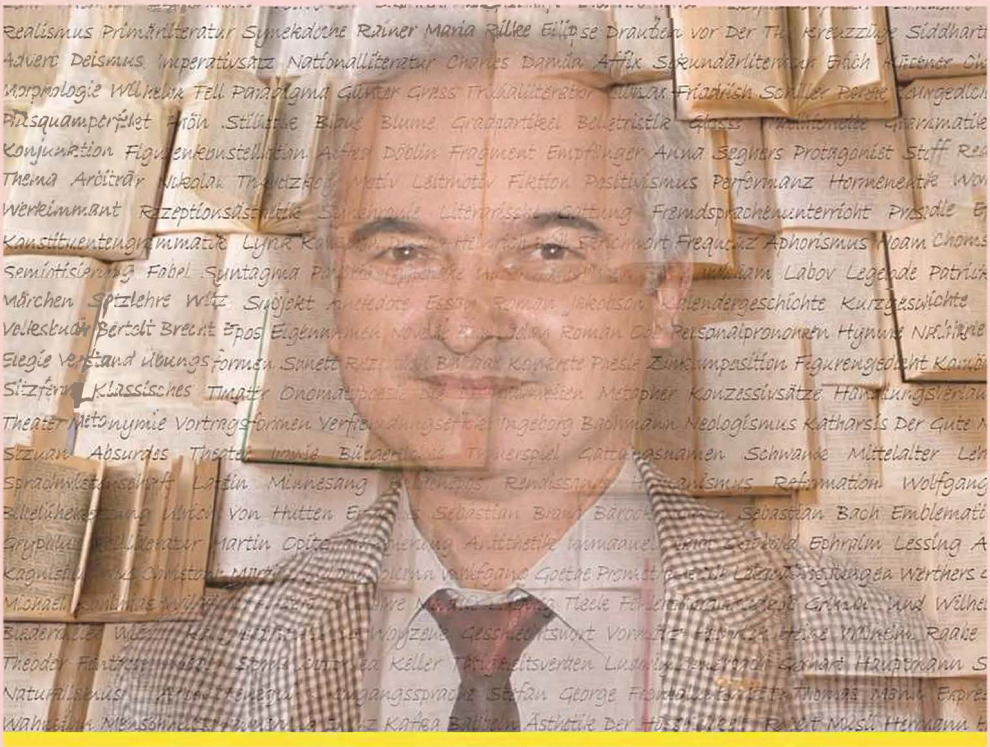
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR X

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI X

FESTSCHRIFT FÜR PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK



Herausgeber:
Tahir BALCI
Munise AKSÖZ
Yasemin DARANCIK

çizgi KİTABEVİ | e-Kitap

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR X

DİL VE EDEBİYAT YAZILARI X

FESTSCHRIFT FÜR PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK

HERAUSGEBER:

Prof. Dr. Tahir BALCI

Prof. Dr. Munise AKSÖZ

Prof. Dr. Yasemin DARANCIK

ÇİZGİ KİTABEVİ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Kasım 2026

ISBN: 978-625-5468-39-0
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
HERAUSGEBER
Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Prof. Dr. Yasemin DARANCIK
SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR X
DİL VE EDEBİYAT YAZILARI X
FESTSCHRIFT FÜR PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK

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

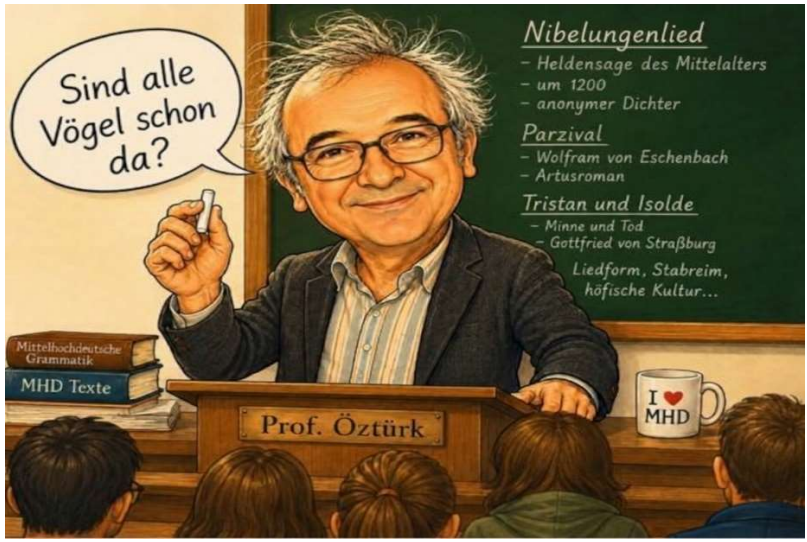
ÇİZGİ KİTABEVİ

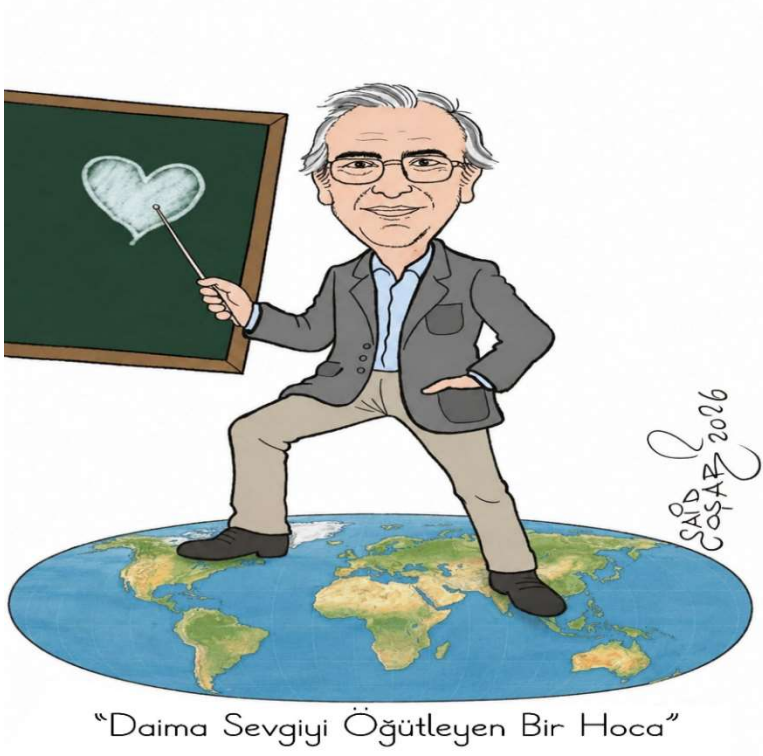
Sahibiata Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/**Konya**
(0332) 353 62 65

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

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

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi





"Daima Sevgiyi Öğütleyen Bir Hoca"

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ YERİNE 11

BENİM ALİ OSMAN DÖRTLÜMDEN BİRİ: ÖZTÜRK
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU …. 55

BİR AKADEMİSYENİN İZİNDE: PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK İLE ALMAN DİLİ EĞİTİMİ VE AKADEMİK HAYATI ÜZERİNE
Doç. Dr. Ayşe Arslan ÇAVUŞOĞLU 62

BİR TURİZM AKADEMİSYENİNİN YOL HARİTASINDA PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK DOKUNUŞLARI
Doç. Dr. Yüksel GÜRSOY 77

TÜRKİYE VE ALMANYA ARASINDA TÜRKÜLERDEN BİR KÖPRÜ KURAN BİLİM İNSANI PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK
Dr. Salih TURHAN 88

BRÜCKENBAUER ZWISCHEN PHILOLOGIE UND VOLKSKUNDE: DIE GEMEINSAME FORSCHUNGSREISE MIT PROF. DR. ALI OSMAN ÖZTÜRK
Prof. Dr. Meral OZAN 93

KÖLN'DE PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK İLE ALMANYA TÜRKÜLERİ
Dr. Yılmaz BULUT 108

ALİ OSMAN ÖZTÜRK'ÜN *ALAMANYA TÜRKÜLERİ*'NDE GÖÇÜN SÖZLÜ BELLEĞİ
Metin TURAN 114

HALK TAKVİMİNE DAİR KİMİ DİKKATLER
M. A. Ergün VEREN 130

RAINER MARIA RILKE UND MICHELANGELO – EIN ESSAY
Prof. Dr. Otto HOLZAPFEL 159

SAVAŞ SONRASI ALMAN ŞİİRİNDE NESNELLİK VE YERLİLEŞTİRME: RUDOLF OTTO WIEMER ŞİİRLERİNİN ALİ OSMAN ÖZTÜRK ÇEVİRİLERİ ÜZERİNDEN BİR ANALİZİ
Prof. Dr. Umut BALCI 169

TÜRK FOLKLOR ARAŞTIRMALARI DERGİSİNİN YENİ YOLCULUĞUNA GENEL BİR BAKIŞ
Prof. Dr. Metin KARADAĞ 193

NASREDDİN HOCA'YLA İLGİLİ BAZI YANLIŞLAR
Dr. Mustafa DUMAN 203

AHMET KUTSİ TECER MECMÛASI'NDAN II: "FASL-I SAÇMA"LAR
M. Sabri KOZ 217

RAINER MARIA RILKE'NİN "DER PANTHER"İ VE ŞİİRİN TÜRKİYE'DEKİ ALIMLAMASINA DAİR ÖRNEK BİR ÇALIŞMA
Prof. Dr. Funda KIZILER EMER & Doç. Dr. İnci ARAS 232

"YASANIN ÖNÜNDE" ANLATISINDA MEKAN UNSURU
Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI 255

DIE ZAUBERWORTE DER POESIE. DEUTSCHE DICHTUNG UND KRITIK DER SOZIALEN MISSSTÄNDE
Prof. Dr. Anna WARAKOMSKA 265

OĞUZ ATAY'IN TEHLİKELİ OYUNLAR'INDA VE PATRİCK SÜSKİND'İN DAS PARFÜM'ÜNDE ÜSTKURMACA
Prof. Dr. Melik BÜLBÜL 278

ÇOCUK EDEBİYATI ARACILIĞIYLA FELSEFİ SORGULAMA: LUIS SEPÚLVEDA'NIN YAVAŞLIĞIN ÖNEMİNİ ANLAYAN SALYANGOZUN HİKÂYESİ
Dr. Öğr. Üyesi Halime YEŞİLYURT 294

LYRIK, WIE MAN SIE SCHREIBT UND IHRE WIRKUNG
Evert EVERTS 302

HEINRICH BÖLLS ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL IN DER BILDERBUCHADAPTION VON ÉMILE BRAVO: EINE TEXT- UND BILDANALYTISCHE UNTERSUCHUNG
Prof. Dr. Nihan DEMİRYAY 311

KARANLIK ROMANTİZMİN BİR TEMSİLİ OLARAK E.A.T. HOFFMANN'IN 'ŞEYTANIN İKSİRLERİ'
Prof. Dr. Cemile AKYILDIZ 323

SEZEN AKSU'NUN "LALE DEVRİ" ŞARKISININ ALMANCA ÇEVİRİSİNİN SKOPOS KURAMI VE PENTATLON İLKESİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
Öğrt. İpek BOZLAR BALCI 335

ADALET AĞAOĞLU'NUN "*FİKRİMİN İNCE GÜLÜ*" ROMANINDA SINIF ATLAMANIN TRAJEDİSİ: TOPLUMCU GERÇEKÇİ BİR OKUMA
Ceren AYDIN & Meryem NAKİBOĞLU 349

ZUR DRAMENKUNST THOMAS BERNHARDS
Em. Prof. Dr. Szendi ZOLTÁN 359

ÂŞIK DERTLİ'NİN BESTELENMİŞ ŞİİRLERİ ÜZERİNE
Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN 370

OZAN-ÂŞIK SANATI VE EDEBİYATINDA YENİGÜN (NEVRUZ) BAYRAMI: TÜRKİYE SAHASINDAN ÖRNEKLERLE
Prof. Dr. Bayram DURBİLMEZ 376

HAMMER-PURGSTALL'IN ÇUBUKOĞLU'NA ATFETTİĞİ BİR ŞİİRİN İZİNDE
Prof. Dr. Ali DUYMAZ 395

ELSA SOPHIA VON KAMPHOEVENER'İN *YEŞİL NOHUT* ADLI MASALINDA TÜRK İNANIŞLARINA DAİR UNSURLAR
Doç. Dr. Kadir ALBAYRAK 405

DAS PARADEBEISPIEL DES NATURALISMUS: DIE NATURALISTISCHE STILKUNST IN GERHART HAUPTMANNS *EINSAME MENSCHEN*
Assoc. Prof. Dr. Mehmet UYSAL 417

DAS VERSCHWIEGENE UNRECHT DER IDYLLE: FREMDPLATZIERUNG, ARMUT UND SOZIALE DISZIPLINIERUNG IN JOHANNA SPYRIS HEIDI-ROMANEN
Assoc. Prof. Dr. Mehmet UYSAL 439

MAX RING: LEYER UND SCHWERT. HISTORISCHE NOVELLE (1858). EINE ERZÄHLUNG ÜBER THEODOR KÖRNER (1791-1813)
Doz. Dr. habil. Kálmán KOVÁCS 459

TÜRK HALK MÜZİĞİ KAYNAKLARINDA PEŞREV
Dr. Süleyman ŞENEL 473

ZWISCHEN EXIL UND IDENTITÄT – IRAKISCHE SCHRIFTSTELLER IN DER DEUTSCHEN MIGRATIONSLITERATUR
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZTÜRK & Hiba AL-BAYATI 493

UMBERTO ECO'NUN "ANLATI ORMANLARINDA ALTI GEZİNTİ" ADLI ESERİNİN VE YAZINSAL KAVRAMLARININ ÇEVİRİBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ
Prof. Dr. Sueda ÖZBENT 508

TRANSKÜLTÜREL YAZARLARI ÇEVİRMEK
Prof. Dr. Sueda ÖZBENT 523

YAZAR ÇEVİRMEN KİMLİĞİ VE ÜSLUP: ÜLKÜ TAMER'İN *HARRY POTTER VE FELSEFE TAŞI ÇEVİRİSİ* ÜZERİNE BİR İNCELEME
İrem DALFİLİZ & Mehmet Tahir ÖNCÜ 556

"AÇLIK ÇEKEN ÇOCUK" BALADI (DVLDR 115) GERÇEKLİKLE İLİŞKİSİ AÇISINDAN YENİDEN BİR DEĞERLENDİRME TASLAĞI
Dr. Barbara MUSCHIOL / Çev. Beyza ŞEN 584

ENSTİTÜ (ROMANDAN BİR BÖLÜM)
Lisa SPALT / Çev. Dr. Öğr. Üy. Seval PARLAKGÜNEŞ ERDOĞAN ... 594

BİLİMSEL METİNLERİN KURGULANMASI AÇISINDAN RUTİN ALMANCA VE TÜRKÇE İFADELER
Prof. Dr. Tahir BALCI 601

BİÇEM OLARAK SES DÜŞMESİ VE SES EKLEMENİN KULLANIMI
Prof. Dr. Munise AKSÖZ..... 640

AKROSTİŞON ŞİİRİNİN TÜRLERİ VE ÖRNEKLERİ
Prof. Dr. Munise AKSÖZ..... 652

İKİ DİL, İKİ KÜLTÜR, TEK FLOW: RAP MÜZİĞİNDE DÜZENEK DEĞİŞTİRME VE KÜLTÜREL MELEZLİK ÜZERİNE BİR İNCELEME
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR & Doç. Dr. Gönül KARASU 663

DEDİĞİ SULTAN MENAKIPNAMESİ'NDE İNTİHAL BEYİTLER
Ali IŞIK 679

TÜRK VE ALMAN ROMANLARINDA DEYİM VE ATASÖZLERİNİN KÜLTÜREL BELLEK TAŞIYICISI OLARAK İŞLEVİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME
Dr. Yüksel ERSAN 688

LISA SPALT İLE SÖYLEŞİ
Prof. Dr. Nazire AKBULUT / Çev. Dr. Öğr. Üyesi Seval PARLAKGÜNEŞ ERDOĞAN 739

DİYALOG ALS FACHORGAN DER TÜRKISCHEN GERMANISTIK. ZUR GESCHICHTE, INSTITUTIONELLEN ENTWICKLUNG UND PROFESSIONALISIERUNG DER ZEITSCHRIFT
Prof. Dr. Zehra GÜLMÜŞ 747

DIE AUSLANDSGERMANISTIK IM WANDEL – ENTWICKLUNGSPOTENTIALE UND PROBLEMFELDER
Prof. Dr. Leyla COŞAN 761

ALMANCA EĞİTİMİNDE ÖNEKLİ FİİL BİLGİSİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME
Sude KARASU & Prof. Dr. Handan KÖKSAL 775

INTERKULTURALITÄT ALS BILDUNGSZIEL IM DAF-UNTERRICHT: ZUR ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ
Prof. Dr. Erdinç YÜCEL & Prof. Dr. Hasan YILMAZ 797

GEBRAUCHSANWEISUNGEN VON DIGITALEN UND NICHT-DIGITALEN WÖRTERBÜCHERN. EINE KOMPARATIVE UNTERSUCHUNG ZUR FÖRDERUNG DES NACHHALTIGEN LERNENS IM DAF-KONTEXT
Devrim Yaren TÜRKOĞLU & Prof. Dr. Handan KÖKSAL 816

EIN MODULARES UNTERRICHTSMODELL ZUR ENTWICKLUNG LITERATURGESCHICHTLICHER KOMPETENZ – DARGESTELLT AM BEISPIEL DES LITERARISCHEN BAROCK
Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL 831

EĞİTİM BİLİMLERİ TERMİNOLOJİSİNDE KAVRAMSAL EŞDEĞERLİK: TÜRKÇE, ALMANCA VE İNGİLİZCEDE TEMEL EĞİTİM KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ
Prof. Dr. Yasemin DARANCIK 863

KI-GESTÜTZTES FEEDBACK IM DAF-SCHREIBUNTERRICHT: ZWISCHEN FEHLERKORREKTUR UND FÖRDERUNG SELBSTSTÄNDIGER TEXTREVISION
Prof. Dr. Yasemin DARANCIK 875

OTONOM ÖĞRENME BAĞLAMINDA DİJİTAL DİL ÖĞRENME ORTAMLARI: YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE LİNGUA.COM PLATFORMU ÖRNEĞİ
Arife SAĞMAN & Doç. Dr. Selma AKOL GÖKTAŞ 887

YABANCI DİL ÖĞRENME MOTİVASYONUNUN YAPAY ZEKÂDAKİ TEMSİLİ: ALMANCA ÖRNEĞİ
Öğr. Gör. Dr. Asuman YAPRAK……908

YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN TASARLANAN ÖĞRENCİ ODAKLI DERS KONSEPTİNİN YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDAKİ DÖNÜŞÜMÜ
Prof. Dr. Bahar İŞİGÜZEL 928

DISKRIMINIERUNG VON FRAUEN DURCH SPRICHWÖRTER UND REDEWENDUNGEN
Dr. Mehmet AVCI..... 943

SOSYAL SİSTEMLERDE VE EĞİTİM ETKİNLİKLERİNDE VERİM VE VERİMLİLİK
Prof. Dr. Sadettin ÖZEN 966

AHMED ADNAN SAYGUN VE PER NØRGÅRD'IN GİLGAMEŞ YORUMU
Prof. Elif Sanem GÜLEÇ & Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Şevket GÜLEÇ 976

KÜLTÜREL BİR BELLEĞİN KORUNMASI: YUNUS KARADENİZ'İN "ORDU İLİ SÖZ VARLIĞI (ATASÖZÜ-DEYİM-MÂNİ-NİNNİ-TEKERLEME-BİLMECE-MASAL)" ESERİ ÜZERİNE
Prof. Dr. Işıl ALTUN 994

ÖNSÖZ YERİNE

PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK



Ali Osman ÖZTÜRK, 05.01.1960 Ordu doğumlu olup 1981 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında Lisans, 1990 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Lisansüstü eğitimini tamamladı. Doktora çalışmalarını tamamlamak üzere iki yıl Alman Halk Türküsü Arşivi'nde araştırmalarda bulundu. Bu kapsamda arşiv tarafından desteklenen Türk Halk Türküsü Arşivi (Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Proje No: FEF 92/101, Konya 1993) projesini çalıştı. 1991 yılında Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde Yardımcı Doçent, 1994 yılında Doçent kadrosuna atandı. 1992-1998 arası Selçuk Üniversitesi Halk Kültürünü Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde yönetim kurulu üyesi ve başkan yardımcılığı görevini yürüttü. Uluslararası halkbilim dergisi DEMOS'un Türkiye temsilciliğini üstlendi ve bu dergide Türk halkbilimi ve kültürü üzerine yayınlanmış 40 civarında eser tanıtımı yaptı. 2002 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda Profesör oldu. Burada Bölüm Başkanı, Rektör Danışmanı, Rektör Yardımcısı, Yüksekokul Müdürü, Araştırma Merkezi Müdürü olarak üst yönetiminde görev aldı. Ağustos 2011'de Konya'ya Selçuk Üniversitesi'ne döndü; Üniversitenin bölünmesiyle adı daha sonra Necmettin Erbakan Üniversitesi olarak değiştirilen Konya Üniversitesi'ne geçti; halen aynı üniversiteye bağlı Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda profesör olarak çalışmaktadır.

Bir dönem Türkiye temsilciliğini yaptığı DEMOS dergisi dışında 01.07.1999-01.07.2001 tarihleri arasında S.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi'nin (SEFAD) editörlüğünü üstlendi; dergi bugün alanında ESCI kategorisindedir.

2013-2019 yılları arasında başkanlığını yürüttüğü Türk Germanistler Derneği'nin yayın organı olan hakemli DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik dergisini online olarak yayınlanmasını başlatıp

ve 13 sayı çıkartarak TR DİZİN'de taranmasını sağladı. Dergi halen EBSCO'da taranmaktadır.
Halen Mehmet Tahir Öncü ve Leyla Coşan ile birlikte Logos Verlag (Berlin) tarafından yayınlanan Germanistik in der Türkei serisinin (https://www.logos-verlag.de/cgi-bin/engtransid?page=/Buchreihen/git.html&lng=deu&id=) dizi editörlerinden biridir. 2026 tarihine kadar bu diziden 32 kitap yayınlanmıştır.
Prof. Dr. Tahir Balcı, Prof. Dr. Munise Aksöz ile birlikte 9 yıldır editörlüğünü üstlendiği Schriften zur Sprache und Literatur dizisinde 2026 tarihine kadar 9 kitap yayınlanmıştır.
Hiper Yayınevi bünyesinde 4 adet:

- Albayrak, K. (2022). *Peter Stamm'ın Romanlarında Heterotopyalar*, İstanbul: Hiper Yayın.
- İmrağ, Ö. S. (2021). *Almanca ve Türkçede dil bilgisel zamanlar*, 1. Baskı, İstanbul: Hiper Yayın.
- Ülkü, V. (2025). *Dil Bilimine Giriş*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Yeşilyurt, H. (2021). *Else Günther als Kinderbuchautorin und ihr Beitrag zur interkulturellen Erziehung.* İstanbul: Hiper Yayın.

IJOPEC bünyesinde ise kitap editörlüğü 1 adet:

- Hebel, J. P. (2025). *Renli Aile Dostunun Mücevher Kutusu. Hikayeler – Anekdotlar - Tarih Notları*. Çev.: Vural Ülkü. London: IJOPEC Publication.

JOURNAL OF CURRENT DEBATES IN SOCIAL SCIENCES (CUDES) dergisinde özel sayılarının editörlüğü 2 adet:

- Hölderlin, F. (2024 – 7[2]; https://cudesjournal.com/index.jsp?mod=sayi_detay&sayi_id=3108)
- Pazarkaya, Y. (2026 – 9[S4]; https://cudesjournal.com/index.jsp?mod=sayi_detay&sayi_id=3910)

Yurtdışı ve yurt içinde çok sayıda makale ve bildiri sahibi olan Ali Osman Öztürk'ün (https://www.erbakan.edu.tr/yabancidilleregitimi/anabilim) Alman Edebiyatı, kültürü ve eğitimi dışında halk kültürü üzerine de telif ve çeviri kitap yayınları mevcuttur.
Halk Kültürü çalışmaları dolayısıyla 2002 yılında Folklor Araştırmaları Kurumu'nca verilen *Türk Folkloruna Hizmet Ödülü* ve 2018 yılında Kırgızistan Issık Göl Devlet Üniversitesi, Hacı Bektaş Veli Kültür Derneği ve Dünya Söz Akademisi Derneği'nce verilen *Manas'ın Mirascıları. Türk Dünyası Kültürüne Hizmet Ödülü*'ne layık görülmüştür.
Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Öğretim Görevlisi Mualla Öztürk ile evli olup 2 çocuk sahibidir.

TELİF VE ÇEVİRİ KİTAPLARI

Müller, A. & Semmer, G. (1998). *Bay B.'nin Başına Gelenler. Derlenmiş Brecht Anekdotları*. Çev. A. O. Öztürk. Konya: Çizgi Kitabevi,

Ozan, M. & Öztürk, A. O. (2022). *Şahmaran ile Fantastik Yolculuk. Musa Abdi'den İgnácz Kúnos ve Oğuz Tansel'e*. Çanakkale: Paradigma Akademi. 253 sayfa. ISBN 978-625-8118-03-2

Öztürk, A. O. & Holzapfel, O. (2008). *Deutsch-Türkische Streifzüge in der deutschen Literatur und der Volksdichtung.* Kenzingen: Centaurus Verlag (2. Baskı: *Deutsch-türkische Streifzüge in der deutschen Literatur und der Volksdichtung*, Herbolzheim: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ISBN: 978-3-8255-0707-7)

Öztürk, A. O. (1994). *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk*. Studien zur Volksliedforschung Bd. 15. Bern vs.: Peter Lang Verlag.

Öztürk, A. O. (1995). *Türkü Yazıları.* Ankara/Konya: Millî Folklor Yayınları.

Öztürk, A. O. (2000). *Alman Oryantalizmi. 19. Yüzyıl Alman Halk Sanatında Türk Motifi*. Ankara: Vadi Yayınları

Öztürk, A. O. (2002). *Alamanya Türküler. Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/ Öncü Kolu.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, A. O. *(*2015*). Alman Oryantalizmi. 19. Yüzyıl Alman Halk Kültüründe Türk Motifi*, 2. Baskı, İstanbul: Vadi Yayınları.

Öztürk, A. O. (2017). *Türküyü Okumak. Türkü Yazıları II,* İstanbul: Hiperlink, 2017.

Öztürk, A. O. (2018). *Sevgi Edebiyatı*. Ed. Fatih Tepebaşılı, İstanbul: Hiper Yayın

Öztürk, A. O. (2020). *Halkbilim Dolayları: Masal-Efsane-Menkıbe-Hikâye-Türkü-Fıkra-Bayram-Nazar.* Ed. Meral Ozan. İstanbul: Hiperyayın, 2020. ISBN: 978-605-281-732-2 -e-ISBN: 978-605-281-733-9.

Öztürk, A. O. (2022). *Hayat Hakikat Edebiyat*. Ed. Fatih Tepebaşılı. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Rinser, L. (1996). *Öyküler (Almanca/Türkçe)*. Çev. A. O. Öztürk. Konya: Kendi Yayını.

Wiemer, R. O. (2006). *Söz Deyişmece.* Çev. A.O. Öztürk. İstanbul: Digraf Yayıncılık.

EDİTÖRLÜĞÜNÜ YAPTIĞI KİTAPLAR

Akyıldız, E. C., Balcı Y. & A.O. Öztürk (Ed.) (2019). *Ex Oriente lux: West-östlicher Kulturtransfer. Germanistik in der Türkei, Bd. 1*, Berlin: Logos Verlag.

Albayrak, K. (2022)*: Peter Stamm'ın Romanlarında Heterotopyalar*, İstanbul: Hiper Yayın.

Alyaz, Y., Doğan, M., Yetim, M., Özmut, O., Göçerler, H., & Üzer, M. (2013). *Home: Ein Film von Yann Arthus-Bertrand. Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache (B1). Ekin Basım Yayın Dağıtım.*

Balcı, T., Öztürk, A. O. & Serindağ, E. (Ed.) (2018). *Schriften zur Sprache und Literatur II, First Edition, London-Istanbul: IJOPEC.*

Balcı, T., Öztürk, A. O. & Serindağ E. (Ed.) (2019). *Schriften zur Sprache und Literatur III*, London: IJOPEC Publication.

Balcı, T., Öztürk, A. O. & Aksöz, M. (Ed.) (2020). *Schriften zur Sprache und Literatur IV, First Edition*, London: IJOPEC Publication No: 2020/5.

Balcı, T., Öztürk, A.Ö. & Aksöz, M. (Ed). (2021)*: Schriften zur Sprache und Literatur V*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Balcı, T., Öztürk, A.Ö. & Aksöz, M. (Ed.) (2022). *Schriften zur Sprache und Literatur VI*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Balcı, T., Öztürk, A.Ö. & Aksöz, M. (Ed.) (2023). *Schriften zur Sprache und Literatur VII*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Balcı, T., Öztürk, A. O. & Aksöz, M (Ed.) (2024). *Schriften zur Sprache und Literatur VIII* Konya: Çizgi Kitabevi.

Balcı, T., Öztürk, A.Ö. & Aksöz, M. (Ed.) (2025). *Schriften zur Sprache und Literatur IX*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Dağabakan, F. Ö., Coşan L. & Sarı, A. (Ed.) (2019). *Ex Oriente lux: Literaturwissenschaftliche und imagologische Ansätze. Germanistik in der Türkei,* Bd. 2, Logos Verlag. (Reihenherausgeber: Öncü, M. T., Öztürk, A. O., Coşan, L.)

Hadank, K. (2017). *Jön Türk Asker ve Halk Türküleri.* Çev. A.O. Öztürk. İstanbul: Hiperlink.

Hebel, J. P. (2025). *Renli Aile Dostunun Mücevher Kutusu. Hikayeler – Anekdotlar - Tarih Notları.* Çev.: Vural Ülkü, Ed.: Ali Osman Öztürk. London: IJOPEC Publication. Doi: https: //doi.org/10.5281/zenodo.15728716

Hedin, S. (2017). *Asya'nın Çöllerinden. Çev. A.O. Öztürk*. İstanbul: Hiperlink.

İmrağ, Ö. S. (2021). *Almanca ve Türkçede dil bilgisel zamanlar, 1. Baskı*, İstanbul: Hiperyayın.

Öncü, M. T., Öztürk K. & Nalcıoğlu A. U. (Ed.) (2019). *Ex Oriente lux: Varianten der deutsch-türkischen Begegnungen.* Germanistik in der

Türkei, Bd. 3, Berlin: Logos Verlag. (Reihenherausgeber: Öncü, Mehmet Tahir, Ali Osman Öztürk, Leyla Coşan)

Öztürk, A. O. & Onur, N. (Eds.) (1997). *Batı Edebiyatında Sevgi ve Hoşgörü Üstüne, Gündoğan Edebiyat Dizisi 12-37*, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Öztürk, A. O. (2016). *Yann Arthus-Bertrand, Home (Yuva), Yabancı Dil Türkçe Ders Materyali, B2 - C 1*. Bursa: Detay Yayıncılık.

Öztürk, A. O. (Ed.) (1997)*: İmaj Yazıları*. Konya: Gökhan Ajans.

Öztürk, A. O. (Ed.) (1999). *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları*. Konya: Selçuk Üniversitesi'ni Yaşatma ve Geliştirme Vakfı (SEL-ÜN) Yayınları.

Öztürk, A. O. (Ed.) (2006). *Prof. Dr. Suzan Erbaş: Geldi Gördü YAzdı*. Çanakkale: Anı Yayıncılık.

Öztürk, A. O. (Ed.) (2007). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, A. O. (Redaksiyon) (2001). *Nibelung'lar Destanı. Çev. Bilge Umar. Kazım Taşkent Klasik Yapıtlar Dizisi. 44*, İstanbul: Y apı Kredi Yayınları.

Öztürk, A. O. / Balcı, Umut (2022)*: Herta Müller Kitabı*. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Öztürk, A. O., Öncü, M. T & Balkaya, D. (Ed.) (2018). *Abstractheft XIV. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur, Erzurum.*

Öztürk, A. O., Sakallı, C. & Öncü, M. T. (Hrsg.) (2020). *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II*. Berlin: Logos Verlag. (= Germanistik in der Türkei, Bd. 9)

Öztürk, A. O., Sakallı, C. & Öncü, M. T. (Hrsg.) (2020). *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei I*, Berlin: Logos Verlag, 2020, (= Germanistik in der Türkei, Bd. 8)

Öztürk, A. O.; A. Dellal, N. & Balcı, U. (Eds.) (2005). *4. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu* (17-19 Haziran 2004) Bildirileri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Öztürk, A. O.; Ünal D. Ç. & Ünal K. (Ed.) (2018). *Hiciv, Yığın ve Göçmen Edebiyatı Uzmanı, Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı*, İstanbul: Hiper Yayın.

Toprak, M. & Öztürk, A. O. (Hrsg.) (2015). *Migration und kulturelle Diversität, Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen*

Germanistik Kongresses, Bd. I: Literatur- und Übersetzungswissenschaft, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Ülkü, V. (2025). *Dil Bilimine Giriş. Ed. Ali Osman Öztürk*. İstanbul: Hiper Yayın.

Yeşilyurt, H. (2021). *Else Günther als Kinderbuchautorin und ihr Beitrag zur interkulturellen Erziehung*. İstanbul: Hiperyayın.

Yıldız A. (Ed.) (2019)*: Türkische Beiträge zur DDR-Literatur I. Germanistik in der Türkei, Bd. 4*, Berlin: Logos Verlag. (Reihenherausgeber: Öncü, Mehmet Tahir, Ali Osman Öztürk, Leyla Coşan).

Zettl, E. (2009). *Geçmişten Günümüze Almanya. Alman Kültür ve Edebiyat Tarihi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları: 97, Eğitim Fakültesi Yayınları: 7, Çanakkale 2009.*

DERGİ EDİTÖRLÜKLERİ

S.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi 09.1997 - 09.2001 yılları arası (Yardımcı Editör).

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik. 2013-2019 yılları arasında 12 sayı (Baş Editör).

Journal of Current Debates in Social Sciences (CUDES): HÖLDERLİN ÖZEL SAYISI. Vol. 07, Isseu: 2, 9. 2024, ISSN: 2632-1734. (Konuk Editör) (https://cudesjournal.com/?mod=sayi_detay&sayi_id=3108)

Journal of Current Debates in Social Sciences (CUDES): Yüksel Pazarkaya Özel Sayısı, 9(4), 06/2026| ISSN: 2632-1734 (Konuk Editör) (Prof. Dr. Umut Balcı ile) (https://cudesjournal.com/index.jsp?mod=sayi_detay&sayi_id=3910)

MAKALE YAYINLARI

Albayrak, K. & Öztürk, A. O. (2019). Werteorientierung bei Herta Müller am Beispiel des Filmes Reise der Hoffnung von Xavier Koller, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. Sayı: 41, 107-121. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/740728 DOI: 10.26650/sdsl2019-0005

Alyaz, Y., Öztürk, A. O. & Genç, Z. S. (2017). Contribution of an Enviromental Documentary Movie to the Development of Pre-Service Teachers‘ Environmental Attitudes) *Humanitas. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (International Journal of Social Sciences)*, Cilt: 5, Sayı: 9, 203-218. http://humanitas.nku.edu.tr/article/view/5000205772

Balcı, T. & Öztürk, A. O. (2019). Bir Kod Kaydırma Alanı Olarak Alamanya Türküleri, *Perspektif. Aylık Haber-Yorum Dergisi. Dosya: Avrupa'da Göç ve Müzik*, Yıl: 25, Sayı: 282, Haziran, ss. 36-40. https://perspektif.eu/2019/05/30/alamanya-turkuleri/

Berzeviczy, K. (2026). 17. *Yüzyıl Almanca Seyahatnamelerde Türk imajı. (Çev/Trans. Öztürk, A. O.). Türk Folklor Araştırmaları/Turkish Folklore Research journal. 2026*. Sayı: 372-I, 231-244. DOI: https://doi.org/10.61620/tfa.103

Durusoy, G. (2021). Çek Halk Türkülerinde Türk İmajı. Çev. Kol, M. *ve Öztürk, A. O. Folklor Akademi Dergisi*. Cilt: 4, Sayı: 3, 522-535.

Holzing, B. (2025). Putti ve Güller Arasında – Tarihin Hafif Esintisi *(A. O. Öztürk, çev.). Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 91-98. https://dergipark.org.tr/en/pub/alkad/article/1666464

Kúnos, I. (2021). Türkiye'de Bir Siegfried Efsanesi (A. O. *Öztürk, Çev.). KARE, Özel Sayı: Türkiye'de Karşılaştırmalı Edebiyat, 1-15. Retrieved from* https://dergipark.org.tr/tr/pub/kare/issue/64358/932044.

Öztürk, A. & Ergun, P. (1996). Yıldız, Naciye: Manas Destanı (W.Radloff) ve Kırgız Kültürü ile İlgili Tespit ve Tahliller [Das Manas-Epos (W. Radloff) und Untersuchungen sowie Analysen zur kirgisischen Kultur]… *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen. Bd 32*, Heft 2, (Dresden), 302-304.

Öztürk, A. & Vereş, E. (2019). Türk Konulu Baladların Çek ve Slovak Sözlü Geleneğindeki Yaygınlığı. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 197-214. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uhad/issue/50308/621453 (02.12.2019)

Öztürk, A. O. & Akın, Ş. M. (1998). Almanya'daki Türk Çocuk Edebiyatı Üzerine Kısa Notlar. *Türk Yurdu*, Sayı: 136, Aralık 1998, 93-95. 2. Baskı (2010). Dilin Çağrısı. Yüksel Pazarkaya'a 50. Sanat Yılında Armağan, Haz. İnci Pazarkaya. İstanbul: TÜYAP, 197-201.

Öztürk, A. O., Albayrak, K. & Holzapfel, O. (2023). Zur Wahrnehmung von Liebe und Gewalt in den Erzählungen Die rote Katze und Ein Bündel weißer Narzissen von Luise Rinser. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Sayı: 50, 2023, 45-55 DOI: 10.26650/sdsl2023-1327889

Öztürk, A. O. & Demiryay, N. (2013). *Ein Lehr- und Übungsbuch zur Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht. Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, Sayı. 2013/1, 104-107.

Öztürk, A. O. & Holzapfel, O. (2008). Zum Türkenbild in deutschsprachigen Liedern und Kinderversen Acta Ethnographica Hungarica. *An International Journal of Ethnography*, 53 (2), (2008), 361-380.

Öztürk, A. O. & Öncü, M. T. (2013). Sakarya Germanistik Çalıştayı Raporu, *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, Sayı. 2013/2, 160-161.

Öztürk, A. O. & Ozan, M. (2013). 42. Internationale Balladen-Konferenz. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, Sayı. 2013/2, 162-164.

Öztürk, A. O. & Ozan, M. (2019). Spuren von Schahmaran in fantastischer und narrativer Fiktion. *Eine komparative Studie über ein Märchen von Oguz Tansel und Ignácz Kúnos, Arbeiten zur deutschen Philologie. Nr*. 31 (2019), 79-87. http://adph.unideb.hu/aktuelle_ausgabe.htm

Öztürk, A. O. & Sakaoğlu, S. (1995). Pflegerl, Barbara: Es war einmal – Es war keinmal. Türkische Volksmärchen…. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen. Bd 31*, Heft 4, (Dresden), 311-313.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2019). Necdet Neydim'in İsmail ve Babamın 68 Kuşağı Adlı Eseri Üzerine, *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 2019/1*, 191-194. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/755510

Öztürk, A. O. (1991). Eine türkische Parallele zur 'Schönen Jüdin'?. *Jahrbuch für Volksliedforschung 36*, 98-105.

Öztürk, A. O. (1991). Rüzgârgülü-Windrose, deutsch-türkisches Liederbuch, Almanca-Türkçe Şarkılar…. *Jahrbuch für Volksliedforschung*, Bd. 36, Berlin, 166.

Öztürk, A. O. (1992). Bänkelsang Türü Almanca Bir Şarkıdaki Türk Motifine İşlevselci Bir Yaklaşım. *S.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi 11, 5-23*.

Öztürk, A. O. (1992). Bertram Wallrath (Hrsg.), Die schönsten Volkslieder…, *Jahrbuch für Volksliedforschung*, Bd. 37, Berlin, 141-142.

Öztürk, A. O. (1993). Almancada Yeni Bir Özbek Masalları Kitabı. *Anayurttan Atayurda Türk Dünyası 1 (4)*, 1993, 85-86.

Öztürk, A. O. (1993). II. Dünya Savaşı Sonrası Alman Halkbilimi. *Millî Folklor 3 (20)*, 1993, 25-31. (Çeviri)

Öztürk, A. O. (1994). Almanca'da iki Deyim Alman Kültüründe Türk İmajı Araştırmalarına Bir Katkı, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 3, Konya 1994, 61-71.

Öztürk, A. O. (1994). Norveç'te Türk İmajı. Söylentiler ya da Tarihsel Açıdan Stereotipler. *Tarih ve Toplum*, Sayı: 130, 22-25. (Çeviri)

Öztürk, A. O. (1995). Alman Kültüründe Türk İmajı Araştırmalarının Etnolojik Değerlendirilmesi ve Bir Bibliyografya Denemesi. *S. Ü. Fen-Ed. Fak. Edebiyat Fakültesi Dergisi 9-10*, 1994-1995, 1-34.

Öztürk, A. O. (1995). Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nda Boşnak Birlikleri. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, Sayı: 104, 1995, 25-28. (Çeviri)

Öztürk, A. O. (1996). Luise Rinser'in Üç Öyküsünde 'Sevginin Kalıpları' . *Gündoğan Edebiyat*, Sayı: 17, Kış 1996, 29-36.

Öztürk, A. O. (1996). Sen de Haklısın Esprisinde Yatan Felsefe. *Türk Lehçeleri ve Edebiyatı*, Sayı: 9, Ekim 1996, 76-80. 1996

Öztürk, A. O. (1996). Stephan Unterberger, Lieder der Türkei. Türkiye'den şarkılar. Ein zweisprachiges Liederbuch. Spiel- und Tanzanleitungen. Kulturhistorische Erläuterungen… *Jahrbuch für Volksliedforschung*, Bd. 41, Berlin, 211-212.

Öztürk, A. O. (1996). Ulrich Schlemmer: 'Türkler ve Tatarlar Arasında' Üzerine. *Tarih ve Toplum 25 (146), Şubat 1996*, 57-63. (Çeviri)

Öztürk, A. O. (1997). Ein Überblick über die Untersuchungen zum Türkenbild der deutschen Kultur. *Diyalog 5, Ankara 1997*, 11-30.

Öztürk, A. O. (1997). Johannes Schiltberger'in Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427)' Adlı Eserinde Adetler ve İnanmalar. *Folklor/Edebiyat 2, (9), Mart 1997*, 51-62.

Öztürk, A. O. (1997). Kocadoru, Yüksel: Die Türken. Studien zu ihrem Bild und seiner Geschichte in Österreich…. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen. Bd 33*, Heft 2, (Dresden), 99-101.

Öztürk, A. O. (1997). Kula Onur Bilge: Alman Kültüründe Türk İmgesi I-II [Das Türkenbild in der deutschen Kultur I]… *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen. Bd 33*, Heft 2, (Dresden), 101.

Öztürk, A. O. (1997). Özdemir, Çağatay: İşçi Göçü ve Almanya'da Yabancı Düşmanlığının Teorik Açıklaması [Gastarbeiter-Migration…]… *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen. Bd 33*, Heft 2, (Dresden), 101-102.

Öztürk, A. O. (1997). Tanınmış Alman Yazar Marie Luise Kaschnitz'in Türkiye İzlenimleri. *Kültür ve Sanat 34, Ankara 1997*, 18-22.

Öztürk, A. O. (1998). Almanya'da 90 Yıllık Cami Sembolü Yapı: Dresden'de Yenice Sigara Fabrikası. *Kültür ve Sanat 38, Ankara 1998*, 46-49.

Öztürk, A. O. (1998). Erkek-Kadın İlişkisi Açısından 'Rose Bernd' ve Halk Türküsünün İşlevi. *SÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, Sayı: 12, Konya 1998, 1-10.

Öztürk, A. O. (1999). Bir Sığınak Yeri Olarak Türkiye. Alman Araştırıcıların 1933-1945 Göçü. *SÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, Sayı: 13, 1999, 69-74. (Çeviri)

Öztürk, A. O. (2000). Luise Rinser'de İnsan Sevgisinin Temeli. *SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya 2000*, 325-339.

Öztürk, A. O. (2001). 1909 Adana-Ermeni Olaylarına Bir Tanık: Kibaroğullarının Ağıdı [Eine dokumentarische Totenklage zu den türkisch-armenischen Gefechten 1909 in Adana: Kibaroğullarının Ağıdı]... *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen*, Bd. 34, 2001, Heft 4, 383-384. (Almanca Özet)

Öztürk, A. O. (2001). Jean-Pierre Bodmer: Selçuklular Anadolu'da. *Cogito: Selçuklular*. Sayı: 29, Güz 2001, 33-46. (Çeviri)

Öztürk, A. O. (2001). Leben und Werk des türkischen Märchensammlers und Dichters Oğuz Tansel. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen*, Bd. 34, 2001, Heft 4, 395-397.

Öztürk, A. O. (2001). Versuch einer Bibliographie zur Erforschung des Türkenbildes in der deutschen Kultur. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen. Bd*. 34, Heft 3, 271-294.

Öztürk, A. O. (2002). Günümüz Alman Basınında Atatürk İmgesi. *Türk Dili*, Sayı: 605, Mayıs 2002, 385-398.

Öztürk, A. O. (2002). Liebe und/ oder Politik. Zur Liebeslyrik von Erich Fried. Literatur für Leser, 25, Jg. Sayı: 02/ 4 Peter Lang Verlag, 244-253 (Türkçesi: Erich Fried'ten Apolitik Şiirler ya da Aşkın Siyasallığı. *Yom Sanat*, Sayı: 5, Mart-Nisan 2002, 20-26).

Öztürk, A. O. (2002). Ortaçağ Alman Yazınının Başyapıtlarından Nibelung'lar Destanı. *Kitap-lık*, Sayı: 51, Ocak 2002, 182-186.

Öztürk, A. O. (2002). Ortaçağdan Yeniçağa Faust. *Folklor/ Edebiyat*, Sayı: 29, 2002/1 (Ankara), 345-354.

Öztürk, A. O. (2003). Bemerkungen zur türkischen populären Liedtradition der Neunzigerjahre. *Lied und populäre Kultur/ Song and Popular Culture. Jahrbuch des Deutschen Volksliedarchivs. 48. Jg*., 241-253. 2003

Öztürk, A. O. (2006). Önemli Alman Halkbilim Dergilerinde Türklere İlişkin Yazılar Kaynakçası. *Folklor/ Edebiyat*, Sayı: 46, Ankara 2006/2, 597-614.

Öztürk, A. O. (2006). Tom Cheesman-Deniz Göktürk: Türkçe İsimler, Almanca Metinler. Almanya'daki Türk Göçmen Yazınına Bir Bakış. *Kitap-lık*, Sayı: 98, Ekim 2006, 98-103. (Çeviri)

Öztürk, A. O. (2007). Çanakkale Masalı Üzerine, *Kitap-lık*, Sayı: 103, Mart 2007, 122-130.

Öztürk, A. O. (2007). Çanakkale Söylenceleri: Tarihten Ders Almak mı, Tarihi Ters Okumak mı?, *Toplumsal Tarih*, Sayı: 158, Şubat 2007, 76-83.

Öztürk, A. O. (2008). Masalları Uyutmak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, Volume: 1, Issue: 3, Spring 2008, 494-499. (Ayrıca bkz. Folklor/Edebiyat, Sayı: 56 (2008).

Öztürk, A. O. (2009). , Arbeit macht frei' ya da Çanakkale Rüzgârına Karşın Ayakta Kalmak, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, Volume 2, Issue 9, Fall 2009, 326-332.

Öztürk, A. O. (2009). 1909 Adana-Ermeni Olaylarına Bir Tanık: Kibaroğullarının Ağıtı *[Documentary Dead Complaints for Turkish-Armenian Fight 1909 in Adana: Kibaroğullarının Ağıtı], Milli Folklor. Üç Aylık Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10 Yıl: 20 Sayı: 81, Bahar 2009, 6-17.

Öztürk, A. O. (2009). Çanakkale Türküsü Örneğinde Bilim ve Popül(eri)zm. *Musiki Dergisi*, Yıl: 3, 14. Ekim 2009. http://www.musikidergisi.net/?p=1203 (17.12.2009)

Öztürk, A. O. (2010). Almanya'daki Türk İşçilerinin Türküleri Üzerine, *Türk Yurdu*, Cilt: 30, Sayı: 269, Ocak 2010, 65-70.

Öztürk, A. O. (2013). Interkulturelles Verstehen über Bilder. Japanerbild im Neuruppiner Bilderbogen aus dem 19. Jahrhundert, *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, Sayı. 2013/1, 91-100.

Öztürk, A. O. (2016). Eigene und fremde Emotionsschilderungen von Else Günther in ihrem Kinderroman Sonjas lustige Türkenreise, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Bd. I*, Sayı: 35, 2016, 25-42.

Öztürk, A. O. (2016). Einige Überlegungen zu den Liebessymbolen in den Konyaner Volksliedern. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, Volume 8, Sayı: 2, 2016, 7-20.

Öztürk, A. O. (2017). Oğuz Tansel Masallarının Derin Kökleri Üzerine Bir Örnek Mavi Gelin Masalı / An Example of the Deep Roots of Oğuz Tansel Tales: The Blue Bride Tale, *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/7, Ankara/Turkey, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11458, p. 311-322.

Öztürk, A. O. (2018). Luise Rinser: Kendini Bulmak, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), Ağustos 2018*, 28-31. (Çeviri Makale)

Öztürk, A. O. (2018). Sosyolojik Açıdan Yeni Çağ Alman Edebiyatı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı)*, 37-39. (Tanıtım Makalesi)

Öztürk, A. O. (2018). Zum pädagogischen Wert der Kinderliteratur am Beispiel von Else Günthers Roman Sonjas lustige Türkenreise [An Analysis of the Educational Value of Children's Literature in Else Günther's Sonjas lustige Türkenreise]. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 1 (39), 19-33. DOI: 10.26650/alde.2018.1.39.0002

Öztürk, A. O. (2018).Ein Unterrichtskonzept im Rahmen des Studentenorientierten Ansatzes für Fremdsprachenunterricht. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Özel Sayı), Ağustos 2018*, 78-91.

Öztürk, A. O. (2019). Alman Yazar Marie Luise Kaschnitz'de ve Çocuk Edebiyatı Yazarı Else Günther'in Sonjas lustige Türkenreise İsimli Romanında İstanbul. *Roman Kahramanları, Üç Aylık Edebiyat Dergisi*, Sayı: 38, Nisan-Haziran 2019, 233-244.

Öztürk, A. O. (2019). Bir Türk Baladı: Türkü-Destan. (Çev. *Meral Ozan). Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 151-155. http://dergipark.org.tr/uhad/issue/45772/578126

Öztürk, A. O. (2020). Orta Çağ'da Yaşamış İki Alman Esirin Gözünden Osmanlı-Türk Toplumunda Sosyal Değerler. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik. Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei*, Sayı - 30 Eyl 2020, 18-35.

