



DIALOG

2021/1



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2021/ 1

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || 1-2

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

LITERATURWISSENSCHAFT

01. Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann || 3-22
Leyla Coşan, Istanbul – Habib Tekin, Istanbul

02. Wolfgang Borchert, Attila İlhan ve Nazım Hikmet'in Yapıtlarında 'Toplumsal Vicdan' ve 'İdeoloji' Temsilcisi Olarak Duvar İmgesi || 23-47
Gökhan Şefik Erkurt, Aydın

03. "Öğrenci Törless'in Bunalımları": 20. Yüzyıl Başındaki Eğitim Sorunsalı ve Hitler'in Ayak Sesleri || 48-65
Fatma Öztürk Dağabakan, Erzurum - Recep Bodur, Amasya

04. Adaletsizlik Kavramı Bağlamında "Kuyucaklı Yusuf" ve "Michael Kohlhaas"ta İsyân ve Eşkıyalık || 66-89
Ayşe Bozkurt, Karaman – Güler Demirel, Van

SPRACHWISSENSCHAFT

05. Eine morphologische Betrachtung von Namen türkischer Märchenfiguren || 90-107
Derya Perk, Ankara

06. Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit || 108-121
Tahir Balcı, Adana

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

07. Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün Kuruluş Yıllarında Almanca Dersleri, Okutmanları ve Öğretim Yöntemleri || **122-144**

Ömer Faruk Demirel, Berlin

08. Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Durumlarının Tespitine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması || **145-166**

Yunus Emre Sari, İstanbul

09. Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Seçmeli Yabancı Dil Derslerine (Almanca, Fransızca ve İtalyanca) Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi || **167-183**

Bilal Üstün, Nevşehir

10. Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Perspektifinden Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Fenomenolojik Bir Çalışma || **184-203**

Bülent Bay, Nevşehir – Fatih Karataş, Nevşehir- Bilal Üstün, Nevşehir

11. İletişimsel Edinç ve Alıştırma Türleri: Almanca Dersine Yönelik Bir Durum Çalışması || **204-229**

Handan Köksal, Edirne – Eşe Büşra Akın, Elazığ

12. Analyse und Bewertung der Videofilme im DAF-Lehrwerk „Menschen A1“ aus nonverbaler Hinsicht || **230-249**

Emel Erim, Ankara – Fadime İncebel, Ankara

13. Zur Förderung der akademischen Textkompetenz in der Ausbildung der DaF-Lehrkräfte || **250-272**

Nurcihan Sönmez Genç, Ankara – D. Çiğdem Ünal, Ankara

14. Die Arbeit mit einem Schreib-Portfolio zur Entwicklung von Schreibkompetenz || **273-294**

Seval Karacabey, Muğla

15. Das Wortfeld *Nation* in den türkischen und deutschen Regierungserklärungen: Forschungsergebnisse eines politolinguistischen Diskurses || **295-309**

Florian Hertsch, Ankara

16. Turkish Language Courses Taught in from the Perspective of Turkish-German Relations || **310-340**

Mustafa Çakır, München

ÇEVİRİBİLİM

17. Yerelleştirme Olgusu ve Sürecinde Çevirinin Anthony Pym Açısından İşleyişi ve Yeri || **341-353**

Başak Pırıl Gökayaz, İzmir – Faruk Yücel, İzmir

18. Alman Çeviri Yorumbilim Ekolünün Tarihsel Gelişimi
Sevinç Arı, İstanbul || **354-374**

REZENSIONEN

19. Çeviribilimin Paradigmaları V, Çeviri Seçkisi || **375-381**
Özlem Gencer Çıtak, İzmir

20. Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache - Neue Ansätze mit
Unterrichtsentwürfen || **382-385**
Nurcihan Sönmez Genç, Ankara

21. *Die „Nachrichtenstelle für den Orient“ im Kontext Globaler Verflechtungen (1914-
1921) Strukturen – Akteure – Diskurse* || **386-389**
Kadir Kon, Istanbul

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

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



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2021/1“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Beiträgen zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Wir möchten sie Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* beinhaltet vier Beiträge: Der Beitrag *Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann* beschäftigt sich mit den jüdischen Leitbildern in den ausgewählten Werken Jakob Wassermanns. Der zweite Beitrag *Wolfgang Borchert, Attila İlhan ve Nazım Hikmet'in Yapıtlarında 'Toplumsal Vicdan' ve 'İdeoloji' Temsilcisi Olarak Duvar İmgesi* setzt sich mit dem Leitmotiv der Mauer in der türkischen und deutschen Literatur auseinander. Hierzu werden die Werke von Wolfgang Borchert, Attila İlhan und Nazım Hikmet vergleichend analysiert. Der dritte Beitrag mit dem Titel *“Öğrenci Törless'in Bunalımları”: 20. Yüzyıl Başındaki Eğitim Sorunsalı ve Hitler'in Ayak Sesleri* erarbeitet die Bildungsproblematik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Im letzten Beitrag *Adaletsizlik Kavramı Bağlamında "Kuyucaklı Yusuf" ve "Michael Kohlhaas"ta İsyan ve Eşkıyalık* wird das Thema der Rebellion und des Banditentums im Kontext des Gerechtigkeitsbegriffs in den beiden Werken vergleichend ausgearbeitet.

Dem Fachbereich *Sprachwissenschaft* sind zwei Artikel zuzuordnen. In dem ersten Beitrag mit dem Titel *Eine morphologische Betrachtung von Namen türkischer Märchenfiguren* wird eine morphologische Untersuchung der Namen türkischer Märchenfiguren bearbeitet. Im zweiten Beitrag *Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit* werden besondere türkische Sprechakte analysiert, die zeigen, dass die Äußerungstypen nicht immer mit den Illokutionen übereinstimmen.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit zehn Artikeln vertreten: Der erste Artikel *Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün Kuruluş Yıllarında Almanca Dersleri, Okutmanları ve Öğretim Yöntemleri* beschäftigt sich mit den Methoden des Deutschunterrichts zu den Gründungsjahren der Landwirtschaftlichen Hochschule in Ankara. Der zweite Artikel dieser Kategorie zielt darauf ab, eine Studie zur Maßstabsentwicklung der Bereitschaft von Deutschlehrer auszuarbeiten. Im dritten Artikel wird der Autor die

Besorgnisschwelle von Studierenden der Fakultät für Tourismus gegenüber fremdsprachlichen Wahlkursen untersuchen. Der vierte Beitrag untersucht das Thema „Fernunterricht während der Pandemie aus Sicht fremdsprachlicher Vorbereitungsklassen“. Der fünfte Beitrag wird die kommunikative Kompetenz und Praxisformen des Deutschunterrichts unter die Lupe nehmen. Der darauffolgende Aufsatz wird die „Analyse und Bewertung der Videofilme im DAF-Lehrwerk *Menschen A1* aus nonverbaler Hinsicht“ untersuchen. Der siebte Beitrag widmet sich dem Thema „Zur Förderung der akademischen Textkompetenz in der Ausbildung der DaF-Lehrkräfte“. Im achten Aufsatz wird die Autorin die „Arbeit mit einem Schreib-Portfolio zur Entwicklung von Schreibkompetenz“ zur Debatte stellen. Im neunten Aufsatz möchte der Autor „das Wortfeld *Nation* in den türkischen und deutschen Regierungserklärungen“ kritisch betrachten. Im letzten Aufsatz dieser Kategorie setzt sich der Autor zum Ziel, die deutsch-türkischen Beziehungen und den Türkischunterricht in Deutschland aus historischer und kultureller Perspektive genauer zu untersuchen.

Der Fachbereich *Übersetzungswissenschaft* enthält zwei Beiträge: Im ersten Beitrag werden Faruk Yücel und Başak Pırıl Gökayaz die Themen Lokalisierungsphänomene und -prozesse bei Anthony Pym diskutieren. Im zweiten Aufsatz wird Sevinç Arı einen Überblick zur historischen Entwicklung der deutschen Hermeneutik vorlegen.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit drei Rezensionen bereichert: Zunächst wird die Lektüre *Çeviribilimin Paradigmaları V, Çeviri Seçkisi*, die zu der gleichnamigen Reihe gehört, vorgestellt und eine Rezension zu den bisherigen Veröffentlichungen dieser Reihe vorgetragen; sodann erfolgt die Rezension zum Werk von D. Çiğdem Ünal *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Zuletzt präsentiert Kadir Kon das äußerst interessante Werk von Samuel Krug *Die "Nachrichtenstelle für den Orient" im Kontext Globaler Verflechtungen (1914-1921) Strukturen – Akteure – Diskurse*.



Zum Schluss möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Ende Oktober 2021 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen einen erholsamen und gesunden Sommer wünschen.

Izmir, im Juni 2021

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

(Im Namen der EditorInnen)

Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann

Leyla Coşan , Istanbul – Habib Tekin , Istanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958456>

Abstract (Deutsch)

Der deutsch-jüdische Autor Jakob Wassermann (1873-1934) gehört zu den meistgelesenen und produktivsten Schriftstellern seiner Zeit. In seinem literarischen Schaffen sind autobiografische Züge und Themen über die Juden sowie das Judentum vorzufinden. Ziel dieses Beitrages soll es sein, die Bilder der Judenfeindschaft in seinen ausgewählten Werken, darunter *Christian Wahnschaffe*, *Der Moloch*, *Der Fall Maurizius*, *Das Vorspiel: Sabbatai Zewi*, *Die Juden von Zirndorf* und *Die Geschichte der jungen Renate Fuchs*, zu analysieren und zu zeigen, wie sehr die realhistorischen Gegebenheiten der stereotypen Topoi in der deutsch-jüdischen Literatur des 20. Jahrhunderts dargestellt werden. Das Konzept des »Übermenschen« im Sinne von Nietzsche sticht dann als der Ausweg für den Autor hervor, sodass die Auseinandersetzung mit dem »Anderen« ermöglicht und seine Leserschaft bezüglich der voreingestellten Feindschaft sensibilisiert werden kann. Dadurch kann die Möglichkeit eines Abbaus von Stereotypen durch Liebe und Gerechtigkeit erreicht werden, in dem sich die Menschen nämlich zur »Höherentwicklung« und der Hinwendung zum innersten Selbst bereit erklären.

Schlüsselwörter: *Bilder der Judenfeindschaft, Jakob Wassermann, Stereotype, Assmann, Übermensch.*

Abstract (English)

Images of Antisemitism in the works of Jakob Wassermann

Jakob Wassermann (1873-1934) is one of the most widely read and productive authors of his time. In his literary works, there are autobiographical elements and themes about the Jews and Judaism. The aim of this contribution is to analyse the images of antisemitism towards Jews in his selected works, such as *Christian Wahnschaffe*, *Der Moloch*, *Der Fall Maurizius*, *Das Vorspiel: Sabbatai Zewi*, *Die Juden von Zirndorf* and *Die Geschichte der jungen Renate Fuchs*, and to show how the real-historical conditions of the stereotypical topoi are represented in German-Jewish literature of the 20th century. The concept of the »Übermensch« in the sense of Nietzsche then stands out as the way out for the author, so that the confrontation with the »other« is enabled and his readership is sensitised to the pre-set enmity. By doing so, the possibility to destruct stereotypes through love and justice can be made possible, if men declare that they are ready for the »higher development« and the devotion to the innermost self.

Keywords: *Images of Antisemitism, Jakob Wassermann, Stereotype, Assmann, Übermensch.*

EXTENDED ABSTRACT

Jakob Wassermann (1873-1934) is one of the most widely read and productive authors of his time. In his literary works, there are autobiographical elements and themes about the Jews and Judaism. The aim of this contribution is to analyse the images of antisemitism towards Jews in his selected works, such as *Christian Wahnschaffe* (1919), *Der Moloch* (1902), *Der Fall Maurizius* (1928), *Das Vorspiel: Sabbatai Zewi* (1925), *Die Juden von Zirndorf* (1897) and *Die Geschichte der jungen Renate Fuchs* (1900), and to show how the real-historical conditions of the stereotypical topoi are represented in German-Jewish literature of the 20th century. The concept of the »Übermensch« in the sense of Nietzsche then stands out as the way out for the author, so that the confrontation with the »other« is enabled and his readership is sensitised to the pre-set enmity. By doing so, the possibility to destruct stereotypes through love and justice can be made possible, if men declare that they are ready for the »higher development« and the devotion to the innermost self.

The feeling of animosity towards the Jews and Judaism is sui generis a socially, historically, culturally and collectively based resentment, which, starting from its origin, spreads and manifests itself throughout Europe over the centuries. In the course of time, certain images emerge that preserve and further force the feeling of enmity. These mostly stereotypical images are passed on to the next generations and internalised as such. In the 15th century of Europe, anti-Semitism also reached one of its climaxes. At that time, inquisition tribunals were established in Spain and Jews were forcibly converted, baptised, murdered and expelled on European soil. In this sense, the widespread anti-Semitism can be traced back to the existence of anti-Jewish images that have been passed on from one generation to the next over millennia.

Therefore, in the theoretical part, the reasons for the emergence of the anti-Jewish images are presented. The stereotypes that result from the perception of the »other« and the »unknown« leads to a certain pre-attitude towards specific ethnic groups – in this case the Jewish one – and ensure a separate perception of foreignness. History, and therefore also historical facticity, plays a relevant role. In this regard and in addition to the image of the other and the self-image, the reasons for hostility towards Jews as a collective fear of the West are outlined.

In the selected works, anti-Jewish images are used to a far greater extent. For example, apart from the character Agathon in *Die Juden von Zirndorf*, all the other protagonists in the works to be analysed are mostly of non-Jewish descent and act as carriers of ideas and/or messages, on the basis of which Wassermann projects his idea of the perfect human being, the conception of the »Übermensch« and justice.

By illustrating the collective fears of the West, depicting the images of hostility towards Jews, and thus the confrontation of one's own with the »other«, Wassermann instils love, respect, good-naturedness, and humanity to his readers. So, the aim is to break down the prejudices that have been handed down over the centuries and encourage people to do better with regard to the »other«.

The solution in form of the conception of the »Übermensch« wants every last man to turn to a higher human-being, furthermore to evolve love, understanding and respect for his fellows and, in this way, to absorb and obliterate the negative within.

All in all, the aim of the present work is to prove and analyse stereotypical images of hostility towards Jews in the works of Jakob Wassermann. In particular, it is about stereotypical images that can be proven to have a cognitive anchoring and openly show the transmission of hostility towards Jews.

Einleitung

Das Gefühl der Animosität gegenüber den Juden und dem Judentum ist *sui generis* ein sozial, historisch, kulturell und kollektiv fundiertes Ressentiment, das sich von seinem Ursprung ausgehend über die Jahrhunderte in ganz Europa verbreitet und manifestiert. Dabei entstehen im Laufe der Zeit bestimmte Bilder, die das Gefühl der Feindschaft konservieren und weiter forcieren. Diese zumeist stereotypen Bilder werden an die folgenden Generationen weitergegeben und als solche verinnerlicht. Im Europa des 15. Jahrhunderts erreicht der Antisemitismus auch einen seiner Höhepunkte. Zu jener Zeit werden in Spanien Inquisitionstribunale errichtet und Juden auf europäischem Boden zwangskonvertiert, getauft, ermordet und vertrieben. Der weitverbreitete Antisemitismus lässt sich in diesem Sinne auf die Existenz judenfeindlicher Bilder zurückführen, die unhinterfragt über Jahrtausende von einer Generation in die nächste tradiert werden.

Es geht demgemäß in dem vorliegenden Aufsatz¹ um die Darstellung der realhistorischen Gegebenheiten stereotyper Bilder in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts. Hierbei wird der Versuch unternommen, die Tradierung der Bilder der Judenfeindschaft anhand ausgewählter Werke Jakob Wassermanns² nachzuzeichnen. In der Analyse werden die Werke (1) *Christian Wahnschaffe*, (2) *Der Moloch*, (3) *Der Fall Maurizius*, (4) *Das Vorspiel: Sabbatai Zewi*, (5) *Die Juden von Zirndorf* und (6) *Die Geschichte der jungen Renate Fuchs* herangezogen.

Deshalb werden im theoretischen Teil die Gründe für die Entstehung der judenfeindlichen Bilder ausfindig gemacht. Die Stereotype, die durch die Wahrnehmung des *Anderen* und *Fremden* erfolgen, resultieren in einer bestimmten Voreinstellung gegenüber gezielten Ethnien – im vorliegenden Fall der jüdischen – und sorgen für eine abgesonderte Fremdheitswahrnehmung. Die Geschichte – und deshalb auch die historische Faktizität – spielt dabei eine relevante Rolle. Diesbezüglich werden neben den Fremd- und Selbstbildern auch die Gründe der Judenfeindschaft als kollektive Angst des Abendlandes skizziert.³

¹ Der vorliegende Artikel ist eine thematische Einführung in meine Dissertation, die 2021 eingereicht wurde.

² Für die Autobiografie und weitere Reden und Schriften vgl.: Wassermann, Jakob (1984b): *Mein Weg als Deutscher und Jude*. In: Rodewald, Dirk (Hrsg.) (1984): *Jakob Wassermann. Deutscher und Jude. Reden und Schriften 1904-1933*. Heidelberg: Lambert Scheider. S. 35-131. Für weitere Schriften vgl.: Rodewald, Dirk (Hrsg.) (1984): *Jakob Wassermann. Deutscher und Jude. Reden und Schriften 1904-1933*. Heidelberg: Lambert Scheider. Für die Biografie der ersten Ehefrau vgl.: Wassermann-Speyer, Julie (1923): *Jakob Wassermann und sein Werk*. Wien und Leipzig: Deutsch-österreichischer Verlag. Für die Biografie der zweiten Ehefrau Marta Karlweis vgl.: Karlweis, Marta (1935): *Jakob Wassermann, Bild, Kampf und Werk. Mit einem Geleitwort von Thomas Mann*. Amsterdam: Querido. Für die empfohlene Biografie vgl.: Kraft, Thomas (2008): *Jakob Wassermann*. München: DTV.

³ Für die Einführung in Fremdheitswahrnehmungen, Fremd- und Selbstbilder, und die Entstehung von Stereotypen siehe: Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler; Bitterli, Urs (2004): *Die 'Wilden' und die 'Zivilisierten': Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäischen-überseeischen Begegnung*. München: Beck; Quasthoff, Uta M. (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich der Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt

In den ausgewählten Werken werden antijüdische Bilder in sehr großem Umfang eingesetzt. Beispielsweise sind außer der Figur Agathon in *Die Juden von Zirndorf* alle anderen Protagonisten in den zu analysierenden Werken meist nichtjüdischer Abstammung und fungieren als Ideenträger, anhand derer Wassermann seine Vorstellung vom vollkommenen Menschen, dem »Übermenschen«, und seine Auffassung von Gerechtigkeit projiziert.

Fremdheitswahrnehmung, Stereotyp, Vorurteil

Die Bilder der Judenfeindschaft entstehen aufgrund unterschiedlicher Fremdheitswahrnehmungen des *Einen* gegenüber dem *Anderen*, d. h. in etwa, wie eine Kultur die *andere* und meist fremde Kultur wahrnimmt. Dabei gibt es Selbst- und Fremdbilder. Die Selbstbilder werden als sogenannte »Images« bezeichnet, die eine Person oder eine Gruppe von Menschen von sich preisgibt. Sie sind eine Vorstellung oder ein Bild, das ein Einzelner oder Kollektiv von einer anderen Person, Gruppe oder Sache hat. In dieser Hinsicht sind sowohl Selbst- als auch Fremdbilder subjektiv und beschäftigen sich primär mit dem *Anderen*. Die Definition vom Image lässt sich demnach folgendermaßen festhalten:

Das Image ist verallgemeinert das Erscheinungsbild von einem bestimmten Phänomen, einem Ereignis oder einer Region. [...]. Das Image ist das Ergebnis einer Vielzahl von partiellen Vorstellungsbildern, die in ihrer Zusammensetzung sehr unterschiedlich sein können. Je stärker die jeweilige Sichtweise von objektiven Faktoren beeinflusst ist, um so einheitlicher, gefestigter und realitätsnäher ist das Image des betreffenden Sachverhalts. Umgekehrt läßt eine Dominanz subjektiver Faktoren eher ein realitätsfernes Image erwarten. [...]. Sie entstehen zum einen durch den direkten Kontakt mit der Umwelt oder dem jeweiligen Sachverhalt. Die Inhalte können zum anderen auch nur passiv durch die Medien vermittelt werden. Als weitere Komponenten sind schließlich die individuellen Wahrnehmungen, Gefühle, Vorstellungen und Erfahrungen des jeweiligen Images von entscheidender Bedeutung.

am Main: Athenäum Fischer; Bausinger, Hermann (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. S. 157-170. Für den kulturgeschichtlichen Ansatz der Begründung der Angst des Abendlandes siehe: Delumeau, Jean (1985): *Angst im Abendland. Die Geschichte kollektiver Ängste im Europa des 14. bis 18. Jahrhunderts*. 2 Bände. Hrsg. v. Johannes Beck. u. a. und übersetzt von Monika Hübner, Gabriel Konder und Martina Roters-Burck. Hamburg: Rowohlt. Für die Tradierung, Rekonstruktion und Vergegenwärtigung von Erinnerungen siehe: Assmann, Aleida (1994): *Tradition, Evolution, Erinnerung. Überlegungen zum Strukturwandel kultureller Überlieferung*. In: Goodmann-Thau, Eveline und Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hrsg.) (1994): *Messianismus zwischen Mythos und Macht. Jüdisches Denken in der europäischen Geistesgeschichte*. Berlin: Akademie. S. 89-199; Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck; Assmann, Jan (2000): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck; Assmann, Jan (2017): *Religion und kulturelles Gedächtnis*. München: Beck; Assmann, Jan und Tonio, Hölscher (1988): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Und letztlich für die Bilder der Judenfeindschaft siehe: Rohrbacher, Stefan (1990): Eine Kreuztagung des 16. Jahrhunderts und ihr ikonographischer Kontext. In: *Neusser Jahrbuch für Kunst, Kulturgeschichte und Heimatkunde*. 35. Jg. S. 15-24; Rohrbacher, Stefan und Schmidt, Michael (1991): *Judenbilder, Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile*. Hamburg: Rowohlt; Schoeps, Julius H. und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus, Vorurteile und Mythen*. Augsburg: Bechtermünz.

Es kann auch vorkommen, dass Erscheinungsbilder aus dieser Perspektive von fremden Kulturen mit Stereotypen und Vorurteilen beladen wahrgenommen werden können, wie es der Fall bei der jüdischen Ethnie ist. Auf der einen Seite geben die Juden beispielsweise ein bestimmtes und meist in sich geschlossenes Selbstbild von sich ab und auf der anderen Seite werden sie von dem *Anderen* als fremd bezeichnet. Die mit Stereotypen versehene Einstellung gegenüber dem *Anderen* sorgt für eine Abgrenzung, die meist mit Angst und Unwissenheit zu begründen ist und sich in den kollektiven Ängsten einer Gemeinschaft, in diesem Falle der Angst des Abendlandes, ausdrückt. Die kollektiven Erscheinungen haben sich in Form der Panik und Aufstände, Verfolgung, Hexenverbrennung, Sündenbocktitulierung gezeigt. Die Aussagen und Lehren der Kirche waren ausschlaggebend. Die Sündenböcke sind laut kirchlicher Obrigkeit Ketzer, Hexen, Türken, Juden und dergleichen. Laut Charles Henry Lea (1911: 19) „[fällt] [d]as Vorurteil gegen die Juden, das während des Mittelalters bei weitem nicht überall bestand, in der Hauptsache, wenn nicht ganz, der Kirche zur Last.“ Die Kirche ist also nach Lea dafür zuständig, Feindbilder zu erstellen, um die eigene Machtposition gegenüber dem einfachen unmündigen Volk zu sichern.

Die jüdische Bevölkerung steht demnach als bestes Exempel für die Beschuldigung als »Brunnenvergifter« zur Verfügung. Juden wurden bereits vor der Pest und den Flagellanten beschuldigt, 1321 die Brunnen vergiftet zu haben (vgl. Delumeau 1985: 185). Deshalb wurden 1348 in Stuttgart Juden verbrannt, obwohl die Pest erst 1350 dort ausbrach. Dass auch Juden aufgrund der Krankheit starben, wurde ausgeblendet. Dahinter liegt die Idee, dass nach christlicher Sicht die Juden mittels der Brunnenvergiftung beabsichtigt haben sollen, die Christen gänzlich auszurotten. Die Judenfeindschaft rückt folglich in den Vordergrund. Sie sind die ausgewählten Sündenböcke in Krisenzeiten (vgl. Delumeau 1985: 413). Auch Schoeps erwähnt das Mitwirken der kirchlichen Obrigkeit, die er für die Entstehung der Stereotype und somit der Absonderung der Juden verantwortlich macht:

Das Dogma, die Juden seien von Gott verflucht und verworfen worden, weil sie Jesus nicht als Messias anerkannt und seine Kreuzigung veranlasst haben, dieses Dogma hat das christliche Judenbild durch die Jahrhunderte bestimmt [...]. Nicht die soziale Wirklichkeit, sondern die Anschuldigungen der Kirchenväter schufen das Stereotyp, das von Generation zu Generation weitergegebene Zerrbild des Juden. Als Urtypus des Sünders und Frevlers [...] wirkt der Jude als abschreckendes Beispiel. (Schoeps 1986: 105)

Die Bilder der Judenfeindschaft sind also nach Schoeps in erster Linie nicht die »Brunnenvergifter«, sondern, in Anlehnung an den »Gottesmörder«, die »Ritualmörder«, der »Antichrist«, »Wucherer«, »Hausierer«, »Schacherer«, »Kornjude«, »orientaler Jude«, »ewiger Jude«, »Ostjude« u. v. a.

Bilder der Judenfeindschaft und ihre Tradierung

In diesem Abschnitt werden Judenbilder dargestellt, die Wassermann in seinen Werken verwendet hat. Es handelt sich hierbei um die Verbreitung der negativ semantisch-konnotierten antijüdischen Bilder. Sie werden demgemäß vorgeführt als »Gottes-« und

»Ritualmörder«, »ewige Juden«, »Wucherer«, »Hausierer«, »Verräter«, »Antichristen«, »Ostjuden« u. v. a. (vgl. Hertz 1999).⁴

Es stellt sich die leitmotivische Frage, wie die Erinnerungen an die Bilder der Judenfeindschaft von einer Generation in die nächste weitergegeben und somit stereotype Topoi vergegenwärtigt und aufrechterhalten werden. Die Theorie der Tradierung von Erinnerung(en) und die Rekonstruktion werden anlehnend an die Forschungen von Aleida Assmann und Jan Assmann beantwortet.

Die These der Assmanns baut auf die von Maurice Halbwachs auf, und sie führen diese weiter aus. Darüber hinaus rücken sie den Begriff des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses in den Mittelpunkt, welcher für die vorliegende Arbeit grundlegend ist.

Das Gedächtnis ist nach Assmann ein soziales Konstrukt und entsteht erst im Prozess der Sozialisation. Mit anderen Worten entwickelt ein Individuum sein eigenes Gedächtnis. Da im Laufe der Sozialisation, das kollektive Gedächtnis den Einzelnen besonders prägt, ist das individuelle Gedächtnis vom Kollektiv, in der er sich befindet, abhängig; deshalb auch die Bezeichnung vom kollektiven Gedächtnis. Kollektive haben zwar kein eigenes Gedächtnis, doch Einzelne der sozialen Gruppe mit einem individuellen Gedächtnis prägen das kollektive. Eine Vorbedingung hierzu wäre die Kommunikation und Interaktion innerhalb eines Rahmens, denn „[w]ir erinnern nicht nur, was wir von anderen erfahren, sondern auch, was uns andere erzählen und was uns anderen als bedeutsam bestätigt und zurückgespiegelt wird [,] [...] [denn] ,es gibt keine Erinnerung ohne Wahrnehmung““ (ebd.: 364). Die Zweckmäßigkeit dieser Theorie liegt darin, dass die Theorie des Erinnerns den Akt des Vergessens erklärt, da Einzelne sich selektiv an Dinge erinnern, die innerhalb eines Bezugsrahmens zur jeweiligen Gegenwart stehen. Diejenigen Elemente, an die man sich nicht zu erinnern vermag, stehen nicht in einem Bezugsrahmen und werden deshalb nicht vergegenwärtigt.

Das kulturelle Gedächtnis hingegen befasst sich mit Fixpunkten der Vergangenheit. Sie interessiert sich für die erinnerte Geschichte, nicht für die faktische Historizität. Vergangenheit schlägt sich nieder in symbolischen Figuren. Solche Erinnerungsfiguren lassen sich besonders im Judentum ausfindig machen wie zum Beispiel die Exodus-Überlieferung, die Vätergeschichten, die Landnahme oder das Exil. Nach Assmann kann man sagen, dass

im kulturellen Gedächtnis faktische Geschichte in erinnerte und damit in Mythos transformiert wird. Mythos ist eine fundierende Geschichte, eine Geschichte, die erzählt wird, um eine Gegenwart vom Ursprung her zu erhellen. Der Exodus ist, völlig unabhängig von der Frage seiner Historizität, der Gründungsmythos Israels: als solcher wird er im Pessach-Fest begangen und als solcher gehört er ins kulturelle Gedächtnis des Volkes. Durch Erinnerung wird Geschichte zum Mythos. (Assmann 2000: 52)

⁴ Auf die Entstehungsgründe der Bilder der Judenfeindschaft wird nicht näher eingegangen, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

Wichtige Stellen der Assmann'schen Forschung zeigen dann die Merkmale des Erinnerens, die Erinnerungs- und Schriftkultur und Riten und Feste als identitätsstiftende Faktoren.

Zu *Christian Wahnschaffe*

Christian Wahnschaffe ist ein zweibändiger Roman, den Jakob Wassermann 1919 bei Samuel Fischer in Berlin publizierte. Thematisiert wird in dem Roman das Leben des gleichnamigen Protagonisten, die verschiedenen Stadien seiner persönlichen Entwicklung sowie sein Mensch- und Weltbild. Der wohlhabende österreichische Bourgeois und Sohn des reichen, protestantischen Großindustriellen steht mit seinem Wohlstandsleben und seiner Oberflächlichkeit im Vordergrund. Im Laufe der Zeit entsagt er dem Erbe seiner Familie und führt ein ärmlicheres Leben als zuvor.

In *Christian Wahnschaffe* werden auch zahlreiche Bilder der Judenfeindschaft und die vorurteilhafte Einstellung gegenüber den Juden dargestellt. Beispielsweise wird durch den Freund Christians, Felix Imhof, auf die Wurzellosigkeit der Juden aufmerksam gemacht. Darüber hinaus wird die Familie Wahnschaffe vorgestellt, wodurch ein Einblick in eine nicht-jüdische Familie gewährleistet ist. Durch diesen Blick werden typische Grundhaltungen gegenüber den Juden reflektiert und antijüdische Bilder wie etwa »Brunnenvergifter«, »Vampire«, »Blutsauger« und »Volksbetrüger« von Christians Vater vorgeführt:

Unsre Volksbetrüger füttern ihren Anhang mit dem frechen Märchen, als seien wir die Vampire, die das Blut der Unterdrückten trinken. Sie wissen nichts, die Brunnenvergifter, oder wollen nichts wissen von den Erschütterungen, Leiden und Entbehrungen, an die der friedliche Lohnsklave mit keiner Ahnung hinreicht.
(Wassermann 2016a: 162)

Es wird sogar auf die eschatologische Hoffnung der Juden und die Erwartung auf einen Messias eingegangen. Besonders auffallend ist auch die Verwendung von zwei bestimmten Stellen aus der Bibel, zum einen *Das Buch Jesaja* und zum anderen *Die Johannesoffenbarung*. Letztere geht nicht nur auf die apokalyptische Zeit und die Schreckensherrschaft ein, sondern auch auf das Tier aus dem Meer, welches der Autor mit dem Ungeheuer symbolhaft darstellt (s. Wassermann 2016a: 194f.). Ferner tritt die Erzählung vom Propheten an mehreren Stellen auf: an den Wänden Christians und in der Bibelrezitation des »Judenhassers« (vgl. ebd.: 485) Amadeus. Somit wird die Einbettung zahlreicher jüdischer Topoi bestätigt. Durch die Familie Hofmann wird nämlich das Stereotyp des »Ostjuden« und des »Hausierers«, durch Eva Sorel und dem Diamanten die jüdische Mystik, das Motiv des »Wanderns« (darunter auch das »Ahasver-Motiv«), des »Lebensmittelschachers« und »Kornjudenhändlers«, und die »jüdische Tarnung«, und durch (vgl. ebd.: 133, 184, 217, 219, 231, 265, 284f.) Johanna das jüdische Stereotyp der »ikonographischen Tradition der Darstellung von Häßlichkeit« (vgl. ebd.: 265, 430). Weitere im Werk vorhandene Stereotype sind das Judenzeichen vom »gelben Fleck« (vgl. Wassermann 2016a: 312f.) an der Kleidung und das »Opfermotiv«, welches durch den Vergleich mit der Tochter des Jephta aus der

Bibel rekonstruiert wird. (vgl. Wassermann 2016a: 475, 485). Darüber hinaus wird durch die »heilige« Ruth die Charakteristik des selbstlosen Übermenschen, durch Michael die Möglichkeit des Abbaus von Stereotypen, unter der Bedingung der Willensbereitschaft, und durch die Liebe zwischen den Antisemiten Voß und der Jüdin Johanna die Vorstellung und Möglichkeit von vorurteilsfreier Beziehung ermöglicht.

Die Einblicke in jüdische Welten und typische Judenschicksale werden anhand der erwähnten Figuren aufgeführt. Der Leitfaden für die geschilderten Erzählungen ist dabei der neutral ausgestattete Ideenträger und Protagonist Christian Wahnschaffe, der zwar aus einer judenintoleranten Familie stammt, jedoch aufgrund seiner Natur ein konfessionstolerantes Selbstbild von sich gibt.

Zu *Der Moloch*

Der Moloch ist das zweite Werk von Jakob Wassermann mit ausgiebig jüdischem Inhalt und thematisiert die Entführung eines jüdischen Mädchens und die Suche nach ihr. Hier werden erneut Judenschicksale anhand der Vorbilder in Europa, so etwa der Spanischen Inquisition, nachgezeichnet und vergegenwärtigt. Durch die Verwendung von stereotypen Bildern werden das elende Schicksal des Judenmädchens und das Verbrechen an einer jüdischen Familie aufgezeigt. Die abwesende Justiz, das Nichts-Tun und Nichts-Bewirken-Können bilden dabei leitmotivische Aspekte im ganzen Roman, mit dem der Protagonist sich hoffnungsvoll jedoch wirkungslos auseinandersetzt. Es stellt sich heraus, dass die zunehmende Anzahl der Verwendung von jüdischen Stereotypen wie etwa »Kindesopfer«, »Gottes- und Ritualmörder«, »Hausierhandel«, »Schacher«, »Wucher«, »Blutsaugermotiv«, die »zweitausendjährige Schuld« und das »jüdische Gesindel« die tiefgründige Auseinandersetzung mit stereotypen Bildern darstellt:

Na, die Juden seien eben keine rechten Männer, sie behexten das Vieh und zu Ostern schlachten sie Christenkinder. [...] Der Jud ist arm, hat neun Kinder zu Haus und wenn er zu Gericht geht, wird er auch sein Recht bekommen. (Wassermann 2017a: 13)

Allein der Titel des Werkes »Moloch« trägt eine Doppelbedeutung. Zum einen wird er als eine Kritik an die Großstadt gedeutet, zum anderen aber auch als ein Akt der Opfergabe oder sogar die Gottheit selber, die das Opfer empfängt. Ganz grundlegend ist im Roman die Ungerechtigkeit, m. a. W., die abwesende Justiz für Juden und die Suizidproblematik. Aufgrund der Ungerechtigkeit hat nämlich der Protagonist sich das Leben genommen und kurz zuvor akzentuiert, dass ein Leben ohne Gerechtigkeit nicht möglich sei. Dadurch ergibt sich, dass Wassermann mit der Verwendung der Stereotype und des Problems der Gerechtigkeit, die er als ein von Natur aus gegebenes Recht sieht, auf die unmenschliche Handlung aufmerksam macht. Die Hoffnungslosigkeit wird durch verschiedene Stadien der Handlungen von Juden und gerechtigkeitsuchenden Figuren im Roman zugespitzt nachgezeichnet und die Tatsache der abwesenden Justiz in ihrer Bloßheit zur Schau gestellt:

„Sehn Sie nur an“, fuhr die magere Jüdin fort und hob sibyllenhaft den Kopf, „wie es bestellt ist mit dem Recht. Für die armen Leute gibt’s kein Recht, für arme Juden gibt’s

gar kein Recht. Und mit was kann ich dienen? Mit wem hab ich das Vergnügen?
(Wassermann 2017a: 23)

Die diskursinternen Figuren haben nämlich beim Bezirksrichter, Staatsanwalt, Ministerpräsidenten, Justizminister und Minister für Galizien nach Gerechtigkeit angefragt, jedoch hat jedes Mal die Macht an »den Mauern des Klosters« ein Ende.

Zu *Der Fall Maurizius*

Im Werk *Der Fall Maurizius* geht es primär um die Figur Warschauer-Waremme und Etzel Andergast, dem Protagonisten. Ersterer führt sich als ein aufgrund von strategischen Gründen tarnender Jude vor – wie Heine auch – und letzterer fungiert ebenfalls wie die vorherigen Protagonisten als ein Ideenträger. Folglich gerät Etzel Andergast aufgrund der an Maurizius verübten Ungerechtigkeit und des Justizmordes in eine psychisch instabile Lage. Die Abwertung des jüdischen Schicksals sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben und der im Roman vorhandene Europagedanke werden von Waremme-Warschauer mit weiteren stereotypen Bildern verstärkt zum Ausdruck gebracht:

Europa den Rücken kehren heißt noch nicht, ohne Europa existieren können. Er fing an zu verstehen, was Europa für einen Menschen wie ihn eigentlich war. Nicht bloß seine persönliche Vergangenheit, sondern die Vergangenheit von dreihundert Millionen Menschen. Zugleich das, was er davon wußte, was er davon im Blute hatte. [...] Europa war nicht bloß die Summe der Bindungen in seiner individuellen Existenz, Freundschaft und Liebe, Haß und Unglück, Gelingen und Enttäuschung, es war, ehrwürdig und unfäßbar, die Existenz eines Ganzen seit zweitausend Jahren, Perikles und Nostradamus, Theoderich und Voltaire, Ovid und Erasmus, Archimedes und Gauß, Calderon und Dürer, Phidias und Mozart, Petrarka und Napoleon, Galilei und Nietzsche. (Wassermann 2016b: 222)

Das Problem der Gerechtigkeit rückt hier besonders in den Vordergrund und erlebt seinen Höhepunkt innerhalb der Wassermann'schen Werke, denn es findet ein Justizmord statt. Mit dem Protagonisten, dem der Autor „jüdisches Blut in den Adern“ (Wassermann 2016b: 70) zuschreibt, und Waremme-Warschauer werden die jüdische Identitätsproblematik und Gerechtigkeit erneut ins Zentrum gerückt. Wie zu erkennen ist, bringt der Autor das natürliche und angeborene »Urrecht« der Gerechtigkeit explizit zum Ausdruck. Für die Gerechtigkeitsproblematik verwendet Wassermann Waremme-Warschauer, der seine Identität aus strategischen Gründen leugnet.

Die Täuschung des Mordes durch Waremme's Meineid und die Verlagerung der Schuld auf Maurizius deuten auf die Konzentration der Macht bei der jüdischen Figur. Hiermit wird nicht nur der »passive«⁵ und »leidende« Jude dargestellt, sondern ebenso auch der mächtige, der, als die einzige Figur im Roman, die Handlung vorantreibt und

⁵ An dieser Stelle wird im Gegensatz zu Bubers »Muskeljude« das stereotype Bild des passiven Ghettojuden dargestellt. Der zionistische Stereotyp des maskulinen »Muskeljuden« steht im Kontrast zu den passiven, effeminierten und widerstandlosen Ghettojuden (s. hierzu Buber, Martin (1960): *Jüdische Renaissance*. In: Buber, Martin (1960): *Die Jüdische Bewegung*, Band 1. Auflage 2. Berlin: Jüdischer Verlag. S. 7-16, hier: S. 9).

die Ungerechtigkeit lösen kann. Mit seinem schauspielerisch-betrügerischen Auftreten im Gerichtssaal und seine „sublimierte Verwandlungskunst“ (Wassermann 2016b: 212) der sofortigen Anpassung an die jeweiligen Umstände, hält er das Schicksal des Opfers in den Händen. Dadurch wird kenntlich gemacht, dass Wassermann hier seine jüdische Figur mit den Stereotypen der »Dunkelmänner«, »Verräter« und »Betrüger«, wie etwa dem des verräterischen Apostels Judas Ischariot, ausstattet.

[Waremm] ist ein Judas Ischariot und Ahasver, der durch entfernte Völker und Länder wandert (Amerika!), mit seiner einzigen Hoffnung im Osten, wo eine Tochter, die er nie gesehen hat, auf ihn wartet und wo er schließlich Ruhe für sein müdes Haupt und Trost für seine sturmzerzauste Seele finden wird. (Shaked 1986: 109)

Waremmes Missbilligung über die Haltung seiner Stammesgenossen, die sich wie „Skaven der Spartaner“ (Wassermann 2016b: 206) verhalten, und die Abwertung über die „listige Erfindung“ (ebd.: 205) der jüdischen Haskala werden ebenfalls zum Ausdruck gebracht. Die Vertrieben- und Ausgeschlossenheit haben den reformatorischen Geist Waremmes, vergleichbar etwa mit einem „jüdischen Führer“ (ebd.: 206), „einem Luther des Judentums“ (ebd.), hervorgerufen. Weitere im Roman verwendete Stereotype sind »Brunnenvergifter«, »Ritualmörder« und die »blutgierige« und »unbarmherzige Wucherin«:

[V]ielleicht ist Ihnen [...] zu Ohren gekommen, was sich gegenwärtig hierzulande abspielt? [...] . . . na, lassen Sie mich nur ein Beispiel anführen, als Grabsteine in jüdischen Friedhöfen zu demolieren, meinen Sie nicht? Was sagen Sie dazu, geschätzter Mohl? Grabsteine demolieren . . . he? Friedhöfe schänden . . . Das ist neu in der Kulturgeschichte, he? Dernier cri. Ich finde, daß dagegen alle Brunnenvergiftungs- und Ritualmordexzesse zwar blutrünstige und hirnlose, aber, wenn man großzügig denkt, durch Wahn und Leidenschaft entschuld bare Veranstaltungen waren, was finden Sie? Sie schweigen, kleiner Mohl? (Wassermann 2016b: 205)

Darüber hinaus werden die „uralten Märchenerfindungen“ gezeigt und weitere biblische Erzählungen wie etwa die Geschichten von Saul und König Salomon erwähnt. Diese hier vorgeführten Stereotype sind ein fester Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses und existieren über Jahrhunderte. An diese wird erinnert und somit ein Mythos erzeugt, der im Sinne der Theorie von Assmann die Vergegenwärtigung fundierter Geschichte darstellt. Die Existenz dessen im kollektiven Gedächtnis ist also ein Indiz für die Absonderung oder Voreingenommenheit gegenüber den Juden.

Zu der Agathon-Handlung – *Das Vorspiel: Sabbatai Zewi, Die Juden von Zirndorf und Die Geschichte der jungen Renate Fuchs*

Der Roman *Die Juden von Zirndorf* nimmt den Großteil des jüdischen Sachgehalts innerhalb der Wassermann'schen Werke auf, denn im Vorspiel werden die Judenhoffnung und die Erwartungen auf einen Messias von Wassermann aufgegriffen und im Haupt- und Nachfolgeroman erneut die Problematik des jüdischen Messianismus thematisiert. Die Analyse zeigt, dass in dem mit zahlreichen Stereotypen versehenen Werk, das Bild des »falschen Messias« eine dominante Stellung einnimmt. Deshalb wird überwiegend das Motiv des »Verrates« durch die Darstellung des

messianischen Glaubens dargestellt; zumal auch die Agathon-Handlung aus einem Vorspiel, *Die Juden von Zirndorf* und *Die Geschichte der jungen Renate Fuchs* besteht.

Im Werk Jakob Wassermanns wird historische Faktizität mit literarischer Fiktionalität verschmolzen, so dass beispielsweise die Figur Sabbatai Zewi im Vorspiel und in der Haupthandlung nicht pathologisch erscheint, wie es etwa beim Sabbatai-Forscher Scholem der Fall ist. Ferner werden im Werk auch primär die messianischen Züge im Hinblick auf die Hoffnung und die anschließende Enttäuschung nach der Apostasie, die Judenfrage im Allgemeinen und das Motiv der »Heimat« sowie der »Passivität« in Anlehnung an den Ur-Zewi dargestellt und somit die Bilder der Judenfeindschaft vergegenwärtigt.

Wichtig im realen und historischen Sabbatai-Stoff ist exempli causa die Verwendung von einem Verkünder im Namen Zewis, der für den sabbatianischen Erfolg der Überzeugung wichtig ist. Das hat Wassermann nämlich übernommen, und durch den Akt der Manipulation romanintern Spannung aufgebaut. Der Höhepunkt des Romans wird dann mit dem Schock und der Enttäuschung der jüdischen Gemeinschaft nach der Apostasie Zewis in der Handlung dargestellt. Der »Verräter« der Religion wird mit dem stereotypen Bild von Judas dargestellt, da Zewi einen Verrat an der eigenen Gemeinschaft ausübt.

Das Auftreten des Verkünders und Predigers, Zacharias Naar, zeigt, wie explizit die Beschuldigung an Juden in Worte gefasst werden. Dabei treten die Bilder der Judenfeindschaft auf, wie etwa das Bild des »Gottesmörders«, »Brunnenvergifters«, »Ritualmörders«, »Blutsaugers« und »Vampirs«.

Er (=Zacharias Naar) sprach zuerst in hastig hingeworfenen Worten von der Niedrigkeit und Erbärmlichkeit des jüdischen Volkes; von der Unterdrückung, die es erlitten, und von der Zerstreuung in alle Teile der Welt. [...] Er rief den alten Gott der Juden an, der Verheißung auf Verheißung gehäuft und die Armut über sein erwähltes Volk geschüttet habe und die Qualen der Heimsuchung, ärger als zur Zeit der ägyptischen Plagen. [...] Der Redner fuhr fort: ‚Der Zorn des Herrn ist entbrannt wider sein Volk, und er streckt seine Hand wider sie aus und er schlägt es, so daß die Berge erzittern und ihre Leichen wie Kehricht mitten auf den Straßen liegen. Haben sie uns beschuldigt: ‚Ihr vergiftet unsere Brunnen‘? Haben sie nicht unsere Brüder hingeschlachtet zu Tausenden? Haben sie nicht geschrien: ‚Ihr nehmt das Blut unserer Kinder zum Opfer beim Passahfeste‘? ‚Ihr nehmt das Blut und braucht es für eure schwangeren Weiber‘? Haben sie und nicht ausgewiesen aus ihren Städten und unsere Häuser verbrannt? Und unsere Güter geraubt? Müssen wir nicht vogelfrei dahinwandern, und viele finden keine Hütte wie Kain, der seinen Bruder erschlug? Haben sie uns nicht aus Rad geflochten und den Henkern im Land preisgegeben wie krankes Vieh? Nicht unsere Kinder verbrannt, nicht unsere Weiber geschändet und als die Pest kam, nicht schlimmer unter uns gewütet denn die Pest? Bei alledem hat sich der Zorn des Herrn nicht gewandt.‘ (Wassermann 1995: 14)

Der Prediger geht dabei immer wieder auf das jüdische Schicksal ein und stellt das Leben in Niedrigkeit, Erbärmlichkeit und Unterdrückung, das Exil, die Qualen der Heimsuchung, die Verbrennung von Städten und Dörfern, die Ermordung zahlreicher Juden, den Raub und die Schändung von Frauen und Kindern dar.

Die Judenhoffnung, die im Vorspiel mit höchster Enttäuschung ausgeht, wird dann im Roman erneut ins Zentrum gerückt und spielt im jüdischen Leben eine wichtige Rolle. Die Figuren im Roman sind nämlich die Nachfahren der Familie Maier im Vorspiel. Die vom Autor vorgenommene fiktive Umstrukturierung über die Vorfahren ist auch von Bedeutung, denn es entspricht nicht den realhistorischen Gegebenheiten. Demnach ist der Protagonist im Zirndorf-Roman einer der Urenkel von der Tochter Rachel und Studiosus, einem Christen. Agathon tritt demzufolge nicht als ein „Volljude“ (Sicroff 1960: 32) auf.

Zudem werden der Figur Agathon im Roman messianische Züge und Eigenschaften von Jakob Wassermann zugeschrieben. Doch die Arbeit zeigt, dass Agathon weniger die Rolle eines Messias, sondern vielmehr die des Offenbarers – wie etwa der Apostel Johannes – einnehmen kann.

Der Protagonist neigt in dem Roman allerdings nicht zur Dekadenz und somit zum charakterlichen Verfall, sondern eher zum Guten und zur Höherentwicklung, denn er zeichnet eine positive charakterliche Entwicklung und wird deshalb von seiner Umgebung als der Messias anerkannt. Die messianische Charakterzuschreibung macht den Protagonisten – der auch die einzige jüdische Hauptfigur in allen Werken von Wassermann ist – zu keinem Messias, weil er für den Tod einer weiteren Figur im Werk verantwortlich ist. Ferner entsprechen Verbrechen nicht den idealen Charaktereigenschaften eines Erlösers. Der Protagonist zeigt zwar einen Prozess vom individuellen Gesinnungswandlung, doch er stirbt am Ende des Fortsetzungsromans.

Agathons Offenbarung von einem weiteren Messias ist bedeutsamer, denn hierbei kann es sich nur um seinen Sohn Beatus handeln. Zur Etymologie des Begriffs »Beatus« ist zu sagen, dass er aus dem Lateinischen stammt und der »Selige« bzw. »Geheiligte« bedeutet. Hier offenbart sich die Wassermann'sche Vorstellung der symbolisch-messianischen Idee. Beatus verkörpert, wie dem Ende des Romans zu entnehmen ist, die Frucht der Liebe, und nur durch den Weg der gegenseitigen und bedingungslosen Zuneigung können Ängste und Vorurteile abgebaut werden. Mit Beatus dem Seligen wird das neue Geschlecht des Übermenschen im Sinne Wassermanns erblühen und jedes einzelne Individuum das Messianische im Inneren tragen, allein aufgrund der individuellen Selbstentscheidung handeln, Negatives absorbieren und innerlich vernichten. Er symbolisiert die »Frucht der Schöpfung« des neuen Geschlechts, so wie die verbotene Frucht vom Baum der Erkenntnis, die die Schöpfung des Diesseits darstellt, weil sie am Ende des Zirndorf-Romans nicht ausgereift ist.

Der Wassermann'sche Übermensch

Das Konzept vom Wassermann'schen Übermenschen lehnt sich stark an das von Nietzsche an,⁶ da sich dadurch für Wassermann ein gedanklicher Ausweg ergibt, weil er

⁶ In der Forschung gehen vorrangig Jütten (2007) und Haberich (2013) (2015) (2017) auf die Wassermann'sche Konzeption vom Übermenschen durch den Einfluss von Nietzsche ein. Beide

vom Europagedanken nichts hält⁷ und die deutsch-jüdische Symbiose trotz des eigenen Dualismus von Deutsch-Sein und Jude-Sein für ihn weiterhin als eine Illusion verbleibt. Darüber hinaus begegnet er der zionistischen Bewegung mit großer Distanz und schließt sich dem nicht an (vgl. Spiel 1984: 13). Das deutungsoffene Konzept von Nietzsche bietet nämlich den Lösungsweg für eine bessere Zukunft, die Wassermann als die »Heimat« bezeichnen könnte. Wassermann sieht m. a. W. die Aufklärung des 18. und 19. Jahrhunderts und die jüdische Aufklärung in ihrer Mission als unvollkommen an und fordert deshalb die Menschheit zur Höherentwicklung zum Übermenschen auf.

Der Übermensch in Form eines Erlösers in Person bzw. Messias – so wie es Jütten (vgl. 2007: 193, 197) und Haberich (vgl. 2013: 16-18) nennen – trifft an dieser Stelle auch nicht ganz zu, denn hier geht es primär darum, dass Wassermann anhand der Pointierung auf Stereotype und der Grundlage von Nietzsche eine Erlösung im Sinne der Loslösung von der Vergangenheit beabsichtigt und auf die von Furcht und Unwissenheit begründeten Vorurteile und Voreinstellungen, die ihre Ausdrucksform sogar in Form der Gewalt zeigen, aufmerksam macht: „Denn dass der Mensch erlöst werde von der Rache: das ist mir die Brücke zur höchsten Hoffnung“ (Colli 1999: 128). Die Befreiung von der Rache heißt auch sich von der Vergangenheit loszulösen:

Das Vergangene am Menschen zu erlösen und alles ‚Es war‘ umzuschaffen, bis der Wille spricht: ‚Aber so wollte ich es! So werde ich’s wollen–‘ [...]

An euren Kindern sollt ihr gut machen, dass ihr eurer Väter Kinder seid: alles Vergangene sollt ihr so erlösen! (Colli 1999: 249ff.)

Jütten ist soweit zuzustimmen, dass man sich beim (Über-)Menschen auf das Göttliche fokussieren soll, um fremdfeindliche Bilder abzubauen (2007: 184). Ferner kann die bisherige Feststellung von Jütten und Haberich erweitert werden, da die Entwicklung des eigenen Ichs von innen heraus zum Übermenschen durch *alle* Wassermann'schen Protagonisten illustriert werden. Vor allem seine Hauptfiguren in den Romanen nach dem Ersten Weltkrieg zeigen dies umso dominanter, da das Elend des Krieges, der steigende Antisemitismus und der Mord an Walther Rathenau (vgl. Kraft 2008: 173) Wassermann seelisch tief getroffen zu haben scheinen und er sich deshalb vom

verwenden den Begriff in Anbetracht auf Wassermanns Protagonist Agathon. Mit ihm wolle Wassermann nämlich den Übermenschen darstellen. Das Konzept des Übermenschen spielt darüber hinaus auch im Nationalsozialismus eine wichtige Rolle, wo es den eigenen Werten und Ideologien entsprechend instrumentalisiert wurde. Dies entspricht allerdings weder den Vorstellungen Nietzsches, noch sind sie für die vorliegende Arbeit relevant. Hier dienen vor allem die Arbeiten von Elisabeth Jütten und Max Haberich in Bezug auf den Übermenschen als Vorlage. Alle anderen Deutungsversuche, vor allem die des Nationalsozialismus⁷, entsprechen nicht Sinn und Zweck der Analyse.

⁷ In *Selbstbetrachtungen* zeigen sich Wassermanns Gedanken über Europa am deutlichsten, denn er bezeichnet ihn als eine „Fiktion“. Der steigende Antisemitismus, den er tief spüren musste, und die Antipathie gegenüber dem modernen assimilierten Juden sorgen für die Distanzierung und Abkehr vom Europagedanken: „Was vor allem, verstehst du unter einem europäischen Menschen, unter europäischen Geist? Es ist eine unhaltbar gewordene Fiktion. Man darf es ja heute kaum wagen, als Europäer zu denken, und als Europäer zu dichten, gilt beinahe als Verrat. Europa hat sich selbst aufgegeben, wie kann es uns tragen? (s. Wassermann, Jakob (1984a): *Selbstbetrachtungen*. In: Rodewald, Dirk (Hrsg.) (1984): *Jakob Wassermann. Deutscher und Jude. Reden und Schriften 1904-1933*. Heidelberg: Lambert Scheider. S. 221).

jüdischen Sachgehalt in seinen Romanen distanziert und eher auf das Problem der Gerechtigkeit seinen Schwerpunkt setzt.

In *Also sprach Zarathustra* führt die Erzählinstanz den Übermenschen ein: „Ich lehre euch den Übermenschen. Der Mensch ist Etwas, das überwinden werden soll“ (Colli 1999: 14). Dafür verwendet Nietzsche unter anderem die darwinistische These der Evolutionstheorie und setzt am Entwicklungsprozess an. Wenn der Affe demnach eine Entfaltung zum Menschen darstellen kann, so ist der Mensch in der Lage, sich zum Übermenschen weiterzuentwickeln, der letzten Endes der ganze Sinn der Erde ist:

Was ist der Affe für den Menschen? Ein Gelächter oder eine schmerzliche Scham. Und ebendas soll der Mensch für den Übermenschen sein: ein Gelächter oder eine schmerzliche Scham.

Ihr habt den Weg vom Wurm zum Menschen gemacht, und Vieles ist in euch noch Wurm. Einst wart ihr Affen, und jetzt noch ist der Mensch mehr Affe, als irgend ein Affe. (Colli 1999: 14)

Die Ideenträger wie Christian Wahnschaffe, Arnold Ansorge, Etzel Andergast und Agathon Geyer zeigen primär die Eigenschaften des Übermenschen. Sie lehren zuerst das eigene Ich zu ehren, zu schätzen und zu lieben, sodass man auch den Nächsten lieben kann. Die Menschen schätzen sich nämlich nicht, sie „halte[n] es mit [sich] selber nicht aus und lieb[en] [sich] nicht genug. [...] [S]o muss [man] aus [ihnen] selber [den] Freund und [das] überwältigende Herz schaffen“ (Colli 1999: 77). Der Primat der Liebe steht dementsprechend im Mittelpunkt, um Vorurteile überhaupt abzubauen.

Mit eurer Liebe sollt ihr auf Den losgehn, der euch Furcht einflösst [...] [und] immer mehr [...] lieben, als ihr geliebt werdet. [...] Über euch hinaus sollt ihr einst lieben! So lernt erst lieben! (Colli 1999: 85ff.)

Ein Appell von Nietzsche geht also an die Menschheit, denn Menschen sollen sich einander bedingungslos und vorurteilsfrei lieben, um für Gerechtigkeit zu sorgen. Dass beispielsweise Arnold die Menschen liebt, und sich für den Tod entscheidet, um Gerechtigkeit zu schaffen, und somit für die ganze Menschheit sühnt, hebt die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Liebe und Gerechtigkeit hervor:

Gerechtigkeit ohne Liebe ist nicht denkbar. Dass es Gerechtigkeit ohne Liebe wollte, in Gerechtigkeit leben wollte ohne Liebe, daran ist das Judentum gescheitert. Ein gerechtfertigter Gott ist ein Gott ohne Liebe. [...] Ich sage also: tretet aus der Erstarrung heraus; aus der lieblosen Gerechtigkeit heraus zur gerecht werdenden Liebe. (Wassermann 1984a: 264)

Aus dem deutungsoffenen Konzept des Übermenschen im Sinne Nietzsches, dem Primat der Liebe und der Auffassung von Gerechtigkeit und dem Messianismus kann man Wassermanns Grundposition zum Judentum ableiten, denn sie ist „Ausweis einer kritischen Solidarisation, sie soll das messianisch-futuristische Element, das so oft fehlgeleitet ist, aktivieren und vom Jüdisch-Partikularen, Religiös-Transzendenten ins Menschlich- Universale, Weltimmanente ausweiten“ (Horch 1987: 138). Der diesseitsbejahende und universal-humane Übermensch ist das neue Produkt, die Wunschprojektion Wassermanns. Der überhumane Mensch aus der Wassermann'schen Symbiose von Deutsch- und Judentum soll nämlich alle negativen Elemente

absorbieren, und mit Liebe für Recht und Gerechtigkeit im gesellschaftlichen Leben sorgen.⁸

Ontologisch wird die Gerechtigkeit als Liebe verstanden, die Empathie voraussetzt. Erst dem Einfühlungsvermögen gelingt das wahre Seelenportrait des Nächsten, welches nicht nur Gegenwärtiges erfasst, sondern auch das (gute) Potenzial, die wahrhaftige Essenz des Menschen. In diesem Punkt verbinden sich bei Wassermann künstlerischer Anspruch und Gerechtigkeitsbemühen. Denn seine Zielsetzung, die [Ideenträger] zum ‚Bild‘ zu erheben, ist verknüpft mit einem persönlichen (Jütten 2007: 220) ‚Gleichgewichtsstreben [...], dessen höhere Form das Verlangen nach Gerechtigkeit ist.‘ (Wassermann 1984a: 181) ‚Chaos durch die Form zu bannen, auf nichts anderes kommt es an, für das Individuum, für die Nation, für die Menschheit‘. (Wassermann 1984a: 180)

Die Worte Wassermanns verdeutlichen in ganzer Klarheit, dass judenfeindliche Bilder mit Liebe und Gerechtigkeit und darüber hinaus, mit Empathie zu beseitigen sind. Um dieses Gefühl der Empathie bei seiner Leserschaft zu vermitteln, stellt Wassermann die Bilder in seinen Werken vor, die seit der Entstehung des Kalenders tradiert werden. Die Aussagen Wassermanns haben allerdings einen allgemeingültigen Charakter wie der kategorische Imperativ von Kant. Ein Appell an die Menschheit ist vorzufinden, denn man soll nicht zu Unrecht urteilen. Die hier erwähnte Liebe ist als die Bedingung des

⁸ In dieser Hinsicht kann auch Adornos Konzept hineinbezogen werden, denn er führt sein Prinzip der Erziehung »nach Auschwitz« vor, so dass man stets an den Zivilisationsbruch erinnern soll, da er die „Zerstörung der Erinnerungen“ als einen Betrug gegen die gefallenen Opfer sieht. In seiner demokratischen Pädagogik ist zwar nicht eindeutig zu erkennen, wie die Erziehung stattfinden soll, allerdings fügt er an, dass durch die Hinwendung „zum Subjekt“ in Form der Stärkung des aufgeklärten Selbstbewusstseins, die grausamen Taten der Menschen aufgedeckt und ein allgemeines Bewusstsein erweckt werden soll, damit die Geschichte in ihrer Grausamkeit sich nicht wiederhole: „Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein solcher Mechanismen erweckt“ (Adorno 1970, S. 95.).

Wie die Versöhnung des jüdischen Kollektivs mit seinem Täter ermöglicht werden soll, bleibt zwar bei Adornos Erziehung offen, doch Wassermann plädiert in dieser Hinsicht auf das Primat der Liebe und eine vorurteilsfreie Grundhaltung gegenüber dem *Anderen*. Die Versöhnung der Juden mit seinem Täter kann allerdings nach dem Holocaust nur erschwert möglich sein, da verschiedene schwerwiegende Paradigmen eine Rolle spielen. Eine Versöhnung wäre zwar für ein zukunftsorientiertes Miteinander notwendig, doch Vieles spricht dagegen. Erstens ist es die Tatsache, dass zeitgenössische Juden auf der einen Seite die Wiedergutmachungsbestrebungen anerkennen und respektieren, doch auf der anderen Seite den Tätern und Verantwortlichen nicht vergeben können. Das Recht der Vergebung liegt nämlich nicht primär in den Händen zeitgenössischer Juden, sondern vielmehr in den Händen der gefallenen Opfer und den noch lebenden jüdischen Zeitzeugen. Die jüdische Gnade kann nämlich – falls sie erfolgen sollte – als eine Enttäuschung, Betrug und/oder Verrat wahrgenommen werden. Zweitens würde die Verzeihung auch bedeuten, dass Juden das historische Erbe des NS-Regimes anerkennen und akzeptieren, wobei es im Grunde genommen nicht ihr eigenes und nicht *ihr* Handeln ist. Das würde die Opfer des Zweiten Weltkrieges gemeinsam mit den Tätern dieselbe Erbschaft, das selbstverständlich mit der Frage der Schuld eng in Zusammenhang steht, zuschreiben. Drittens widerspricht es der menschlichen Natur seinem Verbrecher mit Liebe entgegenzukommen. Deshalb kann im Hinblick auf den Übermenschen nur die These von Adorno mit hineinbezogen werden, die zur Sensibilisierung der Gemeinschaft durch die „Wendung aufs Subjekt“ (Adorno 1970: 95) beiträgt. Es ist hier noch einmal festzuhalten, dass Wassermann den Holocaust nicht erlebt hat, da er kurz davor starb. Wichtig für uns ist allerdings, wie sein Schaffen die Erziehung, Pädagogik, Wahrnehmung und das Handeln nach Auschwitz beeinflusst. Schließlich ist noch zu erwähnen, dass das Konzept des Übermenschen für eine Loslösung von der Vergangenheit spricht, wobei im Adorno'sischem Sinne dies der umgekehrte Fall ist, denn man soll stets an Auschwitz, also an die Vergangenheit, erinnern.

gegenseitigen Verstehens zu lesen: Nur dadurch würde man sich vor dem *Anderen* nicht mehr fürchten müssen.

Die Kraft der inneren Liebe kann also die Herzen reinwaschen und das »Recht auf Leben« ermöglichen, das über allen Religionen steht. Das „Blut vergiftet[e] [nämlich] die reinste Lehre [...] zu Wahn und Hass der Herzen“ (Colli 1999: 119).

Abschließende Bemerkung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war die Darstellung des ausgeprägten Ressentiments gegenüber dem Judentum anhand ausgewählter Werke Jakob Wassermanns, der sich mit dem Thema literarisch intensiv auseinandergesetzt hat. In den analysierten Werken rückt auch die Judenfrage immer wieder in den Vordergrund. Die Bilder der Judenfeindschaft sind durch Werk und Wirkung Wassermanns einer größeren Leserschaft zugänglich gemacht worden. In den Werken des Autors kann der funktionalen Bedeutung der Protagonisten als Ideenträger Wassermann'scher Gedanken eine strategische Schlüsselfunktion zugewiesen werden. Im literarischen Schaffen Wassermanns sind auch der Einfluss der kabbalistischen Lehre, die jüdische Mystik wie auch die Auffassung von Gerechtigkeit von Bedeutung und stehen infolgedessen im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Ziel der Untersuchung bestand auch in der Darstellung judenfeindlicher Bilder in ausgewählten Werken des deutsch-jüdischen Schriftstellers.

Um der Voreinstellung gegenüber dem *Anderen* und folglich der Absonderung entgegenzuwirken und eine Sensibilisierung seiner Leserschaft zu ermöglichen, hat Wassermann von den historisch tradierten stereotypen Bildern Gebrauch gemacht. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, will er seinen Ideen Gehör verschaffen. Die Wunschprojektion einer Gemeinschaft aus hochentwickelten Menschen, mit anderen Worten das Konzept des Übermenschen, sieht er als den einzigen Ausweg und spricht das Gewissen der Menschen an, sich den humanitären Eigenschaften zu nähern, stereotype und negative Gefühle und Empfindungen, die auf Vorurteile und tradierte Bilder beruhen, abzubauen und aufzulösen. Dies kann nur mithilfe der Empathie zustande gebracht werden, natürlich unter der Bedingung, dass man sich dem *Anderen* nähert und mit dem *Unbewussten* auseinandersetzt. Das bewusste und gezielte Vorgehen gegen die Ausgrenzung kann die kognitiven Verankerungen der Vorurteile, Stereotype und antijüdischen Bilder aus der Welt schaffen. Deshalb stehen Begrifflichkeiten wie Gerechtigkeit, Liebe, Gutmütigkeit, Willensbereitschaft, Menschlichkeit und Humanität im Zentrum der Wassermann'schen Überlegungen. Wie er es selber auch immer wieder erwähnt, ist die Gerechtigkeit „[o]ffenbar [...] eine Gewichtslage der Seele. [...] In allen Fällen ist es eine Frage von Maß und Gewicht, eine, mit der die innere Substanz des Menschen zu tun hat“ (Wassermann 1984a: 215f.).

Die Auseinandersetzung mit dem *Anderen* und die danach intendierte Änderung und Besserung in der Gefühlslage der Menschen soll keine stereotypen Verhaltensmuster mehr aufzuzeigen und demnach von der inneren Substanz des

Menschen heraus entstehen. Um diese Bewusstwerdung und -machung zu ermöglichen, führt der Autor seine Protagonisten als Ideenträger ein. Aus der Analyse ist herzuleiten, wie die Hauptfiguren Agathon, Arnold, Christian und Etzel als Ideenträger fungieren und die Vorstellungen und Ideen Wassermanns von Gerechtigkeit und Liebe präsentieren. Da das Thema der Gerechtigkeit nicht im Zentrum dieser Arbeit stand, galt es im generellen Sinne ausfindig zu machen, in welcher Relation sie mit den stereotypen Bildern der Judenfeindschaft und den jüdischen Personen in den jeweiligen Werken steht.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Wassermann, Jakob** (1984a): Selbstbetrachtungen. In: Rodewald, Dirk (Hrsg.) (1984): *Jakob Wassermann. Deutscher und Jude. Reden und Schriften 1904-1933*. Heidelberg: Lambert Scheider. 221.
- Wassermann, Jakob** (1984b): Mein Weg als Deutscher und Jude. In: Rodewald, Dirk (Hrsg.): *Jakob Wassermann. Deutscher und Jude. Reden und Schriften 1904-1933*. Heidelberg: Lambert Scheider. 35-131.
- Wassermann, Jakob** (1995): *Die Juden von Zirndorf*. Cadolzburg: Arz Vivendi.
- Wassermann, Jakob** (2016a): *Christian Wahnschaffe*. Roman in zwei Bänden, 4. Aufl. Berlin: Holzinger.
- Wassermann, Jakob** (2016b): *Der Fall Maurizius*. 4. Aufl. Berlin: Holzinger.
- Wassermann, Jakob** (2017a): *Der Moloch*. 4. Aufl. Berlin: Holzinger.
- Wassermann, Jakob** (2017b): *Die Geschichte der jungen Renate Fuchs*. Berlin: Holzinger.

Sekundärliteratur


- Assmann, Aleida** (1994): Tradition, Evolution, Erinnerung. Überlegungen zum Strukturwandel kultureller Überlieferung. In: Goodmann-Thau, Eveline und Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hrsg.) (1994): *Messianismus zwischen Mythos und Macht. Jüdisches Denken in der europäischen Geistesgeschichte*. Berlin: Akademie, 89-199.
- Assmann, Aleida** (1999): *Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck.
- Assmann, Jan** (2000): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Assmann, Jan** (2017): *Religion und kulturelles Gedächtnis*. München: Beck.
- Assmann, Jan & Tonio, Hölscher** (1988): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baleanu, Avram Andrei** (1999): Fünftes Bild: Der »ewige Jude«. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen*. Augsburg: Bechtermünz Verlag, 96-102.
- Bausinger, Hermann** (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14*, 157-170.

- Benz, Wolfgang** (Hrsg.) (2010): *Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart*. Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien. Berlin: de Gruyter.
- Bitterli, Urs** (2004): *Die 'Wilden' und die 'Zivilisierten': Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäischen-überseeischen Begegnung*. München: Beck.
- Buber, Martin** (1960): Jüdische Renaissance. In: Buber, Martin (1960): *Die Jüdische Bewegung*, Band 1. Auflage 2. Berlin: Jüdischer Verlag, 7-16.
- Colli, Giorgio & Montinari, Mazzino** (Hrsg.) (1999): *Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 14 Bänden. 4. Bd. Also sprach Zarathustra*. München: DTV.
- Delumeau, Jean** (1985): *Angst im Abendland. Die Geschichte kollektiver Ängste im Europa des 14. bis 18. Jahrhunderts*. 2 Bände. Hrsg. v. Johannes Beck. u.a. und übersetzt von Monika Hübner, Gabriel Konder und Martina Roters-Burck. Hamburg: Rowohlt.
- Erb, Rainer** (1999): Drittes Bild: Der »Ritualmörder«. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen*. Augsburg: Bechtermünz Verlag, 74-79.
- Feinberg-Jütte, Anat** (1999): Siebtes Bild: »Shylock«. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen*. Augsburg: Bechtermünz Verlag, 119-126.
- Grözinger, Karl-Eric** (1999): Erstes Bild: Die »Gottesmörder«. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen*. Augsburg: Bechtermünz Verlag, 57-66.
- Haberich, Max Matthias Walter** (2013): *Arthur Schnitzler and Jakob Wassermann: A Struggle of German-Jewish Identities*. Unpublished Dissertation. University of Cambridge. <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/245043>. (Zugriff: 15.04.2020).
- Haberich, Max Matthias Walter** (2015): Friedrich Nietzsche and Jakob Wassermann: Brother in Spirit? In: *Nietzsche-Studien. Internationales Jahrbuch für die Nietzsche-Forschung*. Vol. 44, Issue I, 500-515.
- Haberich, Max Matthias Walter** (2017): Arthur Schnitzler und Jakob Wassermann: Konflikte deutsch-jüdischer Identitäten. In: Lukas, Wolfgang und Scheffel, Michael (Hrsg.) (2017): *Textschicksale. Das Werk Arthur Schnitzlers im Kontext der Moderne*. Berlin: de Gruyter, 123-138.
- Heid, Ludger** (1999): Achtzehntes Bild: »Der Ostjude«. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen*. Augsburg: Bechtermünz Verlag, 241-251.
- Hortitz, Nicoline** (1999): Die Sprache der Judenfeindschaft. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen*. Augsburg: Bechtermünz Verlag, 19-40.
- Karlweis, Marta** (1935): *Jakob Wassermann, Bild, Kampf und Werk. Mit einem Geleitwort von Thomas Mann*. Amsterdam: Querido.
- Kraft, Thomas** (2008): *Jakob Wassermann*. München: DTV.
- Lea, Henry Charles** (1911): *Geschichte der spanischen Inquisition*. 3 Bde. 1980. Neudruck der Ausgabe Leipzig: Scientia.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen** (2012): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Poliakov, Léon** (1989): *Geschichte des Antisemitismus*. Worms: Heintz.

- Quasthoff, Uta M.** (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotypes. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich der Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie.* Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Raphael, Freddy** (1999): Sechstes Bild: »Der Wucherer«. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen.* Augsburg: Bechtermünz Verlag, 103-118.
- Rodewald, Dirk** (Hrsg.) (1984): *Jakob Wassermann. Deutscher und Jude. Reden und Schriften 1904-1933.* Heidelberg: Lambert Scheider.
- Rohrbacher, Stefan** (1990): Eine Kreuztagung des 16. Jahrhunderts und ihr ikonographischer Kontext. In: *Neusser Jahrbuch für Kunst, Kulturgeschichte und Heimatkunde.* 35. Jg., 15-24.
- Rohrbacher, Stefan & Schmidt, Michael** (1991): *Judenbilder, Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile.* Hamburg: Rowohlt.
- Schoeps, Julius H.** (1986): *Über Juden und Deutsche.* Stuttgart: Burg.
- Schoeps, Julius H. & Schlör, Joachim** (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus, Vorurteile und Mythen.* Augsburg: Bechtermünz.
- Shaked, Gershon** (1986): Der Fall Wassermann. In: Ders. (1986): *Die Macht der Identität. Essays über jüdische Schriftsteller.* Übersetzt von Ulrike Berger, Matthias Morgenstern und Eve Strauss. Königstein am Taunus: Athenäum. 95–114.
- Spiel, Hilde** (1984): Geleitwort. In: Rodewald, Dirk (Hrsg.) (1984): *Jakob Wassermann. Deutscher und Jude. Reden und Schriften 1904-1933.* Heidelberg: Lambert Scheider. 9-13.
- Stöltzing, Erhard** (1999): Sechzehntes Bild: »Der Verräter«. In: Schoeps, Julius Hans und Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999): *Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus Vorurteile und Mythen.* Augsburg: Bechtermünz Verlag. 218-228.
- Wassermann-Speyer, Julie** (1923): *Jakob Wassermann und sein Werk.* Wien und Leipzig: Deutsch-österreichischer Verlag.

Wolfgang Borchert, Attila İlhan ve Nazım Hikmet'in Yapıtlarında 'Toplumsal Vicdan' ve 'İdeoloji' Temsilcisi Olarak Duvar İmgesi

Gökhan Şefik Erkurt , Aydın

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958460>

Öz

İkinci Dünya Savaşı süresince maddi ve nesnel olarak büyük kayıplar ve yıkımlar gerçekleşmiştir. Edebiyat alanında da bu savaşın, insan dünyası üzerinde yıkıcı etkisi konu edilmiştir. Makalenin amacı, dönemin etkilerinin Türk ve Alman edebiyatçıları tarafından benzer imgeler üzerinden nasıl yorumlandığını karşılaştırmalı edebiyat bilimi düzleminde incelemektir. Bu bağlamda Wolfgang Borchert, Attila İlhan ve Nazım Hikmet'in metinlerinde "duvar" imgesinin kullanımları üzerinden savaşın ve dönemin etkileri konusundaki yaklaşımları incelenmiştir. Wolfgang Borchert'in öyküsünde ve Attila İlhan'ın şiirinde "duvar"ın, "toplumsal vicdan"ı temsil eden bir imge olarak kullanıldığı ve kişileştirme yoluyla karakter olarak işlendiği sonucuna varılmıştır. Nazım Hikmet'in şiirinde ise; "ideolojik" bir temsil üstlendiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Wolfgang Borchert, Attila İlhan, Nazım Hikmet, Savaş Sonrası Edebiyat, Karşılaştırmalı Edebiyat, Duvar imgesi.*

Abstract

"Wall Image" as a Representative of "Social Conscience" and "Ideology" in Wolfgang Borchert, Attila İlhan and Nazım Hikmet's Works

During World War II great loss and destruction were experienced both materially and spiritually. The destructiveness of this war on mankind and their world has been subject matter in the literary field. The object of this article is to study how the impact of the period is apprehended by Turkish and German through similar images within the scope of comparative literature tenets. In this context, by examination of the employment of wall image in Wolfgang Borchert, Attila İlhan and Nazım Hikmet's texts, it has been targeted to reveal their feelings and views on the war and its impact. This examination has revealed that the wall in Wolfgang Borchert's story and Attila İlhan's poem has fundamentally been used as an image of "Social Conscience", by way of personification which has been elaborated as a character. However, in Nazım Hikmet's poem, it has been viewed that it assumes an "ideological" representation.

Keywords: *Wolfgang Borchert, Attila İlhan, Nazım Hikmet, Post-war literature, Comparative literature, Wall image.*

EXTENDED ABSTRACT

During World War II great loss and destruction were experienced; yet these were wrought impacts not only upon the material values. The fact that the greatest loss came about irrevocably in the inner world of individuals revealed itself in various artistic output. As other forms of art handled the theme, so does literature handle the theme of war and its destructive impact on man. Both the material and the spiritual impact of the war that ended in 1945 have been reflected in the literary output by writers. This article aims to reveal how this cataclysm was observed by the artists of different nationalities and to examine their literary output in terms of literary tenets of literary criticism and comparative literature eclectically. By means of holistic comparative literature approaches, views of Wolfgang Borchert, Attila İlhan and Nazım Hikmet on the contemporary occurrences, their observations on the society and ideology are examined through the “wall” image.

Wolfgang Borchert, who is a leading literary figure and a prolific writer in Germany, the progenitor of the World War II, experienced the war both as a soldier and civilian. He reveals all these torturous collection of experience in his story and poems; he nominates war as the disgrace of humankind and calls out all humanity to reckon with him. With a style and literary talent peculiar to himself, he carries by means of images the realities of the material world to the world of sense. One of those is the short story titled “Duvar” (Borchert 2016) (auf türk.: *Die Mauer*). In the story, the wall built up by man-made technique refers to the irrationality of war, the sense of fidelity and especially the conscience of man. Borchert’s wall represents man as the victim of the period, as well as, the individuals who fail to resist against the manipulations that eventually bring his own end.

Some of the literary numbers of Turkey that stayed neutral in World War II felt the gravity of witnessing the period deeply. Attila İlhan and Nazım Hikmet witnessing the period wrought their observations into their poems insomuch as their literary talent afforded. This study handles Attila İlhan’s poem titled “Duvar” (İlhan 2016) and examines it as a research matter. In the poem, wall emerges before the reader as three different characters. Through the image of wall the most agonising actualities of the World War II, captivity, torture and terminal punishment, are pictured in the narrative poems which bear witness to the developments of the period. Each wall emerges in poems as a character in three different forms of a wall: as a prison, as a dungeon where torture is exercised and as an execution wall. Attempting to reveal, as though the gruesome face of war; wall as an entity represents the human conscience’s insufficient resistance to stop the war and an implement made by force of ideology, which has been fictionalized by İlhan.

In his poem “O Duvar” (Hikmet 1992) Nazım Hikmet, one of the literary personages of the period, portrayed the poignant realities where he observed the war as the representative of the ideology and as the phenomenon of the established order. In the poem, one observes that wall is portrayed not as a representative of a single geography, nation, force or historical period but as an image that separates the world in terms of class, race, region, income and thought universally.

On comparing the wall or its characters, one finds common and different aspects

of it. The wall in Wolfgang Borchert's "Die Mauer" and the wall in Atilla İlhan's texts emerge as characters. Directly being personified, they are foregrounded as the main protagonist of the fiction. Both men of literature, by means of image of wall, puts emphasis on the destructive force of war and man's spiritual self-destruction on himself by the technical means he has. In both of the texts, the wall represents the conscience of the society and they criticise the reticence of the population in the face of destruction, and their conformity with and submission to dominant power and ideology. The wall as an entity has been fictionalised in order to make an allusion to World War II period. In Atilla İlhan's poems the walls allude to wars' military side and put the plot on this foundation. However, Wolfgang Borchert, by the image of wall, draws attention to the demolished cities that are far away from the battle grounds, city life and architecture; to put it shortly, all the cultural accumulation that is destroyed by war. Wall alludes to people who, though may be momentarily, are drawn into the vortex but unable to free themselves from it and their responsibility in this destruction.

The wall in Nazım Hikmet's poem is unlike the other two texts. His texts provide the reader a wider perspective enabling them to read it and put different nation, personage, geography, class and group at the target of criticism. It is observed that his text differs from other two texts in this respect.

Conducted in a comparative strain, this examination observes that by their personal culture, living, subconscious, leaning and literary potential they made social and ideological criticism through wall image and character. This examination has revealed that the wall in Wolfgang Borchert and Atilla İlhan's texts has been used fundamentally as a representative of "Social Conscience". On the contrary, in Nazım Hikmet's poem it has assumed an "ideological" representation.

Giriş

İkinci Dünya Savaşı döneminde yaşanan kayıplar ve yıkımların sadece maddi ve nesnel olmadığı, insanların ruhlarında, duygularında, düşüncelerinde de olduğu gerçeği (Zengin 2011: 405), savaş sonrasında farklı sosyal gruplar tarafından çeşitli şekillerde dile getirilen, insanlığın acı veren ortak miraslarındandır. Sanatçılar, bu mirası en etkin şekilde hatırlatan sosyal grupların başında gelirler. Çünkü savaş onlar için bir süreçten öte belki de hiç bitmeyen acı ve ders alınması gereken hatıralar zinciridir (Grass 2000: 151). Edebiyat alanında, İkinci Dünya Savaşı'nın yıkıcılığı, hem savaşta yer alan ülkelerin hem de başka ulusların sanatçıları tarafından eserlerde işlenmiştir. Bu savaşın tarafı olan Almanya'nın süreç ve etkileri konusunda eserler veren en etkin yazarlarından biri, savaşı hem sivil hem de asker olarak yaşamış olan Wolfgang Borchert'tir (1921-1947). İkinci Dünya Savaşına bizzat katılmayan Türkiye'de de edebiyatçılar, bu korkunç tanıklığı yapmış olmanın ağırlığını üzerlerinde hissetmişlerdir. Nazım Hikmet (1902-1963) ve Attila İlhan (1925-2005) bu tanıklığı şiirlerine taşıyarak, edebi yetenekleriyle dönemin acı veren gerçeklerini dile getirmiş edebiyatçılar arasındadır.

Bu çalışmada, Wolfgang Borchert'in "Duvar" (*Die Mauer*) adlı öyküsü (Borchert 2016: 229) ile Attila İlhan'ın "Duvar" (İlhan 1996: 100) ve Nazım Hikmet'in "O Duvar" (Hikmet 1992: 167) adlı şiirleri, duvar imgelerinin yazarları tarafından toplumsal vicdanın sesi ve ideolojilerin temsilcileri olduğu yönündeki tezimiz bağlamında yorumlanacaktır. Amaç, üç eserde de yer alan, yapı ve mekân ögesi olan duvarın, yazarları tarafından, kişileştirme sanatıyla birer imgeye dönüştürülerek kazanmış olduğu karakteristik özelliklerini karşılaştırmalı yöntemle incelemek ve savaşın gerçeklerinin, bu imge aracılığıyla nasıl tanımlandığını ortaya koymaktır. Karşılaştırmalı inceleme söz konusu olduğunda öncelikle birden çok metinden hareket etmek ve referans vermenin (bkz. Solak 2014: 29) yanında, eserin konusu kadar motiflerin, imgelerin karşılaştırılması da önemli birer unsur olduğu bilinmektedir (bkz. Kaiser 1980: 80). Bu süreçte okura ve inceleyiciye metnin anlam boyutlarını çözümlenmede ve anlamlandırmada yorumlama özgürlüğü tanıyan alımlama estetiği ve yorumlama (hermeneutik) kuramlarına ilişkin edebiyat inceleme yöntemlerinin anlayışına göre bir yorumlama gerçekleştirilecektir (bkz. Özbek 2013: 11-15).

Çalışmada öncelikle, savaş dönemi ve sonrasında Alman ve Türk edebiyatlarına etkisi hakkında bilgi verilmiş ardından üç yazarın da kendi ulus edebiyatlarındaki konumlarına değinilmiştir. Ardından edebi metinlerde ortak bir olgu olarak dikkat çeken "duvar"ın, mimari bir unsur olmasının ötesinde edebiyat ve diğer sanat alanlarında imge ve motif bağlamında nasıl yorumlandığı ele alınmıştır. Böylelikle sembolik ve ideolojik çerçevede çözümlenmesine katkı vermek amaçlanmıştır. Duvar imgesi veya karakterinin her bir metinde üstlendiğini düşünülen temsil görevi bölümün sonunda açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın odağındaki duvar olgusunun, yazar ve şairlerce imge olarak kullanıldığının ve imgelerin temel özelliklerinden olan dinamik yönü (bkz. Frenzel 2008: IX) nedeniyle çalışmanın araştırma nesnelere olan üç metni de yönlendiren unsur olduğunu açıklamak, yöntem ve çalışmanın yapılandırılması bağlamında önemli görülmüştür. Bu amaçla, ayrı bir

bölüm başlığı altında imge kavramını tanımına ve edebiyatta duvarın metaforik ve imgesel kullanımı ele alınmıştır.

İncelemenin devamında her bir eserde ortak imge olarak yer aldığı gözlemlenen duvar, yazarının savaş dönemine yönelik izlenimi ve yapıtında edebi aktarımı üzerinden yorumlanacaktır. Son olarak elde edilen her bir metinde elde edilen bulgular karşılaştırmalı anlayışla değerlendirilecek ve duvar imgesinin metinlerdeki temsil görevi açıklanmaya çalışılacaktır.

Savaş Dönemi ve Sonrasının Alman ve Türk Edebiyatına Etkisi

Savaş sonrası süreçte savaşın hem suçlusu hem de kaybedeni sıfatlarıyla yeni bir sürece giren Almanya'nın göze çarpan ilk görüntüsü doğal olarak fiziksel anlamdaki yıkılmışlığıdır. 1939 yılında Almanya'nın, Polonya'yı işgal ederek başlattığı savaş, 1942 yılının ilk yarısında İngiltere'nin Almanya'yı bombalamaya başlamasıyla, Alman şehirlerine de taşınmıştır. İngiltere'nin bu hamlesinden itibaren üç yıl boyunca bombardıman altında kalan Almanya, müttefik güçlerin askeri birliklerinin sokak aralarına kadar girdikleri şehirlerinde Nasyonal Sosyalist güçlerle karşılıklı çatışmaları sonucu adeta bir harabeye dönmüştür (Bandet 2006: 127).

Oysa Almanya'nın, yıkılmış yüzünün ardında daha büyük bir gerçek saklanmıştı. Almanya'da onarılması, binalardan, köprülerden, kiliselerden, kulelerden daha zor olan şey, insanların yıkılışıdır. İnsanın yıkımı, umutların, hayallerin, beklentilerin, yaşamın kendisinin yıkılmasıyla oluşan onarılamaz bir zarardır (Erhan 1996: 266). Bu tarif edilmesi güç yıkım, Almanya'nın coğrafyası ile sınırlı kalmamıştır. Bilindiği üzere, savaş kendini çok geniş bir coğrafyada göstermiş ve hissettirmiştir. Savaşta bizzat taraf olmayan ulus ve coğrafyadakiler de çağın yaşattıklarına tanıklık ederek bu içsel yıkıntıyı kısmen de olsa yaşamıştır. Bunun izleri, toplum üzerine bir gözlem yapıldığında kolaylıkla tespit edilebilmekle birlikte, dönemin çeşitli sanat alanlarına ait eserlerde de kendini göstermiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın acı veren yüzü, farklı ulus ve coğrafyalarda, aynı olmayan zaman ve şartlarda da olsa edebiyat eserlerine yansımıştır.

23 Şubat 1945'te aldığı zorlama ve sembolik savaşa katılma kararına rağmen İkinci Dünya Savaşı'na fiilen katılmamış olan Türkiye, yine de dönemin zorluklarını hem politik hem de toplumsal alanda derinden yaşamıştır (Ersel 2003: 30-31, 68). Tüm dünyayı etkisi altına alan askeri ve siyasal durumun neticeleri, henüz ortalama yirmi yıllık bir Cumhuriyet olan Türkiye'de de hissedilmiştir. Savaş sonrası dönemde Almanya'da olduğu gibi, Türkiye'deki edebiyat anlayışı da, gelişen siyasal ve toplumsal değişimlerden etkilenmiştir. Savaşın kapıya dayanmış olması nedeniyle sıkıntı, endişe, korku, yokluk, açlık ve benzeri konular olarak edebiyatta dikkat çekmektedir.

Böylelikle 1945 sonrası Türkiye'de de ağırlıklı olarak toplumsal ve politik konuların ülke edebiyatında kendine yer bulduğu görülmektedir (Necatigil 1999: 218). Bunun nedenleri sadece dönem ve zamanın ruhu veya tanıklığından ötürü değildir. O yıllarda ülkede benimsenen iç ve dış siyaset anlayışı doğrultusunda Avrupa

edebiyatlarından çevirilerin yoğunlukla yaptırılması, dünyanın genelindeki uluslararası politik ve toplumsal konuların ulusal edebiyat düzleminde de ele alınmasını sağlamıştır (Karpas 1962: 37). Böylece dönemin dünya siyaseti doğrultusunda bir dönüşüm geçiren ülke siyasetine benzer biçimde ulusal edebiyat da bir değişim geçirmeye başlamıştır. Bu değişimin temelinde, toplumsal, ekonomik ve sınıfsal kaygılar yatmaktadır. Yaşadıkları dünya ve ulusun toplumsal sorunlarına uzak olarak yetişmemiş, sorumluluk hisseden yazar ve şairler, toplumsal kaygı ve sorunları ele aldıkları, sürdürülen politikaları eleştiren, hayatın gerçekliğine dayanan yapıtlar vermişlerdir (Mutluay 1990: 146-148).

İkinci Dünya Savaşı'nın merkezinde yer alan Almanya'dan uzakta bulunan ve savaşın dışında kalmış olsa da savaş öncesi ve sonrasında hâkim olan kıtlık, ekonomik buhran, savaşın yıkıcılığı, yaşanan acılar, ideolojik, etnik ve kültürel farklılıklardan doğan zulümler, toplumsal hareketler farklı ulus sanatçıları da benzer şekilde eleştirel tepkilere yol açmıştır. Bu bağlamda Avrupa'daki savaşın, oluşan şartların getirdiği açlık ve sefalet gibi kötü durumlar evrensel olarak sanatçıları arasında yeni düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kakinç 1993: 83). Almanya'da Wolfgang Borchert, Türkiye'de Atilla İlhan ve Nazım Hikmet dünyayı saran bu ateşten etkilenmiş, en güçlü yanları olan dil ve edebiyat yetileriyle tepki vererek, dönemin hatalarını, acılarını, sonuçlarını eserleri aracılığıyla dile getirmişlerdir.

Savaş Sonrası Alman Edebiyatında Wolfgang Borchert'in Konumu

İkinci Dünya Savaşı'nın Avrupa cephesinin merkezinde yer alan Almanya'da, edebiyat anlayışı savaş sonrası dönemde kendisine yeni bir yön belirlemiştir (bkz. Nürnberg 1993: 347). Gençlik yılları savaşlarda, cephelerde, zindanlarda, açlık, sefalet ve zorluklar içinde kaybolup gitmiş olan kuşağın sesi olmayı seçen yazar ve şairler, yeni politik ve toplumsal düzenin eşliğinde olmanın getirdiği dil ve edebiyat anlayışı doğrultusunda ortaya yeni bir edebiyat akımı çıkarmışlardır. Nasyonal Sosyalistlerin dönemini ve o anlayışı hatırlatacak olan savaş öncesi ve dönemine ait edebi türlerden vazgeçilmiştir (Kırmızı 2016: 2). Ele alınan konular, işlenen motifler kadar dönemin sanatçıları içinde buldukları maddi ve manevi durumu da yansıtacak şekilde bu akıma Yıkıntı Edebiyatı (Trümmerliteratur) adını vermişlerdir (Aytaç 2012: 360). Bu akımın öncü yazarlarından olan Wolfgang Borchert, tıpkı o dönemdeki tüm insanların sorunu olan savaşın sefalet, soğuk ve açlık gibi (bkz. Kırmızı 2016: 3) görüngüleri olan maddi ve manevi yıkımları dile getiren ve tüm bu acıların unutulmamasını sağlayan en etkin seslerdendir (bkz. Berg/ Böhme vd. 1981: 463, 591, 598). Borchert'in önde gelen yazarlardan olmasının temelinde, savaşın telafi edilemeyen yıkım gücünü bizzat yaşamış olmasından kaynaklanmaktadır. Savaş öncesinde gerilen toplumun bir parçası olan yazar, savaş süresince asker ve mahkûm olarak dönemin tüm zorlu sürecini en zor şartlarda deneyimlemiştir (Borchert 2017: 305-332). Wolfgang Borchert, savaşı şahsen en ağır derecede yaşayıp hırpalanmış, yaralanmıştır ve (Kırmızı 2016: 4) bunları eserlerine yansıtarak, edebiyattan akademiye kadar birçok alanda toplumsal ve kültürel hafızaya büyük katkıda bulunmuş, farklı ulus edebiyatlarında da benzerleri olan

evrensel yazarlardandır (bkz. Güllübağ 2016: 12-16).

Wolfgang Borchert, edebiyat alanına çeşitli türlerde eserler vermiştir. Oyun ve öykü yazarlığının yanı sıra şiirleri de olan Borchert dışavurumcu edebiyattan ve ahlaki anlayıştan etkilenmiştir. Henüz yirmi altı yaşındayken ölmesine karşın, İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki edebiyat çevrelerinde etkili olmuştur. Wolfgang Borchert yaşadığı dönemin insanlarını ve edebiyat anlayışını sahteleşmiş olarak nitelendirmiş ve içten, tutkulu, duygu dolu, dürüst yazarlara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Borchert 2016: 296). Savaş zamanının kayıp kuşağı yitirdikleri maddi ve manevi değerleri, Borchert'in sesi aracılığıyla kendilerinden sonraki kuşaklara aktarabilmişlerdir. Bu acının mirasını gelecek nesillere uyarı niteliğinde bırakma imkânı, savaşta çokça acılar çekmiş, savaş karşıtı olan ve savaştan sonra sadece iki sene yaşayabilmiş Wolfgang Borchert sayesinde gerçekleşmiştir (bkz. Berg/ Böhme vd. 1981: 598).

Savaş Sonrası Türk Edebiyatında Attila İlhan'ın Konumu

Attila İlhan, yeni kurulmuş bir cumhuriyette 1925 yılında, entelektüel bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Edebiyat alanında şiir, roman ve eleştiri türlerinde eserler veren yazar, mesleki hayatında genel yayın müdürlüğü, senaryo yazarlığı, magazin sekreterliği gibi görevler üstlenerek hem edebiyatçı hem de insan olarak çok yönlü bir kişiliği olduğunu göstermiştir. Attila İlhan'ın çok yönlü sanatçı kişiliğinin oluşmasında, doğduğu şehir İzmir'in ve sonrasında yaşadığı İstanbul ve Paris şehirlerinin de etkili olduğu belirtilmektedir (Doğan 2002b: 23).

Atilla İlhan, henüz lise eğitiminin başında iken hoşlandığı kıza yazdığı mektupta yer alan Nazım Hikmet şiirlerinden ötürü, dönemin ceza kanununa göre suçlu bulunmuş ve okuldan uzaklaştırılmıştır. 1941 yılında dönemin mahkemelerince komünizm propagandası yapmakla suçlanarak iki ay hapis cezası alan Attila İlhan, üç hafta gözetim altında kalmıştır. Türkiye'de eğitim alamayacağı kararı kendisine tebliğ edilen İlhan, eğitim hayatına ara vermek zorunda kalmıştır. 1944 yılında Danıştay kararı sonucu eğitim alma hakkını tekrar kazanan Attila İlhan lise eğitimine İstanbul'da devam etmiştir (Salik 2020 erişim tarihi: 29.11.2020). Henüz 16 yaşındayken başına gelen bu olay Attila İlhan'ın ilerleyen yıllarda ortaya çıkacak olan, baskıcı düzene karşı olma düşüncesinin temelini hazırlamıştır. Duygularının ifadesi sonucu henüz 16 yaşındaki bir genç olarak hapisle cezalandırılan Attila İlhan, zamanla "Toplumcu Gerçekçi" şiir anlayışına yönelir. Kendisinden habersiz şekilde CHP (Cumhuriyet Halk Partisi) Şiir Yarışmasına gönderilen "Gavur Dağlarından Rivayet" (Cebberoğlu Mehmed) adlı şiiriyle ikincilik ödülünü kazanmıştır (Demir 2019: 62). Lise son sınıftayken dönemin ünlü şairlerini geride bırakarak kazandığı bu ödül, edebiyat dünyasında İlhan'ın dikkat çekmesini sağlamıştır. 1946'da liseden mezun olan Attila İlhan, akabinde İstanbul Hukuk Fakültesi'ne kaydolmuştur. Üniversite yıllarında edebiyat dergilerinde ilk şiirleri yayınlanmaya başlamıştır. 1948'de ilk şiir kitabı "Duvar"ı kendi olanaklarıyla yayınlamış ve ülkede özellikle de gençler arasında heyecan yaratarak adını duyurmuştur (Doğan 2002b: 23).

Avrupa’da ve dünyada çatışmaların başladığı, savaşın çılgınlıklarının duyulduğu sıkıntılı dönem olan 1940’lı yıllarda Türkiye’de de yalın gerçekçilikle örülen toplumcu şiirin gelişmeye başladığı görülür. Bu anlayıştaki şairlerden biri de Atilla İlhan’dır (Necatigil 1999: 219). Lise birinci sınıfta okuduğu şiirden dolayı gözaltına alınıp eğitiminin kesintiye uğratılması, onu siyasi görüşlerinin peşinden 1949 yılında ilk kez Paris’e gitmeye yönlendirmiştir. Fransa’daki süreçte gözlemledikleri, daha sonra edebiyat eserlerinde kendisini gösterecektir. Türkiye’ye geri döndükten sonra sıkça adli soruşturmalar geçiren Atilla İlhan’ın yaşadıkları, eserlerindeki gerilim, tehlike, polis sorgusu ve ölüm gibi temaların çıkış noktalarıdır (bkz. Arık 2019: 183). Toplumcu gerçekçi sanat anlayışının başlangıcını Nazım Hikmet’in sanatsal görüşlerinin oluşturduğu İlhan, ilerleyen süreçte farklılaşarak, kendisine özgü bir düşünce geliştirmiş ve şiirini özgünleştirmiştir (Güngör 2019: 190-191).

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem olan 1950’li yıllarda Türkiye’de yeni şiir hareketleri oluşmuştur. Bu dönemde birçok edebi düşünce ile birlikte Atilla İlhan tarafından “sosyal realizm” tartışması başlatılmıştır. Yazar bu tartışma konusunun temelinde dönemin tek partili iktidarının baskılı siyaset anlayışının olduğunu ve bu anlayışın sosyal gerçekliği savunan sanat anlayışlarını engellediğini belirtir (Güngör 2019: 191-192). Toplumcu anlayışla yazdığı şiirlerinde siyasi baskı, işçi sorunları, savaş, geçim sıkıntısı, özgürlük gibi konuların yanı sıra aşk, ölüm, kaçış, dışlanmış insan gibi unsurları da sıklıkla kullanmıştır. Şiiri, zamanla kuvvetli bir eleştiri barındıran politik bir yön kazanmıştır (Güngör 2019: 192-193). Geleneksel edebiyat, müzik ilgisinin yanında Anadolu merkezli halk kültürü bilgisinin izleri de roman, şiir ve denemelerinde gözlemlenebilmektedir (bkz. Arık 2019: 190, Karataş 2006: 430). Dil unsurlarının yanında bu derin ve çeşitli kültürel bilgi birikimi yazdığı senaryolarda da etkin bir incelemeyle görülebilmektedir.

Atilla İlhan’ın Türk edebiyatı içerisindeki etkisini, yazar ve edebiyat eleştirmeni Doğan Hızlan (1937-...) imge kullanımı ve edebi yeteneklerine dikkat çekerek şöyle ifade etmiştir;

İlhan, şiirde, okurunu bağlayan zengin çağrışımlı imgelerden çok hoşlanır. Seçtiği kelimeler, okurun hayal gücünü tahrik edecek cinstendir. [...] Kendinden öncekilerle hesaplaşıp, kendinden sonrakileri etkileyecek unsurlar burada belli olmuştur”. (Hızlan 1996: 249)

Atilla İlhan, ulus edebiyatı içerisinde kendisinden sonraki kuşakları uzun süreli etkileyen bir yazar ve şair olmuştur (Doğan 2002b: 23).

Savaş Sonrası Türk Edebiyatında Nazım Hikmet’in Konumu

Nâzım Hikmet 1902 yılında dönemin Osmanlı Devletinin topraklarında bulunan Selanik’te doğmuştur. İstanbul’da sürdürdüğü eğitiminin ardından girdiği donanmadan sağlık sorunları nedeniyle ayrılmıştır. 1921 yılında Milli Mücadele’ye katılmak amacıyla Anadolu’ya geçti fakat hastalığından ötürü cepheye gönderilmeyerek çürüğe çıkarılmıştır. Anadolu’da kısa bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra önce Batum’da sonra da Moskova’da bulunmuştur. 1922 ile 1924 yılları arasında Moskova’da Doğu

Emekçileri Komünist Üniversitesi'nde ekonomi ve toplumbilim eğitimi görmüştür. Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye'ye dönen Nazım Hikmet, temelinde siyasi sebeplerle birçok defa hapis cezası almıştır. 1938'den 1950 yılına kadar hapis yatan yazar 1951'de iktidarın kendisine karşı tutumundan rahatsız olarak Moskova'ya geri dönmüştür. Aynı tarihte Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığından çıkarılmıştır (bkz. Doğan 2002a: 210).

Nazım Hikmet, erken yaşlarda başladığı şiir serüveninin ileriki yıllarında Moskova'da tanıdığı Rus fütürist ve konstruktivistlerinden etkilenerek şiirler yazmaya başlamıştır. Böylelikle, şiirin klasik kalıplarından kurtularak daha özgür bir anlayışla yeni bir şiir dili ve biçimi geliştirmeye başlamıştır. 1929'da İstanbul'da basılan ve yayınlanan "835 Satır" şiir kitabı, dönemin edebiyat çevrelerinde dikkat çekerek büyük yankı uyandırmıştır. Nazım Hikmet, çağdaş şiir anlayışından ödün vermeden aruzdan heceye geçiş odaklı yenilikçi bir anlayış ortaya koymuştur (bkz. Hikmet 2002: 1). Nazım Hikmet bunun sonucunda, Divan ve halk şiirlerinin estetik öğelerini dönüştürerek fütürist anlayışın bazı özelliklerini ve devrimci dünya görüşünü içinde barındıran kendisine ait aruz ölçüsü yerine hece ölçüsünü esas alan yeni bir şiir kalıbı oluşturmuştur (Hilav 1993: 70).

Şiirin yanında film senaryoları, romanları, öyküleri, çevirileri ve gazete yazıları da olan Nazım Hikmet'e, Türk edebiyatı içerisinde biçim sorunu üzerinde önemle durması, Türk halk şiirinin 4+4 ölçüsünü kullanması, sinema tekniğinden faydalanması, öncü ve özgün biçim arayışlarına girmesi, değer ve önem kazandırmıştır (Hikmet 2002: 1). 1938'den 1965 yılına dek Türkiye'de siyasi gerekçelerle yapıtları yasaklanan edebiyatçı, yaşamı süresince, şiirlerinde, yeni etkilenmelere açık bir şair olmuştur. Bu etkilenmeleri içselleştirebilmiş, kendine mal edebilmiş ve onlara kendi imzasını atabilmiştir. Böyle *zor bir şeyi* başarısındaki etken, sanata ve sanatçıya bakışıdır. Nazım Hikmet, sanatçının yaratma gücünü ve sanatın kendisini tüm insanlığın, ortak ve süresiz bir çabası olarak görür. Nazım Hikmet ilerici bir *şimdiki zaman* bilinci ile farkındalık bilincine sahip bir şairdir. Şiirin açılımının temelinde bu özellikleri yatmaktadır. Kendisini, yaşamın sonuna kadar arayış içerisinde olmakla görevli bir sosyalist gerçekçi sanatçı olarak tanımlar ve gerek kendi halkı gerek diğer halkların sanat geleneklerinde de yararlanması gerektiğini belirtir (bkz. Doğan 2002a: 28-30).

Şiirlerinde işlediği konular şairin hayatı, düşünsel ve duygusal dünyası, kültürel ve siyasal yaşantısının yansımasıdır. Nazım Hikmet toplumcu gerçekçiliğinin çıkış noktası onun toplumdaki ilham alan bir şair olmasıdır. Sosyalizmin ve felsefesinin bulunduğu coğrafyalarda bulunması onun şiirine ve toplumcu gerçekçi anlayışına yön vermiştir. Türk şiirine getirdiği yenilikler; lirik toplumcu gerçekçilik, şiir biçiminde serbest vezin, şiirle devrim diyalektiğini bağdaştırmıştır. Şairlik yeteneği ve hayatı boyunca şiir ile ilgili çabalarının dışında, Rusya'da yaşadığı dönemde dahi sadece Türkçe olarak eserler vermesi ve Türk edebiyatını bütün dünyaya tanıtmayı, onu Türk edebiyatı tarihinde belirli ve tartışmasız bir konuma taşımıştır (bkz. Leontiç 2012: 263-281).

Edebiyat Alanında İmge ve Motif Olarak “Duvar”

Duvar, bilindiği gibi insanoğlunun barınma, korunma gibi ihtiyaçları üzerine ortaya çıkmış olan mimari unsurlardandır. İnsan, her canlı gibi, tarih sahnesine çıktığı andan itibaren yaşadığı şartlarda kendini korumak ve barınmak isteği duymuştur. İlk olarak sığındığı mağaraların koruyuculuğunun yarattığı güdüyle gittiği her yerde, coğrafyada gereksinim gördüğü yapısal elemanlardan biri de hiç şüphesiz, duvardır. Farklı malzeme ve teknikle meydana getirilen duvar, temel olarak birçok işleve sahiptir. Öncelikle çevreleme, taşıma, sınırlama, koruma, gizleme ve hatta bölme işlevleri duvarın özelliklerindedir. Duvarın barındırdığı bu özellikler insanların ampirik dünyalarından edindikleriyle birlikte duvara insanın dünyasında çok katmanlı ve anlamlı bir olgu olarak yer sağlamıştır. Olgusal olarak duvarın, zaman içerisinde gereksinimler ve hedefler doğrultusunda insanlık adına olumsuz görev üstlenmiş ve anlam kazandığı görülmektedir.

Edebi yaratılar bağlamında düşünüldüğünde, dış dünya gerçekliği, söz konusu yaratıcılığın kaynağı olarak görülmüştür. Bunun nedeni, edebi yaratıcının dış dünyadan aldığı öğeleri kafasında yeniden düzenleyip yepyeni bir evren oluşturmasıdır. Bu nedenle edebi yaratının da dâhil olduğu her sanatsal yaratı, imgelerle düşünme süreci sonunda ortaya çıkan ürünlerdir (Özdemir 1981: 98). Anlaşılacağı üzere imge, bilinç ile sağlanan ilişkiler bütünüdür sonucunda, insanın yaratı alanlarından olan sanatın özünü oluşturmaktadır. Bu öz, sanatçı ve eser düzlemiyle sınırlı kalamayıp eser-okur ilişkisinde de değerlendirme bağlamında önemli etkidir. Sosyolog Pierre Bourdieu'nün (1930-2002) adına “imgesel odak” (focus imaginarius) dediği, sanat estetiğinin temelinde bulunan ve her sanatçıda belirgin olarak gözlemlenebilen temel bir imge anlayışı vardır (Bourdieu 1999: 22).

Hayrettin Orhanoğlu'na (1965- ...) göre bir sanat eserinin incelenmesinde imge üzerine yapılacak bir araştırma sanat eserinin bütünlüğü içerisinde bakılarak, eserin diğer katmanlardan soyutlanmadan yapılması gereklidir. Çünkü imge, dış dünyadan gelen uyarıların duyular aracılığıyla zihinde yeniden yaratılarak üretilen yeni bir tasarımı ve görünümüdür. Bu yeniden üretim ve tasarım sürecini sağlayan en büyük olanak ise imge ve motiflerin durağan olmayan devingen yapılarıdır. Motif ve imgeler, metnin genel olarak sunduğu bütünsel bir melodide işlevsel anlamda bu *melodiyi oluşturacak akortlar* olarak görev yaparlar (bkz. Frenzel 2008: XIII-XIV). İmge, görenin içinde yaşayıp etkilendiği ve edindiği kültür, bilgisel düzeyi ve hayal dünyasının birleşimi olan idiokültürü aracılığıyla elde ettiği bir görme biçimidir (bkz. Orhanoğlu 2010: 2). Öyleyse denebilir ki; dış dünya görüngüleri, görenin alımlamasında ve eserinde imgeler aracılığıyla yeni hallerine dönüştürülürler.

İmgenin, alegori, işaret, sembol, amblem, mit, figür gibi kavramlarla karıştırılmasının önüne geçmek için soyut bir algıyla somut tanımlamanın şeklen değişmesi olarak görülmesi gerekmektedir (bkz. Orhanoğlu 2010: 3). Filozof Sartre'a (1905-1980) göre imge, duyularla algılanıp dile aktarılan, bir tasvirde çok öznel bir yorumlamadır ve nesne ile bilinç bağlamında düşünüldüğünde bir edim, bir şeyin bilincidir. İmgeler, bilinçaltı ve bilinçdışı çıkışlı olabildiklerinden, sanatçıya eserini

oluşturan öğeler arasında uyumu sağlayabilme olanağını verirler (akt. Orhanoğlu 2010: 4-5).

Edebiyatta, nesne ile mekâna ait ve arasında duvarın da olduğu imgeler, gerçek ve gerçeküstü bir anlayışla eserlerde yazar ve şairler tarafından kullanılmaktadır (bkz. Orhanoğlu 2010: 34-35, 172). Duvara, metaforik bir taşıyıcılık görevi yüklendiği ve bunun kişileştirme sanatı aracılığıyla yapıldığını düşündürmektedir (bkz. Aydın 2016: 24).

Duvara, ister nesne gerçekliğiyle ister metaforik anlamda kullanılsın edebiyatta koruma, sınır belirleme, mekanlar arası ilişkiyi kesme, özel ve kamu alanlarını belirleme gibi görevler yakıştırılmıştır. Bazı edebiyat eserlerinde tarihsel ve toplumsal hafıza ve birikimin sembolü olarak kullanıldığı görülmektedir. İmge ve motifler hem ulusal ve tek bir kültürün yansımalarını verebilme hem de uluslararası, evrensel anlamlar taşıma özelliklerine sahip olmaları nedeniyle kültürel ve anlamsal bağlamda sınırları aşabilirler (bkz. Frenzel 2008: XIV-XV). Nesnel dünyada duvarların üstlendiği misyonların bu temsil özelliğinde önemli etkisinin olduğu yadsınamaz. Örneğin, Asya'daki Çin Seddi'nin savunma ve koruma misyonu, Avrupa'daki Berlin Duvarı'nın insanların özgürlüklerini kısıtlama ve birbirlerinden ayırma misyonu, Orta Doğu'daki Ağlama Duvarı'nın dini misyonu edebiyat ve diğer sanatlarda kullanılan duvara yüklenen metaforik anlam ve misyonun çıkış noktalarıdır. Aynı zamanda insanları bir arada tutup, koruyan, ortak bir mekân içerisinde yaşamasını da sağlayan ve bu yaşamın tanıklığını da yapmasıyla birlikte insanın yaşantısının koruma görevini de üstlenmektedirler. Duvarlar, siyasi erkler tarafından örüldüklerinde ise acı, sıkıntı ve eziyetin simgeleri (bkz. Mete/ Ayrancı 2016: 60) haline de gelebilmekte ve böylelikle insanlığın yaşantısının bekçisi ve tanığı olmaktadır (Yüksel 2020: 176). Bazı edebi metinlerde bir ulusu simgelerken, o ulusun tüm tarihine şahitlik eden duvar imgesi, çeşitli türdeki edebiyat eserlerinde de toplumun belli bir grubunu veya bireyin kendisini simgeleyerek toplumsal birer imge olarak okurun karşısına çıkmaktadır (bkz. Şahin 2011).

Sanatın her dalından günümüz teknolojisinde dahi nesnel dünyadaki misyonlarına uygun olarak anlamlandırılan duvar, farklı alanlarda birer fenomene dönüşmüştür. Günümüzde internet ve yazılım terminolojisinde koruyucu bir görevi çağrıştıran *Güvenlik Duvarı* tabiri bu konuda belirgin bir örnektir. İnsanlık tarihinde gelişen mimarinin yapısal bir öğesi olarak anlam macerasına başlayan duvar, başta edebiyat olmak üzere sanat alanında da erken dönemden başlayarak şiir, müzik, resim, heykel modern dönemde de fotoğraf, sinema, karikatür alanlarında duygu ve düşüncelerin görüngüsü olarak kullanılmaktadır (Yüksel 2020: 176). İmge ve motiflerin, güçlü kültürel, sosyal ve tarihi bağları ve de bu bağlamda çeşitlilikleri (bkz. Frenzel 2008: XVI) edebiyatçılar başta olmak üzere sanatçılara büyük olanaklar sağlamaktadır.

“Duvar” (Die Mauer) Öyküsünde Wolfgang Borchert’in “Duvar”ı

Wolfgang Borchert, savaş öncesinde, Nasyonal Sosyalistlerin gençlik gruplarından birinde kısa süre yer almış, asker olarak cephede savaşmış, yaralanmış ve kötü şartlarda mahkûmiyet dahi yaşamıştır (bkz. Frenzel vd. 1977: 662). Savaşın tüm bu acı ve sıkıntılı birikimlerini bizzat deneyimlemiş bir yazar olarak, eserlerinde savaşı insanlığın utancı olarak işlemiştir. 1945 sonrası Alman Edebiyatının en önemli yazarlarından olan Borchert dönem anlayışına uygun olarak farklı türdeki yapıtlarında insanlığı faşizme ve savaşa karşı bilinçlendirme çabası (Çolak 1998: 142) yanında, insanlığı bir iç hesaplaşmaya da davet etmiştir. Kendine özgü üslubu ve edebiyat yeteneğiyle nesnel dünyanın gerçeklerini, imgeler aracılığıyla anlam dünyasına taşır. Bu eserlerinden biri de “Duvar” (Die Mauer) adlı kısa öyküsüdür (Borchert 2016: 229-231).

Öyküde, savaş sonrasında tüm yıpranmışlığıyla ayakta kalmaya çalışan bir bina duvarının tek başına kalmışlığı temelinde, etrafında esen ve bu özelliğini sonsuza dek sürdüreceği belirtilen rüzgâr ile olan diyalogları ve mücadelesi konu edilir. Önceleri çıkarıcı bir anlayışla sözde dostça, daha sonra ise hoyratça eserek, duvarı insanların üzerine yıkmak için etrafında esen rüzgârın hilekâr yönlendirmelerine yenik düşen duvarın bu süreç içerisinde insanlar hakkında bir iç muhasebe yapmasına tanıklık edilmektedir. Duvarın iç muhasebesi, insanlar tarafından inşa edilmiş bir yapı olmasının yanı sıra insanların hayatlarında uzun yıllardır yer almakla birlikte onlarla arasında gelişen duygusal bağ üzerinden kurgulanmıştır. Bu makalede, amaçlananın dışında görüldüğünden, öyküde yaşamın *ilk ve son senfonisi* olarak tarif edilen rüzgârın (Borchert 2016: 229) imgesel özellikleri ve edebi inceleme yönünden değerlendirilmesi yapılmayacaktır. Duvar imgesinin anlamlandırılmasında yardımcı olması amacıyla, öyküde dile getirilen özellikleri kısaca belirtmek yerinde olacaktır. Rüzgâr, metinde yaşamın başlangıcından sonuna var olacak bir güç ve bilge olarak tanımlanmakta, dünyada maddi manevi ne varsa, onlar yok olduktan sonra bile varlığını sürdüreceği aktarılmaktadır (Borchert 2016: 229). İnsanın doğumundan ölümüne kadar hayatında barındırdığı Beşiklerin de tabutların da üzerinde daimi esecek bu rüzgâr, haçların, kemiklerin üzerinde ezgiler söyleyen, çiçekleri avucunda tutup onlara kemiksi ölümlerini bile unutturan, hatta yanında ölümün bile kalıcı olmadığı bir bilinmeyen olarak tarif edilmektedir (Borchert 2016: 229). Tüm bu özellikleri, onun inancın, gücün, güzelliğin, doğanın, insanın ve hatta ölümün bile üzerinde olduğunu göstermektedir.

Öyküde savaşın yıkıcı gücüyle harap hale gelmiş bir evin eski duvarı, Wolfgang Borchert tarafından *tek başına tüm yorgunluğuyla* sahneye çıkarılır. Adet oyulmuş gözleriyle *yaşamın anlamını* ararken, kalan son gücüyle dik durmaya çalışmaktadır. *Terk edilmiş* ve karanlık olarak betimlenen duvarın yalnızlığına ve *kederli* oluşuna dikkat çekilmektedir. Duvar’ın bu özellikleri Borchert’in diğer öykülerindeki tiplerde de görülebilen kişilik özellikleridir. Bu tipler, savaştan dolayı hırpalanmış, yalnız ve vefasızlığa uğramış olarak betimlenmektedir (Nalçioğlu 2016: 4). Öyküde, bir başına kalmış duvarın hırpalanmış ve yorgun olduğu şöyle anlatılmaktadır:

Tek başına duran, yer yer çatlamış bir duvar vardı, bir vakitler bir eve duvarlık etmişti. Şimdi sallantılar içine oracıkta dikiliyor ve oyuk gözleriyle yaşamının anlamını araştırıyordu. Ve gökyüzüne doğru yükseliyordu gözdağı vererek, karanlık,

alçakgönüllü ve terk edilmiş. (Borchert 2016: 230)

Rüzgâr, duvarın bu durumuna karşın, insanların onu terk ettiğini, unuttuklarını ve üzgün olmasının nedenin insanlar olduğunu iddia eder. Rüzgâr, eski bir ev duvarı olarak insanları, yaşadıkları sürece ve her durumda koruduğunu, her şeylerine şahitlik ettiğini fakat bunun karşılığında yine de insanların onu akıllarından çıkardıklarını söylemektedir. İlâveten dünyanın ve insanların nankör olduğunu duvarın buna aldırış etmemesi gerektiğini belirtmektedir (Borchert 2016: 230).

Duvar, bu tespite hak verir. “Yalnızım. Bir anlamdan yoksunum. Ölüyüm, ...” diyerek unutulmuş olmakla anlamını yitirmenin aynı kapıya çıktığını belirtir (Borchert 2016: 230). Duvar, insanları nankörlükle suçlar. Rüzgâr hemen devreye girer ve duvara, insanlara bunun bedelini ödetmesi gerektiğini fısıldar. Duvar, bu fısıldamaya merak içerisinde nasıl yapacağını sorarak karşılık verir. Rüzgâr, yine mırıldanır şekilde insanların üzerine devrilmesi gerektiğini söyler. Duvar bunu neden yapması gerektiğini sorarak hemen bu fikre sıcak bakmaz. Rüzgârın, duvarı manipüle ettiği sözlerini çevirmen Kamuran Şipal (1926-2019) şu şekilde aktarmaktadır:

Yaptıklarını yanlarına koyma, diye fısıldadı rüzgâr.

Peki, ama nasıl? diye öğrenmek istedi duvar.

Devril! diye mırıldandı rüzgar, derin bir haz duygusuyla.

Ama niçin? diye yanıtladı duvar titreyerek. (Borchert 2016: 230)

Ancak o sırada rüzgâr esişini sertleştirip onu biraz öne doğru eğer. Bu sırada duvar tüm yaşlı kemiklerinin çatırdadığını duyar, aşağıda kendisini unutan nankör insanlara bakarken. Rüzgâra, devrilip devrilemeyeceğini, güvensiz, umutsuz, şüpheli bir ruh haliyle sorar. Tereddütleri vardır. Duvar, isterse bunu başarabileceğini bir filozof edasıyla söyleyen rüzgâra, deneyebileceğini söyler. Bunu duyan rüzgâr onu sınıksı bir şekilde yelden kanatları arasına alır ve eğilip bükülmesi, devrilmesi için zorlar. Üzerine yüklenince duvar devrilmeye başlar. Eğildikçe insanları gören duvar onlara ne kadar hizmet ettiğini hatırlar. İnsanlar onu unutmamıştır, fakat aşağıda ufacık, savunmasız bir şekilde onları görünce tüm kızgınlığı, hıncı kaybolur (Borchert 2016: 2030). Onlara karşı, senelerin verdiği birliktelikten ötürü olan sevgisi gelir aklına ve yüreği sızlar. Kendini doğrultarak düşmemeye gayret eder ama rüzgâr bu yaşlı, yorgun, yıpranmış, yaralı duvara son bir darbe vurarak onu aşağıya uçurur. Yoldan geçen yaşlı bir kadın ile iki çocuğun ve savaştan dönen genç bir adamın üzerine doğru düşmeye başlar. Tüm parçaları ayrılmış, dağılmış bu yaşlı duvar son bir güçle çılgınlık atarcasına rüzgâra seslenir. Neden yaptığını sorar. İnsanları sevdiğini söyler. Duvar can verirken rüzgârın tüm gücüyle, ihtişamıyla güldüğünü duyar.

Ama istedi mi, yumuşak da davranabiliyordu. Dört insanın kanlısı olduğu için, ah vahlarla ölüp giden yaşlı duvarı ninnilerle ebedi uykusuna yatırdı.

Sonra yeniden başladı gülmeye delikanlı rüzgâr; çünkü her şey ölürdü, taşlar, caddeler, hatta ölümsüz sevgiler ölür, ama o yaşamını sürdürürdü. (Borchert 2016: 231)

Borchert; duvarı, tıpkı rüzgârı yaptığı gibi kişileştirmiş ve dönem insanının yaşadığı tüm duyguları ona da yüklemiştir. Öyküde, insanın ulaştığı gelişmişlik seviyesindeki

teknikle ürettiği duvarın, bir nesne olarak bile savaşın anlamsızlığına, vefa duygusuna ve özellikle vicdanına dikkat çektiği görülmektedir. Borchert'in duvarının, dönemin kurbanı olmasının yanında, zamanın manipülasyonuna direnemeyen ve kendi sonunu hazırlayan çağın insanını da temsil ettiği görülmektedir. Duvarın, edebiyat alanında diğer imgelerde olduğu gibi soyut bir algının ve somut tanımlamaların başka şekillere sokulması olduğu (Orhanoğlu 2010: 3) ve bunun genellikle kişileştirme sanatı kullanılarak yapıldığı hatırlanacak olursa Wolfgang Borchert'in burada iki amaç güttüğü düşünülmektedir. Bunlardan birincisi; duvar aracılığıyla, savaşa hayır diyemeyen, savaşın anlamsızlığını yeterince düşünmeyip karşı çıkmayan, birbirlerini öldüren, vefa duygusundan ve vicdandan uzaklaşmış dönemin insanını yeni bir şekilde tanımlamaktır. Diğeri; dönem insanına, yapılması gerekenler doğrultusunda çağrıda bulunduğu şekilde yorumlanmıştır. Onların bir iç hesaplaşma yapmasını istemektedir. Dönemin popüler görüşlerine ve zamanın aldatıcılığına kendisini kaptıran insanın, son pişmanlığının fayda etmeyeceğine, şiddetin ve savaşın geri döndürülemez olduğuna duvar ve rüzgârın diyalogları, temasları ve insanların üzerine yıkılma sahnesiyle dikkat çekmektedir.

Edebiyatta, motif ve imgelerin dönem ve konu ile bağlantılı olarak *karakteristik özellik* gösterebildikleri (Frenzel 2008: XIV) düşünüldüğünde, Borchert'in metnindeki duvar imgesi, öykünün kurgusunda bir tavır ve düşünce ortaya koyması, kişileştirilmiş olması nedeniyle, bir karakter görevi görmektedir. Borchert'in diğer öykülerindeki gibi dış görünüş, davranış ya da karakterindeki göze çarpan tek bir özelliğiyle (Nalcioğlu 2016: 10) karşımıza çıkan yaşlı duvar, dönemin ve zamanın getirdiklerinden dolayı yıpranmıştır. İnsanlık gibi yorgundur, medeniyetin yıpratıcılığını üzerinde taşımaktadır. Tıpkı insanlar gibi yalnız var olamamakta, topluluk içerisinde mutlu olabilmektedir (Borchert 2016: 230). Öyküde duvar, kendi ağzından ortaya konduğu şekliyle; yalnızlık, unutulmak, vefasızlık gibi duyguları taşıyan, dönemin anlayışına teslim olarak savaşa sessiz kalmış dönemin toplumuna bir eleştiri amacıyla kurgulanmış bir karakterdir. Temsil ettiği olgu ise, insanların göstermediği, göz ardı ettiği ve devreye sokmadıkları vicdandır. İnsanın ürettiği teknikle yapılmış bir nesne olmasına rağmen kendini var eden insana karşı minnet duygusu beslemesi yazarın burada insanoğlunun ve toplumun kendisine ağır bir eleştirisi olarak okunmaktadır. Bu eleştiri iki yönlüdür. Birincisi, insanlığın yaptığı vahşete duvarları da tanık etmesi hatta acımasızca gerçekleşen bu süreçte duvarları da tahrip etmesidir. Bu aşamada insanlığı, hem kendi türüne hem de kendi kültürel ürünü olan duvarlara yani yapılara, somut mirasına acımasızca davranması üzerinden vicdansızlıkla itham ederek eleştirmesidir. İkincisi insanın kendi ürettiği teknikle yine kendine zarar vermesi hatta kendi sonunu getirmesi olarak görülmüştür. Borchert'in, *Dann gibt es nur eins!* (O Zaman Yapacağın Tek Şey Var)² adlı manifesto metninde bu görüşün dayanakları gözlemlenebilmektedir. Yazar; insanları, geliştirdikleri sanayi ve tekniklerle savaş teçhizatları, ateşli silah ve malzemelerini üretmemeğe ve bu yönde isteklere karşı direnmeğe çağırmaktadır. İnsanlığın, yeteneklerini, sanayisini,

² Ayrıntılı bilgi için bkz. Wolfgang Borchert (2016): *Ama Fareler Uyurlar Geceleyin*. (çev: Kamuran Şipal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

teknikini savaşmak için kullanmak isteyenlere yüksek bir sesle hayır demeğe davet etmektedir. Bu davetini sadece teknikle ve sanayi ile üretim yapanlara da değil, toplumun her sınıfından hayatın alanındaki her bireye yapmaktadır (Borchert 2016: 301-302).

Duvarın; yıkılmışlığına, yaralarına rağmen son anda dahi caddede yürüyen ufacık, zavallı insanların üzerine yıkılmamak için vefa duygusu içerisinde pişmanlık duyarak direnmeye çalışması (Borchert 2016: 230), dönem insanına birey olarak, zorluklara rağmen savaşa ve birbirlerini yok etmeye karşı neden diremediği konusunda hesaplaşma daveti olarak anlaşılmaktadır. Ayrıca, dönemin sessiz bir şekilde direnmeye çalışmış bireylerine (Kırmızı 2016: 9) de gönderme söz konusudur. Duvarın, yaşamın anlamını sorgulayan tavrı, aslında insanlığın yapması gerekene dikkat çekme çabası şeklinde yorumlanmıştır. İnsanlığın savaş dönemlerinde yaptıklarının ve yapmadıklarının sorgusudur. Önce kendini rüzgârın yönlendirmesine kaptırıp, kötülüğün işini kolaylaştıran, sonra da rüzgârın gücüne direnemeyerek, düşüp parçalara ayrılan ve yok olan duvar imgesiyle, savaşa karşı, birlikte direnmeyen dönemin toplumlarına, insanlığına bu tutumları üzerinden topyekûn göndermede bulunmaktadır. Onları, savaş karşısındaki suskunlukları, karşı çıkmayışları ve hâkim düzene, ideolojiye teslim olmaları nedeniyle eleştirdiği ve vicdansızlıklarından dolayı bir iç hesaplaşmaya çağırdığı izlenimini vermektedir.

Borchert'in eserlerinin çoğunda gözlemlenebilen özelliklerden biri olan savaştan dolayı çekilen sancıların belki ana kaynağı değil ama aracı olarak birbirine yakın kişiler ve yakın çevrelerin işlenmesi bu eserde de kendini göstermektedir. İlişkili bireylerin ve grupların konu içerisinde yer alması bir iç hesaplaşma ve vicdan muhasebesine alan açmaktadır. Wolfgang Borchert'in "duvar"ı, bu bölümde tespit edilen ve açıklanmaya çalışılan tüm özellikleri nedeniyle toplumsal vicdanın temsilcisi olarak yorumlanmıştır.

“Duvar” Şiirinde Attila İlhan'ın “Duvar”ı

Attila İlhan'ın ilk şiir kitabına adını veren “Duvar” şiirinde üç farklı duvarın okurun karşısına çıktığı görülmektedir. Şair, şiirini İkinci Dünya Savaşı'nda “kahredilen” bütün dünya duvarları için yazdığını belirttiği bir ithafla başlatmıştır (İlhan 1996: 100). Bu ithafla, şiirindeki duvarları, neredeyse duygu ve düşünce sahibi bir varlık olarak ele aldığı görülmektedir. Kişileştirme sanatının yanında duvarlara, dışardan bir güç tarafından ezilen, perişan edilen ve aynı zamanda içsel olarak bir şeye çok üzülen, kendine bazı şeyleri dert edinip perişan olan bir varlık olarak ele almış, onları birer karaktere dönüştürmüştür. İkinci Dünya Savaşı'nın ölüm, açlık, yokluk gibi en acı gerçeklerinden olan esaret, işkence ve idamın şiir formunda öyküleştirildiği metinde üç farklı mekânın döneme tanıklıkları “duvar”lar üzerinden dile getirilir. Hapishane, işkencenin yapıldığı zindan ve idam alanı olarak üç ayrı mekânın savaş acılarına tanıklıkları okuyucu karşısına çıkarılmaktadır. Duvarın, edebiyatta tarihi olaylara tanıklık etme (bkz. Şahin 2011), acıyı, eziyeti anlatmaya aracı olma (bkz. Mete ve Ayrancı 2016: 60) gibi metaforik kullanımlarını hatırlamakta yarar olacaktır.

Şiir, duvarlardan birinin “ ben bir duvarım hiç güneş görmedim” diye başka bir duvara ne durumda olduğunu söylediği bir seslenişle başlamaktadır (İlhan 1996: 100).

ben bir duvarım hiç güneş görmedim
sen hiç güneş görmemiş bir başka duvar
yüzümüz benek benek tahta kurusundan
ve sinemiz baştan başa ak üstünde karalar
- kelepçeden kahroldu kahroldu bileklerim
- sıyrılıp çıktım artık ölüm korkusundan
- dilim dilim sırtımdaki yaralar
ben demirbaşım sığır siniriyle dayak yedim
biz de duvarız dinliyen duyan düşünen duvarlar
bizim kucağımız terkedilmiş bir yatak gibi kirli soğuk
ve bizim kucağımızda kasırgalı insanlar (İlhan 1996: 100)

Duvarlar, hapisane ve zindanda olanlardan haberler vererek, esirlerin, mahkûmların çektiklerine benzer acılardan mustarip olduklarını dile getirmektedirler. İmgeler olarak duvarlar, karakterlerini ortaya koyan duygu aktarımları yaparak hem kendilerinden hem de hücredeki insanlardan bahsetmektedirler. Hapishane ve zindanın duvarları iç mekânı yansıtırken, sır saklayan, esirleri, mahkûmları adeta bir hücre arkadaşı gibi gözlemleyen birer karaktere dönüştürülmektedirler. Onların masumiyetine inanmakta ve onlar için üzülmeaktedirler. İşkenceler karşısında insanların yaşadıklarından ve duygularından kendi etkilenimlerini öznel yargılara vararak aktarmaktadırlar.

yüzündeki deniz parlaklığıyla durur hatıramızda
o çocuk yumruklu dev o dev yumruklu çocuk
o zaman mayıs'tı yağmurlar başımızda
bir cumartesi akşamı girdi kapımızdan
gözlerinde kıpkızıl diken diken öfkesi
adeta birden bire aydınlandı zindan
onu böyle görünce nasıl da korkmuştuk
sapından fırlamış bir balta gibi çehresi
ve omuzlarında delikanlı gölgesi (İlhan 1996: 101)

Dizelerin devamında duvarların ağzından, savaşın bitiş zamanına atıf yapılarak, Mayıs ayına dikkat çekilmektedir. Bilindiği üzere İkinci Dünya Savaşı'nın Avrupa çatışmaları, Almanların tamamen teslim tarihi olan 1945 yılının Mayıs ayında sona ermiştir (Erhan 1996: 259). Bahar ayı olan Mayıs'ta doğadaki coşkunuğu esirlerin, mahkûmların ruhlarında gözlemleyen duvarların onların hayallerine ortak oldukları kanaatine varılmıştır. Duvarların dilinden, hücredekiler hakkında bazı yakıştırmalar yapılmaktadır. Bunların imgesel olmalarının yanında ideolojik çağrışımlar yaptıkları da görülmektedir. Dev yumruklu bir çocuk olarak tanımlanan insanlar, kimi zaman esareti

kabul etmeyen özgürlüğüne düşkün bir canlı olan kartala benzetilmektedir (İlhan 1996: 102).

“dışarda tabiat mevsimin en çingiraklı ayındadır
bizim kucağımız terkedilmiş bir yatak gibi kirli soğuk
o bir kaç defa kartal gibi gitti kartal gibi döndü
çılgınlıklarını değil kırbaç sesini duyduk
biz duvarız neleyim gözlerimiz ağlamayı bilmez
onu bir gece sabaha karşı büsbütün götürdüler
kendi gitti ismi kaldı yadigâr bağrımızda
o zaman mayıs'tı yağmurlar başımızda”. (İlhan 1996: 102)

Yapılan işkencelerde çılgık seslerinin duyulmadığının aksine sadece kırbaç sesinin duyulduğunu söylenmesi, savaş karşıtları arasından mahkûm veya esir düşmüşlerin cesaret ve erdemine gönderme yapıldığını düşündürmektedir. İdama götürüldüklerinde ise hapishane ve zindan duvarları, esirlerin veya mahkûmların hem beden hem de manevi olarak büsbütün götürüldüklerinden bahsedilmektedir. Duvarlar, birer vefalı hücre arkadaşı olarak, onları asla unutmayacaklarını, isimlerini birer yadigâr olarak saklayacaklarını dile getirmektedirler.

Dış mekân duvarı olarak şiirde yer alan idam duvarları şiddetin en kanlısına ve geri döndürülemez bir sona şahitlik etmenin ağırlığıyla kendilerini suçlamaktadırlar (Demir 2019: 64). Engellemedikleri katliamların ağırlığını anlatırken aslında birer duvar olarak çaresizliklerinden bahsetmektedirler (Doğan 2002b: 24-25).

“ya biz idam duvarıyız karşımızda çok insan öldürdüler
onlar hep döküldü biz hep ayakta kaldık
...
elimizden ne geldi de yapmadık
ah öyle bakmayın utanırız kahroluruz”. (İlhan 1996: 102-103)

Cansız birer nesne olmalarına rağmen duydukları utancı “Elimizden ne geldi de yapmadık” (İlhan 1996: 103) ifadesiyle, dönemin insanına, toplumuna yönelik bir eleştiri zemini oluşturulmasına aracılık ettikleri açıktır. Savaşın sona erdiği Mayıs ayında, savaş esirlerinin idam edilmesine göndermelerin olduğu şiirde, Attila İlhan, duvarlar üzerinden toplumsal vicdanın harekete geçmemiş olmasına tepki göstermektedir. İdamların siyaset meydanında gerçekleştiğinin duvarlar aracılığıyla dile getirilmesi (bkz. İlhan 1996: 103) politik bir eleştiri olmasının yanında ideolojilere ve taraftarlığa teslim olmuş dönemin toplumuna yönelik, empati noksanlığı ve vicdansızlık ithamıdır. Ancak burada şairin kendi dünya görüşü ve inandığı ideolojiye yani Marksizm'e olumlama ile dikkat çekme çabası da göz önünde bulundurulmalıdır (bkz. Demir 2019: 65).

Savaşın adeta utanç verici yüzünü göstermek adına birer nesne olarak kullanılmış olan duvarlar, savaşı durdurmak için yeterli çaba sarf etmeyen insanlığın

vicdanının temsilcisi ve ideolojinin zorla aracı haline getirilmiş birer imge olarak İlhan tarafından kurgulanmış görünmektedirler. Attila İlhan, imgeyi toplumsal içerikle uyumlu ve onun etkisinde kabul etmekte ve kullanmaktadır (Güngör 2019: 193).

Attila İlhan, şiirinde kişileştirdiği duvarlar aracılığıyla, savaşın politik ve militarist taraflarına eleştirel gönderme yapıp olay örgüsünü bu zeminde oluşturmuş görünmektedir. Edebiyat yetisi ve şiiri üzerinden topluma bir eleştiri getirmenin yanında vicdan hatırlatması da yapmaktadır. Attila İlhan'ın edebiyat ve toplumun karşılıklı etkileşiminden yararlandığı gözlemlenebilmektedir. Toplum ve edebiyat düzleminde düşünüldüğünde, ikisini de buluşturan insandır ve edebiyat, bireyden başlayarak, o dönemin aile yaşantısı, ekonomik ve politik yapısı, sistemi, gruplar arasındaki toplumsal ilişkileri de kapsamaktadır (Cuma 2009: 81-89).

Bu bilgidен hareketle Attila İlhan'ın şiirindeki duvarların, insanların çekmesi gereken vicdan azabını çektikleri, dönemin toplumunu vicdansızlıkla suçladıkları ve dönemin insanlığını utandırarak (Demir 2019: 66) eleştiri getirdikleri çıkarımlanmaktadır. Bu eleştirisini savaşa katılmamış ancak çağdaşıktan dolayı tanık olan bir ulusun sanatçısı olarak imgeler üzerinden yapan İlhan belki de eleştirisini Avrupalı uluslar, evrensel kamuoyu yanında kendi ulusuna yönelik de yapmaktadır. Kitabının önsözünde bizzat savaşı yaşamamış; fakat iletişim ve sahne sanatları aracılığıyla haberdar olup dönemin zorlaşmış ekonomik, toplumsal ve politik şartlarıyla kendi deyimiyle sertliğini ve hainliğini hissetmiş biri olarak bu şiirleri yazdığını belirtmektedir. Üstelik Attila İlhan'ın bu kitabı yazarken etkilenimleri sadece İkinci Dünya Savaşı döneminin evrensel anlamda doğurduğu zorluklar değildir. Ülkesindeki tek partili yönetimin baskıları, sıkıyönetim, sorgulamalar, hücre cezaları, şiirlerin nedenlerini oluşturmuşlardır (İlhan 2016: 9). Dolayısıyla Attila İlhan'ın şiirindeki duvarların, toplumsal vicdanı simgelemelerinin yanında ideolojik bir güç tarafından zorla da olsa araç kılınmalarından dolayı duyulan rahatsızlığın dile getirilmiş olması nedeniyle karşıt bir ideolojinin simgesi olarak kullanıldıkları da görülmektedir.

“O Duvar” Şiirinde Nazım Hikmet’in “Duvar”ı

Dönemin acı veren gerçeklerini dile getirmiş edebiyatçılardan Nazım Hikmet', “o duvar” ve “o duvarınız” ifadelerinin sıklığı (bkz. Hikmet 1992: 167-171) nedeniyle, “O Duvar” adı ile bilinen şiirine başlığında; “İzmir'den Akdeniz'e dökülen ve yakında Bombay'dan Hint Denizine dökülecek olan emperyalizmin şarkı saran duvarı hakkında yazılmıştır...” (Hikmet 1992: 167) diyerek, duvarın emperyalist bir düzenin görüneni olarak betimlendiğini ilan etmektedir. Dizelerine mahkûmiyetin simgesi olan demir parmaklıklara dikkat çekerek başlayan şair, daha sonra kendi ideolojisi olan komünizm taraftarlarından bazılarının içinde buldukları durum ile duvar arasında kurduğu ilişkiyi ortaya koyar.

“Orda;

O duvarda ,

o duvarın dibinde
bizimkilerin bağlandı kolları.
O duvarı;
bizim için yaptılar..
O duvar
darağaçlarının sabunlu ipi
gibi
parlıyor”. (Hikmet 1992: 167)

Şairin açık bir şekilde bir ideolojinin temsilcisi olarak kurguladığı imgeye bakıldığında Wolfgang Borchert ve Attila İlhan’ın eserlerindeki duvar imgelerinden farklılaştığı da görülmektedir. Duvar, şiirde hem zamansal hem de mekânsal anlamda çoklu bir düzlemde tanımlanmaktadır. Birinci Dünya Savaşını da içine alarak tarihsel, İkinci Dünya Savaşı dönemini öncesi ve sonrasıyla içine alarak da anlaksal kurgulandığı görülmektedir.

