



ATATÜRK  
UNIVERSITY  
PUBLICATIONS

# KORPUSGERMANISTIK

*Official journal of Atatürk University, Faculty of Letters, Department of German Language and Literature*

**Volume / Cilt: 4 Issue / Sayı: 1 • June / Haziran 2025**

**EISSN 2822-6313**

[www.dergipark.org.tr/en/pub/korpus](http://www.dergipark.org.tr/en/pub/korpus)

# Korpusgermanistik

## CHIEF EDITORS / BAŞ EDITÖRLER

**Ahmet SARI** <sup>ID</sup>

German Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

**Fatma ÖZTÜRK DAĞABAKAN** <sup>ID</sup>

German Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

## EDITORS / EDITÖRLER

**Habib TEKİN** <sup>ID</sup>

Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of German Language and Literature, Marmara University, Istanbul, Türkiye  
*İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye*

**Gökhan Şefik ERKURT** <sup>ID</sup>

Department of German Language and Literature, Aydın Adnan Menderes University, Aydın, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye*

**Kübra ÇAVUŞ** <sup>ID</sup>

German Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

## ASSISTANT EDITOR / YARDIMCI EDITÖR

**Ebrar KÖSEÖĞLU** <sup>ID</sup>

German Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

## EDITORIAL BOARD / EDITÖRLER KURULU

**Michael DALLAPAZZA**

Department of Modern Languages, Literatures and Cultures LILEC, University of Bologna, Italy  
*Modern Diller, Edebiyatlar ve Kültürler Bölümü LILEC, Bologna Üniversitesi, İtalya*

**Irma TRATTNER**

University of Art and Industrial Design, Linz University, Austria  
*Sanat ve Endüstriyel Tasarım Üniversitesi, Linz Üniversitesi, Avusturya*

**Albrecht CLASSEN** <sup>ID</sup>

Department of German Studies, The University of Arizona, Arizona, USA  
*Alman Çalışmaları Bölümü, Arizona Üniversitesi, Arizona, ABD*

**İrem ATASOY** <sup>ID</sup>

Department of German Language and Literature, Department of Western Languages and Literature, Faculty of Letters, Istanbul University, Istanbul, Türkiye  
*Alman Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Batı Dilleri Ve Edebiyatları Bölümü, Edebiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye*

**Anne D. PEİTER** <sup>ID</sup>

University of Reunion, France  
*Reunion Üniversitesi, Fransa*

**Ksenia KUZMINKH**

University of Georg- August , Göttingen, Germany  
*Georg- August Üniversitesi, Göttingen, Almanya*

**Levan TSAGARELI** <sup>ID</sup>

School of Art and Sciences, Ilia State University, Tbilisi, Georgia  
*Sanat ve Bilim Okulu, Ilia Devlet Üniversitesi, Tiflis, Gürcistan*

**Betül KARAKOÇ KAFKAS** <sup>ID</sup>

Faculty of Education, Johann Wolfgang von Goethe University, Frankfurt, Germany  
*Eğitim Fakültesi, Johann Wolfgang von Goethe Üniversitesi, Frankfurt, Almanya*

**Mohamed ENAB** <sup>ID</sup>

Faculty of Archaeology, Fayoum University, Fayoum, Egypt  
*Arkeoloji Fakültesi, Fayoum Üniversitesi, Feyyum, Mısır*

**Eric GRUBE** <sup>ID</sup>

History Department, Morrissey College of Arts and Sciences at Boston College, Boston, USA  
*Tarih Bölümü, Morrissey Sanat ve Bilim Koleji, Boston College, Boston, ABD*

**Erika HAMMER**

Faculty of Humanities, University of Pecs, Pecs, Hungary  
*Beşeri Bilimler Fakültesi, Pecs Üniversitesi, Pecs, Macaristan*

**Mersiha ŞKRGİÇ** <sup>ID</sup>

Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia  
*Saraybosna Üniversitesi Felsefe Fakültesi, Saraybosna, Bosna*

**Iva Hradská**

Institute for Secondary Education, Johann Wolfgang von Goethe Universität, Frankfurt, Germany  
*Ortaöğretim Enstitüsü, Johann Wolfgang von Goethe Üniversitesi, Frankfurt, Almanya*

**Maria GRAJDIAN** <sup>ID</sup>

School of Integrated Arts and Sciences, Department of Integrated Global Studies, Hiroshima University, Hiroshima, Japan  
*Entegre Sanatlar ve Bilimler Okulu, Entegre Küresel Çalışmalar Bölümü, Hiroşima Üniversitesi, Hiroşima, Japonya*

**Benedetta BRONZINI** <sup>ID</sup>

Department of Linguistic and Cultural Studies, University of Modena and Reggio Emilia, Modena, Italy  
*Dilbilim ve Kültür Çalışmaları Bölümü, Modena ve Reggio Emilia Üniversitesi, Modena, İtalya*

## FIELD EDITOR / ALAN EDITÖRÜ

**Merve KARABULUT** <sup>ID</sup>

German Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

## LAYOUT EDITOR / MİZANPAJ EDITÖRÜ

**Yaren ANİK** <sup>ID</sup>

German Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

## LANGUAGE EDITORS / DİL EDITÖRLERİ

**Ahmet Uğur NALCIOĞLU** <sup>ID</sup>

German Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

**Kubilay GEÇKİLİ** <sup>ID</sup>

English Language and Literature, Atatürk University, Erzurum, Türkiye  
*İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye*

**Kanan AGHASIYEV** <sup>ID</sup>

PhD candidate in English Language and Literature, Karabük University, Karabük, Türkiye  
*İngiliz Dili ve Edebiyatı Doktora Adayı, Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye*

# Korpusgermanistik

## About the Korpusgermanistik

Korpusgermanistik is a peer-reviewed, open-access, online-only journal published by Atatürk University. The journal is published biannual in both Turkish, English, and German with articles released in June, and December.

## Abstracting and Indexing

Korpusgermanistik is covered in the following abstracting and indexing databases;

- MLA International Bibliography
- ERIH Plus
- Gale Cengage

## Scope and Audience

Korpusgermanistik publishes research, review, book review, and translation articles that will contribute to the literature on with German language and literature. The main purpose of the journal is to disseminate the scientific knowledge produced in the field of German literature, culture, linguistics, legends, fairy tales, cinema, music, philosophy, advertising language, riddles-puzzles, lullabies and translations to a wide platform. In doing so, the journal aims to bring together researchers, educational practitioners and policy makers at a common intersection.

The target audience of the journal consists of researchers who are interested in or working in the field of German language and literature.

## Disclaimer

Statements or opinions expressed in the manuscripts published in the journal reflect the views of the author(s) and not the opinions of the editors, editorial board, and/or publisher; the editors, editorial board, and publisher disclaim any responsibility or liability for such materials.

## Open Access Statement

Korpusgermanistik is an open access publication. Starting on June 2024, all content published in the journal is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial (CC BY-NC) 4.0 International License which allows third parties to use the content for non-commercial purposes as long as they give credit to the original work. This license allows for the content to be shared and adapted for non-commercial purposes, promoting the dissemination and use of the research published in the journal. All published content is available online, free of charge at <https://dergipark.org.tr/en/pub/korpus>. When using previously published content, including figures, tables, or any other material in both print and electronic formats, authors must obtain permission from the copyright holder. Legal, financial and criminal liabilities in this regard belong to the author(s).

You can find the current version of the Instructions to Authors at <https://dergipark.org.tr/en/pub/korpus/writing-rules>

## Aims

Korpusgermanistik aims to publish studies of the highest scientific caliber in the field of German language and literature in the following fields: literary studies, linguistics, cultural studies, media studies, translation studies, and language teaching.



### Contact (Editor in Chief)

**Fatma ÖZTÜRK DAĞABAKAN**

Atatürk University, Faculty of Letters, Erzurum, Turkey

✉ [fatmajale@atauni.edu.tr](mailto:fatmajale@atauni.edu.tr)

✉ [korpusgermanistik@atauni.edu.tr](mailto:korpusgermanistik@atauni.edu.tr)

🌐 <https://dergipark.org.tr/en/pub/korpus>

### Contact (Publisher)

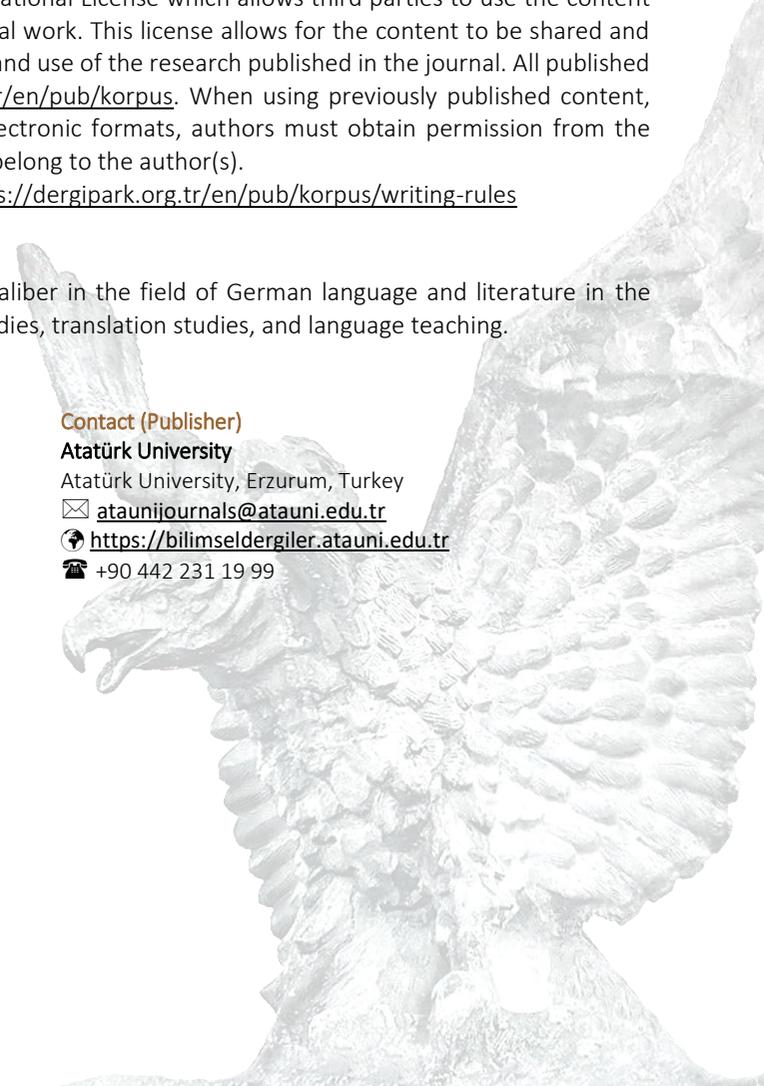
**Atatürk University**

Atatürk University, Erzurum, Turkey

✉ [ataunijournals@atauni.edu.tr](mailto:ataunijournals@atauni.edu.tr)

🌐 <https://bilimseldergiler.atauni.edu.tr>

☎ +90 442 231 19 99



# Korpusgermanistik

## Korpusgermanistik Hakkında

Korpusgermanistik, Atatürk Üniversitesi tarafından yayınlanan hakemli, açık erişimli, yalnızca çevrimiçi bir dergidir. Dergi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere Türkçe, İngilizce ve Almanca olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır.

## Özetleme ve İndeksleme

Korpusgermanistik aşağıdaki özetleme ve indeksleme veri tabanlarında yer almaktadır:

- MLA International Bibliography
- ERIH Plus
- Gale Cengage

## Amaç

Korpusgermanistik, Alman dili ve edebiyatına odaklanılarak yapılan edebiyat bilimi, dilbilim, kültür bilimi, medya bilimi, çeviri bilim ve dil öğretimi alanında en yüksek bilimsel kaliteye sahip çalışmalarını yayınlamayı amaçlamaktadır.

## Kapsam ve Hedef Kitle

Korpusgermanistik, Alman dili ve edebiyatıyla ilgili literatüre katkı sunacak, özellikle araştırma, derleme, kitap incelemesi ve çeviri yazılarını yayınlamaktadır. Derginin temel amacı, Alman edebiyatı, kültürü, dilbilimi, efsaneleri, masalları, sineması, müziği, felsefesi, reklam dili, bilmece-bulmacaları, ninnileri ve çevirileri alanında üretilen bilimsel bilgiyi geniş bir platforma yaymaktır. Dergi bunu yaparken araştırmacıları, eğitim uygulayıcılarını ve politika yapıcılarını ortak bir kesişim noktasında buluşturmayı hedeflemektedir. Derginin hedef kitle, Alman dili ve edebiyatı alanına ilgi duyan ya da bu alanda çalışan araştırmacılardan oluşmaktadır.

## Sorumluluk Reddi

Dergide yayınlanan yazılarda ifade edilen ifadeler veya görüşler, editörlerin, yayın kurulunun ve/veya yayıncının görüşlerini değil, yazar(lar)ın görüşlerini yansıtır; editörler, yayın kurulu ve yayıncı bu tür materyaller için herhangi bir sorumluluk veya yükümlülük kabul etmemektedir.

## Açık Erişim Bildirimi

Korpusgermanistik açık erişimli bir dergidir. 2024 Haziran ayından itibaren dergide yayınlanan tüm içerik, Creative Commons Attribution-NonCommercial (CC BY-NC) 4.0 International License lisansı ile yayınlanmaktadır. Bu lisans, içeriğin ticari olmayan amaçlarla paylaşılmasını ve adapte edilmesini sağlayarak dergide yayınlanan araştırmaların yayılmasını ve kullanılmasını teşvik eder. Haziran 2024'ten önce yayınlanan içerik, geleneksel telif hakkı kapsamında lisanslanmıştır ancak arşiv ücretsiz olarak hâlâ erişime açıktır. Tüm yayımlanan içerikler <https://dergipark.org.tr/tr/pub/korpus> adresinden çevrimiçi olarak ücretsiz olarak erişilebilir. Daha önce yayınlanmış içeriği, figürleri, tabloları veya diğer herhangi bir materyali basılı veya elektronik formatta kullanırken yazarlar, telif hakkı sahibinden izin almakla sorumludur. Bu konuda yasal, mali ve cezai sorumluluklar yazar(lara) aittir. Yazarlara Bilgi'nin güncel versiyonuna <https://dergipark.org.tr/tr/pub/korpus/writing-rules> adresinden ulaşabilirsiniz.



### İletişim (Baş Editör)

**Fatma ÖZTÜRK DAĞABAKAN**

Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum, Türkiye

✉ [fatmajale@atauni.edu.tr](mailto:fatmajale@atauni.edu.tr)

✉ [korpusgermanistik@atauni.edu.tr](mailto:korpusgermanistik@atauni.edu.tr)

🌐 <https://dergipark.org.tr/en/pub/korpus>

### İletişim (Yayıncı)

**Atatürk Üniversitesi**

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü 25240 Erzurum, Türkiye

✉ [ataunijournals@atauni.edu.tr](mailto:ataunijournals@atauni.edu.tr)

🌐 <https://bilimseldergiler.atauni.edu.tr>

☎ +90 442 231 19 99

# Korpusgermanistik

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

## Research Articles / Araştırma Makaleleri

- 1-8** Gerçek ve Sembol Arasında Paul Celan: Die Todesfuge  
*Paul Celan Between Reality and Symbol: Die Todesfuge*  
Süreyya İLKILIÇ
- 9-15** 90 Jahre Germanistik in der Türkei  
*90 Years of German Studies in Türkiye*  
Emre Bekir GÜVEN
- 16-28** Satzglieder Im Deutschen Und Im Türkischen  
*Sentence Elements in German and Turkish*  
Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
- 29-34** Zeit, Zuhören und Spiel – Pädagogische Motive in Michael Endes „Momo“  
*Time, Listening, and Play as Educational Themes in Michael Ende’s Momo*  
Oğuz İsmail TEMEL
- 35-51** Almanca ve Türkçede 'Anne' ve 'Baba' Kavramlarının Dilsel ve Kültürel Yansımaları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme  
*Linguistic and Cultural Reflections of the Concepts 'Mother' and 'Father' in German and Turkish: A Comparative Study*  
Mehmet Halit ATLI, Hasan YILMAZ

## Biography / Biyografi

- 52-55** Barbara Frischmuth  
*Barbara Frischmuth*  
Ali Osman ÖZTÜRK

Hakem Listesi  
*Reviewer List*



# Korpusgermanistik

## EDİTÖRDEN

Saygıdeğer Meslektaşlarımız,

Korpusgermanistik Dergisinin beşinci sayısını sizlere sunmanın gururunu yaşıyoruz. Dergimizin yayın hayatında önemli bir dönüm noktası olan bu sayı, MLA International Bibliography dizininde yer alarak uluslararası akademik camiada kabul görmüş bir yayın haline gelmiştir. Bu başarı, dergimizin kalitesine ve içeriğinin akademik dünyada önemli bir boşluğu doldurduğuna işaret etmektedir.

Korpusgermanistik Dergisi, Türkiye ve Almanya ile ilgili siyasi, sosyal ve kültürel yapı ile Türk ve Alman kültürünün dil, edebiyat, tarih, sanat, çeviri, tarihi, müziği gibi unsurlarını araştırıp inceleyen bilimsel çalışmaları bilim dünyası ile paylaşmayı amaçlayan disiplinler arası bir platform olarak tasarlanmıştır ve böylesi geniş bir yelpazede bilimsel çalışmalara ev sahipliği yapmaktadır. Beşinci sayımızda da bu çeşitliliği koruyarak, her biri kendi alanında uzmanlaşmış yazarlarımızın özgün bakış açıları, disiplinler arası yaklaşımlarıyla değerli katkıları bir araya getirdik.

Dergimizin MLA International Bibliography, ERIH Plus ile Gate Cengage dizinlerine girmesi, yayınlarımızın uluslararası akademik değerlendirmeye tabi tutulduğunu ve bu değerlendirmeden başarıyla geçtiğini göstermektedir. Bu başarı, editörlerimizin ve yazarlarımızın özverili çalışmalarının yanı sıra, okuyucularımızın da dergimize gösterdiği ilgi ve desteğin bir sonucudur.

Dergimizin beşinci sayısının sizler için de zengin ve ilham verici bir okuma deneyimi sunmasını umuyoruz. İlerleyen sayılarımızda da akademik mükemmeliyeti ve entelektüel çeşitliliği koruyarak, en yeni araştırmaları sizlerle paylaşmaya devam edeceğiz.

Dergimizin başarısında katkıda bulunan tüm hakemlerimize, özverili çalışmaları ve değerli görüşleri için teşekkür ederiz. Özgün ve nitelikli çalışmalarıyla dergimizin içeriğini zenginleştiren her bir yazarımıza ayrıca teşekkür ederiz. Son olarak, değerli okurlarımıza teşekkürlerimizi sunmak istiyoruz. Başarabileceğimize olan inancımız tam.

Dergimizin çıkmasında desteklerinden dolayı Üniversite Rektörümüz Sayın Prof. Dr. Ahmet HACİMÜFTÜOĞLU'na, Fakülte Dekanımız Sayın Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM'e, Bilimsel Dergiler Koordinatörümüz Sayın Doç. Dr. Yasin TOPALOĞLU'na ve Gökhan ÇİMEN'e teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Gelecek sayılar için de sizlerin desteklerini ve katkılarını bekliyoruz.

Saygılarımızla,

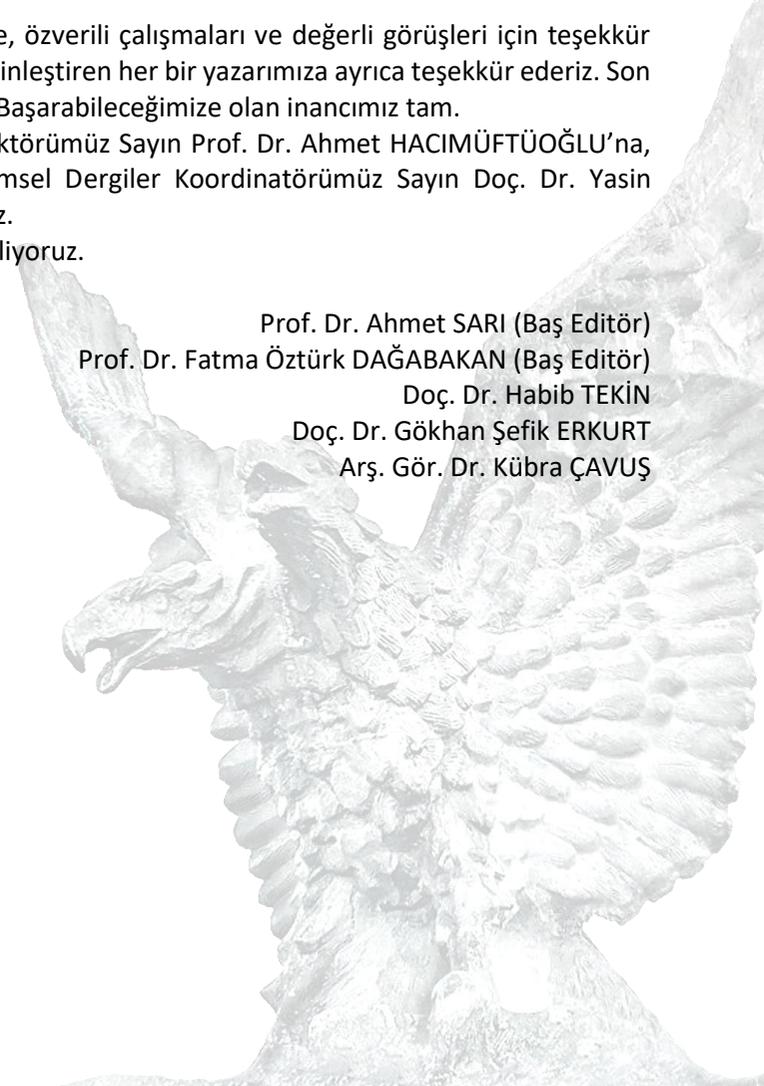
Prof. Dr. Ahmet SARI (Baş Editör)

Prof. Dr. Fatma Öztürk DAĞABAKAN (Baş Editör)

Doç. Dr. Habib TEKİN

Doç. Dr. Gökhan Şefik ERKURT

Arş. Gör. Dr. Kübra ÇAVUŞ



# Korpusgermanistik

## EDITORIAL

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Mit Stolz präsentieren wir Ihnen die fünfte Ausgabe der Korpusgermanistik Zeitschrift. Diese Ausgabe markiert einen bedeutenden Meilenstein in unserer Veröffentlichung Geschichte, indem sie in die MLA International Bibliography aufgenommen wurde und somit als anerkannte Publikation in der internationalen akademischen Gemeinschaft gilt. Dieser Erfolg unterstreicht die Qualität unserer Zeitschrift und zeigt, dass sie eine bedeutende Lücke in der akademischen Welt füllt.

Die Korpusgermanistik Zeitschrift ist als interdisziplinäre Plattform konzipiert, die wissenschaftliche Studien über die politischen, sozialen und kulturellen Strukturen der Türkei und Deutschlands sowie über die Sprache, Literatur, Geschichte, Kunst, Übersetzung, Musik und andere Aspekte der türkischen und deutschen Kultur untersucht und teilt. Wir haben auch in dieser Ausgabe diese Vielfalt bewahrt und wertvolle Beiträge von Autoren mit spezifischen Fachkenntnissen und interdisziplinären Ansätzen zusammengeführt.

Die Aufnahme unserer Zeitschrift in die MLA International Bibliography, ERIH Plus und Gale Cengage zeigt, dass unsere Veröffentlichungen einer internationalen akademischen Bewertung unterzogen wurden und diese erfolgreich bestanden haben. Dieser Erfolg ist das Ergebnis der engagierten Arbeit unserer Herausgeber und Autoren sowie des Interesses und der Unterstützung unserer Leser.

Wir hoffen, dass die fünfte Ausgabe der Zeitschrift Ihnen eine bereichernde und inspirierende Leseerfahrung bietet. In kommenden Ausgaben werden wir weiterhin akademische Exzellenz und intellektuelle Vielfalt bewahren und die neuesten Forschungsergebnisse mit Ihnen teilen.

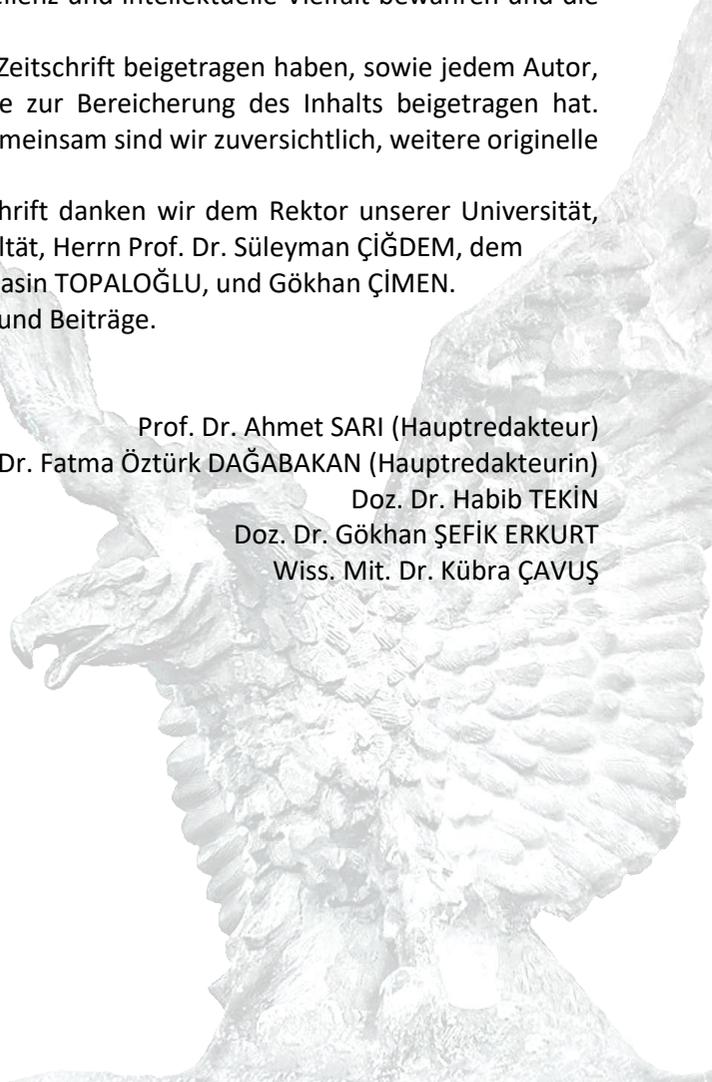
Wir möchten allen Gutachtern danken, die zum Erfolg unserer Zeitschrift beigetragen haben, sowie jedem Autor, der durch seine originellen und qualitativ hochwertigen Beiträge zur Bereicherung des Inhalts beigetragen hat. Abschließend möchten wir unseren geschätzten Lesern danken. Gemeinsam sind wir zuversichtlich, weitere originelle und bedeutende Arbeiten zu erreichen.

Für die Unterstützung bei der Veröffentlichung unserer Zeitschrift danken wir dem Rektor unserer Universität, Herrn Prof. Dr. Ahmet HACIMÜFTÜOĞLU, dem Dekan unserer Fakultät, Herrn Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM, dem Koordinator für wissenschaftliche Zeitschriften, Herrn Doz. Dr. Yasin TOPALOĞLU, und Gökhan ÇİMEN.

Für zukünftige Ausgaben freuen wir uns auf Ihre Unterstützung und Beiträge.

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Ahmet SARI (Hauptredakteur)  
Prof. Dr. Fatma Öztürk DAĞABAKAN (Hauptredakteurin)  
Doz. Dr. Habib TEKİN  
Doz. Dr. Gökhan ŞEFİK ERKURT  
Wiss. Mit. Dr. Kübra ÇAVUŞ



# Gerçek ve Sembol Arasında Paul Celan: Die Todesfuge

## Paul Celan Between Reality and Symbol: Die Todesfuge

Süreyya İLKILIÇ 

Türk-Alman Üniversitesi, Kültür ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Kültür ve İletişim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Turkish-German University, Faculty of Culture and Social Sciences, Department of Culture and Communication Sciences, Istanbul, Türkiye



Geliş Tarihi/Received 18.03.2025  
Kabul Tarihi/Accepted 02.05.2025  
Yayın Tarihi/Publication Date 15.06.2025

Sorumlu Yazar/Corresponding author:  
Süreyya İlkılıç  
[ilkilic@tau.edu.tr](mailto:ilkilic@tau.edu.tr)

**Atıf**  
İlkılıç, S (2025). Gerçek ve Sembol Arasında Paul Celan: Die Todesfuge.  
*Korpusgermanistik*, 4(1), 1-8

**Cite this article**  
İlkılıç, S (2025). Paul Celan Between Reality and Symbol: Die Todesfuge  
*Korpusgermanistik*, 4(1), 1-8



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### Öz

20. yüzyıl Alman edebiyatının en önemli şairlerinden biri olarak kabul edilen Paul Celan (Antschel) (1920-1970), eserlerinde Holokost'un ve II. Dünya Savaşı'nın etkilerini sembolik anlatım kullanarak derinlemesine işler. Yahudi bir şair olarak Celan, yazılarında yalnızca geniş tarihsel bağlamı aktarmakla kalmaz, aynı zamanda özellikle şiirlerinde yoğun imgeler ve kelime oyunları ile hem kendi kişisel deneyimlerini hem de ailesinin bu dönemde yaşadıklarını ifade eder. Celan'ın *Todesfuge* (Ölüm Fügü) adlı şiiri, II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan Holokost'un insanlık dışı olaylarını son derece sembolik bir dille ele alarak tarihsel gerçekliklere göndermede bulunur. Holokost ve savaş sonrası edebiyatının en önemli eserlerinden biri olan *Todesfuge*, toplama kamplarında Yahudilere uygulanan sistematik zulüm, katliam ve işkenceyi müzik ve dans ile ilişkilendiren ilk şiir olarak kabul edilir. Müzikte, özellikle Barok döneminde, merkezi bir temanın farklı sesler tarafından taklit edilerek geliştirildiği çok sesli bir müzikal form olan füg, Johann Sebastian Bach gibi usta besteciler tarafından en yüksek seviyeye ulaştırılmıştır. Yazıldığı tarihsel bağlam içinde ele alınan *Todesfuge* eseri, bu çalışmada özellikle Nazi rejiminin Yahudi halkını sistematik olarak yok etme sürecine odaklanılarak incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Paul Celan, Savaş sonrası edebiyatı, Die Todesfuge, Yahudi Katliamı, Schwarze Milch

### Abstract

Paul Celan (Antschel) (1920–1970), widely recognized as one of the most significant poets of 20th-century German literature, deeply engages with the impact of the Holocaust and World War II in his works through the use of symbolic expression. As a Jewish poet, Celan not only conveys the broader historical context in his writings but also articulates both his personal experiences and the suffering his family endured during this period, particularly through poetry characterized by dense imagery and intricate wordplay. His poem *Todesfuge* (Death Fugue) addresses the inhumane atrocities of the Holocaust with an intensely symbolic language, referencing historical realities. *Todesfuge*, regarded as one of the most significant works of Holocaust and post-war literature, is recognized as the first poem to intertwine the systematic persecution, massacres, and torture inflicted upon Jews in concentration camps with the motifs of music and dance. In music, particularly during the Baroque period, the fugue—a polyphonic musical form in which a central theme is imitated and developed across multiple voices—was elevated to its highest level by master composers such as Johann Sebastian Bach. Within its historical context, *Todesfuge* is examined in this study with a particular focus on the Nazi regime's systematic extermination of the Jewish people.

**Keywords:** Paul Celan, Post-war literature, Die Todesfuge, Holocaust, Black milk

## Giriş

*Kunst kommt nicht von Können,  
sondern von Müssen  
Arnold Schönberg*

Alman Edebiyatı'nda İkinci Dünya Savaşı sonrasında özellikle Avrupa'daki Yahudilerin katliamını konu alan Savaş Sonrası edebiyatta yazılan şiirlerin sanatsallığı ve edebi değerleri, edebiyat eleştirmenlerinin en büyük tartışma konularından birisi durumundadır. Lamping, Holokost üzerine yazılmış şiirlere, başarılı ya da başarısız sayılsalar dahi eleştirel yaklaşıldığının altını çizer. Başarılı olmaları durumunda bu tür eserler, korkunç olayları estetik kapital olarak kullanarak güzelleştirdiği suçlamalarıyla karşılaşmaktadırlar. Diğer taraftan iyi niyetlerle yazılsa dahi ele alınan konunun ağırlığı altında ezilerek, sanatsal olarak aktarılamaması halinde başarısız olmaları kaçınılmazdır (Lamping, 1998, ss 99). Konu ile ilgili olarak Theodor W. Adorno'nun, 1949 yılında *Kulturkritik und Gesellschaft (Kültür Eleştirisi ve Toplum)* adlı makalesindeki ünlü "Auschwitz'den sonra şiir yazmak, barbarlıktır" ifadesi, birçok eleştirmen tarafından Holokost üzerine şiir yazılmasının barbarca olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Banki, 2016, ss 107-108; Szondi, 1978, s. 383; Stein 1996, ss 485-490). Ancak Adorno, 1966 yılında kaleme aldığı *Negative Dialektik* adlı metinde, önceki ifadesini geri alarak söz konusu görüşünü, kültür eleştirisi çerçevesinde ele aldığı açıklar:

*"Sürekli süren acı, işkence görenin çığı gibi ifade hakkına sahiptir; bu nedenle, Auschwitz'den sonra artık şiir yazılamayacağı (düşüncesi) yanlış olmuş olabilir. Ancak yanlış olmayan, daha az kültürel olan şu sorudur: Auschwitz'den sonra hâlâ yaşanabilir mi, özellikle tesadüfen kurtulmuş ve aslında öldürülmesi gereken biri (yaşayabilir mi)?"<sup>1</sup>*

1933-1945 yılları arasında Nazi Almanya'sı döneminde Yahudiler üzerinde sistematik bir soykırım olarak gerçekleştirilen Holokost, 20. Yüzyılın en büyük trajedilerinden birisidir. Adolf Hitler başkanlığındaki Nasyonal Sosyalist Alman İşçi Partisi'nin (NSDAP), 1933 yılında iktidara gelmesinden sonra, Yahudiler başta olmak üzere Romanlar, engelliler, siyasi muhalifler ve diğer "istenmeyen" gruplara karşı ayrımcı politikalar yürütülmeye başlandı. 1935 yılında yürürlüğe giren Nürnberg Yasaları ile Yahudiler vatandaşlık haklarından mahrum bırakılırken, 1938 yılında Kristal Gece olarak adlandırılan pogromlarla Yahudi iş yerleri ve sinagogları tahrip edildi. 1939'da Almanya'nın Polonya'yı işgali ile başlayan II. Dünya Savaşı sırasında Nazi rejimi, Avrupa'daki Yahudileri gettolara hapsetmeye başladı. 1941'de resmen devreye giren "Nihai Çözüm" (Endlösung) adı altındaki sistematik imha

politikası ile Auschwitz, Treblinka, Sobibor gibi ölüm kamplarında altı milyondan fazla insan katledildi (Kümmel 2023, s. 13-22).

Paul Celan, (doğum adı Paul Antschel) 23 Kasım 1920'de Romanya'nın, (günümüzde Ukrayna'nın) Çernivtsi (Czernowitz) kentinde, Yahudi bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi.<sup>2</sup> 1941 yılında bölgenin Nazi güçleri tarafından işgal edilmesiyle Paul Celan ve ailesi, diğer Yahudilerle birlikte toplama kamplarına gönderildi (Bogumil-Notz, 2020, s. 29). Kendisi yaklaşık iki yıl toplama kampında işçi olarak çalışan Paul Celan'ın babası toplama kampında tifodan vefat ederken, annesi Naziler tarafından kafasından kurşunlanarak öldürüldü (Sarı&Dağabakan, 2023, s. 281).

*Todesfuge (Ölüm Fügü)* şiiri, Şoa (Holokost) edebiyatının en önemli eserlerinden birisidir. Eser, Nasyonal Sosyalizm rejiminin özellikle Yahudiler üzerinde düzenli ve sistematik olarak uyguladığı zulmü, hem şiire özgü ritmik yapı ve imgelerle hem de tematik olarak füg formunda çarpıcı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu çalışmada şiirde işlenen temalar, dönemin tarihsel arka planı ile ilişkilendirilerek incelenmektedir.

### *Todesfuge – Ölüm Fügü*

Nasyonal Sosyalizm döneminde Yahudi katliamını konu edinen *Todesfuge – Ölüm Fügü*, 1944 yılının sonları ile 1945 yılının ilk döneminde kaleme alınmış olup ilk olarak 2 Mayıs 1947'de Romanya'da yayınlanan *Contemporanul* dergisinde Paul Celan'ın arkadaşı Petre Salomon'un tercümesiyle Romen dilinde *Ölüm Tangosu (Tangoul Mortii)* adı ile yayınlanır. Dergi, şiir ile birlikte, şiirde anlatılanların Nasyonal Sosyalistler tarafından toplama kampındaki esirlere uygulanan gerçek olaylara dayandığına ilişkin olarak bir açıklama metni de yayınlar. Bu metinde Lublin'deki toplama kampında mahkûmların bir kısmı mezar kazarken diğer bir kısmının çalgı çalıp oynamak zorunda bırakıldıkları belirtilmektedir. "Çevirisini yayınladığımız şiir, gerçek olaylara dayanmaktadır. Lublin ve diğer ölüm kamplarında, mahkûmların bir kısmı mezar kazarken, diğer bir kısmı müzik yapmaya zorlanmıştır"<sup>3</sup> (Wiedemann-Wolf, 1985, s. 82). *Ölüm Tangosu*, Paul Celan'ın yayınlanan ilk eseridir ve şair, ilk olarak bu şiirle birlikte doğum adı olan Antschel'i, anagram olarak değiştirerek Celan adını kullanmaya başlar (Robert, 2016, s. 134).

Paul Celan, *Ölüm Tangosu*'nu (*Todestango*) 1948 yılında *Der Sand aus den Urnen* adlı ilk şiir derlemesinde Almanca olarak *Ölüm Fügü (Todesfuge)* olarak değiştirerek yayınlar. Ancak baskı hataları nedeniyle derlemeyi geri çeker ve şiir, 1952'de yazarın *Mohn und Gedächtnis* adındaki ikinci şiir derlemesinde tekrar yayınlanır. Toplama kampındaki kamp komutanının ve Yahudi esirlerin günlük yaşantılarının tematize edildiği şiir, biçimsel olarak farklı

<sup>1</sup> "Das perennierende Leiden hat soviel Recht auf Ausdruck wie der Gemarterte zu brüllen; darum mag falsch gewesen sein, nach Auschwitz ließe kein Gedicht mehr sich schreiben. Nicht falsch aber ist die minder kulturelle Frage, ob nach Auschwitz noch sich leben lasse, ob vollends es dürfe, wer zufällig entrann und rechtens hätte umgebracht werden müssen". Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1966, s. 353. Çalışmadaki tüm tercüme, çalışmanın yazarına aittir.

<sup>2</sup> Türkiye'de Paul Celan ve eserleri üzerine çok az sayıda kaynak bulunmaktadır. Konuyla ilgili detaylı bilgi için: Ahmet Sarı, *Şairaneliğin Karanlığından*, Paul Celan'ın Şiir Estetiği, İstanbul, Ketebe, 2022.

<sup>3</sup> "Das Gedicht, dessen Übersetzung wir veröffentlichen, geht auf Tatsachen zurück. In Lublin und anderen Todeslagern wurde ein Teil der Verurteilten gezwungen aufzuspielen, während ein anderer Gräber schaufelte."

uzunluklarda altı kıtaya bölünmüştür. Satır uzunlukları farklılık gösteren şiirde, noktalama işaretleri, kafiye ve ölçü bulunmamaktadır. Füg formunda yazılan eserde ana tema, farklı sesler ve varyasyonlarla tekrarlanarak ele alınmakta ve yan temalarla ilişkilendirilerek farklı biçimlerde anlatılmaktadır. Ana konu olarak Yahudilerin yaşantısının anlatıldığı bölümler kolektif olarak *biz anlatıcı* perspektifinden, karşıt konumda olan kamptaki Nazi komutanı, *o anlatıcı* bakış açısı ile aktarılmaktadır. Toplama kamplarında esirlerin öldürülmelerine kadar yaşadıkları devamlı bir şekilde tekrarlanan işkence ve zulüm, metinde birçok retorik elementle sanatsal olarak anlatılmaktadır. Bu bağlamda pek çok sembol ve sembolik figürler aracılığıyla, hem dönemin olayları hem de Alman ve Yahudi kültürü ile bir bağ kurulmaktadır. Her ne kadar sanatsal yazım gereği şiire özgü karakter olarak retorik figürler metinde ön plana çıksa da Paul Celan, Arno Reinfrank ile yaptığı görüşmede şiirindeki her bir kelimenin gerçeğe doğrudan bir bağı bulunduğunu belirtmektedir. Ancak Celan, metindeki bu gerçekliğin görülmek ve anlaşılacak istenmediğinin altını çizer: “Son kitabım [yani *Seçme Şiirler*, 1968] her yerde şifreli olarak kabul ediliyor. Bana inanın – her kelime doğrudan gerçeklikle bağlantılı olarak yazıldı. Ama hayır, bunu bir türlü anlamak istemiyorlar”<sup>4</sup> (Buhr, 1976, s. 183; Hünnecke, 1988, s. 112). Bu bağlamda Alman şair, edebiyat bilimci ve edebiyat eleştirmeni Hans Egon Holthusen, Merkur dergisinde yayınladığı *Fünf Junge Lyriker* adlı makalesinde Paul Celan’ın şiirlerinin ilk satırından son satırına kadar tümüyle gerçeğe dayanan metinler olduğunu belirtir. Holthusen kendisi, Nazi dönemindeki askeri birlik olan SS (Schutzstaffel) – Koruma Timi’nde yer alıyordu. Toplama kamplarındaki muameleleri inkâr etmeyen ve Holokost’u tarihin en korkunç ve önemli olaylarından birisi olarak nitelendiren Holthusen, Paul Celan’ın şiirlerindeki bu gerçekliği şöyle açıklar:

“O (şimdiden ünlü olmuş) *Todesfuge* adlı şiirinde, yakın tarihin en korkunç ve en anlamlı olaylarından biri olan, Yahudilerin Alman toplama kamplarında kitlesel olarak yakılarak öldürülmesini, baştan sona gerçek ve saf bir dille anlatmayı başarmıştır - hiçbir şekilde haber anlatımı, propaganda veya akıl yürütme içermeden. Noktalama işaretlerinden tamamen arınmış olan metin, bir füg tarzında oluşturulmuş olup, az sayıdaki şiirsel figür, anlam bütünlüğü ve sözdizimsel düzen gözetilmeksizin, çok sayıda tekrarlarla birbirine geçirilmiştir”. (Holthusen, 1954, s. 390)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> “Mein letztes Buch [d. i. Ausgewählte Gedichte, 1968] wird überall für verschlüsselt gehalten. Glauben Sie mir – jedes Wort ist mit direktem Wirklichkeitsbezug geschrieben. Aber nein, das wollen und wollen sie nicht verstehen.”