Öztürk, A. O. (2021). 19. Yüzyıl Popüler Alman Resim Sanatında Kafkasya Osmanlı – Rus Savaşının Alımlanması, *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften | Internet journal for cultural studies | Revue électronique de recherche*s sur la culture. Nr. 25. Reviewed Journal ISSN 1560-182X

Öztürk, A. O. (2021). Konya Türkülerinde 'Dalgalı' Kişizade İmgesi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E – Dergisi*, ISSN: 2149–5866 Cilt: 8, Sayı: 2, 02-29, Kış 2021, DOİ: 10.30804/cesmicihan.999494, Bartın – Türkiye

Öztürk, A. O. (2021). Kitap Tanıtımı – Almanya Türkleri Yaz: Korkmaz, M. A., *Folklor Akademi Dergisi*. *Cilt: 4*, Sayı: 3. 553-556.

Öztürk, A. O. (2022). Yabancı Gözüyle Yunus Emre'nin Şiiri, *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, 33-41.

Öztürk, A. O. (2022). İsrail Najara İçin İlham Kaynağı Olarak Yabancı (Yahudi Olmayan) Şarkılar (A. O. *Öztürk, Çev.). Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*, 9 (2), 161-171. DOI: 10.30804/cesmicihan.1112825 ISSN: 2149-5866

Öztürk, A. O. (2023). Dârü'l Elhân Halk Müziği Külliyatı. Çeviri–İnceleme–İşleme Kitabına Dair, *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 149-157.

Öztürk, A. O. (2023). Kullanımlık Türkü Kitapları Kavramı ve Salih Turhan Örneği. *Türk Folklor Araştırmaları*, 367, 52-66- doi: 10.61620/tfra.1003

Öztürk, A. O. (2025). Deutschsprachige Lyrik im Wandel der Rezeption durch Anthologien in der Türkei. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 13(1), 54-79. https://doi.org/10.37583/diyalog.1714865

Öztürk, A. O. (2025). Dil[l]e Gelen Bir Yaşam: Prof. Dr. Vural Ülkü'nün Bir Miras ve Rehber Olarak Dil Bilimine Giriş *Kitabına Dair. Mersin Sanat-Edebiyat*. Sayı: 17, 7-8.

Öztürk, A. O. (2025). Johann Peter Hebel Yeniden Türkçede: Prof. *Dr. Vural Ülkü'nün Tam Çevirisiyle Edebi Kültür Aktarımı. Mersin Sanat-Edebiyat*. Sayı: 17, 14-15.

Öztürk, A. O. (2025). Nachruf auf Barbara Frischmuth (05.07.1941-30.03.2025). *Korpusgermanistik*, 4(1), 52-55. https://doi.org/10.62425/korpus.1672281

Öztürk, A. O. (2025). Prof. *Dr. Gürsel Aytaç (*1940–2025)' ın Ardından. Mersin Sanat-Edebiyat. Sayı: 17, 19.

Öztürk, A. O. (2025). Wissenschaft mit Seele – Eine Einführung, die Brücken schlägt. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 13(1), 291-295. https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/92324/1714927

Röhrich, L. (2025). Halk Ezgisi Olarak Goethe'nin Fareli Köyün Kavalcısı *Şiiri Üzerine. Çev. A. O. Öztürk. Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(2), 209-212.

Ruggles, E. (2025). Theodor Körner'in Tragedyası (Zrıny) Üzerine. Çev. Ali Osman Öztürk. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 8(1), 72-75. http://dx.doi.org/10.29228/cudes.81390

KİTAPTA BÖLÜMLERİ

Eberspächer, H. (2024). Özbaşarım Olarak Motivasyon. (Çeviren: Ali Osman Öztürk). *Journal of Current Debates in Social Sciences, 7(S.1)*, 28-33. DOI:http://dx.doi.org/10.29228/cudes.79945 https://cudesjournal.com/

Freeland, C. (2024). En Nihayet Çarlardan ve Tatarlardan Arınmış Bir Ülke. (Çev.) *Prof. Dr. Ali Osman Öztürk. Palandöken'den Beşparmaklara Akademide 41 Yıl. Prof. Dr. Metin Karadağ Armağan Kitabı.* Ed. Nevin Akkaya vd. Ankara: Artikel Akademi, 282-288.

Güleç, S., Öztürk, A. O. & Holzapfel, O. (t.y.). Literatur der DDR: Ein Blick in die Vergangenheit.*Trakya Germanistik Araştırmaları*, Cilt 2: Dil ve Edebiyatta Afet, Editörler: Hikmet Asutay, Selma Akol Göktaş, Rahim Şentürk, Binnur Arabacı Candan, Edirne: Trakya Üniversitesi Yayın No: 307, 98-113.

Holzapfel, O. & Öztürk, A. O. (2006). Balladen im Deutschunterricht: Kunstballade und Volksballade. *Bellek - Mekan - İmge. Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı'ya Armağan. İstanbul: Multilingual Yayınevi*, 433-445

Holzapfel, O. & Öztürk, A. O. (2022). Konrad Pfeffels Gedicht ‚Tobakspfeife'. Zur pädagogischen Rezeption eines Bestsellers im 19. Jahrhundert. *Handan Köksal, Mukadder Seyhan Yücel, Leyla Coşan, Hikmet Asutay, Mehmet Tahir Öncü (Hrsg) (2022). Digitalisierung im Kontext von Sprache und Literatur in der Türkei. Potenziale, Herausforderungen und Prognosen.* Berlin: Logos Verlag, 77-97. (= Germanistik in der Türkei, Bd. 18)

Holzapfel, O. & Öztürk, A. O. (2022). Sensibilisierung für den Fremdsprachenunterricht. *Saniye Uysal Ünalan (Ed.): Ege Germanistik. Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur. Band 1*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları Edebiyat Fakültesi Yayın No: 213, 2022, 3-14. https://basimveyayinevi.ege.edu.tr/files/basimveyayinevi/icerik/egegermanistikband1.pdf

Kreuzer, J. (2024). Johann Christian Friedrich Hölderlin'in Şiirsel İşi. *(Çev. Ali Osman Öztürk). Journal of Current Debates in Social Sciences*, 7(2), 207-211. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/cudes.78206 https://cudesjournal.com/?mod=sayi_detay&sayi_id=3108

Külekçi, E. S. G. & Öztürk, A. O. (2018). Leo Fall'ın İstanbul Gülü Adlı Opereti ve Alımlanması Üzerine. *Hiciv, Yığın ve Göçmen Edebiyatı Uzmanı, Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı*, İstanbul: Hiper Yayın, 174-200.

Öztürk, A. O. & Albayrak, K. (2022). Xavier Koller'in Umuda Yolculuk Filmi Örneğinde Herta Müller'in Değerler Yönelimi. *Öztürk, A. O. / Balcı, Umut (2022). Herta Müller Kitabı. Çanakkale: Paradigma Akademi*, 253-268.

Öztürk, A. O. & Ateş, N. (2025). Almanca Öğretiminde Edebi Metinler: Kısa Yazın Türleri *Örneğinde / Literary Texts in German Language Teaching: The Example of 'Short Literary Genres'. Atli, Mehmet Halit / Tuncer, Cihan (2025). Prof. Dr. Mehmet Aygün'e Armağan - Festschrift für Prof. Dr. Mehmet AYGÜN.* Konya: Çizgi Kitabevi, 137-150.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2019). Ein Unterrichtskonzept zur Anwendung der türkischen Migrantenliteratur im DaF-Unterricht. *Balcı, Tahir, Ali Osman Öztürk, Ergün Serindağ (Ed.). Schriften zur Sprache und Literatur III*, London: IJOPEC Publication, 263-272.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2020). Interkulturelle Aspekte der Rezeption von Herta Müller in der Türkei. *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II, Ali Osman Öztürk, Cemal Sakallı, Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.)*, Berlin: Logos Verlag, 313-330.

Öztürk, A. O. & Canbolat, D. (2020). Rezeption des Spielfilms Shirins Hochzeit (1976) aus der Perspektive der türkischen Musikproduktion in Deutschland. *Der deutsch-türkische Film Neue kulturwissenschaftliche Perspektiven. Deniz Bayrak / Enis Dinç / Yüksel Ekinci / Sarah Reininghaus (Ed.),* Bielefeld: Transcript, 65-86.

Öztürk, A. O. & Canbolat, D. (2021). Almanya Türkülerine Yansıyan Dil ve Eğitim Sorunları. *Schriften zur Sprache und Literatur V. Hrsg. von Tahir Balcı, A.O. Öztürk und M. Aksöz. Konya:* Çizgi Kitabevi, 27-46.

Öztürk, A. O. & Çınar, S. (2007). Yazın Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar. *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık*, 1-10*.

Öztürk, A. O. & Çiçekdağ, M. (2025). 70'li Yıllarda Türk Ortaöğretim Edebiyat Derslerinde Alman Edebiyatının Yeri ve İşlevi. *Karaman, Fatma (Ed.). Türkiye'de Alman Dili, Edebiyatı ve Kültürü Araştırmaları I,* Birinci Baskı: Aralık, 2025, İstanbul, 104-136.

Öztürk, A. O. & Demiryay, N. (2025). Zur Rezeption von Friedrich Hölderlin in der türkischen Germanistik. *Germanistik im 21. Jahrhundert: Verbindungen-Verknüpfungen-Vernetzungen I. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven.* Berlin: Logos, 129-144.

Öztürk, A. O., Erkoç, Y. & Şenocak, A. (1998). İgnacz Kúnos: Önsöz: Osmanlı Türklerinin Halk Edebiyatı Üzerine. *Radloff, W. - Kúnos, I.: Proben der Volksliteratur der türkischen Stämme VIII. Haz.: Saim Sakaoğlu ve Metin Ergun. AKDTYK.* Türk Dil Kurumu Yayınları: 701, Ankara 1998, 6-26. (çeviri)

Öztürk, A. O. & Gökay, N. (2022). Türk Germanistiğinde 'Körner' ve 'Zriny' Alımlaması. *Funda Kızıler Emer / İnci Aras (Ed.): Edebiyat ve Öteki(lik).* Eskişehir: Nisan Kitabevi*, 1-15*.

Öztürk, A. O., Güleç, E. S. & Güleç, İ. Ş. (2022). Köroğlu Operası Üzerine Değiniler. *Balcı, Tahir / Öztürk, A.O. / Aksöz, Munise (Ed.). Schriften zur Sprache und Literatur VI*, Konya: Çizgi Kitabevi, 245-257.

Öztürk, A. O. & Karacaoğlan, B. G. (2012). Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu Üzerine Notlar. *Gülmüş, Zehra (Ed.): Türk-Alman İşgücü Anlaşması'nın 50. Yılında Almanya Türkleri. (T.C. Anadolu Üniversitesi yayınları; no. 2581. Anadolu Üniversitesi Yurtdışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Sorunlarını Araştırma Merkezi yayınları; no. 3).* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi, 297-304.

Öztürk, A. O. & Kaya, G. (2025). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Edebiyatın Kullanımı Üzerine Önemli Bir Kaynak Kitap. *Karaman, Fatma (Ed.). Türkiye'de Alman Dili, Edebiyatı ve Kültürü Araştırmaları I,* Birinci Baskı: Aralık, 2025, 89-103.

Öztürk, A. O. & Kızılkaya, İ. Y. (2025). Ein moderner Pädagoge im Spiegel von Nasreddin Hodscha: Wilfried Buchs Beitrag zur Lehrerbildung. *Trakya Germanistik Araştırmaları*, Cilt 4: Dil ve Eğitimde Yaratıcılık. Editörler: Hikmet ASUTAY, Selma Akol Göktaş, Binnur Arabacı Candan, Rahim Şentürk. Edirne, 23-48.

Öztürk, A. O. & Köstekli, Ş. (2024). 70'li Yıllar Türk Milli Eğitim Öğretmen Kitabında Tabiat Tasvirleri Üzerinden Verilen Eğitsel Mesajlar. *Journal of Current Debates in Social Sciences*,7(2), s.197-206. DOI:http://dx.doi.org/10.29228/cudes.78218

Öztürk, A. O. & Özbakır, İ. (t.y.). Die Rezeption der Türken und des Türkischen im Kinderbuch Die dampfenden Hälse der pferde im Turm der Babel von Franz Fühmann. *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur II*, Berlin: Logos Verlag, 113-122.

Öztürk, A. O. & Özsoy, P. (2022). Bibliographische Erfassung der online veröffentlichten Beiträge in der Diyalog-Zeitschrift des Germanistenverbandes im Zeitraum 2013-2020. *Saniye Uysal Ünalan (Ed.): Ege Germanistik. Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur. Band 1*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları Edebiyat Fakültesi Yayın No: 213, 2022, 161-192. https://basimveyayinevi.ege.edu.tr/files/basimveyayinevi/icerik/egegermanistikband1.pdf

Öztürk, A. O. & Yaşar, F. Ö. (2020). Zur Rezeption der österreichischen Schriftstellerin Barbara Frischmuth in der Türkei. *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II, Ali Osman Öztürk, Cemal Sakallı, Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.)*, Berlin: Logos Verlag, 237-261.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2015). Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında Edebiyat Öğretimine İlişkin Bazı Düşünceler. Sosyolojik Yaklaşım Örneğinde. *Ahmet Sarı, Cemile Akyıldız Ercan, Fatma Öztürk Dağabakan, Dursun Balkaya, Zennube Şahin Yılmaz, Nalan Saka (Yay.): Festschrift Prof. Dr. Yılmaz Özbek Armağan Kitabı*, Çizgi Yayınları.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2019). Zur Bedeutung der Psychologie in der Kinderliteratur (Am Beispiel von Uwe Timm und Margery Williams). *Zengin, Mevlüde ve Zengin Bekir (Ed.): Karşılaştırmalı Edebiyat Yazıları (Comparative Literature Studies)*, İstanbul: Kriter Yayınları, 229-242.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2022). Übergang von der Elternkontrolle zur Kindheitsautonomie am Beispiel des Romans ‚Lena Besenzopf' von Else Günther. *Handan Köksal, Mukadder Seyhan Yücel, Leyla Coşan, Hikmet Asutay, Mehmet Tahir Öncü (Hrsg) (2022). Digitalisierung im Kontext von Sprache und Literatur in der Türkei. Potenziale, Herausforderungen und Prognosen.* Berlin: Logos Verlag, 191-202. (= Germanistik in der Türkei, Bd. 18)

Öztürk, A. O. & Yıldız Kuru Atadere (2007). Değişik Türler Örneğinde Yazın Öğretimi Çalışmalarına Genel Bakış. *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık, 103-121.

Öztürk, A. O. (1993). 'Editöre Mektup: O. Holzapfel: Vierzeiler-Lexikon. Bd. 4, Peter Lang, Bern vs., 182.

Öztürk, A. O. (1997). Luise Rinser'de Sevgi, Yaşam ve Ölüm. *Batı Edebiyatında Sevgi ve Hoşgörü Üstüne, Gündoğan Edebiyat Dizisi* 12-37, Ankara 1997, 7-21.

Öztürk, A. O. (1997). Stefan Zweig'ın ‚Cenevre Gölü Hikâyesi' ya da ‚Rus Askeri'nin Gurbet Serüveni. *Batı Edebiyatında Sevgi ve Hoşgörü Üstüne, Gündoğan Edebiyat Dizisi* 12-37, Ankara 1997, 56-65.

Öztürk, A. O. (1998). Türk Halk Türkülerinde Söz Kalıpları, Eğretileme ve Simgeler. *Pertev Naili Boratav'a Armağan. Yay. Haz. Metin Turan. T.C. Kültür Bakanlığı Yay.: 2088, Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları: 271, Halk Edebiyatı Dizisi: 55,* Ankara, 257-284.

Öztürk, A. O. (2013). 19. Yy. Alman Popüler Resim Sanatında Türkiye ve Türklerin Algılanması. *Prof. Dr. Kasım Eğit Armağanı. Festschrift für Prof. Dr. Kasım Eğit,* İzmir, 227-236.

Öztürk, A. O. (2014). Çanakkale Türküsüne İlişkin, *Alaaddin Canbay ve Ömer Can Satır, Çanakkale Halk Ezgileri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, No: 107,* Çanakkale, 254-257.

Öztürk, A. O. (2014). Çanakkale Türküsünün Bilinmeyen Bir Varyantı. *Alaaddin Canbay ve Ömer Can Satır, Çanakkale Halk Ezgileri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, No: 107,* Çanakkale, 234-238.

Öztürk, A. O. (2014). Meram'da Musiki, *Yeşilin ve Medeniyetin Köprüsü Meram*, Cilt: III, Konya: Meram Belediyesi Konevi Araştırma Merkezi, 2014, 266-287.

Öztürk, A. O. (2014).Arzu ile Kamber Hikayesinin Yeni Bir Varyantında Bulunan Kültürlerarası Motifler, Prof. *Dr. Ali Çelik Armağanı, Akçağ Yayınları,* Ankara, 431-444.

Öztürk, A. O. (2016). Osmanlıya Esir Düşen Johannes Schiltberger'in Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427) Adlı Eserinde Konya Üzerine Düşünceler. *Ahmet Çaycı (Ed.): Seyahatnamelerde Konya, Konya, Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları: 333*, 2016, 203-211.

Öztürk, A. O. (2016). Zur Rezeption von Theodor Körners Drama Zriny in der türkischen Germanistik. *M. Florian Hertsch und Mutlu Er: Die Bagdatbahn. Ein Umriss deutsch-türkischer Beziehungen.* Gesammelte Beiträge, Hamburg: Dr. Kovac Verlag, 253-266.

Öztürk, A. O. (2016). Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında Edebiyat Öğretimi Üzerine. İçinde E. Yücel, H. Yılmaz & M. S. Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış | 1. Kitap* (ss. 60–71). Konya: Çizgi Kitabevi.

Öztürk, A. O. (2017). Almanca Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımına İlişkin Öneriler. İçinde H. Yılmaz, E. Yücel, S. D. Üğüten & F. Şanal (Ed.), *Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi* (ss. 13–36). Konya: Çizgi Kitabevi.

Öztürk, A. O. (2017). Die Verwendung von Liedern im DaF-Unterricht. Ein verhaltensorientiertes Konzept zur Wortschatzerweiterung und Ausspracheübung. İçinde *Saygıyla… Prof. Dr. Gertrude Durusoy Anısına* (ss. 149–166). İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, A. O. (2017). Marie Luise Kaschnitz' Türkei-Eindrücke. İçinde T. Balcı, O. Holzapfel & E. Serindağ (Ed.), *Schriften zur Sprache und Literatur* (ss. 16–26). London–İstanbul: IJOPEC Publication.

Öztürk, A. O. (2018). A Lesson Practice Concept Including Student-Centered Approach for Foreign Language Teaching Departments, *Filiz Şan, Elif Akkan (Ed.): Prof. Dr. İlyas Öztürk'e Armağan - Kültürlerarası Çalışmalar,* 1. Basım, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayını, 37-51.

Öztürk, A. O. (2018). Barbara Frischmuth ve Hugo Loetscher'in Konya Gezileri Dolayısıyla, *Balcı, Tahir / Öztürk, A. O. / Serindağ, Ergun (Ed.): Schriften zur Sprache und Literatur II,* First Edition, London-Istanbul*: IJOPEC*, 376-286.

Öztürk, A. O. (2018). Re- bzw. Dekonstruktion des Nibelungenlieds im deutsch-türkischen Translationsprozess. *Musa Yasar Saglam, Max Florian Hertsch & Mutlu Er (Hrsg.): Über-|set|zen – [Re]-Konstruktionen im Translationsprozess,* Hamburg: Verlag Dr. Kovač, (= Studien zur Germanistik, Band 76), 209-226.

Öztürk, A. O. (2018). Völkerverständigung per Kinderbuch: Sonjas lustige Türkenreise, *Josef Kraus und Walter Krämer (Hrsg.) (2018). Sternstunden. Große Texte deutscher Sprache,* 1. Auflage, Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache GmbH, 371-375.

Öztürk, A. O. (2018). Alman Hikâyelerinde 'Kriminalite'. *Hiciv, Yığın ve Göçmen Edebiyatı Uzmanı, Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı*, İstanbul: Hiper Yayın, 2018, 315-316.

Öztürk, A. O. (2019). Die Rezeption des Russisch-Osmanischen Krieges (1877-1878) in den Neuruppiner Bilderbogen aus dem 19. Jahrhundert. *Dağabakan, Fatma Öztürk, Leyla Coşan, Ahmet Sarı (Ed.)*. Ex Oriente lux: Literaturwissenschaftliche und imagologische Ansätze, Germanistik in der Türkei, Bd. 2, Logos Verlag, 37-53.

Öztürk, A. O. (2019). *Konya Türkülerinde ‚Kimlik Tanımı'. Türk Musikisi Atlası. Ed. Feyzan Göher Vural ve Timur Vural.* Ankara: Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi, 139-145. (4. Baskı)

Öztürk, A. O. (2020). Gastarbeiterlieder als politische Gesellschaftskritik. *Schriften zur Sprache und Literatur IV,* (Edited by: Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk, Munise Aksöz), First Edition, London: IJOPEC Publication No: 2020/5, 151-164.

Öztürk, A. O. (2020). Margarete Steffin, Brecht'in Sadece iş Arkadaşı Değildi. *Prof. Dr. Arif Ünal'a Armağan = Festschrift für Prof. Dr. Arif Ünal, ed. Funda Kızıler Emer, Didem Yayan. İstanbul: Hiperyayın*, 37-43.

Öztürk, A. O. (2021). Kitab-ı Dede Korkut'un 1958 Tarihli Almanca Çevirisi (Das Buch des Dede Korkut) için Son Söz. *Doğan Kaya Armağanı. 70. Yaş*. Cilt: 2, Sivas: Vilayet Kitabevi, 1085-1094.

Öztürk, A. O. (2021). Nicht nur das epische Theater. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung über Brecht in der Türkei. *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur II*, Berlin: Logos Verlag, 11-36.

Öztürk, A. O. (2022). 1928 Tarihli Halk Dershanelerine Mahsus Türk Alfabesi Kitapçığında Bir Değer Olarak Komşuluk. *Naskali, Emine Gürsoy (2022) (Ed.): Komşuluk*, Çanakkale: Paradigma Akademi, 459-478.

Öztürk, A. O. (2022). Sultan Süleyman Kont Zriny'i Tanımak İstiyor. *Kültürlerarası Ders Materyali ve Edebi Anımsama Olarak Theodor Körner'in Draması. Asutay, Hikmet / Göktaş, Selma Akol / Arabacı, Binnur / Şentürk, Rahim (Hrsg.).* Digitalisierung in der Sprache und Literatur. Edirne: Trakya Üniversitesi Matbaası, 10-17.

Öztürk, A. O. (2023). Almanca Öğretmenliği Öğrencilerinin Edebiyat Algısı ve Edebiyat Eğitimi Üzerine (Konya Örneğinde). *Schriften zur Sprache und Literatur VII.* Yay. Haz. Tahir Balcı, A.Ö. Öztürk, Munise Aksöz. Konya: Çizgi Kitabevi, 136-148. https://www.cizgikitabevi.com/kitap/1681-schriften-zur-sprache-und-literatur-vii

Öztürk, A. O. (2023). Die Entdeckung eines vergessenen literarischen Schatzes. DDR-Lyrik in türkischen Anthologien. *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur III. Germanistik in der Türkei: 21*, Berlin: Logos Verlag, 25-46.

Öztürk, A. O. (2023). Luise Rinser: Genç Olmayanlara, Eleştirmenlere, Eğitimcilere ve İlahiyatçılara Mektup. *Edebiyat ve İnsan(lık), Yay. haz. Funda Kızıler Emer – İnci Aras*, Eskişehir: Nisan Yayınları, 7-20.

Öztürk, A. O. (2023). Türkçülük ve Osmanlılık: Diğer Türk Halklarının Doğal Bir Dayanağı Olarak Türkiye Cumhuriyeti. *Prof. Dr. Yusuf Küçükdağ Onuruna Tarih Yazıları. Yay. Haz. Caner Arabacı – Ayşe Değerli Velet- Barış Sarıköse – Bekir Şahin.* Ankara: Kitap Dünyası, 537-540.

Öztürk, A. O. (2024). Almanca Öğretiminde ChatGPT Kullanımına Dair Bazı Öneriler. *Trakya Germanistik Araştırmaları*, Cilt 3: Dil ve Eğitimde Yapay Zekâ. Editörler: Hikmet Asutay / Selma Akol Göktaş / Arş. Gör. Binnur Arabacı Candan / Rahim Şentürk. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayın No: 322, Kasım 2024, 105-118. (https://katalog.trakya.edu.tr/yordam/?dil=0&p=1&q=Trakya+germanistik+studien&alan=tum_txt&demirbas=EKCBDE7592)

Öztürk, A. O. (2024). İş Göçü, Alamanya Türküleri ve Ozan Ata Canani Biyografisi. *Prof. Dr. Bülent Kırmızı - Doç. Dr. Ayşe Atıcı Arayancan - Öğr. Gör. Mithat Ekinci (Editörler) (Ağustos 2024). Göç ve Toplumsal Dinamikler: Sağlık, Eğitim ve Entegrasyon Perspektifleri*, Çanakkale: Paradigma Akademi, 1-22. https://www.paradigmaakademiyayinlari.com/12029/goc-ve-toplumsal-dinamikler-saglik-egitim-ve-entegrasyon-perspektifleri/

Öztürk, A. O. (2024). Derleme, Beste ve Anılarıyla Türk Halk Müziği Ustası Hamdi Tanses. *Cumhuriyetin 100. Yılında Müziğimizin Yüzleri*, Cilt II, Ed. Nilgün Doğrusöz Dişiaçık/ Murat Salim Tokaç, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını, 247-259.

Öztürk, A. O. (2024). Prof. *Dr. Saim Sakaoğlu ile DEMOS Yolculuğumuz. Türk Folklor Araştırmaları*. Sayı: 369, 99-116. DOI:10.61620/tfra.1042 https://turkfolklorarastirmalari.com/

Öztürk, A. O. (2025). Türk Atasözü ve Deyimlerinde Kurt*un Anlam Boyutu. Kurt Kitabı. Haz. Emine Gürsoy-Naskali.* İstanbul: Kitabevi Yayınları, 443-466. ISBN: 978-625-8055-96-2

Öztürk, A. O. (Çev.) (2023). Karl Hadank: Jön Türk Asker ve Halk Türküleri. *Özkan, Nevzat (Ed.): Prof. Dr. Bayram Durbilmez'e Armağan -55. Yaş Anısına- Cilt I.* İstanbul: Kriter Yayınevi, 349-365.

Öztürk, B. & Öztürk, A. O. (2020). Zur Brecht-Rezeption in der Türkei. *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II,* Ali Osman Öztürk, Cemal Sakallı, Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.), Berlin: Logos Verlag, 21-38.

Süselbeck, J. (2024). Germanistik Öldü. *Yaşasın Alman Dili Edebiyatı Araştırmaları. (Çev. Ali Osman Öztürk). Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 84-89. http://dx.doi.org/10.29228/mjis.76915 https://mjis.org/?mod=sayi_detay&sayi_id=3010

BİLDİRİLERİ

Alyaz, Y., Öztürk, A. & Genç, Z. S. (2015). The Contribution Of An Environmental Documentary Movie To The Development Of Pre-Service Teachers' Environmental Attitudes. *EJER II nd International Eurasian Educational Research Congress [2.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi], 08 - 10 Haziran 2015, Ankara. (*http://ejercongress.org/pdf/BildiriKitab%C4%B12015.pdf)

Holzapfel, O. & Öztürk, A. O. (2021). Yabancı Dili Öğretiminde Farkındalık. *Dil, Kültür ve Farkındalık Üzerine Düşünceler. Editör: Dr. Öğretim Üyesi Aykut Haldan*, Çanakkale: Rating Academy Ar-Ge Yazılım Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Organizasyon Ticaret Limited Şirketi, 1-11.

Holzapfel, O. & Öztürk, A. O. (2024). Maria zur Ketten*: Osmanlı Esaretinden Kaçan Hıristiyan Bir Genci Anlatan 18. Yüzyıl Hac Şarkısı. Conference Book of AICMES 5th International Conference on Current Scientific Studies March 14 - 17*, 2024, Edited By AynurƏ Əliyeva. Amman. Academy Global Publishing House, 200- 211. (https://www.ortadogukongresi.org/_files/ugd/797a84_efb9ffb0879b4a81bba9162bdd55354b.pdf)

Holzapfel, O. & Öztürk, A. O. (2024). Ein Lied von verfolgten Christen in der Türkei. Neue Wege der Germanistik: Deutsche und Aserbaidschanische Literatur im Kontext von Emigration, Exil und Repression. *Beiträge des II. Internationalen Symposions Baku, Aserbaidschan 22. bis 25. Juni 2023. Herausgegeben von Sevinj Rzayeva, Sieglinde Hartmann, Leyla Coşan. Torun: Adam Marszatek*, 147-160.

Öztürk, A. & Çavuşoğlu, A. (2024). Edebiyat Tercihlerinde Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gerekçeleri. *Almanca Öğretmenliği Öğrencileri Örnekleminde Nitel Bir Araştırma. 8. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu (*24-26 Ekim, Atırav-Kazakistan) Bildirileri. Ed. Necati Demir, Berker Kurt, Celal Can Çakmakçı. Ankara: 2024, 350-366. DOI:10.5281/zenodo.14561093, Publication date: Aralık 2024. (https://www.weltdertuerken.org/sempozyumlar/8-uluslararasi-turklerin-dunyasi-sosyal-bilimler-sempozyumu) (https://www.weltdertuerken.org/assets/images/sempozyum/67719c23469c6574.pdf)

Öztürk, A. & Çavuşoğlu, A. (2024). Sınıflardaki Karanlık Yüz: Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Unutamadığı Etik İhlaller. *Proceeding Book of 3rd International Conference on Frontiers in Academic Research ICFAR 2024, June* 15-16, 2024: Konya: All Sciences Academy, 547-553. Publication date: 28.06.2024. (https://www.icfarconf.com/3rdicfar2024) (https://drive.google.com/file/d/1TlxmdmI2ZXlvF-5NXEwomYFKl1UNgKEO/view)

Öztürk, A. & Yediparmak, M. (2025). Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Barbara Frischmuth. *Conference Book. EU 7th International Conference on Humanity and Social Sciences, March 1 - 3*, 2025, ROME, Edited By Assoc. Prof. Dr. Dini Yuniarti, Academy Global, 312-329. https://www.avrupakongresi.org/kongre-ki-taplari

Öztürk, A. O. & Akpınar Dellal, N. (2004). Yabancı Dil Eğitimi'nde Öz ve Öteki Konulu Kültürlerarası İçerikli Metinlerin Bireyin Demokratik Kültür Bilinci Edinimine Katkısı. *Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, 20-21 Mayıs 2004. Bildiriler, Çanakkale, 63-71.

Öztürk, A. O. & Akpınar Dellal, N. (2006). Özgün Yapıtın Tarihsel-Kültürel Dokusuna ve Metinsel Biçimine Bağlılık Bağlamında Nibelung'lar Destanı'nın Çevirisi. Tagungsbeiträge zum IX. Internationalen Germanistensymposium Wissen – Kultur – Sprache und Europa – Neue Konstruktionen und neue Tendenzen –, *3-7 Mayıs 2005, Eskişehir*, 341-351.

Öztürk, A. O. & Albayrak, K. (2020). Symbolische Bedeutungen der Räume und Örtlichkeiten im Kinderroman Sonjas lustige Türkenreise von Else Günther. *Szabolcs János (Ed.): Erinnerungsorte und Kulturtransferprozesse im südosteuropäischen Raum. Wien: Praesens Verlag*, 2020, 163-171. (Großwardeiner Beiträge zur Germanistik 15)

Öztürk, A. O. & Albayrak, K. (2022). Inter- und transkulturelle Effekte der Migration auf die Figuren in den Erzählungen ‘Ausreiseantrag’ und ‘Begrüßungsgeld’ von Richard Wagner. *Bianca Benišková (eds.): Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung, 5/ 2022. Rezensierte Beiträge der internationalen Konferenz Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext 2021 7. – 9. Oktober 2021, Pardubice: Univerzita Pardubice*, 65-76. https://eshop.upce.cz/epub/9007458/interkulturalitat-in-sprache-literatur-und-bildung--interculturality-in-language-literature-and-education

Öztürk, A. O., Alyaz, Y. & Demiryay, N. (2018). Formasyon Eğitimi Alan Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri*: Basıldı: Bülent Kırmızı, Bahar İşigüzel (Ed.): I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat [Kongresi] Bildiri Kitabı (7-9 Kasım 2018)*, Konya: Aybil, 2018, 115-126. ISBN: 978-605-2131-14-5 http://dosya.kmu.edu.tr/kudek/userfiles/files/KUDEK_2018_Tam%20Metim%20Bildiri%20Kitab%C4%B1.pdf

Öztürk, A. O., Alyaz, Y., Şenyıldız, A. & Doğan, M. (2014). Dokumentarfilme im Fremdsprachenunterricht und deren Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und des Verantwortungsbewusstseins von Lehramt-Studierenden. *XII. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress: Migration und Kulturelle Diversität. Kocäli Universität, 12.– 14. Mai 2014*, Kocaeli.

Öztürk, A. O. & Alyaz, Y. (2018). Üniversite Hayatına Giriş Dersine İlişkin Öğrenci Değerlendirmeleri. *2. Sosyal Bilimler Sempozyumu (30 Ekim - 01 Kasım 2018, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) Tam Metin Bildiri Kitabı, Aralık 2018*, 386-398. Basıldı: http://usbes.org/files/45/editor/files/TAM_MET_N_B_LD_R__K_TABI.pdf ISBN 978-605-4222-70-4

Öztürk, A. O., Balcı, T. & Balcı, U. (2019). Alamanya Türkülerine Dilbilimsel Bir Bakış: Code Switching. *CUDES 2019: 9. International Congress on Current Debates in Social Science. May 2-4*, 2019, Lefkoşa / Nicosia TRNC, www.currentdebates.org, Abstract & Proceedings, Edited by. Zişan Yardım Kılıçkan, 167-173.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2006). Herta Müller ve Emine Sevgi Özdamar'da Dilsel Yapıların Kullanımı. *II. Uluslar arası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi. Kuram - Alımlama Estetiği ve Yeni Yaklaşımlar. 7-8 Eylül 2006, Sakarya, Kongre Bildirileri*, 35-49.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2006). Herta Müller'in Üslubu. *Edebiyat, Edebiyat Öğretimi ve Deyişbilim Yazıları*, Cilt: II. Yay. Haz. Cemal Yıldız ve Latif Beyreli, (Uluslar Arası V. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 24-25 Haziran 2005, İstanbul), Pegem/A Yayıncılık, Ankara, 618-626.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2009). Almanca Öğretmenliği Bölümleri İçin Edebiyat Öğretiminde Bir Uygulama, *IX. Uluslararası Dil - Yazın - Deyişbilim Sempozyumu (Yaratıcılık ve Yenilik Yılında Yeni Yaklaşımlar), Sakarya Üniversitesi, Fen* – Edebiyat Fakültesi, Sakarya, 15 – 17 EKİM 2009.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2013). Einige Bemerkungen zum Beitrag der deutschsprachigen Literatur von Türken zur mehrsprachigen Integration, *Yüksel Ekinci / Ludger Hoffmann / Kerstin Leimbrink / Lirim Selmani (Hrsg.): Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung. Reihe: Stauffenburg Aktuell, Band 9, erscheint 1. Quartal 2013*, 89-100.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2013). Interkulturelle Aspekte der Rezeption von Herta Müller in der Türkei. *Internationale Konferenz: Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext, U*niverzita Pardubice , 4.-5. Oktober 2013, Pardubice/ Çek Cumhuriyeti.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2014). Herta Müller'in Türkiye'de Alımlanması Üzerine, *5. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi. Yerel Bağlamlar, Küresel Yakınlıklar: Edebiyatta, Kültürde ve Sanatta Geçişler, Kopuşlar, Yenileşmeler, 15.10.2014 – 17.10*.2014, Mersin/TÜRKİYE.

Öztürk, A. O. & Balcı, U. (2014). Interkulturelle Aspekte der Rezeption von Herta Müller in der Türkei. *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung. Interculturality in Language, Literature and Education. Univerzita Pardubice*, 105-120.

Öztürk, A. O. & Canbolat, D. (2022). Reflexion von Bildungs- und Sprachproblemen in den türkischen Gastarbeiterliedern in Deutschland. *Macht der Sprache in der deutschen Kultur und Literatur Ostmittel- und Südosteuropas. Tendenzen, Verflechtungen, Wechselwirkungen, ONLINE-KONFERENZ am 13. Juli 2022, Lehrstuhl für Germanistik der Babes-Bolyai Universität, Fakultät für Philologie, 400174 Cluj-Napoca / Klausenburg / Kolozsvár-Romania Proceedingsbuch: Codarcea Emilia, Manuela Dressel, Thomas Schneider (Ed.) (2022). Macht der Sprache in der deutschen Kultur und Literatur Ostmittel- und Südosteuropas. Tendenzen – Verflechtungen – Wechselwirkungen. Klausenburger Beiträge zur Germanistik*, Bd. XI, 37-62.

Öztürk, A. O. & Çavuşoğlu, A. (2017). Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarında Biyografik Yaklaşım Örneği Üzerinden Edebiyat ve Tarihi Öğretimine İlişkin Bazı Düşünceler, *Gül, Osman Kubilay – Çakmakcı, Celal Can (Ed.): Sempozyum Bildiri Kitabı, I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 11-14 Mayıs 2017, Ankara 2017, 1075-1083. http://symposium-ifwt.org/wp-content/uploads/2017/12/I.-ULUSLARARSI-T%C3%9CRKLER%C4%B0N-D%C3%9CNYASI-SOSYAL-B%C4%B0L%C4%B0MLER-SEMPOZYUMU-TAM-MET%C4%B0N-B%C4%B0LD%C4%B0R-K%C4%B0TABI..pdf

Öztürk, A. O. & Çavuşoğlu, A. (2023). Opinions of the Teaching Students (German) on the Workbook So Geht's in the Seminar Didactics of German Language Skills [Almanca Öğretmeni Adaylarının Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi Dersinde İşlenen So Geht's *kitabına yönelik görüşleri]. Dr. Bushra Nima Rashid (Ed.): Global Research on Multidisciplinary Sciences (GloRMuS) Proceedings*, 16-17 Semptember 2023, Lithuania: SRA Academic Publishing, 51-60.

Öztürk, A. O. & Çavuşoğlu, A. (2023). Warum den DAF-Lehramt-Studierenden in der Auslandsgermanistik ein Literaturkurs ohne Klausur angeboten werden. *Digitales Lernen und Lehren in der mehrsprachigen Welt, 1-2 Aralık 2023. Basılan: Digitales Lernen und Lehren in der mehrsprachigen Welt, 1-2 Aralık 2023, Kwiv*, 2023, 136-137. DOI: https://doi.org/10.31392/UPU-MKfpgoe-2023.30

Öztürk, A. O. & Erdoğan, S. (2017). Türk Siyasi Tarih Yazımında Zigetvar Komutanı Kont Zriny'nin Alımlanması, *Gül, Osman Kubilay – Çakmakcı, Celal Can (Ed.): Sempozyum Bildiri Kitabı, I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 11-14 Mayıs 2017, Ankara 2017, 1085-1094. http://symposium-ifwt.org/wp-content/uploads/2017/12/I.-ULUSLARARSI-T%C3%9CRKLER%C4%B0N-D%C3%9CNYASI-SOSYAL-B%C4%B0L%C4%B0MLER-SEMPOZYUMU-TAM-MET%C4%B0N-B%C4%B0LD%C4%B0R-K%C4%B0TABI..pdf

Öztürk, A. O. & Holzapfel, O. (2007). Bemerkungen zur Sprache des Volkslieds im deutsch-türkischen Vergleich, *X. Internationaler Germanistik Kongress, Toleranz und Begegnungen [10. Türk Milletlerarası Germanistik Kongresi. Hoşgörü ve Buluşma] Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 30 Mayıs – 4 Haziran 2007, Konya. Tagungsbeiträge [Tebliğler]*, 519-531.

Öztürk, A. O. & Kızılkaya, İ. Y. (2023). Modern Bir Nasrettin Hoca: Bir Eğitimci Olarak Prof. *Dr. Wilfried Buch. Proceedings Book. Ege 10th International Conference on Social Sciences*, 22-24 Aralık 2023, Ed. by Prof. Dr. Dwi Solisworo, Cilt 2; İzmir: Academy Global Publishing House, 1611-1624.

Öztürk, A. O., Ozan, M. & Özdek, A. (2019). Ignácz Kúnos'tan İnternet Folkloruna Geçiş Sürecinde Emmioğlu-Emmikızı Türküsünün Dramatik Dönüşümü. *Kültüründe Oyun Müzik Dans Sempozyumu (*17-19 Ekim 2019) Bildiriler, İstanbul: Motif Vakfı Yayınları Sıra No: 20, 2020, 601-611.

Öztürk, A. O. & Ozan, M. (2018). Fantastik ve Naratif Kurgulamada Şahmeran'ın İzleri. Oğuz Tansel ve Ignácz Kúnos Masallarına Karşılaştırmalı Bakış. *Bekir Zengin (Ed.): VII. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Kongresi Bildiri Kitabı (*10-12 Ekim 2018), Sivas: Kriter Yayınları, 2018, 29-34.

Öztürk, A. O. & Özbakır, İ. (2018). Doğu Alman Yazar Franz Fühmann'ın Çocuk Kitabı 'Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm der Babel'de Türklerin ve Türkçenin Alımlanması. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 2018/2*, 90-98) http://www.gerder.org.tr/diyalog/Diyalog_2018_2/09_Franz_Fuehmann_Ozturk-Ozbakir.pdf (XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi (Erzurum Atatürk Üniversitesi), 25-27 Ekim 2018)

Öztürk, A. O. & Özkan, M. (2017). Grenzenlose Interpretationsmöglichkeiten des Märchens Der alte Sultan. *Sandorfi, Edina – Sata, Lehel (Ed.): GRENZENLOSIGKEIT. Transkulturalität und kreative Schreibweisen in der deutschsprachigen Literatur. Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs am 21. und 22. April 2016, Wien: Praesens Verlag*, 69-79 (=Pécser Studien zur Germanistik, Bd. 8)

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2019). Necdet Neydim'in İsmail ve Babamın 68 Kuşağı Adlı Eserinde Modern Dünyada Çocuk Olmanın Zorluğuna Dair. *74. Uluslararası Halk Kültürü Araştırmaları Kongresi: Türkiye-Litvanya İlişkileri*, 26-30 Mayıs 2019 Vilnius/Litvanya Tam Bildiri Kitabı, Editör: Deniz Ünver, 101-109. (http://www.hakak.org.tr/files/54/editor/files/litvanya.pdf)

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2019). Türkei- und Türkenbeschreibung in den Kinder- und Mädchenromanen von Else Günther. *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung 4/ 2020, Pavel Knápek und Bianca Benišková (eds.), Rezensierte Beiträge der internationalen Konferenz Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext, 2019 10. – 12. Oktober 2019, Universität Pardubice*, 2020, 71- 86.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2020). Geistesfreiheit in der Nachkriegskinderliteratur am Beispiel der Romane von Else Günther. *Geistesfreiheit. Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. (Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs am 9. und 10. Mai 2019). Hrsg. Von Raiener Hillenbrand und Zoltan Szendi, Wien: Praesens Verlag*, 2020, 305-315.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2021). Onjali Q. Raúf'un Arka Sıradaki Çocuk Adlı Eseri Örneğinde Okullarda Mülteci Çocuklara Yönelik Akran Zorbalığı. *The Different Approaches of Akademic Disciplines to the Phenomenon of Migration 1*, Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayın, 2021, 188-199.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2021). *Necdet Neydim'e Göre Çocuk Şiirlerinin İşlevi Üzerine. Çetin, İsmet / Çeltik, Halil (Ed.): Bilge Tonyukuk Anısına III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 20-21 Mayıs, Ankara, 35-45.

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2022). Die Kinderfiguren als Außenseiter im Werk Die grauen und die grünen Felder von Ursula Wölfel. *Bianca Benišková (eds.): Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung, 5/ 2022. Rezensierte Beiträge der internationalen Konferenz Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext 2021 7. – 9. Oktober 2021, Pardubice: Univerzita Pardubice*, 77-91. https://eshop.upce.cz/epub/9007458/interkulturalitat-in-sprache-literatur-und-bildung--interculturality-in-language-literature-and-education

Öztürk, A. O. & Yeşilyurt, H. (2022). Tier-Mensch-Verhältnisse in den Kinderbüchern von Else Günther. *Internationale Tagung Kronstädter Germanistik, Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung*, Bd. 22, 233-248. https://doi.org/10.31926/KBzgF.2022.22.14 https://germanistik.unitbv.ro/wp-content/uploads/2022/06/14.%C3%96zt%C3%BCrk_2022.pdf

Öztürk, A. O. (1995). Gerhart Hauptmann ve Necati Cumalı'da İki Yüzlü Ahlâk Anlayışının Eleştirisi. *Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu: 31 Mayıs – 2 Haziran 1995, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale*.

Öztürk, A. O. (1996). Johannes Schiltberger'in Naklettiği Bir 'Olayın' Masal-Efsane İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi. *3. Milletlerarası Türk Folklor ve Halk Edebiyatı Kongresi, 9-12 Ekim 1995, Konya. III. Milletlerarası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri. Kültür Bakanlığı Yay.: 1865, HAGEM Yay.: 243, Seminer Kongre Bildirileri Dizisi: 52, Ankara*, 58-63.

Öztürk, A. O. (1997). Kediler Ölmesin. Luise Rinser, Oktay Akbal ve Peter Porter'da Zayıfların Yazgısı. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu III*, 30-31 Mayıs-l Haziran l997, Çanakkale.

Öztürk, A. O. (1997). Mahmudum Türküsü'nün Türk Dünyası Coğrafyası İçinde 'Millî Mukayese Yöntemi'ne Göre Değerlendirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu III*, 30-31 Mayıs-l Haziran l997, Çanakkale.

Öztürk, A. O. (1997). Mahmudum Türküsü'nün Uluslararası Balad Geleneğindeki Yeri. *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, 24-29 Haziran 1996, Ankara. V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi. Halk Edebiyatı Seksiyon Bildirileri, Cilt: 2, Kültür Bakanlığı: 1867, HAGEM Yay.: 245, Seminer, Kongre Bildirileri Dizisi: 54, Ankara, 229-239.

Öztürk, A. O. (1998). Çeviri Derslerinin Sorunları. *VI. Germanistik Sempozyumu (*27-28 Ekim 1997). Mersin Üniversitesi, Mersin. 6. Germanistik Sempozyumu Bildirileri (27-28 Ekim 1997). Açılımlar – Olanaklar ve Erekler. Mersin, 380- 392.

Öztürk, A. O. (1999). Zur Funktion des Türkenmotivs in der deutschen populaeren Volkskunst im 19. Jahrhundert. Eine ethnologische Betrachtung. *The Image of the Turk in Europe from the Declaration of the Republic in 1923 to the 1990s, ed. By Nedret Kuran Burçoğlu, The Isıs Press, Istanbul*, 233-245.

Öztürk, A. O. (2000). Aşıkların Türk Göçmen Edebiyatına Katkısı. *35. Aşıklar Bayramı ve Türk Halk Edebiyatı Kongresi, Konya 2000*.

Öztürk, A. O. (2001). Resitatif Almanya Türkülerinde İşlevsellik. . *VI. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, 18-22 Haziran, İçel/Türkiye. (VI. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim Seksiyon Bildirileri, T.C. Kültür Bakanlığı Yay.: 2930, Seminer, Kongre Bildirileri Dizisi: 70, 93-119)

Öztürk, A. O. (2002). Alman Halk Türküsü Arşivi. *Türkiye'de Halkbilim Müzeciliği ve Sorunları Sempozyumu, Gazi Üniversitesi*, 12-13 Aralık, Ankara.

Öztürk, A. O. (2002). Sözlü ve Yazılı Türk Göçmen Edebiyatında Türk ve Alman İmgesi. *1. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu, Osman Gazi Üniversitesi, 6-8 Aralık 2001 Eskişehir. (Osmangazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu*, 06-08 Aralık 2001, Eskişehir 2002, 104-114.

Öztürk, A. O. (2002). Zur Liedfolklore der türkischen Gastarbeiter in Deutschland. *3. DEMOS-Konferenz in Dresden, 2002. Europäische Ethnologien im neuen Millenium. Osteuropäische Ethnologien auf neuen Wegen – Abschied vom Referatenorgan DEMOS. Hrsg. Von Brigitte Emmrich und Johannes Moser, Dresden*, 141-151.

Öztürk, A. O. (2003). Germanistik Bölümlerinin Kuruluş Amacı ve Gelecek Perspektifi Üzerine. *Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses (VIII. Uluslar Arası Germanistik Kongresi*, 22-23 Mayıs 2002, Sakarya),Hrsg. Von Mustafa Çakır, İlyas Öztürk, Cemal Yıldız. Aachen: Shaker Verlag, 81-91.

Öztürk, A. O. (2003). Türk ve Alman Halk Türkülerinin Şiirsel Yapısı Üzerine. *III. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu (Eskişehir 7-9 Mayıs 2003) Bildirileri, Eskişehir*, 418-424.

Öztürk, A. O. (2004). Türk Halk Türküsü Arşivi Projesi. *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Müzelenmesi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, 4-6 Mart 2004, Ankara*.

Öztürk, A. O. (2005). Alman Halkbilim Dergilerinde Türklere İlişkin Yazılar Üzerine Bir Değerlendirme. *II. Ortak Türk Dili ve Kültürü Araştırmaları Sempozyumu, 30 Haziran – 1 Temmuz 2005, Çanakkale*.

Öztürk, A. O. (2007). Bemerkungen zur Sprache des Volkslieds im deutsch-türkischen Vergleich, *X. Internationaler Germanistik Kongress, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 30 Mayıs – 4 Hazi*ran 2007, Konya

Öztürk, A. O. (2007). Çanakkale Savaş Söylenceleri Bağlamında 'Menkıbe' Kavramı Üzerine. *2007 Unesco Mevlana Yılında Uluslar arası VII. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu*. 02-05 Mayıs 2007. Bildiri Kitabı II, Konya 2007, 427-435.

Öztürk, A. O. (2007). Çanakkale Savaş Söylenceleri Bağlamında Menkıbe Kavramı Üzerine, *Uluslararası VII. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, 2-5 Mayıs 2007, Konya*

Öztürk, A. O. (2009). Alman Halkbilim Dergilerinde Türklere İlişkin Yazılar Üzerine Bir Değerlendirme. *I. ve II. Uluslararası Ortak Türk Dili ve Kültürü Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, Ed. N. Bayraktar, Y. Ercan, F. Örge Yaşar*, [t.y./ Çanakkale].

Öztürk, A. O. (2010). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Örneğinde SEM Uygulamaları ve Sorunları *Ulusal Sürekli Eğitim Merkezleri Toplantısı. Bildiriler. 30 Nisan – 1 Mayıs 2010 Kuşadası, İzmir 2010*, 31-37.

Öztürk, A. O. (2011). Arzu ile Kamber Hikayesi'nin Yeni Bir Varyantı. *8. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, 21-24 Kasım 2011, İzmir / Özdere.