“O duvarın bir ucu:
tahta tabanlı sarı Çin’de
öbür ucu:
çelikleri elektrikli New York’un içinde.
Her bankada hisse senetleri var onun.
O duvar
Lortlar kamarasından Lort Gurzon’un
noktaları imparator armalı bir nutku gibi geçiyor.
Eyfel’in tepesinden avlarını seçiyor,
dayanarak Hindenburg’un altın çivili heykeline
topluyor Berlin sokaklarını eline.
O duvarın taşlarına sürterek dilini
kara gömlekleli Musulini
bekliyor nöbet.
İtalya’nın çizmesi
yüzüyor kanda!!
O duvar
ikinci bir Balkan gibi yükseliyor Balkan’da”. (Hikmet 1992: 168-169)

Nazım Hikmet’in duvarının, kendi ifadesinden de anlaşılacağı üzere, tek bir dönem, olay, coğrafya, ulus ve ülkeye bağlı olmadığı açıktır. Avrupa veya başka bir kıta özelinde bölgesel bir özelliğe bağlı kalmadığı, şiirin içinde deklare edilmektedir. Asya kıtasının batıda Avrupa’ya sınır çizgisinde olan İzmir şehri ile Asya kıtasının doğudaki sınırlarından olan Bombay üzerinden Hint okyanusu arasında dünyanın neredeyse bütün coğrafyasını içine alan geniş bir saha çizilmektedir. Çin’den Amerika kıtasına

değin uzayan duvarın, İngiltere'nin temsili fenomeni; "Lord'lar Kamarası"ndan, Hindistan'daki İngiliz valiliğinden, Berlin gibi Almanya'nın kalbi olan bir şehirden geçiyor olması, eleştirilen emperyalist ideolojinin hem yayılım sahasını hem de kaynağının çeşitliliğini, ülke ve yönetimler aracılığıyla gösterir niteliktedir. Hikmet, şiirinde emperyal dünyanın ahlaki sınırlarını da gözler önüne sermektedir.

"O duvarın dibinde ölenlerin
koparıyorlar erkekliklerini,
gençlik aşısı yapmak için
milyonerlerin kibrit çöpünden
frengili iskeletlerine!
Milyonerler
gömülüp orospuların etlerine
bir radyo-konser gibi dinliyorlar:
o duvarın verilen
kurşun sesiyle yere serilen
idam emirlerini..." (Hikmet 1992: 169-170)

Kapitalist başaktörlerin, kendi çıkarları için evrensel etiğin dışına ne denli çıkabildiklerinin dile getirildiği dizelerde, insanlığın bedensel istismarına da dikkat çekilmektedir. İki ayrı durum üzerinden şiirde yer verilen bedensel istismar, kadın ve erkeğin cinsiyeti üzerinden ortaya koyulurken, duvarın dibinde öldürülenlerin merkezde yer aldığı görülmektedir. Ahlaki eleştirinin açıkça görüldüğü dizelerde duvarın da, söz konusu aktörlerin amaçları uğruna kullanıldığı gözlemlenebilmektedir.

Dizelerin sonuna doğru idam emirlerinin adeta bir eğlence programı gibi dinleniyor oluşunun yansıtılması belirli sınıfların vicdansızlığına getirilen bir eleştiri olarak okunurken, olayın tanıklarının da duvarlar oldukları fark edilmektedir. Önceki şiirlerde yer alan duvarlara benzer yönü ideolojik bir anlayış sonucu inşa edilmeleri iken farklılaştıkları nokta ise şairin kapitalist sisteme yönelttiği eleştiri içerisinde bir noktada konumlandırılmalarıdır.

"O duvar" şiirinde duvar imgesinin, evrensel bir anlam taşımasıyla özellikli kılındığı görülmektedir. Wolfgang Borchert ve Attila İlhan'ın eserlerindeki anlama benzer yönleri de dikkat çekmektedir. Şiirde, duvarların dibinde katledilenleri, işkencelere uğrayanlar; "biz", duvarı inşa edenler, hissesi olanlar; "siz" olarak iki tarafa ayrılmaktadır. Nazım Hikmet, bu yönüyle eleştirdiği ideolojinin karşısında başka bir ideoloji içerisinde konumlanırken, duvarının tarafını da sağlamlaştırmış olmaktadır. Bu yönüyle Attila İlhan'ın duvar imgesine ve karakterine benzemektedir. Nazım Hikmet'in duvar imgesi, bir ideolojinin karşısında başka bir ideolojinin temsilcisidir. Nazım Hikmet'in imgesi, Attila İlhan'ın duvar imgesinde olduğu gibi ulusal ve bölgesel kültür sınırlarını aşmış ve evrensel bir düzleme oturmuş görünmektedir. Birçok imge ve motifin işlevselliğinin ulaşabildiği evrenselleşme özelliği (bkz. Frenzel 2008: XIV) burada duvar imgesinin bir özelliği olarak da gözlemlenebilmektedir.

Dizelerin devamında siyasi, dini aktörler ile bilim ve sanat insanları üzerinden ilgili sahalara da emperyalist düzenin faydacı yandaşları gözüyle bakıldığı görülmektedir.

“... ”

beyaz eldivenleri barut kokan diplomat.

çürümüş insan eti müstahsili

emperyalist jenaral,

II'nci Enternasyonal;

zehirli çiçeklerini toplamak için

“din”in

toprağını gübreleyen kazan,

eserlerini banknotlara yazan filozof

permanganatın aşığı şair

ölüm şuaı satan kimyager,

hepsi seferber, seferber

o duvarın

bayrağı altında...”. (Hikmet 1992: 170-171)

Daha önceki bölümlerde duvarın imge ve metafor olarak edebiyatta çeşitli işlev ve anlamlarda kullanıldığı açıklanarak dayanaklandırılmıştı. Bunlar dikkate alındığında duvarın imge ve motif olarak gizleme, örtme işlevlerinde de kullanıldığı bilinmektedir. Duvarın, sınıf, inanç, ırk, görüş ayrımı yapan suçluların kendilerini gizledikleri, güvene aldıkları nesnel, somut unsurların ve de insanların teknik gelişiminin sembolü olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Toplumsal vicdanın değil fakat bir topluluğun vicdansızlığının sembolü ve temsilcisi konumunda olduğu görülmektedir.

Karşılaştırmalı Değerlendirme

Johann Wolfgang von Goethe'ye (1749-1832) göre; şiirsel motifler ve şiirin unsurları insan ruhunun birer görüngüsüdür. Goethe, motif ve imgelerin yorum veya analizlerinin ancak yazarların yaşantılarından yapılacak çıkarımlar sonucu anlam kazanabileceğini belirtmektedir. Ona göre bu analizler incelenen metin özelinde değerlendirilmeli ve her tür şiiri kapsamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır (bkz. Frenzel 2008: IX-XI). Goethe'nin şiir incelemesinde motif ve imgelerin yorumlanması adına söyledikleri, edebiyat dizgesine ait her tür metin adına da geçerlidir. Herhangi bir türdeki edebi metinde yer alan motif veya imgeler, o metin özelinde değer ve anlam kazanacağından yine söz araştırma nesnesi olan metin bağlamında dikkate alınıp değerlendirilmelidir. İmge incelemeleri Karşılaştırmalı Edebiyat alanının önemli inceleme konuları arasında gösterilmektedir (bkz. Kefeli 2006: 338). Bu noktadan hareketle her üç eserdeki “duvar” imgesi veya karakteri karşılaştırıldığında, benzer ve farklı özellikleri tespit

edilebilmektedir. Wolfgang Borchert'in metnindeki duvar ile Attila İlhan'ın şiirindeki duvarlar birer karakter olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Kişileştirilerek, doğrudan kurgunun başaktörleri haline getirildikleri görülmektedir. Her iki edebiyatçı da; karakteristik özellikler yüklenen “duvar” imgesi üzerinden insanlığın sahip olduğu teknikle, maddi ve manevi olarak yine kendisini yıktığına vurgu yapmaktadırlar. İki eserde de duvarlar, toplumun vicdanı yerine dile gelerek dönemin insanının savaş karşısındaki suskunluğunu, karşı çıkmayışını ve hâkim düzene, ideolojiye teslimini eleştirmektedir. Evrensel anlamda bilinen duvar olgusu; her iki eserdeki, İkinci Dünya Savaşı dönemine gönderme yapmak adına yeniden kurgulanmıştır.

Attila İlhan, şiirinde duvarlar ile savaşın esaret tarafına gönderme yapmış ve olay örgüsünü bu zeminde oluşturmuştur. Wolfgang Borchert ise duvar aracılığıyla cepheden uzak olmalarına rağmen yıkılan şehirler ve şehir hayatı üzerinden toplumsal birikimlerin, hafızanın ve çağın yok edilmesine de dikkat çekmeğe çalışmıştır. Borchert'in yapıtlarında, insanlar ve yapılar arasında yıkım ile umut, ölüm ile yaşam, umutsuzluk ile inanç olguları üzerinden imgesel bir bağ kurmakta olduğu görülmektedir (bkz. Meyer-Marwitz 2016: 305). Duvar, ister imge ister karakter yönüyle olsun, dönemin hâkim düşüncesine anlık dahi olsa, kendini kaptırıp sonra kurtulamayan, yıkımın sorumlularından olan dönem insanına da gönderme yapmaktadır. Her iki yazarın, duvar karakterleri iç sese sahip, şahit oldukları veya yaptıklarından ötürü pişmanlık yaşayan, insanlara ve doğa varlıklarına sevgi besleyen, onları bir araya getiren, koruyan, şefkat göstermeye, duygudaşlık kurmaya çalışan, yaşanmışlıklarına ortak olan, varlıklarını diğer varlıklar üzerinden tanımlayan karakterler olarak dikkat çekmektedirler. Bu insani özellikler, onların vicdan izleri taşımasının göstergeleridir. O insanların, içlerinde sakladıklarını dışarı vururlar. Savaşa, zulme, işkenceye ve sisteme karşı gelmeye cesaret edemeyen, vicdanlarını harekete geçirmekte tereddüt eden veya geçirmeyen daha büyük kalabalıklara seslenmektedirler. Duvarlar, zoraki olarak dönemin ve sistemin birer aracı yapılmış ve savaşa sokulmuşlardır. Aynı zaman da mağdur veya kurbandırlar. Tıpkı gençlikleri ve hayatları ellerinden alınan dönemin insanı gibi (Zengin 2000: 1). Bu nedenle, toplumsal vicdana seslenmelerinin yanında, toplum vicdanının bizzat temsilcisi olarak da görülebilirler. Etkisi birebir olmasa da bir dönemin ruhsal ve psikolojik şartlarının, eserlere etki edeceği gerçeği hatırlandığında (Emre 2006: 296-297) eserlerdeki duvarların, doğrudan Wolfgang Borchert'e ve dolaylı olarak da (Aydın 2008: 99) Attila İlhan gibi savaş mağduru birçok dönem insanına benzediği görülmektedir.

Nazım Hikmet'in şiirindeki duvar ise diğer eserlerdeki duvar imgesinin insani özelliklerini taşımaz. Sevgiden çok sevgisizliğin, korumaktan çok zarar vermenin, şefkatten çok eziyetin, duygudaşlık ve birlik sağlamaktan çok ayrıştırmanın işaretlerini gösterirler. Bu özellikleriyle toplumsal vicdanın temsilcisi olmaktan uzaktırlar. Bahsedilen tüm özelliklerin tam tersini yapan ve yaptıran bir ideolojinin temsilcisidir. Korumak, barındırmak, destek vermek fiillerini yapsa da bunu evrensel anlamda merhamet, iyilik, duygudaşlık adına değil baskının, işkencenin, ölümün ve kötülüğün adına yaptığı görülür. Diğer iki eserdeki gibi sadece İkinci Dünya Savaşı dönemiyle ve öyküsü ile ilgili olmakla kalmaz. Evrensel bir anlayışla daha geniş bir zaman dilimi

üzerinden okunabilme kabiliyeti olduğu görülür ve birçok farklı ulusu, ülkeyi, kişiyi, coğrafyayı, sınıfı, gurubu eleştiri hedefi haline getirir. Şiirdeki eleştirinin temelinde yatan emperyalist ideolojinin evrenselliğinin temsili adına Nazım Hikmet de duvarını evrensel düzlemde kurgulamıştır. Bu yönleriyle diğer iki metinden farklılaştığı kanaatine varılmıştır.

Sonuç

Karşılaştırmalı bir anlayışla yapılan bu incelemede, her üç yazarın da, öznel kültürleri, yaşantıları, bilinçdışı eğilimleri ve edebi yetileriyle; “duvar” imgesi ve karakteri üzerinden toplumsal ve ideolojik eleştiriler yaptıkları gözlemlenmiştir. Yapılan bu eleştirilerde “duvar”, Wolfgang Borchert ve Attila İlhan eserlerinde insanî özelliklerle donatılmış şekilde “Toplumsal Vicdan”ın temsilcisi olarak kurgulanırken, Nazım Hikmet’in şiirinde ise; “ideolojik” bir temsil üstlendiği görülmüştür.

Her üç yazar da, iç dünyalarının sesini, karşı çıktıkları veya savundukları ideolojileri, Berna Moran’ın (1921-1993) dediği gibi; edebiyat aracılığıyla görünür kılmışlardır (Moran 2008: 74).



Kaynakça


- Arik, Gülay** (2019): Attila İlhan’ın Son Dönem Şiirlerinin Söz Varlığı. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, Sayı: 18, 181-194.
- Aydın, Kamil** (2008): *Karşılaştırmalı Edebiyat Günümüz Postmodern Bağlamda Algılanışı*, İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Aydın, Mustafa Fatih** (2016): *İkinci Yeni Şiirinde Bir Mekân Poetiği: Oda ve Duvar Metaforu*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Aytaç, Gürsel** (2012): *Çağdaş Alman Edebiyatı*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Berg, Jan/ Böhme, Hartmut vd.** (1981): *Sozialgeschichte der deutschen Literatur von 1918 bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Borchert, Wolfgang** (2016): *Ama Fareler Uyurlar Geceleyin.* (çev: Kamuran Şipal) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bourdieu, Pierre** (1999): *Sanatın Kuralları*, (çev: Kâmil Yüksel) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cuma, Ahmet** (2009): Edebiyat Sosyolojisi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi -Sanat ve Bilimin Sınır Ötesi Etkileşimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, 81-94.
- Çolak, Mustafa** (1998): *Barock’tan Günümüze Alman Yazınında Şiir*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Demir, Musa** (2019): Attila İlhan’ın “Duvar” İsimli Şiirinin Tahlili. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XLV Bahar, 61-74.
- Doğan, Mehmet H.** (2002a): *Yüzyılın Türk Şiiri (1900-2000)* I. Cilt, 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Doğan, Mehmet H.** (2002b): *Yüzyılın Türk Şiiri (1900-2000)* II. Cilt, 2. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Emre, İsmet** (2006): *Edebiyat ve Psikoloji*. Ankara: Anı Yayınları.

- Erhan, Çağrı** (1996): "'Avrupa'nın İntiharı' ve İkinci Dünya Savaşı Sonrasında Temel Sorunlar". Ankara Üniversitesi SBF Dergisi 51, 259-273.
- Ersel, Hasan vd.** (Ed.) (2003): *Cumhuriyet Ansiklopedisi, 1941-1960*. 3. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Frenzel, H.A. / Frenzel, E.** (1977): *Daten deutscher Dichtung Chronologischer Abriß der deutschen Literaturgeschichte*, Band II-Vom Biedermeier bis zur Gegenwart, München: Deutsche Taschenbuch Verlag.
- Frenzel, Elisabeth** (2008): *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsschnittlicher Langsschnitte*. 6. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Grass, Günter** (2000): *Yüzyılım*, (çev. Nihat Tezeren), İstanbul: Gendaş Kültür.
- Güllübağ, Mustafa** (2016): *Gelibolu'nun İngiliz Yazarları*. Kayseri: Tiydem Yayıncılık.
- Güngör, Bilgin** (2019): Attila İlhan'ın Özgün Toplumcu Gerçekçilik Anlayışı: "Sosyal Realizm". *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 25, 188-202.
- Hikmet, Nazım** (1992): *835 Satır*. 7. Basım. İstanbul: Adam Yayınları.
- Hikmet, Nazım** (2002): *Yusuf ile Menofis*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hilav, Selahattin** (1993): *Edebiyat Yazıları*, İstanbul: Cogito Yapı Kredi Yayınları.
- İlhan, Attila** (2016): *Duvar*. 22. Basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- İlhan, Attila** (1996): *Duvar*. 8. Basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Kaiser, Gerhard R.** (1980): *Einführung in Die Vergleichende Literaturwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karpat, Kemal** (1962): *Çağdaş Türk Edebiyatında Sosyal Konular*. Ankara: Varlık Yayınları.
- Kakıncı, T. Dursun** (1993): *Edebiyat Üstüne Narin*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karataş, Turan** (2006): *Gerçekçilik Savaşı Ya da Attila İlhan'ın Eleştirmenliği*, Attila İlhan, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 423-432.
- Kefeli, Emel** (2006): Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 4, Sayı 8, 331-350.
- Kırmızı, Bülent** (2019): Wolfgang Borchert'in Kısa Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 2, 1-10.
- Mete, Filiz/ Bağcı A., Bilge** (2016): Dil ve Edebiyata İlişkin Algıların Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Aralık Cilt 5, Sayı 11, 53-64.
- Meyer-Marwitz, Bernhard** (2016): Borchert'in Yaşam Öyküsü. İçinde: *Ama Fareler Uyurlar Geceleyin*. (çev. Kamuran Şipal) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 305-332.
- Moran, Berna** (2008): *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mutluay, Rauf** (1990): *105 Soruda Türk Edebiyatı*. II. Cilt. İstanbul: Sabah Yayınları.
- Nalcioğlu, Ahmet Uğur** (2016): Wolfgang Borchert'in Üç Öyküsünde Dil-Üslup-İçerik İncelemesi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı 56, Haziran, 1-11.
- Necatigil, Behçet** (1999): *Düzyazılar II*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Nürnberg, Helmuth** (1993): *Geschichte der deutschen Literatur*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.

- Orhanoğlu, Hayrettin** (2010): *Sanat Eserinde İmgecilik ve Edip Cansever'in Şiirlerinde Gerçeküstücü İmgeler*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/755510>, son erişim: 21.03.2021).
- Özbek, Yılmaz** (2013): Postmodernizm ve Alımlama Estetiği. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özdemir, Emin** (1981): Gerçekçilik Üzerine Yargılar. *Türk Dili Dergisi, Yazın Akımları Özel Sayısı*, Sayı 349, 97-119.
- Salik, Rüya** (2020): Attila İlhan kimdir? Kısaca Hayatı ve Eserleri. <https://www.milliyet.com.tr/attila-ilhan-kimdir--kisaca-hayati-ve-eserleri-molatik-8189/> (son erişim: 29.03.2021).
- Solak, Ömer** (2014): *Edebiyat Biliminde Kuram ve Yöntem*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, Elmas** (2011): Tarihin Söylemediklerini Edebiyat Söyler, *Türk Yurdu Dergisi*, Cilt: 31, Sayı: 291, 282-87.
- Yüksel, Gazi** (2020): Fotoğraf Sanatında Metafor Olarak Duvar İmgesi: Evrensel Örneklerden Hareketle Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'a Bir Bakış. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, Haziran, 174-195.
- Zengin, Dursun** (2000): *Çağdaş Alman Edebiyatından Kısa Hikâyeler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- 20.Yüzyıl Almanak** (1986): İstanbul: Milliyet Kültür Yayınları.

“Öğrenci Törless’in Bunalımları”: 20. Yüzyıl Başındaki Eğitim Sorunsalı ve Hitler’in Ayak Sesleri¹

Fatma Öztürk Dağabakan , Erzurum – Recep Bodur , Amasya

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958465>

Öz

Robert Musil (1880-1942), modern roman türünün oluşumuna ve gelişimine önemli katkıları olan, 20. yüzyılda Avusturya Edebiyatı'nın en önde gelen yazarlarından biridir. Eserlerinde 20. yüzyıl başındaki dönüşümü ve bu dönüşümün birey ve toplum üzerindeki etkilerini konu edinmektedir. 1906 yılında yayınlanan ilk romanı *Öğrenci Törless'in Bunalımları*'nda da içinde yaşanılan dönemin ve sınıf farkının eğitime yansımaları, eğitim ve yatılı okul sisteminin insanlıkla bağdaşmayan yanları, buna bağlı olarak genç ve yaratıcı bireylerin sorunları ve otonom gelişimlerinin engellenmesi gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca eserde yüzyıl başındaki dönüşüme paralel olarak toplumda yavaş yavaş hissedilmeye başlanan faşizmin ayak sesleri konu edinilmiştir. Bu çalışmada, 20. yüzyıl başındaki modernist dönüşümün eğitim ve okul sistemi üzerindeki izleri gün ışığına çıkarılmaya ve Hitler ekolünün alttan alta gelişi gösterilmeye çalışılmıştır. Bu vesileyle çalışmamızın özellikle o dönemdeki eğitim sorunsalı ve Hitler zihniyetinin doğuşu üzerine yapılacak çalışmalara bir rehber olması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde metne bağlı, yorum bilimine dayalı inceleme yöntemlerine ve yer yer de metinlerarasılık yöntemine başvurulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Robert Musil, Eğitim Sorunsalı, Birey, Hitler Ekolü.

Abstract

“The Confusions of Young Törless”: The Education Problem at the Beginning of the 20th Century and Hitler's Footsteps

Robert Musil (1880-1942) is one of the foremost writers of Austrian literature in the 20th century, who made important contributions to the formation and development of the modern novel genre. His works deal with the transformation of the early 20th century and the effects of this transformation on individuals and society. In his first novel, *The Confusions of Young Törless*, published in 1906, the reflection of the period and class difference on education, the incompatible aspects of the education and boarding school system, the problems of young and correspondingly creative individuals and their autonomous development are discussed. In addition, in parallel with the transformation at the beginning of the century, the footsteps of fascism, which began to be felt in the society, are the subject of the work. The study attempted to bring to light the traces of the modernist transformation of the early 20th century on the education and school system and to show the bottom-up of the Hitler ecole. On this occasion, our study is aimed to be a guide for the studies to be carried out on the education-school problem of that period and

Einsendedatum: 02.02.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2021

¹ Bu çalışma, Recep Bodur'un Prof. Dr. Fatma Öztürk Dağabakan danışmanlığında hazırlamakta olduğu ‘Hermann Hesse’nin “Çarklar Arasında”, Robert Musil’in “Öğrenci Törless’in Bunalımları” ve Ödön von Horvath’ın “Allahsız Gençlik” Adlı Eserlerinde Eğitim ve Toplumun Birey Üzerindeki Etkileri’ adlı doktora tezinden üretilmiştir.

the birth of the Hitler mentality. During the research process, werkimmanent, hermeneutic methods and sometimes intertextuality method were used.

Keywords: *Robert Musil, Education Problem, Individual, Hitler Ecole.*

EXTENDED ABSTRACT

This study focuses on the crisis of the education-school system at the beginning of the 20th centuries and the emergence of an emerging fascism in the work “The Confusions of Young Törless” of Robert Musil. The study generally consists of two parts. In the first part, the destructive effects of authoritarian education on young people are presented. In the second part, the birth of the Hitler ideology (fascism), which is a black stain on the name of human history, is tried to be shown in the eyes of the students under the roof of the school, which is a social institution.

Robert Musil attends military schools in Eisenstadt and Moravia-Weisskirchen for 5 years as a child. His experiences here - authoritarian education and discipline - turn into a traumatic state. The education here leaves little space for young people to develop their own feelings and thoughts, especially during the self-seeking phase, and condemns them to be guided by others. This causes young people to suppress their emotions and to close the doors of their inner (emotional) worlds. Over time, these cause various forms of crossing borders and negativities.

The boarding school W. which is seen as the transition point for social position among the elite in the novel, provides a military-style education that cannot keep up with the times. Here, particularly sensitive and creative students find it very difficult to rely on the strict school system that puts their personalities under pressure and is unable to develop their abilities. Most students commit suicide in desperation, not overcoming their crisis.

Students who question and develop themselves are not desired in this school. Obedience is the only common rule. Teachers who see themselves as the authority of science are certain to say, at this point all that needs to be done is to believe what the teacher says. Since these people are incapable of questioning their mental and social conditions creatively, they want students to be educated in this way, too. In the work, teachers are depicted as people with narrow horizons.

This novel also brings to light various socio-cultural and political aspects reflected in the contradictory spirit of the time. In this context, power and violence are among the prominent aspects of the period when the novel was written. What happened at school, and especially those narrated through the characters Reiting and Beineberg, are seen as a copy of a dictatorial regime. Looking at the dictatorial characters of the class, Musil creates a structure based on power and violence through sexuality. Contrary to the usual scheme of school novels, problems in this novel are not created by educators, but by students. It's not just boarding school pranks, teenage depressions, and under-rated homosexual relationships, but also sadism, the choice of the victim, which symbolizes the aimlessly tortured weak. Therefore, in the work, there is also an image of the social power balances reflected in the literature.

The famous blood-red room in the novel serves first as the refuge of the three main characters, Törless, Reiting and Beineberg, and later as the torture chamber for Basini. This room is located under the roof of the school, a representative of public

morals and norms. In fact, this loft emerges as a blind spot of secretly isolated and dangerously distorted rules. The depiction of this place already shows the abnormality and barbarism that will be developed during the action.

Reiting and Beineberg, who dominate the class, sovereignly exercise their power over the class and another character, Basini. Through them, Musil shows the burgeoning foundations of Nazi Germany in this work. These two characters create their own style, creating the Hitler école (school) and the methodology of future concentration camps. Musil predicts that fascist ideology began to spread in the pre-Hitler era and this spread turned into a malicious one. This novel is considered a prophecy of Hitler's dictatorship and genocide, based on the author's comments on his own work.

Giriş

Robert Musil, 20. yüzyılın en önemli romancılarından biridir. Dünya edebiyatının başyapıtlarından biri olan *Der Mann ohne Eigenschaften* (1930-1943) adlı büyük eseriyle modern düzyazının ve modernist roman türünün en büyük ustalarından biri olarak kabul edilmektedir. Musil, her ne kadar *Der Mann ohne Eigenschaften* (*Niteliksiz Adam*) eseriyle büyük kitlelere ulaşsa da yüzyıl başındaki değişimi ve dönüşümü, ilk olarak *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (*Öğrenci Törless'in Bunalımları*) adlı eserinde ortaya koymuştur. Musil'in 26 yaşındayken yayınlanan ilk romanı *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, Avusturya Edebiyatı'nın en önemli yatılı okul romanları arasında yerini almıştır.

Die Verwirrungen des Zöglings Törleß çok yönlü bir romandır. Genel anlamda Viyana modernizm dönemine özgü birçok bireysel, toplumsal, felsefi, psikolojik ve epistemolojik konuları içerse de, esasen öğrenci Törless'in gelişiminin kısa bir evresini, dönemin eğitim ve okul sisteminin birey üzerindeki yıkıcı etkilerini ve doğmakta olan yeni bir ideolojiyi konu edinmektedir. Bu bakımdan eser, bir yandan genç "Törless'in bireyleşme (Individuation) sürecinin biyografik bir hikâyesi olduğu için, bir bakıma oluşum romanına" (Bildungsroman) (Aytaç 2005: 263) benzer, diğer yandan da genel olarak okul, öğrenci ve öğretmenler konu edildiği için "okul romanı" (Schulroman) (Asutay 2020: 84) özelliği taşır.

Eğitim ve okul sisteminin içinde bulunduğu kriz, 20. yüzyılın başında bazı edebi metinlere yansımıştır. Bu metinlerde özellikle duyarlı ve yaratıcı öğrenciler, kişiliklerini baskı altında tutan ve yeteneklerini geliştiremedikleri katı okul sistemine dayanmakta çok zorlanmışlardır. Çoğu öğrenci çaresizlik içinde bunalımları aşamayarak intiharı seçmiştir (Asutay 2020: 84). Gençlerin trajik kaderleri, Hermann Hesse (*Unterm Rad*-1906), Rainer Maria Rilke (*Die Turnstunde*-1902) gibi bazı yazarlar tarafından kaleme alınmıştır. *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* eserinde de katı askeri eğitim sisteminden ve "estetik, fikri tabiatıyla kurumun mevcut kolektif gerçekliği arasındaki çekişme"den (Aytaç 2005: 263) bitkin düşen bir öğrencinin hikâyesi yer almaktadır. Kendisine popüler asker romanları arasında yer bulan bu eser, popüler asker edebiyatı (Kadettenliteratur)² çerçevesinde okul romanının özel bir türü olarak incelenecektir.

Popüler asker edebiyatı denildiğinde akla genelde "eleştirel-suçlayıcı" bir zihniyetle ortaya konan eserler gelmektedir, ancak bunların içerisinde "müdafiyüceltici" (Johann 2003: 228) eserler de mevcuttur. Bu eserler, askeri eğitimi ve kurumları yüceltir ve böylece vatanseverliği, asker olmayı ve vatanları için canlarını feda etmeyi mistik bir havaya büründürür. Çoğu genç insan bu tarz kitaplarla ve eğitimlerle askerlik görevine teşvik edilir. Bu tür edebiyatın, Wilhelm döneminde toplumun militaristleşmesi ile bağlantılı olduğu varsayımı, edebiyat ve toplum

² Popüler asker edebiyatı, Wilhelm döneminden Nasyonal Sosyalizm (1895-1939) dönemine kadar uzanan gençlik edebiyatının bir türüdür (Steinlein 2013: 109). İçerisinde askeri okulların ve askeri bir eğitim şeklinin anlatılmasının yanında, eğitimin ve genç insanların o zaman içinde buldukları kriz de yansıtılmaktadır (Minder 1962: 73).

arasındaki ilişkinin araştırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu perspektiften genel itibariyle popüler asker edebiyatının doğrudan ya da dolaylı olarak “diktatörlüğün ve dünya savaşının barbarlığı” (Johann 2003: 71) ile bir dereceye kadar ilintili olduğu varsayılabilir.

Öğrenci Törless’in Bunalımları: Yüzyıl Başındaki Eğitim Krizi

Romanın başkahramanı Törless, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’na bağlı askeri bir okulda eğitim gören genç bir öğrencidir ve çok fazla arkadaşa sahip değildir. Genelde Reiting ve Beineberg adındaki iki arkadaşıyla takılmaktadır. Törless her ne kadar başkahraman olsa da bu iki arkadaşın gölgesinde kalmaktadır. Tüm olaylarda Reiting ve Beineberg ön plana çıkmaktadır. Aslında üst akıl odur, ancak olayları yönlendirme anlamında çok bir etkisi yoktur. Bir gün Basini adındaki bir öğrencinin hırsızlık yaptığını keşfederler ve bunu kullanarak ona şantaj ve işkence yapmaya, alçak deneyleri için ondan istifade etmeye başlarlar. Bunları, kırmızı oda diye adlandırdıkları okulun çatı katında kemerle dövme, cinsel taciz gibi eylemler adı altında gerçekleştirirler. Üç arkadaşın kendi içlerinde farklı tarzları vardır. Psikolojik ve felsefi bunalımlarla, ayrıca cinsel fantezilerle boğuşan Törless olaylara ilk başlarda ses çıkarmaz, olanları geriden gözlemler ve her şeye göz yumar. Reiting, insanları manipüle eden, kitle ruhundan çok iyi anlayan modern bir diktatördür. Usdışı düşüncelere inanan ve kendisine mistik Uzakdoğu felsefesini rehber edinen Beineberg ise mizacındaki soğukkanlılıkla ortamı tiranlaştırmaktadır.

Bir tatil gününde herkes evine gittiğinde Törless ve Basini arasında bir yakınlaşma olur. Basini eril özellikleri tam oturmamış feminen bir yapıya sahiptir, ayrıca mazoşisttir. Törless’in de cinselliğinin daha tam şekillenmemiş olması yakınlaşmalarını kolaylaştırmıştır. Reiting ve Beineberg’in Basini’ye karşı zulmü gün geçtikçe öyle vahşi bir hale dönüşür ki, Törless artık olanlara dayanamaz ve Basine’ye her şeyi müdüre anlatmasını salık verir. Tüm olanlar ortaya çıkınca, Törless okuldan kaçır ancak bulunup geri getirilir. Törless’in ailesi de onu okuldan alır.

Die Verwirrungen des Zöglings Törleß romanındaki hikâyenin geçtiği yer, askeri bir okuldur. Musil, bundan doğrudan bahsetmese de romanın bazı yerlerinde buna dair belirgin imalarda bulunmaktadır. Örneğin bunun en açık göstergesi, Törless’in ebeveyninin ayrılma sahnesinde, öğrencilerin genelde yanlarında taşıyorlarmış gibi bir görüntü çizdikleri meçlerdir: “Arkadaşları bellerindeki meçlere çekidüzen vererek, çizmelerinin topuklarını birbirine vurup vaziyet aldılar” (Musil 2014: 29).

W.’deki yatılı okul, elit bir okuldur, yani “ülkenin en seçkin ailelerinin çocukları”nın (Musil 2014: 16) eğitildiği askeri bir eğitim kurumudur. Böyle okullar genellikle bir toplumdaki eşitsizliğin çoğalmasını teşvik etme eğilimindedir, mevcut normları ve toplumsal değerleri korur. Musil, “sermaye çıkarlarını” genel olarak eğitimin gizli özelliği olarak anlar ve toplumsal işlevini “»mülkiyet ile eğitim« ya da »ekonomi ile insan« arasındaki boşluğun olumlu anlamda üstesinden gelmede değil, [...] bilakis bu ayrımın sertleştirilmesinde” (Willemsen 1985: 37) görür. Keza bu görüş

onun romanında açıkça ortaya konmaktadır. Ana kahraman Törless, ait olduğu sınıfın oldukça farkındadır. Arkadaşı Basini'nin hırsızlıktan sonra okulda kalmasına karşı çıktığında, onun ve arkadaşlarının aynı sosyal sınıfa ait olduklarını ve bundan dolayı yatılı okulda bir arada eğitildiklerini vurgular: “Biz hepimiz de aynı kesimden geldiğimiz için, bir arada eğitilip yetiştiriliyoruz” (Musil 2014: 84).

Yatılı okul, açıkça seçkin sınıf arasında “sosyal konumlanma için geçiş yeri” (Johann 2003: 263) olarak görülmektedir. Bu okulda okumak, bireyin geleceğinin anahtarıdır. Güncelliğini hiçbir devirde yitirmeyen bu olgu, esere şu şekilde yansımaktadır:

Okulda ülkenin en seçkin ailelerin çocukları eğitim ve öğrenim görüyor, burayı bitirdikten sonra ya üniversiteye gidiyor, ya askerlik mesleğine atılıyor ya da devlet hizmetinde çalışmaya başlıyor, söz konusu durumlarda, ayrıca yüksek çevrelere girip çıkabilme bakımından W.'deki okulda okumuş olmak ayrı bir üstünlük sağlıyordu. (Musil 2014: 24-25)

Musil, her ne kadar bu sınıf ayrımının farkında olsa da yine de eğitim kurumu olarak görmediği askeri okulun bu hegemonyasını beğenmez ve onu her zaman eleştirir. Askeri okula hem geleceği garanti altına alınsın hem de adam olsun diye gönderilmiştir (Musil 2018: 298). Ailesi tarafından çok şımartılan Musil, şiddete ve sertliğe meyilli bir çocuktur ve bunun da farkındadır. Dolayısıyla askeri okula başlama serüveni ilk başlarda iki taraf için de –kendisi ve ebeveynleri- çok zor olmamıştır. 1937-1941 yılları arasındaki günlüğüne şu notları düşer: “Ben kolay terbiye edilemeyen bir çocuktum, zorla bana hiçbir şey kabul ettiremiyorlardı. Bu nedenle günü geldiğinde evden ayrılmam ve askeri okula gönderilmem konusunda kolay anlaşıştık” (Musil 2018: 359).

Musil, toplam beş yıl boyunca Eisenstadt (1892-1894) ve Moravya-Weisskirchen'deki (1894-1897) askeri okullara gitmiştir. Okulda başarılı olmasına rağmen, o zamanki deneyimleri adeta travmatik bir hale dönüşmüştür. Askeri okul yurdunda kalma, bireylere o zamanlar büyük bir saygınlık kazandırsa da ve bir ayrıcalık olarak görülse de, okul aslında vahim bir durum içerisindedir. Yıllar sonra dahi Musil günlüğünde bundan yakınmaktadır. Bu askeri okullara karşı nefretini gizlemez ve onlardan son derece olumsuz bir şekilde bahseder:

Askeri lisedeki derslerin dışında bizlere pek değer vermediklerini davranışlarından seziyordum. Bütün gün başçavuşlarla eğitim çavuşları başımızdaydı. Üzerimize giydirdikleri üniformalar ve postallar tuhaftı. Merasim üniforması bile sırtıma uymuyordu, görünümü gülünçtü. Hapiste yatanlardan daha tuhaf. Yıkama olanakları kısıtlı. Tuvaletler de. O günlerden kalma bir fotoğraf Eisenstadt'taki büyük çayırdaki jimnastik yapan yatılı öğrencileri gösteriyor. Annemle babam duruma niçin karşı çıkmamıştı? Aradan yıllar geçtikten sonra bile anlamıyorum. Hay Allah! (Musil 2018: 325)

Romandaki okuldan, Musil'in günlüğünde anlattığı askeri eğitime dair çok fazla bilgi elde edilemeyebilir. Ancak yine de bu okulun istenilen eğitim ve öğretimi sunmadığı aşikardır. Romanın başında, çevre ve insanlar melankolik ve hüzünlü olarak tasvir edilir. Bu tasvir, cansız ve mekanik bir eğitimin olduğunu gösterir: “[...], nedense eşya

ve insanlarda bir umursamazlık, bir ölgünlük, kukla tiyatrosundan alınıp getirilmişler gibi bir mekaniklik göze çarpıyordu” (Musil 2014: 15).

Otoriter eğitim ve disiplin altına alma, kuklacıların kukla tiyatrosundaki faaliyetleri ile olan ilişkilerini çağrıştırmaktadır. Eğitimin uyarlanabilir doğası, gençlere özellikle kendi kendilerini arama aşamasında, kendi duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri için çok az alan bırakmakta ve onları başkaları tarafından yönlendirilmeye mahkûm etmektedir (Grossmann 1988: 92). Böyle bir eğitim, öğrencilerin iç dünyasını yok sayar, dolayısıyla öğrenciler “duygusal dünyaya kapılarını kapatırlar ve içgüdü tatminlerini gizliliğe sürüklerler” (Tiefenbacher 1982: 158). Törless’in iç dünyasındaki açlık sadece yaşamın değil, aynı zamanda okuldaki mekanik eğitimin bir sonucudur. Hassas ruhlu Törless’e göre sınıf arkadaşları “mekanik bir düzenek” (Musil 2014: 146) gibidir. Törless bunu uyuyan arkadaşlarında bile hissetmektedir: “[...] mekanik bir düzenek gibi bir inip, bir kalkan düzenli, biri ötekisi gibi rahat, biri ötekisi gibi güvenli bir sürü soluyuştan biriydi” (Musil 2014: 146).

Bu okulun dikkat çeken olumsuz ve eksik yanlarından biri de, özellikle edebiyata değer verilmemesi ve edebiyatın küçümsenmesidir. Musil’e göre edebiyat, genç insanların gelişimi için “değeri ölçülemeyecek” (Musil 2014: 24) cinstendir. Musil gibi, Moravya-Weisskirchen’deki askeri ortaokulda okuyan ve aynı acıları yaşayan Rilke’ye göre, gençler edebiyatta “edebi bir alternatif yaşam” (Issler 1972: 7) yaratabilirler.

Çünkü gençleri ellerinden tutarak, kendilerinde değerli bir taraf görmeden yapamadıkları, ama gerçekte böyle bir değer taşıyacak olgunluğa da henüz ulaşmadıkları bu yılların tehlikeli ölçüde kaygan ruhsal zemini üzerinden çekip götüren, bu kökü dışarıda çağrışımlar ve dışarıdan eğreti alınmış bu duygulardır. [...] İşte öğrencilerin ruhsal gelişimine yardım edecek böyle bir yanılsama, böyle bir düzen eksikti yatılı okullarda; her ne kadar okul kitaplığı klasik yazarların yapıtlarını bünyesinde barındırıyorsa da, bunlara sıkıcı şeyler gözüyle bakılıyor, geriye de kala kala aşırı duygusal anlatı ciltleriyle askerlik konularına ilişkin yavan mizah yazıları kalıyordu. (Musil 2014: 24-25)

Askeri eğitim mantalitesi, edebiyata karşı sporun ve hayvani mücadelenin saygınlığında ön plana çıkartılmaktadır. “Spor merakı” ve edebiyatın aksine “gimnazyumlarda” aşırı derecede vurgulanan “hayvansal uğraş” (Musil 2014: 26) gençleri yukarıda bahsi geçen duygu ve düşüncelerden alıkoyar.

Törless söz konusu uğraşlardan ikincisine yönelmeyecek kadar düşünsel tipte biriydi; okuldaki yaşamın insanı kavgalara ve yumruklaşmalara sürekli hazır olmaya zorlaması karşısında, başka yerlerden ödünç alınmış eğreti duyguların gülünçlüğüne pek ince ruhlu bir tavırla yansıtıyordu. Varlığı böylece belirsiz nitelik kazanıyor, onu kendi kendisine götüren yolu ele geçirmesine set çeken bir iç çaresizliğiyle karşı karşıya bırakıyordu. (Musil 2014: 26-27)

Eserde her anlamda bir sınırlandırılmışlık söz konusudur. Buradaki “sınırlandırıcı darlık”ın, böyle bir askeri okuldaki eğitim ve ilkelerden meydana gelen “tinsel” bir darlığın yanında, “mekânsal” bir darlık olduğu da söylenebilir (Johann 2003: 271).

Okulun mekânsal ve tinsel izolasyonu, öğrencilerin diğer faaliyetler ve dikkat dağıtıcı unsurlar aracılığıyla iç baskıyı telafi edebilecekleri bir alan yaratmasına izin vermez.³ İnce ruhlu Törles, okul sınırları içinde “mucizemsi bir tekerlek gibi aralıksız yuvarlanıp” duran, çevresine “boyuna yeni, boyuna beklenmedik yaşantılar” (Musil 2014: 31) saçan bir hayatın tam tersine kendini yaşayan bir ölü gibi hisseder.

Törless, kafasında bu düşüncelerle göğüs geçirdi; kendisini okulun bunaltıcı havasına yaklaştıran her adımda, içinde bir şeylerin daha sıkı düğümlendiğini hissediyordu. [...] Sanki hoyrat bir bıçak darbesiyle kesip atar gibi, günün bitimini alabildiğine şaşmazlıkla belirleyen bu çan sesleri kadar onu ürküten bir başka şey yoktu. Çünkü alışılmışın dışında bir şey yaşadığı yoktu Törless’in; hayatı sürekli bir ilgisizlik içinde renksiz geçip gidiyordu; durum böyleyken üstelik çan sesleri yaşadığı hayatı alaya alınacak bir havayla donatıyor, onun kendi kendisine, kendi alınyazısına ve ölüp gitmiş güne ilişkin çaresizlik taşan bir hırsa kapılıp titremesine yol açıyordu. (Musil 2014: 31)

Hayattan bu şekilde koparılma, gençlerde farklı olumsuz gelişmelere yol açmaktadır. Böylece bu olumsuz gelişmeler, eylem sırasında “çeşitli sınırı aşma biçimlerine” neden olur, bunların “bazıları sadece yatılı okulun düzenini, bazıları da toplumun düzenini ilgilendirir” (Johann 2003: 79-80). Sürekli dar ve otoriter düzgünlere maruz kalan gençler çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Özellikle şiddet ve cinsellik ile ilgili sorunlar ortaya çıkar.

Gençlerin yaşadıkları sorunların çoğu sebebini, okulda verilen eğitimde ve eğitim ordusunun sözde neferleri olan öğretmenlerde aramak gerekir. Okuldaki eğitimin etkisizliği ve verimsizliği, romandaki öğretmenlerin imajına yansımaktadır. Öğretmenlerin yozlaşmış fizyonomisi, “belli bir ölçüdeki şaşkınlığa, esirgenmiş zevklerin atak bir yoldan ele geçirilişine, okulda erkeksi ve gözü pek bir davranış gözüyle” (Musil 2014: 196) bakan ve henüz yetişmekte olan öğrencilerle apaçık bir tezat oluşturmaktadır.

Çünkü o zaman ahlâk denen uyarıcı söz, dar omuzlarla, incecik bacaklar üzerinde sipsivri ileri fırlamış göbeklerle ve sanki hayat huşu dolu bir iç rahatlığı sağlayan çiçeklerle bezenmiş bir kırdan başka bir şey değilmiş gibi gözlükler gerisinden koyunsu bir masumlukla ötede beride otlayan gözlerle gülünç bir ilişki içinde insanın karşısına çıkıyordu. (Musil 2014: 196)

Öğretmenlerin zihniyeti, mevcut iktidar lehine “sistemin içinde bulunan çoğaltma eylemlerine” dayanmaktadır ve bu nedenle “kendi mental ve sosyal durumlarını yaratıcı bir şekilde sorgulamaktan” (Baur 1973: 38) yoksundurlar. Bu yüzden bu okuldaki öğrenciler hem “yaşamla ilgili” bilgilere, hem de “[...] hastalığa ve gülünçlük derecesine kadar varan bayağılığa ve şehvet düşkünlüğünün o çeşitli aşamalarına ilişkin hiçbir sezgiye” (Musil 2014: 196) sahip olamazlar. Öğretmenler burada kendilerini “insanın iç dünyasına ilişkin fazla bilgileri” (Musil 2014: 232) olmayan kişiler olarak

³ 19. yüzyılda yatılı okul, ideal bir eğitim biçimi olarak görülmekte ve şehir yaşamına olan uzaklık, yatılı okul eğitiminin bir avantajı olarak kabul edilmektedir. Bu düşünce *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* romanında açıkça belirtilmektedir: “Bayan Törless’in oğlunu böyle uzak ve sevimsiz bir kentte bırakıp gitmeye katlanmasının nedeni, burada Katoliklerin yönetiminde ünlü bir yatılı okulun bulunmasıydı; geçen yüzyılda bir vakıf arsası üzerine kurulan okul, yeni yetişen gençleri büyük kentlerin hayli zararlı etkilerinden korumak için başka bir tarafa taşınmayarak olduğu yerde bırakılmıştı” (Musil 2014: 16).

sunarlar. Bu yetersiz ve kayıtsız tutum, matematik öğretmenin Törless'in sorularını cevaplama noktasında kendini iyice hissettirir. Matematik öğretmeni, Törless'e anlaşılır bir cevap vermek yerine, "bilim otoritesinin arkasına" (Grossmann 1988: 94) saklanmaya çalışır. Otoriter bir ifade tarzı ile kendini haklı çıkarır ve böylece bu bilimi dokunulmaz ve kutsal olarak tanımlar (Baur 1973: 38). Törless'in soruyu sorgulaması yerine öncelikle kendisine inanmasını salık verir.

Sevgili evladım, inanacaksın böyle olduğuna, bitti; bir gün gelir, belki şimdikinden kat kat daha fazla anlarsın matematikten, o zaman nedenini öğrenirsin; ama şimdi yapacağın tek şey inanmaktır. "Çünkü işin içinden başka türlü çıkılacak gibi değildir, sevgili Törlessciğim; matematik başlı başına bir dünyadır ve onun gerektirdiği her şeyi sezebilmesi ve anlayabilmesi için insanın epey bir zaman bu dünyada yaşaması gerekir". (Musil 2014: 134-135)

Öğretmenlerin eğitimci olarak yetersizliği ve yeteneksizliği, Basini olayının oluşturulmasında da ortaya çıkmaktadır. Yetişkin öğretmenler, elebaş Reiting tarafından manipüle edilen öğrencilerin "parlak bir biçimde sahneye" (Musil 2014: 228) koyduğu sözde tiyatro aracılığıyla kolayca kandırılmaktadırlar. Törless okuldan kaçma nedenini ve düşüncelerini, soruşturma kurulunun karşısında açıklamaya çalıştığında, öğretmenler onun ince düşünülmüş, hatta bir o kadar da acı veren açıklamalarını sıkıcı ve anlaşılmaz bulurlar. Ancak bu sıkıcılık ve anlaşılmazlık, okuldaki öğretmenlerin hem sabırdan hem de öğrencileri anlama ve empati kurma becerilerinden yoksun olduklarını göstermektedir. "Okul sisteminin patronu" (Tezcan 2017: 412) olan müdür, soruşturma esnasında Törless'in eza veren felsefi bilgilerinden bunalır ve Basini'yle ilgili hadisenin sonucuna dair bir ipucu vermesini bekler, çünkü artık dayanacak sabrı kalmamıştır: "Törless en sonunda bir evet dese ve hakkında bir yargıya varılabilmesi için sağlam bir zemin ortaya çıksa, kendisi de sevinecekti; ama 'Hayır. Böyle bir şey söz konusu olmadı benim için,' diye yanıtladı soruyu" (Musil 2014: 232).

Müdürün geleneksel normlarla sınırlı olan duygu ve düşünceleri, öğrencisini dinlemesine izin vermez. Burada söz konusu olan, Törless'in "eksik olan anlaşılabilirliği" değil, aksine öğretmenlerin "sınırlı bilinç ufku"dur (Grossmann 1988: 51). Bu, müdürün ve sisteminin, öğrenci olan hassas ve boyun eğmez düşünürlere karşı ikiyüzlüleri tercih ettiğini açıkça göstermektedir.⁴ Müdüre göre Törless gibi bir öğrenci, öğretmenleri üzerinde baskı oluşturur ve bütünleşmeyi sağlayan başarılı sosyalleşme normlarını tehdit eder.

"Bu Törless'in kafasının içinde neler var, bilmem. Ancak şurası kesin, ruhsal bakımdan aşırı bir gerilim içinde bulunuyor; dolayısıyla, bir yatılı okul onun kalması için uygun yer değil artık. Bundan böyle alacağı manevi besinin büyük bir titizlikle denetim altında tutulması gerekiyor, bu kadarını da bizim burada gerçekleştirme olanağı yok. Bu yolda bir sorumluluğu daha çok üzerimizde taşıyabileceğimizi sanmıyorum. Törless özel bir eğitim görmeli; bunu bir mektupla babasına bildireceğim." Odadakilerin hepsi de,

⁴ Burada Hermann Hesse'nin yine eğitim sisteminden acı çeken bir gencin hikâyesini anlatan "Unterm Rad" (Çarklar Arasında) romanının şu meşhur satırları akıllara getirilebilir: "Sınıfında bir dahi görmektense birkaç eşek görmek daha çok memnun eder bir öğretmeni. Aslında bu tutumda da haksız sayılmaz, ne de olsa görevi olağandışı ve acayip kişileri değil, iyi Latince ve matematik bilen dürüst ve efendi orta sınıf insanını yetiştirmektir" (Hesse 2018: 116).

içtenlikle müdürün bu önerisini olumlu bulduklarını hiç vakit geçirmeden belirttiler.
(Musil 2014: 237)

Musil, burada müdürü ve öğretmenleri okulda sadece görevlerini yerine getiren duygusuz insanlar olarak betimler. Tüm öğretmenler, Törless'in geleceğine karar veren okul müdürünün keskin kararını tereddüt etmeden kabul ederler. Roman yazarı, Törless nezdinde öğrencilerin okul otoritesine karşı güçsüz ve çaresiz olduklarını vurgular.

Hitler Ekolünün Doğuşu⁵

Popüler asker – okul – hikâyeleri açısından *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* eserinde sadece askeri okul sistemindeki eğitim ve öğretim üzerinde durulmaz, ayrıca onun sosyo-kültürel yansımaları da açıklığa kavuşturulur. Musil, ilk deneyimi olan bu eserde sadece “askeri bir okulun inzivasındaki bazı gençlerin psikolojik gerilimlerini ve cinsel saldırılarını” (Berghahn 1963: 28) ele almakla kalmaz, aynı zamanda toplum ve kurumlarıyla da bağlantı kurar. Sadistliğe ve kurbanın (Basini'nin) cisimleştirilmesine dikkat çeker. Bu nedenle Basini'nin romandaki cinsel istismarını ve insanlık dışı küçük düşürülüşünü, sadece kural olarak benimsenmiş düzgülerden gençlik sapması olarak görmek, çok fazla tek taraflılık olur. Bu roman, zamanın çelişkili ruhuna yansıyan çeşitli sosyo-kültürel ve siyasi yönleri gün ışığına çıkarmaktadır.

Bu bağlamda güç ve şiddet, romanın yazıldığı dönemin öne çıkan yanlarından. Romandaki “böyle yatılı okulun her sınıfı kendi başına bir devlet sayılırdı” (Musil 2014: 73) cümlesiyle sınıf, yetişkinlerin baskısı altında olan bireylerin bir toplamı olarak değil, Reiting ve Beineberg önderliğinde kendi hiyerarşisine ve davranış kurallarına göre hareket eden, bireyi ciddi bir şekilde kısıtlayan, okulla ilgili baskıcı direktiflerden ve normlardan uzakta olan küçük bir devlet olarak görülmektedir. Bu sınıf, “bir grubun diktatörlüğünün tasviri” (Baur 1973: 39) olarak işlev görmektedir.

Sınıfın diktatör ruhlu karakterlerine bakıldığında, Musil, cinsellik üzerinden güç ve şiddete dayalı bir yapılanma oluşturur. Okul romanlarının olağan şemasının aksine, bu romanda problemler eğitimciler tarafından değil, sınırları dar olan okuldaki öğrenciler tarafından yaratılır. Burada sadece yatılı okul şakaları, ergenliğe dair bunalımlar ve çok bahsi geçmeyen homoseksüel ilişkiler değil, aynı zamanda sadistlik, yani amaçsızca işkence çektirilen zayıfları simgeleyen kurbanın seçimi de söz konusudur. Dolayısıyla eserde, edebiyata yansıyan sosyal güç dengelerinin bir görüntüsü de mevcuttur.

Romanda geçen meşhur kan kırmızısı oda, ilk önce üç ana karakterin, yani Törless, Reiting ve Beineberg'in “sığınma yeri olarak”, daha sonra Basini için “işkence odası olarak” (Berghahn 1963: 30) görev yapar. Bu oda, “kamu ahlakının ve

⁵ Ekol, “bir bilim ve sanat kolunda ayrı nitelik ve özellikleri bulunan yöntem veya akım, okul” (Tdk) demektir. Hitler bilhassa çok değer verdiği eğitim üzerinden kendine has bir ekol (Schule) yaratmak ister. Bu manada gençlik, Hitler için bambaşka bir öneme sahiptir. Dolayısıyla Nasyonal Sosyalist eğitim politikası için, “Wer die Jugend hat, hat die Zukunft” (Stucki 2002: 1) (Gençliğe sahip olan, geleceğe sahip olur) mottosu bu önemi doğrulamaktadır.

normlarının bir temsilcisi” olan okul çatısı altında bulunmaktadır (Baur 1973: 33). Aslında bu çatı katı, gizlice izole edilmiş ve tehlikeli bir şekilde çarpıtılmış kuralların kör bir noktası olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yerin tasviri zaten eylem sırasında geliştirilecek anormalliği ve barbarlığı göstermektedir.

Duvarlar, [...] kan kırmızısı bayrak beziyle baştan aşağı kaplanmış, [...] Ama bu gizlilik, bu alarm sicimleri, aşırı bir direniş ve bir mahremiyet havası yaratması istenen bu revolver gülünç görünüyordu gözüne. Bir haydut hayatı yaşadıklarına kendi kendilerine inandırmak ister gibiydiler. (Musil 2014: 69-70)

Sınıfın bir nevi diktatörü olan Reiting ve Beineberg, bu dar çatı katında entrikalar çevirip şahısları yargılar ve cezalandırırlar. Törless, gizli “genelkurmay başkanı” (Musil 2014: 73) kimliğiyle rolünü yerine getirir. Törless, “daha kıvrak bir zekaya” (Musil 2014: 73) sahip olduğu için Reiting ve Beineberg’e işe yarayacak tavsiyelerde bulunur ve “gereklikçe onların koruyucu kanatları” (Musil 2014: 73) altında olmanın zevkini çıkarır. Bu açıdan Törless, toplumdaki iktidar sahiplerinin teveccühünü ya da koruması altındaki entelektüeli temsil eder. Dolayısıyla tam anlamıyla söylemek gerekirse, bu dostluk “herkesin rolünü üstlendiği ve kendi hedeflerinin peşine düştüğü bir ittifak” (Grossmann 1988: 58) olarak nitelendirilebilir. Bireylerin güç dürtüsüyle kontrol edildiği, küçük bir devlet olan bu sınıfta, zayıf ve yetenekleri az olan sınıf arkadaşlarının kendilerine karşı gelmeleri imkansızdır. Sınıfa hakim olan bu üç kişi, Basini üzerindeki güçlerini daha egemence kullanırlar.

Otoriter güç sahipleri Reiting ve Beineberg tamamen farklı özelliklere sahiptirler. Reiting “makyavelizm⁶ tarzında bir iktidar hırsına”, Beineberg ise bazen bir çatışma faktörü olarak, ama daha çok tamamlayıcı bir etken olarak ortaya çıkan ve sınıfı tiranlaştırmaya yarayan “usdışı spekülasyonlara” sahiptir (Arntzen 1980: 99). Reiting “kendisine karşı koyana hiç aman vermeyen acımasız oğlanın biri”dir (Musil 2014: 72), ancak dünyadan bihaber ve bilgisiz bir otoriter kişi değildir, aksine kitle ruhundan çok iyi anlayan modern bir diktatördür. Kitleleri kendi yararına kullanmak için onların karakteristik ve ahlaki kusurlarını, ayrıca dezavantajlı ve insani özelliklerini öğrenip onlar üzerinden yürümeyi alışkanlık haline getirmiştir. Kitleleri yönetir, kitleler tarafından bir yerlere getirilir ve daha sonra acımasızca onlara tahakküm eder. Modern anlamda diktatörlüğün doğuşu ve amacı, Reiting figüründe görülebilir.

Onun da [...] herkesten saklı köşe bucakları vardı ve buralarda herkesten gizli tuttuğu günlüğünü saklamaktaydı. Bu günlük geleceğe ilişkin olarak en atak tasarımlarını ve arkadaşlar arasında çevirdiği yığınla entrikanın nedenlerini, bunların sahneye konuluşunu ve nasıl bir seyir izlediğini bir bir içermekteydi. Çünkü Reiting’in en zevk aldığı şey, arkadaşları birbirine düşürmek, bir arkadaşını ötekinin yardımıyla sindirmek, onu bunu zorla kendisine yaltaklanmaya ve yaranmaya zorlamak, arka planda hala bir

⁶ İtalyan devlet adamı ve düşünür Niccolò “Machiavelli”nin siyaset ve ahlâk anlayışı arasındaki ilişkiye kendi zamanına genel olarak hâkim olan geleneğin dışında yeni bir bakış açısı getirmiş olmasıyla ilgili olarak ortaya çıkmış siyasî bir yorum ve eylem tarzının genel adıdır. [...] Makyavelizm denince akla gelen ilk şey, ‘amaç’ (elbette siyasî olan) her ne olursa olsun onu gerçekleştirmek için bütün araçların kullanımını meşru sayan bakış açısıdır” (Kesgin 2015: 106-107).

kin ve direnişin varlığı sezilen bu yaltaklanma ve yaranmalarla gönlünü eğlendirmektir.
(Musil 2014: 70-71)

Reiting'in izlediği bu yol sayesinde çoğu insan hep onun yanında yer alır. Bu konuda yeteneklidir ve bunlarla pratik yaparak geleceğine yatırım yapar. Beineberg, Reiting'in kafasında olan düşüncelerini eleştirel bir tarzda şu şekilde dile getirir:

[...] bir insanı düpedüz avcunun içine almanın ve dolayısıyla insana bir araç gibi davranma konusunda antreman yapabilmenin onun için de ayrı bir değeri vardır. O hükmetmek isteyen biridir; [...] Reiting, Basini'yi kurban edebilir, sırf bir merak duygusundan yapabilir bunu. Ahlak açısından onu parça parça doğrayabilir ve bunu yaparken tek amacı, böylesi işlere yeltenebilecek kimsenin nelerle karşılaşacağını görmek öğrenmek olabilir. (Musil 2014: 103-104)

Reiting'in iki karakteristik özelliği vardır. Bunlardan ilki, hedefine ulaşabileceği insanların onurunu ve gururunu acımasızca hiçe saymak, diğeri ise Törless'in bile "Reiting'in dimdik ve kıvrak yürüyüşünde" hissettiği, görünürdeki o "masumluk ve sevimlilik"tir (Musil 2014: 118). Reiting "kendi soyunu asilleştirmeye ve efsaneleştirmeye" (Johann 2003: 300) çalışır. Bunu yaparken doğal üstünlüğünü hissettirir ve kendini kahramanlaştırmaya çalışır.

Reiting, babasının tuhaf bir tedirginlik içinde yerinde duramayan ve günlerden bir gün kayıplara karışıp bir daha kendisinden haber alınamayan bir adam olduğunu anlatmaya bayılıyordu. Dediğine bakılırsa, babasının adı, çok soylu bir ailenin kullandığı takma addan başka bir şey değildi, ileride ise annesinin aracılığıyla büyük tutku ve hedeflerle tanışacağını umuyordu. Hükümet darbeleri tasarlıyor, büyük çapta politik bir yaşam düşünüyor, bunun için de ileride subay olmayı gönlünden geçiriyordu. (Musil 2014: 71-72)

Görüldüğü gibi Reiting'in insanlık dışı davranışı, "sevimsiz denemeyecek bir gülüş" (Musil 2014: 71) tarzındaki maskenin arkasına gizlenmiştir ve ayrıca bu gülüş, kendi yararına göre dostça ya da düşmanca tavır alan bir zorbanın ikiyüzlülüğünü simgelemektedir.

Bir diğer diktatör Beineberg'in durumu ise daha karışıktır. O, babasının etkisi ile gelişen Hint mistisizmine yoğunlaşır. Babası, Hindistan'da İngilizlerin hizmetinde genç bir subay olarak çalışırken "Budizm'e özgü gizemli ve acayip meditasyon havasından da biraz bir şeyler sezinler gibi olmuş ve bu sezinlemelerini bir daha elden çıkarmamaya" (Musil 2014: 35) çalışmıştır. Beineberg, Törless'in felsefi anlamda tartışabileceği tek arkadaşıdır. Ancak daha yakından bakıldığında Beineberg'in görüşleri sadece mistik ve usdışıcılık (irrasyonizm) anlamında spekülasyon olarak ortaya çıkmaktadır.

Ernst Fischer'e göre, Beineberg'in "zulmü, insanları sonuna kadar aşağılama arzusu", "usdışıcılık felsefesinde, akli ve insanlığı yok eden bir mistisizmde" dayanak bulur (Kroemer 2004: 99). Beineberg'de "Reiting'in sevimliliği ve karşısındakinin gönlünü kazanma becerisi" (Musil 2014: 72) yoktur. Aksine insana rahatsızlık ve güvensizlik veren bir duyguyu tetikleyen dış görünüme sahiptir. "Beineberg'in halindeki serinkanlılık, o filozofça hava hemen bütün arkadaşlarda bir güvensizliğe yol açıyor, varlığının temelinde birtakım çirkin aşırılıkların saklı yattığı izlenimini uyandırıyor" (Musil 2014: 72). Anlatıcı, bu izlenimini Törless'in gözünden birçok yerde ifade eder.

Beineberg, çirkin ve tuhaf bir görünüme sahiptir, örnek olarak; “baş tümüyle bir yarasa başı izlenimi” (Musil 2014: 38) vermekte, “acayip bir puta” (Musil 2014: 86) benzemektedir, “ördüğü ağda pusuya yatmış sessizce bekleyen kocaman ve dehşet verici bir örümcek” (Musil 2014: 100) gibidir. Beineberg’in bu mecazi tasviri, onun olumsuz ve tehlikeli doğasını göstermektedir. Bu doğası, ayrıca Beineberg’in zekâsına ve iktidar hırsına rağmen “bir iki yıl önce [...] savaş”ta (Musil 2014: 72) rakibi Reiting’e karşı yenilgisinin bir nedenidir. Ancak daha sonra ikisi yekvücut olurlar. Reiting, Basini’nin hırsızlığını ortaya çıkarıp onu kendi arzularını ve zevklerini tatmin etmek için köleleştirir ve ona kötü davranırken, Beineberg, usdışı ve mistik felsefesi nedeniyle Basini’ye işkence edip onu suistimal etmeye, hatta bir nesne gibi onun üzerinden deney yapmaya çalışır. Beineberg üstelik yaptığı işkenceyi saçma spekülasyonlarla haklı çıkarmaya çalışır ve bunu kendisi için bir görev olarak görmeye başlar:

Hani Basini’ye işkence etmenin, diyeceğim onu aşağılamanın, burnunu sürtmenin, kendimden uzak tutmamın bana güç gelmesi hiç de olumsuz bir şey değildir. Bu iş, bir kurban istemek demektir. Pislikleri silip götürecek bir kurban. Yalnızca insan olmanın hiçbir anlam taşımayıp öykünme ürünü bir dış benzerlikten öteye geçmediğini her gün Basini üzerinde öğrenmeyi, kendime karşı yerine getirmem gereken bir ödev sayıyorum. (Musil 2014: 106)

Törless, Beineberg’in Hint mistisizmine dayalı spekülasyonlarını yanlış bulur. Beineberg’in Basini üzerinde kendine bir görev olarak atfettiği tavrı, onun saçma ideolojisine bağlı fanatik bir inançtan başka bir şey değildir (Reis 1983: 42). Ayrıca Beineberg’in kendini saçma ve mistik düşünceler üzerine haklı çıkarma girişiminde bulunması, bize Nasyonal Sosyalistlerin savunduğu propagandayı ve siyaseti hatırlatmaktadır.

Bu bağlamda iki diktatör Reiting ve Beineberg arasındaki güç dengesi, eski Roma tanrısı Janus’un⁷ ikiyüzlülüğüne benzetilebilir, çünkü “Beineberg kurbanlarının ruhunu, deyim yerindeyse psikolojisini araştırıp onlar üzerinde güç kullanmayı isterken, Reiting dışarıyı, adeta siyaseti hedef alır” (Johann 2003: 303). Ayrıca zor kullanarak kontrol altına alınanların yok edilmesi (Willemsen 1985: 42) anlamında şiddete başvuran güç, “askeri genel ilkeleri” (Mix 1995: 135) yansıtır. Buradaki fiziksel şiddet, gücün kullanılması ve uygulanması için en önemli araç olarak işlev görür. Buradan da özellikle erk sahiplerinin elindeki gücün ve nüfuzun genel şeması, dolayısıyla diktatörlüklerin doğuşunun ve amacının bir sınıfın içindeki ilişkilere dayanarak yansıtıldığı söylenebilir.

Dönemin teşhisi olarak, Musil günlüğüne şöyle yazar: Reiting ve Beineberg: “Günümüzün diktatör ruhlu kişileri. Yığın onların gözünde baskıyla ikna edilecek bireylerden oluşuyor” (Musil 2018: 296). Musil’in siyasetle ilişkili bu yorumu *Die*

⁷ “Roma’nın mitolojik tanrısı Janus (Janus) [...] devleti simgeler. İki çehreli (yüz) olarak betimlenir. Yüzün biri sağa, biri sola bakar. Biri geçmişin sahipliğini, diğeri geleceğin güvencesini anlatır. Gene Tanrı Janus’un bir yüzü, ülkenin bayındırlığını, uygarlığını anlatır, diğeri de bunların nasıl korunacağını bildirir” (Coşturoğlu 1992: 188).

Verwirrungen des Zöglings Törleß romanının siyasi ve sosyo-kültürel yönlerini açığa vurmaktadır. Kitle hareketi düzeneği, dışadönük bir karakter olan Reiting tarafından dile getirilmektedir.

Zaten ben toplu eylemleri severim. Hani kimsenin pek fazla bir katkıda bulunması gerekmez; öyleyken dalgalar giderek yükselir, yükselir, sonunda ne kadar baş varsa hepsinin üzerinde kavuşur, [...] kimse serçe parmağını oynatmayacak, ama yine de müthiş bir fırtına kopacaktır. (Musil 2014: 198)

Eserde bu düşüncelerin eyleme dökülmüş halini görmek son derece normaldir. Basini tüm yaşananlara rağmen artık Reiting ve Beineberg'e itaat etmek istemediğinde, Reiting, Basini'yi sınıfa teslim etmeye karar verir, çünkü insanları birbirine karşı kıskırtmak ve kalabalığı manipüle etmek onun için "bulunmaz bir zevktir" (Musil 2014: 198). Basini sınıfa teslim edildiğinde öfke, nefret, küçümseme hepsi birbirine karışır ve kitle psikolojisi teşekkül eder.⁸

Kapılar kapatılıp gereken yerlere gözcüler yerleştirildikten sonra, Basini'nin giysilerinden soyunması herkesi eğlendirdi. Reiting, annesinin Basini'ye yazdığı bir deste mektup tutuyordu elinde; derken bunları okumaya koyuldu: [...] Çirkin gülüşmeler, ölçü tanımayan alaylı sözler kalabalık içinden yükseldi. Reiting okumasını sürdürmek istiyordu ki ansızın biri itti Basini'yi. Basini'nin üzerine yıkıldığı bir başkası yarı şaka, yarı kızmış onu tutup geri itti. Bir üçüncüsü onu alıp daha ileriye aktardı. Ve Basini göz açıp kapamadan ağzı korkudan sonuna kadar açık, fırl fırl dönen bir top gibi gülüşmeler arasında çırılçıplak oradan oraya savrulmaya başladı. Yaşa, varol bağrıışmaları, sınıfın dört bir yanından Basini'ye uzanan eller, bir yerden bir yere fırlatılan bir vücut, sıraların keskin köşelerine çarparak yaralanmalar, bir ara diz üstü düşüş, incinen ve kanayan diz kapağı, sonunda al kan içinde toz toprağa bulanmış; bakışlarında hayvansı bir ifade, camsı gözleriyle yere yığılıp kalmıştı Basini. Ansızın baş gösteren sessizlikte; herkes onun yere serilmiş yatışını görmek için ileri atıldı. (Musil 2014: 223-224)

Gençlik dönemlerindeki barbarlıkta "insanın insanlık dışı olan şeye sapkınlığı" (Jens 1989: 62) ve "toplama kamplarının metodolojisi" (Berghahn 1963: 29) belirgindir. Bu barbarlığın sıradan öğrenci budalalıklarının ve yatılı okuldaki ruhsal bozukluklarının altında meydana geldiğini söylesek yanılmış olmayız. Askeri bir öğrenci olan Fritz von Unruh, askeri okulun "gelecekteki toplama kamplarının ana modeli" (Von Unruh: 1948: 22) olacağına dikkat çeker. Ancak tam bir benzetme yapmak doğru mudur, bilinmez. Yine de "toplama kamplarının dehşeti" ve "insanları tamamen parçalayan bir gücün sapkın zevki" (Fischer 1991: 246) bu askeri eğitim kurumlarının güç dengelerinde tam olarak doğrulanan şeylerdir. Bunun için de toplama kamplarının metodolojisinin, gençlik zulümlerinde ortaya çıktığı söylenebilir.

⁸ "İnsanlar mesafe yüklerinden ancak hep birlikte kurtulabilirler; kitle içinde olan da işte budur. Deşarj sırasında ayrımlar bir kenara atılır ve herkes kendini diğerleriyle eşit hisseder. Arada neredeyse hiçbir uzamın kalmadığı o yoğunluk içinde, vücut vücuda abanır, her bir insan diğerine kendisine olduğu kadar yakındır; sınırsız bir rahatlama hissi ortaya çıkar. İşte, insanlar hiç kimsenin diğerinden daha üstün ya da iyi olmadığı bu mutlu an uğruna bir kitle oluştururlar" (Canetti 2010: 19).

Musil, Nazi Almanya'sının filizlenen temellerini zaten *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* eserinde, yani sadist askeri öğrenci Beineberg karakterinde gösterdiğini dile getirir: “Darbeci bir subayın günü geldiğinde dünyanın önderlerinden biri olacağı aklımıza gelir miydi? Boineburg [Beineberg] bunu sezmişti” (Musil 2018: 188). Musil, faşist ideolojinin Hitler öncesi dönemde yayılmaya başladığını ve bu yayılmanın kötü niyetli bir hale dönüştüğünü öngörmüştür (Kesser 1960: 184). Bu roman, yazarın kendi eseri hakkındaki yorumlarına dayanarak, Hitler diktatörlüğünün ve soykırımının bir kehaneti olarak düşünülmektedir (Musil 1981: 1417).

Sonuç

Avusturya edebiyatının yetiştirdiği en müstesna değerlerden biri olan Robert Musil, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* adlı romanında 20. yüzyılın başındaki Viyana modernizmiyle birlikte gelen toplumsal değişikliklere ışık tutmuştur. Bunları, genç kitle üzerinden eserine yansıtmıştır.

Eser, çeşitli konuları içerse de, biz çalışmamızda 20. yüzyıl başındaki hadiselerin eğitime yansımalarına ve faşizmin eğitim üzerinden gelişip olgunlaşmasına odaklandık. Eserde ele alınan eğitim, tam anlamıyla genç beyinleri, askeri bir zihniyette yetiştirme üzerine kurulmuştur. Romandaki askeri okul, sınıf farkının ön plana çıktığı, seçkin sınıfa ait çocuklarının kabul edildiği ve bu çocukların gelecekte iş sorunu çekmeyeceği sözde eğitim kurumudur. Buradaki cansız, mekanik, katı ve otoriter eğitim, sanat ruhu taşıyan küçük beden(ler)e ağır gelmiştir. Okulda bilimin yerini vahşi ve uygunsuz olan hayvani davranışlar almıştır. Bu eğitim tarzı, kimi için –Reiting ve Beineberg-hedeflenen yolda atılan güçlü bir adımken, kimi için - Törless - günden güne yok olma sebebidir.

Romanda eğitim sorunlarının yanı sıra dönemin ruhuna yansıyan sosyo-kültürel ve siyasi meseleler de zuhur etmektedir. Çalışmamızda ele aldığımız eğitim sorunsalı, siyasi anlamda karşılığını bulmaktadır. Zira bu eğitim, gençler üzerinden geleceği tesis edecek adımlar üzerine kurulmuştur. Bunları da Reiting ve Beineberg karakterlerinde görmek mümkündür. Bu iki figür nezdinde, modern anlamda diktatörlüğün doğuşu ve toplama kamplarının metodolojisi gözler önüne serilmiştir. Bu bağlamda eğitim, tek başına ele alınıp değerlendirilebilecek bir olgu değildir. Bir toplumda uygulanan eğitim sistemi ve yerleştirilmeye çalışılan zihniyet, bir diğer tabirle eğitim politikası, o toplumu yönetenlerin ya da erk sahiplerinin ideolojisini yansıtır, dolayısıyla toplumsal bir kurum olan eğitimi, toplumun diğer kurumlarıyla birlikte değerlendirmek gerekir.

Kaynakça

Birincil Kaynaklar

Musil, Robert (2014): *Öğrenci Törless'in Bunalımları*, (Çev: Kamurân Şipal), 2. Baskı, İstanbul: Alakarga Sanat Yayınları.

İkincil Kaynaklar

- Arntzen, Helmut** (1980): *Musil-Kommentar. Sämtlicher zu Lebzeiten erschienener Schriften außer dem Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“*, München: Winkler Verlag.
- Asutay, Hikmet** (2020): *Gençlik Edebiyatı: Ergen Roman*, 3. Baskı, İstanbul: Paradigma Akademi.
- Aytaç, Gürsel** (2005): *Çağdaş Alman Edebiyatı*, 5. Baskı, Ankara: Babil Yayıncılık.
- Baur, Uwe** (1973): Zeit- und Gesellschaftskritik in Robert Musils Roman Die Verwirrungen des Zöglings Törleß, In: Uwe Baur, Dietmar Goltschnigg (Hg.): *Vom Törleß zum Mann ohne Eigenschaften*, München/Salzburg: W. Fink, 19–45.
- Berghahn, Wilfried** (1963): *Robert Musil in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Canetti, Elias** (2010): *Kitle ve İktidar*, (Çev: Gülşat Aygen), 4. Basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Coşturoğlu, Mustafa** (1992): *Toplumsal Çözülme (Toplumsal Patoloji)*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Fischer, Ernst** (1991): *Von Grillparzer zu Kafka. Von Canetti zu Fried. Essays zur österreichischen Literatur*. Frankfurt a. M.: Vervuert Verlag.
- Grossmann, Bernhard** (1988): *Robert Musil. Die Verwirrungen des Zöglings Törless*, München: Oldenbourg Verlag.
- Hesse, Hermann** (2018): *Çarklar Arasında*, (Çev: Kamuran Şipal), 10. Baskı, İstanbul: Can Yayınları.
- Issler, Maria** (1972): *Robert Musil „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“: Versuch einer Interpretation*, Zürich: Aku-Fotodruck Verlag.
- Jens, Walter** (1989): Sadistische Spiele auf dem Dachboden, In: Marcel Reich Ranicki (Hg.): *Romane von gestern-heute gelesen. Bd. I. 1900-1918*, Frankfurt/Main: S. Fischer, 55-63.
- Johann, Klaus** (2003): *Grenze und Halt: Der Einzelne im „Haus der Regeln“*. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur, Heidelberg: Winter Verlag.
- Kesgin, Ahmet** (2015): Machiavelli ve Makyavelizm. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 5 (1), 105-139.
- Kesser, Armin** (1960): Begegnung mit Robert Musil. Gespräche und Aufzeichnungen, In: Karl Dinklage (Hg.): *Robert Musil. Leben, Werk, Wirkung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 183-186.
- Kroemer, Roland** (2004): *Ein endloser Knoten? Robert Musils Verwirrungen des Zöglings Törless im Spiegel soziologischer, psychoanalytischer und philosophischer Diskurse*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Minder, Robert** (1962): Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil. In: Robert Minder (Hg.) *Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich Fünf Essays*. Frankfurt a. M.: Insel Verlag, 73-93.
- Mix, York-Gothart** (1995): *Die Schulen der Nation: Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne*, Stuttgart: Metzler Verlag
- Musil, Robert** (2018): *Robert Musil: Günlükler*, (Çev. Ahmet Arpad), 1. Basım, İstanbul: Everest Yayınları.
- Musil, Robert** (1981): Brief an Robert Lejeune, In: Adolf Frisé, u.a (Hg.) *Robert Musil: Briefe 1901-1942*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Reis, Gilbert** (1983): *Musils Frage nach der Wirklichkeit*, Königstein/Taunus: Anton Hain Verlag.

Steinlein, Rüdiger (2013): "Kadettenliteratur" als jugendliterarisches Genre vom Wilhelminismus bis zum Nationalsozialismus, In: Richard Faber (Hg.), *Totale Institutionen? Kadettenanstalten, Klosterschulen und Landerziehungsheime in Schöner Literatur*. Würzburg: Königshausen& Neumann Verlag, 109-133.

Stucki, Regula (2002): *Wer die Jugend hat, hat die Zukunft*, Berlin: Diplomica Verlag.

Tdk: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 25.12.2020).

Tezcan, Mahmut (2017): *Eğitim Sosyolojisi*, 17. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.


Tiefenbacher, Herbert (1982): *Textstrukturen des Entwicklungs- und Bildungsromans: zur Handlungs- und Erzählstruktur ausgewählter Romane zwischen Naturalismus und Erstem Weltkrieg*, Königstein/ Taunus: Forum Academicum in der Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.

Von Unruh, Fritz (1948): *Rede an die Deutschen*, Frankfurt: Verlag der Frankfurter Hefte.

Willemsen, Roger (1985): *Robert Musil: Vom intellektuellen Eros*, München: Piper Verlag.

Adaletsizlik Kavramı Bağlamında “Kuyucaklı Yusuf” ve “Michael Kohlhaas”ta İsyan ve Eşkîyalık

Ayşe Bozkurt , Karaman – Güler Demirel , Van

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958475>

Öz

Hak ve adalet, bunların aksamasından kaynaklı sıkıntılar ve hak arayışı evrenselliğini daima koruyacak gerçeklerdir. Tarih boyunca toplumlar ve onların kurdukları devletler düzeni sağlamak adına kanun ve yasalara başvurmuşlar, ancak kimi zaman bu mekanizma çatlaklara, aksamalara ve yok sayılmalara maruz kalmıştır. Bu çalışmada Türk ve Alman edebiyatından seçilen eserlerde adaletsizliğin sebep olduğu problemler isyan ve eşkıyalık kavramı bağlamında mercek altına alınacaktır. Eşkîyalık, olumlu ve olumsuz etki ve işlevleri olması bakımından farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Bunlardan olumlu olan görüş, yani eşkıyalığın mevcut düzensizliğe düzen getirme girişimi olarak değerlendirilmesi, incelenen romanlarda ağır basmaktadır. Birbirinden farklı zamanlarda ve toplumlarda yaşamış yazarların eserlerinde kahramanların maruz kaldıkları adaletsizlik karşısında isyana başvurarak gidişatı değiştirme çabaları, hak arayışının her çağda ve toplumda gerekli olduğunu gösterir. Bu çalışmada Sabahattin Ali'nin “Kuyucaklı Yusuf” adlı eseri ile Heinrich von Kleist'in “Michael Kohlhaas” adlı eserinde işlenen adaletsizliğin doğurduğu isyan eylemi, benzer ve farklı yönleri karşılaştırılarak metne odaklı yorumsayıcı bir yöntem ile değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: *Adalet, İsyan, Eşkîyalık, Alman Edebiyatı, Türk Edebiyatı.*

Abstract

The Revolt and Bandits in Kuyucaklı Yusuf and Michael Kohlhaas

Justice and fairness, troubles originated from them and quest of justice are the facts which always preserve their worldliness. Throughout history, the communities and the states they found looked to laws and regulations for the purpose of providing the order in their community, but sometimes this mechanism was exposed to some breaks, failures and being ignored. In this research, the problems derived from injustices will be observed in context of riot. Bandits, since it's positive and negative effects and functions, is evaluated in different forms. From these, the positive vision, which defends that bandits brings regulation to the present disorderliness, predominates in the studied novels. The efforts against the injustice to which the characters of the authors, who lived in different times and in different societies, were exposed, and their resort to revolt in the hope of changing the complexion, shows the necessity of searching for fairness in every period and in every community. In this research, “Kuyucaklı Yusuf” of Sabahattin Ali and “Micheal Kohlass” of Henrich von Kleist the revolt which was provoked by injustice will be compared with disparities and similarities and will be evaluated by an comperative and interpreter method based on the text.

Keywords: *Justice, Rebellion, Banditry, German Literature, Turkish Literature.*

EXTENDED ABSTRACT

The phenomenon of justice is among the values which preserve their universality throughout history. Since the early ages, the concept of justice, has attracted attention of philosophers. The Sophists, who put human in the centre of philosophy for the first time, and their three master contemporaries of ancient Greek, Socrates (469-399 BC), Plato (477-347 BC) and Aristoteles (384-322 BC) did also draw attention to this phenomenon. The task of justice is to find balance to clashing interests. Ignoring or even neglecting this balance caused serious troubles in society. The disappearance of this value of which existence is really important for human, harms people's coexistence and the stability of tranquillity they established.

In societies, while the causes of absence of justice varies, the reactions to this matter are similar. Banditry is among the reactions of people against the injustice. The concept of banditry can also be defined as searching for rights in illegal ways. Almost every state and every culture have exposed to banditry in various periods in some ways and the dense interest of domains which put human to the centre of concept of banditry like, history, sociology and literature is leaded and it is tried to interpreted the social reflection of banditry(Dinç 2018:74). Being issue to historical and sociological researches, banditry has also been inspiration for literal works. Positive reflections of banditry and rebellion in German literature can be seen as well.

In the literal works which are accepted as mirror of senses and thoughts of Turkish and Western people, we are going to try to examine the samples arised from the breach of justice in the light of pieces of Sabahattin Ali and Henrich von Kleist (1777-1811). We believe that in the work of Kuyucaklı Yusuf by Sabahattin Ali, one of the leading names in Turkish literature, and Michael Kohlhaas, by Heinrich von Kleist, one of the important writers of German literature, the society and the injustice caused by the distorted life of the society are shown through the protagonist to show that the course must be changed. Banditry, which we see as a common motif in both works, is handled in similar ways by writers who lived in different times and nations. In both works, rebellion can be considered as the only remedy for the hero. Kuyucaklı Yusuf and Michael Kohlhaas, both characters who rebelled against their grievances, display different personalities. The reasons that push these two characters, whose roles intersect in committing murder, are different. The rebellion that Michael Kohlhaas embarked on, is based on his inability to resolve the injustice he suffered through law. While Michael Kohlhaas's pursuit of rights turned into a mass looting movement in a short time, the reason for Kuyucaklı Yusuf's rebellion was realized as a momentary reflex as a result of the injustice he faced.

In comparative literature, one of the main purposes of which is to determine the spread of literature, literary products of more than one nation constitute the field of research, so that social concepts that are the subject of literary works can be found in the same study(Cuma 2009: 81-81). In our study, where we try to explain the formation and development process of the concept of banditry, our evaluation by comparing it in two different works is based on the view that it will enable us to examine the subject from

different perspectives. While the interpretation of literary works differs according to the person, time and place (Kırmızı 2014: 9), the similar reactions of the person who is prevented from seeking his rights in the face of injustice and the person who cannot prevent the intervention of his family from outside are striking in these two works. In the study, where the literary works of different cultures that can be historically or systematically related to each other are compared, the comparative (Friday 2018: 10) method is applied. The aim of this study is to determine the points and to show what kind of a need justice has been throughout the times by examining the similar and different aspects between them. By making more than one work as an object of examination with the comparison method, the perspective will be expanded (Kınıs 2000: 16) and results with outstanding provability will be obtained.

Hermeneutic theory, which is defined as the analysis of written or oral expressions by interpreting (Aytaç 2016: 329), is a philosophical discipline related to interpretation studies in general (Erkurt 2021: 421). Considering that the main feature of the literary text is polysemy, the reader can reach meanings that the author has never thought of from a literary work, and can be opened to many different areas. In this study we tried to comprehend and reflect the information and messages that the author wanted to convey in the works by applying the Hermeneutic theory method, in which interpretation is accepted as the first rule of understanding.

Giriş

Pek çok düşünürün kendisine göre farklı perspektiflerden cevabını aradığı adalet olgusunun geçmişi, insanın yaratılması kadar eskiye belki ondan da öncesine dayanmaktadır. Zira İlk Çağlar'dan beri filozof ve düşünürlerin ilgisini çeken adalet kavramı, felsefe tarihinde ilk kez insanı merkeze alan Sofistler ve onların çağdaşı olan Antik Yunan'ın üç büyük ismi Sokrates (M. 469-399), Platon (M.Ö. 477-347) ve Aristoteles'te (M.Ö. 384-322) dikkat çeker. Antik dönemde yaşamış olan bu üç düşünürün felsefesinde adalet, bütün faziletleri içine alan önemli bir kavramdır (Safi 2018: 65). Ancak Platon bunlar arasında adalet temasını en güçlü şekilde işleyen filozoftur. Zira Platon'a göre bütün erdemler 4 büyük erdem içerisinde toplanmıştır. Bunlar bilgelik, cesaret, ölçülülük ve adalettir. Bu 4 erdem içerisinde ise hepsini içine alacak nitelikte olan erdem, adalettir. Nitekim bilgelik cesaret ve ölçülülük erdemlerinin sağlanması adaletin işleyişine bağlıdır (Platon 2016: 190). Adaletin görevi, çatışan çıkarlara bir denge bulmaktır. Bu dengenin yok sayılması hatta ihmal edilmesi, toplumda ciddi sıkıntılar doğurmuş, bazı zamanlar buna tahammül göstermekte mecbur kalınsa bile insanların mutsuz ve güvensiz bir yaşama maruz kalmalarına sebebiyet vermiştir. Adaletsizlik karşısında susan insanların dışında buna itiraz eden, sesini yükselten ve bu durumun devam etmesine razı olmayan insanlara da tarihte sıkça rastlanmış, kimi itiraz ve isyanında başarı elde etmiş kimi de hamlesinde başarısız olarak yenilgiyi tatmıştır. Edebiyat eserlerine yüzyıllar boyunca konular sunan ortak kültür hazineleri efsaneler, mitolojiler ve tarihi olayların (Aytaç 2016: 13) yanı sıra evrensel kabul edilen olgular da sıklıkla eserlerde tematik görev üstlenmişlerdir. Kendisine duyulan ihtiyaç sebebiyle varlığı kaçınılmaz olan adalet, evrenselliği dolayısıyla eserlerde ana temayı oluşturur. Bu bağlamda adaletin ihlali farklı toplumlarda benzer tepkilerle karşılık bulmuştur.

Toplumlarda meydana gelen adalet boşluğunun sebepleri çeşitli iken, buna karşılık doğan tepkiler ise benzerdir. Eşkivalık, adaletsizliğe karşı toplumun verdiği tepkiler arasında yer alır. Eşkivalık genelde silâhla yahut başka bir şekilde zor kullanarak yol kesip veya baskın yapıp mala ve cana tecavüz, kamu düzenini ve asayişini ihlâl olarak anlaşılır. Eşkivalık kavramı ayrıca haksızlığa uğrayanın hakkını yasa dışı yollarla araması olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda eşkıyalığın göreceli bir kavram olduğu görülür. Zira bu konuda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki bakış açısı vardır. Bunlardan biri, eşkıyalığı devletin çatısı altında devletten bağımsız kurallar koyan ve halkla çatışan ve devletten ziyade halka zarar veren kişi ve grupların yasadışı hareketi olarak kabul eder, diğeri ise eşkıyalığı yüceltilen bir tür direniş hareketi olarak gören, toplum ve halk adına hareket olarak kabul eden romantik görüştür (Gözütok 2011: 50).

Eşkivalık, tarihi, sosyal, sanatsal neden ve etkileri itibariyle çok yönlü incelemelere olanak sağlayan toplumsal bir olgu olarak kabul edilmektedir. Hemen her devlet ve kültürlerin çeşitli dönemlerinde bir şekilde maruz kaldıkları eşkıyalık olgusuna insanı merkeze oturtan tarih, sosyoloji ve edebiyat gibi alanların yoğun ilgisi yöneltilmekte ve eşkıyalığın toplumsal yansımaları yorumlanmaya çalışılmaktadır (Dinç 2018: 74). Eşkivalığı haklı bir başkaldırı hareket olarak gören romantik görüşün en bilinen ismi İngiliz tarihçi Eric Hobsbawm'dır (Gözütok 2011: 50). Ona göre,

Lord ve devlet tarafından suçlu sayılan ama köylü toplumu içerisinde varlığını sürdüren ve köylüler tarafından, yenilmez, intikam alan, adalet için dövüşen, belki de özgürlüğün lideri olarak görülen ve her durumda saygı duyulan, yardım edilen ve desteklenen kanun kaçağı köylülerdir. Mensup buldukları halk kitlesi ile ilişkileri bu kitleden gördükleri saygı ve destek nedeniyle de toplumsal eşkıyalık, yer altı dünyasından devşirilen çetelerin ve soygunculuk yapan adi hırsızların faaliyetleri ile yağmacılığı olağan yaşam biçimi sayan Bedeviler gibi toplulukların faaliyetlerinden ayrılmaktadır. (Hobsbawm 1997: 12)

Hobsbawm'ın tanımlamasından anlaşılacağı üzere “toplumsal eşkıyalık”, işlevi ve ortaya çıkış nedenleri bağlamında diğer yasadışı faaliyetlerden farklıdır. Hırsızlık, yağmacılık ve masum halka karşı yürütülen eylemlere karşın eşkıyalık, yasal yollarla aşılabilen haksızlığa karşı başkaldırı olarak değerlendirilebilir. Tarihçi yazar Fernand Braudel de Hobsbawm'ın görüşüne paralel olarak şunları söyler:

Eşkıyalık her şeyden önce, siyasal düzenin ve hatta toplumsal düzenin koruyucusu oldukları yerleşik devletlere karşı bir intikamdır, efendiye karşı, onun aksak adaletine karşı intikam olan eşkıyalık hemen her yerde bir haksızlık düzelticisi olmuştur. (Braudel 1994: I: 99-112)

Karen Barkey romantik görüşün karşısında eşkıyalığı olumsuz bir eylem olarak değerlendirenler kişilerin başında gelir. Barkey, eşkıyalığı adaletsizlik karşısında haklı bir direniş olarak değil, halkı ezen bir hareket olarak görür (Barkey 1999: 160). Eşkıyalık, temeli kural ihlaline dayanması dolayısıyla, hak arama girişimi olarak ortaya çıkmış olsa da kötüye kullanılmaya elverişli bir eylem olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu eylem, köylüyü sindirmek için haydutları kullanan pek çok yerel idarecinin başvurabileceği araç olmuştur (Ünal 2017: 6).

Eşkıyalık, tarih ve sosyolojik araştırmalarda konu olduğu gibi edebi çalışmalara ilham kaynağı olmuştur. Türkiye’de özellikle 1950’li yıllardan sonra rağbet gören bir konu haline gelen eşkıyalık, Cumhuriyet dönemi yazarları Sabahattin Ali (1907-1948), Yaşar Kemal (1923-2015) ve Orhan Kemal (1914-1970) tarafından eserlerine konu edilmiştir.

Eşkıyalık ve başkaldırı hareketlerinin olumlu yansımaları Alman edebiyatında da görülmektedir. Friedrich Schiller (1759-1805)’in *Die Räuber* (1782) adlı eseri ile Johann Wolfgang von Goethe’nin (1749-1832) de bazı eserlerinde direniş örnekleri vardır.

Türk ve Batı insanın duygu ve düşünce dünyasının birer aynası kabul edilecek edebi eserlerde adalet ihlalden kaynaklanan isyan ve başkaldırı örneklerini Sabahattin Ali ve Heinrich von Kleist’in (1777-1811) eserlerinin ışığında incelemeye çalışacağız. Türk edebiyatının önde gelen isimlerinden Sabahattin Ali’nin *Kuyucaklı Yusuf* adlı eseri ve Alman edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Heinrich von Kleist’in *Michael Kohlhaas* adlı eserinde toplum ve toplumun sürdürdüğü çarpık yaşantının sebebiyet verdiği adaletsizliğe başkahraman aracılığıyla muhalefet edilerek gidişatın değişmesi gerektiğinin gösterildiği kanaatindeyiz.

Edebiyat faaliyetlerinin ulusal sınırları aşip uluslararası boyuta taşınmasıyla karşılaştırmalı edebiyat bilimi ve edebiyat sosyolojisinin de önemi artmıştır. Temel

amaçlarından birinin edebiyatın yayılımını tespit etmek olan karşılaştırmalı edebiyat biliminde, birden fazla ulusun edebiyat ürünleri araştırma alanını oluşturur ve böylece edebi eserlere konu olan toplumsal kavramlar aynı çalışmada bulunabilmektedir (Cuma 2009: 81-82). Eşkıyalık kavramının oluşum ve gelişim sürecini açıklamaya çalıştığımız çalışmada bunu, iki farklı eserde karşılaştırarak değerlendirmemiz, konuyu farklı perspektiflerden irdeleyebilmemizi sağlayacağı görüşüne dayanmaktadır. Zira karşılaştırma, bilimde kullanılmadan önce insanın düşünce tarzında mevcuttur (Aytaç 2016: 17). Örneğin siyah ile beyaz, iyi ile kötü gibi birbirine zıt kavramlar, varlıklarını arlarındaki mukayeseye borçludur. Zıt kavramların karşılaştırılarak var oldukları kabul edilirken aynı şekilde benzer olan kavramlar da benzerliklerinin mukayese edilmesiyle daha iyi anlaşılma imkânı bulmaktadır.

Edebi eserlerin anlamlandırılmasının kişiye, zamana ve mekâna göre farklılıklar arz etmesine (Kırmızı 2014: 9) karşılık uğradığı haksızlık karşısında hakkını aramasına engel olunan kişi ile ailesine dışarıdan müdahale edilmesine engel olamayan kişinin benzer tepkiler vermesi, bu iki eserde göze çarpar. Farklı kültürlere ait tarihsel veya sistematik olarak birbirleriyle ilişkilendirilebilecek olan edebiyat eserlerinin mukayese edildiği Komparatistik (Cuma 2018: 10) yönteminin uygulandığı çalışmada, her iki eserde de benzer durumun farklı toplumlara ve zamanlara ait iki ayrı yazarın eserlerine nasıl yansıdığına işaret etmek ve yine her iki eserde vurgulanan noktaları saptamak ve aralarındaki benzer ve farklı yönleri irdeleyerek adaletin zamanlar boyu nasıl bir gereksinim olduğunu göstermek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Karşılaştırma yöntemiyle birden fazla eseri inceleme nesnesi yaparak bakış açısı genişleyecek (Kınış 2000: 16) ve kanıtlanabilirliği öne çıkan sonuçlar elde edilecektir.

Yazınsal metnin temel özelliğinin çok anlamlılık olduğu düşünüldüğünde okunan edebi bir eserden okuyucu, yazarın hiç de düşünmediği anlamlara ulaşabilir, çok farklı alanlara açılabilir. Ayrıca okuyucunun yaşı, cinsiyeti ve kültürü gibi farklı etkenler de onun edebi metinden çıkaracağı manaya yön verebilmektedir (Türkyılmaz/Can 2010: 155). Bu durum edebi olmayan, yani bilimsel içerikle oluşturulan metinlerde söz konusu değildir. Dolayısıyla edebi bir metni okuyan kişinin katı, kesin tekçi ve tekeli bir anlama ve anlamlandırma tavrı mümkün olmamaktadır (Çetişli 2006: 82).

Yazılı ya da sözlü anlatımların yorumlanarak çözümlenmesi olarak tanımlanan Hermeneutik kuramı (Aytaç 2016: 329), tarihsel süreç içerisinde ilk olarak dini metinlerin yorumlanması olarak ortaya çıkmış, daha sonra terim, teolojik sahanın dışına çıkmış ve daha genel anlamda yorum araştırmalarıyla ilgili felsefi bir disiplin haline gelmiştir (Erkurt 2021: 421). Yorumun anlamının birinci kuralı kabul edildiği Hermeneutik kuramı yöntemini, bu bağlamda çalışmamızda uygulayarak eserlerde yazarın iletmek istediği bilgi ve mesajları daha iyi kavramaya ve yansıtmaya çalıştık.

Sabahattin Ali ve Kuyucaklı Yusuf

Kısa ve çalkantılı bir ömre sahip Sabahattin Ali'yi Nazım Hikmet (1902-1963) Türk edebiyatının ilk devrimci gerçekçi hikâyecisi ve romancısı olarak tanımlar. Orta sınıfın,

köylünün ve ezilmişlerin hayatlarını daha önce konu edinen başka yazarlar olsa da bunu büyük bir ustalıkla, devrimci halkçı, gerçekçi bir görüşle yapan ilk yazarın o olduğunu ayrıca ekler (Ali/ Özkırımlı 2014: 19). Çocukluk döneminde ideal bir aile hayatı olmayan Sabahattin Ali, bunu kendi ailesinde tesis etmek istese de kalemi dolayısıyla buna muktedir olamamıştır. Nitekim yazdıkları dolayısıyla hayatı aralıklarla hapse girip çıkmakla ve beraberinde de maddi sıkıntılarla geçmiş ve oldukça genç denilecek bir yaşta cinayete kurban gitmiştir (Balcıgil 2017: 87).

Türk yazar ve şair Sabahattin Ali, edebi kişiliğini toplumcu ve gerçekçi bir tutumla yansıtan ve kendisinden sonraki Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatını etkileyen ve daha çok öykü türünde eserler verse de romanlarıyla ön plana çıkan bir kimliğe sahiptir (Korkmaz 2016: 91). Sabahattin Ali sanatı, özellikle edebiyatı, görüneni olduğu gibi aktaran bir sanat olarak değerlendirirken daha sonra sanatın kuru bir yansıtma aracı olmasına karşı çıkar ve sanatın bir maksadı olması gerektiğini savunur. Nitekim ona göre sanatın en önemli görevi insanları daha iyiye ve güzele yükseltmek ve onlarda yükselme arzusu uyandırmaktır (Korkmaz 2016: 64).

Kuyucaklı Yusuf, Sabahattin Ali'nin 1931 yılında ilk kaleme aldığı romanıdır. Roman ilk olarak Konya'da yayımlanan Yeni Anadolu gazetesinde tefrika edilmiş daha sonra 3 cilt olarak yayınlanması tasarlanmış ama bir cilt olarak basılmıştır (Korkmaz 2016: 283). Bir hiciv romanı olarak değerlendirilen *Kuyucaklı Yusuf* (Ali/ Özkırımlı 2014: 213) 1903-1915 yılları arasındaki Osmanlı toplumunun küçük bir kasaba bazındaki kritiği niteliğindedir (Korkmaz 2016: 283).

1937 yılında roman olarak yayınlanan *Kuyucaklı Yusuf* 'un ilham kaynağı olarak 1931 yılında Sabahattin Ali'nin Aydın hapishanesinde tanıdığı Yusuf adında bir gencin hikâyesi (Korkmaz 2016: 283) olarak gösterilse de eser yazarın kendi hayatından önemli ölçüde izler taşımaktadır.

Olay Örgüsü

Roman, Kuyucak köyünün eşkıyalarca basılıp geride bir yetim bırakacak olan karı kocanın evinde basılıp öldürülmesiyle başlar. Anne ve babasının cesetlerinin başında başparmağı kopmuş bir şekilde bekleyen küçük Yusuf'u olay yerini incelemek üzere gelen kaza kaymakamı Selahattin Bey sahiplenir. Kimsesiz kalan Yusuf, kaymakamın karısı Şahinde'nin bundan memnun olmamasına karşın artık bu ailenin bir ferdidir. Muazzez'in dışında çocuğu bulunmayan Selahattin Bey, Yusuf'u içtenlikle sever ve ona sahip çıkar. Kendisinden küçük olan Muazzez ile Yusuf beraber büyürler. Şahinde komşu komşu gezerek, Selahattin de içki merasimlerini kaçırmayarak evleri ve çocuklarıyla ilgilenmezler, aralarındaki bağ da nitekim zoraki devam etmektedir. Son derece kopuk ve birbirinden şikâyetçi ebeveynin boşluğunu Yusuf doldurur ve Muazzez ile hem ağabey hem arkadaş hatta mürebbiye gibi ilgilenir. Oldukça zeki olmasına rağmen yaşadığı acı tecrübelerin de etkisiyle Yusuf okuyamaz. Çocukken ağabey gibi ilgilendiği Muazzez'in ondaki yeri olgunlaştıkça derinleşir ve içten içe onu sever. Bir bayram gününde zenginliği ve hovardalığıyla ün yapmış Şakir, Muazzez'e sarkıntılık

yapmaya kalkınca Muazzez'i annesinden bile korumaya çalışan Yusuf, onun bu hadsizliğine sert karşılık verip insanların içinde onu döver. Bunu hiçbir zaman unutmayacak olan Şakir, Yusuf'tan intikam almak için fırsat kollar. Ve zaman içinde Muazzez'in babası Selahattin Bey'i kumarda borçlandırarak zor duruma düşürür, borcuna karşılık kızına talip olur, amacı ise Muazzez'le evlenerek Yusuf'tan intikam almaktır. Yusuf ise durumu öğrenince babasının borcunu arkadaşı Ali'den bularak öder ve Muazzez'i Şakir'den kurtarmış olur. Ancak Ali de Muazzez'i sevmektedir ve duygularını saklamadan açıkça kıza talip olur. Kendisini bu isteğe itiraz edecek durumda görmeyen Yusuf, Muazzez'in sözde onunla evlenmesine razıdır ancak içi kan ağlar. Yusuf gibi sevgisini hep içinde yaşamış olan Muazzez bu durum karşısında duygularını Yusuf'a itiraf edecektir. Çok geçmeden Ali'nin Şakir tarafından öldürülmesiyle aralarındaki Ali engeli de aşılmış ve Yusuf, Muazzez'i kaçırmak üzere onunla evlenmiştir. Baba Selahattin'in ölümüne kadar aynı evde güvende sayılan iki gencin beraberliği, Selahattin'in ölümünden sonra tehlikeye girer ve Yusuf Şahinde ile evde yalnız kalacak olan Muazzez'in durumundan hep tedirgin olur. Zira Yusuf'u yeni kaymakam uzak köylere tahsildarlık yapmak üzere göndererek evden ve karısından uzaklaştırmıştır. Yusuf'un yokluğunu fırsat bilen anne Şahinde maddi sıkıntıları gerekçe göstererek kızını zengin erkeklere eğlence malzemesi yapar. Tam da bu eğlence gecelerinden birinde Yusuf eve gelip karısının perişan durumunu görünce evde bulunan herkesi kurşun yağmuruna tutarak öldürür. Karısına kasti ateş etmese de o da bundan nasibini alarak yaralanır ve kaçtıkları yerde ölür. Yusuf ise geride çok sevdiği karısı da dâhil olmak üzere birçok kişinin cinayetinden mesul olarak yeni bir hayata başlayacakken hikâye burada sonlanır.

Başkaldırının Yükselen Sesi: Yusuf

Duygularıyla hareket eden, asi, güçlü ve haksızlığa karşı duran bir Anadolu genci karakteri çizen Yusuf'un romanda ilk görüntüsü, küçücük yaşına rağmen şahit olduğu vahşeti soğukkanlı karşılamasıyla belirir. Annesi ve babası eşkıyaların saldırısına maruz kalarak gözlerinin önünde can vermiş, hatta annesini kurtarmak için içlerinden birisiyle boğuşma cesareti gösterdiği anda başparmağının bir kısmı kopmuş ve bundan hissettiği ıstırapı dahi açığa vurmaktan utanır vaziyettedir. Doktorun kopuk parmağı kesip sarması karşısında güçlü görünme isteğiyle "Bir şey değil Doktor Bey, bir parmaktan ne çıkar." (Ali 2017: 10) diyerek can acısının onun için önemli olmadığını göstermeye çalışır. Ayrıca Yusuf'un annesi ve babasının katilini gidip jandarmaya haber verip tekrar dönüp gelerek başlarında bekliyor oluşu da, onun tepkisinin soğukkanlı olmaktan öte olarak değerlendirilmesine sebeptir. Onun davranışlarında hep bir sıra dışılık vardır. Yusuf'un yetişkin bir insanın dahi tahammül göstermekte zorlanacağı bir anda yaşadığı travmanın korkusunu hatta kopan parmağının acısını bile dışarı yansıtmaktan kaçınması ve bunu utanılacak bir şeymiş gibi görmesi, Yusuf'taki metanete yönelik ilk işaret olarak okunabilir. Yaşadığı trajediyle temellendirilen ancak daha derin manalar içeren onun hissiz tavırları, onun yetişkin olduğunda da sıra dışı olacağı yönünde izlenimler uyandırır. Yusuf'un bu tavrı roman boyunca her yaş aşamasında gözlemlenebilir.

Roman boyunca mesafeli duruşu sıkça vurgulanan Yusuf'taki adaptasyon sıkıntısının sebebi, Selahattin Bey'in ailesindeki tuhaflıklardır. Çünkü kendi anne ve babasının ilişkisiyle Selahattin ve Şahinde'nin durumu taban tabana zıttır. Aralarında kavga, anlaşmazlık ya da haksızlık olsa da ataerkil düzenin hüküm sürdüğü evlerinde babanın sözü geçmektedir ve anne babanın bağları kuvvetlidir. Oysa gerek yaşça gerek de kişilik olarak son derece uyumsuz bir çift olan Selahattin ve Şahinde'nin evliliğinde kaos vardır. Anne sürekli şikâyetçi ve zevke düşkünlüğüyle çocuğunu ihmal etmekten hatta onu kendi çıkarları doğrultusunda kullanmaktan çekinmeyecek bir kişilik oluştururken babada ise bir boş vermişlik vardır. Ne karısını susturabilir ne de gönlünü alabilir, sonuç olarak da çareyi içki meclislerinde zaman öldürerek arar. Selahattin Bey'in aile hayatından hareketle dönem insanının çarpık hayat anlayışına işaret edilir. Zira evin dışındaki hayat da insana huzur verecek nitelikten uzaktır. Adaletsizlik ve sınıf ayrımı daha çocuklar arasında başlar ve insan yaşı ilerledikçe adaletsizlik de o derece ileri safhalara ulaşır.

Burada çocukların büyük adamlar gibi, muhtelif sınıfları, muhtelif grupları vardı ve bu tasnifte büyüklerinkinden çok farklı esaslar gözetiliyordu. (Ali 2017: 20)

Çocuklar maddi ve manevi özelliklerine göre beş sınıfa ayrılmışlardır. Mücadeleci ve hakperest olan ancak zengin olmayanlar, okuyan terbiyeli ama korkak olanlar, haylaz kavgacı ve haksızlık yapmaktan çekinmeyenler, ikiyüzlü ve korkaklar ve gariban olarak nitelenebilecek, kimsenin bulaşmaya tenezzül etmediği çocuklar. Yusuf da bu tasnifte birinci gruba dâhildir. “[...] fakat asıl ve hakikaten ehemmiyet vermeyenin bu yabancı çocuk olduğunu fark edince onunla alay etmek, onu kızdırmak” (Ali 2017: 21) isteyen çocukların niyetini başta anlayamayacak kadar dürüst bir kişiliği vardır Yusuf'un. Dürüstlük, etrafındakilere karşı onun bir diğer ayırt edici özelliğidir. Başta anlayamadığı alayı fark ettiği anda da kayıtsız kalmamış ve tepkisini göstermiştir:

[...] Yusuf'un lehine olmayan sözlerle etrafındakileri güldüren Karabaşın Mehmet ismindeki bir çocuğa Yusuf birdenbire iki kuvvetli yumruk ekledi [..]. O zamandan sonra bütün mahalle ondan çekiniyordu. (Ali 2017: 21)

Yusuf'un bu tecrübesi onun adaletsizlik karşısında gösterdiği ilk tepki olarak yorumlanabilir. Bundan sonra atacağı meydan dayağı ise, hikâyenin düğüm noktasını oluşturacaktır.

Güçlünün zayıfı, zenginin fakiri, çirkefin ağırbaşlıyı ezdiği bir düzende olumsuzluklara doğal ve hoyrat bir tepki veren Yusuf, karakteri çocukluğun verdiği saflıkla henüz bozulmamış olan küçük Muazzez'de yakınlığı bulur. Doğallığı ne eğitimle ne de basit çıkarıcılıkla zedelenmemiş Yusuf'un dünyası, adeta balta girmemiş bir orman gibi olumlu ya da olumsuz bir düzenlemeye maruz kalmamış ve bu yüzden de hoyratlığını hep korumuştur. Yusuf'taki bu özellik, Sabahattin Ali'nin eserlerinde gözlemlenen temel düşüncenin esasında Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) tabiat anlayışına dayandırılır (Gözütok 2011: 59). Rousseau'ya göre insan, doğa halinde yaşamak için gerekli olan her şeye içgüdüsel olarak sahip bir şekilde dünyaya gelmiştir. Ancak toplumsal yaşam doğadan uzaklaşır ve insanın içgüdüsel olarak sahip olduğu bu özellikler, toplum halinde yaşamaya uygun ve yeterli değildir (Rousseau 2009: 100). Böyle bir karakter yapısına da sadece bir çocuğun dünyası arkadaşlık edebilir. Yusuf

evlatlık geldiğinde Muazzez henüz küçük bir çocuktur. Yusuf, Selahattin Bey'e içten bir sevgi duyuyor olsa da hislerini sadece küçük Muazzez'e göstermekten çekinmemektedir. Dönem insanında görülen yozlaşmanın uzağında kalan Yusuf ve Muazzez arasındaki bağlantı, ilk olarak her ikisinin de yalnız olmalarıyla kurulur, karakterlerindeki paralellik de bu ilişkiyi besleyerek aralarında aşkın filizlenmesine vesile olmaktadır.

Sıradan insanların davranış ve alışkanlıklarına hep uzaktan bakıp sıra dışılığını her durumda hissettiren Yusuf'un kimsesiz kalmış bir evlatlık olarak geldiği evdeki varlığı, onu hiç istemeyen Şahinde tarafından bile kısa sürede kabullenilmiş ve hatta Yusuf'un evde sözü geçen biri olması da uzun sürmemiştir. Öyle ki Muazzez'in eğitimine babasından önce o karar verir ve kimse de buna itiraz etmemiştir.

[...] bu ut derslerini Yusuf pek az sonra birdenbire kestirdi, sebebini de söylemek lüzumunu duymadı. Selahattin Bey kızı için pek lüzumlu bulduğu bu musiki derslerinin kesilmesinden memnun olmadı, fakat dik başlı olduğunu bildiği Yusuf'la uzun uzun çekişmeye üşendi [...]. Yusuf, kimse farkında olmadan evin sözü geçen adamı oluvermişti. Şahinde bile buna alışmıştı. (Ali 2017: 27)

Yusuf'un kısıtlamasından üzgün olan Muazzez yine de onu dinlemekten memnundur. Bu da Yusuf'un verdiği kararların geçerli bir sebebinin olduğuna ve istediğini zorbalıkla değil karşısındakinin iyiliğini istemesinden ötürü yapmasına bir delildir. Nitekim Yusuf'u böyle bir yasaklamaya iten sebep, musiki dersini verecek kişinin hakkında münasebetsiz rivayetlerin dolaşıyor oluşudur.

Yusuf ayrıca fakir ve ezilmiş insanlara karşı da katı kişiliğinin aksine son derece yumuşak bir tavır sergiler. Selahattin'in zeytin bahçesinde çalışan gariban insanları diğer işverenler gibi çalıştırmaz, yorulan ve çocuklarına bakmaları gereken işçilerin dinlenmelerine izin vererek yine diğer insanlardan farkını göstermiş olur. "[...]Yusuf onların biraz yorulduğunu görür görmez derhal işi bıraktırırdı [...] onlara çok acıyordu" (Ali 2017: 26).

Yusuf'un Muazzez'i adeta gözünden sakındığı, onu gerek annesinden gerekse çevreden özenle korumasından bellidir. Bu bağlamda Yusuf, daha önce de bahsettiğimiz hikâyede dönüm noktası oluşturacak olay, Şakir'in Muazzez'e yapacağı sarkıntılığa doğal olarak kayıtsız kalmayacak ve ona sert bir karşılık verecektir. Kibirli ve zengin Şakir Yusuf'un onu insanların içinde dövmesine karşılık intikam için baba Selahattin'i borçlandırıp zor duruma sokmuş ve karşılığında da kızını ister. Selahattin ise düştüğü zor durumda Yusuf'un akıl hocalığına sığınacak ve ondan yardım ister. Yusuf'un ağzından çıkacak her bir kelimenin baba için son derece önem arz ettiğini onun şu sözlerinden anlıyoruz: "Muazzez'i Şakir'e vermeyelim diyorsun değil mi? Ala! Bunu ben de istemiyorum [...]. Fakat ne yapalım? Bir akıl biliyorsan söyle de onu yapayım" (Ali 2017: 59). Selahattin Bey kızının geleceği hakkında Yusuf'la istişare ederek karar vermek ister. Yusuf, Selahattin için öncelikle bir evlat, destekçi ve evdeki dayanağı, fikir alışverişinde bulunarak kendisine yol gösterici gördüğü bir arkadaşı gibidir. Kendisi tahsilli bir kaymakam olmasına rağmen okuyamayan bir köy çocuğu olan ve herkese karşı mesafesini koruyan Yusuf'a bu denli güvenmesinde başlıca sebep, Yusuf'un özünde sahip olduğu iyi niyeti ve dürüstlüğüdür. Yusuf'un sözü geçen biri

olmasına da yine dürüstlüğü ve samimiyeti vesiledir. Yusuf Selahattin'i samimi duygularla sever, ancak bu durum onu aciz biri olarak görmesine engel olmamaktadır.

Yusuf'un içi bu adama karşı duyduğu sonsuz bir merhamet ve sevgi hissiyle ezildi. Kendini tutmasa, onun boynuna sarılacak ve yanaklarını şapur şapur öpecekti. (Ali 2017: 59)

Yusuf, duygularıyla hareket eden bir kişilik olarak tanıtılmış olsa da aslında duygularını açığa vurmaktan özenle kaçınan biridir. Babası saydığı birine karşı duyduğu sevgiyi açığa vurmamak için bile bu şekilde kendini dizginlemesi gibi kardeş gibi büyüdüğü Muazzez'e duyduğu aşkı da gizli tutmaya özen gösterecektir. Nitekim arkadaşı Ali'nin onu istemesine itiraz edememiş ve bu evliliğe razı görünmüştür. Zira Selahattin'i borçtan kurtaran biri olan Ali karşısında kendinde bu hakkı bulmaz. Yusuf'un Muazzez'e değer verdiğini ve onu herkesten korumaya özen gösterdiğini sıkça yineledik, ancak Muazzez'in Ali ile olan münasebetinde Muazzez'in duygularına pek ehemmiyet vermeyen bir tavır takındığını görürüz. Yani Muazzez Ali'yle evlenmek istemediğini açıkça dile getirmiştir. Hatta üstü kapalı şekilde Yusuf'u sevdiğini itiraf etmiş ancak Yusuf, kendisi de Muazzez'i sevmesine rağmen onunla evlenmeyi düşünmemiştir. Muazzez'le karşılıklı duygusal bir bağı bulunmasa da Ali sevdiği kızı usulünce istemiş ve Şakir gibi kötü niyetli de değildir. Buradan hareketle Yusuf'un mücadelesinin onu elde etmek adına olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim öyle olsaydı Yusuf Ali'nin de Muazzez'le evlenmesine müsaade etmek istemeyecektir. Yusuf'un isteği Muazzez'in güvende olması ve Ali de ona bu güvenli ortamı sağlayabilecek kişidir. Ayrıca Yusuf'u susmaya iten bir başka sebep de daha önce bahsi geçtiği üzere maddi yükümlülüktür. Zira Selahattin'in yüklü kumar borcu Ali tarafından ödenmişti, dolayısıyla her şeyin bir bedel istemesi kuralı gereğince de Ali'nin isteğine Muazzez dışında kimsenin itiraz edecek durumu yoktur. Sonuç olarak Ali'nin isteğinin gerçekleşmesinde bir engel görünmez, ancak Şakir'in kıskançlığı gidişatı değiştirecektir. Kendisine kimseyi rakip görmeye tahammül etmeyen Şakir, Muazzez'le evlenmesine izin verilen Ali'yi insanların içinde vurarak öldürür. Böylece Yusuf'un sözünü çiğnemekten kaçındığı Ali engeli kalkar ve Muazzez'le beraberliği artık mümkündür. Ancak Yusuf, böyle bir beraberliği yine kendine konduramaz:

Hem Ali'nin ölüsüne, hem de Muazzez'e karşı kendini müşkül vaziyette buluyordum [...], şimdi bir ölünün mirasına konmayı ona küçüklük gibi gösteriyordum [...]. Muazzez'e gidip: Bana gel, ben gerçi seni bir iş uğruna feda ettim, benim için bu kadar az ehemmiyetin vardı; şimdi bu engel kalktı, başka bir mühim mesele çıkıncaya kadar sana bağlıyım! Demek de herhalde pek kolay bir iş değildi. (Ali 2017:106)

Yusuf'un sevdiği kızla beraber olmasına aslında karşı koyamayacağı bir engeli yoktur. Daha önce Muazzez'in musiki eğitimine karar veren kişi olarak Yusuf'un Muazzez'le evlenmesine doğrudan aile tarafından kimse köstek olmamaktadır. Yusuf'u bu hamleden alı koyan bir diğer sebep, böyle bir isteği fırsatçılık olarak değerlendirmesidir. Ayrıca kendisini aile kurmak için gerekli alt yapıdan yoksun görmektedir. Daha önce bahsi geçtiği üzere Yusuf eğitim görmediği için herhangi bir meslek de öğrenmemiştir. Baba Selahattin'in kanatları altında büyüyen Yusuf'un aczi, şu şekilde dile getirilir:

Fakat işte bugün koskoca bir delikanlıydı ve bir baltaya sap olmak icap ediyordu. Hangi baltaya? Bir de bu vaziyette Muazzez'e dair hayaller kurmaya kalkmıştı ha? Ne yüzle? Babalığının ekmeğini iki kişi birden yemek için mi? (Ali 2017:107)

Kendi arzu ve isteklerine gem vurduğunu gördüğümüz Yusuf'un Muazzez'e açılarak onunla evlenmek niyetinde olduğunu söylemesi, yine bir koruma içgüdüsiyle olur. Anne Şahinde'nin kızını pek kötü hasletlere sahip adam Şakir'le yakınlaştırma çabasını görünce Muazzez'i bu insanlardan ancak ona sahip çıkararak koruyacağını anlayan Yusuf, Muazzez'i kaçıtır ve onunla evlenir. Yusuf bu hamlesiyle hem sevdiğine kavuşur hem de herkesi susturur. Bir süre intikamını erteleyen Şakir ise zaman kollayacak ve en uygun fırsatta Yusuf'tan alacağını alır. Baba Selahattin'in ölümüyle açılan boşluk Şakir'in lehine olmuş, intikam almak adına yeni kaymakamı bu amaçla yönlendirerek onun Yusuf'u uzak bölgelere göndermesini sağlar. İş icabı evden uzakta geçirdiği günlerde içi hiç rahat olmayan Yusuf, karısının güvende olmadığını sıklıkla hissetmiş ancak duruma açık bir delil görmediğinden içinden geldiği gibi davranmaktan kaçınır. Son görev seyahati Yusuf'un düştüğü en büyük gaflet olacaktır.

Yusuf o zamana kadar duymadığı bir pişmanlıkta ve: Ne diye geldim? Ne diye yola çıktım? Ne diye onu yalnız bıraktım? Deyip üzülmeğe idi. Derhal geri dönmek istiyor, kendisini buraya bağlayan hastalığa lanet ediyordu. Her saat geçtikçe bu hissi artıyor, sanki Muazzez bir tehlikede imiş de Yusuf onu kurtarmaya derhal koşmuyormuş gibi, yisle dudaklarını ısıriyordu. (Ali 2017: 204)

Bu ayrılık Yusuf'un pişmanlık duyduğu ikinci ayrılığdır. İlkinde dönüp gelerek tehlikeyi Muazzez'i kaçıtarak bertaraf edebilmişti, ancak ikincisinde dönüş mümkün olmaz ve onu trajediye adım adım yaklaşır.

Yusuf'un çocukluğundan delikanlılığına uzanan yıllarda yaşadıkları roman boyunca anlatılırken “Bundan sonra anlatacağımız şeyler, iki dakikadan daha az bir zaman içinde oldu” (Ali 2017: 207) denilerek adeta yılların birikimi, Yusuf'u bu kısacık zamanda gerçek ve dönüşü olmayacak acı bir eyleme hazırlar. Bağlı bulunduğu insanların yaşamına entegre olamayan, kişilik ve bakış açısı bakımından hep yalnız olduğunu gördüğümüz Yusuf'un içindeki dışlanma duygusu, onu gece yarısı geldiği evde önüne çıkan herkesi öldürebilecek bir noktaya getirir. Şimdiye kadar özellikle de evden uzak kaldığı zamanlarda evde olup bitenlerden şüphe duysa da belli bir tepki göstermeksizin duygularını hep bastırır. Hatta karısının tekrar gitmesine itirazına karşı koyarak her şey yolundaymış gibi onu bırakıp gider. İçindeki şüphe ve korku onu içten içe kemirir, yavaş yavaş belki kendisinin bile düşünmediği bir noktaya sürükler ve gerçekte yüzleşince de tepkisi kimseyi canlı bırakmayacak kadar sert olur.

Yusuf hikâyenin sonunda şimdiye kadar ona iyi niyet beslemeyen herkesi öldürerek intikamını almıştır, ancak burada kurban Muazzez'dir. Yusuf ona kasıtlı ateş etmese de kurşunlar ona da isabet ederek onu hayattan koparır. Sonradan dâhil olduğu ailenin her bir ferdinin yok olmasıyla Yusuf'un yalnız başladığı hayat hikâyesi yine yalnızlıkla devam etmektedir.

Heinrich von Kleist ve *Michael Kohlhaas*

Alman Edebiyatında novel türünün gelişmesine büyük katkısı olmasının yanında Alman novelinin kurucusu olarak da görülen Heinrich von Kleist, Alman Edebiyatının önde gelen isimlerindedir. Aristokrat bir aileden gelmesine rağmen eserlerinde toplumun her kesiminden gelen tipleri anlatan Heinrich von Kleist, ideal bir aile ortamında büyümemiştir. On bir yaşındayken annesini kaybetmiş, daha çocuk yaşta yalnız kalmıştır. Ailesi ile gerek tahsili gerekse de mesleği bakımından problemleri olan Kleist kendini ailesi tarafından sürekli dışlanmış hissederek bu duygusunu eserlerine de yansıtmıştır (Ünal 1996: 1). İntiharla noktalayacağı kısa hayatı boyunca kendisine ancak sınırlı sayıda kişiyi yakın bulmuş ve onlarla iletişimini devam ettirmiştir.

1808'de fragmanları, tamamı ise 1810'da yayınlanan *Michael Kohlhaas*'in konusu 16. Yüzyılda geçmektedir. Zaman olarak eski olmasına rağmen üzerinde yazılıp çizilen çalışmaların bolluğu ve tiyatro, opera ve sinemaya uyarlanmış oluşu, eserin konu itibarıyla evrenselliğini koruduğunu ve koruyacağını göstermektedir. Haksızlığa uğrama, dünya kuruldu kurulalı varlığını sürdürmüş yok olana kadar da devam edecektir, dolayısıyla *Michael Kohlhaas* her dönemde kendisine okuyucu bulacak nitelikte bir eser olarak karşımıza çıkar.

Olay Örgüsü

Esere adını veren kahraman Michael Kohlhaas, kendi halinde ailesiyle huzurlu bir hayatı olan at tüccarıdır. Atlarını satmak için sürekli şehir şehir dolaşır. Her zaman sorunsuz geçtiği gümrüklerden birinde Saksonya'da soylu Wenzel von Tronka'ya ait topraklarda bürokrasi engeline takılır. Kendisinden istenen belgelerin temin edilmesine kadar Michael Kohlhaas'ın atlarına el konulur. Soylunun amacı ise atları kendi işlerinde kullanmaktır. Atlarının ölesiye çalıştırılıp zayıf düşürüldüklerini öğrenen Kohlhaas, hakkını arar ve atlarını sağlıklı şekilde geri ister, alaya alınınca hukuka başvurur. Hukuk arayışı da dava ettiği kişinin soylu biri olması nedeniyle hep cevapsız kalacaktır. Sıradan bir vatandaşın soylu ve zengin birinden hakkını istemesi, toplumun yozlaşmasının bir sonucu olarak mümkün görünmemektedir. Hakkından vazgeçmesinin daha uygun olacağı birçok kişi tarafından söyleneceği de Kohlhaas, hak arayışında kararından vazgeçecek gibi değildir. En son hükümdara başvurmaya niyetlendiğinde karısı Lisbeth, kendisinin hükümdara ulaşmasının daha kolay olacağını söyleyerek şikâyet mektubunu kendisinin götürmesini önerir. Karısının bu hamlesi Kohlhaas'ın sabrını taşıran son damla olacaktır. Nitekim yolda ağır yaralanan Lisbeth çok geçmeden ölür. Sevdiği insanı kaybetmesine sebep olan bu hak davasında Kohlhaas'ın artık tek bir hedefi vardır: Soyluya bizzat kendisi ceza vermek. Kendisine yardım edecek birçok yandaş bulup soylunun şatosunu basar. Yaptığı katliama rağmen asıl kişiyi öldüremez. Soyluyu yakalama uğruna sayısız suçsuz insanın kanına girer ve yaptığı yağmalar artık önüne geçilmez duruma gelir. Kohlhaas'ı bu aşamada durdurmak için kendisinin saygı duyduğu ve mensubu bulunduğu mezhebin de kurucusu olan Martin Luther devreye girer. Aralarında bir anlaşma yapılır: Kohlhaas silahı bırakacak ama tutuklanmayacak

ve davayı yeniden Wenzel von Tronka adındaki soyluya açarak onun yasalara göre yargılanması sağlanacaktır. Kohlhaas silahı bırakır ve özgür de kalır. İlk etapta karşılıklı sözde durulmuş olsa da anlaşma soylunun entrikaları ile başka birinin yaptığı yağmaları Kohlhaas yapmış gibi gösterilerek Kohlhaas'ın anlaşmayı bozduğu sözde ispat edilir. Bunun üzerine tutuklanan ve idam hükmü verilen Kohlhaas, soyludan yine intikam almayı başaracaktır. Kohlhaas hakkını elde eder, atları eski haline getirilir, soyluya da hapis cezası verilir. Ayrıca soylunun son derece önem verdiği bir muska Kohlhaas'tadır. Soylu, onun için hayati önem taşıyan bu muskayı mahkûm Kohlhaas'ın elinden almayı başaramaz. İdam edileceği anda Kohlhaas muskayı açıp okur ve yutar. Bunu gören soylunun adeta dünyası yıkılır. Kohlhaas ise her ne kadar sonunda ölümü tadıyor olsa da kendince zafer kazandığını düşünerek huzur içinde ölür.

Hak uğruna Haksızlıkta Sınır Tanımayan Kişilik: Michael Kohlhaas

Geçmişi ve çocukluğu hakkında “bir köy öğretmenin oğlu [...]” (Kleist 2016: 25) denmesinin dışında eserde fazla bilgiye rastlanmayan Michael Kohlhaas'ı tanımlayan ilk cümle, onun döneminin en hakperest ve en korkunç insan olmasıdır. Yazar, kahramanın en önemli ve birbirine zıt iki özelliğini eserin ilk satırlarında dile getirerek okuyucuyu hikâyenin akışı hakkında bilgilendirmiş olur. Hikâyeyi kahramanın otuzlu yaşlarından itibaren anlatmaya başlayan yazar, tarihi gerçek Kohlhaas hikâyesinin geçtiği köy Kohlhaasenbrück'te yaşayan Michael Kohlhaas için “otuz yaşına kadar, yaşamını örnek bir yurttaş olarak geçirmişti” (Kleist 2016: 25) diyerek konuya giriş yapar. Nitekim bundan sonra onun eskisi gibi örnek bir yurttaş olmayacağı, yani ailesiyle sürdüğü huzurun devam etmeyeceği anlaşılmaktadır.

Kohlhaas'ın aile hayatına bakılınca onun sadık ve anlayışlı bir koca, şefkatli bir baba olduğu görülür. Ailesini mutlu etmeye çabalayan bir baba örneği olarak anlatılan Kohlhaas'ın hak arama işini ilk olarak karısı Lisbeth'le paylaşıyor oluşu, Kohlhaas'ın kendisine en yakın kişinin karısı olduğunu gösterir. Aynı şekilde karısının da onu bunda desteklemesi, onların duygu ve düşünce bakımından birbiriyle uyumlu bir çift olduklarına bir başka işarettir:

[...] karısı Lisbeth'e olayın bütün evrelerini ve iç yüzünü anlattı; hakkını aramaya kesin olarak karar vermiş olduğunu açtı; karısının da bu konuda bütün kalbiyle düşüncesine katıldığını görünce sevindi. (Kleist 2016: 39)

Kohlhaas karısını çok sever, konuşmaları ve ikna çabası hep yumuşaktır. Lisbeth'i kırmak istemez ancak ona duyduğu güçlü sevgi yapacaklarından onu alıkoymaz, adaleti sevgisini bastırmıştır: “Tanrı bana ev bark, çoluk çocuk armağan etmiş [...]. ister misin ki bu gün ilk kez olarak keşke vermeseydi diyeyim?” (Kleist 2016: 49). Adaletin olmadığı yerde kendisi için yaşam alanı göremeyen Kohlhaas, ailesinin adaleti arama işinde kendisine engel olmalarına razı değildir.

Arkadaş ve dost çevresi oldukça geniş olan Kohlhaas'ın yakın çevresini oluşturan köydeki insanların yanı sıra başkentte bulunan ileri gelenlerden de dostları vardır. “Kohlhaas başkentte dolaşırken davasını canla başla koruyacak birçok dosta

rastladı” (Kleist 2016: 40). Çevresiyle uyumlu, ticarete dürüst ve tatlı dilli bir insan olması, iş hayatında geniş bir çevre edinmesine ve ülkenin en önemli insanların sevgisini kazanmasına vesile olmuştur. “Kendisi de seçkin bir insan olan avukatının yanında birçok kez neşeyle yemek yemişti.” (Kleist 2016: 40). Avukatının dışında ona şehirde sıcak alaka gösteren bir diğer kişi de validir. Öyle ki vali, Kohlhaas’ın derdiyle dertlenerek ona yardım sözü vermiştir.

Kohlhaas’ın soyluya karşı başlattığı isyanından önceki zamanlarda insanların gözündeki yeri takdir doludur. “Komşuları arasında onun hakseverliğini görmeyen kimse yoktu; kısaca günün birinde, erdem yolunda aşırı derecede ileri gitmiş olmasaydı, dünya onu saygı ile anacaktı” (Kleist 2016: 25), sözleri Kohlhaas’ın isyandan önce ve isyanından sonraki dönemde insanların gözündeki durumunu özetler.

Kohlhaas’ın vatanperver bir insanken zorba ve acımasız bir insana dönüşmesi birdenbire olmaz. Saf ve çabuk inanan biri olmayan Kohlhaas için öncelikle durumun netlik kazanıp asıl suçlunun bilinmesi gerekir. Bunun içinde suçlayan ve suçlanan kişilerin ayrıca dinlenmesi şarttır. Kohlhaas için doğruyu öğrenmek önceliklidir dolayısıyla hayvanların taşıdıkları maddi değerlerin hiçbir önemi yoktur.

Kohlhaas, şunda uşağının yanında olması ve onun söyleyecekleriyle bu koca göbekli kâhyaninkileri karşılaştırabilmek için hayvanların parasını gözden çıkarmaya razıydı. (Kleist 2016: 32)

Haksızlığa uğramayı insan olarak onurunun çiğnenmesi olarak yorumlayan Kohlhaas, kendisi aşağılanmış hisseder. Öfkesi, hırsı ve çabasının ardında bu duygu yatmaktadır. Araştırmadan ispat görmeden harekete geçmekten kaçınan Kohlhaas’ın uşağının suçsuzluğunu öğrendiğinde ilk işi, yine karşı taraftan usule uygun bir biçimde hakkını talep etmek olmuştur. Hem hukuka başvurduğunda hem de hakkını kendi eliyle almaya karar verdiğinde Kohlhaas’ın karşı tarafa uyarıda bulunması, onun kişiliğini göstermesi bakımından önemlidir. Böylece o, yapacaklarını karşı tarafa önceden bildirerek sinsice hareket etmemiştir.

“Eğer ben şu soyluyu bağışlarsam, Tanrı beni bağışlamasın” (Kleist 2016: 52) diyerek hakkını kendi eliyle almayı kendisi için artık bir zorunluluk hatta ilahi bir görev gibi gören Kohlhaas, soyluyu öldürebilmek için kaçtığı şehirlere peşinden gider ve oraları ateşe vererek yağma eder. Böylece birçok insanın nefretine hedef olduğu gibi, bu yolda elde ettiği başarılarla yine birçoğunu da etkileyerek taraftar kitlesini genişletir. Kohlhaas, isyanında oldukça sistemli hareket eder. Rastgele işlere kalkışmaz, zaten başarısı da bundan kaynaklanır. Savaş taktikleri konusunda bilgi sahibidir. Bundan dolayıdır ki, çevresi küçük bir grupken sonradan orduya dönüşmüştür.

Başlattığı isyandan sonra büyük bir üne kavuşan Kohlhaas, kimi tarafından takdir edilerek desteklenirken kimileri tarafından da ondan nefret edilen biri olarak görülmektedir. Ama en önemlisi artık onu tanımayan kimsenin kalmamış olmasıdır. Bu yönüyle, kısa sürede sesini geniş bir bölgede duyurabilmesiyle Kohlhaas, başarı elde etmiştir. Yaptığı yağma ve işlediği cinayetlere rağmen etrafına toplanan insanların yanında Kohlhaas’ın saygınlığı gittikçe artmıştır.

Kendisini yeni düzenin kurucusu olarak görmeye başlayan Kohlhaas'ın taraftarlarına hitaben yazdığı bildiri de kendini “yeryüzündeki geçici hükümet” (Kleist 2016: 64)'in başkanı olarak nitelmesi karakterin analizi adına önemlidir. Kohlhaas'ın kullandığı bu ifade, onun başlattığı isyanın, yöneticilik ve makam mevki hırsından olmadığına delil olarak görülebilir. Eğer Kohlhaas'ta insanları boyunduruğu altına alma, mal mülk ve şöhret hırsı olsaydı, kuracağı hükümetin geçici olmasını istemezdi şüphesiz. O, sadece isyanını hakkının iadesine kadar sürdürmeyi amaçlar. Eski devletçi kimliği tersine dönen Kohlhaas, bunun gibi başka bildiriler yazıp dağıtmaktadır. Sözlerinden onun anarşiyi savunduğu ve kendisini de bu yolda önder ilan ettiği anlaşılır. Bu bildirilerden birinde kendini “devlet hükümet tanımayan, yalnızca Tanrıya bağlı bir başbuğ” (Kleist 2016: 58) olarak nitelmesi, Kohlhaas'ın görev üstlenme iddiasında çok ileri gittiğini gösterir, hatta kendisini Mikail'in vekili sayacak hale gelir. Bu yetki de ona göre haksız kişilere istediği gibi ceza vermesine müsaade eder. Kendi bildiği doğruların önünde kimseyi ve hiçbir değeri engel görmemesine rağmen iyiliklerin lideri olarak gördüğü Luther'in gözünde kötü bir imajının olmasına katlanamayan Kohlhaas, Luther'in ona uyarında bulunması karşısında adeta yerinde kalır. Luther gibi sevdiği bir insanın onun karşısında yer alması ve onu acımasızca suçlaması, Kohlhaas için çok acı vericidir. Devlet yetkililerinin bu önüne geçilmez eşkiya Kohlhaas'ı durdurmak adına Luther'i devreye sokmaları, Kohlhaas'ın ona karşı zaafi dolayısıyla sonuç verir ve Kohlhaas anlaşmaya varmayı kabul eder. Silah ve kaba kuvvetle başa çıkılamayan Kohlhaas'ın ancak gönül yakınlığı duyulan biri tarafından durdurulabilmesi, onun hareketinin çıkış noktasına işaret etmesi bakımından yine önemlidir. Çünkü bu durum, isyanın sebebinin adalet arayışı olduğunu gösterir. Ancak Luther'in üzerindeki etkisi onu amacından vazgeçirmeye yetmez. Çünkü Kohlhaas soyluyu affetme konusunda Luther'in ikna çabasını dikkate almaz. Diğer suçluların fazla bir önemi yoktur, ancak asıl kişi, bütün kötülüklerin sebep olan soylunun cezalandırılması, olmazsa olmazdır. Karısına duyduğu sevginin onu hak arayışında durdurmaması gibi Luther'e saygı duyması da Kohlhaas'ı kararından döndürmez. Kohlhaas'ın kararlılığı kendini haklı görmesine dayanır, nitekim elinden alınan hakkını elde etmek için uğradığı zararın daha büyüğünü birçok kişiye yaşatmış olsa da kilit isme ulaşamaması, onun için işinin bitmemesi demektir. Amacı sadece soyluya ulaşip onu cezalandırmak olduğu için sebep olduğu zarar ve ziyan onu tatmin etmemiştir.

“Hikâye boyunca hedefinden sapmayan Kohlhaas, hayatı pahasına da olsa amacına ulaşacaktır. Anlaşmayı ihlal ettiği gerekçesiyle idam cezasına çarptırılrsa da istediği gibi atları sağlıklı bir şekilde teslim edilir ve suçlu olan soyluya hapis cezası verilir. Ama Kohlhaas'ı asıl memnun edecek olan, soyluya ait bir tılsıma sahip olarak ölmek ve soylunun da bunu ele geçirememesidir. Böylece Kohlhaas soyluya acı çektirerek isteğine kavuşur, yaptığı kötülüklerin cezasını da hayatıyla ödemiştir.

***Kuyucaklı Yusuf* ve *Michael Kohlhaas* Eserlerinin Tematik Bağlamda Değerlendirilmesi**

Karşılaştırmalı incelemenin sağlam bir kaideye oturtulması adına öncelikle yazarların hayatları hakkında değerlendirme yapılması önemli görülmüştür.

Kuyucaklı Yusuf un yazarı Sabahattin Ali 1907’de dünyaya gelmiş ve 1948’de öldürülmüştür. 41 yıllık kısa ömrüne *Kürk mantolu Madonna*, *Kuyucaklı Yusuf*, *İçimizdeki Şeytan*, *Kağrı*, *Ses* gibi önemli roman ve hikâyeleri sığdıran ve tarzı ile kendinden sonraki Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatını büyük ölçüde etkileyen yazarın çocukluk yıllarının sevgisiz bir aile ortamında geçtiği, bir mektubunda dile getirdiği sözlerden anlaşılmaktadır:

Beni annem bile sevmez, sevmek istediği halde sevmez. Kendine her türlü münasebetsizliği yapan erkek kardeşimi sever, küçük kız kardeşimi sever; ama beni sevmez. Basit kafası böyle bir şeyi kabul edemediği için sever rolü oynar. (Korkmaz 2017: 26)

Sabahattin Ali’nin ilerleyen yaşlarında çekingen olması ama zaman zaman asi çıkışları onun bu sevgisiz yetişmesine dayandırılmaktadır. Yazarlığını sert çıkışları için en önemli araç olarak kullanan Sabahattin Ali’nin yazıları dönemin yönetimine kafa tutma olarak görülmüş ve bu yüzden de sıkça hapse girip çıkmıştır.