<sup>5</sup> “So ist es ihm in seiner (schon berühmt gewordenen) „Todesfuge“ gelungen, eines der schrecklichsten und bedeutsamsten Ereignisse der jüngsten Geschichte, den massenhaften Verbrennungstod der Juden in deutschen Konzentrationslagern, in einer Sprache zu besingen, die von der ersten bis zur letzten Zeile wahre und reine Dichtung ist, ohne eine Spur von Reportage, Propaganda und Rasonnement. Der gänzlich interpunktionslose Text ist im Stile einer Fuge komponiert, derart, daß eine kleine Anzahl von poetischen Figuren, ohne Rücksicht auf Sinnzusammenhänge und syntaktische Ordnung, in zahlreichen Wiederholungen ineinandergeschoben wird.”

Edebiyat bilimci ve özellikle Holokost (Şoa) edebiyatı üzerine yoğun çalışmaları olan Dieter Lamping, *Todesfuge* şiirinin Yahudi katliamı ile ilgili olarak en bilinen ve ünlü edebi eser olduğunu, Holokost edebiyatında diğer hiçbir şiirin, hikâyenin, romanın ve hatta dramın onunla karşılaştırılmayacağını belirtir. Lamping ayrıca Paul Celan’ın, Yahudilerin yok edilmesini modern şiir aracılığıyla aktaran ilk kişi olduğunu ve *Todesfuge* şiirinin ise toplama kamplarındaki müzik ve müziğin işlevi üzerine yazılan ilk eser olduğunu vurgular (Lamping, 1998, s. 111). Aglaia Bianchi, toplama kamplarında müziğin günlük rutin uygulamalardan birisi olduğunu ve iki farklı şekilde görüldüğünü açıklar. İlk şekilde müzik, SS komutanlarının tolere etmesi ve kamptaki esirlerin -eğer hala güçleri bulunuyorsa- kendi arzu ve istekleriyle ortaya çıkan faaliyetleridir. İkinci uygulamada ise SS güçlerinin zoruyla gerçekleştirilen müziğin, bilinenin ve olumlu etkisinin aksine tamamen farklı birçok fonksiyonu bulunmaktaydı. Bu bağlamda kamptaki esirlerden oluşan orkestrada<sup>6</sup> çalınan ve hoparlörden aktarılan müzik, toplama kamplarında güncel hayatın bir parçası olarak komandoların giriş ve çıkışlarında, kampa yeni esir transport edildiğinde ve pazar günleri özellikle komutanların eğlendirilmesi amacıyla çalınıyordu.<sup>7</sup> Auschwitz toplama kampında kadın orkestra şefi olan ve aynı zamanda keman çalan Alma Rosé bir konuşmasında, yirmi dört bin insanın ölümünden sorumlu başkomandan Josef Kramer’in yorgun olduğu zamanlarda orkestraya gelerek onlardan müzik çalmalarını istediğini ve müzik dinleyerek rahatladığını anlatır (Robert, 2016, s. 147). Shirli Gilbert, NS toplama kamplarına esir olarak getirilen ve kamplardan savaş sonrası kurtarılan kişilerin, kamplara girişleri sırasında çalınan müziğin rahatlatıcı bir etkisinin olduğunu ifade ettiklerini belirtir (Gilbert, 2005, s. 178). Hiç şüphesiz burada SS güçlerinin gayesi esirlerin rahatını sağlamak ve mutlu etmek değil, kamptaki insanlık dışı durumu kamufle etme ve yeni gelenlerden çalışacak durumda olanlarının çalışma motivasyonunu arttırmaktır. Esirlerin yoklamaları, esirlere uygulanan işkenceler, mahkûmların idam için sevkıyatları ve toplu katliamlar da müzik eşliğinde yapılmaktaydı. Özellikle kampa dışarıdan gelen komutan veya misafirlerin yapılan işkenceler sırasında esirlerden gelen çığlık ve inleme seslerini duymamaları için müzik kullanılıyordu.<sup>8</sup>

*Todesfuge* eserinin şiirsel yapısı, tekrarlayan ve karşıt elementler (sesler) içeren füg formu ve sanatsal dili bakımından Holokost edebiyatının içeriği ile uyumlu olduğu görülmektedir. Her ne kadar metinde geçen kelime ve ifadeler metaforik ve sembolik yapılar olarak öne çıkarak anlaşılması için yorum gerektiriyor olsa

<sup>6</sup> Nazi döneminde farklı toplama kamplarındaki orkestralar için bakınız:

Resim 1: <https://visual-history.de/en/2022/10/24/dietz-todestango/>;

Resim 2: <https://visual-history.de/en/2022/10/24/dietz-todestango/>;

Resim 3:

[https://www.gedenkstaetteahrensboek.de/Aktuelles\\_2\\_2019.php?sprung=177](https://www.gedenkstaetteahrensboek.de/Aktuelles_2_2019.php?sprung=177)

<sup>7</sup> Aglaia Bianchi, Tanz und Tod in Paul Celans *Todesfuge*, 2016, *Textes et contextes* [Online], 11 | 2016, 01 December 2016 and connection on 06 February 2025. Copyright: Licence CC BY 4.0. URL: <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=712> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>8</sup> <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=712> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

da, Paul Celan 1960 yılında Georg-Büchner Ödülü'nü aldığı sırada yaptığı ünlü Meridian konuşmasında, *Todesfuge*'de devamlı tekrarlayan *Schwarze Milch der Frühe* (seherin kara sütü) ifadesine atıf yaparak şiirdeki her bir ifadenin birer gerçeklik olduğunu söyler. "Sabahın kara sütü: Bu, sözde eleştirmenlerimizin bize sunduğu ve bizi artık şiire gitmekten alıkoyan o genitif metaforlardan biri değildir; bu bir söz sanatı ya da oksimoron değil, bu gerçeğin ta kendisidir" <sup>9</sup> (Celan, 1999, s. 187). Oksimoron formdaki Kara Süt (Schwarze Milch) ifadesi, metinde dört kere olmak üzere farklı şekillerde tekrarlanmaktadır. Dört sayısı, Berlin'deki Tiergartenstrasse 4'de uygulaması başlatılan ve kod olarak Aktion T4 olarak adlandırılan<sup>10</sup>, Nasyonal Sosyalistlerin Yahudiler başta olmak üzere NS rejimi gözünde yaşama değeri bulunmayan insanları sistematik olarak yok etme programına gönderme olarak yorumlanabilir. Renk olarak schwarz (kara - siyah) genel olarak ölüm, üzüntü, tehlike ve karanlığı ifade ederken, besleyici özelliği ile beyaz renkteki süt, besin olmasının yanı sıra rengi itibarıyla saflığı ve temizliği sembolize etmektedir.

"Kara sütü seherin içiyoruz onu akşamları  
içiyoruz onu öğlenleri ve sabahları içiyoruz onu geceleri  
içiyoruz ve içiyoruz."<sup>11</sup>

*Todesfuge* şiirinde kara renkli sütün, sembolik olarak kolektif biz şeklinde toplama kamplarında mahkûm durumundaki Yahudiler tarafından sabah, öğle, akşam, gece olmak üzere günün her anında içildiği belirtilmektedir. Sütün olağan halindeki beyaz renginde olmayıp kara renkli olması ve *biz anlatıcının* belirttiği gibi sürekli içilme mecburiyetinin olması tehlikeli ve anormal bir durumun haberini vermektedir. Süt, hayatın başlangıcında henüz bebekken ve insanın en masum halinde iken annesinden aldığı ilk besin olma özelliğini taşıırken, *Todesfuge*'de anlatılan haliyle kara süt, esirlerin ölmeden önce içmek zorunda kaldıkları ve hayatlarında yedikleri son yiyecektir. Metaforik olarak ele alındığında sürekli yemek zorunda kalınan yiyecek olarak kara süt, esirlerin toplama kampında yaşamak zorunda kaldıkları işkence ve muameleler olarak değerlendirilebilir ve bu işkenceler kişilerin ölümü ile sonlanmaktadır. Ancak Jörg Robert, toplama kamplarında esirlere schwarze Milch -kara süt- olarak adlandırılan çorba tarzında koyu renkte bir yemek verildiğini belirtmektedir (Robert 2016, s. 150). Bu bağlamda schwarze Milch - kara süt tanımının şiirde gerçek hayatta kullanıldığı şekli ile alındığı görülmektedir.

*Kara süt* ifadesinin ilk olarak geçtiği şiirin ilk kıtasında mahkûmlar, kendilerine emredildiği üzere mezar kazmaktadırlar: "kazıyoruz bir mezar havalara orada yatılmaz dar"<sup>12</sup>. Burada mahkûmların kazdığı mezar iki farklı şekilde ele alınabilir. Bunların ilki toprağa kazılan mezardır. Resim 4<sup>13</sup>'de görüldüğü gibi mahkûmlar, NS döneminde toplama kamplarında kendileri için kazdıkları bu mezarlara, zamanları gelip öldürüldüklerinde üst üste konulmaktadır. Bu bağlamda esirlerin öldükten sonra toprakta kendilerine ait bir mezarlarının olmadığı, toplama kamplarına götürülürken ve kamplarda kaldıkları yerlerde de olduğu gibi üst üste ve son derece dar bir ortamda bulduklarına vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan şiirde havada bulunan mezardan ve bu mezarın dar olmadığından bahsedilmektedir. Şekil 5<sup>14</sup>'te Hadamer ölüm merkezindeki krematoryumda yakılan Yahudilerin bacadan çıkan dumanları görülmektedir<sup>15</sup> (Kümmel, 2023, s. 38). Nazi döneminde Hadamer'da yaklaşık olarak 15.000 kişi öldürülmüştür. Öldürülecek olan kişiler ölüm merkezine gri otobüslerle (die grauen Busse) getiriliyordu. Rebekka Dieckmann ve Benjamin Müller, *Orada yukarıda insanların yakıldığını biz biliyorduk - Wir wussten, dass da oben Menschen verbrannt werden* adlı yazılarında Hadamer çevresinde yaşayan halkın krematoryumdan çıkan dumanların insanlara ait olduğunu tahmin ettiklerini ancak bu konu üzerine hiç kimsenin konuşmaya cesaret edemediğini belirtmektedirler.<sup>16</sup> Bu bağlamda şiirde ikinci şekliyle havadaki mezarla, mahkûmların yakılan bedenlerinden çıkan dumanların havaya karışması ile havada oluşan mezar kastedilmektedir. Ayrıca her an işkenceye maruz kalan ve toplama kampından çıkmaya veya kaçmaya imkânları olmayan mahkûmların duman olarak gökyüzüne dağılması bir nevi özgürlük anlamına gelen ölüm sayesinde kamptan ve esaretten kurtulmaları olarak da yorumlanabilir.

"bir adam oturur evde oynar yılanlarla yazar  
yazar kararınca Almanyaya senin altın saçın Margarete  
yazar onu ve çıkar önüne evin ve parlar yıldızlar ıslık çalar  
itlerine buraya  
ıslık çalar Yahudilerine oraya kazın bir mezar toprağa  
emreder bize çalın şimdi dans için"<sup>17</sup>

Eserde *biz anlatıcının* karşısında *o anlatıcı* olarak SS komutanı yer alır. Esirlerin kaldıkları yer belirtilmezken komutanın kaldığı bir evden bahsedilmektedir. Komutan, bir yandan esirlere emirler

<sup>9</sup> "Schwarze Milch der Frühe: Das ist keine jener Genitivmetaphern, [wie wir sie] uns von unseren sogenannten Kritikern vorgesetzt bekommen, damit wir nicht mehr zum Gedicht gehen; das ist keine Redefigur und kein Oxymoron mehr, das ist Wirklichkeit", <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>10</sup> Aktion T4 için bakınız: Kümmel 2023, s. 34; Lilienthal 2006, s. 156-175.

<sup>11</sup> "Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends  
wir trinken sie mittags und morgens wir trinken sie nachts  
wir trinken und trinken", <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>12</sup> "wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng", <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>13</sup> <https://www.spiegel.de/fotostrecke/vernichtungslager-belzec-fotostrecke-109171.html>

<sup>14</sup> <https://www.gedenkstaette-hadamar.de/geschichte/aktion-t4-1941/>

<sup>15</sup> <https://www.gedenkstaette-hadamar.de/geschichte/aktion-t4-1941/>, (Erişim Tarihi: 19.02.2025)

<sup>16</sup> <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/denkmal-der-grauen-busse-in-hadamar-wir-wussten-alle-dass-da-oben-menschen-verbrannt-werden-v1,graue-busse-hadamar-108.html>, (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>17</sup> "Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete

er schreibt es und tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift seine Rüden herbei

er pfeift seine Juden hervor läßt schaufeln ein Grab in der Erde  
er befiehlt uns spielt auf nun zum Tanz", <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

verirken gaddar ve acımasız olarak, diğer yandan eve girdiğinde hava karardığında Almanya'da bulunan sevgilisine mektup yazan romantik bir kimlikle iki farklı perspektiften anlatılmaktadır. Ayrıca komutanın evde yılanlarla oynadığı ifade edilmektedir. Olumsuz anlamıyla yılan ölümü, kötülüğü, tehlikeyi ve sinsiliği sembolize eder. Yılanlarla oynamak, SS komutanının yaptığı işin tehlikeli ve zararlı olmasına, sinsice yapıldığına bir göndermedir. Temsili olarak bakıldığında sürünen halde birçok yılan, form olarak SS şeklindedir ve bu durumda da SS komutanlarını tanımlamaktadır. Komutan, evden dışarı çıktığında Yahudi esirlere emirler vermekte ve bu emirleri, esirleri korkutmaları için köpekleri eşliğinde uygulamaktadır. Diğer bir ifadeyle hem köpeklere hem de esirlere emretmektedir. Şiirde it, köpek *Rüden*, Yahudi *Juden* kelimeleri ile fonetik açıdan bilinçli olarak benzer şekilde kullanılmaktadır. Oysa köpek genelde kullanıldığı şekliyle Almanca *Hund* olarak ifade edilebilirdi. Bu bağlamda şiirdeki kullanımda 'Yahudi' ve 'köpek' arasında bir benzerlik ve bağ kurulmaktadır. Ancak *Todesfuge*'de köpeklerin Yahudi mahkûmlardan daha üst konumda olduğu dikkati çeker. Çünkü köpekler, emir altında olsalar da aldığı emirlerle Yahudiler üstünde baskı ve korku yaratmaktadırlar. Ayrıca köpeklerin toplama kampında bulunmaları Yahudilerinkinden farklıdır, işkence görerek öldürülmeleri söz konusu değildir.

*“Bağırır kazın toprağı daha derin siz kiminiz siz diğerleri şakıyın  
ve oynayın  
kavrar demiri kemerde sallar onu onun gözleri mavi  
sokun daha derine kürekleri siz kiminiz siz diğerleri çalın daha  
dans için”<sup>18</sup>*

Şiirde mahkûmlara mezar kazmalarının yanı sıra çalıp oynamaları emredilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi *Todesfuge*, ilk basımında *Todestango* olarak adlandırılmıştır. Aglaia Bianchi, NS rejiminin bir aracı olarak müzik ve dansın toplama kamplarındaki mahkûmlar üzerinde uygulanan bir tür işkence metodu olduğunu belirtir. Toplama kamplarından kurtulan birçok Polonyalı tutuklu, SS kumandanlarının keyiflerine göre mahkûmlardan şarkı söylemelerinin ve dans etmelerinin istendiğini anlatır (Gilbert, 2005, s. 176).<sup>19</sup> Şarkının bilinmemesi, kumandanların istedikleri gibi coşkulu ve istekli bir şekilde söylenmemesi ve dans edilmemesi ceza sebebiydi.<sup>20</sup> Örnek olarak Esterwegen toplama kampına yeni gelenler arasından yaşlı bir Yahudi kadın seçilerek eline teneke bir davul verilmiş, SS askerlerini eğlendirmesi için çalarak dans etmeye zorlanmıştır.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> “Er ruft stecht tiefer ins Erdreich ihr einen ihr andern singet und spielt  
er greift nach dem Eisen im Gurt er schwingts seine Augen sind blau  
stecht tiefer die Spaten ihr einen ihr andern spielt weiter zum Tanz  
auf”, <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>19</sup> Alıntı: <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=712> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>20</sup> <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=712> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>21</sup> <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=712> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>22</sup> “Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt  
der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar

*“Bir adam oturur evde oynar yılanlarla yazar  
yazar kararınca Almanya'ya senin altın saçın Margarete  
senin kül saçın Sulamith kazıyoruz bir mezar havalara orada  
yatılmaz dar”<sup>22</sup>*

Dieter Lamping, Paul Celan'ın *Todesfuge* eserini incelediği *Holocaust-Literatur als jüdische Literatur* adlı yazısında Celan'ın geleneksel Alman ve Yahudi edebiyatından motifler kullandığını ve bu motifleri modern şiire uyguladığını belirtir. Bu bağlamda *Todesfuge* eserinin sadece konusu ve bakış açısı bakımından değil, aynı zamanda form ve motifleriyle Yahudi edebiyatı ile olan ilişkisi kapsamında da ele alınması gerektiğinin altını çizer (Lamping, 1998, ss 99-113). Barbara Wiedemann-Wolf'a göre *Todesfuge* şiirinin konusu aynı zamanda edebiyattır. Çünkü eser, metinlerarası bir ilişki ile Alman ve Yahudi edebiyatının büyük eserleri olan *Faust* ve Eski Ahitteki *Hohe Lied* içinde geçen Margarete ve Sulamith'ten bahsetmektedir (Wiedemann-Wolf, 1985, ss 84-85). Ancak Celan, her iki eseri de Nazi Almanya'sı gerçekliği çerçevesinde ele alarak revize etmiştir. Buna göre her iki eserdeki kadın karakterler değiştirilerek yeni anlam kazanmışlardır. Örneğin ölümle tehdit edilen Goethe'nin *Faust* eserinde yer alan Gretchen değil, *Hohe Lied*'de kendisine âşık olunan Sulamith'tir.

*“Edebiyatın, şiirin de bir teması olduğunu, zaten iki büyük Alman ve Yahudi edebiyat eserini temsil eden Margarete ve Sulamith göstermektedir: Faust ve Hohe Lied. Ancak Antschel, bu iki eserin sonunun Üçüncü Reich'in gerçekliği tarafından revize edildiğini gösterir; bunu da sıfatlar aracılığıyla yapar: Artık ölümle tehdit edilen kişi Gretchen değil, “kül rengi saçlı” Sulamith'tir ve artık sevgiyle anılan Sulamith değil, altın saçlı Gretchen'dir” 23.* (Wiedemann-Wolf, 1985, ss 84-85)

*Faust*'ta Gretchen olarak adlandırılan on dört - on beş yaşlarındaki Margarete, saf, çekingen, iyi niyetli, inançlı ve dini kurallara uyan bir karakterdir. Faust'a olan aşkı nedeniyle birçok günah işlemiş, çocuğunu öldürmüş, toplum tarafından suçlanarak dışlanmış ve ölüm ile cezalandırılmıştır. Eski Ahitteki *Hohelied*'de yer alan Sulamith ise güzelliği ile büyüleyici ve kendine güvenen kişiliğiyle Yahudi kadını sembolize etmektedir (Hagedorn, 2021).<sup>24</sup> Paul Celan her iki karakterin orijinal formlarını *Todesfuge*'de değiştirerek döneme uygun olarak tekrar yapılandırır. Lamping, *Todesfuge* şiirinde Paul Celan'ın Eski Ahitteki *Hohelied* eserinden

Margarete

Dein aschenes Haar Sulamith wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng”, <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>23</sup> “Daß Literatur auch Thema des Gedichts ist, zeigen schon Margarete und Sulamith, die für zwei große Werke deutscher und jüdischer Literatur stehen, den „Faust“ und das „Hohe Lied“. Der Ausgang der beiden Werke wird von Antschel allerdings als durch die Realität des Dritten Reichs revidiert gezeigt, und zwar durch die Epitheta: Nicht Gretchen, sondern Sulamith mit dem „aschenes Haar“ wird nun vom Tod bedroht. Und nicht Sulamith, sondern dem goldhaarigen Gretchen fliegen die Herzen zu”. Barbara Wiedemann-Wolf, a.g.e., s. 84-85).

<sup>24</sup> <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/32018/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

motif olarak sadece Sulamith motifini kullanmadığını, şiirdeki dans, süt, saç, altın, içmek gibi diğer motiflerin de *Hohelied*'de yer aldığını belirtir. Ancak klasik eserdekinin aksine Celan'ın modern şiirinde bu motifler, gözden kaçmayacak derece değişikliğe uğramışlardır. Süt siyaha, saçlar küle, dans, ölüm dansına dönüşmüştür.

*“Modern şiirin neredeyse tüm motifleri, kutsal metinde önceden şekillendirilmiştir: dans (Hoheslied 7, 1), süt (4, 11; 5, 1), altın (1, 11; 5, 11 ve 14), saç (4, 1; 5, 5; 7, 6), nihayetinde içmek de: “şarabımı ve sütümü iç” denir örneğin “Hoheslied” 5, 1'de. (...) Kutsal metindeki motifler, modern şiirde gözle görülür değişimlere uğrar. Hepsisi, kitlesel ölümün motif kompleksi kapsamına girer: süt siyahlaşır, saç kül rengi olur, halk dansı ölüm dansına dönüşür.”*<sup>25</sup> (Lamping, 1998, s. 104)

Anselm Hagedorn, ne Goethe'nin *Faust* eserinde ne de Eski Ahitteki *Hohelied* metninde, Gretchen ve Sulamith'in saç renklerinin belirtilmediğine dikkati çeker. Paul Celan, Nazi dönemindeki ideal saf Alman ırkı oluşturma ideolojisiyle Yahudi halkına uygulanan işkence ve zulmü karşıt iki figürün saç renkleriyle vurgulamaktadır.<sup>26</sup> *Todesfuge*'nin ilk kıtasında SS komutanının Almanya'daki sevgilisi Margarete'ye mektup yazdığı yer alır. İkinci kıtada ise altın saçları ile Nazi ideolojisindeki ari - ideal ırkı temsil eden Margarete'nin karşısında zıt figür olarak gri saçları ile Yahudi kadını sembolize eden Sulamith yer alır. Sulamith'in gri saçları, krematoryumda yakılan insanları ve onların havaya karışan dumanlarını çağrıştırmaktadır. Nazi rejiminin saf, ari ırk ideali, SS kumandanının gözlerini mavi renkte olması ile de öne çıkarılmaktadır.

Nazi ideolojisinin merkezindeki saf ırk oluşturma ve bu hedefin gerçekleştirilmesi için Alman ırkına ait olmayanların öldürülmesi, *Todesfuge* eserinin tekrarlayan motiflerinden birisidir. Bu bağlamda metinde dört kere *‘Ölüm bir ustadır Almanya’dan - der Tod ist ein Meister aus Deutschland’* ifadesi yer alır. *‘Kara süt’* motifi gibi *‘Ölüm bir ustadır Almanya’dan’* ifadesinin dört kere tekrar edilmesi muhtemelen yukarıda açıklanan Aktion T4 programı ile bağlantılıdır. Daha önce de belirtildiği gibi *Todesfuge* şiirinin yapısını oluşturan füg formu, Barok döneminde Sebastian Bach tarafından en üst düzeye getirilmiştir. Naziler tarafından tüm zamanların en büyük sanatçısı olarak kabul edilen ve Meister - Usta olarak nitelendirilen Sebastian Bach'ın füg formdaki eserleri, Nazi ideolojisinde çok büyük rağbet görmüştür. Bu nedenle Usta olarak kabul edilen Bach'ın eserleri, toplama kamplarında öldürme konusunda bir nevi usta haline gelmiş olan NS komutanlarının isteği ile Yahudi mahkûmlardan oluşan orkestralarda devamlı

çalınmaktaydı. Şiirin sondan bir önceki kıtasında NS komutanı bir yandan yılanlarla oynarken diğer taraftan düş kurmaktadır. Komutanın kurduğu düş, ari Alman ırkı oluşturabilmektedir. Bunun için saf Alman kanı taşımayanların öldürülmesi gerekmektedir ve Nazi rejimi bu konuda ustadır. Bu bağlamda metinde yer alan *‘usta’* ifadesi hem Sebastian Bach'ı hem de insanları öldürmede ustalaşmış Nazi rejimini anlatmaktadır.<sup>27</sup> Öldürmenin bir şekli, şiirde metaforik olarak *kemerdeki demir* olarak tanımlanan silah ve kurşun iledir. Şiirde Alman ırkını temsil eden mavi gözlü komutanın mermi ile kati – kesin bir şekilde ustaca esiri vurması anlatılır:

*“ölüm bir ustadır Almanya’dan gözü mavi vurur seni kurşun mermi (ile) vurur seni kati”*<sup>28</sup>

Birçok edebiyat eleştirmeni, Paul Celan'ın eserlerini ve özellikle *Todesfuge* şiirini, şairin kendi kaderi ve geçmişiyle yüzleşme ve yas tutması olarak yorumlamaktadır (Renker, 2014, s. 37<sup>29</sup>; Sarı - Fatma Dağabakan, 2023, ss 279-282; Robert, 2016, s. 329). Paul Celan, eserlerinde toplama kamplarında kendi yaşadıklarını anlatmasının yanı sıra yukarıdaki kıtada, toplama kampında annesinin kurşun mermi ile öldürülmesine gönderme yapmaktadır. Celan'ın eserleri ve özellikle *Todesfuge* şiiri çoğu kez kullanılan dil bakımından eleştirilmiş ve bu eleştiriler Celan'ı derinden etkilemiştir. Bu konuda *Todesfuge* ile ilgili olarak 11.10.1959 tarihinde Berlin *Tagesspiegel* gazetesinde Günther Blöcker'in yazdığı yorumlar, örnek gösterilebilir. Blöcker, yazısında, diğer şairlerle kıyas edildiğinde Celan'ın daha büyük bir özgürlüğe sahip olduğunu ve bu özgürlüğün onun kökeninden (Yahudi olmasından) kaynaklandığını belirtir. Dilin iletişim özelliğinin bu bağlamda onu kısıtlamadığını ve sıkıntıya sokmadığını iddia eder. Bu nedenle Celan, Blöcker'e göre çoğunlukla boşlukta hareket etme meylidir.

*“Celan, Alman diline karşı diğer şair meslektaşlarının çoğundan daha büyük bir özgürlüğe sahiptir. Bu, muhtemelen onun kökeniyle ilgilidir. Dilin iletişimsel niteliği onu diğerleri kadar sınırlamaz ve yüklemeyebilir. Ancak tam da bu nedenle, sık sık boşlukta hareket etmeye meyledir.”*<sup>30</sup> (Robert, 2016, s. 329)

Blöcker'in bu yorumu karşısında Celan, Ingeborg Bachmann'a gönderdiği bir mektubunda *Todesfuge* şiirinin kendisi için Holokostta yaşanan katliamda hayatlarını kaybeden ve kendilerine ait bir mezarı bile bulunmayan insanlar için bir kitabe ve mezar niteliği taşıdığını, özellikle de kurşunla vurularak öldürülen annesini düşündüğünü yazar. Bu bağlamda Blöcker'in yazısı, mezarları kirletmektedir ve Blöcker, kullandığı ifadelerle katliamda öldürülenlere karşı saygısızlık yapmaktadır.

<sup>25</sup> “Fast alle Motive des modernen Gedichts sind im biblischen Text vorgeformt: der Tanz („Hoheslied“ 7, 1), die Milch (4, 11; 5, 1), das Gold (1,11; 5,11 und 14), das Haar (4,1; 5,5; 7,6), schließlich auch das Trinken: „trinke meinen Wein samt meiner Milch“, heißt es etwa im „Hohenlied“ 5,1. (...) Die biblischen Motive erfahren im modernen Gedicht unübersehbare Veränderungen. Sie alle werden in den Motivkomplex des massenhaften Todes hineingenommen: die Milch wird schwarz, das Haar aschen, der Reigentanz zum Totentanz”.

<sup>26</sup> <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/32018/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025)

<sup>27</sup> <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>28</sup> “der Tod ist ein Meister aus Deutschland sein Auge ist blau er trifft dich mit bleierner Kugel er trifft dich genau”, <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).

<sup>29</sup> e-Kitap: <https://doi.org/10.1515/9783110331431>, (Erişim Tarihi: 19.02.2025)

<sup>30</sup> “Celan hat der deutschen Sprache gegenüber eine größere Freiheit als die meisten seiner dichtenden Kollegen. Das mag an seiner Herkunft liegen. Der Kommunikationscharakter der Sprache hemmt und belastet ihn weniger als andere. Freilich wird er gerade dadurch oftmals verführt, im Leeren zu agieren”.

“Sen bir zamanlar biliyordun -ölüm füğünde söylemeye çalıştığım şeyi. Sen biliyorsun- hayır, biliyordun- ve bu yüzden şimdi sana bunu hatırlatmak zorundayım- ölüm füğü benim için aynı zamanda bir mezar taşı (kitabe) ve bir mezardır. Ölüm füğü hakkında Blöcker’in yazdığı gibi yazan biri mezarları lekeliyor. Benim annemin de sadece bu mezarı var.

[...]

Annem aklıma geliyor”. (Renker, 2014, s. 37)<sup>31</sup>

## Sonuç

Paul Celan’ın *Todesfuge* şiirinde, İkinci Dünya savaşı sırasında Hitler yönetimindeki Nazi Almanyası döneminde Yahudi halkı başta olmak üzere milyonlarca kişinin katledildiği Holokost ve bu süreçte esir durumunda toplama kamplarında bulunan Yahudilerin yaşadıkları konu edilmektedir. Konu ile ilgili tarihsel sürecin, şiirde özellikle tekrarlayan ana motifler, yan motifler ve sembollerle aktarıldığı tespit edilmektedir. *Todesfuge* biçimsel olarak satır sayısı ve uzunlukları farklı altı kıtadan oluşmaktadır. Kafiye, ölçü ve noktalama işaretleri bulunmayan eserde ana tema, şiirin füg formu sayesinde farklı konularla birleştirilerek tekrarlanmaktadır. Şiirin ana konusunu oluşturan ve sabah, öğle, akşam ve gece içildiği belirtilen *kara süt*, ilk etapta sembolik bir ifade olarak algılanmaktadır. Bu kapsamda toplama kampındaki Yahudilerin kampa getirilmelerinden ölümlerine dek geçen süre zarfında üzerlerinde aralıksız, sürekli tekrarlanan zulüm ve işkence anlaşılmaktadır. Oysa Yahudi esirlere NS rejiminde yiyecek olarak verilen *kara süt*, tarihsel bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserde saf Alman ırkını temsilen mavi göz, altın (sarı) saç ön plana çıkartılırken, rejimin SS komutanları, tehlike ve ölümü sembolize eden yılan metaforu ile hem anlam hem de şekil olarak resmedilmektedir.

Çok katmanlı bir şiir olan *Todesfuge*’de, Holokost gerçekliği zalim-zulmedilen, emreden-emredilen- saf ırk-saf olmayan (istenmeyen) ırk, yaşam-ölüm gibi zıtlıklar çerçevesinde çarpıcı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu gerçeklik, metinlerarası bağlantılarla Goethe’nin *Faust*’unda yer alan ve Alman kadının sembolize edildiği altın saçlı Margarete ile Eski Ahitte geçen ve Yahudi kadını temsil eden gri saçlı Sulamith figürleri ile dönemin şartlarını yansıtmakta ve modern şiir şeklinde yapılandırılarak anlatılmaktadır. Anne ve babasını toplama kamplarında kaybeden ve kendisi de mahkûm olarak bu kamplarda çalışmış olan Paul Celan için *Todesfuge* şiiri, Holokostla yüzleşme olarak okunabilir. Celan’ın kendi ifadesiyle bu şiir, Holokostta ölenler için bir kitabe ve mezar niteliği taşıırken, dönemin gerçekliğini sanatsal olarak günümüze aktarması bakımından ayrı bir önem taşımaktadır.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

**Finansal Destek:** Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The author declared that this study has received no financial support.

<sup>31</sup> “Du wusstest es einmal–, was ich in der Todesfuge zu sagen versucht habe. Du weisst–nein, Du wusstest–und so muss ich Dich jetzt daran erinnern–,dass die Todesfuge auch dies für mich ist: eine Grabschrift und ein Grab. Wer über die Todesfuge das schreibt, was dieser

Blöcker darüber geschrieben hat, der schändet die Gräber. Auch meine Mutter hat nur dieses Grab. [...] Ich muss an meine Mutter denken”. e-Kitap: <https://doi.org/10.1515/9783110331431>, (Erişim Tarihi: 19.02.2025)

## Kaynaklar

- Adorno, Th. W. (1966), *Negative Dialektik*, Suhrkamp.
- Banki, L. (2016). Philologie des Zeugnisses. Entscheidung und Erkenntnis in einer Celan-Lektüre Peter Szondis, Sibille Krämer ve Sibylle Schmidt (Ed.) Zeugen in der Kunst, Wilhelm Fink.
- Bianchi, A. (2016). Tanz und Tod in Paul Celans Todesfuge, 2016, Textes et contextes [Online], 11 |, 01 December 2016 and connection on 06 February 2025, Copyright: Licence CC BY 4.0. URL: <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=712> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).
- Bogumil-Notz, S. (2020). Paul Celan. Die fortschreitende Erschließung der Wirklichkeit beim Schreiben, 2020, Georg Olms Verlag.
- Buhr, G. (1976). *Celans Poetik*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Celan, P. (1983). *Zähle mich zu den Mandeln „Bademlerden Say Beni“*. Çeviri: Gertrude Durusoy & Ahmet Necdet, Adam Yayınları.
- Celan, P. (1994). *Todesfuge „Ölüm Fügü: Şiirler“*. Çeviri: Ahmet Cemal, İyi Şeyler Yayınları.
- Celan, P. (1999). *Der Meridian, Endfassung – Entwürfe – Materialien*, (Ed.) B. Böschenstein & H. Schmull, Suhrkamp, <https://www.celan-projekt.de/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).
- Dieckmann, R.& Müller, B. (18.10.2023), *Wir wussten, dass da oben Menschen verbrannt werden*, <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/denkmal-der-grauen-busse-in-hadamar-wir-wussten-alle-dass-da-oben-menschen-verbrannt-werden-v1,graue-busse-hadamar-108.html>, (Erişim Tarihi: 19.02.2025).
- Dietz, D. (2022) „*Todestango*“? Über ein Foto aus einem NS-Lager in Lemberg/Lviv, Yer: Visual History, 24.10.2022; <https://visual-history.de/2022/10/24/dietz-todestango/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025) DOI: <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-2426>.
- Gedenkstätte Ahrensböck – Presse, gedenken begegnen lernen, [https://www.gedenkstaetteahrensboeck.de/Aktuelles\\_2\\_2019.php?sprung=177](https://www.gedenkstaetteahrensboeck.de/Aktuelles_2_2019.php?sprung=177), (Erişim Tarihi: 19.02.2025)
- Gilbert, S. (2005). *Music in the Holocaust. Confronting Life in the Nazi Ghettos and Camps*, Oxford [u.a.], Clarendon Press.
- Hagedorn, A. (2021) *Sulamit*, <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/32018/> (Erişim Tarihi: 19.02.2025)
- Holthusen, H. E. (1954). *Fünf junge Lyriker*, Merkur.
- Hünnecke, E. (1988). Dichtung und Wirklichkeit. Zur Poetologie des Lyrikers Paul Celan. *Cahiers d'Études Germaniques*, numéro 15. DOI: <https://doi.org/10.3406/cetge.1988.1056>
- Kümmel, F. W. (2023). *Tip ve Nasyonal Sosyalizm*, Tercüme: Süreyya İlkılıç, BETİM Yayınları.
- Lamping, D. (1998). *Von Kafka zu Celan. Jüdischer Diskurs in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts*, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lilienthal, G. (2006). *Gaskammer und Überdosis, Die Landesheilanstalt Hadamar als Mordzentrum (1941–1945)*, Uta George u. a. (Ed.), Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum, Bd. 12. Marburg: Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen. Quellen und Studien, <https://www.gedenkstaette-hadamar.de/geschichte/aktion-t4-1941/>, (Erişim Tarihi: 19.02.2025).
- Renker, C. (2014). „*Lampensuchenderweise...*“ *Paul Celans und Ingeborg Bachmanns Suche nach Wahrheit*. Gernot Wimmer (Ed.)
- Ingeborg Bachmann und Paul Celan, De Gruyter, e-Kitap: <https://doi.org/10.1515/9783110331431>, (Erişim Tarihi: 19.02.2025)
- Robert, J. (2016). *Phonographie des Todes, Paul Celans Todesfuge und die Lyrik nach Auschwitz*. Friederike Günther/Wolfgang Riedel (Ed.) Der Tod und die Künste (Würzburger Ringvorlesungen 13), Königshausen und Neumann.
- Sarı, A.& Öztürk Dağabakan, F. (2023). Paul Celan in der Türkei: Die Rezeption der Werke von Paul Celan in der Türkei, *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 11(2), <https://doi.org/10.37583/diyalog.1404189>.
- Sarı, A. (2022). *Şairaneliğin Karanlığından. Paul Celan'ın Şiir Estetiği*, Ketebe.
- Spiegel Geschichte, *Vernichtungslager Belzec - Gras auf dem Grauen*, 2011, <https://www.spiegel.de/fotostrecke/vernichtungslager-belzec-fotostrecke-109171.html> (Erişim Tarihi: 19.02.2025).
- Stein, P. (1996). *"Darum mag falsch gewesen sein, nach Auschwitz ließe kein Gedicht mehr sich schreiben."* (Adorno). *Widerruf eines Verdikts? Ein Zitat und seine Verkürzung*. Weimarer Beiträge.
- Szondi, P. (1978). „*Durch die Enge geführt. Versuch über die Verständlichkeit des modernen Gedichts*“, Jean Bollack [Ed.] Abteilung/Teil: 2, Essays: Satz und Gegensatz, Lektüren und Lektionen, Celan-Studien. Suhrkamp.
- Wiedemann-Wolf, B. (1985). *Antschel Paul - Paul Celan: Studien zum Frühwerk*, Niemeyer.

# 90 Jahre Germanistik in der Türkei

## 90 Years of German Studies in Türkiye

### 90. Yılında Türkiye’de Alman Filolojisi

Emre Bekir GÜVEN   
Bağımsız Araştırmacı-  
Independent Researcher,  
Erzurum, Türkiye



Geliş Tarihi/Received 24.03.2025  
Kabul Tarihi/Accepted 02.06.2025  
Yayın Tarihi/Publication Date 15.06.2025

Sorumlu Yazar/Corresponding author:  
Emre Bekir Güven  
[emrebekirguven@gmail.com](mailto:emrebekirguven@gmail.com)

**Atif**  
Güven, E. B. (2025). 90. Yılında Türkiye’de  
Alman Filolojisi, *Korpusgermanistik* 4(1),  
9-15

**Cite this article**  
Güven, E. B. (2025). 90 Years of German  
Studies in Türkiye. *Korpusgermanistik*, 4(1),  
9-15



Content of this journal is licensed under a Creative  
Commons Attribution-Noncommercial 4.0  
International License.

#### Zusammenfassung

1935 begannen in der Türkei systematische Germanistik-Studien innerhalb des Hochschulsystems. Die Germanistik-Abteilungen, die seit ihrer Gründung 90 Jahre Erfahrung gesammelt haben, sind heute über verschiedene Regionen der Türkei verteilt. Sie sind in der Lage, Studenten auf verschiedenen akademischen Graden aufzunehmen, Wissenschaftler auszubilden oder nachwachsen zu lassen und andere wissenschaftliche Disziplinen zu unterstützen.

Diese Studie untersucht den Entwicklungsprozess und den aktuellen Stand der türkischen Germanistik seit der Einrichtung der ersten Germanistik-Abteilung in der jungen Republik als Folge der Revolutionen und Reformen Mustafa Kemal Atatürks. Ziel der Untersuchung ist es, in einem allgemeinen Rahmen die Dimension aufzuzeigen, die die türkische Germanistik in ihrem 90. Jahr erreicht hat.

**Schlüsselwörter:** Germanistik, Türkei, Germanistik in der Türkei, Türkische Germanistik, Auslandsgermanistik

#### Abstract

Systematic German studies within the higher education system began in Turkey in 1935. German departments, which have accumulated 90 years of experience since their establishment, are now spread across various regions of Turkey. They are capable of enrolling students at various academic levels, training or developing scholars, and supporting other academic disciplines.

This study examines the development process and current status of Turkish German studies since the establishment of the first German department in the young republic as a result of Mustafa Kemal Atatürk's revolutions and reforms. The aim of the study is to demonstrate, in a general framework, the dimensions that Turkish German studies have achieved in its 90th year.

**Keywords:** German studies, Türkiye, German studies in Türkiye, Turkish German studies, Auslandsgermanistik

#### Öz

Sistematik anlamda Alman filolojisine dair çalışmalar Türkiye’de yükseköğretim sistemi içinde 1935 yılında başladı. Kuruluşlarından bu yana 90 yıllık deneyim biriktiren Alman filolojisi bölümleri bugün Türkiye’nin çeşitli bölgelerine yayılmış durumdadır. Çeşitli akademik düzeylerde öğrenci kabul etme, akademisyen yetiştirme veya geliştirme ve diğer akademik disiplinleri destekleme kapasitesine sahiptirler.