Öztürk, A. O. (2012). Atasözü Değerinde Manzum Bir Deyimin İşlevsel Kullanımına İlişkin Bir Karşılaştırma Denemesi. *IV. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi*, 01-03 Kasım 2012, Kırıkkale / Türkiye.

Öztürk, A. O. (2012). Der Fortschritt überall*? Überlegungen zum Fortschrittsgedanken im 19. Jh. Anhand populärer Druckgrafiken (Neuruppiner Bilderbogen) im Dienste der Aufklär*ung. Internationale Tagung Johannesburg. Gesellschaften in Bewegung, Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) und German Studies, University of Witwatersrand, 21.- 24. Januar 2013, Johannesburg / Güney Afrika.

Öztürk, A. O. (2012). Ich fürchte meine Reizende, uns bleibt nur die Trennung: Die Angst der Türkei vor der Ausgrenzung aus der Europafamilie. *Goltschnigg, Dietmar (Hrsg.): Angst. Lähmender Stillstand und Motor des Fortschritts. Stauffenburg Verlag, Tübingen 2012*, 271-275.

Öztürk, A. O. (2012). Marie Luise Kaschnitz' Türkei Eindrücke. *Grucza, Franciszek (Hrsg.): Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik Weltweit. Interkulturelles Verstehen und Kontrastives Vergleichen. Formen literarischer und intellektueller Zusammenarbeit. Reihe: Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien*, 2012, 273-277.

Öztürk, A. O. (2012). Sanal Bayramlar: Günümüz Türkiye'si Bayram Kutlamalarına Eleştirel Bir Bakış. *III. Türk Kültürü Kurultayı, Fethiye*, 21-23 Mart 2011: Türk Dünyasında Bayramlar. Bildiri Kitabı, Yay. Haz. İrfan Ünver Nasrattınoğlu. Ankara 2012, 259-264.

Öztürk, A. O. (2012). Überlegungen zur Wahrnehmungsweise interkulturellen Verstehens im 19. Jahrhundert. Am Beispiel von Orientbildern aus dem Neuruppiner Bilderbogen. *Estudios Filológicos Alemanes. Revista de investigación en Lingüística, Literatura y Cultura alemanas*, Volumen 24, Sevilla 2012, 483-494.

Öztürk, A. O. (2012). *Einige Überlegungen zu den Liebessymbolen in den Konyaner Volksliedern. 42nd International Ballad Conference, of the Kommission für Volksdichtung, 7-13 October*, 2012, Akyaka, Muğla.

Öztürk, A. O. (2013). Atasözü Değerinde Manzum Bir Deyimin İşlevsel Kullanımına İlişkin Bir Karşılaştırma Denemesi. IV. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi: Kültürler ve Değerler Buluşması. *Bildiriler/ Proceedings, Kırıkkale 2013*, 43-57.

Öztürk, A. O. (2013). Der Fortschritt überall? Überlegungen zum Fortschrittsgedanken im 19. Jh. anhand populärer Druckgrafiken (Neuruppiner Bilderbogen) im Dienste der Aufklärung. *Internationale Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik: Gesellschaften in Bewegung. University of the Witwatersran*d, Johannesburg, 21. – 24. Januar 2013.

Öztürk, A. O. (2013). Leyla Kalk Gidelim Yolumuz Uzak' Türküsü Hakkında Monografik bir Deneme. *Uluslararası Bozkırın Tezenesi Neşet Ertaş Sempozyumu*, 13-14 Mayıs 2013. Bildiriler, Cilt: 2, Ahi Evran Üniversitesi Yayınları: Kırşehir 2013, 733-750.

Öztürk, A. O. (2013). Muğla Epik Türkülerinin Anlatı Yapısı Bakımından Türk Halk Türküsü Geleneği İçindeki Yeri. IV.Uluslararası Türk Kültürü Kurultayı: Türkü-Türkülerimiz-Türküler ve Öyküleri, *Fethiye*, 21-23 Mart 2013. Cilt: 1, Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu Yayınları, No: 49, Ankara 2013, 1-12.

Öztürk, A. O. (2013). Muzaffer Sarısözen'in Derlediği Türkü Metinlerinde Dile Gösterdiği Hassasiyet Dolayısıyla. *Ölümünün 50. Yılında Muzaffer Sarısözen Sempozyumu, Sivas Valiliği, İl Kültür Müdürlüğü. Sivas* 18-20 Kasım 2013.

Öztürk, A. O. (2013). Nazistischer Windgott Boreas. Eine Schicksalgeschichte auf dem Wege vom Canakkale über Thessaloniki nach Auschwitz-Birkenau und zurück. *Elke Sturm-Trigonakis / Simela Delianidou (Hrsg.): Sprachen und Kulturen in (Inter)Aktion. Teil 1 – Literatur- und Kulturwissenschaft. Hellenogermanica 1, Peter Lang Edition. Frankfurt am Main 2013*, 121-130. (Selanik, Yunanistan)

Öztürk, A. O. (2013). Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri için Öğrenci Odaklı Eğitim Yaklaşımı Kapsamında Bir Ders Uygulaması Konsepti, *Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, Cilt: 1, 2013, 406-413. http://egtsemp.konya.edu.tr/pdf/proceedings_vol1.pdf (02.12.2015)

Öztürk, A. O. (2014). Eflatun Cem Güney'in Bakışıyla Türk Halk Türkülerinde Kavuştak Estetiği. *Eflatun Cem Güney Sempozyumu, 05 –07 Haziran 2014, Sivas Valiliği, Sivas*.

Öztürk, A. O. (2014). Entfremdung durch Kriegserfahrung bei Stefan Zweig. *Umwandlungen und Interferenzen. VI. Internationale Germanistentagung an der Christlichen Universität Partium, Oradea (Rumänien), 1*8.–19. September 2014.

Öztürk, A. O. (2014). Konya Türkülerinde Saray Kelimesinin Anlam Katmanları, *Uluslararası Tarih, Kültür, Sanat, Turizm ve Tarım Açısından Sarayönü Sempozyumu*, 24-26 Ekim 2014, Konya.

Öztürk, A. O. (2014). Soliman will Zriny kennenlernen. Ein Dramenwerk von Karl Theodor Körner als literarische Erinnerung und als interkulturelles Unterrichtsmaterial. *Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs: Erinnerungskultur. Poetische, kulturelle und politische* Erinnerungsphänomene in der deutschsprachigen Literatur, am 22. und 23. Mai 2014, Pécs/ Macaristan

Öztürk, A. O. (2014). Soliman will Zriny kennenlernen. Körners Drama als literarische Erinnerung und als interkulturelles Unterrichtsmaterial. *Hillenbrand, Rainer (Ed.): Erinnerungskultur. Poetische, kulturelle und politische Erinnerungsphänomene in der deutschen Literatur, Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs vom 22. und 23. Mai 2014, Wien 2015*, 155-162. (=Pécser Studien zur Germanistik, Bd. 7)

Öztürk, A. O. (2015). Eigene und fremde Emotionsschilderungen von Else Günther in ihrem Kinderroman ‚Sonjas lustige Türkenreise. XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) mit dem Thema Germanistik zwischen Tradition und Innovation *vom 23.08.2015 bis zum 31.08.2015 an der Tongji-Universität Shanghai*. http://www.ivg2015-tongji.com/themes/0/userfiles/download/2015/6/17/sr6wzy5ie8cymil.pdf (30.12.2015)

Öztürk, A. O. (2015). Nobel Ödüllü Alman Yazar Herta Müller'in Türkiye'de Alımlanması Üzerine, *Yerel Bağlamlar – Küresel Yakınlıklar. Edebiyatta, Kültürde ve Sanatta Geçişler, Kopuşlar ve Yenileşmeler. V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildirileri, Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları*, 2015, 210-225.

Öztürk, A. O. (2015). Türk Halk Türkülerinde Kadınların Önceliği. Dramatik Metinler Örneğinde Bir Çözümleme Denemesi. *Motif Vakfı Halk Kültüründe Kadın Uluslararası Sempozyumu, Şanlı Urfa 2015*.

Öztürk, A. O. (2015). Muzaffer Sarısözen'in Derlediği Türkü Metinlerinde Dile Gösterilen Hassasiyet Üzerine. *Ölümünün 50. Yılında Muzaffer Sarısözen Sempozyumu Bildirileri, 1*. Cilt, Sivas 2015, 193-199. ISBN 978-605-149-690-0

Öztürk, A. O. (2015).*Eflatun Cem Güney'in Bakışıyla Türk Halk Türkülerinde Kavuştak Estetiği Masal Babası Eflatun Cem Güney Sempozyumu Bildirileri I, Sivas 2015*, 233-240. ISBN 978-605-149-459-3

Öztürk, A. O. (2016). «Der Fortschritt überall»? Der Neuruppiner Bilderbogen im Dienste der Aufklärung. *Hess-Lüttich, Ernest W.B. / Maltzan, Carlotta von / Thorpe, Kathleen (Hrsg.) Gesellschaften in Bewegung, Literatur und Sprache in Krisen- und Umbruchzeiten. Series: Cross-Cultural Communication - Volume 29, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien*, 2016, 305-320.

Öztürk, A. O. (2016). Ein Unterrichtskonzept im Rahmen eines studentenorientierten Lernens im DAF-Bereich der Türkei. Grazer Humboldt-Kolleg: Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht, *vom 20. bis 22. Oktober 2016. (Graz, Avusturya)*

Öztürk, A. O. (2016). Entfremdung durch Kriegserfahrung bei Stefan Zweig. *Szabolcs Janos (Ed.): Umwandlungen und Interferenzen. Grosswardeiner Beiträge zur Germanistik*, Bd. 13, Präsens Verlag, Wien 2016, 125-133.

Öztürk, A. O. (2016). Grenzenlose Interpretationsmöglichkeiten des Märchens Der alte Sultan. *GRENZENLOSIGKEIT. Transkulturalität und kreative Schreibweisen in der deutschsprachigen Literatur. Internationale Tagung des Germa*nistischen Instituts der Universität Pécs am 21. und 22. April 2016. (Pecs, Macaristan)

Öztürk, A. O. (2016). Oğuz Tansel'in Pek Bilinmeyen Bir Şiiri Üzerinde Mavi Düşünceler. *II. Uluslararası Bozkır Sempozyumu, 6-8 Mayıs 2016, Konya*.

Öztürk, A. O. (2016). Oğuz Tansel'in Masal ve Şiirlerinde Çocuk Sevgisi. *Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu*, 20-21 Ekim 2016. Ankara

Öztürk, A. O. (2016). Orta Çağ'da Yaşamış iki Alman Esirin Gözünden Osmanlı-Türk Toplumunda Sosyal Değerler, *Türk İslam Dünyasında Seyyahlar ve Seyahatnameler Uluslararası Sempozyumu*. 13-15 Ekim 2016, Konya. (Uluslararası Bildiri). Konya,

Öztürk, A. O. (2016). Transfer der Sprachbilder und -strukturen bei Emine Sevgi Özdamar und Herta Müller. Eine vergleichende Studie. *Netzwerke und Transferprozesse. VII. Internationale Germanistentagung an der Christlichen Universität Partium, Oradea/Großwardein/*Nagyvárad (Rumänien), 8.–9. Sept. 2016. (Oradea, Romanya)

Öztürk, A. O. (2017). 19. yy. Popüler Alman Resim Albümlerinde Gazi Osman Paşa'nın Alımlanması. *II. Uluslararası Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa ve Dönemi Sempozyumu, (5 - 7 Nisan 2017), Tokat. Bildirileri*, 330-345.

Öztürk, A. O. (2017). Alexander Kluge'nin Ein blauer Montag Öyküsü Bağlamında Kötümser Bir Olmayana Ergi Çıkarımı Uluslararası Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları Sempozyumu (BAKEA 2017 - V. International Western Cultural and Literary Studies Symposium, *4-6 Ekim 2017, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas*.

Öztürk, A. O. (2017). Ein Unterrichtskonzept im Rahmen eines studentenorientierten Lernens im DAF-Bereich der Türkei. Grazer Humboldt-Kolleg: Deutsche Sprache und Germanistik-Studium aus internationaler Sicht, *vom 20. bis 22. Oktober 2016. (Graz, Avusturya)*

Öztürk, A. O. (2017). Oğuz Tansel'in Masal ve Şiirlerinde Çocuk Sevgisi. *Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu (*20-21 Ekim 2016) Bildiriler Kitabı, Ankara 2017, 383-391. Ankara.

Öztürk, A. O. (2017). Rezeption des Spielfilms ‚Shirins Hochzeit' aus der Perspektive der türkischen Musikproduktion in Deutschland. *»Beziehungskrisen: Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film«. Internationale/kooperative Tagung im Rahmen der Germani*stischen Institutspartnerschaft Universität Paderborn – Ege Universität Universität Hamburg – Universität Istanbul, 14.-16. November 2017, İzmir.

Öztürk, A. O. (2017). Transfer der Sprachbilder und -strukturen bei Emine Sevgi Özdamar und Herta Müller. Eine vergleichende Studie. *Netzwerke und Transferprozesse. VII. Internationale Germanistentagung an der Christlichen Universität Partium, Oradea/Großwardein/*Nagyvárad (Rumänien), 8.–9. Sept. 2016. (Oradea, Romanya)

Öztürk, A. O. (2017). Uyku Dualarının Telkin Ettiği Toplumsal Değerler. *9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, 20-24 Kasım 2017, Ordu.

Öztürk, A. O. (2017). Zigetvar, Plevne ve Çanakkale Kuşatmaları Örneğinde İnsani Değerler. *I. Uluslararası Savaş ve Kültür Sempozyumu*, 17-19 Kasım 2017, Amasya.

Öztürk, A. O. (2017). Zum pädagogischen Wert der Kinderliteratur am Beispiel von Else Günther, International Congress LILETRAD 2017-CÁTEDRA LILETRAD: Brücken bauen zwischen Orient und Okzident *(Literature Languages Translation), 5-7 Juli 2017, Sevilla/Spanien*. https://congresoliletrad.wordpress.com/

Öztürk, A. O. (2017).Kritische Überlegungen zur männlichen Doppelmoral in der Rezeption des Spielfilms ‚Shirins Hochzeit in den türkischsprachigen Deutschlandliedern. *VII. internationale Konferenz. Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext*, 12-14 Ekim 2017, Pardubice, Çek Cumhuriyeti.

Öztürk, A. O. (2018). Alexander Kluge'nin ‚Ein blauer Montag' Öyküsü Bağlamında Kötümser Bir ‚Olmayana Ergi' Çıkarımı. *Özkaya, Emel, vd. (Ed.): Batı Edebiyatında Bellek [Gedächtnis in der westlichen Literatur] Batı Kültürü ve Edebiyatları Araştırmaları, Procedings*, Cilt/Bd. 3, Sivas 2018, 51-76. http://bakea2017.cumhuriyet.edu.tr/wp-content/uploads/Bat%C4%B1-Edebiyat%C4%B1nda-Bellek-Cilt-3-Online.pdf ISBN: 978-605-4561-86-5

Öztürk, A. O. (2018). Türkçe Uyku Dualarının Telkin Ettiği Toplumsal Değerler. 9. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi. Gelenek, Görenek ve İnançlar. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı*, 281-300.

Öztürk, A. O. (2018)Transfer der Sprachbilder und -strukturen bei Emine Sevgi Özdamar und Herta Müller. Eine vergleichende Studie. *Bánffi-Benedek, Andrea / Boszák, Gizella / János, Szabolcs / Nagy, Ágota (Hrsg.): Netzwerke und Transferprozesse . Studien aus dem Bereich der Germanistik. Beiträge der VII. Internationalen Germanistentagung an der Christlichen Universität Partium, Oradea, 8.–9. September 2016. Wien: Praesens Verlag, 2018 (Großwardeiner Beiträge zur Germanistik*, 14), 249-267.

Öztürk, A. O. (2019). Ignácz Kúnos'tan İnternet Folkloruna Geçiş Sürecinde Emmioğlu –Emmikızı Türküsünün Dramatik Dönüşümü *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 18-39. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/uhad/issue/50308/642056 (02.12.2019)

Öztürk, A. O. (2019). Ömer Faruk Yaldızkaya'nın Derlediği Çanakkale Ağıtlarında Çanakkale Ruhunun Yansıması, *Kunduracı, Osman - Aytaç, Ahmet (Ed.): XII. Uluslararası Türk Sanatı, Tarihi ve Folkloru Kongresi /Sanat Etkinlikleri*, 25-27 Nisan 2019 Konya/Türkiye (Turkey), 2019, 581-589. http://www.selcuk.edu.tr//dosyalar/files/206/1_XII_ULUSLARARASI_TURK_SANATI_TARIHI_FOLKLORU_KONGRE_KITABI.pdf

Öztürk, A. O. (2019). Popüler Duvar Halılarının Mitolojik Motifleri Üzerine. *International Symposium on Mythology 2-5 MAY 2019, Ardahan Uluslararası Mitoloji Sempozyumu Proceedings Book, Ardahan 2019*, 92-108. Retrieved from https://mythologysymposium.files.wordpress.com/2019/11/proceedings-book-8.pdf (02.12.2019)

Öztürk, A. O. (2021). 1928 Tarihli Halk Dershânelerine Mahsus Türk Alfabesi Kitapçığı için Seçilen Dil Ürünlerinin Yarattığı Farkındalık. *Dil, Kültür ve Farkındalık Üzerine Düşünceler. Editör: Dr. Öğretim Üyesi Aykut Haldan*, Çanakkale: Rating Academy Ar-Ge Yazılım Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Organizasyon Ticaret Limited Şirketi, 1 Şub 2021, 45-58.

Öztürk, A. O. (2022). Zur poetologischen Erziehung der Studierenden in der Auslandsgermanistik (am Beispiel der Türkei). XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven,*26.7.-2.8.*2020, Palermo-Italien.

Öztürk, A. O. (2023). *General Concept in Writing German Cultural History [Alman Kültür Tarihi Yazımında Genel Konsept]. Dr. Bushra Nima Rashid (Ed.): Global Research on Multidisciplinary Sciences (GloRMuS) Proceedings*, 16-17 Semptember 2023, Lithuania: SRA Academic Publishing, 41-50. ISBN: 978-625-7148-99-3

Öztürk, A. O. (2023). Türkçe Şiir Antolojilerinde Değişen Alman Şiiri Algısı. *Proceedings Book. Ege 10th International Conference on Social Sciences*, 22-24 Aralık 2023, Ed. by Prof. Dr. Dwi Solisworo, Cilt 2; İzmir: Academy Global Publishing House, 1596-1610.

Öztürk, A. O. (2024). Alman Popüler (Neuruppiner Bilderbogen) Resimlerinde 1912 Balkan Savaşlarının Alımlanması, Conference Book of Balkan 11th International Conference on Social Sciences April 4 - 7, Skopje. *Edited By Prof. Dr. Suyatno. Published by Academy Global Publishing House. s*. 459-468. https://www.balkankongresi.org/_files/ugd/797a84_f648f216845247499a7c6d0129885d60.pdf

Öztürk, A. O. (2024). Else Günther'in Sonjas lustige Türken Reise *Adlı Romanında Çanakkale İzlenimleri. Conference Book of Balkan 11th International Conference on Social Sciences April 4 - 7, Skopje. Edited By Prof. Dr. Suyatno. Published by Academy Global Publishing House. s*. 450-458. (https://www.balkankongresi.org/_files/ugd/797a84_f648f216845247499a7c6d0129885d60.pdf)

Öztürk, A. O. (2024). Ortaçağ Şairi Walther von der Vogelweide'nin Filistin Şarkısı Üzerine. *Conference Book of AICMES 5th International Conference on Current Scientific Studies March 14 - 17*, 2024, Edited By AynurƏ Əliyeva . Amman. Academy Global Publishing House, 212-222. (https://www.ortadogukongresi.org/_files/ugd/797a84_efb9ffb0879b4a81bba9162bdd55354b.pdf)

Öztürk, A. O. (2025). 1911-1912 Trablusgarp Savaşlarının Alman Popüler (Neuruppiner Bilderbogen) Resimlerinde Alımlanmasına Dair. *Bursa 4th International Conference on Humanity and Social Sciences, January 24 - 26*, 2025, Bursa, Edited By Dr. Amaneh Manafidizaji, Academy Global Publishing House, 533-548. https://www.bursakongresi.org/kongre-ki-tabi

Öztürk, A. O. (2025). 20. YY. *Alman Çocuk Şarkı ve Tekerlemelerinde Türk İmgesi: Önyargılardan Kapsayıcılığa Yolculuk. Conference Book. EU 7th International Conference on Humanity and Social Sciences, March 1 - 3*, 2025, Rome, Edited By Assoc. Prof. Dr. Dini Yuniarti, Academy Global, 290-311- https://www.avrupakongresi.org/kongre-ki-taplari

Öztürk, A. O. (2025). Avusturyalı Yazar Franz Grillparzer'in Çanakkale İzlenimleri. *Conference Book Troia 1st International Conference on Social Sciences, February*, 21-23, 2025, Çanakkale, Edited By Prof. Dr. Dwi Sulisworo. Academy Global Publishing House, 61-73. https://www.canakkalekongresi.org/kongre-ki-tabi

Öztürk, A. O. (2025). Güney Afrikalı Yazar N. *Gordimer'in Apartheit Rejimi ile İki Almanya'nın Birleşme Sonrası Yaşanan Sosyal Uyumsuzluklara Dair Görüşleri. Bursa 4th International Conference on Humanity and Social Sciences, January 24 - 26*, 2025, Bursa, Academy Global Publishing House, 519-532. https://www.bursakongresi.org/kongre-ki-tabi

Öztürk, A. O. (2025). Hatırlama Kültürümüz Bağlamında Çanakkale Türküsü. *Conference Book Troia 1st International Conference on Social Sciences*, 21-23, 2025, Çanakkale, Edited By Prof. Dr. Dwi Sulisworo. Academy Global Publishing House, 74-91. https://www.canakkalekongresi.org/kongre-ki-tabi

PROJELERİ

AB PROJESİ: Leonardo da Vinci VETPRO Projesi. Proje, okul ve dershane müdürleri(yöneticiler), öğretim görevlileri (eğitimciler) ve mesleki rehberlik uzmanlarına (psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanları) yönelik bir VETPRO projesidir. Stuttgart, 17.03.-22.03. 2014. (Çevirmen)

Öztürk, A. O. (2012). Farben der Fremdbilder. Zur 'zivilisatorischen Aufgabe' und Rezeption des Neuruppiner Bilderbogens aus dem 19. Jh. die Orientbilder aus dem Neuruppiner Bilderbogen. Yurtdışı Destekleyen Kuruluş: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2011); YÖK (2012).

Öztürk, A. O. (2012). Konya Halk Türküleri Külliyatı. Selçuk Üniversitesi BAP No: 97/089, Konya 2012.

Öztürk, A. O. (2013). Yabancı dil öğretiminde Almanca şarkıların kullanımı. Sözcük öğretimi ve telafuz alıştırmalarına davranış odaklı bir yaklaşım. Tuba Sezer. Yüksek Lisans Tez Projesi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi BAB Koordinatörlüğü, Proje No: 131310003, 2013.

Öztürk, A. O. (2014-2015). Stereotype in Konya. Deutsche und Türkische Stereotype im Vergleich. 06. Ok tober 2015, Ludwigsburg, Almanya. (Araştırmacı) Stereotypen in Konya Ossenberg, Stefan, & Rupprecht S. Baur. Wie kommen wir an die Bilder in unseren Köpfen? Zur Methodologie einer interkulturell anwendbaren Stereotypenerhebung. Linguistik Online [online], 79.5 (2016). S. Web. 20 Nov. 2016, 9-24.

ANSİKLOPEDİ MADDELERİ

Öztürk, A. O. & Sakaoğlu, S. (2021). Hece Vezni/Parmak Hesabi. *The Encyclopaedia of Islam / Three. Ed. by. Kate Fleet, Gudrun Krämer, Denis Matringe, John Nawas, and Everett Rowson, Leiden, Boston: Brill*, 47-49.

Öztürk, A. O. (2014). .Kurşun, Orhan. *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 6, Konya, Mart 2014, 192. (Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları: 189)

Öztürk, A. O. (2014). II. Konya Halk Musikisi. *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 7, Konya, Eylül 2014, 20-26. (Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları: 232)

Öztürk, A. O. (2014). Korkmaz, İrem Deniz. *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 6, Konya, Mart 2014, 143. (Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları: 189)

Öztürk, A. O. (2014). Kurtuluş, Nuray (Ünyaylar). *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 6, Konya, Mart 2014, 192. (Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları: 189)

Öztürk, A. O. (2014). Sakman, Mazhar. *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 7, Konya, Eylül 2014, 278-279. (Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları: 232)

Öztürk, A. O. (2014). Sakman, Vedat. *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 7, Konya, Eylül 2014, 279. (Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları: 232)

Öztürk, A. O. (2014). Sarre, Friedrich. *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 7, Konya, Eylül 2014, 316-317. (Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları: 232)

Öztürk, A. O. (2015). Baypınar, Yüksel, *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 9, 2015, 237-238.

Öztürk, A. O. (2015). Giese, Friedrich, *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 9, 2015, 284.

Öztürk, A. O. (2015). Silleli Kör Mehmet (Karul), *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 8, 2015, 105-106.
Öztürk, A. O. (2015). Sinangil, Ali Doğan, *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 8, 2015, 110-111.
Öztürk, A. O. (2015). Süzgen, Sema, *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 8, 2015, 177.
Öztürk, A. O. (2015). Tokur, Hüsnü Yıldırım, *Konya Ansiklopedisi*, Cilt: 8, 2015, 331.

BENİM ALİ OSMAN DÖRTLÜMDEN BİRİ: ÖZTÜRK…

Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU
Selçuk Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi
ORCID: 0000-0001-5325-1397
saimsakaoglu@hotmail.com

1. GİRİŞ

Bilim insanlarının yaşam öyküleri çoğu zaman yalnızca kurumsal dönüm noktalarıyla değil, her şeyden önce kişisel karşılaşmalar, meslektaşlar arasındaki fikir alışverişleri ve ortak araştırma projeleriyle şekillenir. Kaleme aldığım bu metinde amacım, değer verdiğim meslektaşım Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün emekliliğe geçişi öncesinde onun çok yönlü bir portresini ortaya koymaktır.

Bilim dünyasında Türk halk edebiyatı öğretim üyesi olarak bilinirsem de benim farklı bir alanda da kitaplarım, bildirilerim, makalelerim vardır. O alan Ad Bilimi'dir. Öyle ki 1989 yılında tanıştığımız Ali Osman'ımıza biraz da adıyla ilgili olarak yaklaşmak istiyorum.

Birinci ve ikinci Ali Osman'larımız Atatürk Üniversitesi'nde öğrencilerim idiler. İlki, Amasya Üniversitesi'nde Türk edebiyatı alanında öğretim üyeliğine kadar yükseldi. Amasyalı olan öğrencimizin soyadı Coşkun'dur. İkincisi ise şair Ali Osman Güzel'imizdir. O da Kültür Bakanlığı'nda Yayınlar Daire Başkanlığı'na kadar yükselmişti. Üçüncümüz ise Kocaeli ilimizin Körfez ilçesinde Çupraş 50. Yıl Anadolu Lisesi'nden 42 yıllık hizmetinden sonra emekli olmuştur. Sürpriz telefon aramalarıyla kendisini her dem taze tutmaktadır.

Başka Ali Osman'ımız yok mu derseniz elbette vardır. Eski defterleri karıştırırsak başkaları da çıkabilir.

Ayrıca, günlük hayatımızı fazlasıyla dolduran; siyaset, ticaret ve spor alanlarında ünlü adaşlar da elbette olacaktır. Ama biz Öztürk'ümüzle yola çıkacağız**.**

1967 yılında göreve başladığım Atatürk Üniversitesi'nden ayrılma zamanı gelmişti. Profesör olacağım, her şeylerim tamam ama o dönemin kuralına göre profesörlük ünvanımı ancak başka bir üniversitede alabileceğim. Yani üniversite değiştireceğiz. Baba ocağımız Konya, o günlerde tek üniversitemiz Selçuk… Dört ay sonra Konya'dayım. Memleketimdeyim ama bir tür garip bir Konyalıyım. Üniversitede tanıdıklarımın sayısı son derece az. Öyleyse çevremizi genişletmeliyiz. İşte bu çevrecilerden biri de bizim Öztürk'ümüz. Tanışmamızı kendileri nasıl hatırlar da anlatır, bilemem. Benim anlatmamın tatlı bir hikâyesi vardı.

Kurucusu olduğum *SÜ Türk Halk Kültürü Uygulama ve Araştırma Merkezi*'ne uğrayanlar arasında Öztürk de varmış. Bir türkü üzerinde çalışıyormuş. Hani şu sandıklı, sepetli Mahmut türküsü… Bu türkü ve onu hatırlatanlar arasında bağ kurmaya çalışıyorduk.

Kadirbilir kardeşimiz bu tür bilimsel dayanışmaları birer ithaf cümlesiyle, hatta özel paragraflarla tatlandırma inceliğini de göstermiştir.

2. BİR GÜZEL DERNEĞİN ORTAK KURUCULARI ARASINDA İDİK

1998 yılında kurulan, *Konya Fikir, Sanat, Kültür Adamları Birliği Derneği*'nin kurucuları arasında yer alan 20 üyeden ikisi Prof. Sakaoğlu ile Prof. Öztürk'tür. Kuruluş toplantısında aynı fotoğraf karesinde de yer almıştık

2.1. Konya'da Akşam Oturmaları

Yıllarca önceydi. Sayın Öztürk'ün yakın çevresindeki bazı Konyalı Kültür İnsanları bir akşam oturması için onun evinde bir araya gelmiştik. Kimler yoktu ki… Evi, benim evimin oldukça yakında imiş. Neyse, iki arkadaşımla birlikte apartman içeriye girdik. O da ne, geçtiğimiz bütün lambalar kendiliğinden yanıyor. Ben daha o dönemde sensör nedir bilmiyordum. Böylece Vehbi'nin kerrakesi anlaşılıverdi: 11 Ağustos 2003.

Daha önceki bir güzel toplantı ise, Konya'nın değerli kültür insanlarından Sefa Odabaşı'nın evindeki *genevir helvası gecesi* idi. Anılan helva Konya'ya özgü bir tatlı türüdür. O gece şehrimizin pek değerli yöneticilerinden de aramıza katılanlar vardı. Elbette Sefa Bey'in evindeki böyle bir toplantı Öztürk'süz olamazdı: Yılını ancak verebileceğim: 1999.

2.2. İthaf Cümleleri

2.2.1.

Sayın Hocam

Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'na[*]

İgnacz Kúnos. *Türk Halk Türküleri*. Yayıma Hazırlayan Doç. Dr. Ali Osman Öztürk. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1998.

2.2.2.

Çok saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Saim

Sakaoğlu'na sonsuz hürmetlerimle[*]

[*] İthaf cümlesi sayfasının sağ kanadına yaslandırılmıştır.
[*] İthaf cümlesi sayfaya ortalanmıştır.

Doç. Dr. Ali Osman Öztürk, *Türkü Yazıları*, Ankara, 1995 Millî Folklor Yayınları.

3. HAKKIMDA YAZDIKLARI

"Grimm Kardeşler'in Halk Türküsü Derlemeleri", *Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'na 55. Yıl Armağanı,* Kayseri 1994, 148-154. (Yrd. Doç. Dr. Öztürk)

"Saim Sakaoğlu'nun Bendeki Resmi", *Kültür Sanat Dergisi Tarla*, 99/5, Mayıs 1999, 16-17. (Saim Sakaoğlu Özel Sayısı, Doç. Dr.)

4. HAKKIMDAKİ TANITMALARI

Ali Osman Öztürk, "Sakaoğlu, Saim, *Efsane Araştırmaları* [Untersuchungen zu (türkischen) Sagen]. Konya 1992. *Demos*, 135 S. (S. 315-316).

Ali Osman Öztürk. "Sakaoğlu, Saim, *Türk Fıkraları ve Nasreddin Hoca* [Türkische Witze und Nasrettin Hodscha]. Selçuk Üniversitesi Yayınları, No. 102: Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 24. Demos 992. 170 S. (S. 325-326).[**]

5. HAKKINDA YAZDIKLARIM

1a. "İ. *Kunos'un* Türküleri ve Ali Osman Öztürk", *Size* '(İstanbul), 19 (295), Mayıs 1998, 13-14.

1b. "Kunos'un Türküleri ve Ali Osman Öztürk", *Yeni Konya*, 04 Nisan. (Tekrar yayımı).

6. ORTAK ÇALIŞMALARIMIZ[***]

Bu çalışmaların ilki dünya çapında önem taşımaktadır. Avrupalı bilim insanların öncülüğünde hazırlanan *İslam Ansiklopedisi'*nin üçüncü baskısında ortak imzalı bir maddemize yer verilmişti:

1) *Öztürk, Ali Osman Öztürk – Saim Sakaoğlu: "Hece Vezni/Parmak Hesabi". The Encyclopaedia of Islam / Three. Ed. by. Kate Fleet, Gudrun Krämer, Denis Matringe, John Nawas, and Everett Rowson, Leiden, Boston: Brill, 2021, s. 47-49.*
2) "III. Milletler Arası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri (Tagungsbeiträge des III. Internationalen Türkischen Volksliteratur- und Folklore-Kongress)", Ankara 1996", *Demos,* 33/3, 1998, 227-229. Adı geçen yazı Doç. Dr. Ali Osman Öztürk'le birlikte hazırlanmıştır.

[**] Dr. Mustafa Duman ile.
[***] Demos'taki ortak çalışmalarımız için Öztürk 2024'de bakılabilir.

3) Pflegerl, Barbara, *Es war einmal – Es war keinmal. Türkische Volksmärchen. İstanbul*, 1992, Eren Yayıncılık, XX+300 S. *Demos*, 31/ 4, 1995, s. 311-313. Türkçesi için bk.
4) "Es war einmal, Es war keinmal", *Bilge***,** (2), Güz / Ekim 1994, 39-41. Barbara Pflegerl'in aynı addaki kitabının tanıtımıdır. (Doç. Dr. Ali Osman Öztürk'le)

7. BİR ÇEVİRİYİ GÖZDEN GEÇİRME

Macar bilgin Prof. Dr. İgnacz Kúnos'un Anadolu'dan derleyip yılında Almanya'da yayımlanan P*roben der Volkslitteratur der türkischen Stämme* (1998) adlı eserinin 8. ciltte yer alan metinlerini öğrencim Dr. Metin Ergun ile aktarmış ve yayıma hazırlamıştık. Eserin oldukça uzun olan Almanca giriş bölümünü Atatürk Üniversitesi öğretim elemanlarından Yavuz Erkoç dilimize çevirmişti. Bu çeviriyi yıllar sonra Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarından Dr. Adnan Şenocak da gözden geçirmişti. Son olarak basımdan önce bir de Doç. Dr. Ali Osman Öztürk gözden geçirmesini istemiştik. Kabul edildi (bkz. Radloff / Kúnos, 1998).

8. ÖDÜLÜMÜ ELİNDEN ALIYORUM

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ilimizin ünlü halk türküleri icracısının adına bir ödül başlatmıştı. Bu ödülün2007 yılına ait olanının ilgili dalında biz de ödüle layık bulunmuşuz. *Saniye Can Türk Halk Kültürüne Hizmet Ödülü"*nü, o yıllarda anılan üniversitede görevli olan Rektör yardımcısı Prof. Dr. Ali Osman Öztürk Beyefendi'nin elinden almıştım.

Ali Osman kardeşimiz de bizim kervana, emekliler (mütekâitler) kervanına katılıyor… Eli kulağında… Biliyor ve inanıyorum ki o, emekli olduktan sonra da çalışmalarına devam edecek, güzel eserler ortaya koyacak. Dünkü çalışkanlığı yarının güvencesidir. Buna inanıyorum.

Onunla pek çok farklı ortamla bir arada bulunduk. Konferanslar dinledik, genel kurullara katıldık, daha neler neler. Bunlardan en önemlisi muhakkak ki bizim için 02 Mayıs 2024 tarihinde Konya'da gerçekleştirilen 85. yaş buluşması idi. Sevgili Öztürk bu toplantıya davet edilen alan dışı konuktan biriydi, bizimle iki saat kadar bir arada oldu. Biz, öbür konuklar gibi ona da bizimle ilgili bir kitabı imzaladık, toplu fotoğrafların dışında özel fotoğraflar da çektirdik.



Görsel: Sakaoğlu 85. Yaş Kutlamasından bir anı (02 Mayıs 2024)

9. GÜNLÜKLERİMDEKİ ÖZTÜRK

Sevgili kardeşim Prof. Öztürk sık sık günlüklerimizin konuğu olur. Biz sadece ikisine vermekle yetiniyoruz.

22 Şubat 2022… Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün türkü konuşmasını internette dinledim

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığının 21 Kasım 2025 tarihinde *emekli öğretim elemanları ve idari personeli* için düzenlediği toplantı saat 14.00'te Prof. Dr. Erol Güngör Konferans salonunda gerçekleştirildi. Bu anlamlı ve duygulandırıcı toplantıda, bazı müstakbel emeklilerden de katılanlar oldu. Bu adaylar arasında dostumuz Prof. Dr. Ali Osman Öztürk de vardı.

10. SONUÇ

Bu yazım yalnızca uzun yıllara dayanan bir meslektaşlık ve dostluğa ilişkin kişisel bir geriye bakış sunmakla kalmamakta, aynı zamanda Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'e emekliliğinin eşiğinde akademik bir anıt niteliği taşımaktadır.

Öztürk'ün çalışmalarında bir araya getirdiği Alman dili ve edebiyatı metodolojisi ile Türk halk kültürü araştırmalarının sentezi, Türk folkloruna kalıcı bir katkı sağlamıştır. Özellikle vurguladığım ortak yayınlar, değerlendirme yazıları ve çeviri projeleri, iki araştırmacı arasındaki bilimsel alışverişin onlarca yıl boyunca verimli ve yüksek bilimsel değere sahip olduğunu göstermektedir. Günlüklerinde yaptığım son gönderme ise bu bağın aktif meslek yaşamının ötesinde de devam edeceğini ortaya koymaktadır.

Ömür biter diye başlayan sözü hatırlayalım. Galiba sevgili Öztürk ile çıktığımız yolculuk uzayıp gidecektir. Burada noktayı kolayım. Emeklilik yılların güzel geçsin sevgili Ali Osman'ımız. Aile bireylerinizle ve mutluluk içinde.

KAYNAKÇA

Öztürk, A. O. (1995b). Sakaoğlu, Saim: Efsane Araştırmaları [Untersuchungen zu (türkischen) Sagen]…. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt 31, Sayı 4, s. 315-316.

Öztürk, A. O. (1995c). Prof. Dr. Saim Sakaoğlu 55 Jahre. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt 31, Sayı 4, s. 341-342.

Öztürk, A. O. / Duman M. (1995). Sakaoğlu, Saim: Türk fıkraları ve Nasrettin Hoca [Türkische Witze und Nasrettin Hodscha]…. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt 31, Sayı 4, s. 325-326.

Öztürk, A. O. (1996). Sakaoğlu, Saim - Ergun, Metin: Türkmen halk masalları [Volksmärchen aus Turkmenistan]…. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt 32, Sayı 2, s. 121.

Öztürk, A. O. (1999). Saim Sakaoğlu'nun bendeki resmi. Tarla, 33, Mayıs, s. 16-17. Öztürk, A.O. (2001). Versuch einer Bibliographie zur Erforschung des Türkenbildes in der deutschen Kultur. DEMOS. *Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt. 34, Sayı 3, s. 271-294.

Öztürk, A. O. – Sakaoğlu, S. (2021). Hece vezni / Parmak hesabı. *The Encyclopaedia of Islam / Three*. Ed. by. Kate Fleet, Gudrun Krämer, Denis Matringe, John Nawas, and Everett Rowson, Leiden, Boston: Brill, s. 47-49.

Öztürk, A. O. (2024). Prof. Dr. Saim Sakaoğlu ile DEMOS Yolculuğumuz. *Türk Folklor Araştırmaları* 369, s. 99-116. doi:10.61620/tfra.1042

Radloff, W. / Kúnos, İ. (1998). *Proben VIII Der Volkslitteratur Der Türkischen Stamme* VIII. Yay. haz. Saim Sakaoğlu ve Metin Ergun. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sakaoğlu, S. (1997a). III. Milletler Arası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* (3), s. 217-226. 110

Sakaoğlu, S. (1997b). Volkskundliche Forschungen in der Türkei... *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt 33, Sayı 3, s. 308-309.

Sakaoğlu, S. / Öztürk, A. O. (1994). Es war einmal, Es war keinmal. *Bilge*, Sayı 2, s. 39-42.

Sakaoğlu, S. / Öztürk, A. O. (1995). Pflegerl, Barbara: Es war einmal - Es war keinmal. Türkische Volksmärchen…. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt 31, Sayı 4, s. 311-313.

Sakaoğlu, S. / Öztürk, A. O. (1997a). V. Internationaler Türkischer Volkskulturkongress, 24. - 29. Juni 1996 in Ankara. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt 33, Sayı 2, s. 187-188.

Sakaoğlu, S. / Öztürk, A. O. (1997b). III. Milletler Arası Türk Halk Edebiyatı ve Folkloru Kongresi Bildirileri... *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen,* Cilt 33, Sayı 3, s. 227-229.

Sakaoğlu, S. / Öztürk, A. O. (1999). [Beantwortung der] DEMOS-Umfrage. *DEMOS. Internationale Ethnographische und Folkloristische Informationen.* Cilt. 34, Sayı 1, s. 85.

BİR AKADEMİSYENİN İZİNDE: PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK İLE ALMAN DİLİ EĞİTİMİ VE AKADEMİK HAYATI ÜZERİNE

Doç. Dr. Ayşe Arslan ÇAVUŞOĞLU
Necmettin Erbakan Üniversitesi
/0000-0001-9426-372
acavusoglu@erbakan.edu.tr

1. GİRİŞ

Uluslararası akademik gelenekte Festschrift olarak isimlendirilen armağan kitaplar kuşaklararası akademik bağı güçlendiren, sadece bir akademisyenin meslek hayatını onurlandıran yayınlar değil, aynı zamanda onun düşünce dünyasını, çalışma disiplinini, akademik hafızasının sürekliliğini sağlayan eserlerdir. Armağan kitaplar sayesinde bir bilim insanının akademik yaşamı yeni nesillere miras olarak aktarılabilmekte ve rol model olabilmektedir. Martin (2011) Armağan kitapların bir insana sunulan saygı duruşu olduğunu ve o kişinin bilim alanına yaptığı büyük katkıların yansıması olduğunu ifade eder. Daha kavramsal tanımlamalara bakıldığında Duden Armağan kitapları, çeşitli yazarların katkılarından oluşan ve bir yıldönümü ya da özel bir vesileyle yayımlanan eser olarak tanımlarken, Alman Milli Kütüphanesi, bir yıldönümü ya da kutlamaya değer özel bir vesile dolayısıyla, örneğin bir yükseköğretim kurumu veya bir kişi için hazırlanan kaynak olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı da uzun yıllarını Türk Germanistik camiasına adayan Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün akademik yaşamını, bilimsel yaklaşımını, Alman dili ve eğitimi alanına katkılarını ve geleceğe yönelik değerlendirmelerini kendi anlatımı üzerinden belgeleyerek akademik mirasın aktarımını sağlamaktır.

2. YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemi kapsamında biyografik anlatı araştırması deseninde yürütülmüştür. Anlatı araştırması, deneyimi öyküler aracılığıyla anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu çalışmada akademik yaşam öyküsü, yalnızca kronolojik olayların aktarımı olarak değil; zaman, sosyal ilişkiler ve akademik bağlam içerisinde şekillenen bir deneyim olarak ele alınmıştır. Bu tür araştırmalarda yaşam öyküsü, sadece geçmişte gerçekleşmiş olayların anlatımı değil; bireyin geçmiş deneyimlerini günümüzde yeniden anlamlandırdığı bir anlatı sürecidir (Bkz. Clandinin & Connelly, 2000: 20; Rosenthal, 1993: 59-60). Bu doğrultuda Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün akademik yaşam yolculuğu, Alman dili ve eğitimi alanına katkıları ve bilimsel deneyimleri kendi anlatıları temelinde incelenmiştir.

2.1 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 25 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliği artırmak amacıyla veri toplama aracının hazırlanma sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme soruları, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda oluşturulduktan sonra nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzman tarafından değerlendirilmiş, gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nitel çalışmalarda araştırmanın uzman ya da uzmanlar tarafından incelemesi, araştırma sürecinin ve veri toplama aracının amaca uygunluğunu değerlendirmeye yönelik önemli bir geçerlik stratejisi olarak kabul edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Uzman görüşü alarak çalışmada olabilecek olası yanlılıklarının giderilmesi ve veri toplama sürecinin daha sistematik hâle getirilmesi hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

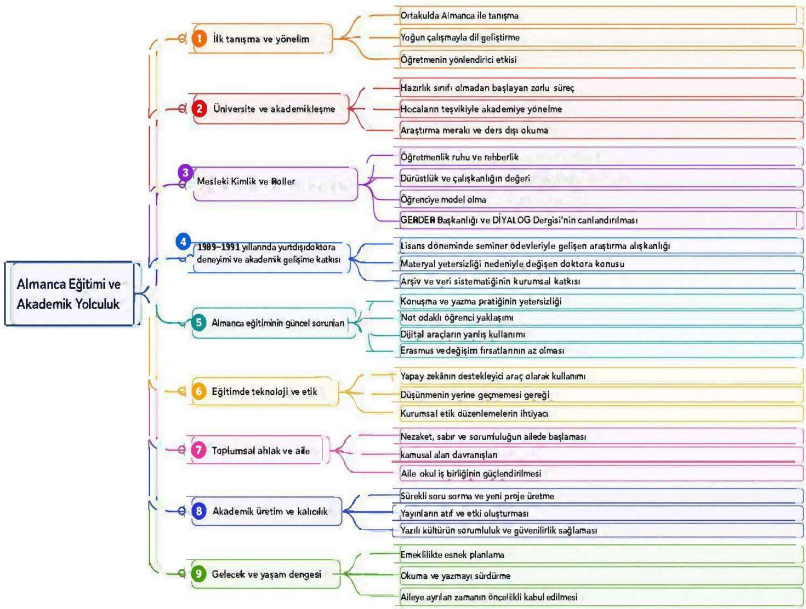
2.2. Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış anket aracılığıyla yapılan görüşme ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. İki saat yirmi beş dakika süren görüşme transkribe dökülmüştür[1]. Daha sonra tematik içerik analizi yapılarak benzer konular kategorilere ayrılmış, benzer kategorilerden de temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda *Almanca Eğitimi ve Akademik Yolculuk* ana teması altında *İlk tanışma ve yönelim, Üniversite ve akademikleşme, 1989–1991 yıllarında yurtdışı doktora deneyimi ve akademik gelişime katkısı, Mesleki kimlik ve roller, Almanca eğitiminin güncel sorunları, Eğitimde teknoloji ve etik, Toplumsal ahlak ve aile, Akademik üretim ve kalıcılık, Gelecek ve yaşam dengesi* başlıkları altında 9 tema oluşmuştur. Her tema kendi içerisinde kategorileştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada ortaya çıkan ana tema ve kategorileriyle sunulan dokuz alt tema aşağıdaki şekilde görselleştirilmiş ve her tema ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

[1] Ses kaydı çözümlemesinde HiNoter adlı uygulama kullanılmıştır.



3.1. İlk Tanışma ve Yönelim

Ortaokulda Almanca ile tanışma

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk Almanca ile ilk ortaokul yıllarında tanıştığını ve Almanca öğretmeni Neşe Öge'nin kendisinin akademik yolculuğa çıkışında en önemli kişilerden biri olduğunu ve Almancayı sevdiren kişi olduğunu belirtmiştir.

Yoğun çalışmayla dil geliştirme

Almancayı sevmesine rağmen ortaokul 1. Sınıfta Almancanın kendisini zorladığını belirten Öztürk, yaz dönemi Almancadan bütünlemeye kaldığını fakat o kadar yoğun ve gayretli çalışmasıyla en iyi notla dersi verdiğini ve o günden sonra da Almanca dersinde hep başarılı bir öğrenci olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin Yönlendirici Etkisi

Ortaokuldaki öğretmeninin Lise dersine de geldiğini söyleyen Öztürk, Almancaya olan hevesinin, ilgisinin ve çalışkanlığının öğretmeninin de çok ilgisini çektiğini ve bir gün öğretmeninin Almanya' dan gelirken kendisine küçük bir Almanca hikâye kitabı getirdiğini ve ilk sayfasına *"Ich wünsche Dir ein erfolgreiches Leben. 20.11.976"* notunu düştüğünü ve bu olayın kendisini çok mutlu ettiğini dile getirmiştir. Liseyi bitirdiğinde Ankara Dil Tarih'te Almanca bölümünü kazandığını ve bu haberi duyunca Almanca

öğretmeninin kendisini evine davet ettiğini ve bu durumun kendisi için çok büyük bir mutluluk olduğunu ifade etmiştir.

3.2. Üniversite ve Akademikleşme

Hazırlık sınıfı olmadan başlayan zorlu süreç

Öztürk lise döneminde sadece okuldaki derslerle değil Fono'nun uzaktan eğitim derslerine katıldığını, posta yoluyla gelen yayınlarını düzenli takip ettiğini, Almanca ile yoğun bir şekilde ilgilendiğini belirtirken, üniversitede hazırlık sınıfı okuyacağını düşünürken birden 1. sınıfa başladığını bu durumu yüzme bilmeyen bir çocuğun havuza atılması olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu zorlu sürecin sayesinde çalışma disiplinini elde ettiğini ve gayretiyle hazırlık okumamasına ve Almancayı Türkiye'de öğrenmesine rağmen, Yurt dışından gelen arkadaşlarının seviyesini kısa sürede yakaladığını ve son sınıfta mezun olabilen 3 kişiden biri olduğunu belirtmiştir.

Hocaların teşvikiyle akademiye yönelme

Mezun olduktan sonra öğretmen olmak istemediğini bu yüzden de öğretmenliği hiç düşünmediğini belirten Öztürk, özelde çalışmalarda bulunurken üniversite hocası Prof. Dr. Yüksel Baypınar'ın teşviki ile Selçuk üniversitesinde asistan alımının olduğunu başvuru yaparsa iyi bir akademisyen olabileceğinin söylenmesi üzerine akademik hayata Konya'da başladığını söylemiştir.

Araştırma merakı ve ders dışı okuma

Öztürk öğrencilik hayatı boyunca araştırma yapma merakının hep olduğunu ve bu araştırma merakının ve ders dışı çalışma azminin kendisini bugünlere getirdiğini ifade etmiştir. Lisans döneminde derslerde öğrendiği konuyla ilgili mutlaka ek materyal araştırdığını, hiçbir zaman sadece ders materyali ile sınırlı kalmadığını ve özellikle kitap okuma alışkanlığını çok küçük yaşlarda elde ettiğini hatta babasının yeter artık ışıkları söndür dediği zamanların olduğunu, ışıkları söndürüp fenerle okumaya devam ettiğini de sözlerine eklemiştir.