1777’de dünyaya gelip 1811’de intihar ederek yaşamına son veren *Michael Kohlhaas*’ın yazarı Heinrich von Kleist, Sabahattin Ali’den daha kısa bir ömür sürmüş ve o da bu kısa zamana Alman edebiyatına mal olacak önemli eserler vermeyi başarmıştır. Alman edebiyatının 4 büyük komedisinden biri olan *Der zerbrochene Krug* adlı önemli eseri (Ünal 2006: 32) 1811 yılında yayımlanmıştır. Çocuk yaşta annesini kaybeden Kleist’in bu dönemi, Sabahattin Ali gibi sorunlu geçmiş ve çocukluğundan ölümüne kadar yalnızlığı devam etmiştir. Hikâyecilikte çok önemli bir yeri olan ve Alman novelinin 19. ve 20. yüzyıllardaki gelişiminin öncüsü olan Kleist, dram ve trajedi alanında da Alman edebiyatına büyük katkı sağlamıştır. Alman yazar Stefan Zweig (1881-1942), Kleist’ı Almanların en büyük trajedi yazarı olarak tanımlar. Ona göre Kleist bunu isteyerek yapmaz, onun kendi varlığı zaten bir trajedidir (Ünal 2006: 12). Sabahattin Ali’nin eserlerinde görülen J. J. Rousseau etkisi Kleist’in eserlerinde de kendini hissettirir. Nitekim Gürsel Aytaç’a Immanuel Kant (1724-1804)’la ve J. J. Rousseau ile yakından ilgilenen yazarın eserlerinde tabiat, sevgi, toplum, mutluluk gibi kavramlar Rousseau tarzda bir yorumla işlenmiştir (Aytaç 1992: 205). Yaşam serüvenlerine bakılınca birbirinden farklı zamanlarda ve farklı toplumlarda yaşamış olan her iki yazarın ölümleri hayatlarına benzemektedir. Kalemle ve sivri diliyle okları üzerine çeken Sabahattin Ali, hedef olduğu kesimden kaçarken Bulgaristan sınırında hiç ummadığı bir anda öldürülmüş, hayatı buhran ve çıkmazlarla geçen ve intihar düşüncesini aklının bir köşesinde saklı tutan Kleist da, yine kendi eliyle yaşamını sonlandırmıştır.

Eşkivalık Figürü

Adalette meydana gelen boşluğun sebep olduğu tepkinin ileri boyuta taşınmış hali olarak nitelenebilecek eşkıyalık, çıkış noktası ve ilerlemesi bakımından her iki eserde farklı değerlendirilebilir. Zira *Kuyucaklı Yusuf* ve *Michael Kohlhaas*'da kahramanların isyan etme sebebi ve aşamaları olaylar bağlamında benzer değildir. Öncelikle birbirinden farklı özelliklere sahip kahramanlardan Yusuf'un hayatı eserde çocukluktan gençlik dönemine kadar anlatılırken Michael Kohlhaas'ın hikâyesi 30'lu yaşlarından itibaren başlar.

Annesi ve babasının öldürülmelerine şahit olan Yusuf'un sıradanlıktan uzak karakteri, romanın başından sonuna kadar hissettirilir. Yakın çevresi dâhil olmak üzere insanlara karşı mesafesini koruyan Yusuf, içine kapanık ama pasiflikten uzak baskın bir karakter örneğidir. "Hakikaten hiç kimse bu çocuğun şimdiye kadar herhangi bir münasebetle, herhangi bir hissi tezahür gösterdiğini görmemişti." (Ali 2017: 16). Öyle ki, sonradan dâhil olduğu ailede evin reisiymiş gibi sözü geçen Yusuf'un kararlılığı ve ağır duruşu, onu seveni de sevmeyeni de etkisi altına almıştır. "[...] dikbaşı olduğunu bildiği Yusuf'la uzun uzun çekişmeye üşendi... Yusuf, kimse farkında olmadan evin en sözü geçen adamı oluvermişti" (Ali 2017: 27). Kişilik bakımından ayakları yere sağlam bir duruş sergileyen Yusuf'un toplum içinde sağlam bir yer edinmemesi çelişkilidir. Yetim ve öksüz olarak geldiği bu yeni çevrede insanları etkisi altına almayı başarsa da burada kalıcı olmadığını düşünür. Ne okul okuyabilmiş ne de bir meslek öğrenip kendi parasını kazanabilmiştir. Bunun eksikliğini sıklıkla hissetmiş ve bundan ötürü duyduğu eziklik de onu kendi içine kapatan sebeplerden biri olmuştur.

Yusuf, gerek ev içinde gerekse dışarıda gördüğü olumsuzluk ve haksızlıklara sessiz kalmıştır. Selahattin ve Şahinde arasındaki ilişkiyi içten içe garipsemiş olsa da doğrudan müdahale etmeye kalkışmamıştır. Arkadaşı Ali'nin insanların içinde öldürülmesine de tepki göstermeyen Yusuf'un, sadece Muazzez ile ilgili durumlara müdahale etmesi dikkat çekmektedir. Muazzez için tehlike söz konusu olduğunda sahne alan, diğer durumlarda sessiz kalmayı tercih eden Yusuf'un bu bakımdan pasif bir rolü vardır. Yusuf'un yaşadığı toplum düzeninde ise zengin ve güçlünün her zaman haklı olduğu bir insanlık anlayışının hâkim olduğu görülür. Yusuf'un arkadaşı Ali'nin insanların içinde öldürülmesine rağmen kimsenin buna şahit olmayarak katilin serbest dolaşması buna örnektir.

Mahkeme uzun sürmedi. Zaten Şakir, tevkifinin haftasında müstantik tarafından serbest bırakılmıştı. [...] Hapishane ancak serseriler, köylüler ve aşağı tabakadan insanlar içindi; bir Hilmi Bey'in oğlu, adam öldürse bile, onlarla bir tutulamazdı. (Ali 2017: 96)

Suçlulara, cürümlerine göre değil de sosyal statü ve maddi durumlarına göre ceza verilmesi, adalet olgusunun işlemediğinin ve mahkeme ve yargının sembolik olarak varlığını sürdürdüğünü gösterir. Suç ve cezanın yanı sıra devlet dairesinde yürütülen işlerin de aynı şekilde sembolik devam ettiği bizzat kaymakam Selahattin Bey'in sözlerinden anlaşılmaktadır: "Gördün ya, kimsenin bir iş yaptığı yok [...]. Mesele memurların yaptığı işte değil, onların mevcut olmasında." (Ali 2017: 150). Yazı işlerinden hiçbir şey anlamadığını bildiği Yusuf'un sırf işi olsun diye kendi bulunduğu devlet dairesinde

çalışmasına ön ayak olan kaymakam Selahattin Bey'in sözlerinden de anlaşıldığı üzere çalışmada istihdam ve verimin bir önemi yoktur, orda bulunanlar da iş olsun diye vardılar. “Dünyada her felaketin içinden en az zararlı sıyrılmamanın yolu hayata uymak, muhite uymak, hiç sivrilmemektir” (Ali 2017: 151) diyerek oğlu Yusuf'a bana dokunmayan yılan bin yaşasın düsturunda öğütte bulunan Selahattin Bey'in düşünceleri ve sözleri, dönem insanın hayata bakış tarzını yansıtmaktadır. İyi rol üstlendiğini gördüğümüz bir kişilik olan Selahattin Bey'in haksızlığa ve adaletsizliğe zemin hazırlayıcı düşüncelerinin olması, kötü niyetli kimselerin neler yapabileceğinin bir habercisi olarak değerlendirilebilir. Babasının telkinlerini, “Hayat bu derece manasız ve insan dünyaya boş durmak için gelmiş olamazdı.” (Ali 2017: 152) şeklinde yorumlayan Yusuf, ona sağlanan bu işi son derece yabancı ve boş bulsa da buna itiraz etmeyerek eser boyunca takındığı tavrını devam ettirmiş olur. Yaşadığı çevrenin duygu ve düşünce dünyasına hep yabancı kalsa da Yusuf bu toplumun bir parçası gibi yaşamaya devam etmiştir. Onlardan farklı oluşunun ve içinde duyduğu itiraz ve aykırılığın somut bir eyleme dönüşmesi hikâyenin sonuna ertelenmiştir.

Daha önce belirtildiği gibi Yusuf'un en hassas noktası sevdiği kız Muazzez'dir. Muazzez için tehlike söz konusu olduğunda, Yusuf tepkisini gösterebilmiştir. Nitekim onu kurtarmak adına kimseye aldırış etmeden kaçıp onunla evlenmiş, bunu yaparken de korku duymamıştır. Yusuf'un bir duruma itirazı, ancak bunu gerçekten göstermesi gerektiğine inandığı vakit gerçekleşmektedir. Ona bu doğrultuda cesaret verecek itici güç ise, onun gönül bağı kurduğu birinde ya da bir şeyde saklıdır. Nitekim Muazzez çocukluktan gençlik zamanına kadar gerçekten sevdiği tek kişi olduğundan onunla ilgili bir durum, Yusuf'un gözünde kayda değer önem taşımaktadır. Bu bağlamda Yusuf'un gidişata karşı gösterdiği ilk isyan ve tepkisi, Muazzezi kaçırmaması, ikincisi ise onunla birlikte birçok kişiyi kurşun yağmuruna tutarak öldürmesidir. İlkinde başarı elde etmiş, daha önceki gibi bu kararını da herkese kabul ettirmeyi başarmış ve Muazzezle yuva kurabilmiştir. İkincisinde ise kendisine oynanan oyunları fark edememiş ya da fark ettiği halde bazı şeylere gözünü kapamış, gerçekle karşılaşınca da bunun bedelini sebep olanlarla beraber sevdiği kişiye de ödetmiştir. Hikâye boyunca sert ve duygusuz görünümüne rağmen şiddet eğilimli bir karakter örneği oluşturmayan Yusuf'un son hamlesi, önüne çıkan herkesi tek kelime etmeden öldürmesi, sessiz duruşunun boşvermişlikten değil tam tersi içindeki kin ve öfkeyi biriktirdiğine işaret eder.¹ Yaşamı boyunca insanların yaptığı haksızlığa karşı duyduğu nefretin son olayla ortaya çıktığı şu sözlerden de anlaşılmaktadır.

Bu karanlık odanın her köşesinde bir ölüm saklı olduğunu ve buradan çıkmak için her şeyin yok edilmesi icap ettiğini sanıyordu... Uzun senelerden beri nefsine karşı yaptığı tahakkümlerin acısı çıkıyor, içinde boşandığını hissettiği bir çarkı artık durduramayacağını anlıyordu. Bu anda bütün hayatıyla, bütün muhitiyle, bütün dünya ile hesap kesiyor ve bu hesaplaşma, şimdiye kadar her şeye baş eğdiği nispette korkunç oluyordu. (Ali 2017: 209)

Gözü dönmüş bir şekilde önüne çıkanları öldürmekten çekinmemesi onun da tahmin ettiği bir akıbet değildir, bu son onun planladığı üzere gerçekleşmemiştir nitekim.

¹ Eserde de bu anın iki dakika gibi çok kısa sürdüğü ifade edilir.

Ancak olayların seyri ve son anda Muazzez'in kötü niyetli insanların elinde intikam aracı haline düşmesi, tahmin ettiği ancak konduramadığı bir durumken bununla yüzleşmesi, ondaki cesareti ortaya çıkarmıştır. Yusuf'taki itici güç, inandığı doğruların etkisiyle gelişmemiş, sevgi ve bağlılık ona bu gücü ve cesareti vermiştir.

Eserin başında Michael Kohlhaas'ın sıradan ve huzurlu bir hayatı olduğundan söz edilmiştir. Hali vakti yerinde, kimseye muhtaç olmadan karısı ve çocuklarıyla mutlu bir yaşamı olan Michael Kohlhaas'ın Yusuf'a benzer şekilde menfaatlerin yönlendirmesiyle hareket etmeyen, inandığı değerlere göre yaşayan sağlam bir duruşu vardır. Ancak bu duruş her iki karakterde farklılık arz eder. Yusuf'un kararlı ve mesafeli duruşu, bulunduğu çevrenin çarpık düzenine ayak uyduramamasına dayanırken, Michael Kohlhaas, çevresiyle uyum içerisinde sevilen ve sayılan bir karakter olarak karşımıza çıkar. Michael Kohlhaas kendi işini dürüstçe yapar ve karşısından da aynı dürüstlüğü bekler. Beklentisine karşılık istediği cevabı alamadığı için olaylar başlar. Adalet mekanizmasındaki aksaklık Michael Kohlhaas'ı isyana sürükleyen temel sebeptir. Hak ve adalet duygusunu her şeyin üstünde bir değer olarak gören Kohlhaas'ı ailesi ve sevip saygı duyduğu Luther'in itirazlarının durduramaması, kararlı yapısının temelinde onun inandığı değerlere sıkı sıkıya bağlı olduğunu gösterir. Kohlhaas'ın gücünün kaynağı da kendisindeki haklılık duygusudur. Nitekim karar vermede acele etmemekte ve uşağına yapılan suçlamalara hemen inanmamaktadır. Soyluyu savunan tarafa da hemen itiraz edip hak arayışına girmekten kaçınmaktadır. Ancak uşağına yapılan suçlamaların asılsız olduğunu öğrendiğinde ve kendisinin de bu yüzden haksızlığa uğratıldığından emin olduğunda eyleme geçer. Eyleme geçerken de önce hukuk yolunu tercih etmesi, Kohlhaas'ın hak arayışında adil olduğunun ve kararlılığını da bu yolda sürdürdüğünün bir işareti olarak değerlendirilebilir. Bir ülkede adaletin sağlanması, olmazsa olmazdır çünkü hukukun yok sayılması hatta aksatılması, onun için vatanını terk etmeye sebeptir. Kohlhaas, hukukun çiğnenmesini onurun çiğnenmesi olarak görür ve ona göre insan ancak onuru için yaşamalıdır. “[...] haklarımı korumak istemeyen bir ülkede kalamam. Eğer ayaklar altında çiğneneceksem, insan olmaksızın köpek olmayı yeğlerim” (Kleist 2016: 48) demesi, bunun en belirgin göstergesidir. Kohlhaas'ı asıl öfkeliendiren de insani değerlere kişisel menfaatlerin üstünde gören biri olarak hakarete uğradığını hissetmesidir. Uğradığı hakaretle onurunun çiğnenmesine inanması, Kohlhaas'ın vazgeçmemesinin temel sebebi olarak görülmektedir.

Tüm çareler tükendiğinde ve üstüne bir de karısını bu uğurda kaybettiğinde Kohlhaas'ın kararlı duruşu bu sefer şekil değiştirip adalet yerine şiddete dönüşmüştür. İstediklerine legal yollarla ulaşamazsa o da bunu illegal yollarda aramada beis görmez, zaten kanun nizam işlemeyen bir düzende onun hak arayışında kötü yollara başvurması da gayet olağandır. Kohlhaas baş koyduğu bu yoldan dönmesi hiçbir şekilde mümkün değildir, ya kendisi bu uğurda ölecek ya da öldürecektir.

Giriştiği her türlü yağma ve cinayette itici gücü prensiplerinde bulan Michael Kohlhaas, idealist bir tip olarak karşımıza çıkarken Kuyucaklı Yusuf'u eserin sonunda bir kereye mahsus işlediği cinayete hazırlayan sebepler ise duygusal ve sezgiseldir. Yusuf, karısı Muazzez'in kötü niyetli insanların eline düşmüş olabileceğini sürekli hisseder, ancak kesin bir delil göremediği için doğrudan bir müdahalede bulunmaz.

Delil eksikliği dolayısıyla suçlamada bulunmaya kalkışmaması bakımından Kohlhaas'a benzer olduğu görülen Yusuf, daha önce arkadaşının haksız yere öldürülmesinin yanı sıra farklı haksızlıklara şahit olmuş, ancak hiçbirine karşı sesini yükseltmez. Daha önce belirtildiği üzere sadece Muazzez söz konusu olduğunda harekete geçtiğini gördüğümüz Yusuf, bu bağlamda ancak sevdiği kişi için sorumluluk alarak duygularının izinden gittiğini göstermektedir.

İdealist karakter olarak nitelediğimiz Michael Kohlhaas'ın döneminin en adil ve en korkunç kişisi olarak anlatılması, onun iki farklı kutbun etkisinde olması, yani insanın nefsi ve ruhani kimliği ile ilişkilidir. İnsan dünyaya hem nefsi yani dünyevi yönüyle hem de ruhani özelliklerle donatılmış olarak gelmiştir. Görevi ise bu ikisi arasında denge kurmak, hem manevi yönünü güçlendirerek asıl kimliğine ulaşmak hem de dünyevi kimliğini koruyarak dünya yaşamına ayak uydurmaktır. Kohlhaas bunlar arasında denge kurmayı başaramamaktadır. Michael Kohlhaas karakteri, her iki yönün güçlü şekilde etkisi altında bulunma özelliği ile bu hikâyenin yazarı Kleist'a oldukça benzemektedir. Tutkulu ve ihtiraslı bir insan olan Kleist, aynı zamanda ahlaka ve görevine de bağlı bir insandır. Hem çok disiplinli hem aşırı coşkulu, hem aşırı ahlaklı, hem de çok fazla hırslı birisi (Ünal 2006: 14) olması, Kleist'ı hayatı boyunca çıkmazlara sürükleyerek sürekli huzursuz bir yaşam sürmesine sebep olmuştur. Michael Kohlhaas'ın denge kurma sorunu bu bağlamda Kleist'ın durumuyla örtüşür, nitekim elinden gelen her şeyi yaptıktan sonra işi olurlarına bırakmaması ve kendi imkânlarıyla hakkını aramaya kalkması, ondaki mükemmeliyetçi duygunun ve intikam hırslının bir sonucudur. Bu durumda olumlu olan tarafı olumsuz olanı bastıramaz, tam tersi tüm enerjisini intikam uğrunda harcar ve bu durum, ondaki hakseverlik duygusuyla çelişerek kendini bu yolda haklı görmesine sebep olur. Sahip olduğu enerjiyi böylece Kohlhaas, değişen şartlar doğrultusunda kullanmış olur. Yani hakkına sahip çıkma hürriyetine dokunulmadığı sürece "en haksever" özelliğini korurken, bunun ihlali, onu "en korkunç" kişiye dönüştürür. Böylece adalet mekanizmasındaki boşluk, Kohlhaas gibi idealist özellikler gösteren kişileri birer eşkıyaya dönüştürür. Aynı durum sıradan özelliklere sahip kişilerin başına da şüphesiz gelmektedir, ancak Kohlhaas'ın içinde beslemiş olduğu bireysel güç ve iradenin onlarda yoğun yaşanmaması, olası bir isyan ve başkaldırının oluşmasına engeldir. Dolayısıyla Kohlhaas gibi tiplerin toplumda sayılarının fazla olması, adaletin işleyişine etkisinin ne yönde olacağı tartışılır bir durumdur, ancak eserin sonunda yazarın Kohlhaas'a idam edilmesine rağmen zafer yaşatması ve soyluyu yaşatırken de onu ömür boyu devam edecek bir mutsuzluğa hapsetmesi, Kohlhaas'ın haklılığına bir gösterge olarak görünmektedir.

Daha önce bahsi geçtiği üzere Yusuf'un isyanının Kohlhaas'ın durumundan farklıdır. Yusuf, Kohlhaas gibi hikâyeye boyunca eylem içerisinde olmaz. Ayrıca o, kendi hak ve hürriyeti için eyleme kalkışmaz, bunu sadece sevdiği kadın için yapar. Yusuf'un eserin sonunda cinayet işlemesine iten sebepler aslında hikâyeye boyunca tekrarlanır, o ise yaşananları içinde biriktirerek en sonunda bardak taşınca da önüne çıkan herkesi öldürecek cesareti kendinde bulur. Yusuf'ta Kohlhaas'taki örgütlenme ve toplu isyan ve cinayet eylemleri yoktur, isyanı bireysel olan Yusuf'u, duygularının ve sezgilerinin korku ve tereddüdünü kamçılması, böyle bir sona hazırlar. Hak arama, mahkeme ve

resmi prosedürler Yusuf'un hikâyesinde yer almaz. Yusuf'un da bu doğrultuda girişimde bulunduğu görülmez, zaten buna vakti de olmaz. O öldürmese diğerleri onu öldürecekti, dolayısıyla cinayet işleme, Yusuf için hayatta kalma şansındır. Muazzez'i kaybetmesine rağmen hikâye sonunda yazarın Yusuf'a yeni bir hayat bahşetmesi, Yusuf'un masumiyetinin bir ödülü gibi düşünülebilir. Yalnız başladığı hikâye yine yalnız sonlanmış, ancak hiçbir ceza ve hükümden bahsedilmemiştir.

Sonuç

Adalet kavramı, Aristoteles, Platon ve Sokrates gibi önemli düşünürlerin öncülüğünde ilk çağlardan beri üzerinde kafa yorulan bir kavram olagelmıştır. Antik döneme ait bu düşünürlerin felsefesinde adalet, bütün faziletleri içine alan bir kavramdır. Eksikliği durumunda ortaya çıkacak olan kargaşa, adaletin ne denli gereksinim duyulan bir olgu olduğunu göstermektedir.

Evrensel bir kavram olarak karşımıza çıkan eşkıyalık, toplum ve onların kurdukları devletlerde meydana gelen adalet eksikliğine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Düzenli işleyen bir hukuk mekanizması olmadığına, uğradıkları haksızlık karşısında insanlar tarih boyu bu yola başvurmuşlar ya da başvurmak zorunda kalmışlardır. Eşkıyalığın yorumunda başvurulan bu romantik yaklaşımın tersine, eşkıyalığın temelini zulüm ve haksızlığa dayandığını düşünen tarihçiler de vardır. Çalışmada incelenen eşkıya özelliği gösteren kahramanların romantik görüşün iddiasına uygun nitelikte eylemlerde buldukları göze çarpmaktadır.

Türk edebiyatının önde gelen isimlerinden olan Sabahattin Ali'nin ile Alman edebiyatından seçtiğimiz yazar Heinrich von Kleist'in eserlerinde ortak bir motif olarak gördüğümüz eşkıyalık, birbirinden farklı zaman ve uluslarda yaşamış yazarlarda benzer biçimlerde işlenmiştir. Her iki eserde de isyan etme, kahraman için tek çare gibi düşünülebilir. Nitekim Sabahattin Ali'nin eserlerini kaleme alırken Rousseau'dan esinlendiği görülmektedir. Romantik ekolün tezahürü olarak kabul edilen bu düşünceye göre, toplum kanunlarını ya da düzenini adaletsiz ve eşitsiz bulan ve toplum sözleşmesini imzalamayan bireyin tek çıkış yolu isyan etmektir (Gözütok 2011: 59).

Mağduriyetlerine karşılık isyan eden her iki karakter Kuyucaklı Yusuf ve Michael Kohlhaas, birbirinden farklı kişilik sergilerler. Rollerini cinayet işlemede kesişen bu iki karakteri suça iten sebepler ise farklıdır. Michael Kohlhaas'ın kalkıştığı isyan hareketi, uğradığı haksızlığın telafisini hukuk yoluyla çözememesine dayanmaktadır. Çaldığı her kapıdan eli boş dönen ve yaptığı ikazların da ciddiye alınmaması, Michael Kohlhaas'a yapacağı her haksız işi mubah göstererek onu cesaretlendirir ve onun hak arayışı kısa zamanda kitlesel bir yağma hareketine dönüşür. Yusuf'un eylemi, Michael Kohlhaas'ın isyanı gibi planlı değildir. Kuyucaklı Yusuf'un isyan etme nedeni, hikâye boyunca karşılaştığı haksızlıkların içinde birikmesi ve en sonunda sevdiği kadının intikam aracı olarak kullanılmasıyla doruğa çıkar ve tam da bu noktada patlak verir. Yusuf'un işlediği cinayetler, bu bağlamda anlık bir refleks olarak gerçekleşir. Herkesin aynı anda bir yerde toplanmış olması, Yusuf'a hepsini tek seferde yok etmesi için en

uygun zemini oluşturur. Aksi takdirde içlerinde öldürmediği biri kalmış olsaydı Yusuf, Kohlhaas gibi onun peşinde düşer miydi, tartışılır. Çünkü Yusuf intikam ve öldürme için eve gelmez, amacı Muazzez'i alıp oradan uzaklaşıp kötü niyetli insanlardan kurtulmaktır.

Her iki kahramanın eşleri kocalarının giriştiği eylem yüzünden zarar görür. Michael Kohlhaas'ın esi Lisbeth kocasının düşmanları tarafından yaralanarak hayatını yitirirken Yusuf'un karısı Muazzez, bizzat kocası tarafından vurularak ölür. Ancak Muazzez'i acı sona hazırlayan durum, Yusuf'un düşmanlarıyla aynı ortamda bulunması neticesinde olmuştur.

Her iki eserde anlatılan hikâyede adaletsizlik hüküm sürer. Failinin zengin ve soylu bir ailenin çocuğu olması dolayısıyla Yusuf'un arkadaşı Ali'nin kalabalık ortasında öldürülmesine kimsenin tepki göstermemesi ile Kohlhaas'ın soylu bir kimseye açtığı devlet yetkilileri tarafından davaya kayıtsız kalınması, buna en belirgin örnektir. Bu bağlamda zengin ve güçlünün daima haklı oluşu, her iki eserdeki toplum düzeninin ortak özelliğidir. Adalet mekanizması sadece zengin ve soyludan yana işler, sıradan insanlar bu haktan yoksun bırakılır. Kohlhaas, bu gidişata dur demek için birçok kişinin kanına girer bedelini de kendi canıyla öder. Ancak sonunda hakkını elde etmiş olması, bunda başarı elde ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kohlhaas, hakkının geri verilmesiyle, Yusuf ise yeni bir hayata başlatılarak yazarları tarafından haklı gösterilirler. Sonuç olarak her iki kahraman da gidişata kendi imkân ve tarzlarında dur diyerek tepkilerini göstererek seslerini duyurmayı başarmışlardır.


Kaynakça

- Ali, Filiz v.d.** (Ed.) (2014): *Sabahattin Ali Anılar, İncelemeler, Eleştiriler*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Ali, Sabahattin** (2017): *Kuyucaklı Yusuf*. 77. Baskı, İstanbul: YKY Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (1992): *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*. 3. Baskı, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (2016): *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (2016): *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Balcıgil, Osman** (2017): *Ben Sabahattin Ali*. İstanbul: 1. Baskı. Genç Destek Yayınları.
- Barkey, Karen** (1999): *Eşkiyalar ve Devlet: Osmanlı Tarzı Devlet Merkezileşmesi*. Çev. Zeynep Altıok, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Braudel, Fernand** (1994): *II. Felipe Döneminde Akdeniz ve Akdeniz Dünyası* I. Cilt, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Ankara: İmge Yayınları.
- Cuma, Ahmet** (2009): Edebiyat Sosyolojisi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. İçinde: *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22, 80-94.
- Cuma, Ahmet** (2018): Genel ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi'nin (Komparatistik) Ulusal ve Dünya Edebiyatları Ekseninde Kuramsal Açılımı. İçinde: *SEFAD* 39, 1-26.
- Çetişli, İsmail** (2006): Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı. İçinde: *Milli Eğitim Dergisi* 169, 75-83.

- Dinç, Mustafa** (2018): İsyanın Mizahı: Hobsbawm'ın Toplumsal Eşkivalık Tanımı ve Kemal Sunal Filmleri. İçinde: *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı 24, 73-90.
- Erkurt, Gökhan Şefik** (2021): Hermeneutik ve Alımlama Estetiği Kuramlarının Yazınsal Metinlerin Karşılaştırmalı Çözümlemelerine Etkisi. İçinde: *Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi* 4 (5), 418-436.
- Gözütok, Türkan** (2011): Eşkivalık ve Çakırcalı Mehmet Efe'nin Türk Edebiyatına İzdüşümü. İçinde: *Türkbilig* 21, 49-72.
- Hobsbawm, Eric John Ernest** (1997): *Eşkivalar*. Çev.: O. Akalın-N. Hasgöl, İstanbul: Avesta Yayınları.
- Kınış, Mustafa** (2000): *Peyami Safa'nın "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" ile Hermann Hesse'nin "Step Kurdu" adlı eserlerinde Arayış ve Kendini Gerçekleştirme Sorunu*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kırmızı, Bülent** (2014): *Savaşın İzinde Roman Türk ve Alman Romanlarında Savaş Gerçeği*. 1. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kleist, Heinrich** (2016): *Michael Kohlhaas Eski bir Vakayinameden*. Çev. Bilge Uğurlar/ Türki Noyan, İstanbul: Can Yayınları.
- Korkmaz, Ramazan** (2016): *Sabahattin Ali İnsan ve Eser*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Platon** (2016): *Devlet*. Çev. Sabahattin Eyüboğlu, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Rousseau, Jean-Jacques** (2009): *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*. Çev. Ünsal Oksay, İstanbul: Say Yayınları.
- Safi, İsmail** (2018): Adalet ve Siyaset İlişkisi Üzerine. İçinde: *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 12, 63-74.
- Türkyılmaz, Mustafa v.d.** (Ed.) (2010): Alımlama Estetiği ve Okur Merkezli Yaklaşımın Eski Edebiyat Eğitiminde Uygulanması. İçinde: *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 29, 153-172.
- Ünal, Arif** (1996): *Nuvelci Yönüyle Heinrich von Kleist*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Ünal, Arif** (2006): *Dramacı Yönüyle Heinrich von Kleist*. 1. Baskı, İstanbul: NKM Yayınları.
- Ünal, Mehmet Ali** (2017): Devlet İçi İktidar Mücadelelerinin bir unsuru olarak Eşkivalık ve Ayrılkçı Hareketler. İçinde: *Osmanlıdan Günümüze Eşkivalık ve Terör*. Edit: Köse, Osman. 2. Baskı Samsun: Kültür Yayınları, 3-10.

Eine morphologische Betrachtung von Namen türkischer Märchenfiguren

Derya Perk , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958478>

Abstract (Deutsch)

Märchenfiguren haben in allen Kulturen einen Namen, die auch Zeichen ihrer charakteristischen Eigenschaften sind. Die Namen können sowohl eine Bedeutung tragen als auch begrifflich willkürlich und ausgedacht erscheinen. In deutschen Volksmärchen werden die Märchenfiguren wie bekannt nicht unbedingt mit Eigennamen benannt. In türkischen Märchen dagegen gibt es verschiedene Varianten zur Benennungen der Figuren. Die Figuren können sowohl mit einem Eigennamen benannt werden oder können ihre Namen aus verschiedenen Wortbildungen entstehen. Auch die Beinamen haben von türkischen Märchenfiguren eine große Bedeutung, da sie kulturelle Merkmale übertragen. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, dass in türkischen Erzählungen großen Wert auf die Benennungen der Figuren gelegt wird und die Namen inhaltliche Bedeutungsträger sind. Auch bei Namen, die frei ausgedacht erscheinen, fällt bei eingehender Betrachtung auf, dass diese Benennung einen bestimmten Zweck erfüllt. Die Namen bzw. morphologische Elemente besitzen verschiedene Eigenschaften; sie können erstens als einfache Namen auftreten, zweitens mit Ableitungsmorphemen gebildet werden oder es handelt sich drittens um zusammengesetzte Namen. Ziel dieser Arbeit ist es, einen kurzen Überblick auf die Eigenschaften der türkischen Märchenfiguren und zu den Motivationen bei der Namengebung zu geben und die morphologischen Besonderheiten der Namen durch Analysen und Interpretationen zu zeigen. Dafür werden Namen aus Pertev Naili Boratavs Märchensammlung *Az gittik uz gitik* (1969) ausgewählt.

Schlüsselwörter: *Onomastik, Namengebung, türkische Märchen, Märchenfiguren, Pertev Naili Boratav.*

Abstract (English)

A Morphological Consideration Of The Names Of Turkish Fairy Tale Characters

Fairy tale characters have a name in all cultures, which are also signs of their characteristic properties. Since they are named by the narrator or, if it is an art fairy tale, an author, it is natural that they be arbitrary and made up. The names can have a meaning as well as appear conceptually meaningless. In German folk tales, the fairy tale characters are not necessarily named with proper names, as is known. In Turkish fairy tales, on the other contrary, there are different variations on how the characters are named. The figures can be named with a proper name or the names can be obtained from different word formations. The nicknames are also very important for Turkish fairy tale characters, as they convey cultural characteristics. In this context, it is important to emphasize that in Turkish stories great importance is attached to the naming of the characters and the names are meaningful in terms of content. Even with names that seem meaningless, an analysis shows that this designation fulfills a certain purpose. The names or morphological elements have different properties, as they can firstly be simple names,

secondly, they can be formed with derivational morphemes or are compound names. The aim of this study is to give a brief overview of the characteristics of the Turkish fairy tale characters and the motivations for naming them, and to show the morphological characteristics of the names through analyzes and interpretations. For this, names are selected from Pertev Naili Boratav's fairy tale collection *Az gittik uz gitik* (1969) .

Keywords: *Onomastics, Naming, Turkish Tales, Tale Characters, Pertev Naili Boratav.*

EXTENDED ABSTRACT

The heroes of tales, who have moved from oral literature to written literature and have not lost their popularity in any culture, have always caught the attention of audience or reader. Regardless of the number of people and the functions they assume, the heroes in tales naturally have other characteristics that make them tale characters. In Turkish tales, it is common that people are ideal/idealistic or idealized types whose behaviour conforms to society's positive behaviour definition. They are fearless, wise, courageously honoured, and thus possess glorified qualities. They are, therefore, defined as brave or beautiful because in Turkish stories, values such as heroism and bravery are very important qualities that the hero should possess (Alsaç 2020: 91-92). Characters in Turkish tales, therefore, have characteristic features, which are also important in justification of naming. Social information can also be read through additions or a second name.

In order to explain these and morphological properties of the names, the examples from Pertev Naili Boratav's fairy tale collection *Az gittik uz gittik* (1969) have been analysed in this study. This selection has been chosen due to Boratav's efforts in the compilation, process and publication of Turkish tales. Boratav has 40 tale publications in German, 27 of which were never published before and more than 21 tales were later published in Turkish in 1969 under the title *Az gittik uz gitik* (Sakaoğlu 1973: 57-58). There are different forms of proper names in Turkish. The reason of this is convention because in Turkish, lexical elements that actually have a different function can be changed and used as nouns. As in any languages, the whole vocabulary in Turkish is insufficient to fill all the concrete and abstract concepts of the language. For this reason, names of many objects and concepts are created, for example, by deriving nouns and verbs. In this way, they get a whole new meaning with noun making suffixes. Meanwhile, they remain tied to their roots (Korkmaz 2009: 224). Thanks to this property, proper names can be formed from nouns, adjectives, verbs and other lexical elements in Turkish. In addition to these simple and derived names, there are also compound names in Turkish tales, which are formed with at least two words or two free morphemes. These mostly consist of "nouns + nouns" or "adjectives + nouns". In addition to these variations, names are also formed by adverbs, personal pronouns and numbers, which are also at least two-part.

In this study, to demonstrate variety of naming different examples from Boratav's fairy tales have been given in this context. In order to create an understandable separation, the names have been divided into three groups. In the first group, the figure names, whose word formation is made with adjective + noun compounds, have been listed. In this perspective, the first thing that has been shown in the study is the word formation of nouns and their morphological properties. The study points out that Boratav named the numerous fairy tale characters with compound names, which mostly consist of two free morphemes. There are also terms, which are examples of compound names or names that consist of a denominal adjective and a noun. Secondly, the figure names that are formed with noun variations have been listed and examined according to their morphological compositions. The names listed are mostly

compound names or multi-part that consist of two nouns or that consist of more than two free morphemes and derivatives. Since there are also other possibilities for word formation of names in Turkish, the other variations such as traditional proper names or derived names nouns have been given last. Both adjective + noun compound or adjective + proper name compound are used in the fairy tales, as well as names made with three free morphemes. Briefly described, the study deals with all possibilities of making nouns through the names of the fairy tale characters in Boratav's stories, and makes a morphological analysis.

Einleitung

Namen haben im Wortschatz aller Kulturen eine große Bedeutung und können im Bereich der Onomastik auf mehreren Ebenen wie Herkunft, Bedeutung oder Struktur etc. analysiert werden. Auch Namen der Märchenfiguren sind Untersuchungsgegenstand dieses Bereiches, da auch diese etymologisch, semantisch, morphologisch etc. erforscht werden können. In diesem Rahmen erzielt diese Arbeit, eine Übersicht von Namen türkischer Märchenfiguren zu geben. Dabei werden auf morphologische Eigenschaften Bezug genommen. Es werden nur die Namen von Märchenfiguren aus Pertev Naili Boratavs (1969) Märchensammlung ausgewählt und nach ihren morphologischen Strukturen ausgewertet, da eine komplette Darstellung der türkischen Märchenfigurennamen den Rahmen sprengen würde. Um die Grundlage der Studie zu bilden, werden zunächst die allgemeinen Merkmale von Märchenhelden erklärt. Als Nächstes werden die ausgewählten Namen in den Tabellen morphologisch untersucht und bewertet. Als Ergebnis der Studie wird eine Übersicht der morphologischen Strukturen von den Namen wie der Gebrauch von Ableitungsmorphemen gegeben. Weiterhin werden auch Beispiele zu einfachen und zusammengesetzten Namen tabellarisch dargestellt.

Die Eigenschaften von Märchenfiguren

a. In europäischen Märchen

Die Helden der Märchen, die von mündlicher Literatur zu schriftlicher Literatur übergegangen sind und in keiner Kultur an Popularität verloren haben, haben immer die Aufmerksamkeit des Publikums bzw. des Lesers auf sich gezogen. Im Falle europäischer Erzählungen ist mit dem Helden das gemeint, was Propp (1972) als Person, die die entscheidenden Funktionen übernimmt, beschreibt. Natürlich gibt es außer dem Helden auch andere Personen, die auch Funktionen übernehmen und dadurch am Märchen beteiligt sind. Laut Propp (1972: 79-80) sind diese der Gegenspieler/Schadenstifter, Schenker, Helfer, die Zarentochter, der Sender und der falsche Held. Nach Lüthi (2004: 27) gibt es außerhalb der Hauptfigur noch charakteristische Figuren wie Auftraggeber, Helfer des Helden, Kontrastgestalten wie erfolglose Geschwister und Personen, die von dem Helden oder den Helden gerettet werden. Alle diese sind im Kontext von Beziehungen abhängig von Hauptfigur und können als Nebenfiguren betrachtet werden.

In der Tat ist der erste und wichtigste Schritt bei einer Analyse in Bezug auf Figuren in Werken den Hauptcharakter bzw. den Helden zu bestimmen. Axel Olrik bestimmt den Helden als idealen und formalen Hauptcharaktertyp (zit. n. Kim 1998: 80). In den Märchen der Brüder Grimm, die die deutschen Märchen niedergeschrieben haben, sind dies hauptsächlich Frauen wie Prinzessinnen, die die schöne Natur und den hohen Status der Menschen schildern. Blaha-Peilleux (2008: 56) unterstreicht, dass diese weiblichen Charaktere nicht immer positiv erscheinen müssen und zwar können sie auch negative Charaktereigenschaften zeigen, ohne als schlecht eingestuft zu werden.

Diejenigen, die zu den schlechten Charakteren gehören, sind die Feinde des Hauptcharakters.

Unabhängig von der Anzahl der Personen und die von ihnen übernommenen Funktionen, haben die Helden im Märchen natürlich auch weitere Eigenschaften, die sie zur Märchenfigur machen. Zum Beispiel beschäftigen sich Märchenfiguren nicht mit der Unterscheidung zwischen Diesseits und Jenseits aufgrund der Eindimensionalität. Den Kontakt und die Beziehung von Menschen zwischen diesen verschiedenen Dimensionen, nehmen sie als natürlich wahr und überraschen sich nicht. Die Psyche dieser Märchenfiguren, die keine tiefen Gedanken haben, wird nicht reflektiert, sie werden nur als gut oder schlecht dargestellt. Märchenfiguren haben weder für die innere noch für die äußere Welt eine Tiefe, sie können keine Beziehung zwischen Ereignissen feststellen, sie spiegeln sich nicht in der Geschichte wider, als ob sie materiell oder real wären, und deshalb haben sie nicht einmal Eigennamen, sie sind oberflächlich (vgl. Lüthi 2005: 8-76). In türkischen Volksmärchen ist dies jedoch nicht immer der Fall. Es erscheinen sowohl wie in deutschen Volksmärchen eindimensionale Figuren, die leicht interpretierbar sind, als auch mehrdimensionale Figuren wie in Kunstmärchen. Bevor zu den charakteristischen Merkmalen der türkischen Märchenfiguren eingegangen wird, ist die Einstufung der Personen nach Sakaoğlu (1973: VII-VIII) zu nennen. Sakaoğlu unterscheidet unter Märchenfiguren zwischen (1) Menschen, (2) surrealen Wesen und (3) Tieren. Unter Menschen klassifiziert er bestimmte Typen, Agas und Herren, Reiche und Arme, Ausgestatte, Berufstätige und Familienmitglieder. Bei surrealen Wesen handelt es sich eher um Riesen, Feen, Hızır oder weitere Wesen wie Engel, böser Geist (Cin) etc. Zuletzt teilt Sakaoğlu die Tiere in vier Gruppen ein. Diese sind kompetente Tiere wie Pferde, Hunde, Kühe etc., Wildtiere wie Bären, Wölfe, Elefanten oder Löwen etc. Als Drittes zählt er die Vögel und Federvieh auf und gibt zuletzt Beispiele wie Fische oder Frösche. Diese Figuren verschiedener türkischer Märchen besitzen natürlich verschiedene Charaktereigenschaften und sind nicht immer mit Lüthi's (2005) generellen Personenbeschreibungen adäquat.

b. In türkischen Märchen

In türkischen Märchen kommt es häufig vor, dass Personen ideale/ idealistische oder idealisierte Typen sind, die Verhaltensweisen zeigen, die die Gesellschaft als positiv erachtet. Sie sind furchtlos, klug, mutig ausgezeichnet und besitzen somit verherrlichte Eigenschaften. Charakterisiert werden sie deshalb als tapfer oder schön, denn in türkischen Erzählungen sind Werte wie Heldenmut und Tapferkeit sehr wichtige Eigenschaften, die der Held besitzen soll (vgl. Alsaç 2020: 91-92). Die als tapfer oder mutig charakterisierten Märchencharakter existieren natürlich im gesamten Märchen. Deshalb ist es wie Kara Düzgün (vgl. 2012: 38) angibt, natürlich, dass man Motive des Sterbens oder des Wiederbelebens, dessen Ursprung auf schamanistischen Übergangsritualen zurückzuführen ist, oft in Erzählungen wie auch Märchen in der vorislamischen Zeit und auch danach findet.

Türkische Märchenfiguren zeigen charakteristische Merkmale, die natürlich auch bei der Begründung der Namengebung wichtig sind. Märchen sind wichtige Bildungsquellen, die die Fantasien der Kindern anregen und auch kulturhistorische und psychologische Bedeutung haben (vgl. Akyıldız Ercan 2020: 179), durch die sie auch der Bildung der Kinder beitragen.

Außerdem kommen Frauen in türkischen Märchen vor, die junge Bräute zu Irre führen oder -wenn auch weniger- Grausamkeit gegenüber Kinder zeigen (vgl. Coşkun 2015: 246). Deren charakteristische Eigenschaften werden wie bei den Grimmschen Namen durch ihre Benennungen unterstrichen bzw. sind die Namen, wie aus der Arbeit von Koca und Asutay (2021: 52) zu entnehmen ist, Informationsträger über die Wahrnehmung der Frauen, die in der Märchenwelt Funktionen übernehmen.

Die Anzahl der Brüder, Schwestern, Prinzen, Bezirgans, Diebe oder Wesire etc. werden meistens mit den Zahlen 3, 7 und 40 angegeben (vgl. Demirkan 2019: 73). Letztlich ist zu erwähnen, dass unter Märchenfiguren ähnliche persönliche Besonderheiten vorkommen können. In manchen Märchen kommen „der Hirt“ oder „verrückte Bruder“ vor, die als Typ ähnliche charakteristische Eigenschaften wie Keloğlan zeigen (vgl. Şimşek 2017: 44).

In Analysen von Märchenfiguren lässt sich feststellen, dass den Namen der männlichen Märchenfiguren Han, Batır oder Mergen und den weiblichen Märchenfiguren Hanım, Hatun oder Kız hinzugefügt werden (vgl. Karakurt 2011: 122). Diese Beinamen unterstützen die kulturellen Merkmale des Märchens bzw. der Figuren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Motivation bei der Namengebung. Metin Ekici (1989: 12-13 zitiert nach Harmancı 2010: 79) differenziert zwischen den folgenden drei wichtigen Motivationen hinsichtlich bei der Namengebung in der türkischen Volksdichtung:

1. Nach der bestehenden Tradition im Gemeinschaftsleben wird das Kind nach einer bestandenen Aufgabe von einer hochwertigen Person benannt.
2. Das Kind wird nach einer heiligen Person benannt, die einen außergewöhnlichen Einfluss auf die Geburt des Kindes hat.
3. Die Benennung von Seiten der Eltern, ohne von einer Tradition abhängig zu sein.

Das wichtigste Kriterium bei der Namengebung im Türkischen ist die Bedeutung. Sogar das Geschlecht kann anhand der Bedeutung bestimmt werden. Zum Beispiel betonen die Männernamen meistens Werte wie Macht, Stärke, Heldentum, Tapferkeit und die Frauennamen die Werte wie Liebe, Eleganz, Schönheit (vgl. Zengin 2014: 200). Schon aus dem türkischen Heldenepos *Dede Korkut* aus dem 15. Jahrhundert erfahren wir, dass die Helden durch verschiedene heldenhafte Ereignisse ihre Namen verdienen. Bei der Namengebung in diesem Epos tritt der Heldenmut als Voraussetzung in den Vordergrund. Der Sohn von Dirse Han verdiente seinen Namen durch einen Kampf gegen einen Stier (*T. Boğa*). Nach seinem Sieg wurde er *Boğaçhan* (*D. Herr der Stiere*)

benannt, wodurch der Kampf um einen Namen zur Determinante des Namens wurde (vgl. Yalçınkaya Akçit 2017: 366).

Die Benennungen der Märchenfiguren, die auf ihre charakteristischen Merkmale hinweisen, können sinnvoll oder bedeutungslos vorkommen. Wichtig ist mehr, dass der Hörer bzw. Leser sich einen Typus durch den Namen vorstellt. Aus Namenergänzungen bzw. zweiten Namen, die oben erwähnt wurden, lassen sich auch soziale Informationen ablesen. Um diese Bemerkungen und die morphologische Eigenschaften der Namen zu erklären, werden in dieser Arbeit Beispiele von Pertev Naili Boratavs Märchensammlung *Az gittik uz gitik* (1969) gegeben. Grund dieser Auswahl sind seine Mühen bei der Zusammenstellung, Verarbeitung und Veröffentlichung von türkischen Märchen. Boratav hat 40 Märchenveröffentlichungen auf deutscher Sprache, von denen ein Teil im Jahr 1969 mit dem Titel *Az gittik uz gitik* auch auf Türkisch veröffentlicht wurde (vgl. Sakaoğlu 1973: 57-58). Hier sind auch die wichtigen Arbeiten von ungarischen und deutschen Wissenschaftlern zu erwähnen, die nach dem 19. Jahrhundert eine Sammlung nach europäischer Art geführt haben. Desgleichen sind Oğuz Tansel (2003), Naki Tezel (1992) und Eflatun Cem Güney (2009) zu nennen, die wichtige Geschichtenerzähler bzw. Märchenautoren sind (vgl. Öztürk 2017: 316).

Türkische Personennamen

Im Türkischen gibt es verschiedene Formen zur Wortbildung von Eigennamen. Der Grund dafür ist die *Konversion als Mittel des formal unaufwendigsten Wechsels der Wortart* (Eichinger 2000: 39). Im Türkischen können nämlich lexikalische Elemente, die eigentlich als Adjektiv, Verb etc. eine andere Funktion übernehmen, geändert und als Nomen verwendet werden. Aus diesem Grund werden Namen vieler Objekte und Konzepte durch das Ableiten von Nomen und Verben erstellt. Auf diese Weise erhalten sie eine ganz neue Bedeutung mit Namenskonstruktionssuffixen. Währenddessen bleiben sie auch an ihre Wurzel gebunden (vgl. Korkmaz 2009: 224).

Dank dieser Eigenschaft können im Türkischen auch Eigennamen von Nomen, Adjektiven, Verben und weiteren lexikalischen Elementen gebildet werden. Namen, die aus Nomen bestehen, können einfache wie *Can*, *Gül*, oder *Demir* oder abgeleitete Namen wie *Kurtuluş* oder *Fatoş* sein. Bei Namen wie *Genç* (D. jung) oder *Üstün* (D. souverän), die durch Adjektive gebildet sind, ist bemerkbar, dass ihnen kein Wechsel unterworfen ist. Wie erwähnt, gibt es auch Namen wie *Dönmez* (V. dönmek) oder *Güler* (V. gülmek), die vom Verbstamm abgeleitet werden und manchmal auch durch Affixe als abgeleitete Namen erscheinen (vgl. Zengin 2014: 220-221). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass insbesondere der Name *Gül* bzw. *Rose* wie im Deutschen auch im Türkischen sehr oft als Vorname verwendet wird (vgl. Ülken 2020: 309).

Die von Nomen abgeleiteten Namen bzw. denominalen Namen werden im Türkischen mit folgenden Suffixen gebildet:

+CA, +CAk, +CI, Clk, +CII, +DAk, +DAş, +dlrIk / +dUrUk, AgI,
+ALAk, +LAK, Ilk, tI etc. (Korkmaz 2009: 224)

Die von Verben abgeleiteten Namen bzw. deverbale Namen werden im Türkischen mit folgenden Suffixen gebildet:

-CA, -CAK, -(I)ç, /-(U)ç, -(A)k, -AmAk, -Ga, -GAç, -GI /-GU, -GIn - -
GUn, -I/-U, -Icl/ -UcU, -(I)m/-(U)m, -(I)n/-(U)n, -(I)nç,/(U)nç, -Iş/-Uş, -
(I)t/-(U)t, -(I)ntl/ -(U)ntU, -mAç, -nAk etc. (Korkmaz 2009: 226)

Die Bildung mit Präfixen und Suffixen kann dazu führen, dass sich die Namen verlängern. Im Türkischen wird der Wortschatz aber natürlich auch durch Abkürzungen bereichert. Wobei der Grund dieses Gebrauchs bei Erweiterung des Wortschatzes zweifellos die Sprachökonomie ist (vgl. Balcı 2013: 216).

Außer den einfachen und abgeleiteten Namen gibt es im Türkischen auch zusammengesetzte Namen, die mit mindestens zwei Wörtern gebildet werden. Diese zusammengesetzten Namen können mit Kombination von Nomen + Nomen oder Adjektiv + Nomen gebildet werden und der mehrgliedrige Name kann mit mehreren Wörtern bzw. freien Morphemen gebildet werden.

Zusammengesetzte Namen bestehen aus zwei oder mehreren Nomen, die unabhängig von ihrer grammatikalischen Beziehung Personen direkt zugewiesen werden. Außerdem steht bei zusammengesetzten Nomen die Betonung im letzten Namen und liegt in der vorletzten Silbe (vgl. Korkmaz 2009: 237). Bei manchen zusammengesetzten Namen erweckt das Gefühl, dass der erste Name ein Präfix oder der letzte Name ein Suffix ist. Diese Form erscheint meistens bei Präfixen wie *Alp-*, *Ata-*, *Baş-*, *Er-*, *Ün-* bei Männernamen und *Al-*, *Bir-*, *Gül-* bei Frauennamen etc. oder bei Suffixen *-kan*, *-kök*, *-yılmaz* bei Männernamen und *-hanım*, *-gül*, *-kız* bei Frauennamen etc. (vgl. Zengin 2014: 228-229).

Mit Adjektiven zusammengesetzte Namen, die auch in der Kategorie von zusammengesetzten Nomen sind, haben in der türkischen Sprache einen häufigen Gebrauch. Das Adjektiv vor dem Nomen kombiniert sich mit der Bedeutung des Nomens, zu dem es hinzugefügt wird, was zur Bildung eines neuen zusammengesetzten Substantivs führt. Beispiele zu den konkreten oder abstrakten zusammengesetzten Namen, die zusammengeschieden oder getrennt geschrieben werden können, sind *alabalık*, *başkent*, *ilkbahar*, *büyük baba*, *kuru yemiş* (vgl. Korkmaz 2009: 240). In diesen Beispielen sind die Adjektive vor dem Nomen positioniert. Es gibt jedoch auch Verwendungen wie *elinin körü*, *delinin biri*, *çocuğun böylesi* (vgl. Korkmaz 2009: 242), in denen die Stelle des Adjektivs sich ändert.

Das wichtigste Element des Adjektivklausels ist das Nomen, während das Adjektiv nur ein Hilfselement ist. Beide sprachlichen Elemente besitzen kein Suffix für die Verbindung und können auch als Wortgruppe auftreten. Auch ist es möglich, dass beide Elemente aus einer Gruppe von Wörtern bestehen. Außerdem können mehrere Nomina durch ein einzelnes Adjektiv qualifiziert werden. Außerdem steht bei

zusammengesetzten Nomen, die durch ein Adjektiv gebildet sind, die Betonung im ersten Element, d.h. im Adjektiv (vgl. Aktan 2016: 17-24).

Außer der oben angeführten Namenerscheinungen werden im Türkischen auch Namen mit Adverbien, Personalpronomen und Zahlen gebildet. Diese können nach Zengin (2014: 225) zwei oder mehrgliedrig sein.

Analysen der Namen aus der Märchensammlung *Az gittik uz gittik*

Die Arten der Namen, werden in Bezug auf das vorliegende Analyseverfahren in drei Gruppen aufgeklärt:

1. Einfache Namen
2. Zusammengesetzte Namen
3. Abgeleitete Namen

Wie im vorherigen Abschnitt erläutert können einfache Namen sowohl aus Eigen- als auch aus Gattungsnamen bestehen. Zusammengesetzte Namen sind Namen, die mindestens aus zwei freien Morphemen bestehen, dagegen werden abgeleitete Namen durch Derivationsuffixe gebildet. Abgesehen davon ist es auch zu erwähnen, dass bei manchen Namen sogar Deklinationssuffixe d.h. Possessivsuffix und Pluralsuffixe vorkommen können. In Hinsicht diesbezüglicher Namen lassen sich in der Märchensammlung *Az gittik uz gittik* folgende Beispiele feststellen:

Einfache Namen

Diese Namen bestehen aus einem einfachen Wort ohne Affix.

- a. Eigennamen : Ayşe, Fatma, Hızır, Ece, Ütelek
- b. Gattungsnamen : Köse

Zusammengesetzte Namen

Manche Namen bestehen aus zusammengesetzten Namen.

Nomen + Nomen : Bokböceği, Beyoğlu

Adjektiv + Nomen : Keloğlan

Abgeleitete Namen

Einige Namen werden durch Derivationsuffixe d.h. durch Affixe (Präfix, Suffix etc.) abgeleitet.

Bsp.

Akıl-lı, Balık-çı, Çimen-ci, Ecin-ni, Ben-li,

Nomen-Derivationsuffix

Fesat-çı, Çift-çi	
Bsp.	Verb-Derivationsuffix
Üşen-geç	

Beispiele zu den Namen, in denen Deklinationssuffixe bzw. Possessivsuffix und Pluralsuffixe vorkommen:

Er-ler	Nomen-Pluralsuffix
Peri-ler	Nomen-Pluralsuffix
Beyoğl-u	Nomen + Nomen-Possessivsuffix
Bokböceğ-i	Nomen + Nomen-Possessivsuffix
Eşek-Kafas-ı	Nomen + Nomen+Fugenelement+Possessivsuffix
Dev-Karısı-ı	Nomen + Nomen+ Fugenelement+ Fugenelement+ Possessivsuffix
Erlere-Karısı-ı	Nomen- Pluralsuffix + Nomen+ Fugenelement+ Possessivsuffix
Balıkçı Güzel-i	Nomen- Derivationsuffix + Nomen-Possessivsuffix
Dünya-Güzel-i	Nomen + Nomen-Possessivsuffix
Çimenci Padişah-ı	Nomen- Derivationsuffix + Nomen-Possessivsuffix
Culfa kadın-lar-ı	Nomen + Nomen- Pluralsuffix-Possessivsuffix
Kuyruğ-u zilli Tilki	Nomen-Possessivsuffix+Nomen+Derivationsuffix+Nomen
Göğs-ü kınalı serçe	Nomen-Possessivsuffix+Nomen+Derivationsuffix+Nomen
Kıral-Padişah-ı-nın kız-ı	Nomen + Nomen-Possessivsuffix+ Possessivsuffix
+ Periler-Padişah-ı-nın kız-ı	Nomen-Pluralsuffix+Nomen-Possessivsuffix-Possessivsuffix +Nomen-Possessivsuffix
Culfa kadın-lar-ı	Nomen + Nomen Pluralsuffix-Possessivsuffix
Halep Paşa-sı-nın Hanım-ı	Nomen + Nomen- Fugenelement -Possessivsuffix-Possessivsuffix + Nomen-Possessivsuffix

Tabellarische Darstellung der Figurennamen nach ihren morphologischen Eigenschaften

In diesem Teil der Studie werden verschiedene Benennungsbeispiele aus Boratavs Märchen gegeben. Um eine verständliche Trennung zu erschaffen, werden die Namen in drei Gruppen unterteilt. In der ersten Gruppe werden die Figurennamen, deren Wortbildung von Adjektiv+Nomen erfolgt, aufgelistet. In der zweiten Tabelle werden dagegen die Figurennamen, die mit Nomenvariationen gebildet sind, aufgezählt und nach ihren morphologischen Zusammensetzungen betrachtet. Da es im Türkischen auch weitere Möglichkeiten bei der Wortbildung von Namen gibt, werden in der letzten Tabelle die weiteren Variationen angegeben. In allen Tabellen werden diesbezüglich die Art der Wortbildung und die morphologischen Eigenschaften erwähnt.

Im Folgenden werden, wie erwähnt, die Beispiele zu den morphologischen Eigenschaften der Namen aufgelistet. In diesem Sinne werden auf der linken Spalte der Tabelle der Name und die deutsche Bedeutung angegeben. Als nächstes wird die Wortbildung der Namen gezeigt und in der rechten Spalte nach ihren morphologischen Eigenschaften erklärt.

Beispiele zu den Benennungen von Märchenfiguren Boratavs	Wortbildung der Namen	Morphologische Merkmale
Yarım- Horoz <i>Halber Hahn</i>	Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem Adjektiv und einem Nomen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Koca -Nine <i>Alte-Oma</i>	Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem Adjektiv und einem Nomen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Keloğlan <i>Glatzkopf</i>	Adjektiv + Nomen	Ein zusammengesetzter Name, der aus einem Adjektiv und einem Nomen besteht.
Kara-Tavuk <i>Schwarzes Huhn</i>	Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem Adjektiv und einem Nomen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Akıllı oğlan <i>Kluger Junge</i>	Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem denominalen Adjektiv und einem Nomen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Deli oğlan <i>Verrückter Junge</i>	Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem Adjektiv und einem Nomen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.

Tab.1: Überblick über die Figurennamen, deren Wortbildung von Adjektiv+Nomen erfolgt¹

¹ Erstellt vom Verfasser.

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass Boratav die zahlreichen Märchenfiguren mit mehrgliedrigen Namen, die meistens aus zwei freien Morphemen bestehen, benannt hat. Es gibt auch Benennungen wie Keloğlan, welches ein Beispiel für zusammengesetzte Namen ist oder Akıllı oğlan, der aus einem denominalen Adjektiv und einem Nomen besteht.

Als Nächstes werden Beispiele zu den Namen aufgelistet, die mindestens aus zwei Nomen gebildet sind.

Beispiele zu den Benennungen von Märchenfiguren Boratavs	Wortbildung der Namen	Morphologische Merkmale
Bokböceği <i>Mistkäfer</i>	Nomen + Nomen-Possessivsuffix	Ein zusammengesetzter Name besteht aus zwei Nomen.
Mercan kadın <i>Korallenfrau</i> (<i>Bedetungsverbesserung</i>)	Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Beyoğlu <i>Herrensohn</i>	Nomen + Nomen-Possessivsuffix	Ein zusammengesetzter Name besteht aus zwei Nomen.
Erler - Karısı <i>Weib des Mannes</i>	Nomen-Pluralsuffix + Nomen-Fugenelement-Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen
Dev-Baba <i>Riesenvater</i>	Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Dev -Karı -sı <i>Riesenweib</i>	Nomen+ Nomen-Fugenelement-Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Kıral - Padişahının kızı <i>Tochter des Kıral² - Padişahs</i>	Nomen + Nomen-Possessivsuffix+ Possessivsuffix+ Nomen-Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus drei Nomen d.h. aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen.
Periler -Padişahının kızı <i>Tochter des Feen - Padişahs</i>	Nomen-Pluralsuffix+Nomen-Possessivsuffix- Possessivsuffix +Nomen-Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus drei Nomen d.h. aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen.
Cazı³ - Kız	Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei

² **D. König, Weinrebe, Akazienbaum** <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020 - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ)

³ **D. Magie, Hexe** bkz. <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020 - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ)

<i>Hexenmädchen</i>		freien Morphemen.
Eşek-Kafası <i>Eselskopf</i>	Nomen + Nomen- Fugenelement- Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Cadı - Karı <i>Hexenweib</i>	Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
İlik - Sultan <i>Knochenmark Sultan</i> (<i>Bedetungsverbesserung</i>)	Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Balıkçı Güzeli <i>Fischers Schöne</i>	Nomen- Derivationsuffix+ Nomen- Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus einem denominalen und deadjektivischen Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Derviş -Baba <i>Dervisch Vater</i>	Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus zwei Nomen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen
Çimenci Padişahı <i>Gras Sultan</i>	Nomen- Derivationsuffix+ Nomen- Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus einem denominalen und einfachen Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen
Nohut - Oğlan <i>Kicherling</i>	Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen
Culfa⁴ kadınları <i>Weberfrauen</i>	Nomen+Nomen- Pluralsuffix- Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus zwei Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Dünya-Güzeli Die Weltschöne	Nomen + Nomen- Possessivsuffix	Ein mehrgliedriger Name besteht aus einem einfachen und einem deadjektivischen Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.

Tab.2: Überblick über die Figurennamen, deren Wortbildung von Nomenvariationen erfolgt⁵

Die aufgelisteten Namen sind meistens zusammengesetzte Namen bzw. mehrgliedrige Namen, die aus zwei Nomen bestehen. Weitere Beispiele sind *Periler -Padişahının kızı* oder *Kıral - Padişahının kızı*, die aus mehr als zwei freien Morphemen und Ableitungen bestehen. Außerdem zeigt sich noch das Namenbeispiel *Çimenci Padişahı*, welches aus einem denominalen und deadjektivischen Nomen d.h. aus zwei Wörtern besteht.

Die weiteren Möglichkeiten bei der Wortbildung von Namen der Märchenfiguren werden unten aufgelistet:

⁴ **D. Weber** bkz. <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020 - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ)

⁵ Erstellt vom Verfasser.

Beispiele zu den Benennungen Märchenfiguren Boratavs	Wortbildung der Namen	Morphologische Merkmale
Ayşe	Eigennamen	Einfacher Eigennamen.
Fatma	Eigennamen	Einfacher Eigennamen.
Ece	Eigennamen	Einfacher Eigennamen.
Ütelek <i>Fröstelnder</i>	Eigennamen	Ein abgeleiteter Eigennamen.
Üselek	Eigennamen	Ein abgeleiteter Eigennamen.
Ali - Sağdıç <i>Trauzeuge Ali</i>	Eigennamen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem Eigennamen und einem Nomen besteht, d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Mehmed-Ağa <i>Mehmet Aga</i>	Eigennamen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem Eigennamen und einem Nomen besteht, d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Mehmed -Eşkiya	Eigennamen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem Eigennamen und einem Nomen besteht, d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Hızır⁶	Eigennamen	Ein Eigennamen.
Delî - Gücük <i>Verrückter Kleiner</i>	Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus einem Adjektiv und einem Nomen d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen.
Üşengeç <i>Fauler</i>	Adjektiv/Nomen	Ein deverbaler Name. Ist vom Verb <i>üşen(mek)</i> mit dem Derivationsmorphem <i>-geç</i> zu einem Nomen abgeleitet.
Köse <i>Bartloser</i>	Adjektiv/Nomen	Ein einfacher Name.
Benli- Bahri <i>Behri mit Sommersprossen</i>	Adjektiv + Eigennamen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem denominalen Nomen und einem Eigennamen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen. Das Nomen <i>Ben</i> wird durch das Derivationsmorphem <i>-li</i> zu einem Adjektiv abgeleitet.
Fesatçı- Saliha <i>Hetzige Saliha</i>	Adjektiv + Eigennamen	Ein mehrgliedriger Name, der aus einem denominalen Nomen und einem Eigennamen besteht d.h. aus zwei Wörtern bzw. aus zwei freien Morphemen. Das Adjektiv <i>Fesat</i> wird durch das Derivationsmorphem <i>-çı</i> zu einem

⁶ *D. Jemand, der in der schlimmsten Situation zur Hilfe kommt.* <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020

		Adjektiv abgeleitet.
Çiftçi Mehmed Ağa <i>Bauer Mehmed Aga</i>	Nomen+ Eigennamen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen, und zwar aus einem denominalen Nomen, einem Eigennamen und einem einfachen Nomen. Das Nomen <i>Çift</i> wird durch das Derivationsmorphem <i>-çi</i> zu einem Nomen abgeleitet.
Kuyruğu zilli Tilki <i>Fuchs mit einer Schwanzglocke</i>	Nomen + Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name. Dieser besteht aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen (Nomen-Possessivsuffix+ Nomen-Derivationsuffix+Nomen).
Göğsü kmalı serçe <i>Spatz mit Hennaan der Brust</i>	Nomen + Adjektiv + Nomen	Ein mehrgliedriger Name. Dieser besteht aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen (Nomen-Possessivsuffix+ Nomen-Derivationsuffix+Nomen).
Halep Paşasının Hanımı <i>Gemahlin von Aleppo Pascha</i>	Eigennamen + Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name. Dieser Name besteht aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen (Nomen + Nomen- Fugenelement - Possessivsuffix- Possessivsuffix + Nomen-Possessivsuffix).
Ecinni Mehmed Ağa <i>Der Dschinn Mehmed Aga</i>	Adjektiv + Eigennamen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name, der aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen besteht, d.h. aus einem Adjektiv, einem Eigennamen und einem Nomen.
Bürümceklî⁷ Bürce⁸ kadın	Adjektiv + Nomen + Nomen	Ein mehrgliedriger Name besteht aus drei Wörtern bzw. aus drei freien Morphemen. Das Nomen <i>Bürümcek</i> wird durch das Derivationsuffix <i>-li</i> zu einem Adjektiv abgeleitet..

Tab.3: Überblick über die Figurennamen, deren Wortbildung von unterschiedlichen Morphemen erfolgt⁹

Die Tabelle 3 zeigt verschiedene Variationen bei Namenbildungen. Wie aus der Tabelle zu lesen ist, gibt es traditionelle Eigennamen wie *Ayşe* und Beispiele zu abgeleiteten Namen wie *Ütelek*. Es gibt auch Beispiele zu Adjektiv + Nomen oder Adjektiv + Eigennamen, die auch aus zwei freien Morphemen gebildet sind. Beispiele zu den Namen, die aus drei freien Morphemen bestehen, befinden sich auch in Märchen Boratavs. Aus diesen Beispielen stellt sich fest, dass das Adjektiv am Anfang oder in der Mitte des Namens denominal erscheint.

⁷ **D. Wie ein Kokon ingerolltes** <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020

⁸ **D. langsamer Gang** bkz. <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020 - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ)

⁹ Erstellt vom Verfasser.

Schlussbetrachtung

Namen der türkischen Märchenfiguren sind wie in den anderen Erzählungen Informationsträger, da sie dem Hörer bzw. Leser Hinweise zur betreffenden Person geben. Von den Benennungen können Informationen über Geschlecht und Alter oder die charakteristischen Eigenschaften der Figuren entnommen werden. Außerdem spiegeln sie auch kulturelle Merkmale und Werte. Deshalb werden die meisten männlichen Märchenfiguren als tapferer Held und weibliche Märchenfiguren als moralische und schöne Frauen abgebildet. Destotrotz gibt es in den Beispielen Boratavs auch Namen wie „Cadı – Kari“ oder „Deli oğlan“, die negative Eigenschaften hervorrufen. In türkischen Märchen kommt es oft vor, dass die Märchenfiguren nicht nur mit Eigennamen benannt werden, sondern auch mit denominalen und deverbalen Nomen. Außer den einfachen und von Nomen und Verben abgeleiteten Namen, befinden sich in türkischen Märchen auch zusammengesetzte Namen, die mindestens mit zwei Wörtern bzw. zwei freien Morphemen gebildet werden. Diese bestehen meistens aus Nomen + Nomen, Adjektiven + Nomen. Außer diesen Variationen werden Namen auch durch Adverbien, Personalpronomen und Zahlen gebildet, die auch mindestens zweigliedrig sind. In Boratavs Märchen sind meistens Namen, die mindestens mit zwei Nomen und in manchen Beispielen in Begleitung der Derivationssuffixe gebildet werden, zu erkennen. Bei den mit Adjektiven zusammengesetzten Namen, die auch zu den zusammengesetzten Nomen gehören, stellt sich fest, dass wie beim häufigen Gebrauch in der türkischen Sprache das Adjektiv vor dem Nomen kombiniert wird.

Literaturverzeichnis

- Aktan, Bilal** (2016): *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Akyıldız Ercan, Cemile** (2020): Örnek Masal Çözümlemesi ile Halk ve Sanatsal Masal Arasındaki Farklılıklar. *Doğu Esintileri Dergisi* , 175-191
- Alsaç, Fevziye** (2020): *Masal Kahramanlarının Tip Çözümlemesi*. İstanbul: Hiperyayın.
- Balci, Tahir** (2013): Kürzungen Im Türkischen. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8, 215-224
- Blaha-Peilleux, Nathalie** (2008): *Mütter und Anti-Mütter in den Märchen der Brüder Grimm*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Boratav, Nail** (1969): *Az Gittik Uz Gittik*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Coşkun, Jale** (2015): Türk Masal Kahramanı Cadı Kari ve Rus Masal Kahramanı Bába Yaga Tiplerinin Karşılaştırılmalı Analizi. *Uluslararası Karadeniz Havzası Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 3/2015, 242-249.
- Demirkan, Hilal** (2019): *Türk Masallarında Kardeş İlişkileri*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi).
- Eichinger, Ludwig M.** (2000): *Deutsche Wortbildung: Eine Einführung*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.


- Güney, Eflâton Cem** (2009): *Evvel zaman içinde*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Harmancı, Meriç** (2010): *Türk Masallarında Keloğlan Tipi*. İzmit: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilimdalı. (Doktora Tezi).
- Kara Düzgün, Ülkü** (2012): Türk Destanlarında Merkezi Kahraman Tipinin Tipolojisi. *folklor/edebiyat*, Cilt:18, Sayı:69, 2012/1, 9-46.
- Karakurt, Deniz** (2011): *Türk Söylence Sözlüğü: Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*. e-Kitap.
- Kim, Chong-Chol** (1998): *Die weiblichen Figuren im grimmschen und im koreanischen Märchen*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Koca, Furkan/ Asutay Hikmet** (2021): *Grimm Kardeşler Masallarında Kişi ve Ön Ad Eş Dizimleri: 200 Masala Derlem Dilbilimsel Bir Bakış*. In: Social Sciences Research Journal, 10 (1), 44-54.
- Korkmaz, Zeynep** (2009): *Türkiye Türkçesi Grameri. Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lüthi, Max** (2004): *Märchen*. München: J.B Metzler Verlag.
- Lüthi, Max** (2005): *Das europäische Volksmärchen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Öztürk, Ali Osman** (2017): Oğuz Tansel Masallarının Derin Kökleri Üzerine Bir Örnek Mavi Gelin Masalı. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 12/7, 311-322
- Propp, Vladimir** (1972): *Morphologie des Märchens*. (Christel Wendt, Übers.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Sakaoğlu, Saim** (1973): *Gümüşhane Masalları. Metin Toplama ve Tahlil*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Şimşek, Esmâ** (2017): Türk Masallarının Milli Tipi: Keloğlan. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 2017, 11, 41-57.
- Tansel, Oğuz** (2003): *Mavi Gelin*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tezel, Naki** (1992): *Türk masalları*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Ülken, Funda** (2020): „Amapola“, „Rose“, „Margerite“, „Gül“... Vornamen als Blumennamen. *DİYALOG. Kültürlerarası Alman Dili ve Edebiyatı Çalışmaları Dergisi*, 2020/2, 287-311.
- Yalçinkaya Akçit, Betül** (2017): Erec ve Dede Korkut Kitabı'nda Erdem ve Kazanımlar. *International Journal of Language Academy*, 5/6, 360-371.
- Zengin, Dursun** (2014): *Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları*. Ankara: Kurmay Yayınevi.

Internetquellen

- Kıral** <https://sozluk.gov.tr> - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ) letzter Zugriff: 13.12.2020.
- Cazı** <https://sozluk.gov.tr> - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ) letzter Zugriff: 13.12.2020.
- Culfa** <https://sozluk.gov.tr> - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ) letzter Zugriff: 13.12.2020.
- Hızır** <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020.
- Bürümcek** <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020.
- Bürce** <https://sozluk.gov.tr/> letzter Zugriff: 13.12.2020 - DERLEME SÖZLÜĞÜ (TÜRKİYE TÜRKÇESİ AĞIZLARI SÖZLÜĞÜ).

Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit

Tahir Balci , Adana

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958479>

Abstract (Deutsch)

Die Sprache ist ein hervorragendes Werk, das durch Interaktion entsteht und mit dem wir eine Wirklichkeit erzeugen, die eine sowohl konstruierende als auch destruiende Rolle spielen kann. Manche Linguisten vergleichen den Sprachgebrauch mit dem Sprachspiel. Mit seiner Hervorhebung der Sprachverwendung und seinem einprägsamen und geschliffenen Ausspruch ‚Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache‘ gilt Wittgenstein als Vorgänger der linguistischen Pragmatik. Seine Äußerungen inspirierten die Theoretiker der Sprechakttheorie.

Nach Austin verläuft der Sprachgebrauch in Sprechakten, wobei jeder Akt aus den Teilakten *Lokution*, *Illokution* und *Perlokution* entsteht und auch defizitäre Sprechakte möglich sind. Aus der Tatsache, dass der Anzahl der Kontexte keine Grenzlinie zu ziehen ist, dass es also unendlich viele Kontexte und dementsprechend so viele Funktionen gibt, können wir ebenfalls auf eine unendliche Zahl von expliziten oder impliziten Sprechakten schließen. Die Sprechakte haben einen modalen Charakter, der a) vom Blickpunkt des Sprechers und des Hörers, b) vom Kontext, in dem sich die Sprechakte abspielen, c) von der Gesellschaft als der Trägerin einer Kultur und d) von den Naturumständen, unter denen die Interaktanten leben, abhängt. Die Sprechakte gelingen nur dann, wenn die Interaktanten kooperationsbereit sind. Das allein genügt aber nicht; auch das Höflichkeitsprinzip ist sehr konstitutiv. In dieser Arbeit werden besondere türkische Sprechakte analysiert, die zeigen, dass die Äußerungstypen nicht immer mit den Illokutionen übereinstimmen. Das kann vom Kontext und auch von suprasegmentalen Merkmalen des jeweiligen Sprechaktes abhängen.

Schlüsselwörter: Pragmalinguistik, Interaktion, Sprechakte, Kooperationsbereitschaft, Höflichkeit.

Abstract (English)

Speech Acts with Special Attention to Courtesy

Language is an excellent work that arises through interaction and with which we create a reality that can play a constructive as well as a destructive role. Some linguists compare the use of language with the language play. With his emphasis on the use of language and his catchy and polished saying "The meaning of a word is its use in language", Wittgenstein is considered the predecessor of linguistic pragmatics. His statements inspired the most important theorist of speech act theory.. According to Austin, language use is in speech files, with each act arising from the sub-files location, illocation and perlocution, and deficient speech files are also possible. From the fact that there is no limit to the number of contexts, that is, there are infinitely many contexts and, accordingly, so many functions, we can also conclude from an infinite number of explicit or implicit speech acts. The speech acts have a modal

character, which a) from the point of view of the speaker and the listener, b) from the context in which the speech acts take place, c) from society as the bearer of a culture and d) from the natural circumstances under which the interactants live, depend. The speech files are only successful if the interactants are willing to cooperate. But that alone is not enough; the principle of politeness is also very constitutive. In this work, special Turkish speech acts are analyzed, which show that the utterance types do not always correspond to the illocution. This can depend on the context and also on supra-segmental characteristics of the respective speech act.

Keywords: Pragmalinguistics, Interaction, Speech Acts, Willingness to Cooperate, Courtesy.

EXTENDED ABSTRACT

Language is an excellent work that arises through interaction and with which we create a reality that can play a constructive as well as a destructive role. The consideration of language as a driving and constructive force can be traced back to L. Wittgenstein, who compared language use with language play. With his emphasis on the use of language and his catchy and polished saying "The meaning of a word is its use in language", he is considered the predecessor of linguistic pragmatics. His statement inspired the founder of "speech act theory"; J. L. Austin, who very often quoted Wittgenstein. According to Austin, language use can be analyzed in terms of speech acts; each utterance can be considered according to the related sub-category of the speech acts: locutionary, illocutionary, and perlocutionary acts; and also deficient speech acts.

It is assumed that there are over ten thousand types of speech acts, and besides - depending on the context - other speech acts can be embedded in one speech act, says Alwin Fill. From the fact that there is no limit to the number of contexts and functions, an infinite number of explicit or implicit speech acts can be concluded from a single utterance.

The speech acts have a modal character, depending on a) the point of view of the speaker and the listener, b) the context in which the speech acts take place, c) society as the bearer of a culture and d) the natural circumstances under which the interactants are.

Studying language use, another approach was adopted by H.-J. Heringer. It was asserted under the title "Communication-constituting principles". The following principles can be applied to successful communication: Be relevant! Be informative! Be sincere! Speak clearly!

Certainly, there are debatable cases, considering the truth of an utterance. Determining the meaning of a speech unit is relational and depends on the communication partner's the point of view. For instance, imagine a student who cannot distinguish red from green. S/he says a fellow student: "Your eyes are red today, you have probably been cramming hard for the exam all night long", even though her eyes radiate a fresh green color. Many speech acts can follow this utterance, which can even offend the other person. Here, one can think of the color scale continuity, of the culture and necessity of the concept formation and of the prototype theory of Eleanor Rosch, which wants to classify the words according to their typical characteristics.

The same phenomenon can be expressed, perceived and assessed differently by different people. This has nothing to do with the language's inability to express something. The different perception and evaluation are not something that is linguistically enforced. Whether or not a language has a form for a content is primarily related to whether the users of that language need this form or not. The content is a reality, but it can be integrated into various forms. Guy Deutscher makes this obvious using the example of the coordinate system, which can be geographical (south, north, west, east) or egocentric (front, back, left, right). His remarks show that there are languages with unusual ways of speaking about spatial relationships, whose modes of

expression differ from those previously thought to be universal and natural. This means that spatial thinking and speaking presupposes a cultural convention that is shaped by non-linguistic nature. The way in which we deal with nature and the environment influences our perception of language and the implementation of speech acts. Therefore, different words can associate very different things with different people. We must, therefore, always bear in mind that a speech act may not have the intended effect. All these concerns indicate us that the implications of speech acts are clearly modal.

The speech files are only successful if the interactants are willing to cooperate. However, this alone is not enough; the principle of politeness is also very constitutive. In this work, special Turkish speech acts are analyzed, which show that the utterance types do not always correspond to the illocution. This can depend on the context and also on supra-segmental characteristics of the respective speech act.

Einleitung

Die Sprache ist ein hervorragendes Auseinandersetzungswerk des Menschen, das durch Interaktion mit der Umwelt oder mit sich selbst entsteht und mit dem wir im Watzlawick'schen Sinne eine Wirklichkeit erzeugen, die eine sowohl konstruierende als auch destruierende Rolle spielen kann. Schon hunderte Jahre vor Chr. hatten die griechischen Philosophen Sokrates und Platon diese Rolle der Sprache erkannt. Sokrates diskutierte am Markplatz gern mit jungen Leuten über erbauende philosophische Themen wie Sein, Wahrheit, Erkenntnis, Schönheitsliebe und menschliche Tugenden. Und Platon wies in seinem berühmten Dialog *Kratylos* auf die Funktion der Sprache als Manipulations- und Täuschungsmittel hin, dass die Sophisten zu seiner Zeit angewandt haben sollten (s. Fill 2013: 15-17, 139; Aksöz/ Balcı 2019; Aksöz 2017).

Die Betrachtung der Sprache als treibende und konstruierende Kraft geht vor allem auf L. Wittgenstein zurück, der den Sprachgebrauch mit dem Sprachspiel verglichen hatte. Mit seiner Hervorhebung der Sprachverwendung und seinem einprägsamen und geschliffenen Ausspruch „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ gilt er als Vorgänger der linguistischen Pragmatik (vgl. Schroeder 2015: 1). Diese und ähnliche sentenzartige Äußerungen inspirierten viele Wissenschaftler, so z. B. den britischen Philosophen & Linguisten John Langshaw Austin.

Sprechakte

Mit seinem Werk *How to Do Things with Words / Wie tut man Dinge mit Worten?* begründete J. L. Austin die sog. Sprechakttheorie, nach der eine Äußerung die folgenden Teilakte aufweist:

Lokution bzw. lokutionärer Akt: Ich artikuliere ein komplexes Schallgebilde, das zu wohlgeformten Wörtern meiner Sprache wird und somit eine Bedeutung/Funktion hat bzw. mit dem ich mich auf Gegenstände, Vorgänge, Tätigkeiten oder Zustände beziehen kann.

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

Perlokution bzw. perlokutionärer Akt: Aus meinem intentionellen Tun ergeben sich für den Hörer Konsequenzen. Er entgegnet entweder durch einen Sprechakt oder geht meinen Erwartungen / Verpflichtungen nach (vgl. Maas/ Wunderlich 1972: 119; Fill 2013: 201; Balcı 2017: 334).

Maas & Wunderlich (1972: 121f.) sind aber der Meinung, dass es linguistisch unvollständige Sprechakte gibt, in denen nicht alle Teilakte realisiert zu werden brauchen. Wenn man z. B. etwas diktiert, etwas Diktiertes vorliest bzw. etwas Gesagtes wiederholt, werde im Grunde keine gegenseitige Beziehung intendiert.

Wir sind hier anderer Ansicht. Wenn wir den Studierenden etwas diktieren, sagen wir ihnen damit einen Stoff zur Aufnahme bzw. zur Niederschrift an. Das wäre ein Befehl, und wenn sie das Gesprochene mitschreiben, ist der Sprechakt vollzogen. Wer nicht mitschreibt, hat den Sprechakt auch vollzogen. Er meldet damit nur einen Einspruch / Protest / Unwillen / Bruch der Verpflichtung an und sagt: Ich tue das Gegenteil davon, was sie uns erteilen.

Ebenda finden sich sehr interessante Sprechakt-Beispiele. Es gebe illokutive Akte ohne Folgen für die Kommunikationssituation; wenn z. B. ein Lehrling in die Firma kommt und seinem Meister „Guten Morgen, Herr Werner“ sagt, brauche der Meister nicht zu erwidern. Bei der Nicht-Ausführung dieses Aktes in derselben Kommunikationssituation müsse der Lehrling aber mit Konsequenzen rechnen, die einen soziokulturellen Hintergrund haben.

Dass der Meister nicht mit einem „Guten Morgen“ zu erwidern braucht, heißt m. E. nicht, dass der illokutive Akt des Lehrlings keinen Effekt und keine Folgen beim Meister gefunden hat. Eine der Vorbedingungen für das Stattfinden der Kommunikation ist die Kooperation und die Korrektheit. Im Normalfall ist zu erwarten, dass der Lehrling den Meister grüßt. Falls er ihn nicht grüßt, ist wiederum eine andere Intention (eine andere Illokution) mit dem Nicht-Grüßen zu verbinden. Aus irgendeinem Grund kann der Lehrling ärgerlich / missgelaunt sein und vom Meister eine Unterstützung erwartet haben. Das kann man als eine Bitte verstehen. Und wenn der Lehrling den Meister grüßt und der Gruß ohne Reaktion bleibt, ist das einerseits keine kooperative Kommunikationssituation, weil jeder normale Meister antworten würde. Wenn der Meister nicht antworten würde, ist andererseits damit der illokutive Akt erfüllt, zumal der Meister den Gruß wahrgenommen hat und sich das Recht beimisst, nicht zu antworten. Das Schweigen / die Reaktionslosigkeit des Meisters ist also eine Art der Perlokution.

John Searle klassifiziert die Illokutionen in fünf Gruppen (vgl. Meibauer 2001: 95):

Mit *Repräsentativa/ Assertiva* verpflichtet sich der Sprecher auf die Wahrheit des Ausgedrückten (vermuten, sagen, behaupten, mitteilen, berichten, schwören): Ich nehme an, dass du selbst diese Arbeit geschrieben hast.

Mit *Direktiva* versucht der Sprecher, das Gegenüber zu einer Handlung zu bewegen oder sie zu unterlassen (fragen, bitten, raten, befehlen, vorschlagen, nahelegen): Du könntest kommen, oder?

Durch *Kommissiva* entsteht eine Verpflichtung (versprechen, drohen, vereinbaren, garantieren, anbieten): Wir werden sie in der Kaufhalle treffen.

Expressiva dienen dazu, die eigene Gefühlslage auszudrücken (schimpfen, danken, entschuldigen, begrüßen, gratulieren): Die Unfairness in seiner Bildungskarriere ist beunruhigend.

Durch *Deklarativa* wird das Gegenüber institutionell (amtlich durch Schule, Kirche, Firma, Familie) für etwas verantwortlich gemacht bzw. mit etwas beauftragt

oder ausgestattet, sodass es entsprechend dem Gesagten etwas vollzieht oder durch das Gesagte etwas vollzogen ist. Das Gesagte stimmt mit der Realität überein (ernennen, entlassen, beurkunden, verurteilen taufen): Ich verschreibe dir Aspirin.

Nach J. L. Austin gibt es über 10.000 Arten von Sprechakten und gleichzeitig können in einem Sprechakt – je nach dem Kontext – weitere Sprechakte eingebettet sein (vgl. Fill 2013: 200f.). Aus der Tatsache, dass der Anzahl der Kontexte keine Grenzlinie zu ziehen ist, dass es also unendlich viele Kontexte und dementsprechend so viele Funktionen gibt, können wir ebenfalls auf eine unendliche Zahl von expliziten oder impliziten Sprechakten schließen.

Nach Fill (2013: 203) hängen die Sprechakte mit dem Dialog zusammen. Eine ähnliche Betrachtungsweise war schon vor Fill bei Heringer u. a. (1977: 173) unter dem Titel „Kommunikationskonstituierende Prinzipien“ zu sehen:

- Sei relevant!
- Sei informativ!
- Sei aufrichtig!
- Sprich klar!

Zur Erläuterung des Aufbaus der Kommunikation und ihrer Prinzipien geben Heringer u. a. (1977: 167f.) den folgenden jiddischen Witz, der auf einer voreingenommenen Lüge basiert, als Beispiel

„Wohin fährst du?“

„Nach Warschau, Holz einkaufen.“

„Wozu die Lüge? Ich weiß doch: Wenn du sagst, du fährst nach Warschau, Holz einkaufen, dann fährst du in Wirklichkeit nach Lemberg, Getreide verkaufen. Zufällig weiß ich aber, daß du tatsächlich nach Warschau fährst, um Holz zu kaufen. Wozu lügst du also?“

und zeigen, dass hier „die Wahrheit gewissermaßen zur Lüge zweiten Grades“ gemacht wird. Zur Vermeidung solcher Kommunikationshürden setzen sie das gegenseitige Vertrauen der Kommunikationsteilnehmer voraus:

Misstrauen belastet sie. Prinzipielles Misstrauen vollends führt zum Zusammenbruch jeder Kommunikation... Wir können uns sagen, daß dies doch nur ein Witz ist... So etwas kommt im Leben vor und ist in gewissen Bereichen sogar die Regel. (ebd.)

Das alles deutet darauf hin, dass die Sprechakte nicht über die Striktheit mathematischer Formeln oder gerichtlicher Urteile verfügen und von vielen Umständen abhängen.

Der modale Charakter der Sprechakte

Ein wichtiger Wesenszug der Sprechakte ist ihre Modalität. Die Art und Weise, wie Sprechakte geschehen oder ausgeführt werden, d. h. die Bedingungen, Verhältnisse und Umstände, mit denen sie verbunden sind, sind sehr oft relational, kulturbezogen und naturgebunden.

Die Wahrheit der Sprechakte kann relational sein

Sicherlich gibt es diskutabile Zweifelsfälle, in denen die Wahrheit einer Äußerung relational ist und vom Blickpunkt eines Kommunikationspartners abhängt. Stellen wir uns einen Studierenden vor, der zwischen Rot und Grün nicht unterscheiden kann und einer Kommilitonin sagt, „Deine Augen sind heute rot, du hast wohl die ganze Nacht mächtig gepaukt“, obwohl ihre Augen ein frisches Grün ausstrahlen. Auf diese Äußerung können viele Sprechakte folgen, die das Gegenüber auch beleidigen können. Man erinnere sich hier an die Kontinuität der Farbenskala, an die Kultur- und Bedarfsbedingtheit der Begriffsbildung und an die Prototypentheorie von Eleanor Rosch, die die Wörter nach für sie typischen Merkmalen einstufen will. Bis zu welcher Größe ist z. B. ein Wurm klein?

Die Wahrheit der Sprechakte kann kulturbezogen und naturgebunden sein

Dasselbe Phänomen kann von verschiedenen Menschen anders ausgedrückt, wahrgenommen und beurteilt werden. Das hat nicht mit der Unfähigkeit der jeweiligen Sprache zu tun, etwas auszudrücken. Auch die unterschiedliche Wahrnehmung und Wertung ist nicht etwas sprachlich Erzwungenes. Ob eine Sprache für einen Inhalt eine Form hat oder nicht, hat in erster Linie damit zu tun, ob die Benutzer dieser Sprache dieser Form bedürfen oder nicht. Der Inhalt ist eine Realität, wird aber in eine andere Form integriert. Guy Deutscher macht das am Beispiel des Koordinatensystems offensichtlich, das geographisch (Süden, Norden, Westen, Osten) oder egozentrisch (vorn, hinten, links, rechts) sein kann. Seine Ausführungen zeigen, dass es Sprachen mit ungewöhnlichen Arten des Redens über räumliche Verhältnisse gibt, deren Ausdrucksweisen von den bis dahin für universell und natürlich gehaltenen abweichen. Er spricht von exotischen Sprachen, in denen die Hauptachse der Richtungen durch die oppositionellen *landeinwärts* vs. *seewärts* (deine Seewärts-Wange!) oder durch *Geländemerkmale* (Ist das warme Wasser in dem Bergauf-Hahn?) ausgedrückt wird. Der Richtungssinn sei etwas Selbstverständliches und unerklärbar, genauso woher wir wüssten, wo vorne/hinten/links/rechts sei. Es gebe auch andere Anhaltspunkte als die oben erwähnten, die bei der Fixierung der Begriffsbildung, beim Orientierungsgefühl und beim Sprachgebrauch mitspielen, z. B. die Helligkeitsunterschiede an den Seiten der Stämme bestimmter Bäume, die Ausrichtung von Termitenhügeln / Windrichtungen, der Flug von Fledermäusen und Zugvögeln, die Lage von Sanddünen im Küstengebiet (vgl. Deutscher 2014: 186-199). Das bedeutet, dass räumliches Denken und Sprechen eine kulturelle Konvention voraussetzt, die von der nichtsprachlichen Natur gestaltet wird. Die Art und Weise, wie wir mit der Natur und mit der Umwelt umgehen, beeinflusst unsere Sprachvorstellung und die Realisierung der Sprechakte, sodass verschiedene Wörter bei verschiedenen Leuten ganz Verschiedenes assoziieren können. Daher müssen wir immer damit rechnen, dass ein Sprechakt nicht die intendierte Wirkung haben kann (vgl. hierzu auch Zengin 2004).

Das alles zeigt uns, dass die Implikationen der Sprechakte einen eindeutig modalen Charakter haben, der

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

Die Sicherung der Kooperation

Die Kommunikation bzw. die Sprechakte gelingen nur dann, wenn die Interaktanten kooperationsbereit sind. Dabei gibt es eine bestimmte Situation und Kommunikationspartner, die ein gemeinsames Ziel haben und von denen „jeder“ bestimmte Teilaufgaben übernehmen muss. Die Verletzung dieses Prinzips führt zum Misslingen des Dialogs und zur Täuschung des Partners. Zur Sicherung der Kooperation und zur Überwindung möglicher Kommunikationsprobleme müssen die Kommunikationsteilnehmer die Verantwortung für die kommunikationskonstituierenden Prinzipien *Relevanz + Informativität + Aufrichtigkeit + Klarheit* tragen. Nach Fill (2013: 226) kann man dadurch zum Gelingen der Kommunikation und zur intermenschlichen Bandstiftung beitragen, indem man jeglicher Abwertung, jeglichem Streit und Konflikt ausweicht und folgende Sprechweisen vermeidet:

Höflichkeit – Unhöflichkeit

Das Kooperationsprinzip allein genügt für das Gelingen der Kommunikation nicht; auch das Höflichkeitsprinzip, das oben von A. Fill durch die abgeratenen Sprechweisen indirekt suggeriert wird, damit einem das sprachliche Handeln glückt, ist sehr konstitutiv. Die abgeratenen Sprechweisen weisen genau auf die Vermeidung der Verletzung der Persönlichkeit des kommunikativen Gegenübers, was *Höflichkeit* genannt wird:

Höflichkeit kann jedoch sowohl eine direkte Hinwendung zum Gegenüber sein, in der sich der Sprecher/die Sprecherin mit dem Gegenüber direkt solidarisch zeigt, als auch kommunikativ indirektes Handeln, das dem Gegenüber mehr Optionen lässt, sich zustimmend oder ablehnend zu den Kommunikationshandlungen seines Gesprächspartners zu verhalten. [Man] bezeichnet positive und negative Höflichkeit deshalb auch als *Solidaritäts- und Distanzhöflichkeit*.“ (Kuße 2012: 86)

Nach G. Leech lässt sich die Höflichkeit als Strategie zur skalaren Verstärkung oder Abtönung der illokutionären Sprechakte einsetzen, die in Anlehnung an S. Bonacchi (2013: 58f.) als Maximen und Submaximen wie folgt zusammengefasst werden können:

1) Die Takt-Maxime: 1a) Minimiere den Aufwand/die Kosten für den Anderen! Darf ich Dich einen Augenblick sprechen? 1b) Maximiere den Nutzen für den Anderen! Du kannst gern den Kuchen aufessen!

2) Die Maxime der Großzügigkeit: 2a) Minimiere den Nutzen für dich selbst! Mir macht es nichts aus, ich sage es für dich. 2b) Maximiere den Aufwand/die Kosten

für dich selbst! Komm einfach bei uns vorbei, ich bereite etwas vor und wir können die Sache beim Abendessen in aller Ruhe besprechen!

3) Die Maxime der Zustimmung: 3a) Minimiere die Kritik/Geringschätzung des Anderen! Es war bestimmt sehr lustig gestern bei der Fete! (statt: „es war zu laut!“) 3b) Maximiere die Wertschätzung des Anderen! Wenn du mir helfen könntest, wäre es super, du bist ein Genie in Computerdingen!

4) Die Maxime der Bescheidenheit: 4a) Minimiere die Wertschätzung deines Selbst! (Üblich in den Antworten auf Lob und Komplimente). 4b) Maximiere die Geringschätzung deines Selbst! Wie dumm von mir! (statt: *Wie überaus klug von mir!)

5) Die Maxime der Übereinstimmung: 5a) Minimiere die Unstimmigkeiten zwischen dir und dem Anderen! 5b) Maximiere Übereinstimmungen zwischen dir und Anderen!

6) Die Maxime der Sympathie: 6a) Minimiere die Antipathie zwischen dir und dem Anderen! 6b) Maximiere die Sympathie zwischen dir und dem Anderen! (vgl. Bonacchi 2013: 58f.; vgl. auch Steinbach 2007: 244). Wenn man von *Höflichkeit* spricht, so fällt einem direkt der Begriff *Unhöflichkeit* ein, welche oben im Kontext der zu vermeidenden Sprechweisen angedeutet wurde. In den Wörterbüchern wird die Höflichkeit mit folgenden Eigenschaften erklärt: wohlgezogen, verbindlich, taktvoll, rücksichtsvoll, zuvorkommend, lebenswürdig, gefällig, hilfsbereit, entgegenkommend, freundlich, verbindlich, galant, verständnisvoll, wohlwollend, gefällig, angenehm, ansprechend, einladend, gutgesinnt, gütig [...]. In der wissenschaftlichen Literatur werden die Begriffe *nicht-höflich* und *unhöflich* nicht synonymisch gebraucht, wobei hauptsächlich die folgenden Adjektive mit *unhöflich* verbunden werden: brüsk, ungeschliffen, taktlos, ungefällig, ungehobelt, unwirsch, gebieterisch, verneinend, grob, schroff, rau, rüde, unfreundlich, abweisend. Unhöflichkeit und Höflichkeit unterliegen verschiedenen Gebrauchsbedingungen. Während die Höflichkeit mit bandstiftenden Charaktereigenschaften wie Takt, Großzügigkeit, Bescheidenheit, Wertschätzung des Gegenübers, Sympathie, Toleranz und Kompromissbereitschaft in Zusammenhang gebracht wird und immer als erwünscht gilt, ist die Unhöflichkeit verpönt, sogar manchmal tabuisiert, und der Tabu-Bruch führt nicht selten zu Streitigkeiten oder zum Bruch der Interaktion zwischen den Menschen, weil sie (die Unhöflichkeit) einen antidialogischen Charakter hat und eine dominante Machtausübung darstellt. Bonacchi (2013: 157f.) spricht in Anlehnung an Austin, Beebe und Culpeper von Unhöflichkeitsakten, die folgendermaßen klassifiziert werden:

- 1) *Der Arrogativ*, mit dem man die eigene Überlegenheit zeigen will.
- 2) *Der Offensiv* (der Aggressiv), wodurch Beleidigung bzw. Angriff gegen den Anderen stattfindet.
- 3) Mit dem *Limitativ* zielt man darauf ab, durch die Kontrolle des Anderen bzw. durch die Einschränkung seines Handlungsspielraums Macht auszuüben.

- 4) *Der Unreziproke* ist antialogisch und verletzt die Gegenseitigkeit und die Anerkennung des Anderen.

Besondere Sprechakte aus dem türkischen Sprachgebrauch

Besonders unter Männern und den meisten Jugendlichen jeden Geschlechts sind Vulgarismus und Sarkasmus Kennzeichen des alltäglichen türkischen Sprachgebrauchs. In einem Bekanntenkreis oder bei einem geselligen Beisammensein können ganz neutrale Begriffe absichtlich verdreht und mit nicht dazugehörigen semantischen Merkmalen belastet werden. Hierbei geht es in den meisten Fällen um Wörter bzw. Begriffe, die metaphorisch auf den Sexualbereich bezogen werden und damit schlüpfrige unanständige Obszönitäten hervorrufen, die das Schamgefühl verletzen. Um nur ein ganz einfaches Beispiel zu geben, stelle man sich das Verb „vermek“ (dt. ‚geben‘) vor, besonders wenn es ohne Objekt gebraucht wird. Uns geht es hier aber nicht um Sprechakte als obszönen Sprachgebrauch durch Metaphorik, sondern um besondere Sprechakte, die als Perlokution entweder nur Schweigen, Billigung und Missbilligung erlauben / erfordern.

In den letzten Jahren seines Lebens hat der Verfasser (T. B.) von seinem verstorbenen Vater sehr oft die folgenden Äußerungen gehört, die wohl auch dem Leser dieser Arbeit aus seinem Bekanntenkreis nicht unbekannt sein dürfen:

- (1) Akranlarım bir bir öldü, galiba sıra bize geldi (*Gleichaltrige sind nacheinander gestorben, ich denke, es ist Zeit für mich*).
- (2) Ömrümüzün sonuna geldik (*Ich bin am Ende des Lebens*).
- (3) Artık bir ayağımız mezarda (*Ich stehe schon mit einem Fuß im Grab*).
- (4) Ömrümüzü doldurduk artık (*Ich bin fast am Ende des Lebens*).
- (5) Yaşayacağımızı yaşadık (*Ich habe schon genug gelebt / Ich habe alles erlebt, was erlebt werden kann*).

Diese fast gleichbedeutenden Äußerungen drücken die gleiche Illokution aus, die jeder verhältnismäßig alte Mensch aufgrund seines Alters und/oder seines ungesunden Wesens fühlen würde. Anscheinend stellte der Vater fest, dass er sich dem Tode sehr genähert hat. Obwohl diese Äußerungen in Wirklichkeit / denotativ als Feststellung gelten können, sind sie gar nicht als solche intendiert. Mit diesem angeblich assertiven Sprechakt, der den Sprecher zur Wahrheit der ausgedrückten Proposition (Feststellung, Beschreibung, Behauptung, Explikation, Diagnose) verpflichten sollte, will der Vater keine Feststellung der Todes-Nähe machen; er äußert seinen Lebenswillen und seine Angst vor dem Tod, die er als einen inneren Konflikt erlebt und überwinden will. Schweigen gegenüber solchen Illokutionen ist nicht die erwartete, aber trotzdem annehmbare Reaktion. Auch nonverbale Signale wie Nicken, Lachen und besorgtes Gesicht wären nicht weniger unhöflich und verpönt als die Billigung der scherzhaft, ironisch oder auch bescheiden gemeinten Illokutionen, mit denen er eigentlich genau das Gegenteil intendiert. Der Sprecher erwartet eine konduktive Äußerung, will also,

dass das Gegenüber sich auf ihn einstellt und ihn erleichtert, indem er das Geäußerte etwa wie folgt missbilligt:

(6) Hayır baba, Allah'a şükür sağlığın yerinde. Allah uzun ömürler versin!
Kim kimden önce ölür bilinmez! (*Nein, Papa, Gott sei Dank bist du in guter Gesundheit. Möge Allah dir ein langes Leben geben! Wer weiß, wer vor wem schon stirbt!*).

In Anlehnung an A. Pande kann man solche Sprechakte samt ihren Teilakten mit der Einteilung der Kulturen als High Context und Low Context von Hall/ Hall¹ begründen,

[...] nach der in den High Context Kulturen die Menschen enge Beziehungen zu ihren Mitmenschen haben, ... Linguistisch betrachtet brauchen diese Menschen indirekte Ausdrücke der Sprechakte, die vieles Unausgesprochene der Interpretation der Empfänger überlassen. In Indien würde man selten eine direkt vorgetragene Bitte oder eine direkt ausgesprochene Entschuldigung hören. (Pande 2009: 344)

Ähnlich sieht es auch aus bei den folgenden Äußerungstypen, mit denen der Sprecher sich abwertet, indem er sich selbst ironisiert, beschimpft oder beschuldigt:²

(7) Ben ne biçim insanım ya! (*Was für ein Mensch bin ich!*)

(8) Ben aptalım ya! (*Ich bin ja dumm!*).

(9) Ben ne geri zekalıyım be! (*Was für ein verdammter Idiot bin ich!*).

Obwohl der Sprecher wörtlich behauptet, ein Dümmling oder ein Idiot zu sein, ist diese Selbstkritik nicht ernst zu nehmen. Der Sprecher kann wohl etwas gemacht haben, wegen dessen er sich kritisiert und daher entschuldigen will. Dafür verstellt er sich durch die Selbstironie bzw. Selbstbeschuldigung in eine andere Sphäre, baut sich somit eine Bewertungskluft zwischen dem Geäußerten und Gedachten, um sich durch Missbilligung des Geäußerten (Etwa: *Nein, du bist gar nicht dumm! Jeder würde dasselbe tun!*) vom Kommunikationspartner zu beschwichtigen. Die Billigung des Geäußerten (*Und wie! Du bist wirklich dumm!*) wäre ein nicht intendierter verpönte Unhöflichkeitsakt, der das Abgewertete abwertet. Selbst eine Billigung mit schwächerem Ton (*Du müsstest doch vorsichtiger sein!*) gilt als unhöflich.

(10) Senin için iki saatimi aldın. – Benim için değmez mi? (*Deine Sache hat mich zwei Stunden gekostet. - Lohnt es sich nicht für mich?*).

Im obigen Dialog beschwert sich ein Dozent bei seiner Kollegin über die Mühe, die er sich für ihre Sache gegeben hat. Sie reagiert mit der Frage, ob es sich für sie nicht lohnt. Ist es möglich bzw. angemessen, dass er die Frage denotativ versteht und *Değmez!* sagt? Nein! Das wäre wiederum ein Verstoß gegen die Maxime der Großzügigkeit (*Minimiere den Nutzen bzw. maximiere den Aufwand/die Kosten für dich selbst!*), aber auch eine

¹ „High Context - Man nimmt an, dass die anderen den Zusammenhang genau kennen. - Nachrichten und Mitteilungen enthalten Kernpunkte. - Einzelheiten werden nicht erwartet, da jeder durch ein informelles Informationsnetz detailliert informiert ist. Low Context - Man muss ständig nachdenken, ob der Informationsstand der anderen auf dem richtigen Niveau ist. - Jede zweckdienliche Information wird nachdrücklich mitgeteilt. - Eine Fülle von Informationen von detaillierten Einzelheiten wird in jedem Fall zu jeder Entscheidung erwartet.“ (Hall, E.T./ Hall M.R.; zit. n. Pande 2009: 339f.).

² Vgl. Für die Verwendung rhetorischer Mittel in verschiedenen Äußerungsformen Aksöz (2017).

Verletzung der Bescheidenheit (*Minimiere die Wertschätzung bzw. maximiere die Geringschätzung deines Selbst!*).

Schimpfworte und Flüche gehören zum alltäglichen Sprachgebrauch, weil es in unserem Gesellschaftsleben viele gesellige oder Streitige Kontexte gibt, die dies erfordern. So ein vulgärer Sprachgebrauch entspricht aber nicht jedem Sprachgeschmack und hängt stark vom Erziehungsgrad der Sprachbenutzer ab. Trotzdem kann man behaupten, dass Äußerungen/ Schimpfworte wie die folgenden zum ungewollten vertraulichen familiären Sprachgebrauch gehören.³

(11) Hayvan! (*Tier!*).

(12) Eşek oğlu eşek! (*Eselsohn!*).

Wie sind nun diese Schimpfworte zu verstehen, die den Zorn des Sprechers ausdrücken? Wir erinnern uns an Situationen, in denen die Kinder so angesprochen wurden und so antworteten: *Vergiss aber nicht, dass du meine Mutter / mein Vater bist!* So eine Antwort ist offensichtlich gegenüber den Eltern unhöflich, genauso wie die Äußerung der Eltern. Beide Akte tragen nicht zur Lösung von Konflikten bei und eröffnen neue Sprechakte, die in gegenseitige Verletzung des Gegenübers münden und den Konflikt schärfen.

Fazit

Wenn eine Sprache da ist, ist sie für die Menschen da, die sie unter bestimmten Konventionen anwenden. Die Menschen benutzen die Sprache für die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, aber auch mit sich selbst. Dadurch überwinden sie die Umwelt, lösen sie ihre Probleme oder rufen sie neue Konflikte hervor.

Das alles läuft in Sprechakten ab, die eine deutliche Modalität (vgl. auch Zengin 2003: 33-54) aufweisen, deren Implikationen a) vom Blickpunkt des Sprechers und des Hörers, b) vom Kontext, in dem sich die Sprechakte abspielen, c) von der Gesellschaft als der Trägerin einer Kultur und d) von den Naturumständen, unter denen die Interaktanten leben, abhängen.

Die Äußerungstypen stimmen nicht immer mit den Illokutionen überein. Das Geäußerte kann öfters das Gegenteil des Gedachten meinen. Das alles hängt vom Kontext und auch von suprasegmentalen Merkmalen des jeweiligen Sprechaktes ab.

Das Gelingen einer Illokution unterliegt der Einhaltung bestimmter Kommunikationsprinzipien und der Vermeidung von Sprechweisen und Handlungstypen wie *Arrogativ/ Offensiv/ Limitativ/ Unreziproke*, die die Höflichkeit verletzen und Konflikte stiften. Takt, Großzügigkeit, Wertschätzung des Anderen, Bescheidenheit, Sympathie und Kooperationsbereitschaft sind kommunikative

³ Wir haben sogar schwerere, auf den Sexual- und Fäkalbereich bezogene und das Schamgefühl verletzende obszöne Schimpfworte unter Schüler*innen gehört, die sie beim Spaßmachen benutzten und die wir hier nicht schreiben können.


Tugenden, die die interaktionale Höflichkeit garantieren. So haben wir Sprechakte festgestellt, mit denen der Sprecher von seinem Kommunikationspartner eine ganz bestimmte Perlokution erwartet, deren Verletzung zu Unhöflichkeitsakten führt.

Literaturverzeichnis

- Aksöz, Munise** (2017): *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Aksöz, Munise / Balcı, Umut** (2019): Die Sprache auf dem Basar, Balcı, Tahir, Öztürk, Ali Osman/Serindağ, Ergün (Hg.): *Schriften zur Sprache und Literatur III* (43-50), London: Ijopec.
- Balcı, Umut** (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT*, Ijopec Publication, London.
- Bonacchi, Silvia** (2013): *(Un)Höflichkeit Eine kulturologische Analyse Deutsch-Italienisch-Polnisch*, Frankfurt a. M. et al, P. Lang. | verfügbar unter: https://www.academia.edu/7086781/_Un_H%C3%B6flichkeit_-_eine_kulturologische_Analyse_Deutsch_-_Italienisch_-_Polnisch (letzter Zugriff: 31.01.2020).
- Deutscher, Guy** (2014): *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht*, 4. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fill, Alwin Frank** (2013): *Linguistische Promenade - eine vergnügliche Wanderung durch die Sprachwissenschaft von Platon zu Chomsky*. Berlin/ Wien: LIT Verlag.
- Heringer, Hans-Jürgen u. a.** (1977): *Einführung in die Praktische Semantik*, Heidelberg: Quelle& Meyer.
- Kuße, Holger** (2012): *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Maas, Utz/ Wunderlich, Dieter** (1972): *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg ‚Sprache‘*, Frankfurt/M: Athenäum Verlag.
- Meibauer, Jörg** (2001): *Pragmatik*, 2., verbesserte Aufl. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Pande, Anjali** (2009): Was sagen indische Lernende, wenn sie um etwas bitten, etwas begründen oder sich entschuldigen wollen? *IDV-Magazin. Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar* – Nr. 81 – Dezember 2009, S. 338-354. <https://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin81.pdf> (letzter Zugriff: 31.01.2020).
- Schroeder, Severin** (2015): Wittgenstein: Gebrauch, Sprachspiel, Regeln. Kompa, Nikola (Hg.): *Handbuch Sprachphilosophie*. Stuttgart: Springer, 207-215.
- Steinbach, Markus u. a.** (2007): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*, Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler.
- Zengin, Dursun** (2003): Modalitätsverben im Deutschen. Atatürk Üniversitesi, *Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 30, 33-54.
- Zengin, Dursun** (2004): Präsuppositionen. *A.Ü. DTCF Dergisi*, Cilt: 44, Sayı: 1, 77- 93.

Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün Kuruluş Yıllarında Almanca Dersleri, Okutmanları ve Öğretim Yöntemleri

Ömer Faruk Demirel , Berlin

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958480>

Öz

Yüksek Ziraat Enstitüsü (YZE) 1933 yılında Ankara'da Alman profesörler ile öğretime başlamıştır. Enstitü bünyesinde kurulan Yabancı Diller Semineri'nde Neumann, Lapper, Matschenz, Marchand, Ulshöfer ve Göbel gibi Almanca öğretmenleri görev almıştır. Lapper'in şarkı söyleyerek öğretmeye çalıştığı yöntem kabul görmemiştir. Ulshöfer'in Alman Dışişleri'ne gönderdiği raporlarda öğrenciler, ders kitapları ve Almanca derslerinin yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Bu çalışmada Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün kuruluş yıllarında görev yapmış olan Lapper ve Ulshöfer'in çalışmalarına dair bulunan arşiv kaynaklarına dayanarak Almanca dersleri incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Almanca Dersi, Yüksek Ziraat Enstitüsü, Georg Lapper, Robert Ulshöfer, Almanca'nın öğretim yöntemi.*

Abstract

German lessons in the founding years of the University of Agriculture in Ankara

The High Agricultural Institute (YZE) started education in Ankara in 1933 with German professors. German teachers such as Neumann, Lapper, Matschenz, Marchand, Ulshöfer and Göbel took part in the Foreign Languages Seminar established within the Institute. The method Lapper tried to teach by singing was not accepted. In the reports Ulshöfer sent to the German Foreign Office, information was given about the students, textbooks and the method of German lessons. In this study, German lessons were examined based on the archival sources found on the work of Lapper and Ulshöfer, who had served in the founding years of the Higher Institute of Agriculture.

Keywords: *German Lessons, Higher Institute of Agriculture, Georg Lapper, Robert Ulshöfer, teaching method of German.*

EXTENDED ABSTRACT

The High Agricultural Institute in Ankara was founded by German scientists in 1933. Even the university buildings were designed by German and Austrian architects and they were responsible for the construction of the building. In the first years of the foundation, only German scholars except for sports teachers worked there. The former rector of the University of Leipzig Friedrich Falke took over the management of the university until 1938. Up until then, the High Agricultural Institute was the only university where so many German scholars worked at a university outside of Germany. Spreading the German language abroad was the main goal of German foreign cultural policy. For this reason, highly trained German lecturers were sent to Ankara from Germany. Jewish emigrants from Germany also taught there as agricultural scientists and librarians.

Since the German scholars did not speak the Turkish language, the language of instruction was German. The Turkish assistants translated the lectures into the Turkish language. A seminar for foreign languages was established at the university, where German, English and French were taught. But almost all students chose the German language. The lecturers for the German language were also from Germany. German teachers such as Neumann, Lapper, Matschenz, Marchand, Ulshöfer and Göbel took part in the foreign language seminar set up in the institute. In the present work, short biographies of the German lecturers were also written.

The lecturer Lapper had no success in Ankara with his own method of teaching the German language through singing. He should leave the university after six months. His successor Ulshöfer worked from 1934 to 1938 as a German lecturer at the High Agricultural Institute in Ankara. He returned to Germany in 1938 and came back to Turkey in 1941 as a news service officer. After his military service, he worked last as professor in Tübingen. He has published numerous books and essays on the subject of didactics and methods of teaching German. He was the editor of two educational journals.

During his time as a lecturer at the High Agricultural Institute in Ankara, he wrote three annual reports, which he sent to the German authorities. They contained valuable information about the university, about the students, German lessons, textbooks, methodology of German lessons and the importance of German lessons in Turkey. With the help of these archival materials, an attempt was made in the present work to represent a chapter from the history of German teaching at the High Agricultural Institute in Ankara.

Ulshöfer learned the Turkish language in a short time. He spent a lot of time with students. He got to know his students better. He learned under what conditions the Turkish students and their families lived. The university's expectation of German lessons was that students should be able to read and understand German especially literature and be able to converse with Germans. They should also write their thesis in German.

Right at the beginning of his time as a German lecturer, Ulshöfer dealt with issues such as didactics, the methodology of German teaching and textbooks. Ulshöfer recognized a German-Turkish dictionary as the first requirement of the students and through his initiative the library was able to provide several dictionaries. He understood very early on that you cannot simply use any method here. The methodology should match the expectations of the university and the level of education of the Turkish students. He used both direct and indirect methods. In his German lessons, he attached great importance to contrastive analyzes of certain grammatical categories in the German and Turkish languages.

All German lecturers at the High Agricultural Institute also used special literature, in particular agricultural and veterinary literature, in German lessons to learn the terminology. Ulshöfer wanted to write a suitable textbook according to the needs of the students at the High Agricultural Institute. He could not finish his textbook because his contract was not renewed. After Prof. Neumann also left Ankara in 1939, only Turkish teachers of German taught at the High Agricultural Institute.

Giriş

Bilindiği gibi Türkiye’de Arapça ve Farsça en çok kullanılan yabancı dillerdi. Avrupa dillerinden Latince, Yunanca ve İtalyanca diplomaside uzun bir süre kullanıldı. Fransa ile ilişkiler gelişmeye başlayınca 18. yüzyıldan itibaren Fransızca en çok kullanılan Avrupa dili haline gelmiştir. Buna karşın Almanca’nın Türkiye’de öğretimi Osman Ergin’e göre ilk defa 1773 yılında açılmış olan Bahriye Mektebi’nde başlamıştır. 1820 yılında kurulmuş olan Bab-ı Ali Tercüme Odası’nın bünyesinde kurulan Lisan Mektebi’nin programına Almanca ancak Sultan II. Abdulhamid’in iradesiyle 1892 yılında dahil edilmiştir (Ergin 1977 : 1270, Balcı 2013: 251, Balcı 2008: 86-93). İstanbul Darülfünunu bünyesinde 1910 yılında kurulan El sine Mektebi’nde Almanca derslerini emekli Yüzbaşı İbrahim Cemil Bey vermiştir.¹ Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı’nda Almanya ile müttefik olunca Almanca Türkiye’de yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Cumhuriyetin başlangıç yıllarında 1933 üniversite reformuyla İstanbul Üniversitesi bünyesinde kurulan Yabancı Diller Okulu, Gazi Eğitim Enstitüsü ve İstanbul Alman Lisesi, Almanca öğretimi konusunda Türkiye’de en önde gelen eğitim kurumları olmuştur. Fakat bu kurumlardaki Almancanın öğretiminin tarihsel gelişimi ve niteliği yeterince incelenmemiştir.

Türkiye’de Almancanın yaygınlaşmasının ve öğretiminin tarihi ancak yukarıda adı geçen kurumlardaki çalışmaların Türk-Alman ilişkilerinin tarihi ve Türk eğitim tarihi çerçevesinde yazılmasıyla mümkündür. YZE bünyesinde bulunan Yabancı Diller Semineri dönemin Türkiye’inde Almanca’nın öğretiminin en ciddi biçimde ele alındığı kurumlardan birisiydi. Bu sebeple Türkiye’de Almanca öğretiminin tarihi incelenirken bu kurumun da mutlaka incelenmesi gerekmektedir.

Almancanın öğretim tarihini yazarken bu derslerde kullanılan ders araç ve gereçlerinin ve uygulanan yöntemin özellikle incelenmesi şarttır. Öğretmen ve öğrencilerin biyografileri, hatıratları ve arşiv belgeleri çok önemli kaynaklardır. Türkiye’de Almanca öğretiminin tarihini aydınlatmaya yarayacak bu tür kaynaklardan maalesef büyük ölçüde mahrumuz. O devrin okutmanları ve öğrencileri hayatta değillerse, yöntem konusunu kaleme almamışlarsa o akademik dalın tarihi ancak çok eksik yazılabilecektir. Bugünkü adıyla Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi’nin kuruluş yıllarına ait dosyaları fakülte arşivinde veya Cumhuriyet Arşivi’nde bulunmadığı için araştırma olanağı yoktur. Birinci dereceden kaynaklara inmeksizin yapılan çalışmalar da yüzeysel kalmaktadır. Hatta bazı araştırmacılar zaman zaman çok tuhaf iddialarda bulunabilmekteler. Örnek olarak YZE’nin tarihi hakkında en kapsamlı çalışmayı yapmış olan Prof. Dr. Cemalettin Çiftçi, Georg Lapper’i YZE’nin ikinci rektörü olarak göstermektedir (Çiftçi 2008: 286). Almanca okutmanlarını incelerken görüleceği gibi Lapper sadece lektör (okutman) olarak kısa bir süre görev yapmıştır. Hiçbir zaman rektör olmamıştır. Bu türden bazı yanlışların alıntı yoluyla yaygınlaştırılması sıkça görülen bir sorundur.

YZE’de görev yapan Almanca öğretmenlerinden sadece Georg Lapper bir makalesinde (1956: 42-52) Ankara’daki Almanca derslerine kısaca değinmiştir. Başka

¹ Yaşar Önen’in yayımlanmamış, tarihsiz çalışması özel arşivimde bulunmaktadır.

kaynak olmadığı için Berlin'deki Federal Arşivde (Bundesarchiv Lichterfelde) bulunan Dr. Robert Ulshöfer'in konuyu büyük ölçüde aydınlatmaya yarayacak olan raporları büyük bir öneme sahiptir. Bu raporlar geniş kapsamlı oldukları için üzerinde durulan bazı konular bu makalede ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

Bu makalede yüksek ziraat, ormancılık ve veterinerlik eğitimi veren bir yüksek öğrenim kurumunda verilmiş olan Almanca dersleri kurum tarihi perspektifinden ele alınmıştır. Bu sebeple Birinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrası Türkiye'de Alman bilim adamlarının ziraat alanındaki faaliyetlerine ve YZE'nin kuruluşuna kısaca göz atmakta fayda vardır.

Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün Kuruluşu

Türk-Alman ilişkileri Birinci Dünya Savaşı'ndaki ittifak ile her alanda olduğu gibi ziraat alanında da ivme kazanmıştır. Savaş öncesi ve süresince Almanca kaleme alınmış birçok kitap ve makale (Hermann 1900; Kaerger 1892). Almanya'nın Türkiye ziraatine olan ilgisine delalet etmektedir. Ayrıca Almanya'nın Anadolu ve Bağdat Demiryolu inşaatı çalışmalarında demir yollarına yakın bazı bölgelerde ziraatle ilgili birçok çalışma yaptığı da bilinmektedir. Örnek olarak Konya ovasında 53.000 hektarlık alanı sulama projesinin Anadolu Demiryolu Şirketi'ne verilmesi, Dresden merkezli Deutsche Levantinische Baumwollengesellschaft şirketinin Çukurova pamuğunu Alman tekstiline kazandırma denemeleri verilebilir (Özyüksel 2013: 265; Avcı 2015: 277).

İtilaf devletlerinin Birinci Dünya Savaşı'nı kaybetmesiyle Türk Alman ilişkileri kısa bir süre için kesintiye uğramıştır. 30 Ekim 1918 tarihinde imzalanmış olan Mondros Mütarekesi'nin 23. maddesi gereğince diplomatik ilişkiler kesilmiş ve Almanlar Türkiye'yi terketmek zorunda kalmışlardır. 1923 yılında yapılan dostluk antlaşmasıyla ilişkilerin önündeki engeller kalkmış ve ilişkiler hızla gelişmiştir. Savaş sonrası Türkiye'sinde başında Almanların bulunduğu en önemli projelerden birisi, belki de birincisi Ankara'da 1932 yılında kurulmuş olan YZE'dir.

Ziraat Vekili Sabri (Toprak) Bey 1926 yılında Avrupa'nın bazı ülkelerinde zirai tesisleri ziyaret ettikten sonra Almanya'ya gelerek buradaki bir takım zirai tesislerde Gustav Oldenburg'un refakatinde incelemeler yapmıştır. Oldenburg, Ziraat Vekâletinin daveti üzerine 1927 yılında Türkiye'ye gelerek bir ay kalmış ve ülkesine döndükten sonra izlenimlerini rapor halinde kaleme almıştır. Oldenburg, raporunu² Türk makamlarına gönderdiği gibi Almanya'da, *Türkiye'de Ziraat Eğitimi ve Gelecekteki Görevleri* (Das landwirtschaftliche Unterrichtswesen in der Türkei und seine Zukunftsaufgaben) (Berichte über Landwirtschaft) başlığı altında yayınlamıştır. 1928'in başında Türkiye ile iki yıllık anlaşma yapan Oldenburg'un vazifesi Türkiye'de ziraat eğitimi ve araştırmalarıyla alakalı konularda Ziraat Vekâletine danışmanlık yapmak olmuştur. Oldenburg, anlaşmadan sonra Ankara'da kurulacak olan *Ziraat ve*

² Oldenburg, Gustav (1927): Das landwirtschaftliche Unterrichtswesen in der Türkei und seine Zukunftsaufgaben. Berichte über Landwirtschaft, herausgegeben vom Reichsministerium für Ernährung und Landwirtschaft Band VII, Heft 3.

Veterinerlik Yüksek Okulu'nun inşasında görev yapacak olan bir mimar ve her bölümde ders verecek 10 kişilik bilim insanı kadrosunu Türkiye'ye getirmiştir. Türkiye'de 1930 yılına kadar kalan bu heyet, incelemeler yapmış ve araştırmalarıyla ilgili bir rapor hazırlamıştır. Ziraat vekâletine sunulan ve *Oldenburg Raporu*³ adıyla bilinen bu dosyada tavsiye edildiği şekilde Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur ve başına Leipzig Üniversitesi'nde rektörlük yapmış olan Friedrich Falke getirilmiştir. Alman Dışişleri Bakanlığına hitaben Falke tarafından kaleme alınan yazıda YZE'nin ilerde kurulacak olan üniversitenin parçası olarak düşünüldüğü belirtilmektedir. Falke, Alman kültür politikasının bir gereği olan Almanca'nın öğretilmesini sağlamak amacıyla sadece Alman hocaları görevlendirdiğini ve derslerin Almanca yapıldığını belirtmektedir (GSt PK I. HA. Rep. 76 Kultusministerium. Vb Sekt. 2, Tit. I, Nr. 9 P). 30 Ekim 1933 tarihinde açılan YZE'nin beden eğitimi öğretmenine varıncaya dek nerdeyse bütün öğretim elemanları, kütüphane memurları, müze görevlisi ve teknisyenleri başlangıçta Almanlardan oluşturulmuştur.

Yüksek Ziraat Enstitüsü'nde Almanca Dersleri

YZE, Alman dili için ilk bakışta çok önemli görünmese de Almanca'nın Türkiye'de yaygınlık kazanmasına yardımcı olduğu şüphesizdir. YZE'de dersler Alman hocalar tarafından Almanca verilmiş ve asistanlar tarafından Türkçeye çevirilmiştir. YZE'de öğrenciler yabancı dil olarak Almanca, Fransızca ve İngilizce'den birisini seçebilmişlerdir. Öğrencilerin çoğu orta öğretimde Fransızca öğrenmiş, %10-15 kadarı Almanca öğrenmiş, İngilizce, Rusça ve Yunanca bilenler de olmuştur. Derslerin Almanca yapılmasından dolayı öğrencilerin nerdeyse tamamı yabancı dil olarak Almanca'yı seçmiştir. Ulshöfer'e göre bu durum Almanca'nın orta öğretimde de yaygınlaşmasına yol açacaktır.

1937 tarihindeki imtihan talimatnamesine göre ilk iki sömestirde zorunlu yabancı dil olan Almanca'dan veya isteğe göre başka bir yabancı dilden sınav yapılması öngörülmüştür. Yazılı ve sözlü olarak yapılan bu sınav, aynı zamanda mezuniyet sınavına girebilmenin ön şartıydı (Çiftçi, 2008: 125). Enstitü yönetimi Almanca'ya verdikleri büyük önemden dolayı çok iyi bir kadroya sahip olan bir *Yabancı Diller Semineri* (YDS) kurmuştur. YDS'nin vazifesi öğrencilerin mesleki dersleri takip edebilecek, kaynakları kullanabilecek, mezuniyet tezini Almanca yazacak ve Almanlarla sohbet edebilecek derecede Almanca öğrenmelerini sağlamaktı.

O yıllarda Türkiye'de Almanca'nın öğretimini daha ciddi olarak ele alındığı başka bir kurumun olmadığını rahatlıkla söylenebilir. 1930'lu yıllarda İstanbul Üniversitesi'ne bağlı Yabancı Diller Okulu'nda görev yapan Almanca öğretmenlerinden Heinz Anstock, Ernst Engelberg, daha sonraları gelen Andreas Tietze gibi isimlerin hiç birisi Almanca veya Germanistik bölümü mezunu değillerdir. Hatta Anstock, üniversite

³ Oldenburg, Gustav (1928): *Sechs Monate Aufbauarbeit in der Türkei. Bericht der deutschen landwirtschaftlichen Sachverständigen-Delegation über ihre Tätigkeit in der Zeit vom 1. April bis 30. September 1928*. Berlin.

mezunu bile değildir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde kurulan Romanoloji bölümünde bir yan bilim dalı olan Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde ders veren Traugott Fuchs, Romanistik bölümü mezunudur. Bu fakülteye bağlı Alman Dili ve Edebiyatı bölümü anabilim dalı olduktan sonra dahi 1970'li yıllara kadar Almanca'nın öğretimi konusu bu bölümün gündemine gelmemiştir. Ankara'da 1936 yılında öğretime başlayan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ne bağlı Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde de böyle bir seminer olmadığı gibi bölüm başkanı olan Karl Steuerwald, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunudur. Bu kurumlarla kıyaslayınca YZE'ne bağlı YDS'nin Almanca'nın öğretimi açısından adı geçen kurumlardan oldukça önde olduğu görülür.

Ulshöfer'e göre YDS'nin görevi Almanca öğretmekle sınırlı değildi. Bu kurum, aynı zamanda bilimsel düşünme ve çalışmaya rehberlik ederek öğrencilerin genel zihinsel ve bilimsel yeteneklerini de geliştirmeyi hedeflemiştir. YDS'nin üstlendiği öğrencilere bilimsel çalışmalar yapabilmeleri için rehberlik etme görevi Türk öğrencileri için hiç küçümsenmeyecek bir öneme sahiptir. Zira öğrenciler bilimsel makale yazmasını, düşüncelerini sıralı ve açık bir şekilde ifade edebilmeyi ve serbest sunum yapabilmeyi ilk defa Almanca dersinde öğrenmişlerdir (BArch R 57/8500).

Almanya, Almanca derslerine ve özellikle bu derslerin kendi vatandaşları tarafından verilmesine çok büyük önem vermekteydiler. Ulshöfer'e göre bu yüksekokulun mezunları Türkiye'nin gelişmesine etki yapabileceklerdi. Almanca bilgisi öğrenimlerine yardımcı olacağı gibi iki ülke arasında anlaşmayı sağlayacak bir köprü vazifesini yapabilmelerine de yardımcı olacaktır. Alman çıkarlarının Türkiye'de yaygınlaşmasına uygun bir zemin bulması Almanca'nın Türkiye'de özellikle sonraki yıllarda bürokraside üst düzey görev alabilecek kişilerin Almanca öğrenmesine bağlıydı. Bunun için Alman devleti okutmanların üzerinden maddi ve manevi desteğini eksik etmemiştir (BArch R 57/8500).

Almanca derslerine müfredat programında mesleki derslere kıyasla çok daha fazla yer verilmiştir. Örnek olarak 1935/36 yılı ders programında ziraatçılar 1. sömestirde altı saat, 2.-5. sömestirlerde beşer saat Almanca dersi alırken bir yıl sonra 1936/ 37 ders yılında 1. ve 2. sömestirlerde yedişer saat, 3. sömestirde beş ve 4. ve 5. sömestirlerde dörder saat Almanca dersi almaktaydılar (Çiftçi: 257-262). Programdaki Almanca dersinin artışı Ulshöfer'in teklifi üzerine yapılmıştır. Türk kamuoyunda Almanca'ya ayrılan ders süresi nedeniyle YZE eleştirilmekteydi. Hatta bazı Alman profesörler de kendi mesleki derslerine Almanca'dan daha az zaman ayrıldığından dolayı YZE'yi eleştirmişlerdi. Alman yetkilileri bu hocalara böyle eleştiriler yapmalarını yasakladıkları gibi kendi mesleklerini daha iyi öğretebilmeleri için talebelerin Almanca bilgilerinin vazgeçilmez bir şart olduğunu söylemeleri tembihlenmiştir (PA AA RAV 128/731 Scurla-Bericht: 13).

Dr. Herbert Scurla'nın⁴ Ankara'da Alman makamlarıyla ve başta Ziraat Vekili Muhlis Erkmen olmak üzere Türk bürokratlarla görüşükten sonra kaleme aldığı rapor

⁴ Dr. Scurla Alman Eğitim Bakanlığı'nda hükümet danışmanı olarak görev yapmıştır. Görevli olarak iki defa Türkiye'ye gelmiştir. Kaleme aldığı raporlarında Türkiye'deki Alman öğretim görevlileri hakkında önemli bilgiler vermiştir. Bu raporlardan birisi Grothusen, K.-H. tarafından yayımlanmıştır.

YZE'nin o günkü durumu hakkında çok kıymetli bilgiler içermektedir. Dr. Scurla, dil sorununun gösterdiği gelişme yüzünden Alman okutmanların öğretim başarılarının sürekli sorgulanır hale geldiğini belirtmektedir (PA AA RAV 128/731 Scurla-Bericht: 9). Ona göre gelecekte dil sorununa özel bir önem vermek gerekmektedir.

İkinci sömestirin sonunda öğrenciler altı dersten (yabancı dil dersi dahil) sınava tabi tutulmaktaydılar. Üç dersten kalanın okuldan kaydı silinmekteydi. Ön lisans sınavı 3. ve 4. sömestirlerde yapılırdı, 5. ve 6. sömestirde yapılan sınavı kaybeden 7. sömestirdeki son sınava giremezdi. Bu sınava giremeyenler 8. sömestirdeki mezuniyet sınavına alınmazlardı. Ziraatçılar, hazırlık sınıfında Almanca dersleri almaya başladıkları için Almanca dersinin son sınavlarına 4. veya 5. sömestirde girerken diğer bölümlerin öğrencileri 5. ve 6. sömestirlerde sınava giriyorlardı.

Dr. Scurla'nın raporunda belirttiğine göre okutmanlardan Neumann'ın da mukavelesi uzatılmayacaktır. Yeniden düzenlenen sınav talimatına göre sınav dili Almanca yerine Türkçe olacaktır. Scurla, Türkçe bilen okutman Neumann Almanya'ya döndükten sonra Alman hocalar Türkçe bilmedikleri için sınavlar hakkında Türk asistanların yardımı olmadan karar veremeyecek olacaklarından endişelenmektedir (PA AA RAV 128/731 Scurla-Bericht: 13-14). Burdan da anlaşılmaktadır ki Alman profesörler sınav sonuçları konusunda da tek yetkili olmak istemekteydiler.

Yabancı Dil Semineri'nin Almanca Okutmanları

1933/34 eğitim öğretim ders yılı planına göre YDS'de okutman başmuallim Lapper, Nihat Basri Bey'in yardımıyla *Müptediler İçin Lapper Usulü İle Konuşma* dersi vermektedir. Neumann ise Cemal Bey ve Nihat Basri Bey'lerle müştereken *İlerlemişler İçin Gramer ve Kraat* dersi vermektedir. İngilizce derslerini de aynı şekilde birinci sınıflar için Lapper, ilerlemişler için Neumann vermektedir. Fransızca okutmanı ise Aziz Bey'dir (YZE-Ankara 1933-34 Senesi Ders ve Tatbikat Planı: 14). 1934/35 ders planına göre ise Almanca dersleri Prof. Neumann, Cemal Bey, Dr. Şükrü, Bayan Matschenz ve Dr. Ulshöfer tarafından verilmekteydi. İngilizce dersleri Neumann ve Cemal Bey tarafından, Fransızca derslerini ise Aziz Bey üstlenmiştir (YZE-Ankara 1933-34 Senesi Ders ve Tatbikat Planı: 23).

1935/36 ders planına göre ise Almanca dersleri Prof. Neumann, Cemal Köprülü, Dr. Şükrü Akkaya, Dr. Ulshöfer, Dr. Göbel, Refik Pekerman, Dr. Marchand⁵, Bayan Matschenz okutman olarak verirken Neumann ayrıca sistematik gramer ve Alman edebiyatına giriş dersi verilmekteydi. Okutmanların 1935/36 ders yılında sayılarının artması hem öğrenci sayısının artması hem de Almanca derslerine programda daha fazla yer verilmesinden kaynaklanmıştır. Diğer yabancı dillerden İngilizce derslerini Neumann ve Ulshöfer verirken Fransızca derslerini yine Aziz Bey vermektedir (YZE-Ankara 1933-34 Senesi Ders ve Tatbikat Planı: 16).

⁵ Hocası Leo Spitzer ile 1933 yılında Türkiye'ye gelmiştir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde ve Yabancı Diller Okulu'nda İngilizce, Fransızca ve Latince dersleri vermiştir. Geçici bir süre Ankara'da bulunmuş olmalıdır.

Dr. Ulshöfer ve Dr. Göbel'in sözleşmeleri Ziraat Vekâleti tarafından uzatılmayınca Rektör Falke bunların yerine iki Almanca okutmanı getirtmek için bir hayli çaba sarfetmiştir. Rektörün Ankara'ya getirmek istediği Dr. Siegfried Krampe ari ırkından olmadığı ve sol görüşlü olduğu gerekçesiyle Alman eğitim bakanlığı tarafından veto edilmiştir (PA AA) RZ 507/64137-005-6). Ziraat Vekili bütçe darlığını öne sürerek Ankara'ya gelmiş olan Dr. Bofinger ile sözleşme yapmayıp bir diğer okutman Dr. Bachteler'in sözleşmesini de uzatmayınca rektörlüğe vekâlet eden Prof. Dr. Spöttel Alman Büyükelçiliğine danışarak görevinden istifa etmiştir (PA AA RAV 128/731 Scurla-Bericht: 6). Scurla, Ziraat vekili Muhlis Erkmen ile görüşmesinde Almanca okutmanlarının sözleşmelerini dile getirmiştir. Erkmen bütçe sorunu olduğunda sözleşme yapmadığını belirtince Scurla eğer sorun bütçenin yetersizliği ise çözüm bulunabileceğini belirtmiştir. Erkmen, Scurla'ya bu teklifi değerlendireceğini belirtmiş olsa da kayıtsız kalmıştır. (PA AA RAV 128/731 Scurla-Bericht: 12). Erkmen'in öğretime Türk okutmanlarla devam etmek istediği anlaşılmaktadır.

Prof. Dr. Hubert Neumann

Neumann, 03.11.1878'de doğmuştur. Wilhelmshaven Deniz Mühendislik Okulu'nda başöğretmen olarak görev yapmış olup profesör ünvanı ile 1921 yılında emekliye sevk edilmiştir. 1 Eylül 1933 tarihinden itibaren 400 Lira net maaşla çalışmaya başlayan Neumann Yabancı Diller Semineri'ne başkanlık yapmıştır. Almanca'nın öğretimine dair herhangi bir eseri yoktur.

Aynı enstitüde Almanca öğretmeni olarak görev yapan Dr. Kurt Bachteler elçilik müşaviri Dr. Klaiber'e yazdığı mektupta Neumann'ın Stahlhelm⁶ örgütüne mensup olduğunu, uzun süre Nasyonal Sosyalistlere karşı tarafsız kalıp son zamanlarda yakınlaştığını ve Nasyonal Sosyalist Öğretim Üyeleri Birliği'ne alınmasında sakınca olmadığını belirtmektedir. Rektör Falke, de Neumann'ın çalışmalarının Alman kültür politikası açısından takdiri hakettiğini vurgulamıştır. Yine aynı mektuptan Arapça ve Türkçe bildiği anlaşılan Neumann'ın YZE'deki derslerinden başka Türk basınına tarayarak Alman Basın Dairesine haberler yazdığı anlaşılmaktadır (PA AA RAV 128/731). Neumann'ın üçer yıl uzatılan sözleşmesi 1939 yılında uzatılmamış ve Almanya'ya geri dönmüştür.

Georg Lapper

Lapper Münih Üniversitesi'ne bağlı Alman Akademi'sinin *Yabancı Dil Olarak Almanca* (Deutsch als Fremdsprache) derslerinde ilk defa kullandığı kendine ait bu yöntemi, yani *Lebendiges Deutsch in 9 Monaten Methode Lapper* (Dokuz Ayda Lapper Yöntemi ile Almanca) geliştirmiş ve birçok yabancı ülkede bu yöntemle dair seminerler vermiştir. Alman Dışişleri Bakanlığı kendi kültür politikasına çok uygun bulduğu Lapper'e Almanca derslerinin yaygınlaşması için 'Deutsche Welle'den radyo yayınları

⁶ Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulmuş bir cemiyet. En önemli özellikleri kendilerini ihtiyat kuvvetleri olarak görmeleri ve ırkçı oluşlarıdır. Bu cemiyet Yahudileri üyeliğe kabul etmemektedir.

yaptırmıştır. Bu yayınların çok başarılı olduğundan bahisle yaygınlaşması için yabancı ülkelerdeki Alman elçilik ve konsolosluklara 13 Mayıs 1931’de talimat göndermiştir. Ayrıca birçok gazete de bu yöntem ve radyo yayınlarına dair yazıların çıkmasını sağlamıştır (PA AA RZ 508/63130006).

Lapper de gramer öğretmeyen, iletişime önem veren, günlük konuşmanın ön planda olduğu dolaysız yöntemi (direkte Methode) kullanmaktadır. Öğrenciler her gün bir şarkı öğrenip söyleyerek Almanca öğreniyorlardı. Lapper, 9 aylık programının daha altıncı ayında öğrencilerin Almanca konuşmasını, okumasını ve yazmasını öğreneceklerini iddia etmekteydi. Ona göre şarkı söyleyerek öğrencinin sadece gözüne değil aynı zamanda kulağına da hitap etmek gereklidir. Bu yöntem Alman okullarında Almanca derslerinde de uygulanmıştır, hem Alman öğrencilerin ana dili derslerinde hem de yabancılara Almanca dersleri için uygun olduğu iddia edilmiştir. İlkokullarda halk şarkıları kullanan Lapper Lise ve Yüksekokullar için klasik müzik ve balatları önermiştir.

Lapper’e göre dokuz ayın sonunda öğrenciler 240 Alman halk şarkısını öğrenmekle Alman halkının karakterini öğrenecek ve onu sevecekler ve hürmet edeceklerdi. Hatta bu yöntemle kekemelik ve diğer birçok dil bozuklukları da iyileştirilebilirdi. Lapper, bu yöntemin faydalarının saymakla bitmeyeceği görüşünü savunmaktaydı. Ona göre aynı anda birden fazla sınıfa ders verilebilir, gündüz veya akşam okullarına radyo aracılığıyla ders verilebilirdi. Lapper yabancı ülkelerde grameri çok zor olarak bilinen Almanca’nın gramersiz öğretilmesinin daha çok yabancının Almanca öğrenmesini sağlayacağını iddia etmektedir.