Bu çalışma, Mustafa Kemal Atatürk devrim ve reformları sonucunda genç cumhuriyette ilk Alman filolojisi bölümünün kurulmasından bu yana, Türk Alman filolojisi çalışmalarının gelişim sürecini ve mevcut durumunu incelemektedir. Çalışmanın amacı, Türk Alman filolojisi çalışmalarının 90. yılında ulaştığı boyutları genel bir çerçevede ortaya koymaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Alman dili ve edebiyatı, Alman filolojisi, Türkiye, Türk Alman filolojisi, Türkiye’de Alman filolojisi

## Einleitung

Viele der Standards, die in der heutigen Geographie der Türkei zu finden sind, wurden während der republikanischen Zeit umgesetzt. Die Verwestlichungsbewegung, deren Anfänge eigentlich bis ins 18. Jahrhundert und damit ins Osmanische Reich zurückreichen können, erlangte im Allgemeinen keine systematische Grundlage, wurde nur von bestimmten Massen übernommen. Außerdem wurden bestimmte Dimensionen dieser Bewegung bei Bedarf außer Kraft gesetzt. Mit den Revolutionen Mustafa Kemal Atatürks, zu denen auch die Republik gehört, wurde eine Reihe von Standards in die Praxis umgesetzt, darunter auch das Hochschulwesen.

Zu Atatürks Revolutionen und Reformen gehörte nicht nur die Gründung neuer Universitäten, sondern auch die Möglichkeit, dass die Universitäten wirklich *universitas* werden können. Auf diesem Weg stellte das Gesetz Nr. 430 vom 3. März 1924 einen wichtigen Schritt zur Etablierung eines säkularen Verständnisses der Hochschulbildung dar. In dieser Hinsicht lehnen Atatürks Revolutionen nicht nur den militaristischen und imperialistischen Ansatz der westlichen Welt ab, sondern versuchen auch, im Bereich der Akademie und Wissenschaft ein Verständnis zu etablieren, das weit über das Niveau der westlichen Welt hinausgeht (vgl.: Neumark, 1982, s. 104-114; Sunar, 2022, s. 587-588). Und sie tun dies trotz der jahrtausendealten Geschichte moderner Universitäten im Westen.

Kurz nach der Ausrufung der Republik (29. Oktober 1923) wurden die mit der "Darülfünun" begonnenen Initiativen bezüglich des Hochschulwesens in Ankara fortgesetzt. Die Entwicklungen, die zunächst auf Istanbul beschränkt waren, breiteten sich nach einiger Zeit auf Ankara und dann auf Trabzon, İzmir und Erzurum aus, dessen Planung relativ weit zurückreicht. Die 1925 von der jungen Republik gegründete Fakultät für Rechtswissenschaften in Ankara (Ankara Leyli Hukuk Mektebi oder Ankara Adliye Hukuk Mektebi) und die 1933 durchgeführte Universitätsreform nehmen in diesem Sinne einen wichtigen Platz in der Geschichte des türkischen Hochschulwesens ein.

Die mit dem Gesetz Nr. 2252 vom 31. Mai 1933 durchgeführte Universitätsreform ebnete den Weg zur Gründung neuer Fakultäten und Universitäten. Die Schließung der "Istanbul Darülfünunu" mit diesem Gesetz und die Gründung einer neuen Universität namens "Istanbul Universität" an ihrer Stelle ist im Hinblick auf den Übergang der jungen Republik zu einem modernen Universitätssystem wichtig.

Das systematisierte Hochschulkonzept der jungen Republik führte zur Gründung und Umformung neuer Fakultäten und Disziplinen sowie neuer Universitäten. Als Ergebnis dieses neuen Ansatzes wurde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakultät (Fakultät für Sprache und Geschichte-Geographie) gegründet, die auch die deutsche Philologie umfasste. Diese Fakultät, die mit dem Gesetz Nr. 2795 vom 14. Juni 1935 in Ankara gegründet wurde, sollte sich ursprünglich auf die Beziehung zwischen Geschichte und Geographie konzentrieren (İnan, 1957, s. 7). Die Erweiterung der

Fakultät um den Sprachenbereich war in erster Linie durch die Abteilungen für Sinologie, Indologie, Sumerologie, Hethitologie und Hungarologie, die die Quellen der türkischen und türkischen Geschichte darstellen, sowie die Abteilungen für Latein, Griechisch, Arabisch und Persisch aus den klassischen Sprachen geplant (İnan, 1957, s. 8). Jedoch wurde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakultät mit einem Umfang eröffnet, der im Bereich der Sprache lange Zeit nicht übertroffen werden konnte, und sie umfasste auch die deutsche Philologie als eigenständige Abteilung.

## Philologie in der jungen Republik

Obwohl Istanbul Universität in Bezug auf ihre Gründung die erste in der Republik Türkei ist, wartete sie im Bereich Germanistik bis 1942 (Tapan & Kuruyazıcı, 2020, s. 223) bzw. 1943 (Sayın, 1999, s. 52). In diesem Zusammenhang ist die erste Abteilung, die im Bereich Germanistik in Betracht gezogen werden kann, die 1935 innerhalb der Dil ve Tarih-Coğrafya Fakultät in Ankara gegründete Abteilung.

Wenn man die ersten Studenten und Abteilungen (Koç, 2016, s. 34) der Dil ve Tarih-Coğrafya Fakultät betrachtet, fällt die Betonung der philologischen Disziplinen auf. Eine davon ist die deutsche Philologie oder mit ihrem offiziellen Namen "Deutsche Sprache und Literatur", die eine eigenständige Abteilung ist. In Anbetracht der Bedeutung der deutschen Sprache im betreffenden Zeitraum kann man sagen, dass sie im Vergleich zu dem Wert, der ihr zugeschrieben werden sollte, zurückliegt. Angesichts der Realitäten des Verwestlichungsprozesses in der Türkei (Sayın, 1999, s. 52) und der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland (Neumark, 1982, s. 19) gewinnt die Deutsche Sprache und Literatur aufgrund der damaligen Bedingungen an Bedeutung. Auf dem Weg der Verwestlichung der Türken sollte die Deutsche Sprache und Literatur die erste Disziplin sein, die etabliert werden musste, damit Wissenschaftler, die nicht unter der nationalsozialistischen Regierung leben wollten, die sprachlichen Barrieren überwinden und in der Türkei eine wirksame Funktion erlangen konnten. Der Prozess verlief jedoch weitgehend unabhängig von dieser Tatsache. Betrachtet man die Ankunft des Romanisten Leo Spitzer an der Istanbul Universität im Jahr 1933 (Wellek, 1960, s. 310), gefolgt von der Ankunft des anderen Romanisten Erich Auerbach im Jahr 1936 (Wellek, 1958, s. 93) und der daraus resultierenden Gründung der Romanistikabteilung sowie die Gründung der Anglistikabteilung im Jahr 1937 (Tapan & Kuruyazıcı, 2020, s. 224), als Ganzes, fällt auf, dass Germanistik in Ankara bis 1935 und in Istanbul bis 1942 oder 1943 wartete. In diesem Zusammenhang macht die Tatsache, dass diejenigen, die im betreffenden Zeitraum in die Türkei kamen und sogar diejenigen, die andere Abteilungen gründeten, Deutsche waren, erforderlich, dass die Germanistikabteilung unter normalen Umständen spätestens bis 1933 hätte gegründet werden müssen.

Es waren weniger materielle oder finanzielle Defizite, sondern die Schwierigkeiten der jungen Republik im Bereich der Humanressourcen, die zu unterschiedlichen Lösungsansätzen führten. Wie in vielen anderen Fachbereichen konnten deutsche Wissenschaftler, die nicht unter der nationalsozialistischen

Verwaltung leben wollten, in die Türkei kommen und in Istanbul oder Ankara arbeiten. Die junge Republik gab sich damit nicht zufrieden und sah mögliche künftige Situationen vor relativ langer Zeit voraus. Mit dem Gesetz Nr. 1416 vom 8. April 1929 schickte die junge Republik Studenten ins Ausland, damit sie ihre Ausbildung abschließen und in die Türkei zurückkehren und dort als Wissenschaftler arbeiten konnten. So bildeten einerseits deutsche Wissenschaftler, die in die Türkei kamen, die zweite Generation von Wissenschaftlern aus, und andererseits schickte der Staat türkische Studenten an europäische Universitäten, damit sie als Wissenschaftler in die Türkei zurückkehren konnten.

Zu den deutschen Wissenschaftlern, die in die Türkei kamen, und den türkischen Studenten oder Wissenschaftlern, die an verschiedenen Universitäten in Europa studierten und in die Türkei zurückkehrten, zählen im Bereich der Germanistik Namen wie Burhanettin Batıman, Heinz Anstock, Hennig Brinkmann, Karl Steuerwald, Melahat Özgü, Traugott Fuchs und Walther Kranz (Sayın, 1999; Koç, 2016; Tapan & Kuruyazıcı, 2020). Mit der zweiten Generation, die von diesen Namen großgezogen wurde, und der dritten Generation, die mit dieser Generation nachwuchs, wurde das Problem, das die junge Republik im Bereich der Humanressourcen hatte, bis zu einem gewissen Grad beseitigt. Nach oder ab dieser Phase steht ein Hochschulsystem zur Verfügung, das sich selbst tragen kann, jedoch nicht von der Außenwelt isoliert ist und sich bis zu einem gewissen Grad auch von dieser Welt speist.

Die Studien der Germanisten der ersten und zweiten Generationen umfassen im Allgemeinen Germanistik als globale Disziplin. Mit anderen Worten: Es entstanden keine Studien, die sich von denen anderer germanistischer Fachbereiche in Deutschland unterscheiden. Die Fachunterscheidungen wie Inlandsgermanistik, Auslandsgermanistik, internationale Germanistik, multikulturelle Germanistik, interkulturelle Germanistik (Firtina, 2003, s. 170), die im nächsten Schritt erörtert werden, werden noch nicht in Frage gestellt. Auch der Lehrprozess wird dementsprechend fortgesetzt, als ob er an einer Germanistik-Abteilung in Deutschland stattfinden würde (Tapan & Kuruyazıcı, 2020, s. 224). In gleicher Weise wird auch das in Deutschland etablierte Germanistik-Verständnis umgesetzt (Sayın, 1999, s. 52). Während die Akademiker mit dem Ziel voranschreiten, einen Beitrag zur allgemeinen deutschen Literatur zu leisten, unterliegen die Studenten auch dem Lehrplan deutscher Universitäten (Sayın, 1999, s. 53). Trotzdem gab es sogar während der Zeit von der ersten Generation und den Namen wie Burhanettin Batıman und Melahat Özgü Beiträge zur türkischen Literatur. Einige ausgewählte und nicht ausschließliche Werke (Batıman, 1949; Batıman, 1954; Özgü, 1962; Özgü, 1970) beider Personen gehören zu den Beispielen, die aus der Perspektive der türkischen Literatur einen Beitrag zur türkischen bzw. deutschen Literatur leisten.

In der folgenden Zeit werden akademische Studien im Wesentlichen nach den Unterscheidungen zwischen Germanistik innerhalb Deutschlands und Germanistik außerhalb Deutschlands (Sayın, 1999, s. 54) gestaltet. Daher wurden in späteren Perioden neben der Unterscheidung zwischen Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik auch die Unterscheidungen zwischen

internationaler Germanistik, multikultureller Germanistik und interkultureller Germanistik (Firtina, 2003, s. 170) diskutiert.

Die Fähigkeit der Germanistik-Abteilungen, sich den Erfordernissen der Zeit entsprechend zu entwickeln, ist auch ein Ergebnis der Philosophie der jungen Republik. Die Tatsache, dass die junge Republik den nächsten Generationen eine Methode und kein Dogma hinterließ (Sayın, 1999, s. 56), erfordert die Fähigkeit, sich den Bedürfnissen entsprechend zu aktualisieren und produktiv zu machen. Aufgrund dieses Verständnisses beteiligten sich Germanistik-Abteilungen in den folgenden Jahrzehnten an den Gründungsprozessen anderer Hochschulstudiengänge in Bezug auf nicht nur Humanressourcen, sondern auch Wissensansammlung. In diesem Zusammenhang trugen Germanistik-Abteilungen zur Entstehung bzw. Bildung von Fachbereichen wie "Deutsch-Sprachausbildung, Deutsch-Lehramt, Deutsch als Fremdsprache (Tr.: Alman Dili Eğitimi)" für Lehrer sowie "Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen (Tr.: Almanca Mütercim ve Tercümanlık)" für Übersetzer bei (Tapan & Kuruyazıcı, 2020, s. 223).

### Germanistik in der über hundertjährigen Türkei

Das Hochschulsystem, das in der Anfangsphase der Republik und von den Gründern der Republik auf solider Grundlage aufgebaut wurde, war im Laufe der über hundertjährigen Geschichte der Republik politischen, manchmal militärischen und manchmal religiösen Eingriffen ausgesetzt und erlitt gewisse Schäden. Ein Prozess, in dessen Verlauf theoretische Ideologien, militaristische Tendenzen und die Philosophie der Glaubensfreiheit verzerrt oder, gelinde gesagt, nicht verstanden wurden, hat dem türkischen Hochschulwesen geschadet. Die Philosophie der Republik im Lichte der Revolutionen und Reformen Atatürks wurde auf vielfältige Weise ignoriert. Infolgedessen entstand ein Hochschulsystem, das relativ weit von internationalen Standards entfernt ist, nach objektiven Kriterien kaum seriöse Institutionen aufweist und, abgesehen von den individuellen Anstrengungen einiger Wissenschaftler, kaum Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten hervorbringt, was zu gewissen Diskussionen (Gürüz, 2003, s. 306–312; Günay & Günay, 2017, s. 177–178) führte.

Das türkische Hochschulwesen, das 1933 gegründet wurde und sich im Laufe der darauffolgenden Zeit weiterentwickelte, war in jeder Phase politischer und sozialer Umbrüche Interventionen ausgesetzt (Günay & Günay, 2011, s. 2). Das Gesetz Nr. 4936 vom 13. Juni 1946, das einen erheblichen Anteil konstruktiver Bestimmungen enthält, war der erste der Schritte, die in Zukunft im Bereich der Hochschulbildung unternommen wurden. Es handelte sich um einen Schritt, der die Universitäten einerseits unabhängig machte und sie andererseits in einen bestimmten Rahmen einordnete. Diese Regelung, die im Allgemeinen nicht antidemokratisch und in gewissem Maße sogar reformistisch ist, ebnete aber den Weg für weitere Regelungen in den Jahren 1960, 1961, 1973 und 1981. Durch diese Regelung entstand der Eindruck, dass in das Hochschulwesen eingegriffen werden könne. Betrachtet man jedoch die Zeit davor, wie etwa die Gründung der Istanbul Universität im Jahr 1933 oder der Dil ve Tarih-Coğrafya

Fakultät im Jahr 1935, so nimmt das türkische Hochschulwesen sowohl hinsichtlich seiner akademischen Humanressourcen als auch seines wissenschaftlichen Beitrags auf globaler Ebene eine respektable Position ein.

Die Germanistik, die im Schatten all dieser Entwicklungen Fortschritte machte, ist in der Türkei heute 90 Jahre alt. Die Germanistik in der Türkei kann, wenn man indirekt Übersetzungsaktivitäten und Sprachunterricht (vgl.: Öncü et al., 2023, s. 56, 59, 73, 87, 129-130, 147; Özyer, 2013, s. 1) mit einbezieht, viel weiter zurückverfolgt werden, als sie tatsächlich ist. Es ist jedoch klar, dass diese übertrieben dargestellte Geschichte keine systematische Wissenschaft abdeckt. Das systematisierte Universitätskonzept, das global notwendige Voraussetzungen erfüllt, wurde in der Türkei im Jahr 1933 eingeführt, und die Germanistik, die sich durch dieses System entwickelte, wurde im Jahr 1935 verwirklicht. In den vergangenen 90 Jahren hat sich die Germanistik in fast allen Regionen der Türkei verbreitet und bildet heute eine beträchtliche Anzahl von Studierenden aus.

In den vergangenen 90 Jahren gab und gibt es sowohl neu gegründete Germanistik-Abteilungen als auch solche, die geschlossen wurden oder keine Studenten mehr aktiv aufnehmen. Ab 2025 gibt es 13 Germanistik-Abteilungen, die aktiv sind und Studenten für den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur aufnehmen (*Yükseköğretim Program Atlası*, 2025). Diese Abteilungen befinden sich in den in Tabelle 1 angegebenen Universitäten und Orten.

Tabelle 1. Universitäten und Orte der Abteilungen für Deutsche Sprache und Literatur

Universität	Ort
Ankara	Ankara
Akdeniz	Antalya
Atatürk	Erzurum
Aydın Adnan Menderes	Aydın
Ege	İzmir
Fırat	Elazığ
Hacettepe	Ankara
İstanbul	İstanbul
Marmara	İstanbul
Sakarya	Sakarya
Selçuk	Konya
Sivas Cumhuriyet	Sivas
Tekirdağ Namık Kemal	Tekirdağ

Neben den in Tabelle 1 aufgeführten Abteilungen gibt es auch Abteilungen oder Studiengänge, die neu gegründet wurden oder sich aktuell im Gründungsprozess befinden. Diese Abteilungen dürfen allerdings keine Studenten aufnehmen, weil sie die Mindestanzahl an Akademikern nicht erfüllen, oder sie erhalten von der zuständigen Institution keine Zulassung zur Studentenaufnahme trotz Erfüllung der Mindestanzahl an Akademikern. Beispiele hierfür sind die Universitäten Burdur Mehmet Akif Ersoy, Kafkas, Kocaeli, Mersin, Süleyman Demirel,

Türk-Alman (Türkisch-Deutsche), Uşak und Van Yüzüncü Yıl. Auf der anderen Seite gestaltet sich das Bild deutlich anders, wenn man es zusammen mit den Bereichen und Abteilungen Deutsch-Sprachausbildung, die Lehrer ausbildet, und Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen, das Übersetzer ausbildet, betrachtet. Auch Universitäten, die aktiv Studenten für die Studiengänge der Abteilungen Deutsch-Sprachausbildung und Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen aufnehmen, weisen ein beträchtliches Volumen auf. Laut dem *2024-Yükseköğretim Programları ve Kontenjan Kılavuzu* (2025) haben die Universitäten Anadolu, Atatürk, Bursa Uludağ, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, Hakkari, İstanbul-Cerrahpaşa, Marmara, Muğla Sıtkı Koçman, Necmettin Erbakan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Ondokuz Mayıs und Trakya für das Jahr 2024 Studenten in den Studiengang Deutsch-Sprachausbildung aufgenommen. Demselben Leitfaden (2025) zufolge haben wiederum die Universitäten Karamanoğlu Mehmetbey, Ege, Hacettepe, İstanbul, Marmara, Mersin, Sakarya und Trakya Studenten für das Jahr 2024 in den Studiengang Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen aufgenommen. In dieser Hinsicht sind Hacettepe und Marmara (auch İstanbul bis zur Teilung in İstanbul-Cerrahpaşa) Universitäten, die in der Lage sind, Studenten gleichzeitig für alle drei Studiengänge aufzunehmen.

In den Germanistik-Abteilungen der in Tabelle 1 aufgeführten Universitäten wurden im Jahr 2024, dem letzten Zulassungsjahr, 894 Studienplätze für Bachelorstudierende vergeben (*2024-Yükseköğretim Programları ve Kontenjan Kılavuzu*, 2025). Sivas Cumhuriyet Universität nahm mit 98 die meisten Bachelorstudenten auf, Marmara Universität mit 52 die wenigsten. In diesen Zahlen sind die Abendstudienprogramme (Tr.: İkinci öğretim) nicht enthalten, deren Zahl in den letzten Jahren zurückgegangen war und die zuletzt an den Universitäten Sakarya und Selçuk vollständig eingestellt wurden. Andererseits beträgt allein im Jahr 2024 die Gesamtzahl der in allen drei Abteilungen, einschließlich der Studiengänge für Deutsch-Sprachausbildung und Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen, zugelassenen Studierenden 2.206 (*2024-Yükseköğretim Programları ve Kontenjan Kılavuzu*, 2025).

Für den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur erreichten türkische Staatsbürger mit Wohnsitz in der Türkei in der zentralen Hochschulaufnahmeprüfung eine Mindestpunktzahl von 268,24 und eine Höchstpunktzahl von 501,75 (*Yükseköğretim Program Atlası*, 2025). In der Fremdsprachenprüfung, die neben der Deutschen Sprache und Literatur auch für andere Studiengänge wie Deutsch-Sprachausbildung und Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen erforderlich ist, beantworteten die Kandidaten durchschnittlich 52 Fragen richtig (*Yükseköğretim Program Atlası*, 2025). Obwohl die durchschnittliche Anzahl der richtig beantworteten Fragen von insgesamt 80 Fragen feststeht, ist unklar, auf welche Sprache sich diese Prüfungsfragen beziehen. Der Grund dafür ist, dass die Fremdsprachenprüfung derzeit in den Sprachen Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch abgehalten wurde (*2024-Yükseköğretim Kurumları Sınavı Kılavuzu*, 2025). Außerdem gilt die Voraussetzung "Es ist obligatorisch, die Fremdsprachenprüfung in einer der Sprachen Deutsch, Französisch oder Englisch abzulegen." (*2024-Yükseköğretim Programları ve Kontenjan Kılavuzu*, 2025, s. 182,

311, 683) nur für den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur der Universitäten Ankara und Marmara. Für die anderen Universitäten in Tabelle 1 besteht theoretisch die Möglichkeit, dass ein Kandidat die Fremdsprachenprüfung in Arabisch ablegt, aber einen Studienplatz im Studiengang Deutsche Sprache und Literatur erhält.

Der konkrete Grund, warum eine der in Tabelle 1 aufgeführten Universitäten im Rahmen des *2024-Yükseköğretim Programları ve Kontenjan Kılavuzu* (2025) für den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur die Ablegung der Fremdsprachenprüfung im Fach Deutsch nicht verlangt, lässt sich anhand des Profils der Studierenden begründen, die diesen Studiengang bevorzugen. Der Hauptgrund hierfür ist die Tatsache, dass die Kinder türkischer Einwanderer, die seit den 1980er Jahren überwiegend mit vorgefertigten Deutschkenntnissen aus Deutschland zurückkehrten (Tapan & Kuruyazıcı, 2020, s. 229), durch Studierende ersetzt wurden, die in der Türkei aufgewachsen und zur Schule gegangen waren. Einige der in Tabelle 1 aufgeführten Universitäten akzeptierten für ihre Studiengänge Deutsche Sprache und Literatur Sprachprüfung, deren Name sich von Zeit zu Zeit änderte und heute Fremdsprachenprüfung heißt, in der Vergangenheit nur in Deutsch. Es ist jedoch nicht schwer zu erraten, dass diese Studiengänge aufgrund veränderter Bedingungen auf diese Voraussetzung verzichten mussten oder durch eine zentrale Entscheidung dazu gezwungen wurden. Als Gründe für dieses Ergebnis können sowohl die Bemühungen um die Einrichtung einer zentralen Prüfungsbehörde seit den 1960er Jahren und die darauf folgenden Ereignisse (vgl.: Sayın, 1999, s. 53) als auch die in diesen Jahren begonnenen Interventionen an den Universitäten genannt werden. Obwohl die Germanistik-Abteilungen und ihre Studiengänge die Fähigkeit bewiesen haben, sich entsprechend den veränderten Bedingungen weiterzuentwickeln, gab es auch Faktoren, die sie daran hinderten, sich auf unabhängiger Basis weiterzuentwickeln.

Heute besteht der Großteil der Studierenden in den Studiengängen der Germanistik-Abteilungen aus Studierenden, die in der Türkei aufgewachsen sind und studiert haben. Den vom Yükseköğretim Kurulu (De.: Hochschulrat) veröffentlichten Daten zufolge wurden fast alle Studierenden aus verschiedenen Städten und Gymnasien in der Türkei in diese Programme aufgenommen (*Yükseköğretim Program Atlası*, 2025). Laut den Daten für die gesamte Türkei geben mehr als die Hälfte der Studierenden den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur nicht als erste Wahl bei der zentralen Studienplatzvergabe an. Beispielsweise war Ankara unter den in Tabelle 1 aufgeführten Universitäten die am meisten bevorzugte Universität für den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur und wurde im Jahr 2024 von insgesamt 1.046 Kandidaten gewählt (*Yükseköğretim Program Atlası*, 2025); aber nur 47 dieser Personen gaben Ankara Universität als ihre erste Wahl an (*Yükseköğretim Program Atlası*, 2025). Nur 2 der 57 platzierten Studierenden gaben Ankara Universität als ihre erste Wahl an; die übrigen 55 Studierenden wurden dieser Universität als ihre zweite Wahl oder nachfolgenden Wahlen zugewiesen. In dieser Hinsicht ist selbst für Istanbul Universität, die in diesem Sinne den Rekord für 2024 hält, die Zahl auf 14 Studenten begrenzt; etwa 23 % der 62 Studierenden, die im Studiengang

Deutsche Sprache und Literatur dieser Universität einen Studienplatz erhielten, wurden als erste Wahl in diesen Studiengang aufgenommen (*Yükseköğretim Program Atlası*, 2025). An den anderen in Tabelle 1 aufgeführten Universitäten ist der Stand in Bezug auf Deutsche Sprache und Literatur nominell und proportional signifikant rückständiger. Diese Daten und Ergebnisse zeigen, dass für Studenten Deutsche Sprache und Literatur nicht die erste Wahl ist.

Für Studierende, die in den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur aufgenommen werden, sind in der Regel 2 Semester Vorbereitungsjahr (Sprachkenntnisse) und 8 Semester Studium vorgesehen. Dieser Zeitraum kann aber je nach Erfolg oder Misserfolg des Studierenden variieren. Auch wenn es von Universität zu Universität unterschiedlich ist, besteht für Studierende theoretisch auch die Möglichkeit, ein Doppelstudium im Haupt- oder Nebenfach zu absolvieren. Für den Abschluss sind 240 ECTS erforderlich. Der Lehrplan umfasst eine Reihe von Seminaren, die von Sprachwissenschaft bis Grammatik, von Literaturwissenschaft bis Textanalyse, von Kulturgeschichte bis zu türkisch-deutschen Beziehungen, von Roman bis Poesie und von Übersetzung bis zu einer zweiten Fremdsprache reichen. Es gibt nicht an jeder Universität einen festen und exakt gleichen Lehrplan. Die Seminare bezüglich der zu erwerbenden Fähigkeiten überschneiden sich jedoch im Allgemeinen.

Betrachtet man die Germanistik-Abteilungen der Universitäten in Tabelle 1 hinsichtlich ihres akademischen Personals, so lässt sich erkennen, dass die Republik Türkei im Vergleich zu 1935 auch quantitativ Fortschritte gemacht hat. Heute arbeiten in diesen Abteilungen insgesamt 98 akademische Mitarbeiter, darunter 24 Professoren (Tr.: Profesör), 21 Dozenten (Tr.: Doçent), 32 "Hilfsdozenten" (Tr.: Yardımcı doçent, "doktor öğretim üyesi"), 3 Lehrbeauftragte (Tr.: Öğretim görevlisi) und 18 Forschungsassistenten (Tr.: Araştırma görevlisi) (*Yükseköğretim Akademik Arama*, 2025). Die Zahl ändert sich deutlich, wenn der Rahmen der Tabelle 1 überschritten wird und Fachbereiche berücksichtigt werden, die nicht aktiv Studierende und in anderen Fachbereichen beschäftigte Wissenschaftler aufnehmen, deren Fachgebiet jedoch Germanistik ist. Laut den Daten von *Yükseköğretim Akademik Arama* (2025) geben 184 Akademiker Deutsche Sprache und Literatur als Schlüsselwort innerhalb des Fachs Philologie an. Diese wichtige Angabe zeigt, dass mindestens 184 Personen Publikationen im Bereich der Germanistik verfasst haben oder auf diesem Gebiet Fortschritte machen. Wenn in demselben Fach Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen als Schlüsselwort hinzugefügt wird, erreicht die Zahl 219 (*Yükseköğretim Akademik Arama*, 2025). Derselben Quelle (2025) zufolge beträgt die Gesamtzahl 316, wenn man das Fach Pädagogik hinzunimmt und das Schlüsselwort Deutsch-Sprachausbildung untersucht. Dies zeigt, dass mindestens 316 Personen in den Bereichen Deutsche Sprache und Literatur, Deutsch-übersetzen und dolmetschen sowie Deutsch-Sprachausbildung wissenschaftlich tätig sind oder zumindest arbeiten. Diese Zahl umfasst außerdem nicht Personen, die im Ausland tätig sind und nicht durch eine feste Stelle in einer Beziehung zur Akademie stehen, politische, bürokratische usw. Aufgaben übernehmen und nicht aktiv arbeiten. Ebenso wurden

Personen, die mehr als ein Schlüsselwort für die drei Fachbereiche angegeben haben, als eine Person gezählt.

Trotz verschiedener Hindernisse ist die türkische Germanistik, dank seines akademischen Wissens und seiner personellen Ressourcen heute in der Lage, auch Postgraduierte auszubilden. Mehr als die Hälfte der Germanistik-Abteilungen der in Tabelle 1 aufgeführten Universitäten können mittlerweile eigenständige Master- und Promotionsstudiengänge anbieten. Durch diese Programme kann das türkische Hochschulwesen den Umlauf akademischen Wissens und Humanressourcen im Bereich der Germanistik fortsetzen, ohne auf irgendwelche Quellen außerhalb der Türkei angewiesen zu sein. Wenn gewünscht wird, kann es aber gleichzeitig auch bilaterale Abkommen nutzen, ohne der Außenwelt geschlossen zu sein. Darüber hinaus bildet heute die türkische Germanistik dank der zugewiesenen Quote nicht nur türkische Staatsbürger, sondern auch ausländische Studenten aus. Dank der soliden Grundlagen, die die über hundertjährige Republik gelegt hat, ist die türkische Germanistik nach 90 Jahren nun auf einem Niveau angelangt, auf dem sie auf internationaler Ebene einen Beitrag leisten kann.

## Fazit

Im Rahmen dieser Studie wurde die Germanistik behandelt, die 1935 in der Türkei systematisch begann. Die Germanistik oder deutsche Philologie, offiziell bekannt als "Deutsche Sprache und Literatur", ist heute 90 Jahre alt. Die Etablierung der Disziplinen der westlichen Sprachen und Literaturen in der Türkei ist ein Ergebnis der Revolutionen und Reformen Atatürks und, als eine davon, der Republik. Eine der Abteilungen der 1935 in Ankara gegründeten Dil ve Tarih-Coğrafya Fakultät war die Germanistik. Somit fällt auch der Beginn der systematischen Germanistik-Studien in der Türkei in diese Zeit.

In der Studie wurden der Etablierungsprozess der Germanistik in der jungen Republik und ihre aktuelle Situation in der heute über hundertjährigen Republik hinterfragt. Den Ergebnissen zufolge war die Germanistik in der Planungsphase der Dil ve Tarih-Coğrafya Fakultät nicht vorgesehen. Allerdings nahm die Germanistik im Zuge der Gründungs- und Aufbauphase der Fakultät, wie auch andere philologische Abteilungen, von Beginn an ihren Platz als eigenständige Abteilung ein. Anschließend verbreiteten sich die Germanistik-Abteilungen auch an anderen Universitäten wie Istanbul und Atatürk. Die Germanistik als Wissenschaftszweig entwickelte sich im Allgemeinen parallel zur Entwicklung des türkischen Hochschulwesens. In der Republik, die ihr hundertjähriges Bestehen schon gefeiert hat, nehmen heute 13 Universitäten aktiv Studenten für den Studiengang Deutsche Sprache und Literatur auf. Darüber hinaus gibt es noch weitere Universitäten, die neu gegründet wurden oder sich im Gründungsprozess befinden. Andererseits steigt die Zahl noch stärker zusammen mit den Bereichen wie Deutsch-Sprachausbildung, in der Lehrer ausgebildet werden, und Deutsch-Übersetzen und Dolmetschen, in dem Übersetzer ausgebildet werden. Allein im Jahr 2024 wurden 2.206 Studierende in diesen Fachbereichen aufgenommen.

Im Hinblick auf die 90 jährige Geschichte der Germanistik in der Türkei lässt sich feststellen, dass sich die türkische Germanistik trotz der Hindernisse, die parallel zum allgemeinen Prozess des türkischen Hochschulwesens entstanden, heute in einer mehr als gelungenen Position befindet. Auch dank der soliden Grundlagen ist sie heute hinsichtlich ihres akademischen Wissens und ihrer Humanressourcen in der Lage, ihren Fortschritt ohne externe Unterstützung fortzusetzen.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

**Finansal Destek:** Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The author declared that this study has received no financial support.

## Literaturverzeichnis

- Batıman, B. (1949). Namık Kemal'in Bir Manzumesi ve Alman İdealizmi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (3), 153-161.
- Batıman, B. (1954). *Filoloji ilminin tarihine toplu bir bakış*. Studien Zur Deutschen Sprache Und Literatur, (1), 33-59.
- Fırtına, Ö. (2003). Über das Studium der Germanistik in der Türkei. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 2 (1), 170-177.
- Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-22.
- Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye'de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7 (3), 156–178.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim*. Cem Web Ofset.
- Koç, B. (2016). Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin Kuruluş Süreci, İlk Mezunları ve Halil İnalçık. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (40), 27-43.
- İnan, A. (1957). Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin Kuruluş Hazırlıkları Üzerine. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, (1), 1-16.
- Neumark, F. (1982). *Boğaziçine Sığınanlar*. (Çev.: Ş. A. Bahadır). Ercivan Matbaası.
- Öncü, M. T., Akin, A., Erkul Yağcı, A. S. (Eds.). (2023). *The History of Translation and Translators in the Ottoman Empire*. Logos Verlag.
- ÖSYM. 2024-Yükseköğretim Kurumları Sınavı Kılavuzu. (2025, März 5). [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/kilavuz\\_d23052024.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/kilavuz_d23052024.pdf)
- ÖSYM. 2024-Yükseköğretim Programları ve Kontenjan Kılavuzu. (2025, März 6). <https://www.osym.gov.tr/TR,29532/2024-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>
- Özgü, M. (1962). İkinci Dünya Savaşından Sonra Alman Edebiyatı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 41-54.
- Özgü, M. (1970). Tiyatro Bilimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (1), 1-18.
- Özyer, N. (2013). Germanistik in der Türkei: Vom Aussterben bedroht?. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 1 (1), 1-6.
- Sayın, Ş. (1999). 1933 Üniversite Reformundan Bu Yana 'Alman Filolojisi'nin Evrim Süreci. *Studien Zur Deutschen Sprache Und Literatur*, (11), 37-50.
- Sunar, H. Ş. (2022). Uluslaşma, batılılaşma ve filoloji: Türkiye'de filolojik bilginin geçmişine bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 585-592.
- Tapan, N., & Kuruyazıcı, N. (2020). İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümlerinin Kuruluşundan Günümüze Gelişim Süreci. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 85 Jahre Germanistik in der Türkei, 223-231.
- Wellek, R. (1958). VARIA. *Comparative Literature*, 10 (1), 93-95.
- Wellek, R. (1960). Leo Spitzer. *Comparative Literature*, 12 (4), 310-334.
- YÖK. Yükseköğretim Program Atlası. (2025, März 6). <https://yokatlas.yok.gov.tr/>
- YÖK. Yükseköğretim Akademik Arama. (2025, März 7). <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/>

# Satzglieder Im Deutschen Und Im Türkischen

## Sentence Elements in German and Turkish

### Türkçe ve Almanca Tümce Ögeleri

Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU 

Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,  
Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kars,  
Türkiye

*Kafkas University, Faculty of Arts and  
Sciences, Department of German Language  
and Literature, Kars, Türkiye*



Geliş Tarihi/Received 29.04.2025  
Kabul Tarihi/Accepted 02.06.2025  
Yayın Tarihi/Publication Date 15.06.2025

Sorumlu Yazar/Corresponding author:

Mehmet Burak Büyüktopçu  
[buyuktopcuburak@hotmail.com](mailto:buyuktopcuburak@hotmail.com)

Atıf

Büyüktopçu, M, B. (2025). Türkçe ve  
Almanca Tümce Ögeleri.

*Korpusgermanistik*, 4(1),  
16-28

Cite this article

Büyüktopçu, M, B. (2025). Sentence  
Elements in German and Turkish  
*Korpusgermanistik*, 4(1), 16-28



Content of this journal is licensed under a Creative  
Commons Attribution-Noncommercial 4.0  
International License.

#### Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht im Rahmen einer kontrastiven Analyse die morpho-syntaktischen Strukturen des Deutschen und des Türkischen. Im Fokus stehen zentrale grammatische Kategorien wie Satzstruktur, Tempusbildung, Passivkonstruktionen, Negation sowie die Formulierung von Frage- und Nebensätzen. Dabei zeigt sich, dass beide Sprachen zwar grundlegende Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Satzgliederung aufweisen, jedoch tiefgreifende Unterschiede in der Stellung und Flexion des Verbs, im Gebrauch von Hilfsverben sowie in der Art der grammatischen Markierung bestehen. Während das Deutsche als flektierende Sprache auf eine Vielzahl synthetischer Formen und Hilfskonstruktionen zurückgreift, charakterisiert sich das Türkische als agglutinierende Sprache mit stark suffixbasierten Strukturen. Besonders deutlich werden diese Divergenzen bei der Tempusbildung, der Passivform sowie der Wortstellung in Fragesätzen. Die Analyse verdeutlicht, dass trotz einzelner struktureller Parallelen die grammatischen Systeme beider Sprachen divergente Prinzipien verfolgen.

**Schlüsselwörter:** Türkische Satzglieder, Deutsche Satzglieder, Aussagesätze, Fragesätze, Imperativ, Modalsätze.

#### Abstract

This paper examines the morpho-syntactic structures of German and Turkish within the framework of a contrastive analysis. The focus is on central grammatical categories such as sentence structure, tense formation, passive constructions, negation, and the formulation of interrogative and subordinate clauses. It shows that while both languages share fundamental similarities in sentence structure, there are profound differences in the position and inflection of verbs, the use of auxiliary verbs, and the type of grammatical marking. While German, as an inflectional language, relies on a variety of synthetic forms and auxiliary constructions, Turkish is characterized as an agglutinative language with strongly suffix-based structures. These divergences are particularly evident in tense formation, the passive form, and word order in interrogative sentences. The analysis illustrates that, despite individual structural parallels, the grammatical systems of both languages follow divergent principles.

**Keywords:** Turkish sentence structures, German sentence structures, declarative sentences, interrogative sentences, imperative, modal sentences.

#### Öz

Bu çalışmada Almanca ve Türkçenin biçimbirimsel-sözdizimsel yapıları karşılaştırmalı bir analiz çerçevesinde incelenmektedir. Çalışmada, tümce yapısı, zaman yapıları, edilgen yapılar, olumsuzlama ve yan tümceciklerin formülasyonu gibi merkezi dil bilgisi kategorilerine odaklanılmıştır. Her iki dilin tümce yapısı bakımından temel benzerlikleri olmasına rağmen, fiilin konumu ve çekimi, yardımcı fiillerin kullanımı ve dilbilgisi işaretlemesi türünde derin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Almanca bükümlü bir dil olarak çeşitli sentetik biçimlere ve yardımcı yapılara dayanırken, Türkçe güçlü ek tabanlı yapıları olan sondan eklemeli bir dil olarak nitelendirilir. Bu farklılıklar özellikle zamanların oluşumunda, edilgen yapıda ve soru tümcelerindeki kelime diziminde belirginlik göstermektedir. Analiz, bazı yapısal paralelliklere rağmen her iki dilin dilbilgisi sistemlerinin farklı ilkelere dayandığını göstermeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Tümce Ögeleri, Almanca Tümce Ögeleri, Temel İfade Tümceleri, Soru Tümceleri, Emir Tümceleri, Tarz Eylem Tümceleri.

## Einleitung

In dieser Arbeit wird versucht, den Satz und seine Satzglieder zu definieren. Satz und Satzglieder spielen eine wichtige Rolle bei der kontrastiven Untersuchung zwischen verschiedenen Sprachen. Um eine kontrastive Untersuchung durchführen zu können, muss man beide Sprachen beherrschen. Daher ist es notwendig, alle Regeln beider Sprachen gut zu kennen und diese Regeln im Satz sowie in der Analyse zum Ausdruck zu bringen. Wenn man über Satzglieder spricht, stellt man zunächst folgende Fragen: „Was ist ein Satz?“, „Was ist ein Satzglied?“, „Aus welchen Elementen besteht ein Satz?“ und „Wie kann man eine kontrastive Untersuchung zwischen der türkischen und der deutschen Sprache durchführen?“ Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich der Satzglieder im Türkischen und Deutschen werden morpho-syntaktisch analysiert. Ein Satz ist eine sprachliche Einheit, die aus einem oder mehreren Wörtern besteht, in sich abgeschlossen ist und mit der eine Sprechhandlung vollzogen wird. Der Satz ist:

*im Allgemeinen aus mehreren Wörtern bestehende, in sich geschlossene, eine Aussage, Frage oder Aufforderung enthaltende sprachliche Einheit* (duden.de).

*Sprachlicher, nach bestimmten Regeln aufgebauter, sinnvoller Ausdruck eines in sich abgeschlossenen Gedankens* (Wahrig-Burfeind, 2008, s. 1269).

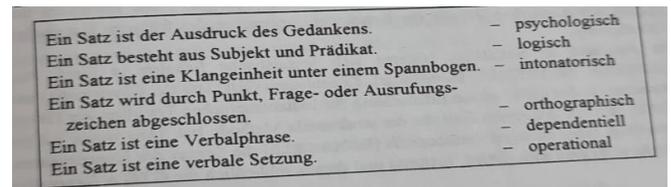
Im Lexikon der Sprachwissenschaft wird ein Satz im Allgemeinen wie folgt definiert:

*Nach sprachspezifischen Regeln aus kleineren Einheiten konstruierte Redeeinheit, die hinsichtlich Inhalts, gramm. Struktur und Intonation relativ vollständig und unabhängig ist. Die Vagheit der syntaktisch-semantischen Kennzeichnungen hat im Laufe der Geschichte der Sprachwiss. zu zahlreichen Definitionsversuchen geführt* (Bußmann, 2008, s. 601).

Im Wörterbuch der türkischen Linguistik wird der Satz wie folgt definiert:

*Eine syntaktische Einheit, die aus einem Prädikat und seinen Grundelementen und Adverbien besteht* (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011, s. 244).