3.3. 1989–1991 Yıllarında Yurtdışı Doktora Deneyimi Ve Akademik Gelişime Katkısı

Lisans döneminde seminer ödevleriyle gelişen araştırma alışkanlığı

Öztürk lisans döneminde araştırma tutkusunun nasıl başladığını bir anısını anlatarak dile getiriyor:

"Üniversitede Lisans bitirme semineri yazıyorum o zamanlar ara sınavlar yok, vize yok. Tek bir sınav yapıyorlar haziranda bir de bütünleme sınavı. Tatile gitmeden ödevlerimizi veriyorlar. Bana da Goethe'nin de üzerine

yazdığı Faust'un Volksbuch olarak yayınlanan versiyonunu verdi hocamız. Tatil 15 gün müydü, 1 ay mıydı hatırlamıyorum, bir daktilo buldum bir yerden ödünç olarak. Sanırım benim hamurumda varmış çalışmak… yazdım hocaya teslim ettim. Birkaç ay geçti. Hoca derse geldi. Dedi ki seminerlerinizi okudum, hiç beğenmedim, hiç iyi olmamış, bir taneniz hariç…şöyle çıkardı ödevi, baktım benim ödevimi tutuyor… Gururlandım yani… sonra ben o ödevi doçentlikte biraz düzenleme ile makaleye çevirdim o kadar kaliteli bir çalışmaydı."

Materyal yetersizliği nedeniyle değişen doktora konusu

Öztürk doktora konusunun materyal eksikliği nedeniyle değiştirildiğini ve bu deneyimin kaynak bulmanın araştırma için ne kadar kritik öneme sahip olduğunu ifade etmiştir.

Arşiv ve veri sistematiğinin kurumsal katkısı

Öztürk doktora sürecindeki çalışmalardan arşiv düzeninin, veriye erişimin ve verinin sistematik takibinin sunulması bakımından Almanya'nın çok güçlü bir altyapıya sahip olduğunu, Türkiye'de ise kaynaklara ulaşmanın daha zor olduğunu söylemiştir.

1989'da DAAD'nin Millî Eğitim Bakanlığı emrine verdiği araştırma bursunu kazanan Öztürk, doktora tezini tamamlamak için Freiburg Albert-Ludwig Üniversitesi Halkbilim Enstitüsü'ne gider ve (o tarihlerde Doç. olan). Prof. Dr. Otto Holzapfel danışmanlığında çalışmıştır. Burada alanın duayenlerinden ayrıca (o dönem enstitü müdürü) Prof. Dr. Lutz Röhrich ve Prof. Dr. Hermann Bausinger gibi bilim insanlarıyla tanışma ve görüşme imkânı bulmuştur. Doktora tezini bitirdikten sonra bir yıl Alman Halk Türküsü Arşivi'nde (DVA) proje yürüten Öztürk, kuruma bir Türkçe belgeliği kazandırmıştır. Öztürk'ün doktora tezi de daha sonra DVA yayınlarının 15. Cildi olarak Peter Lang Verlag tarafından basılmıştır (Öztürk, 1994).

3.4. Mesleki Kimlik ve Roller

Öğretmenlik ruhu ve rehberlik

Öztürk, öğretmenlik mesleğinin yalnızca ders aktarmaktan ibaret olmadığını, öğretmenin öğrencilerine rehberlik eden ve onların gelişimlerine yön veren bir rol üstlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenin mesleki bilgisinin yanı sıra öğrencilerle kurduğu ilişkinin ve onlara yaklaşım biçiminin de önemli olduğunu ifade etmiştir.

Dürüstlük ve çalışkanlığın değeri

Öztürk, mesleki yaşamında dürüstlük ve çalışkanlığın önemli değerler olduğunu belirtmiş, akademik ve mesleki gelişimin düzenli çalışma ve

sorumluluk bilinciyle mümkün olduğunu ifade etmiştir. İnsanların çalışmalarında gösterdikleri gayretin ve kişisel tutarlılığın mesleki gelişim açısından belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenciye model olma

Öztürk, öğretmenin öğrencileri üzerinde yalnızca verdiği bilgiler aracılığıyla değil, davranışları ve tutumlarıyla da etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin öğrenciyi küçümsemeyen, soru sormaya teşvik eden ve saygılı bir mesafeyi koruyan bir model olması gerektiğini vurgulamıştır.

GERDER Başkanlığı ve DİYALOG Dergisi'nin canlandırılması

Öztürk'ün mesleki yaşamında önemsediği deneyimlerinden biri de 2013-2019 tarihlerinde üstlendiği Türk Germanistler Derneği (GERDER) başkanlığıdır. Mesleki bir dernek olarak GERDER üye sayısını 154'ten 265'e çıkarmış, yayın organı olarak da daha önce Alman Kültür Merkezi koordinatörlüğünde basılı olarak yayınlanan DİYALOG dergisini, derneğin yayın olarak online yayınlanmak üzere devralmış ve TR DİZİN'de taranan bir dergi halinde sonraki yönetime devretmiştir. Halen yayın kurulu üyeliğini yaptığı dergi başarılı bir şekilde yayının sürdürmektedir. GERDER'de görev üstlendiği iki dönemde gerek dernek başkanı ve gerekse dergi editörü olarak Öztürk'ün ilkesi akran dayanışmasını özendirmek ve pekiştirmek, mesleki dayanışmayı artırmak olmuştur (bkz. Öztürk / Özsoy, 2022: 161-192).

3.5. Almanca Eğitiminin Güncel Sorunları

Konuşma ve yazma pratiğinin yetersizliği

Öztürk, Almanca öğretiminde geçmişe kıyasla bazı olumlu gelişmeler yaşanmasına rağmen özellikle konuşma ve yazma becerilerinin yeterince pratiğe dönüştürülemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin dili gerçek iletişim ortamlarında kullanabilecekleri fırsatların artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Not odaklı öğrenci yaklaşımı

Öztürk, öğrencilerin önemli bir bölümünün öğrenme sürecine bilgi edinme ve kendini geliştirme amacıyla değil, daha çok not alma perspektifiyle yaklaştığını ifade etmiştir. Bu yaklaşımın öğrencilerin dili kullanma, araştırma yapma ve öğrenmeyi sürdürme motivasyonlarını olumsuz etkileyebildiğini belirtmiştir.

Dijital araçların yanlış kullanımı

Öztürk, dijital araçların ve teknolojik imkânların eğitim açısından önemli fırsatlar sunduğunu ancak öğrencilerin bu araçları hazır bilgi ve ürün elde etmek amacıyla kullanmalarının önemli bir sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Teknolojinin öğrenme sürecini desteklemesi gerekirken öğrencinin

kendi üretim ve düşünme sürecinin önüne geçmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Erasmus ve değişim fırsatlarının az olması

Öztürk, geçmişte yabancı öğrenciler, uzmanlar ve farklı ülkelerden gelen kişilerle kurulan doğal iletişim ortamlarının yabancı dil kullanımını desteklediğini belirtmiştir. Erasmus ve benzeri uluslararası değişim fırsatlarının azalmasının öğrencilerin özellikle konuşma pratiği ve iletişim motivasyonu açısından önemli bir kayıp oluşturduğunu ifade etmiştir.

3.6. Eğitimde Teknoloji ve Etik

Yapay zekânın destekleyici araç olarak kullanımı

Öztürk, yapay zekâ ve benzeri teknolojilerin eğitim ve öğrenme açısından önemli imkânlar sunduğunu, ancak bunların öğrencinin yerine geçen değil, öğrenciyi destekleyen araçlar olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Teknolojinin doğru kullanıldığında öğrenme sürecini zenginleştirebileceğini ifade etmiştir.

Düşünmenin yerine geçmemesi gereği

Öztürk, yapay zekânın öğrencinin düşünme, araştırma ve üretme süreçlerinin yerine geçmemesi gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Hazır bilgi veya metin üretmenin öğrencinin kendi düşünsel çabasını ortadan kaldırmasının eğitim açısından önemli bir sorun oluşturabileceğini ifade etmiştir.

Kurumsal etik düzenlemelerin ihtiyacı

Öztürk, yapay zekâ ve yeni teknolojilerin eğitimde kullanımına ilişkin sınırların belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araçların hangi amaçlarla ve hangi koşullarda kullanılabileceğini ortaya koyan kurumsal etik düzenlemelere ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

3.7. Toplumsal Ahlak ve Aile

Nezaket, sabır ve sorumluluğun ailede başlaması

Öztürk, toplumsal ahlakın ve bireyin davranış biçimlerinin öncelikle aile içerisinde şekillendiğini belirtmiştir. Nezaket, sabır, hakka saygı ve sorumluluk gibi değerlerin erken yaşlarda kazandırılmasının bireyin sonraki yaşamındaki davranışları açısından belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Kamusal alan davranışları

Öztürk, bireylerin kamusal alanlarda sergiledikleri davranışların toplumsal ahlak anlayışının önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Özellikle trafik ve ortak kullanım alanlarındaki davranışlar üzerinden bireylerin

başkalarının haklarına ve yaşam alanlarına saygı göstermelerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi

Öztürk, değerlerin kazandırılması sürecinde aile ve okulun birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini belirtmiştir. Ailede başlayan eğitimin okul tarafından desteklenmesi ve aile ile okul arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesinin toplumsal davranışların olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

3.8. Akademik Üretim ve Kalıcılık

Sürekli soru sorma ve yeni proje üretme

Öztürk, akademik çalışmanın sürekli olarak soru sorma, sorunları fark etme ve bu sorunlara çözüm arama süreci olduğunu belirtmiştir. Bir araştırmanın tamamlanmasının yeni sorular ve yeni araştırma fikirleri doğurduğunu, bu nedenle akademik üretimin yeni projelerle devam eden bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Yayınların atıf ve etki oluşturması

Öztürk, akademik çalışmaların kalıcılığının yalnızca yayımlanmış olmalarıyla değil, başka araştırmacılar tarafından kullanılması, atıf alması ve yeni çalışmalara kaynaklık etmesiyle de ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bilimsel üretimin başkalarının çalışmalarına katkı sağlamasının akademisyenin alanında bıraktığı izin önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir.

Yazılı kültürün sorumluluk ve güvenilirlik sağlaması

Öztürk, yazılı kültürün sözlü ifadeye kıyasla daha bağlayıcı bir niteliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Yazılı olarak ortaya konulan ifadelerin ve imzanın kişiye sorumluluk yüklediğini, bu nedenle yazılı belgelerin güvenilirlik ve hesap verebilirlik açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

3.9. Gelecek ve Yaşam Dengesi

Emeklilikte esnek planlama

Öztürk, emeklilik sonrasına ilişkin kesin ve katı bir plan yapmak yerine sağlık ve yaşam koşullarına göre şekillenen esnek bir yaklaşım benimsediğini ifade etmiştir. Akademik ve kişisel faaliyetlerin mevcut koşullara göre sürdürülmesinin daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Okuma ve yazmayı sürdürme

Öztürk, emeklilik sonrasında da okuma ve yazma faaliyetlerini sürdürmek ve kendi alanına katkı sağlayacak çalışmalar içerisinde bulunmak istediğini

belirtmiştir. Akademik üretimin yalnızca mesleki bir zorunluluk olmadığını, aynı zamanda kişinin zihinsel canlılığını ve üretkenliğini korumasına katkı sağlayan bir faaliyet olduğunu ifade etmiştir.

Aileye ayrılan zamanın öncelikli kabul edilmesi

Öztürk, akademik üretkenliğin emeklilik sonrasında da devam edebileceğini ancak bu sürecin aile yaşamıyla dengelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Akademik çalışmaların yanı sıra aileye ayrılan zamanın da önemli olduğunu ve yaşamın bu iki alan arasında dengeli biçimde sürdürülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4. SONUÇ

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk ile gerçekleştirilen bu görüşme, onun akademik yolculuğunun yalnızca eğitim, meslek ve akademik unvanlar üzerinden ilerleyen bir kariyer süreci olmadığını; erken yaşlarda başlayan merak, yoğun çalışma, araştırma isteği, öğretmen ve hocaların yönlendirmeleri, akademik deneyimler ve mesleki sorumluluklarla zaman içerisinde şekillenen bütüncül bir yaşam deneyimi olduğunu ortaya koymaktadır. Almanca ile ortaokul yıllarında başlayan ilişkisinin başlangıçta yaşanan güçlüklerin yoğun çalışma ve kararlılıkla aşılması sonucunda güçlü bir ilgiye dönüşmesi, bu yolculuğun temel başlangıç noktalarından birini oluşturmaktadır. Özellikle ortaokul öğretmeninin yönlendirici ve teşvik edici tutumunun, yalnızca Almancaya yönelik ilgisinin gelişmesinde değil, ilerleyen yıllarda akademik bir yönelim kazanmasında da önemli bir iz bıraktığı görülmektedir.

Öztürk'ün akademik kimliğinin oluşumunda dikkat çeken temel unsurlardan biri öğrenme ve araştırma sürecinin ders sınırlarının ötesine taşınmasıdır. Üniversite yıllarında karşılaştığı zorlukları çalışma disipliniyle aşması, derslerde ele alınan konularla yetinmeyerek ek materyallere yönelmesi ve küçük yaşlardan itibaren geliştirdiği okuma alışkanlığı, akademik merakının sürekliliğini sağlayan unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Onun anlatısında akademisyenlik, yalnızca belirli bir mesleki konuma ulaşmak değil; okumayı, araştırmayı, sorgulamayı ve elde edilen bilgiyi yeniden üretmeyi gerektiren sürekli bir uğraş olarak anlam kazanmaktadır.

Bu anlayışın izleri lisans dönemindeki araştırma deneyimlerinde de açık biçimde görülmektedir. Seminer çalışmaları aracılığıyla başlayan araştırma deneyiminin daha sonraki akademik üretimlere dönüşmesi, akademik merakın zaman içerisinde nasıl bir araştırma pratiğine evrildiğini göstermektedir. Özellikle lisans döneminde hazırladığı bir seminer çalışmasının daha sonra makaleye dönüştürülmüş olması, erken dönem akademik çalışmaların sonraki bilimsel üretim için nasıl bir zemin oluşturabildiğine ilişkin dikkat çekici bir örnek sunmaktadır.

Görüşmede akademik araştırmanın yalnızca konuya ilgi duymakla sınırlı olmadığı, kaynaklara ulaşma, veriyi düzenleme, özgün materyalle çalışma ve araştırma sürecini sistematik biçimde yürütme gibi boyutları da özellikle öne çıkmaktadır. Doktora sürecinde karşılaşılan materyal yetersizliğinin araştırma konusunun değiştirilmesine yol açması, bilimsel çalışmada kaynak ve veri erişiminin belirleyici rolünü göstermektedir. Almanya ile Türkiye'deki arşiv ve veri sistematiğine ilişkin değerlendirmeleri ise akademik araştırmanın yalnızca araştırmacının bireysel çabasına değil, aynı zamanda araştırmayı destekleyen kurumsal altyapıya da bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Öztürk'ün mesleki kimliğine ilişkin anlatıları ise öğretmenlik, rehberlik ve model olma kavramları etrafında şekillenmektedir. Ona göre öğretmenin görevi yalnızca bilgiyi aktarmakla sınırlı değildir; öğretmen aynı zamanda öğrencisinin gelişimini destekleyen, soru sormasını teşvik eden ve davranışlarıyla örnek oluşturan bir kişidir. Bu yaklaşım, akademik yeterlilik ile insani ve mesleki değerlerin birbirinden ayrılmadığı bir öğretmenlik anlayışına işaret etmektedir. Dürüstlük, çalışkanlık ve sorumluluk gibi değerlerin mesleki gelişimin önemli unsurları olarak görülmesi de bu anlayışı tamamlamaktadır.

Görüşmenin güncel eğitim sorunlarına ilişkin bölümünde ise Almanca öğretiminin önemli ölçüde değişen eğitim koşulları içerisinde değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Konuşma ve yazma becerilerinin yeterince pratiğe dönüştürülememesi, öğrencilerin öğrenme sürecine zaman zaman not merkezli yaklaşmaları ve uluslararası hareketlilik fırsatlarının azalması, dil öğreniminin iletişimsel boyutunu etkileyen başlıca sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında dijital araçların ve yapay zekânın eğitimde giderek daha fazla kullanılmasının yeni olanaklar yaratırken yeni sorumlulukları da beraberinde getirdiği görülmektedir.

Özellikle yapay zekâya ilişkin değerlendirmelerde, teknolojinin öğrencinin yerine geçen değil, öğrenciyi destekleyen bir araç olarak konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımda teknolojik olanakların reddedilmesi değil, öğrenme ve düşünme süreçlerinin merkezinde insanın tutulması söz konusudur. Öğrencinin kendi düşünme ve üretme çabasını ortadan kaldıran hazır çözümlerin eğitimsel açıdan sorun oluşturabileceği; bu nedenle yapay zekânın kullanımına ilişkin etik sınırların ve kurumsal düzenlemelerin oluşturulmasının gerekli olduğu ifade edilmektedir.

Görüşmenin dikkat çekici bir diğer boyutunu ise akademik yaşamın toplumsal değerlerden bağımsız görülmemesi oluşturmaktadır. Nezaket, sabır, hakka saygı ve sorumluluk gibi değerlerin aile içerisinde kazanıldığı; okulun ise bu değerleri destekleyen ve geliştiren bir kurum olarak işlev görmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır. Trafik ve kamusal alan

davranışları üzerinden verilen örnekler, bireysel davranışların toplumsal yaşam üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Bu çerçevede aile ve okul arasındaki ilişkinin yalnızca akademik başarı açısından değil, bireyin toplumsal davranışlarının şekillenmesi bakımından da önem taşıdığı görülmektedir.

Öztürk'ün akademik üretime ilişkin değerlendirmelerinde ise bilimsel çalışmanın tamamlanmış bir süreç değil, yeni sorular doğuran süreklilik taşıyan bir uğraş olarak ele alındığı görülmektedir. Bir araştırmanın sonuçlanmasının yeni araştırma sorularını beraberinde getirmesi, akademik üretimin dinamik yapısını ortaya koymaktadır. Bunun yanında bir yayının başka araştırmacılar tarafından kullanılması, atıf alması ve yeni çalışmalara kaynaklık etmesi, bilimsel üretimin kalıcılığının önemli göstergeleri arasında değerlendirilmektedir. Bu bakış açısında akademik miras, yalnızca yayımlanmış eserlerin toplamından ziyade, bu eserlerin sonraki araştırmalarda nasıl karşılık bulduğu üzerinden anlam kazanmaktadır.

Bu noktada yazılı kültüre ilişkin vurgusu da akademik üretim anlayışını tamamlayan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Yazılı sözün kişiye sorumluluk yüklediği, yazılı belgelerin ve imzanın güvenilirlik ve hesap verebilirlik açısından taşıdığı önem, akademik yaşamda etik tutarlılığın gerekliliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla Öztürk'ün akademisyenlik anlayışında üretmek kadar, üretilen bilginin arkasında durmak ve bu üretimin sorumluluğunu üstlenmek de önem taşımaktadır.

Son olarak görüşmede emeklilik, akademik yaşamın sona ermesi olarak değil, akademik üretim ile kişisel yaşam arasındaki dengenin yeniden kurulacağı bir dönem olarak ele alınmaktadır. Okuma ve yazma faaliyetlerini sürdürme isteği, bilimsel merakın belirli bir görev veya unvanla sınırlı olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte akademik üretimin aileye ayrılan zamanla dengelenmesi gerektiğine ilişkin yaklaşım, mesleki kimliğin yaşamın diğer alanlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bütün olarak değerlendirildiğinde bu görüşme, Almanca ile erken yaşta kurulan bir bağın, yoğun çalışma ve araştırma merakı aracılığıyla akademik bir kimliğe; akademik kimliğin ise öğretmenlik, bilimsel üretim, etik sorumluluk ve toplumsal değerlerle bütünleşen bir mesleki anlayışa dönüşümünü görünür kılmaktadır. Öztürk'ün anlatısında akademik yaşam; öğrenme, araştırma, üretme ve aktarma süreçlerinin birbirini tamamladığı uzun soluklu bir yolculuk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle görüşme, yalnızca bir akademisyenin meslek yaşamına ilişkin kişisel tanıklık sunmamakta; aynı zamanda Almanca eğitimi ve akademik hayatın farklı dönemlerine ilişkin deneyimleri, değişimleri ve süreklilikleri de kayıt altına almaktadır. Bu nedenle anlatı, bireysel bir akademik yaşam öyküsünün

ötesinde, bir bilim insanının akademisyenliğe ve bilimsel mirasa uzanan yolculuğuna ilişkin bir akademik hafıza metni niteliği taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Clandinin, D. J., / Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco*, CA: Jossey-Bass Publishers.

Deutsche Nationalbibliothek. (o. D.). Festschrift. In *Katalog der Deutschen Nationalbibliothek: Gemeinsame Normdatei (GND*). https://portal.dnb.de/opac/simpleSearch?query=festschrift

Dudenredaktion. (o. D.). Festschrift. *Duden online*. Duden – https://www.duden.de/rechtschreibung/Festschrift

Lincoln, Y. S., / Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Martin, G. I. (2011). Editor's perspective of Festschrift: A festival of writings. *Journal of Perinatology*, 31(Suppl. 1), S1. https://doi.org/10.1038/jp.2010.189

Öztürk, A. O. (1994). *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk*. Bern vd.: Peter Lang (= Studien zur Volksliedforschung 15).

Öztürk, A. O. / Özsoy, P. (2022). Bibliographische Erfassung der online veröffentlichten Beiträge in der Diyalog-Zeitschrift des Germanistenverbandes im Zeitraum 2013-2020. Saniye Uysal Ünalan (Ed.): *Ege Germanistik. Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur*. Band 1, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları Edebiyat Fakültesi Yayın No: 213, 2022, s. 161-192. https://basimveyayinevi.ege.edu.tr/files/basimveyayinevi/icerik/egegermanistikband1.pdf

Rosenthal, G. (1993). *Rekonstruktion der Wirklichkeit: Zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung*.

Yıldırım, A., / Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK I: Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Akademik Yolculuğun Başlangıcı

Almanca ile tanışmanız nasıl oldu?
Akademisyen olmaya nasıl karar verdiniz?
Üniversite yıllarınızdan sizi en çok etkileyen kişi veya olay neydi?
Doktora süreciniz size neler kattı?
Bugün geriye dönüp baktığınızda akademik hayatınızın dönüm noktaları hangileridir?

Alman Dili Eğitimi

Sizce son kırk yılda Alman dili eğitimi nasıl değişti?
Öğretmen yetiştirme konusunda en büyük değişim sizce nedir?
Bugünün Alman Dili Eğitimi bölümlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Öğretmen adaylarında en çok hangi özellikleri görmek istersiniz?
Bir yabancı dil öğretmeni yetiştirirken en önemli unsur sizce nedir?
Günümüzde teknoloji ve yapay zekâ öğretmen eğitimini nasıl etkiliyor?

Bilimsel Çalışmalar

Çalışmalarınız arasında sizi en çok heyecanlandıran hangisiydi?
Genç araştırmacılara özellikle çalışılmasını önerdiğiniz konular nelerdir?
Türkiye'de Alman dili eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri sizce nelerdir?
Bugün yeniden akademik hayata başlasaydınız hangi alanda çalışırdınız?

Hocalık

Öğrencileriniz sizi nasıl hatırlasın isterdiniz?
Hocalık ile akademisyenlik arasında nasıl bir fark görüyorsunuz?
Yıllar içinde öğrencilerinizden öğrendiğiniz en önemli şey ne oldu?
Sizi en çok mutlu eden öğrenci anınız nedir?
Hiç unutamadığınız bir ders anınız var mı?

Akademi ve Yaşam

Akademisyen olmanın en zor yanı nedir?
En büyük motivasyon kaynağınız neydi?
İş-yaşam dengesini nasıl kurdunuz?
Emeklilik sizin için ne ifade ediyor?
Bundan sonraki planlarınız nelerdir?

EK II: Almanca Öğretmeni Tarafından Hediye Edilen İmzalı Kitap



4—



WALT DISNEYS Micky Maus Buch

A-HÖRNCHEN UND B-HÖRNCHEN ALS BABYSITTER

Ich wünsche Dir ein erfolgreiches Leben.

20.11.96



PESTALOZZI-VERLAG

BİR TURİZM AKADEMİSYENİNİN YOL HARİTASINDA PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK DOKUNUŞLARI

Doç. Dr. Yüksel GÜRSOY
Selçuk Üniversitesi Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi
ORCID: 0000-0002-4469-4572
ygursoy@selcuk.edu.tr

1. GİRİŞ

Akademik yaşam, yalnızca bilgi üretimi ve aktarımıyla sınırlı bir süreç değil; aynı zamanda usta-çırak ilişkisi üzerine kurulu bir gelenekler bütünüdür. Bu sürecin en kritik bileşenlerinden biri olan mentorluk, öğrencinin profesyonel kimliğinin inşasında ve akademik etik anlayışının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Türkiye'deki Germanistik (Alman Dili ve Edebiyatı) çalışmaları tarihi, bu tür güçlü akademik etkileşimlerin ve kurumsal sürekliliklerin izlerini taşır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu analiz, Türk Germanistiği'nin önemli isimlerinden biri olan Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün akademik ve pedagojik portresini, bir öğrencisinin ve meslektaşının tanıklığı üzerinden ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, Öztürk'ün eğitim metodolojisini, akademik ciddiyetini ve kurumsal katkılarını (GERDER ve *Diyalog* Dergisi gibi) inceleyerek, onun bir mentor olarak öğrencinin kariyer yolculuğundaki (özellikle Germanistikten Turizm akademisyenliğine geçiş sürecinde) dönüştürücü etkisini belgelemeyi hedeflemektedir. Ayrıca, akademik vefanın ve hoca-talebe hukukunun bir örneği olarak, 1989'dan günümüze uzanan bu süreci bir "akademisyen yol haritası" perspektifiyle değerlendirmektedir.

1.2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden "biyografik analiz" ve "anlatı (naratif) incelemesi" tekniklerini temel almaktadır. Analiz sürecinde şu veriler ve yaklaşımlar kullanılmıştır:

Birincil Kaynaklar ve Arşiv Belgeleri: 1992-1993 eğitim yılına ait mezuniyet yıllıkları, ders notları, 25.06.1993 tarihli resmi mezuniyet belgesi ve imzalı kitaplar gibi somut veriler üzerinden tarihsel bir izlek oluşturulmuştur.

Katılımcı Gözlem ve Kişisel Deneyim: Yazarın 1989 yılında Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'nde başlayan ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi gibi farklı kurumlarda devam eden doğrudan gözlemleri ve etkileşimleri analiz edilmiştir.

Tematik Analiz: İncelenen anılar ve belgeler; "pedagojik yaklaşım", "akademik titizlik", "kurumsal liderlik" ve "vefa" gibi belirli temalar altında kategorize edilerek akademik bir çerçeveye oturtulmuştur.

Bu giriş bölümüyle hazırlanan çalışma, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün akademik mirasını ve Türk yükseköğretimindeki özgün yerini bilimsel bir bakış açısıyla kayıt altına almayı amaçlamaktadır.

2. İLK KARŞILAŞMA VE "HACI MURAT" NOSTALJİSİ

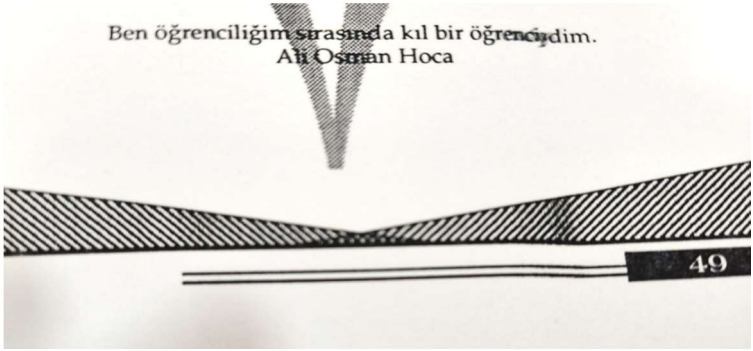
5 Eylül 1989 yılında Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'na yerleştiğimde, henüz yolun çok başındaydım. Bir yıl sonra Ali Osman Öztürk hocam Almanya'dan yeni dönerek derslerimize girmeye başladı. O günlerden zihnime kazınan en canlı karelerden biri, hocamızın Almanya dönüşü kullandığı Tofaş Serçe ya da halk arasındaki yaygın ismiyle "Hacı Murat" arabasıdır. Karadenizli olmasının verdiği o bitmek bilmeyen enerjisi, nüktedan kişiliği ve o mütevazı arabasıyla biz öğrencileriyle arasında kısa sürede samimi bir bağ kurdu.

3. MEZUNİYETTEN BUGÜNE

Bu yazıyı hazırlarken mezuniyet yıllığımızı karıştırdım ve "Bu lafı ettiler" konu başlığı altında 49. sayfada hocamızla ilgili unutulmaz bir cümleye rastladım:



Görsel 1: Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 1992-1993 Mezunları Yıllığı (kapak)



Görsel 2: Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 1992-1993 Mezunları Yıllığı (kapak ve s. 49)

"Ben öğrenciliğim sırasında kıl bir öğrenciydim." Kendi öğrencilik yıllarına dair yaptığı bu mizah dolu "özeleştiri", aslında hocamızın bizlere karşı her zaman sergilediği o doğal ve samimi duruşun bir özeti gibiydi. Hocası Prof. Dr. Wilfried Buch'tan (Öztürk / Kızılkaya, 2025, s. 23-48) devraldığı kendisiyle barışık bu mizah anlayışı, bizlerin ona duyduğu saygıyı daha da pekiştiriyordu.

3.1. "Önce Bir Türkü Söyleyeyim..."

Yine aynı yıllıkta, sınıf komisyonunun hocamızla yaptığı o efsanevi diyalog, onun akademik kimliğinin arkasındaki renkli dünyayı özetler:

*Sınıf Komisyonu***:** "İyi günler hocam. Bizim sınıf hakkındaki görüşlerinizi alabilir miyiz?"

Ali Osman Hoca: "Tabii, ama isterseniz size önce bir *türkü söyleyeyim*."

Sınıf Komisyonu: "Çok güzel hocam da sorumuza dönsek?"

Ali Osman Hoca: "Tamam arkadaşlar. Ama önce camdan *saçlarını sarkıtan kız* taklidi yapayım."

Sonradan anladık ki, bu iki espri hocanın araştırma alanı halk edebiyatında aynı sembolik davranışa tekabül ediyormuş: "türkü söylemek" de "saçını savurmak" da "derdini/içini dökmek, niyetini belli etmek" (bkz. Öztürk, 1994, s. 100) anlamındaymış.

Komisyon	- İyi günler hocam. Bizim sınıfımız hakkındaki görüşlerinizi alabilir miyiz?
Öztürk	-Tabi; ama isterseniz size önce bir türkü söyleyim.
Komisyon	- Çok güzel hocam da sorumuza dönsek.
Öztürk	- Tamam arkadaşlar. Ama önce camdan saçlarını sarkılan kız taklidi yapayım.

Görsel 3: Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 1992-1993 Mezunları Yıllığı (s. 43)

Bu diyalog, Ali Osman Hoca'nın ders anlatırken de hayatı paylaşırken de klişelerden ne kadar uzak olduğunu; türküsüyle, mizahıyla ve o meşhur taklitleriyle sınıfın havasını bir anda nasıl değiştirebildiğini gösteren hatıralardan biridir.

3.2. Minnesang'dan Günümüze

Hocamızdan aldığımız Orta Yüksek Almanca (*Mittelhochdeutsch*) dersleri, bizler için adeta bir zaman yolculuğuydu. Minnesang geleneği ve Walther von der Vogelweide (bkz. Öztürk, 2004) üzerine yaptığı o derin tahlilleri unutmak mümkün değil. Özellikle o meşhur anonim dörtlükteki "Du bist mîn, ich bin dîn..." (bkz. Öztürk, 1999, s. 61 vd.) dizelerini onun rehberliğinde keşfetmek, Alman edebiyatı ve kültürün köklerine dair bizde silinmez izler bıraktı. Bugün bile bu şiir her aklıma geldiğinde, kendimi o sınıfın sıralarında, hocamızın edebiyatı sevdiren anlatımını dinlerken bulurum.

3.3. Akademik Vizyon ve İlk Ödevler

Bizler lisans son sınıftayken hocamız doçentlik unvanını almıştı. O dönemde girdiği doçentlik sözlü sınavına dair gözlemlerini bizlerle paylaşırken, akademik ciddiyetinden asla ödün vermeyen tavrını bir kez daha görmüştük. Bazı adayların sınava yeterince hazırlıklı gelmediklerinden bahsetmiş ve bu durumu titizlikle eleştirmişti. Bu paylaşımı aslında bizlere, hangi aşamada olursak olalım bilime ve kürsüye duyulması gereken saygının bir dersi niteliğindeydi.

Hocamızın akademik merakı sadece kürsüyle de sınırlı değildi. Bir gün bizden, yapacağı çalışmalarda kullanmak üzere Alman dilinde Türklerle ilgili bildiğimiz veya duyduğumuz fıkraları (Türkenwitze) yazılı olarak teslim etmemizi istemişti. Bu, onun halk kültürünü (bkz. Öztürk, 2020; Ozan / Öztürk, 2022) ve edebiyatı (Öztürk, 2018; Öztürk, 2022) nasıl bir potada erittiğinin ilk işaretleriydi. Doktora tezinde Alman ve Halk Türkülerini edebi açıdan karşılaştırmış (Öztürk, 1994), Profesörlük tezinde ise Almanya'daki Türk işçilerinin sorunlarını yansıtan manzum ürünleri (Öztürk, 2001) incelemiştir.

3.4. Mezuniyetten Kalan Bir İmza

Hayatın akışı içinde bazen belgeler, hatıraların en somut kanıtı haline gelir. Evlendikten bir hafta sonra çıktığım balayı yolculuğu Konya üzerinden geçince, fakülteye uğrayıp mezuniyet belgemi almıştım. Geçtiğimiz günlerde eski evraklarımı karıştırırken o belgeye tekrar rastladım; altında o dönem Bölüm Başkan Vekili olan Ali Osman Hocamın imzası vardı. O imza, sadece

bir mezuniyetin değil, aslında hocamla ömür boyu sürecek olan akademik ve insani bağımızın da tesciliymiş.


MEZUNİYET

Tarih : 25-06-1993 | Kredi Toplamı : 151

Derecesi : | Not Ortalaması : 81,23

kazanmıştır.

1923 ÜNİVERSİTESİ

31 AGUSTOS 1993

23./..7./199.3

Bölüm Başkanı

Yrd. Doç. Dr.

Ali Osman ÖZTÜRK

İmza

İsnü GELİBOLU

İşleri Sube Müdürü

Görsel 4: 25.06.1993 tarihli Mezuniyet Belgem

3.5. "Önce Doktoranı Bitir, Sonra Düşünürsün"

Yüksek lisans sürecimde yolumuz tekrar kesiştiğinde, kendisine Almanca alanında kariyer yapmak istemediğimi itiraf etmiştim. O ise tecrübeli bir rehber edasıyla, "Hele bir doktoranı bitir, sonra düşünürsün," diyerek beni o anki belirsizliğin içinden çekip almıştı. Yüksek lisans tez savunmamda, konuya hâkim olduğum noktadan sorduğu o zarif ve düşündürücü soru hala hafızamdadır.

3.6. "Hocaların Hocası"nın Huzurunda

Yollarımız sadece Konya'da değil, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin o tarihi koridorlarında da kesişti. Germanistik camiasının duayeni, "hocaların hocası" rahmetli Prof. Dr. Gürsel Aytaç (bkz. Onaran, 2008) hocamızın dersindeyken, Ali Osman Hocamın ansızın ziyarete gelişi hala gözlerimin önündedir. Gürsel Hocamızın (mekânı cennet olsun) o vakur duruşu ile Ali Osman Hocamın nezaketi arasındaki o sahnede bulunmak, akademik dünyada vefanın ve hoca-talebe hukukunun nasıl olması gerektiğini bizlere gösteren sessiz ama çok güçlü bir dersti. Ayrıca yurtdışında yayınladığı kitaplardan birini kendine örnek aldığı hocalarından olan Prof. Dr. G. Aytaç'a adayarak vefa duygusunu göstermiştir (bkz. Öztürk / Holzapfel, 2008, s. 5). Hacettepe Üniversitesi emekli öğretim üyesi GERDER kurucu başkanı *Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu Armağanı* (Öztürk / Gülmüş / Akpınar Dellal, 2011) ve Mersin Üniversitesi kurucu rektörü Prof. Dr. Vural Ülkü'nün kitapları (Ülkü, 2025, Hebel, 2025) da bu kapsamda değerlendirilebilir.

3.7. Vefa ve Teşvik: GERDER ve *Diyalog Dergisi*

2011 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden Necmettin Erbakan Üniversitesi'ne atandığında kendisini ziyarete gittim; öğrencilerinden beklentisini ve "vefa" konusundaki o babacan sitemini bizzat duyduğumda,

aslında bizden ne kadar çok şey beklediğini bir kez daha anladım. 4-7 Haziran 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen Bükreş'teki *9. Uluslararası Germanistler Kongresi'*nde meslektaşı ve arkadaşı Prof. Dr. Zoltan Szendi ile tanıştığımda, hocamızın kulaklarını sevgiyle çınlattık.



Görsel 5: 7 Haziran 2012 tarihinde düzenlenen 9. Uluslararası Romanya Germanistler Kongresi. Bükreş Şehir Gezi Turu Prof. Dr. Szendi Zoltan ile

Hatta Prof. Dr. Zoltán Szendi Konya'ya geldiğinde, Beyşehir Gezisi için rehberlik yapmam için beni aramıştı; her ne kadar hava muhalefeti nedeniyle o gün o geziyi gerçekleştiremesek de hocamın bu güveni benim için çok kıymetliydi.

Hocamızın GERDER Başkanlığı (2013-2019) ve *Diyalog* dergisini yeniden aktif hale getirdiği dönemde, Selçuk Üniversitesi Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği Bölümüne Dr. Öğretim Üyesi olarak atanmıştım. O dönemde beni dergide yayın yapmam için sürekli teşvik etti (bkz. Gürsoy, 2013; 2015; 2017; 2022). *Diyalog Dergisi* bugün Germanistik camiasının yayın organı olarak ulusal (TR DİZİN) ve uluslararası endekslerde (EBSCO, IBR, IBZ vs.) taranan saygın bir yer edinmiştir.[1]

GERDER kapsamında gelişen ve Berlin merkezli Alman Logos Verlag tarafından yayınlanan "Germanistik in der Türkei" dizisi[2] içinde 30'u aşkın

[1] https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog (Erişim: 17.04.2026)
[2] https://www.logos-verlag.de/cgi-bin/engtransid?page=/Buchreihen/git.html&lng=deu&id= (Erişim: 17.04.2026)

kitabın dizi editörlerinden biri olup Türkiye'de ise "Schriften zur Sprache und Literatur" dizisinde editör olarak görev almıştır.[3]

3.8. On beş Yıl Sonra Gelen Kavuşma ve Hüzünlü Bir Emanet

Hocamın emekli olacağı haberini alınca, bunca yılın ardından bir eksikliğimizi fark ettim; fotoğraf albümlerimde hocamla yan yana tek bir karemiz bile yoktu. Hem bir hatıra fotoğrafı çektirmek hem de helalleşmek için 8 Nisan Çarşamba günü kendisini ziyaret ettim. En son 15 yıl önce gittiğim fakülte binasında hocamın odasını bulmaya çalışırken kısa bir süre "kaybolsam" da, o kapıdan içeri girmeyi başardım.



Görsel 6: Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki çalışma odası

Odasında oturduk, eski günleri yâd ettik. Ayrılırken bana, doktoradan hocam olan ve bugün rahmetle andığım Prof. Dr. Yüksel Baypınar adına hazırlanmış *Hiciv-Yığın-Göçmen Edebiyatı Uzmanı Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı* (bkz. Öztürk / Ünal / Kaya, 2018) kitabını imzalayarak hediye etti. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde lisansüstü öğrenimimde Prof. Dr. Yüksel Baypınar Hocamın sınavından doksan beş (95) aldığımda bana o kendine has üslubuyla, "Senden bu performansı hiç beklemezdim!" deyişini ve o anki şaşkın gülümsemesini hiç unutamam.

[3] https://www.cizgikitabevi.com/kitap/2159-schriften-zur-sprache-und-literatur-ix-dil-ve-edebiyat-yazilari-ix (Erişim: 17.04.2026)



Görsel 7: *Hiciv-Yığın-Göçmen Edebiyatı Uzmanı Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı* (iç kapak)

Onun aziz hatırasını taşıyan bu kitabı Prof. Dr. Ali Osman Hocamın elinden almak, benim için tarifi imkânsız bir vefa döngüsüydü. Bu vesileyle, üzerimde emekleri olan rahmetli Yüksel Baypınar hocama da Allah'tan rahmet diliyorum; mekânı cennet olsun.

4. DEĞERLENDİRME

Bu yazı, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün akademik kariyerini, öğrencisi ve meslektaşı olan bir akademisyenin tanıklığı üzerinden ele almaktadır. 1989 yılında Selçuk Üniversitesi'nde başlayan bu süreç, sadece bir öğretim üyesinin biyografisini değil, aynı zamanda Türkiye'deki Germanistik çalışmalarının pedagojik ve kurumsal gelişimini de yansıtmaktadır. Onun öğretim üyesi olarak karakteristik özelliklerini şu başlıklar altında özetlemek mümkündür:

4.1. Pedagojik Metodoloji: Mizah ve Derinlik Dengesi

Öztürk'ün eğitim anlayışı, klasik kürsü disiplini ile öğrenci odaklı samimiyetin özgün bir sentezi olarak tezahür eder:

Kişisel karizma ve yakınlık: Almanya dönüşü kullandığı "Hacı Murat" arabasıyla simgelenen mütevazı duruşu, öğrencilerle kısa sürede güçlü bir bağ kurmasını sağlamıştır.

Duyuşsal filtre ve mizah: Sınıf içindeki türküleri, taklitleri ve "kıl öğrenci" olarak yaptığı öz eleştirileri, öğrenme ortamındaki gerginliği azaltan ve öğrenciyi merkeze alan pedagojik araçlar olarak işlev görmüştür.

Edebiyat eğitiminde derinlik: Orta Yüksek Almanca (Mittelhochdeutsch) derslerinde Minnesang geleneği ve Walther von der Vogelweide üzerine yaptığı analizler, metin odaklı titiz çalışmasının bir göstergesidir.

4.2. Akademik Alan ve Kültürel Analiz

Öztürk'ün bilimsel ilgi alanları, salt edebiyat tarihçiliğinin ötesine geçerek kültürel antropoloji ve halk bilimi ile kesişmektedir:

İmge araştırması ve folklor: Alman dilinde Türklerle ilgili fıkraların derlenmesi üzerine yürüttüğü çalışmalar, halk kültürünü akademik bir potada eritme vizyonunu ortaya koymaktadır.

Akademik ciddiyet ve etik: Doçentlik sınavı gözlemleri üzerinden öğrencilerine aktardığı "bilime ve kürsüye saygı" dersi, onun akademik liyakat konusundaki tavizsiz duruşunu kanıtlamaktadır.

4.3. Kurumsal Katkılar ve Bilimsel Ağ Kurma

Prof. Dr. Öztürk, bireysel çalışmalarının yanı sıra kurumların gelişiminde de aktif roller üstlenmiştir:

Yönetimsel roller: Selçuk Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesindeki çalışmalarıyla akademik altyapıya katkı sağlamıştır.

Sivil toplum ve yayıncılık: GERDER (Germanistler Derneği) Başkanlığı (2013-2019) ve Diyalog dergisini yeniden aktif hale getirme süreci, Türkiye'deki Germanistik camiasını birleştirici bir vizyonun sonucudur.

Uluslararası iş birlikleri: Prof. Dr. Zoltan Szendi gibi uluslararası isimlerle kurduğu bağlar, yerel çalışmaların küresel ölçeğe taşınmasında önemli rol oynamıştır.

4.4. Mentorluk ve Akademik Süreklilik

Öztürk'ün mentorluk tarzı, öğrencinin kriz anlarında müdahaleci ancak vizyoner bir rehberlik sunar:

Stratejik yönlendirme: Öğrencisinin kariyer belirsizliği yaşadığı dönemde "Önce doktoranı bitir, sonra düşünürsün" şeklindeki telkini, akademik direncin inşasında kritik bir dönüm noktası olmuştur.

Vefa döngüsü: Kendi hocalarından (Prof. Dr. Gürsel Aytaç, Prof. Dr. Yüksel Baypınar) devraldığı akademik meşaleyi öğrencilerine aktarırken, hoca-talebe hukukunun kutsiyetini her daim korumuştur.

5. SONUÇ

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün 2027 yılında sona erecek olan resmi görev süresi, geride sadece bilimsel eserler değil, aynı zamanda farklı disiplinlerde (Turizm Rehberliği gibi) uzmanlaşmış ve akademik etiği içselleştirmiş bir kuşak bırakmaktadır. Bu analiz, Öztürk'ün kişiliğinde somutlaşan "insan

odaklı akademisyen" modelinin, Türkiye'nin eğitim tarihindeki kalıcı izini vurgulamaktadır.

Turizm doçenti unvanını aldığımda müjdesini paylaştığım ilk isimlerden olan, meslek kariyerim boyunca bana her zaman olumlu katkılarıyla ufkumu açan Prof. Dr. Ali Osman Öztürk hocama, emeklilik hayatında sevdikleriyle birlikte sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir ömür dilerim.

Emekleriniz için sonsuz teşekkürler hocam...

KAYNAKÇA

Gürsoy, Y. (2013). Romancı Yönüyle Herta Müller. *Diyalog* 2023/2, s. 16-28.

Gürsoy, Y. (2015). Kongressbericht über den X. Internationalen Kongress der Germanisten Rumäniens. *Diyalog* 2015/2, s. 101-104.

Gürsoy, Y. (2016). Bericht über die XIX. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik. *Diyalog* 2016/1, s. 123-127.

Gürsoy, Y. (2017). Bericht über die XX. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik. *Diyalog* 2017/1, s. 241-242.

Gürsoy, Y. (2022). Herta Müller'in Eserlerinde Cinsellik. Öztürk, A. O. / Balcı, U. (ed.). *Herta Müller Kitabı. Çanakkale: Paradigma Akademi*, s. 173-183.

Hebel, Johann Peter (2025). *Renli Aile Dostunun Mücevher Kutusu. Hikayeler – Anekdotlar - Tarih Notları*. Çev.: Vural Ülkü, Ed.: Ali Osman Öztürk. London: IJOPEC Publication.

Onaran, S. (Ed.) (2008). *Yaşamak Eşittir Yazmak. Gürsel Aytaç Kitabı.* İstanbul: Hece Yayınları.

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

Öztürk, A. O. (1999). Alman Edebiyatında Sevgi, Hoşgörü ve İnsan Hakları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* (13), 61-67.

Öztürk, A. O. (2001). *Alamanya Türküleri. Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/Öncü Kolu.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Öztürk, A. O. / Holzapfel, O. (2008). *Deutsch-türkische Streifzüge in der deutschen Literatur und Volksdichtung.* Kenzingen: Centaurus.

Öztürk A. O. / Gülmüş Z. / Akpınar Dellal N. (2011). *Alman Dili Edebiyatı ve Kültürü Üzerine Araştırmalar. Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu Armağanı*. Ankara: Barış Kitap.

Öztürk, A. O. / Ünal, D. Ç. / Kaya, Ü. (Ed.) (2018): *Hiciv, Yığın ve Göçmen Edebiyatı Uzmanı, Prof. Dr. Yüksel Baypınar Armağanı,* İstanbul: Hiper Yayın.

Öztürk, A. O. (2018). *Sevgi Edebiyatı.* Ed. Fatih Tepebaşılı, İstanbul: Hiper Yayın.

Öztürk, A. O. (2020). *Halkbilim Dolayları: Masal-Efsane-Menkıbe-Hikâye-Türkü-Fıkra-Bayram-Nazar.* İstanbul: Hiper Yayın.

Ozan, M. / Öztürk, A. O. (2022): *Şahmaran ile Fantastik Yolculuk. Musa Abdi'den İgnácz Kúnos ve Oğuz Tansel'e.* Çanakkale: Paradigma Akademi.

Öztürk, A. O. (2022): *Hayat Hakikat Edebiyat.* Çanakkale: Paradigma Akademi.

Öztürk, A. O. / Kızılkaya, İ. Y. (2025). Ein moderner Pädagoge im Spiegel von Nasreddin Hodscha: Wilfried Buchs Beitrag zur Lehrerbildung. *Trakya Germanistik Araştırmaları, Cilt 4: Dil ve Eğitimde Yaratıcılık.* Editörler: Hikmet Asutay, Selma Akol Göktaş, Binnur Arabacı Candan, Rahim Şentürk. Edirne: Trakya Üni. Yayını, s. 23-48.

Öztürk, A. O. (2024). Ortaçağ Şairi Walther von der Vogelweide'nin Filistin Şarkısı Üzerine. *Conference Book of AICMES 5th International Conference on Current Scientific Studies March 14 - 17, 2024*, Edited By AynurƏ Əliyeva. Amman: Academy Global Publishing House, s. 212-222.

Ülkü, V. (2025). *Dil Bilimine Giriş*. Ed. Ali Osman Öztürk. İstanbul: Hiper Yayın.

İnternet Kaynakları

Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik. https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog (erişim: 17.04.2026)

Logos Verlag. Schriftenreihen. Germanistik in der Türkei (ISSN: 2628-720X) https://www.logos-verlag.de/cgi-bin/engtransid?page=/Buchreihen/git.html&lng=deu&id= (erişim: 17.04.2026)

Schriften zur Sprache und Literatur IX - Dil ve Edebiyat Yazıları IX. https://www.cizgikitabevi.com/kitap/2159-schriften-zur-sprache-und-literatur-ix-dil-ve-edebiyat-yazilari-ix (erişim: 17.04.2026)

TÜRKİYE VE ALMANYA ARASINDA TÜRKÜLERDEN BİR KÖPRÜ KURAN BİLİM İNSANI PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK

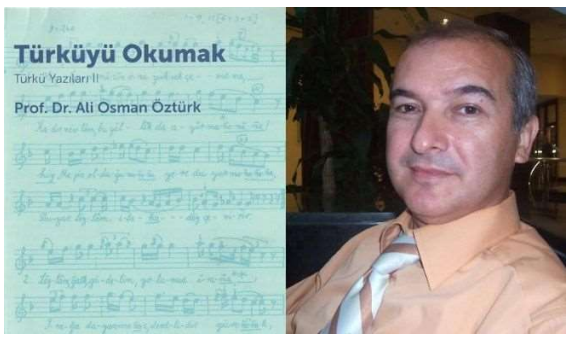
Dr. Salih TURHAN
Kültür ve Turizm Bakanlığı
İstanbul Devlet THM Korosu Emekli Ses Sanatçısı, Araştırmacı - Yazar
salihturhan19566@gmail.com

1. GİRİŞ

Filoloji eğitimi, doğası gereği yalnızca bir dilin gramer yapısını çözmeyi değil, o dilin var olduğu kültürel ekosistemi, sözlü gelenekleri ve toplumsal hafızayı da anlamlandırmayı gerektirir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda yarım asra yaklaşan akademik mesaisinde seçkin bir yer edinen Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, bu gerekliliği en üst düzeyde somutlaştıran az sayıdaki bilim insanından biridir.