Lapper, ilk defa 1913-19 yıllarında Çin’de yurt dışı görevine başlamış olup daha sonra 1925-28 arası İspanya’da görev yapmıştı. 1934 yılında Ankara’da YZE’de göreve başlamıştır. Lapper, kendi yöntemini Almanca derslerinde uygulayınca Maarif Vekiline şikayet edilmiş ve vekil Lapper’i uyarmıştır. Lapper, bir gün sınıfa girdiğinde karşısında bürokratları ve asistanları bulmuştur. Bir başka gün Lapper’in dersini ziyaret eden bakana yönteminin Avrupalı olmadığını bu usulü Çin’den aldığını anlattığını belirtmektedir. Lapper’e göre müzikli eğitimin püf noktası melodi ve ritmin hafızaya kolay yerleşmesidir. Lapper şarkıya başlayınca sınıftakiler de başlamışlar, kısa sürede öğrenci sayısı 60’a çıkmıştır. Lapper’in anlattıklarına göre derslerine gelen öğrencilerin sayısı sürekli artarak 320’ye ulaşmıştır. Lapper 1934 yılının son aylarında dokuz aylık programının tamamını uygulayamadan Türkiye’den ayrılmış ve 1936 yılında Suriye’de görev almıştır (Lapper 1956: 42-52). Ancak Lapper, bu yöntemle başka ülkelerde de başarılı olamadı. Müzikli Almanca öğretimi bir denemeden ibaret kaldı. Lapper, uzun yıllar çalıştığı okulun yanında Goethe Enstitüsü’nde görev almış burada da kendi yönetimini geliştirmeye, kabul ettirmeye gayret etmiştir.

Aşağıda raporlarına yer verilecek olan bir başka Almanca okutmanı Ulshöfer, Lapper’in dersleri hakkında çok daha farklı bilgiler sunarken Lapper yöntemine de çok yerinde eleştiriler getirmektedir. Ulshöfer’e göre Türkiye bir buçuk yıl önce Almanya’dan kısa sürede öğrencilere Almanca öğretecek birini istediğinde Almanya’da herkesin ortak kanaati sadece Lapper’in şarkı metodunun en uygunu olduğu

yönündeydi. Ulshöfer'e göre Lapper'in iddia ettiği gibi 9 ayda yabancı bir dil öğrenmek mümkün değildir. Ulshöfer 1934 Kasım sonunda onun iki sınıfını devraldığına Wilhelm Schulz ve Wilhelm Sundermeyer'in *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* adlı alıştırma kitabından fiil çekimini tekrarlamayı düşünürken öğrenciler kitabın en başından başlamasını istemişlerdir. Ulshöfer öğrencilerin Lapper'den bir yılda birkaç güzel cümle ezberlemekten başka bir şey öğrenmediklerinin altını çizer. Çünkü bu yöntem çok fazla müzikal, ritmik his ve zihnen müstakil çalışmayı şart koşmaktaydı. Lapper'in derslerinde yer verdiği şiirlerin hepsinin iyi seçilmemiş olduğunu, bunların bazılarının fazlaca yöresel olduğunu belirten Ulshöfer yabancı öğrencilerin Yüksek Almanca yerine yöresel özellikleri ağır basan şiir dilini öğrendikleri görüşündedir. Ulshöfer'e göre bu yöntemle müzik yeteneği olan öğrenciler başarılı olurken müzik yeteneği olmayanların başarısız olmaları kaçınılmazdır (BArch R 57/8500).

Lapper'in uyguladığı yöntemi eleştiren bir başka Germanist Yaşar Önen olmuştur. Önen, 1943 yılında Lapper ile Münih'te görüşmüş ve kendisinden yöntemi hakkında bilgi alarak derslerini izlemiştir. Lapper'e göre dil öğretiminde en önemli unsur alıştırma ve ilginin toplamıdır. Şarkı ise ilgiyi çeken ve her zaman, her yerde tekrarlanan bir şeydir. Bu usulün ilk derslerde ilgi çekici olsa da sonradan sıkıcı olacağını iddia eden Önen görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade eder:

'Daha onaltıncı derste Cennet ve Cehennem resimlerle öğretiliyorsa da lisanda mevcut diğer pek çok abstre kelimelerin resim veya şarkı ile öğretilmesi güçtür. Ayrıca yabancı dil öğretmenin resim ve müziğe aşına olması ve bir müzik aleti çalması lazımdır. Bu şayanı arzu olmakla beraber maalesef her zaman kabil değildir. Bununla beraber 'Lapper' usulünden küçük yaştaki talebeye Almanca öğretiminde istifade edilebilir' (Önen t.y.).

Dr. Fritz Göbel

9 Ağustos 1909 tarihinde Heilbronn'da dünyaya gelen Göbel, 1934 Mart'ında Tübingen Üniversitesi'nde doktorasını tamamlamış ve *Formen und Formeln der epischen Dichtung in der griechischen Dichtung* başlıklı tezini 1935 yılında yayımlanmıştır. 1934 ve 35 yıllarında yüksekokullar için Latince, Yunanca ve Almanca derslerinden girdiği yeterlilik sınavlarını kazanan Göbel, Türkiye'ye gelmeden önce bir özel okulda öğretmenlik yapmıştır. Dr. Löffler tarafından tavsiye edilen Göbel 1933 yılından itibaren Nasyonal Sosyalist Parti (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei-NSDAP) üyesi ve yarı askeri Yıldırım Örgütünün (SA) aktif bir üyesiydi (PA AA) RZ 507/64137-128). Göbel 4 Ekim 1935 tarihinde göreve başlamıştır. Dr. Göbel'in sözleşmesi bakanlık tarafından uzatılmayınca 1938 yılında Almanya'ya geri dönmüştür.

Dr. Kurt Bachteler

Mayıs 1937 tarihinde Ziraat Vekâleti ile sözleşme yaparak göreve başlayan bir diğer Almanca okutmanı ise Kurt Bachteler'dir. Bachteler ile iki yıllık sözleşme imzalanmış ve 13 Mayıs 1939 tarihinde sözleşmesinin uzatılmayacağı bildirilmiştir. Bachteler'in

bildirdiğine göre Nisan – Eylül 1937 tarihlerinde Bahçeköy'deki Orman Fakültesi'nde görev yapmıştır. Burada Almanca derslerinin yanında kütüphaneyi de düzene soktuğunu belirten Bachteler Eylül ayında Ankara'ya nakledilmiştir. Ankara'da Veterinerlik ve Orman Fakültelerinde dört sömestir haftada 21 saat Almanca dersi vermiştir. Ulshöfer ve Göbel'in gidişinden sonra Enstitü'ye yeni Almanca hocası alınmayınca öğrenciler Neumann ile Bachteler arasında paylaşılmıştır. Ankara'da NSDAP'nin faaliyetlerinde aktif yöneticilik yaptığını belirten Bachteler aynı zamanda Almanların Türkiye'deki propaganda gazetesi Türkische Post'un da muhabirliğini yapmıştır (PA AA RAV 128/732).

Gertrud Matschenz

Ziraat eğitimi dersleri veren Prof. Dr. Guido Matschenz'in eşi olan Bayan Gertrud Matschenz, Almanca dersleri vermiştir. Muhtemelen eşiyile beraber 30 Eylül 1934 tarihinde göreve başlamıştır. YZE ile alakalı bütün yayınlarda ön adı yazılmayıp Bayan Matschenz diye söz edilmektedir ve hakkında başka bilgi bulunmamaktadır. Guido Matschenz'in Bundesarchiv Lichterfelde'de bulunan kişisel dosyasından (BArch R 4901/19964) eşinin adının Gertrud olduğu tespit edilmiştir. Gertrud Matschenz'in beslenme ve ev ekonomisine dair 1933 ve 1934 yılında yayınlamış kitapları bulunmaktadır. Bayan Matschenz'in diğer okutmanlardan farklı olarak ziraat tahsili almış olmasına rağmen Almanca dersleri verdiği anlaşılmaktadır.

Dr. Robert Ulshöfer ve Raporları

Robert Ulshöfer'in birinci raporu 4 Nisan 1935, ikinci raporu 11 Haziran 1936, üçüncü raporu 1937 tarihlidir (BArch R R 57/8500). 29.4.1910'da Württemberg'e bağlı Edelfingen adlı köyde doğmuştur. Yüksek tahsilini Münih'te 1929-1930 yıllarında Almanca, İngilizce, Felsefe ve tarih bölümlerinde yapmıştır. 1930 yılında Tübingen'de sadece Almanca eğitimi almıştır (Ulshöfer 1991: 16). 1934 yılında Tübingen'de *Die Theorie des Dramas in der deutschen Romantik* (Alman Romantik Drama Teorisi) başlıklı teziyle doktor ünvanını kazanmıştır. 1933-34 yıllarında lise öğretmenliği yapan Ulshöfer, Württemberg eyaleti eğitim bakanlığından Löffler'in tavsiyesi üzerine Ankara'ya gitmiştir. 25 Kasım 1934 tarihinde Ankara'da YZE'de başladığı Almanca öğretmenliğini 25 Kasım 1938 tarihine kadar sürdürmüştür.

Ulshöfer'in mukavelesi YZE rektör vekili Gleissberg'in Ziraat vekiline yazılı ve müteaddit defalar sözlü müracaatına rağmen 25 Kasım 1938 tarihinde sonra ermiş ve uzatılmamıştır. Ulshöfer'e göre Ziraat Vekâleti Almanya'da doktora yapıp yurda dönen bir Türk öğretmeni kendi yerine görevlendirmek istemekteydi (PA AA 128/731).⁷ Ulshöfer'in burada kastedtiği öğretmen daha sonra Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin yanında YZE'de de görev alan Melahat Özgü'dür. Güzel bir ülkeyi, saygıdeğer bir

⁷ Gleissberg'in çok gizli başlıklı, 5 Aralık 1938 tarihli Alman Eğitim, Bilim ve Halk Eğitimi Bakanlığı'na yazdığı mektup.

milleti tanıdığını belirten Ulshöfer, 25 Kasım 1938 de Türkiye'den ayrılmıştır (Ulshöfer 1991: 29).

Almanya'da bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra 1939 Ekim'inde askere alınan Ulshöfer'in Türkçe biliyor olması askerlik kariyerinde belirleyici olmuştur. Askeri istihbarat örgütü olan OKW/Fremde Heere Ost und Süd (Doğu ve Güneyde Yabancı Ordular) biriminde yedek subay olarak 1941 yılında İstanbul'a gönderilmiştir. İstanbul Alman konsolosluğu bünyesinde Paul Leverkühn başkanlığındaki görevi Mısır'dan İran'a, Kalkfasklara kadar uzanan coğrafyada ajan ağı oluşturmaktı. Ulshöfer özellikle memleketlerinden kaçan Araplar, Ermeniler, Çerkezler ve Azerilerden istihbarat için çok sayıda uygun elemanlar bulabildiğini belirtmektedir (Ulshöfer 1991: 38).

NSDAP üyesi olan Ulshöfer'in Ankara'daki görevi sadece geleceğin ziraatçılarına Almanca öğretmekle sınırlı mıydı? Bu soruyu şimdilik cevaplandırabilecek kaynaktan yoksunuz. En azından Fransızlar 1945 yılında Ulshöfer'i sorguladıklarında onun 1934'ten itibaren istihbarat elemanı olduğunu iddia etmişlerdi. Ulshöfer, kabul etmese de Fransızlara göre yurt dışına gönderilen her elemanın bir görevi de haber almaktır (Ulshöfer 1991: 37).

Ulshöfer, 1945'den itibaren 1975 yılında emekli oluncaya kadar Tübingen'de önce lisede sonra üniversitede Almanca ve İngilizce dersleri vermiştir. 1969 yılında Profesör ünvanı alan Ulshöfer, Almanca'nın öğretimine dair *Der Deutschunterricht* ve *Der Gymnasialunterricht* adlı dergileri çıkarmıştır. Almanca'nın öğretimine dair çok sayıda kitap ve makale yayınlayan Ulshöfer'e 1979 yılında Federal Almanya birinci sınıf hizmet madalyası verilmiştir ve 2009 yılında hayata gözlerini yummuştur (Christoph 1950: 1920-1922).

Ulshöfer ilk raporunu 4 Nisan 1935 tarihinde *Der Deutschunterricht an der Landwirtschaftlichen Hochschule Ankara* (Yüksek Ziraat Okulunda Almanca Dersi) başlığıyla kış sömestirinde ders verdikten sonra kaleme almıştır. Raporun amacının Almanca derslerini övmek ya da yermek olmayıp, bilakis YZE'ye hizmet etmek için Almanca dersinin yöntemine dair açıklama yapmak olduğunu vurgulamıştır.

Ulshöfer'e göre Almanca Dersinin Önemi

Ulshöfer'e göre şimdiye kadar Fransızca'nın hâkim olduğu bu ülkede Almanca git gide Fransızca'nın yerini alacaktır. Almanca dersleri gelecekte başarılı olursa iki ülkenin ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olacağı gibi başarısız olması halinde de bu ilişkilere zarar verecektir. Bu konuda YZE'nin ikna edilmesi gerektiği görüşündedir. Ona göre artık Türkiye'nin en önemli eğitim kurumlarından birisi olan YZE, Alman dilinin ve kültürünün etki alanına bırakılmıştır ve kısa zamanda buradan bütün Türkiye'ye yayılacaktır. Bu okulun mezunu olan veterinerler, ziraatçılar ve ormancılar sadece Almanca biliyor olmayacak aynı zamanda mezun olduktan sonra görev aldıkları yerlerde Almancanın yaygınlaşmasına yardımcı olacaklardır. YZE'nin yurtda yükselen imajı yaygınlaştıkça Almancayı tercih edenler çoğalacaktır diyen Ulshöfer, Almanca öğretmenin gelecekte yıllarda Almanca dersinin daha başarılı olması için üzerine düşen

görevi yerine getirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ulshöfer'e göre Almanca öğretiminin hedefi öğrencilerin sadece Almanca kaleme alınmış bilimsel kitapları okuyacak kadar öğrenmelerini sağlamak değildir. Almanca dersi temel kavramların, terminolojinin öğrenilmesini sağlamalı ve aynı zamanda gençlere meslekleri ve tahsilleri hakkında derin bir idrak vermeli ki bilimsel ruh ve Alman bilimsel idrakini kazansınlar.

Ulshöfer'e göre Almanca dersi Türklerin çıkarlarına uygun olmalıdır. „Türkiye Alman profesörleri Ankara'ya Alman bilimi ile uğraşınlar diye değil, bilakis burada Türk bilimi inşa etsinler diye getirmiştir. Alman profesörlerin temel gayesinin bilimsel araştırma yöntemini temel alarak Türk ziraatına, bitkisine ve toprağına uygun bir bilim yaratmak olmalıdır. Aynı şekilde ormancılık dersleri Türklere Alman öğrencilerden farklı bir şekilde verilmelidir. YZE'nin yayınlarına bakılırsa profesörler bu sorunu çözecektir. Alman bilim adamları tarafından eğitilen Türkler, Alman biliminin ruhunu, Alman kültür ağacının en olgun meyvasını almış olacaktırlar. Almanlığa el altından yapılacak en büyük hizmet budur. Başka bir halk Almanlığı anlamaya eğitilecek. Okulun müdürü Falke'nin dediğı gibi “biz burada Almanlığa en çok, büyük laflar ederek değil, sadece el altından yaptıklarımızla hizmet ederiz”. Almanca dersi müfredat programı içinde yerini öyle sağlam hale getirmeli ki Alman öğretmenler ülkelerine döndükten sonra da müfredatından çıkarılmamalı, vazgeçilmez olmalıdır” (BArch R 57/8500).

Ulshöfer'in Dersine Katılan Öğrenciler

Ulshöfer'in eğitimin bir diğer çok önemli parçası olan öğrenciler hakkında verdiği bilgiler de hiç şüphesiz ki çok önemlidir. Ulshöfer, diğer hocalardan farklı olarak talebelerle aynı yurttaki kaldığı için onları yakından takip etme ve tanıma şansına sahiptir. Buna rağmen öğrenciler hakkında diğer hocalardan bilgi almayı da ihmal etmemiş ve raporlarında da öğrencilerine geniş yer vermiştir. Ona göre talebelerin öğrenim sorunlarını çözmek öğretmenin görevidir.

Ulshöfer'in yaptığı ilk şeylerden birisi Almanca dersine katılmayı zorunlu hale getirmesi ve sömestir sonunda sınav yapmak olmuştur. Ulshöfer sınavları sadece not vererek öğrencileri cezalandırmak veya mükâfatlandırmak için yapmamaktadır. Öğrencilerin seviyelerini, yeni işledikleri konuları ne kadar öğrendiklerini tesbit ederek programını ona göre düzenlemektedir. İlk sınavda başarısız olanların daha çok çalışarak ikinci sınavda başarılı olmalarını sınavın olumlu etkisi olarak açıklamaktadır. Öğrencilerine Alman talebe hayatını, çalışma tarzını anlattığını ve gezintiler yaparak Almanca şarkılar söylediklerini anlatması da bir diğer ayrıntıdır (BArch R 57/8500).

Ulshöfer'e göre YZE'ndeki Almanca öğretiminin sorunlarının üç kaynağı vardır:

1. Okul henüz kurulma aşamasındadır. Öğrencilerin birçoğu başka yüksek okullardan YZE'ye geçmişlerdir. Bazılarının yaşları ilerlemiş olduğu için yabancı dil öğrenmeleri zorlaşmıştır ve birçoğu düzenli çalışma alışkanlığından yoksundur.

2. Öğrencilerin içinde buldukları şartlar Almanca dersinin ilerlemesini olumsuz yönde etkilemektedir. Ulshöfer'e göre ziraat bilimlerinin terminolijisinin Türkçesi yoktur. Alman profesörlerin Almanca verdikleri dersleri asistanların Türkçeye iyi çeviremedikleri kanaatini taşıyan Ulshöfer çeviriyi yapanların her iki dile de hâkim olmalarının yanında ziraat bilim kavramlarını da Türkçeleştirmek zorundalar demektedir.

3. Öğrencilerin yetişme şartlarına dikkatleri çeken Ulshöfer, öğrencilerin gerek aileden yeterli desteği alamadıkları için gerekse ortaöğretimin yüksek tahsile iyi bir şekilde hazırlayamamasından kaynaklanan sorunlarını vurgulamaktadır. Ulshöfer orta öğretimde yapılan yabancı derslerin öğrenciye okuduğunu anlama becerisi vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca orta öğretimin öğrencilerde yazılı ve sözlü ifade becerilerinin yüksek tahsil seviyesine uygun hale getirmesi gerekmektedir. Ulshöfer öğrencilerinin bu eksikliklerini gidermek için ev ödevleri yaptırmaktadır. Bu ödevler ayrıca öğrencileri mezuniyet tezi yazmaya da hazırlamaktadır.

Ulshöfer'e göre öğrenciler vazife ve sorumluluk bilincinden yoksundurlar. "Talebelere sorunca devletin onlara sunduğu imkânlarla, verdiği yemeğe, elbiseye, parasız eğitime müteşekkirlenir. Fakat devlete karşı asıl teşekkürün lafla değil de kendilerine sunulan bu imkânları bir hediye olarak değerlendirip derslere muntazaman katılarak ve sistematik bir şekilde çalışmak olduğunun farkında değildir" (BArch R 57/8500).

Bütün olumsuzluklara rağmen öğrencilerde sorumluluk bilinci ve çalışma tarzı yavaş yavaş geliştirilir diyen Ulshöfer, ortaya çıkarılması gereken çok sayıda yetenek olduğunun altını çizmektedir. Birinci yılın sonunda kaleme aldığı raporunda talebelerin tahsil için gerekli şartların birçoğundan yoksun olmalarına rağmen gösterdikleri ilerleme takdire şayandır demektedir. Bir kısım öğrencilerde gelişen öğrenme hevesi ve talebe ruhunun oluşumundan ve ödevlerini muntazaman yapmaya başladıklarından sevinçle bahsetmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttıracaktır.

Talebelerini ve Türkiye'yi daha yakından tanımaya başlayan Ulshöfer, ikinci raporunda talebelerin yetiştikleri ortamların ve şartların özerinde durmaktadır. Her ne kadar Atatürk devrimlerini raporunda övse de çok hızlı yapılan değişikliklerin geniş halk kitlelerine yansımadağı, yaşlılarda geleneğin devam ettiğini ve yeniliklerin gençlerde yerleşmesinin de zaman alacağını belirtir. Uygulanmakta olan dil politikasının öğrencilerde sürekli yeni kelimeler çıkarıldığı için güvensizlik meydana getirdiğini ve başarısızlıkta önemli rol oynadığını da belirtmiştir. Basit bir çevreden gelen Türk talebesinin yabancı kelimelerle dolu bilimsel dili belli bir oranda anlayıncaya kadar karşılaşacağı zorlukları apaçık bir şekilde ortaya koymalıyız diyen Ulshöfer, bilim dilini kavramanın yüksek tahsilde ne kadar önemli olduğunu vurgularken öğrencilerin Türk edebiyatını pek fazla okumamış olmalarını da ayrıca önemli bir eksiklik olarak görmektedir.

Ulshöfer'e göre YDS, sadece Almanca öğretmekle kalmayıp ziraat ve veterinerlik bilimlerine yardımcı bir enstitü olarak bilimsel çalışmalara rehberlik

etmektedir. Bu vazife buradaki öğrenciler için küçümsenmeyecek derecede öneme sahiptir. Almanca derslerinin hedefi öğrencilerin dersleri takip edebilecekleri, mesleki yayınları kullanabilecekleri ve Almanlarla sohbet edebilecekleri kadar Almanca öğrenmelerini sağlamaktır. Birinci yılda öğrencilerin sadece %10'u Almanca kaynakları kullanabilirken ikinci yılda bir hayli ilerleme oldu diyen Ulshöfer, zor şartlara rağmen 3. sınıfların 1/3'i zor olmayan, dersleri takip edebiliyor ve %40'ının mesleki yayınları Alman dilinde kullanabiliyor olmalarını sevindirici bir gelişme olarak göstermektedir.

Ulshöfer ve Almanca Ders Kitapları

Ulshöfer'in ilk çözdüğü sorun sözlük olmuştur. Öğrencilerin bir Almanca-Türkçe sözlüğe sahip olamayışlarını önemli bir sorun olarak gören Ulshöfer'in girişimlerinin sonucunda kütüphanenin okuma salonuna birkaç sözlük konmuştur. Sözlüğün yazarından bahsetmemektedir.

Ulshöfer, Schulz ve Sundermeyer'in (Schulz ve Sundermeyer 1935) kitabını genelde iyi bulsa da Almanya'da Alman dilini öğrenmek isteyen yabancılar için hazırlanmış olması sebebiyle Ankara YZE öğrencilerinin hayatlarına yabancı olduğunu vurgulamaktadır. Örnek olarak bu kitapta yer alan *August dem Starcken ve Friedrich dem Grossen*'in fıkralarını Türklerin Almanlardan farklı değerlendirdiklerini belirtir. Yine bu kitaptaki posta, hava ve demir yollarına dair konuşma alıştırmaları bizim okul için gereksizdir diyen Ulshöfer, sadece okuma parçalarının değil alıştırmaların da talebelerin hayatlarına yabancı olduğunun altını çizmektedir. Ona göre gramer ve cümle alıştırmaları da hayatın içinden seçilmelidir. Böylece gramer için gramer çalışması yerine dile uygun, yaşama uygun metinlerle gramer çalışması yapılır.

Her ne kadar dersler tamamen kitaba bağlı olarak yapılsa da Türkiye'de Almanca öğretmeni olarak görev yapmış olan H. Sander ve İzmir Erkek Lisesi'nde görevli olan Tahsin Abdi'nin *Türkler İçin Kolaylıkla Almanca* ve Schulz/Sundermeyer'in *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* adlı kitabı ders kitabı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ziraat ve veterinerlikle alakalı bazı Almanca kitaplar Ulshöfer'den önce de Almanca derslerinde okutulmaktaydı. Önceden kullanılan *Herd und Scholle* (Helmkamp/ Gehrig/ Thoma 1914) adlı ders kitabını zor ve dil açısından kötü ve muhtevası can sıkıcı ve sadece ziraatçılar için yazılmış olması sebebiyle de yetersiz olarak değerlendiren Ulshöfer, bu kitabın yerine H. Sachs'ın *Natur und Geisteswelt* serisinden olan kitabı *Bau und Taetigkeiten des menschlichen Körpers* (1916) ve Hans Molisch'in *Pflanzenphysiologie* (1930) adlı kitapları veterinerlik ve ziraatçılık talebeleri için önermiştir. Enstitü rektörü Falke, bu kitaplardan 100 adet temin ederek öğrencilere dağıtmıştır.

Ulshöfer'e göre YZE şartlarına ve öğrencilerin becerilerine uygun ders kitabı gereklidir. İhtiyacımız olan okuma kitabı ziraat, veterinerlik ve ormancılık yüksek okulunun öğrencilerinin yaşantılarından çıkan, bilimsel kavramları öğreten, detaya inmeden, sıkıcı olmadan yazılmış olmalıdır: Bu kitapta bitkilerin ve hayvanların organik yaşamlarına dair tasvirler, temel yasalar ve temel sorunlar kolay anlaşılır bir

şekilde ifade edilmelidir. Ulshöfer'e göre yeni yazılacak ders kitabı eğer bilimin ve sanatın ortasında merkezi bir yer tutarsa, hem Türk yüksek okulunun taleplerini karşılar hem de en yüksek tarzda Almanlık fikrine hizmet ederek Almanca dersini asli hedefine ulaştıracaktır (BArch R 57/8500). Böyle bir kitapla yapılacak Almanca dersi hem genel anlamda Alman dilini öğrenmeyi hem de ana bilim dalının derslerini kavramayı kolaylaştıracaktır. Neumann böyle bir kitabı birlikte hazırlamayı kabul etse de Ulshöfer uygun metinler aramaya yalnız devam etmiştir. Ulshöfer, kendi bulduğu metinleri küçük bir öğrenci gurubuyla işledikten sonra başka metinler bulmak için İstanbul Alman Lisesi'nde Almanca öğretmeni olan Scheuermann ve okulun müdürü Preusser ile görüşmüştür. İstanbul'dan eli boş dönen Ulshöfer, aradığı metinleri Stuttgart'ta bulmuştur. Stuttgart eyalet kütüphanesinde bulduğu kitaplardan Kosmos yayınevini popüler kitaplarını, Ronsarth ve Bölsche v.d. yazarların eserlerini beğendiğini ve bu kitapların Alman araştırma kurumunun kütüphane kurulundan Ankara'ya göndermesini rica ettiğini bildirmektedir. Ulshöfer sonbaharda önce Göbel ile çalışmalara başlayıp sonra yalnız devam ederek sene içinde farklı gruplar için yeterli sayıda okuma parçalarını ve bunlara ait soruları hazırlamayı başardığını bildirmektedir. Ulshöfer, okuma metinlerinin bir kısmını gazetelerden güncel haberlerden seçerek derste okutmaya denemiştir. Hiç şüphesiz bu yöntem öğrencileri yabancı dil derslerine çok iyi motive etmeye yarar. Okuma parçalarından başka her bir gramer kategorisine uygun alıştırma cümleleri toplayan Ulshöfer, her ana bilim dalının mesleki derslerine uygun alıştırma parçaları, örnek olarak *ilgi ve sebep bildiren* cümlelerin (Relativ- und Kausalsatz) olduğu metinlerin önemine dikkat çekmektedir. Ulshöfer YZE için hazırlamaya başladığı ders kitabı oldukça iyimserdir. Topladığı okuma metinlerinden ve alıştırmalardan iki veya üç yıl içinde kitabın hazırlanacağına inanmaktadır.

Ulshöfer Türkiye'de Alman dilinin daha iyi öğretilmesi için, yaygınlık kazanması için Alman Dışişleri Bakanlığının kültür dairesinin yetkilileriyle yaptığı görüşmede tavsiyelerini bildirmiştir. Alman okullarında yapılan İngilizce dersleri için hazırlanan edebi eserleri örnek göstererek aynı şekilde Türkiye'deki okullarda da Alman edebiyatından seçme eserlerin bulunmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle öğrencilerin ev ödevlerini yaparken ihtiyaçları olan bu eserlerin Türk okullarına kazandırılmasını Alman yetkililere önermiştir.

Ulshöfer'e göre Metot Konusu

Ulshöfer'in Ankara'da görev yaptığı 1930'lu yıllarda Alman üniversitelerinin Germanistik bölümlerinde edebiyat ve dil tarihi ağırlıklı bir eğitim yapılmaktaydı. Günümüzde olduğu gibi üniversitelerde Almanca'nın yabancılara öğretimi gibi bölümler yoktu. Yabancı dil eğitimine dair çalışmalar çok ileri ve yaygınlaşmış değildi. Ancak 70'li yıllardan sonra üniversitelerde yabancı dil olarak Almanca bölümleri kurulmaya başlanmıştır (Ehnert 1982: 7). Yöntem sorunu Almanya'da 19. yüzyılın sonlarında gramer-çeviri yöntemine bir tepki olarak dolaylı yöntem ortaya çıktı. Her ne kadar bundan sonra dolaylı – dolaysız yöntem (indirekte – direkte Methode) tartışması devam etse de her iki yöntem de aynı zamanda kullanılmaya devam etmiştir. Dolaysız

yöntem de muhtelif okul ve öğretmenler tarafından farklı yönleriyle kullanılmaktaydı. Hatta bazı Almanca öğretmenleri her iki yöntemi de birlikte kullanmışlardır. Önen'in belirttiğine göre İstanbul Darülfünü'nun El sine (Diller) bölümünde dolaysız yöntem kullanılmaktaydı. Ders kitapları dolaysız yöntemin uygulandığı Alge, Berlitz⁸ gibi kitaplardı. 1919 yılında ise dolaysız yöntem tercih edilse de zayıf noktaları ileri sürülerek iki yöntemin karışımının uygulanması önerilmekteydi.

Ankara'da yeni bir durumla karşı karşıya olduğunun bilincinde olan Ulshöfer herhangi bir metodu alıp burada uygulayamayız, Ankara şartlarına en uygun yöntemi bulmak zorundayız diyerek çok önemli bir tesbit yapmıştır. Ona göre, en iyi yöntem hedefe en kolay ve en hızlı ulaştırandır. Bu sebeple Ankara'da YZE'de yapılan Almanca derslerinin yöntemi enstitünün hedefleri ve öğrencilerin gereksinimlerini ve yaşam koşulları göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Türkiye'de ezberleyerek öğrenme usulü yaygın olduğuna dikkati çeken Ulshöfer'e göre ezber bir parılıya benzer. "Dilin yapısı, temeli, kanunları ve eğitici değeri ezberle öğrenilemez. Bilimsel bir kitabı okuyup anlayabilmek için parılı değil de net bir şekilde görebilmek gerekir" (BArch R 57/8500) derken ezber yoluyla ancak halkın konuştuğu dilin öğrenilebileceğini vurgulamaktadır.

Ulshöfer göreve başlarken önce YDS müdürü olan Neumann, Ulshöfer'e 3. ve 5. sömestir talebelerine Schulz ve Sundermeyer'in kitabından parçalar okumayı, posta, insan vücudu, aile hayatı, demiryolu, ulaşım araçları konularında konuşma alıştırmaları yapmasını ve sistematik gramer dersi yapmasını ve ev ödevi olarak gramer alıştırmaları vermesini önermiştir. Her iki okutman da dolaylı yöntemi tercih etmiştir. Fakat Neumann'ın sözü edilen önerilerini eleştiren Ulshöfer'in Neumann'dan farklı olarak Türkiye şartlarına ve öğrencilerin gereksinimlerine daha fazla önem verdiği anlaşılmaktadır. Yöntem konusuna ikinci raporunda da geniş yer ayıran Ulshöfer, bir bilimsel enstitü olarak yüksekokulun talepleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve Almanca dersinin görevlerini bir ortak noktada buluşturmak gerekli olduğunu iddia etmektedir. Ona göre doğru yöntemi bu noktadan çıkarmak ve geliştirmek Almanca öğretmenin görevidir. Ulshöfer'e göre dolaysız yöntemin Almanya'da Almanca öğrenenler için uygun bir yöntem olsa da Ankara'da dersi çok zorlaştırmıştır. Bu yöntem kolay kavrayabilme gücü olan düşünme idmanlı insanları şart koşar. Bu sebeple dolaylı yöntemi uygulayan Ulshöfer, derslerinde çeviriye önemli bir yer vermiştir. Kısa sürede Türkçe öğrendiğini belirten Ulshöfer, öğrencileri serbest düşünmeye zorlamak için ve iki dilin farklılıklarını göstermek için en iyi yolun çeviri olduğunu savunmaktadır (BArch R 57/8500).

Neumann'ın önerisi üzerine cümle yapısının analizinin özerinde durmaya başlayan Ulshöfer, Almanca'nın ve Türkçe'nin cümle yapılarının farklılıklarına dikkati çekmiştir. Almanca cümlelerdeki yan cümle bolluğu ve Türkçede sonsuz partisip yapılarla kurulan uzun cümleyi anlayabilmek için analiz tek çözümdür: Yüklemeden

⁸ Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de faal olmuştur. Bu yöntem anadili ve çeviriyi kullanmaz, gramere pek yer vermez. Konuşma önemli bir yer tutar. İlk ders öğrencinin çevresiyle başlar. Alge'nin diğerlerinden ayrıldığı en önemli yanı resimlere çok büyük önem vermesidir.

hareketle özne-nesne, neden-niçin sorulur. Bu herkes için çoktan beri bilinen bir yöntemdir. Bu yöntem Türklere bir Avrupa dili öğretilirken yeniden bulunmalıdır. Ulshöfer, öğrencilerin analiz yaparak zor bir Türkçe cümleyi Almanca'ya çevirmeyi öğrendiklerini belirtmektedir.

Almanca öğretiminde yöntem sorununu çözdüğünü belirten Ulshöfer, ilk yıla büyük bir önem vermektedir. Ona göre birinci yılda ders saatini arttırarak Almanca gramerin en zor kısımları olan sentaks ve morfolojisinin öğrenilmesini sağlamak gerekmektedir. İlk sömestirde Almanca'nın en önemli kısmı olan fiil ile başlanmalıdır. Fiili, yardımcı zaman fiilini (Hilfsverb), tarz fiilini (Modalverb), kuvvetli ve zayıf fiil (starkes und schwaches Verb) çekimini, aktif ve pasifi öğrenen herkes Almanca'yı konuşabilir. İsim çekimi ve sıfat ikinci sırada gelir. Altı saatlik ilk sömestirde basit ilgi cümlesi, zaman bildiren cümle ve sebep bildiren cümle öğretilmelidir. İkinci sömestirde isim ve sıfat çekimi ve fiil çekiminin tekrarlanması özellikle şartlı yan cümleler hariç bütün yan cümleler tekrarlanmalıdır, ayrıca kuvvetli fiiller sürekli alıştırmalarda kullanılmalıdır. Şartlı yan cümle 3. sömestirde esaslı bir şekilde işlenmelidir. Alt kursta sınav sıkı tutulmalı, öğrencilerin sentaks ve morfolojik bilgileri ölçülmelidir. Cümle kurmayı birinci yılda öğrenemezlerse bir daha öğrenmezler ve dolayısıyla Alman kültür nüfuzundan mahrum kalırlar (BArch R 57/8500).

Ulshöfer 4. sömestir talebeleri ile tanımlık çekimi (Deklination) ve fiil çekimi (Konjugation) çalıştıklarını, 3. sömestirde işlemeye başladığı cümle bilgisinden ilgi cümlecisi ve -ki cümlecisi gibi yan cümleleri dördüncü sömestirde de işlemeye devam ettiğini bildirmektedir. Ulshöfer, dördüncü sömestriden itibaren Türkçe'den ve Almanca'dan yapılan çevirilere çok önem vermektedir. Ev ödevlerinin önemini sıklıkla vurgulayan Ulshöfer öğrencilerin bu sayede kütüphaneyi ve her iki dilde yazılmış olan kaynakları kullanmayı öğreniyor olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu sayede mezuniyet tezi yazmaya en iyi bir şekilde hazırlanmaktadırlar.

Ulshöfer, YZE'nin Almanca derslerinden beklentisi doğrultusunda ve Ankara şartlarını gözönünde bulundurarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı ifade becerilerini geliştirmeye daha fazla yer vermiştir. Konuşma alıştırmaları yaparken telaffuzdan hiç bahsetmez. Konuşma alıştırmalarından asıl gayesi çalışma ruhunun aşılmasıdır. Konuşma konusunu öğrenci kendisi seçer. Konuşma metni önceden yazılır ve sunum 5-10 dakika sürer. Sunum bittikten sonra içerik ve şekil hakkında müzakere edilir. Ulshöfer'in kullandığı bir başka teknik ise bulmacadır. Gruplar halinde bulmaca çözen öğrencilerden kelimeyi bilemeyenlere sunum yapma cezası veren Ulshöfer öğrencilerin sunum yapmak için gönüllü cezalı olduklarını bildirmektedir.

Öğrencilerin gerek okuduğunu anlama gerekse yazılı ve sözlü ifade becerileri geliştirilirken meslekle ilgili metinler seçilmiştir. Örnek olarak veterinerlik öğrencileri için insan beslenmesi, süt hayvanları, bakteriyal hastalıklar ve tedavileri hakkında, ziraatçılık öğrencileri için ise ıslah hakkında, ziraatta ulaşım araçlarının önemi gibi konularla ilgili metinler seçilmektedir. Bu metinlerde ilgi ve neden cümlelerinin bulunmasına dikkat ediliyordu. Seçilen metinde geçen önemli kavramlar açıklandıktan sonra metin okunmakta ve tercüme edilmekteydi. En sonunda metnin içeriği hakkında

kompozisyon yazılıyor veya konuşma yapılmaktaydı. Bu metinlerle ilgili sorular ev ödevi olarak verilmekteydi. Bu türden çalışma ile öğrencilerde metodik düşünce ile müstakil çalışma yeteneği geliştirilmekteydi.

Ulshöfer Berlin’de Alman Dış İşleri Bakanlığı’nın kültür dairesinde Alman dilinin teşvik edilmesi için gerekli gördüğü tedbirleri anlattığını belirtmektedir. YDS’nin yeniden yapılandırılmasını önerirken Almanca öğretiminde Alman edebiyatının önemini vurguluyarak Türkiye’deki orta öğretim okullarına Alman edebiyatının önemli eserlerinin sokulmasını önerdiğini belirtmektedir.⁹

Sonuç

YZE, Türkiye Cumhuriyeti’nin çok büyük beklenti ve fedakârlıkla kurulmuş en gözde yüksekokuludur. Bu okulun tarihi cumhuriyet dönemi üniversite tarihinin de önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Aynı zamanda Almanya sınırları dışında öğretim üyelerinin nerdeyse tamamının Alman olduğu yegâne yüksekokuludur. Bu makalede YZE’de verilen Almanca derslerini incelemek suretiyle YZE’nin tarihinden küçük bir kesit verildi.

YZE’nin devamı olan Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi’nin arşivinin olmayışı büyük bir eksikliklerdir. Aynı şekilde o dönemde bu yüksekokulun bağlı olduğu Ziraat Vekâletinin arşivi de bulunmamaktadır. Ziraat Vekâletinin belgelerinden sadece birkaçı Cumhuriyet arşivinde bulunmaktadır. Bu iki kurumun arşivi olsaydı hiç şüphesiz çok daha aydınlatıcı bir çalışma yapılabilirdi. Berlin’de Alman Dışişleri Bakanlığı’nın Arşivi’nde (Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes) ve Federal Arşiv’de (Bundesarchiv) sadece ilk defa bu makalede kaynak olarak kullanılan Ulshöfer’in raporları ve diğer okutmanların tayinleri vb. konularla ilgili belgeler bulunabilmiştir. YZE’nde Almanca dersleri ilk defa bu makalede ele alınmıştır. Kuruluş döneminde görev yapmış olan Alman okutmanların kısa biyografilerine yer verilmiştir. Lapper’in Ankara’da çok başarılı olduğu iddiası yine bu makalede çürütülmüştür. Yine bu makalede Lapper’in rektör değil de lektör olduğunun altı çizilmiştir.

Raporlarda Almanca öğretiminin yöntemi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Her ne kadar o dönemde dolaysız yöntem dil öğretiminde yaygın olsa da Ulshöfer’in raporlarından YZE bünyesinde kurulan YDS’nin Almanca derslerinde dolaylı yöntemin uygulandığını görmekteyiz. YDS idarecileri Almanca derslerinde ziraat, ormancılık ve veterinerlik ile ilgili ders kitapları ve okuma parçaları kullanmak suretiyle mesleki bilgi ve terminolojiyi de öğretmeyi hedeflemiştir. Ulshöfer, Lapper ve Göbel gibi Almanya’da Almanca bölümünde doktora yapmış okutmanları bünyesinde bulunduran Yabancı Dil Seminer’inde yapılan Almanca dersleri o dönemin şartlarına göre üst düzey bir öğretim olarak değerlendirilebiliriz.

Henüz genç yaşta, doktora yaptıktan sonra Türkiye’ye gelen Ulshöfer’in raporlarından anlaşıldığına göre sorunlardan yakınmak yerine çözüm üretmeye

⁹ Bundesarchiv Lichterfelde R 57/8500.

çalışmıştır. Öğrencileri ve yetiştikleri ortamları yakından tanıyarak sorunları kaynaklarıyla beraber anlamaya çalışmıştır. Özellikle ders kitaplarını yetersiz bulmuş; Ankara'daki ziraatçı, ormancı ve veteriner adaylarına uygun Almanca ders kitapları aramış ve bulamayınca kendisi ders kitabı hazırlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin sözlük ve ders kitapları sorununu çözen Ulshöfer ders saatini arttırmayı da başarmıştır. Almanca dersinin verimini arttırmak için gayret sarfetmiştir.

Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve imkânlarını gözönünde bulundurarak bir takım ders teknikleri uygulamıştır. O dönemlerde sıkça başvurulan yöntem olan dolaysız yöntem ile dolaylı yöntemi Ulshöfer de birlikte kullanmıştır. Mukayeseli gramer çalışması, cümle analizleri ve çevirinin üzerinde durmuştur. Öğrencilere Almanca öğretirken bir yandan da orta öğretimde kazanmış olmaları gereken bazı yetenekleri kazandırmaya çalışmıştır. Bir öğretmen olarak başarılı olabilmesi için Türkçe öğrenen Ulshöfer derslerine öğrencilerin ihtiyaçlarını ver becerilerini göz önünde bulundurarak uygun gördüğü ders tekniklerini uygulamıştır.

Ziraat vekili Muhlis Erkmen, Alman okutmanlardan hiç birisinin sözleşmesini uzatmayıp Almanca derslerini Türk okutmanlarla sürdürmeyi yeğlemiştir. YZE veya Ziraat Vekâaleti'nin arşivi ve bakanlık bürokratlarının hatıratları olmadığı için Alman okutmanların sözleşmelerinin neden uzatılmadığını öğrenme olanağına sahip değildir. Yabancı Dil Semineri bünyesinde verilen Almanca derslerinin ve tartışmaların Türkiye'deki Almanca derslerinin gelişmesine ve Alman dilinin yaygınlaşmasına katkısı olup olmadığını bugün itibarıyla elimizdeki kanıt ve bilgilerle söylemek mümkün değildir. Bu soruların cevabı Türkiye'de Almanca'nın öğretiminin tarihi ile ilgili yapılacak bir dizi araştırmanın sonuçlarının biraraya getirilmesiyle verilebilecektir.

Gerek raporları ve Türkçe öğrenmiş olması, gerekse YZE öğrencileri için uygun bir kitap hazırlığına girişmiş olması Ulshöfer'i diğer okutmanlardan ayırmaktadır. Türkiye'den ayrıldıktan sonra yaptığı çalışmalarla Almanca'nın öğretimi konusunda çıkardığı dergi, kitap ve makalelerle önemli bir bilim adamı olmuştur. Sözleşmesi birkaç yıl daha uzatılsaydı YZE muhtemelen ondan gerek öğretmen olarak gerekse ders kitabı yazarı olarak daha fazla yararlanacaktı.

Gerek YZE tarihi gerekse Türkiye'de Almanca öğretiminin tarihi etraflıca incelendikçe YZE'ne bağlı YDS'nin uygulamaları daha çok gün ışığına çıkacaktır. Bu makale YZE'de umulur ki Almanca öğretiminin yapıldığı bütün okullar hakkında çok sayıda bilimsel araştırmalar yapılır.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

Das Bundesarchiv (BArch) Berlin-Lichterfelde

BArch R 4901/19964

BArch R 57/8500

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes (PA AA)

Scurla-Bericht RAV 128/731

RZ 507/64137-005-6

RZ 507/64137-128

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz.

I.HA. Rep. 76 Kultusministerium. Vb Sekt. 2, Tit. I, Nr. 9 P

Birincil Kaynaklar

Avcı, Remzi (2015): Sömürünün Ulaşım Aygıtları: Bağdat Demiryolu Özelinde Alman Emperyalizmi. *Mukaddime*, 6 (2), 263-282.

Balcı, Sezai (2008): Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek: Lisan Mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*. 44, 86-93.

Balcı, Sezai (2013): *Babîli Tercüme Odası*. İstanbul: Libra Kitap.

Çiftçi, Cemalettin Yaşar (2008): *Kuruluşunun 75. Yılında Yüksek Ziraat Enstitüsü (1933-1948)*. Ankara: A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.

Demirel, Ömer Faruk (1996): Türk Germanistiğinin Babası 85 Yaşında *Türk Dili*. 539, 588-592.

Ehnert, Rolf (ed.) (1982): *Einleitung. Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main-Bern: Peter Lang Verlag.

Kansu, Akif (1999): Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılında Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün Kuruluşu. *Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılında Bilim Bilanço 1923-1998 Ulusal Toplantısı*. Ankara: TÜBA, 89-104.

Grothusen, Klaus Detlev (Hg.) (1987): *Der Scurla Bericht. Die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer in der Türkei 1933-1939*. Frankfurt am Main: Dağyeli Verlag.

Helmkamp, Adolf/ Gehrig, Hans/ Thoma, Hans (1914): *Herd und Scholle: Lesebuch für die ländlichen Fortbildungsschulen der Provinz Westfalen*. Leipzig: Teubner.

Hermann, Richard (1900): *Anatolische Landwirtschaft*. Leipzig: Grunow.

Kaerger, Karl (1892): *Kleinasien, Ein deutsches Kolonisationsfeld*. Berlin: Gergonne & Cie.

Lapper, Georg (1956): Deutsch zu lehren – ein Vergnügen. Deutsch zu lernen – eine Lust! (ed.) Franz Schmidt (Hg.): *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und die zweiten Weltkriege: Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Braunschweig. Berlin-Hamburg-München-Kiel-Darmstadt: Westermann Verlag, 42-52.

Oldenburg, Gustav (1927): *Das landwirtschaftliche Unterrichtswesen in der Türkei und seine Zukunftsaufgaben*. Berichte über Landwirtschaft, herausgegeben vom Reichsministerium für Ernährung und Landwirtschaft Band VII, Heft 3.

Oldenburg, Gustav (1928): *Sechs Monate Aufbauarbeit in der Türkei. Bericht der deutschen landwirtschaftlichen Sachverständigen-Delegation über ihre Tätigkeit in der Zeit vom 1. April bis 30. September 1928*. Erstattet vom Delegationsführer Geh. Oberregierungsrat Dr. Oldenburg. Als Manuskript durch vervielfältigt. Nicht zur Veröffentlichung bestimmt.

Önen, Yaşar (t.y.): Yaşar Önen'in özel arşivimde bulunan başlıksız ve tarihsiz yayınlanmamış bir araştırması.

- Özyüksel, Murat** (2013): *Osmanlı İmparatorluğu'nda Nüfuz Mücadelesi. Anadolu ve Bağdat Demiryolları*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- T.C. Yüksek Ziraat Enstitüsü Ankara**. 1933-34 Senesi Ders ve Tatbikat Planı.
- T.C. Yüksek Ziraat Enstitüsü Ankara**. 1934-35 Senesi Ders ve Tatbikat Planı.
- T.C. Yüksek Ziraat Enstitüsü Ankara**. 1935-36 Senesi Ders ve Tatbikat Planı.
- Ulshöfer, Robert** (1991): *Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven Eines Didaktischen Modells*. Frankfurt am Main-Bern-New York-Paris: Peter Lang Verlag.
- Ulshöfer, Robert** (2003): *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950* (ed.) Christoph König, Berlin: Walter de Gruyter, 1920-1922.

Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Durumlarının Tespitine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması¹

Yunus Emre Sarı , İstanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958481>

Öz

Günümüzde öğrenen özerkliği, eğitim süreçlerinin planlanmasında önemli bir pedagojik kavram olarak kabul edilmektedir. Yabancı diller alanında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dil öğrenme özerkliği desteklenmekte ve önemli bir eğitim hedefi olarak görülmektedir. Öğrenen özerkliği son yıllarda yabancı dil eğitimi alanında önemli bir kavram olmakla beraber yeni tip korona virüsünün sebep olduğu sonrasında yüz yüze eğitimin çevrimiçi eğitime dönülmesi ile daha çok tartışılan ve önemsenen bir kavram olma yolundadır. Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğini geliştirmek için, birçok araştırmacı özellikle geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Almanca Öğrenme Özerkliğini ölçen bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Bu gereksinimi yerine getirmek için, bu çalışmada, Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit etmek amacıyla yeni bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan araştırma modeli nicel araştırma yöntemlerine dayanmaktadır. Madde havuzunun oluşturulması için nitel verilerden de yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (n = 459) sonucunda 21 maddeye sahip ve 4 boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (n = 451) sonrasında 2 maddenin yapıyla uygunsuz olduğu sonucuna varılmış ve bu maddeler ölçekten çıkartılmışlardır. Sonuç olarak, toplam varyansın % 48.65'ini açıklayan ölçeğin son versiyonu “taktikler”, “stratejiler”, “sorumluluk algısı”, “tutum ve motivasyon” olmak üzere dört alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizde ölçek geneli Cronbach Alpha ortalama değerinin 0.850 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ölçek geliştirme, Öğrenci özerkliği, Almanca öğrenme özerkliği, Alman Dili Eğitimi, Yabancı Dil Eğitimi.

Abstract (English)

Determining the Readiness of German Language Teacher Candidates to Learner Autonomy in Learning German: A Scale Development Study

Learner autonomy has been considered as a crucial pedagogical concept in the planning of educational processes. In order to improve learner autonomy in foreign language teaching, many researchers particularly emphasize the need for valid and reliable measurement tools. When the studies in the

Einsenddatum: 13.03.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2021

¹ Bu çalışma, Yunus Emre Sarı'nın Dr. Öğr. Üyesi Gönül Karasu danışmanlığında hazırladığı “Feststellung der Bereitschaft der DaF-Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie: Eine Studie zur Entwicklung und Anwendung einer Skala (2020)” adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

literature were examined, it was determined that there was no scale measuring German Learning Autonomy. In this respect, it was aimed to determine the readiness of German Language Education Department students for autonomous learning and to develop a scale. The research is a scale development study and therefore it is based on quantitative research techniques. Item and factor analyses were carried out with the data collected from teacher candidates studying in 4 different German Language Education Departments at various universities. Regarding the exploratory factor analysis (n = 459), a 21-item and 4-factor structure that explains 48.65% of the total variance was obtained. In the confirmatory factor analysis (n = 451), 2 items were found to be discordant. The final version of the scale consists of 19 items and 4 sub-dimensions: "tactics", "strategies", "sense of responsibility" and "attitude and motivation". Based on the relevant literature, it was concluded that the sub-dimensions and items of the scale were included and supported in the literature. The Cronbach Alpha mean value of the scale was found to be 0.850 in the analysis performed in CFA. As a result, it was determined that the developed scale could be used to measure the readiness of German teacher candidates for German learning autonomy.

Keywords: *Scale development, learner autonomy, Learner Autonomy in Learning German, German language and education, foreign language teaching.*

EXTENDED ABSTRACT

Learner autonomy contributes to the successful learning process of students. Due to the growing amount of information in the globe and the irresistible progress in the development of advancing technologies, both learner autonomy and self-directed learning have become prominent in recent decades. So as to promote learner autonomy in FLT (foreign language teaching), a group of researchers stress the need for particularly valid and reliable measuring instruments. Examining relevant literature on the topic of learner autonomy in foreign language learning, it could be observed that the authors mostly used surveys and not scales in their scientific theses and articles, thus the number of studies in which people used scales is rather limited. Moreover, the most common scales used at certain locations were either developed in a different social pedagogical context or in a different country. For this reason, there occurred a need for a reliable survey in the context of foreign language teaching with regard to learner autonomy and especially in the field of German as a foreign language, since there is no scale specifically designed for this area.

To fulfill this requirement, the present study aimed to develop a scale measuring the readiness of BA students in the Department of German Language Teacher Training for autonomous learning. The present study attempted to find answers to the following questions: Does the developed instrument meet the general theoretical quality criteria? To what extent is the scale reliable and valid?

Based on the review of the existing learner autonomy scales and literature about autonomy in foreign language learning, an item pool of 40 items was created. Following, two teachers of Turkish language and literature reviewed these items to ensure the language validity of the scale. Then, the scale was distributed to six (3+3=6) academics of foreign language didactics (3) and statistics (3) to evaluate its content and language validity. Items were rated on a five-point response scale (Likert) ranging from 1 = "I strongly disagree" to 5 = "I strongly agree".

Evaluation was done by summing the items' raw scores, with a high total score representing high trait expression in terms of learner autonomy. The high number of scores therefore represents high values in relation to the respective measured trait. These 40-items were then also read and reviewed by subjects of BA German teacher education students from different years. For a meaningful assessment, each question assures clarity to prevent ambiguity and that there are no contradictory items or statements for subjects in the scale. During the analysis, 11 items out of 40 items were eliminated due to difficulties in understanding and expert opinions, and 3 items were reformulated. As a result, a preliminary version of the final questionnaire was presented including the rest 29 items.

Exploratory factor analysis (EFA) was used to determine the factor structure of the scale. The data set underlying the exploratory analysis was collected using a five-

point Likert scale. As it is highly recommended to work with at least 300 individuals as the sample number, in this study, data were collected from 463 individuals. The correlation matrix was examined to determine the construct validity of the scale and the correlations between items were found to be at least .30 and higher. The results reveal the fact that the data are suitable for factor analysis. After the exploratory factor analysis (n = 459), a 21-item and 4-factor structure explaining 48.65% of the total variance was obtained.

Prior to confirmatory factor analysis, data were checked for normal distribution by performing outlier or extreme value analysis. It was found that the variables were normally distributed. The first confirmatory factor analysis was performed with 21 items. In the confirmatory factor analysis (n = 451), 2 items were found to be discordant. As a result, the final version of the scale contains 19 items and four factors, namely “tactics”, “strategies”, “sense of responsibility”, and “attitude and motivation”. The total value of Cronbach Alpha of the scale based on the CFA was 0.850.

The item-total correlation coefficients of the study range between 0.16 and 0.60. When the raw scores obtained from the distinctive features of the items are listed in descending order, it was determined that the items obtained by calculating the "t" values of the mean scores of the groups that make up the lower 27% and the upper 27% ($p < .05$) were found to be distinctive. Although the relevant literature was searched to determine the current validity of the scale, or to compare the range of validity, it appeared to be impossible since there was found no similar scale. Findings obtained from explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis suggest that the developed scale is a valid and reliable tool that can be used to determine the readiness of German teacher candidates to the learner autonomy in learning German.

Giriş

Yapılandırmacılık kuramına bağlı olarak Türkiye’de 2000’li yıllardan (Güneş 2010: 3) itibaren değişime uğrayan öğrenme-öğretme süreçleri teknolojinin de sağladığı imkanlar çerçevesinde gün geçtikçe yeni fırsatları ve buna bağlı olarak da yeni zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu süreçlerde en çok adından bahsedilen kavramlar öğrenme özerkliği, bireysel öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme gibi kavramlardır. Dünyada sürekli artan bilgi miktarı ve bireysel öğrenmenin önünü açan yeni teknolojilerdeki ilerlemeler göz önüne alındığında, birçok araştırmacı özerk öğrenmenin son yıllarda giderek daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (bkz. Weinstein v.d. 2011: 41). 2020 yılında yaşanan yeni tip korona virüsünün sebep olduğu (COVID-19) pandemi bu görüşün haklılığını bir kez daha kanıtlamıştır ve eğitim alanında birçok değişim yaşandığı ve zamanla da yaşanacağı yeni bir dönemin habercisi olmuştur. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin bu denli hızlı bir değişim sürecine girdiği düşünülürse, özerk öğrenme kavramı ve onun yapılandırılmasına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması daha fazla önem arz etmektedir.

Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği araştırmaları 1979 yılında yapılan Avrupa Modern Dilleri Projesi konseyine dayanır (Benson 2007: 21) ve bu tarihten sonra birçok çalışmada “self-access, self-regulation, self-learning“ gibi terimlerle de birlikte anılır (bkz. Schunk/ Zimmerman 1998). Dil öğrenme özerkliği birçok çalışmada çok boyutlu olarak Hurd (2005), Littlewood (1999), Benson (2007) ve Little (2007) gibi yazarlar tarafından ele alınmıştır. Bu boyutlar ise Nunan (1997), Littlewood (1996), Tassinari (2010) tarafından detaylı ele alınarak, özerkliği ölçen modellemeler ortaya konmuştur. Holec’e (1981: 3) göre öğrenen özerkliği, genel olarak öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir. Ancak bu tanım hem Holec (a.g.e) hem de diğer araştırmacılar tarafından zamanla revizyona uğrayarak yabancı dil alanında yeniden tanımlanmıştır. Bu durum özerklik kelimesinin birçok alanda farklı anlamlarda kullanılmasından (Hild 2004: 37) ileri gelmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel prensipleri göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamının aslında öğrenme için yol gösterici merkez olduğu, diğer bir yandan ise öğrenmenin bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilen bir eylem olduğu görüşü önem kazanmıştır (Güneş 2010: 5). Öğrenci özerkliği, öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğretmenlikte ve dil öğreniminde en genel şekliyle eğitimde hızla önem kazanan bir kavramdır (Süğümlü 2017: 691). Nunan’ a (1996: 24) göre, özerk öğrenme becerileri yüksek olan öğrenciler dil öğrenirken de başarılıdırlar ve dil seviyesi ne olursa olsun her seviyedeki öğrenci grubu özerklik noktasında desteklenmelidir. Öte yandan, yabancı dil öğretmenleri tarafından büyük önem taşıyan Avrupa Dil Portföyü’ nün asıl amaçlarından birisi özerk öğrenmeyi teşvik etmektir (Len 2002: 1). Yine burada hayat boyu öğrenme kavramının ön plana çıktığı da görülmektedir. Çünkü öğrenen özerkliği özellikle hayat boyu öğrenme kavramı ile yoğun ilişki içindedir. Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramı 2000 yılından itibaren M.E.B tarafından desteklenmiş ve öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası sürekli gelişebildikleri ve çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilecekleri yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmaların devamında, 2004 yılından itibaren, geleneksel eğitim yaklaşımları terk

edilerek çağın gereklerine uygun ilköğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır. Bu yeni ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alınarak oluşturulmuştur ki; öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, özerk öğrenme vs. gibi çeşitli yaklaşım ve modeller eğitimde önem kazanmışlardır (Güneş 2010: 3).

Özetle yapılandırmacı öğrenme teorisinin özerk öğrenme ile oldukça yakından ilişkili olduğu görülür. Bu noktadan hareketle günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde, etkili bir eğitimin kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, gerektiğinde sorumluluk alabilen, yaşam boyu öğrenmeyi kendine karakter edinmiş bireyleri yetiştirmek olduğu söylenebilir. Nunan'a (2003: 200) göre öğrenci merkezli bir sınıf kavramının yaygınlaşmasıyla, öğrenen özerkliği dolaylı olarak da desteklenmiş olmaktadır. Ancak öğrencilerin özerklik seviyesinden bahsedebilmek için ölçüt kriterlere ihtiyaç duyulur, çünkü gelişimin ya da farklılıkların belirlenebilmesi için ilk önce geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır.

Benson'a (2011: 64) göre öğrenme özerkliğini ölçmek, kavramın çok boyutlu olması ve farklı yazarlar tarafından farklı şekilde ele alındığı için zordur. Bu noktada bireysel yorum ve tanımlamalar sürekli yeni boyutları ekleyerek kavramı daha da anlaşılabilir hale getirmektedir. Bu durumdan kurtulmanın yolu ise, geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmış boyutlar üzerinden kavramı anlamlandırmaktır. Yabancı dilde özerk öğrenme kavramı, birçok yazar tarafından başarılı dil öğrencilerinin özelliklerini betimleme çalışmalarıyla paralel olarak ilerlemiştir. Bu çalışmalara, özellikle Rubin (1975), Stern (1975), Holec (1981), Littlejohn (1983), Oxford (1990), Benson (2001) gibi yazarlar öncülük etmişlerdir. Adı geçen yazarlar genelde dil öğrenme stratejileri üzerinde durmuş ve stratejilerin sistematik olarak bir düzene konulması için uğraş vermişlerdir. Ancak bu çalışmalara dair veri elde etme aracı olarak anketler kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmalar yazarların şahsi yorumlarını ve onların sınıflandırdıkları kategorileri yansıtır. Ampirik olarak test edilmiş yapılar değildir. Politzer ve McGroarty (1985: 104) bu duruma vurgu yaparak, bir kavrama dair boyutların, ampirik çalışmalarla test edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. İlerleyen ve gelişen teknolojik imkanlara rağmen, yabancı dil alanında birçok makale ve tezde halen sıkça anketlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu tarz anketlerle hesaplanamayacak olan ölçek toplam puanların (Erkuş 2010: 74) hesaplandığı da görülmektedir.

Alanyazın taraması yapıldığında, yabancı dil ve dil öğrenme özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların büyük çoğunluğunda, yabancı ülkelerde oluşturulmuş ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla beraber Alman Dili ve Eğitimi alanında Almanca öğrenme özerkliğini ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Ankete dayalı yapılan çalışmaların, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının olmaması, bilim dünyasından tam bir olur almamasına ve bu çalışmalardan elde edilen verilere şüphe ile bakılmasına sebep olmaktadır. Erkuş'a (2010: 74) göre ölçekler, standardize edilmiş, geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarıdır. Ancak "Anket" (sormaca), bir anda bir bireyin birden çok özelliği hakkında bilgi toplama aracıdır; anketten alınan toplam puan önemsizdir. Bu bakımdan, "anketlerin güvenilirliği geçerliği" gibi bir terminoloji teknik anlamda asla uygun değildir (Erkuş 2010: 74). Madran (2020: 5) "öğrenen özerkliği ve özellikle

yabancı dil olarak Almanca alanında yabancı dil öğretimi bağlamında geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarına ihtiyaç vardır” diyerek bu alandaki eksikliğe vurgu yapmıştır. Buradan hareketle, bu alanda daha birçok ölçek geliştirme çalışmasına gerek olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Mevcut araştırmada Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Almanca öğrenme konusunda özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit etmek için ölçek geliştirme çalışması amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, bilimdeki yeni gelişmelerin ve özellikle de milenyum çağından itibaren elektronik medyanın etkisi altında sürekli yeniden tanımlandı. Dijital teknolojiler ve sosyal ağlar, öğrenme ve öğretmeye yönelik tutumları değiştirerek bireysel öğrenme için birçok fırsatı beraberinde getirmeye devam ediyor (Collins/ Halverson 2010: 18; Chrisso 2010: 13). Kurt (2016: 2) yabancı dil sınıflarının genellikle öğrenmede farklı yeterlilik seviyelerine sahip olduğunu vurgulayarak, bu durumun öğretmenlere öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamada pedagojik zorluklar oluşturduğunu dile getirir. Bu bağlamda yazara göre öğretmenlerin bu türden yüklerini azaltabilmeleri için, uygulamaya dönük önemli yaklaşımlardan bir tanesi de öğrenen özerkliğini geliştirmektir. Dolayısı ile hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin özerk öğrenme hakkındaki düşünce, görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Holec (1981: 3) öğrencilerin doğal olarak resmi bir öğrenme ortamında daha fazla özerklik kazanamadıklarını ve bu nedenle öğretmenleri de dahil olmak üzere başkaları tarafından desteklenmesi ve özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buradaki öğretmenler vurgusu bize öğretmen özerkliğini vurgulamaktadır. Benson (2011: 185) "Öğrencilerin dil öğrenme özerkliğini teşvik etmek için, öğretmenlerin kendilerinin öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında belirli bir derecede özerklik göstermeleri gerekir" diyerek bu durumu daha da açık şekilde özetlemiştir. Öğrenen özerkliğini teşvik etmenin öğretmen özerkliğini teşvik etmekle yakından ilişkili olduğu söylenilebilir. Bu noktadan hareketle kendi öğrencilerinin özerk öğrenme becerilerini kazanmalarını sağlayabilecek öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Gardner/ Miller 1999: 43).

Reinders (2010: 46), öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğrenme biçimlerini karşılaştırırken öğrenci merkezli bir öğrenme sürecini aşağıdaki maddeler halinde özetlemiştir: 1. İhtiyaç belirleme, 2. Hedef koyma, 3. Öğrenmeyi planlama, 4. Kaynakları seçme, 5. Stratejileri seçme, 6. Uygulama, İzleme Süreci, Değerlendirme ve Revizyon. Bu maddelerde yer alan özelliklerin iyi dil öğrenen insanların özellikleri arasında da yer aldığı dikkati çekmektedir. Ayrıca birçok yazar tarafından iyi dil öğrenenlerin özerk öğrenmede de iyi seviyede oldukları da vurgulanmıştır (Raya 2014: 156)

Stern (1975: 311), başarılı bir dil öğrencisinin stratejiler bağlamında bazı özelliklere sahip olması gerektiği görüşündedir. Bazıları şu şekildedir: 1. Öğrenme süreçlerinde aktif bir tavır içinde olma. 2. Verilen ödevlerine karşı aktif bir tutum. 3. Hedef dile ve kültürüne karşı olumlu ve hoşgörülü bir tutum. 4. Bir dilin nasıl işlediği

hakkında fikri olması. 5. Yeni dili düzenli bir sisteme dönüştürmek amacıyla deneme ve planlama stratejilerine sahip olma. 6. Uygulama yapma isteği. 7. Hedef dili gerçek iletişimde kullanma ve hedef dilin kültürünü tanıma isteği. 8. İç gözlem ve hedef dil kullanımına yönelik kritik hassasiyet. Süğümlü ise özerk öğrenme kavramının Avrupa Konseyi'nin çalışmalarıyla eğitimin somut bir parçası olduğunu ve dil eğitiminde evrensel bir beceri olduğunu vurgulayarak, özerk dil öğrenen öğrencinin şu niteliklere sahip olması gerekliliğini ifade etmektedir (2017: 704):

1. Bireylerde farklı seviyelerde, yaşlarda ve olgunlukta var olabilen ve geliştirilebilen bir beceridir.
2. Dil öğrenenler kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında olmalıdırlar.
3. Dil öğrenenlerin öğrenme amaçları oluşturmasını ve öğrenme sürecindeki eksikliklerinin farkındalığını gerektirir.
4. Dil öğrenenlerin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerekir.
5. Dil öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini izlemesi/takip etmesini gerektirir.
6. Dil öğrenenlerin, öğrenme sürecinde niye bulunduğunu ve nasıl hareket edeceğini bilmesini ve öğrenme sonucunu değerlendirebilmesini gerektirir.
7. Dil öğrenme özerkliği, öğrencinin tatmin ve mutlu olma duygusuyla ilgilidir.
8. Bireysel öğrenme, öğrenci özerkliği gelişimi açısından önemlidir ancak ikisi aynı şey değildir.
9. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenci özerkliğini geliştirmenin anahtarıdır.
10. Öğrenci merkezli sınıflar, öğrenci özerkliğini geliştirmek için uygun koşulları sağlar.
11. Öğrenci özerkliği, öğretmen özerkliği kavramını beraberinde getirmiştir.

Bu özellikler (bkz. Stern 1975; Süğümlü 2017) incelendiğinde maddelerin genel olarak bilişsel ve üst bilişsel stratejiler içinde yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu stratejilere ek olarak hedef dile ve onu kullanmaya karşı olumlu ve aktif bir tutum içinde olunması gerektiği de görülmektedir. Yine bu maddelerin birçoğunda dil öğrenme sorumluluğunun öğrenen tarafından üzerine alınması gerektiği de anlaşılmaktadır. Mevcut çalışmanın sonuçları bu boyutlarını destekler niteliktedir ve boyutları şu şekildedir: 1. Taktikler, 2. Stratejiler, 3. Sorumluluk algısı 4. Tutum ve Motivasyon.

Dil Öğrenme özerkliğiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların kapsamını genellikle “öğrenme ortamının yapılandırılması, motivasyon, sorumluluk, aktiviteler, öğrenci ya da öğretmenleri özerk öğrenme hakkındaki görüşleri” gibi konulara vurgu yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda öğrenci ya da öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek için öz değerlendirmeler, doküman inceleme ya da görüşmelerden yararlanıldığı görülür ancak daha fazla genelleme ve örnekleme ulaşmak için nicel çalışmalara ihtiyaç vardır (Lin/ Reinders 2017: 309). Örneğin Cotterall (1995: 196) öğrencilerin öğrenme özerkliği bağlamındaki algılarını 6 faktör altında toplamıştır: öğretmenin rolü, geri bildirim rolü, öğrenen bağımsızlığı, öğrenenin çalışma becerisine olan güveni, dil öğrenme deneyimi ve çalışma yaklaşımı. Chan (2001: 508-509) dil öğrenme özerkliğini beş boyut altında gruplanabilecek inançlar olarak kavramsallaştırmıştır: öğrencinin dil öğrenme amacı ve motivasyonu, öğretmenin rolü ve kendisinin algıları, öğrenme stilleri ve tercihleri, öğrencilerin özerk öğrenmeye ilişkin algıları ve kendilerini ne ölçüde özerk öğrenenler olarak gördükleri. Tassinari (2010) ise Holec (1981), Dickinson (1987), Little (1991), Littlewood (1996, 1999) ve Benson (2001) gibi alanda öncü yazarlara atıfta bulunarak bu yazarların ortak noktalarından hareketle yeni bir model ortaya koyar ve bunu “Dinamik Özerklik Modellemesi” olarak adlandırır. Tassinari (2010: 154) bu yapıyı 4 başlık altında açıklar: 1. Bilişsel ve üst bilişsel boyut: bu boyut özellikle dil öğrenme stratejileri ile ilgilidir. 2.

Afektif ve motivasyon boyut: daha çok bireyin hedef dile ve dil öğrenmeye karşı sahip olduğu duygu ve hislerle ilgilidir. 3. Eylem odaklı boyut: bireyin sahip olduğu yetenek, öğrenme davranışı ve kararlarını temsil eder. 4. Sosyal boyut ise hedef dili öğrenmek için diğer etkileşim odaklarıyla (öğretmenleri, sosyal çevresi ve hedef dil konuşucuları) girdiği iletişimi belirtir. Ancak bu çalışmalar anket şeklinde hazırlanmışlardır. Detaylı incelendiklerinde boyutların çok farklı alanları kapsadığı görülür. Ölçek geliştirmeye uygun olmasalar da bu ve diğer çalışmalar dil öğrenme özerkliğinde nicel araştırmalara kaynaklık eden başat çalışmalardandır.

Lin ve Reinders (2017: 310f) yabancı dil öğretimindeki nicel çalışmaların özellikle AFA ve DFA gibi geçerlik güvenirlik testlerine tabi tutulması gerektiğini vurgulamışlardır. Yazarlar 3 boyutlu (1. öz yönetim becerileri, 2. öğrenenin özerklik bilinci ve tutumları, 3. özerk öğrenme uygulamaları) öğrenme özerkliği ölçeği geliştirmişlerdir. Özerklikle ilgili ölçümler yapılırken özerklik kavramının hem bağlamsal bir değişken olarak hem de bir derece meselesi (Benson 2007: 23) olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ölçek geliştirme çalışmalarında kültürün ve örneklemin etkisinin oldukça fazla olacağı sonucuna ulaşılır. Diğer bir deyişle, özerklik çalışmalarında çalışma grubunun etkisi oldukça fazla olacaktır. Buradan hareketle alana özel çalışmalar yapılması bir kat daha önem kazanır.

Araştırmanın Amacı

Dil öğreticilerinin özerk öğrenme hakkındaki bireysel tutum ve algıları, dil öğrenme özerkliğinin öğrencilerine aktarılabilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışma kapsamında Alman Dili Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören Almanca öğretmeni adaylarının Almanca öğrenmede özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit edebilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece geleceğin Almanca öğretmenlerinin özerk öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi mümkün olacaktır.

Araştırma Problemi

Bu çalışmada „Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?“ sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın alt problemleri

1. Ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?
2. Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?

Yöntem

Deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerine dayanan bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme alanında sıklıkla alıntılanan çalışmalar, örneğin; Hinkin (1998), DeVellis (2017), Clark ve Watson (2016) mevcut çalışmanın geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılmasında örnek alınmışlardır.

Ölçek geliştirme aşamasında katılımcıların niteliği ve örneklem seçimi

Çalışma için gerekli etik kurul izni alındıktan sonra (12 Nisan 2019) çeşitli üniversitelere anket çalışması için başvurular yapılmıştır. Bu başvuruya ilk önce cevap veren 3 üniversiteden (İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi) 2018/2019 öğretim yılı bahar döneminde Alman Dili ve Eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler (n = 459) ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 2019/2020 yılı güz döneminde ise doğrulayıcı faktör analizi için 4 farklı üniversitede (İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi) Alman Dili Eğitimi alanında öğrenim gören katılımcılardan veriler toplanmıştır (n=451). Çalışmaya dahil olmadan önce katılımcılara, çalışmaya katılmayı kabul veya reddedebilecekleri konusunda bilgi verilerek, verilen bilgilerin saklı kalacağı ve toplanan verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı beyan edildi. Veriler adı geçen üniversitelerde öğrenim gören Alman Dili Eğitimi lisans öğrencileri (1. 2. 3. 4. Sınıflar) tarafından sağlanmıştır.

Üniversitelerin seçiminin rastlantısal olmasına dikkat edilmiştir. Tavşancıl' a göre (2002: 51) örneklem büyüklüğü madde sayısının en az beş ile on katı arasında olmalıdır. Genel olarak faktör analizi için 200-300 kişilik örneklemin yeterli olacağı kaynaklarda yer almaktadır. Bu durum göze alındığında çalışmada kullanılan veri setlerindeki örneklemlerin (n>450) yeterli olduğu söylenilebilir. Verilerin analizinde SPSS, Jamovi ve R- Programından yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Aşamaları

Çalışmanın başlangıcında, öğrenen özerkliği kavramını açıklığa kavuşturmak için gerekli alan taraması yapılmıştır. Ayrıca ilgili ölçeklerden uygun maddeleri belirlemek ve seçmek için daha önce yapılan ölçek geliştirme çalışmaları detaylı olarak incelenmiştir. Daha sonra, nitel görüşmelerin yardımıyla, Alman Dili Eğitimi Bölümü lisans öğrencilerinin öğrenen özerkliği kavramından ne anladıkları hakkında bilgi toplanmıştır. Bu noktada katılımcılara öğrenen özerkliğine ilişkin görüş, tanım ve maddeleri yazma fırsatı da verilmiştir. Oluşturulan madde havuzu alan uzmanlarıyla birçok kez tartışılarak maddelerdeki gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta 40 maddeden oluşan bir madde havuzu ortaya konulmuştur. Madde havuzu 2 Türk dili alanı uzmanına kontrol ettirilmiştir. 40 maddelik anket, Alman Dili ve Eğitimi bölümünde okuyan farklı sınıflardaki öğretmen adaylarına sunulmuş ve ankette anlamadıkları ya da ikilemede kaldıkları maddelerin olup olmadığı sorulmuştur. 5'li likert tipte oluşturulan ve 40 maddeden oluşan anket devamında 3 dil bilimci ve 3

istatistik uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Ölçeğin derecelendirilmesi “5- Kesinlikle katılıyorum, 4- katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum ve 1- Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Gerek uzmanların görüşleri gerekse katılımcılardan gelen dönütler sonrasında 3 madde tekrardan yazılmış, 11 madde ise havuzdan çıkarılmıştır.

İlk pilot çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 45 Alman Dili ve Eğitimi Bölümü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Aykırı değerler için analiz yapılmış ancak tespit edilememiştir. Bu nedenle, tüm katılımcılar dahil edilerek çalışmaya devam edilmiştir. 45 öğrenciden 28'i kadın 17'si erkektir. Analiz için SPSS programından yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için öncelikle maddelerin çarpıklık ve eğrilik değerleri incelenmiştir. Tüm maddeler için bu değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu saptanmıştır, bu da verilerin normal dağıldığı anlamı taşımaktadır (Tabachnick ve Fidell 2013: 86). İkinci olarak, 0.854 olduğu ortaya çıkan Cronbach's Alpha üzerinde bir güvenilirlik testi yapılmıştır. Madde ve maddeler arası korelasyon matrisi analizi yapıldıktan sonra üç istatistik uzmanına danışılmıştır. İlk pilot çalışmada ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın 2 alt problemine ait bulgular aşağıda ele alınacaktır.

1. Ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?
2. Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında yapılan testlere dair bulgular nelerdir?

Açımlayıcı Faktör Analizi

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğinin faktör yapısını ortaya koymak için SPSS yardımı ile açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. İlk olarak yapı geçerliliğini ortaya koymak için korelasyon matrisi incelenmiş ve maddeler arasındaki korelasyonların .30 ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, çalışma için verilerin faktör analizinin yapılmasına engel olmadığı söylenebilir.

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğinin verilerinin örneklem büyüklüğünün uygunluğunu ve faktör analize uygunluğunu test etmek için Bartlett Sphericity testi ve KMO örneklem uygunluk katsayısı hesaplanmıştır. Bartlett Sphericity testi ve KMO ilişkin sonuçlar tablo 1'de verilmiştir. Faktör analizi uygunluk testi olan KMO örneklem uygunluk katsayısı .88 Bartlett testi ise $\chi^2 = 2516,208$ ($p < .001$) ($n:459$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell: 2007: 285).

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterlilik ölçümü		0,881
Bartlett'in küresellik testi	Yaklaşık ki kare	2516,208
	sd	210
	p	0,000

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik ve Bartlett'in Küresellik Testi Sonuçları

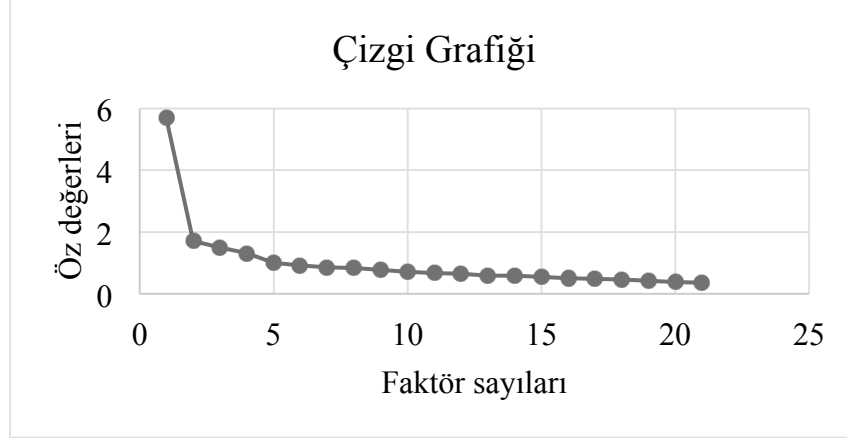
Açımlayıcı faktör analizi yardımı ile Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğinin açıkladığı varyansı açıklamaya ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için maksimum olabilirlik (maksimum likelihood) metodu kullanılmıştır. Alanyazında genelde temel bileşenler analizinin bu aşamada kullanıldığı görülmüştür ancak sosyal bilimler için bu yöntemin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Schmitt 2011: 307). Çalışmada faktörleri ortaya çıkarmak için eğik döndürme yöntemlerinden promax işe koşulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda faktör sayısına karar vermek için birkaç yöntem aynı anda işe koşulmuştur. Örneğin faktör öz değerlerinin 1'in üstü olması koşulu aranmış aynı zamanda çizgi grafiği (scree plot) incelenerek keskin çıkışın olduğu yerden sonraki faktörler kabul edilmiştir (Worthington/ Whittaker 2006: 821). Faktörler için madde sayısı belirlenirken özellikle Costello ve Osborne (2005)'in açımlayıcı faktör analizi (AFA) konusundaki önerileri dikkate alınmıştır.

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeği için uygulanan faktör analizinde toplam 29 madde ile başlanmıştır. Ancak gerek paralel analiz gerekse SPSS programı yardımı ile alınan sonuçlar doğrultusunda 1, 4, 6, 10, 12, 17, 18, 19 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizlere bu maddeler olmaksızın devam edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre toplam varyansın %48,65'ni açıklayan, 21 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Bu yapıdaki her bir faktörün öz değerinin 1.00'in üzerinde olduğu ve 4 faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere ilişkin bilgiler tablo 2'de sunulmuştur. 1. Faktörün varyansın yüzde 27,12'sini, 2. Faktörün yüzde 8,13'ünü, 3. Faktörün yüzde 7,19'unu ve 4. Faktörün varyansın yüzde 6,2'sini açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Faktör	İlk özdeğerler			Kare yüklerinin çekme puanları		
	Toplam	Açıklanan varyans	Kümülatif	Toplam	Varyans yüzdesi	Kümülatif
1	5,695	27,120	27,120	5,083	24,207	24,207
2	1,708	8,131	35,251	1,081	5,148	29,355
3	1,510	7,192	42,443	0,952	4,536	33,890
4	1,303	6,206	48,649	0,765	3,641	37,531

Tablo 2. Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyansa İlişkin Sonuçlar

Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğine ait çizgi grafiği şekil 1 de sunulmuştur. Çizgi grafiği testi (scree plot) incelendiğinde özdeğerlerin 1'in üzerinde olduğu dört faktörlü bir yapının belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu testten alınan sonuçların öz değerlerle birlikte değerlendirilmesinin daha geçerli olacağı belirtilmiştir (Preacher/ MacCallum 2003: 23).



Şekil 1. Faktörlere İlişkin Çizgi Grafiği

Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin değerleri .44 ile .88 arasında değişmekte olup .32 ve üzeri değeri olan tüm maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma ölçeğindeki maddelerin faktör yüklerinin ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları ve faktör yükleri bilgileri Ek 1'de sunulmuştur.

AFA (bkz. Ek 1) sonrasında faktör 1 altında toplanan maddelerin; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 numaralı maddeler (8 madde) olduğu tespit edilmiştir. İlgili maddeler incelendiğinde faktör 1'e "*Stratejiler*" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Stratejiler boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha = .79$) olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altında toplanan maddelerin sırası ile; 9, 10, 11 numaralı maddeler (3 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 2 altındaki maddeler incelendiğinde Faktör 2'ye "*Sorumluluk Algısı*" adının uygun olduğuna yapılan taramalar sonucunda varılmıştır. Sorumluluk Algısı boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha = .77$) olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Faktör 3 altında toplanan maddelerin sırası ile; 12, 13, 14, 15 numaralı maddeler (4 madde) olduğu belirlenmiştir. Faktör 3'e "*Taktikler*" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Taktikler boyutuna ait güvenilirlik analizinin ($\alpha = .70$) olduğu belirlenmiştir. Faktör 4 altında toplanan maddelerin sırası ile; 16, 17, 18, 19, 20, 21 numaralı maddeler (6 madde) olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler incelendiğinde Faktör 4'e "*Tutum ve Motivasyon*" adının verilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Tutum ve Motivasyon boyutuna ait güvenilirlik analizi ($\alpha = .70$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik analizi sonucunun da ($\alpha = .89$) olduğu ve bu değerlerin literatürde yüksek düzeyde kararlı bir yapıyı temsil ettiği ön görülmektedir (Nunnally/ Bernstein 1994: 454). Bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin alt boyutları ve geneli bağlamında

katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut 4 faktörlü yapının maddelerine ilişkin güvenilirlik katsayıları için McDonald Omega ve Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere ilişkin bulgular aşağıda tablo 4'de gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin bütün alt boyutları ve ölçeğin genelinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Faktörler	Madde Sayısı	McDonald's ω	Cronbach's α
Stratejiler	8	0.79	0.79
Sorumluluk Algısı	3	0.77	0.77
Taktikler	4	0.70	0.70
Tutum ve Motivasyon	6	0.71	0.70
Ölçek Geneli	21	0.89	0.89

Tablo 4. AFA kapsamında yapılan Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeği Güvenirlik Katsayıları (n: 459)

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Her ne kadar AFA ve DFA arasında 4 aylık bir süre geçmiş olsa da, katılımcıların maddeleri direkt olarak hatırlamamaları için soruların yerleri değiştirilerek 451 kişi ile yapılmıştır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma ölçeğinin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ancak Cronbach Alfa katsayısının madde sayısından etkilenecek yanlış sonuçlar verdiği eleştirileri göz önünde bulundurularak McDonald ω ve birleşik güvenilirlikte (Composite Reliability) hesaplanmıştır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma ölçeğinin toplam ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları analiz sonuçları aşağıda tablo 5'de sunulmuştur.

Alt boyutlar	Madde sayısı	Birleşik güvenilirlik	McDonald ω	Cronbach α
1. Taktikler	4	0.61	0.65	0.65
2. Stratejiler	7	0.82	0.82	0.81
3. Sorumluluk Algısı	3	0.65	0.74	0.71
4. Tutum ve Motivasyon	5	0.74	0.74	0.74
Toplam	19	0.91	0.85	0.85

Tablo 5. DFA kapsamında yapılan Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları (n: 451)

Bütün güvenirlüğün her boyut için ayrı olarak 0.70'den büyük olması çok iyi değer anlamı taşımaktadır (Field 2009: 681). Tablo 5 incelendiğinde birinci alt boyutun çok iyi değerinin altında olduğu diğer boyutların 0.70 ten büyük olduğu görülmekte olup genel durum değerlendirildiğinde, mevcut ölçek için güvenirlüğün sağlandığı

söylenbilir. Bu elde edilen değerler ışığında ölçeğin yeterli güvenilirlik seviyesine sahip olduğu değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) genellikle önceden belirlenmiş bir yapının doğruluğunu test eder ve gözlenen değişkenin gizil değişkenleri temsil edip etmediğini belirlenmesinde kullanılır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi öncesinde veriler gözden geçirilmiş, uç değer analizi yapılmış ve verilerin normal aralıkta olduğu belirlenmiştir. DFA analizinde R-Lavan paket programından yararlanılmıştır. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğine ilişkin ilk doğrulayıcı faktör analizi 21 madde ile gerçekleştirilmiş ve ölçekte bulunan “10” ve “16” numaraları maddelerin ölçek ile iyi uyum göstermediği tespit edilmiştir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan analizlerde uyum iyiliği indekslerinin ideal olanın biraz altında olduğu görülmüştür. Bunun neticesinde madde 3 ile madde 4 ve madde 14 ile madde 15 arasında yapılan hata kovaryansı sonucunda ideal sonuçlara ulaşılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndekslerine ilişkin sonuçlar tablo 6’da sunulmuştur.

DFA uyum iyiliği indeksleri	Mevcut değer	Mükemmel değer	İyi (kabul edilir)değer
X ² /df	2.38	0 ≤ x ² /sd ≤ 2	2 ≤ x ² /sd ≤ 5
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.91	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95
Tucker Lewis İndeksi (TLI)	0.90	.95 ≤ TLI ≤ 1.00	.90 ≤ TLI ≤ .95
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0.90	.95 ≤ NNFI ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI ≤ .95
Bollen Artan Uyum İndeksi (IFI)	0.91	.95 ≤ IFI ≤ 1.01	.90 ≤ IFI ≤ .96
Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA)	0.05	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10
Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR)	0.055	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0.93	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95

Tablo 6. Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

Alanyazındaki öneriler doğrultusunda mevcut değerler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Hu/ Bentler 1999: 23-28).

Bir ölçeğin sağlıklı yapı olarak gösterilebilmesi için maddelerinin faktör yüklerinin de belirlenen değerlerde olması gerekmektedir. Maddelerin faktör yükü onların bağlı olduğu faktör ile ilişkisini açıklamaya yardım etmektedir. Alanyazında yakınsama geçerliği (convergent validity) için alt boyutların faktör yüklerinin ortalama .50 ve üzeri, olması önerilmiştir (Carlson/ Herdman 2012: 27). Ölçekteki maddelerin ortalamaları, standart sapmaları ve faktör yükleri Ek 1’de verilmiştir. Ek 1 incelendiğinde ölçekte bulunan bütün maddelerin genel yapı ile anlamlı ilişki içinde

olduğu görülmüştür. Birinci alt boyutta bulunan 2, 3 ve 4 numaralı maddelerin değerleri sınırda olsa da genel yapı ile anlamlı ilişki içinde oldukları görülmüştür. Yine benzer şekilde üçüncü alt boyuttaki 15 numaralı madde de sınırda olsa da bu maddelerin toplam varyansa etkileri göz önüne alındığında ölçeğin genel geçerliliğinde önemli bir değişiklik yapmadıkları anlaşılmıştır. Bütün bu bulgular, ölçeğin yakınsama geçerliğine kanıt teşkil etmektedir.

Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğinin maddelerinin R^2 değerleri genellikle orta düzey ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cohen (1988: 412) R^2 için sırası ile 0.26 için yüksek, 0.13 için orta ve 0.02 için düşük olduğunu belirtmiştir.

Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeğinin maddelerinin ayırt ediciliğini test etmek için alt ve üst gruplar oluşturulmuş ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Yüzde 27 alt ve üst gruplar belirlenmiştir. 139 kişi alt grup içinde yer alırken 108 kişide üst grup içinde bulunmuştur. Bağımsız gruplar t testi analizi işe koşulmuştur. Her madde için özerklik özelliği düşük ve yüksek bireyler arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda tüm ilişkilerin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre maddeler istatistiki olarak ayırt edici gücüne sahiptir. Yani üst grup puanları alt grup puanlarından daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilimsel tartışmalarda, modern bir öğretmenin görevinin artık bilginin “doğrudan” aktarımı olmadığı, bunun yerine öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğrenmenin kolaylaştırılması olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu yeni yönelim öğretmenlerin üzerindeki baskıyı kaldırır ve öğrenenlere daha fazla bağımsızlık verir, çünkü özellikle öğrenciler kendi öğrenme stratejilerini kendileri geliştirebilirler. Bu anlamda, "öğrenen özerkliği" terimi de yabancı dil öğretirken ve öğrenirken çok önemli hale gelmiştir. Yabancı dil öğrenenlerin özerk olmalarına yardımcı olmak, tüm yabancı dil öğretmenlerinin temel ve evrensel bir misyonu olarak görülebilir.

Sürekli olarak artan bilgi yükü ve çevrimiçi ortamlardan faydalanabilme yükümlülüğü hem öğrencileri hem de onlara yol gösterecek olan öğretmenleri hayat boyu öğrenme ve öz yönelimli öğrenme kavramının tam da içine atıyor. Bu durum bilgiye ulaşabilmenin ve onu kullanabilmenin gün geçtikçe önem kazanmasını sağlıyor. 2020 yılında ortaya çıkan yeni tip korona virüsünün neden olduğu pandemi (COVID-19), eğitim alanında birçok değişikliğin yaşanacağı yeni bir dönemin habercisi oldu. Pandemi nedeniyle, öğrenme ve öğretme süreçlerinde internet temelli uygulamaların daha çok kullanıldığı hızlı bir değişim sürecine girildiği pandemi sonrası yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır. Teknolojinin hayatımızın tüm alanlarına doğrudan girmiş olduğu bir döneme tanıklık ederken, bir yandan da bu teknoloji ve beraberinde getirdiği meydan okumaları aşmakla karşı karşıyayız. Bu süreçte özerk öğrenme, öz yönlendirmeli öğrenme gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu nedenle özerk öğrenme kavramı ve yapılanması üzerine çalışmalar yapmak bir zorunluluktur.

“Yabancı dil öğrenme ve öğrenci özerkliği” konulu mevcut çalışmalar incelendiğinde, yazarların bilimsel tez ve makalelerinde ölçeklerden ziyade daha çok anket kullandıkları görülmektedir. Bununla beraber Almanca Öğrenme özerkliğini ölçen bir ölçek tespit edilememiştir. Ayrıca başka bir ülke ya da alanda geliştirilmiş bir ölçeğin yeni alana kurgulanması da bir takım zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, yabancı ölçekleri Türkçeye uyarlama çabaları, kültürler arası farklılıklara kadar uzanabilecek bir dizi sorunla karşılaşmaktadır.

Mevcut çalışma kapsamında, Türkiye’deki Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Almanca öğrenme konusunda özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit edebilecek bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Özerk öğrenme kavramı dinamik ve çok boyutlu bir kavramdır. Bu yüzden bu çalışmada “özerk dil öğrenme” yerine “özerk öğrenmeye hazır olma” ifadesi kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup 4 alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’dir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan katılımcının Almanca öğrenmede özerk olarak hareket edebildiğini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarını 1. “Taktikler”, 2. “Stratejiler”, 3. “Sorumluluk algısı” ve 4. “Tutum ve Motivasyon” faktörleri oluşturmaktadır. Bu boyutlar alanyazındaki çalışma ve bulgulara uyumlu olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmanın madde toplam korelasyon katsayıları 0.16 ile 0.60 arasında değişmektedir. Maddelerin ayırt edicilik özelliklerinden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandığı zaman alt % 27 ve üst % 27’yi oluşturan grupların puan ortalamalarının “t” değerleri hesaplanarak elde edilen maddelerin (p<.05) ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ölçeğin halihazır geçerliliğini saptamak amacıyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ancak benzer bir ölçek bulunamadığından benzer ölçekler geçerliliği yapılamamıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen bulgular, geliştirilen ölçeğin Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma durumlarını belirlemek üzere kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Benson, Phil (2001): *Autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Benson, Phil (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.

Benson, Phil (2011): *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning (Applied Linguistics in Action)*. Great Britain: Taylor and Francis. Kindle Edition.

Carlson, Kevin D./ Herdman, Andrew O. (2012): Understanding the impact of convergent validity on research results. *Organizational Research Methods* 15.(1), 17-32.

Chan Victoria (2001): Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us?, *Teaching in Higher Education*, 6:4, 505-518.

- Costello, Anna B./ Osborne, Jason** (2005): Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7.
- Chan, Victoria** (2001): Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6:4, 505-518.
- Chrissou, Marios** (2010): *Technologiestützige Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren-und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Clark, Lee Anna/ Watson, David** (2016): Constructing validity: Basic issues in objective scale development. In: *Methodological issues and strategies in clinical research*. (Ed.). A. E. Kazdin, American Psychological Association, 187–203.
- Cohen, Jacob** (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed)*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Collins, Allan/ Halverson, Richard** (2010): The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18-27.
- Cotterall, Sara** (1995): Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- DeVellis, Robert F.** (2017): *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamaları* (Tarık Totan, Çev.). 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık (Orjinal baskı, 2012).
- Dickinson, Leslie** (1987): *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erkuş, Adnan** (2010): Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 72-77.
- Field, Andy** (2009): *Discovering Statistics Using SPSS*, 3. Baskı, London: Sage Publications.
- Gardner, David/ Miller, Lindsay** (1999): *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Güneş, Firdevs** (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 16, 3–10.
- Hildt, Elisabeth** (2004): Autonomie. Von den Implikationen eines politisch-moralischen Ideals in Humangenetik und Neurowissenschaften. *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, 45, 37-60.
- Hinkin, Timothy** (1998): A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-124.
- Holec, Henri** (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- Holec Henri** (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Hu, Li-tze/ Bentler, Peter M.** (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Hurd, Stella** (2005): Autonomy and the distance language learner. Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia (ed.), *Distance education and languages: evolution and change. New perspectives on language and Education* (s.1–19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kurt, Erdoğan** (2016): *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerle yordanma durumu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Lenz, Peter** (2002): *Das Europäische Sprachenportfolio Schweizerische Version für Jugendliche und Erwachsene*. [Http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf](http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf) (Erişim

tarihi: 01.06.2019).

Lin, Lilan/ Reinders, Hayo (2017): Assessing Learner Autonomy: Development and Validation of a Localized Scale. Reinders H., Nunan D., Zou B. (ed.) *Innovation in Language Learning and Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*. Palgrave Macmillan (307-328), London.

Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Little, David (1995): Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

Little, David (1996): The politics of learner autonomy. *Learning Learning*, 2(4), 7-10.

Little, David (2007): Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning & Teaching*, 1(1), 14-29.

Little, David (2009): Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*. 42, 222-233.

Littlejohn, Andrew Peter (1983): Increasing learner involvement in course management. *Tesol Quarterly*, 17(4), 595-608.

Littlewood, William (1996): "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.

Littlewood, William (1999): Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.

Madran, Figen (2020): *Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenmede Özerk Öğrenme Düzeylerinin, Motivasyonlarının ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları.

Nunan, David (1996): Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (Ed.). Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W.F. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.

Nunan, David (1997): Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: P. Benson & P. Voller (ed). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 192-203.

Nunan, David (2003): Nine steps to learner autonomy. *Symposium*, Vol. 2003, 193-204.

Nunnally, Jum C./ Bernstein, Ira H. (1994): *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill.

Oxford, Rebeca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.

Politzer, Robert L./ McGroarty, Mary (1985): An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly*, 19(1), 103-123.

Preacher, Kristopher J./ MacCallum, Robert C. (2003): Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. Understanding statistics: *Statistical issues in psychology, education, and the social sciences*, 2(1), 13-43.

Raya, Manuel Jimenez (2014): Lehrerautonomie: Auf dem Weg zu Freiheit und Eigenverantwortung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40 (2014), 147-162.

Reinders, Hayo (2010): Towards A Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 35, 5, August 2010, 40-55.

Rubin, Joan (1975): What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 41-51.

Schmitt, Thomas A. (2011): Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 29.4, 304-321.

Schunk, Dale H./ Zimmerman, Barry J. (1998): *Self-regulated Learning: from Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Stern, Hans Heinrich (1975): What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.

Süğümlü, Üzeyir (2017): Öğrenci Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 690-708.

Tabachnick, Barbara. G./ Fidell, Linda S. (2007): *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.

Tabachnick, Barbara. G./ Fidell, Linda S. (2013): *Using multivariate statistics* (6. bs.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Tassinari, Maria. G. (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Deutschland: Peter Lang.

Tavşancıl, Ezel (2002): *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Weinstein, Claire Ellen/ Acee, Taylor W./ Jung, JaeHak/ Dearman, Jeremy K. (2011): Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. Morrison B. (eds), *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives Hong Kong* (S.41-54). Hong Kong: University Press, HK.

Worthington, Roger L./ Whittaker, Tiffany A. (2006): Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Ekler

Ek 1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonrası Kalan Maddelere İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar, Madde Toplam Korelasyonları, Faktör Yükleri Sonuçları

Faktörler ve maddeler	\bar{x} (M)	SS	r	Item (C- α)	Faktör	Yükleri
Faktör 1 -Stratejiler						
M.1	Almanca dil becerilerimi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	3.54	1.09	.60	.84	.75
M.2	Almanca dil becerilerimi (Okuma. Yazma. Dinleme vb.) nasıl geliştirebileceğimi araştırırım.	3.67	1.08	.58	.84	.75
M.3	Almanca derslerine konuya ilişkin ön çalışma yaparak gelirim.	2.94	1.09	.50	.84	.68
M.4	Bir ünite sona erdiği zaman o üniteye dair neleri öğrenip öğrenmediğimi gözden geçiririm.	3.37	1.10	.49	.84	.60
M.5	Almanca becerilerimi geliştirmek için akıllı telefon uygulamalarından yararlanırım.	3.72	1.20	.41	.84	.52
M.6	Almanca dil becerilerimin gelişim süreçlerini takip ederim.	3.79	0.97	.57	.84	.46
M.7	Almanca öğrenmek için çeşitli kurs ya da sertifika programlarına katılırım.	2.47	1.28	.28	.85	.44

M.8	<i>Almanca öğrenirken ihtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak için çeşitli kaynaklardan (internet. Kütüphane vb.) yararlanırım.</i>	4.36	0.81	.38	.84	.33
Faktör 2 – Sorumluluk Algısı						
M.9	Almanca öğrenmedeki zayıf ve güçlü yanlarımı tespit etmek benim sorumluluğumdadır.	4.46	0.71	.42	.84	.88
M.10	Almanca dil becerilerimi geliştirmek benim sorumluluğumdadır.	4.60	0.62	.42	.84	.69
M.11	Üniversite dışında da Almanca öğrenme süreçlerimi planlamak benim sorumluluğumdadır.	4.47	0.77	.46	.84	.59
Faktör 3 – Taktikler						
M.12	Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisinde kullanarak aklımda kalması için çaba gösteririm.	3.78	1.01	.44	.84	.69
M.13	Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri cümle içerisindeki anlamlarıyla öğrenirim.	3.95	0.97	.43	.84	.66
M.14	Yeni bir Almanca dilbilgisi kuralı öğrendiğimde bunu önceki bilgilerimle ilişkilendiririm.	4.34	0.82	.49	.84	.51
M.15	Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını içindeki kökten/ekten tahmin ederim.	4.13	0.89	.33	.85	.35
Faktör 4 – Tutum ve Motivasyon						
M.16	Almanca benim için ders olmanın ötesinde bu dilin konuşulduğu insanların kültürünü tanıma fırsatıdır.	4.48	0.75	.30	.85	.71
M.17	<i>Almanca öğrenirken karşılaştığım sorunlardan dolayı bu dile karşı hevesim kırılmaz.</i>	3.82	1.13	.26	.85	.59
M.18	Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olarak görürüm.	4.44	0.73	.44	.84	.45
M.19	Kendi başıma Almanca çalışmaktan keyif alırım.	4.19	1	.50	.84	.36
M.20	Mezun olduktan sonra Almanca öğrenmeye devam edip kendimi alanımda geliştirmeye devam edeceğim.	4.51	0.75	.49	.84	.35
M.21	Almanca bilmek bana saygınlık kazandırır.	4.19	0.95	.31	.85	.35

Ek 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonrası Faktörler ve ilgili Maddeler

Faktörler ve Maddeler		Cronbach's α
Faktör 1 – Taktikler		0.65
M.1	Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisinde kullanarak aklımda kalması için çaba gösteririm.	
M.2	Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri cümle içerisindeki anlamlarıyla öğrenirim.	
M.3	Yeni bir Almanca dilbilgisi kuralı öğrendiğimde bunu önceki bilgilerimle ilişkilendiririm.	
M.4	Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını içindeki kökten/ekten tahmin ederim.	
Faktör 2 –Stratejiler		0.81
M.5	Almanca dil becerilerimi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	
M.6	Almanca dil becerilerimi (Okuma, Yazma, Dinleme vb.) nasıl geliştirebileceğimi araştırırım.	
M.7	Almanca derslerine konuya ilişkin ön çalışma yaparak gelirim.	
M.8	Bir ünite sona erdiği zaman o üniteye dair neleri öğrenip öğrenmediğimi gözden geçiririm.	
M.9	Almanca becerilerimi geliştirmek için akıllı telefon uygulamalarından yararlanırım.	
M.10	Almanca dil becerilerimin gelişim süreçlerini takip ederim.	
M.11	Almanca öğrenmek için çeşitli kurs ya da sertifika programlarına katılırım.	
Faktör 3 – Sorumluluk Algısı		0.71
M.12	Almanca öğrenmedeki zayıf ve güçlü yanlarımı tespit etmek benim sorumluluğumdadır.	
M.13	Almanca dil becerilerimi geliştirmek benim sorumluluğumdadır.	
M.14	Üniversite dışında da Almanca öğrenme süreçlerimi planlamak benim sorumluluğumdadır.	
Faktör 4 –Tutum ve Motivasyon		0.74
M.15	Almanca benim için ders olmanın ötesinde bu dilin konuşulduğu insanların kültürünü tanıma fırsatıdır.	
M.16	Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olarak görürüm.	
M.17	Kendi başıma Almanca çalışmaktan keyif alırım.	
M.18	Mezun olduktan sonra Almanca öğrenmeye devam edip kendimi alanımda geliştirmeye devam edeceğim.	
M.19	Almanca bilmek bana saygınlık kazandırır.	
Ölçek Geneli Cronbach's α		0.85

Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Seçmeli Yabancı Dil Derslerine (Almanca, Fransızca ve İtalyanca) Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Bilal Üstün , Nevşehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958495>

Öz

Bu çalışmada Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine (Almanca, Fransızca ve İtalyanca) yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de Turizm Fakültelerinde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bir devlet üniversitesinin Turizm Fakültesinde eğitim alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 141 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %46,1’i kadın, %53,9’u ise erkektir. Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilmiş “yabancı dil dersi kaygı ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 33 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada yer alan verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Örnekleme ait istatistikler frekans analiz ile hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin hesaplanmasında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Tüm hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, “dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha kaygılı oldukları; eğitim alınan bölüm değişkenine bağlı olarak “dil dersine yönelik ilgi” ve “yabancılarla konuşma kaygısı” boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı; eğitim alınan sınıf düzeyi değişkenine göre herhangi bir farka rastlanmadığı; seçilen yabancı dil değişkenine bağlı olarak yalnızca “yabancılarla konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı; başarı durumu değişkenine göre bir farka rastlanmadığı ve mezuniyet sonrası plan değişkenine bağlı olarak ise yalnızca “dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Seçmeli yabancı dil, kaygı, Almanca, Fransızca, İtalyanca.

Abstract

A Study About the Anxiety Level of The Students of The Faculty of Tourism in Relation to the Elective Foreign Language (German, French and Italian)

The aim of this study is to examine the anxiety level among students in the Faculty of Tourism regarding the elective foreign language classes (German, French and Italian) using various variables. In the study, survey research model, one of the quantitative research methods, was employed. The population of the study consisted of the students who study at the Faculties of Tourism in Turkey. The sample of the study consists of the Students of a Faculty of Tourism who are in their first, second and third year of study at a state university. 141 students participated in the research. 46.1% of the participants are female and 53.9%

male. The study used a personal information form developed by the researcher and the "The Foreign Language Classroom Anxiety Scale" developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) as data collection tools. The scale consists of 33 items and 3 sub-dimensions. SPSS 22 package program was used to analyse the data in the research. The statistics of the sample were calculated by frequency analysis. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) tests were used to calculate independent variables. In all calculations, the level of significance was accepted as $p < .05$. As results of the study, it has been revealed that male students are more anxious than female students in the dimension of "speaking anxiety in language classes"; depending on the variable of the subject, the dimensions of "interest in language classes" and "anxiety about speaking with foreigners" differ significantly; there was no difference according to the variable of grade level; depending on the selected foreign language variable, it differs significantly only in the dimension of "speaking anxiety with foreigners"; there was no difference according to the success variable and that there is a significant difference only in the dimension of "speaking anxiety in language classes" depending on the postgraduate plan variable.

Keywords: *Elective foreign language, anxiety, German, French, Italian.*

EXTENDED ABSTRACT

When examining the literature, many studies on foreign language teaching in the faculties of tourism were found (Akgöz/ Gürsoy 2014; Altürk et al. (2016); Büyükkalay 2016; Davras/ Bulgan 2012; İşigüzel 2013; Uysal, 2019; Üstün 2015)). The common point in these studies is that they emphasise the importance of foreign language lessons given in the faculties of tourism. When analysing the websites of universities in Turkey with a faculty for tourism, it is found that, besides English, mostly Western languages such as German, French and Italian are offered. Considering that the family of languages these languages belong to is different from Turkish, it can be said that learning these languages has its own difficulties. This, in turn, may cause anxiety in students regarding the foreign language. “Anxiety, in its broad sense, is defined as an emotional state in which a feeling of powerlessness is experienced while preparing for a perceived danger” (Aydın/ Zengin 2008: 84). It is known that high levels of anxiety have negative results, while medium levels of anxiety have positive results. Akgun et al. (2007; cited from Doğan/ Çoban 2009: 160) argues that “a high level of anxiety leads to the individual returning to simpler behaviors, being anxious and overly focused on satisfying”.

The aim of this study is to examine the anxiety level among students in the Faculty of Tourism regarding the elective foreign language classes (German, French and Italian) using various variables. For this purpose, answers to the research questions below were sought.

- a. Do faculty of tourism students' anxiety about elective foreign language classes differ according to their sex?
- b. Do faculty of tourism students' concerns about elective foreign language classes differ according to their departments?
- c. Do faculty of tourism students' anxiety about elective foreign language classes differ according to their academic year?
- d. Do faculty of tourism students' anxiety about elective foreign language classes differ according to the foreign languages they choose?
- e. Do faculty of tourism students' anxiety about elective foreign language classes differ according to their success?
- f. Do faculty of tourism students' anxiety about elective foreign language classes differ depending on whether they want to work in the field of tourism or not?

In the study, survey research model, one of the quantitative research methods, was employed. The survey research model is a research model that aims to describe a situation that existed in the past or continues to exist as it is. In the survey research model, the object, event or individual subject to research is tried to be defined in its own conditions and as it is” (Karasar 2009; cited in Yavuz/ Akdeniz 2019: 216).

The population of the study consisted of the students who study at the Faculties of Tourism in Turkey. Since it was not possible to collect data from all students in the population, sampling was preferred (Şen 2011). The sample of the study consists of the students of a Faculty of Tourism who are in their first, second and third year of study at a state university. 141 students participated in the research. 46.1% of the participants are female and 53.9% male.

The study used a personal information form developed by the researcher and the "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) as data collection tools. The scale consists of 33 items and 3 sub-dimensions. The sub dimensions of the scale were revealed as; (1) (DDKK) speaking anxiety in language classes (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33), (2) (DDYI) interest in language classes (6, 11, 17) and (3) (YKK) anxiety about speaking with foreigners (14, 19, 32). In order to increase the reliability of the scale, negative expressions were included in the questions (2, 5, 14, 22). The validity and reliability study of the scale was conducted by Gürsu (2011) and in the exploratory factor analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin value was calculated as ,812.). The scale is prepared in 5-point Likert type and the options in the scale are; (1) Strongly agree, (2) Agree, (3) No idea, (4) Disagree, and (5) Strongly Disagree. In this study, the Cronbach's Alpha (α) value of the scale was calculated as ,866. In the personal information form used in the research, the participants were asked about (1) their sex, (2) their subject, (3) their academic year, (4) their chosen foreign language, (5) their success status, and (6) whether they would like to work in tourism after graduation or not.

SPSS 22 package program was used to analyse the data in the research. The statistics of the sample were calculated by frequency analysis. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) tests were used to calculate independent variables. In all calculations, the level of significance was accepted as $p < .05$.

As results of the study, it has been revealed that male students are more anxious than female students in the dimension of "speaking anxiety in language classes"; depending on the variable of the subject, the dimensions of "interest in language classes" and "anxiety about speaking with foreigners" differ significantly; there was no difference according to the variable of grade level; depending on the selected foreign language variable, it differs significantly only in the dimension of "speaking anxiety with foreigners"; there was no difference according to the success variable and that there is a significant difference only in the dimension of "speaking anxiety in language classes" depending on the postgraduate plan variable.

In order to reduce the anxiety of students of the faculties of tourism towards foreign language classes, it is believed that it would be appropriate, to give information seminars about the importance of foreign language and that it is not as difficult as it is thought; to increase the foreign language course hours, to expose students to foreign languages more and to conduct this study with a higher number of participants and a larger sample in the future.

1. Giriş

Yabancı dil ve yabancı dil eğitimi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir konuma sahiptir. “Artık yabancı bir dilin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiği görülmekte olup, bilgisayar ve yabancı dil bilmek çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşuttur” (Çelebi 2006: 286). Işık (2008: 15) “Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda batılılaşma çalışmaları ile birlikte büyük uğraş verildiğini, bu konuda hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcadığını” ifade etmektedir. Yabancı dilin ve yabancı dil eğitiminin her alan da olduğu gibi turizm alanında da büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. “Turizm sektöründe istihdam edilecek personelde ön plana çıkan özellik yabancı dil bilgisidir” (Davras/ Bulgan 2012: 228). Yabancı dil bilgisine sahip olmayan personelin gelen yabancı misafirleri memnun etmesi olanaksızdır. Akgöz ve Gürsoy (2014: 22) “misafirlere iyi hizmet edebilmenin, yeterli kalifiye personel varlığına ve personelin yabancı dil bilgisine bağlı olduğunu” ifade etmektedir. “Turizm sektöründe başlangıç yıllarında, kısa süreli hizmet içi eğitimlerle ve kurslarla sürdürülen mesleki eğitimi ilerleyen yıllarda, en az ortaöğretim düzeyinde, sonraki dönemlerde ise yükseköğretim düzeyinde eğitime gereksinim göstermeye başlamıştır” (Akoğlan Kozak 2009: 2). Bugün Türkiye’de turizm alanına nitelikli elemanların yetiştirildiği Turizm Fakültelerinde de buna bağlı olarak öğrencilere yabancı dil eğitimi verilmektedir. “Lisans düzeyinde turizm eğitiminde temel amaç, turizm sektörüne bilgili, yabancı dil bilen yetkin bireyler yetiştirmektir” (Akdoğan Kozak 2009: 2). Türkiye’deki Turizm Fakültelerinde birinci yabancı dil İngilizceye ek olarak ikinci bir seçmeli yabancı dil dersi sunulmaktadır. Bu eğitimin öğrenciler kadar toplumsal açıdan da gerekli olduğu söylenebilir. “İkinci yabancı dilin okullarda öğretilmesi, sadece iş hayatında ve iletişim alanlarında sağlayacağı avantajlardan ötürü değil, Avrupa Birliği’ne dahil olma hedefi olan Türkiye’nin Avrupa Birliği ile uyum içerisinde olabilmesi için de gereklidir” (Koçak/ Çobanoğulları 2017: 2). Literatür incelendiğinde Turizm Fakültelerinde verilen yabancı dil dersleri ile ilgili yapılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır (Akgöz/ Gürsoy 2014; Altürk vd. (2016); Büyükkalay 2016; Davras/ Bulgan 2012; İşigüzel 2013; Uysal 2019; Üstün 2015). Bu çalışmalardaki ortak nokta, Turizm Fakültelerinde verilen yabancı dil derslerine yönelik önemi vurguluyor olmalarıdır. Türkiye’de turizm eğitimi veren üniversitelerin internet sayfaları incelendiğinde, İngilizce dışında verilen yabancı dillerin genellikle Almanca, Fransızca ve İtalyanca gibi batı dilleri olduğu tespit edilmiştir. Bu dillerin bağlı olduğu dil ailesinin Türkçeden farklı olduğu düşünüldüğünde bu dilleri öğrenmenin de kendine göre zorlular taşıdığı söylenebilir. Bu da öğrencilerde yabancı dile yönelik kaygı oluşturabilir. “Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır” (Aydın/ Zengin 2008: 84). Duyulan kaygı düzeyinin yüksek olmasının olumsuz, orta düzeyde olmasının ise olumlu sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Akgün vd., “kaygı düzeyinin yüksek olmasının, bireyin daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte “orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği olduğuna vurgu

yapmaktadır. Kaygı iyi yönetildiğinde bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olduğunu” belirtmektedir (2007; akt. Doğan/ Çoban 2009: 160). Literatür incelendiğinde yabancı dil öğretiminde kaygı ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ergür (2004) çalışmalarında, yabancı dil öğreniminde öğrencinin hem sürece etkin katılımını hem de sürecin sonundaki başarısını olumsuz yönde etkileyebilen kaygı konusunu tartışmaktadır. Tuncer ve Temur (2017) da çalışmasında yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Genç (2009) de çalışmasında benzer bir konuyu ele alarak Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygılarını araştırmıştır. Alanyazında birçok benzer çalışmaya rastlamak mümkündür (Baş 2014; Duman vd. 2017; Tuncer/ Akmençe 2019; Yılmaz/ Sakarya Maden 2016; Yılmaz Güngör 2016). Literatür incelemesine göre yabancı dilde kaygı konusunun oldukça popüler bir konu olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine (Almanca, Fransızca ve İtalyanca) yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- a. Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygıları bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygıları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygıları seçtikleri yabancı dillere göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygıları başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygıları Turizm alanında çalışmak isteyip istememelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Felsefi dayanakları incelendiğinde, pozitivist ve realist paradigmalara dayanan nicel araştırma, elde edilen bulguların, bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesi sürecidir” (Oral/ Çoban 2020: 13). “Tarama modeli ise, geçmişte var olan ya da var olmaya devam eden bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modelinde araştırma konusu olan nesne, olay ya da birey, kendi şartları içinde ve olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır” (Karasar 2009; akt. Yavuz/

Akdeniz 2019: 216). Bu çalışmada da araştırma konusu kendi şartları içinde ve olduğu haliyle ortaya konmak istendiği için tarama modeli seçilmiştir.

3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Turizm Fakültelerinde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Evrene giren tüm öğrencilerden veri toplamak mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir (Şen 2011). Araştırmanın örneklemini ise bir devlet üniversitesinin Turizm Fakültesinde eğitim alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 141 öğrenci katılmıştır. Örnekleme ait frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Cinsiyet	N	P (%)
Kadın	65	46,1
Erkek	76	53,9
Bölüm		
Turizm İşletmeciliği	50	35,5
Turizm Rehberliği	45	31,9
Gastronomi	46	32,6
Sınıf		
2. Sınıf	44	31,2
3. Sınıf	42	29,8
4. Sınıf	55	39,0
Seçmeli Yabancı Dil		
Almanca	45	31,9
Fransızca	58	41,1
İtalyanca	38	27,0
Başarı Durumu		
1,00-2,00	3	2,1
2,01-2,50	21	14,9
2,51-3,00	51	36,2
3,01-4,00	66	46,8
Turizm Alanında İş		
Evet	59	41,8
Hayır	26	18,4
Kararsızım	56	39,7
Toplam	141	100

Tablo 1: Örnekleme ait frekans tablosu

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %46,1'i kadın, %53,9'u ise erkektir. Katılımcıların %35,5'i Turizm İşletmeciliği/ Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik; %31,9'u Turizm Rehberliği ve %32,6'sı da Gastronomi bölümünde eğitim almaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların %31,2'sinin 2.sınıfta; %29,8'inin 3.sınıfta ve %39'unun ise 4.sınıfta eğitim aldıkları görülmektedir. Katılımcıların %31,9'u ikinci yabancı dil olarak Almancayı; %41,1'i Fransızca'yı ve %27'si de İtalyanca'yı seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarı durumları incelendiğinde ise %2,1'inin genel not ortalamasının 1,00-2,00 arası; %14,9'unun 2,01-2,50 arası; %36,2'sinin 2,51-3,00 arası ve %46,8'inin de 3,01-4,00 arası olduğu görülmektedir. Katılımcıların %41,8'i mezun olduklarında mutlaka turizm alanında çalışmak istediklerini; %18,4'ü turizm alanında çalışmak istemediklerini ve %39,7'si ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

4. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilmiş "yabancı dil dersi kaygı ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 33 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; (1) (DDKK) dil dersinde konuşma kaygısı (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33), (2) (DDYİ) dil dersine yönelik ilgi (6, 11, 17) ve (3) (YKK) yabancılarla konuşma kaygısı (14, 19, 32) olarak ortaya çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin artırılması amacıyla sorularda olumsuz ifadeler yer verilmiştir (2, 5, 14, 22). Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması Gürsu (2011) tarafından yapılmış ve açılımlı faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin ölçüm değeri ,812 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve ölçekte yer alan seçenekler; (1) Büyük ölçüde katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Fikrim yok, (4) Katılmıyorum ve (5) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha (α) değeri ,866 olarak hesap edilmiştir. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda ise katılımcılara; (1) cinsiyetleri, (2) bölümleri, (3) sınıf düzeyleri, (4) seçtikleri yabancı dilleri, (5) başarı durumları ve (6) mezun olduktan sonra turizm alanında çalışmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılımcılara, araştırmaya katılımlarının tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu iletilmiş ve katılımcılar araştırmacı tarafından çalışma ile ilgili detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir.

5. Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Örnekleme ait istatistikler frekans analiz ile hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin hesaplanmasında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Tüm hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

6. Bulgular

Bu bölümde katılımcıların seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygılarının belirlenmiş değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği incelenerek tablolar halinde sunulmuştur. İncelemelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerinde Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır. İncelemelerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların yabancı dil dersi kaygılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Boyut	Cinsiyet	N	X	SD	t	p
DDKK	Kadın	65	2,68	,699	-4,62	,000
	Erkek	76	3,18	,582		
DDYİ	Kadın	65	2,63	,556	,215	,830
	Erkek	76	2,60	,609		
YKK	Kadın	65	3,19	,723	1,08	,281
	Erkek	76	3,06	,737		

Tablo 2: Cinsiyet değişkenine bağlı istatistikler

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin yalnızca “dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı bir farklılık ($p = ,000 < ,05$) gösterdiği görülmektedir. “Dil dersinde konuşma kaygısı” boyunda erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin ($X = 3,18$) kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinden ($X = 2,68$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer boyutlar incelendiğinde anlamlı farklılıklarla karşılaşmadığı görülmektedir ($p = ,830 > ,05 / p = ,281 > ,05$).

Katılımcıların yabancı dil dersi kaygılarının bölümlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (AVONA) testlerinden Post-Hoc Tukey testi kullanılarak hesaplanmıştır. Post-Hoc Tukey testlerine ilişkin istatistikî sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Boyut	Bölüm	N	X	SD	Min.	Max.	p
DDKK							
	Tİ/ TİO	50	2,87	,769	1,63	4,05	
	Tur. Reh.	45	3,07	,582	1,63	4,11	
	Gastronomi	46	2,91	,679	1,63	4,26	,345
DDYİ							
	Tİ/ TİO	50	2,52	,579	1,33	3,67	
	Tur. Reh.	45	2,52	,561	1,33	4,00	
	Gastronomi	46	2,81	,569	1,33	4,00	,017*
YKK							
	Tİ/ TİO	50	3,33	,649	2,00	5,00	
	Tur. Reh.	45	2,78	,704	1,33	4,67	
	Gastronomi	46	3,22	,740	2,00	4,67	,000*

Tablo 3: Bölüm değişkenine bağlı istatistikler

Tablo 3 incelendiğinde bölüm değişkeninin “dil dersine yönelik ilgi” ve “yabancılarla konuşma kaygısı” boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlandığı belirlenmiştir. Hangi bölümler arası anlamlı farklılıkların bulunduğu yapılan Post-Hoc Tukey testleri ile hesaplanmıştır. “Dil dersine yönelik ilgi” boyutunda Turizm İşletmeciliği/ Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik bölümü ile Gastronomi bölümü arasında ($p=,031<,05$) ve Turizm Rehberliği bölümü ile Gastronomi bölümü arasında ($p=,041<,05$) anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yapılan hesaplamalara göre Gastronomi bölümü öğrencilerinin yabancı dil dersine yönelik ilgilerinin ($X=2,81$) Tİ/ TİO bölümü öğrencilerine ($X=2,52$) ve Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerine ($X=2,52$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. “Yabancılarla konuşma kaygısı” boyutu incelendiğinde ise Tİ/ TİO bölümü ile Turizm Rehberliği bölümü arasında ($p=,001<,05$) ve Gastronomi bölümü ile Turizm Rehberliği bölümü arasında ($p=,009<,05$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan hesaplamalara göre Tİ/ TİO bölümü öğrencilerinin yabancılarla konuşma kaygılarının ($X=3,33$) Turizm Rehberliği öğrencilerine ($X=2,78$) göre; Gastronomi bölümü öğrencilerinin yabancılarla konuşma kaygılarının ($X=3,22$) ise Turizm Rehberliği öğrencilerine ($X=2,78$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. “Dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda ise anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Katılımcıların yabancı dil dersi kaygılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (AVONA) testlerinden Post-Hoc Tukey testi kullanılarak hesaplanmıştır. Post-Hoc Tukey testlerine ilişkin istatistikî sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Boyut	Sınıf	N	X	SD	Min.	Max.	p
DDKK							
	2. Sınıf	44	2,81	,740	1,63	4,26	
	3. Sınıf	42	3,01	,702	1,63	4,05	
	4. Sınıf	55	3,01	,619	1,74	4,21	,271
DDYİ							
	2. Sınıf	44	2,51	,716	1,33	4,00	
	3. Sınıf	42	2,54	,540	1,67	3,67	
	4. Sınıf	55	2,75	,469	1,67	3,67	,076
YKK							
	2. Sınıf	44	3,25	,736	1,67	4,67	
	3. Sınıf	42	3,14	,776	1,33	5,00	
	4. Sınıf	55	3,00	,684	2,00	4,33	,216

Tablo 4: Sınıf düzeyi değişkenine bağlı istatistikler

Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeyine ilişkin boyutlar arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Katılımcıların yabancı dil dersi kaygılarının seçtikleri yabancı dillere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (AVONA) testlerinden Post-Hoc Tukey testi kullanılarak hesaplanmıştır. Post-Hoc Tukey testlerine ilişkin istatistikî sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Boyut	Yabancı Dil	N	X	SD	Min.	Max.	p
DDKK							
	Almanca	45	2,95	,645	1,63	4,26	
	Fransızca	58	3,04	,638	1,74	4,21	
	İtalyanca	38	2,82	,789	1,63	3,95	,307
DDYİ							
	Almanca	45	2,68	,681	1,33	4,00	
	Fransızca	58	2,60	,522	1,33	3,67	
	İtalyanca	38	2,56	,554	1,67	4,00	,640
YKK							
	Almanca	45	3,15	,790	1,67	5,00	
	Fransızca	58	2,95	,712	1,33	4,67	
	İtalyanca	38	3,33	,643	2,00	4,67	,046*

Tablo 5: Seçilen yabancı dil değişkenine bağlı istatistikler

Tablo 5 incelendiğinde seçilen yabancı dil değişkeninin yalnızca “yabancılarla konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Hangi diller arası anlamlı farklılıkların bulunduğu yapılan Post-Hoc Tukey testleri ile hesaplanmıştır. “Yabancılarla konuşma kaygısı” boyutunda Fransızca’yı seçen öğrenciler ile İtalyanca’yı seçen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar ($p=,046<,05$) gözlenmiştir. Yapılan hesaplamalara göre seçmeli yabancı dil olarak İtalyanca seçen öğrencilerin yabancılarla konuşma kaygılarının ($X=3,33$) yabancı dil olarak Fransızca seçen öğrencilere ($X=2,95$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalar, diğer boyutlarda anlamlı farklılıkların bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların yabancı dil dersi kaygılarının başarı durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (AVONA) testlerinden Post-Hoc Tukey testi kullanılarak hesaplanmıştır. Post-Hoc Tukey testlerine ilişkin istatistikî sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Boyut	Başarı Durumu	N	X	SD	Min.	Max.	p
DDKK							
	1,00-2,00	3	3,49	,151	3,32	3,58	
	2,01-2,50	21	2,90	,623	1,84	3,84	
	2,51-3,00	51	2,91	,629	1,63	4,11	
	3,01-4,00	66	2,96	,755	1,63	4,26	,556
DDYİ							
	1,00-2,00	3	2,44	,384	2,00	2,67	
	2,01-2,50	21	2,85	,671	1,33	4,00	
	2,51-3,00	51	2,66	,621	1,33	4,00	
	3,01-4,00	66	2,51	,510	1,33	3,67	,101
YKK							
	1,00-2,00	3	3,44	,192	3,33	3,67	
	2,01-2,50	21	3,22	,811	1,33	4,67	
	2,51-3,00	51	3,07	,770	1,67	4,67	
	3,01-4,00	66	3,11	,695	2,00	5,00	,764

Tablo 6: Başarı durumu değişkenine bağlı istatistikler

Tablo 6 incelendiğinde başarı durumuna ilişkin boyutlar arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Katılımcıların yabancı dil dersi kaygılarının mezun olduklarında turizm alanında çalışıp çalışmak istemediklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (AVONA) testlerinden Post-Hoc Tukey testi kullanılarak

hesaplanmıştır. Post-Hoc Tukey testlerine ilişkin istatistiki sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Boyut	Meslek Olarak Turizm	N	X	SD	Min.	Max.	p
DDKK							
	Evet	59	3,14	,589	1,63	4,11	
	Hayır	26	2,63	,686	1,63	4,21	
	Kararsızım	56	2,90	,726	1,63	4,26	,005*
DDYİ							
	Evet	59	2,59	,474	1,33	3,67	
	Hayır	26	2,46	,639	1,67	4,00	
	Kararsızım	56	2,71	,649	1,33	3,67	,178
YKK							
	Evet	59	3,00	,679	1,67	4,67	
	Hayır	26	3,11	,821	1,33	4,67	
	Kararsızım	56	3,25	,733	2,00	5,00	,202

Tablo 7: Turizm alanında çalışmayı isteyip istememe değişkenine bağlı istatistikler

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin mezun olduklarında turizm alanında çalışmayı isteyip istemedikleri değişkeninin yalnızca “dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Hangi değişkenler arası anlamlı farklılıkların bulunduğu yapılan Post-Hoc Tukey testleri ile hesaplanmıştır. “Dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda mezun olduğunda turizm alanında çalışmak istediğini söyleyen öğrenciler ile mezun olduğunda turizm alanında çalışmak istemediğini söyleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar ($p=,005<,05$) gözlenmiştir. Yapılan hesaplamalara göre mezun olduklarında turizm alanında çalışmak isteyen öğrencilerin dil dersinde konuşma kaygılarının ($X=3,14$) mezun olduklarında turizm alanında çalışmak istemeyen öğrencilere ($X=2,63$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalar, diğer boyutlarda anlamlı farklılıkların bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak yapılan incelemelerde katılımcıların yabancı dil derslerine yönelik kaygılarında yalnızca sınıf düzeylerine ve başarı durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı, diğer değişkenlerde ise anlamlı farklılıklara rastlandığı söylenebilir.

7. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Turizm Fakültesi öğrencilerinin seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygılarının cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, seçilen yabancı dil, başarı durumu ve turizm alanında çalışmak istenip istenmediği gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmış olup 141 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %46,1'i kadın, %53,9'u ise erkektir.

Çalışmada, katılımcıların seçmeli yabancı dil derslerine yönelik kaygılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak yalnızca “dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı bir farklılık ($p=,000<,05$) gösterdiği; “dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda erkek öğrencilerin ($X=3,18$) kadın öğrencilere ($X=2,68$) göre daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde çalışmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlara (Tuncer/ Temur 2017; Tuncer/ Doğan 2015) ulaşıldığı gibi çalışmada elde edilen sonuçlarla uyumayan çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bazı araştırmacılar (Boylu/ Cangal 2015; Genç 2009; Gedik 2015; Özkan/ Kınay 2015) öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik kaygılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini ifade ederken bazı araştırmacılar ise (Aşık/ Gökçe 2019) kadın öğrencilerin yabancı dil derslerindeki kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Katılımcıların yabancı dil derslerine yönelik kaygılarının eğitim alınan bölüm değişkenine bağlı olarak “dil dersine yönelik ilgi” ve “yabancılarla konuşma kaygısı” boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p=,017<,05$ ve $p=,000<,05$) tespit edilmiştir. “Dil derslerine yönelik ilgi” boyutunda Gastronomi bölümü öğrencilerinin ($X=2,81$) yabancı dil dersine yönelik ilgilerinin Tİ/ TİO bölümü öğrencilerine ($X=2,52$) ve Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerine ($X=2,52$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Yabancılarla konuşma kaygısı” boyutunda Tİ/ TİO bölümü öğrencilerinin ($X=3,33$) yabancılarla konuşma kaygılarının Turizm Rehberliği öğrencilerine ($X=2,78$) göre; Gastronomi bölümü öğrencilerinin ($X=3,22$) yabancılarla konuşma kaygılarının ise Turizm Rehberliği öğrencilerine ($X=2,78$) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Konu ile ilgili alanyazın tarandığında yapılmış çalışmalarda (Tuncer/ Doğan 2015; Koç Akran/ Özdemir 2018; Sevim 2014; Okul, Hafçı/ Öncüer Çivici 2017) öğrencilerin konuşma kaygılarının eğitim aldıkları bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada yer alan katılımcıların yabancı dil derslerine yönelik kaygıları eğitim aldıkları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı herhangi bir farklılığın saptanmadığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda benzer sonuçlarla karşılaştığı gibi farklı sonuçlarla da karşılaşılmıştır. Gedik (2015) ve Kozikoğlu ve Kanat (2018) konuşma kaygısının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını savunurken Özkan ve Kınay (2015) ve Şener (2018) ise öğrencilerin konuşma kaygılarının son sınıfa doğru gidildikçe düştüğünü tespit etmiştir.

Katılımcıların yabancı dil derslerine yönelik kaygılarının seçtikleri yabancı dil değişkenine bağlı olarak yalnızca “yabancılarla konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı bir şekilde ($p=,046<,05$) farklılaştığı saptanmıştır. “Yabancılarla konuşma kaygısı”

boyutunda yabancı dil olarak İtalyanca seçen öğrencilerin (X=3,33) yabancılarla konuşma kaygılarının yabancı dil olarak Fransızca seçen öğrencilere (X=2,95) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada, katılımcıların yabancı dil derslerine yönelik kaygıları başarı durumu değişkenine bağlı olarak incelendiğinde anlamlı herhangi bir farklılığa rastlanmadığı belirlenmiştir. Taranan alanyazında Batumlu ve Erden (2007) tarafından yapılmış araştırmada farklı bir sonuca ulaşılmış, başarı durumu düşük öğrencilerin yabancı dil kaygılarının başarı durumu yüksek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında, katılımcıların yabancı dil derslerine yönelik kaygıları mezun olduklarında turizm alanında çalışmak isteyip istememeleri değişkenine bağlı olarak yalnızca “dil derslerinde konuşma kaygısı” boyutunda anlamlı bir şekilde ($p=,005<,05$) farklılık göstermiştir. “Dil dersinde konuşma kaygısı” boyutunda, mezun olduklarında turizm alanında çalışmak isteyen öğrencilerin (X=3,14) dil dersinde konuşma kaygılarının, mezun olduklarında turizm alanında çalışmak istemeyen öğrencilere (X=2,63) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Turizm Fakültelerinde eğitim alan öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik kaygılarının azaltılması amacıyla yabancı dilin önemine ve düşünüldüğü kadar zor olmadığına yönelik bilgilendirme seminerlerinin verilmesinin; yabancı dil ders saatlerinin artırılarak öğrencilerin yabancı dile daha çok maruz bırakılmasının ve gelecekte bu çalışmanın daha yüksek bir katılımcı sayısı ile ve daha geniş bir örnekleme yapılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akgöz, Erkan/ Gürsoy, Yüksel** (2014): Turizm eğitimde yabancı dil öğrenme istek ve kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 21-29.
- Akoğlan Kozak, Meryem** (2009): Akademik turizm eğitimi üzerine bir durum analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 22, 1-20.
- Akşit Aşık, Nuran/ Gökçe, Faruk** (2019): Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm Lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219.
- Altürk, Abdulvahap/ Yel, Gökhan/ Arık Yüksel, Tuğba/ Balcı, Umut** (2016): Turizm Fakülte ve Yüksekokullarında yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies*, 11(3), 139-150.
- Aydın, Selami/ Zengin, Buğra** (2008): Yabancı dil öğreniminde kaygı. *Dil ve Dil Bilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1-94.
- Baş, Gökhan** (2014): Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Batumlu, Didar Zeynep/ Erden, Münire** (2007): Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.

- Boylu, Emrah/ Çangal, Önder** (2015): Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyükkalay, Nurgül** (2016): *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı temelli özel amaçlı İngilizce konuşma ve dinleme becerileri etkinliklerinin Turizm Fakültesi öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Celebi, Mustafa Durmuş** (2006): Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Davras, Gonca Manap/ Bulgan, Gülay** (2012): Meslek Yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 227-238.
- Doğan, Türkan/ Çoban, Aysel Esen** (2009): Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Duman, Bilal/ Göröl, Güldehan Neşe/ Bilgin, Hilal** (2017): Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Gedik, Mehmet** (2015): Siirt örneğinde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 77-93.
- Genç, Gülten** (2009): İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *Education Sciences*, 4(3), 1080-1088.
- Gürsu, Fatma** (2011): *The Turkish equivalence, validity and reliability study of the foreign language classroom anxiety scale*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Işık, Ali** (2008): Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İşigüzel, Bahar** (2013): Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik programlarındaki mesleki Almanca dersleri üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 8(4), 363-371.
- Koç Akran, Sevda/ Özdemir, Elham** (2018): Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(1), 38-49.
- Koçak, Muhammet/ Çobanoğulları, Ferdiye** (2017): Dünyada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Danimarka örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Kozikoğlu, İshak/ Kanat, Fırat** (2018): Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652.
- Oktar, Derya** (2004): Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Oral, Behçet/ Çoban, Ahmet** (2020): *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, Erdost/ Kınay, İsmail** (2015): Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe, Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.

- Sevim, Oğuzhan** (2014): Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Şen, Ülker** (2011): *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sener, Sabriye** (2018): Öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde İngilizce konuşma kaygıları ile ilgili algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-194.
- Tuncer Murat/ Akmeççe, Ahmet Egemen** (2019): Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13.
- Tuncer, Murat/ Doğan, Yunus** (2015): Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Tuncer, Murat/ Temur, Mehmet** (2017): Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 905-912.
- Uysal, Davut** (2019): *Turizm Fakültesi öğrencilerinin İngilizce iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik gereksinim çözümlenmesine dayalı bir program önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstün, Bilal** (2015): *Turizm Fakültelerinde öğretilen Almanca'nın öğrenciler, sektör temsilcileri ve Alman turistler tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, Soner/ Akdeniz, Aydın** (2019): Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7, 212-227.
- Yılmaz Güngör, Zühre** (2016): Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: Nedenleri ve cinsiyet faktörü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 291-302.
- Yılmaz, Didem/ Sakarya Maden, Sevinç** (2016): Dil öğrenim sürecinde Almanca öğretmen adaylarının kaygı tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 201-211.

Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Perspektifinden Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Fenomenolojik Bir Çalışma

Bülent Bay , Nevşehir – Fatih Karataş , Nevşehir – Bilal Üstün , Nevşehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958495>

Öz

Araştırmada, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin pandemi sürecinde geçirmiş oldukları uzaktan eğitim yaşantılarının, uzaktan eğitime ilişkin algılarının ve uzaktan eğitimin teknolojik boyutunun daha geniş bir yapıda incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma fenomenolojik nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerin maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar tabanlı kelime işlemci programı (NVİVO) kullanılarak tümevarım anlayışıyla ilgili temaları türetmek için kodlanmıştır. Kodlar çerçevesinde temalar şekillendirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ev ortamının rahatlığı ve sağladığı olanakları olumlu; ev ortamındaki dikkat dağınıcı uyarıcıları ise motivasyon sorunlarına neden olduğu için olumsuz olarak nitelendirmişlerdir.

Ahahtar Sözcükler: *Uzaktan Eğitim, Pandemi, Fenomenoloji, Yabancı Dil, Hazırlık Eğitimi.*

Abstract

Distance Education in the Pandemic Process from the Perspective of Foreign Language Preparatory Class Students: A Phenomenological Study

This study aimed to examine the distance education experiences of foreign language preparatory class students during the pandemic process, their perceptions about distance education and the technological dimension of distance education in a wider perspective. The research is designed as phenomenological qualitative research. Maximum diversity sampling of purposeful sampling methods was preferred in sample selection. The data were collected by face-to-face interview method with semi-structured interview form. Content analysis was used for data analysis. The collected data were coded to derive themes related to inductive understanding using a computer-based word processing program (NVİVO). Themes are shaped within the framework of codes. Students expressed that while the comfort and opportunities of the home environment are regarded as positive in the distance education process, the distracting stimuli in the home environment is stated to be negative as they cause motivation problems.

Keywords: *distance learning, pandemic, phenomenology, foreign language, preparatory education.*

EXTENDED ABSTRACT

In the 21st century, the developments in the field of educational technologies and the innovations made in the light of scientific foundations also show their effect on the education systems offered in higher education institutions and offer students new learning opportunities. With the pandemic process, the reflections of the developments in the field of educational technologies become a mandatory need in the field of education. It is seen that countries benefit from information technologies in solving their education problems with the emergency distance education call. Thanks to information technologies, structural changes can be made in education systems (İşman 2011). Therefore, distance education system is seen as the only way out of Pandemic process-oriented solutions in the world and in Turkey.

This qualitative study aims to examine the distance education experiences of foreign language preparatory class students during the pandemic process, their perceptions of distance education, the technological dimension of distance education, and the unexpected problems, factors and practices that students encounter in the process. Within the scope of the purpose, answers will be sought for the following research questions:

1. What are the students' views on the positive and negative aspects of distance education?
2. How did distance education during the pandemic process affect students' learning habits?
3. What are the students' opinions about foreign language preparatory education after the pandemic wholly face to face, completely or partly face to face and partly through distance education?

This study is designed as a phenomenological qualitative study. The qualitative phenomenological design in this study, which focuses on the deeper meanings of individuals' experiences of distance education, is mainly based on rich and detailed explanations of the participants' own words (Marshall / Rossman 2014: 81).

The maximum diversity sampling (Büyüköztürk et al.2018) approach of purposeful sampling methods was preferred in sample selection. In addition to the diversity, all students received distance education for 3 months in the spring semester of the 2019-2020 academic year before participating in the study.

The data for the purpose of the study were collected by face-to-face interview method with semi-structured interview form. The interview method can be seen as a qualitative data collection method that allows the depth of the phenomenon to be addressed as well as obtaining systematic and comparable data among the participants (Patton 1990).

Content analysis was used for data analysis. Each interview lasted approximately 20-30 minutes and a voice recording was used. All voice-recorded interviews were transcribed using a computer-based word processing program

(NVIVO). Each written text is coded to derive themes related to the understanding of induction. While the first categories were derived, themes were shaped around the emerging codes, and this process continued in detail until the writing stage.

In the framework of Creswell's views, the following strategies were followed to ensure the reliability of the research: (1) consultation with experts after developing the interview programs and making necessary adjustments, (2) pilot implementation before the actual data collection process, (3) in-depth and comprehensive data collection with open-ended interview questions, (4) with the data obtained from the interviews, the detailed writing of the researcher's notes and the discussion of peer information by making conceptual discussions with another researcher who has expertise in qualitative research.

The participants expressed their positive and negative opinions about the distance education process and they stated that it is positive to be at home with their families and to benefit from the comfort of the home environment regarding the concept of family. Distracting stimuli due to environmental conditions in the home environment, on the other hand, were stated to be negative because they cause motivation problems. In addition, it was determined that the participants had positive thoughts about the flexible learning hours provided by the distance education platforms, but they were uncomfortable because they had socialization problems. In addition, it is seen that students have positive views on planning and time management in distance education. The results of the research reveal that the participants do not have any difficulties in accessing distance education platforms and they have positive views on both internet connection and technical equipment.