Der Satz wird auch als eine sprachliche Einheit definiert, die aus Subjekt und Prädikat besteht. Diese Auffassung geht vermutlich auf Aristoteles zurück. Entsprechend definiert die traditionelle Grammatik den Satz als bestehend aus drei zentralen Komponenten: der Satzaussage (Prädikat), der Satzergänzung (Objekt) und dem Satzgegenstand (Subjekt). Unter dem Einfluss des nicht-aristotelischen Prädikatsbegriffs der modernen Logik kann der Satz auch so verstanden werden, dass er – im Sinne einer Aussage – aus der Benennung eines Objekts (Subjekt) sowie der Verknüpfung dieses benannten Objekts mit einer Eigenschaft im weiteren Sinne (Prädikat) besteht. Gross (1998, S.73) beschreibt den Satz wie folgt:



## Satzglieder

Ein Satz besteht aus mehreren Wörtern. In einem Hauptsatz befinden sich in der Regel folgende Satzglieder:

Subjekt (Özne)  
Prädikat (Yüklem)  
Objekt (Nesne)  
Adverbiale Bestimmungen (Belirteçler)

Auch Pittner&Berman (2013, s. 35) unterstützen diese Regel und vertreten die folgende Ansicht bezüglich Satzglieder: Satzglieder erfüllen ihre Funktion stets in Bezug auf das Voll- oder Kopulaverb eines Satzes. Termini wie Subjekt, Objekt oder Adverbial sind demnach als relationale Begriffe zu verstehen: Eine Nominalphrase (NP) fungiert nicht isoliert als Subjekt oder Objekt, sondern stets in Relation zu einem konkreten Verb.

## Wie heißen die Satzglieder?



(sofatutor.com)

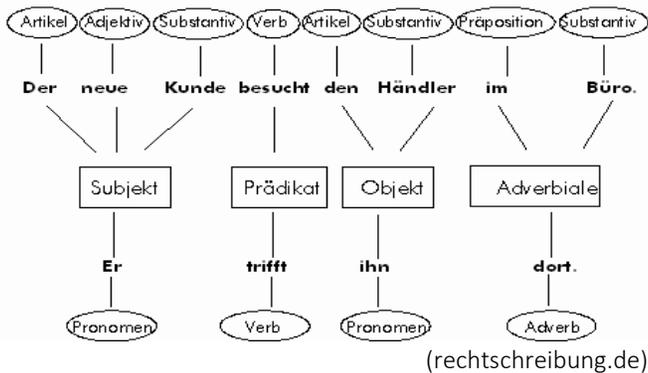
In einem deutschen Aussagesatz steht das Subjekt an erster Stelle und das Prädikat immer an zweiter Stelle. Deshalb bezeichnet man die deutsche Sprache als SVO-Sprache (Subjekt–Verb–Objekt). Im Türkischen hingegen steht in einem Aussagesatz das Subjekt am Anfang, darauf folgt das Objekt und das Verb steht stets am Satzende. Aus diesem Grund wird die türkische Sprache als SOV-Sprache (Subjekt–Objekt–Verb) bezeichnet.

Beispiel:

<i>Der Schüler</i>	<i>versteht</i>	<i>diesen Satz</i>	<i>nicht</i> (Zengin 2012, S. 131).	
Subjekt	Prädikat	Objekt		
1	2	3		
<i>Öğrenci</i>	<i>bu cümleyi</i>	<i>anla</i>	<i>-mi</i>	<i>-yor.</i>
Subjekt	Objekt	Präd.	Neg.	Tempussuffix
1	2	3		

Zu den syntaktischen Bedingungen zählen einerseits die Bedingungen, die sich aus dem Stellungstyp ergeben und andererseits jene, die durch die syntaktische Nähe zum Verb bestimmt werden (Buscha, 1993, s. 564).

Der Stellungstyp bestimmt die Position des finiten Verbs. Im Deutschen gibt es drei obligatorische Stellungstypen für das finite Verb. Im Türkischen hingegen können Sätze – abgesehen von affirmativen Sätzen – mithilfe von Fragesuffixen und Negationssuffixen gebildet werden.



Beispiel:

<u>Er</u>	<u>geht</u>	<u>heute</u>	<u>ins Kino.</u>
S.	P.	A.B.	A.B.
1	2	3	4
<u>O</u>	<u>bugün</u>	<u>sinemaya</u>	<u>gid -iyor.</u>
S.	A.B.	A.B.	P. Tempussuffix
1	2	3	4

Wie im Beispiel gesehen, bildet man einen Aussagesatz im Deutschen in der Reihe "S., P., A.B." Im Türkischen bildet man einen Aussagesatz in der Reihe "S., A.B., P."

In Entscheidungsfragen steht im Deutschen das Verb an erster Stelle, gefolgt vom Subjekt, während adverbiale Bestimmungen am Satzende stehen. Im Türkischen hingegen kann das Verb nicht an erster Stelle stehen, da Entscheidungsfragen dort mithilfe der Fragesuffixe "-mi, -mı, -mu, -mü" gebildet werden.

Beispiel:

<u>Geht</u>	<u>er</u>	<u>heute</u>	<u>ins Kino?</u>
1	2	3	4
<u>O</u>	<u>bugün</u>	<u>sinemaya</u>	<u>gidiyor mu?</u>
1	2	3	4 (5) Fragesuffix

Zwischen den beiden Sätzen gibt es zwei Gemeinsamkeiten. Erstens: Die Temporalangabe steht sowohl im Deutschen als auch im Türkischen vor der Lokalangabe. Zweitens: Es gibt eine morphosyntaktische Ähnlichkeit – das Prädikat wird in beiden Sprachen konjugiert. Im Deutschen wird es in der dritten Person Singular beispielsweise zu geht (geh-t). Im Türkischen hingegen wird das Prädikat sowohl mit einem Tempus- als auch mit einem Personensuffix konjugiert. In der dritten Person Singular ist allerdings kein Personensuffix erforderlich, wohl aber ein Tempussuffix.

Nebensätze werden im Deutschen mit der Konjunktion *dass* eingeleitet. Dabei ist zu beachten, dass das Verb im Nebensatz am Satzende steht.

Beispiel:

3) <u>Ich</u>	<u>weiß,</u>	<u>dass</u>	<u>er</u>	<u>heute</u>	<u>ins Kino</u>	<u>geht.</u>
S.	P.	Konj.	S.	A.B.	A.B.	P.
1	2	3	4	5	6	7

Akkusativobjekt des Hauptsatzes

<u>Ben</u>	<u>onun</u>	<u>bugün</u>	<u>sinemaya</u>	<u>gideceğini</u>	<u>bil</u>	<u>-iyor</u>	<u>-um.</u>
0	S.	A.B.	A.B.	P.	P.	Temp.	
							Personensuffix
							1 2 3 4 5
							Akkusativobjekt des Hauptsatzes

### Satzglied in der Zeitform "Präsens" im Deutschen und im Türkischen

Im Präsens konjugiert man das Verb im Deutschen mit den Suffixen „-e, -st, -t, -en“ entsprechend den Personalformen. Im Türkischen konjugiert man das Verb im Präsens mit dem Tempussuffix "-iyor" sowie einem Personalsuffix. Diese Zeitform nennt man im Türkischen "Şimdiki Zaman" (Gegenwart) oder "Geniş Zaman" (einfache Gegenwart). In der Zeitform "Geniş Zaman" wird das Verb mit den Tempussuffixen "-r, -er, -ir, -ar" usw. konjugiert.

Beispiel:

<u>Der Schüler</u>	<u>schreibt</u>	<u>den Satz</u>	<u>an die Tafel</u>	(Zengin 2008, S. 160).
S.	P.	O.	A.B.	
<u>Öğrenci</u>	<u>cümleyi</u>	<u>tahtaya</u>	<u>yazıyor.</u>	
S.	O.	A.B.	P.	

In einem Aussagesatz steht das Hauptverb im Deutschen an zweiter Stelle, während es im Türkischen fast immer am Satzende steht. In beiden Sprachen steht das Subjekt in der Regel an erster Stelle. Adverbiale Bestimmungen folgen im Deutschen meist dem Verb, während im türkischen Aussagesatz alle Satzglieder vor dem Verb stehen.

Einen negativen Satz bildet man im Deutschen mit den Negationsmorphemen "nicht" und "kein". Im Türkischen hingegen wird das Verb mit den Negationssuffixen "-me, -ma" usw. konjugiert.

Beispiel:

<u>Der Schüler</u>	<u>schreibt</u>	<u>den Satz</u>	<u>an die Tafel</u>	<u>nicht.</u>
S.	P.	O.	A.B.	N.
1	2	3	4	5
<u>Öğrenci</u>	<u>cümleyi</u>	<u>tahtaya</u>	<u>yaz</u>	<u>-mı -yor /yazmaz.</u>
S.	O.	A.B.	P.	N.s. Temp.
1	2	3	4	

In einem negativen Satz steht das Negationsmorphem im Deutschen meist am Ende des Satzes, wenn der ganze Satz verneint werden soll. Im Türkischen hingegen wird das Verb mit einem Negationssuffix konjugiert – hierbei handelt es sich um eine Satzverneinung. Möchte man hingegen nur ein einzelnes Wort verneinen, verwendet man im Deutschen "kein".

Beispiel:

<u>Der Schüler</u>	<u>schreibt</u>	<u>keinen Satz</u>	<u>an die Tafel.</u>
1	2	3	4
<u>Öğrenci</u>	<u>tahtaya</u>	<u>hiçbir cümle</u>	<u>yaz -mı -yor.</u>
1	2	3	4

Wie im Beispiel zu sehen ist, gibt es eine Ähnlichkeit zwischen den beiden Sprachen. Wenn man eine Wortverneinung ausdrücken möchte, stellt man im Deutschen das Morphem "kein" vor das Akkusativobjekt. Ähnlich funktioniert es auch im Türkischen: Dort wird die Negation "hiçbir" ebenfalls vor das Akkusativobjekt gestellt. Die Subjekte stehen in beiden Sprachen in der Regel an derselben Stelle. Im Deutschen kann die Position des Subjekts jedoch variieren, im Türkischen hingegen bleibt sie konstant.

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei Fragesätzen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Fragepronomen wie „wer, was, warum, wo“ usw. stehen im Deutschen am Anfang eines Fragesatzes. Im Türkischen verwendet man an dieser Stelle Fragepronomen wie „kim, kimi, neyi, nasıl“ usw. In beiden Sprachen wird das Verb in solchen Fällen in der dritten Person Singular konjugiert – beispielsweise, wenn man die Fragewörter „wer“ (Deutsch) oder „kim“ (Türkisch) benutzt.

Beispiel:

<u>Wer</u>	<u>schreibt</u>	<u>den Satz</u>	<u>an die Tafel?</u>
1	2	3	4
<u>Kim</u>	<u>cümlevi</u>	<u>tahtaya</u>	<u>yazıyor?</u>
1	2	3	4
<u>Cümlevi</u>	<u>tahtaya</u>	<u>kim</u>	<u>yazıyor?</u>
1	2	3	4
<u>Cümlevi</u>	<u>kim</u>	<u>tahtaya</u>	<u>yazıyor?</u>
1	2	3	4

Im Deutschen steht das Fragewort am Anfang des Satzes. Die Position des Frageworts darf im Deutschen nicht verändert werden. Im Türkischen hingegen kann das Fragewort an drei verschiedenen Stellen im Satz stehen. In Ergänzungsfragen (W-Fragen) steht das konjugierte Verb im Deutschen immer an zweiter Stelle, während es im Türkischen stets am Ende des Satzes steht. Das Akkusativobjekt steht in beiden Sprachen vor dem Adverb. Im Deutschen verwendet man Präpositionen vor dem Zielwort, während im Türkischen die Präposition nach dem Zielwort steht – sie wird dort als Suffix angehängt. Im Deutschen bildet man also eine Wortgruppe mit einer Präposition, im Türkischen dagegen mit einem Suffix. In Entscheidungsfragen (Ja/Nein-Fragen) steht im Deutschen das konjugierte Verb am Anfang des Satzes. Im Türkischen dagegen steht das Verb am Ende des Satzes, ergänzt durch eines der Fragesuffixe „mı, mi, mu, mü“.

Beispiel:

<u>Bringt</u>	<u>Markus</u>	<u>heute Abend</u>	<u>etwas</u>	<u>mit?</u>
1	2	3	4	5
<u>Markus</u>	<u>bugün akşam</u>	<u>bir şeyler</u>	<u>getiriyor</u>	<u>mu?</u>
1	2	3	4	Fragesuffix

In deutschen Entscheidungsfragen steht das Subjekt immer an zweiter Stelle, während es im Türkischen grundsätzlich an erster Stelle steht. In beiden Sprachen erscheint das Tempus vor dem Akkusativobjekt. Auch die Zeitangabe steht in der Regel früh im Satz – meist vor dem Objekt. Im Deutschen enthält das trennbare Verb den gesamten Satzinhalt. Alle Satzglieder der Entscheidungsfrage befinden sich zwischen dem konjugierten Teil (dem Hauptverb) und dem abgetrennten Versteil. Im Türkischen hingegen verwendet man trennbare Verben wie „yardım etmek“, „yalan söylemek“, „kopya çekmek“, „dans etmek“ usw. als feste Verbverbindungen. Sie werden im Satz nicht getrennt. Zwischen den beiden Teilen des Verbs dürfen keine weiteren Satzglieder stehen.

Beispiel: Bugün anneme ev işlerinde yardım ettim.

### Satzglied in der Zeitform Präsens im Passiv

In deutschen Passivsätzen im Präsens steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt vom Hilfsverb "werden" in der Präsensform an zweiter Stelle. Danach folgt häufig die Angabe des Agens (mit „von“) oder der Instrumentalangabe, also wer oder was die Handlung ausführt. Am Satzende steht das Partizip II des Vollverbs. Im Türkischen wird das Präsens mit dem Tempussuffix "-yor" ausgedrückt, das an den Verbstamm angehängt wird. In einem türkischen Passivsatz wird zunächst der Passivsuffix "-ıl, -il", je nach Vokalharmonie an den Verbstamm angefügt, anschließend folgt das Tempussuffix "-yor" für die Präsensform. Die Personalendung steht wie gewohnt am Schluss.

Das Auto	wird	vom Mechaniker in Wolfsburg	gebaut.
Das Oktoberfest	wird	vom Präsidenten im September in Bayern	eröffnet.
Die Kartoffeln	werden	von den Menschen im Herbst	geerntet.

Araba	tamirci tarafından Wolfsburg'ta	yapılıyor.
Ekim bayramı	Başkan tarafından Bayern'de Eylül'de	açılır.
Patatesler	İnsanlar tarafından sonbaharda	toplanır.

(Büyüktopçu 2022, S. 28)

In deutschen Passivsätzen, in denen eine Verneinung verwendet wird, steht das Negationswort "nicht" vor dem Partizip II des Verbs. Im Türkischen hingegen wird die Verneinung mithilfe der Suffixe "-me, -ma, -mı, -mi, -mu, -mü" ausgedrückt, abhängig von der Vokalharmonie. In solchen Fällen verändert sich die Reihenfolge der Suffixe. Zuerst steht der Passivsuffix, darauf folgt der Negationssuffix und am Ende steht der Tempussuffix (z. B. "-yor" für Präsens).

<u>Das Auto</u>	<u>wird</u>	<u>in Wolfsburg</u>	<u>nicht</u>	<u>gebaut.</u>	
Sub.	H.v.	Lokalan.	Ne.w.	Verb	
I	II	III	IV	V	
<u>Araba</u>	<u>Wolfsburg'da</u>	<u>yap</u>	<u>-il</u>	<u>-mı</u>	<u>-yor.</u>
Sub.	Lokalan.	V.	Pas.Suf.	Neg.Suf	Tem. Suf. (Präsens)

### Imperativsätze

“Imperativsatz im Deutschen beginnt mit Verb, aber im Türkischen beendet mit Verb. Man befiehlt drei Personen (du, ihr, Sie)” (Zengin 2012: 64).

Beispiel:

Bring mir das Buch!	Bana kitabı ver!
Antwortet mir sofort!	Bana derhal cevap verin!
Seien Sie vorsichtig!	Dikkatli olunuz!

Wie in den Beispielen zu sehen ist, steht das Verb in deutschen Imperativsätzen immer an erster Stelle, während es im Türkischen am Ende des Satzes steht. In beiden Sprachen wird im Imperativsatz in der Regel kein Subjekt benötigt. In der Höflichkeitsform (z. B. in der Sie-Form) muss das Subjekt im Deutschen jedoch obligatorisch verwendet werden. Im Türkischen hingegen ist ein Subjekt im Imperativsatz nie erforderlich, da es oft durch den Kontext klar wird. Zudem ist die Satzstruktur im Deutschen VO (Verb-Objekt), während sie im Türkischen OV (Objekt-Verb) ist.

### Satzglied in der Zeitform “Präteritum” im Deutschen und im Türkischen

An den Verbstamm wird das Suffix “-te” angehängt, gefolgt von den Personalendungen. Die erste und die dritte Person Singular sind dabei immer gleich. Die Äquivalenz der Zeitformen “Präteritum” und “Perfekt” im Türkischen sind fast identisch. Eine der beiden Formen der Vergangenheit im Türkischen erkennt man am Suffix “-di”. Manchmal wird im Türkischen auch das Suffix “-iyordu” verwendet, um das Präteritum auszudrücken. Diese Zeitform wird auch als „bestimmte Vergangenheit“ bezeichnet (Büyüktopçu, 2022, s. 12).

1.Stelle	2.Stelle	3.Stelle	4.Stelle	5.Stelle
Benjamin	dün	otobüste	okul çantasını	kaybetti.
Dün	Benjamin	otobüste	okul çantasını	kaybetti.
Dün	otobüste	Benjamin	okul çantasını	kaybetti.
Benjamin	okul çantasını	dün	otobüste	kaybetti.
Dün	okul çantasını	otobüste	Benjamin	kaybetti.
Okul çantasını	dün	Benjamin	otobüste	kaybetti.
Okul çantasını	Benjamin	dün	otobüste	kaybetti.

Benjamin	verlor	gestern	im Bus	seine	Schultasche.
1	2	3	4	5	
Benjamin	dün	otobüste	okul çantasını	kaybetti.	
1	2	3	4	5	

In einem Aussagesatz im Präteritum steht das Subjekt in beiden Sprachen in der Regel an erster Stelle. Allerdings kann die Position des Subjekts in beiden Sprachen auch variieren. Im deutschen Aussagesatz steht das Verb im Präteritum immer an zweiter Stelle, während es im Türkischen am Ende des Satzes steht, zusammen mit den Personen- und Tempussuffixen. Manchmal kann das Prädikat im Türkischen an verschiedenen Stellen im Satz erscheinen, während es im Deutschen immer an zweiter Stelle steht (Büyüktopçu, 2022, s. 17). Die Position der Temporalangabe kann in beiden Sprachen verändert werden, aber sie kommt in der Regel vor der Lokalangabe. Im Deutschen wird das Akkusativobjekt durch den Artikel oder das Personalpronomen dekliniert. Im Türkischen hingegen wird das Objekt nicht dekliniert, sondern es wird am Ende des Akkusativobjekts mit Suffixen wie “-nı, -ni, -yı, -yi” usw. markiert. In deutschen Entscheidungsfragen im Präteritum steht das Verb am Anfang des Satzes, gefolgt vom Subjekt. Die adverbialen Bestimmungen erscheinen am Ende des Satzes. Im Türkischen hingegen steht das Subjekt am Anfang des Satzes, gefolgt von den adverbialen Bestimmungen. Das Verb steht am Ende des Satzes, zusammen mit den Tempus- und Fragesuffixen.

Beispiel:	Entdeckte	Kolumbus	Amerika?
	1	2	3
	Kolumbus	Amerika'yı	keşfetti mi?
	1	2	3

### Satzglied in der Zeitform Präteritum im Passiv

In deutschen Passivsätzen im Präteritum steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt vom Hilfsverb “werden” in der Präteritumform an zweiter Stelle. Danach folgen adverbiale Bestimmungen oder das logische Subjekt, das die Handlung ausführt. Am Satzende steht das Verb im Partizip II.

Im Türkischen wird das Präteritum durch an den Verbstamm

angefügte Suffixe wie “-du, -tu, -ti, -ti” ausgedrückt. In einem türkischen Passivsatz erscheint zunächst der Passivsuffix “-ıl, -il, -n” (je nach Vokalharmonie), gefolgt vom Tempussuffix “-dı” für das Präteritum. Diese Zeitform wird im Türkischen als “-dı’lı geçmiş zaman” oder “şimdiki zamanın hikayesi” bezeichnet.

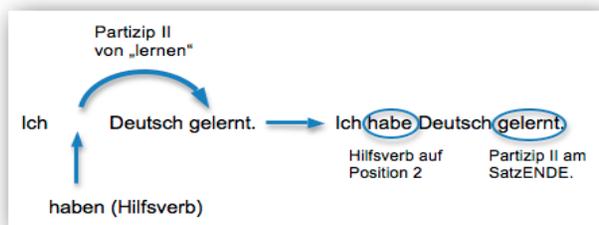
Beispiel:

Das Auto	wurde	in der Autowaschstraße	gewaschen.
1	2	3	4
Araba	oto yıkama servisinde	yıkandı.	
1	2	3	
Wurde	das Auto	in der Autowaschstraße	gewaschen?
1	2	3	4
Araba	oto yıkama servisinde	yıkandı mı?	
1	2	3	

In deutschen Fragesätzen im Passiv steht das Hilfsverb des Passivs (also “werden”) an erster Stelle, gefolgt vom Subjekt und den adverbialen Bestimmungen. Am Ende des Satzes steht das Hauptverb im Partizip II. Im Türkischen hingegen steht das Subjekt an erster Stelle, danach folgt die adverbiale Bestimmung. Das Verb mit Passiv-, Tempus- und Fragesuffixen steht am Ende des Satzes.

### Satzglied in der Zeitform “Perfekt” im Deutschen und im Türkischen

Das deutsche Perfekt wird analytisch gebildet –es handelt sich also um eine zusammengesetzte Verbform. Es besteht aus der konjugierten Personalform eines Hilfsverbs (haben oder sein) im Präsens und dem Partizip II des Vollverbs. Das Partizip II bleibt dabei in allen Personen unverändert. Die Mehrzahl der deutschen Verben bildet das Perfekt mit dem Hilfsverb “haben” – insbesondere alle transitiven Verben sowie reflexive bzw. reflexiv gebrauchte Verben (Büyüktopçu, 2022, s. 18). Das Hilfsverb “sein” wird dagegen mit einer bestimmten Gruppe intransitiver Verben verwendet, die eine Richtungs- oder Ortsveränderung ausdrücken, z. B. kommen, gehen, fahren oder springen. Diese nennt man auch Bewegungsverben.



(<https://deutschlernendlv.wordpress.com/9vp-vg/verben-perfekt/>)



(<https://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/perfekt/>)

Im Türkischen hingegen wird kein Hilfsverb benötigt. Wie bereits bei der Zeitform Präteritum festgestellt, sind Perfekt und Präteritum im Türkischen gleich – das bedeutet, dass beide Zeitformen durch das gleiche Tempussuffix ausgedrückt werden. Das Verb steht dabei am Ende des Satzes und trägt das entsprechende Tempussuffix.

Ben	Almanca	öğrendim.
1	2	3

Im Türkischen gibt es außerdem die Vergangenheitsform “duyulan geçmiş zaman” (indirekte Vergangenheit). Im Deutschen gibt es jedoch keine direkte Entsprechung für diese Zeitform.

Türkisch	Deutsch
Sen Ankara’ya gelmişsin	-----

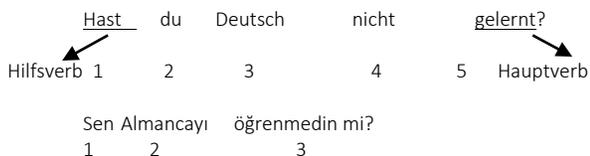
In deutschen Fragesätzen steht das Hilfsverb am Satzanfang, gefolgt vom Subjekt. Das Hauptverb im Partizip II steht dabei stets am Satzende.

Beispiel:

Hast	du	Deutsch	gelernt?
1	2	3	4
Almancayı	öğrendin mi?		
	1	2	

Im Deutschen steht das Hilfsverb am Anfang des Fragesatzes, gefolgt von Subjekt und Objekt, während das Hauptverb im Partizip II am Satzende steht. Im Türkischen befindet sich das Verb ebenfalls am Satzende – das stellt eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Sprachen dar. Normalerweise steht im Türkischen das Subjekt am Satzanfang. Allerdings wird es oft weggelassen, da es aus dem Personensuffix am Verb ersichtlich ist. Das ist möglich, weil das Türkische eine agglutinierende Sprache ist. Diese Struktur erlaubt es, grammatische Informationen wie Person, Zahl oder Zeit durch Suffixe direkt am Verb auszudrücken. Im Deutschen hingegen ist das nicht möglich, da es sich um eine flektierende Sprache handelt. Das bedeutet, dass grammatische Informationen oft durch Veränderungen innerhalb des Wortstamms oder durch zusätzliche Wörter ausgedrückt werden. In negativen Sätzen verwendet man im Deutschen die Morpheme “nicht” und “kein”, während im Türkischen Formen wie “değil”, “yok” oder die Suffixe “-me, -ma, -mı, -mi” usw. verwendet werden.

Beispiel:



**Satzglied in der Zeitform Perfekt im Passiv**

In deutschen Passivsätzen im Perfekt steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt vom Hilfsverb "sein" im Präsens. Danach folgt meist eine adverbiale Bestimmung oder eine Instrumentalangabe, also die Angabe dessen, wodurch oder womit die Handlung ausgeführt wird. Das Partizip II des Vollverbs steht am Satzende, unmittelbar vor dem zweiten, deklinierten Hilfsverb "werden". Diese Struktur zeigt, dass das Prädikat im deutschen Perfekt-Passiv aus drei Teilen besteht: dem konjugierten Hilfsverb "sein", dem Partizip II des Vollverbs und dem Infinitiv von "werden". Im Türkischen hingegen besteht das Prädikat meistens aus nur einem Wort. Es gibt jedoch Ausnahmen, bei denen das Prädikat aus zwei oder mehr Wörtern besteht – zum Beispiel bei festen Verbindungen aus einem Nomen und einem Hilfsverb wie "etmek", "yapmak" oder "olmak". In solchen Fällen kann man sagen, dass das Prädikat mehrteilig ist. Im deutschen Aussagesatz stehen andere Satzglieder wie Objekte oder adverbiale Bestimmungen in der Regel zwischen dem Hilfsverb und dem Partizip II bzw. dem zweiten Prädikatsteil. Im Türkischen wird die Zeitform Perfekt mit an dem Verbstamm hinzugefügten Suffixen "-du, -tu, -ti, -ti usw." ausgedrückt. In dem türkischen Passivsatz kommt zuerst der Passivsuffix "-ıl, -il," dann kommt Tempussuffix "-dı" für Perfekt. Dieses Tempus nennt man im Türkischen "belirli geçmiş zaman".

Beispiel:

Der Mann	ist	von dem Arzt		operiert	worden.
1		2	3	4	5
Subjekt	Präd.	Logisches Subj.		Hauptverb	Hilfsverb des Pass.
Objekt des Aktivsatzes		Subjekt des Aktivsatzes			

Adam doktor tarafından ameliyat edildi.  
 1                      2                      3  
 Subjekt              Log. Sub.              Präd.  
 Ob. Des Aktiv.      Sub. Des. Aktivsatzes

Im türkischen Beispiel besteht das Prädikat aus zwei Wörtern, zum Beispiel bei festen Verbindungen mit Verben wie etmek, olmak oder yapmak. Diese Wortgruppe darf nicht getrennt werden. Im Gegensatz dazu stehen in deutschen Aussagesätzen die Satzglieder (außer dem Subjekt) zwischen den Teilen des Prädikats. In deutschen Entscheidungsfragen (Ja/Nein-Fragen) stehen ebenfalls alle Satzglieder zwischen dem konjugierten Hilfsverb und dem Partizip II. In Passivsätzen im Perfekt beginnt die Entscheidungsfrage im Deutschen mit dem Hilfsverb "sein", gefolgt vom Subjekt und gegebenenfalls dem logischen Subjekt

(also dem Agens, z. B. "von dem Arzt"). Am Satzende stehen das Partizip II des Vollverbs sowie das Hilfsverb "worden". Das Prädikat besteht also aus drei Teilen und die übrigen Satzglieder stehen typischerweise dazwischen. In Entscheidungsfragen im Deutschen steht das Fragepronomen am Anfang des Satzes, dann folgt das Hilfsverb, anschließend das Subjekt. Wie bei Entscheidungsfragen stehen auch hier das Partizip II und "worden" am Satzende. Im Türkischen beginnt ein Fragesatz im Perfekt normalerweise mit dem Fragepronomen, gefolgt vom logischen Subjekt. Das Verb mit Passiv- und Tempussuffixen steht am Satzende. Allerdings ist die Position des Fragepronomens im Türkischen flexibel: Es kann auch an zweiter Stelle oder direkt vor dem Verb stehen – je nach Betonung und Kontext.

Ein weiterer Unterschied: In deutschen Passivsätzen steht das Hauptverb stets am Satzende, während im Türkischen das Fragesuffix "-mı/-mi" für Entscheidungsfragen am Ende des Satzes steht, unmittelbar nach dem Verb.

Beispiel:

Ist	das Auto	repariert worden?		
1	2	3		
Araba		tamir edildi mi?		
1		2		
Wo	ist	das Auto	repariert worden?	
1	2	3	4	
Araba		nerede		tamir edildi?
1		2		3

Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen: In deutschen Entscheidungsfragen steht das Fragepronomen immer am Satzanfang – diese Position ist fest und unveränderlich. Im Türkischen hingegen ist die Stellung des Fragepronomens flexibel. Wenn man das Fragepronomen besonders betonen möchte, wird es häufig in die Nähe des Verbs gestellt – also weiter hinten im Satz. Diese flexible Wortstellung ist typisch für das Türkische und erlaubt es, durch die Position von Satzgliedern unterschiedliche Bedeutungsnuancen oder Betonungen auszudrücken.

**Satzglied in der Zeitform "Plusquamperfekt" im Deutschen und im Türkischen**

Das Plusquamperfekt im Deutschen beschreibt ein Ereignis, das vor einem anderen Ereignis in der Vergangenheit abgeschlossen wurde. Es wird im Deutschen verwendet, um eine Handlung darzustellen, die vor einem bestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit abgeschlossen war. Die Äquivalenz dieser Zeitform im Türkischen ist die "belirsiz geçmiş zamanın hikayesi" (die unspezifische Vergangenheit oder Geschichte der unbestimmten Vergangenheit). Für das Plusquamperfekt im Deutschen benötigt man das Hilfsverb "haben" oder "sein" sowie das Partizip Perfekt

des Hauptverbs. Im Türkischen hingegen wird die Zeitform mit den Tempussuffixen wie “-mişti”, “-mişti”, “-muştı”, “-müştü” usw. gebildet (Büyüktopçu, 2022, s. 27).

Das Plusquamperfekt bezieht sich auf die vollendete Vergangenheit. Wie beim Präteritum und Perfekt wird etwas ausgedrückt, das in der Vergangenheit liegt. Dabei geschieht aber das im Plusquamperfekt stehende Ereignis noch vor einem anderen Ereignis in der Vergangenheit. Das Plusquamperfekt verwenden wir also, wenn wir eine vergangene abgeschlossene Handlung beschreiben wollen, die zeitlich noch vor einer anderen vergangenen Handlung liegt

(<https://www.studienkreis.de/deutsch/zeitform-plusquamperfekt/>).

Plusquamperfekt bildet man mit den Hilfsverben “haben und sein”.

I	II	III
Haben	hatte	gehabt
I	II	III
sein	war	gewesen

Beispiel:

Du	hattest	gestern	viel	geschlafen.
1	2	3	4	5
Dün	çok	uyumuştun.		
1	2	3		

Sie	waren	nach Hause	gegangen.
1	2	3	4
Onlar	eve	gitmişlerdi/gitmiştiler	(Büyüktopçu 2022, S. 27).
1	2	3	

In deutschen Aussagesätzen im Plusquamperfekt steht das Subjekt zu Beginn des Satzes, gefolgt von dem Hilfsverb, das die Zeitform Plusquamperfekt bildet. Anschließend kommen die Adverbialen Bestimmungen und das Hauptverb steht am Satzende. Im Türkischen hingegen steht das Subjekt ebenfalls an erster Stelle, gefolgt von den adverbialen Bestimmungen, während das Verb mit den Tempus- und Personensuffixen am Ende des Satzes kommt. Im Deutschen ist es notwendig, ein Hilfsverb für das Plusquamperfekt zu verwenden, wohingegen das Türkische ohne ein solches Hilfsverb auskommt. In Entscheidungsfragen im Deutschen wird das Hilfsverb an den Anfang des Satzes gestellt, gefolgt vom Subjekt und den Adverbialen Bestimmungen, während das Hauptverb am Ende steht. Im Türkischen folgt der Satzaufbau dem Muster des Aussagesatzes, wobei am Satzende Fragesuffixe wie “mı, mi, mu, mü” hinzugefügt werden, um eine Frage zu bilden.

Beispiel:

Hatte	es	letzte Woche	viel	geregnet?
1	2	3	4	5
Geçen hafta	çok	yağmur yağmış mıydı?		
1	2	3		

In den türkischen Fragesätzen im Plusquamperfekt stehen die

Tempussuffixe nicht nebeneinander. Dazwischen steht das Fragesuffix.

### Satzglied in der Zeitform Plusquamperfekt im Passiv

In deutschen Passivsätzen im Plusquamperfekt steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt von dem Hilfsverb “sein” im Präteritum an zweiter Stelle. Danach folgt die Angabe des Agens oder des Instruments, das die Handlung ausführt. Das Verb steht im Partizip II und am Ende des Satzes erscheint das zweite deklinierte Hilfsverb “werden”. Im Türkischen wird das Plusquamperfekt durch Suffixe wie “-muştı, -mişti, -mişti” usw., die an den Verbstamm angehängt werden, ausgedrückt. In einem türkischen Passivsatz wird zuerst das Passivsuffix “-il” oder “-il” verwendet, gefolgt von dem Tempussuffix “-mişti” usw., das das Plusquamperfekt anzeigt.

Beispiel:

Der Mann	war	operiert	worden.
1	2	3	
Adam	ameliyat	edilmişti.	
1	2		
War der Mann	operiert	worden?	
Adam	ameliyat	edilmiş miydi?	

### Satzglied in der Zeitform “Futur I” im Deutschen und im Türkischen

Man braucht die finite Form von “werden”, sowie die Grundform des Vollverbs.

1. Person Singular	ich	werde	
2. Person Singular	du	wirst	
3. Person Singular	er/sie/es	wird	gehen
1. Person Plural	wir	werden	lesen
2. Person Plural	ihr	werdet	sehen
3. Person Plural	sie	werden	gewinnen
Höflichkeitsform	Sie	werden	

	aufgesplittete Form	Futur	Deutsch
1. Pers. Sg.	gel + eceğ + im	geleceğim	ich werde kommen
2. Pers. Sg.	gel + ecek + sin	geleceksin	du wirst kommen
3. Pers. Sg.	gel + ecek	gelecek	er/sie/es wird kommen
1. Pers. Pl.	gel + eceğ + iz	geleceğiz	wir werden kommen
2. Pers. Pl.	gel + ecek + siniz	geleceksiniz	ihr werdet kommen
3. Pers. Pl.	gel + ecek + ler	gelecekler	sie werden kommen

Im Türkischen bildet man Futur I mit den an dem Verbstamm hinzugefügten Tempussuffixen wie “-ecek, -acak”.

Beispiel:

Ich	werde	morgen	ins Kino	gehen.
1	2	3	4	5
Ben	yarın	sinemaya	gideceğim.	
1	2	3	4	

In deutschen Aussagesätzen im Futur I steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt vom konjugierten Hilfsverb. Danach kommen die adverbialen Bestimmungen und das Infinitivverb steht am Ende des Satzes. Im Türkischen steht das Subjekt ebenfalls an erster Stelle, gefolgt von den adverbialen Bestimmungen. Das Verb mit den Tempus- und Personensuffixen erscheint am Ende des Satzes.

Für die Verneinung im Deutschen wird das Morphem “nicht” vor das Infinitivverb gestellt. Im Türkischen hingegen wird nur der Negationssuffix verwendet, der nach dem Verbstamm und vor dem Tempussuffix hinzugefügt wird.

Beispiel:

Ich werde morgen ins Kino *nicht* gehen.  
Ben yarın sinemaya git*meyeceğim*

In deutschen Entscheidungsfragen steht das Hauptverb an erster Stelle im Satz, gefolgt vom Subjekt und den adverbialen Bestimmungen. Das Infinitivverb steht am Ende des Satzes. Im Türkischen hingegen bleibt die Reihenfolge der Satzglieder gleich, aber am Ende des Satzes wird das Fragesuffix angehängt. Das türkische Prädikat besteht aus zwei Teilen, wobei der zweite Teil das Fragesuffix ist, das am Ende des Satzes steht. Zwischen dem Prädikat und dem Fragesuffix dürfen keine weiteren Satzglieder eingefügt werden.

Beispiel:

Wird er morgen ins Kino gehen?  
O yarın sinemaya gidecek mi?

In deutschen Ergänzungsfragen steht das Fragepronomen am Anfang des Satzes, gefolgt vom Subjekt und den adverbialen Bestimmungen. Das Infinitivverb steht am Ende des Satzes. Im Türkischen hingegen wird kein Fragesuffix mehr benötigt. Das Fragepronomen trägt bereits die Bedeutung der Frage im Satz.

Beispiel:

Wer wird morgen ins Kino gehen?  
Kim yarın sinemaya gidecek? *mi* → *Man braucht diesen Suffix nicht.*

### Satzglied in der Zeitform Futur I im Passiv

In deutschen Passivsätzen im Futur I steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt von dem Hilfsverb “werden” in der Präsensform an

zweiter Stelle. Danach folgt die Instrumentalangabe, die die Handlung ausführt, dann das Verb im Partizip II und zum Schluss kommt das zweite Hilfsverb “werden” am Ende des Satzes.

Im Türkischen wird das Futur I durch an den Verbstamm angehängte Suffixe wie “-ecek” und “-acak” ausgedrückt. In einem türkischen Passivsatz wird zuerst das Passivsuffix “-ıl” oder “-il” verwendet, gefolgt vom Tempussuffix “-ecek” usw. für das Futur I. Dieses Tempus wird im Türkischen als “gelecek zaman” bezeichnet.

Beispiel:

Der Mann wird von dem Arzt operiert werden.  
Adam doktor tarafından ameliyat edilecek.

In deutschen Aussagesätzen im Futur I stehen die Satzglieder – mit Ausnahme des Subjekts – zwischen dem Hilfsverb und dem Hauptverb. In deutschen Passivsätzen im Futur I wird das Hilfsverb “werden” verwendet. In Entscheidungsfragen beginnt der Satz mit “werden”, gefolgt vom Subjekt. Danach folgt das logische Subjekt und am Satzende steht das Hauptverb zusammen mit dem Hilfsverb für das Passiv. Das Hilfsverb für das Passiv steht dabei immer im Infinitiv. Das Prädikat besteht im Fragesatz aus drei Teilen. In türkischen Passivsätzen im “Gelecek Zaman” wird kein Hilfsverb verwendet, da es im Türkischen keine Hilfsverben gibt. Stattdessen werden im Türkischen Passivsuffixe wie “-ıl oder -il” sowie das Tempussuffix “-ecek oder -acak” verwendet. Am Satzende steht das Fragesuffix “mı” oder “mi”.

Beispiel:

Werden die Blumen vom Gärtner bewässert werden?  
Çiçekler bahçıvan tarafından sulanacak mı?  
Von wem werden die Blumen bewässert werden?  
Çiçekler kim tarafından sulanacak?

Im Deutschen stehen die Präpositionen vor dem Nomen, im Türkischen hingegen folgen präpositionale Endungen oder Morpheme dem Nomen. Im Deutschen steht das Fragepronomen an erster Stelle im Satz, während es im Türkischen sowohl an erster Stelle als auch direkt vor dem Verb stehen kann.

### Satzglied in der Zeitform “Futur II” im Deutschen und im Türkischen

Aus grammatikalischer Sicht drückt das Futur II Indikativ, auch *Futurum Exactum* genannt, eine in der Zukunft abgeschlossene Handlung aus. In der gesprochenen Sprache wird das Futur II jedoch häufig verwendet, um eine mögliche Vermutung über die Zukunft auszudrücken. Bei Verben der Bewegung wird in der Regel “sein” als Hilfsverb verwendet, bei allen anderen Verben meist “haben”. Im Türkischen wird für die Bildung des Futur II die sogenannte “-miş-Form” verwendet. In allen Formen des Futur II benötigt man – wie im Deutschen – das Hilfsverb “olmak”. Das Hauptverb steht im Türkischen stets in der –miş-Form, während das Hilfsverb “olmak” konjugiert wird.

Beispiel:

Ich	werde	morgen	nach Ankara	gegangen sein.
1	2	3	4	5
Ben	yarın	Ankara'ya	gitmiş olacağım.	
1	2	3	4	

Im Deutschen besteht das Prädikat aus drei Teilen. Ein Teil davon ist das Hilfsverb, das an zweiter Stelle im Satz steht, während der Hauptteil des Prädikats am Satzende steht. Im Türkischen befindet sich das Hauptverb ebenfalls am Ende des Satzes, sodass die Stellung des Prädikats der im Deutschen ähnelt. Für die Satzverneinung verwendet man im Deutschen das Morphem "nicht", das vor dem Hauptverb steht. Im Türkischen hingegen wird ein Negationssuffix verwendet, das an den Stamm des Hilfsverbs "olmak" angehängt wird und vor dem Tempussuffix steht.

Beispiel:

Ich werde morgen nach Ankara nicht gegangen sein.  
Ben yarın Ankara'ya gitmiş olmayacağım.

In deutschen Entscheidungsfragen steht das Hilfsverb des Futur I immer an erster Stelle, gefolgt vom Subjekt und den adverbialen Bestimmungen. Das Hauptverb steht am Ende des Satzes. Im Türkischen steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt von den adverbialen Bestimmungen. Das Hauptverb – im Partizip II – steht am Satzende.