Öztürk'ün akademik serüveni incelendiğinde, Batı filolojisinin sunduğu metodolojik disiplinin, Doğu'nun ve Anadolu'nun sözlü kültür mirasıyla kurduğu organik bağ hemen dikkat çeker (Öztürk 1995, s. 85-132). Onun yaklaşık 45 yıl zarfında ürettiği eserler, Türkiye ile Almanya arasında yalnızca edebi değil, müzikal ve folklorik bir köprünün de inşası anlamına gelmektedir.

Öztürk'ün folklor ve halk müziği sahasına yönelişi, alelade bir ilgi veya hobi sınırlarının çok ötesinde, tamamen metodolojik bir arayışın sonucudur. Türkiye'de halk müziği ve türkü çalışmaları uzun yıllar boyunca derleme faaliyetleri, nota tespiti, repertuar oluşturma ve pratik aşamalara sıkışmışken; Öztürk, Alman bilim dünyasının (özellikle Johann Gottfried Herder'den bu yana gelişen halk şarkısı/Volkslied geleneğinin) metinsel, tipolojik ve sosyolojik analiz yöntemlerini Türk türkü literatürüne taşımıştır (Şenel 2017). Bu yönüyle o, türküleri yalnızca "dinlenen ve söylenen" birer ezgi formu olarak değil, üzerinde disiplinlerarası teoriler geliştirilebilecek derinlikli birer "kültürel metin" olarak okumayı ve okutmayı başarmıştır.



Kaynak: http://www.musikidergisi.com/haber-4774-ali_osman_ozturkun_kaleminden_turkuyu_okumak..._suleyman_senel.html

2. "ALAMANYA TÜRKÜLERİ" VE GÖÇÜN FOLKLORİK HAFIZASI

1961 yılında imzalanan İşgücü Anlaşması'nın ardından başlayan Türkiye'den Almanya'ya göç dalgası, sosyolojik, ekonomik ve edebi açıdan pek çok araştırmaya konu olmuştur. Ancak göçün geride bıraktığı en canlı, en sahici ve yapısal olarak en özgün mirası, şüphesiz "Almanya Türküleri"dir.

Öztürk, bu alanı bağımsız bir literatür nesnesi haline getiren öncü monografisi *Alamanya Türküleri* ile gurbet, sıla, yabancılaşma ve kimlik arayışı gibi temaların halk müziğindeki izdüşümlerini haritalandırmıştır (Öztürk 2001).

Öztürk'e göre Almanya Türküleri, geleneksel "sıla" ve "gurbet" temalarından radikal bir kopuşu ve yeni bir sentezi ifade eder. Anadolu'daki klasik gurbet türkülerinde coğrafi uzaklık, doğa şartları ve kadercilik baskınken; Almanya türkülerinde endüstriyel hayatın ritmi, fabrika çarkları, tren istasyonları (örneğin Münih Sirkeci hattı), bürokratik engeller ve kültürel çatışma ön plana çıkar. Öztürk bu metinleri analiz ederken, dilbilimsel bir hassasiyet göstererek Türkçe metinlerin arasına sızan Almanca kelimelerin (Mark, İşçi Bulma Kurumu / Arbeitsamt, şef, tren vb.) halkın estetik algısında nasıl eritildiğini göstermiştir (Öztürk 2001, 95-105). Onun bu çalışmaları, diaspora folklorunun Türkiye'deki en yetkin referans kaynakları arasında yer almaktadır.

2.1. Türkü Yazıları ve Varyant Analizlerine Dair

Ali Osman Öztürk'ün 1995 yılında yayımlanan ve alanında bir klasik haline gelen *Türkü Yazıları*, o döneme kadar müstakil makaleler veya derleme notları şeklinde dağınık halde bulunan türkü analizlerine kurumsal bir kimlik kazandırmıştır (Öztürk 1995). Müzikolog Süleyman Şenel'in de ifade ettiği gibi, tamamı "türkü" temalı yirmi altı bağımsız yazıdan oluşan böyle bir hacimli eserin bir Germanist tarafından kaleme alınmış olması, Türk folklorunun metodolojik tıkanıklıklarını aşması bakımından tarihi bir öneme sahiptir.

Öztürk'ün bu alandaki en büyük katkılarından biri "Türkü Varyantları" üzerine geliştirdiği tipolojik ve metrik karşılaştırma yöntemleridir. Sözlü kültür ürünleri, coğrafya ve zaman içinde aktarılırken kaçınılmaz olarak değişime, dönüşüme, ekleme ve çıkarmalara uğrar. Öztürk, bir türkünün Anadolu'nun farklı yörelerindeki veya Balkanlar ile Kafkasya gibi sınır ötesi Türk kültür coğrafyalarındaki varyantlarını yan yana getirerek, metinlerin

çekirdek yapısını (Urtext) ve uğradığı mutasyonları yapısalcı bir yöntemle inceler (Öztürk 1997a; bkz. ayrıca Öztürk 2017, 154-167; Öztürk 1997b; 2017, 168-187). Bu bağlamda, Alman halk şarkısı araştırmalarında sıkça kullanılan ve pratik-toplumsal ihtiyaçlar için basılan şarkı kitaplarını tanımlayan "Gebrauchsliederbuch" kavramını Türk literatürüne "Kullanımlık Türkü Kitapları" olarak kazandırmıştır. Bu kavramsallaştırma sayesinde, popüler piyasa kitapları ile bilimsel edisyonlar arasındaki çizgi netleşmiş, popüler kültürün halk müziğini dönüştürme biçimleri bilimsel bir tasnife tabi tutulmuştur (Öztürk 2023, 52-66)

2.2. Büyük Bir İdeal: Freiburg Modelinden "Türk Halk Türküsü Arşivi"ne

Ali Osman Öztürk'ün akademik hayatı boyunca hararetle savunduğu ve Türk kültür hayatına kazandırmak için büyük çaba sarf ettiği en önemli vizyonu, şüphesiz kurumsal bir "Türk Halk Türküsü Arşivi" kurulması fikridir. Öztürk, 1915 yılında Freiburg'da Prof. Dr. John Meier tarafından kurulan ve dünya çapında bir model haline gelen Alman Halk Şarkısı Arşivi'ni (Deutsches Volksliedarchiv - DVA) yerinde incelemiş ve bu kurumun işleyiş felsefesini Türkiye'ye uyarlamaya çalışmıştır (Öztürk 1995, 177-224; Öztürk 2002, 30-31; Öztürk 2004). Mikro düzeyde benzer bir çalışmayı yakından ilgilendiği (bkz. Öztürk / Turhan / Tan, 2007) Konya türkü folkloru için de gerçekleştirmiştir (bkz. Öztürk 2017, 383-423)

Türkiye'de TRT, Kültür ve Turizm Bakanlığı ile çeşitli üniversiteler bünyesinde dağınık, koordinasyonsuz ve çoğunlukla şahsi gayretlere bağlı yürütülen derleme ve arşivleme çalışmalarının verimsizliğini açıkça ortaya koyan Öztürk; orijinal belgelerin, ses kayıtlarının, el yazması cönklerin ve türkü defterlerinin tek bir merkezi ilmi koordinatörlük altında toplanması gerektiğini savunmuştur (Öztürk 1995, s. 9-15). Onun tasarladığı arşiv modeli, sadece statik bir depolama alanı değil; varyantların dijital ortamda eşleştirilebildiği, uluslararası karşılaştırmalı müzikoloji çalışmalarına açık, dinamik bir enstitü niteliğindedir. Bu ideal, günümüzde dijital beşeri bilimler (digital humanities) çerçevesinde hazırlanan pek çok envanter projesinin de entelektüel zeminini oluşturmaktadır.

3. SONUÇ

2027 yılının başında, altmış yedi yaş sınırıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi'ndeki resmi kürsüsünden emekli olmaya hazırlanan Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, geride sadece yüzlerce öğrenci ve düzinelerce telif eser bırakmamaktadır. O, asıl mirasını iki farklı disiplini (Germanistik ve Türk Halk Bilimi) tek bir potada eritmeyi başaran o yüksek bilimsel senteziyle inşa etmiştir. Onun penceresinden bakıldığında türküler, sadece Anadolu

insanının içli birer çığlığı değil; uluslararası halk bilimi metodolojisiyle çözülmesi gereken, insanlığın ortak estetik hafızasının yapı taşlarıdır.

Kendisiyle kırk beş yılı aşan köklü bir dostluk ve entelektüel yoldaşlık bağını paylaşmanın gururuyla, bu armağan yazısı onun açtığı yolda yürümeye devam edecek olan genç akademisyenlere bir çağrı niteliğindedir. Ali Osman Öztürk'ün kuramsal temellerini attığı "Türk Halk Türküsü Arşivi" projesini hayata geçirmek ve onun titizlikle işlediği türkü analizlerini gelecek kuşaklara aktarmak, Türk bilim dünyasının bu kıymetli hocaya ödemesi gereken en büyük vefa borcudur. Kendisine sağlıklı, huzurlu ve yine ilimle dolu uzun bir emeklilik ömrü diliyoruz.

KAYNAKÇA

Öztürk, A. O. (1995). *Türkü Yazıları*, Ankara: Milli Folklor Yayınları.

Öztürk, A. O. (1997a). Mahmudum Türküsü'nün Türk Dünyası Coğrafyası *Millî Mukayese Yöntemi'ne Göre Değerlendirilmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu III,* 30-31 Mayıs-l Haziran l997.

Öztürk, A. O. (1997b). Mahmudum Türküsü'nün Uluslararası Balad Geleneğindeki Yeri. *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, *24-29 Haziran 1996, Ankara. Bkz. V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi. Halk Edebiyatı Seksiyon Bildirileri,* Cilt: 2, Kültür Bakanlığı: 1867, HAGEM Yay.: 245, Seminer, Kongre Bildirileri Dizisi: 54, Ankara, s. 229-239.

Öztürk, A. O. (2001). *Alamanya Türküleri*. *Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/Öncü Kolu.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, A. O. (2002). Alman Halk Türküsü Arşivi. *Türkiye'de Halkbilim Müzeciliği ve Sorunları Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi, 12-13 Aralık 2002, Ankara.

Öztürk, A. O. (2004). Türk Halk Türküsü Arşivi Projesi" *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Müzelenmesi Sempozyumu,* Gazi Üniversitesi, 4-6 Mart 2004, Ankara.

Öztürk, A. O. (2017). *Türküyü Okumak. Türkü Yazıları II.* İstanbul: Hiperyayın.

Öztürk, A. O. (2023). Kullanımlık Türkü Kitapları Kavramı ve Salih Turhan Örneği. *Türk Folklor Araştırmaları*, 367, 52-66- doi: 10.61620/tfra.1003

Öztürk, A. O. / Tan, N. / Turhan, S. (2007). *Konya Halk Müziği. "Yeşil Olur Şu Konya'nın Meram'ı".* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Şenel, S. (2017). Ali Osman Öztürk'ün Kaleminden 'Türküyü Okumak', *Musiki Dergisi,* 3 Haziran 2017. http://www.musikidergisi.com/haber-4774-ali_osman_ozturkun_kaleminden_turkuyu_okumak..._suleyman_senel.html (22.06.2026)

BRÜCKENBAUER ZWISCHEN PHILOLOGIE UND VOLKSKUNDE: DIE GEMEINSAME FORSCHUNGSREISE MIT PROF. DR. ALI OSMAN ÖZTÜRK

Prof. Dr. Meral OZAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversität
Fakultät für Natur- und Geisteswissenschaften
Abteilung für Türkische Sprache und Literatur
ORCID: 0000-0001-9052-6871
meral_ozan@yahoo.de

1. EINLEITUNG: BEGEGNUNGEN ZWISCHEN GERMANISTIK UND TÜRKISCHER VOLKSKUNDE

Es gibt akademische Begegnungen, die sich nicht in gemeinsamen Konferenzpanel-Listen, Fußnoten oder bibliografischen Einträgen erschöpfen, sondern über Jahrzehnte hinweg zu einem lebendigen, sich gegenseitig befruchtenden Denkraum heranwachsen. Wenn ich heute anlässlich dieser Festschrift auf meinen gemeinsamen wissenschaftlichen Weg mit meinem hochgeschätzten Kollegen, Co-Autor und Freund Prof. Dr. Ali Osman Öztürk zurückblicke, sehe ich vor allem das Bild eines unermüdlichen Brückenbauers vor mir – eines Gelehrten, der zwischen Disziplinen, Sprachen, Epochen und kulturellen Gedächtnisräumen vermittelt, ohne jemals die philologische Präzision zugunsten vorschneller Verallgemeinerungen preiszugeben.

Unsere fachlichen Ausgangspunkte hätten zunächst wie zwei benachbarte, aber methodisch eigenständige Territorien erscheinen können: Hier die von der deutschen Philologie, der Komparatistik und der europäischen Volksliedforschung geprägte akademische Sozialisation Ali Osman Öztürks – geprägt durch seine Studien- und Forschungsjahre im Umfeld des Deutschen Volksliedarchivs in Freiburg und seine Dissertation *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk* (1994) –, dort meine eigene Verortung ebenfalls in der Germanistik sowie der türkischen Volksliteratur und der deutsch-türkischen komparatistischen Märchen- und Erzählforschung, die mich unter anderem intensiv mit den Sammlungen des ungarischen Turkologen Ignácz Kúnos verbindet. Doch genau an der Schnittstelle dieser beiden Perspektiven entstand jene kreative Spannung, die unsere Zusammenarbeit über die Jahre hinweg getragen hat.

In der Wissenschaftslandschaft der Türkei nimmt Ali Osman Öztürk eine unverwechselbare Stellung ein. Während die türkische Volkskunde lange Zeit vorwiegend sammelnd, dokumentierend und deskriptiv verfuhr, brachte Öztürk das geschärfte Instrumentarium der deutschsprachigen Literaturwissenschaft, der Narratologie, der Textkritik und der

strukturalistischen Erzählforschung in den Diskurs ein, was im akademischen Sinne mein Steckenpferd ebenso auszeichnet. Zugleich bewahrt sich Öztürk stets eine tiefe, ehrfürchtige Empathie gegenüber der lebendigen anatolischen Erzähl- und Musiktradition. In meiner Einleitung zu seinem Sammelband *Halkbilim Dolayları* (2020) habe ich ihn als einen Wissenschaftler charakterisiert, der eine Brücke von der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft zur türkischen Volkskunde schlägt, als einen ausgewiesenen Türkü-Experten und als ein Vorbild auf dem Gebiet der Narratologie. Diese Charakterisierung trifft nicht nur auf seine Einzelpublikationen zu, sondern beschreibt exakt das Fundament unseres gemeinsamen Arbeitens.

Unsere Dialoge – sei es bei wissenschaftlichen Kongressen in Konya, Bolu, Ankara, Sivas, Erzurum oder Muğla, sowie in Shanghai, Budapest oder Litauen sei es in unzähligen Stunden der gemeinsamen Textlektüre, der Variantenkollationierung und des Feilens an zweisprachigen Formulierungen – waren stets von einer selten gewordenen intellektuellen Großzügigkeit geprägt. Ali Osman Öztürk begegnet einem Text niemals mit vorgefertigten Schablonen. Ob es sich um eine osmanische Mesnevi-Handschrift aus dem 15. Jahrhundert, ein von Ignácz Kúnos im Jahr 1886 aufgezeichnetes Märchenlied, ein Kunstmärchen Oğuz Tansels, ein auf YouTube kursierendes modernes Klagelied oder eine unscheinbare Grabinschrift auf einem Friedhof in Konya handelt: Immer fragt Öztürk nach der inneren Logik des Textes, nach seiner historischen Tiefendimension, nach seinem Sitz im Leben und nach den verborgenen Transformationen, die ein Motiv auf seiner Wanderung durch Zeiten und Räume durchläuft.

2. METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN: NARRATOLOGIE, KOMPARATISTIK UND KULTURTRANSFER

Um die Tragweite unserer gemeinsamen Projekte angemessen zu würdigen, lohnt sich zunächst ein Blick auf das methodische Profil Ali Osman Öztürks, wie es sich in seinem Gesamtwerk und insbesondere in dem von mir herausgegebenen Band *Halkbilim Dolayları. Masal – Efsane – Menkıbe – Hikâye – Türkü – Fıkra – Bayram – Nazar* (2020) kristallisiert. Dieses 307 Seiten umfassende Kompendium, das zwischen 1993 und 2019 entstandene Studien versammelt, dokumentiert eindrucksvoll die Spannbreite seines wissenschaftlichen Zugriffs.

2.1 Zweisprachigkeit und doppelte kulturelle Verankerung

Öztürks Arbeiten bewegen sich selbstverständlich auf einem zweisprachigen (Türkisch-Deutsch, ergänzt durch englischsprachige Publikationen) und zweikulturellen Fundament. Dieser Umstand ist weit mehr als eine bloße Sprachkompetenz: Er ermöglicht einen echten methodischen Kulturtransfer

in beide Richtungen. Einerseits macht Öztürk die Schätze der türkischen Volksdichtung, des türkischen Volksliedes und der anatolischen Erzählkultur dem internationalen, insbesondere dem deutschsprachigen Fachpublikum zugänglich. Andererseits überträgt er bewährte Begriffe, Klassifikationsmodelle und Analyseverfahren der westlichen Philologien auf das türkische Textmaterial – jedoch niemals mechanisch, sondern stets kritisch reflektierend und an die spezifischen Gattungsgesetze der türkischen Überlieferung anpassend.

Exemplarisch zeigt sich dies in seiner Auseinandersetzung mit der Gattungsfrage des *Türkü-Destan* als türkische Entsprechung zur europäischen Volksballade, auf die ich im vierten Kapitel präziser eingehen werde, sowie in seiner kritischen Sichtung zu Arbeiten über diverse Erzähleinheiten. So untersucht Öztürk in Studien wie „Masalları Uyutmak" nicht nur die narratologische Struktur vorgeblicher Volksmärchensammlungen, sondern fragt auch nach der pädagogischen und ästhetischen Authentizität der Texte. Er unterscheidet scharf zwischen dem wissenschaftlichen Sammler (*derleyici*), der das mündlich tradierte Wort getreu dokumentiert, und dem literarischen Bearbeiter (*masal yazarı*), der das überlieferte Material durch ein künstlerisches Filter schickt – eine Differenzierung, die auch in unserer gemeinsamen Schahmaran-Forschung eine entscheidende Größe darstellt.

2.2 Die Trias von „Halkbilim Dolayları": Langformen, Kurzformen und gelebte Alltagskultur

Als ich im Jahr 2020 die Herausgabe von *Halkbilim Dolayları* übernahm und dem Band unter dem Titel „Ali Osman Öztürk'ün Halkbilim Yazıları Üzerine" ein einführendes Geleitwort voranstellte, wurde mir bei der Systematisierung seiner verstreuten Aufsätze die innere Kohärenz seines Forschungsprogramms besonders deutlich. Die vorgenommene Gliederung des Buches in drei große Themenkreise spiegelte zeitgleich die zentralen Achsen unserer gemeinsamen wissenschaftlichen Interessen wider:

Systematischer Bereich	**Zentrale Untersuchungsgegenstände in Öztürks Werk**	**Anknüpfungpunkte der gemeinsamen Forschung**
I. Langatmige Erzählungen (Uzun Soluklu Anlatılar)	Volksmärchen, Kunstmärchen, Sagen (Efsane), Legenden (Menkıbe), Volksromane (Halk Hikâyesi), Âşık-Tradition und Migrationsliteratur	Komparatistische Schahmaran-Forschung (2017, 2018, 2019, 2022); Vergleich von Musa Abdi, Ignácz Kúnos und Oğuz Tansel; Rahmen- und

	(„Almanya Türküleri“)	Binnenerzählungen
II. Kurzformen der Volksdichtung (Kısa Soluklu Anlatılar)	Volkslieder (Türkü), episch-dramatische Lieder (Türkü-Destan), Klagelieder (Ağıt), regionale Musikfolklore und Schwänke (Nasreddin Hoca, lokale Typen)	Gemeinsamer Tagungsbericht über Balladenkonferenz (2013) Übersetzung der Studie „Bir Türk Baladı: Türkü-Destan“ (2019); Monografische Text- und Musikanalyse zu „Emmioğlu – Emmikızı“ (2019, mit Attila Özdek)
III. Volkskultur, Volksglaube und Bräuche (Halk Kültürü ve İnanmaları)	Böser Blick (Nazar), Ritualpraktiken (Kırklama), Wandel von Festkultur („Sanal Bayramlar“), Schlafgebete als soziales Gedächtnis, deutsch-türkische Bibliografie	Kultursemiotische und kosmologische Studie zur Grabfolklore und Lichtsymbolik „May He/She Rest in Lights“ (2025)

Was alle diese Bereiche miteinander verbindet, ist Öztürks konsequentes Bestehen auf der *Historizität* und *Wandelbarkeit* kultureller Formen. Volkskundliche Phänomene sind für ihn niemals statische Relikte einer verklärten Vergangenheit. Ob er nachweist, dass Kriegslegenden aus Çanakkale nicht als historische Tatsachenberichte, sondern als funktionale volkskundliche Gattungen gelesen werden müssen, oder ob er kritisch hinterfragt, wie sich traditionelle religiöse Feiertage im Zeitalter digitaler Kommunikation in „virtuelle Feste“ (*Sanal Bayramlar*) verwandeln – stets verbindet er philologische Quellentreue mit einem wachen Blick für soziokulturelle Transformationsprozesse. Genau diese Haltung bildete den gemeinsamen Kompass, als wir uns unserem bislang umfangreichsten gemeinsamen Forschungsprojekt zuwandten: der jahrhundertealten Erzähltradition rund um Schahmaran.

3. AUF DEN SPUREN DES SCHAHMARAN: VON MUSA ABDI ZU IGNÁCZ KÚNOS UND OĞUZ TANSEL

Das Herzstück unserer wissenschaftlichen Kooperation bildet zweifellos unsere langjährige gemeinsame Erforschung des Schahmaran-Stoffkomplexes, die über mehrere vorbereitende Studien schließlich in unsere 365 Seiten starke Monografie *Şahmaran ile Fantastik Yolculuk: Musa Abdi'den Ignácz Kúnos ve Oğuz Tansel'e* (Çanakkale: Paradigma Yayınları,

2022) mündete. Rückblickend lässt sich sagen, dass dieses Buch das Ergebnis einer idealen wissenschaftlichen Arbeitsteilung und geistigen Verschmelzung zweier Forschungslinien war.

3.1 Die Genese einer komparatistischen Entdeckung

Der Ausgangspunkt lag in zwei zunächst unabhängig voneinander entstandenen Beobachtungen. Ali Osman Öztürk hatte im Jahr 2017 in der Zeitschrift *Turkish Studies* (in der Festschrift für Prof. Dr. Tahsin Aktaş) einen wegweisenden Aufsatz mit dem Titel „Oğuz Tansel Masallarının Derin Kökleri Üzerine Bir Örnek: Mavi Gelin Masalı“ veröffentlicht. Darin wies er akribisch nach, dass das von dem Dichter und Märchensammler Oğuz Tansel in den Jahren 1943–1945 in Amasya nach dem Vortrag der Erzählerin Ziyereli Emine Uyaroğlu aufgezeichnete und 1966 erstmals publizierte Kunstmärchen *Mavi Gelin* (Die blaue Braut) keineswegs eine isolierte lokale Erfindung darstellt. Vielmehr sind seine narrativen Wurzeln über die anatolische Schahmaran-Überlieferung ableitend von der osmanischen Erzählung *Câmasbnâme aus dem Jahr 1429-1430* konkret auf die Binnenerzählung von Cihan Schah in Bezug auf die Geschichte des unterirdischen Schlangenkönigs *Şahmaran* zurückzuführen.

Fast zeitgleich kam im Rahmen meiner langjährigen intensiven Auseinandersetzung mit dem Nachlass und den Publikationen von Ignácz Kúnos (1860–1945) im Jahr 2018 die von mir kommentierte und übersetzte türkische Edition *Ocaktan Gelen Haber – 1887 ve 1889 Tarihli Ignácz Kúnos Derlemesi Török népmesék* heraus. Darin befand sich unter der Kodierung[1] T-16 das von Kúnos in den 1880er Jahren aufgezeichnete Volksmärchen *Çobanın Oğlu* (Der Sohn des Hirten). Als wir mit Ali Osman Öztürk unsere Befunde gegenüberstellten, erkannten wir sofort die tiefgreifenden strukturellen, motivischen und figurativen Parallelen: Sowohl das Volksmärchen *Çobanın Oğlu* (Kúnos) als auch das Kunstmärchen *Mavi Gelin* (Tansel) stehen in einem unmittelbaren genetischen und intertextuellen Zusammenhang mit dem ältesten schriftlichen Schahmaran-Zeugnis der türkischen Literaturgeschichte, und zwar mit der von dem Dichter Musa Abdi in den Jahren 1429-1430 verfassten und Sultan Murad II. gewidmeten Volkserzählung *Câmasbnâme*.

Aus dieser Erkenntnis erwuchsen zunächst unsere gemeinsamen Konferenz- und Zeitschriftenbeiträge – darunter unser Vortrag auf dem VII. Internationalen Komparatistik-Kongress 2018 (*Fantastik ve Naratif Kurgulamada Şahmeran'ın İzleri*) sowie unsere deutschsprachige Studie *Spuren von Schahmaran in fantastischer und narrativer Fiktion. Eine*

[1] Näheres über die von mir vorgenommene Kodierung der Märchentexte vgl. Ozan 2008: 261-274

komparative Studie über ein Märchen von Oğuz Tansel und Ignácz Kúnos (2019) –, bevor wir das gesamte Corpus von der altorientalischen Mythologie über die osmanischen Handschriften bis hin zu den Volksbüchern der Republikzeit (Tevfik Özzorluoğlu 1931, Muharrem Zeki Korgunal 1933, Selami Münir Yurdatap 1937/1970, Fevzi Görgen 1973) in unserer Monografie von 2022 umfassend erschlossen.

3.2 Verschachtelte Erzählwelten: Rahmen- und Binnenstruktur im Câmasbnâme

Ein wesentlicher methodischer Gewinn unserer Zusammenarbeit bestand darin, die hochkomplexe tektonische Architektur des *Câmasbnâme* bzw. der *Hikâye-i Şahmeran* durch eine präzise Episoden- und Strukturanalyse sichtbar zu machen. In der untersuchten Fassung (u. a. nach Selami Münir Yurdatap, 1970, sowie im Rückgriff auf Musa Abdis Text von 1429/30) gliedert sich das Gesamtwerk in insgesamt 28 Episoden, die nach dem Prinzip der konzentrischen Schachtelerzählung organisiert sind: Die Rahmenhandlung um Camisap (bzw. Câmasb), dem Sohn des Gelehrten und Propheten Danyal, umschließt vier tief ineinandergreifende Binnenerzählungen – die Geschichten von Belkiya (BE), Ukap (UK), Ak Sakal (AS) und Cihan Schah (CS).

Wie wir in unserer Strukturanalyse herausarbeiten konnten, erfüllt jede Rahmenhandlung eine doppelte Funktion: Sie bildet nicht nur die narrative Klammer für die nachfolgende Binnengeschichte, sondern findet in der Binnenhandlung zugleich ihre eigene moralische und erkenntnistheoretische Spiegelung. Besonders faszinierend erwies sich dabei die Spur der mythologischen Tiefenschichten, die wir bis in hurritische, hethitische, sumerische, indische, chinesische und uigurisch-altaiische Überlieferungen zurückverfolgen konnten. Wir zeigten auf, wie sich selbst die ikonografische und geschlechtliche Konzeption der Schahmaran-Figur im Laufe der Jahrhunderte wandelte: Während die Herrscherfigur der Unterwelt bei Musa Abdi im 15. Jahrhundert explizit ein männliches Schlangenwesen mit lediglich menschlichem Antlitz darstellt, wandelt sich im 19. Jahrhundert der maskuline Held der Originalfassung Abdis durch die deutsche Übersetzung aus dem Jahr 1823 vorgenommen von Joseph von Hammer Purgstall in eine weibliche Figur um. Präziser ausgedrückt vier Jahrhunderte nach der Erstfassung der Geschichte vollzieht sich im 19. Jahrhundert angeregt durch die Umformung des unbestrittenen männlichen Helden der Originalfassung Abdis durch die Übersetzung Hammer Purgstalls in sämtlichen Volksbüchern und in der visuellen Kultur der Republikzeit eine markante Feminisierung zur hybriden Schlangenkönigin mit menschlichem Oberkörper, was bedauernder Weise bis heute innehält.

3.3 Lokalisierung und Entmythologisierung: Öztürks Analyse von Oğuz Tansels „Mavi Gelin“

Auf der Ebene der Motivanalyse förderte unsere gemeinsame Untersuchung ein zentrales Strukturelement zutage, das die Erzählkreise von *Câmasbnâme* und Kúnos' *Çobanın Oğlu* (T-16) unmittelbar miteinander verklammert: das Motiv des geheimnisvollen, verborgenen Buches in einem verschlossenen Raum eines mysteriösen Gebäudes. Dieses Buch birgt jeweils ein transzendentes oder herrschaftssicherndes Wissen – sei es das Lebenswasser (Ak Sakal), das Siegel Salomos zur Beherrschung von Geistern und Tieren (Ukap), die Ankündigung des letzten Propheten (Belkiya), medizinisch-botanisches Heilwissen (Camisap) oder praktisch anwendbares Herrschaftswissen (Padischah Mahmut in Kúnos' *Çobanın Oğlu*). Geografisch verweisen die Zentren dieser geheimnisvollen Bücher – Ceyhun und Buchara (Mittelasien, im Originaltext der Erstfassung bei Abdi), Adana, Bagdad, Jerusalem und Ägypten (in nachgedruckten Volksbüchern und gegenwärtigen Märchen) – eindeutig auf den asiatisch-anatolischen sowie mesopotamisch-vorderorientalischen Kulturraum als gemeinsamen Wirkungs- und Zirkulationskreis.

Während das Motiv des geheimnisvollen Buches in der Cihan Schah – Binnenhandlung des *Câmasbnâme* und in Tansels *Mavi Gelin* zugunsten des Motivs der verbotenen Tür und des verbotenen Gartens zurücktritt, tritt hier jener Prozess in den Vordergrund, den Ali Osman Öztürk als „Lokalisierung“ (*yerelleştirme*) und künstlerische Realisierung herausgearbeitet hat. Im direkten Vergleich zwischen der Cihan Schah – Episode und Tansels *Mavi Gelin* wird sichtbar, wie ein orientalischer, mit fantastischen und erotischen Elementen durchsetzter Epenstoff im 20. Jahrhundert in ein pädagogisch-poetisches türkisches Kunstmärchen für Kinder und Jugendliche transformiert wurde:

Struktur- / Motivebene	**Cihan Schah - Binnenerzählung in Câmasbnâme (1429-1430)**	**Oğuz Tansel: „Mavi Gelin“ (Amasya-Fassung, 1943-45 / 1966)**
Geografische und kulturelle Verortung	Türkisch-asiatischer Erzählraum: Fluss Ceyhun (Amudarja), Kabul, Berg Billur, Kühü Kulzüm, Schloss Gevher Nikin; Herrschertitel „Schah“	Anatolische Lokalisierung in Amasya (überliefert durch Ziyereli Emine Uyaroğlu); osmanischer Titel „Padişah“; Burg Kelfer am Berg Kelfer
Namensgebung	Cihan Schah (Held) und	Mavi Oğlan und

der Hauptfiguren	die jüngste Feentochter Şemsa	Güneşkız; poetische Titelgebung „Mavi Gelin“ aus dem Kernwortschatz türkischer Volkstradition
Raumstruktur des Übergangs	Von Prophet Salomo erbauter Palast „Vogelkloster“ (Kuşlar Tekkesi) mit dem Wächter Şah Mürg und einem Rubinthron	Entmythologisierung zum Alltagsort: Ein gewöhnliches Herrenhaus (Konak) eines normalen Hausbesitzers; blumenreicher Garten mit Wasserbecken
Motivierung der Krise / Falle	Geomantische Weissagung (Remil), Thronbesteigung mit 15 Jahren, Verirrung bei der Hirschjagd; verbotene Eisentür mit goldenem Schlüssel	Kindliche Neugier und mangelnde Voraussicht (das Ende einer Handlung nicht bedenken können); Verzicht auf magische Vorzeichen
Darstellung der Taubenmädchen	Ablegen der Federkleider der Tauben am Becken und anschließender Kleiderraub mit Verbrennung derer: starkes Verwandlungsmotiv mit erotischer Konnotation und Brautwerbung	Tilgung aller erotischen Motive mit Bewahrung des Sagenhaften zugunsten einer kindgerechten Ästhetik und Mythologie: keine Entkleidung der Tauben, sondern schlichte Verwandlungstechnik durch Körper-Schütteln und Gestalt-Wechseln
Erzählhaltung und Ethik	Neugier als Sündenfall (Vertreibung aus dem Paradies-Garten); Bestrafung der Grenzüberschreitung	Aufwertung der Tugenden des Helden: Lobpreisung der Furchtlosigkeit, Ehrlichkeit und Treue trotz großer Unerfahrenheit
Dramaturgischer Schluss	Tragisches Ende: Tötung der Braut auf dem Rückweg durch Angriff von Wölfen; Grabwache des Helden Cihan Schah	Gattungstypisches „glückliches Ende“ (*mutlu son*) des türkischen Volksmärchens: Überwindung der

	an zwei Gräbern bis zum eigenen Tod	Prüfungen und ewige Vereinigung

Diese tabellarische Gegenüberstellung macht deutlich, worin der besondere Reiz unserer gemeinsamen Arbeit lag: Während meine Expertise in der Aufarbeitung des mythologischen Stoffes und der narrativen Bausteine der Erzählelemente mitunter der Raumanalyse und Figurentypologie die archaische Struktur des Stoffes erhellte, legte Ali Osman Öztürks feines philologisches Sensorium die künstlerischen Eingriffe offen, mit denen ein moderner Autor wie Oğuz Tansel – vergleichbar den Brüdern Grimm oder Hans Christian Andersen – das mündliche Erbe mit dem Pinselstrich eines Dichters veredelte.

4. VOM MÄRCHENLIED ZUR INTERNET-FOLKLORE: DAS TÜRKÜ-DESTAN ALS DRAMATISCHES KUNSTWERK

Neben der vergleichenden Märchen- und Epenforschung bildet die Volkslied- und Balladenforschung die zweite große Säule, auf der Ali Osman Öztürks internationales Renommee ruht – und auf der wir ebenfalls intensiv zusammengearbeitet haben. Im Jahr 2019 hatte ich die Freude, ein zentrales Kapitel seiner 1994 beim Verlag Peter Lang (im Rahmen der Studien des Deutschen Volksliedarchivs) erschienenen Dissertation unter dem Titel „Bir Türk Baladı: Türkü-Destan“ ins Türkische zu übersetzen und in der Zeitschrift *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi* (UHAD) zu publizieren.

4.1 Gattungsbestimmung: Das Türkü-Destan zwischen Epik und Dramatik

Bei der Übersetzung dieses Grundlagentextes wurde mir einmal mehr die begriffliche Schärfe bewusst, mit der Öztürk das türkische Volksliedmaterial gegen ältere, unscharfe Klassifikationen (etwa bei Ali Balım) abgrenzt. Öztürk prägt den Terminus *Türkü-Destan* für jene spezifische Gruppe erzählender Volkslieder, die im westlichen Sinne als Volksballaden zu bezeichnen sind. Anders als rein lyrische Liebeslieder (*sevda türküsü*), Abschiedslieder (*asker türküsü*) oder Totenklagen (*ağıt*), in denen eine einzelne Emotion oder Zustandsbeschreibung dominiert, zeichnet sich das *Türkü-Destan* durch eine zielgerichtete, auf einem zwischenmenschlichen Konflikt basierende Handlung aus.

Strukturell folgt das *Türkü-Destan* – wie Öztürk anhand klassischer Beispiele wie dem *Mahmudum Türküsü* (dem türkischen Pendant zum europäischen Balladentyp der *Losgekauften*, Erk-Böhme Nr. 78) oder dem Kúnos-Text *Türkmen Kızı* nachweist – einem klaren dramatischen Dreischritt:

> *1. Exposition: Begegnung der Kontrahenten und Artikulation eines Konflikts oder einer Forderung.*
> *2. Dialogische Steigerung: Wechselrede in meist 8- oder 11-silbigen Vierzeilern mit Kehrreim (Nakarat) und Verkettungstechnik (Zincirleme), in der Lösungsvorschläge zurückgewiesen und retardierende Spannungsmomente aufgebaut werden.*
> *3. Kulmination / Schluss: Dramatischer Höhepunkt, der entweder in Enttäuschung und Verwünschung, in Versöhnung oder in einem tragischen Ausgang mündet.*

4.2 „Emmioğlu – Emmikızı“: Eine monografische Tiefenbohrung durch 130 Jahre Überlieferungsgeschichte

Unmittelbar im Anschluss an diese theoretische Grundlegung unternahmen wir im selben Jahr 2019 gemeinsam mit dem Musikwissenschaftler Dr. habil Attila Özdek eine exemplarische Fallstudie, die literaturwissenschaftliche Variantenanalyse, historisch-geografische Verbreitungsforschung und musikethnologische Notenanalyse miteinander verband: „Ignácz Kúnos'tan İnternet Folkloruna Geçiş Sürecinde Emmioğlu – Emmikızı Türküsünün Dramatik Dönüşümü“ (UHAD, 2019).

Gegenstand dieser Untersuchung war ein Lied, das im kulturellen Gedächtnis der Türkei unter verschiedenen Titeln – *Et pişirdim yağlı yağlı*, *Kıratımın çulu yoktur*, *Bir taş attım çaya düştü*, *Altın yüzüğüm kırıldı* oder *Emmioğlu – Emmikızı* – lebendig ist. Unsere gemeinsame Spurensuche spannte einen historischen Bogen von über 130 Jahren:

a) Die früheste schriftliche Fixierung bei Ignácz Kúnos (1886): Meine Edition der *Török népmesék* lieferte den ältesten bekannten Textzeugen (T-26), in dem das Lied noch nicht als eigenständiges Volkslied, sondern als *Märcheninnenlied* (masal içi türkü) innerhalb des Märchens *Bey Kızı* eingebettet ist. In diesem fünfstrophigen Wechselgesang zwischen *Beyoğlu* und *Türkmen kızı* ergreift die junge Frau – ganz im Sinne der heldenhaften Frauenfigur (*yiğit kız*) – die Initiative zur gemeinsamen Flucht. Als der Mann jedoch mit Verweis auf sein unbeschlagenes Pferd, auf seine Feldarbeit und schließlich auf seine bereits erfolgte Vermählung mit einer anderen der Einladung seiner Geliebten ausweicht, schlägt ihr anfänglicher Segenswunsch (*alkış*) in der fünften Strophe in einen bitteren Fluch (*kargış*) um. Das Lied endet in einer geschlossenen, aber unversöhnten Konfliktsituation.

b) Verselbstständigung, regionale Auffächerung und europäische Kanonisierung (1932–1986): Auf dem Weg vom 19. ins 20. Jahrhundert löste sich das Lied aus seinem ursprünglichen Märchenrahmen und wandelte

sich zu einem selbstständigen *Türkü-Destan*, dessen Figuren nun als Cousin und Cousine (*Emmioğlu* und *Emmikızı*) im Kontext traditioneller Verwandtenheirat (*Endogami*) verortet wurden. Unsere vergleichende Analyse von Varianten aus Istanbul, Gümüşhane/Kelkit, Gaziantep/Nizip, Malatya, Burdur/Yeşilova, Adıyaman und Mersin/Gülnar zeigte eindrucksvoll, wie unterschiedlich die Volksüberlieferung mit dem unbefriedigenden offenen Schluss umging. Während in Ali Rıza Yalgıns Aufzeichnung (1932/1977) die legendäre Dichterfigur Dadaloğlu in der Rolle des Nothelfers Hızır als dritter Akteur hinzutritt, um den Liebenden zur Flucht zu verhelfen, fügte die von Muzaffer Sarısözen 1962 publizierte und 1967 in die *European Folk Ballads* aufgenommene Fassung aus Kelkit (Quelle: Bedri Öztürk) zunächst neun Strophen mit offenem Ende hinzu, ehe in der TRT-Repertoirefassung von 1974 (THM 656) eine zehnte Strophe angehängt wurde, die dem Publikum das ersehnte glückliche Ende (*„Kalk gidelim emmim kızı“*) schenkte.

c) Musikalische und dramaturgische Transformationen bis in die Internet-Folklore (Netlore): Dank der musikwissenschaftlichen Analysen von Attila Özdek konnten wir parallel zu den Textverschiebungen zeigen, wie sich das Lied über verschiedene Taktarten (9/8 bei Sarısözen, 2/4 bei Burdur/Adıyaman und Adnan Varveren) hinweg seinen charakteristischen modalen Kern (Muhayyer- bzw. Hüseyni- und Uşşak-Makam) bewahrte. Besonders aufschlussreich war jedoch der Blick auf die jüngste Stufe in der digitalen Medienkultur („Internet-Folklore“): Während in Adnan Varverens Version die Stimme Gottes (*Hakk'ın sesi*) die Flucht legitimiert und in sozialen Netzwerken eine volkstümliche Zuschreibung an Dadaloğlu kursiert, kehrt sich die Dramaturgie in der von Hasan Durak im Arguvan-Stil (*Uzun Hava*) vorgetragenen Fassung radikal um. Hier ist es plötzlich die Cousine (*Güllü*), die sich aus Rücksicht auf die Familienehre weigert zu fliehen, woraufhin die dem ed vorangestellte Rahmenerzählung in einem tödlichen Eifersuchts- und Ehrenmord samt Suizid endet. Aus dem einst witzig-schlagfertigen Streitgespräch einer selbstbewussten *Türkmen kızı* wurde nun unter dem Einfluss moderner sozialer Spannungen eine musikalische Totenklage (*Ağıt*).

Erneut zeigte diese Studie exemplarisch, wie fruchtbar unsere interdisziplinäre Methode sich aufweist: Erst durch die Synopse von Kúnos' historischer Textphilologie, Öztürks Balladentheorie und moderner Medienfolkloristik wurde der vollständige Lebenszyklus dieses Liedes sichtbar.

5. LICHT, NUR UND ERINNERUNG: SEMIOTIK UND KOSMOLOGIE IN DER GRABFOLKLORE

Dass unsere gemeinsame wissenschaftliche Neugier keineswegs bei den klassischen Gattungen der mündlichen Dichtung haltmachte, sondern sic immer wieder neuen, kultursemiotisch ergiebigen Feldern zuwandte, beweist unsere jüngste gemeinsame Abhandlung aus dem Jahr 2025: *„'May He/She Rest in Lights': Reflection on Wishes in Funerary Folklore“* (erschienen in *Türk Folklor Araştırmaları*, Nr. 371).

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war eine scheinbar alltägliche sprachliche Beobachtung im gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurs der Türkei: Das Nebeneinander der beiden Trauerformeln *„Nur içinde yatsın“* (Möge er/sie im göttlichen Licht ruhen) und *„Işıklar içinde uyusun“* (Möge er/sie in Lichtern schlafen, oft ergänzt durch *„Yıldızlar yoldaşı olsun“* – Mögen die Sterne seine/ihre Gefährten sein). Während diese beiden Wendungen in der Öffentlichkeit und in sozialen Medien häufig als Ausdruck eines bloßen Gegensatzes zwischen religiöser und säkularer Weltanschauung missverstanden werden, führten wir eine tiefgreifende kulturhistorische, semiotische und ethnografische Analyse durch, die dieses vorschnelle Urteil korrigiert.

Unsere gemeinsame Argumentation verknüpfte drei Ebenen zu einem schlüssigen Gesamtbild:

Erstens: die kosmologische Tiefendimension vorislamischer türkischer Glaubensvorstellungen.

Im Rückgriff auf die alttürkische Kosmogonie zeigten wir auf, dass das Licht (*yaruk*) im Gegensatz zur Finsternis (*kararıg*) sowie die Himmelskörper Sonne, Mond und Sterne unmittelbar mit dem Himmelsgott *Gök Tanrı (Tengri)* und dem himmlischen Paradies *Uçmak* verbunden waren. Wenn heute der Wunsch geäußert wird, ein Verstorbener möge „in Lichtern schlafen“ und „die Sterne zu Gefährten haben“, so wirkt darin – jenseits moderner Säkularisierungstendenzen – ein uraltes kosmisches Bildgedächtnis der Steppenkultur nach.

Zweitens: die islamische Lichtmetaphysik und ihre Ikonografie auf Grabsteinen.

Ausgehend von der 24. Sure des Korans (*Sûrat an-Nûr*, Vers 35) und der 33. Sure (*al-Ahzâb*, Vers 46) untersuchten wir – gestützt auf die umfangreichen Grabstein-Dokumentationen Ali Işıks (2015) in Konya sowie auf klassische Vorarbeiten von İbrahim Aczi Kendi (1959) –, wie sich die Vorstellung des göttlichen Lichts (*Nur*) visuell auf seldschukischen, osmanischen und republikanischen Grabmälern niederschlug: von der Öllampe (*Kandil*) als

Symbol göttlicher Barmherzigkeit und prophetischer Fürsprache über strahlenförmige Sonnenrosetten bis hin zur Versprachlichung des Begriffs *Nur* in elf verschiedenen semantischen Nuancen auf modernen Grabinschriften.

Drittens: die gelebte Ritualpraxis der Grabbeleuchtung.

Besonders eindrücklich waren die von uns dokumentierten ethnografischen Fallbeispiele aus der Gegenwart – darunter das über Jahrzehnte beleuchtete Mausoleum von Mükerrem Azaklı in Ordu (das Ali Osman Öztürk bereits in seiner eigenen Schulzeit tief beeindruckt hatte), das zwölf Jahre lang elektrisch beleuchtete Grab der jungen Agraringenieurin Berna Şallı in Antalya, deren Mutter der Verstorbenen die Angst vor der Dunkelheit nehmen wollte, sowie die aufwendig illuminierte Grabstätte von Gülten Düzgün. Diese Praktiken verdeutlichen, wie die abstrakte metaphysische Hoffnung auf ein „lichtvolles Jenseits“ (*kabir aydınlığı*) und älteste Schutzvorstellungen gegen schädliche Nachtgeister (*kara iyeler*) in der Trauerarbeit der Hinterbliebenen immer wieder eine ganz konkrete, physische Gestalt annehmen.

6. SCHLUSSWORT: DER GELEHRTE, DER FREUND UND DIE ZUKUNFT UNSERER GEMEINSAMEN FORSCHUNG

Wenn ich am Ende dieses Rückblicks versuche, das Wesen der wissenschaftlichen Persönlichkeit Ali Osman Öztürks in wenigen Worten zu fassen, so fällt mir vor allem eine seltene Harmonie zwischen **philologischer Strenge** und **menschlicher Wärme** ein. In einer akademischen Welt, die zunehmend von Hektik, oberflächlicher Quantifizierung und disziplinärer Abschottung geprägt ist, verkörpert Ali Osman Öztürk das Ideal des geduldigen, gründlichen und neugierigen Humanisten.

Seine Arbeit besticht durch eine unbestechliche Quellentreue: Keine Variante ist ihm zu entlegen, keine Fußnote zu unbedeutend, kein historischer Umweg zu mühsam, wenn es darum geht, die Wanderung eines Motivs oder den Bedeutungswandel eines volkskundlichen Symbols zu klären. Gleichzeitig bleibt seine Wissenschaft niemals trocken oder selbstbezogen. Hinter jedem Märchen, jedem *Türkü-Destan* und jeder Grabinschrift sieht Öztürk stets den fühlenden, hoffenden, trauernden und erzählenden Menschen.

Für mich persönlich war und ist die Zusammenarbeit mit ihm eine der bereichernden Erfahrungen meines akademischen Lebens. Das gemeinsame Ringen um die richtige Formulierung, das gegenseitige Korrekturlesen bis spät in die Nacht, die Freude über einen neu entdeckten Archivfund oder eine schlüssige strukturelle Parallele zwischen einer osmanisch geprägten Volkserzählung und einem anatolischen Volksmärchen – all dies hat unsere

fachliche Kooperation zu einer tiefen, verlässlichen Freundschaft werden lassen.

Diese Festschrift ist ein würdiger Anlass, Inne zu halten und Dank zu sagen: Dank für unzählige Impulse, für Ihre Großzügigkeit im Teilen des eigenen Wissens, für Ihre unerschütterliche akademische Integrität und für Ihre herzliche Kollegialität. Doch wer Ali Osman Öztürk kennt, weiß, dass ein solches Jubiläum für ihn niemals einen Abschluss bedeutet, sondern lediglich eine Zwischenstation auf einer noch lange nicht beendeten Entdeckungsreise durch die Weiten der vergleichenden Literatur- und Volkskunde.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, lieber Herr Ali Osman Öztürk, von ganzem Herzen Gesundheit, ungetrübte Schaffensfreude und viele weitere Jahre voller inspirierender Ideen – auf dass wir noch viele gemeinsame Brücken zwischen den Kulturen, Texten und Disziplinen schlagen mögen!

AUSWAHLBIBLIOGRAFIE

Işık, A. (2015). *Âh mine'l-mevt. Konya ahiret kapıları kitabeleri*. Konya: Çizgi.

Kendi, İ. A. (1959). *Konya mezar folkloru*. Konya: Yenikitap Basımevi.

Ozan, M. (2008). *Die ‚tote' Seele. Die Brautwerbung als narrativer Diskurs im Volksmärchen der deutschen und türkischen Erzählkultur.* München: Iudicium Verlag.

Ozan, M. (2011). Geçiş Ritüelleri ve Halk Masalları. In: *Milli Folklor*, Nr. 23. Ankara: Geleneksel Yayıncılık, S. 72-84.

Ozan, M. (2015). Dünden Bugüne Türk Halk Kültüründe ‚Kara Iyeler'. In: *Kültür Evreni*. Ankara: Kültür Ajans, S. 41–51.

Ozan, M. (2018). *Ocaktan Gelen Haber. 1887 ve 1889 Tarihli Ignácz Kúnos Derlemesi Török népmesék.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Ozan, M. (2020). Ali Osman Öztürk'ün Halkbilim Yazıları Üzerine. In: *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi* (UHAD), Bd. 3, Heft 4, S. 318–322 [zugleich Einleitung in: Öztürk, Ali Osman: *Halkbilim Dolayları,* İstanbul: Hiperlink, 2020, S. 15–19].

Ozan, M. & Öztürk, A. O. (2022). *Şahmaran ile Fantastik Yolculuk: Musa Abdi'den Ignácz Kúnos ve Oğuz Tansel'e.* Çanakkale: Paradigma Yayınları (365 S., ISBN: 978-625-8118-03-2).

Öztürk, A. O. (1994). *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk. Studien zur Volksliedforschung*, Bd. 15 (Hrsg. vom Deutschen Volksliedarchiv). Bern u. a.: Peter Lang Verlag.

Öztürk, A. O. (2017). Oğuz Tansel Masallarının Derin Kökleri Üzerine Bir Örnek: Mavi Gelin Masalı. In: *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 12/7 (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), S. 311–322.

Öztürk, A. O. (2019). Bir Türk Baladı: Türkü-Destan. Übersetzt von Meral Ozan. In: *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi* (UHAD), Bd. 1, Heft 2, S. 151–155.

Öztürk, A. O. (2020). *Halkbilim Dolayları. Masal – Efsane – Menkıbe – Hikâye – Türkü – Fıkra – Bayram – Nazar.* Hrsg. von Meral Ozan. İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Öztürk, A. O. & Ozan, M. (2013). 42. Internationale Balladen-Konferenz. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2013/2, S. 162-164.