When the literature on the subject was examined, it was observed that Karakuş et al. (2020) reached similar and different results. In the study, the participants negatively evaluated the distance education process that the distance education process negatively affects the social skills of the participants; It was determined that the most common problems faced by the participants were technical problems and lack of equipment, and their motivation in the distance education process was very low. Serçemeli and Kurnaz (2020) also revealed that the participants approached distance education positively due to flexible time and space possibilities, but they could not focus on homework and exams because they did not feel well psychologically, but they did not experience any technical problems with the system.

It is thought that it would be appropriate to prepare course materials suitable for the distance education system within universities and for academic staff to learn how to use distance education systems efficiently with in-service training. In addition, it is thought that conducting future studies with larger sample groups and mixed methods will be useful in order to obtain more accurate and more comprehensive data.

Giriş

21.yy'da eğitim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler ve bilimsel temeller ışığında gerçekleştirilen yenilikler, yükseköğretim kurumlarında sunulan eğitim sistemlerinde de etkisini göstererek öğrencilere yeni öğrenme imkânları sunmaktadır. Pandemi süreciyle birlikte eğitim teknolojileri alanındaki gelişmelerin yansımaları eğitim alanında zorunlu bir ihtiyaç haline gelmektedir. OECD ülkelerinin zorunlu sebeplerle yüz yüze eğitime ara vererek eğitim sorunlarını çözmeye uzaktan eğitim çağrısıyla bilişim teknolojilerine başvurdukları görülmektedir. Bilişim teknolojileri sayesinde eğitim sistemlerinde yapısal değişikliklere gidilebilmektedir (İşman 2011: 76). Dolayısıyla pandemi sürecinde tek çıkış noktası olarak görülen uzaktan eğitim sistemi, dünyada ve Türkiye'de çözüm odaklı bir seçenek olmuştur.

Yeni teknolojiler sağladıkları kolaylıklar yoluyla öğrenme- öğretme uygulamalarına yön verirken, uzaktan eğitimin bunun en güçlü örneği olmuştur. Özellikle eş zamanlı (senkron) ya da eş zamanlı olmayan (asenkron) öğrenme olanakları bilişim teknolojilerinin uzaktan eğitime kattığı önemli bir üstünlük olmuştur (Aslantaş 2014: 4). Bu üstünlükler 21.yy'ın başlarından itibaren Türk Eğitim Sistemi'nde gerekli görülürken, pandemi süreciyle birlikte zorunluluk haline gelmiş, acil önlemler çerçevesinde uzaktan eğitimi yeniden ele almayı gerektirmiştir (Sayan 2020: 103).

Teknolojinin eğitime entegrasyonu ve sonucunda ortaya çıkan ürünler alanyazında farklı isimlerle anılmaktadır. Sistem için çevrimiçi öğrenme, uzaktan öğrenme, internet tabanlı öğrenme, eşzamanlı – eşzamanlı olmayan öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme gibi farklı terimler kullanılırken, ortak ve temel özellikleri olarak internet ağına bağlı, istenilen yerde ve zamanda öğrenme imkânı sunmaları gösterilmektedir (Cojocariu/ Lazar/ Nedeff/ Lazar 2014; Moore/ Kearsley 2011; Saltürk/ Güngör 2020). Bu terimler arasında en çok kabul gören ve kullanılan terimin ise “uzaktan eğitim” olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim; öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alan (Bozkurt 2017; akt. Sayan 2020: 101) olarak tanımlanabilir. Banar ve Fırat'a (2015: 21) göre uzaktan eğitim, “belirli öğretim yönetimi merkezlerinden yürütülen, bireysel öğrenmeyi amaçlayan, öğrenme içeriklerinin özel hazırlanmış materyal ve araçlarla ve çeşitli öğrenme ortamları yoluyla sağlandığı bir öğretim yöntemidir”. Diğer bir bakış açısına göre uzaktan eğitim, “verilerin üretilmesi ve taşınması için başarılı bir stratejinin sürdürüldüğü, yeniliğin en iyi şekilde kullanıldığı ve öğrencilerin ve öğretmenlerin zaman ve mekân seçme özgürlüklerinin olduğu bir eğitim sistemi olarak da görülebilir” (Gülner 2003: 36).

21. yüzyılda eğitim teknolojileri alanındaki ilerlemelere bağlı olarak kamusal faaliyetlerdeki hızlı değişimle birlikte, çok sayıda eğitim kuruluşu, uzaktan eğitim için kendi hedeflerini oluşturma ve kendi eğitim stratejilerini geliştirme noktasına gelmiştir. Üniversitelerin birçoğu, özellikle 21.yy'ın başlarından itibaren “ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarında derslerin tümü veya bir kısmını uzaktan eğitim uygulamasıyla

yürütmeye başlamıştır. Bu değişikliğin sebebi, artan öğrenci gereksinimlerine cevap verebilmek, onlara nitelikli bir eğitim sunmak ve çağın gerektirdiği bireysel gelişimi desteklemek olmuştur” (Eroğlu/ Kalaycı 2020: 238).

Yükseköğretim kurumları uzaktan eğitim sistemleri incelendiğinde, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tanımlanan zorunlu ortak derslerin ve bu dersler arasında yer alan zorunlu yabancı dil dersinin uzaktan eğitim yöntemiyle verildiği örneklerle karşılaşılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında 2013 yılından itibaren ortak derslerin sunumunda tercih edilen uzaktan eğitim sistemi Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020) tarafından pandemi sürecinde “acil uzaktan öğretim, acil durum uzaktan öğretim” olarak tanımlanmıştır. Süreçle birlikte Türkiye genelinde zorunlu uygulamaya koyulan uzaktan eğitim sistemi, ortak yabancı dil derslerinin yanında hazırlık sınıfları da dahil olmak üzere bütün yabancı dil derslerinde uygulanan sistem olmuştur.

Uzaktan eğitim kapsamında yabancı dil dersleri, eşzamanlı (senkron) ve eşzamanlı olmayan (asenkron) sistemlerle üniversitelerin sahip oldukları öğrenme yönetim sistemleri (learning management systems–LMS) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla eğitim teknolojileri ve uzaktan eğitim deneyimi olan ve olmayan bütün eğitimciler ve öğrenenler, üniversitelerin sunduğu uzaktan eğitim platformlarını kullanmak durumunda kalmıştır.

Yabancı dil öğrenme süreci, dil yeterlilikleri için gerekli bilgi ve becerilerin öngörülemeyen yapısı nedeniyle belki de uzaktan eğitim yoluyla öğrenilmesi en zor alan olarak görülmektedir (Hurd 2006). Öğrencilerin uzaktan öğrenme yöntemini tercih etmelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. İlgili literatürde, öğrencilerin aileleriyle birlikte yaşadıkları yerde öğrenime devam edebilme imkânı tercihlerinde öncelikli rol oynamaktadır. Ayrıca bir mesleği icra etmekte olan ve mesai saatleri dışında öğrenimine devam etmek isteyen öğrenciler arasında da bir fırsat olarak görülmektedir. Tercihlerini etkileyen diğer başlıca etkenlerin eğitim öğretim maliyetleri, yaşam rolleri, ulaşım ve konaklama gibi çeşitli bireysel değişkenlerden oluştuğu görülmektedir (Altuntaş Yılmaz 2020; Dikmen/ Bahçeci 2020; Genç/ Gümrükçüoğlu 2020; Karatepe/ Küçükgençay/ Peker 2020; Karakuş/ Ucuzsatar/ Karacaoğlu 2020; Pichette 2009; Serçemeli/ Kurnaz 2020; akt. Doğan 2020: 484).

Pandemi sonrası normalleşme sürecinde, gelişen eğitim teknolojileriyle birlikte uzaktan eğitimin bir acil çözüm seçeneği ya da yüz yüze öğrenmeye destek olmasının dışında, eğitim asıl zemini haline dönüşeceği öngörülmektedir (Telli/ Altun 2020: 27). Hızlı bir uyum süreciyle erken dönem faaliyet raporlarından çıkarılan derslerin, bilimsel araştırmalar temelinde alınan önlemlerin ve bu çerçevede yaşanacak gelişmelerin tüm dünyada bu yöntemin geliştirilmesine hizmet edeceği, yakın gelecekte yeni teknoloji ve sistemlerin de katkılarıyla uzaktan eğitim sisteminin temel öğrenme zemini haline geleceği düşünülmektedir.

Sürecin öğrenci boyutu değerlendirilirken, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarının neler olduğu, uzaktan eğitimin onların davranışlarında ne tür değişiklikler yarattığı ve yükseköğretimi uzaktan eğitim yoluyla geçiren öğrencilerin bu süreçte neler yaşadıklarının sorgulanması önemli görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kişisel

yaşantılarının uzaktan eğitim sisteminin eksikliklerini belirlemek ve güçlü yanlarını desteklemek için önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nitel çalışma, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin pandemi sürecinde geçirmiş oldukları uzaktan eğitim yaşantılarını, uzaktan eğitime ilişkin algılarını, uzaktan eğitimin teknolojik boyutunu, öğrencilerin süreçte karşılaştıkları beklenmedik sorunların, faktörlerin ve uygulamaların daha geniş bir yapıda incelenmesini amaçlamaktadır. Amaç çerçevesinde şu araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını nasıl etkilemiştir?
3. Pandemi sonrası yabancı dil hazırlık eğitiminin tamamen yüz yüze, tamamen uzaktan veya kısmen yüz yüze ve kısmen uzaktan eğitim yoluyla yapılması konusunda öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırma Deseni

Bu çalışma fenomenolojik nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bireylerin uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerine yönelik daha derin anlamlara odaklanan bu çalışmadaki nitel fenomenoloji tasarımı, doğrudan katılımcıların kendi ifadelerine dayanmaktadır (Marshall/ Rossman 2014). Fenomenoloji öncelikle insanların bir fenomen (görüngü) yaşadıklarında bazı ortaklıkları veya özleri olduğu varsayımına dayanır; böylece fenomenologlar bu ortak yapıyı tarif etmeye çalışırlar (Creswell 2007). Fenomenolojik araştırmanın avantajlarından biri, araştırmacıların kişisel deneyimlerini anlamaları için fırsatlar sağlamasıdır. Öte yandan bulguların genellemeye uygun olmaması, uygun katılımcıları belirleme zorluğu ve araştırma bulgularının araştırmacının önyargılarından arındırılma zorluğu fenomenolojik desenin sınırlılıkları arasında sayılabilir (Giorgi 1997, akt. Çepni vd. 2018: 441).

Katılımcılar

Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerin maksimum çeşitlilik örnekleme (Büyüköztürk; Kılıç Çakmak; Akgün; Karadeniz/ Demirel 2018) yaklaşımı tercih edilmiştir. “Maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı birbirinden farklı birey, olay veya kurumlar arasındaki ortak olguları belirlemek, benzerlik veya farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır” (Mertkan 2015: 88). Araştırmada kullanılan bu yaklaşım cinsiyet, mezun olunan lise türü, teknoloji okur yazarlığı gibi değişkenlere göre farklılaşan öğrenci profilinin bir araya getirilmesini (Patton 1990) sağlamıştır. Nitel araştırmadaki katılımcı sayısı ile ilgili temel endişeler esas olarak veri doygunluğu ile ilgili olduğundan veri doygunluğunu sağlamak için 10 öğrencinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Odak grup görüşmeleri küçük katılımcı grupları ile yapılır ve tüm katılımcıları ilgilendiren bir konuda tüm katılımcıların görüş, duygu ve beklentilerini

belirlemeyi amaçlar (Özmen / Karamustafaoğlu, 2019: 66). Fenomenolojik çalışmalarda uygun görülen 7-10 kişilik örneklem büyüklüğü (Yıldırım/ Şimşek 2011: 98) göz önünde bulundurularak araştırmaya 10 öğrenci dâhil edilmiştir. Seçilen öğrenciler (Öğrenciler -A, -B, -C, -D, -E, -F, -G, -H, -I, -J) araştırmaya katılım öncesi 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde 3 ay uzaktan eğitim yoluyla öğrenim görmüşlerdir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Öğrenci ve kodu	Üniversitesi	Bölüm	Sınıf	Cinsiyet	Yaş	Hazırlıkta geçirdiği süre	
Öğrenci A	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Kadın	18	İlk yıl
Öğrenci B	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Kadın	18	İlk yıl
Öğrenci C	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Kadın	19	İlk yıl
Öğrenci D	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Erkek	19	İlk yıl
Öğrenci E	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Kadın	18	İlk yıl
Öğrenci F	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Erkek	18	İlk yıl
Öğrenci G	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Erkek	19	İlk yıl
Öğrenci H	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Kadın	19	İlk yıl
Öğrenci I	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Kadın	18	İlk yıl
Öğrenci J	Nevşehir Bektaş Veli Üniversitesi	Hacı Velî Öğretmenliği	Almanca	Hazırlık	Kadın	19	İlk yıl

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların kendi ifadeleriyle veri toplamak ve bir olguya bakış açılarını ortaya çıkarmak için, nitel araştırmacılar büyük ölçüde görüşme verilerine bağımlıdır (Bogdan/ Biklen 2007: 89). Görüşme yönteminin öncelikli avantajı, katılımcıların olgulara ilişkin düşüncelerine odaklanmasıdır (Marshall/ Rossman 2014: 147). Bu çerçevede araştırmanın amacına yönelik veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme yöntemi katılımcılar arasında sistematik ve karşılaştırılabilir veri elde etmenin yanı sıra fenomenin derinliklerinin ele alınmasına izin veren bir nitel veri toplama yöntemi olarak görülebilir (Patton 1990).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanyazın ve araştırma soruları temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form, Türkçe olarak geliştirilmiş ve derinlemesine bilgi elde etmek için açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Belirsizlikten kaçınmak ve araştırmanın amacı ile görüşme soruları arasında bağlantı kurmak için üç uzmanın görüşüne sunulan veri toplama aracı, alınan geri bildirim temelinde yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra, soruların netliğini, uygunluğunu ve etkililiğini sağlamak, soruların akışını ve zamanlamasını değerlendirmek için araştırmanın katılımcıları dışında önceden 5 öğrenciye denenmiştir.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, verileri yönetilebilir parçalara ayırmayı, kalıpları çözümlenmeyi ve elde edilen veri setini sentezlemeyi içermektedir (Bogdan/ Biklen, 2007: 97). Bu çerçevede verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Her görüşme yaklaşık 20-30 dakika arasında sürmüş ve ses kaydı alınmıştır. Bütün ses kayıtlı görüşmeler öncelikle bilgisayar tabanlı kelime işlemci programı (NVİVO) kullanılarak yazılı hale getirilmiştir. Tümevarım anlayışıyla, her bir yazılı metin öncelikle cümle cümle okunarak önemli görülen olay, olgu ve ifadeler (kodlar) belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen kodlar arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ikinci okuma süreci gerçekleştirilmiştir. Kodlar arası ilişkilerin belirlenmesi ve bu kodların daha üst düzey kavramlar etrafında kümelenmesi (kategorilerin oluşturma) amaçlanmıştır. Oluşturulan kategoriler diğer araştırmacılarla iş birliği içinde değerlendirilerek kuramsal temellere dayandırılmaya (tema oluşturma) çalışılmıştır. Bulguların sunumunda ise bu temalara ilişkin açıklamalara ve katılımcıların kendi ifadelerine yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik her biri çeşitli stratejilerle sağlanabilen birtakım ölçütlerden oluşmaktadır. Bu ölçütler arasında “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlık ve doğrulanabilirlik” ölçütleri yer almaktadır (Creswell 2013: 72). Creswell’in görüşleri çerçevesinde araştırmanın güvenilirliği sağlamak için şu stratejiler izlenmiştir: (1) görüşme programlarını geliştirip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uzmanlara danışma (2) gerçek veri toplama sürecinden önce pilot

uygulama gerçekleştirme (3) açık uçlu görüşme sorularıyla derinlemesine ve kapsamlı veri toplama (4) görüşmeden elde edilen verilerle araştırmacı notlarının detaylı yazıya dökümü ve nitel araştırmalarda uzmanlığa sahip başka bir araştırmacı ile kavramsal tartışma süreci gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinden biri olan aktarılabirlik için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle amaca yönelik katılımcılar seçilmiştir. Ayrıca katılımcıların bağlamı, ilgili özellikleri, veri toplama, analiz ve sonuçları açıklanarak detaylı bilgi sunulmuştur. Son olarak, aktarılabirliğin yanında araştırmacının doğrulanabilirlik özelliği için araştırma sürecinde ve sonunda nitel bir araştırmacı tarafından sağlanan sürekli geri bildirim yoluyla sonuçların tutarlılığı ve tarafsızlığı kontrol edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

1.Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Çağrışımlar/ Görüşler

Sonuçlar öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini “aile ortamı”, “zoraki düzen” ve “teknik donanım” kavramları çerçevesinde değerlendirmektedirler.

Aile Ortamı

Öğrenciler “aile ortamı” kavramına ilişkin olarak evde aileleriyle birlikte olma ve ev ortamının rahatlığından faydalanma gibi konularını uzaktan eğitimin olumlu yönü olarak değerlendirmektedir. Konuya ilişkin olarak Öğrenciler şunları ifade etmektedir:

“Yani böyle yatma kalkma saatleri kendim ayarlıyorum. Daha rahat oluyor. Kahvaltımı yapıyorum. Benim için daha rahattı.” (Öğrenci B)

“Evde olmak benim için ev ortamı açısından tek başına olmak benim için daha rahat. Diğer yönden evde olmak beni ders çalışmaya itiyordu.” (Öğrenci E)

“Babam ve annem sürekli ders çalışırlar sürekli kendilerini geliştirdikleri için. Bizim evde gürültü falan olmuyor, kardeşim de sınava hazırlandığı için ders çalışıyoruz hepimiz. Yurt ortamında yani yurttaki kaldığım için ben daha fazla stres oluyordum ve çalışmıyordum açıkçası.” (Öğrenci G)

Ev ortamının olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri; ev ortamındaki çevresel koşullara bağlı dikkat dağıtıcı uyarıcılar ve bu uyarıcıların odaklanma ve motivasyon sorunlarına neden olmasıyla ilgilidir. Öğrenci D ve Öğrenci F konuya ilişkin olarak şunları ifade etmektedir:

“Bir de şey ev ortamında çalışmak ben hiçbir zaman ev ortamında çalışmadım. Evde gürültü eksik olmaz. Yani o yüzden o da beni zorladı.” (Öğrenci D)

“Evde dikkatimi dağıtacak o kadar çok şey var ki. İlk başta yatağım mesela. Yataktan kalkıp masa başına geçmek o kadar zor geliyor ki. Bu da doğal olarak motivasyonumu etkiliyordu.” (Öğrenci F)

Ayrıca dikkat dağıtıcı uyarıcılar arasında uzaktan eğitim platformu yoluyla kendilerine sağlanan dijital materyallerini göstermektedirler. Öğrencilerin genel olarak basılı, somut yazılı kaynaklara daha alışkın oldukları dijital kaynaklara adapte olma konusunda sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir. Konuya ilişkin olarak Öğrenci C şu ifadeleri kullanmaktadırlar.

“Olumsuz olarak da uzaktan eğitimde derslerden uzak kaldığımı hissettim. Etrafımda daha çok dikkatimi dağıtan şeyler var. Özellikle bilgisayarda çalışıyor olmak benim için başlı başına dikkat dağıtmam için hani tek araç diyebilirim.” (Öğrenci H)

Zoraki Düzen

Öğrencilerin yaşadığı düzen alışkanlığı temelde uzaktan eğitimin sağladığı esnek öğrenme saatleri ve öğrenme ortamında sosyalleşme ile ilgilidir. Zoraki düzen kavramı doğrudan öğrencinin ifadesinden seçilerek (Invivo kod) oluşturulmuştur. Kavrama ilişkin öğrenci ifadeleri şöyledir:

“Benim için zorunlu bir düzen olması gerekiyor hani her şeyin böyle zoraki bir düzen içinde olması gerekiyor. Birileri ki bu kişiler hocalarımız olabilir, sürekli kontrol altında olmamız ve motivasyonumuzun düşmemesi gerekir” (Öğrenci B)

-Benim için sadece tek olumsuz yönü okula gidememek oldu çünkü okulda daha iyi odaklanıyoruz belli bir süremiz var derste kalma gibi evdeyken sadece işte 5 dakika çalışıp yarım saat mola veriyoruz mesela o huyumu sevmiyorum. (Öğrenci D)

“Evde olmam daha faydalı benim için çünkü evde herkes ders çalışıyor bizim evde... Babam ve annem sürekli ders çalışırlar sürekli kendilerini geliştirdikleri için...kardeşim de sınava hazırlandığı için ders çalışıyoruz hepimiz...benim için sadece tek olumsuz yönü okula gidememek oldu çünkü okulda daha iyi odaklanıyoruz belli bir süremiz var derste kalma gibi evdeyken sadece işte 5 dakika çalışıp yarım saat mola veriyoruz mesela o huyumu sevmiyorum” (Öğrenci J)

“...ben disiplin altındayken daha iyi çalışıyordum...” (Öğrenci G)

Uzaktan eğitim platformlarının sağladığı istenilen zamanda tekrardan izleme imkânı, araştırma kapsamında “esnek öğrenme saatleri” kavramı altında ele alınan konuya ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin temelde olumlu olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin Öğrenci A, Öğrenci C ve Öğrenci F şu ifadeleri kullanmaktadırlar:

“Benim açımdan açıkçası biraz olumlu gibiydi. Yani mesela ben gece çalışmayı daha çok seviyorum. Gündüz pek çalışmıyorum, odaklanamıyorum. Gündüz birçok şeye böyleyim. O yüzden gece genelde çalışıyorum uyumayıp da. Ondan daha verimli oldu benim için.” (Öğrenci A)

“...yatma, kalkma ve çalışma [öğrenme] saatlerini ben kendim belirliyorum. Okuldayken böyle bir şey yoktu o yüzden plan program yapmam kolay oldu...” (Öğrenci J)

“...diyordum ki sabah yaparım. İşte sonra sürekli erteliyordum bir bakmışım saat dörtte uyanıyorum. Sonra geriye hiç zaman kalmıyordu.” (Öğrenci B)

Öğrencilerin sınıf ortamı, ev ortamı, yurt ortamı gibi etkenleri değerlendirdikleri süreçte bu ortamlara ilişkin temel sorunların sosyalleşme kavramı üzerinde temellendiği görülmektedir:

“...ödev konusunda okuldayken daha böyle sıkıntılıydım çünkü aklım fikrim açık konuşayım gezmedeydi ve buradayken evdeyim ve yapacak bir şeyim yok kendi kendime otur ders çalış dedğimden daha fazla üzerine düşebildim.” (Öğrenci I)

“Ben zaten hani böyle dışarı çıkmayı çok seven biriyim. Aynı zamanda böyle ders çalışmayı da çok seven biri değilim yani... [uzaktan eğitim sürecinde] hem evde olup hem ders çalışmak ekstra zor geliyor bana.” (Öğrenci F)

- ... [yüz yüze eğitim sürecinde] daha disiplinli çalışıyordum mesela. Buraya [uzaktan eğitimde ev ortamına] geldiğimden beri kendime pek fazla bir şey katamadım. Çok boş vaktim var, ödevleri yapmak hoşuma gidiyor çünkü ders çalışmıyorum. Almancadan da kopmak istemiyorum ama bu ödevlere ek herhangi bir şey de yapmıyorum.” (Öğrenci D)

Teknik Donanım

Üniversitelerin öğrencilere sağlamış olduğu uzaktan eğitim platformları ve bu platformlara bağlanmada gerek duyulan internet bağlantısı, bilgisayar vb. teknik donanım konusunda öğrencilerin genel anlamda çok fazla sorun yaşamadıkları bulgulanmıştır.

2. Öğrenme Alışkanlıklarına İlişkin Endişe ve Görüşler

Öğrencilerin yaşadığı öğrenme alışkanlıklarına ilişkin endişe ve görüşlerinin; bireysel ve grupla öğrenme alışkanlıkları, kaynaklara erişim, yeni öğrenme alışkanlıkları, öğrenme önyargıları ve zaman yönetimi kavramları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

Bireysel ve Grupla Öğrenme Alışkanlıkları

Öğrencilerin, grup çalışmaları ile tartışma ortamlarını yüz yüze ve uzaktan eğitim kapsamında karşılaştırdıkları görülmektedir. Kıyaslama sürecinde bu tür öğrenme ortamlarının yüz yüze eğitimde daha etkili olduğu yönünde eğilim göstermektedirler. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, grupla çalışma ve karşılıklı tartışma sürecini uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak algılamaktadırlar. Konuya ilişkin olarak öğrenciler şunları ifade etmektedir:

“Okuldaki o yani bu uzaktan eğitimde okuldaki gibi şey olamıyorsun yani o ortamı istesen de bulamıyorsun. O yüzden derslerden de uzak kaldım...- bireysel olarak çalışmak zorundayım uzakta olduğum için. Ama okuldayken kütüphaneye arkadaşlarla gitmek de motivasyon oluyordu derse katılmak açısından.” (Öğrenci B)

“...ben sınıf ortamında daha iyi olduğumu düşünüyorum. Çünkü mesela çok fazla böyle farklı farklı yorumlarımız oluyor. İşte istişare yaptığımız oluyor konular hakkında. Dolayısıyla daha iyi olduğumu düşünüyorum. Aynı zamanda grup çalışmaları falan

gayet faydalı oluyordu. Hani mesela benim bir eksiğim varsa bir arkadaşım onu tamamlıyordu veya benim karşıdaki arkadaşımın bir eksiği varsa ben ona yardımcı oluyordum. Daha iyi oluyordu.” (Öğrenci G)

Kaynaklara Erişim

Öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde kendilerine sağlanan ya da tedarik etmeleri istenen öğrenme materyalleri konusunda görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler kendilerine uzaktan eğitim platformu üzerinden video derslerin ve dijital kaynakların sunulduğunu ve bu kaynakların da çok yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Dijital kaynaklar yerine basılı, somut kaynaklardan daha iyi öğrendiklerini, dijital kaynakların odaklanma sorunlarına neden olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin şu ifadeleri dikkati çekmektedir:

“Kaynak çok sınırlı. Mesela bir şey aradığım zaman bulmak çok zor oluyor hele ki internetten arıyorsak elimizde de kaynak yoksa ki düzgün kaynak bulmak da çok zor internetten...” (Öğrenci B)

“...ben sevmiyorum her dakika elimde telefonla veya bilgisayarda bir şey okumayı. Daha çok elimde kâğıdı hissetmek istiyorum yani.” (Öğrenci F)

“...daha doğrusu şöyle siz PDF olarak atıyorsunuz ya da bilmem ne şeyler. Ama mesela ben böyle ben de dokunmak istiyorum, üstüne bir karalamak istiyorum, çizmek istiyorum, o şekilde soruyu çözmek istiyorum.” (Öğrenci C)

Kaynak türü olarak öğretmenlerle iletişime geçerek soru sorma, fikir alışverişinde bulunma konusunda ise öğrencilerin çok sorun yaşamadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerini rahatsız etme çekincesi ile iletişime geçip geçmeme konusunda tereddüt yaşadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğrenci E ve Öğrenci A şunları ifade etmektedir:

“Öğretmenlerle iletişime geçme yani sizlerle iletişim kurarken bir sıkıntı yaşamadım... size bir soruyu rahat soruyoruz ama yüz yüze konuşmak gibi olmuyor.” (Öğrenci E)

“En ufak soruları bile soramayacağım bilgilerin olmaması uzaktan eğitimin olumsuz bir yönü... sürekli hocalarım sormak zorunda kalıyorum bu da uzaktan olunca, sizi rahatsız etmiş oluyorum. Yani ben en azından öyle görüyorum.” (Öğrenci H)

Yeni Öğrenme Alışkanlıkları

Uzaktan eğitimin öğrenme alışkanlıklarına etkileri sorgulandığında öğrenci görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bazı öğrenciler yeni öğrenme yollarını keşfettiklerini, araştırma yoluyla bireysel olarak da öğrenebilme potansiyellerinin olduğunu ve bu potansiyeli de uzaktan eğitim sürecinde keşfettiklerini ifade etmektedirler. Öğrenciler, keşfettikleri yeni öğrenme alışkanlıklarına ilişkin şu örnekleri ve ifadeleri kullanmaktadırlar:

“Ben gramer [dilbilgisi] konusunda ilerlediğimi düşünüyorum. Çünkü farklı bir yöntem buldum. Kendim kitap hazırlıyormuş gibi gramer [dilbilgisi] kitabı hazırlıyorum, örnekleri kendim yapıyorum, işte kendi cümlelerimle açıklamaya çalışıyorum bazı şeyleri...” (Öğrenci A)

“Kendim böyle bir defter oluşturdum. Gramer [dilbilgisi] defteri. Bulduğum sitelerdeki örnekleri yazmayı tercih ettim defterimde. Daha çok aklımda kalsın diye. Çünkü benim görsel hafızam daha kuvvetli. Youtube’den birkaç sokak röportajları izlemeye başladım. Hem İngilizce hem Almanca alt yazısı vardı. Oradan hem İngilizcemin hem Almancamın dinleme kısmının geliştiğini düşünüyorum.” (Öğrenci F)

“Araştırırken Google Çeviride [sitesinde] şey yapıyordum [cümlelerin] Türkçesini yazıyordum, Almancaya çeviriyordum, Almanca sitelerde araştırma yapıp sonra konu hakkında kendi kafamda özet çıkartıp Almanca bir şeyler yapmaya çalışıyordum.” (Öğrenci J)

“...internetten böyle videolar izleyerek kendime bir şeyler katmaya çalıştım. Başka şeyler de öğrenmemi sağladı. Dizi falan da açıp izliyorum, oradaki söylenenleri böyle tekrar etmeye çalışıyorum. Diziler dışında, daha belirgin bir konu üzerinde konuştukları için sokak röportajları izlemeye başladım. Dineleme-anlama açısından daha faydalı oluyor.” (Öğrenci E)

Öğrenme Önyargıları

Öğrenme alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinin sorgulandığı görüşme dökümlerinin satır aralarında, öğrencilerin özellikle öğrenme alışkanlıklarına ilişkin birtakım önyargılarının ve inançlarının olduğu dikkati çekmektedir. Bu önyargı ve inançlar doğrudan öğrenci ifadeleriyle aşağıda aktarılmıştır:

“Önceleri dinleme, konuşma ve grameri [dilbilgisini] okulda öğrenmemiz gerektiğini düşündüğüm için sadece onlarda sıkıntı yaşıyorum. Ama kendim de öğrenebiliyordum meğer. Sonra sonra anladım ancak bunları.” (Öğrenci J)

“Mesela ben daha öncesinde asla tek başıma öğrenebileceğimi düşünmüyordum, mutlaka bana birilerinin anlatması gerektiğini düşünüyordum ama bu süreçte fark ettim ki bir şeyleri kendim de çok iyi seviyede olmasa bile anlayabiliyordum ...bir süre sonra gerçekten Almanca sitelere girip o şekilde araştırmaya başladım ve bu bana daha fazla faydası oldu, tek başıma da araştırarak öğrenebileceğimi anladım.” (Öğrenci D)

Zaman Yönetimi

Uzaktan eğitimde planlama ve zaman yönetimi konusunda öğrenciler olumlu görüşler belirtmektedirler. Aile ortamında, Pandemi sürecinin zorunlulukları ve yasakları da göz önünde bulundurulduğunda boş zaman yönetimini farklı şekillerde değerlendirdikleri görülmektedir. Konuya ilişkin olarak Öğrenci E ve Öğrenci C şu ifadeleri kullanmaktadırlar:

“Ben evde motivasyonumun boş zamanlardan kaynaklı biraz daha arttığını düşünüyorum. Evde çok boş zamanım var ve ne yapabilirim, benim için en iyi yöntem ders çalışmak. O yüzden burada daha fazla kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.” (Öğrenci E)

“Çok zamanım olduğu için kendim kitap hazırlıyormuş gibi gramer [dilbilgisi] kitabı hazırlıyorum, örnekleri kendim yapıyorum, işte kendi cümlelerimle açıklamaya çalışıyorum bazı şeyleri... uzaktan eğitim olmasaydı bunları yine yapabilir miydim bilemiyorum ama orada olsaydım [üniversitede yüz yüze eğitim] sanırım buradaki [aile

ortamında uzaktan eğitim] rahatlıktan dolayı yapıyorum, orada [yüz yüze eğitimde] buna pek zamanım yeter miydi bilmiyorum.” (Öğrenci C)

3. Bütünleşik Sistem Uygulamasına ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler

Öğrencilere, pandemiden sonra yabancı dil eğitiminde, yüz yüze ve uzaktan öğrenme sistemlerinin bir arada kullanılabileceği bütünleşik bir sistemin geliştirilerek uygulanıp uygulanamayacağı sorulmaktadır. Bu tür bir sistemin yanı sıra değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda öğrenci görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Öğrenci görüşleri; bütünleşik sistem uygulaması ve değerlendirme kavramları altında ele alınmıştır.

Bütünleşik Sistem Uygulaması

Öğrencilerden yabancı dil eğitimini; tamamen yüz yüze, tamamen uzaktan, kısmen yüz yüze ve kısmen uzaktan olmak üzere farklı sistem uygulamaları konusunda değerlendirmeleri ve yüzde oranları vermeleri istenmektedir. Diğer bir ifadeyle sonraki yıllarda tercih edilebilecek olası karma sistemde (yüz yüze ve uzaktan eğitim sisteminin birlikte kullanılması) dil becerilerinin hangi oranda yüz yüze, hangi oranda uzaktan eğitimle verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ulaşılan bulgularda öğrencilerin özellikle dilbilgisi konusunda birtakım önyargılarının ve endişelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler, temel dil becerileri çerçevesinde (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) değişen yüzdeler ifade ederken, görüşme yapılan öğrencilerin tamamı dilbilgisi derslerinin yüz yüze olması gerektiğini, uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesinin verimli olamayacağını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“...bence gramerin tamamının yüz yüze olması gerekiyor. Online olarak halledilebileceğini pek düşünmüyorum.” (Öğrenci B)

“...gramerin hepsinin yüz yüze olmasını savunuyorum ama diğerlerinin uzaktan eğitimle çözülebileceğini düşünüyorum.” (Öğrenci D)

“...yazmada bir sıkıntımız olmadı, dinlemede bir sıkıntımız olmadı, okumada bir sıkıntımız olmadı, tek bizi endişelendiren gramer konusu oldu. Onları bulmamız, onlara çalışmamız; ondaki eksikliğimizden dolayı diğerlerinde hata yaptık.” (Öğrenci A)

“...bende gramer haricinde diğerlerinin uzaktan eğitimle yapılması, yani yapılabilir bence de. Ama gramer yüz yüze olmalı diye düşünüyorum.” (Öğrenci G)

“...gramer dersleri yüz yüze olmalı, okuma dersinin de üç saatini okulda yapsak üç saatinde uzaktan eğitimle yapsak daha iyi olur diye düşünüyorum... Gramer [dilbilgisi] kesinlikle yüz yüze olmalı.” (Öğrenci E)

“...bence gramer kesinlikle yüz yüze olmalı...” (Öğrenci I)

Yabancı dil eğitiminin tamamen yüz yüze veya tamamen uzaktan; ya da kısmen yüz yüze, kısmen uzaktan eğitimle verilmesi halinde oranların nasıl olması gerektiği konusundaki öğrenci görüşleri Tablo 2’de sunulmaktadır:

	Dilbilgisi		Okuma		Dinleme		Konuşma		Yazma	
	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)	Yüz yüze (%)	Uzaktan (%)
Öğrenci A	100	0	30	70	50	50	25	75	100	0
Öğrenci B	100	0	25	75	0	100	100	0	100	0
Öğrenci C	100	0	0	100	0	100	100	0	0	100
Öğrenci D	100	0	0	100	0	100	70	30	0	100
Öğrenci E	100	0	0	100	0	100	40	70	0	100
Öğrenci F	100	0	50	50	50	50	100	0	75	25
Öğrenci G	100	0	0	100	30	70	50	50	0	100
Öğrenci H	100	0	50	50	100	0	50	50	0	100
Öğrenci I	100	0	40	60	25	75	100	0	50	50
Öğrenci J	100	0	100	0	50	50	25	75	0	100
Ortalama	100	0	29,5	70,5	30,5	69,5	66	34	32,5	67,5

Tablo 2: Yabancı Dil Eğitiminde Bütünleşik Sistem Uygulaması Oranları

Tablo 2'e göre öğrenciler, bütünleşik uygulama sisteminde dilbilgisi alanı için %100 yüz yüze, okuma becerisi için %29,5 yüz yüze, %70,5 uzaktan; dinleme becerisi için %30,5 yüz yüze, %69,5 uzaktan; konuşma becerisi için %66 yüz yüze, %44 uzaktan ve yazma becerisi için de %32,5 yüz yüze %67,5 oranlarında sistem planlaması yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme sürecine ilişkin olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınav güvenliği konusunda kaygılarının olduğu, uzaktan eğitimle kendilerine sunulan ölçme ve değerlendirme türü ve araçları (performans ödevi, çevrimiçi sınav) dışında görüş bildiremedikleri dikkati çekmektedir. Sınav güvenliğine odaklanan öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

“...uzaktan eğitim sınavları kesinlikle test şeklinde olmamalı.” (Öğrenci B)

“...cep telefonu diye bir şey var yani oradan da kopya çekilebilir o yüzden katılmıyorum bence şeye kesinlikle online [çevrimiçi] sınava...” (Öğrenci A)

“Kimin daha iyi yaptığını değil kimin daha iyi kopya çekebildiğini gösteriyor diye düşünüyorum...” (Öğrenci H)

“Bence herkesin aynı verimi almasını düşünüyorsak ve arada bir haksızlık olmaması gerekiyor bu yüzden ya ödev ya da yüz yüze yani online [çevrimiçi] sözlü olması gerektiğini düşünüyorum.” (Öğrenci C)

“...bence de online sınavın olması güvenlik açısından iyi değil.” (Öğrenci F)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Katılımcıların, uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ifade ederlerken aile kavramına ilişkin olarak evde aileleriyle birlikte olmayı ve ev ortamının rahatlığından faydalanmayı olumlu; ev ortamındaki çevresel koşullara bağlı dikkat dağınıcı uyarıcıları ise motivasyon sorunlarına neden olduğu için olumsuz olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların uzaktan eğitim platformlarının sağlamış olduğu esnek öğrenme saatleri hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları, fakat sosyalleşme problemi yaşadıklarından dolayı rahatsızlık duydukları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitimde planlama ve zaman yönetimi konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçları, katılımcıların uzaktan eğitim platformlarına erişim sıkıntısı yaşamadıklarını; internet bağlantı hızlarının ve teknik donanımlarının derslere katılım noktasında yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Karakuş ve arkadaşlarının (2020: 240) benzer ve farklı sonuçlara ulaştıkları gözlemlenmiştir. Karakuş ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarında katılımcıların uzaktan eğitim sürecini olumsuz değerlendirdikleri; uzaktan eğitim sürecinin katılımcıların sosyal becerilerini olumsuz etkilediğini; katılımcıların en sık yaşadıkları problemlerin teknik aksaklıklar ve donanım eksikliği olduğu ve uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının çok düşük olduğu belirlenmiştir. Serçemeli ve Kurnaz (2020: 52) da çalışmalarından elde ettikleri bulgularda katılımcıların esnek zaman ve mekân olanaklarından dolayı uzaktan eğitime olumlu yaklaştıklarını fakat psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmediklerinden dolayı ödevlere ve sınavlara odaklanamadıklarını fakat buna rağmen sistemle ilgili teknik bir problem ise yaşamadıklarını ortaya koymuşlardır. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020: 421) da öğrencilerin, uzaktan eğitim sisteminden vakit tasarrufu ve derslere kolay ulaşım bağlamında memnun olduklarını fakat sosyalleşemedikleri için yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini; ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde etraflarında dikkat dağınıcı unsurların çok fazla olmasının derslere motive olmalarını engellediğini ve öğrencilerin yaklaşık yarısının uzaktan eğitim sürecinde başarılarının düştüğünü ve uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerden verim alamadıklarını ve yüz yüze eğitimin önemini kavradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Zan ve Umut Zan (2020: 1387-1390) da Genç ve Gümrükçüoğlu’nu desteklemekte, “uzaktan eğitim sisteminde en temel gereksinimin ders çalışmak için sessiz bir alana sahip olunması gerektiğini” ve “uzaktan eğitim sistemi sürecinde ev içi koşulların olumsuz etkiler” doğurduğunu ifade etmektedirler. Altuntaş Yılmaz (2020: 19) da uzaktan eğitim sistemini yukarıda adı geçen araştırmacılara benzer bir yaklaşımla ele almakta, “uzaktan eğitimin birçok açıdan

olumlu yanlarının olmasına karşın uygulanmasında ve öğrenmenin sağlanması açısından bazı sınırlılıkları olduğunu, bu sınırlılıkların öğrencinin okul ortamındaki gibi sosyalleşme olanağına sahip olamaması, uygulama gerektiren derslerin uzaktan eğitim platformları ile sağlanamaması, yüz yüze eğitimin az olması sebebiyle derslere ilginin ve motivasyonun düşmesi, teknolojik cihazları kullanmada sıkıntı yaşayan öğrencilerin bilgiye ulaşmada zorluk yaşaması” gibi noktalara değinmektedir. Dikmen ve Bahçeci (2020: 93) konuya üniversitelerin altyapı sistemleri bağlamında yaklaşmakta, yapmış oldukları çalışmalarında “Türkiye’deki üniversitelerin çoğunluğunun uzaktan eğitim altyapısına sahip olduğunu” ifade etmektedirler. Can ise “yükseköğretim kurumlarının Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi gibi üniversitelerin sahip olduğu deneyimlerden faydalanması gerektiğini ve kendilerini altyapı, donanım ve içerik vb. yönlerden geliştirmeleri” gerektiğini vurgulamaktadır (2020: 33-34).

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları konusunda sınıf ortamında geçirdikleri tartışma ortamlarını daha yararlı buldukları, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen etkileşimin sınıftaki etkileşime göre zayıf kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, video derslerin ve dijital materyallerin yetersizliğine vurgu yaparak motive olmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik önyargılara sahip olduğu, bazı öğrencilerin ise uzaktan eğitim yoluyla yeni öğrenme yolları keşfettikleri ve bireysel öğrenme yoluyla potansiyellerini ortaya çıkardıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar bazı öğrenciler video dersleri ve dijital materyalleri yetersiz bulduklarını belirtse de ders sorumlusu hocalara ulaşmada bir sorun yaşamadıklarını, yalnızca hocayla iletişime geçip geçmeme konusunda tereddüt yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde Can da benzer sonuçlara ulaşmış, “erişime açılan materyallerin tamamının basılı materyallerden oluştuğunu, etkileşimli veya alternatif öğrenme kaynaklarına ihtiyaç duyulduğunu; özellikle yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim merkezlerinin ders içeriklerinin, senkron eğitim ve altyapı başta olmak üzere pek çok yönden yeterli hazırlığın bulunmadığını” saptamıştır (2020: 33). Benzer şekilde Karadağ ve Yücel yaptıkları araştırmalarında “çalışmaya katılan lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde özellikle dijital içerik/ öğretim materyallerinden memnuniyetsizlik duyduklarını (2020: 190); Genç ve Gümrükçüoğlu, “uzaktan eğitim materyallerinden yararlanan öğrencilerinin oranının yaklaşık %28 olduğunu” ve “uzaktan eğitim sürecinde temin edilen ve online sisteme yüklenen ders materyallerinin öğrenciyi tatmin etmekten uzak olduğunu” (2020: 419); Eroğlu ve Kalaycı ise “uzaktan eğitim uygulamasının öğrencilerin sorularına cevap bulamadığı bir öğretim uygulaması olduğunu” ve “ders içeriklerinin üniversite düzeyine göre basit ve yetersiz olduğunu” ifade etmişlerdir (2020: 259-260). Özyürek ve arkadaşları “uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğretim elemanları ile iletişim konusunda sorun yaşamadıklarını” ifade etmişlerdir (2020: akt. Karatepe/ Küçükgençay/ Peker: 1271). Zın ve Umut Zın da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşarak “öğrencilerin farklı iletişim araçlarını kullanarak istediklerinde akademisyenlerine ulaştıklarını ve çoğunlukla üniversitenin iletişim sistemini tercih ettiklerini” ve “öğrencilerden bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için ilgi ve alakalarını belirleyerek öğrenme ortamlarını oluşturma

çabası içinde olmalarının beklendiği” belirtmişlerdir (2020: 1388-1389). Buluk ve Eşitti'nin ise çalışmalarının sonucunda farklı bir sonuca ulaştıkları, “katılımcıların öğretim elemanları ile iletişim etkinliklerinin iyi olmadığı” gözlenmiştir (2020: 294).

Araştırmada yer alan katılımcıların, uzaktan eğitim süreci bittiğinde derslerin bütünlük sistemle işlenebileceği konusunda olumlu yaklaşım gösterdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi derslerinin kısmen de olsa uzaktan eğitim yoluyla verilebileceğini, fakat dilbilgisi derslerinin tamamının yüz yüze işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak da dilbilgisi derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verimli ve anlaşılır olmadığını göstermişlerdir. Araştırmada yer alan katılımcıların, uzaktan eğitim süreci bittiğinde derslerin bütünlük sistemle işlenebileceği konusuna olumlu yaklaşım gösterdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar, okuma, dinleme ve yazma becerisi derslerinin yaklaşık %70'inin; konuşma becerisi dersinin ise yaklaşık %30'unun uzaktan eğitim yoluyla işlenebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, dilbilgisi derslerinin tamamının yüz yüze işlenmesi gerektiğini, bu dersin uzaktan eğitim yoluyla verimli ve anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde, Karakuş ve arkadaşlarının (2020: 239) “öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin en çok dinleme, en az ise yazma becerisine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaştıkları” görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, özellikle sınav güvenliği konusunda kaygı taşıdıkları gözlenmiştir. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020: 419) da çalışmalarında benzer bir bulguya ulaşmış, “araştırmaya katılan öğrencilerden sınavların hakkaniyetli olduğunu söyleyenlerin oranının yaklaşık %25 olduğu” nu tespit etmişlerdir. Eroğlu ve Kalaycı (2020: 260) da “öğrencilerin, değerlendirme boyutunda yaşadıkları problemin sınavların güçlük ve ayırt ediciliğinin düşük olması kaynaklı” olduğunu belirtmişlerdir. Can (2020: 34) ise “pek çok yükseköğretim kurumunun çevrimiçi sınav uygulama esaslarının bulunmadığını, çevrimiçi sınav uygulamalarına ilişkin yasal ve pedagojik düzenlemelere ihtiyaç olduğunu” ifade etmektedir.



Uzaktan eğitim sisteminin daha verimli hale gelebilmesi için öğrencilere ve eğitimciler arasında kaynak paylaşımını kolaylaştıracak sistemlerin geliştirilmesinin; öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini daha rahat kullanabilmeleri için dijital okur yazarlık veya bilgisayar eğitiminin hazırlık sınıfından itibaren verilmesinin; üniversiteler bünyesinde uzaktan eğitim sistemine uygun ders materyallerinin hazırlanmasının ve akademik personelin hizmet içi eğitimlerle uzaktan eğitim sistemlerini verimli şekilde kullanabilmeyi öğrenmelerinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ileride yapılacak çalışmaların daha geniş örneklem gruplarıyla ve karma yöntemlerle yapılmasının daha doğru ve daha kapsamlı veriler elde edebilme adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altuntaş Yılmaz, Buket** (2020): Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Aslantaş, Tankut** (2014): Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama. *Erişim adresi: <http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%20C4%9Fitim-Uzaktan-E%20C4%9Fitim-Teknolojileri-ve>*, 2014.
- Banar, Kerim/ Fırat, Mehmet** (2015): Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özeli, Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı, 18-23. *Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*.
- Beldarrain, Yoany** (2006): *Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Bogdan, Robert/ Biklen, Sari Knopp** (2007): *Research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buluk, Buket/ Eşitti, Bekir** (2020): Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298.
- Büyüköztürk, Şener/ Kılıç Çakmak, Ebru/ Akgün, Özcan Erkan/ Karadeniz, Şirin/ Demirel, Funda** (2018): *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ertuğ** (2020): Coronavirüsü (Covis-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cojocariu, Venera-Mihaela/ Lazar, Iulia/ Nedeff, Valentin/ Lazar, Gabriel** (2014): SWOT anlysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1999-2003.
- Creswell, John William** (2007): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John William** (2013): *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çepni, Osman/ Aydın, Fatih/ Kılınç, Ali Çağatay** (2018): Erasmus Programına Katılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 436-450.
- Dikmen, Semih/ Bahçeci, Ferhat** (2020): Covid-19 pandemi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Doğan, Yunus** (2020): Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504.
- Eroğlu, Fahriye/ Kalaycı, Nurdan** (2020): Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.
- Genç, Muhammet Fatih/ Gümrükçüoğlu, Süleyman** (2020): Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Gülner, Birol** (2003): *Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (Suzep örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hurd, Stella** (2006): Individual learner differences and distance language learning: An overview. *RTVU ELT Express*, 12(4), 1-27.
- İşman, Aytekin** (2011): *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, Engin/ Yücel, Cemil** (2020): Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakuş, Neslihan/ Ucuzsatar, Nil/ Karacaoğlu, Mehmet Önder/ Esendemir, Nurullah/ Bayraktar, Dilek** (2020): Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karatepe, Fadimana/ Küçükgençay, Naci/ Peker, Bilge** (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Marshall, Catherine/ Rossman, Gretchen** (2014): *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Mertkan, Şefika** (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, Michael/ Kearsley, Greg** (2011): *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Özmen, Haluk/ Karamustafaoglu, Orhan** (2019): *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, Michael Quinn** (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Saltürk, Aylin/ Güngör, Cumhuri** (2020): Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 137-174.
- Sayan, Hamiyet** (2020): COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Serçemeli, Murat/ Kurnaz, Ersin** (2020): Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Telli, Sahure Gonca/ Altun, Deniz** (2020): Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, Ali/ Şimşek, Hasan** (2011): *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu** (2020): Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/> adresinden 13 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Zan, Nuray/ Umut Zan, Burcu** (2020): Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.

İletişimsel Edinç ve Alıştırma Türleri: Almanca Dersine Yönelik Bir Durum Çalışması

Handan Köksal , Edirne – Eşe Büşra Akın , Elazığ

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958497>

Öz

Bu çalışmanın amacı ‘Plus+ Deutsch A1.1’ Almanca ders kitabındaki alıştırma türlerinin derslerde uygulanma durumunun belirlenmesi ve uygulanan alıştırma türlerinin iletişimsel edinç geliştirme bağlamında durum çalışması deseni ile değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı üç farklı lisede görev yapan Almanca öğretmenleri (n=3) ile bu okullarda öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (n=194). Çalışmada veriler doküman, anket ve görüşme gibi veri toplama teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada ‘Plus+ Deutsch A1.1’ in öğrencilerin bilişsel ve iletişimsel gelişimini destekleyen alıştırma türlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İletişimsel Edinç, Alıştırma Türleri, Almanca Eğitimi, Durum Çalışması, Plus+ Deutsch A1.1.

Abstract

Communicative Competence and Exercise Types: A Case Study for German Lessons

The purpose of this study is to determine the application status of the exercise types in the ‘Plus+ Deutsch A1.1’ German textbook in the lessons and to evaluate the applied exercise types in the context of communicative competence according to the case study method. The study group consists of German teachers (n=3) working in three different high schools in the 2019-2020 Academic Year and 9th and 10th-grade students (n=194) of these schools. In the study, the data were analysed using document analysis, questionnaire and interview. In the research, it was determined that ‘Plus+ Deutsch A1.1’ contains the types of exercises that support students' cognitive and communicative competence.

Keywords: Communicative Competence, Exercise Types, German Education, Case Study, Plus+ Deutsch A1.1.

EXTENDED ABSTRACT

Social, economic, political and cultural developments in the globalising world also affect the field of education. In accordance with the age, as a second language teaching program Secondary School German Curriculum has been renewed according to the constructivism approach by the Ministry of Education in Turkey since 2005. The aim of the Secondary School German Curriculum is to develop the students' German language proficiency in line with the four basic skills (reading, speaking, listening and writing) and to provide students with the communicative competence that they will shape according to the individual needs of the students. This view is also supported by the communicative approach. In this context, communicative competence, which contributes to students' behaviour through a foreign language, comes to the fore in foreign language lessons. Besides, it is emphasised in the Secondary School German Curriculum that the exercises should be arranged by the level of language learners, be meaningful and encourage the learner's cognitive skills. It is thought that the types of exercises and their application in the textbook, which is the main resource in the lessons, mediate the fulfilment of social, communicative and cognitive conditions in the lessons. A study examining the types of exercises in the context of communicative competence development in German teaching was not found in the literature. This study possesses an originality value both in terms of filling this gap in the literature and being an in-depth study of the types of exercises. This study aims to determine the application status of the exercise types in the "Plus+ Deutsch A1.1" German textbook in the lessons and to evaluate the applied exercise types in the context of communicative gain.

The research was designed according to the case study method. The study group of the research consists of German textbook "Plus+ Deutsch A1.1", 2019-2020 Academic Year Spring Semester Izzettin Çalışlar Anatolian High School, Vala Gedik Anatolian High School and Ahmet Avcı Anatolian High School and the 9th and 10th-grade students studying in these schools. In the study, the data were analysed using three different data collection techniques: document analysis, questionnaire and interview. "Plus+ Deutsch A1.1" German student textbook, which was taught in the 9th and 10th grades of Secondary Education in the fall and spring semesters of 2019-2020 academic year, was used as the first data collection tool. As for the following data collection tool, a questionnaire was conducted to students. The next data tool was "German Lesson Teacher Opinion Form" and "German Lesson Student Interview Form" used in individual interviews with teachers and students. Face to face interviews could not be conducted with all the students participating in the study due to the pandemic. Hence, individual interviews were conducted with the students who were chosen based on the appropriate sampling approach, which is one of the non-random sampling methods. In this case, one-on-one interviews were conducted sequentially with six students who participated in the study and were selected based on the appropriate sampling approach. In the analysis of individual interviews, content analysis method was used.

The types of exercises in the textbook subject to the research were examined based on the renewed cognitive process steps of Bloom's taxonomy in cognitive sense

and the types of exercises determined by Funk et al. (2014) in terms of communication. In the research, it was determined that the German textbook "Plus+ Deutsch A1.1" contains the types of exercises that support students' cognitive and communicative development. According to the results of the research, the activities carried out "in groups of only three or more people" in the textbook subject to the research are conducted seldom in the lessons. It is thought that the types of exercises in the textbook subject to the inquiry and their application in the courses contribute to the students' acquiring communicative competence.

Giriş

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım (Konstruktivismus), iletişimsel edinç (Kommunikative Kompetenz), sosyal formlar (Sozialformen) olarak alıştırmalar (Übungen), görevler (Aufgaben), etkileşimler (Interaktionen) konu edilecek ve kavramlar alıştırmaları türleri (Aufgabentypen) açısından değerlendirilecektir.

Küreselleşen dünya ile birlikte ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarda gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitim alanına da yansıyan bu gelişmeler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından eğitimde bazı değişiklikler yapılmaktadır. Açıkgeç vd. (2011) bu değişiklikler kapsamında yeni öğretim programları 2005-2006 yılından beri yapılandırmacı yaklaşımına dayandığını vurgulamaktadır. Yapılandırmacılık öğrenenlerin kendi deneyimleriyle bir anlam oluşturduğu bir öğrenme kuramıdır. Buna göre anlamlandırma ve deneyim arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Birey, yeni bilgiler ile var olan bilgilerini ilişkilendirir. Bireyin bilişsel yapısını yeniden düzenlemesi için bir koşul olan bu ilişkilendirmeyi birey, kendi zihinsel çerçevesine uygun olarak yapılandırır (bkz. Arslan 2007: 46). Eğitimde bilgi aktarımından ziyade kişiye bilgiyi edinme yollarının öğretilmesi için zengin ortamlar sağlanması gerekmektedir. Kişinin yaşamda devamlı problemlerle karşılaşması ve bunları çözmeye çalışması aynı zamanda bir yaşantı geçirmesi demektir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerden yerine getirmeleri beklenen öğrenme görevlerinin öğrenme içeriklerinin gerçek yaşamdakine benzer şekilde karmaşık ve detaylı olması gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler derslerdeki gerçek yaşamda yer alan öğrenme bilgilerini ve yaşantılarını ileride karşılaştığı benzer ve yeni durumlara kolay bir şekilde transfer edebilir (bkz. Sönmez 2017; bkz. Er ve Aral 2008).

Eğitim alanındaki bu gelişmeler doğal olarak yabancı dil olarak Almanca öğretimini de etkilemektedir. Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı'nın (2018) amacı öğrencilerin Almanca dil yeterliliklerinin dört temel beceri (okuma, konuşma, dinleme, yazma) doğrultusunda geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendireceği iletişim edincinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Ortaöğretim Almanca müfredatı hazırlanırken öğrencilerin yabancı dil derslerinde dili kullanmaları, dilin kurallarını yani hangi cümle yapılarını ne zaman kullanmaları ya da kullanabilmeleri gerektiğini bilmeleri, hem işbirlikçi hem de bağımsız olarak yabancı dil öğrenme süreçlerini şekillendirmeleri ve değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Bu görüş iletişimsel yaklaşım tarafından desteklenmektedir (Baliuk vd. 2018; Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı 2018).

İletişimsel yaklaşıma göre en önemli kavram iletişimdir ve dil bir iletişim aracıdır (Güneş 2011: 134). Dilsel eyleme (yabancı dili kullanarak davranışta bulunmaya) odaklanan iletişimsel yaklaşımda tek başına bağsız cümleler üzerinde çalışmak yerine gerçek metinler ve konuşmalar ön plana çıkmaktadır (Baliuk vd. 2018: 3).

İletişimsel yaklaşım, gerçek hayattan örnekler, gerçek hayattan materyaller ve bu yaklaşımla düzenlenen sınıf ortamı ve aktivite tiplerinin öğrenmenin kalıcılığını pekiştireceğini savunur. Öğrenmenin kalıcılığını pekiştirmede bir diğer önemli etmen ise yapılan aktivitelerin aynı zamanda anlamlı bir iletişimi olanaklı kılmasıdır. (Akpınar Dellal ve Çınar 2011: 24)

Bu söylemden elde edilebilecek bir çıkarım sınıfın, gerçek hayat ve dil için okul haline gelmesi gerektiğidir. Tüm etkinlikler, uygulanan görevler buna uygun olarak belirli dil yapısının öğrenilmesini ve aynı zamanda iletişimsel ve anlamlı davranışta bulunmayı da amaçlamaktadır (bkz. Weskamp 2004). Trim vd.'ne (2001) göre dil kullanımı, birey ve sosyal aktör olarak çeşitli edinçleri özellikle de iletişimsel dil edincini geliştiren insan davranışlarını kapsamaktadır. Ayrıca iletişimsel edincin öğrencilerin davranışta bulunmasına katkı sağladığını ve bunun için de yabancı dilin bir araç olduğunu belirtmektedir. “İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir” (Aktaş 2005: 90). Güneş (2011: 143) ise son zamanlarda dilin sosyal bir etkileşim aracı olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Sosyal aktörler olarak görülen öğrenciler toplumda değişik rol ve görevleri gerçekleştirmektedir. Bu görevlerin gerçekleşmesinde yabancı dil araç olarak kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de öğrencilerin hem dilsel hem de bilişsel, duygusal, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkinlik ve görevler ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil derslerinde öğrenciler bu görevleri etkinliklerle yerine getirirken etkileşim gerçekleşmektedir.

Funk vd. (2014) etkileşim kavramını, birbirleriyle ilişkili eylemler olarak tanımlamaktadır. Lingyan'a (2016) göre de sınıf içindeki veya gruptaki ders etkileşimleri, farklı öğretim ve öğrenme hedefleri için fırsatlar sunar. Amaç dilin girdisi ve çıktısı, geri bildirim veya öğrenenlerin amaç dildeki iletişime katılımı bu hedeflere örnek olarak gösterilebilir.

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırılma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini; öğretmene ve okula karşı tutumlarını; birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsayılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. (Ekinci 2015: 93)

Etkileşim, derste öğrencinin metinle uğraşması veya bir görevde yer alması olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda öğretmenler görevleri ve çalışma şekillerini yönlendirir. Etkileşimin sağlanmasında öğretmenler yönergeleri araç olarak kullanır. Çünkü yönergeler, görevleri ve alıştırmaları türlerini işaret eder. Öğretmen ise farklı görevleri ve alıştırmaları türlerini uygulayarak etkileşimin gerçekleşmesine ve öğrencilere fırsat eşitliği sunulmasına katkı sağlamaktadır. Bu durumda öğretmen organizatör konumundadır. Örneğin; Almanca ders kitabındaki “Hayalindeki meslek nedir? Grup çalışması yaparak bir poster hazırlayın!” (Was ist dein Traumberuf? Arbeitet in Gruppen und macht ein Poster!) (bkz. Yılmaz Yiğit 2019) şeklindeki bir yönerge öğrencileri grup çalışmasına ve bir ürün ortaya koymaya yönlendirmektedir. Ancak bu görevleri gerçekleştirmek için öğrencilere ne kadar süre verileceğini, grubun kaç kişiden oluşacağını, görev dağılımının ne şekilde yapılacağı, etkileşiminin biçimini öğretmen belirler. Bu yönergelerin verilmesinde sosyal formlar önemli bir rol oynamaktadır.

Schwerdtfeger ve Meese'ye (2001) göre sosyal formların bulunmadığı bir dersten veya yabancı dil dersinden söz edilemez. Sosyal formlar, derste öğretmenlerin öğrencilerle ya da öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemektedir. Ayrıca

sosyal formlar bir yandan sosyal süreci harekete geçirirken diğer yandan da bilişsel öğrenme süreçlerini yönlendirmektedir. Bu sosyal formlar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

- 1- Düz anlatım (Frontalunterricht): Dersin merkezinde öğretmen bulunur. Öğretmen öğrencilere konuyu anlatır, sorular sorar ve farklı öğrenciler soruları yanıtlar. Öğrenciler arasında da sorular sorulur ve cevaplanır. Burada öğretmen-öğrenci etkileşimi olduğu kadar öğrenci-öğrenci etkileşimi de söz konusudur. (Funk vd. 2014: 58)
- 2- Grup çalışması (Gruppenarbeit): Grup çalışması için öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplarda verilen aynı görevlerin yanı sıra farklı görevler üzerine de çalışılmaktadır. Bu durumda iş bölümü odaklı grup çalışması söz konusudur. Öğrenciler kendileri için oluşturulan çalışma görevlerini serbestçe yerine getirmektedir. Grup çalışmasının başarısı için temel koşul, öğretmenin öğrencilere küçük adımlı talimatlar ve kontrol olmadan bile görevleri tamamlayabilmelerine duyduğu güvendir. Bu öğretme ve öğrenme anlayışı öğrenci özerkliği kavramına uymaktadır. (a.g.y. 2014: 68)
- 3- Akran çalışması (Partnerarbeit): Öğrenciler ikili grup oluşturarak her öğrenci bir diğer öğrenci ile yardımlaşarak alıştırmaları ve görevleri gerçekleştirmektedir. Akran çalışmasında, öğrenciler arasında bilgi ve fikir alış verişi söz konusudur. Ayrıca akran çalışması, zaman tasarrufuna ve içeriğin anlamlı olmasına olanak sağlar. (a.g.y. 2014: 67)
- 4- Bireysel çalışma (Einzelarbeit): Öğrenciler edinilen bilgileri anlayabilir, pekiştirir ya da bunları sorun çözücü şekilde tartışabilir. Bu sosyal form öğrencilere bireysel olarak çalışma imkânı sunar ve genellikle okuma ve dinleme alıştırmalarında bulunmaktadır. (a.g.y. 2014: 61-62)

Sosyal formlar, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin hem bilgileri zihninde yapılandırmasına ve anlamlandırmasına hem de etkileşim içinde öğrenmesine olanak sağlayan etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda sosyal formlar yapılandırmacı yaklaşım ile paralellik göstermektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Çeşitli tür veya tipte öğrenme etkinliği kullanılabilir. Etkinliklerin bireysel olduğu kadar grupla yapılmasına da dikkat edilir. Örneğin öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi ve becerilerini geliştirmesi yerine arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak ve uygulayarak öğrenme sürecine aktif katılmasına ağırlık verilir. (Güneş 2011: 145)

Öğrenme sürecinde öğrencilerin etkinliklerini yönlendiren ders kitaplarındaki yönergeler ise derslerde hangi sosyal formların kullanılacağına da işaret etmektedir. Örneğin; “İkişerli olarak çalışın ve yaptıklarınızı sınıfta anlatın!” (“Arbeitet zu zweit und berichtet es in der Klasse!”) (bkz. Yılmaz Yiğit 2019) şeklindeki bir yönerge öğrencileri akran çalışmasına (Partnerarbeit) yönlendirmektedir. Ayrıca yönergeler öğrencilerin yabancı dili kullanarak hangi görevleri gerçekleştirmeleri gerektiğini de belirtir. Görevler yabancı dil derslerinin iletişimsel öğrenme amaçlarıdır, örneğin nasıl yol tarifi sorabilirim?, Okuduğumu bir başkasına nasıl anlatabilirim?, Özgeçmişimi nasıl yazabilirim? gibi (bkz. Funk vd. 2014). Görevler önceden çalışma kitabındaki boşlukları doldurma ya da soru ve cevap öğretimi anlamına gelmekteydi. Buna karşın yeni öğretim materyalleri öğrencilerin yaratıcılığının ön planda olduğu görevlerle doludur (bkz. Weskamp 2004). “Aileni tanı ve konuyla ilgili bir metin yaz!” (“Stell deine Familie vor! Schreib einen Text!”) (bkz. Yılmaz Yiğit 2019) şeklindeki yönerge, görev olarak yazma eylemine yönlendirmektedir. Alıştırmalar ise görevlerin gerçekleşmesi için odak noktasını oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi yabancı dil öğretiminde etkileşimli bir uygulama, dilin kurallarının doğrudan öğretilmesi yerine görevler aracılığıyla öğrencilerin aktif öğrenmesini destekleyerek gerçekleşmektedir.

Funk vd. (2014) göre alıştırmalar; sözcük dağarcığını, telaffuzu, yapıları ya da yalnız becerileri doğrudan yöneterek görevlere hazırlamaktadır. Böylece bir alıştırmanın en önemli ölçütü belirlenir: Alıştırmalar, öğrenenleri bir göreve hazırlamak zorundadır. Alıştırmalar, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı bağlamında dilsel beceriler ile edinçlerin gelişmesine katkı sağlarken, görevler yabancı dilde iletişim kurarak eylemde bulunmayı mümkün kılmaktadır. Yabancı dildeki ifadelerin doğruluğu ise ikinci planda kalmaktadır (bkz. Thonhouser 2010). Görevler ve alıştırmalar öğrenenlerin iletişim için gerekli edinçleri adım adım oluşturmaya hizmet etmektedir. Dolayısıyla iletişimsel edinç geliştirmeye yönelik görevlerin ve alıştırmaların derslerde uygulanması ön plana çıkmaktadır. Çünkü günümüzdeki yabancı dil öğretiminde amaç öğrencilerin aktif şekilde bilgileri zihninde organize ederek yabancı dilde anlamlı iletişim kurabilmesidir. Öğrencilerin dilsel, bilişsel ve sosyal becerilerinin dikkate alınmasını belirten Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı’na (2018) göre alıştırmalar ilginç, anlamlı ve öğrenenin bilişsel becerilerini teşvik edici olmalıdır.

Amaç ve Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı Ortaöğretim Almanca derslerinde “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabındaki iletişimsel edinç geliştirmeye yönelik alıştırma türlerinin derslerde uygulanma durumunun belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabında yer alan alıştırma türlerinin derslerde uygulanma durumu nedir?

- 2- “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabındaki alıştırma türlerinin derslerde uygulanma durumuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3- “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabındaki alıştırma türlerinin derslerde uygulanma durumuna yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Önem ve Sayılılar

Özbal ve Genç (2019) araştırmasında “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”, “Yedi İklim Türkçe”, “Gazi Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” A1-A2 ders ve çalışma kitaplarında yer alan alıştırma yönergeleri 5 farklı tema (uzun/kısa cümle kullanımı, kullanılan kip, tematik başlık kullanımı, örnek kullanımı ve kavram birlikteliği) altında incelemiştir. Zengin (1995) “Türkçe Öğreniyoruz I, II, III ve IV” ders kitaplarındaki alıştırma türlerini incelenmiş ve eksik kalan yönler için yeni alıştırma tipleri oluşturmuştur. Almanca öğretiminde iletişimsel edinç geliştirme bağlamında alıştırma türlerinin incelendiği bir araştırmaya alan yazında rastlanmamıştır. Bu çalışma hem alan yazındaki bu boşluğu doldurması hem de alıştırma türlerine ilişkin derinlemesine bir araştırma olması bakımından bir özgünlük değeri taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca öğrenci ders kitabındaki tüm alıştırma türlerini uygulama yeterliliğine sahip olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin araştırma için hazırlanan sorulara samimi ve doğru şekilde yanıt verdiği düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu nitel çalışma, durum çalışması yönteminden tek durum çalışmasına göre desenlenmiştir. “Durum çalışması, bir durum hakkında detaylı bilgi toplamayı ve birçok veri toplama aracının bir arada kullanılmasıyla çalışmanın yürütülmesini amaçlayan başlı başına bir yöntemdir” (Kaleli Yılmaz 2015: 266). Bu bağlamda durum çalışmasının araştırma yapılmak istenen bir durum hakkında detaylı bir araştırma ve bilgi edinme imkânı tanıyan, birçok veri toplama aracının bir arada kullanıldığı bir yöntem olduğu söylenebilir. “Başka bir deyişle, durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir” (Akar 2016: 113).

Çalışma Grubu

Araştırma için zaman ve mekân sınırlılığı olmasından dolayı seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yaklaşımı temel alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. “Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan

sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir” (Büyüköztürk vd. 2019: 103). Araştırmanın çalışma grubu “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabı, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi İzzettin Çalışlar Anadolu Lisesi, Vala Gedik Anadolu Lisesi ve Ahmet Avcı Anadolu Lisesi’nde görev yapan Almanca öğretmenleri ile bu okullarda öğrenim gören 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunda her 3 lisede görev yapan temsili 3 öğretmen araştırmaya katılmış, öğrencilerin ise 194’üne ulaşılmıştır. Tablo 1’de ise araştırmaya katılan öğrencilerin okullara, cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır.

		n	%	Toplam
Okullar	İzzettin Çalışlar Anadolu Lisesi	46	% 24	194 (%100)
	Vala Gedik Anadolu Lisesi	24	% 12	
	Ahmet Avcı Anadolu Lisesi	124	% 64	
Cinsiyet	Kadın	130	% 67	194 (%100)
	Erkek	64	% 33	
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	85	% 44	194 (%100)
	10. Sınıf	109	% 56	

Tab. 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara, Cinsiyete ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman, anket ve görüşme kullanılmıştır. Bu çalışmada “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabında bulunan konu alanlarındaki alıştırmalar türleri ele alındığı için birinci veri toplama aracı olarak 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı güz ve bahar döneminde Ortaöğretim 9. ve 10. sınıflarda okutulan “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca öğrenci ders kitabı doküman olarak kullanılmıştır. Toplamda 8 ünitelerden oluşan “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabının 1., 2., 3. ve 4. üniteleri 9. Sınıflarda, 5., 6., 7. ve 8. üniteleri ise 10. sınıflarda okutulmaktadır.

İkinci veri olan anket çalışması öğrencilere uygulanmıştır. Anketin hazırlanmasında Funk vd. (2014) tarafından gruplandırılan alıştırmalar türleri ölçüt olarak kullanılmış ve araştırmacılar tarafından iletişimsel edinç bağlamında birinci veri olan dokümandan yararlanılmıştır. Bu dokümandan alıştırmalar türlerinin resimleri anket maddeleri ile birlikte verilmiştir. Ankette hem 9. sınıf hem de 10. sınıf konularına yönelik toplamda 14 madde yer almaktadır. Ancak anket iki farklı sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanacağı için anket maddeleri sınıf düzeyindeki konulara göre ikiye bölünmüş ve “Anket 1” ve “Anket 2” olarak adlandırılmıştır. Bu durumda 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddeler 9. Sınıflara uygulanacak “Anket 1”de yer almaktadır. 8., 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. maddeler ise 10. sınıflara uygulanacak “Anket 2”de bulunmaktadır. Tablo 2’de anket numarası, anketin uygulanacağı öğrencilerin sınıf düzeyi, anket ölçütleri ve anket maddelerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Anket No	Anketin Uygulanacağı Öğrencilerin Sınıf Düzeyi	Anket Ölçütleri	Anket Maddeleri	
Anket 1	9. Sınıf	İletişimsel edinç bağlamında seçilen alıştırmalar	<p>Ürün tanıtımı yapma</p> <p>Üç veya daha fazla kişilik grup çalışması</p>	<p>1. Ders konusuna ilişkin bir ürün (poster gibi) ortaya konulur ve sınıfta tanıtımı yapılır</p> <p>2. Üç ve daha fazla kişiden oluşan gruplarda çalışmalar yapılır.</p>
		Funk vd.'ne göre alıştırma türleri	Alımlamaya yönelik alıştırmalar (rezeptive Übungen)	3. Dinleme yapılır ve sonrasında metin okunur.
			Üretmeye yönelik alıştırmalar (produktive Übungen)	4. Verilen örnek bir metin için cevap yazılır.
			Yeniden üretmeye yönelik alıştırmalar (reproduktive Übungen)	5. Belirli talimatlara göre cümleler ya da metinler oluşturulur.
			Kapalı uçlu alıştırmalar (geschlossene Übungen)	6. Eşleştirmeler yapılır.
			Biçim odaklı alıştırmalar (formfokussierte Übungen)	7. Verilen cümlelerdeki fiiller ya da dilbilgisi yapıları işaretlenir.
		Anket 2	10. Sınıf	İletişimsel edinç bağlamında seçilen alıştırmalar
Funk vd.'ne göre alıştırma türleri	Yeniden üretme-üretmeye yönelik alıştırmalar (reproduktiv-produktive Übungen)			11. Örnek olarak verilen bir metne yönelik yazılı ve sözlü cevaplandırılacak alıştırmalar yapılır.
	Açık uçlu alıştırmalar (offene Übungen)			12. Özgür cevaplama imkânı sunan alıştırmalar yapılır.
	halboffene Übungen			13. Birkaç farklı şekilde cevaplar sunan alıştırmalar yapılır.
	İçerik odaklı alıştırmalar (inhaltsbezogene Übungen)			14. Verilen metnin konusuna ya da içeriğine yönelik alıştırmalar yapılır.

Tab. 2: Anket Numarası, Anketin Uygulanacağı Öğrencilerin Sınıf Düzeyi, Anket Ölçütleri ve Anket Maddelerine İlişkin Bilgiler

Anketteki maddelerin işaretlenme seçenekleri ise derecelendirme ölçeğine göre oluşturulmuştur. Çünkü “Derecelendirme ölçekleri, bireyin anket maddesine ilişkin cevaplarını (tepkilerini, birbirini mantıksal bir düzen içinde izleyen ölçek noktaları cevap seçenekleri) üzerinde kendisine en uygun geleni seçerek göstermesini sağlar” (Büyüköztürk vd. 2019: 134). Anketteki maddeler “Hiç uygulanmıyor”, “Arada bir uygulanıyor”, “Çoğunlukla uygulanıyor” ve “Her zaman uygulanıyor” seçenekleri ile işaretlenmektedir. Büyüköztürk vd. (2019: 144) derecelendirme ölçeklerinde ölçek noktalarının (seçeneklerinin) fazla olmasının güvenilirliği olumlu yönde etkilemesine rağmen psikometrik araştırmalara göre seçeneklerin altı veya yediden fazla olması halinde cevaplayıcının güvenilir olarak ayırım yapamadığını ve genellikle dört veya beş ölçek noktası sunulduğunda yeterince güvenilir bir sonuca varıldığını ifade etmiştir. Hem Büyüköztürk vd.’nin görüşüne dayanarak hem de cevaplayıcının nötr noktasına kolayca yönelmemesi için ankette dört ölçek noktası oluşturulmuştur. Koronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde tüm öğretim kademelerindeki okullar kapalı olduğu için veriler, Google Drive’daki “Google formlar” üzerinden çevrimiçi hazırlanan ve web bağlantısı olarak “Whatsapp” sosyal medya ile öğrencilere iletilen elektronik anket formu aracılığıyla toplanmıştır.

Üçüncü veri ise öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde kullanılan “Almanca Dersi Öğretmen Görüş Alma Formu” ve “Almanca Dersi Öğrenci Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bireysel görüşme formları hazırlanırken görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme (Yıldırım ve Şimşek 2018) temel alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerle birebir görüşme gerçekleştirilemeyeceğinden dolayı seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yaklaşımına dayanarak seçilen 6 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde Zoom uygulaması kullanılmıştır. Katılımcılara öncelikle görüşmenin amacı açıklanmış ve sorulara verilen yanıtların araştırmacı tarafından ses kaydı yapılması konusunda katılımcılardan izin alınarak bireysel görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında öğrencilere “Almanca Dersi Öğrenci Görüşme Formu”nda yer alan sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerle yapılan her bireysel görüşmeler 3 ila 8 dakika arasında değişmiştir. Çalışma grubundaki üç Almanca öğretmeni “Almanca Dersi Öğretmen Görüş Alma Formu”ndaki soruları yanıtlarak görüşlerini ifade etmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Birinci veri olan dokümandan veriler için Bloom’un taxinomi (bkz. Anderson 2001) ve Funk’un (2014) tipolojileri kullanılarak sınıflandırma tekniği ile analiz edilmiştir. İkinci veri olan ankette elde edilen bulgular n ve % olarak hesaplanmıştır. Bireysel görüşmelerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek 2018: 242). Zoom programında

kayıt altına alınan tüm öğretmen ve öğrenci görüşmeleri araştırmacı tarafından katılımcılar için hazırlanan görüşme formlarında yazılı metinler haline getirilmiş, Excel programı aracılığıyla yazılı metin olarak aktarılmış, araştırmacı tarafından ana temalar ve alt temalar halinde toplanmış ve yorumlanmıştır. Etik kurallardan dolayı araştırmaya katılan öğretmenler AÖ (Almanca Öğretmeni) kısaltmasıyla AÖ1, AÖ2 ve AÖ3 olarak kodlanırken, öğrenciler ise Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmış ve etik kurul kararı doğrultusunda uygulanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Ders kitapları, hazırlandıkları dönemde ortaya çıkan yabancı dil öğretim yöntemlerini yansıtmaktadır. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın önem kazanması ile birlikte ilk olarak bu yaklaşımın özelliklerini yansıtan “Deutsch Aktiv” Almanca ders kitabı hazırlanmıştır. Aynı zamanda iletişimsel edinci geliştirmeye yönelik alıştırma çeşitlerinin bir tipoloji¹ bağlamında verildiği kaynaklar öncelikle Neuner vd. (1981) ile Doyé (1988), sonrasında Häussermann ve Piepho (1996), günümüzde ise Funk vd. (2014) tarafından oluşturulmuştur. Bu bağlamda alıştırma türlerinin belirli bir dizge takip ettiği görülmektedir.

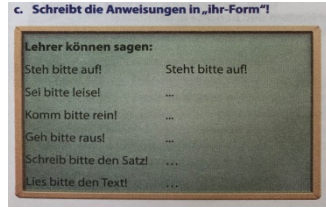
Anderson vd.’ne (2001) göre Bloom’un bilişsel süreç boyutları yeniden düzenlenerek kategorilere ayrılmıştır. Burada amaç öğrenme hedeflerinde bulunan öğrenci bilişsel süreçlerinin kapsamlı bir şekilde sınıflandırılmasıdır. Kategoriler, hedeflerde en yaygın olarak bulunan bilişsel süreç basamağından (hatırlama), anlama ve uygulama basamağı aracılığıyla daha az bulunan basamaklara doğru (analiz, değerlendirme ve yaratma) sıralanmaktadır.

- 1- Hatırlama:** Konu ile ilgili bilgileri uzun süreli hafızadan geri getirme anlamına gelmektedir.
- 2- Anlama:** Sözlü, yazılı ve grafikte gösterilen iletişimi içeren öğretim mesajlarının anlamını oluşturmak olarak tanımlanmaktadır.
- 3- Uygulama:** Belirli bir yöntemi kullanma ya da gerçekleştirme anlamına gelmektedir.
- 4- Analiz:** Bütünü oluşturan parçaları ayırmayı, parçaların birbirleriyle ve ayrıca genel bir yapı veya amaç ile nasıl ilişkili olduğunu belirlemeyi ifade eder.
- 5- Değerlendirme:** Ölçüt ve/veya standartlara dayanarak yargılarda bulunmak demektir.

¹ “Bir alıştırma tipolojisi, alıştırmanın dersteki beceri ve yetenekler, iletişim durumları ve amaçları ile sosyal formlar bakımından öğrenme hedeflerine göre derlenmesi ve sınıflandırılması sağlar” (<https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/%C3%9Cbungstypologie>, son erişim tarihi: 21.12.2019).

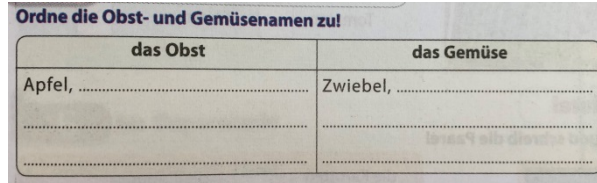
6- Yaratma: Yeni, tutarlı bir bütün oluşturmak veya orijinal bir ürün oluşturmak için öğeleri bir araya getirmeyi ifade eder (Anderson vd. 2001: 30).²

Bloom'un bilişsel öğrenme basamakları hem bilişsel öğrenme hem de yabancı dilde eylemde bulunma açısından önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan Bloom'un bilişsel süreç basamaklarının "Plus+ Deutsch A1.1" (bkz. Yılmaz Yiğit 2019) adlı Almanca ders kitabında yönerge düzeyinde bulunma durumu ele alınacaktır.



Örnek 1: (a.g.y.: 29)

Örnek 1'deki yönerge hatırlama basamağındaki bir alıştırmaya yönlendirmektedir. Öğrenciler sadece "du (sen)" şahıs zamirine göre çekimlenen emir cümlelerini "ihr (siz)" şahıs zamirine göre çekimleyeceklerdir. Bu durumda öğrencilerden fiillerin "ihr" şahıs zamirine göre çekimlerini hatırlaması beklenmektedir.



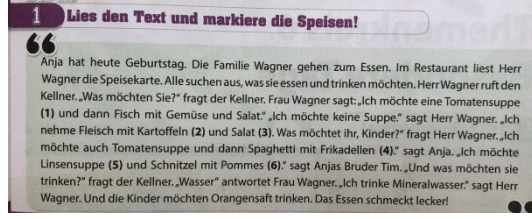
Örnek 2: (a.g.y.: 55)

Örnek 2 şeklindeki bir yönerge, anlama basamağındaki alıştırmaya yönlendirmektedir. Bu alıştırmada öğrenciler öğrendikleri sebze ve meyve isimlerini sınıflandırarak yazacaklardır.

Örnek 3: (a.g.y.: 59)

Örnek 3 şeklindeki bir yönerge uygulama basamağındaki bir alıştırmaya yönlendirmektedir. Çünkü burada öğrenciden bir yemek tarifi yazması ve sınıfta okuması beklenmektedir. Öğrenci bu görevi yerine getirirken yemek tarifi konusunda öğrendiklerini uygulayacaktır.

² Ayrıca detaylı tablo için bkz: Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, *Eğitim ve Bilim* 31(142), 3-14. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/837/189> (son erişim tarihi: 02.03.2021).



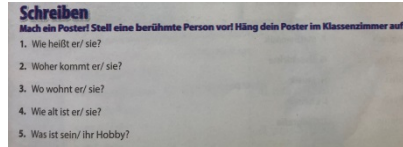
Örnek 4:

Örnek 4 şeklindeki bir alıştırma ise analiz basamağındadır. Burada öncelikle öğrenciler genel anlamda metni okumaya ve yiyecek isimleri işaretlemeleri yönlendirilmektedir. Burada öğrencilerin metni ayrıştırılmaları gerekmektedir.



Örnek 5:

Örnek 5 şeklindeki bir yönerge ise değerlendirme basamağındadır. Burada öğrenciler okudukları e-postayı değerlendirecekler ve davetin ne için yazılmış olduğuna karar verecekler.



Örnek 6:

Örnek 6 şeklindeki bir yönerge ise yaratma basamağındadır. Öğrenciler bir poster hazırlayarak yeni bir ürün ortaya koyacaklar. Ünlü birini tanıtmada ise kişinin adı, nereden geldiği gibi bilgileri bir araya getirecekler.

Bu 6 örnek "Plus+ Deutsch A1.1" adlı Almanca ders kitabının (2019) Bloom taksonomisindeki tüm bilişsel alan basamaklarına yönelik alıştırma türlerini içerdiğini somut olarak göstermektedir. "Plus+ Deutsch A1.1" (bkz. Yılmaz Yiğit 2019) adlı Almanca ders kitabındaki alıştırma türlerinin Funk vd. (2014) bulunma durumuna da bakmak gerekmektedir. Buna göre

- 1- Alımlamaya yönelik alıştırmalar (rezeptive Übungen): Bu tür alıştırmalarda sadece içeriği anlamak söz konusudur, bir metin dinlemek ya da okumak gibi. Öğrenenler kendi düşüncelerini üretmek zorunda değildir.

Örnek 7:

b. Hör noch einmal zu und lies mit!

(a.g.y.: 16)

- 2- Üretmeye yönelik alıştırmalar (produktive Übungen): Öğrencilerin dil ile yapabilecekleri her şeyi kullanarak dili kendilerinin üretmeleri teşvik edilir.

2. Antworte auf die E-Mail!

To:

Subject:

Hallo

vielen Dank für deine E-Mail.

Ich

.....

.....

Örnek 8: (a.g.y.: 31)

3- Yeniden üretmeye yönelik alıştırmalar (reproduktive Übungen): Öğrenenler belirli talimatlara göre cümleler ya da metinler üretir.

a. Stell dich vor!

Name :

Nachname :

Alter :

Wohnort :

Herkunft :

Örnek 9: (a.g.y.: 19)

4- Yeniden üretme-üretmeye yönelik alıştırmalar (reproduktiv-produktive Übungen): Örnek bir metin verilir. Öğrenciler ona göre kendi yazılı veya sözlü metin oluştururlar.

Stuttgart, den 1. Juni

Liebe Lena,
ich habe am 9. Juni Geburtstag. Ich feiere meinen Geburtstag am
Samstag, den 13. Juni. Die Party ist in meinem Haus.
Die Party fängt um 14.00 Uhr an. Wir essen Kuchen, Pizza und Eis.
Und zum Trinken gibt es Limonade und Kaffee.
Ich freue mich schon! Hoffentlich kommst du!

Viele Grüße,
Deine Bettina

2. Antworte auf die Fragen!

1. Wer bekommt die Einladung?

2. Wo wohnt das Geburtstagskind?

3. Wann hat das Geburtstagskind Geburtstag?

4. Wann macht das Geburtstagskind die Party?

5. Wo macht das Geburtstagskind die Party?

6. Was essen und trinken die Jugendlichen?

Örnek 10: (a.g.y.: 71)

5- Açık uçlu alıştırmalar (offene Übungen): Bu tür alıştırmalar öğrenenlere özgür çalışma imkânı sunar. Birçok cevap seçenekleri vardır.

Schreiben
Schreib dein Lieblingsrezept.

Zutaten	Zubereitung
.....
.....
.....
.....

Örnek 11: (a.g.y.: 61)

6- Yarı açık uçlu alıştırmalar (halboffene Übungen). Bu alıştırmalar bir dereceye kadar çeşitlilik ve seçenek sunar. Birden fazla çözüm veya cevap mümkündür.

c. Fragt und antwortet in der Klasse!

* Was isst du gern? - Ich esse gern ...

* Isst du gern Gemüse? - Ja, ich esse gern / Nein, ich esse nicht gern ...

* Was trinkst du gern? - Ich trinke gern ...

* Trinkst du gern Kakao? - Ja, ich trinke gern Kakao, aber trinke keine ...

* Was magst du? - Ich mag ...

* Was magst du nicht? - Ich mag ... nicht.

Örnek 12: (a.g.y.: 55)

7- Kapalı uçlu alıştırmalar (geschlossene Übungen): Bu tür alıştırmaların sadece tek bir çözümü/cevabı bulunmaktadır.



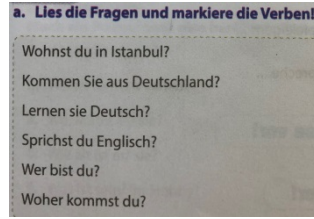
Örnek 13: (a.g.y.: 24)

8- İçerik odaklı alıştırmalar (inhaltsbezogene Übungen): Öğrenenlerin dikkatini sözlü ya da yazılı metinlerin içeriğine yönlendirir.



Örnek 14 : (a.g.y.: 58)

9- Biçim odaklı alıştırmalar (formfokussierte Übungen): Öğrenenler dilsel araçlara ve yapılarla odaklanır.



Örnek 15 : (a.g.y.: 19)

Ders kitabı dersler ve alıştırmalar için temel kaynak olduğundan liselerde okutulan “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabındaki alıştırmalar türleri bilişsel anlamda Bloom’un yenilenen bilişsel süreç basamakları, iletişimsel anlamda da Funk vd. (2014)’nin belirlediği alıştırmalar türleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Bu doküman incelemesi örneklerinden hareketle adı geçen ders kitabının öğrencilerin hem zihinsel gelişimi hem de iletişimsel edinç kazanması için alıştırmalar türlerinin uygun bulunduğu sonucuna varılmaktadır. Bu çalışmada ise alıştırmalar türlerinin ders içi etkileşim durumu ele alınacaktır.

Bu bölümde araştırma problemi doğrultusunda ilk olarak “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabında yer alan alıştırmalar türlerinin derslerde uygulanma durumuna ilişkin öğrencilere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Sonrasında ise öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Anket Madde No	Anket Maddeleri	Hiç uygulanmıyor	Arada bir uygulanıyor	Çoğunlukla uygulanıyor		Her zaman uygulanıyor
				n	(%)	
1.	Ders konusuna ilişkin bir ürün (poster gibi) ortaya konulur ve sınıfta tanıtımı yapılır.	7 (% 8.2)	23 (% 27.1)	25 (% 29.4)	30 (% 35.3)	
2.	Üç ve daha fazla kişiden oluşan gruplarda çalışmalar yapılır.	10 (% 11.8)	33 (% 38.8)	23 (% 27.1)	19 (% 27.1)	
3.	Dinleme yapılır ve sonrasında metin okunur.	2 (% 2.4)	8 (% 9.4)	27 (% 31.8)	48 (% 55.5)	
4.	Verilen örnek bir metin için cevap yazılır.	4 (% 4.7)	13 (% 15.3)	30 (% 35.3)	38 (% 44.7)	
5.	Belirli talimatlara göre cümleler ya da metinler oluşturulur.	1 (% 1.2)	5 (% 5.9)	26 (% 30.6)	53 (% 62.4)	
6.	Eşleştirmeler yapılır.	5 (%5.9)	3 (% 3.5)	30 (% 35.3)	47 (% 55.3)	
7.	Verilen cümlelerdeki fiiller ya da dilbilgisi yapıları işaretlenir.	3 (% 3.5)	9 (% 10.6)	32 (% 37.6)	41 (% 48.2)	
8.	Sınıfta sorular sorulur ve cevaplar verilir.	6 (% 5.5)	7 (% 6.4)	31 (% 28.4)	65 (% 59.6)	
9.	Örnek olarak verilen konuşmalar (alışveriş diyalogları gibi) sınıfta canlandırılır.	0 (% 0)	10 (% 9.2)	47 (% 43.1)	52 (% 47.7)	
10.	Konuşmalar (Diyaloglar) ikişerli gruplar halinde okunur.	0 (% 0)	10 (% 9.2)	33 (% 30.3)	66 (% 60.6)	
11.	Örnek olarak verilen bir metne yönelik yazılı ve sözlü cevaplandırılacak alıştırmalar yapılır.	0 (% 0)	13 (% 11.9)	35 (% 32.1)	61 (% 56)	
12.	Özgür cevaplama imkânı sunan alıştırmalar yapılır.	1 (% 0.9)	12 (% 11)	43 (% 39.4)	53 (% 48.6)	

13.	Birkaç farklı şekilde cevaplar sunan alıştırmalar yapılır.	1 (% 0.9)	12 (% 11)	31 (% 28.4)	65 (% 59.6)
14.	Verilen metnin konusuna ya da içeriğine yönelik alıştırmalar yapılır.	1 (% 0.9)	5 (% 4.6)	31 (% 28.4)	72 (% 66.1)

Tab. 3: Plus+ Deutsch A1.1” Almanca Ders Kitabında Yer Alan Alıştırma Türlerinin Derslerde Uygulanma Durumu Yüzdeleri

Tablo 3 incelendiğinde madde 2’de bulunan “Üç ve daha fazla kişiden oluşan gruplarda çalışmalar yapılır” maddesinde % 11.8’i hiç uygulanmıyor ve % 38.8’i arada bir uygulanıyor sonuçları manidardır. Köksal ve Alibegovic’in (2016) yaptığı çalışmada Slovenya’da yapılan üniversite düzeyindeki bir ders aynı şekilde Türkiye’deki üniversite öğrencilerine uygulandığında Türk öğrencilerin grup çalışmalarına daha az bireysel çalışmalara ise daha alışık olduğu görülmüştür. Tablo 3’e göre Almanca derslerinde en çok şu alıştırmalar her zaman uygulanmaktadır: Verilen metnin konusuna ya da içeriğine yönelik alıştırmalar (% 66.1), konuşmaların-diyalogların ikişerli gruplar halinde okunduğu anlamaya yönelik alıştırmalar (% 60.6), sınıfta soruların sorulduğu ve cevapların verildiği alıştırmalar (% 59.6), birkaç farklı şekilde cevaplar sunan alıştırmalar (% 59.6), örnek olarak verilen bir metne yönelik yazılı ve sözlü cevaplandırılacak alıştırmalar (%56).

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabındaki alıştırma türlerinin derslerde uygulanma durumuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri bireysel görüşmelerde şu sorular ve yanıtlar alınmıştır:

- a) Plus+ Deutsch Almanca ders kitabında yer alan alıştırma türlerinin derslerde uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Araştırmaya katılan öğretmenler bu ders kitabında yer alan alıştırma çeşitlerinin derslerde uygulanabilir olduğunu (n=3), alıştırmalar derslerde uygulandığında öğrencinin ilgisinin arttığını (n=1), alıştırmaların uygulanabilirlik anlamında dört beceriyi de kapsadığını ve temel seviyeye uygunluğu açısından yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (n=2). Ayrıca bazen dilbilgisi konularından sonra alıştırmaların yetersiz gelebildiği de öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. “Geçen seneki ders kitaplarına göre daha iyi olduğunu düşünüyorum, alıştırmaları güzel ve yeterli, sadece dilbilgisi konularından sonra alıştırmalar yetersiz kalıyor” (AÖ2). “Bu sene kitabı içerik olarak hafiflettiler, alıştırmaları biraz daha uygulanabilir yaptılar. Böyle olunca öğrencilerin de ilgisini çekiyor. Şu anda büyük bir sıkıntı yok, alıştırmalar uygulanabiliyor” (AÖ1). “Uygulanabilirlik anlamında dört beceriyi de tamamen ölçme yönünde yeterli olduğunu düşünüyorum. Temel seviye olarak A1 başlangıç aşaması olarak alıştırmalar yeterli” (AÖ3).

b) Plus+ Deutsch Almanca ders kitabındaki kolaylıkla uygulanabilen ya da uygulamada sıkıntılı sayılabilecek alıştırmalar türlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ana Temalar	Alt Temalar	n
Kolay uygulanabilen alıştırmalar	Yazma alanı bırakılan alıştırmalar	1
	Kelime yerleştirme	1
	Fiil çekimleri	1
	Eşleştirmeler	1
	Basit cümlelerin tekrar ettirilebildiği alıştırmalar	1
Uygulamada zorluk çıkarabilen alıştırmalar	Bazı dinleme alıştırmaları	1
	Akran (ikili) grup oluşturma alıştırmaları	2
	Diyalog oluşturma alıştırmaları	1

Tab. 4: Plus+Deutsch Almanca Ders Kitabındaki Kolaylıkla Uygulanabilen ya da Uygulamada Sıkıntılı Sayılabilecek Alıştırma Türleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Temalar

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmenler öğrenciye yazma alanı bırakılan alıştırmaları, kelime yerleştirmelerinin, fiil çekimlerinin, eşleştirmelerin yapıldığı alıştırmaları ve basit cümlelerin tekrar ettirilebildiği alıştırmaları derslerde kolaylıkla uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler akran grup oluşturma ile diyalog oluşturma alıştırmalarını ise sınıfların kalabalık olmasından dolayı derslerde uygulamakta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konuya ilişkin bazı ifadeleri şöyledir: “Karışık kelime verip yerleştirme ya da fiil çekimleri, eşleştirme etkinliklerini kolay uygulayabiliyoruz” (AÖ1). “Partner oluşturup sırayla alıştırmayı yaptırma biraz zorluyor. Bir de karşılıklı diyalog oluşturmada öğrenciler belli bir kalıpların dışına çıkamıyorlar ya da kitaptaki örnek yetersiz kalıyor o an” (AÖ2).

c) Plus+ Deutsch Almanca ders kitabındaki alıştırmaların türlerinin derslerde ardıl şekilde birbirini izleyerek uygulanması konusunda neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmenler tarafından ders kitabında art arda yer alan alıştırmaların birbiriyle bağlantılı olduğu (n=1), bu nedenle öğrencilerin tekrar etmesini mümkün kıldığı (n=1), ama arada bir gerçekleştirilemeyen alıştırmalar olsa da çoğu alıştırmaların gerçekleştirildiği (n=1), gerekli görülmeyen alıştırmaların atlanabildiği belirtilmiştir (n=1). Alıştırmaların sırayla verilmesinin düzen oluşturduğu da öğretmen görüşleri arasındadır (n=1). Bu temalara ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir: “Alıştırmaları yapıp tekrar ardı ardına alıştırmayı yapmak öğrenciler için tekrar gibi oluyor. Ödev olarak verebiliyordum öyle olduğunda alıştırmaları” (AÖ1). “Mutlaka atladıklarımız oluyor. Bazıları mesela o konuyla ilgili çok basit çok yetersiz veya

yapılmasa da hiçbir şey kaybettirmeyecek alıştırmalar var, onları es geçiyoruz. Her zaman o ardışık sırayı takip ediyoruz diyemem” (AÖ2).

d) Sizce Plus+ Deutsch Almanca ders kitabında yer alan ve derslerde uygulanan alıştırma türleri öğrencilerin iletişimsel edinç kazanmasını nasıl etkilemektedir?

Temalar	n
Temel seviye için yeterli	2
Konuşma ve yazmaya yönelik ihtiyaç oluşma	1
Dinleme metinleri	1
İletişim olarak konuşma	1
Olumlu yönde etkileme	1
Almanca soru sormaya yönelme	1
Alıştırmaları devam ettirme	1
Kelimeleri kullanma	1
Öğrencileri teşvik etme	1

Tab. 5: Plus+ Deutsch Almanca Ders Kitabında Yer Alan ve Derslerde Uygulanan Alıştırma Türlerinin Öğrencilerin İletişimsel Edinç Kazanmasını Nasıl Etkilediği Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Temalar

Araştırmaya katılan öğretmenler Plus+ Deutsch Almanca ders kitabında yer alan ve derslerde uygulanan alıştırma türlerinin öğrencilerin iletişimsel edinç kazanması bağlamında temel seviyeyi oluşturmak için yeterli olduğunu (n=2), ancak konuşma ve yazma becerisine biraz daha ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (n=1). Görüşmeye katılan öğretmen iletişim olarak konuşma becerisi düşünülürse alıştırmaların ancak dönem sonuna doğru öğrencilere katkı sağladığını (n=1) ve dinleme metinlerinin iletişimsel edinç bağlamında faydalı olduğunu ifade etmiştir (n=1). Öğretmen iletişim kurarken alıştırmaları örnek almakta ve Almanca soru sormaya, öğrendikleri kelimeleri kullanmaya yönelmektedir. Uygulanan alıştırmalar öğrencileri yapamadıkları alıştırmaları öğretmenlerine sormak için yönlendirmekte yani onları öğrenmeye ve iletişime teşvik etmektedir. Öğretmenler bu görüşlerini “Aslında 2 saatlik dersimiz olduğu için alıştırmalar temel seviyeyi oluşturmak için yeterli, ancak daha çok konuşma ve yazmaya ihtiyaç var” (AÖ1). “İletişimsel anlamda da olumlu yönde etkiliyor. Mesela ufak tefek sorularda bile Almanca sormaya, iletişim kurarken daha çok böyle hemen o alıştırmadaki devam etmeye çalışıyorlar, Almanca soru sormaya çalışıyorlar. Öğrendiği birkaç kelimeyi hemen kullanmaya çalışıyorlar” (AÖ2). “Ben programa göre ilerliyorum, alıştırmaları da yapıyoruz çok ileri giden öğrencilerim de oluyor yapamayan da, o zaman beraber de iletişim kurmaya çalışıyoruz” (AÖ3) şeklindeki bazı ifadeleriyle konu ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi olan “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabındaki alıştırma türlerinin derslerde uygulanma durumuna yönelik

öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

a) Sizce Almanca ders kitabında yer alan bütün alıştırmaların derslerde uygulanma durumu nasıldır?

Ana Temalar	Alt Temalar	n
Uygulanma	Çoğunlukla uygulanıyor	4
	Uygulamaya elverişli alıştırmalar uygulanıyor	2
	Almanca-Türkçe çeviri yapılıyor	1
	Ödev veriliyor	1
	Sürekli uygulanıyor	1
Uygulanmama	Uygulamaya elverişli olmayan alıştırmalar uygulanmıyor	2
	Çok az da olsa alıştırmaların uygulanmadığı oluyor.	3

Tab. 6: Almanca Ders Kitabında Yer Alan Bütün Alıştırmaların Derslerde Uygulanma Durumunun Nasıl Olduğu Konusundaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Temalar

Tablo 6'daki ana temalar ve alt temalarda da görüldüğü gibi öğrenci görüşlerine göre işledikleri ders kitabında yer alan bütün alıştırmalar derslerde çoğunlukla uygulanmakta ve uygulanmayan çok az alıştırmalar bulunmaktadır. Alıştırmalar uygulanırken Almancadan Türkçeye çeviri yapılmaktadır. Ayrıca alıştırmaların uygulanması için ders süresi yeterli olmadığında alıştırmalar ödev aracılığıyla uygulanmaktadır. Alıştırmaların uygulanma durumuna ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir: “Genelde hepsini uyguluyoruz” (Ö2). “Bazıları uygulanabilecek şekilde oluyor, bazıları ise olmuyor, daha çok yapabildiklerimizi uyguluyoruz” (Ö1). “Mesela hocamız Almanca verileri Türkçeye çeviriyor. Örnekleme yapıyor bizim için. Yani alıştırmalar yetiyor, artıyor bile” (Ö5). “Sürekli uygulanıyor ders kitabındaki etkinlikler, alıştırmalar kitabında vaktimiz kalmadığı zamanlar ödevler veriliyor” (Ö5). “Bazı uygulanamayacak olanları uygulamıyoruz” (Ö4). “Uygulamadığımız çok olmuyor” (Ö3).

b) Almanca ders kitabındaki alıştırmaların derslerde uygulanmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Temalar	n
Alıştırmalar çoğunlukla sırasıyla uygulanıyor	5
Alıştırmalar bazen atlanabiliyor	5
Alıştırmalar daima sırasıyla uygulanıyor	1
Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlıyor	1

Tab. 7: Öğrencilerin Almanca Ders Kitabındaki Alıştırmaların Derslerde Uygulanmasını Nasıl Değerlendiriyorsunuz Konusundaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Temalar

Öğrenci görüşlerine göre Almanca ders kitabındaki alıştırmalar derslerde çoğunlukla sırasıyla uygulanırken bazı durumlarda bir alıştırma uygulandıktan sonra sıradaki alıştırmalar yerine diğer alıştırmalar uygulanmaktadır. Alıştırmaların ardıl bir şekilde uygulanmasına ilişkin bazı öğrenci ifadeleri aşağıda örnek olarak verilmiştir: “Derslerde uygulayabildiklerimizi uyguluyoruz. İyi oluyor yani öğrendiklerimizi pekiştirmemiz açısından alıştırma yapmış oluyoruz. Bazen atlayıp geçebiliyoruz. Bunu şu an yapamayacağız diyoruz ya da hani buna gerek yok deyip geçtiğimiz oluyor bazen” (Ö1). “Sıradakine geçiyoruz, atlanan olmuyor bizde. Bazen o konuyu başka bir zaman işleyeceksek atlıyoruz, çok az” (Ö2). “Arada atladığımız sorular oluyor mesela 2’yi atlayıp 3’e geçtiğimiz oluyor” (Ö6).

c) Almanca ders kitabında bulunan ve derslerinizde uygulanan alıştırmalar iletişim kurmanızı nasıl etkiliyor?

Ana Temalar	Alt Temalar	n
Olumlu etkileme	Diyalog alıştırmaları	1
	Telaffuzu kolaylaştırma	2
	Sorular aracılığıyla iletişim kurma	1
	Konuşma imkanı sunma	1
	Tartışma ortamı sağlama	1
	Fikirlerin ifade edilmesine imkan sunma	1

Tab. 8: Almanca Ders Kitabında Bulunan ve Derslerde Uygulanan Alıştırmaların Öğrencilerin İletişim Kurmasını Nasıl Etkilediği Konusundaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Temalar

Öğrenci görüşlerine göre Almanca derslerinde uygulanan alıştırmalar öğrencilerin iletişim kurmalarını olumlu yönde etkilemektedir. Diyalog alıştırmaları ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki Almanca sorular sorulması öğrencilere iletişimsel bağlamda katkı sağlamaktadır. Ayrıca alıştırmalar öğrencilerin telaffuzlarını kolaylaştırmakta, onlara konuşma, tartışma ve fikirlerini ifade etme ortamı sunmaktadır. Bu konuda bazı öğrenciler “İyi etkileri oluyor. Çünkü alıştırmaların arasında arkadaşlarımızla konuşma gibi diyalog kurma ya da defterde kendimiz cümle kurma, diyalog kurma olarak Almanca olarak konuşmamızı geliştiriyor” (Ö1). “Bir örnek cümle verdiğinde Hoca hepimize teker teker sorup Almanca sorular sorup sürekli bütün öğrencilerle bunu yapıyoruz” (Ö3). “Mesela hiç konuşmayan kişi de konuşabiliyor, tartışma konusu ortamı oluyor, olumlu yönde, çoğu kişi fikrini söylüyor” (Ö5). “Almancayı daha iyi telaffuz etmemizi etkiliyor” (Ö4) ifadeleri ile görüşlerini yansıtmışlardır.

Sonuçlar ve Öneriler

Öncelikle çalışmanın kuramsal bölümünde bilişsel anlamda Bloom’un yenilenen bilişsel süreç basamakları, iletişimsel anlamda da Funk vd.’nin (2014) belirlediği alıştırma türleri temel alınarak “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabından örnekler

verilmiştir. Bu bağlamda “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabının öğrencilerin hem zihinsel gelişimine hem de iletişimsel edinç kazanmasına yönelik alıştırmalar türlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabında yer alan alıştırmalar türlerinin derslerdeki uygulanması hakkında öğrencilere uygulanan anket sonuçlarına göre ders kitabındaki farklı türdeki alıştırmalardan “üç ve daha fazla kişiden oluşan gruplarda” maddesinde yapılan çalışmalar derslerde arada bir uygulanmakta, diğer alıştırmalar türleri genellikle uygulanmaktadır. Uygulanan bu alıştırmaların başında ise “Verilen metnin konusuna ya da içeriğine yönelik alıştırmalar”, “Konuşmaların-diyalogların ikiyeşerli gruplar halinde okunduğu alıştırmalar”, “Sınıfta soruların sorulduğu ve cevapların verildiği alıştırmalar” ile “Birkaç farklı şekilde cevaplar sunan alıştırmalar” gelmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, içerik odaklı alıştırmaların, yarı açık uçlu alıştırmaların ve iletişimsel edinç geliştirmeye yönelik alıştırmaların derslerde daha fazla uygulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabındaki alıştırmalar türlerinin derslerde uygulanma durumuna yönelik öğretmen görüşlerine göre ders kitabındaki alıştırmalar türleri çoğunlukla derslerde uygulanabilir niteliktedir. Alıştırmalar derslerde uygulandığında öğrencinin de ilgisi artmaktadır. Alıştırmalar uygulanabilirlik anlamında dört beceriyi de kapsamakta ve temel seviyeye uygunluğu açısından yeterli olmaktadır. Ancak bazen dilbilgisi konularından sonra alıştırmalar yetersiz kalabilmektedir. Öğrenciye yazma alanı bırakılan alıştırmalar, kelime yerleştirmelerinin, fiil çekimlerinin, eşleştirmelerin yapıldığı alıştırmalar ve basit cümlelerin tekrar ettirilebildiği alıştırmalar öğretmenler tarafından derslerde kolaylıkla uygulanabilmektedir. Bazı dinleme alıştırmaları, akran (ikili) grup ve diyalog oluşturma alıştırmaları ise uygulamada sorun yaratmaktadır. Alıştırmalar türleri derslerde büyük oranda ders kitabındaki gibi ardıl bir şekilde uygulanmaktadır. Çünkü öğretmenler ders kitabında art arda yer alan alıştırmaların birbiriyle bağlantılı olduğu, bir düzen oluşturduğu ve bu nedenle öğrencilerin tekrar etmesini mümkün kıldığı görüşündedirler. Ancak çok az da olsa bir alıştırmaya uygulandıktan sonra sıradaki alıştırmalar yerine daha sonraki alıştırmaya, ya da alıştırmalara, geçildiği durumlar da söz konusu olmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Plus+ Deutsch A1.1” adlı Almanca ders kitabındaki alıştırmalar türlerinin derslerde uygulanma durumuna yönelik öğrenci görüşlerine göre ise Plus+ Deutsch Almanca ders kitabında yer alan uygulanmaya elverişli bütün alıştırmalar derslerde çoğunlukla uygulanmaktadır. Uygulanmaya elverişli olmayan alıştırmalar ise derslerde uygulanmamaktadır ve bu az da olsa yaşanan bir durumdur. Alıştırmalar çoğunlukla kitaptaki gibi ardıl sırayla derslerde uygulanmaktadır. Bu sıranın takip edilemediği durumlar ise oldukça azdır. Alıştırmaların derslerde uygulanması öğrencilerin telaffuzlarını kolaylaştırmakta, onlara konuşma, tartışma ve fikirlerini ifade etme ortamı sunmaktadır. Bu alıştırmalar öğrencilerin iletişim edinç kazanmasını desteklemektedir. Bu bağlamda diyalog alıştırmaları ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki Almanca sorular sorulması öğrencilere iletişimsel bağlamda katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve iletişimsel gelişimini destekleyen “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabındaki alıştırmaların çoğunlukla derslerde uygulandığı ve bu alıştırmaların uygulanırken genellikle kitaptaki gibi ardıl şekilde belirli sıra takip edildiği sonucuna varılmaktadır. Çok nadir olarak bazı alıştırmaların uygulanmadan geçilmesi ise alıştırmaların uygulamaya elverişli olmamasına bağlıdır. Bu durumda bazı alıştırmaların o an derslerde uygulanabilir nitelikte olmamasından ya da sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı atlandığı yorumu yapılabilir. Araştırmaya konu olan ders kitabındaki alıştırmaların ve bunların derslerde uygulanmasının öğrencilere iletişim edinc kazandırdığı sonucuna da ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçlara dayanarak Almanca derslerinin Ortaöğretim Almanca müfredatında amaçlandığı gibi öğrencilerin Almanca dil yeterliliklerinin dört temel beceri doğrultusunda geliştirilmesine ve yaşam boyu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendireceği iletişim edincinin öğrencilere kazandırılmasına hizmet ettiği söylenebilir. Araştırmaya daha fazla katılımcı dâhil edilerek araştırma genişletilebilir, “Plus+ Deutsch A1.1” Almanca ders kitabı dışındaki ders kitaplarında yer alan alıştırmaların türleri iletişimsel edinc bağlamında değerlendirilebilir ve alıştırmaların ders işleyiş sırasında neden atlandığı araştırılabilir.

Kaynakça

- Açıkgenç, Alparslan/ Köse, Mehmet Ruhi/ Günel, M/ Demirkol, Murat** (2011): *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Akar, Hanife** (2016): Durum Çalışması, içinde: Saban, Ahmet ve Ersoy, Ali (Ed.) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (pp. 111-149), Ankara: Anı.
- Akpınar Dellal, Nevide/ Çınar, Servet** (2011): Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararcı Yaklaşım, Öğretmen Roller, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim, *Dil Dergisi*, 154, 21-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/47687> (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Aktaş, Tahsin** (2005): Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/9/10>. (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Anderson, Lorin W./ Krathwohl, David R./ Airasian, Peter W./ Cruikshank, Kathleen A./ Mayer, Richard E./ Raths, James/ Wittrock, Merlin C. (Eds.)** (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arslan, Mehmet** (2007): Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509082> (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Baliuk, Natallia/ Buda, Filippa/ Rösler, Dietmar/ Würffel, Nicola** (2018): Einführung Kommunikativer Ansatz. içinde: DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. moodle.daad.de. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_54750/fajlovi/KA_Text.pdf (son erişim tarihi: 02.03.2012).

- Büyüköztürk, Şener/ Kılıç Çakmak, Ebru/ Akgün, Özcan Erkan/ Karadeniz, Şirin/ Demirel Funda** (2019): *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doyé, Peter** (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt: Berlin und München.
- Ekinci, Necla** (2015): İşbirliğine Dayalı Öğrenme, içinde: Özcan, Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler (pp. 93-109)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Er, Sühendan/ Aral, Neriman** (2008): Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Sınıflarda Öğretmenin Rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, 12(35), 391-396.
- Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Skiba, Dirk/ Spaniel-Weise, Dorothea/ Wicke, Rainer E.** (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Goethe-Institut/Klett: Stuttgart.
- Güneş, Firdevs** (2011): Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/122219-2011062815530-06gunes.pdf> (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Häussermann, Ulrich/ Piepho, Hans-Eberhard** (1996): *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium Verlag: München.
- Kaleli Yılmaz, Gül** (2015): Durum çalışması, içinde: Mustafa, Metin (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (261-285), Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, Handan/ Alibegoviç, Elma** (2016): Kontrastiver Vergleich zwischen einem DaF-Unterrichtsverlauf in der Türkei und in Slowenien. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(2), 105-122. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/845> (son erişim tarihi: 18.06.2021).
- Lingyan, Qian** (2016): *Sprachenlernen im Tandem. Eine empirische Untersuchung über den Lernprozess im chinesisches-deutschen Tandem*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neuner, Gerhard/ Krüger, Michael/ Grever, Ulrich** (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt: Berlin und München.
- Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık 9, 10, 11. ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı** (2018): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333> (son erişim tarihi 02.03.2021).
- Özbal, Bayram/ Genç, Ayten** (2019): “Yabancı dil olarak Türkçe” ders kitaplarında alıştırma yönergelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 123-146. <https://dergipark.org.tr/pub/turkiyat/issue/51200/550884> (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Schwerdtfeger, Inge C./ Meese, Herrad** (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudieneinheit 29. Berlin: Langenscheidt.
- Sönmez, Veysel** (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thonhauser, Ingo** (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia*, 3 (10), 8-16. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Trim, John/ North, Brian/ Caste, Daniel** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin München: Langenscheidt. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (son erişim tarihi: 02.03.2021).

- Weskamp, Rolf** (2004): Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht, *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3, 162-170. http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/2/Info/4_02_WeskampAufgabenin_FS.pdf (son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Yıldırım, Ali/ Şimşek, Hasan** (2018): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz Yiğit, Derya** (2019): *Plus+ Deutsch Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien Schülerbuch A1.1*. Ankara: Koza Yayın.
- Zengin, Ramazan** (1995): *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırmalar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Analyse und Bewertung der Videofilme im DAF-Lehrwerk „Menschen A1“ aus nonverbaler Hinsicht¹

Emel Erim , Ankara – Fadime İncebel , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958499>

Abstract (Deutsch)

In allen Lebensbereichen des Menschen ist die Kommunikation ein unentbehrliches und wichtiges Instrument. Im heutigen Zeitalter haben sich parallel der rapiden technologischen Entwicklungen und Veränderungen auch die Kommunikation und ihre Ausdrucksweise stark verändert. Wissenschaftliche Studien sind zu dem Entschluss gekommen, dass die Kommunikation zu 7% aus verbalen, zu 33% aus paraverbalen und zu 55% aus nonverbalen Ebenen besteht.

Das Ziel dieser Arbeit ist, zu überprüfen, ob die neuesten Entwicklungen bei der Erstellung von Lehrwerken zum Spracherwerb berücksichtigt worden sind und inwieweit das nonverbale Verhalten in den Videos der Lehrwerke mit der Wirklichkeit adäquat ist. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf eine Analyse und Bewertung der 24 Videos des DaF-Lehrwerks „Menschen A1“, mit dem Fokus auf die nonverbalen Kanäle nach Constanze Kaiser. Das Gesamtergebnis wird tabellarisch für alle Videoclips nach diesen nonverbalen Kommunikationskanälen aufgezeigt. Mit dieser Arbeit wird beabsichtigt, auf die Rolle der nonverbalen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht aufmerksam zu machen, die Videos des DaF-Lehrwerks „Menschen A1“ aus nonverbaler Hinsicht zu analysieren und zu bewerten, die Defizite festzustellen und für die Erstellung der neuen Videos aus diesem Blickwinkel Anstoß zu geben.

Schlüsselwörter: *Verbale Kommunikation, nonverbale Kommunikation, paraverbale Kommunikation, Kanäle der nonverbalen Kommunikation, Videos im DaF-Unterricht.*

Abstract (English)

Analysis and evaluation of the video clips in German as a foreign language textbook “Menschen A1” from a nonverbal perspective

Communication is an indispensable and important instrument in all areas of human life. In today's age, in parallel with rapid technological developments and changes, communication and its mode of expression have also changed significantly. Scientific studies have come to the conclusion that communication consists of 7% verbal, 33% paraverbal and 55% non-verbal levels.

The aim of this research is to check whether the latest developments in the creation of textbooks for language acquisition have been taken into account and to what extent the nonverbal behavior in the clips of the textbooks is appropriate to reality. This research is based on an analysis and evaluation of the 24 video clips in the German as a foreign language textbook “Menschen A1”, with a

focus on the nonverbal channels according to Constanze Kaiser. The overall result is shown in a table for all video clips according to these nonverbal communication channels.

With this study, it is aimed to draw attention to the importance of nonverbal communication in foreign language teaching, to examine and evaluate the video clips in the German as a foreign language textbook "Menschen A1" in terms of nonverbal communication, to identify its deficiencies, and to take this point of view into consideration in the creation of new videos.

Keywords: *Verbal communication, nonverbal communication, paraverbal communication, channels of nonverbal communication, videos in German as a foreign language lessons.*

EXTENDED ABSTRACT

Communication is an indispensable and important instrument in all areas of human life. In today's age, in parallel with rapid technological developments and changes, communication and its mode of expression have also changed significantly. Scientific studies have come to the conclusion that communication consists of 7% verbal, 33% paraverbal, and 55% non-verbal levels.

The aim of this research is to investigate to what extent these changes have been taken into account in the textbooks prepared for foreign language and the extent to which nonverbal behavior in videos fits with reality. This research is based on an analysis and evaluation of the 24 video clips of the German as a foreign language textbook "Menschen A1" with a focus on the nonverbal channels according to Constanze Kaiser. He classified the elements of nonverbal communication into eight channels. The visual channel includes the signals from the eyes, gestures, posture, and gesture, etc. The auditory-acoustic channel includes the speed of speech, the tone of the voice, etc. The vegetative canal picks up the signals like pale, blush, etc. The proxemics channel includes the person's movements and behavior in the room. The tactile channel sends relationship and interaction signals. The nonverbal channels such as the gustatory channel, the olfactory channel, and the thermal channel had to be excluded because these channels cannot be measured by video clips. In this research, the 24 videos in the German as a foreign language textbook "Menschen A1" are examined according to these channels and the overall result is shown in a table which the evaluation is carried out in three stages; "channel is included", "partially included" and "not included" respectively. With this study, it is aimed to draw attention to the importance of nonverbal communication in foreign language teaching, to examine and evaluate the videos in German as a foreign language textbook "Menschen A1" in terms of nonverbal communication, to identify its deficiencies, and to take this point of view into consideration in the creation of new videos.

The communication process is not just about its content. This process also gives us information about the relationship and interaction between the communication partners, such as B. the different ways of communication between two friends or two strangers. Viewed from this perspective, communication and interaction take place on different levels. This happens in particular with intercultural encounters, although this is not possible without body language. This means that body language cannot be switched off during communication. Language is used in interpersonal communication as a conscious means of communication. However, besides language, there is another means of communication that is faster. This form of communication is known as non-verbal communication or non-linguistic communication. The gaze behavior, the facial expression (facial expressions), the posture / body movement (gestures), the touch, the distance and the vocal characteristics (tone, speaking speed, intonation, etc.) are also among the channels of non-verbal communication.

In this research, it is found that during the production of the video clips in the German as a foreign language textbook "Menschen A1" not all the necessary channels

are included considering the channels of nonverbal communication. There are many deficits in the video clips. Although the video clips are indeed suitable for teaching material in terms of cross-cultural communication, this subject is not addressed in video clips adequately. It is determined that some video clips are only monolog type and some of them include just a few mutual communications. Therefore, nonverbal communication gains importance. In conclusion, one can point out that the production of qualitative, authentic video clips requires serious work and that many video clips in the German as a foreign language textbook "Menschen A1" have to be restudied in this regard. The authors of textbooks and publishers must be informed and trained in this regard to be able to produce high-quality and authentic videos.

I. Einführung

Heutzutage spielt die Kommunikation, sowie die Informationsvermittlung in allen Lebensbereichen eine unentbehrliche und wichtige Rolle. Die Art der Informationssendung und der Informationsempfänger basieren auf der Persönlichkeit; auf den Erfahrungen und Charaktereigenschaften des jeweiligen Menschen, so dass man behaupten kann, dass durch die Sprache eine Realität erschafft wird. Im Fremdsprachenunterricht lernt man in einer anderen Sprache zu kommunizieren, daher ist es wichtig, in der Zielsprache richtig und kongruent zu sprechen. Jede Person hat ihre eigenen persönlichen Wahrnehmungskanäle, mit denen sie die Welt sehen, fühlen, denken, interpretieren und interagieren kann. Die Kommunikation findet über Geschehnisse statt. Darauf aufbauend kann man sagen, dass jede Person jede Botschaft durch den eigenen Erfahrungsfilter aufnimmt und bewertet. Falls die entsandte Nachricht beim Empfänger richtig ankommt, ist das gegenseitige Verstehen geglückt. Die Ursache für Missverständnisse liegt darin, dass Kommunikationspartner glauben, dass sie über dasselbe reden, aber in der Wirklichkeit etwas ganz Anderes meinen. Die Kommunikation zwischen Menschen findet auf verbalen und nonverbalen Ebenen statt. Krämer/ Quappe erläutern die Beziehung zwischen diesen Begriffen folgenderweise:

Im Laufe der Zeit hat die nonverbale Kommunikation im Vergleich zu der verbalen Kommunikation immer mehr von Bedeutung gewonnen. Während einer Kommunikation übermittelt das Verbale (die gesprochenen Worte) nur 7% einer Botschaft. Die restlichen 33% der Botschaft übermitteln die Vokale (wie sich die Wörter anhören) und 55 % das Visuelle (wie man dabei ausschaut). (2006: 113)

Dieser Aussage entsprechend sind die Bestandteile der Kommunikation nur 7% verbal und 93% nonverbal. Anhand dieser Feststellung müssen Fremdsprachenlerner auch die Kanäle der nonverbalen Kommunikation in der Zielkultur kennenlernen und beherrschen. Somit können sie in der Zielkultur kongruent kommunizieren und ein adäquates Verhalten zeigen. Es geht eigentlich nicht darum, ob man verbal oder nonverbal „richtig“ kommuniziert, sondern ob die Kommunikation kongruent ist, also, dass die Botschaft des Senders mit der Botschaft des Empfängers übereinstimmt. Bei einer Kommunikation werden nicht nur Worte, sondern auch mehrere andere Botschaften ausgetauscht. Das bedeutet, dass die Botschaft vom Sender kongruent dem Empfänger übermittelt werden muss. Nach Ahlfeld ist Kongruenz die Übereinstimmung der Botschaft auf verbaler und nonverbaler Ebene:

Kongruenz ist die Übereinstimmung, die Deckungsgleichheit dessen, was in dir vorgeht, und dem, was du nach außen trägst. Das heißt, du empfindest das, was du sagst und auch durch Körpersprache ausdrückst, alle Kanäle, die dir zur Verfügung stehen, senden dieselbe Botschaft. (2012: 13)

Aus diesem Blickwinkel betrachtet, finden die Kommunikation und die Interaktion auf verschiedenen Ebenen statt. Insbesondere geschieht dies bei interkulturellen Begegnungen, wobei diese ohne Körpersprache nicht möglich ist. Das bedeutet, dass während einer Kommunikation die Körpersprache nicht ausgeschaltet werden kann.

Die wissenschaftlichen Forschungen nonverbaler Kommunikation beruhen auf den Untersuchungen des britischen Naturforschers Charles Robert Darwin. Im Jahre 1874 versucht Darwin in seiner Arbeit durch zahlreiche Beobachtungen der verschiedenen Arten das "Ausdrucksverhalten und Gefühlsleben beim Menschen und den Tieren" ausführlich und systematisch zu erklären. Mit seiner Studie wollte er den Ursprung unseres Ausdrucksverhaltens durch zahlreiche Beobachtungen an verschiedenen Arten schildern (vgl. Ekman u.a. 2000: 129 ff.). In den folgenden Jahren machten viele Forscher neue Analysen bis in die 50er Jahre und so entwickelte sich die Ausdruckspsychologie.

Der berühmte Kommunikationsforscher Watzlawick hat seine eigene Kommunikationstheorie entwickelt, die er auf fünf pragmatische Axiome aufbaut. Nach Watzlawick sind seine Kommunikationsaxiome (1969: 53):

- Der Mensch kann nicht, nicht kommunizieren.
- Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei der letztere den ersteren bestimmt.
- Jeder Kommunikationsprozess ist von der Interpunktion der Kommunikationspartner abhängig.
- Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten.
- Kommunikationsprozesse sind entweder symmetrisch oder komplementär strukturiert.

Nach Watzlawick (ebd.) findet die menschliche Kommunikation, wie oben angedeutet, auf der verbalen sowie nonverbalen Ebene statt. Während des Gesprächs kommunizieren Menschen neben Worten auch mit ihrer Mimik und Gestik. Jedes Verhalten hat einen kommunikativen Charakter. Also kann auch eine passive Körpersprache eine Kommunikation vermitteln.

Der Kommunikationsprozess besteht nicht nur aus seinem Inhalt. Dieser Prozess gibt uns auch Auskunft über die Beziehung und die Interaktion zwischen den Kommunikationspartnern, wie z. B. die verschiedenen Kommunikationsweisen zwischen zwei Freunden oder zwei fremden Personen. Alle Kommunikationshandlungen unterliegen einer bestimmten Struktur. Jeder Sender und Empfänger gliedert den Kommunikationsprozess verschieden. Das Verhalten der Kommunikationspartner wird als eine Reaktion interpretiert. Kommunikation setzt sich aus digitalen und analogen Bestandteilen zusammen. Die digitale Form der Kommunikation ist eindeutig und es gibt wenig Platz für Interpretationen. Die analoge Kommunikation hingegen ist mehrdeutig und ungenauer. Eine erfolgreiche oder eine gelungene Kommunikation findet statt, wenn die digitalen und analogen Bestandteile der Kommunikation übereinstimmen und eindeutig sind. Die Beziehung zwischen dem Sender und Empfänger in einer Kommunikation basiert auf Gleichheit oder auf Ungleichheit. Während einer symmetrischen Beziehung ist das Verhalten des Senders und des Empfängers spiegelbildlich. Bei komplementären Beziehungen beeinflusst das Verhalten eines Partners das des Anderen, das bedeutet, wenn ein Gesprächspartner

dominant ist, ist der andere Partner unterwürfig. In diesem Zusammenhang werden die Unterschiede zwischen verbaler, paraverbaler und nonverbaler Kommunikation wie folgt erklärt: Verbale Kommunikation sind die gesprochenen Wörter, mit anderen Worten die Botschaften, der Inhalt und die Sprache. Nach Krämer und Quappe (2006: 113) macht „die verbale Kommunikation nur 7% der Gesamtbotschaft aus, die als Botschaft vom Empfänger empfangen wird. Die restliche Botschaft kommuniziert der Mensch 55% durch den Körper (nonverbale Kommunikation) und 38% durch die Stimme (paraverbale Kommunikation)“. Die paraverbale Kommunikation der Botschaft kann während einer Kommunikation hauptsächlich gehört werden. Dabei werden vor allem die Stimmlage, der Tonfall, der Resonanzraum, die Artikulation, die Lautstärke, die Sprechgeschwindigkeit, die Sprechmelodie, die Sprechpausen und das Schweigen wahrgenommen. Nach den Studien Maletzkes (1996: 78) hört der Empfänger die Art und Weise des Senders. In jeder Kultur sind die Stimmeigenschaften und das Sprechverhalten spezifisch.

Die Sprache wird in der zwischenmenschlichen Kommunikation als ein bewusstes Kommunikationsmittel eingesetzt. Jedoch gibt es außer der Sprache ein anderes Kommunikationsmittel, das schneller ist. Diese Form der Kommunikation wird als nonverbale Kommunikation oder als nicht-sprachliche Kommunikation bezeichnet. Wie die Kommunikation hat auch das nonverbale Verhalten jedes Menschen einen kommunikativen Charakter und transportiert Informationen zum Empfänger. Mark Hickson, Don W. Stacks und Nina-Jo Moore haben 6 verschiedene Funktionen der nonverbalen Kommunikation aufgelistet. Diese sind (2004: 21):

- Identifikation und die Art, wie wir uns den anderen vorstellen
- Kontrolle der Interaktion
- Beziehungen
- Information versenden
- Affektive Informationen versenden
- Täuschung der anderen

Die nonverbale Kommunikation setzt sich aus mehreren nichtsprachlichen Teilelementen der zwischenmenschlichen Kommunikation zusammen. Darunter befinden sich die Körpersprache mit Mimik, Gestik, Kleider, Raum, Zeichen, Symbole und Aussehen, wie z. B. Frisur, Schwitzen, Erstarren usw. Diese Teilelemente der nonverbalen Kommunikation werden größtenteils unbewusst ausgesendet. Der deutsche Philosoph Essayist, Lyriker und Schriftsteller Friedrich Wilhelm Nietzsche (1954: 38) sagt in diesem Zusammenhang „Man lügt wohl mit dem Munde; aber mit dem Maule, das man dabei macht, sagt man doch noch die Wahrheit“. Die Körpersprache des Senders gibt dem Empfänger zu verstehen, wie er zu seinen verbalen Botschaften steht.

Das Blickverhalten, der Gesichtsausdruck (Mimik), die Körperhaltung/ Körperbewegung (Gestik), die Berührung, die Distanz und die stimmlichen Merkmale

(Ton, Sprechgeschwindigkeit, Betonung usw.) zählen auch zu den Kanälen der nonverbalen Kommunikation.

Durch den Fernseher und das Internet stieg nach Frey (1999: 110) die visuelle Stimulation an, die anscheinend unersetzlich war. Kaiser teilt die Elemente der nonverbalen Kommunikation in acht Kanäle (1998: 33):

- Der visuelle Kanal

Dieser Kanal umfasst die Signale der Augen, Gestik, Körperhaltung, Haare usw.

- Der auditiv-akustische Kanal

Dieser Kanal umfasst die Sprechgeschwindigkeit, den Klang Ton der Stimme, die Stimmstärke usw.

- Der vegetative Kanal

Dieser Kanal nimmt die Signale wie das Erblassen, Erröten, Gänsehaut usw. auf.

- Der Proxemik Kanal

Dieser Kanal bezieht sich auf die Bewegungen und das Verhalten der Person im Raum.

- Der olfaktorische Kanal

Dieser Kanal nimmt die Signale wie Körpergeruch (Parfüm, Schweiß usw.) wahr.

- Der gustatorische Kanal

Dieser Kanal deckt Signale wie den Geschmack ab.

- Der taktile Kanal

Dieser Kanal sendet Beziehungs- und Interaktionssignale.

- Der thermale Kanal

Dieser Kanal liefert Signale wie Körperkälte und Körperwärme.

II. Die Bedeutung des nonverbalen Verhaltens im FSU

Viele neue wissenschaftliche Studien haben zur Kenntnis genommen, dass Kommunikation verbale, nonverbale und paraverbale Teile beinhaltet. Dabei haben wissenschaftliche Studien festgestellt, dass im Unterricht etwa 93% jeglicher Kommunikation des Lehrers aus nonverbalen Botschaften besteht (vgl. Krämer und Quappe 2006: 113). Jeder Mensch kann in seiner eigenen Kultur die nonverbalen Signale deuten. Da das Nonverbale von jeder Person anders gedeutet werden kann und von der Situation abhängig ist, müssen die Lerner auch bezüglich dieser Dimension die Kultur der Zielsprache lernen, um richtig zu kommunizieren. Dabei sollte betont

werden, dass die Funktion der nonverbalen Kommunikation nicht eigenständig ist. Die verbale Kommunikation wird durch die nonverbale Kommunikation unterstützt und bereichert. Das hatte wiederum zur Folge, dass die DaF-Lehrwerke in der Fremdsprachenlehre sich nach dieser Entwicklung richteten. Die Methodik und Didaktik in der Fremdsprachenlehre haben sich seit 1970 einer Veränderung und Entwicklung unterzogen. Normalerweise wurden früher im DaF-Unterricht meistens nur verbale Mittel eingesetzt. Zu einem ganzheitlichen kommunikativen Unterricht gehört ein umfassender Informationsaustausch auf allen Interaktionsebenen. Der Fremdsprachenunterricht muss so gestaltet werden, dass alle Wahrnehmungskanäle der Lerner daran beteiligt werden. Der Einsatz von nonverbalen Mitteln ist eine hilfreiche Unterstützung. Wie Ünal und Altay in ihrer Untersuchung zum Gebrauch von nonverbaler Kommunikation angehender Fremdsprachenlehrer betonen (2013: 417), spielt die nonverbale Kommunikation eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Besonders bei Begegnungen auf einem bestimmten Niveau, wobei die Fremdsprachenlerner noch verbal mangelhaft sind. In solchen Situationen müssen die Lehrkräfte und die Lerner mit großer Aufmerksamkeit zu nonverbalen Mitteln aufgreifen. Ohne nonverbale Mittel ist die Fremdsprache abstrakt und sachlich. Außerdem erleichtern die nonverbalen Mittel das Lernen der Lerner und erwecken Interesse für den Unterricht. Zahra (2011: 65f.) ist der Meinung, dass mit der nonverbalen Kommunikation der Zugang zu Muttersprachlern erfolgreicher ist und ein interkulturelles Verständnis geweckt werden kann. Wie Nitsche es auch betont hat, spielt das Nonverbale eine sehr wichtige Rolle:

Jede gute Lehrerin ist eine Schauspielerin! (...) Jede Lehrerin braucht eine Reihe von Techniken in ihrem Lehrerkoffer, um im schulischen Alltag zu Recht zu kommen. Manche Techniken fühlen sich vom Haus aus natürlich und „richtig“ an. Andere müssen erlernt und geübt werden, bis sie ins Fleisch und Blut übergehen (...) Es ist meine Aufgabe als Lehrkraft, ALLE Lernenden zu erreichen. (2008: 41 ff.)

Neben dem nonverbalen Verhalten ist auch die Körpersprache im DaF-Unterricht eine bedeutende unterstützende Darstellungs- und Aktivierungshilfe z.B. bei der Semantisierung, Grammatik, nonverbales Loben, Motivation, Korrektur und Disziplin. Durch den Einsatz nonverbaler Kommunikation hat der Lerner auch eine Unterstützung bei mangelndem inhaltlichem sowie sprachlichem Wissen, Sprachproduktion, Signalisierung von Verständnis bzw. Unverständnis. Während des Lernprozesses sollen die Lerner eine Sensibilität für die Körpersprache im DaF-Unterricht entwickeln. Auf diese Weise kann während einer Konversation gezielt die nonverbale Kommunikation des Partners wahrgenommen, gedeutet und verstanden werden. Nonverbale Kommunikation ergänzt die Semiotik des Satzes, beispielsweise bei Präsentationen, beim Wortschatztraining oder bei Reden, als auch in Bereichen, in denen kulturelle Elemente stark ausgeprägt sind. Das beruht auf der Tatsache, dass ohne nonverbale Kommunikation die Vermittlung von Wissen keineswegs vollständig sein kann.

Schlussfolgernd ist zu betonen, dass die Kommunikation von vielen Faktoren, wie unter anderem dem Gemütszustand der Personen, von der Situation, Kultur sowie

von der Umwelt abhängig ist. Aber durch das Bewusstsein ihrer Funktion und Bedeutung können nonverbale Signale als effektive Teilelemente relevant im Unterricht eingesetzt werden.

III. Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

In dieser Arbeit werden die Videoclips im DaF-Lehrwerk „Menschen“ Niveaustufe A1 beruhend auf den Kanälen der nonverbalen Kommunikation, den visuellen Kanal, den auditiv-akustischen Kanal, den vegetativen Kanal, den Proxemik Kanal und den taktilen Kanal analysiert und bewertet (vgl. Kaiser 1998: 33). Man versucht festzustellen, inwieweit die Videoclips im DaF -Lehrwerk „Menschen A1“ diese Funktion erfüllen, ob sie Authentizität zeigen und ob bei der Herstellung der Videos auf die entsprechenden Lernziele in dieser Hinsicht geachtet wird. Bewegte Bilder bzw. Videos helfen sowohl dem Lehrer als auch den Schülern im Unterricht den Unterrichtsstoff besser zu verstehen und zu begreifen. Das Visuelle unterstützt das Lernen und das Verstehen des Lerninhalts. Es kann oftmals der Fall sein, dass die Körpersprache der verbalen Sprache vorseilt. Manchmal kann eine Mimik oder ein Blick tausend Worte ersetzen. Der thermale Kanal (Körperkälte und Körperwärme), der gustatorische Kanal (Geschmack) und der olfaktorische Kanal (Körpergeruch) mussten bei der Analyse der Videos im DaF-Lehrwerk ausgeschlossen werden, da die Videos keine „realen“ Kommunikationssituationen, sondern nur eine Aufzeichnung dieser Situationen sind.

Die Videos in den Lehrwerken beeinflussen zugleich visuelle (sehen), kognitive (wissen, erkennen, denken) und auditive (hören) Kanäle des Lerner. Geschichtlich betrachtet kann man feststellen, dass sich auch die Philosophie schon seit mehr als zweitausend Jahren mit nonverbaler Kommunikation, Rhetorik und Körpersprache beschäftigt hat. Schon im 3. Jh. v. Chr. hatte der griechische Philosoph und Rhetoriker Aristoteles auf die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation und der Körpersprache hingewiesen (vgl. Sollmann 2016: 12). Nach Aristoteles' Ansicht spielen beim persönlichen Ausdruck, die Glaubwürdigkeit, Sympathie und Kompetenz eine wichtige Rolle. Diese Faktoren werden durch Mimik, Gestik und Körpersprache ausgedrückt und durch die Stimmstärke bzw. den Stimmton erzeugt.

Im Fremdsprachenunterricht werden interkulturelle Begegnungs- und Unterrichtssituationen dargestellt. Bei solchen Situationen können die Lerner oft am Anfang aufgrund mangelnden Wortschatzes nicht effizient teilnehmen. In einem solchen Zustand spielt die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle.

Heutzutage wird ein ganzheitlicher Lernprozess mit einem umfassenden Informationsaustausch angestrebt, wobei dieser Austausch alle Interaktionsebene beinhalten, berücksichtigen und projizieren soll. Die Unterrichtsgestaltung muss alle Wahrnehmungskanäle der Fremdsprachenlerner ansprechen. Die bewusste Nutzung nonverbaler Kommunikation im Fremdsprachenunterricht ist eine gute Unterstützung, denn damit verliert die Sprache Abstraktheit und Neutralität (vgl. Handerer 1994: 5).

Es ist ein wichtiger Aspekt, in welchem Rahmen und unter welchen Bedingungen die Videos für die DaF- Lehrwerke erstellt werden, und ob sie neben den verbalen Botschaften auch nonverbale Botschaften enthalten. Die nonverbalen Elemente in den Videos sollten von den Lehrwerkautoren gut beherrscht und aufmerksam kontrolliert werden. Es sollten keine unnötigen Signale bzw. Botschaften in den Video-Clips enthalten sein, die die Lerner unnötig in Verwirrung bringen könnten.

Das Ziel dieser Analyse ist anhand eines Lehrwerks festzustellen, inwieweit die Lehrwerkautoren und Verlage diesem Thema ihre Aufmerksamkeit schenken und ob authentische, funktionale und effektive Videos zu den DaF- Lehrwerken erstellt werden. Dabei sollte auch betont werden, dass in dieser Arbeit nicht das komplette Lehrwerk analysiert wird, sondern, dass die Bewertung sich lediglich auf die 24 Video-Clips im DaF-Lehrwerk „Menschen A1“ beschränkt.