Beispiel:

Werdet ihr morgen nach Ankara gegangen sein?  
Yarın Ankara'ya gitmiş olacak mısınız?

In Ergänzungsfragen steht das Fragepronomen im Deutschen an erster Stelle, gefolgt vom Subjekt und den adverbialen Bestimmungen. Das Hauptverb steht am Ende des Satzes. Im Türkischen steht das Subjekt an erster Stelle, danach folgen die adverbialen Bestimmungen und das Verb steht – wie üblich – am Satzende.

Beispiel:

Wohin werdet ihr morgen gegangen sein?  
Siz yarın nereye gitmiş olacaksınız?

### Satzglied in der Zeitform Futur II im Passiv

In den deutschen Passivsätzen in der Zeitform "Futur II" benutzt man das Subjekt an der ersten Stelle, dann das Hilfsverb "werden" in der Futurform an der zweiten Stelle. Danach kommt Agens bzw. Instrumentalangabe, die die Handlung führt, kommt das Verb im Partizip II, dann kommt das zweite deklinierte Hilfsverb "werden" zum Schluss kommt das dritte Hilfsverb "sein" am Ende des Satzes.

Im Türkischen wird die Zeitform Futur II mit an dem

Verbstamm hinzugefügten Suffixen "-ilmiş olacak, -ilmiş olacak" ausgedrückt. In dem türkischen Passivsatz kommt zuerst der Passivsuffix "-ıl, -il," dann kommt Tempussuffix "-miş olacak, usw." für Futur II.

Beispiel:

Der Mann	wird	von dem Arzt	operiert worden sein.
1	2	3	4
Adam	doktor tarafından	ameliyat edilmiş olacak.	
1	2	3	

### Satzglied in den Modalsätzen

In den Modalsätzen im Deutschen kann man die Modalverben als Hilfsverben in einem Aussagesatz verwenden. In einer solchen Situation steht das Subjekt an erster Stelle, dann folgt das Modalverb, danach kommen adverbiale Bestimmungen. Das infinite Verb steht am Ende des Satzes (Büyüktopçu, 2022, s. 36). Im Türkischen steht das Subjekt an erster Stelle, dann folgen die adverbialen Bestimmungen, danach kommt das Verb mit dem Suffix "-meli / -malı".

Beispiel:

Ich muss	Deutsch	lernen.
1 2	3	4
Almanca	öğrenmeliyim.	
1	2	

Obwohl im türkischen Satz kein Subjekt vorhanden ist, versteht man aus dem an den Verbstamm hinzugefügten Personensuffix, dass das Subjekt des Satzes "ich" ist. Das Satzglied ist für alle Modalverben gleich. Es gibt jedoch Entsprechungen durch die Suffixe und Verben wie "istemek" im Türkischen für jedes Modalverb. Im Deutschen verwendet man "wollen, mögen und möchten", aber im Türkischen gibt es nur ein Äquivalenz dafür.

Beispiel:

Ich will ins Kino gehen.  
Ben sinemaya gitmek istiyorum.

Wie im Beispiel zu sehen ist, konjugiert man in beiden Sprachen das Modalverb und das Hauptverb steht immer im Infinitiv. Ein Unterschied besteht darin, dass das Hauptverb im Deutschen am Ende des Satzes steht, im Türkischen jedoch vor dem Modalverb.

Beispiele:

Man darf hier nicht rauchen. / Burada sigara içilmez.
Kann ich in Bremen einen Sprachkurs besuchen? / Bremen'de bir dil kursuna katılabilir miyim?
Du sollst deine Hausaufgabe beenden. / Ev ödevini bitirmelisin/bitirmen gerek.
Er möchte immer schlafen. / O hep uyumak istiyor.

Im Präteritum in den Modalsätzen kann man einen deutschen Satz fast gleich bilden. Aber das Modalverb konjugiert man in der Zeitform Präteritum. Im Türkischen sind Präteritum und Perfekt fast gleich. Im Türkischen fügt man am Verbstamm für beide

Zeitformen den Suffix “-dı, di, -du, -dü” hinzu. Im Deutschen ist die Zeitform Perfekt mit Modalverben verschieden. Das Hilfsverb des Modalverbs in der Zeitform Perfekt ist “haben”. Man bildet einen deutschen Modalsatz im Perfekt wie folgt:

Ich habe in Bremen einen Sprachkurs besuchen können.  
Bremen’de bir dil kursuna katılabıldım.

Wie im Beispiel zu sehen ist, bildet man einen deutschen Modalsatz im Perfekt mit zwei infiniten Verben: eines ist das Hauptverb des Satzes und das andere das Modalverb. Im Türkischen gibt es eine solche Regel nicht.

### Satzglied in den “dass-Sätzen” im Deutschen und im Türkischen

Ein dass-Satz kann nicht an jeden Hauptsatz angefügt werden. Es hängt vom Verb (Prädikat) des Hauptsatzes ab, ob es möglich oder üblich ist, einen dass-Satz anzufügen. Gewisse Verben können mit einem dass-Satz stehen, andere nicht. So kann zum Beispiel ein dass-Satz angefügt werden, wenn der Hauptsatz eine Wahrnehmungsäußerung, eine Gefühlsäußerung oder einen Ausdruck des Denkens, des Wissens oder des Wollens enthält:

Ich sah, dass jemand im Zimmer gewesen war.  
Odada birinin olduğunu gördüm.  
Ich vermute, dass wir in zwanzig Minuten ankommen.  
20 dakika içinde varacağımızı tahmin ediyorum.  
Dass du hier bist, freut mich. /Es freut mich, dass du hier bist.  
Burada olman beni mutlu ediyor.

Im ersten Beispiel kann man sehen, dass der dass-Satz das Akkusativobjekt des Hauptsatzes ist. In Nebensätzen wie “dass, weil, wenn, als” usw. steht das Verb immer am Ende des Nebensatzes. Im Nebensatz steht die Konjunktion “dass” an erster Stelle, dann folgt das Subjekt an zweiter Stelle. Adverbien stehen an der dritten Stelle, wenn der Satz kein Akkusativ- oder Dativobjekt hat. Das konjugierte Verb steht immer am Ende des Nebensatzes. Wenn das Prädikat aus zwei Teilen besteht, steht das Teilverb vor dem konjugierten Verb am Ende des Nebensatzes. Auch im Türkischen steht das Verb des Nebensatzes am Ende und der Nebensatz ist ebenfalls das Akkusativobjekt des Hauptsatzes. Im dritten Beispiel bemerkt man, dass der dass-Satz das Subjekt des Hauptsatzes ist. Der übrige Satzbau ist derselbe wie im ersten Beispiel. In manchen Situationen kann man im Türkischen solch einen Satz sehen. Im Türkischen ist es allgemein möglich, solche Verwendungen in der poetischen Sprache zu finden.

Ich verstand, dass du mich nicht lieben wirst.  
Anladım ki beni sevmeyeceksin.

Diese Verwendung des Nebensatzes trägt dem Satz eine starke Betonung und das Gefühl ist immer stärker. Aber man kann sagen, dass solch eine Verwendung des türkischen Satzes eine Ähnlichkeit mit der deutschen Sprache ist.

Wir wussten nicht, dass wir daran haben denken sollen.  
Onu düşünmemiz gerektiğini bilmiyorduk.

Im Deutschen steht das konjugierte Verb im Nebensatz vor den Teilverben, wenn das Prädikat aus drei Teilen besteht. Im Türkischen gibt es jedoch eine solche Struktur nicht, da im Türkischen das Verb mit Tempus- und Personensuffixen gebildet wird.

### dass-Satz und Infinitivkonstruktion

Dass-Sätze können oft durch eine Infinitivkonstruktion ersetzt werden:

Ich weiss, dass ich diese Arbeit beenden kann. = Ich weiss, diese Arbeit beenden zu können.  
Bu işi bitirebileceğimi biliyorum.

Im Deutschen steht der Hauptsatz am Anfang, im Türkischen jedoch an zweiter Stelle. Im Nebensatz steht im Deutschen das Subjekt an erster Stelle, während im Türkischen für Infinitivkonstruktionen kein Subjekt erforderlich ist, da die Person durch die Personensuffixe bestimmt wird.

### Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in dieser Arbeit zahlreiche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Sprache herausgearbeitet wurden. Die Sätze in beiden Sprachen bestehen aus Elementen wie “Subjekt, Objekt, Prädikat und adverbialen Bestimmungen”. In der Zeitform Präsens wird das Prädikat in beiden Sprachen konjugiert, jedoch sind die Positionen der Verben unterschiedlich. Im Deutschen steht das Verb an zweiter Stelle in einem Aussagesatz, während im Türkischen das Verb in allen Zeitformen und Satzarten immer am Ende des Satzes steht. Im Türkischen kann manchmal auf das Subjekt verzichtet werden und der Hörer oder Leser kann es anhand des an den Verbstamm angefügten Suffixes erkennen. Wenn das Subjekt im türkischen Aussagesatz verwendet wird, ist die Position des Subjekts in beiden Sprachen gleich. Die Position der Objekte ist unterschiedlich, da das Objekt in einem deutschen Aussagesatz nach dem Verb kommt, während es im Türkischen nach dem Subjekt und vor dem Verb steht. Die Negation ist ebenfalls unterschiedlich, da sie im Deutschen mit dem Morphem “nicht oder kein” gebildet wird. Im Türkischen hingegen wird die negative Bedeutung durch ein Suffix ausgedrückt.

In den Entscheidungsfragen gibt es viele Unterschiede zwischen den beiden Sprachen. Im Deutschen steht das Hilfsverb an erster Stelle, im Türkischen jedoch am Ende, zusammen mit dem Fragesuffix. Im Türkischen kommen alle Satzglieder vor dem Verb, während im Deutschen alle Satzglieder in Entscheidungsfragen nach dem Verb stehen. In den Erklärungsfragen steht das Fragepronomen in beiden Sprachen an erster Stelle. Im Deutschen steht das Verb an zweiter Stelle, während es im Türkischen immer am Ende des Satzes steht. Das Präsens nennt man im Türkischen “Şimdiki Zaman” oder “Geniş Zaman”. Für “Şimdiki Zaman” verwendet man den Tempussuffix “-

iyor“ und für “Geniş Zaman“ den Tempussuffix “-r, -er“ usw.

Passivsätze bildet man im Präsens im Deutschen mit dem Hilfsverb “werden“, während im Türkischen kein Hilfsverb erforderlich ist, sondern Passivsuffixe wie “-ıl, -il, -n“ usw. verwendet werden. Im Deutschen steht das Hauptverb im Partizip II am Ende des Satzes, während es im Türkischen ebenfalls am Ende des Satzes steht, jedoch nicht im Partizip II, sondern in der Zeitform des Satzes.

Das Präteritum ist im Deutschen fast gleich dem Präsens. Im Türkischen verwendet man jedoch die Tempussuffixe “-dı, -di, -du, -dü“. Diese Zeitform wird im Türkischen “geçmiş zaman“ genannt. “Geçmiş Zaman“ entspricht auch der Perfekt-Zeitform. Für das Perfekt verwendet man im Deutschen die Hilfsverben “haben und sein“. Im Türkischen hingegen wird kein Hilfsverb benötigt, sondern lediglich Tempussuffixe. Um einen Passivsatz im Präteritum zu bilden, wird im Deutschen das Hilfsverb “werden“ in der Vergangenheitsform verwendet. Im Türkischen hingegen werden nur Tempussuffixe für das Präteritum genutzt.

Im Deutschen steht das Subjekt in Aussagesätzen in der Zeitform Futur I an erster Stelle, gefolgt vom konjugierten Hilfsverb. Danach kommen die adverbialen Bestimmungen. Das infinite Verb steht immer am Ende des Satzes. Im Türkischen steht das Subjekt an der ersten Stelle, dann kommen die adverbialen Bestimmungen. Das Verb mit den Tempus- und Personensuffixen steht am Ende des Satzes.

Um einen Passivsatz im Futur I zu bilden, benötigt man im Deutschen zwei Hilfsverben– eines für die Zeitform Futur und eines für das Passiv-. Im Türkischen hingegen genügt es, einen Passivsuffix und einen Tempussuffix zu verwenden, um einen Passivsatz zu bilden.

In der Zeitform Plusquamperfekt verwendet man im Deutschen die Hilfsverben “haben und sein“ in der Vergangenheitsform. Im Türkischen hingegen benötigt man für diese Zeitform kein Hilfsverb, sondern Tempussuffixe wie “-mişti, -mişti, -muştu oder -müştü“. Im Deutschen steht das Hauptverb im Partizip II am Ende des Satzes, während im Türkischen das Verb mit den entsprechenden Suffixen ebenfalls am Satzende steht.

In Imperativsätzen steht das Verb im Deutschen am Anfang des Satzes, während sich im Türkischen die Position der Satzglieder verändern kann. In beiden Sprachen wird für den Imperativ in der zweiten Person Singular kein Suffix benötigt. Für die anderen Personen hingegen sind in beiden Sprachen bestimmte Suffixe erforderlich.

Es gibt verschiedene Verwendungen von dass-Sätzen. Einige fungieren als Akkusativobjekt, andere als Subjekt des Hauptsatzes. In deutschen Nebensätzen folgt das Subjekt unmittelbar auf die Konjunktion, danach kommt das Objekt und das Verb steht am Ende des Nebensatzes. Im Türkischen hingegen steht das Subjekt des Nebensatzes am Anfang des Satzes. Eine Konjunktion wie “dass“ wird nicht verwendet; stattdessen kommen Suffixe wie “-dik, -dik“ usw. zum Einsatz.

Zum Schluss lässt sich sagen, dass es viele Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen gibt, wobei die

Unterschiede überwiegen. Die Tatsache, dass diese kontrastive Analyse morpho-syntaktisch durchgeführt wurde, ist ein klarer Beleg dafür. Da das Deutsche eine flektierende Sprache ist, können Veränderungen am Verbstamm auftreten und es werden häufig Hilfsverben benötigt. Das Türkische hingegen ist eine agglutinierende Sprache; der Verbstamm bleibt unverändert und die grammatischen Funktionen werden durch das Hinzufügen von Suffixen an den Verbstamm ausgedrückt.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

**Finansal Destek:** Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The author declared that this study has received no financial support.

## Literaturverzeichnis

- Buscha, J., u.a. (1993). *Deutsche grammatik*. Langenscheidt.
- Bußmann, H. (2008). *Lexikon der sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag.
- Büyüktopçu, M. B. (2022). *Konjugation im deutschen und im türkischen*. Fenomen Yayıncılık.
- İmer, K., Kocaman, A.& Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Gross, H. (1998). *Einführung in die germanistische linguistik*. IUDICIUM Verlag GmbH.
- Pittner, K & Berman J. (2013). *Deutsche syntax*. Narr Verlag.
- Wahrig-Burfeind, R. (2008). *Wahrig deutsches wörterbuch*. Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Zengin, D. (2008). *Almanca dil hapi*, Kurmay Yayınları.
- Zengin, D. (2012). *Her yönüyle modern almanca*, Ankara: Kurmay Yayınları.

## Internet

- <https://deutschlernendlv.wordpress.com/9vp-vg/verben-perfekt/>,  
Zugriffsdatum: 22.02.2023 um 00.11.
- [https://grammatik-rechtschreibung.de/g\\_wortsatz.htm](https://grammatik-rechtschreibung.de/g_wortsatz.htm),  
Zugriffsdatum: 21.02.2023 um 22.45.
- <https://www.beste-tipps-zum-deutsch-lernen.com/perfekt/>,  
Zugriffsdatum: 22.02.2023 um 00.13.
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Satz#bedeutungen>,  
Zugriffsdatum: 15.04.2023 um 13.50.
- <https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/satzglieder-ueberblick-2>,  
Zugriffsdatum: 15.04.2023 um 14.05.
- <https://www.studienkreis.de/deutsch/zeitform-plusquamperfekt/>,  
Zugriffsdatum: 17.11.2021 um 09.59.

# Zeit, Zuhören und Spiel – Pädagogische Motive in Michael Endes „Momo“

## Time, Listening, and Play as Educational Themes in Michael Ende’s Momo

### Zaman, Dinleme ve Oyun Üzerinden Eğitsel Yaklaşımlar – Michael Ende’nin Momo Romanında Pedagojik Temalar

Oğuz İsmail TEMEL 

Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya, Türkiye

Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of German Language and Literature, Sakarya, Türkiye



Geliş Tarihi/Received 03.05.2025  
Kabul Tarihi/Accepted 03.06.2025  
Yayın Tarihi/Publication Date 15.06.2025

Sorumlu Yazar/Corresponding author:

Oğuz İsmail Temel  
[oguz-i-temel@hotmail.com](mailto:oguz-i-temel@hotmail.com)

Atıf

Temel, O. İ. (2025). Zaman, Dinleme ve Oyun Üzerinden Eğitsel Yaklaşımlar – Michael Ende’nin Momo Romanında Pedagojik Temalar. *Korpusgermanistik*, 4(1), 29-34

Cite this article

Temel, O. İ. (2024). Time, Listening, and Play as Educational Themes in Michael Ende’s Momo *Korpusgermanistik*, 4(1), 29-34



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

#### Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um das literarische Werk „Momo“ von Michael Ende, welches aus einer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive analysiert wird. Während dieses Vorhabens stehen drei Themen im Fokus: Zeit, Zuhören und Kreativität. Diese genannten Themen spielen im Roman eine zentrale Rolle und sind nicht nur für den Inhalt wichtig, sondern spiegeln auch tiefgreifende gesellschaftliche und pädagogische Fragestellungen wider. Für die Analyse wird auf die hermeneutische Methode sowie auf literaturwissenschaftlich fundierte Ansätze zurückgegriffen, die sich unter anderem auf die theoretischen Überlegungen von Markus Rieger-Ladich, Hans-Christoph Koller und weiteren Forschenden stützen. Das eigentliche Ziel ist es, zu zeigen, dass ein literarisches Werk wie „Momo“ nicht nur als eine Form von Unterhaltung gelten muss, sondern auch zum Nachdenken und zur Weiterbildung führen kann. Besonders hervorgehoben werden soll der Umgang mit der Zeit, aber auch das Zuhören, welches aktiv verlaufen kann und keineswegs ein zu vernachlässigendes Geschehen ist. Auch das Spiel und die Kreativität werden im Zusammenhang mit Bildungsprozessen kritisch beleuchtet. Der Beitrag soll deutlich machen, wie wichtig literarische Werke im pädagogischen Bereich sein können – gerade jetzt, in einer Zeit, in der es besonders darauf ankommt, die Kreativität und Zeitwahrnehmung der Kinder zu fördern.

**Schlüsselwörter:** Michael Ende, Momo, Pädagogik, Erziehung, Bildung

#### Abstract

This article focuses on the literary work Momo by Michael Ende, which is analyzed from both pedagogical and educational science perspectives. The analysis centers on three key themes: time, listening, and creativity. These themes play a central role in the novel and are not only essential to the narrative but also reflect profound social and educational questions. The study draws upon the hermeneutic method as well as literary-theoretical approaches, particularly referencing the ideas of scholars such as Markus Rieger-Ladich and Hans-Christoph Koller. The main aim is to demonstrate that a literary work like Momo should not be seen merely as a form of entertainment, but as a stimulus for reflection and education. Special emphasis is placed on the concept of time, as well as listening, which is viewed as an active and meaningful process. Furthermore, play and creativity are critically examined in relation to educational processes. The article aims to highlight the pedagogical value of literary texts.

**Keywords:** Michael Ende, Momo, pedagogy, education, educational development

#### Öz

Bu makalede, Michael Ende’nin edebi eseri Momo, pedagojik ve eğitim bilimsel bir bakış açısından analiz edilmektedir. Bu incelemenin merkezinde üç ana tema yer almaktadır: zaman, dinleme ve yaratıcılık. Söz konusu temalar, romanda yalnızca içeriğin temel taşları olmakla kalmaz, aynı zamanda derin toplumsal ve eğitsel sorunları da yansıtır. Analizde, hermenötik yöntem ile birlikte, Markus Rieger-Ladich, Hans-Christoph Koller ve diğer araştırmacıların teorik yaklaşımlarına dayanan edebiyat kuramı temelli yöntemlerden yararlanılmaktadır. Çalışmanın asıl amacı, Momo gibi bir edebi eserin sadece eğlence veya hoşça vakit geçirme aracı olarak görülmemesi gerektiğini, aynı zamanda düşünmeye teşvik eden ve eğitsel kazanımlar sağlayan bir araç olabileceğini göstermektedir. Zamanla başa çıkma biçimi, aktif bir süreç olarak dinleme ve göz ardı edilmemesi gereken bir beceri olarak ele alınmakta; oyun ve yaratıcılık ise eğitim süreçleriyle olan ilişkileri bağlamında eleştirel biçimde incelenmektedir. Bu makale, edebi eserlerin pedagojik alandaki önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır, özellikle de çocukların zaman algısını ve yaratıcılığını desteklemenin büyük önem taşıdığı günümüzde.

**Anahtar Kelimeler:** Michael Ende, Momo, Pedagoji, Eğitim, Eğitimbilimi

## Einleitung

Literatur dient aus der Perspektive der Leser:innen häufig der Unterhaltung – doch das ist längst nicht ihr einziger Zweck. Immer wieder finden sich Werke, den Leser:innen neue Einsichten zu ermöglichen, über sich selbst nachzudenken oder neue Einsichten zu gewinnen. Gerade Kinder- und Jugendliteratur bietet durch ihre symbolische und erzählerische Ebene einen wertvollen Zugang zu pädagogischen und erzieherischen Themen. Michael Endes „Momo“ ist in diesem Zusammenhang besonders gut geeignet, um pädagogische Inhalte auf literarischem Weg zu vermitteln. Es ist weit mehr als nur ein Kinderbuch – es ist ein Werk, das tiefgreifende Fragen aufwirft: etwa nach dem Umgang mit Zeit, oder nach der Bedeutung des Zuhörens. Letzteres verdient besondere Aufmerksamkeit, da der Mensch als soziales Wesen ständig mit dieser Form der Begegnung konfrontiert ist.

Das Zuhören ist ein Thema, das im Bereich Pädagogik und Erziehung, allgemein im sozialen Raum, von großem Belang ist. Momo verkörpert in gewisser Weise jene Form des Zuhörens, wie sie auch Carl Rogers beschreibt: ein offenes, nicht-wertendes Zuhören, das allein durch seine Präsenz ermöglicht, dass Menschen beginnen, sich selbst zu verstehen. Momo macht diese Haltung sichtbar und bewegt ihr Umfeld, nicht durch Ratschläge, sondern durch echtes Zuhören, das Klarheit, Selbstvertrauen und Handlungsmut fördert (Rogers, 1942, ss 229–231).

Ebenso bedeutsam sind Spiel und Kreativität, die im Zentrum kindlicher Entwicklung stehen. Friedrich Fröbel betont, dass das Spiel die höchste Form kindlicher und menschlicher Entwicklung sei, da es ein freier, innerer Ausdruck des Selbst ist – geboren aus dem Bedürfnis, sich kreativ mitzuteilen. Er sieht im Spiel nicht nur eine momentane Aktivität, sondern ein Abbild des gesamten menschlichen Lebens: eine geistige Leistung, die innere Zufriedenheit, Freiheit und Frieden stiftet (Fröbel, 2013, s. 69). Diese Sichtweise lässt sich auch in „Momo“ wiedererkennen: Das freie, fantasievolle Spiel der Kinder ist nicht bloß Vergnügen oder Unterhaltung, sondern Ausdruck ihrer kreativen Lebendigkeit.

Literarische Werke wie „Momo“ eignen sich sowohl in ästhetischer Hinsicht als auch in pädagogischer. Literarische Texte ermöglichen nicht nur ästhetische Erfahrungsräume, sondern besitzen auch ein pädagogisches Potenzial. Sie fordern den Leser zur Reflexion auf, machen komplexe Situationen erfahrbar und regen neue Denkprozesse an. In diesem Zusammenhang betont Rieger-Ladich, dass Literatur unsere Einbildungskraft anregen und „zum Auslöser kognitiver Prozesse“ werden kann, die zur Erweiterung von Wissen führen (Rieger-Ladich, 2014, s. 356).

Die Kultur und ihre Vermittlung sind auch ein wichtiges Thema in Bezug auf die Literatur. Denn literarische Texte spiegeln nicht nur Kultur wider, sondern tragen auch zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bei (Kiziler Emer, 2012, ss 2-3).

Ein besonderes Potenzial literarischer Texte liegt laut Koller in ihrer Fähigkeit, pädagogische Situationen aus der Innenperspektive der Beteiligten erfahrbar zu machen. Gerade

diese subjektive Sichtweise, insbesondere der zu Erziehenden, sei der Wissenschaft sonst kaum zugänglich und mache Literatur zu einem wertvollen Erkenntnismittel (vgl. Koller, 2014, s. 341).

In diesem Beitrag wird „Momo“ aus einer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Im Zentrum stehen drei Aspekte: der Umgang mit Zeit, das aktive Zuhören sowie die Rolle von Spiel und Kreativität in der Bildung und Erziehung. Diese Themen sind nicht nur literarisch bedeutsam, sondern stehen auch im Mittelpunkt aktueller Bildungsforschung, insbesondere in Bezug auf erzieherische Prozesse. Methodisch wird auf die hermeneutische Textinterpretation zurückgegriffen, ergänzt durch literaturwissenschaftlich fundierte Ansätze. Klassische und moderne Theorien der Literaturpädagogik, unter anderem von Markus Rieger-Ladich und Hans-Christoph Koller, liefern die theoretische Grundlage.

Ziel dieser Arbeit ist es, das Bildungspotenzial von „Momo“ hervorzuheben und den pädagogischen wie erzieherischen Wert des Werkes deutlich zu machen.

### Momo – Ein literarisches Werk zwischen Fantasie und Bildung

Michael Ende gehört zweifellos zu den bedeutendsten Autor:innen der Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum des 20. Jahrhunderts. Seine Meisterwerke wie „Die unendliche Geschichte“, „Momo“ und „Jim Knopf“ machten ihn nicht nur in der Literaturwelt, sondern auch bei seinen Leser:innen bekannt. Gleichzeitig vermittelten sie ein Bild von Fantasie, das weit über reine Unterhaltung hinausgeht.

Insbesondere ist „Momo“ in diesem Kontext ein ausschlaggebendes literarisches Werk, das sich weit mehr als nur als Kinderbuch begreifen lässt. Der Roman spricht auf eine faszinierende und tiefgründige Weise sowohl Kinder als auch Erwachsene an. Im Zentrum des Geschehens steht das Mädchen Momo. Ihre außergewöhnliche Fähigkeit, zuzuhören, verändert das Leben der Menschen um sie herum auf positive Weise. Doch mit dem Erscheinen der „Grauen Herren“ beginnt ein tiefgreifender Wandel: Die Menschen werden ihrer Zeit beraubt. Es entspinnt sich eine Geschichte über Lebenssinn, Entfremdung, den Verlust von Kreativität und Lebensfreude sowie über den Druck einer beschleunigten Gesellschaft.

Ende gelingt es, diese zentralen Themen auf eine innovative und packende Weise zu erzählen. Gerade deshalb eignet sich „Momo“ hervorragend für eine Analyse unter pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel.

## Pädagogisch Relevante Themen im Werk Momo

Michael Ende „Momo“ ist reich an erziehungsrelevanten Gehalt. In nahezu jedem Kapitel dieses Abenteuers wird der Leser mit vielfältigen Textpassagen konfrontiert, die zum Nachdenken oder zur Selbstreflexion anregen können. Besonders hervorzuheben sind dabei die Bedeutung des Zuhörens, die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit Zeit sowie das Spielen als Ausdruck kindlicher Kreativität. Diese zentralen Themen aus Pädagogik und Erziehungswissenschaft werden in den folgenden Abschnitten näher betrachtet.

### Zeit als pädagogisches Thema – Ein Blick auf das kostbarste Gut im Leben

Mit seinem Werk „Momo“ rückt Michael Ende auf beeindruckende Weise das Thema Zeit in den Vordergrund. Und zwar nicht nur als eine einfache tickende Uhr oder als Kalenderblätter. Es geht nicht um oberflächliche Zeitverluste wie einen verpassten Zahnarzttermin oder eine vergeudete Stunde vor dem Fernsehen, sondern um die Qualität der Zeit, die Essenz unseres Lebens – etwas, das niemand verschwenden möchte. Michael Ende macht auf diese Wahrnehmung aufmerksam, nämlich dass Zeit etwas Tiefes ist, etwas, das direkt mit unserem Leben verbunden ist. So lässt sich folgender Satz im Buch finden: „Es gibt ein großes und doch ganz alltägliches Geheimnis. [...] Denn Zeit ist Leben. Und das Leben wohnt im Herzen“ (Ende, 1973, s. 57).

Im vierten Kapitel tauchen die „Grauen Herren“ auf und mit ihnen der Konflikt um die Zeit. Sie sehen die Zeit als ein Gut, das nur gespart und auf keinen Fall verschwendet werden darf. Die Konsequenzen für die Menschen, die auf ein solches Verfahren eingehen und ihre Zeit einsparen, werden deutlich gemacht. Die Beziehungen zwischen den Menschen leiden stark und verblassen mit der Zeit. Menschen üben ihre Hobbys nicht mehr aus, Kinder verlieren ihre Kreativität und können kaum noch spielen, das Träumen oder auch die Fantasie geraten in Vergessenheit. Michael Ende vermittelt uns hier, dass es um die Qualität der Zeit geht und dass das Zeitsparen sowie herzloses, lustloses Handeln Gift für die Seele sein können.

Im Folgenden sind einige Stellen entscheidend für das Konzept und die Bedeutung der Zeit im Roman:

Im nächsten Beispiel wird die Zeit im Zusammenhang mit der Einsamkeit betont. Die Zeit, die Momo in Einsamkeit, ohne Freunde und Freude verbringt, erscheint ihr wie eine Ewigkeit: „Es waren nur einige Monate, die so vergingen [...]. Denn die wirkliche Zeit ist eben nicht nach der Uhr und dem Kalender zu messen“ (Ende, 1973, s. 214).

„[...] Wichtig war ganz allein, daß er in möglichst kurzer Zeit möglichst viel arbeitete“ (Ende, 1973, s. 71). Hier wird der Leser darauf aufmerksam gemacht, wie die Menschen durch die Zeitsparer ihrer Leidenschaft beraubt werden.

Auch der Slogan der „Grauen Herren“ – „ZEIT IST (WIE) GELD – DARUM SPARE!“ (Ende, 1973, s. 71) – verdeutlicht die Mentalität

der Zeitsparer und die negativen Folgen, insbesondere das Vergessen, die eigene Zeit zu genießen.

Ende demonstriert, dass insbesondere die Kinder enorm unter dem Zeitmangel der Erwachsenen leiden. Sie verlieren die Aufmerksamkeit und die gemeinsame Zeit, die sie zuvor miteinander verbringen konnten. (Ende, 1973, s. 72).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass Zeit als Medium für das Positive dienen kann.

„[...] alle Zeit, die nicht mit dem Herzen wahrgenommen wird, ist so verloren, wie die Farben des Regenbogens für einen Blinden oder das Lied eines Vogels für einen Tauben“ (Ende, 1973, s. 159).

Im zwölften Kapitel macht Momo Bekanntschaft mit den Stunden-Blumen. Jede Blume ist schöner als die vorherige, jede Blume ist einzigartig. Die Einzigartigkeit jedes Lebens wird hier dargestellt. Jedes Leben ist sowohl einzigartig als auch vergänglich. Zeit ist ästhetisch und schöpferisch zugleich; die Schönheit ist hier und jetzt, und sie vergeht – doch sie entsteht gewiss wieder. Dieser endlose Zyklus der Zeit ist das Fundament unseres Daseins. (Ende, 1973, s. 163). Im weiteren Verlauf macht „Meister Hora“ Momo darauf aufmerksam, dass das, was sie gesehen hat, tatsächlich ihre eigene Zeit war. Unter anderem wird hier vermittelt, dass Zeit subjektiv ist und von jedem individuell erlebt wird. Jeder Mensch besitzt seinen eigenen, einzigartigen Zeitablauf. Geduld und Selbstverstehen sind hier mit einzubeziehen, um die Zeit wirklich zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die oben genannten und beschriebenen Szenen und Zitate aus „Momo“ eindrucksvoll verdeutlichen, welche wichtige Rolle die Zeit spielt. Ende vermittelt seinen Leser:innen, dass Zeit nicht nur ein physikalisches, sondern ein subjektives Phänomen ist. Sie ist das, was Leben ermöglicht und es sinnvoll und genießbar macht, sie macht unsere Kreativität aus, sie ist unser Mittel zum Spaß und zur Freude, sie ermöglicht es uns, unsere Emotionen auszuleben. Außerdem kann der Leser pädagogische und erzieherische Reflexionen anstellen.

Der Gedanke, dass Zeit nicht nur gemessen, sondern vor allem gelebt werden muss, spielt auch in der Pädagogik eine zentrale Rolle. Bollnow (1972, ss 5-6) betont, dass der Mensch ein bewusstes Verhältnis zur Zeit entwickeln muss – nicht nur im funktionalen Sinne, sondern als Teil seiner Existenz. In „Momo“ wird dies literarisch greifbar: Momo lebt in der erlebten Zeit und zeigt, wie echte Gegenwärtigkeit Bildungsprozesse ermöglicht.

### Die pädagogische Kraft des Zuhörens

Der Vorgang und Ablauf der Kommunikation und des Zuhörens ist uns Menschen in die Wiege gelegt und sollte instinktiv vonstattengehen. Doch kann dies viel komplexer und schwieriger geschehen, als einem bewusst ist – insbesondere in der heutigen Zeit, in der ein Gespräch nicht unbedingt von Angesicht zu Angesicht stattfinden muss oder auch nicht unbedingt mit Lauten geführt wird. Denn das Zuhören, wie es uns auch Ende vermittelt, ist nicht das einfache Aufnehmen von Lauten und Gesten – es geht um viel mehr.

Ende unterstreicht mit der Entwicklung der Figur Momo die Fähigkeit des Zuhörens. Sie besitzt eine Gabe, die Gabe des Zuhörens. Diese beinhaltet eine bedeutende Relevanz sowohl für die pädagogische als auch für die literarische Welt. Ende zeigt in „Momo“, dass Zuhören keine bloße Technik ist, sondern vielmehr eine Haltung der Person, des Charakters. Es ist eine Frage von Aufmerksamkeit, Interesse, Geduld und dem Willen, emotional teilzuhaben. Im Folgenden wird anhand von Beispielen aus dem Roman gezeigt, welche Bedeutung das Zuhören für die Erziehung und Pädagogik haben kann.

Bereits zu Beginn wird der Leser auf Momos Gabe des Zuhörens aufmerksam gemacht. Momo ist nicht sehr gesprächig, doch wenn sie jemandem zuhört, fühlen sich die Personen verstanden – und es geht ihnen besser. Ihre Gabe wird wie folgt hervorgehoben: „Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören. [...] So konnte Momo zuhören!“ (Ende, 1973, ss 15–16).

Nach dem therapeutischen Ansatz von Carl Rogers ist das einfühlsame und akzeptierende Zuhören durch den Therapeuten von zentraler Bedeutung. Klientinnen und Klienten, die erleben, dass ihnen aufmerksam und mit innerer Anteilnahme zugehört wird, lernen im Verlauf dieses Prozesses auch, sich selbst auf diese Weise zuzuhören – was ihnen sowohl psychologisch als auch kognitiv hilft. (Corey, 2011, s. 182).

Einige Stellen im Buch könnten überzeichnet erscheinen, doch sie prägen den Begriff des Zuhörens auf besondere Weise. Ein passendes Beispiel ist, wie Momo einem Vogel eine ganze Woche lang zuhören musste, bis er wieder zu trillern begann. (Ende, 1973, S. 21).

Eine weitere Szene, die die Tiefgründigkeit des Zuhörens veranschaulicht, findet sich im siebten Kapitel. Hier besucht Momo ihren Freund Nicola, und sie beginnen ein Gespräch, bei dem Momo ausschließlich zuhört. Nicola wirkt emotionsloser, unzufriedener, lustloser und erschöpfter als zuvor. Er zweifelt an sich selbst und seiner Arbeit und gesteht, dass er mehr Alkohol trinkt als früher. In dieser Szene wird auf faszinierende Weise dargestellt, wie selbstreflexiv ein Gespräch verlaufen kann, wenn jemand aufmerksam und mitfühlend zuhört. Nicola wird sich allmählich seiner Probleme bewusst und erkennt, was aus ihm geworden ist (Ende, 1973, ss 81–82).

Auch der Abschnitt, in dem Momo ihre Freunde Nino und Liliana besucht, verdeutlicht eindrucksvoll den Wert des Zuhörens. Nino und Liliana wirken äußerst gestresst und nachdenklich und geraten in einen heftigen Streit, den auch Momo miterlebt. Nino, innerlich zerrissen und geplagt von seinen Entscheidungen, beginnt Momo alles zu erzählen, was ihn belastet. Momo hört ihm aufmerksam zu, ohne ihn zu unterbrechen, und antwortet lediglich mit Gesten wie Kopfschütteln oder Nicken. Letztlich führt dieses aktive Zuhören dazu, dass Nino seine Probleme erkennt, seine Fehler einsieht und den Entschluss fasst, sie wiedergutzumachen und wieder mehr Freude am Leben zuzulassen (Ende, 1973, ss 83–86).

Was der Leser unter „Zuhören“ versteht, verändert sich mit dem Lesen des Romans „Momo“ grundlegend. Wenn jemand spricht und die zuhörende Person dies mit ganzer Aufmerksamkeit tut, wenn sie die Interessen und Gefühle des Gegenübers wirklich ernst nimmt, Anteil an dessen Glück oder Kummer hat und im besten Fall sogar zum Guten beiträgt – dann entfaltet sich die wahre Kraft des Zuhörens.

Zuhören wird so zu einem Moment der Selbstreflexion, zu einem Spiegel. Diese Haltung ist nicht nur zwischenmenschlich bedeutsam, sondern auch aus pädagogischer und erzieherischer Sicht von zentraler Bedeutung.

Zuhören ist ein grundlegendes Element jeder echten pädagogischen Beziehung. Es schafft eine Atmosphäre des Vertrauens, fördert Entwicklung und begleitet Erziehung auf einer menschlichen Ebene. Gerade in einer Welt, die von Missverständnissen, Hektik und mangelnder Kommunikation geprägt ist, wird das Prinzip des Zuhörens mehr denn je zur Voraussetzung für ein gelingendes Miteinander im Bildungsraum.

### **Spiel und Kreativität – Quelle der Erziehung**

Das Spielen gehört zur Natur jedes Kindes. Und wer das Buch „Momo“ von Ende liest, erkennt schnell, welche zentrale Rolle das Spiel in diesem Roman einnimmt. Es ist nichts Triviales oder Nebensächliches – im Gegenteil: Es ist etwas Prägendes, etwas Lebendiges. Ende macht in „Momo“ auf eindrucksvolle Weise deutlich, wie eng Spiel, Fantasie und Kreativität miteinander verbunden sind und welche bedeutende Rolle sie für das Leben, insbesondere das der Kinder, spielen.

Mit dem Auftauchen der „Grauen Herren“ beginnt eine tiefgreifende Veränderung: Die Menschen verlieren ihre Zeit. Sie wirken leer, freudlos, und in einer fantasielosen Existenz gefangen. Auch die Kinder sind betroffen: Was früher lebendig, bunt und voller Ideen war, ist nun oft stumpf und mechanisch. Viele von ihnen können nicht mehr freispielen, sondern bringen nur noch teure Spielzeuge mit, die alles vormachen, aber nichts mehr entstehen lassen. Auch die Erwachsenen verlieren den Sinn für das Schöne im Kleinen – und mit der Fantasie verblasst auch das Leben, das einst so bunt war, zu einem aschengrauen.

Michael Ende macht mit seinem Roman darauf aufmerksam, wie wertvoll das Spiel ist, nicht nur als Freizeitbeschäftigung, sondern als Grundbedingung für Entwicklung, Lebensfreude und Menschlichkeit. Im Folgenden wird anhand ausgewählter Szenen aus dem Roman gezeigt, wie Spiel und Kreativität dargestellt werden und warum sie auch aus pädagogischer und erzieherischer Sicht unverzichtbar sind. Denn Spielen und Freude dürfen in keinem Bildungs- und Erziehungsfeld fehlen.

Eines der eindrucksvollsten Beispiele für das unbegrenzte Potenzial von Spiel, Fantasie und Kreativität findet sich im dritten Kapitel. Die Szene spielt im alten Amphitheater, wo die Kinder zusammenkommen und ihrer Vorstellungskraft freien Lauf lassen. Gemeinsam erfinden sie eine imaginäre Welt, in der sie sich auf einem Forschungsschiff auf Expedition befinden.

Was dabei besonders auffällt: Die Kinder sind so vertieft in ihr Spiel, so sehr gefesselt von ihrer selbst geschaffenen Welt, dass sie ihre reale Umgebung völlig vergessen und sie bemerken nicht einmal, dass sie bereits klitschnass vom Gewitter sind. (Ende, 1973, ss 23-34)

Die Kinder erschaffen nicht nur neue Welten, sondern wachsen zugleich über sich selbst hinaus. Ihre Kreativität und ihr Erfindergeist werden durch das Spiel entfesselt. Ende macht dem Leser unmissverständlich klar, wie wichtig es ist, Kindern ein freies Umfeld zu bieten, in dem sie träumen, gestalten und spielen dürfen, denn genau dort entfaltet sich ihre Entwicklung auf ganz natürliche Weise.

Auch verlieren die Kinder durch die Spielsachen ihre Vorstellungskraft. Die Kinder versammeln sich wie so oft, doch anders als früher bringen sie diesmal zahlreiche verschiedene Spielsachen mit. Und genau dadurch verlieren sie ihre schöpferische Kraft und ihre Kreativität. Sie sind kaum noch in der Lage, sich ein eigenes Spiel auszudenken, geschweige denn, wirklich Freude daran zu empfinden. (Ende, 1973, s. 75)

Die Betonung, dass die Spielsachen so perfekt sind, dass man sich kaum noch etwas dazu vorstellen kann, macht Michael Endes Intention sehr deutlich: Die Kinder, die einst voller Freude, Fantasie und Einfallsreichtum gespielt haben, sind kaum wiederzuerkennen.