Öztürk, A. O. & Ozan, M. (2018). Fantastik ve Naratif Kurgulamada Şahmeran'ın İzleri. Oğuz Tansel ve Ignácz Kúnos Masallarına Karşılaştırmalı Bakış. In: *VII. International Comparative Literature Congress. Proceedings Book*. İstanbul: Kriter Yayınevi, S. 29–34.

Öztürk, A. O. & Ozan, M. (2019). Spuren von Schahmaran in fantastischer und narrativer Fiktion. Eine komparative Studie über ein Märchen von Oguz Tansel und Ignácz Kúnos. In: *Arbeiten zur deutschen Philologie*, Bd. 31, S. 79-87.

Öztürk, A. O. & Ozan, M. (2025). ‚May He/She Rest in Lights': Reflection on Wishes in Funerary Folklore / ‚Nur/Işıklar İçinde Uyusun' Dileğinin Mezar Folkloruna Yansıması. In: *Türk Folklor Araştırmaları / Turkish Folklore Research*, Nr. 371 (2025/II), S. 19–37.

Öztürk, A. O., Ozan, M. & Özdek, A. (2019). Ignácz Kúnos'tan İnternet Folkloruna Geçiş Sürecinde Emmioğlu – Emmikızı Türküsünün Dramatik Dönüşümü. In: *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi* (UHAD), Bd. 2, Heft 3, S. 19–40.

Tepe, F. B. (2024). Kitap Tanıtımı – Şahmaran ile Fantastik Yolculuk: Musa Abdi'den Ignácz Kúnos ve Oğuz Tansel'e. In: *Folklor Akademi Dergisi*, Bd. 7, Heft 3, S. 1467–1470.

KÖLN'DE PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK İLE ALMANYA TÜRKÜLERİ

Dr. Yılmaz BULUT
Yunus Emre Enstitüsü Eski Köln Müdürü
ORCID: 0009 0002 0575 1076
y.bulut45@gmail.com

1. GİRİŞ

1960'ların başlarından itibaren Türkiye'den Almanya'ya yaşanan işçi göçü, yalnızca derin bir demografik ve ekonomik değişimi temsil etmekle kalmamış, aynı zamanda başından itibaren karmaşık psikososyal ve kültürlerarası dönüşüm süreçleriyle de birlikte yaşanmıştır. Başlangıçtaki ev sahibi toplum, göçmenleri öncelikle "misafir işçi" gibi tamamen işlevsel bir kategori altında algılarken, etkilenenler yabancılaşma, dışlanma ve vatan özlemi arasındaki gerilim içinde özgün kültürel ifade biçimleri (gurbet/sıla) geliştirmişlerdir. Bu bağlamda, "Almanya Türküleri" olarak adlandırılan eserler, göç deneyimine dair sözlü, edebi ve müzikal tanıklıklar olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu yazı, bu göç şiirinin ve müziğinin sosyokültürel oluşumunu ve evrimsel dinamiklerini ele almaktadır. Bakışımız, eşlik eden sosyolojik araştırmalar, kültürel örgütlenme uygulamaları (örnek olarak Köln Yunus Emre Enstitüsü'nün çalışmaları kullanılarak) ve Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün Germanistik ve etnomüzikolojik temel öncü çalışmaları arasındaki sembiyoza odaklanacaktır. Bu değerlendirme yazımız, müziğin estetik ve içerikle ilgili işlevlerinin, ilk kuşağın vatan özlemi ve dışlanma deneyimlerini işlemesinden, sonraki kuşakların melez kimlik kurgularına ve kentsel müzik biçimlerine (Alman-Türk hip-hop'u gibi) nasıl dönüştüğünü kısaca göstermeyi ve "Almanya Türküleri"ni yalnızca bir müzik eseri olarak değil, uluslararası bir alanda kolektif kimlik kurgularının dinamik bir arşivi olarak konumlandırmayı amaçlamaktadır.



Görsel 1: Almanya Türküleri Konseri Açılış konuşması (22.11.2019)

2. GÖÇÜN SOSYOLOJİK YÖNLERİ

“Gurbet bana sıla mı olur? Bir yanım gitse, bir yanım ölür.” 22.11.2019 tarihli “Gurbet Türküleri” başlıklı konserimiz (bkz. Görsel 1) bu sözlerle başlamış; salonda, milyonlarca insanın dünyalar ve kültürler arasında gidip gelerek yaşadığı bölünmüşlüğün hüzünlü sesi yankılanmıştı. Almanya’da başlayan yeni bir seyrin türkülerini iyi bilen Prof. Ali Osman Öztürk baş konuğumuzdu. Bir öncü akademisyen olarak bu seslerin ve sözlerin anlamını incelemişti.

Göç üzerine çalışan bir toplumbilimci olarak söz, metin ve sosyal bağlam her zaman dikkatimin merkezinde oldu. Göçün açtığı bu yolculuk, kadınlar ve erkeklerle başladı; Anadolu’nun farklı yerlerinden gelen hikâyeler Almanya’da birleşti. Yeni toplumsal ortamda işçi olarak değer görüyor, fakat insan olarak yeterince kabul edilmiyorlardı. Oysa onlar etten, kemikten ve candan insanlardı; para her şey değildi. Korkuları, beklentileri ve özlemleri vardı. Zihinlerdeki duvarlar arasında bir süre tutuklu kaldılar. Hayata tutunmak için köksüzleşme duygusuyla baş etmeye, kaybolurken kendilerini yeniden kurmaya başladılar.

Başlangıçta Almanlar onları yalnızca işçi olarak görmek ve mesafeyi korumak istiyordu. Zamanla işçi kimliğinin ötesinde, duygu ve düşünceleri olan insanlar görünür hale geldi; istekleri ve talepleri arttı. Çoğunluk toplumu ise bu insani talepleri çoğu zaman külfet saydı. Bir yanda dışlanma, ırkçılık ve kabul görmeme duygusu; öte yanda yalnızlık ve yabancılaşma dile geldi. Kendini yeniden var etme çabası karmaşık duygular doğurdu. Bu duygulara ifade kazandıracak kültürel diller arandı.

Esnek olmasalardı kırılırlardı. Bu yüzden esneyerek denge kurmaya, boğulmamak için can simitlerine tutunmaya çalıştılar. Köksüzleşmenin farklı hallerini yaşadılar ve bunu dile getirdiler. Kültürel sığınaklara yöneldiler. İçlerinden, farklılıklarını yansıtan; ortak duygularını anlatan ve hikâyelerine sözcülük eden ozanlar, şairler ve yazarlar çıktı.

Yıllar birbirini izledi. Geri dönüş ihtimali giderek bir efsaneye dönüştü. Toplumsal yönelişler aşama aşama değişti; kuşaklar yenilendi. Kenarda duran insanın “beni işitin” çığlığı zamanla farklı bir toplumsal anlam kazandı. Seyir yönü değiştikçe bir perde kapandı, yenisi açıldı. “Türkiye’de Almancı, Almanya’da yabancı” sözünde ifadesini bulan çifte dışlanmışlık arttı. Ruh halini dile getiren sözler ve sesler de değişti. Vatan ve sıla kavramları giderek muğlaklaştı. Hiçbir yere demir atamayanların hikâyeleri, yaşanan halin tercümanı oldu. Önyargıların gölgesinde somut bir umut dili kurmak zordu. Tutunamayanların ve farklı olmanın sesleri yükseldi. Çoğunluğun farklılığa alan açması, geleceğin en önemli sorunlarından biri haline geldi.

Yunus Emre Enstitüsü yöneticisi olarak, ulus aşırı kültürel kimlik konusunu yıllık planlarımızın ana eksenlerinden biri yaptık. Kültür yılının genel başlığını "Melez Kesitler" olarak belirledik. Yıl boyunca düzenlenen programlarda yemek ve edebiyatın yanı sıra Almanya Türkülerini de ele aldık. Bu programı Köln Üniversitesi ile iş birliği içinde gerçekleştirdik. Etnomüzikoloji uzmanı Prof. Dr. Eckehard Pistrick (bkz. Görsel 2) ile gurbet türkülerini bir panelde değerlendirdik. Ardından Almanya'da kurulan ikinci Türk korosu olan *Yurdun Sesi* Korosu konser verdi. Eserler, koronun ikinci ve üçüncü kuşak üyeleri tarafından çalınıp söylenerek programı güçlü bir finale taşıdı.



Görsel 2: Prof. Dr. Eckehard Pistrick – Prof. Dr. A. O. Öztürk – Dr. Yılmaz Bulut (22.11.2019) (Foto: AOÖ)

3. ALİ OSMAN ÖZTÜRK'ÜN BİLİMSEL KATKISI

Bilimsel olarak Almanya Türküleri konusunda ilk akla gelen Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'tür. Bu konuda Türk ve Alman halk türküleri üzerine doktorası (bkz. Öztürk, 1994) ile tanınan Prof. Öztürk, Profesörlük tezi olarak Almanya Türkülerindeki kültür kimliğini tüm çeşitliliği ile araştırdı (bkz. Öztürk, 2001), türkülerin anlamını kenardan kurtarıp Almanca dünyasının kültürel tecrübesinin parçası yaptı (bkz. "Gurbet Türküleri, *Wikipedia.org)*. Aynı zamanda sürecin Türkülerin Almanya'da farklılaşan işlevini ve seyrine yönelik anavatanda farkındalık üretti (bkz. Öztürk, 1996; 1998a, s. 10, 13; 1998b, s. 111-116; 2002, s. 91-117; 2020b). Bir dönemin tarihsel ruhu ve sosyo psikolojik oluşum şartlarını inceledi. Oluşan tecrübeyi soyutladı ve kayıt altına aldı. Göç sonrası ruhu taşıyan anlam dünyalarını analiz etti.

Paneldeki sunumunda Öztürk, Avrupa'ya göç eden birinci kuşağın söylediği gurbet türkülerini ve bu eserlerin yansıttığı toplumsal sorunları değerlendirdi (basılı metin için bkz. Öztürk, 2020a, s. 151-164). Ona göre Almanya Türküleri, göç deneyiminin kültürel ifadelerinden biridir; dayanışma ve kültürel kimlik için ortak bir sığınak işlevi görür. Türkülerdeki anlam coğrafyasını anlattı; özellikle 70'li yıllara damgasını vuran korku, kaygı ve özlemler üzerinde durdu. Verdiği örnekler, bu türkülerin iki dünya arasında ağırlaşan yükü sözlerinde ve seslerinde taşıdığını gösteriyordu. Gündelik yaşamda "bir gün vatana döneceğiz" düşüncesiyle teselli sunuyor; yaşam mücadelesinin duygularını paylaşarak aranan dayanışma sıcaklığını ve ruhsal denge ihtiyacını karşılıyordu.

4. „KÜLTÜR AŞIRI" PRATİK: „MELEZ KESİTLER" KÜLTÜR YILI

Öztürk, ardından 80'li yıllarda başlayan bileşimli kimlik arayışlarını ve türkü tarzının zamanla rap müziğine nasıl esin kaynağı olduğunu anlattı (bkz. Görsel 3). Almanya Türkülerinin 90'larla birlikte rap tarzına yönelişini; doğaçlama, hareketlilik ve eleştiri öğelerinin gençlere neden hitap ettiğini gösterdi.



Görsel 3: Prof. Dr. Ali Osman Öztürk konferans anında (Foto: İsmail Erel)

Yeni neslin dili giderek Almancaya kayarken, önü açık bir kimliğe doğru yolculuk başlamıştı. Bu olguyu "Melez Kesitler" dizisi içinde, "Çağdaş Ozanlar" başlıklı başka bir programda ele aldık. Cartel grubu solisti Erci E. konuğumuz oldu. Erci, 1995'te "Sen Türksün ama Almanya'da" diye haykırırken, 2012'lere gelindiğinde "Deutschland sensin" demeye başlamıştı. Beden dili de gerilimden daha yumuşak bir tarza evrildi. Öztürk, bu dönüşümü adeta işaret etti (bkz. Görsel 4).



Görsel 4: Prof. Dr. Ali Osman Öztürk konferansından genel görünüm. (Foto: İ. Erel)

"Almanya Türküleri"ni, kültürel çalışmalar ve yaşanmış kültürlerarasılık kesişiminde incelemek, göç bağlamlarında müziğin estetik bir yan üründen çok daha fazlası olduğunu ortaya koymaktadır. Müzik, yansıtıcı bir araç, psikolojik bir sığınak ve sosyo-kültürel bir ses işlevi görmektedir. Ali Osman Öztürk'ün akademik analizleri ve bu konuların kurumsallaştırılmasından (örneğin Melez Kesitler etkinlik serisi kapsamında) elde edilen pratik bilgiler de gösterdiği gibi, şarkılar Alman-Türk kimliğinin tarihindeki kademeli paradigma değişimini yansıtmaktadır.

Birinci Aşama (Sürgün ve Özlem Anlatısı): İlk kuşak için, erken dönem "Gurbet Türküleri", yabancılaşmaya, sosyal izolasyona ve çifte dışlanma duygusuna ("Türkiye'de Alman, Almanya'da yabancı") karşı bir telafi mekanizması görevi gördü.

İkinci Aşama (Konsolidasyon ve Yeniden Yapılanma): Kendi topluluklarını (Yurdun Sesi Korosu gibi) kurmaları, marjinal rollerinin yıkılmasına katkıda bulundu ve kültürel miraslarını Orta Avrupa kültür alanına aktif olarak entegre etti.

Üçüncü Aşama (Hibritleşme ve Dönüşüm): Geleneksel Türkü motiflerinin hip-hop gibi yeni türlere ifade edici bir şekilde dönüşmesi (Erci E. gibi sanatçılar tarafından örneklendirildiği gibi), pasif marjinalleşmeden öz farkındalıklı, hibrit özne oluşumuna ("Almanya hissi") geçişi işaret eder.

5. SONUÇ

"Almanya Türküleri" üzerine yapılan bilimsel çalışmalar, Alman ve Türk kültür tarih yazımına önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu sesleri söylemin gölgesinden çıkarıp Avrupa kültür manzarasının ayrılmaz bir parçası olarak görmek, çeşitliliği yük değil zenginlik sayan, geleceğe dönük çoğulcu bir toplum anlayışının önünü açmaktadır.

Kültür yöneticiliğinin en güzel yanı, her konuk uzmandan yeni şeyler öğrenmektir. Böylece kişisel kültür ufkunuz zenginleşir ve genişler. Bilim insanlarını, yazarları ve müzisyenleri çoğu zaman önce işleriyle ve eserleriyle tanırsınız; onlarla şahsen tanışmak ise ayrıca heyecan vericidir. Karakterlerini ve özelliklerini merak edersiniz. Ali Osman Bey sakin ve güvenilir bir izlenim bırakıyordu. Sessizliğinin ardında derinlik vardı; ciddi bir birikime sahip olduğunu hissettim. Beni en çok şaşırtan sohbetimiz çevre bilinci ve Türkçe öğretimi üzerineydi. Ayrıca bu konuda çalıştığı bir eseri bana göndermesi de anlamlıydı. Tanıştığımız günden beri iletişimimizin sürmesi beni en çok sevindiren konulardan biridir. Emekli olması beni üzer; birikimli insanların daima var olmasını ve ışık saçmasını gönlüm hep istemiştir.

KAYNAKÇA

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

Öztürk, A. O. (1996). »Song 2000« ve Türk İşçilerinin Yarattığı Türküler. *Konya Postası Gazetesi.*

Öztürk, A. O. (1998a). Arşiv Projesinden Almanya'daki Türk İşçilerinin Türkü Geleneğinin Derlenmesine. *Selçuk Haber,* Sayı 9, s. 10, 13.

Öztürk, A. O. (1998b). Almanya'da Yaşayan Türk İşçilerinin Türküleri Üzerine. *Folklor/Edebiyat* III, (15), s. 111-116.

Öztürk, A. O. (2001). *Alamanya Türküleri - Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/Oncu Kolu,* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, A. O. (2002). "Alamanya Türküleri" - Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/Oncu Kolu. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 13, Bahar, Ankara: Türk Dil Kurumu, s. 91-117.

Öztürk, A. O. (2020a). Gastarbeiterlieder als politische Gesellschaftskritik. *Schriften zur Sprache und Literatur IV*, (Edited by: Tahir Balcı, Ali Osman Öztürk, Munise Aksöz), London: IJOPEC Publication, s. 151-164.

Öztürk, A.O. (2020b). Göçmen edebiyatı olarak Almanya türküleri üzerine. *Türkü sitesi, türküler internette.* – Web link: https://www.turkuler.com/yazi/gocmene-debiyati.asp. (Erişim: 10.11.2020)

Wikipedia.de. *Gurbet Türküleri*. https://de.wikipedia.org/wiki/Gurbet_Türküleri (Erişim: 28.04.2026)

ALİ OSMAN ÖZTÜRK'ÜN *ALAMANYA TÜRKÜLERİ*'NDE GÖÇÜN SÖZLÜ BELLEĞİ

Metin TURAN
Folklor/Edebiyat Dergisi Kurucu Editörü
ORCID: 0009-0002-5042-6985
metturan@gmail.com

1. GİRİŞ

Türkiye-Almanya emek göçünün egemen anlatısı, çoğu kez 1961 İşgücü Anlaşması, işe alım büroları, tren yolculukları, işçi yurtları, aile birleşimi ve göç mevzuatı gibi kurumsal bağlantılara dayanır. Bu saptama göçün zamanını ve niceliğini gösterir, fakat göçmenin gündelik hayatını hangi duygularla kavradığını, fabrika ile memleket arasında nasıl bir dil kurduğunu ve yabancılığı hangi imgelerle anlamlandırdığını tek başına açıklaya yetmez. *Alamanya Türküleri* böyle bir zemine oturur. Öztürk'ün ele aldığı ve çözümlendiği repertuvar, göç tarihini devletlerarası bir işgücü aktarımı olmaktan çıkarıp bedensel, duygulanımsal ve simgesel bir deneyim olarak görünürleştirir.

Kitabın önemi, türküleri salt estetik ürünler olarak değil, göçmen topluluğun kendi kendisi hakkında ürettiği tarihsel tanıklıklar olarak ele almasındadır. Bununla birlikte Öztürk, metinleri salt sosyolojik belgeye indirgeme tehlikesinin de farkındadır. Ezgisel türleri, kıta ve uyak düzenlerini, kavuştakları, resitatif bölümleri, diyalogları, montaj tekniğini, rap biçimlerini ve üslup kiplerini incelemesi, toplumsal içeriğin ancak belirli poetik ve müzikal kalıplar içinde dolaşıma girdiğini gösterir. Böylece türkü hem biçimlenmiş bir sanat ürünü hem de kolektif deneyimi taşıyan bir iletişim edimi olarak belirir.

Bu çalışmada "göçmen" sözcüğü sabit bir kimliği değil, hukuki statüler, emek ilişkileri, aile bağları, dil pratikleri ve sınır aşan dolaşımlar içinde sürekli yeniden kurulan bir konumu anlatır. Türküler de bu konumun aynası değil, onu üreten başlıca simgesel pratiklerden biridir. Başka bir deyişle türkü, yaşanmış olanı kaydetmekle kalmaz, dinleyicisine kimin mağdur, kimin sorumlu, nerede evde, nerede yabancı olduğunu söyleyen bir toplumsal sınıflandırma düzeni kurar.

2. KİTABIN YÖNTEMİ VE ARŞİV MANTIĞI

Öztürk'ün araştırması, 2001'de yayımlanmış olmakla birlikte 1960'ların sonlarından 1990'ların ortalarına uzanan geniş bir üretim alanını kapsar. Kitap; önceki araştırmaları değerlendirir, türkülerin yoğunlaştığı tarihleri ve üreticilerini saptar, söz yazarı-yorumcu-türkü kişisi ayrımı yapar, hedef kitleyi ve metin dilini çözümler; ardından biçim, üslup, konu ve ulusal

imgeler üzerinden sistematik bir sınıflandırmaya gider. Eklerde sunulan türkü listeleri, metinler, sözlük ile konu ve motif dizini, çalışmayı yalnızca yorumlayıcı bir monografi değil, yeniden kullanılabilir bir araştırma altyapısı haline getirir. Bu arşiv mantığının güçlü yanı, plağı, kaseti, basılı metni, saha kaydını ve daha önceki derlemeleri aynı kültürel dolaşımın parçaları olarak bir araya getirmesidir. Sözlü edebiyat burada yazının ya da kayıt teknolojisinin karşıtı değildir. Tersine türkü; yüz yüze icra, düğün ve eğlence ortamı, kaset piyasası, gurbetçi mağazaları, konserler ve kitle iletişim araçları arasında çoğalan "ikincil sözlülük" ortamında yaşar. Kaydın varlığı geleneği dondurmaz, varyantlaşmayı yeni bir dolaşım ölçeğine taşır.

Öztürk'ün kronolojik tasnifi dört tarihsel-duygusal evre önerir: 1972-1975 arasında *uyum zorluğu*; 1976-1979 arasında *iki kültürün karşılaşması*; 1980-1990 arasında *iki kültür arasında kalma*; 1990-1995 arasında "*Almanya acı vatan" ve vatansızlık*. Bu şema, repertuvardaki konu değişimini görünür kılmak bakımından işlevseldir, ancak dönemler birbirini tümüyle ortadan kaldırmaz. Hasret, geri dönüş arzusu ve aile bölünmesi sonraki evrelerde sürerken; ırkçılık, işsizlik ve yurttaşlık talebi eski gurbet söz dağarına yeni siyasal anlamlar yükler. Dolayısıyla kronoloji, doğrusal uyum modelinden çok birikimli bir duygulanım tabakalaşması olarak okunmalıdır.

3. HALKBİLİMSEL KATMAN: GELENEĞİN TAŞINMASI DEĞİL, YENİDEN İŞLEVLENMESİ

Almanya'da üretilen türküler, Anadolu'daki gurbet, ayrılık, ağıt, taşlama, güzelleme ve öğüt geleneklerinden beslenir. Fakat bu mirası değişmeden taşımaz. "Gurbet", köyden kente ya da askere gidişin mekânsal uzaklığını anlatan kalıptan çıkarak sınır politikası, ücretli emek, yabancı dil, vize, oturma hakkı ve sınır dışı edilme korkusuyla yüklü modern bir deneyime dönüşür. "Felek" ve "kader" gibi geleneksel sorumluluk atıfları, yer yer patron, Meister, Alman devleti, Türk devleti ve döviz politikası gibi belirlenebilir aktörlerle yan yana gelir. Böylece folklorik kalıp toplumsal yapıyı görünmezleştirmek yerine onu adlandırmanın aracına dönüşebilir.

Türkülerin başlıca işlevlerinden biri, önceden var olan bir topluluğu temsil etmekten çok, söyleme ve dinleme edimi içinde o topluluğu yeniden kurmaktır. Benedict Anderson'ın "hayal edilmiş cemaat" kavramıyla söylenirse, birbirini yüz yüze tanımayan, Almanya'nın farklı kentlerine ve sanayi bölgelerine dağılmış göçmenler; aynı seslenişleri, olayları ve duyguları tanıdıkları ölçüde ortak bir "biz" tasavvuruna katılır. Öztürk'ün hedef kitle çözümlemesinde belirlediği "işçi kardeşlerim", "vatandaşlarım", "hemşerilerim" ve "Alamanya'da çalışan Türk kardeşlerim" türünden hitaplar, dinleyiciyi edilgin bir alıcı olarak bırakmaz; onu adı konmuş bir kolektif özneye dönüştürür. Böylece türkü, coğrafi dağınıklığı simgesel yakınlığa çevirir.

Bu topluluk öncelikle ortak kökenden değil, ortak deneyimin tanınmasından doğar. Heilbronn, Köln, Münih, Berlin, Hamburg, Kassel, Frankfurt, Hannover, Stuttgart, Dortmund, Karlsruhe, Flensburg, Mannheim ve Neckarsulm gibi kentlerin aynı metinde sıralanması, farklı işyerleri ve yerleşimleri bir emek coğrafyasında birleştirir. Kent adları yalnız mekân bildirmez; dinleyiciye "senin yaşadığın yalnızlık ve çalışma düzeni başka yerlerde de yaşanıyor" mesajını verir. Türkü, tek tek işçilerin özel sıkıntılarını ortaklaştırarak yapısal bir deneyim haline getirir. Raymond Williams'ın "duygu yapısı" kavramıyla ifade edilebilecek bu süreçte, henüz kurumsal ya da siyasal bir dile tam olarak çevrilmemiş hasret, aşağılanma, öfke ve güvensizlik ortaklaşa hissedilebilir bir biçim kazanır.

Topluluk kurucu işlevin ikinci boyutu, sözün karşılıklı tanınma üretmesidir. Âşık Metin Türköz'ün kasetindeki konuşmalı girişte emeklilik, işsizlik, yaşama güvencesi, dönüş garantisi, oy hakkı ve Türklerin sınır dışı edilmesi gibi sorunları "sizler için" sazı ve sözüyle anlatacağını belirtmesi, icrayı açıkça kamusal bir konuşmaya dönüştürür. Burada türkücü yalnız sanatçı değil, topluluğun deneyimini derleyen, yorumlayan ve yeniden topluluğa sunan bir aracı konumundadır. Dinleyici de yalnız eğlenen kişi değil, ortak sorunların muhatabıdır. Öztürk'ün ayırdığı türkücü, türkü kişisi ve hedef kitle konumları, bu iletişim çevriminin nasıl kurulduğunu görmeye olanak verir. Bu iletişim, göçmenler için gayri resmî bir bilgi ağı da oluşturur. Emeklilik, işsizlik, vize, yabancılar yasası, dönüş düzenlemeleri, oy hakkı, işveren baskısı ve sınır dışı edilme gibi konuların saz eşliğinde dolaşıma girmesi, türküyü resmî kurumların dışında işleyen bir haber, yorum ve deneyim aktarım aracına dönüştürür. "Gelme" uyarısı, Almanya hakkında Türkiye'de üretilen refah anlatısını düzeltmeye; "dön" çağrısı uzun ayrılığın aile üzerindeki sonuçlarını belirginleştirmeye, işsizlik ve geri gönderme konulu taşlamalar ise bireysel başarısızlık gibi yaşanan olayları ortak siyasal soruna çevirmeye yarar. Bu bakımdan türkü, yalnız ortak duyguyu değil, ortaklaşa kullanılabilir bilgiyi de üretir.

Nancy Fraser'ın karşı-kamusal alan yaklaşımı açısından bakıldığında, bu repertuvar egemen kamusal alanda sınırlı biçimde temsil edilen göçmenlerin kendi sorunlarını, sözcüklerini ve değerlendirme ölçülerini geliştirdikleri bir söylem alanıdır. Alman kamuoyunda geçici "misafir işçi", Türkiye'de ise döviz gönderen yurttaş olarak tanımlanan göçmen, türkülerde işçi, anne, baba, sevgili, kiracı, yabancı, yurttaş ve hak sahibi olarak çok katmanlı biçimde konuşur. Kaset, plak, düğün, kahvehane, işçi yurdu ve konser ortamları bu karşı-kamunun maddi dolaşım kanallarıdır. Bir türkünün Almanya'da dinlenip Türkiye'deki aileye ulaşması ya da Türkiye'de üretilip Almanya'daki işçilerin deneyimini adlandırması, topluluğun ulusal sınırları aşan bir iletişim alanında kurulduğunu gösterir.

Türkünün topluluk kurması yalnız dayanışma üretmek anlamına gelmez, aynı zamanda bir bellek topluluğu yaratır. Mölln ve Solingen saldırılarının, kurban adlarının ve "Ausländer raus" tehdidinin dizelere taşınması, dağınık bireysel korkuları ortak bir tarihsel hafızaya bağlar. Ağıt, kaybı kişisel çevreden çıkarıp kolektif yasa dönüştürür. Taşlama ve protest söyleyiş ise yasın yanında suçlama ve hesap sorma imkânı açar. Kurbanların adlarını tekrarlamak, onları resmî haberlerin sayısal dilinden kurtararak topluluğun hatırlama düzenine yerleştirir. Bu nedenle türkü, geçmişi kaydetmekten öte, hangi olayların unutulmaması gerektiğini belirleyen önemli bir bellek edimidir.

Kavuştaklar, yinelemeler ve doğrudan hitaplar bu kurucu süreci biçimsel düzeyde güçlendirir. Birlikte söylenebilen kavuştak, farklı yaşamöykülerine sahip dinleyicilerin aynı sözde ve ezgide buluşmasını sağlar. Mektup biçimi Türkiye'de kalanlarla Almanya'dakiler arasındaki uzaklığı simgesel olarak kapatır; diyalog ve resitatif girişler dinleyicide canlı bir konuşmaya katılma duygusu uyandırır; mizah ise paylaşılan kültürel kodları tanıyanlar arasında bir yakınlık ve güven alanı yaratır. Walter Ong'un "ikincil sözlülük" kavramı bağlamında kaset ve plak, yüz yüze icranın birlik duygusunu bütünüyle ortadan kaldırmaz; onu daha geniş ve tekrar tekrar kurulabilir bir dinleyici çevresine taşır.

Bununla birlikte türkünün kurduğu "biz" kapsayıcı ve eşitlikçi bir bütün değildir. "Türk", "işçi", "hemşeri" ve "kardeş" hitapları dayanışma yaratırken Almanları, kadınları, farklı siyasal ya da kültürel konumlardaki göçmenleri dışarıda bırakabilen sınırlar da çizer. Erkek söz yazarlarının ve türkü kişilerinin ağırlığı, topluluğun kamusal sesini erkek deneyimi çevresinde örgütler. Alman kadınını ahlaki tehdit olarak kuran ya da Alman toplumunu tümüyle homojenleştiren dizeler, içerideki dayanışmayı dışarıya karşı ötekileştirme yoluyla pekiştirebilir. Dolayısıyla topluluk kurma, yalnız bütünleşme değil, üyelik sınırlarının ve suskun bırakılan konumların da üretilmesidir. Türküler ayrıca topluluk içi ahlaki denetim uygular. Almanya'yı refah ülkesi gibi anlatarak başkalarını göçe özendiren, Türkiye'ye döndüğünde tüketim mallarıyla gösteriş yapan, eşini ve çocuklarını unutan ya da verdiği dönüş sözünü tutmayan "Alamancı" tipi taşlamanın hedefidir. Bu metinlerde mizah, dışarıdaki egemenlere yöneltilen bir direnme aracı olduğu kadar, içeride kabul edilebilir davranışın sınırlarını belirleyen yaptırım biçimidir. Türkü, kimin "bizden" sayılacağını yalnız köken üzerinden değil; sadakat, dayanışma, sözünde durma ve ortak çileyi inkâr etmeme gibi ahlaki ölçüler üzerinden tanımlar.

Bu bakımdan Alamanya türküleri, ortak kimliği hazır bir öz olarak yansıtmaz; hitap, yineleme, anlatı, bellek, bilgi dolaşımı ve eleştiri yoluyla sürekli üretir. Bu üretimin üç eşzamanlı sonucu vardır: a) dağınık göçmenleri

duygudaş bir dinleyici çevresinde birleştirmek; b)özel sıkıntıları ortak ve siyasal olarak anlaşılabilir deneyimlere çevirmek; c) topluluğun iç ve dış sınırlarını belirlemek. Bu nedenle türkülerin topluluk kurucu işlevi, nostaljik birlik duygusundan daha kapsamlıdır. Türkü, göçmenin kendisini işitmesini, başkalarının deneyiminde tanımasını ve "benim derdim" dediği şeyi "bizim meselemiz" olarak yeniden söylemesini sağlayan kültürel bir örgütlenme biçimidir.

Öztürk'ün "anonimlik" tartışması da modern halkbilimi bakımından önemlidir. Birçok türkünün söz yazarı bilinse bile üreticinin kamusal tanınırlığı sınırlıdır; buna karşılık türkü, kaset ve icra dolaşımı içinde ortaklaşarak kolektif mülkiyet izlenimi kazanır. Burada anonimlik, yazarsızlıktan çok toplulukça benimsenme derecesidir.

4. KONSER EKONOMİSİ VE GELENEĞİN YENİ ARACILIK DÜZENİ

Öztürk'ün ortaya koyduğu malzeme, Alamanya türkülerinin geleneksel icra çevresinden koparak bütünüyle piyasa ürünü haline geldiğini değil, geleneğin yeni aracılar, mekânlar ve dolaşım teknolojileri aracılığıyla yeniden örgütlendiğini gösterir. Aşık geleneğinde sözün meşruiyeti büyük ölçüde yüz yüze icraya, saz ile sözün aynı kişide birleşmesine, mahlas kullanımına ve dinleyiciyle doğrudan ilişkiye dayanırken, Almanya bağlamında bu ilişkiye konser düzenleyicisi, düğün salonu işletmecisi, dernek, plak şirketi, stüdyo, kaset üreticisi, dağıtıcı, göçmen mağazası ve yerel basın gibi yeni aktörler eklenir. Böylece gelenek ortadan kalkmaz; Howard S. Becker'ın "sanat dünyaları" kavramıyla ifade edilebilecek kolektif bir üretim ağı içinde farklı emek türlerine bağımlı hale gelir. Türkü artık yalnız âşık ya da şairin yaratısı değil, kaydı mümkün kılan teknisyenden salonu kiralayan örgütleyiciye, kaseti çoğaltan yapımcıdan ürünü dinleyiciye ulaştıran esnafa kadar uzanan iş birliği zincirinin sonucudur. Bu dönüşümde konser icra ile iktisadi değiş tokuşun kesiştiği temel mekândır. Bilet satışı, salon kirası, ulaşım, konaklama, ses düzeni, afiş basımı ve sanatçı ödemesi; türkünün çevresinde küçük fakat çok katmanlı bir hizmet ekonomisi oluşturur. Bununla birlikte konserin değeri yalnız gişe geliriyle ölçülemez. Etkinlik, göçmenlerin buluştuğu, haberleştiği, hemşerilik ve siyasal yakınlıklarını pekiştirdiği, Türkiye'yle bağlarını kamusal biçimde yeniden kurduğu bir toplumsal yoğunlaşma alanıdır. Ekonomik işlem ile kültürel aidiyet birbirinden ayrılmaz. Dinleyici bilet satın alırken yalnız bir gösteriye erişmez; tanıdığı dilin, ezginin ve ortak deneyimin geçici olarak egemen olduğu bir kamusal mekânın kurulmasına da katkıda bulunur.

Pierre Bourdieu'nün alan ve sermaye kavramları bu düzenin iç farklılaşmasını açıklamaya yardım eder. Göçmen müzik alanında ekonomik

sermaye -satış, konser geliri ve dağıtım kapasitesi- ile simgesel sermaye -"halkın ozanı", "gurbetçinin sesi" ya da sahici deneyimin temsilcisi sayılma- her zaman örtüşmez. Geniş kaset dağıtımına ulaşan bir yorumcu piyasa bakımından güçlü olabilir, fakat dinleyicinin gözünde göç deneyimini yaşamamışsa temsil yetkisi tartışılabilir. Buna karşılık sınırlı tanınan bir aşık, işçi yurdunda, dernek çevresinde ya da hemşeri topluluğunda yüksek bir güven ve saygınlık kazanabilir. Öztürk'ün, adı bilinen kimi söz yazarlarının fiilen "anonim" kalmasına ilişkin gözlemi, tam da bu eşitsiz tanınma düzenine işaret eder. Adın kayda geçmiş olması, kültürel alan içinde görünürlük ve kalıcılık kazanmak için yeterli değildir.

Plak ve kaset teknolojisi, icrayı belirli bir yer ve ana bağlı olmaktan çıkararak geleneğin zamansal ve mekânsal ölçeğini değiştirir. Walter Ong'un "ikincil sözlülük" kavramıyla düşünüldüğünde kayıt, sözlü kültürün karşıtı değil, sözlü etkinin teknik olarak çoğaltılmış biçimidir. Kaset tekrar tekrar dinlenebilir, elden ele dolaşabilir, otomobilde, evde, işçi yurdunda ya da dükkânda farklı dinleme toplulukları kurabilir. Bu taşınabilirlik, türkünün Almanya ile Türkiye arasındaki dolaşımını hızlandırır. Aynı kayıt hem gurbetçinin gündelik hayatına eşlik eder hem de Türkiye'deki dinleyiciye Almanya deneyiminin sesli bir temsilini ulaştırır. Böylece kaset, yalnız ticari meta değil, göç ağları içinde duygu, bilgi ve hatıra taşıyan bir dolaşım nesnesidir.

Kayıt piyasası aynı zamanda repertuvarın biçimini etkiler. Kasetin süresi, albüm düzeni, dinleyici beklentisi, satış potansiyeli ve yapımcının seçimi; hangi türkünün kaydedileceğini, hangi temanın öne çıkarılacağını ve hangi icracının görünürlük kazanacağını belirler. Gurbet, ayrılık, mizah, Alman toplumu, işsizlik ya da geri dönüş gibi tanınabilir konu kümeleri, dinleyicinin deneyimine karşılık verdikleri kadar pazarda ayırt edilebilir bir ürün kimliği de oluşturur. Kültürel endüstri yaklaşımının gösterdiği üzere piyasa yalnız hazır talebi karşılamaz, tekrar, sınıflandırma ve tanıtım yoluyla talebin biçimini de kurar. Bunun sonucu çift yönlüdür: Kayıt teknolojisi unutulabilecek metinleri korur ve geniş kitlelere ulaştırır; fakat satışa uygun bulunan sesleri çoğaltırken yerel, deneysel ya da ticari bakımdan zayıf icraları görünmez bırakabilir.

Yeni aracılık düzeni, geleneğin otorite yapısını da değiştirir. Geleneksel icra çevresinde âşık, dinleyicinin tepkisini doğrudan görebilir; sözü duruma göre uzatabilir, kısaltabilir ya da güncelleştirebilir. Stüdyo kaydında ise ses düzenlenir, seçilir ve sabitlenir; yapımcı ile teknisyen estetik kararların ortağı olur. Konserde sunucu, afişte kullanılan unvanlar ve sanatçının programdaki sırası, kimin "halk ozanı" ya da "gurbetçinin sesi" olarak tanınacağını belirleyen çerçeveler üretir. Aracıların yaptığı şey yalnız eseri taşımak değildir; eserin nasıl adlandırılacağını, hangi bağlamda

dinleneceğini ve kime ait sayılacağını da biçimlendirmektir. Bu nedenle aracılık nötr bir aktarım değil, kültürel değerin seçildiği ve dağıtıldığı bir iktidar alanıdır.

Konser ve kaset ekonomisi, Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal hayatında kurumsallaşmanın da göstergesidir. İşçi yurtlarının görece kapalı erkek dünyasından aile birleşimi sonrasında gelişen düğün salonlarına, kültür derneklerine ve kent ölçekli etkinliklere geçiş, göçmenliğin geçici konukluk durumundan kalıcı toplumsal yerleşime yöneldiğini gösterir. Konser afişlerinde âşıkların, edebiyatçıların, sunucuların ve onur konuklarının birlikte yer alması, müziğin çevresinde kültürel bir seçkinler ve örgütleyiciler ağı oluştuğunu düşündürür. Etkinlikler hem eğlence sağlar hem kuşaklar arası aktarım, siyasal dayanışma, bağış toplama, tanışma ve evlilik ağları gibi işlevler üstlenebilir. Böylece müzik piyasası ekonomik bir sektör olmanın yanında göçmen toplumunun kendi kurumlarını üretme sürecinin parçasıdır.

Bu kurumsallaşma toplumsal eşitsizliklerden bağımsız değildir. Öztürk'ün verilerinde erkek söz yazarları ve türkü kişilerinin baskınlığı, yalnız yaratım alanındaki değil, sahneye ve kayıt imkânına erişimdeki cinsiyetlenmiş yapıyı da düşündürür. Düğün, dernek ve konser ortamlarında kadınlar güçlü yorumcular olarak görünse de yapımcı, düzenleyici, söz yazarı ve kültürel temsilci konumlarının erkeklerce denetlenmesi mümkündür. Benzer biçimde bölgesel ağları, maddi kaynağı veya plak şirketleriyle bağlantısı olan sanatçılar daha kolay dolaşıma girerken, doğal olarak kurumsal bağlantıları zayıf olanların üretimleri yerel çevrelerde kalabilir. Bu nedenle arşivde görünür olan repertuvar, yalnız sanatsal niteliğin değil, ekonomik kaynaklara ve sosyal ağlara erişimin de sonucudur.

Ticarileşme ile sahicilik arasındaki gerilim, bu alanın temel tartışmalarından biridir. Piyasa başarısı kimi zaman geleneğin bozulması olarak yorumlansa da böyle bir karşıtlık yetersizdir. Âşık geleneği tarih boyunca pazar, kahvehane, şenlik, düğün ve himaye ilişkileri içinde yaşamış, ekonomik karşılık ile kültürel üretim hiçbir zaman bütünüyle ayrılmamıştır. Almanya'daki yenilik, kültür ile ekonominin ilk kez karşılaşması değil, aracılık ölçeğinin büyümesi ve kayıt teknolojileri sayesinde ürünün sınır aşan bir pazara bağlanmasıdır. Asıl soru türkünün para kazanması değil, ekonomik değerin kimler arasında bölüşüldüğü, hangi seslerin pazara erişebildiği ve piyasa ölçülerinin repertuvar çeşitliliğini nasıl etkilediğidir. Bu bakımdan "konser ekonomisi", dar anlamda sanatçı kazancından daha geniş bir kavram olarak kullanılmalıdır. Kavram; kültürel üretimin maddi altyapısını, aracılar arasındaki iş bölümünü, göçmen işletmelerinin dağıtım gücünü, dinleyicinin tüketim pratiklerini ve etkinliklerin oluşturduğu sosyal ilişkileri birlikte kapsar. Türkü bir yandan satılabilir ses kaydına ve gösteriye

dönüşürken, öte yandan topluluğun kendi tarihini, acısını ve siyasal taleplerini dolaşıma sokar. Meta biçimi ortak hafızayı bütünüyle yok etmez, ancak onun dolaşım koşullarını ve kalıcılığını yeniden düzenler.

Bütün bunların bileşiminde Alamanya türkülerinde geleneğin yeni aracılık düzeni, korunma ile dönüşme, topluluk hizmeti ile kazanç, yüz yüze icra ile teknik çoğaltma, kültürel temsil ile piyasa seçimi arasındaki gerilimlerden oluştuğu belirir. Konser, stüdyo ve kaset piyasası geleneğin dışındaki yabancı unsurlar değil, göç koşullarında onun yeniden üretildiği kurumlardır. Bu kurumlar saz ve sözü daha geniş bir coğrafyaya taşırken yeni meslekler, otoriteler ve eşitsizlikler de yaratır. Öztürk'ün derlemesi bu nedenle yalnız türkü metinlerinin değil, göçmen toplumunun kendi kültürel dolaşım altyapısını kurmasının da tarihidir.

1. İLİŞKİSEL YURTTAŞLIK DENEYİMİ: ARADALIK, İKİ YERLİLİK VE SAVUNMACI KÜLTÜREL SINIRLAR

Göçmenlikte yurttaşlık, yalnız pasaportla belirlenen hukuki bir statü değil; çalışma, ikamet, dil, aile, kamusal tanınma ve kültürel temsil ilişkileri içinde gündelik olarak sınanan bir üyelik deneyimidir. Bu nedenle Alamanya türkülerindeki yabancılık, göçmenin ülke değiştirmesinden doğan geçici bir ruh haline indirgenemez. Göçmen Almanya'da Ausländer, Türkiye'de ise "Alamancı" diye adlandırıldığında iki toplum da onu kendi üyelik ölçülerine göre eksik konumlandırır. "Orası/burası", "sıla/gurbet", "Türk/Alman" karşıtlıkları tam da bu ilişkisel konumu düzenler. Kişi bir yere bütünüyle ait olmadığı için değil, her iki yerde de farklı beklenti ve hiyerarşiler içinde tanındığı için aradadır. Lévi-Strauss'un "ben" ile "başka" arasındaki karşıtlığın karşılıklılık yoluyla bütünleştirildiğine ilişkin çözümlemesi, kimliğin yalıtılmış bir özden çok ilişki içinde kurulduğunu gösterir (Lévi-Strauss, 2012, s. 44).

Bu çerçevede *ilişkisel yurttaşlık*, hakların varlığı ile o hakların kullanılabilirliği arasındaki mesafeyi de kapsar. Göçmen üretim sürecinde gerekli işçi, siyasal toplulukta geçici konuk, Türkiye bakımından yurttaş, fakat çoğu kez döviz gönderen ekonomik özne olarak görülür. Çalışma metninde Öztürk'ün derlemesinden aktarılan "Bizi buraya sattılar", "biz insanız, köle değiliz" ve oy hakkı, sınır dışı edilme, emeklilik ile yaşama güvencesi çevresinde kurulan parçalar, üyeliğin soyut değil maddi olduğunu açığa çıkarır. Ücret üretmek yurttaşlık üretmez, tersine ekonomik yararlılık ile siyasal dışlanma yan yana var olabilir. Türkü bu çelişkiyi kişisel yakınmadan kamusal bir adalet talebine çevirir.

Öztürk'ün arşiv tartışması, yurttaşlığın kültürel tanınma boyutunu daha da belirginleştirir. Almanya'daki Türk işçilerinin yarattığı popüler müzik ürünlerinin, Almanya'da söylenmeleri nedeniyle Alman halk türküsü

sayılmasının gündeme gelmesi ve Alman Halk Türküsü Arşivi'nde bu malzeme için bir bölüm kurulması, kültürel üyeliğin kökenden çok üretim, dolaşım ve kurumsal kabul üzerinden yeniden tanımlanabildiğini gösterir (Öztürk, 1995, s. 223-224). Böylece "Alamanya türküsü", yalnız Türkiye'den taşınmış bir kültür kalıntısı değildir; Almanya'nın toplumsal tarihini Türkçe kaydeden ve bu tarihe dahil olma iddiası taşıyan bir belgedir. Arşive alınma, hukuki yurttaşlık sağlamaz ama, kimin kültürünün ulusal hafızanın parçası sayılacağına ilişkin simgesel sınırı değiştirir.

Türkülerde bu üyelik mücadelesi doğrudan hitapla kolektifleşir. "İşçi kardeşlerim", "vatandaşlarım", "hemşerilerim" ve "Alamanya'da çalışan Türk kardeşlerim" seslenişleri dağınık dinleyicileri adlandırılmış bir muhatap topluluğuna dönüştürür. Başgöz'ün gösterim yaklaşımında folklor olayına anlam veren şey, metni hayatın akışı içine yerleştiren toplumsal bağlamdır (Başgöz, 2012, s. 105); anlatı, dinleyici ve icracı arasındaki etkileşim içinde her defasında yeniden biçimlenir (s. 111-113). Bu açıdan türküde "vatandaşlarım" denmesi yalnızca mevcut bir yurttaşlar toplamını betimlemez; icra esnasında hak talep edebilen bir "biz"i de kurar. Konser, kahvehane, işçi yurdu ve kaset çevresi böylece resmî yurttaşlığın dışında işleyen kültürel üyelik sahnelerine dönüşür. Ne var ki bu "biz" kendiliğinden çoğulcu değildir. Dışlanmaya maruz kalan topluluk, belirsizliği azaltmak ve özsaygısını onarmak amacıyla savunmacı kültürel sınırlar kurabilir."Alman"ın soğukluk, maddiyatçılık, bira, domuz eti, cinsel serbestlik ve Nazizm; "Türk"ün ise sıcaklık, aile, namus, emek ve dayanışma üzerinden kodlandığı parçalar, karmaşık toplumsal ilişkileri ahlaki bir ikiliğe indirger. Bu karşıtlıklar ampirik Alman ya da Türk toplumunu açıklamaktan çok, göçmenin aşağılanma ve çözülme kaygısını yönetir. Savunmacı sınır, dışarıdan gelen tehdide anlam verirken içeride dayanışmayı güçlendirir, fakat aynı anda Alman toplumundaki farklılıkları ve göçmenler arasındaki sınıf, mezhep, kuşak ve cinsiyet ayrımlarını görünmezleştirebilir.

Bu sınırların en belirgin belgeleri, Alman kadınını "serbestlik" ve aile kurumunun çözülmesiyle özdeşleştiren örneklerdir. Burada kadın imgesi gerçek bir kişiyi betimlemekten çok, göçmen erkeğin sarsılan otoritesini yeniden kurmak için kullandığı simgesel figüre dönüşür. Irksallaştırılmış aşağılanma yaşayan erkek özne, kültürel üstünlük iddiasını kadın bedeni ve aile ahlakı üzerinden yeniden kurar. Bu nedenle söz konusu parçalar "dönemin dili" denilerek etkisizleştirilmemeli, dışlanmaya verilen cevabın başka bir eşitsizliği nasıl ürettiğini gösteren tarihsel belgeler olarak okunmalıdır. Başgöz'ün gösterimde anlatıcının bir baba, sınıf temsilcisi ve etnik grup üyesi olarak bütün kimliklerini sahneye taşıdığı yönündeki tespiti, icracının hiçbir zaman nötr bir ses olmadığını açıklar (Başgöz, 2012, s. 123-124).

“Ausländer raus” sözünün türkünün içine çevrilmeden alınması ise savunmacı sınırın farklı bir işleyişini gösterir. Almanca ifade, yalnız semantik bir bilgi değil, sokakta ve kamusal alanda duyulan tehdidin sesidir. Türkü bu buyruğu tekrar ederek ona boyun eğmez, dışlayıcı sözü tanıklık nesnesine çevirir ve topluluğun belleğine kaydeder. Mölln ve Solingen saldırılarını, kurban adlarını ve gündelik aşağılanmayı anan parçalar böylece mağduriyetin pasif kayıtları olmaktan çıkar, kimin yasının tutulacağına, hangi şiddetin unutulmayacağına ve topluluğun hangi olay karşısında birleşeceğine karar veren karşı-hafıza edimlerine dönüşür.

Savunmacı kültürel sınırın demokratik alternatifi ise etnik kapanmada değil, ilişkisel konumların çoğaltılmasında belirir. Çalışma metninde anılan “Hans Peter”e sesleniş ile “biz aynı sınıfın insanlarıyız” yönündeki parça, Alman/Türk ikiliğini işçi/işveren ilişkisi üzerinden yeniden kurar. Burada Alman, mutlak öteki olmaktan çıkar, ortak emek koşullarının muhatabı hâline gelir. Bu dönüşüm savunmanın tümüyle terk edilmesi değil, üyelik ölçütünün etnik kökenden dayanışmaya kaydırılmasıdır. İlişkisel yurttaşlık böylece yalnız “bizi kabul edin” talebi olarak değil, farklı öznelerin ortak hak ve zarar ilişkileri içinde birbirini tanıması olarak düşünülebilir. Bununla birlikte kayıt ve piyasa, hangi yurttaşlık seslerinin duyulacağını seçer. Adorno'nun kültür endüstrisi çözümlemesinde dağınık alımlama noktaları ile az sayıdaki üretim merkezi arasındaki ilişki örgütleme ve standartlaştırmayı zorunlu kılar; tüketiciler de sınıflandırılmış kategorilere dönüştürülür (Adorno, 2011, s. 49-52). Kaset şirketi, stüdyo ve konser ekonomisi gurbet, sıla, Alman, Türk, aile ve namus gibi kolay tanınan imgeleri çoğaltırken daha melez, sınıf-aşırı ya da kadın merkezli deneyimleri geri plana itebilir. Dolayısıyla savunmacı sınırlar yalnız topluluğun kendiliğinden tepkisi değil, tanınabilir ve satılabilir kimlik kalıplarını öne çıkaran aracılık düzeninin de ürünüdür. Bu açıdan *Alamanya türküleri*, yurttaşlık deneyimini üç düzeyde yansıtır: Göçmenlerin hukuki güvenceden yoksunluğunu emek ve hak talepleri üzerinden görünür kılar; farklı yerlere dağılmış göçmenleri ortak deneyimler ve karşılıklı dayanışma etrafında birleştirir; dışlanmaya karşı bir “biz” bilinci oluştururken bu bilincin taşıdığı milliyetçi ve ataerkil sınırları da ortaya çıkarır. Bu nedenle türküler, ne yalnızca topluma uyum sağlama çabasını anlatır ne de değişmez bir millî kimliği temsil eder. Aksine, kimin topluma ait sayılacağının sürekli tartışıldığı, “biz” ve “onlar” ayrımının yeniden kurulduğu, bazı örneklerde ise etnik farklılıkların sınıfsal dayanışma sayesinde aşılabildiği bir yurttaşlık deneyimine tanıklık eder.