IV. Methodische Vorgehensweise

Das Lehrwerk „*Menschen*“ ist ein handlungsorientiertes Grundstufen-Lehrwerk für Erwachsene und junge Erwachsene, das nach den neuesten Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik konzipiert ist. Es führt die Lerner ohne Vorkenntnisse in jeweils zwei Bänden zu den Sprachniveaus A1, A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und bereitet auf die gängigen Prüfungen der jeweiligen Sprachniveau vor. Das Lehrwerk ist ein kommunikativ und interkulturell aufgebautes DaF-Lehrwerk. Das Lehrbuch A1.1 beinhaltet 12 kurze Lektionen, die in vier Modulen mit je drei Lektionen zusammengefasst sind (vgl. Menschen 2017: 6).

Auch die Themenauswahl richtet sich im Lehrwerk „Menschen A1“ nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Die Inhalte sind aus dem aktuellen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz aufgegriffen worden. Am Ende jedes Moduls sind noch vier zusätzliche Seiten vorhanden, die dem Lerner weitere Impulse geben, um den Lehrstoff des Moduls verschiedener Weise verarbeiten zu können. Diese sind die Film Stationen zu den Modulen mit je drei Video-Clips, die auch mit begleitenden Übungen ausgestattet sind. Die Lesemagazin Seite beinhaltet verschiedene Lesetexte und Aufgaben. Außerdem beinhaltet die Projekt-Landeskunde Seite einen zusätzlichen Lesetext mit landeskundlichen Themen. Die Ausklang-Seite bietet ein Lied mit Anregungen für einen kreativen Einsatz im Unterricht an.

Das Kursbuch A1.2 beinhaltet ebenfalls 12 kurze Lektionen, die in vier Lektionen mit je drei Lektionen zusammengefasst sind. Am Ende jedes Moduls sind Film-Stationen mit drei Übungen, Abbildungen und Angaben zu den Clips (Filmsequenzen) der *Menschen*-DVD vorhanden. Die DVD-Rom enthält für jeden Modul 3 Clips. Für acht Module sind insgesamt 24 Clips vorhanden.

Dieses Lehrwerk wird in den letzten Jahren in der Türkei häufig in den Staatsschulen als Hilfslehrwerk, in den deutschen Vorbereitungsklassen an

Universitäten wie die Hacettepe Universität und im Goethe Institut als Hauptlehrwerk benutzt, welches auch der Grund dafür ist, sie als Forschungsobjekt in dieser Arbeit einzusetzen.

Die methodische Vorgehensweise in dieser Arbeit ist die qualitative Forschungsmethode. Die Videoclips des Lehrwerks „Menschen A1“ werden hinsichtlich der „Kanäle der nonverbalen Kommunikation“ von Kaiser (1998: S.33) analysiert und bewertet.

Als Untersuchungsgegenstand für diese Arbeit sind die 24 Video-Clips in dem DaF-Lehrwerk „Menschen A1“ nach diesen Kanälen einzeln recherchiert, folglich wurde ein Gesamtergebnis herausgestellt. Die nonverbalen Kanäle, wie der gustatorische Kanal und der thermale Kanal mussten ausgeschlossen werden, da diese Kanäle in Videos nicht messbar sind.

In der folgenden Tabelle sind die nonverbalen Kanäle zusammengefasst, die bei der Analyse der Video-Clips als Basis genommen worden sind.

DER VISUELLE KANAL	Dieser Kanal umfasst die Signale der Augen, Gestik, Körperhaltung, Haare usw. Körperbewegung und Gesichtsausdruck
DER AUDITIV-AKUSTISCHE KANAL	Dieser Kanal umfasst die Sprechgeschwindigkeit, den Klang Ton der Stimme, die Stimmstärke. Stimmliche Merkmale (Tonfall, Sprechgeschwindigkeit, Betonungen, Pausen etc.).
DER VEGETATIVE KANAL	Dieser Kanal nimmt die Signale wie das Erblassen, Erröten, Gänsehaut usw. Blickverhalten
DER PROXEMIK KANAL	Dieser Kanal bezieht sich auf die Bewegungen und das Verhalten der Person im Raum. Räumliche Distanz (interpersonaler Raum)
DER TAKTILE KANAL	Dieser Kanal sendet Beziehungs- und Interaktions Signale. Berührung

Abb. 1: Kanäle der nonverbalen Kommunikation

Die Analyse der 24 Videoclips im DaF- Lehrwerk „Menschen A1“ nach diesen Kanälen erfolgt dabei mit einer schriftlichen Bemerkung in drei Stufen:

Stufe 1. Der jeweilige Kanal ist enthalten: ☺

Stufe 2. Der jeweilige Kanal ist teilweise enthalten: ☹

Stufe 3. Der jeweilige Kanal ist nicht enthalten: ☹

Die Kanäle der nonverbalen Kommunikation															
	Der visuelle Kanal			Der auditiv-akustische Kanal			Der vegetative Kanal			Der proxemik Kanal			Der taktile Kanal		
Nonverbale Kanäle sind enthalten:	☺	☹	☹	☺	☹	☹	☺	☹	☹	☺	☹	☹	☺	☹	☹
Clip 1: Hallo! Guten Tag! Grüß Gott!	✓			✓			✓			✓			✓		
Clip 2: Ich bin Friseur		✓		✓			✓			✓			✓		
Clip 3: Das ist meine Familie	✓			✓			✓			✓			✓		
Clip 4: Das Bild ist so schön	✓			✓			✓			✓			✓		
Clip 5: Das ist ein König		✓		✓			✓			✓			✓		
Clip 6: Ich brauche eine Rechnung	✓			✓			✓			✓			✓		
Clip 7: Mein Hobby ist Inline-Skaten	✓			✓			✓			✓			✓		
Clip 8: Was machst du heute Abend?		✓		✓			✓			✓			✓		
Clip 9: Mein Lieblingsrestaurant	✓						✓			✓	✓		✓		
Clip 10: Mein Weg ins Büro	✓						✓			✓	✓		✓		
Clip 11: Mein Tag	✓			✓			✓			✓			✓		
Clip 12: Das war so schön!	✓			✓						✓	✓		✓		
Clip 13: Wie komme ich zum Goetheplatz?	✓			✓			✓			✓			✓		
Clip 14: Die Superwohnung		✓					✓			✓			✓	✓	
Clip 15: Das ist	✓			✓			✓			✓			✓		

meine Stadt							
Clip 16: Was kann ich für Sie tun?		✓	✓		✓		✓
Clip 17: Welche Wünsche hast du?		✓		✓		✓	✓
Clip 18: Das tut mir gut	✓			✓		✓	
Clip 19: Bach war dick		✓		✓	✓		✓
Clip 20: Mach ich, Oma!		✓		✓		✓	✓
Clip 21: Nein, das ist verboten		✓		✓		✓	✓
Clip 22: Am besten gefällt mir sein Hut		✓	✓		✓		✓
Clip 23: Im Norden könnt ihr Bern sehen		✓	✓		✓	✓	✓
Clip 24: Ich würde gerne Autoscooter fahren	✓		✓		✓	✓	✓

Abb. 2: Die Bewertung der nonverbalen Kanäle der Kommunikation zu den Video-Clips des DaF-Lehrwerks „Menschen A1“

V. Bewertung der Videoclips des Lehrwerks “Menschen A1” hinsichtlich der nonverbalen Kanäle

In dem folgenden Abschnitt werden die Videoclip Inhalte des DaF- Lehrwerks „Menschen A1“ hinsichtlich der nonverbalen Kanäle von Kaiser (1998, S.33) zusammenfassend bewertet und auf die Defizite gedeutet.

Der visuelle Kanal umfasst die Körperhaltung, Körperbewegung und Gesichtsausdruck. Hinsichtlich dieser Eigenschaften sind folgende Defizite in den Video-Clips festzustellen:

- Die Videos sollten uns authentische Sprachhandlungen in entsprechenden Situationen vermitteln. Aber in einigen Videoclips sind nur Präsentationen vorhanden, auch die Interaktion fehlt, wie es schon gleich am Anfang im Videoclip 1 festzustellen ist. Es ist in Monolog-Form dargestellt, so dass sich jede Person vor der Kamera vorstellt. Ein Begrüßungs- und Verabschiedungsdialog wäre sinnvoller und

authentischer gewesen, dadurch könnten die Lerner eine reale Situation sehen und hören.

- Aus Sicht des visuellen Kanals sind in manchen Videoclips das Verhalten der Schauspieler, ihre Mimik und Gestik nicht authentisch; wie z.B. die Haltung der Friseurin in Clip 2. Ihre Körperbewegung ist sehr langsam, sie wirkt energielos und ihr ganzes Verhalten deutet darauf hin, als ob ihr die Lebensfreude fehlt.
- In einigen Videoclips findet die Kommunikation mit mehreren Personen statt, aber die dritte Person ist nicht zu sehen wie z. B. in Clip 5. Aus diesem Blickwinkel fehlen die Körperhaltung, Körperbewegung, Mimik und Gestik der dritten Person. Diese Lage führt dazu, dass viele Mitteilungen bzw. Botschaften in den Kommunikationsmodellen mangeln.
- Die Übungen zu den Film-Stationen sollen die Lernziele der Lektionen bzw. bestimmte Teile unterstützen. In einigen Videoclips wie z. B. Clip 23 wird in der Begleitübung nur Informationen über Bern abgefragt. Dieser Zustand deutet auf den begrenzten Gebrauch des visuellen Kanals.
- Auch im Videoclip 21 fehlt wieder eine jegliche Kommunikation zwischen den handelnden Personen. Kleine Dialoge mit verschiedenen Kontexten und die Präsentation mit den Verbotsschildern würden die Lerner besser ansprechen.
- Ein anderes Detail ist auch in Clip 24 festzustellen. Obwohl das Lernziel dieser Lektion „Wünsche äußern und jemanden gratulieren“ ist, ist dieses Lernziel im Video nicht festzustellen. Die Frau könnte dem Mann für seinen Volltreffer Schuss gratulieren und der Mann der Frau für ihre guten Fahrkünste. Aus dieser Hinsicht fehlen im Videoclip die notwendige Gestik und Körperhaltung.

Der auditiv-akustische Kanal umfasst die Sprechgeschwindigkeit, den Klang und Ton der Stimme, die Stimmstärke. Im Allgemeinen sind die Sprechgeschwindigkeit, die Betonung, die Stimmstärke und der Klang und Ton der Stimmen als gut zu bewerten. Die Aussprache und die Intonation sind klar und verständlich.

- Hinsichtlich des auditiv-akustischen Kanals ist im Videoclip 14 ein Defizit zu entnehmen, weil die Frau einen schnellen Monolog führt. Darauf aufbauend kann man sagen, dass eine authentische Kommunikation in dieser Situation nicht vorhanden ist und viele nonverbale Botschaften fehlen.
- Auch im Videoclip 20 ist zu beobachten, dass die Stimme der Oma im Raum widerschallt. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass in diesem Videoclip der Junge „Linus“ heißt, ein verständlicher und gebräuchlicher Name wäre besser in diesem Zusammenhang.

Der vegetative Kanal umfasst die Signale wie das Erblassen, Erröten, Gänsehaut usw. und Blickverhalten. In einigen Videoclips sind die Gesichtszüge der Menschen bezüglich des vegetativen Kanals authentisch, aber in den folgenden Videoclips sind Defizite festzustellen:

- Schon im Videoclip 2 wirkt das Blickverhalten und der Gesichtsausdruck der Friseurin gelangweilt und die Signale des vegetativen Kanals unzureichend für diese Szene.
- Hinsichtlich des vegetativen Kanals sind auch im Videoclip 5 Defizite festzustellen, da der Gesichtszug und die Körperhaltung der dritten Person nicht zu erkennen sind.
- Da im Videoclip 14 wieder kein Kommunikationspartner vorhanden ist, fehlt die Reaktion des Mannes und ist nicht beobachtbar.
- Im Videoclip 22 nehmen nicht alle Personen an der Kommunikation teil, welcher wieder zu einer mangelnden Bewertung des vegetativen Kanals führt.
- Der vegetative Kanal kann auch in den Videoclips 16, 21,23 und zum größten Teil im Videoclip 17 nicht bewertet werden, da in diesen Videos keine Kommunikation bzw. keine Sprachhandlung stattfindet.

Der Proxemik Kanal bezieht sich auf die Bewegungen und auf das Verhalten der Person im Raum. Diesbezüglich sind in einigen Videoclips Defizite wie folglich festzustellen:

- Schon in dem Videoclip 1 werden im Hintergrund die Plätze aus den jeweiligen Städten verschwommen angezeigt. Besser wäre es, wenn man diese Plätze sehen könnte, somit könnten die Lerner auch Informationen durch Bilder über das Land der Zielsprache erhalten.
- In dem Videoclip 5 stehen zwei Personen vor einem Laden, wo einige Souvenirs auf dem Tisch zum Verkauf hingelegt sind. Diese Szene könnte nicht als authentisch bezeichnet werden, weil die Sprachhandlung im Laden stattfinden sollte. Die fragende Person, die im Videoclip nicht zusehen ist, bekommt eine Postkarte und geht damit einfach weg.
- In dem Videoclip 12 sind keine beweglichen Bilder vorhanden. Die Fotos zeigen uns, wie Menschen in Festsituationen feiern.
- In dem Videoclip 14 ist nur das Sprechen der Frau zu hören und ihr Verhalten in der Wohnung zu beobachten. Da der Mann in diesem Videoclip nicht zu sehen ist, kann hinsichtlich des Proxemik Kanals die Reaktion des Mannes in der Wohnung nicht bewertet werden.
- Die Körpersprache der Personen, die im Videoclip 17 spielen, ist begrenzt. Außer dem Mann, der auf Krücken geht und dem Mädchen, das Model werden möchte, bewegen sich die Personen fast nicht und zeigen eine steife Haltung.
- Im Videoclip 21 sind alle Szenen im Freien aufgenommen worden und es ist keine Kommunikation festzustellen, was wiederum dazu führt, dass man den Proxemik Kanal nicht bewerten kann.
- Das Lächeln und der Blick in die Kamera der letzten Frau im Videoclip 22 vermitteln dem Lerner, dass es eine Videoaufnahme ist. Deswegen ist dieser Videoclip hinsichtlich des Proxemik Kanals nicht als authentisch zu bewerten.

Der taktile Kanal sendet Beziehungs- und Interaktionssignale. Defizite hinsichtlich dieses Kanals sind folgenderweise zu erfassen:

- In dem Videoclip 1 sind keine Beziehungs- und Interaktionssignale zu bewerten.
- In dem Videoclip 5 sind zu viele unnötige Informationen vorhanden. Zuerst wird ein Souvenirladen gezeigt, aber die Kommunikation findet vor dem Eingang des Ladens statt. Die Person, die die Fragen stellt und anscheinend etwas kaufen möchte, ist nicht zu sehen, folglich auch ein Defizit für den taktilen Kanal.
- Da der Videoclip 6 nur musikalisch aufgenommen worden ist, kann auch für diesen Videoclip der taktile Kanal nicht bewertet werden.
- In dem Videoclip 10 spricht eine Person im Hintergrund. Außerdem ist eine Frau zu sehen, die den Mann in der Wohnung herumführt. Die Botschaft des taktilen Kanals konnte auch in diesem Videoclip nicht bewertet werden, da keine Kommunikation zwischen diesen Personen stattfindet.
- Auch in den Videoclips 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24 konnten keine Beziehungs- und Interaktionssignale festgestellt werden, was dazu führt, dass der taktile Kanal nicht bewertet werden konnte.

VI. Schlussfolgerung

Für den DaF-Unterricht konzipierte Videos spielen eine wichtige Rolle bei der Fremdsprachenvermittlung, da sie mehrere Sinne der Lerner gleichzeitig anregen. Somit kann auch Desinteresse oder Langeweile der Lerner vermindert werden. Videos sprechen die kognitiven, auditiven und die visuellen Kanäle des Lerners gleichzeitig an. Der Lerner hört durch Videos die richtige, authentische Aussprache und die Intonation. In diesem Zusammenhang ist es auch bedeutend, dass bei den Videoaufnahmen die nonverbalen Ebenen der Kommunikation in Betracht gezogen werden. Die neuen Innovationen und technischen Entwicklungen im DaF sind unvermeidlich, um den Lernern, durch diese neuen Lern Oberflächen- und Lernplattformen Flexibilität und optimalen Erfolg zu verschaffen.

In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass bei der Herstellung der Videos in dem DaF-Lehrwerk „Menschen A1“ aus nonverbaler Hinsicht nicht alle nötigen Kanäle berücksichtigt und miteinbezogen wurden. Es sind viele Defizite in den Videoclips festzustellen und die authentischen Kommunikationsmodelle zeigen Mangel in der passenden Umgebung und Räumlichkeit. Obwohl der Einsatz der Videos im DaF sich als gutes Unterrichtsmaterial für Landeskunde eignet, fehlt auch diese Dimension in den Videoclips. In einigen Videoclips ist sogar keine gegenseitige Kommunikation festzustellen und bei einigen Videoclips ist die Umgebung nicht visualisiert.

Einige Videoclips beinhalten sehr wenige Kommunikationssituationen und fast keine Sprachhandlungen, womit die Lerner den Lernstoff durch viele Sinne wahrnehmen und somit effektives Lernen erzielen können.

Obwohl Videos als gute Anker (Speicher) bezeichnet werden, hat man nach der Bewertung der Videoclips im DaF-Lehrwerk „Menschen A1“ und den Ergebnissen dieser Analyse festgestellt, dass ihre Funktion und Rolle folglich der fehlenden Kommunikation Szenen auch hinsichtlich der nonverbalen Kanäle Mängel aufzeigen. Dagegen ist aber auch zu vermerken, dass sich in einigen Videos unnötige Informationen, Bilder und Szenen befinden.

Zusammenfassend kann man darauf hindeuten, dass die Erstellung von qualitativen, authentischen Videoclips ernsthafte Arbeit erfordert und dass viele Videoclips im DaF- Lehrwerk „Menschen A1“ in dieser Hinsicht nochmals neu bearbeitet werden müssen. Die Lehrwerkautoren und Verlage müssen diesbezüglich informiert und ausgebildet werden, um entsprechend qualitative und authentische Videos herstellen zu können.

Abschließend kann auf folgende Punkte zur Verbesserung des Einsatzes von Videos im DaF - Unterricht hingewiesen werden;

- Da Sprache nicht ohne Kultur und Kultur nicht ohne Sprache vermittelt werden kann, ist der kulturelle Einfluss auf die Sprachenlerner im DaF unabdinglich. Videos können auf einfache, leicht verständliche und direkte Weise einen unkomplizierten Kontakt mit der neuen Kultur herstellen, ohne den eigenen Kulturraum verlassen zu müssen. Bei der Herstellung derselben muss mehr auf kulturelle Eigenheiten, z. B. Mahlzeiten, Gebäude und Menschen im Hintergrund, Körperkontakt und Gespräche sowie sprachliche Eigenheiten beachtet werden.
- Ebenso sollte im FSU mehr Fokus auf Gespräche in einem natürlichen Kommunikationsumfeld gelegt werden. Auf die frontale monologhafte Präsentation von Informationen sollte weitestgehend verzichtet werden.
- Ebenfalls sollte eine natürliche, kulturbezogene und realistische Körpersprache beim Erlernen einer neuen Sprache nicht vernachlässigt werden.
- Auf unnötige Reize, besonders im Hintergrund der Handlung sollte verzichtet werden, da diese die Konzentration der Teilnehmer im DaF, vom Hauptgeschehen ablenken und somit die zu vermittelnden Informationen nur unzureichend aufgenommen werden können.
- Der Einsatz professioneller Schauspieler, Regisseure, Drehbuchautoren, Dialogschreiber und Requisiteure sind bei der Herstellung eines Lehrwerkvideos unverzichtbar, wie bei einer professionellen Filmproduktion.
- Weiterbildungen der DaF-Lehrkräfte in Bezug auf den Einsatz, den Umgang und der Vermittlung der für den DaF-Unterricht konzipierten Videos sind unvermeidlich. Dabei sollten auch auf die aktuelle und allgemeine Kultur, auf den aktuellen Sprachgebrauch und auf non- und paraverbale landestypische Kommunikation nicht verzichtet werden.

Literaturverzeichnis

Ahlfeld, Benedikt (2012): *Körpersprache und NLP: Erfolgreich nonverbal kommunizieren*. Hamburg: Books on Demand Verlag.

- Burger, Günter** (1995): Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 94. Frankfurt am Main: Diesterweg, 592-608.
- Berger, John** (1990): *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens*. Berlin: Wagenbach.
- Ekman, Paul u.a. (Hg.)** (2000): *Charles Darwin, Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren*. Kritische Edition, Einl. Nachw. und Kommentar. Frankfurt/M: Eichborn.
- Evans, Sandra u.a. (Hg.)** (2016): *Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch: A1*. München: Huber Verlag.
- Evans, Sandra u.a. (Hg.)** (2016): *Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch: A1*. München: Huber Verlag.
- Evans, Sandra u.a. (Hg.)** (2016): *Menschen A1 Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch: A1*. München: Huber Verlag.
- İncebel, Fadime** (2019): *Analyse und Bewertung der Videofilme im DaF-Lehrwerk " Menschen A1" , Hacettepe Üniversitesi, Yüsek Lisans Tezi*
- Nietzsche, Friedrich** (1954): *Werke in drei Bänden*. Band 2. München: Carl Hanser Verlag
- Frey, Siegfried** (1999): *Die Macht des Bildes: der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern: Hans Huber Verlag
- Handerer, Hermann / Tiede-Schönherr, Christine** (1994): *Körpersprache und Stimme*. München: Oldenburg Verlag.
- Hickson, Mark / Stacks, Don W. / Moore, Nina-Jo** (2004): *Nonverbal Communication: Studies and Applications*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Kaiser, Constanze** (1998): *Körpersprache der Schüler: lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Krämer, Gesa / Quappe, Stephanie** (2006): *Interkulturelle Kommunikation mit NLP: Einblick in fremde Welten*. Berlin: Uni-edition.
- Maletzke, Gerhard** (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nitsche, Pearl** (2015): *Nonverbales Klassenzimmermanagement: Strategien aus der Praxis für die Gruppe*. Wien: Pearls of Learning Press Verlag.
- Nitsche, Pearl** (2008): *Nonverbale Intelligenz im Klassenzimmer*. Untermeitingen: Reichardt Verlag.
- Rösler, Dietmar et al.** (2002): Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache. Justus-Liebig-Universität Gießen. Online: <https://www.unigiessen.de/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/dokumente/kriterienkatalog>. (letzter Zugriff: 05.01.2018)
- Schwerdtfeger, Inge C.** (1989): *Sehen und Verstehen Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C.** (1997): Zur Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen- das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand. Wolff, Armin u.a. (Hg): *Gedächtnis und Sprachenlernen*, 195-211.
- Sollman, Ulrich** (2013): *Einführung in Körpersprache und nonverbale Kommunikation*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

- Ünal, D. Çiğdem / Atalay, İ. Fırat** (2013): Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Sözsüz İletişim Kullanma Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 417-429.
- Watzlawik, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.** (1969): *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Zahra, Ahmad** (2011): *Nonverbale Komponenten der Bedeutungserklärung in Fremdsprachen-Tandem*. München: Iudicium Verlag.

Zur Förderung der akademischen Textkompetenz in der Ausbildung der DaF-Lehrkräfte¹

Nurcihan Sönmez Genç , Ankara – D. Çiğdem Ünal , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958505>

Abstract (Deutsch)

Das Ziel dieses Artikels ist es aufzuzeigen, wie die akademische Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften in der Türkei im Rahmen des Grundstudiums gefördert werden kann. Anknüpfend an das Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung und den Prozeduren des 3-Phasen-Modells zur Förderung der Textkompetenz von Schmölzer-Eibinger (2007) werden unterschiedliche unterrichtspraktische Beispiele präsentiert, die von den Forscherinnen dieser Arbeit, mit dem Ziel zur integrativen und prozessorientierten Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften im Rahmen des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ des aktuellen Curriculums der Deutschlehrausbildung entwickelt wurden. Mit dem Einsatz der präsentierten Unterrichtsbeispiele wird ein Mechanismus der Textarbeit in Gang gesetzt, durch die jene kognitiven Prozesse angeregt und intensiviert werden, die im Umgang mit Texten besonders produktivitätssteigernd und lernwirksam sind. Um die Studierenden der Deutschlehrausbildung gezielt auf die fachlichen Inhalte des Grundstudiums vorbereiten zu können, gilt es, ihnen das ‚Know-How‘ der Textproduktion durch das gezielte Einbringen von didaktisch begründeten Unterrichtseinheiten in die universitäre Unterrichtspraxis verfügbar zu machen.

Schlüsselwörter: *Förderung der akademischen Textkompetenz, Prozessorientierung, Deutschlehrausbildung, Akademisches Deutsch als Wahlfach, Deutsch als Fremdsprache.*

Abstract (English)

Promotion of academic writing competence in German Teacher Education Programs

The purpose of this study is to demonstrate how the academic German text competence of pre-service German teachers being trained in universities can be developed with a process-oriented learning environment where the content of the teaching program, they are subject to, is integrated. Within this context, in this study, a detailed explanation will be provided as to how the practices with regard to the development of this key skill which is of great importance for learning success can be integrated and applied in the “Academic German” elective course in current German Teaching Program. This study presents a variety of samples that are designed for the purpose of developing the academic text competence of pre-service German teachers based on the principle of process-orientation and the in-class procedures of the three stage model that was developed by Schmölzer-Eibinger (2007) for the improvement of text competence. With the use of the presented teaching examples, a text work

Einsenddatum: 27.03.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2021

¹ Die vorliegende Artikel basiert auf der Dissertation der Erstautorin mit dem Titel „Eine Studie zur Förderung der akademischen Textkompetenz im Kontext der DaF-Lehrerausbildung“, die von der Zweitautorin betreut wurde.

mechanism is set in motion that stimulates and intensifies those cognitive processes that are particularly productivity-enhancing and effective in learning when dealing with texts. In order to be able to prepare the students of the German language teaching for the content knowledge of the teacher training program, it is necessary to make the know-how of the text production available to them through the undergraduate courses.

Keywords: *development of academic text competence, process-orientation, German Teacher Education, "Academic German" as an elective Course, German as a foreign language.*

EXTENDED ABSTRACT

The term academic text competence is understood to mean the abilities and skills that an individual needs in order to use texts for knowledge acquisition and knowledge processing and to be able to successfully write their own texts. In order to be able to acquire the professional skills required for the teaching profession, pre-service teachers/teacher candidates are required to develop their academic text skills adequately in accordance with the written requirements of the respective teacher training course.

This study first addresses the questions of what is understood by the term academic text competence and in which linguistic register this competence can be located. The importance of this key competence for educational success in the context of a GFL- teacher education program is also to be highlighted. Then the integration of the elective university course “Academic German” into the current German teacher training curriculum will be explained in more detail. This will be followed by a presentation of the way that process-oriented work can be carried out to promote academic text competence in the “Academic German” course in question and the methodological and didactic approaches that can be preferably used in this regard. In addition, following the teaching principle of process orientation and the procedures of the 3-phase model developed by Schmörlzer-Eibinger (2007) for the promotion of text competence, a variety of practical teaching examples will be presented. Those teaching samples are designed by the researchers of this thesis for the purpose of promoting the academic text competence of prospective GFL- Teachers in Turkey, and then are applied, tested, and optimized in the elective course "Academic German" in German teacher education program. The main aim of the 3-phase model is to make a variety of necessary tools accessible to the learners in all the sub-processes of text production, which help them successfully master the individual text production phases. It is shown that while writing a text, orientation towards the production logic of a text and the step-by-step completion of the individual text production phases is extremely useful and increases productivity. Schmörlzer-Eibinger characterizes (2008: 33) the 3-phase model for promoting text competence as a learner-oriented, versatile, easy-to-use didactic model that can be used in a wide variety of learning contexts. The model comprises three systematically related and networked components. The first phase of knowledge activation aims to call up the thoughts, associations, spontaneous ideas and the existing experiences and knowledge of the learners on a specific topic and to make them available for work on a text (Schmörlzer-Eibinger 2008: 29ff). The second phase, working on the texts, is the key area of the 3-phase model. Essentially, the task arrangements in this phase aim to encourage the learners to perceive texts from different perspectives and to reflect on, reconstitute, revise or reconstitute them in different contexts. The work on the texts takes place in three stages: text construction, text reconstruction, text focus and text expansion. The third phase of the 3-phase model for promoting text competence is about removing texts from their original contexts and transferring them to new contexts. It should be emphasized that on closer inspection of the 3-phase model, it quickly becomes clear that the process character of text production serves as a sequential system for teaching and that the principle of process orientation is

guaranteed through the targeted interlocking of the three phases. The targeted activation of knowledge in the first phase creates an initial basis for the subsequent text work phase. The reconstructive-productive text processing advanced in small steps in the second phase in turn provides an impetus for the new conception of texts in the third phase. Through the interaction of the individual functions of this model, a text work mechanism is set in motion through which those cognitive processes that are particularly productivity-increasing and effective in learning when dealing with texts are stimulated and intensified (Schmölzer-Eibinger 2008: 33).

Based on the requirement for the development of specific methodological and didactic aids, which are tailored to the problem at hand, practical and directly applicable, the aim of the present work with the presentation of the teaching examples presented is to make a concrete contribution to promoting the academic text competence of prospective GFL- teachers.

Einleitung

Die Fähigkeit eines Individuums, die eigenen an der Schriftsprache orientierten sprachlichen Kompetenzen an die sich stetig verändernden Heraus- und Anforderungen des gegenwärtigen Arbeitsmarktes anzupassen, bildet ein konstitutives Element der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Ohm 2014: 7). Angesichts der Tatsache, dass ohne eine sprachliche Qualifizierung auch keine berufliche Qualifizierung erreicht werden kann, kristallisiert sich die zunehmende Bedeutung einer zeitgemäßen und qualitativ hochwertigen Fremdsprachenlehrausbildung heraus. Folglich gilt es, die Effizienz und Effektivität dieser Studiengänge unter Beachtung der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen stetig zu steigern (vgl. Bausch 1992: 24; Krumm 2014: 8; Seferoğlu 2004: 40; Tapan 2000: 38).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt in diesem Zusammenhang auf der Betrachtung der deutschsprachigen DaF-Lehramtsstudiengänge in der Türkei. So ist zu betonen, dass eine qualifizierte DaF-Lehrkraft neben einer ausreichend entwickelten Sprachkompetenz im Deutschen auch über eine Fachkompetenz verfügen muss, welche auf einem ausreichend entwickelten Fachwissen, fachdidaktischen Wissen und einem pädagogischen Wissen gründet (vgl. Lipowsky 2006: 49). Demgemäß muss eine DaF-Lehrkraft am Ende ihres Studiums neben guten Deutschkenntnissen auch über ein umfassendes theoretisches Fachwissen verfügen, so dass er oder sie sich mit den grundlegenden Fragestellungen im Fachbereich der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts auseinandersetzen kann. Der Zugang zu diesem theoretischen Fachwissen gründet im tertiären Bildungsbereich hauptsächlich auf der kompetenten Nutzung von verschriftlichten Wissensbeständen (Cummins 1999). Übertragen auf die deutschsprachige DaF-Lehrerausbildung in der Türkei bedeutet dies, dass die Vermittlung der fachspezifischen Studieninhalte grundsätzlich auf der Basis von unterschiedlichen Fachtexten erfolgt. Bei diesen Fachtexten kann es sich beispielsweise um theoriebezogene Textsorten, wissenschaftspraktisch - didaktische Textsorten oder auch um studentische Schrifttexte handeln (siehe Heinemann 2000: 705). Im Rahmen eines DaF-Lehramtsstudiums bildet folglich das Verfügen über eine adäquat ausgebildete akademische Textkompetenz die Grundvoraussetzung für einen souveränen Umgang mit deutschsprachigen Fachtexten (vgl. Decker u.a. 2015: 2; Franken 2020: 2).

Ziel und Fragestellung

Das Ziel dieses Artikels ist es, die akademische Textkompetenz und deren Bedeutung für den Bildungserfolg im Kontext eines deutschsprachigen DaF-Lehramtsstudiums zu beleuchten. Vor diesem Hintergrund wird die Integration des neuen Seminars *Akademisches Deutsch* in das aktuelle Curriculum der DaF- Lehrerausbildung näher erläutert und es werden anknüpfend an das Unterrichtsprinzip der *Prozessorientierung* und den Prozeduren des *3-Phasen-Modells zur Förderung der Textkompetenz* von Schmölzer-Eibinger (2007) unterrichtspraktische Beispiele präsentiert, die von den Forscherinnen dieser Arbeit, mit dem Ziel zur Förderung der akademischen

Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften in der Türkei, entwickelt und erprobt wurden. Mit der Darlegung unterschiedlicher didaktisch begründeter Beispiele konzentriert sich dieser Artikel auf die Beantwortung folgender Fragen:

- Welcher methodisch-didaktische Ansatz bietet sich für die Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften im Rahmen eines deutschsprachigen Grundstudiums an?
- Welches unterrichtspraktische Modell kann hierbei eingesetzt werden? Welche Komponenten umfasst dieses Modell?
- Wie können die Lerninhalte der Deutschlehrausbildung in der Türkei in dieses Modell integriert werden?

Akademische Textkompetenz: Was steckt hinter diesem Begriff?

Die Entwicklung des Begriffs *akademische Textkompetenz* ist auf die in den 60er Jahren begonnenen Literacy-Studien in der englischsprachigen Feldforschung zurückzuführen (Thonhauser 2007: 17). Diese Art von Forschung zielt darauf ab, die Rolle und Funktion von Schriftkundigkeit in einer Wissensgesellschaft und deren Einfluss auf die Möglichkeiten eines Individuums zur Partizipation am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben zu ermitteln (Sieber 2005: 396). In diesem Kontext wird die akademische Textkompetenz als eine Kompetenz definiert, welche die Teilhabe am Diskurs einer Disziplin und die Entwicklung der akademischen Literalität gewährleistet (Ballweg u.a. 2016: 137). Portmann-Tselikas und Schmolzer Eibinger definieren diese Kompetenz wie folgt:

Der erste Teil des Kompositums „Textkompetenz“ bezeichnet einen Gegenstandsbereich: Es geht um Texte, um Textuelles, um Textualität – und damit um etwas, was dem Bereich der Schriftlichkeit nahesteht, auch wenn es sich nicht immer mit ihm deckt. Der zweite Teil – Kompetenz – bringt es auf den Punkt, worum es hier hauptsächlich geht: Es ist die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können. (2008: 5)

Die akademische Textkompetenz lässt sich zusammenfassend als eine *Schlüsselkompetenz des Lernens* definieren, mit der unterschiedliche Texte als Grundlage und Medium des Lernens genutzt werden können (vgl. Feilke 2019: 2; Schmolzer-Eibinger 2013: 30).

Bedeutung und Rolle der Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften

Bei der Betrachtung des aktuellen Curriculums der Deutschlehrausbildung zeigt sich, dass die fachbezogenen Studienfächer mit deutscher Unterrichtssprache den Kernbereich dieses Studienganges bilden (siehe Deregözü 2020: 155). Hinsichtlich der Strukturierung dieser fachbezogenen Studienfächer innerhalb des Grundstudiums wird ersichtlich, dass man sich in den ersten zwei Semestern zunächst darum bemüht, die

fremdsprachlichen Kompetenzen der Studierenden mit kommunikativ orientierten Aufgaben im Rahmen sprachpraktischer Studienfächer (wie z. B. *Sprechfertigkeit I & II*, *Schreibfertigkeit I & II*, *Lesefertigkeit I & II* etc.) zu fördern. Ab dem dritten Semester werden weitgehend kaum weitere sprachpraktische Studienfächer, sondern maßgeblich fachbezogene Studienfächer angeboten, welche auf das Aufbauen eines fachdidaktischen und berufspraktischen Wissens abzielen (wie z.B. *Deutsche Literatur I*, *Lern- und Lehrmethoden des Deutschunterrichts*, *Sprachwissenschaft I* etc.) (siehe YÖK 2018). Angesichts der Strukturierung der fachbezogenen Studienfächer lässt sich sagen, dass die Studierenden nach dem Aufbau ihrer alltagsbezogenen Kommunikationskompetenzen in den deutschsprachigen Fachunterricht entlassen werden. Gegenwärtig liegt somit ein Konzept vor, welches sprachpraktische Studienfächer und das Fachstudium voneinander trennt. Denn während in den sprachpraktischen Studienfächern hauptsächlich mit kommunikativen Aufgaben dialogisch, kreativ-assoziativ und fehlertolerant gearbeitet wird und es primär um das sprachliche Handeln in Situationen des zielsprachlichen Alltags geht, müssen die Studierenden in den fachbezogenen Fächern unter Bezugnahme zu einer fachinhärenten Methodik mit deutschsprachigen Fachtexten umgehen und Aufgaben systemkonform lösen können (vgl. Gladitz u.a. 2015: 155). Diese fehlende Verzahnung zwischen den Inhalten der sprachpraktischen und fachbezogenen Studienfächer birgt jedoch eine gewisse Problematik. So wird häufig beobachtet, dass viele der Studierenden trotz eines hochmotivierten Einstiegs in das fremdsprachliche Studium und deutlichen Erfolgen innerhalb der alltagsbezogenen Sprachbeherrschung (BICS), mit dem Beginn des deutschsprachigen Fachunterrichts mit sprachlichen Schwächen im kognitiv-akademischen Bereich (CALP) zu kämpfen haben (vgl. Balcı 1996: 65; Fandrych 2007: 283; Göpferich 2016: 280; Hatipoğlu 2015: 70; Schmölzer-Eibinger 2007: 207). Insbesondere zeigt sich, dass es den Studierenden an einer genügend ausgebildeten akademischen Textkompetenz fehlt, mit denen sie sich den schriftlichen Anforderungen des Lehramtsstudiums stellen können (ebd.). Folglich wird die akademische Textkompetenz lediglich im Kontext von Prüfungen unter Druck praktiziert und nicht als ein Medium des eigenständigen Lernens verstanden (vgl. Bohle 2016: 36; Dittmann u.a. 2003: 160). Die implizite Annahme, dass sich eine akademische Textkompetenz im Laufe des Studiums nebenbei ohne eine gezielte Förderung mit erworben lässt, führt letztendlich zu einer Beeinträchtigung der kognitiven und intellektuellen Entwicklung der Studierenden und der Eintritt in die Welt der Wissenschaft bleibt versperrt (vgl. Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2008: 16).

Die Integration des Wahlfachseminars „Akademisches Deutsch“ in das aktuelle Curriculum der Deutschlehrerausbildung in der Türkei

Bei der Betrachtung der im Mai 2018 seitens des türkischen Hochschulrates durchgeführten Curriculumsrevision, zeigt sich im Hinblick auf die fachbezogenen Studienfächer der Deutschlehrerausbildung, dass die zuvor beschriebene Anordnung im Wesentlichen weiterhin besteht. Jedoch wurde in das aktuelle Wahlfachpool der Deutschlehrerausbildung das Seminar *Akademisches Deutsch* mit eingefügt. Die Ziele

dieses neuen Seminars lauten unter anderem wie folgt: Einführung der angehenden DaF-Lehrkräfte in die Textsorten der DaF-Didaktik-Methodik und deren Eigenschaften; Betrachtung und Anwendung von unterschiedlichen Lese- und Schreibtechniken; Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen für akademische Zwecke; Vermittlung der gezielten Planung des akademischen Textproduktionsprozesses (s. YÖK 2018). Angesichts dieser Zielsetzungen wird ersichtlich, dass dieses neue Seminar die besten Voraussetzungen für die gezielte Förderung der akademischen Textkompetenz bietet. Da es sich allerdings um ein noch recht neues Seminar handelt, fehlen konkrete Beispiele für die Unterrichtspraxis.

Methodisch-didaktische Vorgehensweisen zur Förderung der akademischen Textkompetenz: Traditionelle und neue Ansätze

Rückblickend herrschte bis Anfang der 1970er Jahre die Überzeugung vor, dass die Produktion eines Textes aus drei linear nacheinander ablaufenden Teilschritten *Planen*, *Niederschreiben* und *Verbessern* besteht und das Lesen und Schreiben gesondert zu fördernde Fähigkeiten bilden (vgl. Merz-Grötsch 2014: 52). Die Aufgabe der damaligen Schreibdidaktik bestand darin, die Merkmale guter Texte zu erfassen und ihr Fokus lag auf der Bewertung des abgeschlossenen Textproduktes (ebd.). Unter der Einflussnahme kognitiver Wissenschaften und der kognitiven Psychologie wurden große Anstrengungen unternommen, um etwas Licht in die Verarbeitung von Erfahrungen, Eindrücken und Informationen zu bringen und Fragen zur genaueren Konzeptualisierung der akademischen Textkompetenz gewannen immer mehr an Gewicht (siehe Flower/ Hayes 1981; Hayes 1996; Ludwig 1983; Spivey 1990). Denn es stellte sich heraus, dass man mit den herkömmlichen Bewertungskriterien, bei denen die Grammatik- und Rechtschreibfehler höher bewertet werden als der Inhalt, die Komplexität und Kohärenz eines Textes und mit den daraus folgenden Unterrichtskonzepten, bei denen lediglich das Endprodukt der Textproduktion und dessen formale Korrektheit ins Zentrum gestellt wird, nicht weit gekommen war und es auch nicht werden wird (Antos 1988: 37). Im Hinblick auf eine zeitgemäße Förderung entstand der Bedarf, die Lernenden unter Beachtung der Textproduktionsphasen gezielt darin zu fördern, eine aktiv betriebene Textproduktion durchzuführen. Als Ergebnis dieser Forschungen entwickelte sich das sog. Unterrichtsprinzip der *Prozessorientierung*.

Das Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung

Bei der *Prozessorientierung* handelt es sich um ein Unterrichtsprinzip der zeitgenössischen Literalitätsdidaktik, welches sich auf das poetische Lehren und Lernen des Verfassens von Texten bezieht (vgl. Sieber 2005; Witschel 2017). Die Prozessorientierung darf jedoch nicht nur als eine weitere neue Technik betrachtet werden, welche didaktisch-methodisch auf eine Menge von Anweisungen zu reduzieren ist (Feilke 1988: 65). Dieses Unterrichtsprinzip beruht auf der Annahme, dass der

Textproduktionsprozess einen Problemlöseprozess darstellt, der lediglich durch das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher kognitiver Phasen gelöst werden kann (vgl. Kruse/ Ruhrmann 2006: 13). Demgemäß wird im Rahmen eines entsprechenden Unterrichts der Prozesscharakter der Textproduktion als eine sequenzielle Anlage zur Durchführung von unterschiedlichen Übungsformen und Arbeitstechniken genutzt (vgl. Thonhauser 2010: 1036). Diese Übungsformen und Arbeitstechniken sind als ein „Koffer mit Werkzeugen, mit Techniken und Strategien“ zu verstehen, welcher den Lernenden gemeinsam mit dem Wissen, wie diese Werkzeuge laufend neu aufeinander abzustimmen sind, an die Hand gegeben werden muss (Kruse/ Perrin 2002: 10). Texte produzieren zu lernen heißt also, aus vielfältigen Werkzeugen, Techniken und Strategien auswählen und experimentieren zu dürfen, um für sich herauszufinden, welche dabei helfen, die individuelle Textproduktionen erfolgreich zu gestalten (vgl. Merz-Grötsch 2014: 68).

Die Förderung der akademischen Textkompetenz nach dem 3-Phasen-Modell

Mit der Kritik an dem Fehlen von Unterrichtskonzepten, welche eine unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeit der Prozessorientierung darlegen, entwickelt Schmölzer-Eibinger auf Grundlage empirischer Arbeitsergebnisse das sog. *3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz*. Das zentrale Ziel dieses Modells besteht darin, grundlegende literale Praktiken und Strategien im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten zu schulen, welche unabhängig von der Komplexität der Texte, den textsortenspezifischen Merkmalen und den Inhalten der Texte beherrscht werden müssen, um anhand von Texten lernen und in einer textgeprägten Sprache kommunizieren und lernen zu können (vgl. Schmölzer-Eibinger 2007: 215). Schmölzer-Eibinger charakterisiert (2008: 33) das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz als ein lernerorientiertes, vielseitiges, einfach handzuhabendes und in unterschiedlichsten Lernkontexten verwendbares didaktisches Modell. Das Modell umfasst drei systematisch aufeinander bezogene und miteinander vernetzte Komponenten (siehe Tab.1).

	Phase	Inhaltserläuterung
1.	Wissensaktivierung	- Aktivierung des Vorwissens, der Erfahrungen, Kenntnisse oder von spontanen Gedanken a) Textkonstruktion
2.	Arbeit an Texten	b) Textrekonstruktion c) Textfokussierung & Textexpansion
3.	Texttransformation	- Nutzen der vorhandenen Textinhalte- bzw.-bedeutungen für das Schreiben eines Textes mit einer anderen Textfunktion

Tab. 1: Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz (nach Schmölzer-Eibinger 2007)

Die Phase der *Wissensaktivierung* zielt darauf ab, die Gedanken, Assoziationen, spontane Ideen und die vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden zu einem bestimmten Thema aufzurufen und für die Arbeit an einem Text verfügbar zu machen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 29ff.). Die zweite Phase *Arbeit an den Texten* bildet den Schlüsselbereich des 3-Phasen-Modells. Im Wesentlichen zielen die Aufgabenarrangements dieser Phase darauf ab, die Lernenden dazu anzuregen, Texte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und in verschiedenen Kontexten zu reflektieren, zu rekonstituieren, zu überarbeiten oder neu zu konstituieren. Hierbei erfolgt die Arbeit an den Texten in den drei Stufen *Textkonstruktion*, *Textrekonstruktion*, *Textfokussierung & Textexpansion* (ebd.):

1. *Stufe - Textkonstruktion*: Innerhalb der ersten Stufe erhalten die Lernenden Textfragmente, die sie vervollständigen müssen. Bei diesen Textfragmenten kann es sich um einzelne Sätze, Absätze oder kurze Textpassagen handeln. Um die Textfragmente ergänzen zu können, sollen die Lernenden durch den gezielten Einsatz unterschiedlicher Aufgaben dazu aufgefordert werden, die vorhandenen Textteile immer wieder aufs Neue zu lesen, zu überprüfen, zu überarbeiten oder zu verbessern.

2. *Stufe - Textrekonstruktion*: In der zweiten Stufe der Textarbeit werden die Lernenden dazu aufgefordert, den Text, den sie gelesen haben, möglichst genau zu rekonstruieren. Zu diesem Ziel sollten Aufgaben angeboten werden, welche die Lernenden dazu auffordern, die Texte mehrfach und ggf. aus unterschiedlichen Perspektiven zu lesen, Sinnzusammenhänge zu überprüfen und zu verdeutlichen.

3. *Stufe: Textfokussierung & Textexpansion*: Die im Rahmen der dritten Stufe eingesetzten Aufgabenarrangements sollen die Lernenden dazu auffordern, relevante Informationen in einem Text zu erkennen, miteinander zu verbinden und zu erweitern.

In der dritten Phase des 3-Phasen-Modells zur Förderung der Textkompetenz geht es darum, Texte aus ihren ursprünglichen Kontexten herauszulösen und in neue Kontexte zu transferieren (ebd.).

Unterrichtspraktische Anwendungsbeispiele zur Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften

Im weiteren Verlauf werden unter Beachtung des oben beschriebenen Modells, unterrichtspraktische Beispiele präsentiert, welche im Rahmen des Seminars *Akademisches Deutsch*² zur Förderung der akademischen Textkompetenz eingesetzt werden können. Die Zielgruppe dieser Unterrichtsbeispiele bilden Studierende eines Deutschlehrraumbildungsprogramms, dessen Unterrichtssprache Deutsch ist. Um den in der einschlägigen Literatur genannten Forderungen nachzukommen und um der Gefahr entgegen zu wirken, einen Förderunterricht durchzuführen, der fachliche Inhalte der Deutschlehrraumbildung ausblendet, wurden gezielt unterschiedliche Fachtexte in Form von Textsets als Arbeitsbasis herangezogen, die einen inhaltlichen Bezug zum Fachpensum der Deutschlehrraumbildung haben und deren fachliche Themeninhalte als

² Der Begriff *Akademisches Deutsch* legt eine Variante des akademischen Sprachgebrauchs (CALP) dar und bezeichnet im vorliegenden Zusammenhang das spezifische Sprachregister der akademischen Lehre und Forschung im Kontext der Deutschlehrraumbildung (vgl. Vollmer/ Thürmann 2010: 109).

ein Ausgangspunkt für eine Diskussion genutzt werden können (vgl. Fandrych 2007: 283; Lupo u.a. 2017: 43). Es ist zu betonen, dass die in der Tabelle 2 dargelegten Themenbereiche sowohl als einzelne Module voneinander unabhängig, aber auch nacheinander bzw. in einer anderen Reihenfolge eingesetzt werden können (s. Tab. 2).

Themenbereich:	Textnummer:	Bestandteile der Textsets:	
a. Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht	1	Titel:	Lernstrategien ³
		Textsorte:	Auszug aus einem Lehrbuch
	2	Titel:	Warum soll man Lerntechniken vermitteln? ⁴
		Textsorte:	Auszug aus einer Monographie
	3	Titel:	Grenzen und Missverständnisse bei Lernstrategien ⁵
		Textsorte:	Auszug aus einem Lehrbuch
b. Rolle von Medien im DaF-Unterricht	1	Titel:	Lernmaterialien und Medien: Eine erste Annäherung ⁶
		Textsorte:	Auszug aus einem Lehrbuch
	2	Titel:	Medien im Fremdsprachenunterricht – Drei DaF-Lehrer berichten über den Medieneinsatz in ihrem eigenen Unterricht ⁷
		Textsorte:	Fiktiver Interviewtext
	3	Titel:	Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ⁸
		Textsorte:	Auszug aus einem Handbuch
c. Einsatz von	1	Titel:	Sozialformen: Überblick ⁹

³ Ballweg, Sandra u.a. (2013): Lernstrategien. In: *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? 2. Deutsch Lehren Lernen*. Hg. v. Sandra Ballweg, Sandra Drumm, Britta Hufeisen, Johanna Klippel, Lina Pilypaitytė. München: Goethe-Institut, 94-96.

⁴ Rampillon, Ute (1985): Warum soll man Lerntechniken vermitteln?. In: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Hg. v. Ute Rampillon. Forum Sprache. München: Hueber, 18-21.

⁵ Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (2000): Grenzen und Missverständnisse bei Lernstrategien. In: *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Hg. v. Peter Bimmel & Ute Rampillon. München: Goethe-Institut, 60-61.

⁶ Rösler, Dietmar/ Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien: Eine erste Annäherung. In: *Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen. Band 5*. Hg. v. Dietmar Rösler & Nicola Würffel. München: Klett-Langenscheidt, 12-14.

⁷ Erstellt von den Verfasserinnen dieser Arbeit.

⁸ Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband). Hg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin: De Gruyter Mouton, 1199-1200.

⁹ Schwerdtfeger, Inge C. (2007): Sozialformen: Überblick. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hg. v. Karl-Richard Bausch, Herbet Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 247-251.

verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht	2	Textsorte:	Auszug aus einem Handbuch
		Titel:	Einsatz von Arbeits- und Sozialformen ¹⁰
	3	Textsorte:	Auszüge aus einem Lehrbuch
		Titel:	Die Sozialformen des Unterrichts ¹¹
	Textsorte:	Zeitschriftenaufsatz	

Tab. 2.: Bestandteile der Textsets

Darüber hinaus ist zu betonen, dass die in der Tabelle 2 dargelegten Themenbereiche auch durch andere Themenbereiche ausgetauscht werden können. Zu erwähnen ist auch, dass bei dem Einsatz der präsentierten Unterrichtsbeispiele die Moodle-Lernplattform genutzt wurde. Es ist jedoch auch möglich, die präsentierten Beispiele im gängigen Klassenunterricht einzusetzen.

Typische Beispiele für Prozessorientierung in der Phase 1

Im Folgenden werden unterschiedliche Beispiele aufgeführt, die im Rahmen der Wissensaktivierungsphase während der Unterrichtsdurchführung einsetzbar sind.

Assoziatives Sprechen über eine Ausgangsfrage: Zur Wissensaktivierung eignet es sich, den Unterricht mit einer kritischen Ausgangsfrage zu beginnen. So kann beispielweise zum Thema *Rolle von Medien im DaF-Unterricht* eine Abbildung entwickelt werden, in der die Ausgangsfrage „Garantiert der Einsatz von unterschiedlichen Medien einen besseren DaF-Unterricht?“ gemeinsam mit zwei unterschiedlichen Antworten abgebildet ist (s. Abb. 1).

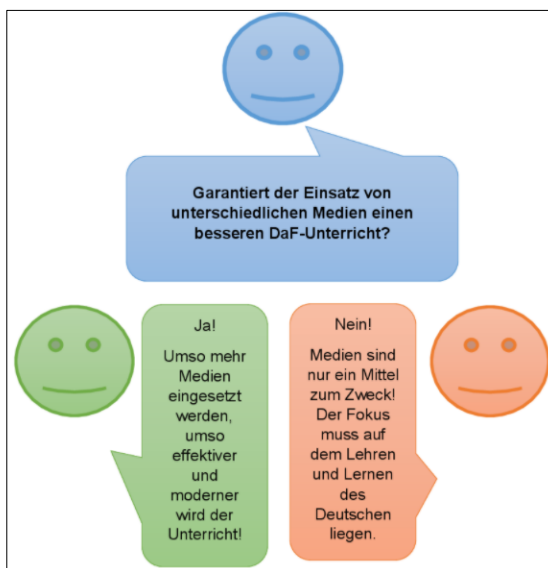


Abb. 1: Brainstorming in Anlehnung an eine Ausgangsfrage

¹⁰ Funk, Hermann u.a. (2017): Lernmaterialien und Medien: Eine erste Annäherung. In: *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch lehren lernen. Band 4.*Hg. v.Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel-Weise, Rainer E. Wicke. München: Klett Langenscheidt, S. 57-58.

¹¹ Nuhn, Hans-Eberhard: Die Sozialformen des Unterrichts. In: *Pädagogik* 52 (2)(2000), 10-13.

Nach der Betrachtung dieser Abbildung kann die Lehrkraft den Studierenden folgende Fragen stellen: „Wie lautet die Fragestellung?“, „Was denken Sie über die zwei Antworten zu dieser Fragestellung?“ und „Wie würden Sie selbst auf diese Fragestellung antworten?“. Hierbei werden die Erfahrungen und Gedanken der Studierenden schrittweise aufgerufen und es entsteht ein Bewusstsein darüber, dass es kontroverse Standpunkte bezüglich dieses Themenbereichs gibt.

Vertextung von Darstellungsformen: Eine weitere Möglichkeit das Wissen der Studierenden zu aktivieren, besteht auch in der Vertextung einer Darstellungsform (siehe Leisen 2013: 252). In Bezug auf den Themenbereich *Einsatz verschiedener Sozialformen für den DaF-Unterricht* wurde beispielsweise eine Darstellungsform entwickelt, welche die vier Sozialformen des Unterrichts visualisiert (siehe Abb. 2).

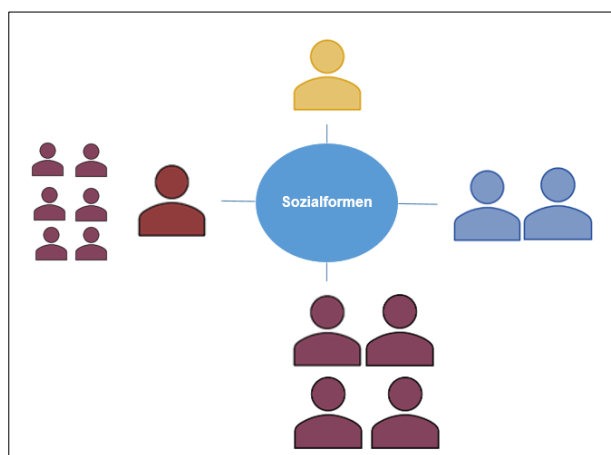



Abb. 2: Visualisierung der Sozialformen

Wie aus der Abbildung zu entnehmen ist, werden die Sozialformen *Einzelarbeit*, *Partnerarbeit*, *Gruppenarbeit* und *Frontalunterricht* visualisiert. Während der Präsentation dieser Abbildung fragt die Lehrkraft die Studierenden, was sie mit dem Begriff *Sozialform* assoziieren. Nach der mündlichen Formulierung der ersten Vermutungen und Gedanken wird an die Studierenden ein Arbeitsblatt verteilt, welches eine allgemeine Definition des Begriffs *Sozialformen* und die Bezeichnungen der einzelnen Sozialformen enthält. Im ersten Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert, die vorliegenden Bezeichnungen den abgebildeten Sozialformen-Abbildungen zuzuordnen (siehe Abb. 3).


Der Begriff Sozialform beschreibt die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, aber auch die Beziehung der Lernenden untereinander. Je nach dem Lernziel des Unterrichts kann eine Lehrkraft unterschiedliche Sozialformen im Unterricht einsetzen. Die bekanntesten Sozialformen des Unterrichts sind:

1. der Frontalunterricht
2. die Gruppenarbeit
3. die Partnerarbeit
4. die Einzelarbeit


1. Sozialform: _____



2. Sozialform: _____



3. Sozialform: _____



4. Sozialform: _____

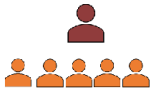


Abb. 3: Vertextung der Sozialformen

Nach der Zuordnung der Bezeichnungen werden die Studierenden dazu aufgefordert, die vorliegenden Abbildungen mit ihren eigenen Worten zu verschriftlichen.

Typische Beispiele für Prozessorientierung in der Phase 2

Im weiteren Verlauf werden die entwickelten Beispiele entsprechend der drei Schritte der zweiten Textarbeitsphase präsentiert (siehe Tab. 1).

Schritt 1: Textkonstruktion

Im ersten Schritt der Textarbeitsphase können die Studierenden mit folgenden Beispielen zur konstruktiven Arbeit mit unterschiedlichen Textfragmenten angeregt werden:

Ergänzung von fehlenden Satzteilen: Zur Realisierung des ersten Schrittes der Textarbeit können den Studierenden Textfragmente aus den zu bearbeitenden Texten mit fehlenden Satzteilen vorgelegt werden (siehe Abb. 4). Beim Vervollständigen der Textfragmente betreten die Studierenden ein thematisches Neuland und die Kreativität

und Phantasie wird stärker gesteigert, da die Assoziationen und Gedanken der Studierenden mit in die Textkonstruktionsphase einfließen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013: 30). So können den Studierenden z.B. drei kurze Textfragmente aus dem zweiten Textset vorgelegt und folgende Aufforderung gestellt werden: „In den präsentierten Textfragmenten fehlen ganze Satzteile. Versuchen Sie die fehlenden Satzteile mit ihren eigenen Worten zu ergänzen!“.

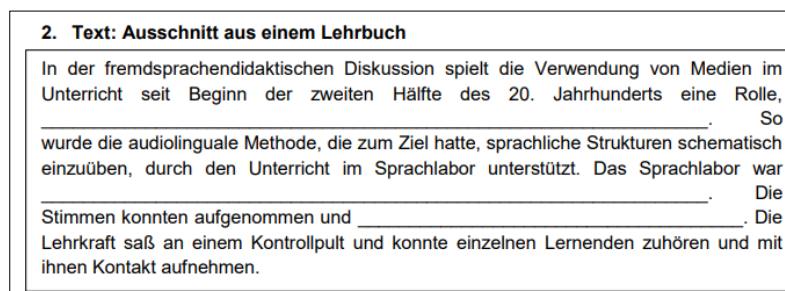


Abb. 4: Ergänzung von fehlenden Satzteilen

Nachdem die Studierenden die fehlenden Satzteile in den drei Textfragmenten mit ihren eigenen Worten ergänzt haben, werden diese im Plenum diskutierend miteinander und mit dem Originaltext verglichen.

Zuordnung von Zwischenüberschriften: Eine weitere Form der Textkonstruktion kann auch durch die Zuordnung von vorgelegten Zwischenüberschriften durchgeführt werden (siehe Leisen 2013: 210). Dementsprechend kann die Lehrkraft den Studierenden Textabschnitte aus den jeweils zu bearbeitenden Textsets vorlegen und sie dazu auffordern, diese mit den folgenden Zwischenüberschriften zu beschriften: *Allgemeine Informationen*, *Definition „X“*, *Nennung von Vorteilen* und *Nennung von Nachteilen* (siehe Abb. 5).

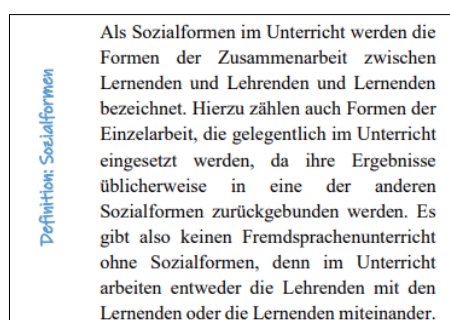


Abb.5: Beschriften von Textabschnitten

Schritt 2: Textrekonstruktion

Folgende unterrichtspraktische Beispiele können für die Rekonstruktion der bearbeiteten Texte herangezogen werden:

Suchen von Sätzen: Das Suchen nach Sätzen hat zum Ziel, dass die Studierenden aus einer Auswahl von Sätzen den inhaltlich am besten passenden Satz aussuchen (siehe Abb. 6). Die Durchführung dieser Übung fördert das Verstehen inhaltlicher Details, die

über das Globalverstehen und das Rekonstruieren der Textstruktur hinausgehen (Leisen 2013: 208). In Bezug auf den Themenbereich *Rolle von Medien im DaF-Unterricht* können den Studierenden, welche zuvor mit Textfragmenten gearbeitet haben, die Originaltexte ausgehändigt werden, in denen jeweils ein ganzer Satz fehlt. Zur Textrekonstruktion müssen die Studierenden die Texte und Sätze mehrmals lesen und eine Auswahl treffen.

a) Welcher der folgenden Sätze/Satzteile passt in Text 2: Ausschnitt aus einem Lehrbuch?

Wählen Sie eine Antwort:

- a. Früher war der Fremdsprachenunterricht sehr monoton. Es gab keine digitalen Medien und die Schüler langweilten sich.
- b. In der audiovisuellen Methode wurden Satzmusterübungen (sog. pattern drill) Übungen, Lückentexte und Satzschalttafeln eingesetzt. Diese Übungen trugen dazu bei, dass die zu lernende Fremdsprache in das Gedächtnis der Lerner eingeschliffen wurde.
- c. Es gibt über die Medien viele Möglichkeiten, die deutsche Sprache und Kultur so lebendig und real wie möglich ins Klassenzimmer/ in den Kursraum zu holen, um die Lernenden zu motivieren, Impulse zu geben, um Emotionen zu wecken und durch gemeinsames Erleben die Kommunikation zu fördern.
- d. Beim Einsatz von Medien muss der Fokus immer auf dem Lehren und Lernen der deutschen Sprache liegen.

Abb. 6. Ausschnitt zur Satzsuche

Strukturierung von Texten: Eine weitere Möglichkeit zur Durchführung der Textrekonstruktion besteht auch in der Aushändigung von Texten, die von ihrer Gestaltung her nicht verständnisfördernd aufgebaut sind (siehe Leisen 2013: 146). Mit dem Ziel die Studierenden in der Kategorisierung und Abstraktion textlicher Inhalte zu schulen, können die zu bearbeitenden Originaltexte, ohne eine inhaltliche Veränderung durchzuführen, gezielt ohne Absätze und Zwischenüberschriften abgetippt und in dieser Form an die Studierenden ausgehändigt werden. In der Unterrichtsdurchführung kann folgende Aufgabenstellung formuliert werden: „Die Originaltexte sind leider ohne Absätze geschrieben. Machen Sie diese Texte lesefreundlicher. Das hilft Ihnen selbst, die Texte besser zu verstehen. Teilen Sie hierfür den Text in physikalisch sinnvolle Abschnitte ein und notieren Sie zu jedem Abschnitt eine kurze Überschrift!“.

Schritt 3: Textfokussierung und -expansion

Zur Durchführung der dritten Stufe der Textarbeitsphase können folgenden Beispiele zum Einsatz kommen:

Farborientiertes Markieren: Der dritte Schritt der Textarbeitsphase kann mit dem farborientierten Markieren beginnen. Der Zweck dieser Aufgabe liegt darin, dass sich die Studierenden mehrfach mit einem oder mehreren Text(en) konzentriert auseinandersetzen müssen (vgl. Leisen 2013: 150). So können die Studierenden z.B. bezüglich des Themenbereichs *Rolle von Medien im DaF-Unterricht* folgendermaßen zum farborientierten Markieren aufgefordert werden: „a) Welche Medien werden in diesen Texten genannt? Markieren Sie alle genannten Medien mit der Farbe Blau!; b) Unterstreichen Sie alle wichtige Textstellen mit der Farbe Gelb!; c) Welche Vorteile bzw. Nachteile werden zum Medieneinsatz genannt? Markieren Sie die Vorteile grün und die Nachteile rot!“. Die Idee des farborientierten Markierens besteht darin, eine

zyklische Bearbeitung der Texte einzuleiten, durch die eine Fokussierung auf die relevanten Informationen gefördert wird. Die durch die farblichen Markierungen hervorgehobenen Textstellen sollten als Anker für die fortsetzende Textarbeit dienen (ebd.).

Exzerpt-Tabelle: Für die Durchführung der Textexpansion kann an die Studierenden eine vorgefertigte Exzerpt-Tabelle verteilt werden (siehe Abb. 7).

Übertragen Sie die farblich markierten Textstellen in die folgende Exzerpt-Tabelle:

	wichtige Textstellen:	Vorteile:	Nachteile:
Text 1	Titel: Autor:		

Abb. 7: Ausschnitt aus der Exzerpt-Tabelle

Diese Exzerpt-Tabelle enthält für jeden zu bearbeitenden Text des zweiten Textsets jeweils einen eigenen Tabellenabschnitt. Darüber hinaus können in dieser Exzerpt-Tabelle z.B. auch dieselben Farben wie aus der vorherigen Textbearbeitungsphase wieder mit aufgegriffen werden. Demgemäß werden die Studierenden dazu aufgefordert, die aus der farborientierten Markierungsarbeit gewonnenen Inhalte in diese Exzerpt-Tabelle zu übertragen und diese Inhalte mit eigenen Bemerkungen, Notizen und eigenen Ideen zu erweitern. Diese aktive Auseinandersetzung mit den Texten trägt dazu bei, dass sich die Studierenden einen Daten-Pool für die darauffolgende Texttransformationsphase anlegen (vgl. Merz-Grötsch 2014: 81).

Ordnen von Aussagen entsprechend ihrer Wichtigkeit: Nach dem Ausfüllen der Exzerpt-Tabellen können im Rahmen des dritten Schrittes der Textarbeitsphase die Studierenden z.B. auch dazu aufgefordert werden, die ihrerseits ausgefüllten Exzerpt-Tabellen zu betrachten und ein weiteres Arbeitsblatt zu bearbeiten, bei dem es darum geht, die in der Tabelle enthaltenen Aussagen bzw. Argumente entsprechend ihrer Wichtigkeit zu nummerieren (siehe Abb. 8). Hierbei kann folgende Aufgabenformulierung zum Einsatz kommen: „a) Welche wichtigen Aussagen, Vorteile und Nachteile aus der Exzerpt-Tabelle finden Sie persönlich wichtig? Kreuzen Sie diese an!; b) Wählen Sie sechs Aussagen, Vorteile und Nachteile aus und übertragen Sie diese in das Arbeitsblatt!; c) Nummerieren Sie diese sechs ausgewählten Aussagen, Vorteile und Nachteile entsprechend ihrer Wichtigkeit!“.

Sammeln von Aussagen bzw. Argumenten für ein Essay:	
Argument	
Aussage/ Argument:	
Begründung/ Beleg:	
Beispiel:	
Nr.:	

Abb. 8: Sammeln und Ordnen von Aussagen und Argumenten

Durch die Arbeit an dem Arbeitsblatt werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Informationen aus der Exzerpt-Tabelle nochmals zu sichten und persönlich zu bewerten. Wie aus der Abbildung 8 zu entnehmen ist, werden die Studierenden somit gezielt darin geschult, Argumente bzw. wichtige Aussagen gemeinsam mit Begründungen und Beispielen festzuhalten (siehe Merz-Grötsch 2014: 216).

Typische Beispiele für Prozessorientierung in der Phase 3

In der dritten Phase der Textproduktion geht es darum, das durch die rekonstruktive und produktive Textbearbeitung entstandene Wissen für die Produktion eines eigenen Textes zu transferieren (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 33). Es ist zu betonen, dass sich für die Durchführung der Texttransformationsphase im universitären Kontext insbesondere das Verfassen eines Essays eignet, da es eine effiziente Auseinandersetzung mit mehreren Texten zu einem Thema voraussetzt (siehe Stadter 2003: 65ff.). An dieser Stelle ist zu betonen, dass bereits am Anfang des Kursbeginns eine kurze Erarbeitungsphase bezüglich der Textsorte Essay und dessen Eigenschaften durchgeführt werden sollte. Demgemäß kann z.B. in Bezug auf den Themenbereich *Rolle von Medien im DaF-Unterricht* folgende Essayfrage formuliert werden: „Im DaF-Unterricht können viele verschiedene digitale Medien zur Förderung des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache eingesetzt werden. Allerdings ist ihr Einsatz sehr umstritten. Halten Sie den Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht für sinnvoll?“. Trotz einer gemeinsamen und ausgiebigen Vorbereitung auf die Texttransformationen bewährt es sich, auch innerhalb der Texttransformationsphase die Studierenden durch unterschiedliche Aufgabenarrangements zu unterstützen.

Das Schreiben nach einer Gliederung: Zur Unterstützung der Texttransformationsphase kann den Studierenden eine bereits vorgefertigte Word-Datei vorgelegt werden, die den typischen Aufbau eines Essays in Form eines farblichen Gliederungsrasters wiedergibt (siehe Abb. 9).

Verfassen Sie Ihr Essay entsprechend der folgenden Gliederung (Füllen Sie die weißen Felder aus!):

Absatz 1	Nennen Sie die Fragestellung, mit dem sich das Essay befasst Das vorliegende Essay beschäftigt.....
Absatz 2	Nennen Sie Argumente/Perspektiven die Ihren Standpunkt unterstützen.
Absatz 3	Nennen Sie Argumente/Perspektiven die Ihren Standpunkt nicht unterstützen.
Absatz 4	Beantworten Sie die Fragestellung, in dem Sie ihre eigene Stellungnahme einbringen

Abb. 9: Gliederungsraster zum Verfassen eines Essays

Diese Strukturgebung hat eine erfolgsabsichernde Funktion, da mit ihr der erwartete Textaufbau und –umfang vorgelegt wird (vgl. Leisen 2013: 182). Außerdem können die anhand dieser Gliederung entstandenen Textprodukte auch leichter miteinander verglichen und überarbeitet werden.

Durchführung einer virtuellen Schreibkonferenz: Eine weitere effiziente Möglichkeit zur Unterstützung der Texttransformationsphase besteht in der Durchführung einer virtuellen Schreibkonferenz (siehe Merz-Grötsch 2014: 196ff.). Hierbei kann die Lehrkraft die eingereichten Essays der Studierenden anonymisieren und gemeinsam mit einem vorgefertigten Bewertungsbogen an einen anderen Studierenden weiterleiten. Nachdem die Studierenden die erhaltenen Essays bewertet haben, schicken sie diese an die Lehrkraft zurück, welche wiederum diese zur Revision wieder an die eigentlichen Verfasser leitet.

Abschließend ist zu betonen, dass bei der genaueren Betrachtung des 3-Phasen-Modells schnell deutlich wird, dass der Prozesscharakter der Textproduktion als eine sequenzielle Anlage zur Unterrichtsdurchführung dient und dass durch das gezielte Ineinandergreifen der drei Phasen das Prinzip der Prozessorientierung gewährleistet wird. Durch die gezielte Wissensaktivierung in der ersten Phase entsteht eine Ausgangsgrundlage für die darauffolgende Textarbeitsphase. Die in der zweiten Phase kleinschrittig vorangetriebene rekonstruktiv-produktive Textbearbeitung bildet wiederum einen Impuls für die Neukonzeption von Texten im Rahmen der dritten Phase. Durch das Zusammenwirken der einzelnen Funktionen dieses Modells wird folglich ein Mechanismus der Textarbeit in Gang gesetzt, durch die jene kognitiven Prozesse angeregt und intensiviert werden, die im Umgang mit Texten besonders produktivitätssteigernd und lernwirksam sind (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 33).

Schlussbetrachtung und Vorschläge für Deutschlehrerausbildungsprogramme in der Türkei

Die akademische Textkompetenz hat eine epistemische, also wissenskonstruierende Funktion, welche die Qualität der Lehrerausbildung maßgeblich beeinflusst (vgl. Göpferich 2016: 277). Trotz dieser hohen Bedeutung, zeigt die gegenwärtige Unterrichtspraxis an den lehrerausbildenden Studiengängen, dass die akademische Textkompetenz, also die Fähigkeit sich in der Welt der Texte zu orientieren und die eigenen sprachlichen Ressourcen als ein Werkzeug des Denkens, Kommunizierens und Lernens zu nutzen, im Unterricht nicht systematisch aufgebaut, sondern vielmehr einfach vorausgesetzt wird (vgl. Portmann- Tselikas/ Schmözler-Eibinger 2008: 14). Es gilt jedoch, dass ‚Know-How‘ der Textproduktion durch das Einbringen von didaktisch begründeten Unterrichtseinheiten für die universitäre Unterrichtspraxis verfügbar zu machen. Mit dem Ziel, die Studierenden gezielt auf die fachlichen Inhalte der Deutschlehrerausbildung vorzubereiten, ist insbesondere für eine inhaltliche Umorientierung innerhalb sprachpraktischer Studienfächer zu plädieren. Denn je mehr Studierende Texte entsprechend des Unterrichtsprinzips der Prozessorientierung bearbeiten, d.h. gezielt erfassen, durchdringen, rezipieren und reproduzieren, umso mehr lernen sie, sich den Kriterien der Textualität zu nähern und ein höherstufiges Niveau ihrer akademischen Textkompetenz zu erreichen (Janich, 2008: 18ff.). Ausgehend von der Forderung zur Entwicklung von konkreten methodisch und didaktischen Hilfestellungen, welche auf die jeweils vorliegende Problematik zugeschnitten, praxisnah und direkt einsetzbar sind, zielt die vorliegende Arbeit mit der Darlegung der präsentierten Unterrichtsbeispiele darauf ab, einen konkreten Beitrag zur Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften zu leisten. Es ist zu betonen, dass das Spektrum zur Förderung der akademischen Textkompetenz breit gefächert ist und dass hier nur ein kurzer Einblick in die Umsetzungsmöglichkeiten der Prozessorientierung gegeben werden konnte.

Literaturverzeichnis

- Antos, Gerd** (1988): Eigene Texte herstellen! Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. *Der Deutschunterricht* 3, 37-47.
- Balci, Tahir** (1996): Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen. *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 65-70.
- Ballweg, Sandra u.a.** (2016): Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben: Ergebnisse einer Querschnittsstudie. *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Hg. v. Sandra Ballweg. Frankfurt am Main: Peter Lang, 137-172.
- Bausch, Karl- Richard** (1992): Plädoyer für eine wissenschaftlich begründete, professionalisierte sowie auf Mobilität ausgerichtete Fremdsprachenausbildung. *Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als Gegenstand der Forschung* 33, 23- 30.
- Bohle, Ulrike** (2016): Schreiben als Lerngegenstand, Lehrmedium und Lernvoraussetzung. Zur Schreibdidaktik an Schulen und Hochschulen. Ballweg, Sandra (Hg.): *Schreibberatung und*

Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17-43.

- Cummins, Jim** (1999): *BICS and CALP: Clarifying the distinction.* (Report No: ED 438 551). Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Decker, Lena u.a.** (2015): *Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen.* AkaTex Working Papers 3. 2. korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität Köln.
- Deregözü, Aysel** (2020): Geçmişten Günümüze Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei*, 143 -161.
- Dittmann, Jürgen u.a.** (2003): Schreibprobleme im Studium- Eine empirische Untersuchung. *Wissenschaftlich schreiben-lehren und lernen.* Hg. v. Konrad Ehlich und Angelika Steets. Berlin: De Gruyter, 155-185.
- Fandrych, Christian** (2007): Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nicht-deutschsprachiger Länder. Schmolzer-Eibinger, Sabine/ Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz.* Tübingen: Gunter Narr, 275-298.
- Feilke, Helmuth** (2019): *Bildungssprache.* https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2020).
- Feilke, Helmuth** (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. *Der Deutschunterricht* 3, 65-81.
- Flower, Linda/ Hayes, John R.** (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32(4), 365-387.
- Franken, Anna U.** (2020): „Wir hatten ja schon öfters mal Texte.“ - Schülervorstellungen von Texten und materialgestütztes Schreiben. *Leseforum* 2, 1-21.
- Gladitz, Anne u.a.** (2015): Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext. Ferraresi, Gisella/ Liebner, Sarah L. (Hg.): *SprachBrückenBauen. Beiträge der 40. Jahrestagung DaF und DaZ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.* Göttingen: Bamberg Universitätsverlag, 149-170.
- Göpferich, Susanne** (2016): Sich fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach. Ballweg, Sandra (Hg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 275-296.
- Hatipoğlu, Sevinç** (2015): Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2, 44-56
- Hayes, John R.** (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. Levy, Micheal/ Ransdell, Sarah (Hg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.
- Heinemann, Margot** (2000): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. Brinker, Klaus, u.a. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* New York: De Gruyter, 702-710.
- Janich, Nina** (2008): *Textlinguistik: 15 Einführungen.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2014): Braucht es „gute Lehrpersonen“ für einen erfolgreichen Deutschunterricht?. *AkDaF Rundbrief* 67, 6-16.

- Kruse, Otto/ Ruhmann, Gabrielle** (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik - Eine Einführung. Kruse, Otto/ Berger, Katja/ Ulmi, Marianne (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt Verlag, 13-38.
- Kruse, Otto/ Perrin, Daniel** (2002): Intuition und professionelles Schreiben. Das Thema dieses Buches. Perrin, Daniel, u.a. (Hg.): *Schreiben - Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-13.
- Leisen, Josef** (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachensensibler Fachunterricht in der Praxis - Teilband: Praxismaterialien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lipowsky, Frank** (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Allemann-Ghionda, Christina/ Terhart, Ewald (Hg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Beltz, 47-70.
- Ludwig, Otto** (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. Grosse, Siegfried (Hg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 37-73.
- Lupo, Sarah M. u.a.** (2012): Building Background Knowledge Through Reading: Rethinking Text Sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*61(4), 433-444.
- Merz-Grötsch, Jasmin** (2014): *Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Bad Langensalza: Klett-Kallmeyer.
- Ohm, Udo** (2014): Ohne sprachliche Qualifizierung keine berufliche Qualifizierung. Zum konstitutiven Verhältnis zwischen der Aneignung von Fachwissen bzw. beruflicher Handlungskompetenz und Sprachentwicklung. *Deutsch als Zweitsprache* 1, 7-19.
- Portmann-Tselikas, Paul R.** (2005): Was ist Textkompetenz?. http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf (Letzter Zugriff: 05.09.2020).
- Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine** (2008): Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 39, 5-16.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine** (2007): Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz - Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 207-222.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine** (2008): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 39, 28-33.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine** (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. Becker-Mrotzek, Micheal, u.a. (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 25-40.
- Seferoğlu, Sadi S.** (2004): Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* 58, 40-45.
- Sieber, Peter** (2005): Didaktik des Schreibens - Vom Produkt zum Prozess und weiter zu Textkompetenz. *Revue suisse des sciences de l'éducation*27(3), 381-406.
- Spivey, Nancy N.** (1990): Transforming Texts. *Written Communication* 7(2), 256-287.
- Stadter, Andrea** (2003): Der Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik. Überlegungen zur Erweiterung des universitären Textsortenkanons. Ehlich, Konrad/ Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter, 65-92.
- Tapan, Nilüfer** (2000): Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Tapan, Nilüfer/ Polat, Tülin/ Schmidt, Hans-Werner (Hg.): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*. Istanbul: Türkischer Deutschlehrerverein, 37-44.

- Thonhauser, Ingo** (2008): Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 39, 17-22.
- Thonhauser, Ingo** (2010): Textarbeit. Krumm, Hans-Jürgen, u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Hg. von.. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1032–1037.
- Vollmer, Helmut J./ Thürmann, Eike** (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprach*. Tübingen: Narr Verlag, 107-132.
- Witschel, Elfriede** (2017): *Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen - Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangement im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- YÖK** (2018): Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (letzter Zugriff: 13.07.2020).

Die Arbeit mit einem Schreib-Portfolio zur Entwicklung von Schreibkompetenz

Seval Karacabey , Muğla

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958508>

Abstract (Deutsch)

Zeitgenössische autobiographische Textauszüge dienen als eine gute Inspiration zum biographischen Schreiben, denn in ihnen begegnen dem Leser Themen wie Kindheit, Jugend, Schule, Reisen, Stadt, Heimatort. Diese Ich-Geschichten sind erinnernd, beschreibend, berichtend und erzählend. Das Ziel dieser Arbeit ist es darzulegen, inwieweit ein Portfolioeinsatz einen Beitrag bzw. eine Anregung zum Schreiben über eigene Lebenserfahrungen anhand von beschreibenden, berichtenden und erzählenden Aufzeichnungen von Erinnerungen zu leisten vermag. Durch das Lesen von Auszügen autobiographischer Texte erlangen die Studierenden grundlegende Kenntnisse über die Funktion von beschreibenden, berichtenden und erzählenden Darstellungsweisen und nutzen diese bei der schriftlichen Darstellung ihrer eigenen Erlebnisse und Erfahrungen. Insgesamt wird nicht nur die Dokumentation der eigenen Schreibprodukte, sondern auch die inhaltliche sowie formale Gestaltung des Schreib-Portfolios für die Produktion von biographischen Texten als wirksam angesehen. Die Studierenden sahen sich in ihrem handwerklichen Tun bei der Produktion eigener autobiographischer Texte bestärkt und ermutigt.

Schlüsselwörter: *Autobiographisches Erzählen, Erinnerung, Textsorten und deren Strukturen, Textrezeption und -produktion, Schreib-Portfolio.*

Abstract (English)

Working with a writing portfolio to develop writing skills

Contemporary autobiographical text excerpts serve as a good inspiration for biographical writing, as the reader encounters autobiographical elements with regard to topics such as childhood, youth, school, travel, city, hometown. These first-person stories are presented as remembering, descriptive, reporting and narrative. Using various contemporary autobiographical text excerpts and the use of writing portfolios, the topic of text types is taken up and encouraged to write with reference to one's own memory or biographical experience and cultural world. The aim of this study is to show how a creation of a portfolio can make a contribution or a stimulus to writing about one's own life experiences on the basis of descriptive, reporting and narrative memory records. The three forms of writing such as reporting, description and narration have to be learnt and must be used consciously by students. The reading of autobiographical excerpts should inspire them to write biographically. Recognizing the special characteristics of these types of text, writing tasks were formulated. Through the portfolio work, the instruction and support of the writing process by the teacher, students got strengthened and encouraged in their technical act of biography-related writing. Based on the draft texts and the statements of the German teacher candidates on the writing portfolio, they succeeded in grasping the meaning of specific presentation methods and writing portfolios.

Keywords: *Autobiographical storytelling, biographical knowledge, memory, reception and production of text, portfolio.*

EXTENDED ABSTRACT

Contemporary autobiographical text excerpts serve as a good inspiration for biographical writing, because the reader encounters autobiographical elements in them with regard to topics such as childhood, youth, school, travel, city, hometown. These first-person stories are presented as remembering, descriptive, reporting and narrative. In some autobiographical stories, the life plan is also shown in the form of photos, pictures and drawings. The aim of this study is to show how a creation of a portfolio can make a contribution or a stimulus for writing about one's own life experiences on the basis of descriptive, reporting and narrative memory records. Basically, writing requires knowledge of text structures, knowledge of linguistic and content-related knowledge and the use of this knowledge. Writing therefore requires knowledge and a structured approach. In this context, autobiographical reading and writing should be viewed as integrative. Reading the autobiographical excerpts should inspire students to write biographically. The autobiographical texts are intended to evoke memories. It is a major requirement for candidates for a German teaching degree to identify, recognize and use the characteristics of the types in autobiographical narration. Using the example of autobiographical text excerpts, they should be encouraged to use them while writing. Students were made aware of the concept of the portfolio. The candidate for a German teacher training course is requested to create a portfolio. Because the documentation of what is written should inspire you to continue writing. The portfolio should remind them of what they have learned and experienced. The three forms of writing such as reporting, description, narration are important to acquire/learn and to make students aware of them. Because it is difficult for students to recognize and use these three types of literary text description, reports and narrative, their differences and similarities; an attempt is made to appropriate the autobiographical text excerpts and the portfolio work as an example. Taking into account the special characteristics of these types of text, writing tasks were formulated based on the literary autobiographical excerpts from the text. In this context, writing about biographical experiences requires not only knowledge of text structures and types of text but also retrospective attention, which was generated in this study by reading autobiographical excerpts from the text and dealing with the first-person stories. On the basis of various contemporary autobiographical text excerpts and the use of writing portfolios, the topic of text types is taken up and inspired to write with reference to one's own memory and cultural world. Through the writing portfolio work, in addition to remembering and learning procedures, what has been learned and experienced is transferred into long-term cultural memory. Based on the draft texts and the statements of the German teacher training candidates on the writing portfolio, they succeeded in grasping the meaning of text-type-specific presentation methods and writing portfolios. Finally, through the instruction and support of the writing process by the teacher, students see themselves strengthened and encouraged in their technical act of writing. Autobiographical text excerpts in the context of German teacher training arouse inspiration in different ways, lead to identification and to reflect on one's own life. For this reason, one should see this as an opportunity and design appropriate writing tasks for the portfolio. The

documentation of their individual/biographical text production enabled them to deal more intensively with their writing results, led to greater learning progress and contribution, and to a better internalization of what they had learned. Their finished writing products were, so to speak, the literary processing of your own biography and thus also a cultural achievement that brought joy. In addition, this can also be understood as a reminder of the student days. They were also actively involved in the writing process and were happy to share their memories and cooperate continuously with the teacher. Overall, working with the writing portfolio offered the opportunity for “remembering” and “learning to write”. The writing portfolio can be established and made usable in the context of acquiring writing skills, especially in the literature-reading and writing-oriented courses.

Einleitung

Es gibt sehr viele Definitionen zum Schreiben. Dehn versteht das Schreiben als einen Transformationsprozess. "Schreiben heißt, Gedanken, Wissen, Mitteilungen, Empfindungen, Erfahrungen, Erinnerungen aus dem Kopf aufs Papier zu bringen. Das ist an sich – und grundsätzlich – ein Transformationsprozess" (Dehn 2005: 11). Weiterhin wird Schreiben nicht nur als "Mittlertätigkeit", sondern auch als Mittel zur Entwicklung anderer Kompetenzen verstanden. Weitere Unterschiede werden formuliert: Schreiben für Verständigung mit sich selbst oder mit anderen, Darstellung von Erfahrungen, Gefühlsausdruck, zur Unterhaltung und Aufdeckung von Kreativität, Aneignung von Stil und Ausbilden von sprachlicher Sensibilität (vgl. Schreier 2002: 12). Diesbezüglich schreibt Kast: "Wenn Deutschlernende eigene Texte schreiben, ganz frei oder mit strukturierenden Vorgaben, dann sind sie nicht nur kreativ, sondern teilen auch etwas über sich selber mit, schreiben sie individuell, persönlich, emotional" (1999: 126). Auf die Schreibtätigkeit kann durch Lesen vorbereitet werden. Bei Kast heißt es: "Schreiben lernt man nicht (primär) durch Schreiben, sondern durch Lesen." (1999: 66) Schließlich soll der Leser in der Fremdsprache dazu geführt werden, Texte zu erzeugen (vgl. Heyd 1991: 73). Unter dem Begriff Schreibkompetenz soll "Die Fähigkeit der Lernenden, in fremdsprachlichen Texten die eigenen Mitteilungsabsichten auszudrücken und gleichzeitig darauf zu achten, dass Orthographie, Redemittel, grammatische Strukturen [...] stimmen" (Kast 1999: 222).

Der biographische Erfahrungsraum ist ein wichtiger Bereich, von dem auf unterschiedliche Art und Weise im handlungs- und produktionsorientierten erfahrungsbezogenen Unterricht profitiert werden kann. Damit ist das Schreiben auch zur Gewinnung von Identität förderlich. In diesem Rahmen formuliert Schuster in Anlehnung an Spinner folgendermaßen:

Im Schreiben von sich selbst kann Biographie als Vergewisserung des eigenen Lebensbezuges geleistet werden und das lebensgeschichtlich gewonnene Selbst-Sein durch Strukturierung Gestalt gewinnen. In manifester Weise erhält im biographischen Erzählen das Vergangene Dauer und erweist sich so als sichtbarer Teil der Identität. (Schuster 2003: 125 zit. nach Spinner 1980: 74f.)

Textkompetenz

Neben dem Aufbau von Sprachwissen ist auch das Textsortenwissen ein wichtiger Bestandteil beim Erlernen und bei der Verwendung einer Fremdsprache. Rezeption und Produktion müssen als komplexe, miteinander verbundene und zum Teil simultan ablaufende Vorgänge vorgestellt werden (vgl. Krumm 2001: 6). Hier werden beim Lesen Kenntnisse und Informationen mit dem eigenen Wissen nicht nur in Beziehung gesetzt, sondern diese auch für weitere Anlässe wie Denken, Sprechen und Handeln angewendet. Bei der Mitteilung von Gedanken und Absichten sowie Wertungen spielt in diesem Falle die Verständlichkeit und Angemessenheit eine wichtige Rolle. In Anlehnung an das Verständnis von Textkompetenz im Sinne von Protmann-Tselikas und Schmolzer-Eibinger können Rezeption und Produktion von Texten nicht isoliert

betrachtet werden (vgl. 2005: 1f.). Zum integrativen Üben von Lesen und Schreiben und zum Aufbau von rezeptiver und produktiver Textkompetenz ist es wichtig, Lesen und Schreiben in kleine Schritte zu zerlegen, so können auch komplexere Texte früh in die Lehrveranstaltungen integriert werden (vgl. Jentges 2011: 25). Vor diesem Hintergrund bildet das Lesen von autobiographischen Textauszügen eine gute Basis für die Vorbereitung auf die biographische bzw. personenbezogene Schreibtätigkeit.

Erinnerung - Autobiographische Texte

Der Mensch trägt Erinnerungen in sich, über die gesprochen oder geschrieben wird bzw. geschrieben werden kann. Erinnerungen werden als eine kulturelle Leistung mit einem psychologischen und historischen Inhalt betrachtet. So gibt es individuelle, kommunikative, kulturelle und kollektive Erinnerungen. Erinnerungen können in unterschiedlicher Form reflektiert und rezipiert werden (vgl. Nünning 1998: 125f.). Insbesondere autobiographische Texte enthalten Erinnerungen und sind stark emotional geprägte Erzählungen. In diesem Rahmen äußert sich Harald Welzer wie folgt:

Autobiographische Gedächtnisinhalte können nur selbstbezogene Inhalte sein, und diese sind ohne ein emotionales Register nicht denkbar. Emotionen, Erinnerungen an Emotionen und emotionale Erinnerungen haben eine körperliche Signatur – insofern ist das autobiographische Gedächtnis immer auch ein Gedächtnis, das auf unser Körper-Selbst bezogen ist. (2008: 150)

Im Hinblick auf das biographische Schreiben sind die autobiographischen Texte lesewirksame Texte. Die biographischen Erfahrungen des Schriftstellers und des Lesers treffen aufeinander, und es werden Erinnerungen beim Leser ausgelöst. Dieser retrospektive Blick ist meistens sehr emotional. In diesem Sinne werden das Erlebte, das Erfahrene, das Erlernte erinnernd in der Ich-Form rekonstruiert. Aus der Sicht des Lesers erinnert, berichtet, beschreibt und erzählt der Schriftsteller aus dem eigenen vergangenen Leben und die beschreibende, berichtende erzählende Geschichte gewinnt somit einen “Wahrheitseffekt”.

Arbeiten mit autobiographischen Textauszügen dienen als eine gute Erinnerungsstütze und Inspiration zum biographischen Schreiben, denn in ihnen begegnen dem Leser autobiographische Elemente hinsichtlich der Thematik Kindheit, Jugend, Schule, Reisen, Stadt, Heimatort, usw. Diese werden erinnernd, beschreibend, berichtend und erzählend inszeniert. In manchen autobiographischen Erzählungen wird der Lebensentwurf auch in Form von Fotos, Bildern und Zeichnungen gezeigt. Der Transfer der autobiographischen Erlebnisse und Erfahrungen des Ichs vollzieht sich also in unterschiedlichen Dimensionen. Autobiographische Textauszüge im Kontext der Deutschlehrausbildung erwecken auf unterschiedliche Art und Weise die Inspiration, führen zu einer Identifikation und zum Nachdenken über das eigene Leben. Aus diesem Grund sollte man dies als eine Chance betrachten und entsprechende Schreibaufgaben für das Portfolio konzipieren.

Portfolioarbeit

Portfolios werden im schulischen-hochschulischen Kontext auch im Berufsleben als ein „Arbeitsinstrument“, als „Lehr- und Lerninstrument“ genutzt. Sie wird als ein „Professionalisierungsinstrument“ in der Lehrerbildung eingesetzt,

das den Aufbau der DaZ spezifischen Lehrkompetenzen systematisiert dokumentiert und einen reflektierten Dialog mit sich selbst und anderen Beteiligten über die Entwicklung eigener Lehrprofessionalisierung ermöglicht. [...] Ziel des Portfolios ist es, eine Brücke zwischen dem wissenschaftlich fundierten DaZ-spezifischen Wissen und der praktischen Anwendung in der Schule zu schlagen und dabei die sprachlichen Zugänge der Schülerinnen und Schüler gezielt zu analysieren. (Magdalena 2019: 6 zit. nach Kunter et.a. 2011)

In der Untersuchung von Michalak und Ulrich wird es im Sinne von „Entwicklungsportfolio“ konzipiert und beschrieben. Sie zeigen, dass die angehenden Lehramtskandidaten durch das Portfolio in vielerlei Hinsicht sensibilisiert werden konnten. Insbesondere das „reflexive Schreiben“ erwies sich als sehr gewinnbringend. Das Portfolio „unterstützt Studierende darin, ihre persönliche Entwicklung auf dem Weg zum Lehrberuf bewusst wahrzunehmen, und dabei ihre persönlichen Stärken und Schwächen sowie ihre Ziele zu reflektieren“ (Magdalena 2019: 13). Mit dem Portfolio wird die Förderung der Teilnahme, Mitarbeit, Tragen von Verantwortung und Reflexion angestrebt. Inhalte und Ziele können unterschiedlich ausgestaltet sein. Diesbezüglich formulieren Ballweg und Bräuer wie folgt: „Die Portfolioarbeit ist als offenes Konzept zu verstehen, das – je nach Gegebenheiten, Rahmenbedingungen, Zielgruppe und Bedürfnissen – neu ausgestaltet werden kann“ (2011: 2). Ein Portfolio ist also „eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/ des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt“ (zit. n. Paulson/ Meyer 1991: 60). In dieser Arbeit soll der Begriff Portfolio „im Sinne einer Leistungsmappe“ aufgefasst werden. Und als solche wird es wie folgt beschrieben: „Portfolio sammelt und ordnet bestimmte Produkte, die eine Lernbiographie des Lernenden kennzeichnen bzw. die Entwicklung des Lernenden sichtbar machen oder seine Arbeit an einem Projekt dokumentieren. [...]“²

Der Sinn und Zweck des Einsatzes eines Schreib-Portfolios im hochschulischen Kontext besteht darin, dass die Studenten ihre Schreibentwicklung, ihre Leistungen und Verbesserung beobachten, ihre Schreibfähigkeiten verbessern und Freude über ihre Leistung empfinden. Mit einem Schreib-Portfolio können die Studenten ihre Arbeiten organisieren und ihren Fortschritt bewerten. Es ist auch ein Mittel für die Lehrperson, um Studierenden mündliche oder schriftliche Rückmeldung zu geben.

Die Aufgaben, die hier für das Schreib-Portfolio konzipiert wurden, forderten Studierenden heraus, ihre Erinnerungen zu versprachlichen und sie ermöglichten ihnen, thematisch einen Fokus zu setzen. Erinnerndes Schreiben in Form von Beschreiben, Berichten und Erzählen bedarf der Unterstützung, denn oft fällt es Studierenden schwer,

²<https://de.wikipedia.org/wiki/Portfolio>: (letzter Zugriff: 10.02.2021:21:24)

selber Schreibideen zu entwickeln. Daher wurden Schreibkriterien zum Teil auch gemeinsam, ausgehend der autobiographischen Textauszüge, entwickelt und formuliert. Das Schreiben von Texten ist ein komplexer und schwieriger Prozess. Diese Schwierigkeit wird in diesem Projekt u.a. mit der Etablierung eines Schreib-Portfolios zu umgehen versucht.

Zur Vorgehensweise

Durchgeführt wurde dieses Projekt mit Deutschlehramtskandidaten der 1. Klasse im Fach Schreibseminar der Muğla Sıtkı Koçman Universität. Nach einem 10 wöchigen Arbeiten mit den 30 (23 weiblich/ 7 männlich) Studierenden wurde die Arbeit der Schreib-Portfolios ausgewertet. Damit die Deutschlehramtskandidaten ein Gefühl für die Struktur von Texten (Berichten, Beschreiben und Erzählen) entwickeln und diese beim Schreiben bewusst einsetzen konnten, wurde der Schreibvorgang zuerst mit authentischen Materialien unterstützt. Die Bewusstmachung der unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten erfolgte dann mithilfe von Auszügen von autobiographischen Textauszügen bekannter Schriftsteller durch die Fokussierung auf spezifische Textstellen und Thematisierung von textsortenspezifischen Darstellungsweisen. Damit wurden die Studierenden für die Produktion eigener Erinnerungstexte begeistert. Sie wurden aufgefordert, textsortenspezifisches Wissen und diese Textstrukturen im autobiographischen Erzählen zu erkennen, und diese Kenntnisse beim eigenen Schreiben strategisch und gezielt einzusetzen.

Die Studierenden entwarfen erinnernd beschreibende, berichtende und erzählende Texte zum größten Teil nach dem Seminar. Sie wurden aufgefordert, ihre Text-Lebensentwürfe in Form eines Schreib-Portfolios individuell zu dokumentieren. Ihre Texte wurden wöchentlich eingesammelt und mit entsprechender Rückmeldung und Korrekturarbeit zurückgegeben. Bei der Auswahl der Textauszüge wurde besonders darauf geachtet, dass es sich um textsortenspezifische und thematisch passende Textstellen handelte. Nach der Besprechung und Diskussion hinsichtlich der Kohärenz und Kohäsion der ausgewählten Textpassagen wurden lebensnahe biographische Schreibthemen für das Portfolio entwickelt und formuliert.

Es gab für die einzelnen Schreibprojekte feste Vorgaben. Dabei sollten sie auf textsortenspezifische Darstellungsweisen, Beschreiben, Berichten und Erzählen achten und einige Strukturen verwenden. Sie sollten versuchen, sich formal und inhaltlich mit dem Ausgangstext zu befassen. Es gab einige Probleme mit neuen Wörtern, aber diese Auseinandersetzung mit neuen Wörtern kann beim Schreiben auch sehr bereichernd sein. Nach dem Projekt wurde diese Phase mit 10 offenen Fragen ausgewertet. Dieser Reflexionsbogen/Fragebogen reflektiert die Ansichten zum Schreib-Portfolio, zur Schreibkompetenz und zur Fehlerkorrektur.

Die Daten wurden mithilfe von qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. In seinem Buch „Qualitative Inhaltsanalyse“ stellt er diese Forschungsmethode detailliert dar. Er konzipiert ein „allgemeines inhaltsanalytisches

Ablaufmodell“ (Mayring 2003: 53ff.). Dabei werden große Datenmengen durch Paraphrasen, Selektion der Inhalte und Kurzfassung reduziert und daraus ein Kategoriensystem entwickelt. Die Aussagen werden zu Einheiten in Form von Sätzen und Wörtern zusammengefasst.

Befunde

Im Folgenden wird die Portfolioarbeit für die Entwicklung der Schreibkompetenz in den Blick genommen. Um Erkenntnisse zu ermitteln, inwieweit die Deutschlehramtskandidaten von dem Schreib-Portfolio profitiert haben, wurden sie nach dem Projekt angeregt, ihre Einstellungen zum Schreib-Portfolio, zu ihrer Schreibkompetenz und der Fehlerkorrektur zu reflektieren. Die Forschungsschwerpunkte lassen eine Gliederung in zehn Hauptkategorien zu, die im Folgenden vorgestellt werden.

Reflexion zum Schreib-Portfolio

Themen	Probanden	Frequenz n=30
gut	18,4,6,7,12,13, 22,30d,27	9
schön	8, 9, 1, 17, 19m,27	6
textsortenspezifisch orientiert	3m, 4, 16, 17, 21,30d	6
nützlich	1,2,3m, 24,28	5
amüsant,	21,2,9,23m,25	5
teils gut, teils langweilig	6, 11,15m,29d,16	5
bekannt/lebensnah/vertraut	23m, 26m,7,17	4
lehrhaft	8, 30d,17	3
emotional	3m, 5m	2
vergangenheitsbezogen	10, 16	2
zum Nachdenken angeregt	21,2	2
sinnvoll, logisch	14m	1
reichhaltig	3m	1
detaillierte Themenvorgabe	24	1
Kultur-Übertragung/Verständigung anderen=kommunikativ	mit 2	1
klassisch, begrenzt	9	1

Tab.1: Themenauswahl für das Schreib-Portfolio

Im Allgemeinen wurden die Themen, die für das biographische Schreiben vorgesehen waren, als gut, schön, amüsan, nützlich, emotional und lehrhaft empfunden. Thematisch waren sie emotional gerührt und wurden zum Nachdenken angeregt. Sie konnten die einzelnen textsortentypischen Merkmale erkennen, und das Wissen und für ihre eigene und die fremde Kultur sensibilisiert werden. Nur für Einige war das rückwärtsorientierte Schreiben langweilig. Die Mehrheit hatte große Freude beim Schreiben. In der folgenden Tabelle werden einige Reflexionen der Deutschlehramtskandidaten zum Thema nochmals gegliedert.

Freude bereitend	Probanden	Frequenz n=30
Kindheitserinnerung (mit Foto und Gegenstand)	9,25	2
Opferfest	2	1
Die Erfahrung mit dem Lernen der deutschen Sprache	2	1
Alle Themen	28	1
Kindheitstraum	25	1
Erinnerungen	23m	1
Anspruchsvoll		
Berichten	21,25	2
Manche Themen	18	1
Langweilig		
Wiederholte Themen aus vergangenen Semestern	4, 6,20	3
Feste: Opferfest;Zuckerfest	14m, 16	2
Berichte	25	1

Tab.1.1: Themen, die Freude bereitend, anspruchsvoll und langweilig sind

Das Schreiben über die Erinnerungen bereitete besonders Freude. Das Berichten wurde als anspruchsvoll empfunden. Zu bemerken ist, dass wiederholte Themen Unlust und Langeweile erzeugten. In Bezug auf die Themauswahl hier einige Bewertungen:

“Ich fand die Themanuswahl gut. Ich bin der Meinung, dass man über Erlebtes beschreiben, berichten oder erzählen kann. Und dies konnte ich nur dank der ausgewählten Themen machen.” (30d)³

“Ich finde, dass die Themen schön und einfach waren. Es waren Themen, die ich keine Schwierigkeiten hatte, um darüber etwas zu schreiben.” (19m)⁴

“Im Schreib-Portfolio haben mir die Themen Opferfest und mein erster Tag auf Deutsch sehr gut gefallen, denn, wenn ich jemanden aus einer anderen Kultur treffe,

³30d= Studentin, die in einem deutschsprachigen Raum Deutsch gelernt hat.

⁴ 19m= Student männlich

kann ich ihm/ihr über meine Erfahrung mit dem Deutschlernen oder über das Opferfest, das zu meiner Kultur gehört richtig vermitteln.“ (2)

“Generall waren es Themen, die mich zum Nachdenken anregten und Wissen aneignen konnte. Es war nützlich und amüsant über die eigenen Lebensabschnitte zu kommunizieren und zu schreiben. Ich schrieb mit großer Begeisterung. Nur das Berichten fand ich etwas schwierig.“ (21)

“Ich denke, dass alle Themen zum Schreiben und Erzählen geeignet waren. Erinnerungen sind Themen, über die jeder etwas schreiben kann. Daher schreibe ich auch über solche Themen mit Begeisterung.“ (23)

“Die ausgewählten Themen für das Schreib-Portfolio waren sehr schön.Über aktuelle und bekannte Themen zu schreiben, entwickelte sowohl mein Schreiben als auch mein Sprechen. Außerdem sorgt es dafür, dass ich über bestimmte Sachverhalte und Ereignisse, über die ich nichts wusste, informiert wurde.“ (17)

Wünsche	Probanden	Frequenz n=30
Alltagsthemen	1,11,22,27,2, 29d ⁵	6
Frei in der Wahl der Themen	5m, 15m,10,16,26m,20	6
mehr über Kindheit	6,14m,19m,22,23m,25	6
über Zukunft/Zukunftstraum	10,11, 27,15m	4
mehr über Heimatortbeschreibung	4,3m,28	3
mehr über Erinnerungen	5m, 30d	2
textsortenspezifische andere umfangreichere Themen	9,21	2
Objekte, Gegenstände, Menschen und Tiere	18	1
Traumstadt	7	1
Technologie, Filme	8	1
Muttertag, Valentinstag, Vorlieben	11	1
Hobbys	29d	1
Unfall, Urlaub	28	1

Tab. 2: Andere Themenfelder - Wünsche für das Schreib-Portfolio

Deutschelehramtskandidaten äußerten Wünsche im Hinblick auf die Themen, über die sie gerne schreiben würden. Einige nannten wiederholt Themen, über die sie im Portfolio-Schreibprojekt schrieben. Dies zeigt auch, dass sie gerne über Kindheit und Erinnerungen schrieben. Manche nannten weitere Themenbereiche, die den Alltag und die Zukunft betrafen, über die sie auch gerne schreiben würden. Andere dachten, sie

⁵ 29d= Studentin, die in einem deutschsprachigen Raum Deutsch gelernt hat.

wären kreativer, wenn sie in der Wahl der Themen frei wären. Hierzu einige Aussagen der Deutschlehramtsstudierenden:

“Schreiben über die Erinnerungen an meine Kindheit bereitete mir große Freude. Es veranlasste sogar, dass ich meine Kindheitserinnerungen in türkischer Sprache schreibe. Momentan habe ich ein Buch, [Heft] in das ich reinschreibe, wenn ich Zeit habe.” (23m)

“Ich kann über Themen, die für mein Berufsleben und für meinen Alltag nützlich sind, mit Freude schreiben.” (2)

“Schreiben über die Vergangenheit verinnerlicht die Zeitformen, wir könnten auch über Zukunft schreiben” (27)

Positiv	Probanden	Frequenz n=30
	1,2,3m,4,5m,6,7,8,9,10, 11,12,13,14m,15m,16,17,18, 19m,20,21,22,23m,24,25,26m, 27,28,29d,30d	30
Wissen zu unterschiedlichen Themen erwerben	3m,4	2
fördert zum Schreiben	4,21,23m	3
erweitert Wortschatz	3m, 6,11	3
systematische, strukturierte Vorgehensweise	18,15	2
fördert die Entwicklung des Selbstausdrucks	3m, 24	2
Übernehmen Verantwortung	30d, 21	2
lehrhaft,	4	1
dient zur Wiederholung	14m	1
unterstützt das Schreiben für die Prüfung	18	1
fördert Sprechen	6	1
ermöglicht freies und kreatives Arbeiten und	30d	1
Grammatik	6	1
Textsortenwissen lernen	16	1

Tab. 3: Positive und negative Erfahrungen mit dem Schreib-Portfolio

Alle machten positive Erfahrungen mit dem Schreib-Portfolio und erwähnten, wie sie davon profitierten. Daher kann man sagen, dass das Schreib-Portfolio in vielen Bereichen ein den Lernprozess unterstützendes Mittel ist. Es wurden einige weitere Kompetenzen gesammelt, die durch das Portfolio entwickelt bzw. bewusst geworden

sind. Dazu gehören Selbstaussdruck, Verantwortungstragen, systematisches und strukturiertes Vorgehen, Kreativität und Wissensaneignung. Hierzu einige Aussagen der Studierenden:

“Ich denke, dass die Schreib-Portfolioarbeit sehr lehrhaft ist [...] Wir haben viele Informationen gelernt. Ich möchte immer schreiben. Das Schreib-Portfolio soll ein Teil des Unterrichts sein.” (4)

“Ich finde es nützlich, weil solche Portfolios helfen, einem Ordnung ins Leben zu bringen.” (15m)

“Ich finde das Schreib-Portfolio sehr nützlich, weil wir auch Verantwortung nach dem Seminar übernehmen. Daher bemühte ich mich auch ausserhalb des Seminars zu schreiben. Dies trug zur Entwicklung der Schreibfertigkeit und [...] trug auch zur besseren Selbstentwicklung bei....” (21)

“Ich finde es nützlich, weil wir das was wir schrieben in einem ordentlichen Format sehen können.” (28)

“Ich fand von Anfang an das Schreib-Portfolio positiv. Es war ein besonderes Projekt für das Seminar im Gegensatz zu den anderen, und ich bin der Meinung, dass es uns Verantwortlichkeit vermittelt.” (30d)

“Durch das Schreib-Portfolio habe ich mir Schreibgewohnheit angeeignet. Es veranlasste, dass ich gern in Deutsch schreibe. In den ersten Wochen gefiel mir das nicht. Aber später nach dem ich lernte, wie man Einleitung, Hauptteil und Schluss schreibt, wollte ich noch mehr schreiben. Ich denke, dass jeder Text, den wir verfassen, durch eine qualifizierte Lehrperson korrigiert werden sollte. Wir sollten unsere Fehler sehen [...]” (23m)

Begründungen	Probanden	Frequenz n=30
Ja, weil...	1,2,3m,4,5m,6,7,8,9,10,11,12,13,14m,15m,	30
Ja, aber...	16,17,18,19m,20,21,22,23m,24,25,26m,27,28,29d,30d	
,aber nur in der 1. Klasse	7,16,17, 8,9, 26m	6
,weil das die Schreibfertigkeit entwickelt	1,2,4,13	4
,weil das lehrhaft ist	4, 5m,	2
,weil das auf die Prüfung vorbereitet	1	1
,weil das zur Aneignung von Wissen und Erfahrung beiträgt	2	1
,weil das nicht nur Schreiben, sondern auch Sprechen, Hören und Lesen fördert	3m	1
,aber mit reduzierter Anzahl der Schreibthemen	6	1
,weil das zum Tragen von Verantwortung führt	30d	1

Tab. 4: Verwendung eines Schreib-Portfolios im Studium

Die Einsetzbarkeit des Schreib-Portfolios im Studium ist für alle Deutschlehramtskandidaten von Vorteil. Eine Studentin (25) erklärte das Schreib-Portfolio zur "effektivsten Lernmethode" und würde am liebsten im gesamten Studium damit arbeiten. Einige StudentInnen meinten, (6), dass sie sich die Nutzung eines Schreib-Portfolios ab dem 1. Semester verpflichtend wünschten, und eine Studentin plädierte dafür, dass man die Themenanzahl reduzieren sollte. Diesbezüglich einige Aussagen der Studierenden:

“Sollte unbedingt fortgesetzt werden. Durch das Schreiben lernen wir neue Wörter, durch neue Wörter lernen wir das Sprechen und durch Sprechen lernen gebrauchen wie effektiverer Deutsch. Die Schreib-Portfolio hat einen Effekt auf das Erlernen der deutschen Sprache.” (11)

“Ich will das nicht nur während des gesamten Studiums sondern auch in den Ferien fortsetzen. Es ist die effektivste Lernmethode.” (25)

“Es wäre wirklich super, wenn es so wäre, weil es mir gefiel. Ich fühlte mich verantwortlich.” (30d)

Themenbereiche	Probanden	Frequenz n=30
manche Themen können auch im Seminar geschrieben werden	3m,4,6,7, 30d	5
über unterschiedliche Themen schreiben	6, 18,21, 22,25	5
nicht als Hausarbeit, sondern im Seminar schreiben	8,9, 10, 16,20	5
frei in der Wahl der Themen	3m,5m,11, 20	4
über unterschiedliche Themen schreiben als nur über Erinnerungen	1,27	2
Mehr Zeit zum Vorlesen der Schreibprodukte im Seminar	2	1
Themenauslösung, durch die Studierenden	10	1
Themen, über die man mehr schreiben kann	19m	1
über Kindheitserinnerungen und Erinnerung	23m	1
Themenreduzierung	27	1
über ein Buch ein Schreib-Portfolio erstellen.	29d	1
mehr Themen und auch Texte über andere Kulturen	17	1
Keine	12,13,14m, 15m18,19m,23m , 24,26m,28	10

Tab. 5: Veränderungsvorschläge zum Schreib-Portfolio

Hinsichtlich der Verwendung von Schreib-Portfolios gibt es einige interessante Sichtweisen. Vorwiegend wurde im Seminar Textsortenwissen vermittelt, mit autobiographischen Textauszügen gearbeitet und die Schreibthemen formuliert.

Meistens schrieben sie außerhalb des Seminars. Jedoch wird auch das Schreiben im Seminar gewünscht (5) und manche wollten sogar ausschließlich im Seminar schreiben. Außerdem entstand das Bedürfnis, ihre Erinnerungen mehr im Seminar austauschen bzw. vortragen zu können. Ein weiteres Bedürfnis war, dass sie sich Themen wünschten, über die sie mehr schreiben könnten und die abwechslungsreicher wären. In der Themenanzahl wollten sie eine Reduzierung, sowie Schreibthemen, die von den Studierenden aus mitbestimmt werden. Zudem fügte eine Studentin an, (29d) dass man über das gesamte Buch ein Schreib-Portfolio erstellen könnte (17). Daraus kann abgeleitet werden, dass das Portfolio ein Interesse am Lesen und an fremden Kulturen erwecken konnte. Diesen Umstand belegt die Aussage einer Studentin:

Ich hätte gern unterschiedliche Schriften zu verschiedenen Themen aus der anderen Kultur abgeheftet. Bezüglich des Schreibens sollten nicht nur ein Thema sondern mehrere Themen zur Auswahl zur Verfügung gestellt werden. (17)

Das Schreib-Portfolio konnte Deutschlehramtskandidaten vielseitige Möglichkeiten zur Entwicklung von Schreibkompetenz anbieten. Im Folgenden wird die Bewertung des Schreib-Portfolios in Bezug auf Schreibkompetenz beschrieben.

Bewertung der Studierenden über ihre Schreibkompetenz

Begründungen	Probanden	Frequenz n=30
Ja, weil...	1,2,3m,4,5m,6,7,9,10,11,12,13,14m,15m,16,17,18,19m,20,21,22,23m,24,25,26m,27,28 29d,30d	30
Wortschatzerweiterung	6,9,10,11,12,17,25	7
die Einleitung und den Schluss verinnerlicht	4,23m,29d	3
Grammatik	6,17,25	3
Selbsta Ausdruck	6,24	3
achtsamer beim Schreiben geworden	9,11	2
kann einfacher über Galata Kulesi schreiben	2	1
neue Strukturen gelernt	9	1
Verantwortung tragen	11	1
Zum Nachdenken und Produzieren angeregt	14m	1
Textsorten und deren Besonderheiten gelernt	16	1
fördert Sprechen	17	1
fördert die Schreibgeschwindigkeit	18	1
bemerkte die Fortschritte, benutzte weniger das Wörterbuch	19m	1

Phantasieerweiterung	25	1
durch Fehler gelernt	30d	1
nicht besonders, da nur 4 Schreibaufgaben erfüllen konnte.	8 ⁶	1

Tab. 6: Verbesserung/Progression der Schreibkompetenz durch das Portfolio

Die Deutschlehramtskandidaten berichteten fast alle, dass sie eine Verbesserung in der Schreibentwicklung erfahren konnten, bis auf eine Studentin (8), die nur teilweise die Schreibthemen erfüllen konnte. Ausgehend von der Tabelle erfuhren die Studierenden in mehreren Bereichen eine Entwicklung. Insbesondere auf der Produktionsebene waren sie sich bewusst geworden, dass beim Schreiben und bei der Nutzung des Schreib-Portfolios mehrere Faktoren im Spiel sind: Sie stellten fest, dass sie in einfacherem Deutsch schreiben konnten, das Wörterbuch weniger benutzten, beim Schreiben achtsamer vorgingen, ihre Schreibgeschwindigkeit trainieren konnten und sich besser ausdrücken konnten. Sie wurden zum Nachdenken und Produzieren angeregt. Dazu einige Aussagen der Studierenden:

Ja, weil wir zum Nachdenken und zum Produzieren angeregt waren und [das Schreiben] wurde immer einfacher. (14m)

[...] Textsorten mit Regeln gelernt und detailliert gelernt [...](16)

Ja, weil ich der Meinung bin, dass ich aus meinen Fehlern etwas gelernt habe. (30d)

Wenn jemand sich im Bereich Schreiben entwickeln will, muss er sehr viele Bücher lesen. Die Texte, die wir im Seminar erarbeiteten, trugen im Gegensatz zum letzten Jahr viel dazu bei, meine Schreibfertigkeit zu erweitern. (3m)

Textsorten	Probanden	Frequenz n=30
Textsortenmerkmale verinnerlicht bzw. gelernt	2,3m,4,5m,6,7,8,9,12 13,14m,16,17,18 19m,22,23m,24,25 26m,27,28,29d,30d	24
Textsortenmerkmale teilweise verinnerlicht bzw. gelernt	1, 10, 11, 15,20,21	6
Einleitung, Hauptteil, Schluss gelernt	2,9,13,20,27	5
Berichten schwierig	10,11, 15,21	4
achtsamer beim Schreiben geworden	17	1

Tab. 7: Beitrag des Schreib-Portfolios zur Verinnerlichtung des textsortenspezifischen Schreibens

⁶Nachholstudentin. Hat nicht regelmäßig das Seminar besucht. Keine Anwesenheitspflicht.

Die Mehrheit der Deutschlehramtskandidaten (24 von 30) behaupten, die textsortspezifischen Merkmale zu kennen bzw. verinnerlicht zu haben, während einige (6 von 30) noch Schwierigkeiten hatten. Einige Studierende (4) bemängelten, dass sie das Berichten schwer fanden und nicht verinnerlichen konnten. Wissensvermittlung trug dazu bei, dass sie achtsamer und nachdenklicher beim Schreiben vorgingen. Sie vermerkten, dass sie ihre Texte in Einleitung, Haupt- und Schlussteil gegliedert hätten, und diese Gliederung bewusst genutzt hätten. Auch die Textentwürfe der Studierenden belegen diese Aussagen. Diesbezüglich weitere Aussagen der Studierenden:

Ja, weil ich die Merkmale und die Unterschiede von Beschreiben, Berichten und Erzählen nicht wusste bzw. vergessen hatte. Dank dieser Schreibaufgaben habe ich sie verinnerlichen können. (30d)

Ja, ich habe gelernt. Wenn ich zum Beschreiben, Berichten oder Erzählen etwas schreibe, achte ich auf deren Merkmale (4)

[...] wir waren sehr produktiv. Da wir fast das ganze Semester uns auf diese Themen fokussierten, trug dazu bei, dass ich das verstand. Nützlich war ausserdem auch die behandelten Texte, welche die Merkmale der Textsorten aufwiesen. (6)

Wenn wir das Portfolio nicht genutzt hätten, hätte ich überhaupt nichts gelernt. Jetzt beherrsche ich das Thema. Das Leseverstehen war schwierig, aber durch das Schreiben konnte ich das begreifen. (25)

Ja, weil ich die Besonderheiten der Textsorten lernend schrieb (18)

Ich konnte diese Textsorten ziemlich gut lernen. Die Merkmale..., wie ich zu schreiben habe. Ich habe früher ungeachtet auf die Form/Regeln einfach drauf losgeschrieben. Nun achte ich beim Schreiben. (17)

Begründungen	Probanden	Frequenz n=30
Ja, weil...	1,2,3m,4,5m,6,7,8,9,10 11,12,13,14m,15m,16,17 18,19m,20,21,22,23m 24,25,26m,27,28,29d,30d	30
,weil das sowohl im Studium als auch im Berufsleben von Bedeutung ist	2,4,7,8,11,17,22,23	8
,weil das für die Zukunft wichtig ist	6, 9, 10	3
,weil das Schreiben erleichtert wird	12	1
,weil das vielleicht zum Schreiben eines Buches auf Deutsch beiträgt	19m	1
,weil das zum kreativen Denken veranlasst	14m	1
,weil das den Selbsta Ausdruck erleichtert	15m	1
,weil das zum Erkennen unterschiedlicher Textsorten hilfreich ist	24	1
weiß nicht	13	1

Tab. 8: Wichtigkeit der Aneignung von Textsortenwissen

Alle Deutschlehramtskandidaten gaben an, dass sie die Aneignung von Textsortenwissen für wichtig und notwendig hielten. Einige begründeten dies, wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, dass sie die Textsortenkenntnisse im Studium und im Berufsleben brauchen würden. Das Wissen um verschiedene Textsorten regte zum Nachdenken über den Textaufbau an. Zudem wurden das Schreiben und die Ausdrucksfähigkeit erleichtert. Das sich entwickelnde Bewusstsein zur Bedeutung des Wissens um Textstrukturen wird am Beispiel der Aussage eines Studenten deutlich: *“Wenn wir schreiben möchten, müssen wir Textsorten lernen. Denn Textsorten sind sehr wichtig.”* (5m)

Reflexion zur Fehlerkorrektur bzw. Überarbeitung

Das Schreib-Portfolio diente auch dazu, dass die Produkte der Studenten eingesammelt und korrigiert zurückgegeben wurden. Im Folgenden werden die Reflexion der Studierenden zur Überarbeitung bzw. zur Fehlerkorrektur seitens der Lehrperson und die 2. Überarbeitungsphase seitens der Studierenden beschrieben.

Begründungen	Probanden	Frequenz n=30
Ja, weil...	1,2,3m,4,5m,6,7,8,9 10,11,12,13,14m,15m 16,17,18,19m,20,21,22,23m,24, 25,26m,27,28,29d,30d	30
,weil dadurch die Fehler gesehen (sichtbar/erkennbar) werden	1,12,11,8,6,7,8,14m,18,22,23m,27,28,	13
,weil dadurch versucht wird, nicht dieselben Fehler zu wiederholen	9, 2,13,17,19m,20,	6
,weil dadurch Besserung erlangt und gelernt wird.(Chance)	3m,24,25	3

Tab. 9: Fehlerkorrektur bzw. Überarbeitung seitens der Lehrperson

In Bezug auf das Überarbeiten betrachteten alle Deutschlehramtskandidaten die Überarbeitungsphase als sehr notwendig und nützlich. Einige gaben als Begründung an, dass sie dadurch mit ihren Fehlern konfrontiert wurden und sahen dies als eine Chance, um nicht dieselben Fehler zu wiederholen. Eine Studentin reflektierte dazu: *“Wir lernten durch die Korrekturarbeiten vieles. Wir sahen unsere Fehler. Wir lernten Grammatik und Wortschatz. Wenn unsere Texte nicht kontrolliert worden wären, wäre es nicht nützlich gewesen”* (25).

Wichtig	Unwichtig	Frequenz n=30
22	8	30
19m,18,13,3m,9,12,15m,7,9, 5m,10,1,30d,17,14m,2,29d, 25, 24,23m,21, 20,	26,27,28, 22,16,4, 8, 11,	

Tab. 10: Zweitkorrekturüberarbeitungsphase seitens der Studierenden

Die Deutschlehramtskandidaten wurden im Rahmen der Arbeit mit dem Schreib-Portfolio gebeten, ihre korrigierten Texte nochmals zu überarbeiten. Diese Phase wurde ebenfalls als nützlich betrachtet. Die Studierenden nahmen dazu folgende Bewertungen vor bzw. nannten folgende Begründungen dafür.

Begründungen	Probanden	Frequenz n=30
,weil das zur Verbesserung der Fehler beiträgt	19m,18,13,3m,9,12	6
,weil es nötig ist auf dem PC ist es einfacher zu machen	15m,7, 9, 5m,10,1	6
,weil man sich besser merken kann	30d,17,14m,2,29d	5
,weil das zum Fortschritt beiträgt	25, 24,23m,	3
,weil das zur Verinnerlichung gut ist	21, 20,	2
Total		22

Tab. 10.1: Zweitkorrekturüberarbeitungsphase seitens der Studierenden

Die Mehrheit (22 von 30) empfand eine Zweitkorrektur seitens der Studierenden als bedeutsam und wichtig. Begründet wurde das damit, dass sich die Studierenden auf die Fehler gut fokussieren konnten, daraus lernten und sich den korrekten Gebrauch von Wörtern und Strukturen besser einprägen konnten. Außerdem konnten sie ihr Sprachgefühl verbessern und das erworbene Wissen verinnerlichen. Die Studierenden behaupten, sich u.a. in folgenden sprachlichen Bereichen weiterentwickelt zu haben:

Themenfelder	Probanden	Frequenz n=30
Schreiben	5m,6,7,9,10,11,15m,16,17,19m, 20,22,24,25,26m,27,28,29d,30d, 4,21,23m,1,2,13,3m,14m,18,12	29
Aneignung von Textsortenwissen	2,3m,4,16,5m,25m,6,24,7,8,9, 12,13,14m,17,30d,18,19m, 22,23m,26m,27,28,29d	24
Lehrhaftigkeit	4,5m,3m,24,25m,8,30d,17	8
Lexik	3m,6,11,9,10,12,17,25	8
Einleitung-Hauptteil-Schluss	4,23m,29d,2,9,13,20,27	8
Textsortenwissen teilweise gelernt	1,10,11,15,20,21	6
Selbsta Ausdruck	3m,24,6,24,15m	5
Grammatik	6,17,25m,9,	4
Sprechen	6,3m,17	3
Nachdenken/Gedanken	14m,21,2	3
Verantwortung	30d,21,11	3
Achtsamkeit	9,11,17	3
Verinnerlichung der Zeitformen	21,2	2
Wissensaneignung	16,2	2
Strukturiertheit	18,15m	2
Freies,kreatives Arbeiten und Denken	30d	1

Tab. 11: Gesamtbewertung der Themenfelder im Zusammenhang mit Portfolioarbeit

Die Tabelle 11 gibt Auskunft, welche Kenntnisse und Teilfertigkeiten mittels Schreib-Portfolios vermittelt werden konnten. Die Studierenden wurden sich dessen bewusst, dass sie sich im Rahmen der Arbeit mit einem Schreib-Portfolio gleichzeitig mehrere Kompetenzen aneignen konnten. Im Hinblick auf das Schreiben meinten fast alle Studierenden (29d), dass sie dadurch ihre Schreibfertigkeiten verbesserten bzw. vervollkommneten und im Bereich der Textsorten geben die meisten (24) an, sich erheblich neues Wissen angeeignet zu haben. Eine entscheidende Weiterentwicklung erfuhren sie auch im Bereich der Ausdrucksfähigkeit, wobei dies im Zusammenhang mit dem Schreiben betrachtet werden kann. Sie entdeckten mit der Portfolioarbeit Bereiche, wie z.B. den Lerneffekt von sprachlichen Beispielen, den verantwortungsvollen Umgang mit Sprache, die Achtsamkeit auf und das Nachdenken über die Verwendung von Sprache, die Verinnerlichung von verwendeten Zeitformen, die Wissensaneignung zu Textstrukturen, die Erweiterung von Wortschatz und dessen korrekter Verwendung und vieles andere mehr. Die genannten Bereiche verdeutlichen,

dass die Studierenden für die unterschiedlichsten Aspekte der Sprachverwendung beim Lesen und Schreiben von Texten sensibilisiert wurden und ihre Schreibfertigkeiten entsprechend weiterentwickelt werden konnten.

Fazit

Die biographische Erinnerung, das Wissen um Textsorten und deren Strukturen und die Dokumentation des Geschriebenen im Zusammenhang mit einem Schreib-Portfolio bilden die Grundlage der Entwicklung von Schreibkompetenz. Anhand von Schreib-Portfolio und autobiographischen Textauszügen wird gezeigt, wie das Schreiben im Sinne von biographischen erinnernden Erzählungen funktioniert. Durch eine sehr intensive Auseinandersetzung mit autobiographischen Textauszügen bekannter Autoren und mit einer Schreibvorlage wird die Inspiration von Studierenden zum Schreiben eigener biographischer Texte angeregt. Sie schrieben erinnernd, nachdenkend und gestaltend eigene Texte. In die Textproduktion wurden Zeichnungen und Fotos von sich und der Familie integriert. Ausgehend von Textentwürfen konnten sie Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen sowie Einleitungen und Schlussfolgerungen formulieren. Die Portfolioarbeit ermöglichte den Deutschlehramtskandidaten einen förderlichen Umgang in vielerlei Hinsicht. Sie betrachteten das Schreiben mit Unterstützung eines Portfolios als eine Möglichkeit zum Lernen. Es ermöglichte ihnen einen bewussten Umgang beim Schreiben. Sie gingen eigenverantwortlich, dokumentierend, reflektierend, organisierend, strukturierend vor. Den Studierenden konnte die Nutzung eines Schreib-Portfolios sichtbar und erfahrbar gemacht werden. Die Dokumentation ihrer individuellen/biographischen Textproduktion erlaubte ihnen eine intensivere Auseinandersetzung mit ihren Schreibresultaten, führte zu einem größeren Lernfortschritt und trug zu einer besseren Verinnerlichung des Gelernten bei. Ihre fertiggestellten Schreibprodukte waren sozusagen die literarische Aufarbeitung der eigenen Biografie und somit auch eine kulturelle Leistung, die Freude bereitet hat. Außerdem kann das auch als eine Erinnerung an die Studienzeit verstanden werden. Zudem waren sie am Schreibprozess aktiv beteiligt und tauschten gerne ihre Erinnerungen aus und kooperierten mit der Lehrperson kontinuierlich. Insgesamt bot die Arbeit mit dem Schreib-Portfolio die Möglichkeit für "erinnerndes" und "lernendes Schreiben". Die Untersuchung zeigt, dass das Schreib-Portfolio ein wichtiges didaktisches Instrument für die Entwicklung von Schreibkompetenz sein kann und in der Deutschlehrausbildung etabliert werden sollte.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Grass, Günter (2006): *Beim Häuten der Zwiebel*. Göttingen: Steidl Verlag.

Härtling, Peter (2003): *Leben lernen. Erinnerungen*. Köln: Kiepenheuer/ Witsch Verlag.

- Meckel, Christoph** (2011): *Russische Zone. Erinnerung an den Nachkrieg.* Mit Graphiken des Autors. Lengwil: Libelle Verlag.
- Pamuk, Orhan** (2003): *İstanbul Hatıralar ve Şehir.* Aus dem Türkischen von Gerhard Meier, (2006): *Istanbul. Erinnerungen an eine Stadt.* München: Karl Hanser Verlag.

Sekundärliteratur

- Ballweg, Sandra/ Bräuer, Gerd** (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Yes we can!. *Fremdsprache Deutsch* 45, 3-11.
- Dehn, Mechthild** (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. Dehn, Mechthild/ Hüttis-Graff, Petra (Hg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens.* Freiburg im Breisgau: Fillibach, 9-32.
- Heyd, Gertraude** (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.* 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag.
- Jentges, Sabine** (2011): Strategisch Texte bauen und zerlegen. Zum Aufbau von produktiver und rezeptiver Textkompetenz im DaZ-Unterricht. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache Zeitschrift.* Heft 4. Hohengehren: Schneider Verlag, 25-38.
- Kast, Bernd** (1999): *Fertigkeit Schreiben.* München: Langenscheidt Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 24, 5-12.
- Mayring, Philipp** (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Michalak, Magdalena/ Kirstin Ulrich** (2019): Durch Reflexion zum sprachbewussten Unterricht – Portfolio als ein Professionalisierungsinstrument für Deutsch als Zweitsprache. Ballweg, Sandra / Kühn, Bärbel (Hg.): *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen.* Göttingen: Universitätsverlag, 239-258.
- Nünning, Ansgar** (Hg.) (1998): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze-Personen-Grundbegriffe.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R.** (2005): *Was ist Textkompetenz?* Skript, Zürich 25.10.2005.http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf (letzter Zugriff: 11.02.2021).
- Schreiter, Ina** (2002): *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache.* München: Iudicium Verlag.
- Schuster, Karl** (2003): *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch.* Unveränderte 10. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Welzer, Harald** (2008): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung.* 2. Auflage. München: C.H. Beck Verlag.

Das Wortfeld *Nation* in den türkischen und deutschen Regierungserklärungen

Forschungsergebnisse eines politolinguistischen Diskurses

Max Florian Hertsch , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958514>

Abstract (Deutsch)

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit einer kontrastiven Forschung im Bereich der Politolinguistik, speziell für das Wortfeld *Nation*. Im ersten Teil des Beitrags wird die Besonderheit der Diskursanalyse (DA) hervorgehoben, da diese als ein methodisches Fundament für die Analyse von politischer Sprache (hier: Antrittsreden) unumgänglich erscheint. Gleichzeitig ist sie (DA) auch eine Brücke, die Sprache und Politik verbinden kann. In diesem Beitrag soll der Fokus auf die Antrittsreden der deutschen Kanzler und türkischen Premiers gelegt werden, in diesen wiederum speziell auf das Wortfeld *Nation*. Der diskursanalytische Ansatz soll hier beweisen, dass die Verwendung dieses Terms in Bezug auf beide Sprachen kontrastiv verstanden werden muss und in unterschiedliche Rhetoriken eingebaut wurde. Zusätzlich wird eine Bewegung des Wortfelds *Nation* offensichtlich, da Neologismen eintreten und andere Terme im Wortfeld der türkischen und deutschen Sprache sich auflösen.

Schlüsselwörter: *Diskursanalyse, Wortfeld, Nation, Regierungserklärung, Türkei, Deutschland.*

Abstract (Englisch)

The semantic field 'nation' in the Turkish and German government statements: Research results of a politolinguistic discourse

This article is about a research of contrastive, political linguistics in the section of the semantic field nation. The first part of this paper highlights the meaning and the importance of discourse analysis (DA) which offers a methodological approach in the area of researching political speeches (and: inaugural speeches). At the same time it (DA) helps to connect the visions of language (linguistics) and politics. The result proves that linguistics, in the field of politics, may analyse verbal skills without any subjective judgement. This research enters its way into the semantic field of the term *nation*, which will be compared historically in between the inaugural speeches of the German chancellors and the Turkish prime ministers. The paper tries to offer a pragmatical approach for researching political speeches. This approach shows that similar terms (here: *nation*) can be used contrastively in their understanding in (political) languages and their rhetoric. Furthermore, it can be understood, the neologisms can occur while other terms in the semantic field may vanish.

Keywords: *Discourse, semantic field, nation, governmental declarations, Turkey, Germany.*

EXTENDED ABSTRACT

That the Turkish understandig of nationalism is differentiated from that of the German or European is quite clear and was explained about 10 years ago by the chairman of the Turkish party CHP, Kılıçdaroğlu in an interview with the German magazine *der Spiegel*. At that time Kılıçdaroğlu was accused by the European socialists that the Turkish social parties were still too national in themselves. This issue has, of course, a social, cultural and historical background, which can be highlighted through a word field analysis on the subject of nationalism in governmental declarations. Governmental declarations always give the world the political view of a state, if there is a "kind" of democracy in it. Therefore, it seems extremely interesting to start a semantic research, which tries to find out in which context this semantic fields are used for.

In this paper, the focus is on the semantic field of term nation and the paper tries to give an answer on how to deal with nationalism. Nationalism makes life difficult for the state allies like the European Union, but scientists have found that this assumption does not stand up to closer examination, and the research results even surprise. Contrary to what was expected, the multiple identity (of a European) turns out to be a strong bond to the homeland/ nation and the identification with a larger unit not to be incompatible opposites. Rather, it became clear that people who are anchored in their city, their region, also feel more connected to their country and also tend to affirm the European Union who generally show little political interest, do not particularly care about their country or the EU. In this paper, we may assume that "nationalism and a cosmopolitan outlook [do not] have to be mutually exclusive. People with a – we call it – 'modern attitude' develop multiple, complementary identities at the same time, one national and the other European, thus, strengthening the autonomy is therefore an advantage for the EU. We may also assume that there is a communication deficit that is triggered by the disenchantment of many citizens of the member states with the EU, as well as their lack of confidence in the politics of the European Union. A Europe-wide, lively communication in the field of politics could help. In an international comparison it can also be seen that even in the age of globalization, the nation states remain the most powerful actors on the international stage, a role that even large corporations cannot dispute with them. Nationalism and nation states do not lose their importance in the face of larger political units. It is more likely that this impression could have been wrongly created by European integration. In connection with a concept of personal identity, however, the national component should not be overestimated either. This is why people primarily define themselves in their daily environment through their social identity. At the top is the position in the family, followed by the job and the role as a man or woman. Only then, do citizenship, national and ethnic origin come. The latter aspects are only ascribed priority in those countries where national or ethnic problems are particularly virulent. Whether these arguments are reflected in the government statements is the concern of this semantic research.

The aim is to create a method that examines the political (inaugural) speeches, in which it is made clear to the citizens how political action will be taken in a coming legislative period, on the semantic field around the term nation. Using this method,

frequency and importance can be worked out and a comparison can be made between the Turkish and German inaugural speeches. The results of this research will be shown in this paper.

1. Einleitung

Vor rund 10 Jahren diskutierte die europäische Soziale mit dem Vorsitzenden der türkischen Partei CHP, Kiliçdaroğlu, um einen ideologischen Ansatz des Nationalismus. Hier wurde deutlich, was zuvor auch schon bekannt war, dass die Türkei eine andere Auffassung zu diesem Term herstellt, als, so wie in diesem Beitrag gegenübergestellt, die deutsche Politik tut. Interessant ist für die Sprachwissenschaft die linguistische Perspektive zu dem Wortfeld „Nation“, die aus den politischen Reden herausgeleitet werden kann. Der Beitrag stützt sich hierbei auf die politolinguistische Diskursanalyse, durch die ein Vergleich des Verständnisses der Wortfeldes „Nation“ ermöglicht wird.

2. Zur Diskursanalyse

Da sich dieser Beitrag mit einer vergleichenden, politolinguistischen Analyse im Bereich der Wortfeldtheorie beschäftigt, soll zuerst ein diskursanalytischer Ansatz aufgezeigt werden. Dieser Ansatz wird nun fortfolgend dargestellt, da dieser auch die Möglichkeit eröffnet, Texte auf Geflechtsverbindungen hin zu untersuchen. Dieser kann, wie im Anschluss daran erschlossen wird, auf den Themenbereich der Politolinguistik übertragen werden, denn Politik und Sprache gehen (meist) konform, sie bedingen sich geradezu. Dementsprechend versteht sich die Politolinguistik als ein Teil der deskriptiven Linguistik, die versucht, sprachliche Phänomene zu beschreiben, ohne sie einer Wertung zu unterziehen. Für diesen Forschungsansatz soll ein Beispiel in Bezug auf die Wortfeldtheorie definiert werden, welches sich mit dem Term *Nation* beschäftigt, der diskursanalytisch in den politischen Antrittsreden der deutschen KanzlerInnen und türkischen PremierministerInnen (historisch) verglichen wird. Der Begriff Diskurs ist ein sehr offener und weiter Begriff, der vorwiegend in der geisteswissenschaftlichen Methodik Anwendung findet. So ist auch Habermas in den 70er Jahren der Frage nachgegangen, was kommunikatives Handeln sei und wie sich dieses in den praktischen Diskurs der Aufklärung einbetten lässt. “In kommunikativem auf Verständigung gerichtetem Handeln, so die zentrale These, wird [...] unterstellt, daß die gemachten Äußerungen konsensfähig sind” (Habermas zit. n. König / Zedler 1998: 122). Der Diskurs wird demnach als eine *Institution* verstanden, in der über Geltungsansprüche mit Argumenten befunden wird, um zu einem wahren Konsens zu gelangen.

Diskurse sind Veranstaltungen mit dem Ziel, kognitive Äußerungen zu begründen. Kognitive Elemente wie Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen sind normale Bestandteile der täglichen *Sprachpraxis* [Hertsch]. Sie füllen Informationslücken. Sobald aber deren Geltungsansprüche explizit in Zweifel gezogen werden, ist die Beschaffung weiterer Informationen kein bloßes Problem der Verbreitung mehr, sondern ein Problem des Erkenntnisgewinns. [...] Wir verlangen viel mehr nach überzeugenden Gründen und im Diskurs versuchen wir, durch Gründe zu einer [...] Überzeugung zu gelangen. (Habermas 1984: 114)

Für dieses Gelingen eines rationalen Konsens ist nach Habermas die ideale Sprechsituation zentral, also ein wechselseitiger Diskurs. Weiterführend soll nun aber

der Diskurs und seine Analyse spezifisch im Feld der politischen Sprache angesetzt werden.

2.1 Politolinguistische Diskursanalyse

Niehr (2014: 124) beschreibt den Diskurs als ein Phänomen, das sehr unterschiedlich in vielfältigen Kontexten als wissenschaftliches Konzept zur Analyse von Konversationsanalysen eingesetzt wird. Durch ein methodisches Verfahren, die sogenannte Diskursanalyse, können Strukturen und Regularitäten, die sich in Konversationen aufzeigen, erläutert werden. Die linguistische Diskursanalyse an sich sieht sich aber auch als eine Weiterentwicklung der Textlinguistik, als eine transtextuelle Analyse von Textverbänden. Nach Niehr (2014) gibt es in Deutschland kaum eine ausgeprägte Forschungstradition der linguistischen Diskursanalyse und er geht davon aus, dass der Begriff in der deutschen Sprachwissenschaft immer noch nicht richtig verankert ist.