Ein weiteres bedeutsames Beispiel ist das der sogenannten „Kinder-Depots“. Die Zeitsparer können es nicht ertragen, dass Kinder ihre Zeit mit „nutzlosem“ Spielen verschwenden. Um das freie, kreative Spiel zu unterbinden, werden diese Depots gegründet. Dort dürfen Kinder weder spielen noch träumen, geschweige denn etwas Eigenes erfinden. Und wenn doch gespielt wird, dann nur nach Plan – geregelt, vorgegeben, durchorganisiert. Was schließlich zur Folge hat, dass die Kinder verlernen sich zu freuen und zu träumen. (Ende, 1973, s. 186)

Michael Ende macht hier deutlich, wie sehr Kreativität, Begeisterungsfähigkeit und die Fähigkeit zu träumen mit dem freien Spiel verbunden sind. Er kritisiert eine Welt, in der Träumen als Zeitverschwendung gilt und Spielen keinen Platz mehr hat. Doch gerade diese scheinbar zwecklosen Dinge – das Fantasieren, das Sich-Verlieren in einem Spiel – sind für die Entwicklung von Kindern essenziell. Fantasie und Spiel dürfen nicht aus dem Leben von Kindern verschwinden – denn ohne sie verblasst nicht nur das Spiel, sondern ein Stück Menschlichkeit.

Abschließend lässt sich festhalten, dass jedem, der Michael Endes „Momo“ gelesen hat, schnell bewusst wird, welche wichtige Rolle das Spielen einnimmt. Es ist nicht bloß ein Zeitvertreib, sondern eine grundlegende Notwendigkeit für die Entwicklung jedes Menschen, besonders für Kinder.

Michael Ende macht dem Leser sehr deutlich, wie eng Spiel und Kreativität miteinander verbunden sind. Gleichzeitig gelingt es Ende, auf eindrucksvolle Weise zu zeigen, wie leer eine Welt ohne

Fantasie und Spiel wäre. Eine Welt, in der der Mensch seiner Vorstellungskraft beraubt ist, wirkt farblos, freudlos und entfremdet.

Aus pädagogischer und erzieherischer Sicht heißt das: Spielen ist ein elementarer Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Es ist weder Zeitverschwendung noch eine Flucht vor Verantwortung – im Gegenteil: Es ist ein notwendiger Raum zur Entfaltung von Persönlichkeit und innerer Stärke.

Spiel und Fantasie gehören nicht nur ins Leben jedes Kindes, sondern auch ins Leben von uns Erwachsenen, denn sie erinnern uns daran, was es heißt, lebendig zu sein.

### Schluss – Was wir von Momo lernen können

Die Leser des Romans „Momo“ bemerken schnell, dass dieser Roman weit mehr ist als nur eine Geschichte für Kinder. Neben dem Abenteuer und der Freude, die die Geschichte von „Momo“ den Leser:innen bereitet, ist sie auch reich an pädagogischen Elementen. Wie viel Zeit nehmen wir uns für uns selbst? Höre ich den Personen in meinem Umfeld wirklich zu? Spielen, Träumen und Fantasie – ist das etwas für mich? Diese und viele weitere Fragen stellen wir uns vermutlich im Laufe der Zeit – und das zu Recht.

In den vorherigen Kapiteln habe ich versucht, anhand von Beispielen zu demonstrieren, dass Michael Endes Werk „Momo“ weit mehr ist als nur ein Kinderroman. Es ist ein Roman für Groß und Klein, mit vielen Botschaften, die den Leser:innen auf dem Weg mitgegeben werden. Im Zentrum steht vermutlich der Begriff „Zeit“, der unser aller Leben begleitet. Die Darstellung der Zeit und ihre Bedeutung – nämlich, wie wichtig es ist, sie zu genießen und nicht nur als Maßeinheit zu betrachten – erinnert unter anderem an die Aussage Wissings. Wissing betont, dass das menschliche Leben sich ständig verändert und aus einzigartigen Momenten besteht. Jeder dieser Augenblicke trägt zum Ganzen bei und sollte bewusst gestaltet werden. Je mehr ein Moment so gelebt wird, dass die individuelle Persönlichkeit zum Ausdruck kommt, desto erfüllter ist das Leben (Wissing, 2004, s. 69).

Spielen und Kreativität, die Kraft der Fantasie, sind ebenfalls elementare Bausteine, die im Buch „Momo“ dargestellt werden. Ohne Frage wird dies den Leser:innen mitgegeben, und ihnen wird bewusst, welche enorme Bedeutung die Fantasie hat – eine Bedeutung, die uns Michael Ende hier eindrucksvoll vermittelt.

Eigenschaften wie die oben genannten sind ohne Frage wichtig für die Erziehung und vorteilhaft für die Pädagogik. Gerade in literarischen Texten wie „Momo“ von Michael Ende wird dies deutlich und ist durchaus in der Lage, erzieherisch und pädagogisch der Leserin bzw. dem Leser etwas mit auf den Weg zu geben. Thematiken und Eigenschaften, wie wir sie hier vorfinden, sind schwer weiterzugeben und nachzuvollziehen – doch gerade darin zeigt sich die Literatur als das perfekte Medium für eine solche Vermittlung.

Die genannten Beispiele und Aussagen verdeutlichen: „Momo“

ist kein gewöhnlicher Kinderroman. Es ist ein Roman, der viel tiefer geht, als es zunächst scheint. Ein Werk, das Botschaften für jede Leserin und jeden Leser bereithält, ob groß oder klein. Michael Ende erinnert uns vielleicht an das Wichtigste überhaupt: an die Fantasie, an das Miteinander und an die Zeit. Gerade darin entfaltet sich das pädagogische Potenzial dieser Geschichte.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

**Finansal Destek:** Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The author declared that this study has received no financial support.

### Literaturverzeichnis

- Bollnow, O. F. (1972). *Das Verhältnis zur Zeit: Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie*. In O. F. Bollnow & A. Flitner (Hrsg.), *Anthropologie und Erziehung* (Bd. 29). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Corey, G. (2011). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Ende, M. (1973). *Momo*. Stuttgart: K. Thienemanns Verlag.
- Fröbel, F. W. A. (2013). *Die Menschenerziehung: Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst (Originalarbeit von 1826)*. Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt
- Kıziler Emer, F. (2012). Die Imagologie als Arbeitsbereich der Komparatistik. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 1–17.
- Koller, H.-C. (2014). Bildung als Textgeschehen: Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 333–349.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 350–367.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- Wissing, S. (2004). Das Zeitbewusstsein des Kindes: Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. Universitätsbibliothek Heidelberg. <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5437/>

# Almanca ve Türkçede 'Anne' ve 'Baba' Kavramlarının Dilsel ve Kültürel Yansımaları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme

## Linguistic and Cultural Reflections of the Concepts 'Mother' and 'Father' in German and Turkish: A Comparative Study

Mehmet Halit ATLI 

Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Elazığ, Türkiye  
Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of German Language and Literature, Elazığ, Türkiye

Hasan YILMAZ 

Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Elazığ, Türkiye  
Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of German Language and Literature, Elazığ, Türkiye



Geliş Tarihi/Received 28.04.2025  
Kabul Tarihi/Accepted 10.06.2025  
Yayın Tarihi/Publication Date 15.06.2025

Sorumlu Yazar/Corresponding author:

Mehmet Halit Atli  
[mhatli@firat.edu.tr](mailto:mhatli@firat.edu.tr)

Atıf

Atli, M, H. Yılmaz, H. (2025). Almanca ve Türkçede 'Anne' ve 'Baba' Kavramlarının Dilsel ve Kültürel Yansımaları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Korpusgermanistik*, 4(1), 35-51

Cite this article

Atli, M, H. Yılmaz, H. (2025). Linguistic and Cultural Reflections of the Concepts 'Mother' and 'Father' in German and Turkish: A Comparative Study, *Korpusgermanistik*, 4(1), 35-51



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Öz

Bu çalışma, Türkçe ve Almanca'da *anne* ve *baba* kavramlarını içeren deyimsel ifadeleri karşılaştırmalı olarak inceleyerek bu kavramların her iki dildeki kültürel, anlamsal ve stilistik özelliklerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma için Türkçede 121, Almandada ise 73 ifade incelenmiştir. Tür dağılımı açısından Türkçede *anne* ifadeleri daha çok günlük dile (%41.7), *baba* ifadeleri ise daha çok deyimlere (%47.5) dayanmaktadır. Almandada her iki kavram da ağırlıklı olarak deyimse yapılarla temsil edilmiştir (%60.3). Duygusal ton dağılımı incelendiğinde, her iki dilde de olumlu içerikler baskındır; ancak Türkçede *anne* ifadelerinde olumsuzluk oranı (%30.0), *baba* ifadelerinden (%14.8) belirgin biçimde yüksektir. Almandada *Vater* ifadeleri daha yüksek oranda olumsuzluk içerirken (%30.6), *Mutter* ifadeleri daha çok sevgi ve şefkat temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Semantik tema analizi, Türkçede *anne* kavramının duygusal, bireysel ve eleştirel; *baba* kavramının ise otorite, aidiyet ve miras gibi toplumsal rollerle ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Almandada *Mutter* kavramı doğa, sevgi ve mitolojik çağrışımlarla, *Vater* kavramı ise devlet, otorite ve soyla özdeşleştirilmiştir. Çeviri eşleşmelerine bakıldığında, birebir örtüşen ifade oranı Türkçeden Almandaya çevirilerde düşük kalmıştır (*anne* %10.0, *baba* %4.9); Almandadan Türkçeye yapılan karşılıklarda ise bu oran daha yüksektir (*Mutter* %32.4, *Vater* %19.4). Bu durum, Almanca ifadelerin daha evrensel kavramlar üzerine kurulu olmasına karşın, Türkçe ifadelerin daha kültüre özgü ve bağlam bağımlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler, *anne* ve *baba* kavramlarının her iki dilde farklı metaforik ve toplumsal yüklerle biçimlendiğini; birey, toplum, değer sistemi ve kültürel kodlarla ilişkili olarak dilsel düzeyde çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel Dilbilim, Almanca, Türkçe, Anne, Baba, Karşılaştırmalı İnceleme

**Abstract**

This study presents a comparative analysis of idiomatic and fixed expressions involving the concepts of *mother* and *father* in Turkish and German, aiming to explore their cultural, semantic, and stylistic representations across both languages. A total of 121 expressions in Turkish and 73 in German were examined. In Turkish, expressions containing *anne* (mother) were mostly embedded in colloquial language (41.7%), while *baba* (father) expressions were predominantly idiomatic (47.5%). In German, idioms were dominant for both *Mutter* and *Vater* expressions (60.3%). Regarding emotional tone, positive content prevailed in both languages; however, Turkish *anne* expressions showed a noticeably higher rate of negative connotations (30.0%) compared to *baba* (14.8%). In German, *Vater* expressions displayed a higher rate of negativity (30.6%) than *Mutter* expressions, which were more frequently associated with affection and compassion. Semantic theme analysis revealed that Turkish *anne* expressions tend to reflect emotional, individual, and often critical perspectives, whereas *baba* expressions emphasize authority, inheritance, and social roles. Similarly, in German, *Mutter* is metaphorically linked to nature, love, and mythological elements, while *Vater* is associated with state, power, and lineage. In terms of translational equivalence, the rate of one-to-one correspondence was relatively low when translating from Turkish to German (*anne* 10.0%, *baba* 4.9%), while German expressions showed a higher degree of translatability into Turkish (*Mutter* 32.4%, *Vater* 19.4%). This suggests that German expressions are more universally constructed, whereas Turkish expressions are more culture-bound and context-dependent. The findings demonstrate that the concepts of *mother* and *father* are linguistically encoded in both languages with distinct metaphorical and cultural dimensions, shaped by societal roles, emotional values, and communicative traditions.

**Keywords:** Cultural Linguistics, German, Turkish, Mother, Father, Comparative Analysis

## Giriş

Dil, bir toplumun kültürel değerlerini, tarihini ve sosyal dinamiklerini yansıtan en önemli araçlardan biridir. Özellikle temel aile kavramları olan *anne* ve *baba*, yalnızca biyolojik ilişkileri değil, aynı zamanda toplumun aile yapısı ve kuşaklar arası iletişime dair kültürel kodları da içerir. Bu bağlamda dil ile kültür arasındaki etkileşim karşılaştırmalı kültürdilbilim disiplinleri aracılığıyla incelenmektedir (Alimjanova, 2016; Kaplan, 2012).

Bu çalışma, Türkçede ve Almanca *anne* (Alm. Mutter) ve *baba* (Alm. Vater) kavramlarının dilsel ifadeleri ile bu ifadelerin kültürel bağlamdaki yansımalarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Temel hedef, bu kavramların her iki dilde hangi sözcüklerle birlikte kullanıldığı, etimolojik kökenleri ve aile hiyerarşisi ile kültürel değerler bağlamında taşıdığı anlamların ortaya konmasıdır. Örneğin, Türkçede ana, valide veya anneciğim gibi varyantlar duygusal ve sosyal bağlama göre değişiklik gösterirken; Almancada Mutter kelimesinin yanı sıra Mama veya Mutti gibi samimi kullanımlar da bulunmaktadır. Benzer şekilde, baba kavramı Türkçede ata, peder veya babacığim gibi ifadelerle çeşitlenirken, Almancada Vater, Papa veya Vati gibi formlar karşılık bulmaktadır. Bu dilsel çeşitlilik, her iki toplumun aileye yüklediği anlamlar ve roller hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Dil ve kültür arasındaki ilişki yalnızca kelime dağarcığıyla sınırlı olmayıp, dilin diğer öğeleriyle de derin bir etkileşim içindedir. Bu etkileşim, özellikle günlük dil kullanımı, deyimler ve atasözleri gibi kültürel hafızayı taşıyan dilsel yapılar aracılığıyla somutlaşır. Dil, bir toplumun kültürel kodlarını, dünya görüşünü ve toplumsal normlarını yansıtan temel bir araçtır. Deyimler ve atasözleri, kültürün dil aracılığıyla aktarılmasını sağlayan, evrensel ve kültüre özgü öğeler olarak işlev görür (Alimjanova, 2016; Kaplan, 2012).

Türk kültüründe *Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz* atasözü, annenin şefkat ve koruyuculuk rolünü ön plana çıkarırken; Almancada *Wie die Mutter, so die Tochter* (Anne nasılsa, kızı da öyledir; Türkçede Anasına bak, kızını al) ifadesi aile içi benzerliklere vurgu yapar. Bu tür kültürel referanslar, toplumların aile algısını ve bireyler arasındaki ilişkileri nasıl kodladığını anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Deyimler genellikle mecaz anlamlar içerir, günlük dilde yaygın olarak kullanılır ve toplumun değer sistemi ile düşünce biçimini yansıtır. Atasözleri ise tarihsel birikim, deneyim ve ahlaki öğretileri nesilden nesile aktararak toplumsal yapıyı ve kültürel normları pekiştirir. Bu dilsel öğeler, bireysel ve kolektif anlamda kültürel kimlik oluşumunda önemli bir rol oynar. Dolayısıyla dil, yalnızca bir iletişim aracı olmayıp, kültürün yansımaları ve toplumların düşünsel yapısının göstergesidir (Erdoğan, 2022; Kagitçibaşı, 2007; Lakoff & Johnson, 1980; Yaprak, 2021).

Bu çalışmada, *Karşılaştırmalı Dilbilim* (İng. Comparative Linguistics; Alm. Vergleichende Sprachwissenschaft) ve *Kültürel Çözümleme* (İng. Cultural Analysis; Alm. Kulturelle Analyse) yöntemleri kullanılarak, *anne* ve *baba* kavramlarının her iki dilde hem eşdizimsel hem de anlamsal açıdan nasıl şekillendiği incelenmiştir. Bu kapsamda, kavramların istatistiksel dağılımı, ton, stilistik özellikler, tematik eğilimler, çeviri eşleşmeleri ve kültürel yansıma gibi dilsel özellikler ele alınmıştır. Veri kaynakları olarak

sözlükler, etimolojik kaynaklar ile deyim ve atasözleri sözlüklerinden yararlanılmıştır. Türkçe ve Almanca'daki *anne* ve *baba* ifadelerinin dilbilimsel ve kültürel yönlerinin karşılaştırmalı analizi, iki toplumun aile yapıları, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel değerleri hakkında genel bir bakış sunmayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak bu makale, anne ve baba kavramları ekseninde dil ile kültür arasındaki etkileşimi irdeleyerek Türk ve Alman toplumlarının sosyokültürel yapıları hakkında karşılaştırmalı bir perspektif sunmaktadır.

## Kavramların Kökeni ve Kullanımı

*Anne* ve *baba* kavramları, insan deneyiminin evrensel unsurları olmalarına karşın, farklı dillerde çeşitli etimolojik, fonetik ve kültürel bağlamlarda şekillenmektedir. Bununla birlikte bu kavramlar, yalnızca biyolojik ebeveynleri değil; toplumsal roller, duygusal bağlar ve kültürel semboller gibi daha geniş anlam alanlarını da içermektedir. Türkçe ve Almanca'da bu kavramlar hem dilbilimsel kökenleri hem de kullanım bağlamları açısından zengin bir çeşitlilik sunmaktadır. Bu başlık altında, Türkçede *anne* (ana, valide) ve *baba* (ata, peder) ile Almancada *Mutter* ve *Vater* kelimelerinin etimolojik kökenleri, tarihsel gelişimleri, varyantları ve temel kullanımları karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, her iki dilde söz konusu kavramların kültürel ve toplumsal yansımaları, dilbilimsel ve antropolojik bakış açılarıyla değerlendirilmektedir.

## Türkçede *Anne* ve *Baba* Kavramları

Türkçede *anne* ve *baba* kavramları yalnızca biyolojik ebeveynleri ifade etmekle kalmaz; aynı zamanda aile birliğini, duygusal bağları ve toplumsal hiyerarşiyi yansıtan derin köklere sahip kültürel semboller olarak da işlev görür. Bu kavramlar Türkçenin Proto-Türkçe kökenlerinden gelen yerli unsurları temsil eder ve sözlü gelenekte anlam bakımından güçlü bir yer edinir. Aile merkezli Türk kültüründe *anne* genellikle şefkat ve özveriyle; *baba* ise otorite ve soyun devamlılığıyla ilişkilendirilir. Bu nitelikler, söz konusu ifadelerin dildeki kullanımını zenginleştirerek çok katmanlı bir yapı kazandırır.

## A. *Anne* Kavramının Kökeni

Clauson (1972), Türkçedeki *anne* kelimesinin, Proto-Türkçe *ana* formundan türediğini ve Altay dilleri ailesi içerisinde köklü bir geçmişe sahip olduğunu belirtir (Clauson, 1972, s. 169). *Ana* yalnızca biyolojik anneliği değil, aynı zamanda besleyici, koruyucu ve şefkatli bir dişil figürü temsil eder. Clauson (1972)'a göre bu kelime, Eski Türkçede sadece *anne* anlamında değil; aynı zamanda kabile ya da topluluk liderlerinin annelerine yönelik bir hitap biçimi olarak da kullanılmıştır (Clauson, 1972, s. 176). Bu durum, kelimenin toplumsal hiyerarşi ve saygı bağlamında geniş bir anlam alanına sahip olduğunu gösterir.

Bununla birlikte, *ana* kelimesinin fonetik yapısının çocuk dilindeki doğal ses örüntülerinden (Örn.: *an-an, ma-ma*) türediğini savunan dilbilimciler de bulunmaktadır (bkz. Nişanyan, 2009, s.

36). Bu durum, dünya dillerinde *anne* anlamına gelen kelimelerin benzer fonetik yapılara sahip olmasıyla örtüşmektedir (Örn.: Alm. *Mutter*; Latince *mater*). Modern Türkçede kullanılan *anne* formu ise, *ana* kelimesinin daha kısa ve gündelik bir varyantı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Arapça kökenli *valide* (özellikle kraliyet ailesi veya yüksek statüye sahip kadınlar için kullanılan bir *anne* ifadesi) ile Farsça etkisindeki *mader* gibi kelimeler, Osmanlı Türkçesinde daha çok resmî ve edebî bağlamlarda kullanılmış, ancak günümüzde büyük ölçüde kullanım dışı kalmıştır (Ergin, 1958, s. 62).

### B. Baba Kavramının Kökeni

*Baba* kelimesi, Türkçenin yerli unsurlarından biri olup Eski Türkçede *apa*, *aba* veya *ata* formlarıyla görülür (Clouston, 1972, s. 5). *Apa*, Proto-Türkçede hem *baba* hem de *büyük erkek akraba* (Örn.: amca, dede) anlamlarında kullanılmış, toplumsal hiyerarşide otorite figürlerini ifade etmiştir. Nişanyan (2009, s. 69), *baba* kelimesinin çocuk dilindeki *ba-ba-ba* şeklindeki ses tekrarından türediğini ve bu yapının evrensel bir özellik taşıdığını belirtmektedir. Farsçadaki *bābā* kelimesiyle biçimsel bir benzerlik gösterse de Türkçedeki kullanımın daha eski metinlerde – (Örn.: Orhun Yazıtları'nda – *ata*) şeklinde geçtiği belgelenmiştir. Bu nedenle *baba* kelimesinin yerli kökenli olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Ergin, 1958).

### C. Kullanım ve Varyantlar

Türkçede *anne* ve *baba* kavramları, hem resmî hem de gayriresmî bağlamlarda çeşitli hitap biçimleriyle kullanılır:

- *Anne* varyantları arasında *anneciğim* (samimi, duygusal), *vâlîde/mâder* (resmî, tarihsel), *anacığım* (şefkatli) kelimeleri yer alır. Bu varyantlar, Türk toplumunun aile içi duygusal yakınlık ve saygı anlayışını yansıtır. Örn.: *anneciğim* hitabı, çocuk-ebeveyn ilişkisindeki samimiyeti vurgular.
- *Baba* varyantları arasında *babacığım* (samimi, duygusal), *valid/peder* (resmî, tarihsel), *ata/aga* (soy, atalar) kelimeleri yer alır. Bu varyantlar *baba* kelimesi yalnızca ebeveynliği değil, aynı zamanda *baba dostu* (güvenilir, sadık dost) veya *baba ocağı* (aile yuvası) gibi mecazî anlamları da içerir.

Türkçede bu kelimeler, gündelik dilde sıkça kullanılan hitap formları aracılığıyla duygusal bağları pekiştirir. Ayrıca, *anne* ve *baba* kavramları, atasözleri ve deyimlerde (Örn.: *Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz* veya *Baba ocağı*) kültürel değerleri kodlar ve aile hiyerarşisine dair geleneksel anlayışı yansıtır.

### Almancada *Mutter* ve *Vater* Kavramları

Almancada *Mutter* (anne) ve *Vater* (baba) kelimeleri de tıpkı Türkçede olduğu gibi sadece biyolojik ebeveynleri ifade etmez. Bu kelimeler aynı zamanda doğa, otorite ve ulusal kimlik gibi sembolik anlamlar da taşır. Hint-Avrupa dil ailesine ait köklerden türemiş olan bu sözcükler, Alman kültürünün bireyselliğe, kurumsal

yapılara ve tarihsel değerlere verdiği önemi yansıtır. Aile içindeki samimi hitap biçimlerinin yanı sıra, mecaz anlamlı kullanımlarla da toplumsal ve dinî rolleri ifade eder (Örn.: *Mutter Erde – toprak ana, Vater Staat – devlet baba*).

### A. Mutter Kavramının Kökeni

Almanca *Mutter* kelimesi, kökenini Proto-Hint-Avrupa (PHA) dilindeki *méhtēr* kelimesinden alır. Bu kök, Hint-Avrupa dillerinde *anne* anlamına gelen birçok kelimenin ortak<sup>1</sup> atasıdır. Kroonen (2013) bu kelimeyi özellikle emzirme, besleme ve bakım sağlama gibi biyolojik ve sosyal işlevlerle ilişkilendirir (Kroonen, 2013, s. 372). Bu anlamla birlikte Almancadaki *Mutter* figürü, yalnızca doğuran değil, aynı zamanda büyüten, koruyan ve bağ kuran bir varlık olarak biçimlenmiştir.

Almanca'daki modern *Mutter* kelimesi, Proto-Hint-Avrupa kökenli *méhtēr* biçiminden türeyen *Proto-Germen* formu *mōdēr*'e dayanmaktadır. Bu biçim, zamanla Almanca dilinde çeşitli evrimsel aşamalardan geçmiştir. *Eski Yüksek Almanca (Althochdeutsch)* döneminde *muoter* olarak kaydedilen kelime, *Orta Yüksek Almanca (Mittelhochdeutsch)* döneminde de aynı şekilde *muoter* biçimini korumuştur. *Modern Almanca (Neuhochdeutsch)* dönemine gelindiğinde ise bugünkü hali olan *Mutter* biçimini almıştır (Pfeifer, 2005). Bu süreç boyunca kelimenin hem fonetik yapısı büyük ölçüde korunmuş hem de anlamı, biyolojik ve sembolik olarak *Mutter* yani *anne* kavramına karşılık gelmeye devam etmiştir.

### B. Vater Kavramının Kökeni

Almanca *Vater* kelimesi, kökenini Proto-Hint-Avrupa (PHA) dilindeki *ph<sub>2</sub>tér* ya da *ph<sub>1</sub>tér* biçimindeki kökten alır. Bu kök, Hint-Avrupa dil ailesine mensup birçok dilde *baba* anlamına gelen sözcüklerin ortak atasını oluşturur. Aynı kökten türeyen karşılıklar arasında İngilizcede *father*, Latince *pater* ve Eski Yunancada *patér* gibi biçimler yer almaktadır. Bu kelimeler, hem biçimsel hem de anlamsal açıdan tarihî bir sürekliliğin izlerini taşımaktadır (Kroonen, 2013). Bu kök, Hint-Avrupa dillerinde *Vater* figürünün en temel ve kadim halini temsil eder. Zamanla Proto-Germen dilinde *fadēr* olmuş, *Eski Yüksek Almanca*'da *fater*, *Orta Yüksek Almanca*'da ise bugünkü *vater* şekline kavuşmuştur (Pfeifer, 2005).

Pfeifer (2005)'e göre *Vater* sadece biyolojik babalığı anlatmakla kalmamış, aynı zamanda Germen dillerinde derin anlamlar kazanmış. Mesela, *unser himmlischer Vater* yani *gökteki babamız* diyerek Tanrı'ya seslenilmiş, *Vater Staat* yani *devlet baba* ile hukukî ve toplumsal otoriteye vurgu yapılmıştır (Pfeifer, 2005, s. 1523).

Bugün ise *Vater* kelimesi, otorite, rehberlik ve hatta ulusal kimlik gibi sembolik anlamlarla zenginleşmiş durumdadır. *Vaterland* yani *ana vatan* ya da *pater patriae* yani *vatanın babası* gibi ifadeler, bu figürünün tarih boyunca taşıdığı toplumsal ve kültürel ağırlığı gözler önüne sermektedir.

İskandinav dillerindeki *mor* gibi Germen dillerine ait biçimler yer alır. Bu dillerin tamamında hem fonetik hem de semantik açıdan güçlü bir biçimsel süreklilik gözlemlenir.

<sup>1</sup> Bu kökten türeyen kelimeler arasında İngilizce *mother*, Fransızca *mère*, İtalyanca ve İspanyolcada *madre*, Portekizce *mãe*, Romence *mamă* gibi Roman dillerindeki örnekler ile Hollandaca *moeder* ve

### C. Kullanım ve Varyantlar

Almancada *Mutter* ve *Vater* kelimeleri, resmî ve gayiresmî bağlamlarda farklı varyantlarla kullanılır:

- Almancada *Mutter* kelimesinin varyantları arasında, çocuk diline özgü ve samimi bir biçim olan *Mama* ile daha sevecen ve gündelik kullanımda yer alan *Mutti* bulunur. Aile içi iletişimde özellikle *Mutti* gibi ifadeler yaygın biçimde kullanılırken, daha soyut ve mecazî bağlamlarda ise *Mutter* biçimi tercih edilir. Örneğin *Mutter Natur* (Doğa Ana) ifadesinde olduğu gibi, *Mutter* kelimesi doğa, doğurganlık ve yaşam veren güç gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Bunun dışında, *Mami* gibi bir çocuk diline ait varyant da, sevecen ve yakın bir çağrışım yapar. *Mutterchen* ise küçültme anlamı taşıyan bir biçim olup, annelik figürünü daha şefkatli ve koruyucu bir dille ifade eder. Ayrıca, *Die Mama* ve *Muttergottes* gibi ifadeler de, hem gündelik yaşamda hem de dinî bağlamda yer alır. *Die Mama* genellikle daha resmi bir çocuk dilini ifade ederken, *Muttergottes* Katolik inancında Meryem Ana'yı tanımlamak için kullanılır.
- Almancada *Vater* kelimesinin varyantları arasında, daha samimi ve çocuk diline özgü bir biçim olan *Papa* ile sevecen bir kullanımda yer alan *Vati* bulunmaktadır. Aile içindeki iletişimde özellikle *Vati* gibi ifadeler yaygın biçimde kullanılırken, daha resmi ve mecazî bağlamlarda ise *Vater* biçimi tercih edilir. Örneğin *Vater Staat* (Devlet Baba) ifadesinde olduğu gibi, *Vater* kelimesi toplumsal yapıları, otoriteyi ve koruyuculuğu simgeleyen bir kavram olarak kullanılır. Bunun dışında, *Papi* veya *Papa* gibi ifadeler, genellikle çocuklar arasında veya sevgi dolu ilişkilerde tercih edilir. *Vaterchen* ise daha nadir kullanılan ve küçültme anlamı taşıyan bir biçim olup, özellikle çocuklara yönelik daha koruyucu bir anlam yükler. Ayrıca, *Stiefvater* (üvey baba) terimi, biyolojik olmayan bir babayı tanımlamak için kullanılır. *Der leibliche Vater* (biyolojik baba) gibi kullanımlar ise babanın biyolojik rolünü vurgulamak için yaygın olarak kullanılır.

Yukarıda belirtilen kullanım varyantları dikkate alındığında, Türk kültüründe *anne* ve *baba* kavramlarının yalnızca biyolojik ebeveynleri ifade etmenin ötesine geçtiği ve derin bir sevgi, saygı ve sıcaklık bağlamında anlam kazandığı ifade edilebilir. Türkçedeki aile içindeki samimi hitaplar, ebeveynlere duyulan sevgi ve bağlılığın güçlü bir yansıması olarak karşımıza çıkar. Bu kültürde, çocuklar ebeveynlerine *anneciğim*, *babacığim* gibi ifadelerle hitap ederken, bu tür hitaplar, aile üyeleri arasındaki yakınlık ve samimiyeti pekiştiren bir anlam taşır. Türkçede *anne* ve *baba* kavramları, yalnızca biyolojik ebeveyn figürleri olarak değil, aynı zamanda kutsal ve saygıdeğer şahsiyetler olarak da algılanır ve toplumsal bağlamda yüksek bir saygı ile anılırlar.

Almanca'da ise *Mutter* ve *Vater* kelimeleri, aynı şekilde ebeveynleri ifade etmelerine rağmen, daha mesafeli ve bazen resmî bir ton taşımaktadır. Aile içindeki hitaplarda bile *Mutter* ve *Vater* daha ciddi ve otoriter bir anlam taşıyabilir. Samimi biçimler olan *Mutti* ve *Vati* ise genellikle yalnızca belirli bağlamlarda,

çocukların dilinde veya özel durumlarda kullanılmaktadır. Ayrıca, Almancada bu kavramlar bazen toplumsal otorite figürleriyle ilişkilendirilir; Örn.: *Vater Staat* (devlet baba) ifadesi, devletin otoriter bir baba figürü olarak algılandığını simgeler. Bu durum, Almanca'da bu kavramlara yüklenen anlamların, Türkçedeki bireysel samimiyet ve sıcaklık bağlamlarının aksine, daha çok otorite, görev ve düzen gibi toplumsal rolleri yansıttığını göstermektedir.

### Karşılaştırmalı Analiz ve Kültürel Yansımalar

Yukarıda yapılan etimolojik incelemelere dayanarak, Türkçedeki *anne* ve *baba* kelimeleri ile Almancadaki *Mutter* ve *Vater* kelimelerinin, evrensel kavramlar olmalarına rağmen, her iki dilin kökenleri, kullanım bağlamları ve kültürel değerleri doğrultusunda farklı anlamlar ve işlevler kazandığı söylenebilir. Türkçenin aile merkezli, duygusal ve sözlü geleneğe dayalı yapısı, Almanca'nın bireyselliğe, kurumsal rollere ve tarihsel bağlamlara odaklanan yapısıyla belirgin bir karşıtlık sergilemektedir. Bu bölümde, her iki dildeki ilgili kelimelerin kökenleri, kullanım biçimleri ve kültürel yansımaları karşılaştırmalı bir şekilde ele alınacak, ayrıca dilin toplumsal değerleri nasıl şekillendirdiği ve bu değerlerin dilde nasıl kodlandığı üzerinde durulacaktır.

### Etimolojik Karşılaştırma

Türkçede *anne* ve *baba* kelimeleri, Altay dilleri ailesine özgü *ana* ve *apa/ata* köklerinden türemiş olup, çocuk dilinin doğal ses örüntülerine (Örn.: *an-an*, *ba-ba*) dayanır. Bu kelimeler, yerli ve organik bir gelişim süreci göstererek, Türkçenin sözlü geleneklerine derinlemesine kök salmıştır. Türkçe, aile bağları ve duygusal yakınlık üzerine inşa edilen bir dil yapısına sahip olduğundan, bu kelimeler yalnızca biyolojik ebeveynliği ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal ve kültürel anlamlar da taşır.

Almancadaki *Mutter* ve *Vater* ise, Hint-Avrupa dil ailesine ait *méhtēr* ile *ph₂tér* ya da *phātér* köklerinden evrilmiştir. Bu kökenler, sistematik ses değişimleriyle modern Almancaya ulaşmış olup, tarihsel olarak yazılı geleneğe ve kurumsal yapıya dayanır. Ayrıca *Mutter* ve *Vater* kelimeleri, Almancada sadece biyolojik ebeveynliği değil, aynı zamanda toplumsal otorite, aile kurumu ve ulusal kimlik gibi kavramlarla da ilişkilidir. Her iki dilde de çocuk diline özgü fonetik benzerlikler (*ma-ma*, *ba-ba*) görülse de Almancadaki formlar çok daha geniş tarihsel, kurumsal ve sembolik anlam alanlarına sahiptir. Bu da Almanca'nın tarihsel ve toplumsal yapısını diline yansıttığını gösterir.

Aşağıdaki Tablo 1 her iki dildeki *anne* ve *baba* kavramlarının etimolojik özelliklerini özetleyerek bu karşılaştırmanın temel unsurlarını görselleştirmektedir:

**Tablo 1: Türkçe ve Almancada *Anne* ve *Baba* Kelimelerin Etimolojik Karşılaştırması**

Özellik	Türkçe	Almanca
Kelime	anne, baba	Mutter, Vater
Kök	ana, apa/ata	méhtêr, ph <sub>2</sub> têr/ph <sub>2</sub> têr
Dil Ailesi	Altay Dilleri	Hint-Avrupa Dilleri
Fonetik Kaynak	Çocuk dili ( <i>an-an, ba-ba</i> )	Çocuk dili ( <i>ma-ma, pa-pa</i> )
Tarihsel Gelişim	Yerli ve organik gelişim, sözlü gelenek	Yazılı geleneğe ve kurumsal yapılara dayanır
Anlam Alanı	Şefkat, otorite, aile bağları	Doğa, otorite, ulusal/dini semboller
Kültürel Bağlam	Aile merkezli, duygusal, sözlü gelenekler	Bireysellik, kurumsal roller, tarihsel bağlam

### Kavramsal ve Kültürel Kullanım Karşılaştırması

Bu kelimelerin deyimlerde, atasözlerinde ve günlük dildeki kullanımları, her iki toplumun aile yapısı ve kültürel zihniyeti hakkında önemli ipuçları sunar. Zira Lakoff & Johnson (1980)'un da belirttiği gibi, dilsel ifadeler bir toplumun yalnızca dilsel anlatımını zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda o toplumun düşünce biçimini de yansıtır (Lakoff & Johnson, 1980).

#### A. Bu Kavramların Türkçedeki Kullanımı

Türkçede özellikle *anne* kavramı genellikle şefkat, fedakârlık ve koruyuculuk ile ilişkilendirilir. Bu ilişki, Türkçenin birçok deyim ve atasözünde somut olarak gözlemlenebilir. Örn.:

- *Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz.* – Bu atasözü, anne sevgisinin ve bağlılığının benzersizliğini vurgular.
- *Ananın ak sütü gibi helâl.* – Anne kavramı üzerinden temiz, kutsal ve tartışmasız bir helallığe gönderme yapılır.

Benzer şekilde *baba* kavramı yalnızca ebeveynliğin bir parçası değil, aynı zamanda otorite, sahiplenme ve köklülük gibi kavramları da çağırır:

- *Baba ocağı* aile köklerine dönüşü ve aidiyet duygusunu temsil eder.
- *Baba gibi adam* ifadesi, güvenilirlik, olgunluk ve liderlik özelliklerini yüceltir.

Bu deyimsel kullanımlar, Türkçede ebeveyn figürlerinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kolektif bilinçte de yer ettiğini ve kültürel değerlerin temel taşı olarak görüldüğünü göstermektedir.

#### B. Bu Kavramların Almancadaki Kullanımı

Almancada *Mutter* ve *Vater* kavramları, genellikle kurumsal ve tarihsel kimlik ile ilişkilendirilir. Duygusal çağrışımlar, Türkçeye kıyasla daha zayıf olabilir; buna karşın, devlet, ulus ve doğa gibi

soyut kavramlarla olan ilişkileri oldukça güçlüdür. Hüsken (1999), bu kavramlarla devlet, ulus, doğa vb. soyut kavramlarla olan ilişkisini şu örneklerle açıklamaktadır:

- *Vaterland* (ana vatan) ifadesi, Almanca kültüründe *baba* figürü üzerinden ulusal kimlik ve bağlılık duygusunun inşasına katkı sağlar.
- *Mutter Natur* (doğa ana) ise doğaya karşı duyulan saygıyı, koruyucu ve doğurgan bir anne figürüyle özdeşleştirir.

Gündelik Almanca deyimlerde, ebeveyn figürleri çoğunlukla didaktik ve ahlakî değerlendirme içeren bağlamlarda karşımıza çıkar. Örn.:

- *Das hat dir wohl deine Mutter nicht beigebracht.* – Bunu sana annen öğretmedi herhalde, gibi bir ifade bireyin davranışındaki eksikliği ebeveyn terbiyesi üzerinden sorgular.

Bu örnekler, Almanca'daki kimi *Mutter/Vater* içerikli ifadelerin daha geniş ve tarihsel anlam katmanları taşıdığını göstermektedir (Kövecses, 2010). Almanca'nın da en az Türkçe kadar köklü bir geçmişe sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, her iki dildeki bu kavramların taşıdığı anlam katmanlarının benzer derecede zengin olduğu söylenebilir.

#### Ara Değerlendirme: Kavramların Anlamsal Haritası

Yapılan etimolojik ve kavramsal karşılaştırmalar, *anne* ve *baba* kavramlarının hem Türkçede hem de Almancada yalnızca biyolojik ebeveynleri değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal ve kültürel yapıların temsilcisi olan sembolik figürleri ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Her iki dilde de bu kavramlar, bireyin toplumla kurduğu ilişkide temel referans noktaları olarak işlev görmektedir.

Türkçede *anne* ve *baba*, aile içindeki roller ve duygusal bağlarla tanımlanır. Özellikle *anne* şefkat, koruma ve besleyicilik gibi niteliklerle; *baba* ise otorite, rehberlik ve soy sürekliliği ile ilişkilendirilir. Bu anlamlar, deyimler, atasözleri ve günlük dildeki kullanımlar aracılığıyla kültürel bellekte derinleşmektedir. Örneğin, *ana gibi yar olmaz* ya da *baba ocağı* gibi ifadeler, bireyin kimliğini aileyle ve geçmişle kurduğu bağ üzerinden tanımlar.

Buna karşın, Almancada *Mutter* ve *Vater* kavramları daha çok tarihsel, kurumsal ve ulusal çerçevelerde anlam kazanmaktadır. *Vaterland* (ana vatan) ya da *Mutter Natur* (doğa ana) gibi ifadeler, ebeveyn figürlerinin yalnızca bireysel değil, kolektif bir kimlik inşasında da işlev gördüğünü göstermektedir (Hüsken, 1999). Lakoff ve Johnson (1980)'un belirttiği gibi, kültürel ifadeler yalnızca bir nesneyi tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumun düşünme biçimini ve değer sistemini de biçimlendirir.

Bu iki dil arasında gözlemlenen farklar, yalnızca sözcüksel

tercihlere değil, aynı zamanda dilin yapılandığı kültürel kodlara da işaret etmektedir. Türkçede aile, duygusal bağlılık ve saygı temelinde şekillenen bir değer sistemiyle öne çıkarken; Almancada kavramlar, daha çok sistemsel, tarihsel ve ideolojik bağlarla bütünleşmiştir. Bu farklılık, ebeveynlik kavramlarının her iki dilde yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kültürel kimliğin bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır.

### Günlük İfade, Deyim ve Atasözlerde *Anne* ve *Baba* Kavramları

Günlük dil, deyim ve atasözleri, bir toplumun kültürünü ve değerlerini en derin şekilde yansıtan dilsel yapıtlardır. Bu dilsel öğeler, yalnızca dilbilimsel ifadeler değil, aynı zamanda toplumların dünyayı nasıl algıladığını ve şekillendirdiğini gösteren kültürel izler taşır. Günlük dildeki kullanım, bir toplumun toplumsal normlarını, aile yapısını ve bireyler arasındaki ilişkileri ortaya koyar. Özellikle *anne* ve *baba* kavramları, hem Türkçede hem de Almancada aile içindeki yerini, rolünü ve anlamını pekiştiren sembolik figürlerdir. Bilhassa Türkçede, *anne* ve *baba* figürleri, daha çok *şefkat*, *koruma*, *bağlılık* ve *güven* gibi duygusal ve bireysel değerlere işaret ederken; Almancada bu kavramlar, daha çok *otorite*, *ulusal kimlik* ve *soyut güçlerle* ilişkilendirilir. Bunun yanı sıra Türkçedeki deyimler ve atasözleri, *anne* ve *baba* kavramlarını aile bağları ve duygusal yakınlık üzerinden tanımlar, bu da Türk kültüründe aile üyeleri arasındaki sıkı bağları vurgular. Örneğin, *Ana gibi yar*, *Bağdat gibi diyar olmaz* ve *baba ocağı* gibi ifadeler, anne ve baba figürlerinin toplumsal ve duygusal değerlerle olan güçlü bağlantısını gösterir. Almancadaki ifadelerde ise, *Vaterland (ana vatan)* ve *Mutter Natur (doğa ana)* gibi kullanımlar, aileden daha geniş toplumsal ve kültürel temalara, otoriteye ve ulusal aidiyete gönderme yapar. Bu da her iki dildeki *anne* ve *baba* kavramlarının, ait oldukları kültürel bağlamda farklı işlevler taşıdığını ve toplumsal kimliklerin inşasında önemli rol oynadığını ortaya koyar.