2. EMEK SOSYOLOJİSİ: KONUK İŞÇİLİKTEN SINIFSAL BİLİNCE

“Gastarbeiter” kavramındaki konukluk ile işçilik arasındaki gerilim türkülerde açıkça duyulur. Konuk geçicidir ve hak talebi sınırlıdır; işçi ise

üretimin kurucu öznesidir. Repertuvar, göçmenin fabrikaya, maden ocağına ve hizmet sektörüne katkısını vurgularken, geçicilik söyleminin kalıcı bir emek gücünü siyasal üyelikten yoksun bırakmasına itiraz eder. "Beylere her şeyi yarattık", "genç ömrümüzü çürüttük" ve "biz insanız, köle değiliz" doğrultusundaki sözler, ekonomik katkı ile toplumsal aşağılanma arasındaki çelişkiyi sınıfsal bir adalet talebine dönüştürür. Meister figürü, işyerindeki gündelik iktidarın kişileşmiş biçimidir. Ustabaşı; dili, iş dağıtımını, disiplini ve değerlendirmeyi denetleyen ara otoritedir. Türkülerde ona yönelen öfke, yalnızca bireysel kabalığa tepki değil, o etnikleştirilmiş emek hiyerarşisinin deneyimlenme biçimidir. Göçmen işçi üretim sürecinde gerekli, toplumsal alanda ise istenmeyen kişidir. Ekonomik kriz, işsizlik ve geri gönderme tartışmaları yoğunlaştığında bu araçsal kabul hızla dışlamaya dönüşür.

Türküler aynı zamanda iki devlet arasında sıkışmış emekçinin siyasal bilincini kaydeder. Alman devleti yabancılar yasası, vize, polis ve sınır dışı etme üzerinden; Türk devleti ise döviz beklentisi, yetersiz temsil, oy hakkı ve yurttaşına ilgisizlik üzerinden eleştirilir. "Bizi buraya sattılar" imgesi, işgücü anlaşmasını piyasa değiş tokuşu olarak yaşayan göçmenin güçlü ahlaki hükmüdür. Göçmen böylece yalnız ev sahibi toplumun yabancısı değil, anavatanın ekonomik kaynağına indirgenen bir "döviz işçisi"dir. Bu repertuvarın sınıfsal söylemi her zaman tutarlı ya da kapsayıcı değildir. Bazı metinler sömürüyü milliyetçi bir karşıtlık içinde yalnız "Alman"a bağlar, Alman işçilerle ortak sınıfsal konumu görünmezleştirir. Buna karşılık "Hans Peter"e seslenen ve "biz aynı sınıfın insanlarıyız" diyen örnekler, etnik sınırı aşan dayanışma olasılığını açar. Kitabın değeri de tam burada, tek sesli bir göçmen bilinci değil, milliyetçilik ile sınıf dayanışması, mağduriyet ile özeleştiri arasındaki gerilimli alanı göstermesindedir.

3. DİLSEL MELEZLİK: EKSİKLİK DEĞİL, TOPLUMSAL KONUMUN POETİKASI

Öztürk, metinleri Türkçe, karışık ve Almanca olmak üzere ayırırken yabancı sözcüklerin yalnız iletişimsel değil, üslupsal değer taşıdığını gösterir. Meister, Bahnhof, Arbeit, arbeitslos, Ausländer, raus, TÜV, Kolleg(a), Sonntag ya da "liebe Gabi" gibi öğeler gündelik hayatın kurumlarını doğrudan türküye sokar. Bu söz varlığı, göçmenin Almancayı "bozuk" kullanmasının kanıtı da sayılsa, iki dil arasında yaşanan eşitsiz temasın şiirsel kaydıdır.

Kod değiştirme, muhatabı işaretler ve topluluk içi tanınmayı sağlar. Türkçe dinleyici, Almanca sözcüğün salt sözlük anlamını değil, işyerindeki buyruğu, resmî dairedeki kaygıyı ya da sokaktaki hakareti de duyar. "Ausländer raus" ifadesi başka bir dile çevrilmeden alındığında, dışlayıcı sesin maddiliği korunur. Buna karşılık "ja ja ja" ya da "bitte schön" gibi kalıplar mizahi bağlamda kullanıldığında, egemen dil taklit edilip tersine çevrilir. Dilsel

ödünçleme bu nedenle hem zorunlu uyumun izi hem de parodik bir sahiplenmedir. Karışık dil, göçmenin parçalanmış kimliğinin basit yansıması sayılmamalıdır. Melez söyleyiş yeni bir toplumsal çevrenin yeterli ve yaratıcı anlatım aracıdır. Geleneksel hece, uyak ve kavuştak düzenine Almanca sözcüklerin yerleştirilmesi, biçimsel belleğin yeni gerçekliği soğurabildiğini gösterir. Türkü geleneği ancak "saf" kaldığı ölçüde değil, yabancı malzemeyi kendi ritmik ve mizahi mantığına çevirebildiği ölçüde canlıdır.

4. AİLE, TOPLUMSAL CİNSİYET VE SESSİZLEŞTİRİLEN ÖZNELER

Kitabın nicel verileri repertuvardaki belirgin erkek egemenliğini açığa çıkarır. Söz yazarları, yorumcular ve türkü kişileri arasında erkeklerin ağırlığı çok yüksektir. Bu dağılım, ilk kuşak işgücü göçünün erkek merkezli örgütlenmesini yansıtsa da yalnız demografik bir sonuç değil, kültürel söz hakkının kimde bulunduğunu, kamusal icra alanlarının ve kayıt piyasasının erkeklere nasıl açıldığını da gösterir. Kadın çoğu kez Türkiye'de bekleyen eş, terk edilen sevgili, çocukların bakımını üstlenen anne ya da ahlaki düzenin taşıyıcısı olarak temsil edilir.

Aile parçalanması, bireysel sadakatsizlik anlatısının ötesinde göç rejiminin zamansallığıyla ilişkilidir. Uzun ayrılık, düzensiz ziyaret, aile birleşiminin gecikmesi ve ekonomik zorunluluk; sevgi, bakım ve ebeveynlik bağlarını yeniden düzenler. "Dön" çağrısı kadının erkeğe yönelttiği kişisel bir talep olduğu kadar, yeniden üretim yükünün tek taraflılaşmasına karşı bir itirazdır. Ne var ki birçok türkü bu yapısal sorunu namus ve sadakat diliyle çerçeveleyerek kadının hareketliliğini denetleyen ataerkil ahlakı yeniden üretir.

Alman kadın imgesi repertuvarın en sorunlu alanlarından biridir. Alman kadını kimi metinlerde, yukarıda da belirtildiği gibi, cinsel serbestlik, aile çözülmesi ve ahlaki tehdit üzerinden nesneleştirilir. Bu temsil, göçmen erkeğin ırksallaştırılmış aşağılanmaya karşı kendi üstünlüğünü cinsiyet hiyerarşisi üzerinden yeniden kurmasına hizmet edebilir. Böylece ezilen özne başka bir eşitsizliği yeniden üretir. Halkbilimsel inceleme, bu ifadeleri "dönemin dili" diye etkisizleştirmek yerine, göçmen erkekliğinin kırılganlığını ve savunmacı kültürel sınırlarını gösteren belgeler olarak ele almalıdır. Buna karşılık kadın yorumcuların güçlü varlığı ve Şah Turna, Yüksel Özkasap gibi adlar, kadınların repertuvarı yalnız taşıyan değil biçimlendiren özneler olduğunu hatırlatır. Gelecek araştırmalar, Öztürk'ün arşivini kadınların mektupları, sözlü tarihleri, düğün icraları ve ev içi dinleme pratikleriyle genişletmelidir. Metinlerde az görünen kadın deneyimi, kültürel dolaşımda mutlaka önemsiz değildir, kimi zaman arşivin seçme ve kaydetme düzeni tarafından görünmezleştirilmiştir.

5. IRKÇILIK, ŞİDDET VE KARŞI-HAFIZA

1990'lı yıllara gelindiğinde "acı vatan" imgesi, ekonomik ve duygusal yabancılığın ötesinde fiziksel güvensizliği de içerir. Mölln ve Solingen saldırılarının türkülere girmesi, güncel haberin ağıda ve protest şarkıya dönüşmesini gösterir. Kurbanların adlarının anılması, anonim istatistiğe karşı kişisel ve toplulukçu bir hafıza kurar. Türkü burada yas ritüeli, tanıklık ve suçlama işlevlerini birleştirir.

Irkçılık repertuvarda yalnız aşırı sağcı "dazlak" figürüne bağlanmaz; işyerindeki aşağılama, konut piyasasındaki ayrımcılık, "Ausländer raus" siyaseti ve insan hakları söylemiyle uygulama arasındaki boşluk üzerinden kurumsal bir süreklilik kazanır. Bu bakımdan türküler, ırkçılığı istisnai patlama değil gündelik hayatın farklı alanlarını birbirine bağlayan bir tahakküm düzeni olarak sezdirir. Bununla birlikte karşı-imge üretimi de eleştirel okunmalıdır. Almanların topluca şeytanlaştırıldığı, bedensel ve kültürel stereotiplere indirgendiği örneklerde, ırkçılığa itiraz başka bir özcü ulusal tipolojiye dönüşebilir. Öztürk'ün Alman ve Türk imgelerini ayrıntılı biçimde sınıflandırması bu çelişkiyi görünür kılar. Repertuvarın demokratik potansiyeli, bütün Almanları homojenleştiren sözlerden çok Berlin'in antifaşistlerini anan, Alman işçiyle sınıf kardeşliği kuran ve insanlık ortak paydasını öne çıkaran metinlerde belirginleşir.

6. TÜRK VE ALMAN İMGELERİ: SINIR KURMA VE ÖZ-ELEŞTİRİ

Türkülerde "Alman" imgesi çoğu kez soğukluk, maddiyatçılık, domuz eti, bira, cinsel serbestlik, kibir ve tarihsel Nazizm göndermeleriyle kurulur. Bu imge, yabancı çevreyi anlaşılır kılmak için karmaşık toplumu tanıdık ahlaki karşıtlıklara çevirir. "Türk" ise sıla, aile, namus, dayanışma ve emek üzerinden olumlanır. Böyle bir ikilik, topluluğun sınırlarını korur; fakat gerçek ilişkilerin çoğulluğunu ve göçmenler arasındaki sınıf, mezhep, bölge ve cinsiyet farklarını bastırabilir. Yine de repertuvar yalnız öz-yüceltici değildir. Almanya'dan döndüğünde ülkeyi abartılı biçimde öven, tüketim mallarıyla gösteriş yapan, ailesini ihmal eden ya da başka göçmenleri yanlış beklentilerle yola çıkaran "Alamancı" tipi taşlamanın hedefidir. Bu öz-eleştiri, topluluğun kendi içinde ahlaki denetim kurduğunu gösterir. Türkü, dışarıya karşı savunma kadar içeride norm üretme aracıdır.

İmgeler, ampirik betimlemelerden ziyade ilişkisel kimlik teknolojileridir. Alman'ın "maddiyatçı" oluşu Türk'ün "insani"; Alman kadınının "serbest" oluşu Türk ailesinin "namuslu"; Almanya'nın "soğuk" oluşu memleketin "sıcak" sayılmasını sağlar. Antropolojik çözümleme açısından önemli olan bu yargıların doğruluğu değil, hangi tarihsel kaygıları düzenlediğidir.

İmgeler belirsizliği azaltırken sınırları sertleştirir; mizah ve abartı ise bu sınırları hem pekiştirir hem zaman zaman geçirgenleştirir.

7. SÖZLÜ EDEBİYATTAN GÖÇMEN KARŞI-KAMUSUNA

Alamanya türkülerini "göçmen edebiyatının sözlü/öncü kolu" olarak adlandırmak, edebiyat tarihinin merkez-çevre düzenine belirleyici bir müdahaledir. Göçmen edebiyatının başlangıcını yalnız basılı roman, öykü ve şiire bağlamak, okuryazar, yayınevi erişimi olan ve edebî kurumlarca tanınan üreticileri ayrıcalıklı kılar. Türküler ise işçi yurtlarında, düğün salonlarında, kahvehanelerde, yolculuklarda ve kasetçalar çevresinde kurulan başka bir edebî alanı görünür kılar. Bu alan "karşı-kamu" olarak düşünülebilir. Çünkü egemen Alman kamusuna erişimi sınırlı, Türkiye'nin resmî söyleminde ise çoğunlukla döviz gönderen yurttaş olarak temsil edilen göçmenler burada kendi gündemlerini belirler. Kimin suçlandığı, kime öğüt verildiği, hangi olayın yasının tutulduğu ve hangi hakların talep edildiği topluluk içinden konuşulur. Ancak bu kamunun kendisi de eşit değildir. Erkek sesleri, milliyetçi kodlar ve heteronormatif aile anlayışı baskın olabilir. Dolayısıyla karşı-kamusallık kendiliğinden özgürleştirici değil, mücadeleli bir alandır.

8. ÖZTÜRK'ÜN ÇALIŞMASININ GÜÇLÜ YANLARI VE SINIRLARI

Çalışmanın en güçlü yanı, dağınık ve geçici görünen kültür ürünlerini tarihsel bir bütünlük içinde korumasıdır. Biçim, işlev, dil, tema ve imgeyi birlikte incelemesi, metinleri yalnız içerik özetine indirgemekten kaçınır. Söz yazarı, yorumcu, türkü kişisi ve hedef kitle ayrımları iletişim zincirini ayrıntılandırır, kronoloji ise toplumsal olaylarla estetik üretim arasındaki ilişkiyi sınamaya olanak verir. Eklerdeki külliyat ve dizinler, sonraki araştırmalar için önem taşır. Bununla birlikte derlemenin oluşum koşulları daha eleştirel tartışılabilir. Hangi plak ve kasetlerin korunabildiği, hangi yerel icraların kayıt dışı kaldığı, piyasa dağıtımının hangi sanatçıları görünür kıldığı ve araştırmacının erişiminin örneklemi nasıl biçimlendirdiği önemlidir. Erkeklerin nicel baskınlığı gerçek bir toplumsal olguyu yansıtsa da arşivleme yanlılığıyla güçlenmiş olabilir. Ayrıca metin merkezli çözümleme, ezginin, ses renginin, performans jestlerinin ve dinleyici tepkisinin toplumsal anlamını sınırlı ölçüde yakalar.

Kitabın dönemlendirmesi açıklayıcı olmakla birlikte "uyum" kavramı, ev sahibi toplumun normlarına tek yönlü yaklaşma varsayımını taşıyabilir. Oysa türküler, göçmenlerin yalnız uyum sağlayan kişiler değil, Almanya'yı da kültürel ve ekonomik olarak dönüştüren aktörler olduğunu gösterir. Benzer biçimde "iki kültür arasında kalma" metaforu, kültürleri kapalı ve bütünlüklü iki blok gibi düşünebilir. Karışık dilli metinler ise göçmenin arada sıkışmaktan çok yeni bir üçüncü ifade alanı ürettiğini kanıtlar.

Son olarak hakaret, kadın düşmanlığı ve ulusal stereotip içeren metinlerin aktarımı, araştırmacıyı etik bir yorum sorumluluğuyla karşı karşıya bırakır. Bunları sansürlemek tarihsel deneyimi eksiltir, bağlamsız yinelemek ise ayrımcı dili yeniden dolaşıma sokabilir. Eleştirel yayıncılık, metni korurken onun iktidar ilişkilerini açıkça çözümlemelidir.

9. SONUÇ: TÜRKÜ BİR DUYGU BİÇİMİ, BİR BİLGİ REJİMİ

Alamanya Türküleri, Türkiye'den Almanya'ya göçün yan ürünü değil, göçmenliğin kurulma biçimlerinden biridir. Türküler hasreti ifade ederken "sıla"yı üretir; Alman kurumlarını adlandırırken yabancılığın haritasını çıkarır, dönüşü yineleyerek geçicilik bilincini sürdürür, işçiliği anlatırken sınıfsal haksızlığı görünür kılar; karışık dil aracılığıyla yeni bir konuşur topluluk yaratır. Bu nedenle repertuvar hem duygu biçimi hem bilgi rejimidir.

Halkbilimsel açıdan çalışma, geleneğin göçle birlikte çözülmediğini, yeni araçlar ve işlevlerle dönüştüğünü gösterir. Antropolojik açıdan, uzamış aradalık durumunu ve ilişkisel yurttaşlığı, çift yönlü yabancılığı, emeğin insan bedeni üzerindeki izlerini ve geri dönüş mitini kaydeder. Sosyolojik açıdan ise etnikleştirilmiş iş bölümünü, iki devlet karşısındaki hak kaybını, aile ve cinsiyet rejimini, ırkçılığın gündelik ve ölümcül biçimlerini görünür kılar.

Öztürk'ün kitabının kalıcı değeri, göçmeni hakkında konuşulan nesne olmaktan çıkarıp kendi sesiyle tarih kuran özne olarak kaydetmesidir. Bununla birlikte bu ses tekil ve masum değildir; içinde sınıf dayanışması kadar milliyetçilik, direnç kadar ataerki, kültürel yaratıcılık kadar stereotipleştirme bulunur. Yoğun bir akademik okuma, repertuvarı ne romantikleştirmeli ne de yalnız mağduriyet belgesi saymalıdır. Alamanya türküleri, göçmen modernliğinin çelişkilerini duyumsatan çok işlevsel bir arşivdir. Trenin, fabrikanın, kasetin, sazın, mektubun, yabancı dilin ve yarım kalmış dönüşün aynı ses alanında buluştuğu çoğul bir arşiv.

KAYNAKÇA

Adorno, T. W. (2011). *Kültür Endüstrisi: Kültür Yönetimi.* Çev. Nihat Ülner, Mustafa Tüzel ve Elçin Gen. 6. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.

Başgöz, İ. (2012). *Türkülü Aşk Hikâyeleri: Bir Gösterim Olarak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power.* Cambridge: Polity Press.

Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. *Identity: Community, Culture, Difference* içinde, haz. Jonathan Rutherford, 222-237. London: Lawrence & Wishart.

Lévi-Strauss, C. (2012). *Yapısal Antropoloji*. Çev. Adnan Kahiloğulları. Ankara: İmge Kitabevi.

Ong, W. J. (2014). *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözün Teknolojileşmesi*. Çev. Sema Postacıoğlu Banon. 5. bs. İstanbul: Metis Yayınları.

Öztürk, A. O. (2001). *Alamanya Türküleri: Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü / Öncü Kolu*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, A. O. (1995). *Türkü Yazıları*. Ankara: Millî Folklor Yayınları.

Sayad, A. (2004). *The Suffering of the Immigrant*. Cambridge: Polity Press.

Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

HALK TAKVİMİNE DAİR KİMİ DİKKATLER

M. A. Ergün VEREN
Bağımsız Araştırmacı
ORCID: 0000-0002-6847-0362
ergunveren26@gmail.com

1. GİRİŞ

Orhun yazıtlarından Kül Tigin Taşı'nın kuzey yönü onuncu satırına kazınmış olan *Öd Tenri yaşar; kişi oglı kop ölgeli törümiş...* sözünün Türkiye Türkçesindeki karşılığı "Zamanı Tanrı yaşar, insanoğlu ölmek için yaratılmış"tır. Günümüz terminolojisine göre "teolojik yaklaşım" şeklinde tasnif edilebilecek bu sözde geçen "zaman" kavramı; karmaşıktır ve filolojik, teolojik, felsefi, fizik, matematik vd. çok yönlü bakışa muhataptır. Fizik ve kozmolojik zeminde incelendiğinde Nevton'a göre evrensel olan zaman, evrenin her yerinde aynı hızda ve sabit olarak akarken Einstein, zamanın mutlak olmayıp hıza ve kütleçekimine bağlı değişiklik gösterdiğini savunmaktadır. Felsefi pencereden bakıldığında ise önemli olan "an"dır, geçmiş yok olmuştur, gelecek henüz var olmamıştır. Ebediyetçilik görüşünde geçmiş, şimdi ve gelecek aynı andadır. Kant ise, zamanı tek başına var olan bir nesne olarak görmez, insan zihninin olayları algılama ve sıralama için kullandığı çerçeve olarak kabul eder. Biyolojik yaklaşıma göre canlıların yirmidörte bölünmüş fizyolojik saate göre yaşadıkları kabul edilirken, psikolojik bakışta zamanın akış hızı algısı tamamen zihinseldir. Sosyolojik ve kültürel boyutta ise zaman; döngüsel, çizgisel ve ekonomik yaklaşım çeşitliliğinde ifade edilmektedir. Tarım toplumlarında ve antik kültürlerde zaman, mevsimlerin ve doğanın tekrarı gibi döngüsel olarak algılanır, başlangıç ve son yoktur, sürekli dönüşüm vardır. Modern dünyada zaman; ilerleyen, biriktirilmeyen ve harcanan düz bir çizgi olarak kabul edilirken, ekonomik zaman sanayi devrimi ile birlikte "vakit nakittir" anlayışıyla mekanik saatlere bağlanmış ve üretim verimliliğinin bir ölçüsü haline gelmiştir. Dil bilgisi vadisinde ise eylemlerin zaman ekseninde konumlandırılması için geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman şeklindeki özel yapılar geliştirilmiştir.

İnsanoğlunun hayatı pek çok davranış kalıbı üzerinde şekillenmektedir. Genel olarak pratik, inanış ve ritüel şeklinde kategorize edilebilecek bu davranış kalıplarının arka planında kutsama-arınma-kutlama biçimindeki üçlü davranış yapısını görmek mümkündür. Pratiklerin taklitle başlayıp deneme-yanılma ile devam ederek zamanla özgünleşen, eylem-süreç birlikteliği olduğu da ileri sürülebilir. Toplumun ihtiyacından doğan pratikler, bu ihtiyaca cevap oluşturabilmekte ve zaman içinde toplum tarafından içselleştirilerek kurumsallaşabilmektedirler. Farklı pek çok etkenin bileşimiyle oluşabilen pratikler birden çok işlevi ile toplumun

ihtiyaçlarını karşılayabilmesinin yanı sıra sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik ve dini vb. faydalar da sağlayabilmektedirler.

Başlangıcı ve bitişi olmayan; kesintisiz, işaretlenebilen, dilimlenebilen ve dilimleri kıymetlendirilip ölçülebilen, temeli insan hayatı olan soyut bir kavramdır; şeklinde tanımlayabileceğimiz zaman süreci içerisinde insanoğlu beslenmek, korunmak, çoğalmak, ilahi bir gücün varlığını keşfetmek ve inanmakla birlikte hayatını kolaylaştırmak için pek çok pratik, kavram ve düzenek üretmiştir. Bu süreçte zamanı da ihtiyaçları doğrultusunda dilimlemiş, ölçmüş, noktalamış ve adlandırmıştır. Bunun yanı sıra ileri zamanı önceden bilme, kontrol altına alma ve yönetebilme arzularını da karşılamayı amaçlamıştır.

Başlangıçtan günümüze hayatını ihtiyaç-kültür çizgisinde öngörerek ve planlayarak şekillendirmeye çabaladığı görülen insan, öngörü ve planlamada zamanı ve coğrafyayı odağa yerleştirerek güneş, ay ve yıldızlardan esinlenip zamanı işaretlemek, dilimlemek ve ölçmek suretiyle bir düzenek oluşturmuş ve bu düzeneğe takvim adını vermiştir. "*İnsanın güneş, ay, yıldızlar ve yaşadığı coğrafyadan esinlenerek, zamanı işaretlemek, dilimlemek ve ölçmek amacıyla oluşturduğu tüme varan dizilişe takvim denir."* şeklinde tanımlayabileceğimiz güneş esaslı (Gregorien takvim gibi), ay esaslı (Hicri takvim gibi), güneş/ay esaslı (Babil, İbrani, Eski Yunan, Çin, Moğol, Hint takvimleri gibi) ve kararsız takvimler (İran ve Ermeni takvimleri gibi); geçmişten günümüze pek çok adla hatırlanmakta (Julien Takvimi, On İki Hayvanlı Türk Takvimi) ve kimilerinin de uygulanmasına devam edilmektedir (Gregorien Takvimi gibi).

Genel takvim düzenekleri gündelik yaşama, gruplar/milletler arası ilişkilere ve zamanın planlanmasına zemin oluştururken hayatını toplayıcılık, tarım, hayvancılık, balıkçılık ve avcılık ile sürdüren insanlar da yaşadıkları doğal ve kültürel ortama özgü yerel pratikler/ takvimler üretmişlerdir. Sözlü kültür ortamında oluşan bu yerel pratikler/takvimler zamanla yazılı kültür ortamına aktarılmış, diğer yandan da bilim dallarının oluşmasına zemin oluşturmuşlardır. "Halk takvimi" adı verilen yerel düzenekte bunlardan biridir.

Bu çalışmada, genelde halk takvimi özelde Anadolu Halk Takvimi sistematiği tektik edilecek, tespitler yapılacak, tenkitler ortaya konulacak ve tekliflerde bulunulacaktır. Eklektik metotla, nicel ve nitel zeminde kurgulanan metinde analizden senteze ulaşılmaya çalışılacaktır. Bu amaçla, halk takvimine dair geleneksel bilgi ve konu üzerinde yapılan araştırmalara dair yayınlar, doküman incelemesi/analizi ve içerik analizi yöntemleriyle tetkik edilecektir. Böylelikle bir yandan verilerin doğrulaması yapılırken diğer yandan içerikleri hem bağımsız hem de karşılaştırmalı olarak analize

tabi tutulmuş olacaklardır. Girişte zaman, takvim ve halk takvimi kavramlarına değinilen çalışmanın devamında halk takviminin tanımı ve yaklaşıma dair sorunlar ile halk takviminin halkbilimi kadrolarındaki yerinin tetkiki ve tespiti üzerinde durulacak, sayısal veriler istatistiki yöntemle etüt edilecek, devamında Anadolu Halk Takvimi tetkik edilerek tespitler yapılacak, tenkitler ortaya konulup tekliflerde bulunulacaktır.

2. HALK TAKVİMİNE DAİR

Dünyanın güneş etrafındaki bir tam dönüşünü dönemsel döngü ölçütü olarak kabul eden insanoğlu zamanı yıl, mevsim, ay, hafta, gün ve saat şeklinde dilimlemiş, noktalamış ve adlandırmıştır. Mısır'da Nil Nehri'ni; Hititlerde ekme/biçme/devşirme sistematiğini; Antik Yunan'da denizi; Asya Türk kültüründe "kar"ı hayatın merkezine alan insanoğlu, bu kavramlar etrafında oluşturduğu kültürleri savaş, göç, ticaret vb. yoluyla zaman içinde farklı coğrafyalara aktarmıştır. Anadolu'ya göç ettiğinde kendisinden önce yaşayan toplulukların kültürel aktarımlarını, belleğinde getirdiği bilgilerle birleştiren ve Anadolu'da doğa gözlemciliği yoluyla elde ettiği tecrübeleri de ekleyerek kendi halk takvimini meydana getiren Türkler, bir yıllık zaman diliminde günümüz resmi takvimiyle ilintili olarak halk takvimini oluşturmuştur.

2.1. Tanımlamalı mı? Tanımlamamalı mı?

Türkiye'de halkbilimi zemininde gerçekleştirilen bilimsel metin hazırlama çalışmalarına ağırlıkla konunun/kavramın/terimin tanımlaması ile başlanılmaktadır. "Tanım", konunun ne olduğunu ve sınırlarını belirlemekte, "nedir" sorusuna cevap ararken, anlamı netleştirerek yanlış anlamaları önlemektedir.

Halk takvimi kavramının tanımının tespitine yönelik olarak tarafımızca literatürden ağırlıkla[1] piyango yöntemiyle seçilen 28 (%31) makale, 40 (%44) yüksek lisans tezi, 15 (%17) doktora tezi, 1 (%1) sanatta yeterlilik tezi ve 6 (%7) kitap olmak üzere halk takvimi üzerine yahut halk takvimi ile ilintili toplam 90 yayında yapılan inceleme sonucu: 10 makale, 18 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi ve 3 kitap olmak üzere toplam 35 (%39) yayında[2] *halk takviminin tanımının yapılmadığı*, 9 makale, 17 yüksek lisans tezi, 7

[1] Tarafımızca yayımlanan bir kitap ve yedi makale haricindeki yayınlar piyango yöntemi ile seçilmiştir. Piyango yöntemi, adından da anlaşılacağı üzere rastlantısal seçimi ifade etmektedir. (E.V)

[2] Geniş bilgi için bkz.: (Aday, 2014; Aksu-Tezvan, 2018; Alfeel, 2024; Aşçı, 2022; Ateşgül, 2021; Ayan, 2008; Ayan, 2015; Bedir, 2023; Beyazıt, 2019; Biray, 2013; Boratav, 1984; Boratav, 1994; Bulut, 2013; Büyükşahin, 2017; Can, 2025; Demir, 2012; Diktaş, 2019; Eren, 2021; Gedik, 2008; Gürler, 2021; İçtepe-Akyol, 2025; İlbaş, 2017; İpek, 2015; Karabacak, 2024; Karagöz, 2019; Karaoğlu, 2013; Kaya, 2011; Korkmaz, 2018; Omar, (2021; Örnek, 1977; Ragibova, 2008; Sezen, 2016; Şimşek, 200).

doktora tezi ve 1 kitap olmak üzere toplam 34 (%38) yayında[3] *halk takvimi tanımının farklı araştırmacıların tanım denemelerinden alıntılandığı*, 9 makale, 5 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi, 1 sanatta yeterlilik tezi ve 2 kitap olmak üzere toplam 21 (%23) yayında *halk takviminin tanım denemesinde bulunulduğu* tespit edilmiştir. Sayısal veriler dikkate alındığı görülmektedir ki, çalışmaların %39'unda (35 yayın) halk takvimi tanımı yapılmamasının yanı sıra diğer araştırmacıların tanım denemelerinden de yararlanılmamıştır. Çalışmaların %38'inde (34 yayın) alıntı tanımlardan faydalanıldığı görülmüştür. Sadece 21 yayında (%23) 18 tanım denemesi kaydedilmiştir. Başka bir çalışmanın konusu olmakla birlikte, bu hâl pek çok bilim insanının "bilgiden bilgi üret/e/memesi" sorununu öne çıkarmaktadır. Hâlbuki kanaatimizce, araştırmacı ile bilim insanını birbirinden ayıran önemli ölçüt araştırmacının derlediği bilgiyi kayıt altına alıp yorumlaması, bilim insanının ise elde ettiği bilgiyi kayıt altına alıp yorumlamasının yanı sıra bilgiden bilgi üretmesi gerekliliğidir.

Tespit edilen 21 yayındaki 18 tanım denemesi kronolojik düzlemde şöyle sıralanabilir:

> Halk takvimi, herhangi bir yöre insanının temelde kültürel miras olarak edindiği; doğal olgularla, toplumsal kurumlar ve olgular arasındaki uzun süreli deneyimlere dayalı ilişkilerin kurulduğu dinsel, tarihsel, töresel, eğitsel, inançsal, hukuksal, tarımsal, siyasal, ekonomik bağın anımsama ve anımsatma görevini üstlenmiş olan zaman-hayat ikilisinin sistemli bir dizgesidir. (Erginer, 1984: 22)
>
> Halk takvimini bir olayı, kutlu bir anı ya da toplum üyelerince bilinmesi gerekli bir devreyi, günü zaman dediğimiz süreğenlik içinde, toplum üyelerince de kabullenilip onay görmüş belirli noktalara oturtan ve oturtmaya imkân tanıyan bir sistem, hatırlamayı ve saptamayı kolaylaştıran anlar dizini olarak tanımlayabiliriz. (Erginer, 1984: 114)
>
> Halk takvimi, yöre insanlarının uzun zamana dayanan doğa gözlemlerinin sonucu olarak her yıl aynı dönemlerde yaşanan aynı olayları kaydederek, doğa ile mücadele edip hayatlarını sürdürürken

[3] Geniş bilgi için bkz.: (Açа, 2021: 444; Alacahan, 2016: 21-22; Ayyıldız, 2016; Ayyıldız, 2022: 7; Çiftçi, 2021: 540; Çolak, 2024: 101; Demir, 2022: 142; Demir, 2024: 147; Demirel, 2017: 395; Derin, 2022: 223; Durmaz, 2016: 64; Ergün, 2022; Ertürk, 2026; Karakaya 2022: 295; Karam, 2024: 2; Kazancı, 2010: 121; Kotan, 2020: 12; Köksal, Yurteri, Köse, 2001: 154; Küçük, 2018: 312; Melikoğlu, 2018: 639; Ocak, 2021: 34; Oral, 2019: 7; Osman, 2024: 841; Ruşid, 2022: 24; Sevinç, 2023: 484; Şimşek, 2010: 213; Terzi, 2022: 123; Uzun, 2024: 120; Ünal, 2021: 4120; Vural, 2020: 29; Yavuz, 2012: 153; Yıldız, 2023: 213; Yılmaz, 2019)

faydalandıkları bir sistemdir. (Veren, 2010a; 2010b; 2011a: 93; 2011b: 7; 2014: 2)

Halk takvimi, insanların uzun süren gözlemleri neticesinde tabiat olaylarından hareketle zamanı sınıflandırmak için kurduğu bir sistemdir. (Dağasan, 2013: 47)

İnsanoğlu çağlar boyunca yaşadığı coğrafya ve iklim şartlarına ya da üretim faaliyetlerine bağlı olarak yerel/folklorik takvimler de geliştirmiştir. Bu takvimlere "halk takvimi" diyoruz. (Düzgün-Kara, 2014: 234)

Halk takvimi bir olayı, toplum tarafından önem gösterilen bir anı ya da toplum üyelerince bilinmesi gerekli bir zaman dilimini, mensubu olunan toplum tarafından kabul edilmiş ve tekrar edilen periyodik bir sistem; hatırlamayı kolaylaştıran doğal ama aynı zamanda dinamik bir sistem bütünüdür. (Kabak, 2015: 911)

Halk takvimi, halkın önemli gördükleri günleri, yaşadıkları büyük olaylara göre (savaş, göç yangın vb.) ya da başka önemli sebeplere göre belirledikleri tarihi zamanlardır. (Etyemez, 2016: 356)

Halk takvimi, düzenli olarak tekrarlanan doğa olaylarına ve canlıların hareketlerine dayalı yöresel takvimlerdir. (Veren, 2017: 58; 2019: 166).

Halk takvimi, içerisinde toplumun hafızasında yer eden kıymetli anların, önemli dönem ve olayların; doğada gözlemlenen ve insan hayatına etki eden tüm evrelerin hatırlanıp, hesaplanabilmesini sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir sistemdir. (Adalı, 2018: 99)

Halk takvimi, sıcak ve soğuk devirler, günler, aylar ve mevsimler gibi salt bir zaman sınıflandırması değil, bunlarla birlikte o coğrafyanın tarım, hayvancılık ve meteoroloji bilgisini içeren, uzun yılların tecrübeleriyle ve bilgisiyle yoğrulmuş bir takvim sistemidir. (Alpaslan, 2018: 27)

İmkânların kısıtlı ve teknolojinin bugünkü gibi gelişmemiş olduğu dönemlerde, halkın eskiden beri özellikle tabiat olaylarından yola çıkarak edindiği tecrübe ve tahminlere dayalı zamanı aylara, haftalara ve günlere bölmesine halk takvimi diyoruz. (Gündoğdu, 2018: 22)

Halk takvimi olarak bilinen halkın geçmiş iklim gözlemlerine dayanan belirli iklim değişimi tarihlerini içeren takvimdir. (Demircan, 2019: 104)

> Halk takvimi, geçimini tarım ve hayvancılıkla sürdüren toplumların, gündelik hayat rutinlerini belirli bir düzende devam ettirebilmesi için fizikî çevreden ve geleneklerden beslenerek oluşturdukları geleneksel bilgi ve uygulamalar bütünüdür. (Gürsoy, 2023: 93)
>
> Gökle bağlantılı gelişen ve doğanın döngüsü gereği düzenli şekilde yaşanan doğal olayların yıllarca kültürel aktarım yollarıyla kaydedilerek oluşturulduğu takvimler "Halk takvimi" olarak bilinmektedir. (Çolak, 2024: 101)
>
> Halk takvimi, insanların zaman olgusuyla doğru orantılı bir şekilde yaşamsal tecrübelerine bağlı doğa gözlemleri sonucu gelişen ve yaşamsal faaliyetleri kolaylaştırmayı hedefleyerek belirli bir düzene sokmayı amaçlayan farklı kültürel temellere sahip geleneksel formdaki ilkel bir zaman ölçme sistemidir. (Meriç, 2025: 622)
>
> Anadolu Halk Takvimi, insanın doğayı gözleme, kavrama ve onu işleme pratiğinin ürünü olduğu kadar arzu ve inanışlarının temsil bulduğu zamansal belirteçlerdir. (Demir, 2026: 38)

Yukarıdaki tanım denemelerinin tetkikinden de anlaşılacağı üzere Halk takvimi yereldir. Her yörenin konumu, iklimi, coğrafyası farklı olduğundan yerel takvimini oluşturacak parametreler de farklıdır, yöreye özgüdür. Birbirine yakın iki köy dikkate alındığında biri diğerine göre farklı yönlerden birindedir. Bu durumda güneşin etki durumu, gölge hali, bulutların geliş yönü farklı olacağından ısı seviyesini, yağış zamanını vb. etkileyebilmektedir. Döngüsel yapılı ve ağırlıkla güneş esaslı olduklarından (kimi ölçütlerde ayın hareketlerinden de faydalanılmaktadır; ay aydınlığı/ay karanlığı dönemlerinde ekim/biçim vb. işlerin yapılması/yapılmaması gibi) dünyanın güneş etrafındaki bir tam dönüşü dönemsel döngü ölçütü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle her yıl aynı dönemlerde aynı olaylar/hareketler vs. tekrarlanmaktadır. Doğa gözlemine dayandıklarından doğa ve hava hareketleri, gökyüzü, mevsimsel değişiklikler ile hayvan ve bitkilerin yaşayış/gelişim/değişim süreçleri takip edilmektedir. Canlıların hareketlerinden beslendiklerinden insan, hayvan ve bitkilerin rutin hareketleri/faaliyetleri dikkate alınmaktadır. Planlama ve üretimin yönetilmesinde zemin oluşturduklarından tarım, hayvancılık, balıkçılık ve avcılıkta ekim/dikim, hasat/bağbozumu ve toplama faaliyetlerinin planlanması ve zamanında icra edilmesi için vaktin bilinmesi ve takip edilmesinde önem arz etmektedir. Geleneksel bilgi sistematiği olan halk takvimleri halk irfanında oluşmuş, gelişmiştir. Kültürel miras olarak kuşaklar arası aktarımla devamlılığını sürdürmektedir. Halk takvimleri ait olduğu grubun/yörenin kültürel ve dini inançlarını/ritüellerini/pratiklerini de içinde barındırmaktadır. Deneme-yanılma yani tecrübe odaklı olduklarından yöre insanının yıllara dayalı doğa gözlemleri, maddi kayıpları, yaşadıkları

kötü anlar vb. sebeplerle oluşturulmuştur. Ait oldukları grubun genel kabulünü içermektedir. Yöre sekenesi bu takvimin faydalarını görmelerinin etkisiyle genel olarak kabul etmekte ve uygulamaktadırlar.

Anadolu Halk Takvimi'nin oluşumu ekolojik (coğrafi ve iklim koşulları), doğal (afetler, göksel olaylar), dinsel, ekonomik (toplumsal ve toplumlar arası etkiler, doğal ve toplumsal olaylar ile topluma giren yeniliklerin yansıması, toprağın işlenmesi ve ekinle ilgili uygulamalar) etkenlere dayanmaktadır (Erginer, 1984: 22-94). Ancak bugüne kadar halk takvimi üzerine yahut halk takvimi ile ilintili olarak yapılan çalışmalarda ağırlıkla coğrafi etkiler, iklim koşulları, afetler, gök/hava olayları olaylar dikkate alınmakta toplumsal ve toplumlar arası etkiler, doğal ve toplumsal olaylar ile topluma giren yeniliklerin yansıması göz ardı edilmektedir. Diğer bir anlatımla döngüsel hava ve doğa olayları tetkik edilirken halk takviminin çeşitli referanslar yardımıyla geçmişteki an'ı tespit etme, zamanı bölme, dilimleme ve adlandırma işlevi üzerinde durulmamaktadır. Halk takvimi Zemheri, Kocakarı Soğukları, Nevruz, Hıdrellez, Eyyam-ı Bahur vb. döngüsel hava/doğa olaylarının takibinden ibaret olmayıp bunun yanı sıra referanslar yardımıyla an'ın zaman içinde noktalanmasını tespit etme işlevini de yerine getirmektedir. Resmi tarihi hatırlanmayan bir olayın, doğum anının vb. an'ların tespitinde; *Babam Cumhuriyet'in onuncu yıldönümü günü doğmuş., Devre arkadaşım terör örgütünün ilk saldırısında şehit oldu., İzmit depreminde ailemi kaybettim.* gibi referanslar ile geçmişteki an'ın noktalandığı zaman kesitini tespit etmek mümkündür. Cumhuriyet'in onuncu yıldönümünde doğan babanın doğum gününün 29 Ekim 1933 olduğu, terör örgütünün ilk saldırısında şehit olan devre arkadaşının şehadet tarihinin 15 Ağustos 1984 olduğu, ailesini İzmit Depremi'nde kaybeden kişinin bu kaybı 17 Ağustos 1999 günü yaşadığını, toplumsal olaylar/felaketler ve doğal afetler gibi referanslar yardımıyla belirlenebilmektedir.

Buraya kadar yapılan tespit, tetkik ve tenkitlerden hareketle halk takvimi teriminin tanımını şöyle yapabiliriz: *Hayatın idame ettirildiği coğrafi noktada bir güneş yılı sürecinde yaşanan döngüsel doğa/hava olaylarının tespit, tayin, tetkik, teyit ve tatbikinin yanı sıra kişisel/kurumsal referanslar yardımıyla an'ı öznel olarak belirleyip zamanın dilimlenmesi, noktalanması ve adlandırılması sistematiğine halk takvimi denir.*

Bu tanım denemesi üzerine halk takviminin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

a. Yereldir.

b. Genel kabul görür.

c. Ağırlıkla güneş yılı esaslıdır.

d. Döngüseldir.

e. İşlevseldir.

f. Doğa/hava olaylarının tespiti, tayini, tetkiki, teyidi ve tatbikine odaklıdır.

g. Aynı zamanda kişisel/kurumsal referanslar yardımıyla öznel an'ın belirlenmesine imkan sağlar.

h. Yerel olarak zamanın dilimlenmesi, noktalanması ve adlandırılması sistematiğini tesis eder.

Halk takvimi, askeri (ordu birlikleri) ve iç güvenlik (polis/jandarma/sahil güvenlik) birimlerinin de faydalanabileceği bilgi sistematiğidir. Hatırlanacağı üzere Ege Denizi'nde 1985 yılında Deniz Kuvvetleri Komutanlığı tarafından icra edilen Deniz Kurdu-85 tatbikatı sırasında Ayandon Fırtınası[4] başlamış, 29 Ocak'ı 30 Ocak 1985'e bağlayan sabaha karşı 05.00 sıralarında Sığacık Körfezi'nde (Seferhisar/İzmir) TCG Ç-136 tank çıkarma gemisi batmış, 39 asker şehit olmuştur.[5] Bir sosyal medya sayfasında yapılan hatıra paylaşımına göre, Deniz Kuvvetleri Komutanlığı envanterindeki TCG AB-22 gemisi Çanakkale'den Erdek'e seyir halinde iken Karaburun açıklarında Kırlangıç Fırtınası'na[6] yakalanmış ve güçlükle bir koya sığınarak batmaktan kurtulmuş, bir hafta kadar bu koyda bekleyerek fırtınanın geçmesini beklemiştir.[7] Yine 2022 yılı Mart ayında Rusya-Ukrayna Savaşı'nın başladığı günlerde Rus ordusu motorlu kara araçlarıyla Kiev'e intikali sırasında çamurla kaplanan yollarda ve arazide ilerlemekte zorlanmış, kilometrelerce uzunlukta konvoy oluşmuş, böylelikle Rus harekâtının geciktiği kayıtlara geçmiştir. Bölgenin halk takviminde bu dönem "çamurlu yol mevsimi" yahut "general çamur" karşılığında Rasputitsa adıyla bilinmektedir. İlkbaharda donmuş toprağın ve karların hızla erimesiyle suyun toprak tarafından doygunluk nedeniyle emilememesi, sonbaharda da yoğun yağışların araziyi bataklığa dönüştürmesiyle meydana

[4] Ayandon (Aya Andon) Fırtınası (28-29 Ocak): Emevi denizcileri döneminden bu yana söylendiği ve denizin altındaki batıkların sebebi olarak gösterildiği, Osmanlı'da denize açılmanın yasaklandığı, ulemanın bu vakitte denize açılmayı mekruh ilan ettiği ileri sürülen ve 28-29 Ocak günlerine denk düştüğü kabul edilen; adını Hristiyan Mısırlı aziz Saint Antonios'dan aldığı bilinen ve güneyden esen kuvvetli fırtınadır.

[5] Geniş bilgi için bkz.: *Cumhuriyet Gazetesi*, 1985: 31 Ocak; *Milliyet Gazetesi*, 1985: 31 Ocak.

[6] Kırlangıç Fırtınası, Kırlangıçların Türkiye'ye geliş ve Türkiye'den göç ediş günlerine denk düşen fırtınaya verilen isimdir. Halk irfanında baharda 8 Nisan, güzde 17-18 Ekim günleri kabul edilmektedir. Havaların aniden serinlemesiyle rüzgarlı, yağmurlu ve çetin bir hava dalgası hakim olur, genelde iki gün devam eder.

[7] Geniş bilgi için bkz.: Yaşar, 2026: 2 Mayıs.

gelen bu ortamın Napolya'nun 1812 yılındaki Rusya Seferi'nde, 2. Dünya Savaşı'nda Almanların Sovyetler Birliği'nin işgaline yönelik Barbarossa Harekâtı sırasında ilerleyişlerinin sekteye uğradığı tarihi bilgiler arasındadır. İç güvenlik birimleri için de benzer tetkik ve tespitler yapılabilir. Jandarma; görev bölgesinde rüzgârların zamanını, yönünü, şiddetini; akarsuların taşkın günlerini; kar/yağmur/dolu yağış vakit aralıklarını ve bu hususta diğer bilgilere sahip olmak zorundadır. Söz konusu bilgiler takip/tenkil, yaya/motorize intikal, sabit/hareketli faaliyet, yaklaşma/geri çekilme ve alan hâkimiyetindeki başarısı artabilir, hava şartlarından kaynaklanan personel ve araç zayiatı azalabilir (Örneğin, kimi kuru dere yatakları ani sağanak yağışlarla bir anda dolabilmekte ve araçlı yahut yaya geçişlerde personel ve araç zayiatına sebep olabilmektedir.). Yine bölgesindeki sürüm-ekim-nadas-devşirme ve hasat zamanlarını bilen ve yakından takip eden Jandarma, arazi ve su anlaşmazlıklarına dayalı olayları önleme ve müdahalede daha başarılı olabilir (Örneğin, hasat ile Ramazan ayının aynı günlere denk düştüğü dönemlerde arazi ve su anlaşmazlıklarının darp, cebir, yaralama ve öldürme ile sonuçlanması gibi.). Göçmen kuşların görev bölgesine geliş zamanlarını bilen Jandarma, Arap coğrafyasından görev bölgesine ilgi gösterecek "şahin" avcılarının/alıcılarının yanı sıra yurtiçi/yurtdışından gelebilecek kuş gözlem meraklılarının oluşturacağı insan hareketliliğini kontrol altında tutabilir. Jandarma; görev bölgesindeki halkın doğadan üretim/tüketim dönemlerini tespit edebilir, böylelikle ekonomik hareketliliklerin zamanını belirleyerek organize ve mali suçları önleyebilir (Örneğin, kimi şifalı kabul edilen bitkilerin toplanmasına yönelik yurt içi talepler ile yabancılar tarafından ülkelerine götürülmek üzere toplanabilecek endemik bitki ticareti gibi.). Bunların yanı sıra yöre insanı ile empati ilişkisi kurarak halkla ilişkiyi güçlendirebilir, haber alma ağını genişletebilir. Yöre insanının uğurlu/uğursuz kabul ettiğini yahut panayır-şenlik-yağmur duası yapılacağı günleri bilerek/takip ederek arananların yakalanması için fırsata çevirebilir. Halk takvimi sistematiğinde insan, doğadaki diğer canlılarla ritmik bir işbirliği ve dayanışma içinde hareket eder. Jandarma bu ritmik hâlden yararlanarak yöre insanı nezdinde ve teşkilatı içinde "çevre bilinci"nin oluşması, yerleşmesi ve kökleşmesi sağlanabilir (Veren, 2020: 26-31) Benzer tetkik ve tespitler polis teşkilatına yönelik olarak da ileri sürülebilir.