Die Textlinguistik macht die Grenzen eines Satzes überflüssig, zielt auf satzübergreifende, sprachliche Strukturen und die Diskursanalyse, die sich mit Äußerungsfolgen auseinandersetzt, bringt zusätzlich den Schwerpunkt mit ein, dass die Bedeutungsdimension eines Textes an sich kaum erfasst werden kann, wenn man die intertextuellen Beziehungen nicht berücksichtigt. Für diese Schwierigkeit steht die Lösung im Begriff Diskurs, der für eine Gesamtheit steht. Der Diskurs ist ein Geflecht von thematischen zusammengehörigen Aussagen, die über Textkorpora zu erschließen sind. Quantitativ sind dabei die Grenzen prinzipiell nach oben wie nach unten verschiebbar (vgl. Niehr 2014: 127). Als Resultat kann nun vorläufig gelten, dass der Diskurs ein Aussagegeflecht ist, das sich aus einem Textkorpus rekonstruiert. Wenn man ein solches Geflecht von Texten oder Aussagen linguistisch analysieren möchte, besonders unter dem Aspekt traditioneller Methoden, so stößt man oft auf Schwierigkeiten. Einer der problematischsten Punkte ist hier das Eingrenzen der Auswahl der Texte, die zu einer Debatte gehören.

Die Diskursanalyse versucht [...] genau diese Unzulänglichkeiten der konventionellen Begriffsgeschichte zu vermeiden. Deshalb ist die Diskursgeschichte nicht auf das Vorkommen bestimmter Begriffe [...] und ihrer Entwicklung fixiert. (Niehr 2014: 128)

Der Diskurs in der Politolinguistik kann nun so verstanden werden, dass es eine eigene Disziplin gibt, die sich mit der politischen Sprachwissenschaft beschäftigt und damit eine Schnittstelle zur allgemeinen Linguistik auflöst. Wie in allen sprachwissenschaftlichen Fachbereichen unterliegt die Forschung dem Wahrheitsprinzip, das auch hier Priorität hat. Die Analyse der politischen Reden wird der Objektivität, Reliabilität und Validität unterzogen und unter dem geringsten subjektiven Einfluss interpretiert, worunter auch der methodische Ansatz der Hermeneutik fällt. „Aus einzelnen Worten und deren Verbindungen soll das Ganze eines Werkes verstanden werden, und doch setzt das volle Verständnis des Einzelnen schon das des Ganzen voraus“ (Dilthey 1964, zit. n. Geisenhanslüke 2004: 49). Es ist davon auszugehen, dass Politik nicht ohne Sprache bestehen kann, genauer gesagt, sie

ist ein fundamentaler Bestandteil ihrer. Dies kann schon allein dadurch bestätigt werden, dass die Felder, in denen Politiker auftreten, zum größten Teil mit Sprachnutzung einhergehen. Dieckmann (1975) hebt diesen Kontext noch intensiver hervor, in dem er deklariert, dass “die Sprache dazu dient [...] im Medium der Öffentlichkeit Zustimmungsbereitschaften zu erzeugen” (Dieckmann 1975: Vorwort). Burkhardt (2003) weitet diese These noch aus, nach ihm:

liegen politischem Handeln und Sprechen vielfältige Interessen zugrunde, die ihrerseits die Handlungs- und Sprechhandlungsintentionen determinieren. In demokratischen-pluralistischen Systemen ist politische Kommunikation vom Widerstreit der Interessen, Meinungen und Weltanschauungen geprägt, der sich bis in die – größtenteils selber konfliktäre – Lexik und deren ideologisch gegensätzliche Verwendung hinein auswirkt. Insofern ist politisches Sprechen notwendigerweise parteilich und bedient sich ideologisch wertender Sprachformen. (Burkhardt 2003: 120)

Die Politolinguistik ist ein Teilbereich der Linguistik, die jedoch nicht nur als Sprache der Politik zu definieren ist, dafür ist der Terminus zu komplex. Burger (2005) gibt zu bedenken, dass die politische Information durch die Öffentlichkeit, ins Besondere durch die Massenmedien, an die Rezipienten gelangt und demnach diese für die Meinungsbildung von Individuen eine zentrale Rolle spielen. Dementsprechend können folgende, unten im Schaubild angeführte, Teilbereiche der Politolinguistik unterschieden werden.

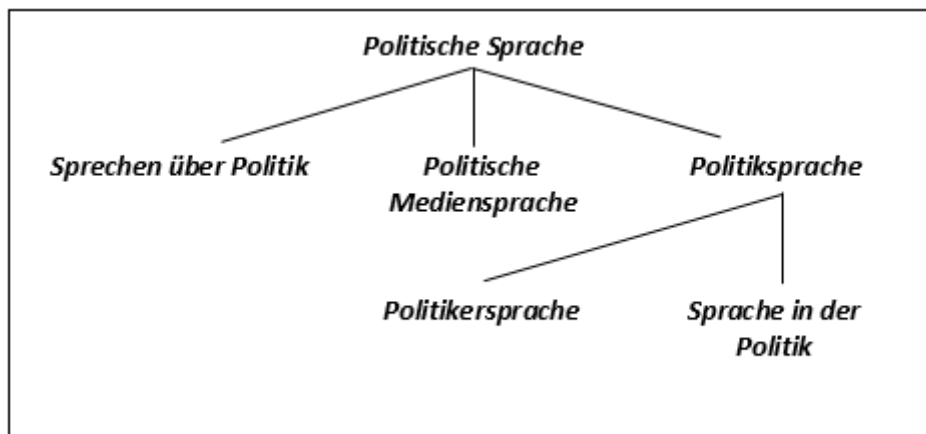


Abb. 1: Gegenstandsbereiche der Politolinguistik¹

Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen Facetten politischer Sprache über denen, nach Burkhardt, die Überschrift politische Sprache, angelehnt an Sprache und Politik, steht. Darunter werden drei Kategorien vorgestellt, das Sprechen über Politik (in privaten oder öffentlichen Diskussionen), die politische Mediensprache (Fernsehen, Printmedien) und die Politiksprache, zu denen die Reden der Politiker selbst zählen. Burkhardt (2003) hält demnach fest, dass sich “die Politolinguistik [...] [auch] mit der politischen Sprache beschäftigt und nicht nur mit dem Sprachgebrauch von Politikern” (Burkhardt 2003: 96). Woher aber stammt der Terminus, der sich doch auch gut mit der Rhetorik

¹ zit.n. Burkhardt 2003.

verbinden lässt? Niehr (2014) meint hierzu, dass die Politolinguistik und Rhetorik keinesfalls deckungsgleich sind, obwohl ihnen teilweise das gleiche, sprachliche Handeln zugrunde liegt. Der wichtigste Unterschied ist nach ihm, dass sich die Politolinguistik als ein Teil der deskriptiven Linguistik versteht, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, sprachliche Phänomene zu beschreiben und zu erklären, ohne sie jedoch einer Wertung zu unterziehen. Die Politolinguistik ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das auf der einen Seite Politologie und auf der anderen Seite Linguistik kombiniert.

Politik ist gesellschaftsrelevantes Handeln von Gruppen- bzw. Institutionenrepräsentanten zur Mehrung und Erhaltung des Gemeinwohls und/oder zur Durchsetzung bzw. zum Abgleich materieller oder ideeller Gesamt- oder Partikularinteressen und besteht zum Großteil in der Diskussion und Bestimmung gesellschaftsintern wie -extern verbindlicher Verfahrensregelungen sowie entsprechender Handlungsentscheidungen. (Burkhardt 1998: 98)

Püschel definiert die Aufgabe der stilistischen Linguistik folgendermaßen und gibt damit auch einen Ansatz für die Analyse politischer Reden vor:

Bezogen auf die Unterscheidung von Inhalt (Was) und Form (Wie) beschäftigt sich die linguistische Stilistik mit dem Wie sprachlicher Äußerungen, d.h. mit ihrer stilistischen Struktur. Als Teiltheorie der Linguistik behandelt sie die stilistischen Erscheinungen auf der Ebene der Virtualität (*langue*), wobei sie, wie jede Beschäftigung mit Sprache, von den realisierten Äußerungen (*parole*) ausgehen muss. (Püschel 1980: 304)

Eine andere Definition von Sprache in der Politik gibt Schröder (1999), der mit der Frage beginnt, was man unter politischer Sprache verstehen soll und welche Bereiche des Wortschatzes und welche stilistischen Merkmale für sie kennzeichnend sind. Auch er deklariert, dass es keine einheitliche Definition von Politolinguistik gibt, da sie zu vielfältig und zu interdisziplinär agiert. Unter Politik versteht er vor allem eine Lenkung des Staates und die Durchsetzung bestimmter Ziele im staatlichen Bereich, die Gestaltung des öffentlichen Lebens durch Individuen, Gruppen, Organisationen, Parteien, Klassen, Parlamente und Regierungen. Politisches Handeln ist darauf gerichtet, innerhalb einer Gesellschaft Macht zu erwerben, zu festigen und zu erweitern. Das Ziel dabei ist, den eigenen Interessen Geltung zu verschaffen, und das Zusammenleben der Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft seinen Ideen und Wertvorstellungen gemäß zu gestalten (vgl. Beck 1997: 340, zit. n. Schröder 1999).

Die an diesen Prozessen beteiligten Individuen geraten dadurch in Interessenskonflikte, die in erster Linie verbal ausgetragen werden. Innerhalb der politischen Sprache lassen sich diesbezüglich zwei Richtungen unterscheiden:

- 1) Ein speziell politischer Wortschatz (Sprachform), der sich mit dem Sachbereich der Politik beschäftigt.
- 2) Anwendung der Sprache in der Politik. Hier fällt die politische Sprache mit der Öffentlichkeit zusammen, da sie die Meinung der Menschen lenken will.

Dieckmann (1975) unterteilt den politischen Wortschatz in:

- Ideologiesprache
- Institutionssprache
- Fachsprache (in verwaltenden Sachgebieten)

Die „Ideologiesprache“ behandelt die politische Doktrin oder zentrale politische Symbole, die Ansehen für die eigene Seite und Ablehnung der gegnerischen Seite zum Ausdruck bringen. Die Institutionssprache kann zusätzlich in eine Organisationsprache und eine Verfahrenssprache unterteilt werden. Als Fachsprache eines verwaltenden Sachgebiets bezeichnet man die Sondersprache eines politischen Experten über ein spezielles Sachgebiet. Des Weiteren beschäftigt sich Dieckmann (ebd.) mit den semantischen „Unklarheiten“ politischer Lexik, die direkt auf politische Begriffe aus dem Bereich der Ideologiesprache bezogen sind. Unter Ideologiesprache werden hier parteibezogene Schlagwörter oder Sprachformeln verstanden. Diese erscheinen Aussenstehenden nicht auf Anhieb verständlich und müssen von Dritten erklärt werden.

3. Politiksprache und Antrittsrede

Reden sind Handlungen, die einem bestimmten geschichtlichen Augenblick angehören. Jedoch ist es die Wahrnehmung des Augenblicks in einer Situation, auf die das Gewicht für einen guten Ausgangspunkt einer Rede gelegt werden muss. Denn in diesem Augenblick in der Geschichte ist der Redende (auch: Interpret) individuell im Mittelpunkt. Er kann sogar Geschichte schreiben, denn vor ihm liegt ein komplexer Sachverhalt, den er zu behandeln wählt, ihn entscheidet, von außen kommende Fragen zu beantworten versucht und Vorurteilen widersteht. Man könnte den Grundriss einer politischen Redesituation auch in einem spiegelbildlichen Doppeltapez skizzieren (vgl. Pörksen 2004: 35).

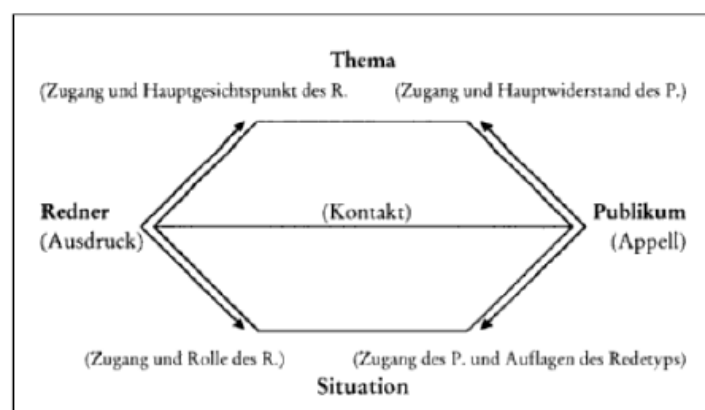


Abb. 2: Thema-Situation-Trapez in der Politik (vgl. Pörksen 2004).

Das Thema, wie auch die Situation, muss von zwei Zugängen aus betrachtet werden, von der Seite des Redners und von der des Publikums. Daraus lässt sich folgern, dass

das Feld der Rede sehr dynamisch ist. Man darf der politischen Rede kein bestimmtes Schema zuordnen, da jede Rede an sich unterschiedliche Intentionen und Interpretationen vorgibt und hauptsächlich unterschiedlichen Absichten dient (vgl. Pörksen 2004: 35). Gerade aus dieser Ansicht heraus bietet sich die Diskursanalyse als methodisches Vorgehen an. Die Regierungserklärung, die das obige Schema in einem komplexen Stadium durchläuft, ist eine der Reden, der grundsätzlich am meisten Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sie erklärt und verdeutlicht die Absichten, die im anstehenden politischen *Turnus* verfolgt werden. Daneben erhofft sich die Bevölkerung eine Analyse der Lage des Landes und erwartet Antworten auf die Lösung von Anliegen, die sie beschäftigt. Stüwe (vgl. 2002: Vorwort) sieht sie demnach folgerichtig als eine Visitenkarte der Regierung an. Auch für die Opposition ist sie von Wichtigkeit, denn sie verdeutlicht ihr die problematischen Schnittpunkte, die zu Diskussionen einladen. Selbst im internationalen politischen Feld wird der Regierungserklärung große Beachtung geschenkt, so können Staaten die Ideologien und Konzepte der (Nachbar)Länder besser wahrnehmen und sich an ihnen orientieren. Meist alle Länder verlangen eine Antrittsrede des Kanzlers, Premiers oder Präsidenten oder eine entsprechende Regierungserklärung, die ein Regierungskonzept und eine Analyse vorlegt, obwohl sie, wie in Deutschland, nicht gesetzlich vorgeschrieben ist. Ebenso ist es ein Mythos, dass der Kanzler die Rede alleine entwirft oder gar schreibt. Meistens sind es ganze Expertengruppen, die sich an der Entstehung einer Antrittsrede, einer Regierungserklärung beteiligen. Diese Gruppen und ihre Konsistenz sind bei jedem Politiker anders aufgebaut. An Regierungserklärungen werden hohe Anforderungen gestellt. Die Süddeutsche Zeitung spricht sogar von Evangelien, die von einem Propheten ein neues Zeitalter ankündigen (vgl. Prantl 1998: 13). Daneben erwartet die Wissenschaft

politische Vorgaben für ziel- und ergebnisorientiertes Verwaltungshandeln und formuliert ideale Anforderungen. [...] die Regierungserklärung ist zu einem Instrument der Kommunikation mit der Öffentlichkeit, der Integration, der Motivation und der politischen Führung geworden. (Stüwe 2002: Vorwort)

4. Diskursanalyse zum Lexem Nation in den türkischen und deutschen Antrittsreden und methodisches Vorgehen

Ein pragmatischer, politolinguistischer Ansatz wurde für ein Forschungsprojekt 2013 entworfen, in welchem versucht wurde, politische Antrittsreden in Bezug auf das Wortfeld *Nation* zu vergleichen und zu evaluieren.

4.1 Ziel der Studie

Das semantische Ziel der Studie war es, das Wortfeld *Nation* in den politischen Antrittsreden der jeweiligen Premierminister und Kanzler im sprachhistorischen Kontext zu erforschen und das unterschiedliche, sprachliche Verständnis zum Lexem *Nation* auf linguistischer Seite herauszufiltern. Als Vorüberlegung diente hier eine empirische Differenz zum Lexem und die sich daraus ableitenden Missverständnisse,

die gerade im Europadialog immer wieder auf der Tagesordnung waren und auch immer noch sind. Man könnte dies in etwa so zusammenfassen: Ist der türkische Nationalismus ein identischer zum europäischen? Kann dies politolinguistisch erfasst werden?

4.2 Forschungsmethode

Um diesen gewaltigen Textkorpus aller Antrittsreden (auf türkischer sowie auf deutscher Seite) zu bewältigen, wurde ein *Datapooltool* (Datenpoolprogramm) entworfen, in dem die gewünschten Lexeme gespeichert werden konnten. Durch die Betrachtung der signifikanten Kookurrenten der Wörter kann eine Aufwertung oder Abwertung des Lexems erfolgen. Zusätzlich können Neologismen herausgefiltert werden und ein Überblick wird geschaffen, der zeigt, welche Wörter ihre Bedeutung verlieren oder gar aussterben. Um das Wortfeld *Nation* noch besser bestimmen zu können, wurden die signifikanten Synonyme aus Dornseiff und dem Wortschatzportal der Uni-Leipzig herausgefiltert:

Dornseiff und Quasthoff (Nation): Ethnie, Nation, Nationalität, Stamm, Volk, Volkszugehörigkeit (vgl. Dornseiff 2004).

Wortschatzportal Uni-Leipzig: Volk, Volksgemeinschaft, Land, Volk, Volksgemeinschaft, Gemeinschaft, Staat, Staatsgemeinschaft, Staatsvolk, Volk. (vgl. Wortschatz Uni-Leipzig 2015)

4.3 Datenerhebung und Analyse

Voraussetzung für die Durchführung der Analyse ist die Beschaffung der (doch sehr starken) Textkorpora, was gerade auf türkischer Seite mit Barrieren verbunden ist, da nicht alle Reden öffentlich zugänglich sind und nur auf Antrag beschafft werden können. Um eine valide und reliable Basis zu schaffen, wurden alle Antrittsreden analysiert. Folgende Tabelle zeigt die analysierten Reden in Bezug auf Jahr und Länge.

Jahr	Türkische Premierminister	Wörter	Deutscher Kanzler	Wörter
1923	Inönü	245	X	X
1924	Inönü II	n.v.	X	X
1924	Okyar	1655	X	X
1925	Inönü III	127	X	X
1927	Inönü IV	980	X	X
1930	Inönü V	943	X	X
1931	Inönü VI	722	X	X
1935	Inönü VII	444	X	X
1937	Bayar	9068	X	X
1939	Saydam	969	X	X
1939	Saydam II	625	X	X
1942	Saracoglu	2729	X	X
1943	Saracoglu II	2629	X	X
1946	Peker	5115	X	X
1947	Saka	1249	X	X
1948	Saka II	944	X	X
1949	Günaltay	1042	Adenauer	6557
1950	Menderes	3738	''	''
1951	Menderes II	2836	''	''
1953	''	''	Adenauer II	8660
1954	Menderes III	6706	''	''
1955	Menderes IV	1774	''	''
1957	Menderes V	3758	Adenauer III	6892
1960	Gürsel	2992	''	''
1961	Gürsel II	n.v.	Adenauer IV	7958
1961	Inönü VIII	3357	''	''
1963	Inönü IX	5320	Erhard	11886
1963	Inönü X	5324	''	''
1965	Ürgüplü	4219	Erhard II	11729
1965	Demirel	11095	''	''
1966	''	''	Kiesinger	5978

1969	Demirel II	12988	Brandt	8567
1970	Demirel III	5431	''	''
1971	Erim	3864	''	''
1971	Erim II	3869	''	''
1972	Melen	5688	''	''
1973	Tahu	2533	Brandt II	9037
1974	Ecevit	6912	Schmidt	7984
1974	Irmak	7173	''	''
1975	Demirel IV	7628	''	''
1976	''	''	Schmidt II	14841
1977	Ecevit II	8470	''	''
1977	Demirel V	7867	''	''
1978	Ecevit III	8864	''	''
1979	Demirel VI	6072	''	''
1980	Uhusu	5966	Schmidt III	10655
1982	''	''	Kohl	9047
1983	Özal	11947	Kohl II	11525
1987	Özal II	10282	Kohl III	13541
1989	Akbulut	10514	''	''
1991	Yılmaz	7619	Kohl IV	14758
1991	Demirel VII	11089	''	''
1993	Çiller	9644	''	''
1994	''	''	Kohl V	7278
1995	Çiller II	7951	''	''
1995	Çiller III	3701	''	''
1996	Yılmaz II	6785	''	''
1996	Erbakan	5291	''	''
1997	Yılmaz III	7189	''	''
1998	''	''	Schröder	11921
1999	Ecevit IV	1626	''	''
1999	Ecevit V	4769	''	''
2002	Gül	9077	Schröder	6078
2003	Erdogan	8214	''	''
2005	''	''	Merkel	11308
2007	Erdogan	8483	''	''
2009	''	''	Merkel	5970

Tabelle 1: Antrittsreden der türkischen Premiers und deutschen Kanzler (Hertsch 2013: 171)

Daraus resultiert ein Datenkorpus von mehr als 500.000 Wörtern. In einem interdisziplinären Projekt wurde in Zusammenarbeit mit der Abteilung für Informatik ein Programm entwickelt, in dem die signifikanten Wörter in einem Datenpool abgespeichert werden. Folgende Abbildung zeigt einen Screenshot der ersten Version des Datenpoolprogramms (vgl. Hertsch 2013).

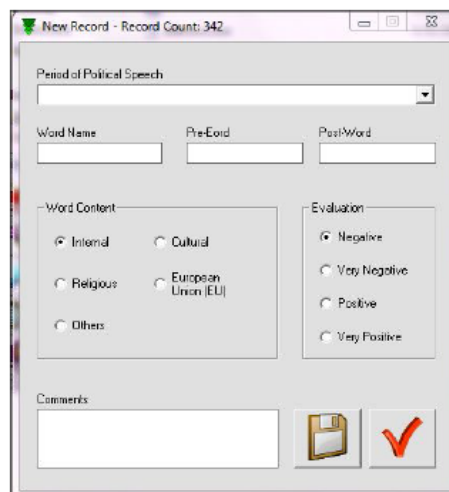


Abb. 3: Eingabemaske des Datenpoolprogramms²

² Erstellt vom Verfasser.

Abbildung 3 zeigt, dass in einem *Dropdown*-Menü der Politiker ausgewählt werden muss und gleich darunter der Name des zum Wortfeld Nation passenden Lexems mit seinen signifikanten Kookurrenten (*Pre.Word*, *Post.Word*). Das Anklicken des Bezugsbereichs und der subjektiven Bewertung schließen die Oberfläche des Programms ab. Am Ende jedes Eintrages muss die Bewertung bestätigt werden. Die Auswertung oder Abfrage der Lexeme kann durch *Excel*-Tabellen erfolgen oder durch das Datenpoolprogramm selbst, wie in Abbildung 4 dargestellt.

No	Word Name	Speech Period	Pre-Word Name	Post-Word Name	Content Name	Evaluation	Comments
1	Bildungsnation	Merkel	eine	sind	Internal	Positive	No comments
2	Bundesländer	Merkel II	der neuen	.	Internal	Positive	No comments
3	Bundesländer	Merkel	neuen	weiterführen	Internal	Positive	No comments
4	Bundesländer	Merkel	neuen	aufzubauen	Internal	Positive	No comments
5	Bundesländern	Merkel	neuen	vorankommen	Internal	Positive	No comments
6	Bundesrepublik	Merkel	dieser	Deutschland	Internal	Positive	No comments
7	Bundsländern	Merkel	neuen	stoppen	Internal	Positive	No comments
8	Bürgergesellschaft	Merkel	lebendige	nennen	Internal	Positive	No comments
9	Bürgergesellschaft	Merkel	dieser	.	Internal	Positive	No comments
10	deutsch	Merkel	.	zu lernen	Cultural	Positive	No comments

Abb. 4: Word Database Record Deletion Form³

4.4 Ergebnisanalyse

Durch eine Suchmaske können die Ergebnisse wie in der *Word Database Record Deletion Form* abgerufen und in die Bereiche *Word Name*, *Speech Period*, *Pre.Word Name*, *Post.Word Name*, *Content Name*, *Evaluation* und *Comment* zugeteilt werden. Dadurch können direkt Vergleiche gezogen und in einen Bezug gestellt werden. Dies zeigen die Abbildungen 5 und 6.

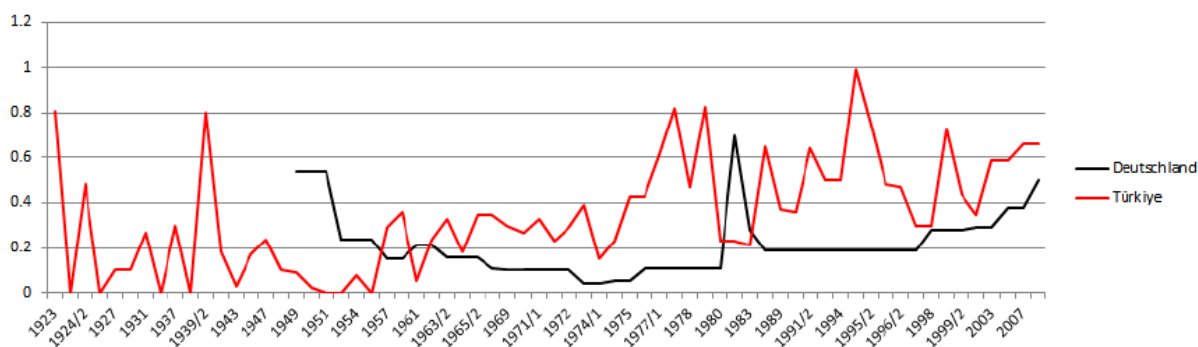


Abb. 5: Lexemfrequenz: Deutschland, *Türkiye* (Türkei)⁴

³ Erstellt vom Verfasser

⁴ Erstellt vom Verfasser

Abbildung 5 zeigt die Frequenz des Lexems Deutschland, in den deutschen Antrittsreden, beginnend 1949, und die rote Linie die Frequenz des Lexems *Türkiye*, beginnend 1923, nach den jeweiligen Republikgründungen. Deutlich zu erkennen ist ein Anstieg der roten Linie, die sich auch gleichzeitig über der schwarzen bewegt. Die Frequenz wird aus dem Mittelwert berechnet, der die Anzahl der Wörter einer Rede mit der Anzahl der Frequenz des zu bestimmenden Wortes in Verbindung bringt. Eine andere interessante Graphik zeigt den Vergleich zwischen Volk und dem entsprechenden türkischen Wort *Halk*.

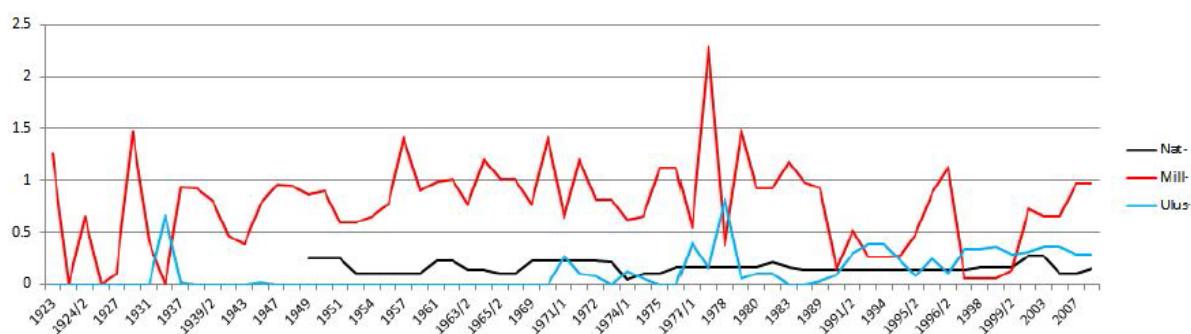


Abb. 6: Lexemfrequenz: Nat-, Mill-, und Ulus-⁵

Abbildung 6 definiert die Frequenz des Wortfeldes um den Wortstamm Nat- in schwarz, beginnend 1949. Das türkische Pendant Mill- und Ulus- zeigen (besonders Mill) eine doch sehr höhere Frequenz auf. Die unten aufgeführte Graphik unterscheidet die Pendants Volk und *Halk* [vgl. Hertsch 2013].

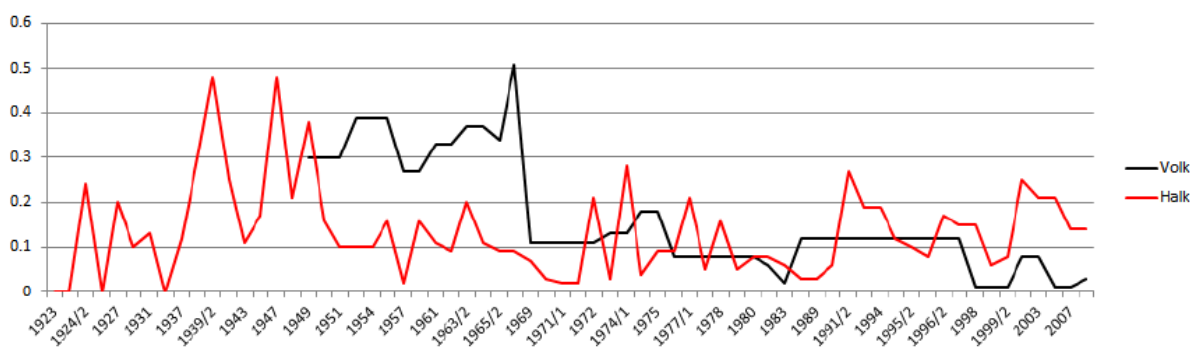


Abb. 7: Lexemfrequenz Wortfeld Volk, Halk⁶

⁵ Erstellt vom Verfasser.

⁶ Erstellt vom Verfasser.

5. Schlussfolgerung

Dieser Beitrag bietet einen pragmatischen Ansatz für den Forschungsbereich der Politolinguistik, der aufzeigt, dass Lexeme des gleichen Terminus in unterschiedlichen politischen Bezügen verwendet werden und, dass diesbezüglich Neologismen im Wortfeld entstehen, während gleichzeitig Wörter aus dem Wortfeld passiv werden. Auch wird ersichtlich, dass diskursanalytische Ansätze in der Politolinguistik Anwendung finden können. Nicht nur eine semantische Bewertung ausgewählter Lexeme ist möglich, sondern sogar eine vergleichende Studie, die aus einem linguistischen Feld heraus objektiv politische Reden erfassen kann. Natürlich muss dieser Diskurs vor einem kulturellen Hintergrund geführt werden, während gleichzeitig die Geschichte nicht außer Acht gelassen werden darf. Trotz alledem ist die entstehende Tendenzfrequenz oft schon aussagekräftig, um aus dem Datenpool heraus eine Bewertung der politischen Schlagwörter zu geben, in diesem Fall in Bezug auf das Wortfeld *Nation*. Parteiwörter können durch den Datenpool den betreffenden Perioden einfacher zugeordnet werden und Ideologiewörter noch besser verstanden werden. Aus linguistischer Sicht ist es auch interessant zu sehen, welche Begriffe sich von der politischen Sprachbühne verabschieden. Es wäre ein Anliegen, diese Forschung weiterzuführen, um die fortlaufenden Tendenzen weiterhin festhalten zu können.

Anhand der Grafik kann man deutlich erkennen, dass das Wortfeld *Nation* in den türkisch-politischen Sprachen häufiger zum Einsatz kommt. Durch die signifikanten Wortnachbarn wird zusätzlich klar, dass in den türkischen Reden aus einem solchen Wortfeld entstammende Lexeme positiv belegt sind. Im Vergleich zu den deutschen Reden, die sich solcher aus dem Wortfeld *Nation* stammenden Lexeme weniger bedienen, ist eine klarere Richtungsauslegung auf Europa als Staatengemeinschaft erkennbar. Aus rein linguistischer Sicht können nun die differenzierten Ergebnisse aufzeigen, dass das Verwenden von Wörtern aus dem Wortfeld *Nation* nicht gleich mit einer radikalen Ideologie in Verbindung zu bringen ist, sondern die Türkei ein anderes Nationalverständnis als die Bundesrepublik Deutschland hat.


Literaturverzeichnis

- Burger, Harald** (2005): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache- und Kommunikationsformen der Massenmedien*, 3. Auflage, Berlin: Walter de Gruyter.
- Burkhardt, Armin** (2003): *Das Parlament und seine Sprache. Studien zur Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation*, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Dieckmann, Walther** (1975): *Sprache und Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache*, Heidelberg: Winter Verlag.
- Dornseiff, Franz/ Quasthoff, Uwe** (2004): *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 8. Auflage, Berlin: Walter de Gruyter.
- Geisenhanslüke, Achim** (2004): *Einführung in die Literaturtheorie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Habermas, Jürgen** (1984): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt.
- Hertsch, Max Florian** (2013): *Die Nation in den deutschen und türkischen Antrittsreden, eine politolinguistische Diskursanalyse*, Ankara - Gazi Universität: Dissertation.
- König, Eckard/ Zedler, Peter** (1998): *Theorien der Erziehungswissenschaften*, Weinheim: Beltz.
- Niehr, Thomas** (2014): *Einführung in die Politolinguistik*, Tübingen: UTB.
- Pörksen, Uwe** (2004): *Was ist eine gute Regierungserklärung?*, in Hempel-Soos und Krause, J. Politik – Sprache – Poesie. Bonn: Bonner Poetik-Vorlesungen Band IV, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Prantl, Heinrich** (1998): *Die Regierungserklärung*, in: Süddeutsche Zeitung, 26.11.1998.
- Stüwe, Klaus** (2002): *Die großen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Adenauer bis Schröder*, Opladen: Leske+Budrich.
- Wortschatz Uni-Leipzig** (1998): *Deutscher Wortschatz*, im Internet unter <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> (Letzter Zugriff: 20.01.2016).

Turkish Language Courses Taught in from the Perspective of Turkish-German Relations

Mustafa Çakır , München

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958519>

Abstract

The relations between Turkey and Germany have a long history that involves collaboration and partnership in many areas. After 1960s, this relationship gained a new dimension as hundreds of thousands of Turkish workers immigrated to Germany. This paper presents a brief history of the relations between the two countries, and the cultural and language-related problems experienced by Turkish people in Germany. More specifically, it focuses on the background and current state of the Turkish Language and Culture course taught to the Turkish youth in German schools. Problems regarding the implementation of this course are discussed with reference to official statistics. Finally, suggestions are offered to address the challenges faced to improve the Turkish Language and Culture course so that Turkish children can successfully learn their origin-language, and eventually achieve competence in both Turkish and German in their academic studies.

Keywords: *Turkish-German relations, Turkish immigrants, First language education, Turkish Language and Culture course.*

Öz

Türk Alman İlişkileri ve Almanya'da Verilen Türkçe Dersleri

Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin birçok alanda işbirliği ve ortaklık içeren uzun bir tarihi vardır. Bu ilişki, 1960'lı yıllardan sonra yüzbinlerce Türk işçinin Almanya'ya göç etmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Bu çalışma iki ülke arasındaki ilişkilerin kısa bir tarihini sunarken Almanya'da yaşayan Türklerin deneyimlediği kültür ve dil sorunlarını da ele almaktadır. Çalışmanın ana odak noktası ise Alman okullarında okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin geçmişi ve mevcut durumunun incelenmesidir. Bu dersin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar resmi istatistiklere atıfta bulunularak tartışılmıştır. Son olarak, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının köken dillerini iyi bir düzeyde öğrenebilmeleri ve akademik hayatlarında daha başarılı olmaları adına hem Türkçe hem de Almancada yeterlilik kazanabilmeleri için Türkçe ve Türk Kültürü dersinin geliştirilmesinde karşı karşıya kalınan zorlukların aşılmasına yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Türk-Alman ilişkileri, Türk göçmenler, Ana dil eğitimi, Türkçe ve Türk Kültürü dersi.*

EXTENDED ABSTRACT

Die Geschichte des Türkischunterrichts in Deutschland lässt sich Hunderte von Jahren zurückverfolgen. Für Deutsche wurden verschiedene Lehrbücher zum Unterrichten von Türkisch als Fremdsprache geschrieben. Die ersten Werke wurden von Kriegsgefangenen und Freigelassenen, Kaufleuten und Missionaren geschrieben. Der Anfang des 19. Jahrhunderts verfasste "Codex Cumanicus" ist das erste türkische Lehrbuch. Neben den turkologischen Fakultäten und Fremdsprachenzentren an Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich Türkischkurse auch im Primar- und Sekundarbereich in zwei Hauptkategorien einschätzen: Erstens Türkisch als Fremdsprache und zweitens Türkisch als Muttersprachenunterricht (Herkunftssprache, türkische Sprache und türkische Kultur bzw. Landeskunde).

Nach den Suchergebnissen des von der Bundesrektorenkonferenz erstellten Hochschulatlas; An 19 verschiedenen Universitäten des Landes gibt es Lehrangebote für Turkologie auf Bachelor- oder Master-Niveau. In Deutschland werden neben den hier genannten Fachbereichen Türkisch als Fremdsprachenkurse im Fremdsprachenzentrum oder in den Fachbereichen Moderne Fremdsprachen vieler Hochschulen angeboten. Türkisch wird so wie Englisch, Französisch, Chinesisch, Spanisch usw. angeboten. Es kann mit einem "Sprachkurs"-Status geöffnet werden, nicht als nach EU-Normen mit ECTS akkreditiertem Lehrangebot. Anträge auf Eröffnung des Lehrangebots als Fremdsprachenkurs mit ECTS-Punkten werden mit der Begründung zurückgewiesen, dass es für das Türkisch als Fremdsprache keine internationale Standardprüfung für Sprachstandsanalyse gibt.

Innerhalb des deutschen Schulsystems ist es möglich, Türkisch als Fremdsprache auch an Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien außerhalb der Grundschule anzubieten. In Schulen wie der Haupt- oder Mittelschule in Bayern z.B. kann Türkisch am Ende der 9. Klasse in der Qaliprüfung als Fremdsprache gewählt werden. Dafür sollte der Schüler die Schulleitung beantragen; Um die Prüfung erfolgreich zu bestehen, müssen sie den angebotenen Türkisch- und Türkische Kulturkurs besucht haben. Da diese beiden Bedingungen nicht erfüllt sind, können Studierende dieses Recht nicht in Anspruch nehmen. An Realschulen ist es möglich, anstelle des zweiten Fremdsprachenkurses Französisch nach Englisch in der Wahlpflichtkursgruppe von der 7. Klasse bis zur 9. Klasse auf Antrag von Eltern einen zweiten Fremdsprachenkurs Türkisch anzubieten. Dazu muss der Eltern-Lehrer-Verband die Zuweisung von Lehrkräften bei der Schulleitung beantragen. Obwohl diese Situation im lokalen Schulgesetz verankert ist, werden in diesen Schulformen keine Türkischkurse angeboten, da die Bürger Französisch als zweite Fremdsprache bevorzugen oder an den Treffen des Eltern-Lehrer-Vereins bzw. Elterntreffen nicht teilnehmen und dies von Schulverwaltungen nicht fordern.

In der Bundesrepublik Deutschland leben etwa 580.000 Kinder türkeistämmiger Herkunft. Auf der anderen Seite arbeiten 503 Lehrer unter den Konsulaten. Die Teilnahme am Unterricht für Türkisch und Türkische Kultur ist freiwillig, kostenlos und es muss von den Eltern mit einem Antrag gefordert werden, damit der Unterricht

eröffnet und der bestehende Unterricht fortgesetzt werden kann. Der Unterricht für Türkisch und türkische Kultur findet in den öffentlichen Schulen in der Regel nach dem regulären Unterricht oder während der freien Stunden statt. Es wird auf Wunsch von 12 Schülern geöffnet. Der Unterricht findet in der Praxis 2 Stunden pro Woche statt; Sie hat keinen Einfluss auf das Bestehen der Klasse und wird in der Regel nicht mit einer versetzungsrelevanten Note bewertet. In einigen Bundesländern, wie beispielsweise Bayern, können in Zusammenarbeit mit den Schulverwaltungen die Lehrkräfte in den Zeugnissen der Schüler die Teilnahme vermerken oder eine gesonderte „Teilnahmebescheinigung“ ausgestellt.

Der Unterricht Türkisch und türkische Kultur bzw. Landeskunde wird in den Schulen, an denen die Schüler teilnehmen, völlig kostenlos angeboten, hauptsächlich in Form von Kulturarbeit im Rahmen des normalen Unterrichtsplans der Schüler in der Zeit außerhalb der aktiven Unterrichtszeit. Ziel des Unterrichts ist es, die Kommunikationsfähigkeiten und die unterschiedlichen Sprachwierigkeiten der Lernenden sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache zu verbessern und zu entwickeln. Eingeschlossen sind Aktivitäten in den Bereichen "Hören", Sprechen", Lesen-Verstehen, "Schreiben", "Grammatik" und "Landeskunde", die zu den Kompetenzbereichen des Kurses gehören.

Es wird im Sinne der Nachhaltigkeit nicht als ausreichend erachtet, dass türkische Kinder ihre Muttersprache mit den derzeit angebotenen Herkunftssprachkursen (Türkisch und Türkische Kultur) grundsätzlich lernen. Aus diesem Grund können Studien durchgeführt werden, um Curricula zu entwickeln, die für bilinguale Lernumgebungen geeignet sind und deren Inhalte nach lokalen und regionalen Gegebenheiten zusammengestellt werden.

Als Fazit; Wenn die Ursachen von Problemen im akademischen oder diplomatischen Bereich im Zusammenhang mit den Problemen von Staatsbürgern im Ausland übersehen werden und Lösungen versucht werden, sich nur auf die Ergebnisse zu konzentrieren, ist die erarbeitete Lösung nicht nachhaltig, sondern führt die Mitarbeiter in einen Teufelskreis. Mittel- und langfristig werden neue Probleme nicht zu vermeiden. Wird hingegen die Energie- und Ressourcenverschwendung mit alltäglichen Aktivitäten aufgegeben, die der Öffentlichkeit Sichtbarkeit verschaffen und dazu dienen, mittlere Manager in den Augen der Bürger populär erscheinen zu lassen, entstehen neue und mögliche Probleme. Die diplomatischen mittel- und langfristig zu erwartenden Krisen werden erst dann bewältigt, wenn die direkten Probleme und ihre Ursachen entsprechend dem strategischen Planungsansatz untersucht werden. Es leichter zu handhaben und die gewünschten ergebnisse leichter zu erzielen sind die neuen Feldstudien nötig¹.

¹ Diese Studie entstand aus der Studie Deutsch-Türkische Beziehungen und der Türkischunterricht in Deutschland zum 60. Jahrestag des am 30. Oktober 1961 in Bad Godesberg unterzeichnete Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei der Migration.

Introduction

Germany is structured as a federal state. Within this structure, both 16 different states and the central government have their areas of special authority in the country. States are independent in domestic security, education, higher education, culture and local government (Auswärtiges Amt 2018: 7). State government enforce their own law along with the federal law legislated by the central government. Therefore, when it comes to an issue such as education in which German state governments have authority according to their domestic regulations, it would not be possible to conduct a general evaluation for the whole country. In the present study, an essential outline of education in Germany is thus presented. It is thought that it will be useful if readers also refer to the works cited in the references and search for new resources accordingly to gain in-depth knowledge on this issue.

The Federal Republic of Germany demonstrate the current political functionalities of a past that reflects a decentralised cultural and economic structure of the country through states and allows for the representation of different regional identities. After the World War II, the country attained its internationally-recognised constitutional identity in 1949, and in 1990 gained its current structure through the unification of the former East Germany (German Democratic Republic) and West Germany (Federal Republic of Germany). It is notable that the state of Saarland has a history that is quite similar to Hatay province joining the Republic of Turkey later, and joined the Federal Republic of Germany afterwards on the first of January, 1957, when it was a semi-independent state under the aegis of France after the World War II.

According to the data (dated 30 September 2021) of the Federal Statistical Office of Germany, Destatis, the demographical structure of the country consists of nearly 83.2 million people, of whom 41 million are male and 42 million are female. Of this population, 72.650.269 are German while the rest are foreign nationals. The average life expectancy is 78 years in men and 83 years in women. People aged between 70-80 constitute 7.6 million individuals of the total population.

Germany can be regarded as a country of immigration, considering the fact that 1,120,000 immigrants came in the first 11 months of 2020, while 897,000 people left the country. The immigrant population is 21.2 million in Germany where one out of every four people is considered to have an immigrant background. Of this population, 128,900 people have acquired German citizenship, and according to the Central Register of Foreign Nationals (Ausländer-Zentralregister (AZR)), 11.2 million people are of foreign nationals. This rate corresponds to 26% of the total population.

The number of citizens holding Turkish citizenship in the country is 1,472,390, and 68,620 are under 20 years old and the average age has been recorded as 46.1. In addition, the number of Turkish immigrants who became German citizens in 2019 was 16,235, and had an average age of 28.7. The number of people with a Turkish descent is 2,038,131 in the country. In the table below, information regarding the distribution of Turkish people living in the country and the citizens of other major countries are presented in terms of total population and age ranges.

Countries	Total	Distribution of Population by Age				Average Age
		Under 20	20-45	45-65	Over 65	
Total	11 228 300	1 857 165	5 583 650	2 764 185	1 023 300	37,7
European Total	7 789 825	986 430	3 676 995	2 218 920	907 480	40,8
28 EU Countries Total	4 882 495	685 445	2 330 820	1 373 205	493 025	39,7
EU Candidate Countries Total	1 966 755	156 680	894 340	608 415	307 320	44,1
Turkey	1 472 390	68 620	658 450	499 100	246 225	46,1
(Those who became German in 2019)	16 235	2 440	12 270	1 405	120	28,7
African Total	600 925	125 035	375 150	83 705	17 035	30,5
Americas Total	296 710	26 315	165 345	78 350	26 700	40,1
United States of America	121 645	10 685	51 815	40 145	19 005	44,6
Asian Total	2 408 320	673 915	1 307 835	361 110	65 460	29,7
Australia and Oceania	18 345	1 225	11 505	4 040	1 575	39,5
Stateless, Non-nationals	114 170	44 245	46 815	18 055	5 055	27,8

Table 1. Distribution of Foreign Nationals Living in Germany²

In Germany, 33.5% of the population is a high school graduate, 46.6% has a vocational education and 18.5% has higher education. More than half of the population aged between 20-24 has a high school degree (i.e. Abitur). On the other hand, the number of academics aged between 30-34 is twice the previous generation.

Turkish-German Relations from Past to Present

The history of German-Turkish relations goes back to hundreds of years ago (see Araslı 2009; Gencer 2002; Koçak 1991, Öztürk 2000). Several reasons led Europeans to initiate eight different Crusades to Anatolia between the years 1096-1270: European knights sought for fame, poor Europeans wanted to improve their economic situation by acquiring new lands, the Byzantine emperor Alexios I Komnenos asked Pope Urban to send for Europe's help against Turks, and clergymen announced a “Just War” (i.e. bellum iustum in Latin) to obtain holy places like Jerusalem, Antioch. and Alexandria. There were also political reasons including the expulsion of Turks from Anatolia and preventing their transition to the Balkans. The first Turkish-German encounter in history happened when the Anatolian Seljuk Sultan, Kilij Arslan II came across the

² Destatis, Central Register of Foreign Nationals (Ausländer-Zentralregister (AZR)), April 15, 2020.

German king and Roman emperor, Friedrich I in the Second Crusade. In late 1147, they were defeated by the Anatolian Seljuk, Mesud I near Eskişehir (i.e. 26 October 1147-the second Battle of Dorylaeum). Later, with an agreement between the two sides, the German army was allowed to go to Jerusalem (Çakır 2012: 27). However, the emperor's dream to reach Jerusalem continued only until he reached the Dim Stream in Mersin where he drowned (Alperen 2018: 625). His successor, emperor Conrad III of the Hohenstaufen dynasty came to Anatolia leading the army during the Crusades. Although he battled against the Anatolian Seljuk, Mesud I, friendly relations were also established between the two leaders (see Yıldırım 2008: 490).

When the Ottoman Empire started to be seen as a new threat to the European countries, the Turkish-German relations resumed. In 1554, during the reign of Suleiman the Magnificent, Cardinal Busbeck worked as the Austrian Ambassador to the Ottoman Empire entrusted with full authority by Karl I. Although the Germans and Ottomans did not come face to face during the Siege of Vienna (1529), it is known that some German principalities supported Austria. The last war in which Turkish and German soldiers fought against each other was the second Siege of Vienna (1683). The Kingdom of Prussia as a military power in the 18th century sided with the Ottoman Empire against the Russians and Austrians. Being aware of this support, the Ottoman Empire became the first state to congratulate the Prussian King Friedrich, leading to a visit by Asım Efendi to Berlin and then King Friedrich's sending Johannes Jorgowsky to Istanbul in 1721 (see Muhtar, 1999); thus, a mutual official relationship was established between the two countries.

Ferdinand II who ascended the throne in 1740 appointed count Carlo E. Rexin as an ambassador to Istanbul. A "Peace and Amity Treaty" was signed between the Kingdom of Prussia and Ottoman Empire represented by Grand Vizer Koca Ragıp Pasha and count Carlo E. Rexin; based on this treaty, Ahmet Resmi Efendi was assigned as an ambassador to Berlin. Then, his son and successor, Wilhelm I also continued to have close ties with the Ottoman Empire for strategic reasons (see Özakıncı 2007). This treaty was renewed by Selim III in 1790.

The trade relations between the Ottoman Empire and the Germans started with the Trade Agreement signed in 1840. Research studies on Anatolia were conducted through the German Oriental Society (Deutsche Morgenländische Gesellschaft -DMG) established in Darmstadt on 2 October 1845 to research and disseminate information about the languages and cultures of the East, Asia, Oceania and Africa. The employees of this society received special permission to carry out archaeological excavations in Turkey; Archaeologist Heinrich Schliemann carried the Trojan treasures, and engineer Karl Humann carried the Zeus Temple in the Pergamon Acropolis to Berlin (Önder 1983). The Baghdad Rail Line Project was implemented through the Anatolian Railways Company, which was established with the Turkish-German partnership in 1898; German schools and hospitals were opened; many students have been sent to Germany to study. In 1913, there were 1301 Turkish people studying in Germany and working in a tobacco factory. They used to publish a magazine titled *Neue Türkei* (New Turkey) in Berlin (see Çolak 2014).

The importance that Sultan Abdülhamit attributed to the relations between the two countries was maintained by the Union and Progress Party with the Constitutional Monarchy. Prior to the World War I (1914-1918), Edward VII, the King of the United Kingdom, and the Russian Emperor, Nikola II held a meeting in today's Estonian capital, Tallinn (i.e. Reval) located in the Baltic coast of the Gulf of Finland on 9 June 1908. The fact that the Germans were not invited to this meeting reinforced the Turkish-German friendship (Arı 1997). During the World War I, German warships Goeben and Breslau that were escaping from the British and French navies crossed the Dardanelles and entered the Marmara Sea on 10 August 1914 with the permission of the Deputy Commander-in-Chief of War, Enver Pasha. Although the ships were adopted by naming Goeben as Yavuz and Breslau as Midilli (Bayur 1983: 161), these two ships bombarded Russian ports on 29 October 1914. Afterwards, Russia declared war and the Ottoman Empire was suddenly landed in the middle of the war. Thus, Britain and France declared war on the Ottoman Empire by taking side with their ally, Russia. Entering the war alongside the Germans in November 1914, the Ottoman Empire handed over its army to German General Liman von Sanders at the very beginning, and therefore had to fight on many fronts such as Çanakkale, Palestine and Syria.

Wilhelm II visited Istanbul for the third time in 1917, and the Ottoman crown prince, Vahdettin, paid a return visit the same year. Mustafa Kemal who was the commander of the First Army appeared in the delegation as the "army representative". Diplomatic relations were interrupted by the Armistice of Mudanya on 30 October 1918, and the diplomatic relations were reinstated through a Friendship Treaty (3 March 1924) between the new Republic of Turkey founded following the War of Independence, and Germany. In the period until the World War II, a Consular Agreement (1929) and a Trade Agreement (1930) were signed.

Turkey that insisted not to go into the World War II until 2 August 1944 accepted distinguished scientists from Germany starting from 1933 and employed them in universities. This brought about important contributions "in structuring of our universities, resurrecting our arts and cultural life in accordance with Western norms, the establishment of major industrial facilities, and areas such as urban planning and municipal work." (Yıldırım 2008: 492).

The German language became widely spoken among Turkish scientists. The diplomatic relations were disrupted due to Turkey's taking side against Germany in the World War II. The state of war between the two countries ended by means of a law legislated at the Turkish Grand National Assembly on 24 July 1951 after the war, followed by the reinstatement of the diplomatic relations when the German side was notified about the law.

Germany and Turkey signed the "Agreement on the Recruitment of Turkish Workers in the Federal Republic of Germany" on 20 October 1961, which took the relations to a new stage.

Foreign Labour Employment in Germany

Germany has evolved into a multinational and multicultural demographic structure that receives more and more immigrants in recent years. In some settlements, more than 50% of the population is of immigrant background. Therefore, the current identity does not overlap with the traditional German identity in history, and values are also changing and transforming with the demographic structure. As Hermann Bahr noted in his diary (23 October 1923), almost everyone tries to rebuild a German identity and there is uncertainty about who to call a German (Borchmeyer 2017: 13).

After the World War II, Germany decided to tackle the labour shortage required to restructure the country with foreign workers. Labour agreements were signed first with Italy in 1955 and then with Spain and Greece in 1960. Despite this, the labour shortage could not be resolved. Afterwards, agreements were finalised with Turkey (1961), Morocco (1963), Portugal (1964), Tunisia (1965) and Yugoslavia (1968) (Koçtürk 2008; Bacinođl and Bacinođl 2001; Unver 2015).

The labour agreement between the Republic of Turkey and the Federal Republic of Germany entered into force for one year starting from 1 September 1961 with the acceptance of the note of the Federal Republic of Germany (dated 30 October 1961 and no. 505-83 SZV/3-92-42) offering to place unemployed Turkish citizens to a job through German employers (Tuna 2011). In a meeting between the delegations held in Bonn on 19 May 1964, discussions were made on the issues that emerged in practice, and additional articles were added to the agreement (Çakır 2019a: 95). A social security agreement was signed between the two countries on 30 April 1964. Based on these agreements, the number of Turkish workers who went to Germany reached nearly hundreds of thousands of people. Recruiting workers from Turkey has been officially stopped in 1973 because of the world oil crisis and economic difficulties. However, due to family reunification, the number of Turkish citizens in Germany reached up to 1.8 million. Germany started applying radical measures, and obliged Turkish citizens to obtain visas in 1980. In family reunification, the age limit for the family members coming from Turkey was reduced to 16 (Kaya 2000: 59). Moreover, a law was enacted on 28 November 1983 to encourage return. Germany provided monetary aids to workers who decided to return Turkey between 31 October 1983 – 30 June 1984, and paid them 10,500 DM on top of 1,500 DM per child. After returning to Turkey, workers were paid back their retirement cuts they paid during the time they worked in Germany, adaptation courses were opened in Turkey for children of workers' families to adapt to the life in Turkey, and a bilateral agreement was signed with Turkey in 1984 to manage this process (see Kaya 2009). In addition, while the “Law on Foreigners”, which entered into force on 1 January 1991, facilitated the transition to German citizenship, it also brought along restrictive provisions on unemployment. Eventually at this point, every Turkish child born in Germany is given German citizenship, and the Turkish-origin German citizens in the country are not evaluated in the statistics as they are shown as German citizens in the negotiations between the two countries. Immigration from Turkey to Germany continue both legally and illegally, and this immigration is reflected in all areas of societal and social life.

Education of Workers' Children

The education system in the Federal Republic of Germany was developed in a liberal structure between the years 1770-1830, and today the bourgeois acts based on an educational understanding at the first and top sections of the society. This structure has been transforming with foreigners coming to the country, and empirical studies conducted for the past two decades have found that the school achievement of immigrant children is lower than their German peers (see Hopf 1981; Reiser 1981; Esser 1990; Alba et al. 1994; Büchel and Wagner 1996). In the 2006-2007 school year, 9,355,857 students study in schools providing general education in the country, and the rate of foreign students is 9.7%. The largest group of foreign students are those carrying Turkish passports (42.7% male and 40.3% female). The second and third largest groups consist of Italian and Serbian-Montenegrin students, respectively (Siegert 2008: 18).

STATES	Primary school	Middle School	High school	Vocational high school / school	Other	Total	Approximate Turkish Population
Berlin	2,534	2,954	1,637	2,425	254	9,804	267,180
Baden Württemberg	4,227	9,685	2,422	18,400	1,567	36,301	262,094
Lower Saxony	16,120	-	18,516	4,812	-	39,448	95,740
Bremen	1,999	-	542	1,389	-	3,930	25,575
Saxony-Anhalt	128	-	29	30	-	187	2,207
Bavaria	2,235	5,690	1,611	11,209	686	21,431	420,000
Rhineland-Palatinate	1,035	2,272	503	4,326	218	8,354	62,419
Saarland	559	451	118	603	52	1,783	11,830
Hamburg	3,224	3,389	893	1,416	-	8,922	53,038
Schleswig Holstein	2,797	2,229	526	730	-	6,282	32,517
North Rhine Westphalia	6,144	21,114	7,713	22,478	-	57,449	505,531
Hessen	1,636	3,864	2,786	8,931	619	17,836	300,000
TOTAL	42,638	51,648	37,296	76,749	3,396	211,984	2,038,131

Table 2. Distribution of Turkish Students and Citizens in Germany by School Types and States³

As a result of the PISA surveys conducted by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) with the participation of 57 countries, it was

³ Education Office, Turkish Embassy in Berlin.

determined that the school success of 15-year-old students with a foreign or immigrant background in Germany was two years behind their peers. However, in the study conducted in 2018, there was no radical change in this difference compared to the past (see Reiss et al. 2019). The reading comprehension research study, which is known as PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) internationally and as “IGLU” (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) in Germany, that was conducted on primary school students in the years 2001, 2006, 2011 and 2016 similarly demonstrated that inequality in the German education system still continued based on social strata and immigration factors. German scientists, particularly Gogolin (1995: 481), published studies stating that if the language development levels of immigrant students are improved, their school success will also go up (Fthenakis 1985; Estel 1993; Esser 2006). In her study, Rolffs (2009) made the following observation about Turkish children:

When a child who speaks little German, that is, does not speak it as his/her mother tongue starts school, he/she has to compete with children whose mother tongue is German in terms of success, and is expected to achieve at least the same level as them. This inevitably puts stress on the child who will either win this race doing as best as he/she can, or lose wearily. Statistics clearly show that the overwhelming majority of Turkish-origin children lose this race, and around 25% of young Turkish people drop out without getting any school diploma. This is not because these children are lazier or retarded; on the contrary, it is due to the fact that the current education system does not provide an environment that will support and facilitate their learning and provide them a setting where they feel good.

This evaluation is thought to be sufficient to explain the school success of Turkish children in the country.

According to the higher education statistics, most of the foreign students in Germany in the fall semester of the 2019/2020 academic year come from China. During this period, a total of 411,601 foreign students were enrolled in German universities. The three largest countries from which foreign students come to Germany to are China, Turkey and India. According to the data of the Federal Statistical Office of Germany, Destatis, approximately 2,891,049 students study at German universities in the fall semester of the 2019/2020 academic year. The proportion of newly enrolled students is 54.8%, and the number of students who are in the field of business administration is 236,952. The preferred areas of study are mainly law, economics and social sciences, followed by engineering and humanities.

Bilingualism and Language Acquisition

In Germany, many studies were conducted on language learning and second language acquisition of the second generation and naming the subsequent languages. While studies focused mainly on how to define migrant workers (Çakır 1991, 2015) and daily spoken languages (Clyne 1968; Keim 1978, 1981, 1984; Heidelberger Forschungsprojekt 1975; Meisel 1975), over time, they investigated the new generation's language and educational problems (Schwenk 1988). With respect to

language education, bilingualism and language acquisition have come to the fore in this respect.

The new terms that have emerged with this trend are to be explained in this section. Language learning is the process of raising awareness and acquiring knowledge in the target language in a directed or undirected way in formal settings. Individuals are “conscious” and “willing” in language learning, whereas the “subconscious” process of language is defined in language acquisition. Regarding this process, various theories including the monitor model, input hypothesis and affective filter theory have been proposed (Krashen 1982, 2002; Klein 1992). Detailed information about these theories will not be presented here, but can be accessed from relevant sources.

When language acquisition theories are concerned, the issue of Language Acquisition Device (LAD), which has not been agreed between Chomsky and Krashen, comes to prominence. While Chomsky (2018) states that the language acquisition process is over at the end of childhood, Krashen believes that this process continues in adulthood. According to this theory, Chomsky argues that cognitive learning is effective instead of language acquisition, and language acquisition is not possible for adults, unlike Krashen. Below are the primary differences between language learning and acquisition.

<i>Language Acquisition</i>	<i>Language Learning</i>
similar to a child's first language acquisition	formal grammar is taught
'a language' is acquired naturally	one needs to have a knowledge of a language
Subconscious	Conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal instruction does not help	formal instruction does help

Table 3. Distinctions Between Language Learning and Language Acquisition⁴

Bilingualism is defined as “having two different languages and therefore two separate systems that provide effective communication between two different worlds” (Baziers and von Overbeke, as cited in 1968: 133, Aslan 2020). Bilingualism has been a studied on individual or social/institutional scales (Karaağaç 2011; Bölükbaş-Kaya et al. 2019). Individual bilingualism is defined as additive bilingualism (“additiver Bilingualismus” in German) and subtractive bilingualism (“subtraktiver Bilingualismus” in German). Individuals evaluate their language status socially and economically; if they tend to exclude their own language and culture at this stage, this can be a case of subtractive bilingualism. (Genç 2011). When evaluated in terms of individuals' linguistic competence, bilingualism is addressed in terms of three aspects that are balanced bilingualism, dominant bilingualism and semilingualism (see Uyar 2012).

Studies on bilingualism are grouped based on the time the language is learned/acquired (learning/acquisition of both languages simultaneously or the second language later), learning conditions (learning the second language in a natural

⁴ Adapted from Krashen/ Terrell 1983: 29.

environment or formal educational institutions), proficiency (equal performance in both languages, in other words, having advanced practice of alternative usage (Weinreich 1968: 1), the second language being dominant over the first language in time) and the relationship between the two languages (the first language being valued in the environment where the second language is spoken) (see Rolffs 2009). In Turkey, studies on bilingualism and the other languages learned afterwards have also increased through translation studies (Yılmaz 2014; Ateşal 2017; Haznedar 2021).

With respect to Turkish people in Germany, bilingualism studies refer to the necessity that individuals need to have equal command over both languages to be defined as bilinguals (Braun 1937). However, Cummins (1982) points out in his interdependence hypothesis (Interdependenz-Hypothese) the importance of language acquisition and transition between languages in the process of bilingual education. The types of bilingualism and its cognitive effect are summarised in Table 4 based on the literature.

<i>Types of bilingualism</i>	<i>Cognitive effects</i>
<i>Additive bilingualism</i> good command of both languages	Positive cognitive effects
<i>Dominant bilingualism</i> good command of one of the two languages	Neither positive nor negative cognitive effects
<i>Semilingualism</i> poor command of both languages	Negative cognitive effects

Table 4. Types of Bilingualism and its Cognitive Effects (Appel/ Muysken 1987: 112)

Bekar (2016: 5) reported that languages and cultures of Turkish-speaking people of Turkish origin (i.e. holding Turkish and German citizenship) “are subject to exclusion new generations under the name of harmonization efforts, and new generations are gradually assimilated.” Yıldız (2003: 12) found that students are not able to master both languages at the same level, one of the spoken languages is always dominant with the other becoming secondary, and the rate of learning caused differences across environment, family and cultural structure based on ability and intelligence.

	<i>Turkish only</i>	<i>Turkish and German</i>			<i>German only</i>
		<i>Dominant Turkish</i>	<i>Dominant German</i>	<i>Equal levels of Turkish and German</i>	
First generation	+++	+++	-	+	-
Second generation	++	+++		++	-
Third generation	-	+	+++	++	+

Table 5. Language Levels of Turkish Students⁵

⁵ One plus (+) means poor command, two plus (++) intermediate and three plus (+++) good command. Source: Bekar 2015.

Turkish Language Courses in Germany

Germans are one of the leading nations that learn Turkish as a foreign language for reasons such as missionary, communication, military, politics, education, economy, tourism and immigration (Özbal 2020: 180). Therefore, the history of teaching Turkish in Germany goes back to hundreds of years ago. Textbooks on teaching Turkish as a foreign language were written for Germans. The first works were of those who were taken prisoner in the war and then released, merchants and missionaries. One of these works is “Codex Cumanicus” written by German missionaries in early fourteenth century. Güzel and Barın (2013: 26) state that this work consists of two notebooks; the first notebook is 55 pages long and the second one is 26 pages long. The bibliographic analysis conducted in Özbal's (2020) qualitative research is a guide for those who want to gain extensive information on this work.

Except for the Turkology departments and foreign language centres in universities, Turkish courses at primary and secondary education level in the Federal Republic of Germany can be evaluated under two main groups: the first is Turkish as a foreign language course, and the second is Turkish as a first language (origin language, Turkish and Turkish culture) course.

Turkology Departments and Turkish a Foreign Language Courses at Universities

According to the data available on the Higher Education Compass (Hochschulkompass: <https://www.hochschulkompass.de>) created by the German Rectors' Conference (Hochschulrektorenkonferenz), there are 19 Turkology-related departments at undergraduate or graduate level in Germany. These programs and the universities that provide them are listed in Table 6.

Area of Study	University	Degree of Completion	Mode of Education	City	Level
Geschichte, Sprachen und Kulturen des Vorderen Orients/ Schwerpunkt Turkologie	Universität Hamburg	Bachelor	International Program, Part-time, full-time education	Hamburg	Undergraduate
Geschichte u. Kultur d. Vord. Orients/ Turkologie	Freie Universität Berlin	Bachelor	Full-time education	Berlin	Undergraduate
Turkologie	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Master	Part-time education, Full-time education	Bamberg	Graduate
Turkologie	Freie Universität Berlin	Master	Full-time education	Berlin	Graduate

Turkologie	Georg-August-Universität Göttingen	Bachelor (2-Anadal)	Full-time education	Göttingen	Undergraduate
Turkologie	Georg-August-Universität Göttingen	Master	Full-time education	Göttingen	Graduate
Turkologie	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Bachelor of Arts (Two Programs - Bachelor)	Full-time education	Mainz	Undergraduate
Kulturwissenschaften des Vorderen Orients (Elite-Masterstudiengang)	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Master of Arts	Part-time education, Full-time education	Bamberg	Graduate
Linguistik	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Bachelor of Arts (Two Programs-Bachelor)	Full-time education	Mainz	Undergraduate
Linguistik	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Master of Arts	Full-time education	Mainz	Graduate
M.A. Nahoststudien	Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg, Universität Heidelberg	Master	Full-time education	Heidelberg	Graduate
Naher und Mittlerer Osten	Ludwig-Maximilians-Universität München	Bachelor of Arts	Full-time education	München	Undergraduate
Nahoststudien	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Hochschule für Jüdische Studien	Master	Full-time education	Heidelberg	Graduate
Sprachen und Kulturen der islamischen Welt	Universität zu Köln	Bachelor of Arts (One	Full-time education	Köln	Undergraduate

		Program)			
Sprachen und Kulturen der islamischen Welt	Universität zu Köln	Bachelor of Arts (2 Anadal)	Full-time education	Köln	Undergraduate
Turcology	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Master of Arts	Internationaler Studiengang, Tam zamanlı eğitim	Mainz	Graduate
Türkeistudien	Universität Duisburg-Essen	Bachelor of Arts 2 Anadal	Full-time education	Essen	Undergraduate
Türkisch	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	Bachelor	Full-time education	Bonn	Undergraduate

Table 6. Turkology Departments in German Universities

Apart from the departments mentioned here, Turkish as a foreign language courses are opened in the Foreign Language Centres or departments of modern foreign languages in many German universities. Turkish language courses can be opened with a “class” status, rather than a credit course like English, French, Chinese and Spanish. Requests for Turkish courses to be opened as a foreign language course with ECTS credits are rejected on the grounds that there is no international standard exam that measures Turkish as a foreign language proficiency. While each of our institutions that aim to teach Turkish as a foreign language (e.g. Turkish Ministry of Education, Ankara University Turkish Teaching Centre, Yunus Emre Institute, Turkish Maarif Foundation) prepares a separate curriculum, they cannot come together and agree on a single program and an internationally valid exam related to this program, which is a subject of another discussion. On the other hand, for German, four countries (i.e. Germany, Austria, Switzerland, Liechtenstein) came together to prepare the Profil deutsch (Globaniat et al. 2012), a single framework program, and they administer exams created based on the language levels in this framework (see Quetz 2010 - GER A1, A2, B1, B2, C1, C2). The Turkish Ministry of National Education became a member of the Association of Language Testers in Europe (ALTE), and initiated a process to administer an internationally recognised and reliable Turkish language test. In this sense, it seems essential that other institutions that teach Turkish language are also accredited by EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality Language Services), which encourages “achieving excellence in language education through quality accreditation”.

According to the Program Atlas (<https://yokatlas.yok.gov.tr/>) created by the Turkish Council of Higher Education (YÖK), there are three main groups of undergraduate programs on German in Turkey: German Language and Literature, German Translation and Interpreting, and German Language Teaching. The data

updated in 2020 shows that there are a total of 32 higher education programs in Turkey that contribute to German language and culture including 15 German Language and Literature programs in 13 universities, German Language Teaching programs in 17 universities, and 10 German Translation and Interpreting programs in six universities. Moreover, in all Turkish universities, German courses are opened as compulsory or elective foreign language courses, and these courses are credited in the scope of European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and affect passing to the next grade/year.

In response to the practice in Germany, the status of the German Language and Literature, and German Language Teaching programs that were opened in Turkish universities without sufficient number of faculty members/instructors should be reconsidered. In addition, the foreign language courses in state schools as well as the student quotas of the German-related programs and the state of German courses in Turkish universities may need to be revised.

Turkish Courses Taught in Primary and Secondary Schools

Although it is not possible to state a general rule for Germany, apart from Grundschule (primary school), it is possible to open Turkish as a foreign language courses in Mittelschule (secondary school that prepares for and directs towards a vocational education), Realschule (upper secondary school) and Gymnasium (secondary school and high school targeting college, university).

In the type of school like Hauptschule or Mittelschule (secondary school that prepares and guides for a vocational education), for example in Bavaria, Turkish can be selected as a foreign language in the secondary school completion exam (i.e. Qaliprűfung). For this, students must submit a petition to the school administration, and in order to be successful in the exam, they must attend the Turkish Language and Culture Course. Since these two conditions are not fulfilled, students cannot benefit from this right.

In Realschule (upper secondary school), opening Turkish as a foreign language course instead of French beside English in the compulsory electives group from seventh to ninth grades is possible only with the request of school-parents associations. For this, the school-parents association must ask the school administration to find a teacher. However, although this is included in the local legislation, since the citizens prefer French as the second foreign language or they do not attend the meetings of school-parents associations and do not go after this issue, Turkish as a foreign language courses are not opened in this school level (Realschule).

Turkish as a foreign language courses taught in high schools in Germany show different application models depending on the state as is stated by Çakır (2014 2019a, 2019b) who is an experienced researcher and language teacher trainer. Accordingly, in Gymnasium (middle school and high school towards college or university education), Turkish is taught as an elective foreign language course. Although this course is

included in the curriculum at A1 level starting from the 10th grade, it is opened at A2 level due to various reasons (e.g. lack of teachers, insufficient applicants) and thus students can enrol for this course through an A2 proficiency test. The course is taught at B1 level in the 12th grade. Students can be tested from this course in the graduation exam (i.e. Abitur) at the end of the 12th grade. For this course to be opened, students need to apply to their school administration and form groups of 12 participants. In schools where these groups cannot be formed, they can take this course from another school where it is offered. Although it does not seem quite realistic for a student studying in one school to go to a school in another district to take Turkish classes only, students who choose the course should be able to reach C1 level instead of B1 on the grounds that their native language is Turkish. Due to the failure in the graduation exam (Abiturprüfung), the number of schools where Turkish as foreign language courses are opened decrease every passing year. There is no numerical data about the students taking this course.

First Language Education, and the Turkish Language and Culture Course

In Federal Germany, there are approximately 580,000 children of Turkish origin. In this context, there are 503 teachers who work under the Turkish consulates. As of the 2016/2017 academic year, around 100,800 students attend Turkish as a first language courses in Germany, and this figure corresponds to 17.3% of the total number of Turkish-origin children. Of these students, nearly 37,400 students attend the Turkish courses delivered by the teachers working in Turkish consulates, and this corresponds to nearly 6.4% of Turkish-origin children.

The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany [Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] decided to take appropriate measures for the education of foreign children in the country with historical decisions taken on 14-15 May 1969 and 3 December 1971. It was aimed that children preserve and develop their first language knowledge, adapt to their own school system when they return to their countries of origin, and preserve their language and identity (Çakır 2019a: 95). In addition, the European Council adopted a recommendation for member countries to take the necessary measures for the first language education of immigrant children in their countries (see Çakır 2001, 2002, 2018).

The number of students taking Turkish courses and the status of these courses in schools, and the regulations that Turkish teachers working in each state must comply with differ across different state systems (Çakır 2016c). In particular, teachers who are sent to Germany by the Turkish Ministry of National Education to teach Turkish Language and Culture course as affiliated with the consulates in their region are expected to be able to cope with different models of application (Çakır & Yıldız 2016). This is due to the fact that education and cultural affairs are left to the local ministries of education in the Federal Republic of Germany, which consists of 16 states. Therefore,

the organization of the courses in each state is different and includes unique practices that are independent from each other.

As of 2021, the Turkish Language and Culture course taught to Turkish people in the states of Baden-Württemberg, Bavaria, Saarland and Schleswig-Holstein are planned and implemented only by the foreign missions of the Republic of Turkey. While all kinds of administrative and financial support are given to this course in the state of Baden Württemberg, Bavaria considers this course as purely the cultural work of the consulates. In the process, local ministries of education also contribute to the activities related to promotion and announcement. In some states, a dual model is applied. Accordingly, Turkish courses are opened by two separate responsible institutions, that is under the responsibility of both consular teachers and state offices for education. These are the federal states of Bremen, Hamburg, Hessen, Berlin and Lower Saxony. In the federal states of North Rhine-Westphalia and Rhineland-Palatinate, first/origin language courses are the responsibility of the state administrations.

Region of the Attaché's Office		Number of Students Taught by Teachers Assigned by Local Authorities	Number of Students Taught by Teachers Assigned by the Turkish Ministry of National Education	TOTAL
1.	Berlin	1,624	1,872	3,496
2.	Düsseldorf	12,414	---	12,414
3.	Essen	11,041	113	11,154
4.	Köln	10,510	---	10,510
5.	Münster	9,124	---	9,124
6.	Hamburg	900	1,620	2,520
7.	Hannover	3,894	680	4,574
8.	Karlsruhe	-	6,602	6,749
9.	Mainz	6,125	473	6,598
10.	Munich	-	2,442	2,442
11.	Frankfurt	4,065	3,780	7,845
	Nurnberg	-	1,507	1,507
13.	Stuttgart	-	8,926	8,926
TOTAL		59,697	28,162	87,859

Table 7. Distribution of Students Taking Turkish Courses Across Germany (January 2021)⁶

⁶ Education Office, Turkish Embassy in Berlin.

As is seen in Table 7, the number of students attending the Turkish Language and Culture course taught by teachers assigned by the local authorities is the highest in Düsseldorf, Essen and Cologne, while the number of students attending these classes taught by teachers assigned by the Turkish Ministry of National Education is the highest in Stuttgart, Frankfurt and Karlsruhe. This table has also significance in terms of presenting the cities where Turkish people are centrally populated.

State	Beginner		Elementary		Intermediate		Advanced		Total
	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	
Berlin	100	88	392	391	309	317	153	81	1831
Essen	32	48	0	0	18	11	0	0	109
Frankfurt	500	489	858	856	377	342	66	72	3560
Hamburg	106	109	349	340	242	224	72	38	1480
Hanover	99	93	106	100	127	112	23	20	680
Karlsruhe	353	392	1476	1482	931	882	238	200	5954
Mainz	19	8	90	103	91	88	21	9	429
Munich	145	132	646	641	347	276	80	60	2327
Stuttgart	507	486	2302	2293	1051	957	106	97	7799
Total	1861	1845	6219	6206	3493	3209	759	577	24,169

Table 8. Number of Students Attending the Courses Organised by the Turkish Ministry of National Education at the Beginning of the 2020-2021 School Year⁷

Taking the Turkish Language and Culture course is not compulsory, and the course must be requested by parents with a petition so that it can be opened. Turkish Language and Culture course is usually held in schools after normal classes (afternoons) or during free hours. A course is opened at the request of 12 students, and the groups generally include students from different grade levels. In practice, classes are held two hours a week, and do not affect promotion to a higher grade and is generally not graded. A brief note that the Turkish Language and Culture course have been taken can be written on students' report card thanks to teachers' cooperation with school administrations in certain states including Bavaria, or a separate "attendance certificate" by the Office of the Educational Attaché can be given to students as an attachment to their report card.

⁷ Database of the Education Office, Turkish Embassy in Berlin.

Age Group	Beginner		Elementary		Intermediate		Advanced		Total
	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	
6 years	331	308	318	323	4	1	0	0	1285
7 years	767	725	1271	1211	20	9	0	1	4004
8 years	482	495	1622	1634	222	186	6	7	4654
9 years	141	156	1731	1656	691	593	20	10	4998
10 years	90	104	884	958	752	726	45	37	3596
11 years	30	31	173	190	630	542	76	56	1728
12 years	9	18	120	115	516	511	149	125	1563
13 years	6	5	50	50	392	393	142	123	1161
14 years	3	0	17	37	158	120	170	127	632
15 years	2	3	24	22	102	127	151	91	522
Total	1861	1845	6210	6196	3487	3208	759	577	24143

Table 9. Distribution of Students Taking the Turkish Language and Culture Course by Age Across Germany⁸

The Turkish Language and Culture course is taught by experienced teachers of the Turkish Ministry of National Education who are experts in their fields and speak at least one foreign language. These teachers are selected among those who have at least five years of teaching experience in Turkish schools through written and oral examinations, and following a seminar on adaptation to a foreign mission, they are assigned to needed centres by the Inter-Ministerial Joint Cultural Commission (BAOKK).

The reason why the total number of students taught by teachers assigned by the Turkish Ministry of National Education do not add up as presented in in Tables 7, 8 and 9 is that the numbers reflect the situation at the time. The course is elective and has no effect to promotion to a higher grade. It is regarded by local authorities as a cultural activity and by parents as an activity without compulsory attendance. It is delivered through a blended model (i.e. a combination of face-to-face and distance education) due to the COVID-19 global pandemic. Therefore, numerical data do not match.

After the written and oral exam phases by the Ministry of National Education, Turkish language teachers selected among the candidates who are successful in in-service training involving seminars on adaptation to a foreign mission and are assigned

⁸ Turkish Ministry of National Education Data Processing System, January 2021.

for a maximum of five years, for one year at a time, are paid from the BAOKK budget. Some unseemly labels ascribed to Turkish teachers are unfounded. The examination and research processes conducted for Turkish teachers should be reviewed in terms of the German teachers that the German government send to Turkey, and the asymmetrical relationship between the two countries should be returned to normal, which are issues that both sides need to work on. (s. Çakır/ Yıldız 2016a, 2016b).

Name of Mission	Date of Starting Service	Teacher	Instructor	Approximate Number of Turkish People
Office of Educational Attaché in Hannover	01,03,1977	12	0	265,230
Office of Educational Attaché in Köln	1986	0	2	300,000
Office of Educational Attaché in Münster	14,12,1985	0	0	250,000
Office of Educational Attaché in Nurnberg	1966 (BK)	27	3	150,000
Office of Educational Attaché in Düsseldorf	1977-78?	0	0	300,000
Office of Educational Attaché in Stuttgart	1977	163	1	255,000
Office of Educational Attaché in Berlin	1952	31	0	250,000
Office of Educational Attaché in Mainz	1977	14	2	74,249
Office of Educational Attaché in Frankfurt	1972	47	0	373,966
Office of Educational Attaché in Karlsruhe	1973	119	1	110,000
Office of Educational Attaché in Essen	1986	5	0	280,000
Office of Educational Attaché in Hamburg	-	47	0	148,000
Office of Educational Attaché in Munich	1977	42	1	199,215
TOTAL		487	10	2,955,660

Table 10. The Number of Teachers, Instructors and Citizens Receiving Educational Services Based on the Regions of Educational Attaché's Offices⁹

For the Turkish Language and Culture course, a new syllabus was prepared that is based on international standards defining language proficiency in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages structured the same way as European Language Portfolio (ELP) by language teaching experts, and that was

⁹ Figures provided by the Offices of Educational Attaché affiliated with the Turkish Ministry of National Education.

approved by the Head Council of Education and Morality of the Turkish Ministry of National Education. This syllabus is in use as of the 2018/2019 school year. During the process in which it was prepared, main themes were determined, multilingualism, multiculturalism, different school types and language levels were taken into account, and the views of parents, teachers and students were also considered.

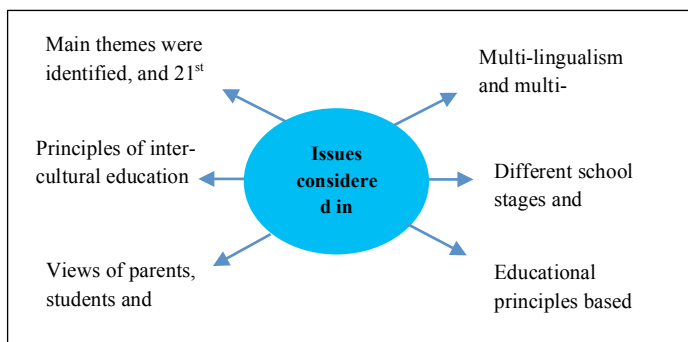


Figure 1. The Development Process of the Turkish Language and Culture Course Syllabus

The new textbooks prepared based on the new syllabus and approved by the Turkish Head Council of Education and Morality were printed 150,000 copies. They started to be used as of the 2018-2019 school year after being distributed for free to all students taking the course via the teachers of the Ministry of National Education. As is foreseen in the syllabus, the textbooks are structured based on international standards defining language proficiency, that is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that has same logic as the European Language Portfolio (ELP), and contain student's books and workbooks in eight different levels starting from false or true beginners of Turkish.

The textbooks do not contain false information about Germany in accordance with Article 14 of the Cultural Agreement signed in 1957. The new syllabi, course contents and instructional materials that are also handed over to German counterparts in German, English and French translations can be revised and updated in the meetings of Turkish-German Joint Education Experts (KEUK) that are held every two years.

The Turkish Language and Culture course is taught free of charge in schools that students attend in form of a cultural activity and it is held out of active class hours in the regular class schedule. The course objective is to improve and develop students' communication skills and their ability to use different grammatical structures in speaking and writing. It involves skills activities in areas such as “listening”, speaking”, “reading”, “writing”, “grammar” and “knowledge of Turkish geography and history”.

Teachers can also create course materials in line with the expected outcomes and pedagogical goals of the course, and classes are conducted with the support of Education Informatics Network (EBA) of the Turkish Ministry of National Education. The purpose of the EBA platform is to support Turkish and Turkish Culture lessons by using information technologies at school, at home; in short, wherever needed, and to

ensure the efficient use of technology in education. The goal of the EBA platform is to develop and present suitable, reliable and right e-contents appropriate to grade levels. Teachers of the Turkish Language and Culture course are provided in-service trainings on how to use EBA to develop contents and enrich their online classes.

Turkish Courses Offered by the Yunus Emre Institute

The Yunus Emre Institute continues its activities on teaching Turkish with centres it has opened in many parts of the world within the framework of its mission to enhance the recognition, credibility and reputation of Turkey in the international arena, and it conducts these activities in Germany through its head in Cologne. In Cologne, it opens Turkish as a foreign language courses as well as those courses that aim to introduce and spread the Turkish culture and pass it on to next generations. In addition, Turkish courses are offered to anyone who wants to learn Turkish through its online learning portal (turkce.yee.org.tr) created in 2020 in the headquarters of Yunus Emre Institute in Ankara.

In addition to general Turkish courses, business Turkish, Turkish for young learners, Turkish for tourism, translation workshops and Turkish in the press and media courses are planned and implemented in line with needs and demands. In-service training programs are also organized domestically and abroad for teachers serving in the field, and successful candidates are given a “Certificate of Teaching Turkish as a Foreign Language”.

A number of exams for various purposes such as in-service training, certification, placement and Turkish proficiency are administered within the Institute. Within the scope of the Turkish Proficiency Exam held three times a year, certification is offered to people who need it in their education process. These exams are simultaneously available in Turkey and in all countries where the Yunus Emre Institute is located. In this context, the Cologne Centre of Yunus Emre Institute can be accessed via <https://koln.yee.org.tr/tr> and the events can be followed from this address.

Turkish Language Projects of the Presidency For Turks Abroad And Related Communities

The Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB), which is under the Turkish Ministry of Culture and Tourism, mainly carries out its activities focusing on the new generation of Turkish-origin German citizens who has grown up especially after the migration generation in Europe. Activities to create awareness in young people can undoubtedly contribute to Turkish language and culture. In this sense, YTB states various objectives on its corporate website (<https://www.ytb.gov.tr/yurtdisivotandans/genel-bilgi>). Some of these include the following:

- To protect and strengthen the ties of our university-age youth, who continue their life and education abroad, with Turkey and Turkish language,
- To increase the participation of our young people who continue their higher education in human rights advocacy and civil society activities with the “Human Rights Training Program”,
- To ensure that they have information about the functioning of our institutions with “Turkey Internships”,
- To contribute to our young people through educational programs with historical and cultural content, seminars, trips, workshops, vision talks and culture and arts programs, as well as an academic perspective, in the scope of the “Young Leaders” program,
- To strengthen the historical, social and cultural ties of our youth living abroad with Turkey by means of the “Youth Bridges” program.

In addition to its work towards the youth, YTB organises a wide range of activities for children, and carries out projects to collaborate with NGOs. Thanks to this cooperation, the Time for Turkish Project Support Program, the Preschool Bilingual Education Support Program and the Turkish Teacher Training Program for teaching Turkish to children were organised in Europe in general and in Germany in particular. Through NGOs, these projects were opened for application for Turkish citizens living abroad. On the other hand, in the Turkish Teacher Training Program, Turkish-origin teachers who have completed their education abroad receive training in Turkey with a scholarship, and return to their European country after the training. In this context, it is considered important in the context of implementing a work similar to the practice of assigning teachers from abroad by the Turkish Ministry of National Education. Furthermore, YTB has launched a website project (<http://ytbcocuk.com>) to make children feel close to Turkish language and Culture through digital platforms as they have fun. Detailed information about these projects and applications can be found on the aforementioned websites.

A Future Perspective

When Turkish language courses offered in Germany are evaluated in terms of efficiency and performance analysis, certain conclusions should be drawn.

In children living and studying in Germany, learning Turkish in addition to their school education primarily contributes to their language development. Research studies reveal that the better children speak their first language, the more successful they are in the second language. Bilingualism is an outcome, an additional value for children as well as for the society in which children grow up. However, if this is not accepted and supported by the agents of the dominant culture, problems may arise in children's

learning not only their own origin-language, but also the second language, that is, the language prevailing in the society and the language of the country in which they live. The awareness that children are expected to develop through bilingualism is inhibited by reasons such as trying to break the connection between children who could not benefit from the outcomes of bilingualism and have been given citizenship from birth with their origin-language, not accepting that they are bilinguals, explicitly or implicitly putting pressure on them because of their bilingual characteristic, and covering up the fact that the origin-language is a prestigious language (Çakır 2000). With children's loss of self-confidence, there is a decline in their school success, leading to undesirable consequences. The obvious indicator of these negative aspects is the statistics showing that a significant number of Turkish (and other foreign/immigrant) students drop out of their general or vocational education without obtaining a diploma. As Günay (2015: 71) states, the reason why students have to start life without completing their education can be that one of the main factors in second language acquisition is the failure to achieve the “cognitive transfer strategy”. Children's second language acquisition can be successful as long as it is fed by the first language. It is obvious that the contrary situation may create negative future perspectives for the new generations, which will not be beneficial for the society in which they grow up.

Due to the political attitudes adopted and the educational developments in various states in Germany in recent years, the Turkish Language and Culture course that has been taught in state schools for 50 years is observed to be mostly transferred to the responsibility of German states and to centres of NGOs. In this case, due to the fact that education and training activities have left formal education institutions, the sustainability of the courses disappear, which brings about the danger of not being able to return to formal education institutions. Therefore, it is an inevitable necessity to review the strategies implemented in the classes taught or to be taught by NGOs and to evaluate the gains of these strategies in short and long terms.

With respect to the educational opportunities that taking Turkish classes would provide students, they can choose Turkish as a foreign language instead of English in the graduation exams (i.e. Qualifizierte Mittelschulabschluss) of secondary schools (i.e. Mittelschule), and raise their grade's averages by taking the exam from this language. A high grade average would undoubtedly yield new opportunities for the transition to upper school stages. In addition, if students who attend a vocational high school (i.e. Fachoberschule or Berufshochschule) certify that they know a second foreign language in the vocational high school graduation exams with a result document from an internationally recognized exam, they are awarded with Abitur (i.e. General High School Graduation Diploma) instead of Fachhochschulreife (i.e. Vocational Higher Education Qualification Diploma). In this way, the knowledge of Turkish language can provide students with a wider choice of university choices. Therefore, students' attendance to the Turkish language course can also create advantages for them in language proficiency exams.

Programs for training Turkish language teachers are not common in Germany. The Department of Turkish Studies (formerly known as Turkish Language Teaching

Department) at the University of Duisburg-Essen were founded in the Essen province of North Rhine-Westphalia in 1995 to train bilingual Turkish language teacher candidates to teach Turkish-German bilingual children and young people in the secondary school (Sekundarstufe) level. Those who study in this department that started both undergraduate and graduate programs in the scope of the European Higher Education Area and Bologna Process as of 2011-2012 academic year can graduate as Turkish-Mathematics or Turkish-English teachers. In the 2014/2015 academic year, there were 650 students in the department. There is no numerical data on how many graduates of the department, which had 450 graduates from its establishment in 1995 to 2013, work as Turkish language teachers. As in the example of Munich Ludwig Maximilian University, there seems to be an effort to create secondary disciplines in Turkish language teaching in some departments of Turkology. The best measure to be taken in this regard may be the cooperation of Turkish and German higher education institutions and the development and implementation of dual diploma programs for both training German as a foreign language teachers in Turkey and meeting the need for Turkish language teachers in Germany.

The monolingual structure in German educational institutions should be transformed into a bilingual structure and restructured in terms of the education of bilingual children. It is thus essential that there should be institutional and structural arrangements for children with immigrant backgrounds so that they are provided a comprehensive education in both languages, apart from the non-functional or ineffective language courses that only teach the first and second languages (Çakır 2001). These arrangements may include opening a “Turkish School” in Germany, similar to the German school in Turkey, or a balanced literacy in the two languages, implementing a bilingual education program emphasising the two cultures, and adapting school projects in which education is provided in two different languages like English and French to the Turkish language.

With the origin-language classes (i.e. the Turkish Language and Culture course), it is not likely that Turkish children will properly learn their first language. For this reason, studies can be carried out to further develop the curricula with content that is arranged according to local and regional conditions and is suitable for bilingual learning environments.

As a result, if the reasons behind the problems in academic or diplomatic efforts related to the problems of Turkish citizens abroad are overlooked and the only focus is on the result to provide solutions, it will lead to a vicious circle rather than being sustainable, and new problems will not be prevented in the medium and long term. Moreover, if the waste of energy and resources that serve one-day activities that achieve visibility in the public and popularity for administrators is abandoned, and if the focus is directly on problems and the reasons behind them in accordance with strategic public planning, new and possible problems and diplomatic crises, which are to be encountered in the middle and long term will be more manageable and it will be easier to yield desired outcomes from the efforts invested.

Acknowledgements

This study emerged from the study of German-Turkish Relations and Turkish Lessons in Germany on the 60th anniversary of the recruitment agreement signed on October 30, 1961 in Bad Godesberg between the Federal Republic of Germany and Turkey for migration. I would like to thank dear Asst. Prof. Yusuf Öztürk, Head of Department of Foreign Languages at the Faculty of Education, Muş Alparslan University, for the proofreading of this work.

References

- Aksan, Virginia** (1997): *Savaşta ve Barışta Bir Osmanlı Devlet Adamı: Ahmed Resmi Efendi (1700-1783)*, Çev. Özden Arkan, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Alba, Richard D.; Handl, Johann; Müller, Walter** (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jahrgang 46, Heft 2, 209-237.
- Alperen, Altan** (2018): Viyana Kuşatmalarında Almanya'ya Esir Düşen Türkler. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (20), 623-649. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43432/530214>.
- Altan, Ebru** (2003): *İkinci Haçlı Seferi (1147-1148)*. Ankara: TTK Yayınları, VII. Dizi-Sayı 211.
- Appel, René/ Muysken, Pieter** (1987): *Language Contact and Bilingualism*. New York: Edward Arnold.
- Arash, Alhan Altan** (2009): *Avrupa'da Türk İzleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arı, Kemal** (1997): *Birinci Dünya Savaşı Kronolojisi*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Aslan, Ahmet** (2020): İki Dillilik ve Çok Dillilik Nedir? İçinde: *Perspektif Dergisi*. 14 Kasım 2020. <https://perspektif.eu/2020/11/14/iki-dillilik-ve-cok-dillilik-nedir/> (14.03.2021)
- Ateşal, Zeynep** (2017): İki Dillilik ve Çift Dil. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 1/2017, 7. 1-12.
- Auswärtiges Amt** (2018): *İşte Almanya: Dış politika, Toplum, Bilim, Ekonomi, Kültür*. Frankfurt am Main: FAZIT Communication GmbH. URL: https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/files/2020-11/tatsachen_2018_tur-compressed.pdf (Son erişim: 28.02.2021).
- Bernhard, Armin** (2012): Alman Eğitim Sistemi ve Göçmenlerin Fırsat Eşitliği. *Die Gaste*, Sayı: 24 / Kasım-Aralık 2012.
- Bacinoğlu, Tamer/ Bacinoğlu, Andrea** (2001): *Modern Alman Orientalizmi: Alman Yayıncılığının Türkiye Tablosu*. Ankara: Asam Yayınları 24.
- Bayur, Yusuf Hikmet** (1983): *Türk İnkılabı Tarihi*. C. III, Kısım I. Ankara: TTK Yayınları.
- Bekar, Beytullah** (2016): İki Dilliliğin Çeşitleri ve Ana Dili Edinimi Açısından Değerlendirilmesi (Almanya Türkleri Özelinde). Mehmet Ölmez (Ed.). Uluslararası Yıldız Türk Dili Sempozyumu 25Nisan 2016 Bildiriler Bilge Su Yayınları.
- Bekar, Beytullah** (2015): *Almanya Türkçesi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri (Basılmamış Doktora Tezi).
- Borchmeyer, Dieter** (2017): *Was ist Deutsch? Die Suche einer Nation Nach Sich Selbst*. 2. Baskı, Berlin: Rohwolt.

- Bölükbaş Kaya, Fatma vd.** (2019): İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 7/2, 98-113.
- Büchel, Felix/ Wagner, Gert** (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern, in: Zapf, Wolfgang/Habich, Roland/Schupp, Jürgen (Hg.): *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt*, Frankfurt/New York: Campus, 80-96.
- Chomsky, Noam** (2018): *Dil ve Zihin*. (Transl. Ahmet Kocaman) 3. Basım. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Clyne, Michael** (1968): "Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter". *Zeitschrift für Mundartforschung* 35, 130-139.
- Cummins, James** (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Yay.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 34-43.
- Çakır, Mustafa** (1991): Identifikationsprobleme der ausländischen bzw. türkischen Arbeitnehmer im deutschsprachigen Raum. *Österreichisch Türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht: Beiträge der Österreich-Woche an der Anadolu Universität Eskişehir (5-8 Juni 1990)*, Eskişehir: Anadolu Ün. Ya.No: 543, 54 – 58.
- Çakır, Mustafa** (2000): Almanya'daki Türk çocuklarının interkültürel etkileşime dayalı sorunları ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2000, Cilt: 10, Sayı: 1, 133-142.
- Çakır, Mustafa** (2001): Almanya'daki Türk Çocuklarının Okulöncesi Eğitim Sürecinde Almancayı İkinci Dil Olarak Edinmelerini Etkileyen Olgular. *TÖMER Dil Dergisi*. Sayı: 107, Ekim 2001, 34-43.
- Çakır, Mustafa** (2001): *Göçün Kırkıcı Yılında Almancanın İkinci Dil Olarak Edinimini Etkileyen Kültürlerarası Olgular*. Köln: Ultima Ratio Dizisi 01, 2001.
- Çakır, Mustafa** (2002): Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 1, 2002, 39-57.
- Çakır, Mustafa** (2012): Türklerin Alman Kültüründeki İmajı. Zehra Gülmüş (Ed.). *Türk Alman İşgücü Anlaşması'nın 50.Yılında Almanya Türkleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No: 2581, Yurtdışında Yaşayan Vatandaşların Sorunlarını Araştırma Merkezi Yayınları Yayın No: 3, 27-52.
- Çakır, Mustafa** (2014): Die Förderung der Herkunftssprache von türkischstämmigen Kindern in Deutschland. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Eğitim Fakültesi 30. Yıl Özel Sayısı*. 2014, 155-166.
- Çakır, Mustafa** (2015): Türkiye'de Almancı Almanya'da Yabancı Olan Türkler. *Türk Yurdu: Yerel Süreli Yayın*. 7. Devre, Cilt 35 (67), Sayı 338 (699), 104. Yıl (10.10.2015), 60-71.
- Çakır, Mustafa/ Yıldız, Cemal** (2016): Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Bu Ülkede Verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Alpaslan Okur, Bekir İnci, İsmail Güleç (Eds.) *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar: 2. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi 20-21 Mayıs 2016 Almanya*. Sakarya: Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, s. 27-36. (ISBN: 978-605-4735-82-2) URL: <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/upload/yayinlar/2.pdf> (24.11.2016).
- Çakır, Mustafa/ Yıldız, Cemal** (2016a): Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. İçinde: *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*. 4/2, 217-257. Doi: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.627>. (04.01.2017).
- Çakır, Mustafa/ Yıldız, Cemal** (2016b): Aktueller Bildungs- und Erfolgsstand der türkischen und türkischstämmigen Schüler in Deutschland. Güven Günaltay (Yay.). *Bildung und interkultureller*

Dialog: Kurzbeiträge für Lehrkräfte/Eğitim ve Kültürlerarası Diyalog: Öğretmenler İçin Kısa Makaleler. Berlin: BAU International Berlin-University of Applied Sciences, 61-72.

- Çakır, Mustafa** (2016c): Çok Kültürlü Ortamlardaki Çocuklara Türkçe Öğretimi ve Bireysel İki Dillilik. İçinde: Alpaslan Okur, İsmail Güleç (Yay.). *III. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı. 20-21 Mayıs 2016 Münih-Almanya.* Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları. Sakarya: 2016, 67-103. ISBN: 978-605-4735-83-9 URL: <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/upload/yayinlar/1.pdf> (24.11.2016).
- Çakır, Mustafa** (2018): Yurt Dışında Anadili Dersinin Önemi. Filiz Şan, Elif Akkan (Ed.): *Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK'e Armağan - Kültürlerarası Çalışmalar* (Festschrift für Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK Interkulturelle Beiträge), 1. Basım, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayını, 349-354.
- Çakır, Mustafa** (2019a): Güney Baviera'daki Türkçe Anadili Dersi ve Türkçe Öğretmenleriyle İlgili Paradigmatik Bir Değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi – Journal of Social Sciences.* Haziran / June 20019, 25: 89-120. Makale Bilgisi / Article Information <http://dx.doi.org/10.29228/tbd.2007.25.1427>.
- Çakır, Mustafa** (2019b): “A Critical Analysis to the Issues of the Turkish classes in Bavaria” *International Journal of Social Policy and Education.* Vol. 1. No. 2, December 2019, ss. 1-6, ISSN 2689-4998 (print), ISSN 2689-5013 (online), <https://ijspe.com/wp-content/uploads/2019/12/1.pdf> (son erişim: 14.03.2021).
- Çolak, Mustafa** (2014): *Alman İmparatorluğu'nun Doğu Siyaseti Çerçevesinde Kafkasya Politikası* (1914-1918), 2. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.
- Esser, Hartmut** (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt a. Main/New York: Campus Verlag.
- Estel, Bernd** (1993): *Nation und nationale Identität.* Hagen: FernUniversität.
- Fthenakis, Wassilios E. etc** (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes.* 1. Baskı. München: Max Hueber Verlag.
- Gencer, Mustafa** (2002): *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion Deutsch - türkische Beziehungen* (1908-1918). Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London: LIT Verlag. (Konfrontation und Kooperation im Vorderen Orient Bd. 8.
- Genç, Safiye** (2011): *Sprachökonomie im Bilingualismus (Deutsch – Türkisch) und ihre möglichen Erscheinungen im Sprachgebrauch.* (Unpublished doctoral thesis). İstanbul Üniv. Sos. Bil. Ens. İstanbul.
- Glaboniat, Manuela/ Müller, Martin / Rusch, Paul/ Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas** (2013): *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen"* München: Klett Sprachen.
- Gogolin, Ingrid** (1995): Sprache und Migration. Hansen, Georg/Schmalz-Jacobsen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon.* München: Beck, 481-490.
- Günay, Doğan V.** (2015): İki ya da Çok Dillilik ve Avrupa Toplumu. *Turkophone*, 2 (1), 68-72. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkophone/issue/18995/200501> (Son erişim: 15.03.2021).
- Güzel, Abdurrahman/ Barın, Erol** (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (1. bs.). Ankara: Akçağ.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“** (1975): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter.* Kronberg/Ts: Scriptor.

- Haznedar, Belma** (2021): *İkidlilik ve Çokdillilik Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hopf, Diether** (1981): Die Schulprobleme der Ausländerkinder, *Zeitschrift für Pädagogik* 27/6, 839-861.
- Karaağaç, Günay** (2011): Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik, *Türk Dili*, C I, S. 717, Eylül 2011, 222-228.
- Kaya, Ayhan** (2000): *Berlin'deki Küçük İstanbul*. İstanbul: Büke Yayınları.
- Keim, Inken** (1978): Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache. Bd. 41. Tübingen: Narr.
- Keim, Inken** (1981): Das Deutsch türkischer Gastarbeiter. Untersuchungen zum ungesteuerten Spracherwerb. (masch. Diss. Mannheim). Mannheim.
- Keim, Inken** (1984): *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, (Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim; Bd. 50).
- Klein, Wolfgang** (1992): *Zweitsprachenerwerb. Studienbuch Linguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum - Verlag, ISBN: 9783445030580
- Koçak, Cemil** (1991): *Türk-Alman İlişkileri (1923-1939)*, Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Tarih Kurumu Yayınları: XVI. Dizi, 66.
- Koçtürk, Milazım** (2008): Almanya'ya Göçün Tarihi. Die Gaste, SAYI: 2 / Temmuz-Ağustos 2008. URL: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi210.html> (Son erişim: 02.03.2021).
- Krashen, Stephen** (2002): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California, Pergamon Press.
- Krashen, Stephen** (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen/ Terrell, Tracy D.** (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall.
- Meisel, Jürgen** (1975): Der Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Untersuchungen am Beispiel von Arbeitern aus Italien, Spanien und Portugal. *Linguistische Berichte* 38, 59-69.
- Muhtar, Mahmut** (1999): *Maziye Bir Nazar: Berlin Anlaşmasından I. Dünya Savaşına Kadar Avrupa ve Türkiye-Almanya Münasebetleri*. (Transl. Erol Kılınç). Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Önder, Mehmet** (1983): *Yurt Dışı Müzelerinde Türk Eserleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı No: 533, Sanat Eserleri Dizisi, No: 3.
- Özakıncı, Cengiz** (2007): *Türkiye'nin Siyasi İntiharı 'Yeni-Osmanlı' Tuzağı: Osmanlı'dan Günümüze Din Üzerinden Emperyalist Oyunlar*. 2. Baskı (1. Baskı 2005), İstanbul: Otopsi Yayınları.
- Özbal, Bayram** (2020): Osmanlıdan Günümüze Almanlar İçin Hazırlanmış Yabancı Dil Olarak Türkçe Kitapları: Bir Kaynakça Denemesi. *International Journal of Language Academy* 31(31),180-195. DOI: 10.29228/ijla.40261.
- Öztuna, Yılmaz** (1996): *Devletler ve Hanedenlar*, 2. Baskı. Cilt IV. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Öztürk, Ali Osman** (2000): *Alman Oryantalizmi: 19. Yüzyıl Alman Halk Kültüründe Türk Motifi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Quetz, Jürgen** (2010): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) als Grundlage für Sprachprüfungen – Eine kritische Beschreibung des Status quo*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 47. Jg., H. 4, 195–202.
- Reiser, Helga R.** (Hg.) (1981): *Sonderschulen – Schulen für Ausländerkinder?*, Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

- Reiss, Kristina** (Ed.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, E-Book ISBN 978-8309-9100-7 Doi: <https://doi.org/10.31244/9783830991007>.
- Rolffs, Songül** (2009): Yine İki Dillilik Üzerine. *Die Gaste*, Sayı: 5 / Ocak-Şubat 2009. URL: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi506.html> (Son erişim: 12.03.2021).
- Schwenk, Helga** (1988): *Das Sprachvermögen Zweisprachiger türkischer Schüler*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Siebert, Manuel** (2008): *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe "Integrationsreport" Teil 1. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile&v=11 (son erişim: 06.03.2021).
- Tuna, Orhan** (2011): Türkiye'den Federal Almanya'ya İşgücü Akımı ve Meseleleri . İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 24 (1-2), 3-43. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifm/issue/819/8932> (Son erişim: 02.03.2021).
- Uyar, Gülşen** (2012): İkidillilik (Bilingualism). *Dilim*. Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi, 9, 21-25.
- Ünver, O. Can** (2015): Alman Kışı: Neo-Liberal Çağın Almanya'sında Irkçılığın Hedefindeki Göçmenler. Ankara: Nika Yayınevi.
- Weinreich, Uriel** (1968): *Languages in contact: Findings and problems*. Paris, Mouton: The Hague.
- Yıldırım, Mustafa** (2008): Tarihten Günümüze Münih'teki Türkler ve Bazı Türk Eserleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 19. 489-506 URL: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/430> (02.03.2021).
- Yıldız, Cemal** (2003): Ana dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana dili Öğretimi Programları Örneğinde). *Dil Dergisi*, Sayı. 120, 5-21.
- Yılmaz, Mehmet Yalçın** (2014): İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/3 Winter 2014, 1641-1651.

Yerelleştirme Olgusu ve Sürecinde Çevirinin Anthony Pym Açısından İşleyişi ve Yeri

Başak Pırıl Gökayaz , İzmir – Faruk Yücel , İzmir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958527>

Öz

1970’li yıllarda özerk bir disiplin olarak kabul edilen çeviribilim, geçmişten günümüze edebiyat, psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve tarih gibi pek çok sosyal bilim dalları ile etkileşime girdiği gibi başka alanları da etkilemiştir. Bu alanlardan biri de hiç kuşkusuz teknoloji olmuştur. 1980’li yıllarda teknolojinin gelişip değişmesi ile çeviribilim, yerelleştirme sektörünün ortaya çıkmasına aracılık etmiştir. 1990’lı yıllarda sektörün gelişmesinin sonucunda çevirmenler büyük projelerde bilgisayar destekli çeviri araçlarından daha fazla faydalanmaya başlamıştır. Sektörün ilk ortaya çıktığı zamanlardan bu yana yerelleştirmenin çeviribilimin alt dalı olup olmadığına ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Bazı kuramcılar, çeviri ve yerelleştirmenin benzer nitelikler taşıdığını savunmasına karşın, bazı kuramcılar iki alanın da çok farklı sürece ve işleyişe sahip olduğunu dile getirmektedir. Bu çalışmada, farklı kuramcıları görüşlerinden yola çıkarak yerelleştirme sürecini oluşturan küreselleştirme, uluslararasılaştırma, yerelleştirme aşamaları tanımlanıp çeviribilim ve yerelleştirme arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu bağlamda, bu ilişkiden yola çıkılarak ürünlerin hedef kitleye ulaştırılması için çağdaş çeviri kuramcısı Anthony Pym tarafından kullanılan aktarım ve dağıtım kavramlarının yerelleştirme sürecinde hangi açılardan ele alındığı ve bu kavramların nasıl nitelendirildiği tartışılmıştır. Makalede aynı zamanda Pym’in yaklaşımına dayanarak yerelleştirme olgusunda ve sürecinde çevirinin işleyişi ve yeri de irdelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Pym, Yerelleştirme, Uluslararasılaştırma, Küreselleştirme, Dağıtım, Aktarım.

Abstract

Functioning and place of translation in localization phenomenon and process from Anthony Pym’s point of view

Translation studies, which was accepted as an autonomous discipline in the 1970s, has not only interacted with many social sciences such as literature, psychology, sociology, anthropology, and history but also affected other fields. One of these fields has undoubtedly been technology. In the 1980s with the development and change of technology, translation studies mediated the emergence of the localization sector. As a result of the development of the sector in the 1990s, translators started to benefit more from computer-aided translation tools in large projects. Arguments about whether localization is a sub-branch of translation studies have been going on since the first emergence of the sector. Although some theorists argue that translation and localization have similar qualities, some theorists state that both fields have very different processes and operations. In this study, based on the views of different theorists, the stages of globalization, internationalization, localization that constitute the localization process are defined and

the relation between translation studies and localization are discussed. In this context, based on this relation, it has been discussed from what angles the transfer and distribution concepts used by the contemporary translation theorist Anthony Pym to convey the outputs to the target audience in the localization process and how these concepts are defined. The article also examines the functioning and place of translation in the phenomenon and process of localization based on Pym's approach.

Keywords: *Pym, Localization, Internationalization, Globalization, Distribution, Transfer.*

EXTENDED ABSTRACT

Translation studies expanded its scope by benefiting from different disciplines after it became an autonomous field in the 1970s. In the 1980s, the localization industry emerged with the expansion of the scope of translation studies and the development of technology. Translators started to take part in large projects using their personal computers and computer-aided tools with the change and development of technology in the 1990s. Scientists who have researched in both fields from past to present continue to discuss the relationship between translation and localization. Some argue that translation and localization processes are similar, while others state that the processes are very different from each other. Both the translation and localization relationship and the localization process, consisting of the stages of internationalization, globalization, and localization were examined within the scope of Anthony Pym's *The Moving Text: Localization, translation and distribution* by benefiting from the opinions of valuable academics and researchers. Although each concept is defined differently by scientists, the localization process, in general, can be summarized as adopting a product to the target language and preparing the product for use. In addition to the localization process, the transfer/distribution stage, in which the products in the localization process are delivered to the target audience, is also considered an important stage. The functions of the concepts of transfer and distribution, defined as two different concepts by Pym, in the localization process have been emphasized.

The first issue dealt with in the article is the localization process. It is useful to answer the questions such as what kind of processes are involved in localization and how this process works to understand the issue before questioning the transfer and distribution issues in the localization process in translation. Firstly, it is necessary to look at when the concepts of local, internationalization, and globalization, which are directly related to the phenomenon of localization, started to be used. Then, the relationship between translation studies and the localization industry is discussed. It can be said that the term translation is not a common concept under the localization approach, and it is one of the concepts that attract little attention in the localization industry. While there is a transfer from one language to another in translation, translation from one language to many languages is made in localization. The concepts of transfer and distribution are examined as part of the localization process after discussing the different and similar features of translation and localization.

Pym who emphasizes that transfer and translation are etymologically similar states that there are some differences between the two concepts. Although the concept of translation includes a narrow process that leads to a certain result, Pym sees the concept of transfer as the transfer of a product from another place and time to another place and time because of its physical movement. However, Pym claims that a text in the translation process is not obliged to act differently than transfer, and translators unwittingly reflect linguistic and cultural factors that depend on the source text to the translation processes. According to Pym, although translation and transfer refer to different phenomena and the two phenomena are interrelated processes, translation is dependent on transfer, whereas transfer does not depend on translation. Pym, who

proposes to approach the phenomenon of localization not linguistically but historically and sociologically, argues that instead of looking at localization only from a linguistic perspective, it is necessary to examine localization from a broader perspective. Pym combining the concept of transfer with translation proposes the concept of distribution for localization. Pym explains the logic of distribution most plainly, by looking where the text and the words in the text go. Pym who considers distribution as a fluid cycle in continuous motion, argues that it is a necessity to create a distribution model. He has the opinion that each distribution is linked to other distributions and therefore affected by them. The point that should be underlined here is that distribution should not be considered equivalent to localization. He argues that although localization depends on the distribution, and they affect each other, distribution is not dependent on localization, distribution is possible even without localization. It can be said that distribution leads the localization approach within this framework. Therefore, distribution generally has priority as a precondition for the localization process. If nothing moved or was not moving, there would be no point in transforming texts either. The concepts of transfer and distribution are still discussed in the localization industry, which has changed over time.

Giriş

Çeviribilim, yirminci yüzyılın ikinci yarısında dilbilimin ve edebiyat biliminin alt dalı olmaktan çıkıp özerk bir disiplin haline geldikten sonra farklı alanlardan yararlanıp kapsamını genişleterek disiplinlerarası çalışmalara açık bir alan olduğunu ortaya koymuştur.¹ Özellikle 1970’li yıllarda disiplinlerarası bir bilim dalı olarak teknolojiden yararlanan çeviribilim ve çeviri uygulamaları alanında, başta çeviri bellekleri olmak üzere bilgisayar destekli çeviri gittikçe yaygınlaşmaya başlamıştır. 1980’li yıllarda teknolojinin daha da gelişmesi ile kişisel bilgisayarların üretimi, Schäler’in de vurguladığı gibi yerelleştirme sektörünün ortaya çıkmasını sağlamıştır. 1990’lı yıllarda bu sektörde çalışmaya başlayan çevirmenlerin, ilk defa bilgisayar destekli çeviri araçlarını büyük projelerde kullanmaları artık kaçınılmaz olmuştur (2010: 209).

Günümüzde hala çok yeni olan yerelleştirme alanının, çeviribilimin alt dalı olup olmadığına ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Bazı bilim insanları ve eleştirmenler, çeviri ve yerelleştirmenin benzer nitelikler taşıdığını savunsa da bazı araştırmacılar için söz konusu alanların birbirinden çok farklı sürece ve işleyişe sahip iki ayrı alan olduğu görüşündeler. Çeviride yerelleştirme olgusuna odaklanan çağdaş çeviri kuramcıları arasında bulunan Anthony Pym, *The Moving Text: Localization, translation and distribution* adlı kitabında yerelleştirme sürecinde gerçekleşen aşamaları, uluslararasılaştırma, küreselleştirme, yerelleştirme ve dağıtım şeklinde tanımlamaktadır (2004: 29). Bu makalede, çeviri açısından yerelleştirme kavramı ve bunun bir parçası olan ürünlerin hedef kitleye ulaştırılma aşamasında dağıtımın ve aktarımın işlevi ve rolü Pym bağlamında sorgulanacaktır. Her iki kavramı farklı biçimde tanımlayan Pym, dağıtımdan ve aktarımdan ne anladığı, bunların yerelleştirme sürecinde hangi açılardan ele aldığı ve bu kavramları nasıl nitelendirdiği bu çalışmada irdelenip tartışılacaktır. Pym’in yerelleştirme sürecinde çeviri olgusunun işlev ve önemini nasıl yorumladığı kuramsal düzlemde bu makalede ortaya koymaya çalışırken, yaklaşım olarak yerelleştirme teknolojisinde kullanılan teknik söylemin hangi kavramlardan oluştuğu gösterilecektir. Bu çerçevede, yerelleştirme sürecini etkileyen küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramlarının rolü, çeviri olgusu açısından betimlenecektir. Burada özellikle çeviride geleneksel anlamda bir ölçüt olarak görülen eşdeğerlilik kavramının neden geçerliliğini kaybettiği açıklanacaktır.

Yerelleştirme Süreci

Çevirideki yerelleştirme sürecinde aktarım ve dağıtım konularını sorgulamadan önce yerelleştirmede ne gibi süreçlerin bulunduğu ve bu sürecin nasıl işlediği gibi soruların yanıtlanmasında, konunun anlaşılması için yarar vardır. Öncelikle yerelleştirme

¹ Her ne kadar farklı alanlar tarafından, hatta çeviri ile uğraşan bilim insanları dahil olmak üzere bu sürecin hala devam ettiği tartışılrsa da doksanlı yıllarda üniversitelerde çeviri hakkında araştırmaların ve yayınların artmasıyla birlikte bu alanda yayımlanan kuramsal kitaplar, çeviribiliminin özerk bir alan olarak kendini kabul ettiği görüşü benimsenmektedir. Ancak sosyal bilimlerdeki diğer alanlara oranla genç bir alan olan çeviribilim alanı olarak kendi sınırlarını sorgulamaya devam etmektedir. Buna karşın günümüzde birçok alan için çeviribilim kuramsal bir alan olmaktan çok, edime diğer bir deyişle uygulamaya dayalı bir alan olarak görülmektedir.

olgusuyla doğrudan bağlantılı olan yerel, uluslararasılaşma ve küreselleşme kavramlarının ne zaman kullanılmaya başlandığına bakmak gerekir. İlk kez, özellikle bir yerdeki duruma ya da bir ilişkiliye işaret eden yerel kavramı 1772 yılında, 'dışarıdan' gelen/aktarılan bir şeyi yerel yapmak ya da yerele doğru yönlendirmek anlamlarına gelen yerelleştirme kavramı 1792'de, bir şeyi yerellikten çıkararak, diğer bir deyişle belli bir ulusun ötesine taşınarak uluslararası düzeye ulaştırmak anlamında kullanılan uluslararasılaştırma kavramı 1864'de hayatımıza girmesine karşın, bir şeyin evrensel, yani küresel düzeyde yaygınlık ve geçerlilik kazanması anlamına gelen küreselleştirme kavramı 1944 yılında kullanılmaya başlanmıştır (Cadieux&Esselink 2004). 18. ve 19. yüzyılda ilk kez kullanılan bu kavramlar, 20. yüzyılda ticaret, pazarlama ve piyasa olguların yaygınlaşmasıyla birlikte bazı anlam ve kapsam değişimine uğrayarak bir arada kullanılmaya başlanması gerek kendine özgü bir alan yaratmıştır gerekse çeviri olgusuyla farklı ve daha yoğun bir etkileşim içine girmiştir.

Genel anlamda bakıldığında, yerelleştirme süreci, uluslararasılaştırma, küreselleştirme ve yerelleştirme olmak üzere üç ana süreçten geçmektedir. Bu süreci daha iyi anlamak ve tartışmak için Yerelleştirme Endüstrisi Standartları Birliği (LISA) başta olmak üzere Esselink'in (2000), Pym'in (2004), Bengi-Öner'in (2006), Schäler'in (2008, 2010), Canım Alkan (2013) ve Odacıoğlu'nun (2016) bu kavramlara ve süreçlere ilişkin görüşleri burada irdelenecektir. Yerelleştirme Endüstrisi Standartları Birliği, uluslararasılaştırma kavramını, teknik düzeyde ürünü yerelleştirmek için uygun hale getirme işlemi olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle, bir şey için yeniden tasarlama gerekmeksizin o şeyin hedef dile ve kültüre uyarlanmasını sağlayan bir işlem söz konusudur (LISA 2003: 14). Bu açıdan bakıldığında Pym, uluslararasılaştırma bir ürünü yeniden tasarlamaya gerek kalmadan birden çok dili ve kültürel gelenekleri işleyebilecek biçimde genelleştirme süreci olarak tanımlarken uluslararasılaştırma daha çok, program tasarımı ve belge geliştirme düzeyinde gerçekleştiğinin altını çizmektedir (2004: 29). Benzer bir görüşü savunan Schäler'e göre uluslararasılaştırma, yerelleştirilecek olan ürün içeriğinin çevri aşamasına hazırlanmasıdır. Bunun için bir ön hazırlık yapılması sonucunda dilsel/kültürel etmenlerde ortaya çıkabilecek olası sorunlar önlenerek dilsel/kültürel öğelerin uyarlanmasına olanak sağlanacaktır (2008: 196). İki kuramcının bu konuda görüşleri karşılaştırıldığında Pym, uluslararasılaştırma işlemini, ürünün genelleştirilmesi olarak tanımlarken, Schäler'in daha çok, ürünün hedef kitlenin dilsel ve kültürel öğelerin uyarlanmasına odaklandığı söylenebilir.

Yerelleştirme Endüstrisi Standartları Birliği'ne (LISA) göre küreselleştirme olgusu, yerel ve küresel bir ürünün çözümlenmesi ile başlayan, yerelleştirilmiş ürünler için destek ve geri bildirimler ile sona eren bir ürün geliştirme sürecinden oluşmaktadır (LISA 2003: 5). Ancak bu süreçte uluslararasılaştırmanın ve küreselleştirmenin konumu ve işleyişi konusunda kuramcılar arasında bazı görüş farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin Odacıoğlu'na (2016) göre uluslararasılaştırma işleminin küreselleştirme işleminden önce gelmesi gerektiğini savunmasına karşın Pym'e (2004) ve Canım Alkan'a (2013) göre uluslararasılaştırma sonra gelmektedir. Bunun nedeni, Pym'in bu işlemi, küreselleştirme esnasında gerçekleşen işletme sorunlarının ele alındığı bir süreç olarak tanımlamasıdır. Bu süreci Pym, yüksek teknolojik ürünlerin uygun

uluslararasılaştırma ve ürün tasarımının yanı sıra dünya pazarında pazarlama, satış ve desteğin ardından bir şirket genelinde yerleştirilmesi olarak değerlendirmektedir (2004: 30). Konuyu biraz daha açılmayan Canım Alkan ise küreselleştirmeyi tanımlarken şu ayrımı yapmaktadır:

İşletmelerin yerel pazarların sınırlarının dışına çıkmak ve ürün ve hizmetlerini küresel bir pazarda satın alınır hale getirmek için başvurdukları girişimlerin bütününe küreselleştirme denir. Küreselleştirme, satış ve pazarlama söyleminin ürettiği bir terimdir. İki ayaklı bir süreçtir. Bu sürecin bir ayağında uluslararasılaştırma diğer ayağında ise yerleştirme yer alır. (2013: 21)

Stratejileri konusuna dikkat çeken Odacıoğlu ise, küreselleştirmeyi, “bir ürünü iç pazar dışında dış pazara da satmak isteyen şirketlerin bütün bir uluslararasılaştırma ve yerleştirme aşamaları ile ilgili aldıkları ekonomik kararları ve bununla ilgili olarak geliştirdikleri stratejileri kapsamaktadır” (2016: 49) biçiminde tanımlamaktadır. Görüldüğü gibi, küreselleştirme tanımı, araştırmacılar arasında yorum farklılıkları bulunsa da üçünde de uluslararasılaştırma ve yerleştirme işlemleri birbiriyle bağlantılı bir olguya ve sürece işaret etmektedir. Burada belirleyici olan işlemin asıl amacı, bir ürünün dünya çapında birden fazla hedef kitleye ulaştırılmasını sağlamaktır. Üçüncü ve son ana aşama olan yerleştirme, Yerleştirme Endüstrisi Standartları Birliği’ne (LISA), Pym’e ve Esselink’e göre bir ürünün alınmasını, kullanılacağı ve satılacağı hedef bölgeye (ülke/bölge ve dil) dilsel ve kültürel olarak uygun duruma getirilmesini kapsamaktadır (Esselink 2000: 3; LISA 2003: 13; Pym 2004: 29). Benzer bir görüşü savunan Bengi-Öner de yerleştirirmeyi “ana hatlarıyla yazılım ve ürünlerinin ulaşacağı kitleye göre kullanıma hazır hale getirilmesi”² Schäler ise yerleştirirmeyi, dijital içeriğin yabancı bir pazarın gereksinimlerine ve yerel ayarlarına dilbilimsel ve kültürel uyarlamasıdır olarak tanımlamaktadır (2010: 209). Genel olarak bakıldığında, yerleştirme aşaması için bir ürünün uyarlanması ve kullanıma hazır hale getirme aşamasını kapsadığından, yerleştirmede hedef kitlenin beklentileri, alışkanlıkları/gelenekleri ve değerleri göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde, bir ürünün istenilen düzeyde hedef kitleye ulaşması ya da istenilen ‘olumlu’ etkiyi sağlaması güç olacaktır. Bu da doğal olarak yerleştirmenin başarısız olduğu anlamına gelmektedir. Ancak burada yerleştirme sürecinin tek başına belirleyici olduğunu söylemek de doğru değildir. Uluslararasılaştırma, küreselleştirme ve yerleştirmenin dışında gelecek bölümde daha yakından irdelenecek olan aktarım ve dağıtım kavramları da yerleştirmede önemli bir işleve sahiptir.

Çeviri ve Yerleştirme

Çeviribilimin gelişiminde öncü bir role sahip olan James Holmes’un 1972 yılında “Çevirinin Adı ve Doğası” (The Name and Nature of Translation Studies) adlı eseri ile söz konusu disiplinin sınırlarını, kapsamını ve özerkliğini bir yandan sorgularken, öte yandan çeviribiliminde edebiyat, psikoloji, tarih, dilbilim ve çeviri eğitimi gibi başka

² Işın Bengi-Öner, (2006). “Yerleştirme”nin Tanımı. Çeviribilim. <https://ceviribilim.com/2006/06/01/%E2%80%9Cyerellestirme%E2%80%9Dnin-tanimi/>

alanlara dolaylı ve dolaysız biçimde işaret ederek, alanın pek çok farklı disiplinler ile etkileşime girmesinin kaçınılmaz olduğunu ve bu nedenle disiplinlerarası bir bilim dalı niteliği taşıdığını vurgulamıştır.³ Snell-Hornby'nin bu bağlamda haklı olarak altını çizdiği gibi,

Holmes, yalnızca çeviri kuramcıları ve çevirmenler arasında değil aynı zamanda farklı bilim adamları ve okullar arasında özellikle -metin çalışmaları, dilbilim (başta psiko ve sosyo dilbilim olmak üzere), edebiyat, psikoloji, sosyoloji gibi disiplinlerarası bir takım çalışması şeklinde dayanışma çağrısında bulundu. (2006: 44)⁴

Odacıoğlu ve Köktürk, "From Interdisciplinarity to Transdisciplinarity in the context of Technological Tools and Localization Industry" adlı makalelerinde çeviribilimin disiplinlerarası niteliğine işaret ederek çevirinin teknoloji ile etkileşime girmesi ile çeviribilim disiplinlerarasılıktan disiplinlerötesi bir bilim dalı haline getirdiğini savunmaktadırlar. Onlara göre bu terimin gündeme getirilmesindeki en büyük etken çeviribilimin sosyal bilimler dışında bir alan ile etkileşime girmiş olmasıdır (Odacıoğlu&Köktürk 2015:15). Her ne kadar disiplinlerarası ilişkilerde etkileşimde iki alan olsa da Esselink (2000), Pym (2004), Bengi-Öner (2006) ve Schäler (2010) gibi kuramcılar yerelleştirmeyi ve çeviriyi birbirinde farklı iki süreç olarak tanımlayıp yerelleştirmenin dilsel öğelerin hedef kitleye ulaştırılmasının ötesinde gördükleri söylenebilir. Örneğin Pym'in *The Moving Text: Localization, translation and distribution* (2004) adlı eserinden yola çıkarak yerelleştirmenin salt kültürün ve dilin çevirisi olarak yorumlanamayacağını, bilgisayarların işletim sistemlerine kadar her şeyi kapsadığını öne sürebiliriz. Pym, bu bağlamda çevirinin yerelleştirmenin bir parçası olduğunu ve yerelleştirmenin her yerde olduğunu vurgulamaktadır. Çeviride metnin farklı bir dile çevrildiğini ve kaynak metnin hedef dilde temsil edildiğini belirten Pym, yerelleştirmede kaynak metnin değişmediği gibi, söz konusu metnin yanına diğer dillerden metinler eklendiğini dile getirmektedir. Bunun sonucunda bir kültürde üretilen metinler yerelleştirme sayesinde pek çok dile ve kültüre yayılmaktadır (2004: 2). Esselink, çeviri ve yerelleştirme arasındaki fark, çevirinin yerelleştirme faaliyetlerinden salt biri olmasıdır.⁵ Çünkü çeviriye ek olarak yerelleştirme projesi, proje yönetimi, yazılım mühendisliği, test etme ve masaüstü yayıncılık gibi birçok görevi içermektedir (2000: 4). Pym de çeviri ve yerelleştirme arasındaki farkı vurgulayarak yerelleştirmede

³ Holmes'un çeviribilim alanında ilk kez yapmış olduğu çeviri haritası, disiplin olarak çeviribilimin çalışma alanlarına göre akademik anlamda irdelemesi açısından önemlidir. Munday'ın belirttiği gibi, çevirinin bilimselleşme süreci başlamadan önce çeviri bir dil öğrenme yöntemi olarak ya da karşılaştırmalı edebiyatın, çeviri atölyelerinin ve karşılaştırmalı dilbilim kurslarının bir parçası olarak görülürken, yeni disipline Holmes'un bir isim ve bir yapı önermesi açısından ona çok şey borçludur (2001: 17). Pym, Holmes Haritası'nda bulunan bazı eksikliklere işaret ederek, söz konusu haritanın bazı ilgi alanları dışladığını ve artık güncelliğini kaybederek güvenilir bir rehber olamayacağını çünkü bu tür haritaların sosyal açıdan önemli konuları ele almayı başaramazsa, yok olmayı ve akademik müzelerle kaldırılacağı ve bu nedenle haritaların bizi belirli yönere bakmaya yönlendirmesine karşın başka yönere bakmamızı engelleyen garip güç araçları olduğu için eleştirmektedir (Pym 1998: 2-3).

⁴ Çevirilmemiş bir kaynak metnin doğrudan çevirisini ilk kez burada kullanırsanız bunu bir dipnotla belirtmek gerekir. Örneğin, çalışmada kullanılan ve Türkçe çevirilmemiş olan İngilizce kaynaklardan yapılan doğrudan alıntılar tarafımdan yapılmıştır.

⁵ Esselink'e göre çeviri, yazılı metni ya da sözlü ifadeleri başka bir dile dönüştürme işlemi olduğundan dolayı çevirmenin kültürel farkların ve üslubun korunmasına dikkat ederek kaynak metnin anlamını hedef dile doğru bir biçimde aktarması gerekmektedir (2000: 4).

yeniden tasarım ve adaptasyon gibi işlemler gerçekleşirken çeviride, erek dile uygun eşdeğerliğin sağlandığı bir metin değişim sürecine girmektedir (2004: 54). Bunun yanında, yerelleştirme sürecinde önemli bir rol oynayan uluslararasılaştırma süreci, çeviride etkili bir eşdeğerliliği amaçlamaktadır.⁶ Ancak, tam anlamıyla uluslararasılaşma gerçekleşirse çeviri ilgi çekmeyen, salt bir dil sorununa indirgenen ve eşitlik sağlayan otomatik bir sürece dönüşmektedir. Çünkü çeviride eşdeğerlik sağlamada uluslararasılaşma yetersiz kalmaktadır. Nida'nın devingen eşdeğerlik kuramından yola çıkarak Pym, bir metnin başka bir dilde ve kültüre bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini ve metin farklı bir biçime girerek aynı anlama ulaşabileceğini düşünmektedir (a.g.e.). Eşdeğerlik, her ne kadar kaynak ve hedef metin ilişkisini gösterse de eşdeğerliliğin niteliği hedef metne yansıdığından dolayı Pym, eşdeğerlik kavramının tek yönlü olduğunu kanısındadır (a.g.e.: 62).

Genel olarak yorumlandığından çeviri teriminin yerelleştirme yaklaşımı altında pek görülen bir kavram olmadığını ve yerelleştirme sektöründe çok az ilgi çeken kavramlardan biri olduğu söylenebilir. Çeviride bir dilden başka bir dile aktarım söz konusuysen, yerelleştirmede bir dilden birçok dile çeviri yapılmaktadır. Benzer biçimde, çeviride süreç, tek yönlü ve asimetric gerçekleşirken, yerelleştirmede metinler karşılıklı olarak birbirine eşdeğer ve simetric konumda bulunmaktadır. Bundan dolayı Pym, çeviride her zaman üçüncü bir problemin ortaya çıkabileceğini ancak uluslararasılaştırma sürecinde sorunların çok daha belirgin olacağını öne sürmektedir (a.g.e.: 63). Ona göre çeviride metinler daha doğal ve değişken olabiliyorken, yerelleştirilen ürünler sabit ve yapaydır. Bu nedenle, çeviride dilsel sorunlar daha ön plandayken yerelleştirmede dilin dışında kaynaklanan farklı sorunlar gündeme gelmektedir (a.g.e.: 51).

Yerelleştirmede Aktarım ve Dağıtım Sorgulaması

Pym, yerelleştirme kuramı için 1992 yılında *Translation and Text Transfer* adlı eserinde aktarım (transfer) kavramını kullanırken 2004 yılında eserini gözden geçirip *The Moving Text: Localization, Translation and Distribution* adlı eserinde dağıtım (distribution) kavramını tercih ettiği görülmektedir. Kavram değişikliğine gitmesinin kaynağında, metnin ve metnin içinde kullanılan sözcüklerin nasıl değişime uğradığı ile ilgili olduğunu ikinci kitabında dile getirmektedir. İki kavram arasındaki farkı yorumladığımızda, aktarımın daha çok bir yer değiştirmeye gönderme yapmasına karşın, dağıtımın ise bir şeyin farklı hedeflere ulaştırılması söz konusu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla birinci kavram, bir yöne doğru bir eylem ve bir çıkış noktasına işaret ederken, ikinci kavramda farklı yönlerde doğru olan eylemlere ve ulaşılacak istenen

⁶ Bu bağlamda, çeviribilimin babası olarak görülen Amerikalı dilbilimci Eugene A. Nida, eşdeğerliliği devingen ve biçimsel olmak üzere ikiye ayırarak İncil'in özellikle Batı anlayışına ve kültürüne uzak olan daha 'küçük' dilleri konuşan kültüre yönelik yapılan çevirilerde yerelleştirici çeviri yaklaşımı yansıtan devingen eşdeğerliliğin benimsenmesi gerektiği görüşündedir. Ona göre erek okur odaklı olan bu eşdeğerliliğin sağlanmasıyla istenilen mesajın aktarılması için dilin kutsallığı yerine metindeki mesajın en etkili biçimde erek kültüre uyarlanması, başka bir deyişle yerelleştirilmesi gerekmektedir (Nida 1981: 125).

hedeflere yönelik bir eylem ön plana çıkmaktadır. Pym'in böyle bir ayrıma gitmesinin bir nedeni de, çevirinin özellikle dilbilimsel bir yaklaşım bağlamında aktarım olarak görülmesidir. Bu yaklaşım daha çok kaynak odaklı bir anlayışı yansıtmasına karşın, yerelleştirmeye ve bundan dolayı erek odaklılığa işaret eden dağıtım daha uygun bir kavram olarak yorumlanmış olabilir. Pym'in de altını çizdiği gibi, birçok kuramcı için çeviri bir anlam aktarımı olarak nitelendirilmektedir (2004: 12). Bu açıdan bakıldığında, Pym'in bir taraftan geleneksel çeviri kavramına karşı gelirken, öte taraftan çeviride anlam odaklı bir anlayışı benimsemediğini dolaylı olarak vurguladığı sonucuna varılabilir. Çünkü çevirinin salt tek düzlemli olan anlam aktarımından çok, birçok etmeni içinde barındıran karmaşık ve değişken bir olgu olduğu birçok çeviri bilimci tarafından kabul edilmektedir. Yerelleştirme doğası gereği, yerel norm ve değerlere göre biçimlendirildiğinden dolayı, yerelleştirmede kaynak odaklı bir anlayışın geçerliliği söz konusu değildir.

Aktarım kavramını irdeleyen kuramcılardan Susanne Göpferich'e göre aktarım çeviriden farklı olduğu gibi kavramın kapsam olarak da daha geniş bir anlamı vardır. Aktarım yapılırken üretilen metin ve araçlar göreceli olarak değişebilirken, çeviri olgusunda ise daha çok, metnin anlamsal içeriği hedef kitleye ulaştırılmaktadır (2010: 374). Etimolojik olarak aktarım ve çeviri kavramlarını karşılaştıran Pym buna karşın, bu kavramların aynı kökten geldiğine işaret etmektedir. Bunun en somut kanıtı, İngilizce "translation" kavramının Latince "translatus" kavramının geçmiş zaman eki almış hali "transferre" sözcüğünden türetilmiş olmasıdır (1992: 16). Buna karşın, iki kavram arasında bazı farklılıkların bulunduğunu savunan Pym, çeviri kavramını belli bir sonuca yönelen dar bir süreci kapsamasına karşın, aktarım kavramı ile bir ürünün başka bir yer ve zamandan fiziksel olarak hareket etmesi sonucu başka bir yer ve zamana aktarılması olarak görmektedir (a.g.e.). Oysa aktarımdan farklı olarak çeviride bir metnin hareket etme zorunluluğunun bulunmadığını öne süren Pym, çevirmenler farkında olmadan kaynak metne bağlı olan dilbilimsel ve kültürel etmenleri çeviri süreçlerine yansıtmaktadırlar. Her ne kadar çeviri ve aktarım birbirinden farklı olgulara işaret etseler de, Pym'e göre iki olgu birbiriyle bağlantılı süreçler olmakla birlikte, çevirinin aktarıma bağlı, buna karşın aktarım ise çeviriye bağlı değildir (a.g.e.: 17). Aktarım kavramının zaman içinde konsept karmaşasına yol açtığını dile getiren Pym, Even-Zohar'ın dışarıdan alım (importation) ve aktarım (transfer) kavramlarından yola çıkarak dağıtım kavramının yerelleştirme için daha uygun bir kavram olacağını dile getirmiştir (2004: 14). Even-Zohar'a göre içerik üretimi dışarıdan alım aracılığı ile gerçekleştirilmektedir (2003: 428). Pym, Even-Zohar'ın aktarım kavramının kültürel öğelerin madde halinde fiziksel olarak hareket etmesi anlamına gelen dışarıdan alım kavramına denk geldiğini dile getirmiştir (2004: 13). Aktarım kavramını Pym, Even-Zohar'dan farklı bir açıdan değerlendirerek aktarım kavramının zamanda ve mekandaki harekete işaret ettiğini vurgulayarak aktarımın üründe herhangi bir değişiklik getirmekten çok, ürünün konum değiştirmesiyle ilintili olduğunu belirtmektedir (2004: 13-14). Bu açıdan bakıldığında, Pym'in aktarımda ürünün içeriğini ve işlevini koruyarak aynı içerik ve işlevi aktarılacak üründe yapılacak bir değişimi onaylamadığı söylenebilir. Yerelleştirme bağlamında değerlendirildiğinde bir ürün olan metin, erek

kültüre yabancılaştırılmadan aktarılması gerektiği ileri sürülebilir. Başka bir deyişle, erek “tüketici” ya da alımlayıcı ürünün dışarından bir alım olduğunu duyumsamamalıdır.

Pym, metnin ve metin içindeki kelimelerin nereye gittiğine bakarak, en yalın biçimde dağıtımın mantığını şu şekilde anlatmaktadır. Yerelleştirme yapmak isteyen şirket/kuruluş dağıtım için yeni yerel işletmeler bulmak ya da daha önceden çalışılan işletmelerin alanlarını genişletmek gerektiğini belirtmektedir. Dağıtımın sürekli hareket halinde akışkan bir döngü olarak gören Pym, dağıtım modelinin oluşturulmasının bir zorunluluk olduğunu savunmaktadır. Uygun bir model oluşturulmadığı takdirde döngü kısılır, zayıflar ve metin işlevselliğini kaybetmeye başlar. Dağıtımdan kaynaklanan hareketlilik, ürünü tanıtarak, zincirlere dağıtım, güncelleme ya da yerelde geçerli olan normlara uyarak sağlanabilir (2004: 6).

Yerelleştirme olgusuna dilbilimsel olarak değil, tarihi ve sosyolojik açıdan yaklaşılmasını öneren Pym, yerelleştirmeye salt dilsel açıdan bakmak yerine yerelleştirmeyi daha geniş bir açıdan irdelemek gerektiğini savunmaktadır. Pym’e göre dilbilimsel modeller, mekân ve zaman arasında köprü işlevi taşıyan dağıtım anlayışı, istenilen başarıyı sağlayamamıştır. Bunun yanında, yerelleştirmenin jeopolitik bir niteliğe işaret etmediğini, yerelleştirmeyle dünyanın dört bir yanına dağıtım yapılabileceğini dile getirerek (a.g.e.: 22) işaretlerden yazılı metinlere kadar dağıtılan her şeyin metin olarak kabul edildiğini öne sürmektedir. Pym, her dağıtımın başka dağıtımlarla bağlantı içerisinde olduğu, dolayısıyla onlardan da etkilendiği görüşündedir. Burada altı çizilmesi gereken konu, dağıtımın yerelleştirmeyle eşdeğer olarak değerlendirilmemesi gerektiğidir. Her ne kadar birbirini etkiseler de yerelleştirmenin dağıtıma bağlı olmasına karşın dağıtımın yerelleştirmeye bağlı olmadığını öne süren Pym, yerelleştirme olmasa bile dağıtımın mümkün olduğunu savunmaktadır (a.g.e.: 15). Bu çerçevede içerisinde bakıldığında, dağıtımın yerelleştirme anlayışına öncülük ettiği söylenebilir. Dolayısıyla dağıtım, yerelleştirme uygulamasının bir ön koşulu olarak genel anlamda bir önceliğe sahiptir. Hiçbir şey hareket etmediyse ya da hareket etmeyecekse, metinleri dönüştürmenin de bir amacı olmazdı. Pym’in haklı olarak altını çizdiği gibi, bir şey yerelleştiriliyorsa ya da yerelleştirmişse, o şey bir yerden başka bir yere taşınmıştır ya da taşınması amaçlanmıştır (a.g.e.: 16). Pym burada bir anlamda taşınmanın/dağıtımın yeni bir ortama uyum sağlamak ya da yerel normları benimsemek için yerleşmenin hedef kitle açısından bakıldığında en uygun yol olduğunu ancak bunun tek yol olmadığını vurgulamaktadır. Çünkü dağıtımın nasıl sonuç vereceği ya da ürünün nasıl alımlanacağı toplumda egemen olan başka etmenlere de bağlıdır.