Bu bölümde, Türkçe ve Almanca'daki bahsi geçen kavramlarının günlük dil, deyim ve atasözlerindeki kullanımları incelenecektir. Böylece, her iki dildeki kavramların çeşitli kültürel anlamlarını ve işlevlerini belirleyerek, semantik farkları ve benzerlikleri derinlemesine ele almayı amaçlamaktadır. Söz konusu değerlendirme yalnızca dilsel ifadelerle dayalı olacak ve kültürel bağlam ile toplumsal değerler üzerinden yapılan bir analizle desteklenecektir.

Daha sonra, Türkçe ve Almanca'daki *anne* ve *baba* kavramlarının farklı kullanım biçimlerini anlamak amacıyla, kavramların dilsel, kültürel ve toplumsal bağlamlardaki yansımalarını ortaya koyacak genel bir sınıflandırma yapılacaktır. Bu sınıflandırma, her iki dildeki kavramların anlamsal ve işlevsel farklılıklarını belirlemeye olanak tanıyacak

ve dilsel ifadelerle dayalı olarak kültürel kodların nasıl şekillendiğini açıklığa kavuşturacaktır.

### Türkçede *Anne* ve *Baba* Kavramlarıyla İlgili İfade, Deyim ve Atasözleri

Türkçede *anne* ve *baba* kavramları, aile birliği, duygusal bağlar ve toplumsal hiyerarşiyi temsil eden ifade, deyim ve atasözlerinde zengin bir şekilde yer bulur. Bu kavramlar, Türk kültürünün kolektivist yapısını ve aile merkezli değerlerini metaforik bir dille yansıtarak, annenin şefkat ve fedakârlığını, babanın ise otorite ve soy sürekliliğini vurgular. Türkçedeki bu ifadeler, toplumun bireyleri arasında derin bağlar kurarken, aynı zamanda toplumun değer sistemini ve kültürel kodlarını da gözler önüne serer.

Aşağıdaki Tablo 2, bu kavramların dilsel ve kültürel yansımalarını, Almanca karşılıklarıyla birlikte ayrıntılı bir şekilde sunmaktadır.

Tablo 2: Türkçede *Anne* ve *Baba* Kavramlarıyla İlgili Deyim, İfade ve Atasözleri

Türkçe İfade	Anlam	Kullanım Alanı <sup>2</sup>	Almanca Çeviri
<i>Baba ocağı</i>	Aile yuvasını, sıcaklık ve aidiyeti tanımlar.	Günlük dil (+)	<i>Vaterhaus</i> (Baba evi) {=} <sup>3</sup>
<i>Baba yadigârı</i>	Babadan kalan değerli bir hatırayı ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Vaters Vermächtnis</i> (Babanın mirası)
<i>Baba eli öpülür</i>	Babanın saygıdeğerliğini vurgular.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Vaterhand küssen</i> (Babanın elini öpmek)
<i>Babasının hayrına</i>	Bir şeyi karşılıksız yapmayı ifade eder.	Deyim, günlük (~)	<i>Um des Vaters Willen</i> (Baba hatırına)
<i>Babasının malı gibi</i>	Savurgan bir şekilde harcamayı eleştirir.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Wie Vaters Erbe</i> (Babanın mirası gibi)
<i>Baba gibi adam</i>	Güvenilir ve saygıdeğer erkeği tanımlar.	Deyim, övücü (+)	<i>Ein Mann wie ein Vater</i> (Baba gibi adam)
<i>Baba yüreği</i>	Babanın şefkatli ve duygusal yönünü vurgular.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Vaterherz</i> (Baba yüreği) {=}
<i>Baba şefkati</i>	Babanın koruyucu sevgisini ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Vaterliebe</i> (Baba sevgisi)
<i>Baba dostu</i>	Babadan kalma güvenilir arkadaşı tanımlar.	Günlük dil (+)	<i>Vaters Freund</i> (Babanın dostu)

<sup>2</sup> Bu tabloda kullanılan özel işaretler şu anlama gelmektedir:

(+): Olumlu duygu durumu (ifade pozitif bir his veya övgü içerir).

(-): Olumsuz duygu durumu (ifade eleştiri, kayıp veya olumsuz bir durum içerir).

(~): Nötr duygu durumu (ifade ne olumlu ne de olumsuz, tarafsız bir anlam taşır)

<sup>3</sup> {=}: Almanca çeviri, Türkçedeki çeviri ifade ile birebir örtüşür (kelime ve anlam tam eşleşir).

<i>Baba soyu</i>	Babadan gelen soya vurgu yapar.	Günlük dil (~)	<i>Von Vaters Seite</i> (Baba tarafından)
<i>Baba malı</i>	Babadan kalan serveti ifade eder.	Günlük dil (~)	<i>Vaters Erbe</i> (Babanın mirası)
<i>Babasından kalma</i>	Babadan miras kalan şeyi tanımlar.	Günlük dil (~)	<i>Von Vater geerbt</i> (Babadan miras)
<i>Baba adam</i>	Saygıdeğer ve güvenilir erkeği tanımlar.	Deyim, övücü (+)	<i>Ein echter Vater</i> (Gerçek bir baba)
<i>Baba adamın sözü dinlenir</i>	Otoriter ve saygın birinin sözüne uyulduğunu ifade eder.	Günlük dil, öğüt verici (+)	<i>Auf Vaters Wort hören</i> (Babanın sözünü dinlemek)
<i>Baba hakkı</i>	Babanın emeğine saygıyı vurgular.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Vaterrecht ehren</i> (Baba hakkına saygı göstermek)
<i>Babasına çekmiş</i>	Çocuğun babasına benzediğini ifade eder.	Deyim, günlük (~)	<i>Ganz der Vater</i> (Tam babası gibi)
<i>Baba olacak adam</i>	Sorumluluk sahibi bir erkeği tanımlar.	Deyim, övücü (+)	<i>Ein Mann zum Vater</i> (Baba olacak adam)
<i>Babasız büyümek</i>	Babasızlığın zorluklarını ifade eder.	Günlük dil, duygusal (-)	<i>Ohne Vater aufwachsen</i> (Babasız büyüme) {=}
<i>Baba gibi sahip çıkmak</i>	Koruyucu ve sahiplenici davranmayı ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	<i>Wie ein Vater schützen</i> (Baba gibi korumak)
<i>Baba evine dönmek</i>	Aile yuvasına geri dönmeyi tanımlar.	Günlük dil, özlemlili (+)	<i>Zum Vaterhaus zurückkehren</i> (Baba evine dönmek)
<i>Baba gibi durmak</i>	Otoriter ve sağlam duruşu ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	<i>Wie ein Vater stehen</i> (Baba gibi durmak)
<i>Babasının izinden gitmek</i>	Babanın yolunu takip etmeyi ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	<i>In Vaters Fußstapfen treten</i> (Babanın izinden gitmek)
<i>Babasının oğlu mu?</i>	Çocuğun babasına benzemediğini sorgular.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Ist er wirklich Vaters Sohn?</i> (Gerçekten babanın oğlu mu?)
<i>Babası gibi dik durmak</i>	Babanın onurlu duruşunu taklit etmeyi ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	<i>Wie der Vater aufrecht stehen</i> (Babası gibi dik durmak)
<i>Babası gibi davranmak</i>	Babanın tavırlarını taklit etmeyi ifade eder.	Deyim, günlük (~)	<i>Wie der Vater handeln</i> (Babası gibi davranmak)
<i>Baba dayağı</i>	Babanın disiplin amaçlı cezalandırmasını ifade eder.	Deyim, günlük (-)	<i>Vaters Hand</i> (Babanın eli)
<i>Baba gibi davranmak</i>	Otoriter ve koruyucu davranmayı ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	<i>Wie ein Vater handeln</i> (Baba gibi davranmak)
<i>Baba evlat ilişkisi</i>	Baba ve çocuk arasındaki bağı	Günlük dil (~)	<i>Vater-Kind-Beziehung</i> (Baba-

	tanımlar.		çocuk ilişkisi)
<i>Baba olmak kolay mı?</i>	Babalığın zorluklarını vurgular.	Günlük dil, öğüt verici (~)	<i>Vater sein ist nicht leicht</i> (Baba olmak kolay mı?)
<i>Baba kanı</i>	Babadan gelen soya vurgu yapar.	Günlük dil (~)	<i>Vaters Blut</i> (Babanın kanı)
<i>Baba yüreği taşır mı?</i>	Babanın duygusal yönünü sorgular.	Günlük dil, duygusal (-)	<i>Kann ein Vaterherz das ertragen?</i> (Baba yüreği buna dayanır mı?)
<i>Babadan oğula geçmek</i>	Mirasın nesilden nesile aktarılmasını ifade eder.	Deyim, mecaz (~)	<i>Von Vater zu Sohn</i> (Babadan oğula)
<i>Babasının yolunu tutmak</i>	Babanın izinden gitmeyi ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	<i>Vaters Weg folgen</i> (Babanın yolunu takip etmek)
<i>Baba yarısı</i>	Yakın bir akrabayı veya koruyucu figürü tanımlar.	Günlük dil (+)	<i>Wie ein halber Vater</i> (Yarı baba gibi)
<i>Baba acısı dinmez</i>	Babanın kaybının kalıcı acısını ifade eder.	Günlük dil, duygusal (-)	<i>Vaterverlust schmerzt ewig</i> (Baba kaybı sonsuza dek acıtır)
<i>Babasını tanımamak</i>	Babaya saygısızlık etmeyi ifade eder.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Den Vater nicht ehren</i> (Babanın saygı göstermemek)
<i>Baba soyundan gelmek</i>	Babadan gelen soya vurgu yapar.	Günlük dil (~)	<i>Vom Vater abstammen</i> (Babanın soyundan)
<i>Babacan olmak</i>	Sıcakkanlı ve koruyucu bir tavır sergilemek.	Deyim, övücü (+)	<i>Wie ein gütiger Vater sein</i> (Sevecen baba gibi olmak)
<i>Baba gibi sevmek</i>	Derin ve koruyucu bir sevgiyle sevmeyi ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Wie ein Vater lieben</i> (Baba gibi sevmek)
<i>Baba evinde rahat etmek</i>	Aile yuvasında huzur bulmayı tanımlar.	Günlük dil (+)	<i>Im Vaterhaus Ruhe finden</i> (Baba evinde huzur bulmak)
<i>Babasının borcu değil ya!</i>	Birinin sorumluluktan kaçtığını eleştirir.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Es ist nicht die Schuld seines Vaters!</i> (Bu babanın borcu değil!)
<i>Baba oğul gibi</i>	Aralarındaki ilişki çok yakın, birbirine benzer.	Deyim (+)	<i>Wie Vater und Sohn</i> (Baba oğul gibi)
<i>Baba gibi</i>	Güvenilir, olgun ve güçlü bir kişi.	Deyim (+)	<i>Vatergleich</i> (Baba gibi)
<i>Baba evlat</i>	Evlat babaya benzer, onun izinden gider.	Deyim (~)	<i>Wie der Vater, so das Kind</i> (Baba evlat gibi)
<i>Baba kızı gibi</i>	Aralarındaki yakın ilişkiyi ifade eder.	Deyim (+)	<i>Wie Vater und Tochter</i> (Baba kızı gibi)
<i>Baba parası</i>	Babanın çalışarak kazandığı para.	Deyim (+)	<i>Vatergeld</i> (Baba parası)
<i>Baba sabrı</i>	Sabırlı olmak.	Deyim (+)	<i>Vaters Geduld</i> (Baba sabrı)

<i>Baba evladını tanır, ama evlat babasını tanımaz</i>	Her ne kadar baba, evladını iyi tanısa da, evlat bazen babasını anlamayabilir veya saymayabilir.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Der Vater kennt sein Kind, aber das Kind kennt seinen Vater nicht</i> (Baba evladını tanır, ama evlat babasını tanımaz)
<i>Baba yiğit, oğul zayıf olur</i>	Genellikle babanın güçlü olduğu bir dönemde, oğulun daha zayıf veya tembel olması.	Atasözü, Eleştiri (+)	<i>Der Vater ist tapfer, der Sohn schwach</i> (Baba yiğit, oğul zayıf olur)
<i>Baba, yediği aşın duasını yapar</i>	Baba, çocuklarını beslerken onlara iyi değerler ve eğitim vermelidir.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Der Vater gibt den Segen für das, was er gegessen hat</i> (Baba, yediği aşın duasını yapar)
<i>Baba olmak kolay değil</i>	Baba olmanın sorumluluğu büyüktür, bu yüzden baba olmak kolay değildir.	Deyim (+)	<i>Vater zu sein ist nicht einfach</i> (Baba olmak kolay değil)
<i>Baba ocağını terk eden, evlat bulmaz</i>	Aile birliğine sadık kalan kişi değerli kabul edilir.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Wer das Vaterhaus verlässt, findet kein Kind</i> (Baba ocağını terk eden, evlat bulmaz)
<i>Baba oğul birbirine benzer</i>	Ailedeki bireyler zamanla birbirine benzer.	Atasözü, Mecaz (+)	<i>Vater und Sohn ähneln einander</i> (Baba oğul birbirine benzer)
<i>Baba malı helal, oğul malı haram olmaz</i>	Baba ne kadar helal mal kazanmışsa, oğul ona saygı gösterip aynı yolda devam etmelidir.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Vaters Gut ist halal, das Gut des Sohnes wird nicht haram</i> (Baba malı helal, oğul malı haram olmaz)
<i>Baba ocağına dönmek</i>	Geçmişe, aileye veya evliliğe geri dönmek anlamında kullanılır.	Atasözü, Mecaz (+)	<i>Zum Vaterhaus zurückkehren</i> (Baba ocağına dönmek)
<i>Baba çocuklarıyla gurur duyar, evlat ise babasıyla</i>	Babalar çocuklarıyla gurur duyar, evlatlar da babalarıyla gurur duyar.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Vater und Kind sind stolz aufeinander</i> (Baba çocuklarıyla gurur duyar, evlat ise babasıyla)
<i>Baba ölmekten sonra oğul sorumluluklarını öğrenmez</i>	Baba öldükten sonra oğul ona düşen görev ve sorumlulukları anlamaya başlar.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Der Sohn lernt seine Pflichten erst nach dem Tod des Vaters</i> (Baba ölmekten oğul sorumluluklarını öğrenmez)
<i>Baba parasına güvenme, kendi kazancına güven</i>	Kendi çabalarıyla kazanmanın, babanın kazancından daha değerli olduğu anlatılır.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Verlasse dich nicht auf Vaters Geld, sondern auf dein eigenes Einkommen</i> (Baba parasına güvenme, kendi kazancına güven)

<i>Baba işi değil</i>	Zor bir iş için baba olmayan birinin bu yükü kaldıramayacağı anlatılır.	Deyim (+)	<i>Das ist keine Sache für einen Vater</i> (Baba işi değil)
<i>Baba evladı sever</i>	Baba, evlatlarıyla gurur duyar veya onları sever, onların iyi bir şekilde yetişmesine önem verir.	Deyim (+)	<i>Der Vater liebt sein Kind</i> (Baba evladı sever)
<i>Baba oğul gibi birbirini tamamlar</i>	Baba ve oğul, birbirlerini tamamlama görevini üstlenir.	Deyim (+)	<i>Vater und Sohn ergänzen einander</i> (Baba oğul gibi birbirini tamamlar)
<i>Baba gibi arkasında durmak</i>	Birine destek olmayı ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	<i>Wie ein Vater hinter jemandem stehen</i> (Baba gibi destek olmak)
<i>Baba parası harcamaz</i>	Genellikle babanın kazanmış olduğu para bir şekilde harcanmaz, tasarruf edilir.	Deyim (+)	<i>Vaters Geld wird nicht ausgegeben</i> (Baba parası harcamaz)
<i>Baba olmak bir ayrıcalıktır</i>	Baba olmanın bir gurur kaynağı olduğu anlatılır.	Günlük dil (+)	<i>Vater zu sein ist ein Privileg</i> (Baba olmak bir ayrıcalıktır)
<i>Baba sabrı göster</i>	Bir işi sabırla yapmanın önemi anlatılır.	Günlük dil, tavsiye (+)	<i>Zeige die Geduld eines Vaters</i> (Baba sabrı göster)
<i>Ana bacı demeden</i>	Kaba ve saygısız davranışı ifade eder.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Ohne Respekt vor Mutter und Schwester</i> (Anne-kız kardeş demeden)
<i>Ana duası almak</i>	Annenin koruyucu duasını almak.	Günlük dil, dinî (+)	<i>Mutter segnen erbitten</i> (Anne duası istemek)
<i>Ana gibi baş tacı</i>	Annenin yüce değerini ifade eder.	Günlük dil, mecaz (+)	<i>Mutter hoch ehren</i> (Anneyi yüceltmek)
<i>Ana gibi sevmek</i>	Şefkatli ve derin bir sevgiyle sevmeyi ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Wie eine Mutter lieben</i> (Anne gibi sevmek) {=}
<i>Ana gibi sığınak</i>	Annenin güvenli bir sığınak olduğunu vurgular.	Günlük dil, mecaz (+)	<i>Mutter als Zuflucht</i> (Anne sığınak olarak)
<i>Ana gibi yar olmaz</i>	Annenin eşsiz şefkatini yüceltir, aile bağlarını vurgular.	Atasözü, duygusal, Öğüt (+)	<i>Keine ist wie die Mutter</i> (Anne gibisi yok)
<i>Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz</i>	Annenin sevgisi ve vatanın değeri eşsizdir.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Keine Geliebte wie die Mutter, kein Land wie Bagdad</i> (Ana gibi yar, Bağdat gibi diyar olmaz)
<i>Ana hakkı ödenmez</i>	Annenin emeğinin karşılıksız olduğunu vurgular.	Günlük dil, duygusal, dinî (+)	<i>Mutterliebe ist unbezahlbar</i> (Anne sevgisi paha biçilemez)

<i>Ana ile kız, helva ile göz</i>	Anne ve kızın birbirine çok benzediğini ifade eder.	Atasözü, Mecaz (~)	<i>Mutter und Tochter, wie Halva und Walnuss</i> (Ana ile kız, helva ile göz)
<i>Ana kokusu</i>	Annenin eşsiz ve nostaljik kokusunu tanımlar.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutters Duft</i> (Annenin kokusu)
<i>Ana kucağı</i>	Annenin şefkatli ve güvenli kollarını ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutterschoß</i> (Ana kucağı) {=}
<i>Ana kurban, evlat yaban</i>	Anne fedakâr olsa da evlat bazen nankör olabilir.	Atasözü, Eleştiri (-)	<i>Die Mutter opfert, das Kind ist fremd</i> (Ana kurban, evlat yaban)
<i>Ana ocağı</i>	Aile yuvasını, sıcaklığı ve aidiyeti tanımlar.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Elternhaus</i> (Aile evi)
<i>Ana olmak kolay değil</i>	Anneliğin zorluklarını vurgular.	Günlük dil, öğüt verici (~)	<i>Mutter sein ist nicht leicht</i> (Anne olmak kolay değil) {=}
<i>Ana rahmine düşmek</i>	Doğumun başlangıcını ifade eder.	Günlük dil, mecaz (~)	<i>In Mutters Schoß empfangen</i> (Annenin rahminde oluşmak)
<i>Ana şefkati</i>	Annenin şefkatli doğasını ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutterliebe</i> (Anne sevgisi)
<i>Ana sütü gibi temiz</i>	Saf, masum bir şeyi tanımlar.	Günlük dil, mecaz (+)	<i>Rein wie Muttermilch</i> (Anne sütü gibi temiz) {=}
<i>Ana sözü dinlersen iş tutarsın</i>	Annenin öğütlerine uymanın başarı getireceğini söyler.	Atasözü, Öğüt (+)	<i>Hör auf die Mutter, dann gelingt die Arbeit</i> (Ana sözü dinlersen iş tutarsın)
<i>Ana yarası dinmez</i>	Annenin kaybının kalıcı acısını ifade eder.	Günlük dil, duygusal (-)	<i>Mutterwunde heilt nicht</i> (Anne yarası iyileşmez)
<i>Ana yemini</i>	Annenin adına edilen yeminin kutsal olduğunu ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutterschwur</i> (Ana yemini)
<i>Ana yüreği</i>	Annenin fedakâr ve duygusal doğasını vurgular.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutterherz</i> (Ana yüreği) {=}
<i>Ana yüreği dayanmaz</i>	Annenin duygusal hassasiyetini vurgular.	Günlük dil, duygusal (-)	<i>Ein Mutterherz hält das nicht aus</i> (Anne yüreği buna dayanmaz)
<i>Anacığim</i>	Anneye sevgiyle hitap, samimi ve duygusal bir ifade.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Meine liebe Mutter</i> (Anacığim)
<i>Anadan doğma</i>	Doğal, saf, olduğu gibi olan durumu ifade eder.	Günlük dil (~)	<i>Von Mutter geboren</i> (Anadan doğma)

<i>Anadan kalma</i>	Anneden miras kalan eşya veya özelliklere işaret eder.	Günlük dil (~)	<i>Von der Mutter geerbt</i> (Anadan kalma)
<i>Anam avradım olsun</i>	Yemin ederken kullanılan, samimi ve duygusal bir ifade.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Bei meiner Mutter schwören</i> (Anam avradım olsun)
<i>Anam babam</i>	Şaşkınlık, üzüntü veya sevgiyle kullanılan bir hitap.	Deyim, duygusal (+)	<i>Meine Mutter und Vater</i> (Anam babam)
<i>Anamın ak sütü</i>	Annenin emeği ve helal rızkını simgeler.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutters reine Milch</i> (Anamın ak sütü)
<i>Anamın duası</i>	Annenin evladı için ettiği duaların koruyuculuğunu ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutters Gebet</i> (Anamın duası)
<i>Anamın ömrü</i>	Anneye duyulan sevgiyle, uzun ömür dileğini ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutters langes Leben</i> (Anamın ömrü)
<i>Anasına bak, kızını al</i>	Kızın annesine benzeyeceği düşüncesini ifade eder.	Günlük dil, öğüt verici (~)	<i>Schau die Mutter an, nimm die Tochter</i> (Anasına bak, kızını al)
<i>Anasına bak, kızını al; kumaşına bak, bezini al</i>	Kızın annesine, malzemenin kalitesine bakarak karar ver.	Atasözü, Öğüt (~)	<i>Schau die Mutter an, nimm die Tochter; schau den Stoff, nimm den Bez</i> (Anasına bak, kızını al; kumaşına bak, bezini al)
<i>Anasından doğduğu gibi</i>	Çıplak veya doğal hali ifade eder, genellikle mecaz anlamlıdır.	Günlük dil, mecaz (~)	<i>Wie Gott ihn schuf</i> (Tanrı'nın yarattığı gibi)
<i>Anasından doğduğuna bin pişman</i>	Büyük bir pişmanlık veya zorluk durumunu ifade eder.	Atasözü, eleştiri (-)	<i>Tausendmal bereuen, von der Mutter geboren zu sein</i> (Anasından doğduğuna bin pişman)
<i>Anasının ak sütü gibi helal</i>	Bir şeyin meşru ve temiz olduğunu vurgular.	Deyim, günlük, ahlaki (+)	<i>Rein wie Muttermilch</i> (Ananın ak sütü gibi helal) {=}
<i>Anasının alnının akı gibi</i>	Annenin gurur duyacağı bir evladı tanımlar.	Deyim, övücü (+)	<i>Mutters Stolz</i> (Annenin gururu)
<i>Anasının diktiği fidan gibi</i>	Genç ve düzgün yetişmiş birini tanımlar.	Deyim, övücü, mecaz (+)	<i>Wie aus Mutters Hand</i> (Annenin elinden çıkmış gibi)
<i>Anasının eli öpülesi</i>	Annenin emeğine saygı ve minnet ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutterliebe ehren</i> (Anne sevgisine saygı göstermek)
<i>Anasının emaneti</i>	Annenin değerli bir mirasını ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutters Vermächtnis</i> (Annenin mirası)
<i>Anasının gözü</i>	Zeki, uyanık kişiyi tanımlar.	Deyim, günlük dil (+)	<i>Mutterwitz haben</i> (Doğal zekâyâ sahip olmak)

<i>Anasının karnında öğrenmemiş ya!</i>	Birinin bir şeyi bilmediğini alaycı şekilde ifade eder.	Deyim, alaycı (-)	<i>Das hat er nicht mit der Muttermilch aufgesogen!</i> (Bunu annesinin sütüyle öğrenmedi!)
<i>Anasının kuzusu</i>	Anneye aşırı bağlı, bağımlı kişiyi eleştirir.	Deyim, pejoratif (-)	<i>Muttersöhnchen</i> (Anneci oğlan)
<i>Anası ağlarken o gülermiş</i>	Duygusuz birini eleştirir.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Während die Mutter weint, lacht er</i> (Anne ağlarken o güler)
<i>Anası ağlamak</i>	Zor durumda kalmayı, çaresizliği ifade eder.	Deyim, duygusal (-)	<i>Mutterseelenallein</i> (Tamamen yalnız)
<i>Anası belli babası belli</i>	Kökene net, güvenilir birini ifade eder.	Günlük dil (+)	<i>Von guter Herkunft</i> (İyi kökenli)
<i>Anası bir, babası ayrı</i>	Farklı ebeveynlerden doğan çocuğu tanımlar.	Günlük dil (~)	<i>Von verschiedenen Eltern</i> (Farklı ebeveynlerden)
<i>Anası da ondan, danası da</i>	Annenin kötü özelliklerinin çocuğa geçtiğini ima eder.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Wie die Mutter, so die Tochter</i> (Anne nasılsa, kızı da öyle)
<i>Anasına avradına sövmek</i>	Birine ağır hakaret etmeyi ifade eder.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Mutter und Frau beschimpfen</i> (Anasına avradına sövmek)
<i>Anasına çekmiş</i>	Çocuğun annesine benzediğini ifade eder.	Deyim, günlük (~)	<i>Ganz die Mutter</i> (Anneye çekmek)
<i>Anasını ağlatmak</i>	Birini çok zor duruma düşürmek veya yenmek.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Die Mutter zum Weinen bringen</i> (Anasını ağlatmak)
<i>Anasından emdiği süt burnundan gelmek</i>	Çok büyük zorluklar çekmeyi ifade eder.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Die Muttermilch aus der Nase kommen</i> (Anasından emdiği süt burnundan gelmek)
<i>Anasından doğduğuna pişman etmek</i>	Birini çok üzecek veya zorlayacak bir durum yaratmak.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Bereuen lassen, von der Mutter geboren zu sein</i> (Anasından doğduğuna pişman etmek)
<i>Anasını satmak</i>	Çıkar için ahlaksızca davranmayı ifade eder.	Deyim, eleştirel (-)	<i>Die Mutter verkaufen</i> (Anasını satmak)
<i>Anne bağı</i>	Annenin evladyla kurduğu güçlü duygusal bağı tanımlar.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutterband</i> (Anne bağı)
<i>Anne evladi</i>	Annenin sevgili çocuğu anlamında kullanılır.	Günlük dil, duygusal (+)	<i>Mutters Kind</i> (Annenin çocuğu)
<i>Anne gibi</i>	Sevgi dolu, koruyucu ve şefkatli bir tavır tanımlar.	Deyim, övücü (+)	<i>Wie eine Mutter</i> (Anne gibi)

<i>Anne gibi sarılmak</i>	Şefkatle ve koruyucu bir şekilde kucaklamayı ifade eder.	Deyim, duygusal (+)	<i>Wie eine Mutter umarmen</i> (Anne gibi sarılmak)
<i>Anne sütü gibi</i>	Saf, temiz ve değerli bir şeyi ifade eder.	Deyim, övücü (+)	<i>Wie Muttermilch</i> (Anne sütü gibi)
<i>Ana-baba duası almak</i>	Ebeveynlerin duasını alarak hayır dilemek.	Günlük dil, dinî (+)	<i>Elternsegen erbitten</i> (Ebeveyn duası istemek)
<i>Ana baba eline bakmak</i>	Başkalarına muhtaç olmayı, bağımsız olamamayı ifade eder.	Deyim, günlük (-)	<i>Auf die Hand der Eltern schauen</i> (Ana baba eline bakmak)
<i>Ana baba günü</i>	Kalabalık, kaotik bir ortamı tanımlar.	Deyim, günlük (-)	<i>Wie auf dem Jahrmarkt</i> (Panayır gibi)
<i>Ana baba himayesi</i>	Ebeveynlerin koruması altında olmayı ifade eder.	Günlük dil (+)	<i>Unter elterlichem Schutz</i> (Ebeveyn koruması altında)
<i>Ana besler, baba öğretir.</i>	Anne şefkatle büyütür, baba eğitim ve disiplin verir.	Atasözü, öğüt (+)	<i>Die Mutter nährt, der Vater lehrt</i> (Ana besler, baba öğretir)

Araştırma kapsamında anne ve baba sözcüklerini içeren toplam 121 ifade incelenmiştir. İfade türlerine göre dağılımda, anne ifadelerinde günlük dil örnekleri (%41.7) öne çıkarken, baba ifadelerinde deyimler (%47.5) daha yaygın bulunmuştur. Bu durum, anne kavramının günlük iletişimde duygusal ve bireysel bağlamda, baba kavramının ise sabit ve kalıplaşmış yapılar içinde daha sık temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Atasözü oranı her iki grupta da nispeten düşüktür; ancak anne ile ilgili atasözleri %20.0 oranıyla babaya kıyasla (%16.4) bir miktar daha yüksektir.

İfadelerin duygu durumları analiz edildiğinde, baba ifadelerinde olumlu anlamlar %68.9 oranında yer alırken, anne ifadelerinde bu oran %58.3'tür. Öte yandan, anne ifadelerinde olumsuz içerik (%30.0) daha yüksek olup, bu ifadelerde eleştirel veya zorluk bildiren temalar daha sık gözlenmiştir. Baba ifadelerinde nötr söylemlerin oranı (%16.4), anne ifadelerine (%11.7) göre daha fazladır; bu, özellikle soy ve miras gibi bağlamlarda tarafsız kullanım eğilimini yansıtmaktadır.

Atasözleri türlerine göre değerlendirildiğinde, babaya ilişkin atasözlerin %70.0'inin öğüt içerikli olduğu görülmüştür. Buna karşın, anneye ait atasözlerde öğüt oranı %50.0'de kalmış, %33.3'lük bir bölüm eleştirel içerik barındırmıştır. Bu bulgu, babanın atasözlerinde daha çok rehberlik ve otorite figürü olarak konumlandığını, annenin ise hem yönlendirici hem de eleştiri hedefi olarak yer aldığını göstermektedir.

Almanca çeviriler açısından, birebir örtüşen çeviri oranı anne ifadelerinde %10.0, baba ifadelerinde ise %4.9'dur. Bu farklılık, anne temsillerinin daha evrensel ve dilsel olarak kolay aktarılabilir olduğunu, baba ifadelerinin ise daha çok kültürel bağlama özgü yapılar içerdiğini ortaya koymaktadır.

İfadelerin semantik temaları incelendiğinde, anne ile ilgili ifadelerde en yaygın tema şefkat ve sevgi (%36.7) olurken, bunu eleştiri ve zorluk (%30.0), miras-benzerlik ve rehberlik (%13.3) ile aidiyet (%6.7) izlemiştir. Baba ifadelerinde ise en yaygın temalar aile/aidiyet (%24.6), saygı ve otorite (%19.7), miras/soy (%16.4), koruyuculuk (%16.4) ve eleştiri/kayıp (%13.1) şeklinde sıralanmıştır. Bu veriler, anne kavramının duygusal ve bireysel boyutlarda, baba kavramının ise yapısal ve toplumsal boyutlarda temsil edildiğini göstermektedir.

### Almancada Anne ve Baba Kavramlarıyla İlgili İfade, Deyim ve Atasözleri

Almancada Mutter ve Vater kavramları, deyim ve günlük dilde doğa, otorite, ulusal kimlik ve bireysel sorumluluk gibi çeşitli temalar etrafında şekillenen geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. Bu dilsel ifadeler, Alman kültürünün bireysellik ve tarihsel bağlamlara verdiği önemin, metaforik bir dil aracılığıyla nasıl kodlandığını göstermektedir. Mutter kavramı, genellikle şefkat, doğa ve besleyicilikle ilişkilendirilirken, Vater ise otorite, ulusal kimlik ve toplumsal sorumlulukla bağlantılıdır. Aşağıda sunulan Tablo 3, bu kavramların dilbilimsel ve kültürel yansımalarını, Türkçe karşılıklarıyla birlikte kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

**Tablo 3: Almancada Vater ve Mutter Kavramlarıyla İlgili Deyim, İfade ve Atasözleri**

İfade	Anlam	Kullanım Alanı	Türkçe Karşılık
<b>Mutter İfadeleri</b>			
<i>Mutterbild pflegen</i>	Annenin idealize edilmiş imajını sürdürmeyi ifade eder.	Günlük dil, kültürel (+)	Anne hatırasını yaşatmak (Anne hatırasını yaşatmak) {=}
<i>Mutterfreuden genießen</i>	Anneliğin mutluluklarını ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	Annelik sevinci (Annelik sevinci) {=}
<i>Muttergedanken hegen</i>	Annenin çocukları için endişeli veya koruyucu düşüncelerini ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	Anne kaygısı (Anne kaygısı) {=}
<i>Mutterglück empfinden</i>	Anneliğin getirdiği derin mutluluğu ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	Annelik sevinci (Annelik sevinci) {=}
<i>Muttergeschichte erzählen</i>	Annenin hayatı veya anılarını paylaşmayı ifade eder.	Günlük dil, nostaljik (+)	Anne anılarını anlatmak (Anne anılarını anlatmak) {=}

<i>Mutterliebe zeigen</i>	Derin, fedakâr sevgiyi ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	Anne sevgisi göstermek (Anne sevgisi göstermek) {=}
<i>Mutterpflichten erfüllen</i>	Annelik sorumluluklarını ifade eder.	Günlük dil (~)	Anne görevleri (Anne görevleri) {=}
<i>Mutterrolle übernehmen</i>	Annelik görevlerini veya sorumluluklarını ifade eder.	Günlük dil (~)	Anne gibi davranmak (Anne gibi davranmak) {=}
<i>Mutterschutz genießen</i>	Hamilelik ve doğum sonrası yasal korumayı ifade eder.	Günlük dil, hukuki (+)	Annelik koruması (Annelik koruması) {=}
<i>Muttersprache sprechen</i>	Kişinin doğuştan öğrendiği dili ifade eder.	Günlük dil (+)	Ana dili (Ana dili) {=}
<i>Muttertag ehren</i>	Annelere saygı ve sevgiyi ifade eden kültürel bir geleneği tanımlar.	Günlük dil, kültürel (+)	Anneler Günü (Anneler Günü) {=}
<i>Von Mutters Seite</i>	Aile kökenini veya mirasını ifade eder.	Günlük dil (~)	Anne tarafından (Anne tarafından)
<i>Mutter der Kompanie</i>	Askeri bağlamda bir birliğin destekleyici figürünü tanımlar.	Deyim, mecaz (+)	Birliğin lideri (Birliğin lideri)
<i>Mutter der Weisheit</i>	Bilgeliliğin veya derin anlayışın kaynağı olarak anneyi sembolize eder.	Deyim, felsefi (+)	Bilgeliliğin kaynağı (Bilgeliliğin kaynağı)
<i>Mutter Erde</i>	Doğanın besleyici ve doğurgan yönünü sembolize eder.	Deyim, mitolojik (+)	Toprak Ana (Toprak Ana)
<i>Mutterfigur sein</i>	Anne gibi davranan veya bu rolü üstlenen birini tanımlar.	Deyim, mecaz (+)	Anne gibi olmak (Anne gibi olmak) {=}
<i>Mutterhand schützen</i>	Annenin koruyucu ve şefkatli rolünü ifade eder.	Deyim, duygusal (+)	Anne kucağı (Anne kucağı) {=}

<i>Mutterinstinkt folgen</i>	Annenin doğal koruyucu içgüdülerini ifade eder.	Deyim, günlük dil (+)	Anne içgüdüğü (Anne içgüdüğü) {=}
<i>Mutterkorn vergiften</i>	Tehlikeli bir durumu tanımlar; tarımda zararlı mantara atıf yapar.	Deyim, mecaz (-)	Kötülük yaymak (Kötülük yaymak)
<i>Mutterkourage zeigen</i>	Annenin cesur ve koruyucu tavrını ifade eder.	Deyim, övücü (+)	Anne cesareti (Anne cesareti) {=}
<i>Muttermale tragen</i>	Doğuştan gelen fiziksel veya kalıtsal özellikleri ifade eder.	Deyim, mecaz (~)	Doğuştan izler (Doğuştan izler)
<i>Mutter Natur</i>	Doğanın yaratıcı ve koruyucu gücünü ifade eder.	Deyim, şiirsel (+)	Tabiat Ana (Tabiat Ana)
<i>Mutterseele nallein</i>	Tamamen yalnız olmayı ifade eder.	Deyim, duygusal (-)	Yapayalnız (Yapayalnız) {=}
<i>Muttertränen weinen</i>	Annenin çocukları için döktüğü duygusal gözyaşlarını ifade eder.	Deyim, duygusal (-)	Anne gözyaşı (Anne gözyaşı) {=}
<i>Mutterverlust betrauern</i>	Annenin ölümüyle duyulan derin üzüntüyü ifade eder.	Deyim, duygusal (-)	Anne kaybı acısı (Anne kaybı acısı) {=}
<i>Mutterwitz haben</i>	Doğal, içgüdüsel zekâyı tanımlar.	Deyim, günlük dil (+)	Doğal zekâ (Doğal zekâ)
<i>Mit der Muttermilch einsaugen</i>	Bir şeyi çocukluktan itibaren öğrenmek.	Deyim, günlük dil (+)	Anne sütüyle öğrenmek (Anne sütüyle öğrenmek) {=}
<i>Sich wie bei Müttern fühlen</i>	Rahat, güvende ve şefkatli bir ortamda olmayı ifade eder.	Deyim, duygusal (+)	Anne kucagında gibi hissetmek (Anne kucagında gibi hissetmek)
<i>Mutter aller Probleme</i>	En büyük veya temel sorunu ifade eder.	Atasözü, Eleştiri (-)	Sorunların kökeni (Sorunların kökeni)
<i>Vorsicht ist die Mutter der Porzellanките</i>	Dikkatin başarıyı getirdiğini öğütler.	Atasözü, Öğüt (+)	Dikkat her şeyin başıdır (Dikkat her şeyin başıdır)

### Vater İfadeleri

<i>Vaterbild pflegen</i>	Babanın idealize edilmiş imajını sürdürmeyi ifade eder.	Günlük dil, kültürel (+)	Baba hatırasını yaşatmak (Baba hatırasını yaşatmak) {=}
<i>Vatergedanken hegen</i>	Babanın çocukları için endişeli veya rehber düşüncelerini ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	Baba kaygısı (Baba kaygısı) {=}
<i>Vatergeschichten erzählen</i>	Babanın hayatı veya anılarını paylaşmayı ifade eder.	Günlük dil, nostaljik (+)	Baba anılarını anlatmak (Baba anılarını anlatmak) {=}
<i>Vaterglück empfinden</i>	Babalığın getirdiği derin mutluluğu ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	Babalık sevinci (Babalık sevinci) {=}
<i>Vaterheimat ehren</i>	Vatanseverlik ve baba kökenine saygıyı ifade eder.	Günlük dil, ulusal (+)	Vatan sevgisi (Vatan sevgisi)
<i>Vaterland lieben</i>	Ulusal kimliğe bağlılığı ifade eder.	Günlük dil, duygusal (+)	Vatan sevgisi (Vatan sevgisi)
<i>Vaterpflichten erfüllen</i>	Babalık sorumluluklarını ifade eder.	Günlük dil, (~)	Baba görevleri (Baba görevleri) {=}
<i>Vaterrolle übernehmen</i>	Babalık görevlerini veya liderliği ifade eder.	Günlük dil, (~)	Baba gibi davranmak (Baba gibi davranmak) {=}
<i>Vatertag feiern</i>	Babalara saygı ve sevgiyi ifade eden kültürel bir geleneği tanımlar.	Günlük dil, kültürel (+)	Babalar Günü (Babalar Günü) {=}
<i>Von Vaters Seite stammen</i>	Soy veya mirasın baba tarafıyla ilişkisini tanımlar.	Günlük dil, (~)	Baba tarafından (Baba tarafından)
<i>Aus Großmutter s Zeiten stammen</i>	Eski, nostaljik bir mirası tanımlar.	Deyim, nostaljik (+)	Eski miras (Eski miras)
<i>Das Land meiner Väter</i>	Vatan ve kökenle bağlantıyı ifade eder.	Deyim, duygusal (+)	Vatan toprağı (Vatan toprağı)
<i>Das Vaterauge wacht</i>	Babanın gözetleyici ve otoriter rolünü vurgular.	Deyim, otoriter (-)	Baba denetimi (Baba denetimi)

<i>Der Dank des Vaterlands ist euch gewiß</i>	Vatan için yapılan fedakârlıkların takdir edileceğini ifade eder; genellikle ironik.	Deyim, ironik (-)	Vatan sağ olsun (Vatan sağ olsun)
<i>Ganz der Sohn seines Vaters sein</i>	Babayla benzerlik veya sadakati ifade eder.	Deyim, günlük dil (+)	Babasının oğlu (Babasının oğlu)
<i>Pater patriae</i>	Ulusal bir lider veya kurtarıcı figürü tanımlar.	Deyim, tarihsel (+)	Ulusun lideri (Ulusun lideri)
<i>Sich zu seinen Vätern versammeln</i>	Ölümü ifade eder; saygılı bir tonda.	Deyim, dinî (+)	Atalarına kavuşmak (Atalarına kavuşmak)
<i>Vatererbe antreten</i>	Babadan kalan maddi veya manevi mirası ifade eder.	Deyim, günlük dil(~)	Baba mirası (Baba mirası) {=}
<i>Vaterfigur sein</i>	Baba gibi davranan veya bu rolü üstlenen birini tanımlar.	Deyim, mecaz (+)	Baba gibi olmak (Baba gibi olmak) {=}
<i>Vatergeist rufen</i>	Geçmişteki baba figürlerine veya geleneğe saygı göstermeyi ifade eder.	Deyim, mistik (+)	Atalara saygı (Atalara saygı)
<i>Vaterhand führen</i>	Babanın otoriter ve rehber rolünü ifade eder.	Deyim, otoriter (-)	Baba otoritesi (Baba otoritesi)
<i>Vaterhaut tragen</i>	Babadan gelen fiziksel veya manevi özellikleri ifade eder.	Deyim, mecaz (~)	Babadan kalma özellikler (Babadan kalma özellikler)
<i>Vaterinstinkt folgen</i>	Babanın koruyucu içgüdülerini ifade eder.	Deyim, günlük dil (+)	Baba içgüdüğü (Baba içgüdüğü) {=}
<i>Vaterkraft beweisen</i>	Babanın fiziksel veya manevi gücünü ifade eder.	Deyim, mecaz (+)	Baba gücü (Baba gücü)
<i>Vaterliebe zeigen</i>	Babanın çocuklarına duyduğu derin sevgiyi ifade eder.	Deyim, duygusal (+)	Baba sevgisi (Baba sevgisi)
<i>Vatermacht ausüben</i>	Babanın otoritesini dayatmasını ifade eder.	Deyim, eleştirel (-)	Baba otoritesi (Baba otoritesi)

<i>Vatermord begehen</i>	Mecazî olarak babanın otoritesine başkaldırmayı ifade eder.	Deyim, mecaz (-)	Otoriteye isyan (Otoriteye isyan)
<i>Vater Rhein</i>	Ren Nehri'ni ulusal bir sembol olarak tanımlar.	Deyim, ulusal (+)	Ulusal sembol (Ulusal sembol)
<i>Vaterstolz zeigen</i>	Babanın çocuklarıyla veya başarılarıyla gurur duymasını ifade eder.	Deyim, duygusal (+)	Baba gururu (Baba gururu) {=}
<i>Vatertradition fortsetzen</i>	Babanın bıraktığı gelenekleri devam ettirmeyi ifade eder.	Deyim, kültürel (+)	Baba geleneğini sürdürmek (Baba geleneğini sürdürmek)
<i>Vatertränen weinen</i>	Babanın çocukları veya kayıpları için döktüğü gözyaşlarını ifade eder.	Deyim, duygusal (-)	Baba gözyaşı (Baba gözyaşı)
<i>Vaterverlust betrauern</i>	Babanın ölümüyle duyulan derin üzüntüyü ifade eder.	Deyim, duygusal (-)	Baba kaybı acısı (Baba kaybı acısı) {=}
<i>Vaterzorn auslösen</i>	Babanın sert tepkisini ifade eder.	Deyim, otoriter (-)	Babayı kızdırmak (Babayı kızdırmak)
<i>Vater Staat</i>	Devletin koruyucu ve otoriter rolünü sembolize eder; bazen ironik.	Atasözü, Eleştiri (~)	Devlet baba (Devlet baba) {=}
<i>Vaterstimm e erheben</i>	Babanın otoriter veya rehber bir şekilde konuşmasını ifade eder.	Atasözü, Öğüt (-)	Baba emri (Baba emri)
<i>Vaterweisheit teilen</i>	Babanın deneyimli öğütlerini ifade eder.	Atasözü, Öğüt (+)	Baba öğütü (Baba öğütü)

Araştırma kapsamında Almanca dilinde “Mutter” (anne) ve “Vater” (baba) kelimelerini içeren toplam 73 ifade incelenmiştir. Bu ifadelerin 37’si “Mutter”, 36’sı ise “Vater” temellidir. İfade türlerine göre dağılımda deyimlerin %60.3 oranla baskın olduğu gözlemlenmiştir (anne: 23, baba: 21). Günlük dil örnekleri %30.1 oranında (anne: 12, baba: 10), atasözleri ise %9.6 oranında yer almıştır (anne: 2, baba: 5). Bu dağılım, Almanca’daki anne-baba temalı ifadelerde deyimsel ve kalıplaşmış yapıların ağırlıklı olduğunu göstermektedir.