Sonuç

1970’li yıllarda çeviribilim özerk bir alan olma görüşü tartışılmaya başlandıktan sonra farklı bilim dallarından faydalanarak kapsamını genişletmiştir. 1980’li yıllarda çeviribilimin kapsamının çeşitlenmesi ve teknolojinin ilerlemesi ile yerelleştirme endüstrisi ortaya çıkmıştır. 1990’lı yıllarda teknolojinin değişip gelişmesi ile

çevirmenler bilgisayar destekli araçları kullanarak büyük projelerde yer almaya başlamıştır. Her iki alanda da araştırmalar yapan bilim insanları çeviri ve yerelleştirme arasındaki ilişkiyi sorgulamaya ve geliştirmeye devam etmektedir. Bazı kuramcılar, çeviri ve yerelleştirme süreçlerinin birbirine benzediğini savunurken, bazıları buna karşı gelerek iki alandaki süreçlerin birbirinden çok farklı olduğunu dile getirmiştir. Çalışmamızda, gerek çeviri ve yerelleştirme ilişkisi, gerekse yerelleştirme süreci, uluslararasılaştırma, küreselleştirme ve yerelleştirme aşamaları Anthony Pym'in bakış açısı bağlamında irdelenmiştir. Her ne kadar bu kavramlar kuramcılar tarafından farklı tanımlanmış olsa da, genel olarak yerelleştirme süreci bir ürünün hedef dile uyarlanması ve ürünün kullanılmaya hazırlanması olarak özetlenebilir. Çeviride olduğu gibi yerelleştirme sürecinde de hedef kitlenin beklentileri, alışkanlıkları, gelenekleri ve değerleri göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Aksi halde, bir ürünün hedef kitleye ulaşmasında ve anlaşılmasında bazı sorunlar ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Bu da yerelleştirme işlemini başarısız kılacaktır.

Makalede gösterildiği gibi, yerelleştirme süreci içerisinde bulunan ürünlerin hedef kitleye ulaştırılmasını sağlayan aktarım/dağıtım aşaması önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, Pym tarafından farklı iki kavram olarak tanımlanan aktarım ve dağıtım kavramlarının yerelleştirme sürecindeki işlevleri üzerinde durulmuştur. Pym, on iki yıl önce yapmış olduğu çalışmada kullandığı aktarım kavramı yerine 2004 yılında değiştirerek dağıtım kavramını kullanmaya başlamıştır. İki kavram arasındaki farkı sorgulayan Pym, aktarımın, yer değiştirme, buna karşın dağıtım, bir ürünün farklı hedef kitlelere iletilmesi olarak tanımlamıştır. İki kavram arasındaki farkın altını çizen Pym, aktarımda tek bir yöne doğru gerçekleşen bir eylem söz konusuysen, dağıtımda farklı yönler aynı anda gerçekleştirilebilecek bir eyleme işaret etmektedir. Pym'in yerelleştirme açısından belirleyici olan kavram konusunda değişikliğe gitmesinin nedeni, dilbilimcilerin çeviriyi aktarım olarak görmesine bağlanabilir. Pym, yerelleştirme sürecini dilbilimsel yaklaşımın dışına çıkartarak kapsamını bir anlamda genişletip sosyolojik ve tarihi açılarından değerlendirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Benzer bir görüşü, kaynak odaklı bir yaklaşımı yansıtan aktarım kavramı yerine Pym, yerelleştirme sektörü için daha uygun olduğunu düşündüğü hedef kitle odaklı dağıtım kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu açıdan bakıldığında, belli bir alan içerisinde kullanılan bazı kavramların zaman içerisinde değişime uğrayarak aynı kuramcılar tarafından değiştirilebilmesi, söz konusu aktarım ve dağıtım kavramlarının yerelleştirme sektöründe tartışılmaya devam edeceğinin göstergesidir. Seksenli yıllardan itibaren bilimsel kimliğini sorgulamaya başlayan çeviribilimin görece olarak genç bir alan olması nedeniyle bazı kavramların sorgulanması ve değişime uğraması kaçınılmaz bir olgudur.


Kaynakça

Bengi-Öner, Işın (2006): "*Yerelleştirme'nin Tanımı*". <https://ceviribilim.com/2006/06/01/%E2%80%99Cyerellestirme%E2%80%9Dnin-tanimi/> (Son erişim tarihi: 03.03.2021).

- Cadieux, Pierre/ Bert Esselink** (2004): *GILT: Globalization, Internationalization, Localization, Translation*. <https://www.translationdirectory.com/article127.htm> (Son erişim tarihi: 24.02.2021).
- Canım Alkan, Sinem** (2008): *Türkiye'de Çeviri Bürolarında Web Sitesi Yerelleştirmeleri ve Bu Süreçte Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Canım Alkan, Sinem** (2013): *Web Sitesi Yerelleştirmelerinde Bir Eyleyen olarak Çevirmenin Konumu: Türkiye Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Esselink, Bert** (2000): *A Practical Guide to Localization*. John Benjamins Publishing Co.
- Even-Zohar, Itamar** (2003): The Making of Cultural Repertoire and the Role of Transfer. *Translation Translation*. Amsterdam ve New York: Rodopi, 425-431.
- Göpferich, Susanne** (2010): Transfer and Transfer Studies. Gambier, Yves/ van Doorslaer, Luc (Ed.): *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 374-377.
- Holmes, James S.** (2004): Çeviribilimin Adı ve Doğası. Rıfat, Mehmet (Ed.): *Çeviri(bilim) nedir?* İstanbul: Dünya, 165-182.
- LISA** (2003): *The Localization Industry Primer*. İkinci Baskı. İsviçre: SMP&LISA.
- Munday, Jeremy** (2001): *Introducing Translation Studies*. London: Routledge.
- Nida, Eugene A.** (1981): Das Wesen des Übersetzens [1975]. *Übersetzungswissenschaft*. Wolfram Wilss (Ed.). Darmstadt: Klett, 123-147.
- Odacıoğlu, Mehmet Cem & Şaban Köktürk** (2015): From Interdisciplinarity to Transdisciplinarity in Translation Studies in the Context of Technological Tools & Localization Industry. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies*. 3 (3), 14-19.
- Odacıoğlu, Mehmet Cem** (2016): *Çeviribilimde Yerelleştirme Paradigmasına Doğru*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Pym, Anthony** (1998): *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Pym, Anthony** (1992): *Translation and Text Transfer*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pym, Anthony** (2004): *The Moving Text: Localization, Translation and Distribution*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pym, Anthony** (2004): *Localization from the Perspective of Translation Studies: Overlaps in Digital Divide?* https://www.researchgate.net/publication/250363090_Localization_from_the_Perspective_of_Translation_Studies_Overlaps_in_the_Digital_Divide (Son erişim tarihi: 10.02.2021).
- Pym, Anthony** (2005): *Localization: On its nature, virtues and dangers*. <https://core.ac.uk/download/pdf/52135437.pdf> (Son erişim tarihi: 02.03.2021).
- Pym, Anthony** (2006): *What Localization Models Can Learn From Translation Theory*. https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/localization_translation_theory.pdf (Son erişim tarihi: 14.03.2021).
- Schäler, Reinhard** (2010): Localization and translation. *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 209-214.
- Snell-Hornby, Mary** (2006): *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V.

Alman Çeviri Yorumbilim Ekolünün Tarihsel Gelişimi

Sevinç Arı , İstanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.958530>

Öz

Alman çeviribilim tarihi incelendiğinde günümüz çeviri kuram ve yaklaşımlarının çıkış noktasını oluşturan iki temel yaklaşım ortaya çıkar. Birinci yaklaşım Martin Luther'in İncil çeviri sürecinde pratik olarak uyguladığı çeviri yöntemini kuramsal bir düzleme taşıdığı, "Almancalaştırma" yöntemidir. Luther'in Almancalaştırma yöntemi, günümüz İşlevsel Çeviribilim ekolünün temelini oluşturur. İkinci temel yaklaşım Friedrich Schleiermacher'ın, "yabancılaştırıcı çeviri" veya "yabancılaştırma" yöntemidir. Bu yöntem günümüz "çeviri yorumbilim", diğer bir ismiyle "çeviri hermeneutiği" ekolünü derinden etkileyen kuramsal çalışma olarak karşımıza çıkar. F. Schleiermacher bugünkü çeviri hermeneutiği ekolünün çıkış noktasını oluşturan makalesinde, çeviri ile hermeneutik arasındaki bağı ilk defa dile getiren kişidir. Alman çeviri dünyasında F. Schleiermacher'den sonra ilk F. Paepcke, sonrasında ise R. Stolze ile ortaya çıkan hermeneutik çeviri yaklaşımları, İşlevsel Çeviribilim, Betimleyici Yaklaşım ve Çoğuldizge Kuramlarının etkisiyle önceleri çeviri alanında kendine pek yer bulamamış ve soyut olmakla eleştirilmiştir. Fakat son yıllarda çeviri kalitesi ve çevirinin toplumsal değeri gibi konuların gündeme gelmesiyle birlikte, çeviribilim yeniden kendi doğası olan, kaynak metni anlamaya odaklanarak, 'Schleiermacheri' bir yaklaşımın tekrardan öne çıktığını gözlemlemek mümkündür. Bu çalışmada, Friedrich Schleiermacher'den başlayarak günümüze kadar 'kesintili' olarak gelen ve 70'li yıllardan itibaren yeniden çeviri tartışmalarının odak noktası haline gelen çeviri yorumbilimin tarihsel gelişimi ve bu alanda yapılan çalışmalar, tarihi öneme sahip kişiler üzerinden incelenecektir. Bu çalışmanın amacı, çevirmenin karar verme süreçlerinin belirleyicisi olan, fakat bugüne kadar çeviri araştırmasının merkezinde yer almayan anlama sürecinin, çeviribilim içindeki tarihsel gelişimi içinde ortaya koymaktır. Bu amaçla çeviribilim alanında oluşan yorumbilimsel çeviri ekolünün çeviri kuramsal alanda neyi temsil ettiğini tartışmaktır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, Hermeneutik, Çeviribilim, Çeviri Yorumbilim, Çeviri Tarihi.

Abstract

The Historical Development of German Translational Hermeneutics

When we examine the history of German translation studies, we see two main approaches that form the basis of current translation theories and approaches. The first one is the "Germanization" (*Verdeutschung*) method, which is the translation method that Martin Luther used while translating the Bible and which he turned into a theory. Luther's Germanization method constitutes the foundation of today's functional translation school of thought. The second main approach is Friedrich Schleiermacher's "foreignizing translation" or "foreignization" method. This method is largely seen as the theoretical study behind today's "translational hermeneutics" approach. With his article constituting a point of origin for the current translational hermeneutics approach, F. Schleiermacher was the first one to talk about the relationship between translation and hermeneutics. After F. Schleiermacher, hermeneutic translation

approaches were proposed first by F. Paepcke, then by R. Stolze within the German translation circles; however, due to the influence of Functional Translation, the Descriptive Approach (DTS) and the Polysystem Theory, they were initially criticized for being abstract and failed to find their way into the field of translation. However, in recent years, with topics like translation quality and the social value of translation gaining ground, it is possible to observe the resurfacing of a “Schleiermacher-esque” approach focusing on understanding the source text, which is the essence of translation studies. Through historically significant people, this study discusses the historical development of translational hermeneutics, which has ‘intermittently’ been around since Friedrich Schleiermacher and has become the focal point of translation discussions since the 70s, and examines the studies conducted on this topic.

Keywords: *Translation, hermeneutic, translation studies, translational hermeneutics, translation history.*

EXTENDED ABSTRACT

By focusing on the processes of understanding and interpreting the source text, translational hermeneutics opposes the target-focused approaches that for more than 30 years have ignored the importance of understanding the source text, and argues that it is the relationship between the translator and the source text that determines all translations. Stemming from the German hermeneutics philosophy's impact on translation studies, the hermeneutic approach to translation describes itself as "translational hermeneutics" (Übersetzungshermeneutik). Hermeneutics is the science of interpreting texts. Since texts are the object of translation studies, which is also a hermeneutic discipline, it can be said that the interdisciplinary relationship between translation studies and hermeneutics reflects the very nature of translation itself. This article discusses the view that "translational hermeneutics" has been developed as a "hermeneutic turn" and that it is on its way to become the new paradigm in the field of translation studies.

The translational hermeneutics paradigm has been a breath of fresh air in the field of translation studies and has made important contributions in terms of translators' understanding the source text, which is a topic that has been neglected for many years, as well as contributing to the interdisciplinarity of the translation profession. Translational hermeneutics is an approach that will increase the impact of translation on social transformation with its potential to change and transform translators' approach to the source text and its capacity to increase the social value of translation. Although German translation scholars have conducted important studies in the field of translational hermeneutics for many years, these studies have unfortunately not been fully understood. In recent years, especially with the reinterpretation of Friedrich Schleiermacher's translation approach, the foreignizing translation method has become the prominent approach replacing functional translation. The main reason for this paradigm shift is that while the hermeneutic perspective focuses on understanding and interpreting the source text, functional translation theories focus on the target text instead and give secondary importance to understanding the source text.

Understanding and interpreting texts has been an important issue throughout recorded history. The fact that the act of understanding is not a natural and spontaneous process and that there are numerous factors that play into the process of understanding has been the main subject of many philosophers' work. How human beings or individuals understand, how the act of understanding takes place, and the differences in understanding are only a few of the subjects they studied. When we look into the issue of understanding and interpreting in terms of translation, we see that the discussions about understanding have always focused on how translators understand the text they are translating or, in other words, how they should approach the issue of understanding.

As a scientific discipline, translation studies tries to explain its object through a holistic and interdisciplinary approach. It tries to get rid of perspectives limited to

linguistic approaches only and become an independent discipline while attempting to explain the phenomenon of translation by using the data from other disciplines that affect the translation process. Knowing that a development in any discipline affects other disciplines, it can be said that it is quite natural that the studies carried out in the field of hermeneutics have reflections or impacts in the field of translation studies, which is after all a hermeneutic discipline itself.

Considering the cumulative nature of science, it makes sense in terms of scientific reality that translational hermeneutics began much earlier, in other words, the interaction between translation and the act of interpreting goes back to much older times and as a result of this, it started to be discussed in scientific studies and be referred to with a specific term. In recent years, the importance of both hermeneutics and translation studies has begun to be understood by other disciplines, and the efficiency of both disciplines and their contribution to other fields continue to increase. By interacting with each other, hermeneutics and translation studies mutually benefit from each other's data in explaining their own objects and actions.

Through historically significant people, this study discusses the historical development of German translational hermeneutics, which has 'intermittently' been around since Schleiermacher and has developed since the 70s and has now become the focal point of translation discussions in translation studies, and it examines the studies conducted on this topic.

Giriş

Alman çeviribilim tarihine bakıldığında, çeviri kuramsal çalışmaların izlerini Reformasyon dönemine kadar sürmek mümkündür. Martin Luther'in 1530 yılında kaleme aldığı, *Sendbrief vom Dolmetschen* isimli çalışması modern çeviribiliminin mihenk taşlarından birini oluşturmaktadır. Luther'den sonra Alman çeviri tarihinin yorumbilim ekolünü derinden etkileyen kuramsal çalışma, F. Schleiermacher'e aittir.

M. Luther ile başlatılabilecek olan Alman çeviri ekolü, çeviri yöntemi olarak *Almancaleştirme* (verdeutsche Übersetzung) ilkesini, günümüz terimcesiyle *yerleştirme* (einbürgende Übersetzung) yöntemi'ni benimseyen bir kuramsal yaklaşımı ifade eder. Luther'in '*Almancaleştirme*' yöntemi, '*devingen eşdeğerlilik*' olarak da bilinmektedir. Bu terim daha çok E.A. Nida'nın (1969) '*dynamic equivalence*' veya başka bir deyişle '*closest natural equivalence*' kavramıyla benzeştirebilir. M. Luther'in İncil çevirisi için belirlediği çeviri yöntemi, E.A. Nida'nın İncil'e yönelik çeviri yönteminin de öncüsüdür. M. Luther'in çeviri yöntemi tüm dünyada benimsenen bir yöntem olmasının yanında, devamını en belirgin biçimde işlevsel çeviribilimcilerde görülmektedir. İşlevsel çeviribilimciler, kuramsal olarak disiplinlerarası bir yaklaşımı benimseyerek, erek odaklılıktan söz etmelerine rağmen, bu bakış açısının temelinde M. Luther'in Almancaleştirme yönteminin devamı bir erek odaklılığı görmek mümkündür. İşlevsel çeviribilim ekolü, çeviri eylemi ve skopos kuramlarıyla Luther'in erek odaklı çeviri anlayışını yeniden çeviribilim merkezine yerleştirmişlerdir. Özetle, Alman çeviribilim çalışmalarında M. Luther'in Almancaleştirme yönteminin çeviribilim alanında işlevselciler tarafından devam ettirildiği söylenebilir.

Alman çeviribiliminin gelişiminde ikinci yol haritası olarak tanımlanan Friedrich Schleiermacher'in yabancılaştırma ilkesi (*verfremdendes Übersetzen*), Romantik dönemde hermeneutik biliminin gelişimiyle çeviri alanında ortaya çıkan ve bugün çeviribilim alanında kendisine dayanılarak bir "çeviri yorumbilim" ekolüne dönüşen bir çeviri yaklaşımıdır. F. Schleiermacher *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (1813/1963) adlı makalesinde, çeviri yöntemini metin türlerinden yola çıkarak belirler. F. Schleiermacher, günlük metinlerin çevirisinde herhangi bir çeviri yöntemine gerek olmadığını savunurken, sanatsal ve felsefi metinler için yabancılaştırıcı bir çeviriyi önerir. Çevirmen izlediği yöntemle ya okuru yazara ya da yazarı okura götürecektir. Schleiermacher, okurun yazara götürülmesi ve yabancı kültürün çeviride görünür olmasından yanadır. Yani çeviri metin, yabancılaştırıcı bir metin olmalıdır.

Çeviriye Yorumbilimsel Açıdan Bakışın Ortaya Çıkışı

Alman çeviribilimciler, çıkış noktasında F. Schleiermacher'ın yabancılaştırma ilkesine dayanan, sonrasında ise birçok yorumbilimcinin kuramsal alana dâhil edildiği çalışmalarını, “*Übersetzungshermeneutik*” olarak adlandırmışlardır. Türkçeye “Çeviri Yorumbilim” olarak aktarılabilir olan yorumbilim paradigması, çeviribilim alanında “*hermeneutic turn*” olarak tanımlanabilecek, fakat henüz bir paradigma değişimi düzeyinde tanınlanmamış bir paradigmadır.

Alman çeviribilimciler uzun yıllardır çeviri yorumbilim alanında önemli çalışmalar yapmalarına karşın, son zamanlarda Schleiermacher'ın kuramına atıfla, işlevsel çeviri anlayışı yerine, yabancılaştırıcı çeviri önererek, çeviri yorumbilimin öne çıkışında önemli pay sahibi olan isim Lawrence Venuti'dir. Yabancılaştırma ile metin üzerinden yabancı dünya öğrenilir. L. Venuti (1995), işlevsel ve akıcı (*fluency*) çeviri yöntemine karşı, yabancılaştırıcı ve akıcı olmayan (*influency*) ve okuru yabancı kültürü anlamaya çağırın bir yöntem önerir. L. Venuti, Alman çeviribilimcilerin soyut ve bilimsel yazılarına karşı, yabancılaştırma yöntemini çevirinin toplumsal boyutuyla birleştirerek, uygulamada yorumbilimsel yaklaşımın önemine dönük çalışmalar yapmıştır. İşlevsel çevirilerin çeviri okurunda bir değişime ve toplumsal bir dönüşüme yol açmadığını, okuru yabancıya götürerek, okurun deneyim dünyasının zenginleşeceğini savunur. L. Venuti bu düşünceleriyle hermeneutik bakışa yaklaşır. Hermeneutik bakış açısı, çeviri sürecinde anlama aşamasına odaklanırken, işlevsel çeviri kuramları çeviri sürecinin sonucuna odaklanırlar.

Çeviribilim alanında kaynak ve erek odaklılık olarak bilinen yaklaşımlar, F. Schleiermacher'ın, okuru yazara, yazarı okura götürme anlayışından ortaya çıkarlar. Okuru yazara götürme genel olarak kaynak odaklılık olarak bilinirken, yazarı okura götürme yaklaşımı ise erek odaklı yaklaşım olarak bilinir. Fakat çeviribilim alanında kaynak odaklılık, 1960'lı yıllardan itibaren dilsel ve dilbilimsel bir kaynak odaklılık olarak anlaşıldığından, hermeneutiğin anlamaya dayalı kaynak odaklılığıyla karıştırılmaktadır. Çeviribilim literatüründe kaynak odaklılık terimiyle ifade edilen yaklaşım, kaynak metnin dilsel yapısıyla erek metnin dilsel yapısının eşdeğerlik ilişkisi içinde dilbilimsel boyuta dönüşmesidir. Oysa hermeneutiğin kaynak odaklılığı farklıdır.

İncil çevirmeni olan M. Luther, kendi çeviri pratiğinden yola çıkarak kaleme aldığı yazılarında çeviri esnasında karşılaştığı “anlama problemleri” (Stolze 2003: 44) üzerine durmuş ve bunun yanı sıra çeviri yöntemine getirilen eleştirilere cevap vermiştir. Larisa Cercel, M. Luther'ın yazılarında her ne kadar “bütünsel olarak anlama ve yorumlamanın hermeneutiği görülmesi de yazılarının temelinde Melanchton, Flacius, Dannhauer'dan Schleiermacher, Dilthey, Blutmann ve Gadamer'e kadar Protestan hermeneutik geleneğini görmenin” (2009a: 8) mümkün olduğunu ve ayrıca “çeviri ve yorum arasındaki ilişkinin” (a.g.e.: 9) vurgulandığını savunur.

Luther'ın sorunsallaştırdığı çeviride metin anlama problemi üzerine, Schleiermacher'den önce çalışmış olan diğer bir isim ise Matthias Flacius Illyricus'tur. 1567 yılında yayınlanan *De ratione cognoscendi sacras literas* isimli

çalışmasında modern hermeneutik için bugün hala geçerliliğini koruyan, kutsal yazıların tefsir prensipleri üzerine durmuştur. Flacius çalışmalarında hermeneutiğin temel prensipleri de olan iki önemli bakış açısı sunmaktadır. Bunlardan ilki hermeneutiğin temel taşı olarak tanımlanan “anlama döngüsü”dür (hermeneutischer Zirkel) ve metnin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Diğeri ise metnin öncelenmesi ve bağlamın belirleyici olmasından doğan metin anlamının sonsuz bir süreç olduğudur (bkz. Stolze 2003: 44-45; ayrıca bkz. Tosun/Akın 2018: 58-60).

Metinsel ya da sözsel anlama eyleminin önemi, tüm tarihsel çağlarda üzerinde durulan bir sorun olmuştur. Anlama'nın doğal ve kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olmayıp, anlamayı mümkün kılan başka faktörlerin varlığı, birçok önemli düşünürün çalışmasının konusu olmuştur. İnsanın, bireyin, öznenin nasıl anladığı, anlama eyleminin nasıl gerçekleştiği, anlamadaki farklılıklar üzerinde çalışılan konulardan sadece bir kısmıdır. Anlama sorununu çeviri açısından ele aldığımızda, eski çağlardan günümüze kadar yapılan tartışmaların temelinde, açıkça belirtilmese de her zaman çevirmenin çevirmesi gerektiği metnin nasıl anladığı veya başka bir ifadeyle, nasıl anlaması gerektiği konusunda tartışmalar süregelmiştir.

Bu düşünceleri açıklamak için, “metin yorumlama ve anlamlandırma sanatı olarak hermeneutik” (Stolze 2003: 41) alanındaki veriler sanıldığı gibi bir anda değil, yüzyıllar içerisinde kendi içinde de evrilerek, düşünürlerin yol göstericisi olmuştur. Bilindiği gibi bazı araştırmacılar tarafından “hermeneutik” kelimesinin kökeni Antik Yunanda “ifade etmek, yorumlamak ve çeviri (sözlü çeviri)” (Cercel 2009a: 8; 2013: 25; Stolze 2003: 41, Tosun 2007: 182) anlamına gelen, çeviri eylemi için kullanılan ‘*hermeneuein*’ kelimesine dayandırılmaktadır. Ancak Stolze (2015: 57) ve Stanley (2005: 108) gibi araştırmacılar Antik Yunan’da kullanılan ‘*hermeneuein*’ kelimesinin bugünkü anlamda anlaşılan ‘hermeneutik’ ile bir ilgisinin olmadığını, gerçek anlamda hermeneutik kavramının 17. Yüzyılda ortaya çıktığını ve özne kavramının felsefi düşüncelere dâhil olmasıyla birlikte, modern dil felsefesinin varlığından söz edilmeye başlandığını belirtirler.

Çeviri ve yorumbilim arasındaki ilişkileri tarihte ilk olarak ele aldığı saptanan² ve bu alandaki çalışmaların başlangıç noktası olarak değerlendirilen kişi Alman Romantik akımının temsilcilerinden olan çevirmen, filozof Friedrich Schleiermacher’dir.

Schleiermacher’den sonra uzun bir süre hermeneutik ve çeviri arasındaki bağ, “öznellik“, “bireysellik” gibi kavramların tam olarak açıklanmaması ve “Schleiermacher’in düşüncelerini kapsayan bütünsel bir eser yerine daha çok bireysel çalışmalar, vaazlar ve üniversitede verdiği derslerin el yazmalarının dağınık olarak mevcut olması” (Brenner 1998: 47; akt. Stolze 2003: 56) ve çeviribilim alanında ilginin başka alanlara yoğunlaşması nedeniyle, çeviribilimciler tarafından gözardı edilmiştir. Hermeneutiğin, 20. Yüzyılın sonlarına doğru 1970’li yıllarda

² Larisa Cercel (2013) yılında yayınladığı son çalışmasında Schleiermacher’e atfedilen “ilk olma özelliğinin son yıllarda sorgulandığını dile getirmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. “Übersetzungshermeneutik” (2013).

tekrardan çeviribilimciler tarafından kuramsal çalışmalarda ele alınmaya başlandığı görülmektedir.

Holger Siever (2010: 102) bu dönemde Alman ekolünde çeviri yorumbilim³ ile ilgili çalışma yapanları çalışmalarının niteliğine göre sınıflandırır ve geleneksel olanı yansıtır yeni bir katkı sağlamayan çeviribilimciler olarak Fritz Güttinger, Hugo Friedrich, Rolf Klöpfer und Friedmar Apel'i gösterir. Siever'e göre geleneği devam ettirip gelişmesini sağlayan çeviri yorumbilimciler, Fritz Paepcke ve Radegundis Stolze'dir. Siever, bunun dışında İngiliz ekolüne dâhil olan Georg Steiner, Fransa'da ise Jean René Ladmiral'i çeviri yorumbilim kuramına dâhil eder. Türkiye'de ise çeviri yorumbilim alanında kuramsal çalışmalar Muharrem Tosun ve Ayla Akın tarafından yapılmaktadır⁴.

Siever ayrıca Paepcke ve Stolze'nin, geleneği devam ettirmelerinin yanı sıra, yaptıkları çalışmalarla 'hermeneutik gelenek' ile süregelen uzmanlık alanı ve edebi alan arasındaki ayrımı kaldırma çabası gösterdiklerini ifade eder. Paepcke ve Stolze'yi, hermeneutiğin sadece edebi alanı değil, aynı zamanda uzmanlık alan metinleri için geçerli olduğunu farklı çalışmalarında dile getirmeleri nedeniyle, diğer araştırmacılardan farklı olarak kategorize eder.

Son yıllarda çeviri yorumbilimle ilgili çalışmalarda yoğun bir şekilde görünen Larisa Cercel, *Übersetzungshermeneutik* (2013) (Çeviri Yorumbilimi) isimli çalışmasında çeviri ve hermeneutik alanında Schleiermacher'in kuramsal çalışmalarını devam ettirenleri H. Siever'den farklı olarak sıralar. L. Cercel (2013: 10), edebiyat ve çeviribilim alanında yorumbilimsel çeviri konusuyla uğraşan önde gelen isimleri gelişim tarihine göre, Georg Steiner, Friedmar Apel, Fritz Paepcke und Radegundis Stolze olarak ayrı bir sınıflandırmaya tabi tutar. L. Cercel, H. Siever'den farklı olarak, çeviri yorumbilimin tarihsel gelişimini üç tarihsel döneme ayırarak sınıflandırır.

Bir bilim dalı olarak kendi nesnesini bütünsel bir yaklaşımla açıklamaya çalışan çeviribilim, bağımsız disiplin olma yolunda dilbilimsel yaklaşımlardan kendini sıyırmaya çalışırken, diğer disiplinlerin verilerini kullanarak çeviri fenomenini açıklama çabası içerisine girmiştir. Dilbilimsel verilerin çevirinin doğasını bütünüyle açıklayamamasından dolayı, bilim kuramsal gelişime uygun olarak, başka bir bilim dalındaki gelişmeler diğer bir bilim dalını da etkilediğinden, hermeneutik çalışmaların etkisinin çeviri alanında yansımalarını görmek mümkün olmuştur. Burada elbette çeviribilimci F. Paepcke'nin, hermeneutiğin en önemli kuramcısı olarak kabul edilen Gadamer ile olan arkadaşlığının da çeviri yorumbilimine büyük bir etkisi olduğu farklı kaynaklarda belirtilmektedir.

³ Bu konuda yapılan çalışmalar için ayrıca bakınız: Ayla Akın (2016). Çeviri Sürecine Yorumbilimsel Yaklaşımlar: Çeviribilimde Yeni Yorumbilimsel Paradigma; Larisa Cercel (2013). *Übersetzungshermeneutik*. Bukarest: Zeta-Verlag. Radegundis Stolze (1992). *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*. Tübingen: Narr.

⁴ Ayrıntılı bilgi için bakınız: Muharrem Tosun & Ayla Akın (2018). Yorumbilim. Sosyalbilimler için Hermeneutik. Değişim yayınları: İstanbul. Muharrem Tosun, "Çeviri Eleştirisi Kuramının Temelleri" (2007) kitabı içinde, "Çeviri Eleştirisi Kuramının Yorumbilimsel Temelleri" adlı bölüm.

Bilimin kümülâtifliği dikkate alındığında, çeviri yorumbilimin başlangıcının yalnızca 70’li yıllarda başladığını söylemek çok da doğru olmaz. Hermeneutik ve çevirinin çok daha eskilere dayanan bir etkileşiminin olduğu ve bunun bir sonucu olarak bilimsel çalışmalarda yer almaya ve spesifik bir terimle adlandırılmaya başlandığı bilimsel gerçeklikle örtüşen bir durumdur. Her iki disiplinin de son yıllarda gelişim gösterdikleri ve kuramsal açıdan bilimsel bir disiplin olma özelliğini taşımaya başladıklarından dolayı, birbirlerinin verilerinden faydalanarak kendi nesnelere açıklama girişimi içerisine girmişlerdir. Çeviri yorumbilimin gelişimini tarihsel açıdan araştıran L. Cercel, “artık bir çeviri yorumbilim geleneğinden“ bahsedilebileceğini dile getirir. L. Cercel çalışmasının devamında, yüzyıllar içerisinde gelişim gösteren çeviri hermeneutiğini, (a) Romantik dönem; yorumbilimin kuramsal alt yapısını geliştirdiği dönem, (b) çeviri yorumbilimin edebiyat bilim çalışmalarına dâhil olduğu dönem ve (c) çeviri yorumbilimin modern çeviribilim alanında özerk bir inceleme alanı dönemi (Cercel 2013: 11) olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmıştır.

L. Cercel, çeviri yorumbilimin ilk kuramsal çalışmalarının yapıldığı dönem olarak, büyük kuramcılar olan Romantik dönem yazarları Novalis⁵, Goethe, Schlegel kardeşler⁶ ve Wilhelm von Humboldt’u sayar. Bu kuramcılar yoğun bir çeviri faaliyeti içerisinde olmalarına rağmen çeviri yorumbilim alanında sistematik bir çalışma ortaya koymamışlar, ancak her biri çeviri ve hermeneutiğin ayrı düşünülmemeyeceğini savunarak, bir bütün olarak görülmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Cercel’e göre çeviri yorumbilimin temellerinin en belirgin olarak görüldüğü ve bugün hala güncelliğini koruyan çalışma, F. Schleiermacher’in 24 Haziran 1813 yılında Akademide yaptığı konuşmanın metnidir (a.g.e.: 12).

Hermeneutik ve çeviri arasındaki bağın ilk çıkış noktası olarak sayılan F. Schleiermacher’in çeviri üzerine yazdığı makalesinden yaklaşık 160 yıl sonra, ilk defa 20. Yüzyılın ikinci yarısında hermeneutik yaklaşımı çeviri bağlamında, edebiyat bilminde görmek mümkün olmuştur. Cercel bu alanda en bilinen yorumsal çeviri yaklaşımlarının Georg Steiner ve Friedmar Apel’e ait olduğunu savunur. Edebiyat bilimi çatısı altında yorumsal çeviri yaklaşımına yönelik yaptıkları çalışmalarda “çeviriye bir sanat“ olarak gören G. Steiner ve F. Apel çeviri araştırmalarını, katı kalıpları içerisine sıkıştırılmayacak kadar “oldukça karmaşık, dinamik ve özneye bağlı“ bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. L. Cercel, G. Steiner ve F. Apel’in edebiyat bilimine ait çalışmalarının çeviri sorunsalına hermeneutik açıdan ilginç ve aydınlatıcı veriler sunduğunu belirtir (a.g.e.: 12-13).

L. Cercel’in üçüncü olarak sınıfladığı ve günümüz modern çeviribilim içerisinde özerk bir inceleme alanı olarak kendine yer bulan çeviri yorumbilimin 70’li yıllarda ‘Leipzig Çeviri Ekolünün’ çeviriye bir kod aktarımı olarak dilbilimsel verilerle açıklamaya çalışan çalışmaların yanı başında, yeni bir disiplin olarak ortaya çıktığını belirtir. Çeviriye yönelik dilbilimsel araştırmaların aksine çeviri yorumbilim

⁵ Siever (2010: 95) yorumbilimsel paradigmanın öncüsü olarak Erken Romantik düşünürü olan Novalis’i görmektedir.

⁶ Siever’e (2010: 92) göre çeviri ve yorumbilim arasındaki bağ ilk defa Schleiermacher ile değil, Erken Romantik Dönem düşünürlerinin devrimci yenilikleri arasında yer almaktaydı.

özne olarak çevirmen ve çevirmenin metni nasıl anladığı sorunsalını merkezi konuma yerleştirir. Böylece o güne kadar çeviribilimde kaynak ve erek metin üzerinde yoğunlaşan dilbilimsel çalışmalardan farklı olarak çeviri yorumbilimle birlikte merkez, çevirmen öznesine kaydırılmıştır (a.g.e.: 13-14). Çeviribilim alanında hermeneutik odaklı çalışmaların önünü açan ve kuramsal bir çerçeveye oturtmaya çalışan çeviribilimcilerin başında Fritz Paepcke ve Philippe Forget ve F. Paepcke'nin öğrencisi Radegundis Stolze yer alır. Stolze, hocasının düşüncelerini kuramsal bir çerçeveye oturtmayı amaçlamıştır. Yorumbilimsel araştırmaları bilişim ile gerekçelendirmeye çalışan Bernd Stefanink, Iona Balacescu ve Sigrid Kupsch-Losereit çeviri sürecinde yorumbilimsel etkenler olan anlama problemi, öznellik, yaratıcılık ve çeviri sezgisini araştırmışlardır (a.g.e.: 14). Bilişim ve çeviri üzerine yapılan önemli bir çalışma da Wolfram Wilss'in, *Kognition und Übersetzen* (1988) adlı eseridir. Wilss çevirmenin karar vermesini etkileyen sezgi ve yaratıcılık üzerinde durarak, hermeneutik bir inceleme yapar (bkz. Tosun 2017). Yine Krings'in *Was in Köpfen von Übersetzern beim Übersetzungsprozess vorgeht* (1986) adlı çalışması bilişsel bir çalışma olarak çevirmenin anlama sürecini incelemektedir.

Çeviri Yorumbilimin Oluşum Süreci

Çeviri Yorumbilimin Konusu ve Çeviribilim İçindeki Konumu

Geleneksel yorumbilim bağlamında çeviri ve hermeneutik arasındaki bağın aşırı öznel olmasından dolayı görmezden gelindiği⁷ ve modern yorumbilimle bu düşüncüyü yıkmayı amaçlayan ve çeviri ile hermeneutiğin birbirini tamamlayan iki farklı disiplini

⁷Stanley 2009 yılında yaptığı çalışmasında fenomenolojik hermeneutiğin çeviribilim alanındaki geçerli yaklaşımlara dâhil edilmesi gerektiğini ve ancak bu şekilde pratik ve bilim arasındaki gerginliğin ortadan kalkabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmasında çeviribilimcilerin hermeneutik çalışmaları nasıl göz ardı ettiklerini ortaya koymuştur. Örneğin E. Prunc'un "Einführung in die Translationswissenschaft" isimli kitabında yeni disiplinde öne çıkan tüm yaklaşımlara geniş yer vermesine rağmen ve hatta Heidegger ve Gadamer'in Hermeneutik anlayışına tepki olarak ortaya çıkan J. Derrida'nın Dekonstruksiyonunu ele almasına rağmen hermeneutik konusunu ele almamıştır. W. Koller (2004) yılında "Einführung in die Übersetzungswissenschaft" isimli çalışmasında Schleiermacher'i özenle işlemesine rağmen çeviribilim alanının tanımını yaparken hermeneutiği yeni disiplinin dışında tutmuştur (bkz. Koller 2004: 41-44). J. House daha sert bir yaklaşım ortaya koyarak, "Neo-hermeneutik" yaklaşımı çok basite indirgemıştır (House 1997: 3; akt. Stanley 2009: 71). Stanley çeviribilim ve hermeneutik arasındaki marjinalleşmeyi iki alanın da farklı paradigmalara dayanmalarından kaynaklanan iletişim problemine bağlamaktadır ve bunun bir sonucu olarak hermeneutiğin çeviribilim alanında ciddiye alınmasının güçleştirdiğini belirtmiştir. Ancak Stanley durumun daha ciddi olduğunu ve hermeneutiğin bilimselliği konusunda şüphelerin olduğunu belirtmiştir. P. Kussmaul ise "Verstehen ve Übersetzen" isimli kitabının hermeneutik bir yaklaşım olduğunu bilmesine rağmen, "hermeneutik yöntemlerin" "nesnelleştirilmesinin" zor olmasından dolayı hermeneutiği tamamen reddetmiştir (Kussmaul 2007: 12; akt. Stanley 2009: 72). Cercel ise gelişim sürecinde iki alanın birbirlerine karşı taban tabana zıt durduklarını ve Paepcke'nin dilbilime getirdiği eleştirilerin dilbilimini bütünsel olarak şeytanlaştırdığı anlamına gelmediğini ve dilbilimine karşı sergilediği mesafeli duruşun dilbilimsel açıdan çeviribilimini ele alan araştırmacılar tarafından doğru algılanmadığından dolayı ortak bir paydada buluşma şansını kaçırdıklarını dile getirmiştir. Örneğin Katharina Reiss (1984: 481) Paepcke ve Forget'in çeviri-yorumbilimsel makalelerini bir "deneme yazısı, çok renkli ve alegorik olarak işneleyici hatta kısmen 'flu' olarak karakterize etmiştir, Christiane Nord ise Paepcke'nin müphem olarak tanımladığı 'Leibhaftigkeit des Übersetzens' yaklaşımının 'hermeneutik' ile bağdaştırılabilir olup olmadığını sorgulamıştır (Cercel 2013: 100).

olduğunu derinlemesine araştıran Radegundis Stolze, 1992 yılında yayınladığı *Hermeneutisches Übersetzen* ve 2003 yılında yayınladığı *Hermeneutik und Translation* isimli çalışmalarında⁸ “hermeneutik düşünmenin çeviriye en uygun yöntem olduğu”nu (a.g.e.: 11) ortaya koymaya çalışır. Stolze, bu iki disiplin arasındaki bağı çeviribilim alanında yeterli düzeyde kurulamamasının nedenini öncelikle, “hermeneutiğin” gerçek anlamda ne olduğunun bilinmemesine, edebi metinlere indirgenmesine ve başka alanlara uygulanamaması görüşünün hâkim olmasına bağlar. Elbette “öznellik” tartışmaları da ön plandadır. Radegundis Stolze’ye göre, “artık çevirinin insanlararası iletişimi mümkün kılan ve insana dayalı bir eylem olduğu ortadadır. Çevirinin belirleyicisi yalnızca dilsel etkenler değildir. Çeviri daha çok, tarihsel ve toplumsal bir ortamda yetişmiş bireyin, amaca yönelik eylemidir. Artık günümüzde çevirmenlerin çeviri edinci, hiç olmadığı kadar ön plandadır. Modern çeviri pratiği, metinlerin çeşitliliği ve çeviri işinin karmaşıklığıyla nitelendirilmektedir” (Stolze 1992: 13; 2003: 11). Günümüzde çevirmen, çeviribilim alanındaki eski yaklaşımların aksine, merkezi bir konuma yerleştirilir.

Çevirinin de tarihsel bir arka plana sahip olan ve toplumsal bir varlık olan “insan” tarafından üretilen ve yönlendirilen bir eylem olduğunun vurgulanması ile birlikte “öznellik” tartışmaları da başlar. Stolze, çevirinin ana konusunun günümüze dek süreç üzerine odaklandığını, ancak çeviribilimin ana konusunun, “çevirmenin metinlere nasıl yaklaştığı ve kuramsal olarak çevirmen motivasyonunun uzman çevirmen eyleminin merkezi konusu” (a.g.e.: 11) olduğunu belirtir. Stolze, dil felsefesi olarak hermeneutiğin konusunun ise “dil ile anlama ve dil aracılığıyla ‘anlama’ ve öznelarası ileti olduğunu” (Stolze 2009: 20) belirtir. Bu ön koşullardan hareket edildiğinde ise çevirinin, „hermeneutiğin ufkuna“ (bkz. Stolze 1992, 2003, 2009) yerleştirilmesi gerektiğini savunur.

L. Rega da çeviri ve hermeneutik arasındaki ilişkiyi ele almış ve “bugüne kadar yanlış kurulan ilişkinin düzeltilerek, detaylı olarak açıklanması gerektiğine” değinmiş ve çeviri yorumbilimin “bir uygulama türü olarak günlük çeviri pratiğinde ve öğretiminde pragmatik metinler üzerinde uygulanabilir hale getirilmesi” (2009: 55; ayrıca bkz. Stanley 2009) gerektiğine vurgu yapmıştır. Aynı iddiayı ilk olarak L. Cercel’in 2009 yılındaki çalışmasında, daha sonra 2013 yılındaki çalışmasında da görmek mümkündür, Cercel (2013: 26) “hermeneutik ve çeviri arasındaki ayrıcalıklı ilişkinin, hem dar hem de geniş anlamda metin anlama ve anlaşılmanın aktarımı konusunda modern yorumbilimde belirgin olarak öne çıktığını” vurgular.

L. Cercel, F. Schleiermacher ile başlayan 200 yıllık bir geleneğin ve “düşünce ekolünün” devamını sağlam temellere oturtmak, çeviri ve hermeneutik arasındaki ilişkiyi bir disiplin olarak kuramsal bağlamda sağlam bir zemine oturtmak için “Übersetzungshermeneutik” (çeviri yorumbilim) (Cercel 2013: 9) kavramını geliştirmiştir. R. Stolze ise 2015 yılında yayınladığı *Hermeneutische*

⁸ Ayrıca bkz. R. Stolze (1997) The hermeneutic approach in Translation. In: *Translation Studies in Germany*, Lörcher, W. (ed.) Numero especial da *Ilha do Destorro* 1997 (em praparação).

Übersetzungskompetenz isimli kitabının daha giriş kısmında „çeviride söz konusu anlama olduğunda, bunun derin bir hermeneutik sorun“ olduğuna dikkat çekmiştir. Stolze, her ne kadar hermeneutik bugüne kadar fazla dikkate alınmasa da, “çeviri yorumbilim” (Cercel 2013) yaklaşımının “yorumbilimsel alanda faaliyet gösteren çeviribilimciler tarafından tanımlanmış ve temellendirilmiş olduğunu vurgulamıştır. Stolze, bu alanda yapılan çalışmaları, Paepcke (1986), Stolze (2003), Steiner (2004), Cercel (2009; 2013), Lukas (2009), Leibbrand (2011), Stolze, (2011), Stanley (2012) olarak sıralamıştır⁹. Siever ise özellikle de “anlama kuramı paradigması” çerçevesinde (2010: 88-145) “çeviri yorumbilim” tartışmasının sürdürüldüğünü ileri sürer [...] (bkz. Stolze 2015).

Tüm bu çalışmalar, yorumbilimin artık çeviribilim alanında kendine önemli bir yer edindiğini açıkça gösterir. Çünkü çeviri hermeneutiğini savunan bilim insanlarının vurguladığı en önemli konu, çevirinin öncelikli olarak bir “anlama” olduğu ve anlama olmadan çevirinin mümkün olmayacağıdır (bkz. Stolze 2003, 2009, 2015; Cercel 2009, 2013, 2015; Kupsch-Losereit 2012). Ayrıca 26/27 Mayıs 2011 yılında Köln’de düzenlenen “*Translational Hermeneutics: First Symposium*” başlıklı sempozyum sonrasında, 2015 yılında Stolze, Stanley ve Cercel’in ortak olarak yayınladıkları bildiri kitabında, çeviri yorumbilim alanındaki çalışmaların beklediklerinden çok daha fazla sayıda olduğunu ve bunun “çeviri yorumbilimin artık kabul” (Stolze, Stanley & Cercel 2015: 18) gördüğünün bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir.

Yakın zamana kadar çeviribilim alanında “hermeneutik” terimi, sadece edebi çeviriler ile sınırlandırılmaktaydı ve sadece “çok eski tarihlerde yazılmış edebi çeviriler” (Rega 2009: 55) için geçerli olduğu görüşü yaygındı. Ancak son yıllarda çeviri yorumbilim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, özellikle R. Stolze (2015), hermeneutiğin sadece edebi çeviri alanında değil, diğer alanlar olan “uzmanlık alan çevirileri, görsel-işitsel çeviriler, sözlü çeviri süreci” (Cercel 2013: 9) için de aynı derecede kullanım alanına sahip olduğu görüşünü savunmaktadır.

Çeviri Yorumbilimin Gelişiminde Önemli Rol Oynayan Çeviribilimciler

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

Çevirmen ve filozof F. Schleiermacher, çeviri ve hermeneutik arasındaki ilişkiyi ilk ortaya koyan bilim insanı olarak, aynı zamanda Modern Yorumbilimin¹⁰ kurucusu ve “çeviri yorumbilim” (Übersetzungshermeneutik) olarak adlandırılan düşünce ekolünün de fikir babasıdır (bkz. Stolze, Stanley & Cercel, 2015: 18; Stolze 2011: 236; Cercel 2009a: 9).

⁹Türkiye’de bu geleneğin yorumbilim ve çeviri yorumbilim alanındaki çalışmaları A. Akın’ın, 2016 yılında çeviri yorumbilim üzerine danışmanı Muharrem Tosun ile birlikte yaptığı doktora tezi ve yine Akın ve Tosun’un “Yorumbilim” başlığını taşıyan 2018 tarihli kitabı olarak belirtilebilir.

¹⁰F. Schleiermacher (1813/1977): *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Hrsg. von M. Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Akt. Stolze, 2011: 236.

F. Schleiermacher'ın 24 Haziran 1813 yılında Berlin'de bulunan Kraliyet Bilim Akademisinde yaptığı *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* başlıklı konuşma metni en bilinen ve 200 yılı aşkın süredir her yönüyle ele alınan yazısıdır. Bu yazı “çeviribiliminin gelişiminde“ (Cercel 2009a: 10) yol haritası olarak kabul edilmektedir.

Schleiermacher'ın çeviri kuramsal çalışmasında, bugünün çeviri anlayışına yön veren ve “çeviri yorumbilimin temel taşları olan, çeviri sürecinde anlamamanın önemi, çeviri eyleminin özne odaklılığı, anlama, çevirinin tarihselliği, çevirinin süreçselliği ve çeviri kararlarının bilimsel dayanaklarla temellendirilmesi“ (Cercel 2009a: 10) gibi önemli etkenlerde ayrıntılı bir biçimde işlenmiştir. Schleiermacher makalesinde, sadece çeviri ve yorumbilim arasındaki bağı ortaya koymasının yanında, günümüz çeviribilimin alanında yoğun bir biçimde ele alınan “temel düşünceleri“ (Stolze 2003: 56) ele almış ve “çeviribiliminin bağımsız bir disiplin olması yönünde ilk girişimde bulunan kişi“ (Cercel 2009a: 9) olmuştur. Cercel (2009a: 10; 2013: 52) sonraki yıllarda geliştirilen yorumbilimsel çeviri kuramlarının tamamının, Schleiermacher'ın çizmiş olduğu sınırlar içerisinde hareket ettiklerini belirtir.

Schleiermacher yaptığı çalışmalarla hermeneutik tarihinde de bir paradigma değişimine yol açmıştır. Schleiermacher'ın hermeneutiği, “anlama sanatı“ olarak konumlandırılmasıyla hermeneutik, merkez nesnesi olan metinlerden, anlama eylemine ve anlayan özneye kaymıştır. Schleiermacher'ın çeviri yaklaşımının ana konusu, çevirinin bir anlama eylemi olduğudur. Böylelikle yeni bir paradigmanın önü açılarak bir anlamda, çeviri eyleminin ana aktörleri olan yazar, okur ve çevirmenin merkez konuma gelmeleri sağlanmıştır. Schleiermacher'ın yorumbilimsel bakış açısının temel motifi olarak kabul edilen ‘kendi’ ve ‘yabancı’ arasındaki ilişki, Schleiermacher tarafından ilk olarak yöntem-yazısında¹¹ ele alınmıştır. Schleiermacher daha sonra akademide yaptığı konuşmada bu düşüncüyü çeviri bağlamında örnek bir olay üzerinden yorumlayarak, ‘kendisi’ ve ‘yabancı’nın karşılaşmasını irdeler. Cercel’e göre de hermeneutik tarihinde belki de ilk defa bu ilişki bu kadar açık ve ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Schleiermacher ‘kendi’ ve ‘yabancı’ arasındaki ilişkiyi öncelikli olarak, kaynak ve erek metnin karşılaştırılması biçiminde metinsel düzlemde değil, dinamik olarak yazar, çevirmen ve okur arasındaki üçlü ilişki üzerinden yapmıştır (bkz. Cercel 2011: 95-98).

Çeviriyi, tıpkı yorumbilim gibi, “anlama sanatı“ olarak ele alan Schleiermacher, çevirmenin “sadece anladığını çevirebileceğini“ (Schleiermacher 1813/1963: 60) savunur. Bu bakış açısı doğrultusunda tüm özneleri birleştiren merkezi nokta ise çevirmenin anlamasıdır. Tüm öznelerin aynı düzlemde buluşması, anlama eyleminin gerçekleşmesiyle mümkün olabilir. Schleiermacher'ın anlama üzerine temellendirdiği tezi doğrultusunda, çeviri sürecinde öznelerarası ilişki, sadece çevirmenin anlaması üzerinden mümkün olabilir (Cercel 2011: 99).

¹¹ F. Schleiermacher: Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt/ Main 1977.

Schleiermacher, *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* başlıklı yazısında öznelerarası ilişki olarak tanımladığı çeviri sürecinde, öznelerin ne tür bir ilişki içinde olması gerektiğini iki farklı çeviri yöntemi ile açıklar. Schleiermacher, birbirine tamamen yabancı olan yazar ve okurun, bir çevirmen tarafından birbirine nasıl yaklaştırılacağı ve bunu sağlarken de okurun kendi anadil çevresinden koparılmadan, metni doğru ve tam anlayarak ve metinden keyif alarak okumasını sağlayacak, “yerlileştirme“ ve “yabancılaştırma“ olarak adlandırılan iki yöntem sunar. Birinci yöntem olarak çevirmen ya yazarı rahatsız etmeksizin, okuru yazara götürür, ya da ikinci yöntem olarak okuru rahatsız etmeksizin, yazarı okura götürür (Arı 2016: 175). Schleiermacher’ın sunduğu her iki yöntemde de belirgin olarak “çeviri sürecinin üç aktörü olan yazar, çevirmen ve okuru“ (Cercel 2011: 99) görmek mümkündür. Ayrıca burada söz konusu olan Cercel’in de belirttiği gibi “metinler değil, kişilerdir“ (a.g.e.: 100).

Schleiermacher, yabancılaştırma ve yerlileştirme yöntemlerinin her ikisini benimsemekle birlikte, “yabancılaştırıcı çeviri“ yönteminden yana tavır alır. A. Huysen, Schleiermacher’ın yabancılaştırma yönteminden yana tavır almasının nedenlerini, 1813 yılının yaz aylarında Almanya’nın Napolyon’un yönetimi altındaki Fransa’ya karşı verdiği özgürlük mücadelesine ve Almanya’nın o tarihlerdeki eğitim duruma bağlar. Huysen, Schleiermacher’ın yerlileştirici çeviri yöntemini reddetmesinin başlıca nedenlerini, tarihsel ve kültürel arka plana dayandırarak açıklar. Huysen, bir yandan Fransızların yerlileştirme yöntemini çevirilerinde kullanmaları ve diğer yandan 18. Yüzyılın çeviri pratiğinde yaygın olarak kullanılan bu yöntemin çok verimli bir sonuç vermemesini gösterir (Huysen 1969: 67; akt. Cercel 2011: 106).

Rega, Schleiermacher’dan itibaren Gadamer, Ricoeur, Heidegger, Quine, Pierce gibi filozofların kendi felsefi çalışmalarında çeviriyi, ‘öteki’ ve ‘yabancı’yı anlama sorunu çerçevesinde ele aldıklarını (Rega 2009: 54), bu sayede filozoflar, dilbilimciler, çeviribilimciler ve çevirmenler arasında günümüzde hala devam eden verimli bir etkileşiminin başladığını savunur (a.g.e.: 55).

Çeviri Yorumbilimin Öncüsü: Fritz Paepcke

F. Schleiermacher’dan sonra günümüz yorumbilimsel çeviri yaklaşımının kurucusu olarak kabul gören çeviribilimci, Romen dilleri ve edebiyatı uzmanı Fritz Paepcke’dır (bkz. Cercel 2009b; 2013). Paepcke, 19. yüzyılın son çeyreğinde kaleme aldığı makalelerinde, çeviri ve hermeneutik arasındaki ilişkiyi yeniden kurmuş ve modern çeviribilim alanında hermeneutik tartışmayı yeniden çeviri tartışmalarının odağı haline getirmiştir. Kendisine getirilen en önemli eleştiri, düşüncelerini bütünsel bir çalışmada değil, yüze yakın makale ve ders notları olarak belli sorunlar çerçevesinde ayrı ayrı kaleme almış olmasıdır. Paepcke’nin çeviribilime diğer bir katkısı da, Heidelberg’de kurulan, “Heidelberg Çeviri Ekolü’nün“ ortaya çıkmasını sağlayan Mütercim ve Tercümanlık Bölümünün kurulmasında önemli bir katkısının olmasıdır (Cercel 2009b: 333).

Paepcke'nin çeviri hermeneutiği ile ilgili dağınık olan çalışmaları daha sonra Klaus Berger ve Hans-Michael Speier tarafından *Im Übersetzen leben – Übersetzen und Textvergleich* (1986) isimli kitapta derlenerek yayınlanmıştır (Cercel 2013: 103; Stolze 2011: 244).

Fritz Paepcke ve Philippe Forget'in yetmişli yıllarda tekrardan alevlendirdiği hermeneutik tartışmanın kuramsal dayanağını Schleiermacher değil, daha çok Martin Heidegger ve Hans-Georg Gadamer'in yorumbilimsel çalışmaları oluşturur (Cercel 2009a: 7, 336; 2013: 102). Ancak Paepcke'de, Schleiermacher'in oluşturduğu kuramsal yaklaşımları az da olsa görmek mümkündür (Cercel 2011: 109). Makalenin giriş bölümünde de değinildiği gibi, felsefe alanında hermeneutik dönüşümün etkisi ve yansımaları, Paepcke'nin çeviribilim alanında yaptığı çalışmalarda da (bkz. Cercel 2013: 11; 2005; 2009a; Stolze 2003) kendini gösterir.

Cercel, F. Paepcke'nin yeni hermeneutik yaklaşımını, o tarihlerde Leipzig Okulunun dilbilimsel yaklaşımına bir tepki olarak geliştirdiğini ve amacının hermeneutik yaklaşımın dilbilimsel yaklaşımlara bir alternatif oluşturması olduğunu savunur (Cercel 2013: 99). Paepcke, çeviribilimi hermeneutik verilerle geliştirecek yeni bakış açıları sunmakla birlikte, çalışmalarının yapısalcı olması ve metaforik bulunması nedeniyle dilbilimsel yaklaşımlar tarafından kabul görmemiştir (a.g.e.: 100). Sadece kabul görmemekle de kalmamış aynı zamanda “hermeneutik yaklaşımın kuruluş dönemindeki bu olumsuzluklar, tüm çeviri hermeneutiğine yansiyarak, çeviri hermeneutiğinin eksik bulunmasına“ (a.g.e.: 101) neden olmuştur.

Ancak Fritz Paepcke'nin, günümüz “yorumbilimsel çeviribilimin temel kategorilerini” (Cercel 2009b: 353-354) belirleyen kişi olduğu kabul edilir. Geliştirdiği yeni düşüncelerle çeviribiliminin dilbilimsel yaklaşımlardan uzaklaşmasını sağlayarak çeviribilimde, ‘çevirmen, anlama ve bütünsel olarak metin’ gibi farklı etkenlerin ele alınmasını sağlamıştır.

Paepcke'nin çeviribilim çalışmalarının ana konusu, “çeviri sürecinin insan öznesinin katılımıyla” (Paepcke 1978: 89; akt Cercel 2009b: 355) gerçekleşen bir süreç olduğudur. Bu yaklaşımdan hareketle, çeviribilimi dilbilim odaklı olmaktan çıkarıp yorumbilim alanına kaydırarak, çevirmeni ve çevirmenin metinle olan ilişkisini çeviri sürecinin merkezine yerleştirir (a.g.e.: 334-335).

Çeviri sürecinde çevirmene merkezi rol yükleyen F. Paepcke, oyun metaforundan hareket ederek çevirmeni çeviri sürecinde rol alan bir oyuncu, diğer bir ifadeyle “aktör“ (Paepcke 1985: 161) olarak görür. Paepcke'nin hermeneutik bakış açısıyla birlikte çeviri sürecinde belirleyici role sahip olan çevirmen, çeviri sürecinde “tüm benliğiyle“ (a.g.e.: 161; akt. Cercel 2009b: 338; Stolze 2003: 113) yer alır. Böylelikle Paepcke ile birlikte çeviribilim tarihinde ilk defa çeviri sürecinin özneye bağlılığı ortaya konulur. Paepcke bu süreçte üç öznenen bahseder; “Çevrilecek olan metin bir özne (yazar) tarafından yazılır. Bir özne tarafından başka bir dile çevrilir (çevirmen). Diğer özneye (okura) sunulur“ (Cercel 2009b: 339).

Paepcke için anlama, çevirinin ilk aşaması ve ön koşuludur. Paepcke (1979:

104; akt. Cercel 2009b: 341), “bir metni çeviren kişinin, öncelikle ilgili metni anlaması gerekir“ düşüncesini savunur ve bunun devamında, “çevirmen sadece anladığını çevirebilir“ (Paepcke 1968: 56; akt. Stolze 2003: 223) ilkesini çevirinin ölçütü olarak belirler.

Çevirmenin anlama sürecini de tanımlayan Paepcke, anlama için gerekli olan edinçleri şu şekilde sıralar; “yüksek derecede önbilgi ve ön anlama”; buna göre mevcut metni okuma sürecinde bilişsel kavrayış harekete geçer ve devamında anlama gerçekleşir. Paepcke için anlama, ön anlamaya bağlı olarak her zaman geleneğin bir yansımasıdır (Cercel 2009b: 342). Paepcke’nin bu yaklaşımı, Heidegger’in “ön anlama” ve Gadamer’in “gelenek” olarak adlandırdığı yorumbilimsel yaklaşımlarının çeviribilime aktarılması anlamına gelir (bkz. Tosun/ Akın 2018). Anlama süreci için her bir metni bir bütün olarak değerlendiren Paepcke, somut çeviri sürecinde de anlamının, metnin bütünü üzerinden gerçekleştiğini savunur. Anlama, metni oluşturan tek tek sözcüklerin çözümlenmesiyle değil, metnin tümüne yansıtılarak gerçekleşir. Her bir anlamının amaç odaklı olduğunu savunan Paepcke, her zaman, her mekân ve her durum için geçerliliği olan, sonlu bir metin anlama sürecini kabul etmez. Bir metin, belli bir amaç doğrultusunda yazarı tarafından belli bir alıcıya yönelik yazılır. Çevirmende tıpkı yazar gibi metni, bir amaç doğrultusunda anlar (Paepcke 1979: 105; akt. Cercel 2009b: 342-343). Ayrıca Paepcke (1974: 139), “kısmi” olan ve “düzeltme ihtiyacı” (a.g.e.: 141) olan bir anlamadan söz eder (akt. Cercel 2009b: 343). Paepcke’nin çeviri yorumbilimle ilgili yaklaşımında üzerinde durduğu diğer bir konu başlığı ise “yorumlamadır”. Paepcke çeviriyi, “eylem odaklı yorumlama süreci” (Paepcke 1968: 56) olarak tanımlar. Yorumlama, Paepcke için her zaman öznel bir süreç olarak yorumlayıcının, çeviri durumunda çevirmenin, kendi deneyimlerini ve dünya görüşünü oyuna dâhil ettiği bir süreçtir. Çevirmen, çeviri sürecinde metnin söyleminde açıkça bulunmayan anlamları, yorumsal çeviri sürecinde kendisi yükler” (Paepcke/Forget 1981: 13; akt. Cercel 2009b: 344).

F. Paepcke’nin hermeneutik çeviri yaklaşımında, metne yönelik düşüncelerini temellendirdiği ve kendi yaklaşımının terimleri olarak belirlediği “çok yönlülük”, “bütünsel fazlalık” ve “bireysellik” kavramları öne çıkar. Paepcke “bütünsel fazlalık” (Übersummativitaet) kavramıyla; metnin bağlamsal anlamının sadece dilsel göstergelerin toplamından ibaret olmayıp, metin içerisinde özetlenmiş olarak yer alan iletinin, küçük birimler ve metin bütünü ile kurulan ilişkisi neticesinde ortaya çıkarılan anlamlardan oluştuğunu (bkz. Stolze 2003: 153-154) savunur. Paepcke “Çok yönlülük” kavramıyla, metinlerin kendi içerisinde birden fazla işlevinin olduğu ve her bir okurun kendi yorumsal önbilgisi sonucunda metni, diğer okurlardan farklı anlamasını ifade eder. Okurların metni farklı anlamaları aynı zamanda, aynı metnin farklı kişiler tarafından farklı çevrilmesinin de nedeni olarak gösterilebilir (a.g.e.: 154). Paepcke “bireysellik” kavramıyla, metnin bireyselliğinden söz eder. Her metnin anlamı belli bir duruma ve tarihsel-toplumsal olguya bağlı olduğundan, her metnin yorumlanması da ilgili yoruma dayalı olarak bireysel olan ve genelleştirilemeyecek bir süreçtir (bkz. a.g.e.: 151-152).

Çeviri Yorumbilimin Modern Çeviribilimdeki En Önemli Temsilcisi: Radegundis Stolze

F. Paepcke'nin doktora öğrencisi Radegundis Stolze, çeviri yorumbilimin bilimsel temellere oturtulması için yoğun çaba sarf eden çeviribilimcilerin başında gelir. R. Stolze'nin çeviri yorumbilime yönelik yazdığı kitapların yanı sıra, yazılı ve sözlü çevirmen kimliğiyle kaleme aldığı ve tüm dünyada çeviri eğitiminde kullanılan, çeviri eğitimi ve uzmanlık alan çevirilerine yönelik kitapları ve makaleleri bulunmaktadır. R. Stolze, 1992 yılında çeviri yorumbilimin temellerini ortaya attığı *Hermeneutisches Übersetzen* isimli kitabından sonra, 2003 yılında *Hermeneutik und Translation* isimli kitabını yayınlamıştır. Stolze son olarak 2015 yılında, çeviri yorumbilimin tüm metin türlerinde nasıl öğretilir ve uygulanabilir olduğunu somut örneklerle açıkladığı *Hermeneutische Übersetzungskompetenz* isimli kitabını yayınlamıştır.

R. Stolze, 1992 yılında yayınlanan *Hermeneutisches Übersetzen* isimli çalışmasında, “anlamanın ve çeviriyi oluşturmanın dilbilimsel kategorileri”ni ortaya koyar. Geliştirdiği modeldeki kategoriler, dilbilim alanına ait olan “tematik, semantik, leksik, edimbilim ve stilistik”tir. Bu çalışmasında ve bunu takip eden diğer çalışmalarında Stolze'nin üzerinde durduğu temel konu, çevirmenin metni anlama ve yorumlama sorunsalıdır. R. Stolze, 2003 yılında yayınladığı çalışmasında bu konuları derinlemesine çalışıp, dilfelsefesi yorumbilimini ve aynı şekilde yeni hermeneutikteki ontolojik yaklaşımı ele alır. R. Stolze bu çalışmasında çevirmenin, öznelarası iletişimde aracı olarak önemli bir role sahip olduğunun yaygın olarak kabul görmesiyle, çevirinin de insan tarafından gerçekleştirilen bir eylem¹² olduğunun kabul edildiğine değinir. Böylece çeviri eyleminin merkezine yerleştirilen tarihsel ve toplumsal bir birey olarak kabul edilen çevirmen öznesinin, amaca yönelik eylemindeki çeviri edinçleri de çeviri araştırmalarında temel konusu olmaya başlar. Bu çalışmasında ayrıca çeviribilim ve yorumbilim arasında o güne kadar hem çeviribilimciler hem de yorumbilimcilerin sahip olduğu önyargıları yıkmak için, öncelikle çevirinin ne olduğunu ve yorumbilimin çeviri için ne anlama geldiğini ayrıntılı olarak açıklar. R. Stolze çeviriyi açıklarken, o güne kadar çeviribilim alanında geliştirilen tüm yaklaşımların, çevirmenin metne olan yaklaşımını ve uzmanlık eylemi olarak çevirinin kuramsal motivasyonunu eksik bıraktıklarını belirtir. Stolze, çeviri ve yorumbilimin kesişme noktasını, tam da bu iki konunun açıklanmasında görür. Çünkü çevirmenin metne olan yaklaşımı ve anlama süreci hermeneutik bir sorundur (bkz. 2003: 11) ve ancak hermeneutik bilimi ile açıklanabilir.

L. Cercel (2005: 352), çeviri yorumbilim kuramının sistematik olarak ilk defa Stolze'nin *Hermeneutik und Translation* adlı kitabında ortaya konulduğunu belirtir. R. Stolze'nin çeviri yorumbilimi temellendirmek için geliştirdiği diğer bir model de, farklı metin türleri üzerinde çevirmeni çeviri eylemi süresince yönlendirecek “çeviri kategorileri” modelidir. Stolze “Çeviri Kategorileri Modeli”nde (bkz. Stolze, 1992: 89; 2003: 244; 2011: 250; 2015: 357), çevirmenin çeviri sürecinde dikkate alabileceği tüm

¹² Ayrıntılı bilgi için bkz. Radegundis Stolze 1992, 2003, 2011, 2015, 2018. Ayrıca Radegundis Stolze'nin Hermeneutik çalışmalarını inceleyen Larisa Cercel'e ait 2005, 2010 ve 2013 çalışmalarına bakınız.

etkenleri biraraya getirir. Çeviri sürecini iki ana başlık altında inceleyen Stolze, ilk aşamayı ‘anlama’ aşaması olarak, “metnin konumlandırılması” başlığı altında dört kategoriye ayırır. Metnin konumlandırılması aşamaları; kültür, söylem alanı, kavramsallaştırma ve ifade biçiminden oluşur. Anlama aşamasından sonra çevirinin ikinci aşamasını, ‘oluşturma’ aşaması olarak adlandırdığı retorik aşama altında yine dört kategoriye ayırır. Bu kategoriler metin işlevi, tematik, stilistik ve biçimden oluşur. Stolze, “yorumbilimsel çevirinin kendi içinde birçok alanı barındırmasının onun doğası gereği olduğunu ve yorumbilimsel çeviri modeli ile çevirmenin çok yönlü metinlerle olan çok çeşitli uğraşının ortaya çıktığını” (Stolze 2011: 255) belirtir.

R. Stolze, 2015 yılında yayınladığı *Hermeneutische Übersetzungskompetenz* adlı çalışmasında, “yorumbilimsel çeviri edinci” üzerine temellendiği özgün yaklaşımını ortaya atar. R. Stolze, çeviri sürecinde anlamadan söz edildiğinde, sözü edilen anlamının yorumbilimsel bir sorun olduğunu savunur. R. Stolze’ye göre bir çevirinin toplumsal olarak kabul görebilmesi, çevirmenin sahip olduğu edinçlere bağlıdır. Çeviri edincinin hermeneutik bir edinç olabilmesi için, ilgili metnin çevirmen tarafından anlaşılmalı olması ve erek metnin çevirmenin bu anlaması üzerine oluşturulmuş olması gerekir.

Yorumbilimsel çeviri yaklaşımı yalnızca edebi metinlerle sınırlı değildir. Teknik metinler dâhil, tüm uzmanlık metinleri hermeneutik bir sürece tabidirler. Edebi metinler gibi uzmanlık metinleri de belli bir kültürün, dil kullanımının ve geleneğin ürünüdürler ve ilgili kültürün metin geleneklerine göre üretilmişlerdir. Metin yorumundan söz edildiğinde, yorumsal sürecin tüm metinler için geçerli olduğu söylenebilir (Arı 2018: 642).

Çeviri sürecinde çevirmenler sadece düşünen varlıklar olarak yer almazlar. Çevirmenler bu süreçte deneyimleriyle, duygularıyla ve tutumlarıyla, yani (kültürel) özne olarak yer alırlar. Deneyimlere dayanan bilgiler, öğrenilmiş bilgilerden daha önemlidirler. Stolze’ye göre insan, sadece bilişsel bir varlık değil, aynı zamanda toplumsal ve duyguları olan bir varlıktır (Stolze 2015: 32). İnsanı oluşturan tüm bu öğeler, çeviri sürecini etkileyen, çeviri sürecinde çevirmenin aldığı kararları belirleyen etkenler arasında yer alırlar. Çeviri sürecinde çevirmen, tüm varlığıyla ve sahip olduğu tüm bilgi birikimiyle rol alır. Ancak burada çeviri açısından asıl önemli olan, çevirmenin ne kadar bilgiye sahip olduğu ve anlama sürecinde bu bilgileri çevirisine ne kadar yansıtılabildiğidir. Çeviribilim ve çeviri edinci açısından asıl dikkate alınması gereken, çevirmenin sahip olduğu bilgileri çeviriye nasıl yansıtılabildiğidir (a.g.e.: 32)¹³.

Stolze “yorumsal çeviri edinci”ni, bir tutum olarak kabul eder. Stolze yorumbilimsel çeviri edinci yaklaşımında, (a) “dinamik yorumbilimsel çeviri edinci” ve (b) “pratik çeviri edinci” olmak üzere iki ayrı model sunar (a.g.e.: 340). Stolze’ye göre çevirmenin sahip olması gereken diğer edinçler kadar, “yorumsal çeviri edincine” de sahip olması, başarılı bir çeviri için önemli bir etkidir. Stolze, ortaya attığı yorumbilimsel modellerle, çevirmenin çeviri öncesi ve sonrasında metne yaklaşımı ve

¹³Bu konu ile ilgili yapılan ayrıntılı çalışma için bkz. Sevinç Arı (2018) “Dil edinci aşan bir Edinç olarak Çeviri Eylemi”, S. 637-651.

metin oluşturma tarzını, çeviri sürecinde sorulan sorular üzerinden şekillendirir. Bu model sayesinde çevirmenin çeviri sürecinde işlediği yorumsal süreç hem yönlendirilebilir hem de öğrenilebilir hale gelir. Stolze'nin öncelikli amacı da sorumluluk sahibi çevirmenin, kendisini eleştirel bir biçimde sorgulayarak en iyi sonuca ulaşmasını mümkün kılmaktır. Metinle kurulan yorumbilimsel ilişki ile çevirmen, her yeni metinde bir önceki deneyimlerinden yararlanarak kendini geliştirmiş olacaktır.

Sonuç

Çeviri yorumbilim paradigması çeviribilim alanına yeni bir soluk getirmiş, çevirmenin kaynak metni anlaması konusuna ve çevirmenlik mesleğinin disiplinlerarasılığına önemli katkılar sağlamıştır. Çeviri yorumbilim, çevirmen profilinin kaynak bakışını dönüştürme potansiyeli ve çevirinin toplumsal değerini artırma kapasitesiyle, çevirinin toplumsal dönüşüme etkisini artıracak bir yaklaşımdır.

Çevirinin, bir kültürel sistem içerisinde yetişen ve toplumsal bir varlık olan insan tarafından üretilen ve yönlendirilen bir eylem olduğunun vurgulanması ile birlikte öznellik tartışmaları da öne çıkmaya başlamıştır. Bu tartışmalarla birlikte çeviri sürecinde anahtar role sahip çevirmenin, metin anlama ve anladığını aktarma konusu merkezi önem kazanmıştır.

Araştırmada değinilen çalışmalar, yorumbilimin artık çeviribilim alanında kendine önemli bir yer edindiğini açıkça göstermektedir. Çünkü çeviri hermeneutiğini savunan bilim insanlarının vurguladığı en önemli konu, çevirinin öncelikli olarak bir “anlama” olduğu ve anlama olmadan çevirinin mümkün olmayacağıdır.

Bu çalışmada, Schleiermacher'den başlayarak günümüze kadar ‘kesintili’ olarak gelen ve 70’li yıllardan itibaren yeniden çeviri tartışmalarının odak noktası haline gelen çeviri yorumbilimin tarihsel gelişimi ve bu alanda yapılan çalışmalar, tarihi öneme sahip kişiler üzerinden incelenmiştir. Anlama sürecine odaklanan çeviri yorumbilim, 30 yıldan fazla bir süreden beri kaynak metnin anlaşılmasını ihmal eden erek odaklı yaklaşımlara karşı, “tüm çevirilerin belirleyicisinin, çevirmenin kaynak metinle ilişkisi” olduğunu savunur. Alman hermeneutik felsefesinin çeviribilime etkisinin sonucu olan yorumbilimsel çeviri yaklaşımı, kendisini “çeviri yorumbilim” (Übersetzungshermeneutik) olarak tanımlamaktadır. Hermeneutik bilimi, bir metin yorumlama bilimidir. Hermeneutik bir bilim dalı olan çeviribilimin nesnesinin “metin” olması dolayısıyla, çeviribilim ve hermeneutik arasındaki disiplinlerarası ilişkinin çevirinin doğası gereği olduğu söylenebilir. Bu makalede “çeviri yorumbilim”in bir “hermeneutic turn” olarak geliştiği ve çeviribilim alanının yeni paradigması olma yolunda olduğu görüşü işlenmiştir.

Kaynak metnin anlaşılması sorunu tüm çeviri süreçlerinin çözüm bekleyen en önemli sorunu olarak gündeme gelmektedir. Metin anlama konusunda derinlemesine araştırmalar yapılmaksızın, çeviri sürecinin diğer bileşenleri üzerine yapılacak çalışmaların sonuçları eksik kalacaktır. Anlama sorunu, felsefe ve dilbilim alanlarında önemli bir araştırma alanı olarak süre gelmiş, bu konuda çeviribilim alanında uzun

yıllardır süre gelen araştırmalara rağmen, yeterli ilgiyi kendine çekememiştir. Alman çeviri geleneğinde Schleiermacher'den başlayarak bir yorumbilimsel yaklaşımın önemli bir yeri olduğu bilinmekle birlikte, anlama sorunsalının soyutluğu nedeniyle, çeviri pratiğiyle ilişkisinin kurulması uzun zaman almıştır. Çeviri alanında yorumbilim çalışmalarının yaygınlaşmasıyla birlikte, çevirmenlik mesleğinin derinliği ve zorluğu görünür olmaya başlamıştır. Çevirmenin kaynak metni çözümlemesinin, bir metin çözümleme modelinden ziyade, bir metnin anlamını yeniden yapılandırma süreci olduğu savı, çevirmenlik mesleğindeki uzmanlaşma çalışmalarına da önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akın, Ayla** (2016): *Çeviri Sürecine Yorumbilimsel Yaklaşımlar: Çeviribilimde Yeni Yorumbilimsel Paradigma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, Sevinç** (2016): *Kültürel Semboller ve Çeviri*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Arı, Sevinç** (2018): Dil Edincini Aşan Bir Edinç Olarak Çeviri Eylemi. *I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi Bildiri Kitabı*, Aybil Yayınları, 637-651.
- Cercel, Larisa** (2005): Hermeneutik des Übersetzens. Heidegger, Gadamer und die Translationswissenschaft. *Studia Phaenomenologica V*, 335-353.
- Cercel, Larisa** (2009a): *Übersetzung und Hermeneutik*. Bukarest: Zeta-Verlag.
- Cercel, Larisa** (2009b): Übersetzen als hermeneutischer Prozess. Fritz Paepcke und die Grundlagen der Übersetzungswissenschaft. Cercel, Larisa (Ed.): *Übersetzung und Hermeneutik*, Bukarest: Zeta-Verlag, 331-357.
- Cercel, Larisa** (2010): Subjektiv in der hermeneutischen Übersetzungstheorie. *META: Research in hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy, Vol. II, No. 1*, 84-104.
- Cercel, Larisa** (2011): Das Verhaeltnis von Eigenem und Fremdem in Schleiermachers hermeneutischer Übersetzungstheorie. *Das Fremde im Eigensten. Die Funktion von Übersetzungen im Prozess der deutschen Nationalbildung (=Transfer, Band 21)*, Tübingen: Narr, 95-111.
- Cercel, Larisa** (2013): *Übersetzungshermeneutik: historische und systematische Grundlegung*, Hermeneutik und Kreativitaet 1, St. Ingbert: Röhrig Universitaetsverlag.
- Cercel, Larisa** (2015): Der Übersetzer im Fokus der Übersetzungswissenschaft. In: Alberto Gil & Robert Kirstein. (Drl.), *Wissenstransfer und Translation. Zur Breite und Tiefe des Übersetzungsbegriffs Band 3 Hermeneutik und Kreativitaet*, Röhrig -Universitaetsverlag. St. Ingbert, 115-141
- Krings, Hans P.** (1986): *Was in Köpfen von Übersetzern beim Übersetzungsprozess vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur der Übersetzungsprozesses am fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Kupsch-Losereit, Sigrid** (2012): Übersetzen als Verhandlungs(spiel)raum und Sinngebungsprozess. Cercel, Larisa/ Stanley, John (Ed.): *Unterwegs zu einer hermeneutischen Übersetzungswissenschaft: Radegundis Stolze zu ihrem 60. Geburtstag*. Gunter Narr Verlag.
- Nida, Eugene A./ Taber, Charles R.** (1969): *Theorie und Praxis des Übersetzens, unter besonderer Berücksichtigung der Bibelübersetzung*. Weltbund der Bibelgesellschaften.

- Rega, Lorenza** (2009): Übersetzungspraxis und Hermeneutik im Spannungsverhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Cercel, Larisa (Ed.): *Übersetzung und Hermeneutik*, Bukarest: Zeta-Verlag, 51-67
- Schleiermacher, Friedrich D.E.** (1813/1963): "Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens." Störig, H.J. (Ed.): *Das Problem des Übersetzens*, Stuttgart, 38-79
- Siever, Holger** (2010): *Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige Disziplin in deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000.* (Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie Nr. 8), Frankfurt: Peter Lang.
- Stanley, John W.** (2009): Die Relevanz der phänomenologischen Hermeneutik für die Übersetzungswissenschaft. In: Cercel, Larisa (Ed.): *Übersetzung und Hermeneutik*, s. 70-80. Bukarest: Zeta-Verlag.
- Stolze, Radegundis** (1992): *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Versehenes und Formulierens beim Übersetzen.* Tübingen: Narr.
- Stolze, Radegundis** (1997): The hermeneutic approach in Translation. In: Lörcher, W. (Dr.), *Translation Studies in Germany*, Numero especial da *Ilha do Destorro 1997* (em preparação).
- Stolze, Radegundis** (2003): *Hermeneutik und Translation*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003.
- Stolze, Radegundis** (2009): Hermeneutik und Übersetzungswissenschaft. Eine praxisrelevante Verknüpfung. Cercel, Larisa (Ed.): *Übersetzung und Hermeneutik*, s. 19-51. Bukarest: Zeta-Verlag.
- Stolze, Radegundis** (2011): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung.* 6. Basim. Tübingen: Narr.
- Stolze, Radegundis** (2015): *Hermeneutische Übersetzungskompetenz. Grundlagen und Didaktik.* Berlin: Frank & Timmer.
- Stolze, Radegundis/ Stanley, John W./ Cercel, Larisa** (2015): *Translational Hermeneutics. The First Symposium* (Dr.). Bukarest: Zeta Books.
- Stolze, Radegundis** (2018): Phenomenology and Rhetoric in Hermeneutic Translation, *CrossRoads A Journal Of English Studies Issue 20, 1/2018*, 32- 52.
- Tosun, Muharrem** (2007): *Çeviri Eleştirisi Kuramının Temelleri.* İstanbul : Sakarya Yayıncılık.
- Tosun, Muharrem/ Akın, Ayla** (2018): *Yorumbilim. Sosyal Bilimler için Hermeneutik.* İstanbul : Değişim Yayınları.
- Venuti, Lawrence** (1995): *The Translator's Invisibility. A History of Translation.* London/New York: Routhledge.
- Wilss, Wolfram** (1988): *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung.* Tübingen: Niemeyer.

Çeviribilimin Paradigmaları V, Çeviri Seçkisi: Bilimselleşme Sürecinde Çeviribilim

Özlem Gencer Çıtak , İzmir

Çeviri ve Çeviribilim, küreselleşen dünyanın hızlı değişme ve gelişmelerinin hem bir aktörü hem de etkileme ve etkilenme alanı olarak sürekli bir devinim içerisinde. Bu alandaki hareketlilik içerisinde çeviri ve çeviribilim, dil, ülke, kültür ve ulus sınırlarını kendi iletişim ağını kendi gücünü kullanarak aşmaktadır. Bu bağlamda, çeviri ve çeviribilim alanında özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilimselleşme yolunda geliştirilen kuramların, gerçekleştirilen araştırmaların yaygınlaşması ve geniş kitlelere sesini duyurması, yine çeviri yoluyla olacaktır. Bu açıdan Prof. Dr. Faruk Yücel, Türkiye’de çeviribilim alanında 2013 yılında, önemli bir girişime öncülük ederek ünlü kuramcı ve araştırmacılara ait makalelerin çevirilerinden oluşan Çeviribilimin Paradigmaları derleme kitabını yayınlamıştır. Yücel’in bu girişiminin ardından, Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü bu önemli görevi devam ettirerek, derleme kitabın bir seri şekline dönüşmesine katkıda bulunmuştur. Çeviribilimin Paradigmaları serisinde¹ yayınlanan kitaplar ve editörleri şöyledir:

- Yücel, Faruk (Ed.) (2013): Çeviribiliminin Paradigmaları. Çeviri Seçkisi. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Yayınları.
- Öncü, Mehmet Tahir (Ed.) (2016): Çeviribilimin Paradigmaları II: Çeviri Seçkisi. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Öncü, Mehmet Tahir/ Üründü, Halit (Ed.) (2017): Çeviribilimin Paradigmaları III: Çeviri Seçkisi. İstanbul: Hiperlink Yayınları
- Üründü, Halit / Öncü, Mehmet Tahir (Ed.) (2018): Çeviribilimin Paradigmaları IV: Çeviri Seçkisi. İstanbul: Hiperlink Yayınları
- Yücel, Faruk / İşçen, İsmail (Ed.) (2020): Çeviribilimin Paradigmaları V: Çeviri Seçkisi. İstanbul: Hiperlink Yayınları

Yukarıda da görüldüğü gibi serinin beşinci kitabı 2020 yılında Prof. Dr. Faruk Yücel ve Prof. Dr. İsmail İşçen tarafından yayına hazırlanarak basılmıştır. “Çeviribilimin Paradigmaları V” kitabında, çeviribilimin bilimselleşme sürecinde öne çıkan önemli kuramcılara ait 11 metin bulunmaktadır. Serinin diğer kitaplarından farklı olarak seçkide yer alan makalelerin yazım dili ile ilgili olarak bir yabancı dil sınırlamasına gidilmemiş, İngilizce veya Almanca yazılmış makalelerin çevirilerine yer verilmiştir. Çevrilecek metinlerin seçimi ise çevirmenlerin kendi inisiyatiflerine bırakılmıştır. Bu

seçkide, çeviribilimde öncü kuramcılarının yaklaşımlarını ele alan Jixing Long, Alaro Echeverri, Michaela Wolf, Klaus Kaindl, Christiane Nord ve Christiane Schäffner'in makaleleri ile ünlü teorisyenler Lawrence Venuti, Jose Lambert, Andre Lefevere ve Edwin Gentzler'in çalışmalarından çeviriler yapılmıştır. Bu metinleri çevirerek, onların kuram, tanım, eleştiri, görüş ve düşüncelerini Türkiye'de çeviribilim alanına kazandıran çevirmenler, Gülfer Tunali, Ali Ölmez, Necla Vatansever, Kartal Çelikay, Emra Durukan, Nilay Avcı, Özlem Gergüş ve Şahin Taşkaya'dır.

Çeviri seçkisinin ilk metni, Gülfer Tunali'nın İngilizceden çevirmiş olduğu, Michaela Wolf'a ait, "Çeviri 'Toplumsallaşıyor' mu? Babil'in (Fildişi) Kulesini Zorlamak" başlıklı makaledir. Wolf, makalesinde, çevirmen figürünün çeviri süreçlerindeki eylemlerine odaklanan çalışmalarla, alanda ortaya bir "dönemeç" çıkmasının nedenlerini açıklamayı amaçlamaktadır. Yaşanan "toplumsal dönemeç" doğrultusunda ne gibi kazanımlar elde edilebileceği, bu dönemecin çevirmenlerin etik ve toplumsal özüne olası etkileri üzerinde durmaktadır. "Sosyolojik Bir Dönemecin Olası Etkileri" başlığı altında, 1960'lardan bu yana yaşanan "paradigma değişimi" ve "dönemeç" kavramlarını ve bu kavramların Çeviribilim alanında yaşanmasının nedenlerini kısaca özetlemektedir. Ardından öncelikle çeviri uygulamasının ve çevirmenin davranışlarını yöneten etik kararları irdelemekte, çeviriye toplumsal bir uygulama olarak bakışın beraberinde getirdiği sosyo-politik farkındalığa odaklanmaktadır. Buna bağlı olarak sosyoloji odaklı çeviribilimde etğin nasıl bir rol oynadığı konusundaki görüşlerini ifade etmektedir. "Sosyo-politik Bağlamda Çeviri ve Aktivizm" başlığı altında ise günümüz küreselleşen dünyasındaki değişimlerin çevirmenlik mesleğine etkilerini, çevirmenlerin politik gündemini, dünyanın farklı bölgelerinde düzenlenen Dünya Sosyal Forumu'nda gerçekleştirdikleri görevler açısından değerlendirmektedir. Makalenin başlığında yer alan Babil'in fildişi kulesine de bu bölümde gönderme yaparak, gönüllü sözlü/ yazılı çevirmenlerin kullandığı bir iletişim ağı olan Babels'i, yeni bir toplumsal düzen kurma amacındaki Babels üyeleri ve Babels aktivistlerini yer yer eleştirilere de yer vererek tanıtmakta, ve son olarak çeviri ve aktivizm konusuna ilişkin görüş ve önerilerini sunmaktadır.

Seçkide ikinci makale olarak, Ali Ölmez tarafından İngilizceden çevrilen Jixing Long'un "Farklı Paradigmalar Çerçevesinde Çeviri Tanımları" başlıklı metin yer almaktadır. Long, bu makalesinde, Thomas Samuel Kuhn'un paradigma teorisine dayanarak, farklı paradigmalar çerçevesinde çeviri tanımlarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmasında çeviribilim alanında en bilindik tanımlara yer verirken, bunların yaygın hâle gelmelerindeki nedenleri ve çeviribilimin paradigmalarını nasıl etkilediklerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışmasında, "Dilbilimsel Paradigma", "Kültürel Paradigma" ve "Toplumsal ve Psikolojik Paradigma" olmak üzere üç ana çerçeve belirleyerek, bu çerçeveler bağlamında çeviri tanımlarını ayrıntılandırmıştır. İlk olarak çevirinin işlevini dilsel bakış açısıyla değerlendiren "Dilbilimsel Paradigma Çerçevesi" bağlamında, John Cunnison Catford'un, Eugene Albert Nida'nın ve Peter Newmark'ın çeviri tanımlarını ayrı ayrı alt başlıklarla ele almıştır. İkinci grup olan "Kültürel Paradigma Çerçevesi"nde seçtiği tanımlarda, bunların en ünlü ve alanda güçlü etkileri olan kuramcılara ait olmasına özen gösterdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda seçtiği tanımlar, yazın çevirisi alanından André Lefevere'e, çeviriye kültürel bakış

açısıyla ünlü Susan Bassnett'e, kurgusal eserler üzerinde çalışan Else Vieira ve Edwin Gentzler'e, yapısökümün ünlü kuramcıları Walter Benjamin ve Jacques Derrida'ya aittir. Long, son grup olan "Toplumsal ve Psikolojik Paradigma Çerçevesi"nde, 1990'lar-2000'lerin başlarında araştırmalar sonucu ortaya çıkan, çevirinin ulusal kimliğini şekillendirmedeki rolüne vurgu yaparak, seçtiği tanımlarda bu ölçütü dikkate aldığıнын sinyallerini vermiştir. Bu bağlamda, Sherry Simon'un ve Emily Apter'in tanımları ile Edwin Gentzler'in yeni şekillendirdiği tanıma yer vermiştir. Long, bu kategoriler üzerinde yapılandırdığı çalışmasıyla, alanda önde gelen ünlü kuramcılarının, farklı paradigmalara çerçevesinde çeviriye yaklaşımlarına ve de çeviri tanımlarına genel ve toplu bir bakış sunmaktadır.

Kitabın üçüncü makalesi, Lawrence Venuti'ye aittir. İngilizce yazmış olduğu "Çeviri, Toplum, Ütopya" adlı çalışması Necla Vatansever tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çalışmasında öncelikle çeviride yerleşme bağlamında teorideki çelişkiyi irdelemektedir. Yazar, ünlü formalist kuramcı Gideon Toury'nin iletişimsel bir edim olarak çeviri tanımlamasında yer alan "değişmez yerleşiklik kazanması" (S.46) ifadesine eleştirel bir yaklaşım sergileyerek, çeviride aktarım konusundaki görüşlerini farklı diller arası yapılan roman çevirilerinden örnekler üzerindeki gözlem ve saptamaları ile birlikte dile getirmektedir. Bunun devamında gelen bölümde ise yazı yoluyla aktarım sürecine odaklanıp, "Bir çeviri, okurlara yabancı bir metni yabancı okurların anladığı şekilde aktarabilir mi?" (S. 50) sorusuna yanıt aramaktadır. Bunu yaparken, Walter Benjamin'in yazı yoluyla aktarım ile ilgili görüşlerini dayanak göstermektedir. Bu kapsamda, Albert Camus'nun *L'Étranger* eserinin Fransızcadan İngilizceye, farklı çeviri anlayışına göre yapılmış iki farklı çevirisinin ilk sayfasından seçtiği bölümleri üzerinde karşılaştırmalar yapmaktadır. Venuti burada dile getirdiği görüşlerinin devamı olarak, hemen ardından gelen "Heterojen Topluluklar" başlıklı bölümde, yerel yazı dolayısıyla çevirinin ortaya çıkardığı iletişimsel edim sonucu, çeviri metnin yaratmış olduğu okuyucu kitlesinin dokusuna odaklanmaktadır. Sosyal farklılıkların belirgin olduğu, "çok-kökenli" olarak adlandırdığı bu topluluğu Mary Lousie Pratt'ın "temasın dilbilimi" (S. 55) kavramı temelinde anlaşılır kılmaya çalışır. Venuti bu süreçte diğer bölümlerdeki yöntemini yine sürdürerek, İtalyancadan İngilizceye çevrilmiş bir şiir kitabı ve Fransızcadan İngilizceye çevrilmiş bir romandan seçtiği örnekler üzerinde görüşlerini somutlaştırmaktadır. Ardından çevirinin ideolojik boyutundan hareketle, konuyu çeviride ütopyik boyutla ilişkilendirmektedir. Ütopyik boyutun nasıl ortaya çıktığını Ernst Bloch'un kültürün ütopyik işlevi kuramı çerçevesinde ele alırken, yine bir önceki bölümde kullanılan İtalyancadan çevrilmiş şiir kitabı örneğini kullanır. Bunlara ek olarak, Venuti, toplum çevirmenliği konusunda güncel örnekler vererek ütopyik boyutu daha net şekilde irdelemektedir.

Kitapta yer alan dördüncü makale, Kartal Çelikay tarafından İngilizceden çevrilen, Alvaro Echeverri'nin "Çeviri Araştırmalarının Haritaları, Versiyonları ve Çevirileri Üzerine: Transtoloji'nin Kendi İçine Dönüşüne Bir Bakış"tır. Echeverri bu çalışmasında "çevirinin (eylem), çevirilerin (metinler) ve çevirmenlerin (eyleyen), akademik çevrede çevirinin sağlanmasında oynadıkları rolü sorgulama" (S. 97) gereksiniminden yola çıkarak, çeviri araştırmaları alanının kendini sorgulama sürecini irdelemektedir. Öncelikle çeviri araştırmaları alanının bir disiplin olarak gelişiminde

çevirinin, özellikle de bu alanda üretilmiş kuramsal metinlerin çevirilerinin rolünü tartışmaktadır. Çeviri araştırmaları alanını betimleyen haritalar, stratejiler, grafik tasvirler gibi yeniden yazma şekillerini ele almakta, ardından çeviri araştırmalarında var olan ortak zemin arayışlarını, kendi eleştirel görüşleriyle harmanlayarak sıralamaktadır. 1970'lerin başından sonra duyulmaya başlayan ve aynı anda varlıklarını sürdürmeyi başaran, birbirinden farklı translatojik versiyonların, kendilerine has tanımlamalarını, özelliklerini, yöntemlerini ve kapsamalarını yansıtmaya çalışmaktadır. Son olarak da çeviri araştırmaları alanındaki kuramsal metinlerin çevirilerini konu alan üç proje bağlamında “Translatojinin Kendi İçine Dönüşü Hareketi”ni açıklamakta ve çevirinin, çeviri araştırmaları alanının geçirdiği tüm evrelerde üstlendiği anahtar role dikkat çekerek makalesini sonlandırmaktadır.

Çeviri seçkisinin, “İletişim İlkesi Olarak Pertürbasyon: Çeviri Kuramı İle Edimi Arasındaki Etkileşim Üzerine” başlıklı beşinci makalesi Klaus Kaindl'e aittir ve Emra Durukan tarafından Almandan çevrilmiştir. Klaus Kaindl makalesinde, çeviri kuramı ve çeviri edimi arasındaki ilişkiyi konu edinmektedir. Öncelikle bu ilişkinin tarihsel sürecine değinmekte, ardından Niklas Luhmann'ın geliştirdiği sistem sosyolojisi açısından kuram ve edim arasındaki işlevsel özellikleri açıklamaktadır. Bu bağlamda bilgilerin, sistemlere göre şekillenip entegre edilmesine olanak sağlayan pertürbasyon kavramının, çeviri kuram ve edimi arasında bir iletişim ilkesi olarak işlev görmesini irdelemektedir. Son olarak kuram ve edimin öğretim süreçlerindeki durumuna ait görüşlerini ayrıntılı şekilde dile getirmektedir.

Çeviri seçkisinde altıncı makale, Christiane Nord'un “Çeviri Öğretiminde İşlevselci Yaklaşım ve Sonuçları”dır. Nord'un İngilizce yazmış olduğu bu makalesi Nilay Avcı tarafından çevrilmiştir. Nord başlıktan da anlaşılacağı üzere, bu makalesinde işlevsel yaklaşımı kısaca özetleyerek, çeviri öğretimi ve çevirmen eğitimi süreçlerinde işlevsel çeviri hakkındaki tartışmalarda kullanılabilir, kitap başlıklarından çeviri örnekleri sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, eşdeğerlik ve uyarılma, işlevselcilik ve uyarılma, kaynak metin işlevleri ve erek metin işlevleri ve çeviri eğitiminde işlevselci yaklaşım konularını açıklamak için, farklı kuramcılarının modellerini, örnek kitap başlıklarının, İngilizce, Fransızca ve Almanca çevirileri üzerinde inceleyip eleştirmektedir. Çevirmen Nilay Avcı, Nord'un seçmiş olduğu örneklerin her birini Türkçeye çevirmeye büyük özen göstermiş, böylece Türkiye'de çeviri eğitiminde bu örnekler kullanılırken, Türkçeye çevirilerinin de bu tartışmaya dahil edilmesine olanak sunmuştur.

Çeviri seçkisinin yedinci makalesi, “Çeviride ‘Sosyal Anlam’ Üzerine. Pierre Bourdieu'nun Kültür Sosyolojisi Üzerinden Çeviri Sosyolojisi Çıkarımları” başlığını taşımaktadır. Çevirisini Sevinç Arı'nın yaptığı bu Almanca makale, Michaela Wolf'a aittir. Wolf, makalesinde, çeviri sosyolojisine etki eden faktörleri ortaya çıkararak, Pierre Bourdieu'nün kültür sosyolojisi kuramı çerçevesinde güç ilişkilerine göre şekillenen çeviri piyasası ilişkilerini çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Yazar, Bourdieu'nün yanı sıra, çeviri sürecinde öne çıkan güç ilişkilerini tartışırken, Holz-Manttari'nin “işbirliği modeli”nden (S. 146) de yararlanmaktadır. Tüm bu görüşlerini detaylandırdığı çalışmasında, çeviri sosyolojisinin temellendirilmesi için politik sermaye boyutunun önemine ise ayrıca değinmektedir.

Çeviribilimin Paradigmaları seçkisinde sekizinci makale, Burcu Erenoğlu tarafından Almandan çevrilen Jose Lambert'in "Çeviri veya Ötekiliğin Kanonlaşması" başlıklı yazısıdır. Lambert, bu makalesinde, belirli bir kültür içinde, çeviri olarak ortaya çıkan "ötekilik" in kanonlaşabilme şeklini ve bunun sebebini incelemektedir. Bu bağlamda yazar öncelikle, farklılık veya ötekilik kavramının kanonlaşma ile ilgisini çeviri ile bağdaştırarak açıklayarak hipotezler bölümüne geçmektedir. Bu bölümde belli hipotezleri örneklendirirken, toplum ve kültürlerde çeviriye karşı var olan tutum ve direnişleri irdeledikten sonra, kitlesel medyada kullanılan dublaj ve alt yazı tekniklerinin kültürlere göre farklılık göstermesini ve nedenlerini "Eşsüremlilik ve Artsüremlilik Heterojenlik" başlığı altında ele almaktadır. Devamında ise çeviri söylemi ve kültürel kimlik arasındaki bağa değinmekte, modern toplumlarda kitle iletişim stratejilerinde çevirinin rolü ve durumunu farklı açılardan titizlikle işlemektedir.

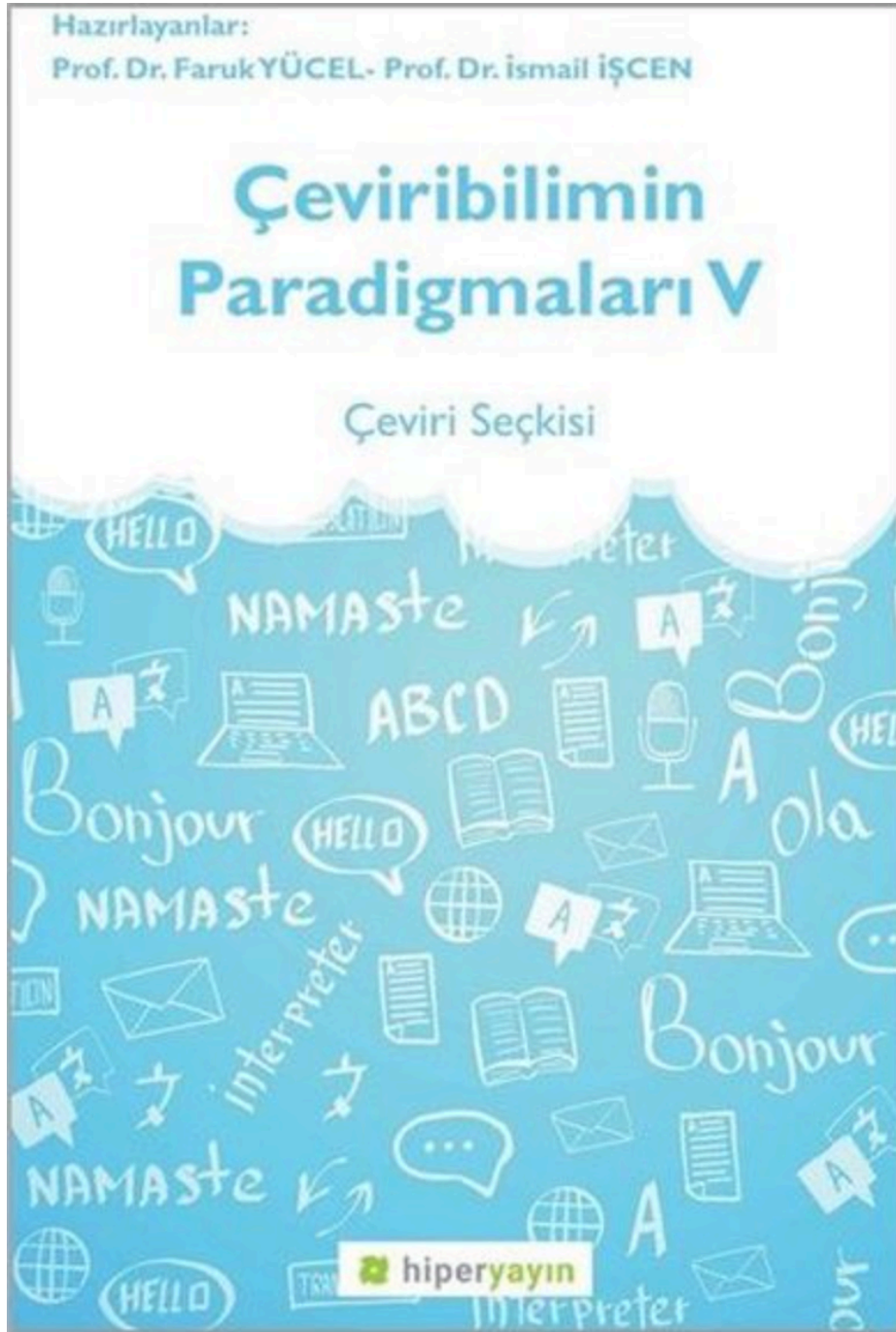
Christiane Schäffner'in "Çevirinin Normları" başlıklı makalesi seçkinin dokuzuncu makalesidir ve bu makaleyi İngilizceden Türkçeye Cansu Sayın Taşbudak çevirmiştir. Makalede, öncelikle çeviri ve çeviribilimde özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında sıkça kullanılmaya başlayan "eşdeğerlik" kavramı ve bu kavrama bağlı gelişen eşdeğerlik temelli teorilerle, 1970'lerde ortaya çıkan işlevsel yaklaşımlar ve betimleyici çeviri çalışmalarını karşılaştırmalı bir biçimde irdelemektedir. Bu bağlamda, eşdeğerlik ve çeviri normları, çeviride kurallaşmalar sonucu normların ve yasaların oluşum süreçlerini çeviribilimin Reiss ve Vermeer, Koller, Toury ve Holmes gibi öncü kuramcılarının yaklaşımları kapsamında açıklamaktadır. Makalesinin devamında, çevirinin sosyal, kültürel ve tarihsel normlara dayalı davranış olarak betimlenmesinin metodolojik açıdan ne gibi çekince ve eleştirilere yol açtığını gözler önüne sermektedir. Son olarak çevirinin sosyoloji odaklı teori ve kavramlarla ortaya çıkarılan toplumsal boyutu bağlamında Bourdieu'nun çevre (habitus) kavramı ile normların ilişkisini açıklayarak, çeviri araştırmalarında sosyal boyutlara ilişkin görüşlerini dile getirmektedir.

Çeviri seçkisinin bir sonraki makalesi Andre Lefevere'e aittir. "Zamanımızı Yeniden Yazımlarla Neden Boşa Harcayalım? Alternatif Bir Paradigmada Yeniden Yazımın Rolü ve Yorumlanması Sorunu" başlığını taşıyan İngilizce kaleme alınmış makale, Özlem Gergüş tarafından çevrilerek seçkiye dahil edilmiştir. Lefevere makalesinde, başlıkta da belirttiği gibi, modern edebiyat kuramında alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkan, edebiyat eserleri için yazılan yorum ve eleştirilerin yeniden yazımın rolü ve bunun yorumlanması konusunu eleştirel ve geniş kapsamlı bir şekilde örneklerle irdelemektedir. Modern Edebiyat kuramında "sistem" kavramına eleştirel bir yaklaşım sergileyerek, edebiyatta sistem konusunu farklı bakış açısını ve yine seçtiği örnek bağlamında açıklamaktadır. Edebi yazımda hüküm süren patronaj ve poetika olmak üzere iki sınırlamaya ve bunlara eklenmesini zaruri gördüğü diğer kısıtlamalara ayrıntılı değinerek, çeviriyi yeniden yazımın en somut örneği olarak ele almaktadır. Çevirinin özellikle de edebiyat çevirisinin neden yeniden yazım olarak tanımlandığını açıkladıktan sonra bu yönde geliştirdiği, çeviri öğretimi konusundaki fikir ve önerilerini sunarak makalesini sonlandırmaktadır.

Seçkinin son makalesi, Şahin Taşkaya'nın İngilizceden çevirmiş olduğu, Edwin Gentzler'in "Çeviribilim: Disiplin Öncesi, Disiplin, Disiplinlerarası ve Disiplin Sonrası" başlıklı çalışmasıdır. Çalışmasında çeviribilimin tarihsel sürecini kapsamlı bir şekilde ele alan Gentzler, çeviribilimin, batıda 70li yıllarda öncelikle Hollanda ve Belçika gibi ülkelerde tanınmaya başlamış olsa da, çeviri ve çeviri eğitiminin yüz yıllık geçmişinin, İpek Yolu üzerinde önemli merkezlerden biri olan Meşed'de gerçekleşen uluslar arası ticarete, hatta 7. yüzyılda Hindistan'daki çıraklık eğitimlerine kadar dayandığını öne sürmektedir. Bu bağlamda çalışmasını dört bölümde kurgulamıştır. "Disiplin öncesi" başlıklı ilk bölümde İkinci Dünya Savaşı sonrası ve 1970'lere kadar olan süreyi ele almaktadır. İkinci bölüm "Disiplin" de ise çeviribilim kavramının ortaya atıldığı 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında alanda yaşanan gelişmeleri anlatmaktadır. Ardından "Disiplinlerarası" başlıklı üçüncü bölümle, 1990'lı ve 2000'li yıllarda çeviribilim alanında diğer disiplinlerle gerçekleşen işbirliği sayesinde yaşanan genişlemeyi ele almaktadır. Son olarak "Disiplin Sonrası" dönemle, günümüzde çeviribilim alanında devam eden yeni gelişmeleri, getirilen farklı yaklaşımları tanımlamaktadır. Bu evreleri ayrıntılı şekilde aktarırken giriş bölümünde çevirinin tarihsel süreci hakkındaki iddialarında da görüldüğü gibi batı, Avrupa, Amerika gibi salt bir bölgeye odaklanmamış, dünyanın farklı bölgelerinde kaydedilen, bu süreç için önemli gördüğü değişim ve gelişimlere yer veren bir yöntem izlemiştir. Dönemleri aktarırken, alana yön veren çalışmalar arasında kendi katkılarına da değinmiştir. Edwen Gentzler'in bu makalesi, bir yandan, okuyucunun küresel bağlamda alanın kuramsal temellerini oluşturan çalışmaları, geliştirilen yaklaşımları, değişen anlayışları hakkında bilgi edineceği kısa bir özet, öte yandan "disiplin sonrası" diye adlandırdığı bölümüyle, çeviribilimdeki güncel yönelimleri ve yaklaşımları ortaya koyduğu oldukça aydınlatıcı bir makaledir. Bu makalesinde aslında çeviribilimin, bir bölgeden bir bölgeye, bir alandan bir alana, bir dilden başka bir dile yine çevirilerle aktarılacak sınır tanımayan bir bilim alanı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda disiplinlerin çevirilere bağlı olduğunu ve çeviriler yoluyla geliştiğini, bu nedenle çeviribilim alanında farklılık ve yeniliklere açık olmak gerektiğini ifade etmektedir. Ve yine son olarak kendi öğretimi ile uygulaması arasında karşılıklı şekilde birbirini besleyen bir ilişki olduğundan hareketle, çevirinin kendi alanını tanıması için bu alanda çalışan akademisyenlerin de uygulamaya geçmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Çeviri seçkinde yer alan makalelerin burada kısa ve öz şekilde aktarılmaya çalışılan içeriklerine bakıldığında, bunların özellikle 90'lar sonrası kaleme alınan güncel sayılabilecek nitelikte oldukları, önemli kuramcı ve araştırmacılar tarafından yazıldıkları ve çeviribilim alanının kuramsal temelleri bakımından bilinmesi zaruri, ama aynı zamanda gündemde olan kuramları, gelişmeleri, eleştirileri ve tartışma konularını ele aldıkları görülmektedir. Çevirmenlerin alan dinamiklerinin farkında olarak yapmış oldukları isabetli seçimler ve seçmiş oldukları metinleri, Türkçeye aktarma dil, biçim ve üslupları, seçkinin hedeflenen amacına ulaştığını açıkça ortaya koymakta, böylece seçki Türkiye'de çeviribilimin, bir bilim dalı olarak kendi söylem alanının oluşmasında büyük bir görev yerine getirmektedir. Öte yandan, anlaşılır ve akıcı diliyle Türkçeye aktarılan makaleler, hem alan araştırmacılarının yararlanabileceği hem de alan uzmanlarına eğitimleri sürecinde derslerinde kullanılabilir önemli bir kaynak sunarken, özellikle

dilbilim ve edebiyatbilim gibi farklı bilim alanlarında çalışan araştırmacıların da değişik açılardan çıkarımlar yapabileceği değerli bilgiler içermektedir.



Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache - Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen¹

Nurcihan Sönmez Genç , Ankara

Das Buch „Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache - Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen“ von Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal präsentiert sich in seiner 2020 aktualisierten zweiten Auflage als ein theoretisch fundiertes und zugleich praxisorientiertes Buch. Ausgehend von der Frage, wie ein zeitgemäßer Literaturunterricht durchzuführen ist, wird der Versuch unternommen, türkische DaF-Lehramtsstudierende und Deutschlehrende in die zentralen Gegenstände der Literaturdidaktik einzuführen und durch die Demonstration zahlreicher lernerzentrierter, handlungs- und produktionsorientierter Unterrichtsentwürfe, einen methodisch-didaktisch fundierten Weg zur Verwirklichung eines modernen und innovativen deutschsprachigen Literaturunterrichts aufzuzeigen.

Zur Schaffung eines ersten Verständnisses wird im ersten Kapitel zunächst der *Literaturbegriff* umfassend erläutert. In diesem Zusammenhang beschreibt und kommentiert die Autorin anhand mehrerer Beispiele den Unterschied zwischen literarischen und nicht literarischen Texten. Anschließend werden die Wissenschaftsdisziplinen der Literatur im Einzelnen behandelt und der Zweck des Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht wird durch stichhaltige Argumente untermauert.

Das zweite Kapitel widmet sich den *Grundlagen und Theorien der fremdsprachlichen Literaturdidaktik*. Nach der Zusammenfassung der literaturtheorienspezifischen Prinzipien der Textbearbeitung für den Muttersprachenunterricht, werden die entsprechenden Prinzipien auch aus dem Blickwinkel des gegenwärtigen fremdsprachlichen Literaturunterrichts reflektiert. Hierbei wird die aktuelle Rolle und Bedeutung literarischer Texte für den fremdsprachlichen Deutschunterricht im Hinblick auf den kommunikativ-rezeptionsdidaktischen und interkulturell-hermeneutischen Ansatzes diskursiv beleuchtet. Dieses Kapitel enthält auch eine Einführung in die drei grundlegenden Ansätze der interkulturell-hermeneutischen Richtung. Demgemäß werden beginnend mit dem Ansatz von Hunfeld, der Ansatz von Ehlers und der Ansatz von Bredella

präsentiert. Während der Lektüre werden dem Leser sowohl die vorteilhaften als auch umstrittenen Aspekte dieser drei Ansätze veranschaulicht. Hierbei kommt insbesondere dem rezeptionsästhetischen Ansatz von Bredella eine besondere Rolle zu, da dieser im weiteren Verlauf der Publikation die theoretische Ausgangsgrundlage der entwickelten Unterrichtsentwürfe bildet.

Mit dem Ziel eine Grundlage für ein besseres Verständnis von den Lehr- und Lernzielbereichen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts zu schaffen, werden im dritten Kapitel *Literarisches Lernen im DaF-Unterricht* zwei Modelle zur literarischen und didaktischen Kommunikation über Texte durch den Einsatz unterschiedlicher Grafiken veranschaulicht. Im Anschluss daran werden die Kompetenzbereiche des literarischen Lernens, die übergreifenden Lehr- und Lernziele der fremdsprachlichen rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik als auch die Aufgabenbereiche und Rolle einer Lehrkraft im Rahmen eines entsprechenden Unterrichtskontextes beschrieben. Darüber hinaus enthält dieses Kapitel auch ein Unterkapitel, in dem unterschiedliche Kriterienlisten zur Verfügung gestellt werden, die zur Evaluation von kreativen Schülerprodukten, zur Korrektur von schriftlichen Aufsätzen und Produktionsaufgaben eingesetzt werden können.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den didaktisch-methodischen Verfahren eines modernen Literaturunterrichts. Vor der Darlegung eines unterrichtspraktischen Modells hebt Ünal zuerst die Grundprinzipien eines zeitgemäßen Literaturunterrichts hervor und betont dabei die Relevanz einer kreativ-produktiv, lernerorientiert, handlungsorientiert und aufgabenorientiert voranschreitenden Unterrichtsform für die Aktivierung und Motivation der Lernenden. In Anlehnung an diese Prinzipien wird ein interaktionistisches Modell der Textinterpretation präsentiert, welches darauf abzielt, der Komplexität des Lesevorgangs von literarischen Texten gerecht zu werden und die Lernenden Schritt für Schritt im Textverstehen zu schulen. Folglich werden entsprechend der Dreiteilung dieses Modells auch das Ziel und der Zweck der drei Phasen *vor*, *während* und *nach dem Lesen* im Detail beschrieben. Besonders erwähnenswert ist, dass in diesem Kapitel auch eine umfangreiche Auflistung vielfältiger Unterrichtsaktivitäten entsprechend der einzelnen Phasen vorhanden ist (S. 68).

Im fünften Kapitel werden die literarischen Gattungen Epik, Lyrik und Dramatik umfassend bearbeitet und es werden bezüglich der einzelnen Textsorten dieser Gattungen unterschiedliche Unterrichtsbeispiele präsentiert. Diesbezüglich sind in Bezug auf die Epik elf unterschiedliche Unterrichtsentwürfe vorzufinden, welche sich auf unterschiedliche epische Textsorten wie z.B. dem Roman, der Novelle, der Kurzgeschichte, der Parabel, der Fabel, dem Märchen und der Anekdote beziehen. Als Beispiele können hier der didaktisch aufbereitete Unterrichtsentwurf zur Kurzgeschichte „Das Brot“ von Wolfgang Borchert, die Parabel „Vor dem Gesetz“ von Franz Kafka oder die Fabel „Der Wolf und das Lamm“ von Jean de La Fontaine angeführt werden. Hinsichtlich der Lyrik sind insgesamt sechs unterschiedliche Unterrichtsentwürfe vorhanden. Beispielsweise bilden das Gedicht „fünfter sein“ von Ernst Jandel oder „Nähe des Geliebten“ von Johann Wolfgang von Goethe die textliche Grundlage für

zwei von den sechs Unterrichtsentwürfen. In Bezug auf die dramatischen Texte wurden die Werke „Der Besuch der alten Dame“ von Friedrich Dürrenmatt und „Nathan der Weise“ von Gotthold Ephraim von Lessing als Grundlage für die Konzeption von zwei Unterrichtsentwürfen herangezogen. Allen Unterrichtsentwürfen gemeinsam ist, dass sie mit einem Informationskästchen beginnen. Aus diesen Informationskästchen kann das Thema, die Zielgruppe, die Niveaustufe, die vorgesehene Unterrichtsdauer, die notwendigen Medien und technischen Voraussetzungen des jeweiligen Unterrichtsentwurfes entnommen werden. Anschließend wird entsprechend des dreiteiligen Modells für jede einzelne Unterrichtseinheit ein umfassendes Aufgabenmodul vorgelegt. Darüber hinaus ist zu betonen, dass für jede der zu bearbeitenden literarischen Textgattungen auch weiterführende Aufgaben im Angebot stehen. Es wäre sehr wünschenswert, wenn diese Unterrichtsreihe in der nächsten Buchauflage auch online verfügbar gemacht werden könnte.

Insgesamt sticht dieses Fachbuch vor allem durch die schlüssige und nachvollziehbare Darstellung des theoretischen Wissens bezüglich der fremdsprachlichen Literaturdidaktik hervor. Schritt für Schritt wird der Leser mit einem leicht verständlichen Sprachgebrauch in die fachlichen Inhalte eingeführt. Es lässt sich erkennen, dass ein besonderer Wert darauf gelegt wurde, das Leserverständnis durch die Nutzung von vielen unterschiedlichen Abbildungen, Grafiken und zusammenfassenden Tabellen zu erhöhen. Überdies hat das Buch trotz seines umfassenden Inhaltes ein ausgewogenes Layout und ein handliches Format.

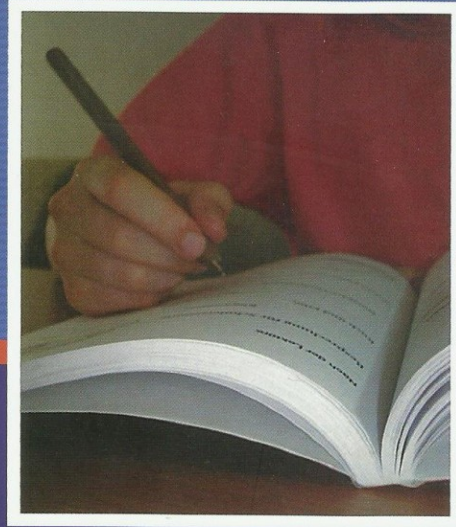
Dieses Buch unterscheidet sich insbesondere vor allem durch die Präsentation zahlreicher didaktisch-methodisch begründeter Unterrichtsentwürfe, die von der Autorin in präziser Eigenarbeit erstellt wurden und sich auch in der Unterrichtspraxis bewährt haben. Mit der Darlegung von konkreten Unterrichtsentwürfen ist es gelungen, eine Brücke zwischen der Theorie der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik und der täglichen Unterrichtspraxis zu schlagen. Die Vielfältigkeit und Flexibilität dieser Unterrichtsvorschläge regen dazu an, diese im eigenen DaF-Unterricht einzusetzen oder die vorgelegten Aufgabenformate für die Behandlung anderer literarischer Texte zu nutzen bzw. zu adaptieren.

Alles in Allem überzeugt das Buch den Leser mit dem Plädoyer für eine praxisorientierte Literaturdidaktik und ist für alle Studierende und Lehrende zu empfehlen, die nach einem aufschlussreichen Einblick in die neuen Ansätze und Modelle im Bereich der Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache suchen.

Die Arbeit mit
Literatur im Fach
Deutsch als Fremdsprache

Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen

D. Çiğdem ÜNAL



HACETTEPE
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI
2020

2. BASKI (Tıpkı Basım)

Die „Nachrichtenstelle für den Orient“ im Kontext Globaler Verflechtungen (1914-1921): Strukturen- Akteure-Diskurse¹

Kadir Kon , Istanbul

Mehr als hundert Jahre sind seit dem Ende des Ersten Weltkriegs vergangen und neue akademische Studien zum Ersten Weltkrieg werden weiterhin auf der ganzen Welt veröffentlicht. In diesem Kontext finden die jüngsten Publikationen über die Aktivitäten, die den Bewegungen des Islamismus und Panislamismus zugeordnet werden, in der Fachwelt zunehmend Beachtung. Im Fokus steht hier besonders das deutsch-türkische Bündnis im Ersten Weltkrieg. Die Aktivitäten Deutschlands gegenüber der islamischen Welt, die Teil des im Ersten Weltkrieg von Deutschland durchgeführten allgemeinen Revolutionierungsprogramms in den feindlichen Ländern waren, war erstmals in Fritz Fischers Nachschlagewerk *Griff Nach der Weltmacht: Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/1918* (1961) der Gegenstand. Das Revolutionierungsprogramm in der islamischen Welt und der damit verbundene Dschihadismus wurde insbesondere seit den 90er Jahren in akademischen Kreisen eingehender diskutiert.

Zweifellos gehört der Angriff auf die Twin Towers in New York am 11.09. 2001 zu den Gründen für dieses Interesse, was die Weltöffentlichkeit mit großer Aufmerksamkeit wahrgenommen hat. Dieses Ereignis hat das politische Klima auf globaler Ebene verändert. Aber der Konstruktionsversuch nach einer direkten Kontinuität zwischen der historischen Islamismus/ Panislamismus-Bewegung im Ersten Weltkrieg und den terroristischen Aktivitäten namens Islamismus oder Dschihadismus, die in den 2000er Jahren in einem völlig anderen soziologischen und psychologischen Umfeld an Popularität gewonnen hatten, treibt uns zum Anachronismus.

Wie in diesem Sinne zu erwarten war, hat der Wunsch, einen „Vater“ für „Islamismus/ Terrorismus“ zu finden, die Aufmerksamkeit einiger Politikwissenschaftler, Journalisten und populistischer Historiker auf die Dschihad-Aktivitäten Deutschlands während des Ersten Weltkriegs gelenkt.² So dass der Name Max von Oppenheim in den Vordergrund trat und Popularität gewann. Grund waren Oppenheims Aktivitäten sowohl vor und während des Ersten Weltkrieg in Ägypten als auch die von ihm übernommenen Aufgaben als Gründer der Nachrichtenstelle für den Orient (NfO) in Deutschland und im Osmanischen Reich (Nachrichtensaal-Organisation). Dazu kommt das, was Oppenheim wirklich populär gemacht hat, nämlich das 136-seitige Revolutionierungsprogramm (*Denkschrift betreffend die*

Einsenddatum: 20.03.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2021

¹ Samuel Krug: *Die „Nachrichtenstelle für den Orient“ im Kontext Globaler Verflechtungen (1914-1921) Strukturen- Akteure-Diskurse*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2020. 376 Seiten. ISBN: 978-3-8376-5225-3.

² Für einen der frühesten Hinweise hierzu siehe Wolfgang G. Schwanitz, „Max von Oppenheim und der Heilige Krieg. Zwei Denkschriften zur Revolutionierung islamischer Gebiete 1914-1940“, in: *Sozial.Geschichte*, 19 (2004) 3, 28–59

Revolutionierung der islamischen Gebiete unserer Feinde), das er im Herbst 1914 geschrieben hat.

Über die Nachrichtenstelle für den Orient, die einen wichtigen Platz in den Aktivitäten Deutschlands in der islamischen Welt hatte, gibt es recht wenige analytische Studien, die ihre institutionelle Struktur, ihre Mitarbeiter und die im Rahmen der Aktivitäten von NfO erstellten und gedruckten Materialien untersuchten. In diesem Sinne waren die Arbeiten von Wolfdieter Bihl (1975) und Gerhard Höpp (1997) über den NfO und- die muslimischen Kriegsgefangenenlagern in der Nähe von Berlin wegweisend.³ Die erste Arbeit jedoch, die sich unmittelbar auf die NfO bezieht, war Maren Bragullas 2007 veröffentlichte Magisterarbeit.⁴ Eine weitere neue Monographie, die sich auf die institutionellen Strukturen, die Akteure und die schriftlichen Materialien der arabischen Sektion von NfO konzentriert, wurde von Samuel Krug verfasst und unter dem Titel „Die ‚Nachrichtenstelle für den Orient‘ Context globaler Verflechtungen (1914-1921) Strukturen- Akteure-Diskurse“ im Transcript Verlag (Bielefeld 2020) veröffentlicht. Das Buch von Krug basiert auf seine Doktorarbeit, die 2019 an der Freien Universität Berlin abgeschlossen wurde.⁵

Neben der Einleitung, dem Fazit und dem biografischen Anhang besteht das 376-seitige Buch aus fünf Hauptkapiteln. Im zweiten Kapitel des Buches wird die institutionelle Struktur von NfO unter dem Titel „Die NfO als Organisation“ erörtert.

Was hier die Aufmerksamkeit auf sich zieht, sind die Fragen, die bei der Erörterung der institutionellen Struktur der NfO von ihren Untereinheiten bis zu ihren Filialen außerhalb Deutschlands, von finanziellen Fragen bis zu ihren Beziehungen zu anderen Institutionen und der Art der NfO erwähnt werden. War die NfO eine Geheimdienstorganisation im heutigen Sinne, eine Propaganda-Agentur oder etwas anderes? Zuerst fasst der Autor unter dem Titelfrage „Propagandaorganisation oder Geheimdienst?“ zu diesem Thema die Meinungen in der aktuellen Literatur zusammen, anschließend er sich mit einigen Vorbehalten zu dem Begriff „Think-Tank“, den Salvador Oberhaus für die Charakterisierung der NfO benutzte. Der Autor klärt diese Frage nicht endgültig, zumal „Aufgrund der engen Verzahnung der propagandistischen und der geheimdienstlichen Sphäre in der Zeit des Ersten Weltkriegs eine trennscharfe Einordnung im Fall der NfO nicht angebracht.“ ist (S. 74-80).

Die anregendsten und vielleicht originellsten Kapiteln des Buches sind eventuell der Kapitel 3 (*Akteure*) und der Kapitel 4 (*Die Diskurse*). Diese beiden Kapiteln bilden auch die Hauptteile des Buches, in denen die in der Studie vorgestellte Methodik direkt angewendet wird. Die besagte Methode wird im Buch wie folgt beschrieben: „Um die unterschiedlichen Quellen zu bearbeiten, werden für die vorliegende Arbeit zwei qualitative Methoden kombiniert: Ein diskurstheoretischer Ansatz wird mit einer biografieorientierten Herangehensweise verbunden. Die Kollektivebiografie dient der Beschreibung der Akteure in Kapitel 3, die Diskursanalyse der Darstellung der NfO-Rhetorik in Kapitel 4. (...) die

³ Wolfdieter Bihl, *Die Kaukasus-Politik der Mittelmächte (I. Teil): Ihre Basis in der Orient-Politik und ihre Aktionen, 1914-1917*, Wien 1975; Gerhard Höpp, *Muslimen in der Mark: Als Kriegsgefangene und Internierte in Wünsdorf und Zossen, 1914-1924*, Berlin 1997.

⁴ Maren Bragulla, *Die Nachrichtenstelle für den Orient: Fallstudie einer Propagandainstitution im Ersten Weltkrieg*, Saarbrücken 2007.

⁵ Krugs Doktorarbeit trägt folgenden Titel: „Die Nachrichtenstelle für den Orient und ihre Arabische Abteilung: Eine Plattform transnationaler Interaktion und Wissensproduktion in der Zeit des Ersten Weltkriegs“

vorliegende Arbeit kann somit als Kollektivebiografie transnationaler Akteure und Diskursanalyse der Publikationen dieser Akteure verstanden werden.“ (S. 25)

Weiterhin heißt es in diesem Zusammenhang unter dem Titel *Akteure*: „Das (...) Personalkollektiv umfasst sämtliche Akteure, die in unterschiedlichem Maße in die Tätigkeit der Arabischen Abteilung der Nachrichtenstelle für den Orient während ihres Bestehens von 1914 bis 1921 involviert waren.“ (Krug: 94) Zu ihnen gehörten u.a. folgende deutsche und arabische Mitarbeiter: Ahmad Mukhtar, Abd al-Qadir, Max Adler, Ruth Buka, Rabah Bukabuya, Herbert Diel, Muhammad Fahmi, Muhammad Farid, Helmuth von Glasenaph, Martin Hartmann, Eugen Mittwoch, Salih al- Sharif (al-Tunesien), Abd al-Aziz Jawish, Mansur Mustafa Rif'at, Max von Oppenheim usw. (S. 94).

Während der Autor die Position (hierarchische Struktur) der deutschen und arabischen Mitarbeiter der arabischen NfO-Abteilung innerhalb der Organisation und die Beziehungen zwischen Deutschen und Nichtdeutschen gründlich analysiert, versucht er, gemeinsame Ziele und spezifische Ziele anhand der Biografien der Akteure zu identifizieren (insbesondere unter Berücksichtigung ihrer Vorkriegs- und Kriegseinstellungen). In diesem Sinne lässt sich Anhand der persönlichen Ziele sagen, dass nichtdeutsche Akteure je nach Herkunft, familiärer Hintergrund, soziales Milieu (z.B. Ägypter, Tunesier, Algerier, Syrer, Marokkaner oder aus dem Hidjas) oder Bildungsweg (eine religiöse oder säkulare Bildung im Osmanischen Reich oder in Europa) unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen haben.(S. 99-109).

Auffällig sind beispielsweise die Meinungsverschiedenheiten zwischen den beiden Ägyptern Muhammad Farid und Abd al-Aziz Jawish über die Zukunft Ägyptens. Während sich Farid ein unabhängiges Ägypten vorstellte, wollte Jawish ein Ägypten unter dem Schutz des Osmanischen Reichs. Deshalb unterschied sich Farids antiimperialistischer und ägyptischer Nationalismus gegen die britische Herrschaft in Ägypten von Salih al-Sharifs oder Jawishs antiimperialistischer Haltung. Der Antiimperialismus von Sharif und Jawish war gleichbedeutend mit einem Pro-Osmanismus. Meinungsdivergenzen gab es auch über ihr Verständnis vom Islamismus (S. 143-145).

Vielleicht der umfassendste und originellste Teil des Buches ist Kapitel 4. In diesem Kapitel wird unter der Überschrift „Die Diskurse“ eine Vielzahl von Veröffentlichungen der NfO analysiert, die von Wissensproduktionsprozess über Periodika (z. B. El Dschihad und Der Neue Orient) und von Monographien bis hin zu Broschüren und Flugblättern reichen.

Somit „wurden von Ende 1914 bis Sommer 1918 Bücher, Broschüren, Zeitschriften und Flugblätter (als Zahl 1.012) in über 20 Sprachen in insgesamt über drei Millionen Exemplaren erstellt und verteilt“ (S. 182). Die in diesen verschiedenen Arten von Publikationen behandelten Themen sind sehr vielfältig.

Die während des Krieges behandelten Themen werden mit den Ansichten sowohl der Deutschen, die meistens Orientalisten waren, als auch der muslimischen Akteure, die mit Ausnahme von Halil Halid Bey, alle Araber waren, vor und nach 1914 verglichen und analysiert. Die analysierten Materialien reichen vom Imperialismus bis zur Position des Osmanischen Reichs in der muslimischen Welt, von Frauenrechten bis zur Frage des Dschihad und vom Kalifat bis zur Reform des Islams. An dieser Stelle muss man hinzufügen, dass die Dschihad-Propaganda seit Ende 1916 in den Hintergrund getreten war (S. 255-262).

Im letzten Kapitel des Buches (Epilog) wird die Umwandlung von NfO in das Deutsche Orient-Institut unter dem Titel „Kriegsende und Entwicklungen nach 1918“ erforscht. Hier werden sowohl die Fragen nach dem genauen Gründungsdatum, nach den Zielen und den Gründen der Auflösung des Deutschen Orient-Instituts im Jahr 1921 beleuchtet als auch den Karrieren der arabischen Akteure in der NfO nach 1918 nachgegangen.

In Krugs Publikation finden wir neben den deutschen Archivdokumenten, die die Hauptquelle der Studie darstellen, auch Dokumente aus einigen US-Archiven und aus schweizerischen Archiven. Der Autor bedient sich deutscher, englischer, französischer und arabischer Sekundärquellen.

An dieser Stelle sollen folgende kritische Bemerkungen zu Krugs Buch angeführt werden. Erstens kann die Konzentration des Buches auf den arabischen Teil bei den NfO fachfremden LeserInnen den Eindruck hinterlassen, dass sich die NfO nur mit arabischen Angelegenheiten beschäftigte. An dieser Stelle wäre es vorteilhafter gewesen, den Aktivitäten und Akteuren der NfO, die z.B. in den tatarischen oder türkischen Abteilungen mitwirkten, etwas mehr Aufmerksamkeit zu schenken, um den Aktionsradius der NfO besser zu verstehen.

Zweitens, gemäß der Annahme, dass alle Aktivitäten Deutschlands gegenüber der islamischen Welt in Abstimmung mit dem Osmanischen Reich durchgeführt wurden, können wir sagen, dass dieser Fakt auch für die Aktivitäten der NfO von Bedeutung ist. Da der Autor wohl sprachlich keinen Zugang zu osmanischen Archiven hatte, sind leider einige Punkte unklar geblieben. So waren z.B. die meisten arabischen Akteuren der NfO, die der Autor „pro-osmanisch“ nennt, diejenigen, die eigentlich direkt vom Osmanischen Reich beauftragt wurden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Begriff „pro-osmanisch“ nicht sehr erklärend für ihre feste Bindungen an das Osmanische Reich sind. Salih Sherif al-Tunisi kann in dieser Hinsicht als typisches Beispiel angeführt werden. Al-Tunisi, der als eine charismatische Persönlichkeit bekannt war, bekam ein Gehalt von 4000 Kurusch aufgrund eines Beschlusses des osmanischen Ministerrates im Jahr 1915. Das Gehalt wurde für seine erste Missionszeit in Deutschland aus der „Regelung des Dienstes für das Heimatland“ gezahlt.⁶

Die Nachrichtenstelle für den Orient wurde nach dem Kriegseintritt Deutschlands zwischen August und November 1914 (als das Osmanische Reich in den Krieg eintrat) im Auftrag des deutschen Außenministeriums in Berlin gegründet und hatte Bestand bis kurz vor der Unterzeichnung des Waffenstillstandsabkommens durch Deutschland (11. November 1918). Diese Organisation versuchte sich an die Nachkriegsbedingungen anzupassen, änderte jedoch ihren Namen und setzte ihre Aktivitäten als „Das Deutsche Orient Institut (DOI)“ bis zum 31.03.1921 fort.

Samuel Krugs empfehlenswertes Buch ist das Ergebnis intensiver Arbeit und schließt eine wichtige Lücke auf diesem Forschungsgebiet.

⁶ Vgl. Kadir Kon, *Birinci Dünya Savaşı'nda Almanya'nın İslam Stratejisi* (Deutschlands Islam-Strategie im Ersten Weltkrieg), Küre Verlag, Istanbul 2013, S. 130.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2021/1

Autorinnen und Autoren

Eşe Büşra **Akın**, Öğretmen, Vali Muharrem Göktaoğlu Anadolu Lisesi, Merkez/Elazığ. E-Mail: busra.akin64@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2912-3701>.

Sevinç **Arı**, Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul. E-Mail: sevinc.ari@marmara.edu.tr, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1640-5224>.

Tahir **Balcı**, Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Adana. E-Mail: thbalcii@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2557-5567>.

Bülent **Bay**, Öğretim Görevlisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir. E-Mail: bulent@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4473-7912>.

Recep **Bodur**, Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Amasya. E-Mail: recepbodur@windowslive.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4362-2403>.

Ayşe **Bozkurt**, Dr. Öğr. Üyesi., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü Almanca Anabilim Dalı, Karaman. E-Mail: ademirel@kmu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6324-5123>.

Leyla **Coşan**, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: leyla.cosan@marmara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8762-4232>.

Mustafa **Çakır**, Prof. Dr., MEB, T.C. Münih Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, Münih/Almanya. E-Mail: mcakir@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0503-8564>.

Güler **Demirel**, İngilizce Öğretmeni, Van Gürpınar Güzelsu Borsa İstanbul Yatılı Bölge Ortaokulu, Van. E-Mail: g_demirel@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9164-1126>.

Ömer Faruk **Demirel**, Dr., Technische Universität Berlin, Dilbilim Bölümü, E-Mail: yesi@gmx.de; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6587-3254>.

Emel **Erim**, Dr.Öğr.Ü., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: emelerim61@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1043-9274>.

Gökhan Şefik **Erkurt**, Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Aydın. E-Mail: erkurt@adu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6826-7970>.

Özlem **Gencer Çıtak**, Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: gencerozzi@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5326-3072>.

Başak Pırıl **Gökayaz**, M. A., Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. E-Mail: basakpg@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1534-3623>.

Max Florian **Hertsch**, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fak., Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8814-4230>.

Fadime **İncebel**, Emekli Almanca Öğretmeni, Ankara. E-Mail: fadimince@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-5153>

Seval **Karacabey**, Öğr. Üyesi Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Muğla. E-Mail: sevala@mu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-3325>.

Fatih **Karataş**, Öğretim Görevlisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir. E-Mail: fatih.karatas@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-2939>.

Kadir **Kon**, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, İstanbul. E-Mail: kadirkon@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3425-5365>.

Handan **Köksal**, Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: handankoksal@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-4723>.

Fatma **Öztürk Dağabakan**, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. fatmajale@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9688-2295>.

Derya **Perk**, Araş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı, Ankara. E-Mail: der@ankara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1283-4315>.

Yunus Emre **Sarı**, Arş.Gör.Dr., İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: y.sari@istanbul.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3589-8055>.

Nurcihan **Sönmez Genç**, Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: nurcihan.sonmez@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6014-0086>.

Habib **Tekin**, Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: habib.tekin@marmara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2650-8801>.

D. Çiğdem **Ünal**, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: cunal@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1605-704X>.

Bilal **Üstün**, Dr. Öğretim Görevlisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir. E-Mail: bustun@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9490-3109>.

Faruk **Yücel**, Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: faruk.yucel@ege.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2027-882X>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK 2021/1

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

Prof. Dr. Nazire Akbulut (Osmangazi Üniversitesi) Prof. Dr. Cemile Akyıldız Ercan (Atatürk Üniversitesi) Prof. Dr. Yunus Alyaz (Uludağ Üniversitesi) Prof. Dr. Hikmet Asutay (Trakya Üniversitesi) Prof. Dr. Tahir Balci (Çukurova Üniversitesi) Prof. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi) Prof. Dr. Mustafa Çakır (Münih Başkonsolosluğu) Prof. Dr. Arber Çeliku (University of Tetova) Prof. Dr. Zehra Gülmüş (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Ünal Kaya (Ankara Üniversitesi) Prof. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi) Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi) Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Fatma Öztürk Dağabakan (Erzurum Atatürk Üniversitesi) Prof. Dr. Anastasia Şenyıldız (Uludağ Üniversitesi) Prof. Dr. Aysel Uzuntaş (Türk-Alman Üniversitesi) Prof. Dr. Dalim Çiğdem Ünal (Hacettepe Üniversitesi) Prof. Dr. Sergül Vural Kara (Mersin Üniversitesi) Prof. Dr. Faruk Yücel (Ege Üniversitesi) Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel (Trakya Üniversitesi) Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara Üniversitesi) Doç. Dr. Rahman Akahn (Trakya Üniversitesi) Doç. Dr. İnci Aras (Anadolu Üniversitesi) Doç. Dr. Cüneyt Arslan (Sakarya Üniversitesi) Doç. Dr. Onur Bazarkaya (Marmara Üniversitesi) Doç. Dr. Özber Can (Necmettin Erbakan Üniversitesi) Doç. Dr. Gülcan Çakır (Anadolu Üniversitesi) Doç. Dr. Şahbender Çoraklı (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Doç. Dr. Emra Durukan (Mersin Üniversitesi) Doç. Dr. Mutlu Er (Hacettepe Üniversitesi) Doç. Dr. Max Florian Hertsch (Hacettepe Üniversitesi)	Doç. Dr. Meryem Nakiboğlu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi) Doç. Dr. Adnan Oflaz (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) Doç. Dr. Zennube Şahin Yılmaz (Atatürk Üniversitesi) Doç. Dr. Lokman Tanrıkulu (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Serap Devran (Marmara Üniversitesi) Dr. Öğr. Üyesi Emel Erim (Hacettepe Üniversitesi) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Şefik Erkurt (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Harun Göçerler (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Gülay Heppinar (Marmara Üniversitesi) Dr. Öğr. Üyesi Özge Sinem İmrağ (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Melda Keser (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Neriman Nüzket (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Funda Ülken (Ege Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi) Öğr. Gör. Dr. Kadir Albayrak (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi) Öğr. Gör. Dr. Gamze Karbi (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) Araş. Gör. Dr. Ayşe Arslan Çavuşoğlu (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi) Araş. Gör. Dr. Selahattin Karagöz (Ege Üniversitesi) Arş. Gör. Dr. Derya Perk (Ankara Üniversitesi) Araş. Gör. Dr. Yunus Emre Sarı (İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa) Araş. Gör. Dr. Habib Tekin (Marmara Üniversitesi)
--	--

Englischredaktion

Araş. Gör. Dr. Habib **Tekin** (Marmara Üniversitesi)

Webmaster

Dr. Öğr. Üy. İbrahim **Özbakır** (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu

Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Marmara Üniversitesi)

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

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