Toplam yedi atasözü içinde öğüt içerenler %57.1 (n=4), eleştirel

içerikli olanlar ise %42.9 (n=3) oranındadır. İncelenen örneklerde mecaz ağırlıklı atasözü bulunmamaktadır. Bu durum, Almanca atasözlerinde doğrudan anlamın tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

İfadelerin içerdiği duygusal anlamlar açısından, olumlu ifadeler %69.9 oranla ağırlıktadır (anne: 27, baba: 24). Olumsuz ifadeler %21.9 (anne: 5, baba: 11), nötr içerikler ise %8.2 oranındadır (anne: 5, baba: 1). “Vater” temalı ifadelerdeki olumsuz oran görece daha yüksektir.

Semantik temalar incelendiğinde, en yaygın tema %27.4 oranla şefkat ve sevgi (anne: 14, baba: 6) olmuştur. Bunu otorite ve rehberlik (%20.5; anne: 2, baba: 13), miras ve soy (%13.7; her iki kavramda da eşit sayıda), kayıp ve eleştiri (%13.7; anne: 4, baba: 6) ile aile ve aidiyet temaları (%11.0; anne: 4, baba: 4) izlemiştir. “Mutter” ifadeleri çoğunlukla sevgi ve şefkatle ilişkilendirilmişken, “Vater” ifadeleri daha çok otorite, devlet ve rehberlikle bağlantılı temalarda yoğunlaşmıştır.

İfadelerin Türkçedeki karşılıkları incelendiğinde birebir örtüşen (=) oran %26.0’dır (anne: %32.4, baba: %19.4). Örnekler arasında *Muttersprache sprechen* → *Ana dili* ve *Vatererbe antreten* → *Baba mirası* yer almaktadır. “Mutter” temalı ifadelerin daha evrensel oluşu, birebir çeviride daha yüksek örtüşme oranı ile yansımaktadır. Bununla birlikte, kültürel farklar ve bağlamsal nüanslar nedeniyle bazı ifadelerde birebir karşılık mümkün olmamıştır.

Türkçeye yapılan karşılıklar, hedef dilde doğal ve yaygın kullanımları esas alacak biçimde oluşturulmuştur. Örneğin, “baba vatan” gibi Türkçede karşılığı olmayan yapılar çıkarılmış, bunun yerine “vatan sevgisi” gibi yerleşik karşılıklar tercih edilmiştir. Sembolik ve kültürel boyutu yüksek olan ifadeler (ör. *Vater Rhein*, *Vater Staat*, *Mutter Natur*) Türkçede doğrudan karşılık bulmakta zorlanmakta; bu tür örnekler daha genel kavramlarla çevrilmiştir.

Almanca’daki anne ve baba temalı ifadeler, Türkçedeki aile merkezli yapılardan farklı olarak daha bireysel ve sembolik temalar etrafında biçimlenmiştir. “Mutter” daha çok doğa, sevgi ve mitolojik öğelerle; “Vater” ise otorite, devlet ve vatanseverlikle özdeşleştirilmiştir.

### 3.3. Her iki Dildeki Anne ve Baba Kavramlarını İçeren İfadelerin Karşılaştırmalı Analizi

Almanca verilerde deyimsele ifadeler (%60.3) açık biçimde baskındır. Örneğin, *jemandem die Mutter wecken* (birinin içindeki anneyi uyandırmak), soyut ve metaforik bir kullanımı temsil ederken; *Vater sein ist nicht schwer*, *Vater zu bleiben dagegen sehr* gibi ifadeler atasözü formunda, ancak özdeyiş niteliğindedir. Buna karşın Türkçedeki *anne* ifadeleri çoğunlukla günlük dilde karşımıza çıkar: *anne kuzusu*, *anam gibi severim* gibi örnekler sabitlik taşısa da deyim değil, duygusal ağırlıklı kalıplardır.

Türkçedeki *baba* ifadeleri ise deyim formunda daha baskındır.

Örneğin *baba yiğit*, *baba adam*, *babasının oğlu değil* gibi yapılar hem sabitlik hem de mecaz özellik gösterir. Almancada *Vaterfigur* (baba figürü), *Vaterrolle* (baba rolü) gibi daha teknik veya psikolojik kökenli ifadeler öne çıkarken, Türkçede *baba ocağı*, *baba mirası*, *babanın hayrına mı?* gibi halk söylemine yaslanan kalıplar yaygındır.

### Duygu Durumu Açısından Karşılaştırma

Her iki dilde de olumlu ifadeler ağırlıktadır, ancak bu olumlu duyguların yöneldiği bağlam farklıdır. Almanca’da *anne* temsilleri sevgi ve doğaya duyulan hayranlıkla ilişkilendirilir: *Mutter Natur*, *Muttersprache* (ana dil), *Mutterliebe* (annelik sevgisi). Türkçede ise duygusal bağ daha içten ve yereldir: *ana gibi yar olmaz*, *anam ağlar arkamdan* gibi kalıplar, birey-anne ilişkisini güçlü biçimde duygusallaştırır.

*Baba* temsillerinde Almanca’da olumlu ifadeler sınırlıdır; *Vater Staat* (devlet babadır) gibi söylemler nötr veya hatta olumsuz çağrışımlara neden olabilir. Türkçede ise *baba* kavramı çoğunlukla olumlu figürdür: *baba gibi adam*, *baba destek*, *baba yadigârı*. Ancak bu olumlu görüntü bazen ironik biçimde de kullanılır: *babasının hayrına mı yaptı?* gibi örneklerde bu görülebilir.

Olumsuz duygular *anne* temsillerinde Türkçede daha belirgindir: *ana bacı demeden*, *anasından emdiği süt burnundan gelmek* gibi ifadelerde toplumsal eleştiri ya da zorluk aktarımı sık görülür.

### Semantik Tema ve Kavramsallaştırma

Almanca’da *anne* doğayla özdeşleştirilmiştir (*Mutter Natur*, *Muttererde*). Bu kullanım, doğanın besleyici ve yaratıcı gücünü annelikle birleştirir. *Baba* ise yapısal ve devlet temsiliyle ilişkilidir: *Vaterland*, *Vater Staat*. Bu metaforlar, ataerkil devlet anlayışını destekleyici biçimde kullanılmaktadır.

Türkçede *anne* duygusal ve kutsal bir figürdür. *Cennet annelerin ayakları altındadır* gibi ifadelerde dinsel ve kültürel değerlerle harmanlanmış metaforlar yer alır. *Baba* ise daha çok otorite, koruma ve aidiyetle ilişkilidir: *baba ocağı*, *baba yadigârı*, *baba adam*. İlginç biçimde, *baba* kavramı aynı zamanda cesaret ve güç ile de özdeşleştirilmiştir (*baba yiğit*).

Türkçede ayrıca *koruyuculuk* teması *baba* ifadelerinde belirgin biçimdedir. Bu tema Almanca’da çok daha sınırlı görülür.

### Atasözleri Bağlamında Anlam Aktarımı

Almanca’da atasözü sayısı oldukça sınırlıdır ve çoğu doğrudan anlam taşır. Örneğin *Mutter bleibt Mutter* gibi özdeyişler, kültürel öğütlerden çok, sabit doğruları dile getirir. Türkçede ise atasözleri derin mecazlara sahiptir: *anaya bak kız al*, *düğüne bak bez al* gibi yapılar hem toplumsal beklentileri hem de kültürel kodları yansıtır. Bu ifadeler, geleneksel ataerkil yapı hakkında bilgi verirken aynı zamanda kültürel değerleri aktarmaktadır.

## Çeviri Uyumları ve Eşdeğerlik

Almanca'dan Türkçeye çeviride *anne* temsilleri daha kolay aktarılabilirken, *baba* temsillerinde zorluk yaşanmaktadır. Örneğin *Mutter Natur* ifadesi Türkçede *Toprak Ana* ile karşılanabilirken, *Vater Staat* ya da *Vaterfigur* gibi ifadeler Türkçede doğrudan karşılık bulamaz, daha çok açıklama gerektirir.

Ters yönde, Türkçedeki pek çok *baba* ifadesi Almanca'ya çevrildiğinde kültürel bağlamı yitirir: *baba yadigârı*, *baba adam*, *baba gibi adam* gibi deyimler birebir çeviride anlamını kaybeder veya eksilir.

## Kültürel Konumlandırma ve Anlatı Biçimleri

Almanca'da kavramlar genellikle bireysel ve soyut yapılarla ifade edilir. *Vater Staat*, *Mutter Kirche* gibi terimler bürokrasi, hukuk ve kurumlar üzerinden şekillenir. Türkçede ise ifadeler daha somut, hissi ve kolektif yapıdadır. *Ana ocağı*, *baba ocağı*, *ana-baba duası* gibi kalıplar bireyin değil, toplumun ve ailenin önemine işaret eder.

Bu farklılık, Almanca'nın birey merkezli düşünce sistemini, Türkçenin ise kolektivist aile yapısını yansıttığını gösterir. Almanca'da *Mutter* ve *Vater* daha çok metaforik sistemlerde yer alırken, Türkçede *ana* ve *baba* toplumsal bağlamda yaşayan, hissedilen figürlerdir.

**Tablo 4: Türkçe ve Almanca *Anne* ve *Baba* İfadelerinin Karşılaştırmalı Analizi**

Kategori	Türkçe - Anne	Türkçe - Baba	Almanca - Mutter	Almanca - Vater
İfade Sayısı	60	61	37	36
İfade Türü Dağılımı	Günlük dil (%41.7) Deyim (%38.3) Atasözü (%20.0)	Deyim (%47.5) Günlük dil (%36.1) Atasözü (%16.4)	Deyim (%62.2) Günlük dil (%32.4) Atasözü (%5.4)	Deyim (%58.3) Günlük dil (%27.8) Atasözü (%13.9)
Atasözlerinde Öğüt/Eleştiri	Öğüt (%50.0) Eleştiri (%33.3) Diğer (%16.7)	Öğüt (%70.0) Eleştiri (%10.0) Diğer (%20.0)	Öğüt (%50.0) Eleştiri (%50.0)	Öğüt (%66.7) Eleştiri (%33.3)
Olumlu Anlam	%58.3	%68.9	%73.0	%66.7
Olumsuz Anlam	%30.0	%14.7	%13.5	%30.6
Nötr Anlam	%11.7	%16.4	%13.5	%2.8
Çeviri Uyum Oranı	%10.0	%4.9	%32.4	%19.4
Semantik Temalar	Şefkat-sevgi (%36.7) Eleştiri-zorluk (%30.0) Miras/benz erlik	Aidiyet (%24.6) Saygı-otorite (%19.7) Miras/soy (%16.4) Koruma	Şefkat-sevgi (%37.8) Otorite-rehberlik (%5.4) Kayıp/eleştir i (%10.8) Aidiyet	Otorite-rehberlik (%36.1) Miras-soy (%13.9) Eleştiri-kayıp (%16.7)

	(%13.3) Aidiyet (%6.7)	(%16.4) Eleştiri (%13.1)	(%10.8), Miras (%13.5)	Aidiyet (%11.1) Sevgi (%16.7)
<b>Kültürel Konumlandırma</b>	Bireysel-duygusal figür, yoğun toplumsal bağ, dinsel kutsiyet, kolektif değerlerle ilişkili ( <i>cennet annelerin ayakları altındadır</i> )	Otorite-koruyucu figür, aidiyet ve gelenek odağı, toplumsal rol vurgusu ( <i>baba ocağı, baba yadigârı</i> )	Doğa, sevgi, mitoloji ile ilişkilendirilm iş metaforlar ( <i>Mutter Natur, Muttersprache</i> )	Devlet, otorite, hukuk ve yapısal güçle özdeşleştiril miş, sembolik figür ( <i>Vater Staat, Vaterland</i> )

## Sonuç

Bu çalışmada Türkçe ve Almanca'da *anne* ve *baba* kavramlarının dilsel temsilleri, ifade türleri, semantik temalar, duygu durumları, stilistik özellikler ve çeviri eşleşmeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki dilde ebeveyn kavramlarının yalnızca aile içi rolleri yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda kültürel değerler, toplumsal yapılar ve ideolojik göndermeler açısından da anlam yüklü yapılar olduğunu göstermektedir.

Türkçede *anne* kavramı daha çok günlük dilde, duygusal ve bireysel bağlamda temsil edilirken; *baba* kavramı kalıplaşmış, sabit yapılar içinde, toplumsal ve otorite rollerle ilişkilendirilmiştir. Deyimlerin ve atasözlerinin içeriklerine bakıldığında, *baba* ifadeleri çoğunlukla rehberlik, otorite ve miras temalarıyla öne çıkarken; *anne* ifadeleri şefkat, sevgi ve aynı zamanda eleştiri ve zorluk temalarını daha yoğun biçimde barındırmaktadır. Bu dağılım, Türk kültüründe *anne* figürünün hem idealize edilen hem de eleştiri yönünden değerlendirilen çok katmanlı bir kimliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Almanca verilerde ise *Mutter* temalı ifadelerin sevgi, doğa ve mitolojik göndermelerle şekillendiği; *Vater* temalı yapıların ise otorite, devlet ve ulus kavramlarıyla güçlü biçimde bağlandığı görülmüştür. Almanca'da deyimsele ifadelerin yoğunluğu, dilin metaforik ve sembolik kullanımının ön planda olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, *Vater Staat* ve *Mutter Natur* gibi kavramlar, ebeveyn temsillerinin yalnızca aile bağlamıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda soyut kavramların cinsiyetli imgelerle temsil edildiğini göstermektedir.

Çeviri eşleşmelerine bakıldığında, *anne* temalı ifadelerin hem Türkçede hem Almandada daha yüksek oranda doğrudan çeviriye olanak verdiği, *baba* temalı yapıların ise kültürel olarak daha özgül ve bağlama bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, *anne* figürünün kültürlerarası daha evrensel temsillere sahip olduğunu, *baba* figürünün ise kültürler arası aktarımda daha sembolik ve özgün yapılar içerdiğini göstermektedir.

Genel olarak deęerlendirildięinde, *anne* ve *baba* kavramları her iki dilde de sadece biyolojik ya da ailevi rollerle sınırlı kalmayıp; kültürel kimlięin, deęer aktarımının, toplumsal yapının ve dilsel estetięin taşıyıcı unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece dilsel ifadeler aracılıęıyla kültürel zihniyetin ebeveynler üzerinden nasıl inşa edildięi ve iletildięi açık bir biçimde ortaya konmuştur.

**Hakem Deęerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Yazar Katkıları:** Fikir- M.H.A., H.Y.; Tasarım- M.H.A., H.Y.; Denetleme- M.H.A., H.Y.; Kaynaklar- M.H.A., H.Y.; Veri Toplama ve/veya İşleme- M.H.A., H.Y.; Analiz ve/veya Yorum- M.H.A., H.Y.; Literatür Tarama M.H.A., H.Y.; Yazıyı Yazan- M.H.A., H.Y.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

**Finansal Destek:** Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Author Contributions:** Concept - M.H.A., H.Y.; Design- M.H.A., H.Y.; Supervision- M.H.A., H.Y.; Resources- M.H.A., H.Y.; Data Collection and/or Processing- M.H.A., H.Y.; Analysis and/or Interpretation- M.H.A., H.Y.; Literature Search- M.H.A., H.Y.; Writing Manuscript- M.H.A., H.Y.

**Conflict of Interest:** The authors have no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The authors declared that this study has received no financial support.

### Kaynaklar

- Alimjanova, G.M. (2016). *Karşılaştırmalı Kültürdilbilim Dil-Kültür-İnsan*, Çev: Seyhan Uçar ve Şekip Atay, Ed: Olena Kozan ve Canan Paşaloğlu, Gazi Kitabevi Yay. ISBN: 978 605 344 413 8
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford University Press.
- Dudenredaktion (2020). *Duden – Das Herkunftswörterbuch* (5. Aufl.). Bibliographisches Institut.
- Erdogan, E. (2022). Türkçe ve Almanca Deyimlerde Doğrudan ve Dolaylı İletişim Biçimleri: Kültürdilbilimsel Bir Çözümleme. *Dil Araştırmaları*, 16(31), 77-91. <https://doi.org/10.54316/dilarastirmalari.1163351>
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Hazar, G. (2010). *Türk Atasözleri ve Deyimlerinin Anlamı ve Kullanımı*. Alfa Yayınları.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences*. Sage Publications.
- Hüsken, U. (1999). *Muttersprache und Vaterland: Eine Kulturgeschichte*. Beck.
- Kagıtcıbaşı, C. (2007). *Family, Self, and Human Development Across Cultures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, Mehmet (2010), *Kültür ve Dil* (26. baskı), Dergâh Yayınları.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kroonen, G. (2013). *Etymological Dictionary of Proto-Germanic*. Brill.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lucy, J. A. (1997). *Linguistic Relativity*. Annual Review of Anthropology, 26, 291–312.
- Meyer, B. (2016). *Alltagssprache und Sprachgebrauch: Eine Einführung in die Soziolinguistik*. De Gruyter.
- Nişanyan, S. (2009). *Nişanyan Sözlük: Çağdaş Türkçenin Etimolojisi*. Everest Yayınları.
- Pfeifer, W. (2005). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>.
- Yaprak, Asuman. (2021). Türkçe ve Almanca Atasözlerinde Aile ve Akrabalık İlişkilerinin Kültürdilbilim Açısından İncelenmesi. 1. 165-191.

# Barbara Frischmuth

## Barbara Frischmuth

### Barbara Frischmuth

#### Zusammenfassung

Die österreichische Literaturszene verspürt eine tiefe Betrübtheit ob des Ablebens der facettenreichen Literatin Barbara Frischmuth, welche am 30. März im Alter von 83 Jahren verstorben ist. Ihr umfangreiches Werk umfasst Romane, Essays und insbesondere Beiträge zur Kinderliteratur. Die am 5. Juli 1941 in Altaussee/Österreich geborene Frischmuth zeichnete sich durch eine enge Verflechtung von Realität und Phantasie in ihren Werken aus. Ein besonderes Merkmal war die Vermittlung universeller Werte und einer interkulturellen Perspektive.

**Schlüsselwörter:** Barbara Frischmuth, Tod, Nachruf, Werke, Veröffentlichungen

#### Abstract

The Austrian literary community has expressed profound sorrow at the demise of the multifaceted writer Barbara Frischmuth, who passed away on 30 March at the age of 83. Her extensive oeuvre includes novels, essays and, in particular, contributions to children's literature. Born on 5 July 1941 in Altaussee, Austria, Frischmuth is characterised by a close interweaving of reality and fantasy in her works. A particular characteristic worthy of note was the communication of universal values and an intercultural perspective

**Keywords:** Barbara Frischmuth, Death, Obituary, Works, Publications

#### Öz

Avusturya edebiyat dünyası, 30 Mart'ta 83 yaşında hayatını kaybeden çok yönlü yazar Barbara Frischmuth'u kaybetmenin derin üzüntüsünü yaşıyor. Yazarın kapsamlı eserleri arasında romanlar, denemeler ve özellikle de çocuk edebiyatına katkılar yer almaktadır. 5 Temmuz 1941'de Altaussee/Avusturya'da doğan Frischmuth, eserlerinde gerçeklik ve fantezinin iç içe geçmesiyle karakterize edilir. Özel bir karakteristiği de evrensel değerlerin ve kültürlerarası bir bakış açısıyla aktarılmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Barbara Frischmuth, Vefat, Anma, Eserleri, Yayınlar

#### Ali Osman ÖZTÜRK

Necmettin Erbakan Üniversitesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye  
*Necmettin Erbakan University. Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education. Department of Foreign Language Education, Konya, Türkiye*



**Geliş Tarihi/Received** 08.04.2025

**Kabul Tarihi/Accepted** 02.06.2025

**Yayın Tarihi/Publication Date** 15.06.2025

#### Sorumlu Yazar/Corresponding author:

Ali Osman Öztürk

[alozturk10@gmail.com](mailto:alozturk10@gmail.com)

#### Atif

Öztürk, A. O. (2025). Barbara Frischmuth. *Korpusgermanistik*, 4(1), 52-55

#### Cite this article

Öztürk, A. O. (2025). Barbara Frischmuth. *Korpusgermanistik*, 4(1), 52-55



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Nachruf auf Barbara Frischmuth (05.07.1941-30.03.2025)

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk

Die österreichische Literaturszene ist tief betroffen vom Ableben der vielseitigen Literatin Barbara Frischmuth, die am 30. März im Alter von 83 Jahren verstorben ist. Ihr umfangreiches Werk umfasst Romane, Essays und insbesondere Beiträge zur Kinderliteratur. Die am 5. Juli 1941 in Altaussee/Österreich geborene Frischmuth zeichnete sich durch eine enge Verflechtung von Realität und Phantasie in ihren Werken aus. Ein besonderes Merkmal war die Vermittlung universeller Werte und einer interkulturellen Perspektive.

Sie erwarb durch ihre interkulturellen Erfahrungen eine einzigartige Perspektive, die ihre späteren Werke stark beeinflusste. Ihre akademische Laufbahn begann mit einem Studium der englischen und türkischen Sprache an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ein Stipendium der Atatürk-Universität in Erzurum ermöglichte ihr als erster Europäerin den Studienaufenthalt in der Türkei. Die intensiven Studien in den Bereichen Türkische Kultur und Bektaschi-Traditionen vermittelten ihr eine tiefe Wertschätzung für östliche Philosophien und Rituale. Diese Erfahrungen stellen eine Inspirationsquelle für ihre literarischen Arbeiten dar und zeugen von ihrer Fähigkeit, kulturelle Grenzen zu überwinden.

Die Kinderliteratur Frischmuths zeichnet sich durch eine Kombination von Märchenmotiven und Symbolik aus, die darauf abzielt, tiefere kulturelle und ethische Werte zu vermitteln. Die thematische Bandbreite erstreckt sich von der Vermittlung von Umweltbewusstsein bis zur Förderung von zwischenmenschlichem Respekt. In „*Biberzahn und der Khan der Winde*“ z.B. werden fantasievolle Elemente eingesetzt, um auf die Bedeutung von Natur und Umweltschutz aufmerksam zu machen. Der Balanceakt zwischen Kreativität und kultureller Vielfalt wird mittels subtiler Symbolik dargestellt, beispielsweise durch den Windis-Khan und die Biber-Prinzessin. In „*Gutenachtgeschichte für Maria Carolina*“ werden magische Wesen eingesetzt, die universelle Werte wie Zusammenarbeit und Gastfreundschaft durch fantasievolle Abenteuer vermitteln.

In den Werken von Barbara Frischmuth manifestiert sich eine signifikante Vertrautheit mit türkischen Traditionen. Gastfreundschaft, Respekt gegenüber Älteren und die Imece[=Genossenschafts]-Tradition sind wiederkehrende Themen, die die zwischenmenschlichen Bindungen in der türkischen Gemeinschaft reflektieren. Ihr literarischer Ansatz fungiert als interkulturelle Schnittstelle, indem sie türkische Werte in einen globalen Kontext inkorporiert. Ihre Werke sind daher sowohl lokal als auch universal bedeutsam. Die Integration dieser Werte demonstriert ihre Fähigkeit, Leserinnen und Leser jeder Herkunft zu erreichen und wichtige Lektionen durch ihre Erzählungen zu vermitteln.

Frischmuths Werke leisten einen signifikanten Beitrag zur

Förderung von Toleranz und interkulturellem Verständnis. Sie inspiriert ihre Leserschaft, die Vielfalt und Ästhetik unterschiedlicher Kulturen zu wertschätzen. Ihre Kinderliteratur verbindet auf einzigartige Weise Unterhaltung und Bildung. Exemplarisch hierfür sind die oben genannten Werke. Ihr literarisches Erbe manifestiert sich in den Brücken, die sie zwischen verschiedenen Kulturen errichtet hat, und prägt Generationen von Lesern.



Barbara Frischmuth in Konya (1996). Foto: AOÖ

Ein Vergleich der Werke Frischmuths zeigt, dass sie ein vielseitiges Narrativ verfolgt. Während in „*Biberzahn und der Khan der Winde*“ Natur und zwischenmenschliche Werte im Fokus stehen, betont „*Gutenachtgeschichte für Maria Carolina*“ die innere Reise und die emotionale Entwicklung der Charaktere. Beide Werke integrieren Märchenhaftes und Interkulturalität in die Handlung, fördern jedoch unterschiedliche Arten von Erkenntnissen: Im ersteren wird Umweltbewusstsein, im letzteren zwischenmenschliche Solidarität betont. Die Kombination dieser Themen und Stilrichtungen erzeugt eine wertvolle Ressource für Kinderliteratur, die sowohl inhaltliche Tiefe als auch ästhetischen Mehrwert bietet.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

**Finansal Destek:** Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflicts of interest to declare.

**Financial Disclosure:** The author declared that this study has received no financial support.

## Literaturverzeichnis

Veröffentlichungen über Barbara Frischmuth in der Türkei  
(Eine Auswahl)

## 1. Übersetzungen

- Frischmuth, B. (1990). Güneşte Gölgenin Yokoluşu. Çev. G. Aytaç. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Frischmuth, B. (1987). Pembe ve Avrupalılar. Çev. G. Aytaç. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Frischmuth, B. (2000). Pembe ve Avrupalılar. Çev. G. Aytaç. 4. Baskı. İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Frischmuth, B. (1983). Makaradaki Prenses. Çev. Şevki Eker. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

## 2. Akademische und wissenschaftliche Arbeiten über ihr Werk

- Akbulut, N. (1995). Auf der Suche nach Identifikationsfiguren. Die Behandlung von Renan Demirkans Roman ‚Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker‘ und Barbara Frischmuths ‚Das Verschwinden des Schattens in der Sonne‘ im Rahmen des Seminars ‚Deutschsprachige Frauenliteratur in der Gegenwart‘. *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland-Türkei: 25.-29.09.1994*, DAAD, 359-368.
- Algün, R. (1992). Güneşte Gölgenin Yokoluşu ve Türk Kültürü. *Gündoğan Edebiyat*, Güz 4, 47-51.
- Aras, İ. & Kıziler Emer, F., & Özyılmaz, P. (2024). Postfeminist Perspektiften Barbara Frischmuth'un Dein Schatten tanzt in der Küche Eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (40), 666-677. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1475262>
- Arda, Z. C. (1998). Barbara Frischmuth'un Eserlerinde Türk Ailesi ve Son Romanı Die Schrift des Freundes / Dostun Yazısında Yerleşme Olgusu, *Gazi Üniversitesi Hacı Bektaş Veli Dergisi*, 8, 97-101.
- Arda, Zeki Cemil (1998). Batı ve Doğu Kültürleri Arasında Bir Kadın Yazar: Barbara Frischmuth. *Gazi Üniversitesi Hacı Bektaş Veli Dergisi*, 98(5), 123-125.
- Aytaç, G. (1990). *Edebiyat Yazıları 1*. Gündoğan Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Aytaç, G. (1994). *Çağdaş Alman Edebiyatı*, 4. Baskı, Gündoğan Yayınları, 513-515.
- Aytaç, G. (2014). Çağdaş Avusturya Edebiyatında Türkiye Konulu bir Roman „Das Verschwinden des Schattens in der Sonne“. *Edebiyat Yazıları I*, Ürün Yayınları, 116-124.
- Aytaç, G. (2014). Edebiyat Meraklısı Okurlara Tanıtılacak Değerde Bir Yazar. *Edebiyat Yazıları I*, Ürün Yayınları, 125-127.
- Bilgin, F. (2010). *İpek Ongun'un „Bir Genç Kızın Gizli Defteri“ ve Barbara Frischmuth'un „Kai und die Liebe zu den Modellen“ adlı romanlarında kadın-erkek sorunsallığı*. Atatürk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Karşılaştırmalı Edebiyat Yüksek Lisans tezi. Yrd. Doç. Dr. Y. Tuncer Küçükbatır.
- Bolat, H. (1988). *Die Frauengestalten in B. Frischmuths Erzählwerk*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Yüksek Lisans Tezi. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çolak.
- Boyacı, İ. (2007). Dekadenz in der Ehe und Familie: Zwei Familienmodelle von Martin Walser und Barbara Frischmuth. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 121-137.
- Bölükmeşe, E. (2009). *Barbara Frischmuth'un „Das Verschwinden des*

*Schattens in der Sonne‘ eseri ile Emine Sevgi Özdamar'ın „Seltsame Sterne starren zur Erde‘ eserlerinde yabancı imgesi*. Anadolu Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Doktora tezi. Danışman: Prof. Dr. Asuman Ağaçasapan.

- Çorlu, Ş. (1992). *Barbara Frischmuth ve Bilge Karasu'nun eserlerinde rüya-kurmaca ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı, Doktora tezi. Danışman: Prof. Dr. Gürsel Aytaç.
- Dermanlı, M. (1988). *Die Verwirklichung eines neuen Modells in Barbara Frischmuths Trilogie ‚Die Mystifikationen der Sophie Silber‘ ‚Amy oder die Metamorphose‘ ‚Kai und die Liebe zu den Modellen‘*. Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans tezi. Danışman: Doç. Dr. Nuran Özyer.
- Deveci, Y. (2006). Zaven Biberyan'ın ‚Yalnızlar‘ adlı romanıyla Barbara Frischmuth'un ‚Pembe ve Avrupalılar‘ adlı romanında Türk imgesi, Ankara Üniversitesi Ermeni Kültürü ve Edebiyatı Yüksek Lisans tezi. Danışman: Doç. Dr. Birsen Karaca.
- Eyigün, S. (1995). *Barbara Frischmuth ve Alev Tekinay'ın eserlerinde sosyal ve kültürel değişmelerin izleri*. Ankara Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı, Doktora tezi. Danışman: Prof. Dr. Gürsel Aytaç.
- İspirli, Ömer L. (2010). Barbara Frischmuth'un Güneşte Gölgenin Yokoluşu Adlı Romanında ve 2008 Yılı Günlüklerinde İstanbul. Dünya Edebiyatında İstanbul. Hrsg. von Erol Ülgen, M. Metin Karaörs, Emin Özbaş, Kültür ve Turizm Bakanlığı, 187-195.
- Karaca, M. (2019). *Barbara Frischmuth'un ‚Die Entschlüsselung‘ ve Jurek Becker'in ‚Jacob der Lügner‘ adlı eserlerinde birer toplumdilbilimsel değişken olarak kadın ve erkek dili*. Atatürk Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatı, Dilbilim, Yüksek Lisans tezi. Danışman: Doç. Dr. Fatma Öztürk Dağabakan
- Kıziler Emer, F. & Korkmaz, E. İ. (2022). Feminist Eleştiri Perspektifinden Barbara Frischmuth'un „Kai und die Liebe zu den Modellen“ Adlı Romanı. *Korpusgermanistik*, 1(2), 32-41.
- Kızıltan, R. (1990). Türk Diline Aktarılan Avusturya Kökenli Yazarlar ve Yapıtları. *Karşı Dergisi*, 39, Temmuz, 21-29.
- Kızıltan, R. (1990). Eine Europäerin in Erzurum. Über Barbara Frischmuth's *Übertritte*. *Ege Batı Dil ve Edebiyatları Dergisi*, Temmuz, 70-80.
- Korkmaz, E. İ. (2022). *Barbara Frischmuth'un die Mystifikationen der Sophie Silber, Amy oder die Metamorphose ve Kai und die Liebe zu den Modellen adlı romanlarında kadının özgürleşme sorunsalı*, Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı, Yüksek Lisans tezi. Danışman: Prof. Dr. Funda Kıziler Emer.
- Kul, A. N. (2020). *Interkulturelle Aspekte in der deutschen Gegenwartsliteratur am Beispiel der Orient- und Türkenbilder in den Romanen ‚Sieger nach Punkten‘ von Thorsten Becker, ‚Selim oder die Gabe der Rede‘ von Sten Nadolny und ‚Das Verschwinden des Schattens in der Sonne‘ von Barbara Frischmuth*, Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Doktora tezi. Danışman: Onur Bilge Kula.
- Kumaş, H. (1992). *Die Kinderwelt in Barbara Frischmuths Werken*, Atatürk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans tezi. Danışman: Doç. Dr. Yılmaz Özbek.
- Özbek, Y. (1989). Barbara Frischmuth'ta Kadın-Erkek Sorunsalı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Özbek, Y. (2007). *Edebiyat ve Psikanaliz*. Çizgi Kitabevi.
- Öztürk, A. O. (1997). Avusturyalı Yazar Barbara Frischmuth'la Söyleşi. *Gündoğan Edebiyat*, 5(20), 45-49.
- Öztürk, A. O. (2018). Barbara Frischmuth ve Hugo Loetscher'in Konya Gezileri Dolayısıyla. Balı, Tahir / Öztürk, Ali Osman / Serindağ,

- Ergun (Ed.): *Schriften zur Sprache und Literatur II*, First Edition, London-Istanbul: IJOPEC, 376-286.
- Öztürk, A. O. & Öрге Yaşar, F. (2011). Avusturyalı Yazar Barbara Frischmuth'un Türkiye'de Alınlanması Üzerine. *Alman Dili Edebiyatı ve Kültürü Üzerine Araştırmalar Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu Armağanı*. Barış Kitap, 312-339.
- Öztürk, A. O. & Öрге Yaşar, F. (2020). Zur Rezeption der österreichischen Schriftstellerin Barbara Frischmuth in der Türkei. *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II*. Hrsg. von Öztürk, A.O / Sakallı, C. / Öncü, M. T., Logos, 237-261.
- Öztürk, A.O. & Yediparmak, M. (2025). Çocuk Edebiyatı Yazarı olarak Barbara Frischmuth. Conference Book of *European Conferences: 7th International Conference on Social Science*, March 1 - 3, 2025, Rome. Edited by Assoc. Prof. Dr. Dini Yuniarti, Academy Conferences Publishing House, 312-329.
- Özyer, N. (1998). B. Frischmuth'un 'Kai und die Liebe zu den Modellen' Adlı Eserinde 'Yazarlık ve Anelik' İlişkisi Üzerine. *Türk Kültürü Araştırmaları*, 26 (1, 1988), 137-145.
- Özyılmaz, P. (2024). *Barbara Frischmuth'un 'Dein Schatten tanzt in der Küche' adlı eserinde post-feminist bağlamda kadının özgürleşme sorunsalı*. Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans tezi. Danışman: Prof. Dr. Funda Kıziler Emer.
- Pınar, F. (2008). *Barbara Frischmuth'un eserlerinde çalışan kadın problemleri ve kültürel ilişkiler*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans tezi. Danışman: Prof. Dr. Arif Ünal.
- Selçuk, A. (1997). Barbara Frischmuth'un 'Güneşte Gölgenin Yok Oluşu' Adlı Romanında Sevgi ve Hoşgörü. *Batı Edebiyatında Sevgi ve Hoşgörü Üstüne*. (Yay. Haz.) A.O. Öztürk & N. Onur, Gündoğan, 66-81.
- Sert, G. (1991). Die Mutter-Tochter Beziehung in Frischmuths Roman 'Über die Verhältnisse'. *Batı Dilleri ve Edebiyatları Dergisi*, 8, 137-146.
- Sert, G. (1991). *Formen des Selbstbewusstseins in den Romanen von Erica Pedretti, Barbara Frischmuth und Adalet Ağaoğlu*. Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı, Doktora tezi. Danışman: Prof. Dr. Gertrude Durusoy.
- Sert, G. (1998). B. Frischmuths Erzählkunst im Roman 'Das Verschwinden des Schattens in der Sonne'. *Batı Dilleri ve Edebiyatları Dergisi*, 5, 233-243.
- Şahin, Z. (2018). Barbara Frischmuth'un "Güneşte Gölgenin Yok Oluşu" Romanında Kültürlerarasılık. *Batı Edebiyatında Bellek*, 3, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, 545-560.
- Tatlıcı, R. (1989). *Barbara Frischmuth ve Max von der Grün'de Türkiye ve Türk imajı*. Atatürk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans tezi. Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Özbek.
- Uçar, G. (1994). *Autobiographische Züge in Barbara Frischmuths 'Die Frau Mond' (1982), 'Über Die Verhältnisse' (1987), 'Einander Kind' (1990)*. Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans tezi. Danışman: Doç. Dr. Şerife Doğan.
- Uçar, G. (2004), Barbara Frischmuth'un Eserlerinde Amy'den Mela'ya Kadar Uzanan Kadının Benlik Serüveni [Die Eigenentwicklungsabenteuer der Frau von Barbara Frischmuth, die sich von Amy bis zu Mela hinausstreckt], 1. *Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Kongresi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Uçar, G. (2000), Barbara Frischmuth'un Eserlerinde Kadın Figürlerinin Kişilik Gelişimi [Persönlichkeitsentfaltung der Frau in den Werken von Barbara Frischmuth], *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 163-168.
- Uysal, H. (1996). Barbara Frischmuth 'Gölgede Güneşin Yokluğu'. *Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu II*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Uysal, H. (1997). Barbara Frischmuth 'Pembe ve Avrupalılar'. *Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu III*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Zengin, D. (2011). *Alman Edebiyatı. 19. Yüzyıldan Günümüze Kadar*. Pelikan Yayıncılık, 635-658.

# Korpusgermanistik

## List of Reviewer in the Issue/ Sayıdaki Hakem Listesi

- Prof. Dr. Ahmet SARI- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK- Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN- Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin ARAK- Erciyes Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK- Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Elif ERDOĞAN- Selçuk Üniversitesi  
Doç. Dr. İnci ARAS- Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Meryem NAKİBOĞLU- Adnan Menderes Üniversitesi  
Dr. Öğr. Dr. Filiz KAYALAR- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Davut DAĞABAKAN- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTÜRK- Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özge Sinem İMRAĞ- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Dr. Öğr. Selim ŞİMŞEK- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