2.2. Kadrolandırma Süreci

"İskelet, çerçeve veya sınır" karşılığında olan kadro terimi, bilimsel zeminde birbiriyle yakından ilgili konuların toplandığı ana kategorileri, büyük bölümleri yahut sınıflandırmaları ifade etmektedir. Bu tespitten hareketle Türk halkbilimi kadrosu, birbiriyle yakından ilgili halk kültürü mahsullerinin/konularının toplandığı ana kategoriler, büyük bölümler yahut sınıflandırmalar şeklinde açıklanabilir. Halk takvimi konusuna, Türk

Halkbilimi kadrosunda yer verilmiş ise de kimi coğrafyacıların ve meteorologların ilgilendiği ve üzerinde çalışmalar yaptığı görülmektedir.[8]

Türkiye'de halk takvimi çalışmalarının Türk Halkbilimi disiplininde kadrolandırma sürecini tetkik etmeye 1329 [1913] yılında Ziya Gökalp'in *Halka Doğru* mecmuasında yayımlanan "Halk Medeniyetine Başlangıç-I" başlıklı makalesi ile başlamak gerekirse, söz konusu makalede ve yine Ziya Gökalp'in 1336 [1920] yılında *Küçük Mecmua*'da yayımladığı "Tarih ve Kavmiyat" başlıklı makalesinde halk takvimini kadrolandırmadığı dikkati çekmektedir. 1926 tarihinde *Muallimler Birliği Mecmuası*'nda yayımlanan "Folklorun Çerçevesi" başlıklı çalışmada halk takvimine kadroda yer vermemesine karşın "II/13 Tabiat unsurlarla ilgili, II/14 Gökyüzü ve hava ile ilgili" alt başlıklar şeklinde söz edilmiştir. 1928 yılında yayımlanan *Halkbilgisi Toplayıcılarına Rehber* başlıklı yayında halk takvimi kadrolandırılmamıştır. 1932 yılında yayımlanan *Halkbilgisi Klavuzu*'nda "7. Türlü Meslekler ve Bunlarla İlişkili İnanmalar başlığı altında "Ç. …Çiftçi ve çoban takvimi: Ülker takvimi. …" şeklinde ifade edilmiştir. 1935'te yayımlanan "Folklor" başlıklı çalışmada halk takviminin yine kadrolandırılmadığı görülürken; 1938 yılında çıkarılan *Halkiyat Derleme Klavuzu*'nda "21. … Çiftçi ve Çoban Takvimleri" şeklinde kaydedilmiş, aynı yıl çıkarılan *Etnografya Kılavuzu*"nda da kadrolandırılmamıştır. 1939 yılında basılan *Folklor* başlıklı kitapta "IV Kitap/XVIII. Takvimler, almanaklar, ilh…" şeklinde ifadesini bulan halk takvimi, 1941 yılında çıkarılan *Folklor Mevzuları*, 1942 yılında yayımlanan *Köy Nasıl Tetkik Edilmelidir?*, 1944 yılında çıkan *Halkevlerinde Folklor Araştırma ve Verici Çalışmalar Hakkında Notlar* ile 1951 basımı *Folklor El Kitabı*'nda da kadrolandırılmamıştır. 1957'de yayımlanan Halk sanatları ve Gelenekleri Araştırma ve Derleme Yönetmeliği II, başlıklı çalışmada da söz edilmeyen halk takvimi, 1959'da yayımlanan *Folklorun Mana ve Mahiyeti II* başlıklı yazıda "9) Halk takvimi ve astronomi" şeklinde kadrolandırılmıştır. 1960 yılında yayımlanan *Etnografya Kılavuzu (Halk Sanat ve Geleneklerini Derleme Kılavuzu)*'nda, halk takviminden açıkça söz edilmezken 1973 yılında ilk baskısı yapılan *100 Soruda Türk Folkloru* kitabında (XIV. Tabiat bilgisi ve tabiatı etkileme: 3. Gök bilgisi, halk takvimi); 1977 yılında çıkan *Türk Halkbilimi* kitabında (XII. Halk bilgisi / C. Halk meteorolojisi-halk takvimi) şeklinde kadrolandırılmış; 1983 yılında yayımlanan *Türkiye Folkloru El Kitabı*'nda (XI. Halk İnançları ve Bilgi Hazinesi / d. Popüler bilgi, mevsimler, tabiat olayları, ay ve güneşin hareketleri, yıldızların hareketleri, köylü takvimi…" biçiminde kaydedilmiştir. 1992-1993 yılında basılan *Sahada Folklor Derleme Teknikleri* ve 1996 yılında çıkarılan *Halk*

[8] Geniş bilgi için bkz.: Kadıoğlu, 2001 ve 2004; Koç, 2001:1-15; Özdemir, Bozyurt, 2006: 53-82.

Bilimi ve Derleme Metotları kitaplarında halk takvimi ögesi görülmezken, Dursun Yıldırım'ın Hacettepe Üniversitesi Türk Halkbilimi öğrencileri için hazırladığı *Köy Kasaba ve Kent Monografisi Öğrenci Çalışma Planı Taslağı*'nda (X. Bölüm: Törenler / B. Kutlama Törenleri / c. Sayılı günler. / C. Bereket Törenleri / b. Yağmur duası, c. Koç katımı, ç. Hıdrellez" biçiminde bahsedilmiştir. 2001 yılında Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanan Halk Kültürü Belgeliği Kümeleme Kılavuzu'nda (İ.500 Halk takvimi) ve 2009 yılında yayımlanan *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?*. kitabında (B. IV. Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar / 6. Halk takvimi ve meteorolojisi / 6a. Halk takvimi, 6b. Halk meteorolojisi" başlık ve alt başlıklarıyla kadroda yer verilmiş; 2011 yılında çıkarılan *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri* kitabında kadroya dâhil edilmemiştir. 2013 yılında yayımlanan "*Halk Bilimi Araştırmalarının 100. Yılında: "Halk Bilimi" ile "Edebiyat"ın Ortak Alanları ve "Halk Edebiyatı" Üzerine Bir Değerlendirme"* başlıklı makalede halk bilgisi başlığı altında kadrolandırılmıştır.[9]

3. ANADOLU'DA ZAMAN

Sözlüklerde saat kavramı, "bir günlük sürenin yirmi dörtte birine eşit, altmış dakikalık zaman dilimi, zaman parçası" şeklinde tanımlanmaktadır. Yöresel halk takvimlerinde süresine ilişkin farklılık olmamakla birlikte gece ve gündüz dilimlerinin sürelerine yönelik betimleme farklılıkları görülebilmekle birlikte genelde Anadolu'da gün 12 saat gündüz, 12 saat gece biçiminde kabul edilmektedir. Örneğin, Eskişehir yöresinde günün saat ölçeğinde dilimlendirilmesinde güneş-gölge izleğinde namaz vakitleri dikkate alınmaktadır. Sabah vakti "gün ışılamadan" şeklinde anılmakta; sabahın olduğu, doğu yönündeki sabahyıldızının (şafak yıldızı) çıkması ve horozların ötmesinden de anlaşılmaktadır. Kuşluk vakti, güneşin doğuşundan iki saat kadar zaman geçtikten sonraki vakti işaret eder ki yörede "güneşin bir kavak/minare boyu yükselmesi" şeklinde ifade edilmektedir. Öğle vakti güneş tam tepeye, kıbleye geldiği andır. Bu sırada ağaçların gölgesi tam dibine gelir. Yöre ağzında "güneş dik baktığı zaman"dır. Güneşin batmasına yaklaşmışken "bir buçuk kavak boyu kaldığında" ikindi vakti gelmiştir. Gölgeler iki katına çıkar. Akşamın oluşu, güneşin batmasıyla belli olur. Akşam vaktine Çoban yıldızının (Kervankıran yıldızı) görülmesi işarettir.

[9] Geniş bilgi için bkz.: Ziya Gökalp, 1329[1913]: 14; Ziya Gökalap, 1336[1920]: 17; Muallimler Birliği, 1926; *Halk Bilgisi Toplayıcıları Rehberi*, 1928; Hamit Zübeyr, 1932; Şapolyo, 1935: 259-261; *Halkiyat Derleme Kılavuzu*, 1938; Ocakçıoğlu, 1938; van Gennep, 1939; Çekli, 1941; Demirkan, 1942; Ataman, 1944: 2-4; Saintyves, 1951; *Halk Sanatları ve Gelenekleri Araştırma ve Derleme Yönetmeliği II*., 1957: 1529-1531 Güngör, 1959: 26-27; Yener, 1960; Boratav, 1973: 262-263; Örnek, 1977; Alangu, 1983; Türkmen, 1992-1993; Sezen, 1996; *Halk Kültürü Belgeliği Kümeleme Kılavuzu*, 2001; Oğuz, 2009; Ekici, 2011; Durbillmez, 2013: 104-112.

İnanışa göre, Kervankıran yıldızı, bir yıl sabahyıldızı, sonraki yıl da akşamyıldızı olarak doğar. Sabahyıldızı özellikle çobanlar için önemlidir. Hayvanlarını bir yerden başka yere götüren çobanlar sabahyıldızı doğmadan önce hayvanı yatırırlar. Sabahyıldızı oldukça erken doğduğu için, hayvanların o saate kadar dinlenmesi istenir. Akşamyıldızı da diğer yıldızlardan önce doğar. Akşamyıldızı doğduğunda henüz hava kararmamıştır (bkz. Akman, 2013: 72-73). Kastamonu Araç, Sivas Şarkışla ve Yozgat Sorgun'da da Eskişehir'deki inanış ve pratik benzerlikleri dikkati çekmektedir. Uşak yöresinde öğle namazı zamanının belirlenmesinde, yön kıbleye dönülerek güneşin sağ kaş üstüne düşmesinin ölçüt olarak kabul edildiği görülmektedir (Erginer, 1984: 42). Ankara yöresinde gün, yöre ağzında horoz/güneş/namaz vakitleri üçgeninde şekillendirilmiştir: İlk horuz (ilk horuz ötüşü), şafak horuzu (dan –tan– atarken/tan yeri ağarırken), ezan horuzu (ikinci horoz ötüşü), gün burnu (gün kızarır, güne işaret), gün yayıldı (güneş daha mızrak boyu yükselmeden), mızrak boyu, kuşluk mahalli (öğleden önceki zamandır, kuşluk namazı kılanlar olur), öğle, gün döndü, gün eğişti (öğle namazı vakti geçmiştir kılınmaz, ikindi vakti yaklaşmıştır), gelin aldatan gün, gün indi (ikindi namazının kılınma zamanı), gün battı, gün anaya kavuştu, akşam ezan vahtı (vakti), şafak battı, yassı yakın (yatsı namazı zamanı yaklaştı), yassı (Yatsı namazı zamanı), yarı gece (kimi uyanık, kimi uyur), gece yarısı, ulu gece, sabaha karşı, şafak attı şeklinde adlandırılarak dilimlenmektedir (Veren, 2019: 31-39).

Anadolu'da gün, gece ve gündüz şeklinde bölümlenmektedir. Gece ve gündüz, güneşin batması ile doğması arasındaki zaman aralıklarıdır. Ancak Batı geleneğinden farklı olarak yerel anlamda gün, kimi yörelerde akşam güneşin batmasından başlar. Örneğin, perşembe günü güneş battıktan sonrası, ertesi gün güneş batmasına kadar cuma akşamı ve devamı da cuma günü sayılır. Bu pratiğin Samî geleneğini takip eden İslâm anlayışından kaynaklandığı kabul edilmektedir. Anadolu insanı resmi gün adlarını bilmekte, kabul etmekte ve günlük hayatında kullanmaktadır. Ancak günlük işlerinde yaşadığı yöreye göre günleri farklı adlarla da anılmaktadır. Bu adları ancak o yöre sekenesi anlayabilmektedir. Bu yaklaşımı yörelere özgü birbirlerini tanıma, yöreye ait olma sistematiği oluşturma ve bu aidiyetin keyfini sürme yöntemi şeklinde yorumlamak mümkündür. Örneğin, Afyon-Dinar yöresinde Pazartesi "dernek", Salı "Dinar pazarı", Çarşamba "Isparta pazarı", Perşembe "Cum-aşamı", Cumartesi "yarım tatil", Pazar "bütün tatil" şeklinde anılır. Eskişehir/Sivrihisar, Dürmek köyünde, yine Uşak ilinin pek çok yerleşim biriminde Pazar gününe "gireği", Kütahya, Denizli, Bolu yörelerinde Salı gününe "dernek" adı verilmektedir. Yöre pazarları ile günlerin özdeşleştirilmesi pratiğine Aydın, Eskişehir, Samsun, İnebolu, Uşak gibi pek çok ilin yerleşim yerlerinde rastlanmaktadır. Yine Anadolu'da günlere uğurlu/uğursuz betimlemesiyle anlam yükleme pratiği yaşatılmaktadır.

"Pazartesi çamaşır yıkanmayacağı", "Salı'nın sallanacağı/uğursuz olduğu", "Ay yeniye geçmeden tohum ekilmeyeceği", "Çarşamba günü öğleden sonra başlanılan işin çabuk biteceği", "Cuma'nın mübarek olduğu" gibi inanışlar varlığını sürdürmektedir (Veren, 2019: 39-62.)

Anadolu'da hafta yedi günlük zaman dilimi şeklinde kabul edilmektedir. Hafta ile ilgili olarak yöresel adlarla karşılaşılmamasına karşın Uşak yöresinde haftanın, art arda geldiğinde bir yedi günlük bir sekiz günlük uzunluğa sahip olduğu anlatılmaktadır. Hafta kavramındaki süre bakımından iki ayrı uzunluğu, bir haftayı oluşturan gün adları sayısında görülmemektedir (Veren, 2019: 62-63).

Anadolu'da ay, art arda gelen iki yeni ay (gökay) arasında geçen süre, yılın on iki bölümünden her biri, bir ayın herhangi bir gününden ertesi ayın aynı gününe kadar geçen veya yaklaşık otuz gün olarak kabul edilen süredir. Yörelere göre farklı yerel isimlerle anılırlar. Ocak, Zemheri; Şubat, Gücük; Nisan, Abril; Mayıs, Çiçek; Haziran, Kiraz; Temmuz, Herk/Orak; Ağustos, Çayır; Eylül, Tarla; Ekim, Avara; Kasım, Koç; Aralık, Karakış gibi (Veren, 2019: 63-86).

Anadolu halk takviminde yıl, sıcak/soğuk dönemler olarak ikiye ayrılır. Bu pratiğin Keldanilerden Bizans yoluyla Anadolu'da yaşayan uygarlıklara miras kaldığı ileri sürülse de (Dirican, 1999: 76) *Divan-ü Lügat-it Türk*'te "öd" (mevsim); "ulug ay" (yaz ortası); "yay" (ilkbahar, yaz) "yaygaru" (yaza doğru); "yayuklamak" (yazı olmak, baharlamak); "yazıkmak" (yaz olmak); ilkyaz, yaz anlamında "yaz" (ilkyaz, yaz); "yazamak" (yazlamak, yazı geçirmek); "yazlatmak" (yazı geçirmek); "keregü" (kışlık ev); "kış" (kış); "kışlag" (kışlanılacak yer); "kışlaglanmak" (kışlak edinmek, kışlamak); "kışlamak" (kışı geçirmek); "kışlık" (kış için hazırlanmış şey) şeklindeki ifadelerin yanı sıra kış ile yazın atışmasını içeren dörtlükler de yer alır,[10]

"Kış yay bile tokuştı	"Kış ile yaz döğüştü(ler)
Kıngır közün bakıştı	Yan gözle (kızgın kızgın) bakıştılar
Tutuşkalı yakıştı	Tutuşmak için yaklaştı(lar)
Utgalımat ograşur"	Yenmek için uğraşır(lar)"

Araştırmalara göre, Eski Türk kültüründe İskit, Hun, Göktürk ve Uygurların da zamanı gün, gece, gündüz, ay, mevsim ve yıl şeklinde dilimledikleri anlaşılmaktadır. On iki hayvanlı Türk takviminin kullanılması, ayların otuzar gün şeklinde hesaplanması vb. pratikler zamanı dilimleme kültürünün kanıtlarıdır (Tel, 2008).

[10] Geniş bilgi için bkz.: Atalay,1985: Cilt I:170, 248, 463, 529; Cilt II: 97, 204; Cilt III: 367; Elçin, 1986: 235-236.

Geleneği yaşayan Anadolu insanının irfanında, Rumi takvim zemininde (Miladi takvim–13 gün=Rumi takvim) biçimlendirilen yıl, "Kasım" ve "Hızır~Hıdırellez" günleri şeklinde iki parçalı olup *Kasım (Rüz-u Kasım)*, 8 Kasım 5 Mayıs arası kış mevsimidir. Şubat ayının 28/29 gün sürmesine göre ortalama 179/180 gün devam etmektedir. *Hızır~Hıdırellez (Rüz-u Hızır)* günleri ise 6 Mayıs- 7 Kasım arası yaz mevsimi olup yine ortalama 186 gün sürmektedir. Kasım, kış ve bahar fasılları ile sonbahar faslının bir bölümünü; Hızır~Hıdırellez ise, yaz ve sonbahar faslının bir bölümünü kapsamaktadır. Kasım/kış devresi ortalama 45'er günlük dört bölüm şeklinde hesaplanmaktadır. Kasım (8 Kasım-20 Aralık), Erbain (Zemheri)(21 Aralık-31 Ocak), Hamsin (1 Şubat-20 Mart) adlarıyla tasnif edilen ortalama 135 günlük süre "sayılı" yahut "hesaplı" şeklinde adlandırılırken, devamında 21 Mart-5 Mayıs arası günler vardır ki kışı tamamlayan bu ortalama 45 günlük süre "dokuzun dokuzu", "april beşi", "leylek kışı", "oğlak kışı", "gelen kuşlar soğukları" gibi isimlerle anılmaktadır. Kimi araştırmacılar Anadolu'da yılın bölünmesini yıldızlarla ilişkilendirmişlerdir. Tespitlerine göre, Ülker yıldızı Kasım ayı başında görünmeye başlamakta, Mayıs ayından itibaren görünmez olmaktadır. Arapçadan alınan "kasım" sözü, eski Türk geleneğindeki "biçin"in çevirisi olarak bir türlü, yılı ikiye bölen anlamına; "Ülker" kelimesi de aynı anlamda ül- kökünden gelmektedir (Boratav, 1984: 174). Hesiodos, "İşler ve Günler" şiirinde Ülker yıldızı için "Pleiad yıldızları, Atlas kızları" ifadesini kullanmakta ve "... Ekini biç görünce gökte /Pleiad yıldızlarını Atlas kızlarını, /Görünmez oldukları zamanda ek toprağını, ..." (Eyüboğlu-Erhat, 1977: 154) dizeleriyle ekme/biçme dönemlerini Ülker Yıldızı ile irtibatlandırmaktadır. Bir Eskişehir türküsünde de yıldızların Ülker'in kaybolmasıyla görünmez olduklarından söz edilmektedir: "Gökte on iki yıldız dördü terazi, /Ülker'e karıştı gitti birazı."

Tarım, hayvancılık, balıkçılık vb. işlerle geçimini sağlayan Anadolu insanı halk takvimini hayati öneme haiz bilgi kaynağı olarak kabul etmektedir. Söz konusu takvim yardımı ile hayvan ve bitkileri sert soğuklardan koruyabilmekte, kendisi ve hayvanları için yakacak ve yiyecek stoklarını kontrollü kullanabilmekte, hayvanlarının çiftleşme ve doğum zamanlarını kontrol altına alabilmekte, sürüm-ekim-nadas-devşirme ve hasat zamanlarını takip edebilmektedir. Halk takvimini bilmek ve uygulamak yöre insanı için sosyo-ekonomik zorunluluktur. Böylelikle sosyal ve ekonomik zararlara uğramamakta veya en az zararla kurtulmaktadır. Bu tür kaygıların Anadolu insanının günlük hayatında sürekli ön sıralarda olduğu atasözlerinde de anlaşılmaktadır. (Ağustosta yatanı zemheride bünelek tutar; Çiftçiye yağmur, yolcuya kurak; cümlenin muradını verecek Hak; Ekim on, git tarlaya kon; Yazın gölge hoş, kışın çuval boş. gibi).

Yapılan bilimsel çalışmalarda elde edilen verilere göre, Anadolu halk takviminin en dikkat çekici özelliği, batıdan doğuya doğru gidildikçe sayılı

gün ve dönemlerin tarihlerinde birtakım farklılıklar olmasıdır. Örneğin, batıdaki illerde halk takviminde yer alan sayılı gün ve dönemler normal tarihinden 2-3 gün önce etkili olurken, doğuya doğru gidildikçe bu sayılı gün ve dönemler normal tarihinden 2-3 gün geç olabilmektedir. Bunun sebebi, hava kütlelerinin önce batıya uğrayıp daha sonra doğuya doğru hareket etmesidir. Ayrıca halk takviminde bir yıllık döngülere bakıldığında, sıcak dönemi karşılayan soğuk dönemler olmak üzere belirgin bir simetrik yapının olduğu; en sıcak ve en soğuk dönenin, mevsimsiz sıcakların (kasım ayında) ve mevsimsiz soğukların (Mayıs ayında) tam karşı karşıya geldiği görülebilmektedir (Özdemir, 2006: 53-82)

Anadolu insanının güneş esaslı bir yıllık zaman dilimini günümüz resmi takvimiyle ilintili olarak şu şekilde noktaladığı ve adlandırdığı bilinmektedir: *Kasım günlerinin başlaması (8 Kasım), Mevsimsiz sıcaklar/pastırma yazı (11-25 Kasım), En uzun gecelerin başlaması (Şeb-i Yelda-21 Aralık), Karakış (11-12 Aralık), Gündönümü (21-22 Aralık),* E*rbain (21/22 Aralık-31 Ocak), En uzun gecelerin sonu (26 Aralık), Zemheri fırtınası (8-9 Ocak), Karancalos fırtınası (14 Ocak), Kış şiddeti fırtınası (25 Ocak), Ayandon (Aya Andon) fırtınası (28-29 Ocak), Erbainin (zemherinin) sonu, fırtına (30 Ocak), Balık fırtınası (31 Ocak), hamsi(n) fırtınası (1-3 Şubat), On iki gün arası (26 Ocak-6 Şubat), Hamsin (1 Şubat - 20 Mart), Hayvanların çiftleşme zamanı (3 Şubat), Ağaç dikme zamanı (6 Şubat), Kuşların çiftleşme zamanı (18 Şubat), Cemreler,* (20 Şubat/Kasım günlerinin 105. günü havaya), (27 Şubat/Kasım günlerinin 112. günü suya) ve (5-6 Mart/Kasım günlerinin 119. günü –artık yıllarda 5 Mart– toprağa), *Leyleklerin gelme zamanı (28 Şubat)*, *Ağaçlara su yürüme zamanı (6 Mart)*, *Bağ budama ve kalem aşısı zamanı (9 Mart)*, *Berdelâcuz (11-17 Mart), Husûm fırtınası (12 Mart), Kırlangıçların gelme zamanı (17 Mart), Gelen kuşlar soğukları dönemi (21 Mart-6 Mayıs), Mart dokuzu, nevruz (21 Mart), Kozkavuran fırtınası (22-23 Mart), Çaylak fırtınası (26 Mart), Dokuzun dokuzu (30 Mart)*, *Yağmurlar (2 Nisan), Bülbüllerin ötmesi* "feryâd-ı andelib" *(3 Nisan), Kırlangıç fırtınası (8 Nisan), Dokuzların üçüncüsü, mart otuzu (9 Nisan), Hayvanların çiftleşme zamanı (11 Nisan), Lale mevsimi (15 Nisan), Kuğu fırtınası (16-18 Nisan), Abrulun beşi (18 Nisan), Sitte-i sevir (20-25 Nisan), Arıların doğurma zamanı (26 Nisan), Kalem aşısı zamanı (27 Nisan), Serçelerin yavrulama zamanı (29 Nisan), Çiçek fırtınası (4-5 Mayıs), Hıdırellez (6 Mayıs), Kışı uğurlayan soğuklar dönemi (6-20 Mayıs), Mevsimsiz soğuklar (11-12-13 Mayıs), Filizkıran fırtınası (16-17 Mayıs), Gül mevsimi (18 Mayıs), Kokulya fırtınası (19-20 Mayıs), Mayıs yedisi (20 Mayıs), Kabak meltemi (30 Mayıs), Filiz koparan fırtınası (3-4-5 Haziran), Ülker doğumu fırtınası (10-12 Haziran), Kızılerik fırtınası (27-28 Haziran), Yaprak fırtınası (1 Temmuz), Sam yelleri (bevarih rüzgârları) (3-7 Temmuz), Çark (çarh) dönümü (9-11 Temmuz), Sıcakların artması (18 Temmuz), Gündönümü fırtınası (20 Temmuz), Üzüme*

*alaca düşme zamanı (26 Temmuz), Güneşin Aslan (Esed) burcuna girmesi (22 Temmuz), Kızılerik fırtınası (29-30 Temmuz), Eyyâm-ı bahûr (31 Temmuz-7 Ağustos), Samyellerinin sonu (23-25 Ağustos), Leyleklerin göçü (28 Ağustos), Gündönümü (23 Eylül), Mihrican fırtınası (31 Ağustos-2 Eylül), Bıldırcın geçimi fırtınası (5-7 Eylül), Çaylak fırtınası (13 Eylül), Kestane karası fırtınası (28 Eylül), Turna geçimi fırtınası (30 Eylül), Kuş geçimi fırtınası (3 Ekim), Koç katımı fırtınası (4 Ekim), Yaprak dökümü fırtınası (7-9 Ekim), Meryemana fırtınası (14-15 Ekim), Yağmur mevsimi (16 Ekim), Kırlangıç fırtınası (17-18 Ekim), Koz kavuran fırtınası (18 Ekim), Bağ bozumu fırtınası (21-22 Ekim), Suların soğuması (25 Ekim), Balık fırtınası (26-28 Ekim), Kuş geçimi fırtınası (2 Kasım) (*bkz.: Veren, 2019: 165-214; 2025: 3; 2026: 3; 2026a:3; 2026b:3; 2026c:3; 2026ç:3; 2026d:3; 2026e:3; 2026f:3; 2026g:3; 2026h:3; 2026ı:3)

Ancak söz konusu doğa/hava hareketleri her zaman halk takviminde belirtilen tarihlerde gerçekleşmeyebilir, bir iki gün sapmayla gerçekleşebilir yahut o yıl meydana gelmeyebilir. Yıllara göre değişiklik göstererek kendi normalinin altında yahut üstünde de tezahür edebilir. Bu durumun yanı sıra halk takviminin kimi tenakuzları da içerdiği dikkatlerden uzak tutulmamalıdır. Söz konusu tenakuzlardan biri Miladi-Rumi Takvim değişikliğinin ortaya çıkardığı13 günlük fark meselesidir. Rumi takvim ile miladi takvim arasında 13 gün fark vardır. Osmanlı döneminde, 21 Şubat 1333 tarihli 125 sayılı kanunla tarihin başlangıcı (Hicret) değiştirilmemek üzere "Takvim-i Garbî" adı altında Gregorien (Miladi) takvim sistemi yürürlüğe konulmuş ve bu kanunla, 15 Şubat 1333 tarihini 1 Mart 1333 (1917) tarihi takip etmiştir. Böylece günlük tarih Gregorien esasına göre düzenlenmeye başlanmıştır. Dolayısıyla halk takviminde sözü edilen 13 günlük fark algısı buradan kaynaklanmaktadır. Anlaşılacağı üzere bugün kullanılan Miladi tarih ile Rumi tarih Osmanlı dönemindeki değişiklikten dolayı aynı tarihi ifade etmektedir. Bu tespite dair en belirgin tarih halk takvimindeki Abril Beşi günüdür. Nisan ayının 18'inci gününü ifade etmektedir. Ancak bu gün inanışı Rumi takvim kullanıldığı dönemden kalma bir kabul olduğundan o dönemdeki tarihin (13 gün geriden gelen Rumi takvim) adıyla yanı Abril (Nisan) Beşi şeklinde anılmaktadır. Gün farkı olduğu ileri sürülen 13 günlük süre gerçekte yaşanmamış, 15 Şubat gününden sonra 16 Şubat yaşanması gerekirken gün düzenlemesiyle 1 Mart gününe geçilmiştir. Dolayısıyla aradaki fark gerçek değil itibaridir.

Bir diğer tenakuz ile cemreler ile ilgilidir. Birinci cemrenin havaya (20 Şubat/Kasım günlerinin 105. günü), ikinci cemrenin suya (27 Şubat/Kasım günlerinin 112. günü) ve üçüncü cemrenin de (5-6 Mart/Kasım günlerinin 119. günü –artık yıllarda 5 Mart–) toprağa düştüğüne inanılmaktadır. Cemrelerin düşüş sıralamasında önce hava ısınıyormuş gibi görünse de hava doğrudan güneş ışınlarıyla ısınmamaktadır. Güneşten gelen ışınlarla önce yeri

ısıtmakta, yerden yansıyan ışınlar da havayı ısıtmaktadır. Aksi olsaydı yükseldikçe, dağların tepesine çıkıldıkça, güneşe yaklaşıldığı için havanın gittikçe ısınması gerekecekti. Meteorolojik olarak ısınma sıralaması toprak, hava, su şeklindedir. Cemrelerle birlikte düştüğü yerde ısınma başladığına inanılırsa da bu her zaman gerçekleşmeyebilecektir (Korkut, 2004: 3)

Öteki tenakuz ise, halk takvimi ile halk meteorolojisinin kapsama alanıdır. Gerek genel ağda dolaşıma sokulan kimi harcıâlem bilgiler gerekse basın yayın organlarında yer alan haberlerde halk takvimi, halk meteorolojisi içinde değerlendirilmekte kimi zaman da birlikte zikredilmektedir. Öncelikle dikkat edilmelidir ki, halk takvimi zamanı bölme, dilimleme ve adlandırmanın yanı sıra çeşitli referanslar yardımıyla geçmişteki an'ı tespit etmektedir. Halk meteorolojisi ise hava olaylarını önceden tahmin etmenin halk irfanında tecelli etmiş metotlarını ifade etmektedir. İç içe olsalar dahi halk takvimi, halk meteorolojisine dair geleneksel bilgiyi kapsamasına karşın halk meteorolojisinin halk takvimini kapsadığını ileri sürmek tenakuz oluşturmaktadır.

4. SONUÇ YERİNE

Anadolu'da günlük hayatın pek çok davranış kalıbı üzerinde şekillendiği, genel olarak pratik, inanış ve ritüel şeklinde kategorize edilebilecek bu davranış kalıplarının arka planında kutsama-arınma-kutlama biçimindeki üçlü davranış yapısının varlığı yukarıda anlatılmıştır. Bilinmektedir ki, geleneği yaşayan Anadolu insanının ihtiyacından doğan inanış ve pratiklerin zaman içinde toplum tarafından içselleştirilerek kurumsallaşmıştır. Anadolu insanının zaman algısı; zamanı dilimleme, noktalama ve adlandırma biçimleri; zamana dair öngörme, planlama ve yaşama pratikleri ile zaman olgusu çevresinde oluşturduğu alt kültürler ile şekillenmiştir. Yine Anadolu insanının başlangıçtan günümüze hayatını ihtiyaç-kültür çizgisinde öngörerek ve planlayarak şekillendirmeye çabaladığı dikkatler kaçmamaktadır. Öngörü ve planlamada zamanı ve coğrafyayı odağa yerleştirirken yaşadığı doğal ve kültürel ortama özgü halk takvimi düzeneğini oluşturmuştur. Anadolu halk takvimine yönelik önkabul, inanış ve pratiklerin ekolojik (coğrafi ve iklim koşulları), doğal (afetler, göksel olaylar), dinsel ve ekonomik (toplumsal ve toplumlar arası etkiler, doğal ve toplumsal olaylar ile topluma giren yeniliklerin yansıması, toprağın işlenmesi ve ekinle ilgili uygulamalar) pek çok etkenin bileşimiyle tesis edilmiştir. Anadolu halk takvimi sistematiğinin sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik işlevleriyle Anadolu insanının pek çok ihtiyacını karşıladığı görülmektedir. Anadolu insanı için halk takvimi hayati önemde bir sistem olup, bu sistemle hayvan ve bitkileri sert soğuklardan koruyabilmekte, kendi ve hayvanları için yakacak ve yiyecek stoklarını kontrollü kullanabilmekte, hayvanlarının çiftleşme ve doğum zamanlarını kontrol altında tutarak canlı hayvan ve et

üretimini dengeleyebilmekte, sürüm-ekim-nadas-devşirme ve hasat zamanlarını takip edebilmektedir. Böylelikle sosyal ve ekonomik zararlara uğramamakta veya en az zararla kurtulabilmektedir. Halk takvimi sistematiği diğer yandan Anadolu insanının yaz mevsiminin gelişini hızlandırma arzusunu dışa vuran sosyo-psikolojik yaklaşımlar şeklindeki ihtiyaçlarını da karşılayabilmektedir.

Anadolu halk takvimi sistematiğinin sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik, dini ve askeri/iç güvenlik birimleri zemininde faydaları da görülmektedir. Söz konusu faydaları sıralamak gerekirse:

Sosyal yararlar: Halk takvimi sistematiğinde insan, doğadaki diğer canlılarla ritmik bir işbirliği ve dayanışma içinde hareket etmekte, "çevre bilinci" oluşmakta, yerleşmekte ve kökleşmektedir.

Ekonomik yararlar: Halk takvimi sistematiğinde insan doğadan üretim ve tüketim dönemlerini tespit edebilmekte, böylelikle ekonomik hareketliliklerin zamanını belirleme, planlama ve uygulamada kolaylık ve öngörülebilirliği ortaya tespit ve tatbik ederek hayatını kolaylaştırma ve muhtemel olumsuzluklara karşı hazırlıklı olmaktadır.

Kültürel yararlar: Halk takvimi sistematiği insana, diğer insanlarla iletişim devamlılığı sağlamanın yanı sıra kültürel belleğini canlı tutarak geçmişi hatırlamasına da zemin oluşturmaktadır. Halk takvimi sistematiği toplumun hafızasını canlı tutarak yaşanmış ve topluma mal olmuş önemli olayların sonraki kuşaklara aktarılmasını ve unutulmamasını sağlamaktadır. Böylelikle kültür aktarımı kesintisiz devam etmektedir. Diğer yönden aynı coğrafyada varlığını sürdüren farklı kültürlerin zamanla birbirlerini etkileyerek yeni kültürel kavramların/bilgilerin katışık kültür etkisiyle ortaya çıkmasına sebep olmaktadırlar (Kimi yörelerde Pazar günü "gireği", Mart ayı "adar" şeklinde ifade edilmesi gibi. "Gireği" Ermenice kökenli, "adar" ise İranî kökenli dillerden Türkçeye ödünçlendiği bilinmektedir.)

Psikolojik yararlar: Halk takvimi sistematiğinde yer alan inanış, önkabul ve pratiklerin kırsal alanda tarım ve hayvancılığa dayalı ekonominin ağırlıklı olduğu, iklim şartlarının ağır ve keskin yaşandığı, karasal ve karasala yakın iklimin hüküm sürdüğü yörelerde daha belirgin olarak bilindiği ve uygulandığı dikkati çekmektedir. Halk takvimini oluşturan öğeler tetkik edildiğinde, soğuk günlerin/dönemlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun arka planında soğuk iklim şartlarının hayatı olumsuz yönde etkilemesi ile soğuk iklim şartlarının "bir an evvel" sona ermesi arzusunun sosyo-psikolojik yansıması olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, kimi soğuk günlerin kişi adlarıyla anılmasının, o kişilerin akrabalarına toplumda övünme ve çevreye karşı üstünlük/farklılık duygusunun psikolojik hazzını yaşamalarına da imkân verebileceği dikkatlerden kaçmamaktadır. Yine kimi

günlerin uğurlu/uğursuz şeklinde tasnif edilip bu günlerde iş/işlem yapma/yapmama biçimindeki yaklaşımlarda söz konusudur. Ayrıca yöre sekenesinin haftanın günlerini, yöreye özgü olarak farklı adlarla (genelde pazaryeri kurulan yöre ile ilintili olarak) anmasının pek çok sebebinden söz edilebilme ihtimalinin yanı sıra sekenenin, yöre adının pazar adıyla özdeşleşmesi yoluyla tanıma/tanınma zemininde aidiyeti ve aidiyet hazzını yaşayarak bundan keyif almaları da dikkate alınabilir.

Dini yararlar: Halk takvimi sistematiğinde yer alan kimi pratiklerin İslami ritüellerin zamanını belirlemede kolaylıklar sağladığı da görülmektedir (Uşak yöresinde öğle zamanı-öğle namazı vaktinin belirlenmesinde; yön kıble istikametindeyken güneşin sağ kaş üstüne düşmesi gibi).

Askeri ve iç güvenlik birimlerine yönelik yararlar: Halk takvimi sistematiğinde yer alan ve "sayılı günler" şeklinde kabul edilen zaman aralıklarının askeri ve iç güvenlik birimlerince de bilinmesi ve dikkate alınması ile görev, yetki ve sorumluluklarının ifası/icrasında planlama, önleme, müdahale, intikal, halkla ilişkiler vb. faaliyetlerinde "zayiatsız ve sürdürülebilir" başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir.

Buraya kadar anlatılanlarla birlikte başka bir çalışmanın konusu olmakla birlikte halk takvimi sistematiğinin pek çok işleviyle de karşılaşılmaktadır. Bunlar "öngörme", "planlama", "önkabul" "sosyal", "ekonomik", "katışık kültür", "dini", "eğlence ve hoş vakit geçirme", "değerlere, törelere destek verme", "eğitim ve kültürü gelecek kuşaklara aktarma", "doğa gözlemciliği", "kültür oluşturma", "protesto" vb. şeklinde ifade edilebilir.

Yine son yıllarda genel ağda halk takvimi içerikli kimi paylaşımların yanı sıra radyo/tv/dijital ortam yayınları ile de karşılaşılmaktadır. Bu durumu, "geleneğin modernize edilerek günümüze ulaştırılması ve geleceğe aktarılma çabası", şeklinde okumak mümkündür.

Bitirirken diyebiliriz ki, halk irfanında oluşan, yerel bilgiyi içeren, genel kabul gören, döngüsel, işlevsel, ağırlıkla güneş yılı esaslı, doğa/hava olaylarının tespiti/tayini/tetkiki/teyidi ve takibinin yanı sıra kişisel/kurumsal referanslar yardımıyla öznel an'ın belirlenmesini sağlayarak zamanın dilimlenmesi/ noktalanması ve adlandırılması amacıyla tesis edilen halk takvimlerinden, kimi tenakuzları da içinde barındırmasının yanı sıra söz konusu doğa/hava olaylarının kimi yıllarda gerçekleşmeyebileceği gerçeği göz önünde bulundurularak "söz dizimi", "galat-ı meşhur", "rasyonel-irrasyonel bilgi" ve "gelenek" vb. malumatlar zemininde istifade edilmelidir.

KAYNAKÇA

Açа, M. (2021). Halk Bilgisinin Takvim, Mevsim/İklim, Çevre, Sağaltma, Ölçme ve Hukuka Dönük Temsilleri. *Halk Bilimi El Kitabı*, Ed.: Mustafa Açа ve diğerleri). Ankara: Nobel Yayınları. s. 441-446.

Adalı, Ş.B. (2018). Simav İlçesi Halk Bilimi Ürünlerinde Eski Türk İnançlarının İzleri. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Aday, S. (2014). Domaniç İlçesi Folkloru. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Akman, A. (2013). Eskişehir İli Halk Takvimi ve Meteorolojisi Uygulamaları, *Eskişehir İli Halk Kültürü Değerleri* (Hz.: Metin Ekici). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Aksu-Tezcan, B. (2018). Sekizinci Yüzyıldan Günümüze Takvimlerimiz. *TÜRKLAD Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 382-413.

Alacahan, G. (2016). Otantik Öğrenmede Yerel Coğrafi Bilgi ve Halk Takvimi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Alangu, T. (1983). *Türkiye Folkloru El Kitabı*. İstanbul: Adam Yayıncılık

Alfeel, Z.S. (2024). Anadolu Halk Takvimi Anlatıları Üzerine Bir İnceleme. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Alpaslan, A. (2018). Halkbilimi Bağlamında Türk Halk Takvimlerinin Yapısı, İşlevi ve İlgili Halk Bilgisi Ürünleri. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Aşçı, H. (2022). Kadirli Halk Kültürü Araştırması. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmaniye: Korkut Ata Üniversitesi.

Atalay, B. (Haz.) (1985). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi.* Cilt: I-II-III-IV, Ankara: TDK Yayınları.

Ataman, S. Y. (1944). *Halkevlerinde Folklor Araştırma ve Verici Çalışmalar Hakkında Notlar.* Karabük, Sayı 4, s.: 2-4

Ateşgül, Y. (2021). Geleneksel Ekolojik Bilgi ve Aksu/Sofular Havzası. Basılmamış *Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ayan, D. (2008). Astronomik Düzenlilikten Sosyo-Matematik Uylaşıma Takvim. Osmanlı Bilimi Araştırmaları, Yıl IX, Sayı 1-2, s. 215-246.

Ayan, T. (2015). Beydili Köyünün (Ankara-Nallıhan) Somut Olmayan Kültürel Mirası Üzerine Bir İnceleme. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ayyıldız, Y. (2016). Anadolu'da Halk Takvimi, Halk Meteorolojisi ve Yerel Ağızlarda Kullanılan Coğrafik Kelimeler (Klimatolojik, Astronomik). *Basılmamış Çalışma*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Ayyıldız, Y. (2022). Kayseri'de Yerel Coğrafi Bilgi Bağlamında Halk Takvimi ve Halk Meteorolojisinin Değerlendirilmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Bedir, M.M. (2023). Erzurum Pehlivanlı Köyü Folkloru. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum Teknik Üniversitesi.

Beyazıt, D. **(2019).** Karacaören Halkıyât ve Harsiyâtından Bir Nebze: Halk Takvimi, Tabiat Hadiseleriyle İlgili Bazı İnanma ve Uygulamalar. *Harsiyât. – İlmî, Harsi ve İçtimaî Araştırmalar Dergisi*, www.harsiyat.com-bilgi@harsiyat.com (Erişim: 19.08.2026). Cilt 3, Sayı 6, s. 1-24.

Biray, N. (2013). Bugün Hava Nasıl Olacak? Halk Bilgisine Dayalı Takvim ve Hava Tahmini: "Kazak Türkçesi Örneğinde". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi Yıl 20, Sayı 2, s. 1-30.*

Boratav, P. N. (1973). *100 Soruda Türk Folkloru*, 2. Baskı. İstanbul: Gerçek Kitabevi.

Boratav, P. N. (1984). *100 Soruda Türk Folkloru*, 2. Baskı. İstanbul: Gerçek Kitabevi.

Boratav, P. N. (1994). *100 Soruda Türk Folkloru*, 3. Baskı. İstanbul: Gerçek Kitabevi.

Bulut, İ. Yürüdür, E. Kazancı, H. (2013). Artova Yöresinde (Tokat) Yerel İklim Bilgisi ve Halk Takvimi. *Türk Coğrafya Dergisi*, http://www.tcd.org.tr. Sayı 61, S. 21-30.

Büyükşahin, F. (2017). Kültür-Çevre Bağlamında Geleneksel Ekolojik Bilginin Korunmasının Önemi: Sarıkeçili Yörükler Örneği. *Basılmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi.

Can, D. (2025). Doğa Döngüsünün Kültürel İşlevleri: Mersin Konargöçerleri Örneği. *Basılmamış Doktora Tezi.* Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Cumhuriyet Gazetesi. (1985, 31 Ocak). Tank gemimiz battı 37 kayıp var.

Çekli, H. (1941). *Folklor Mevzuları.* Gaziantep: CHP Basımevi.

Çiftçi, D. Çiftçi, O. (2021). Toplumsal Bellek Mekânı Olarak Yapraklı Takvimler: 2020 Türkiye Gazetesi Takvimi Üzerine Bir İnceleme. *Folklor/Edebiyat*, Sayı 27/2, s. 537-561.

Çolak, S. (2024). Anadolu'da Gök Kutsallığı ve Sanatsal Uygulamalara Yansıması. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Çolak, S. (2024). Anadolu'da Gök Kutsallığı ve Sanatsal Uygulamalara Yansıması. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Dağaşan, E. (2013). Oltu ve Yöresi Folkloru. *Basılmamış Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Dağaşan, E. (2013). Oltu ve Yöresi Folkloru. *Basılmamış Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Demir, C. (2024). Bilecik İli Pazaryeri İlçesinde Maddi Kültür Unsurları ve Halk Bilgisi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Demir, E. (2026). Sanat Doğa Pratiğinde Sürdürülebilir Deneyim Olarak "Anadolu Halk Takvimi" Doğa Defterleri. *Basılmamış Sanatta Yeterlilik Tezi*. Düzce Üniversitesi.

Demir, M. (2022). Ankara Gölbaşı İlçesi Oğulbey Mahallesindeki Halk Bilimi Unsurları. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Demir, N. (2012).Trabzon Yöresinde Zaman, Halk Takvimi ve Sayılı Günler. *ZfXT. Zeitschrift für die Welt der Türken*, Vol 4, No 1. S.5-21

Demircan, M. (2019). Sıcaklık Verilerindeki Kırılma Tarihleriyle İklim İndekslerinin İlişkisi. *Basılmamış Doktora Tezi.* Ankara Üniversitesi.

Demirel, S. (2017). Some Remarks About The Summer Period in Hittite Anatolia. *Tarih İncelemeleri Dergisi*. Sayı XXXII/2, s. 391-405.

Demirkan, S. (1942). *Köy Nasıl Tetkik Edilmelidir?*. İstanbul: Kültür Basımevi

Derin, Ü Y. (2022). Aksaray-Hamidiye Yerleşimi Kırım Tatarlarının Halk Takvimi ve Hıdırellez Kutlamaları Üzerine Bir İnceleme, *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, Cilt *5, Sayı* 2, s. 222-236.

Diktaş, D. (2019). Isparta Yöresinde Halk Takvimi ve Takvimsel Uygulamalar. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Dirican, M. (1999). Doğa Gözlemlerinden Takvim Yapraklarına Hava Durumu. *Bilim ve Teknik Dergisi,* Şubat, Sayı 375, s.: 76.

Doğruyol, A. (2021). Tarım Devrimi ve Zaman Ölçümü. *Sakarya İktisat Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, s. 103-144.

Durbilmez, B. (2013). Halk Bilimi Araştırmalarının 100. Yılında: "Halk Bilimi" ile "Edebiyat"ın Ortak Alanları ve "Halk Edebiyatı" Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Folklor.* Yıl 25, Sayı 99, s.: 101-112.

Durmaz, U. (2016). Halk Takviminin Oluşumuna Farklı Bir Bakış: Panayırların Halk Takvimi Üzerine Etkisi. *Uluslararası Türk Dünyası Kültür Araştırmaları Dergisi*, Yıl 2, Sayı 8, s. 63-74.

Düzgün-Kara, Ü. (2014). Giresun Halk Takvimi, Sayılı Günler ve Bunlara Bağlı İnanış ve Uygulamalar, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Karadeniz Özel Sayısı, s. 233-256.

Ekici, M. (2011). *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Elçin, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş*, 2. Baskı. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Eren, M. (2021). Ulubey Halkbilimi Monografisi. *Basılmamış Doktora Tezi*. Giresun Üniversitesi.

Erginer, G. (1984). *Uşak Halk Takvimi Halk Meteorolojisi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Ertürk, F.K. (2026). Isparta'nın Geleneksel Ekolojik Bilgisi. *Basılmamış Doktora Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Etyemez, R. (2016). Ahıska Türkleri Folkloru Üzerine Bir Araştırma (Kazakistan-Almatı Bölgesi). *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Eyüboğlu, S. Erhat, A. (1977). *Hesiodos Eseri ve Kaynakları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Gedik, M. (2008). Konya İli Derebucak İlçesi ve Çevresi Halk Edebiyatı ve Folkloru Üzerine Bir İnceleme. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Gündoğdu, Ş.K. (2018). Posof Yöresi Halk Takvimi ve Meteorolojisi. *Bizim Ahıska*, Bahar sayısı, s.: 22.

Güngör, K. (1959). Folklorun Mana ve Mahiyeti II, *Türk Yurdu*, Sayı 4, s.: 26-27.

Gürler, M. (2021). Tufanbeyli'nin (Adana) Kültürel Coğrafya Özelliklerinin İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Gürsoy, Ç. (2023). Geleneksel Bilginin Değişimi ve Dönüşümü: Cudibey ve Elmaalan Mahalleleri Örneği. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Halk Kültürü Belgeliği Kümeleme Kılavuzu. (2001). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Halk Sanatları ve Gelenekleri Araştırma ve Derleme Yönetmeliği II. (1957). Türk Folklor Araştırmaları, Sayı 96, s.: 1529-1531.

Halkbilgisi Toplayıcılarına Rehber. (1928). Halk Bilgisi Derneği. İstanbul İktisat Matbaası

Halkiyat Derleme Kılavuzu. (1938). Aydın: CHP Halkevi.

Hamit Zübeyr [Koşay]. (1932). *Halkbilgisi Kılavuzu*, İstanbul: Matbaacılık ve Neşriyat T.A.Ş

İçtepe-Akyol, R. (2025). Geleneksel Ekolojik Bilgi ve Zeytincilik: Orhanlı Köyü Örneği. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

İlbaş, O. (2017). Dodurga Boyu HalkKütürü (Araştırma-İnceleme). *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

İpek, Y. (2015) Van Gölünün Kuzey Kıyılarındaki Geleneksel Halk Takvimi. *III. Uluslararası Ahlat-Avrasya Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu 22-24 Eylül 2014, Ahlat-Bitlis* S. 360-361.

Kabak, T. (2015). Rize Halkbilimi Monografisi. *Basılmamış Doktora Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kadıoğlu, M. (2001). *Havanın Sonu: Küresel İklim Değişimi ve Türkiye.* İstanbul: Güncel Yayıncılık.

Kadıoğlu, M. (2004). Cemre Gökte Yaşayan Yiğit Bir Delikanlıymış. Havaya Düşmüş Toprak Ananın Kızına Âşık Olmuş! *www.hurriyetkurumsal.com* (Erişim: 01.03.2004).

Karabacak, H. (2024). Geleneksel Ekolojik Bilgi Bağlamında Kozan Yörükleri. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi.

Karagöz, Y. (2019). Adana Boşnakları Halk Bilimi Araştırması. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi.

Karakaya, H. (2022). Geleneksel Ekolojik Bilgi ve Folklor İlişkisi: Afyonkarahisar Örneği. *Basılmamış Doktora Tezi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Karam, S.M. (2024). Kerkük Türkmenlerinde Halk Takvimi İnanış ve Uygulamaları. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Karaoğlu, G. (2013). Ruen Bölgesi Monografisi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kaya, Ç.H. (2011). Ünye Halk Kültürü. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ordu Üniversitesi.

Kazancı, H. (2010). Otantik Öğrenme Açısından Yerel Coğrafi Bilgi (Artova Örneği). *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Koç, T. (2001). Uzunköprü'de Halk Takvimi ve Sıcaklık İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Mayıs, Sayı 5, s.: 1-15.

Korkmaz, E. (2018). Hakkari Halk Takvimi ve Sosya-Ekonomik Etkileri. *AHTAMARA Sosyal Bilimler Kongresi (25-26 Ağustos 2018) Bildiriler Kitabı*, s. 1104-1117.

Korkut, H. (2024). Cemre Düşmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bülteni*, Sayı: 23, *(http://www.akdeniz.edu.tr/egitim/indeks/indexii.htm)* (Erişim: 02.08.2007).

Kotan, M.E. (2020). Türk Kültüründe Halk Takvimi ve Sayılı Günlerle İlgili İnanışlar (Erzurum Örneği). *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi.

Köksal, F. Yurteri, E. Ergün, Y. (2022). Söylem, Zaman ve Mêkan Açısından Kültürel Coğrafi Bir Bakış: Kocakarı Takvimi Örneği. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 233-258.

Köse, F.N. (2001). Burdur ve Yöresi Halk Bilimi Ürünlerinde Eski Türk İnançlarının İzleri, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon: Kocatepe Üniversitesi.

Küçük, S. (2018). Takvim ve Gelenek Çerçevesinde Anadolu Ağızlarında Ay Adlarına Ait Söz Varlığı. *XIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı (25-28 Eylül 2018) Bildirileri Kitabı*, s 309-320.

Melikoğlu, A. (2018). Giresun İli Halk Bilimi Monografisi. *Basılmamış Doktora Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. S. 639.

Meriç, C. (2025). Doğa-İnsan İlişkisi Bağlamında Kara ve Deniz Avcılığı Folkloru: Çanakkale Örneği. *Basılmamış Doktora Tezi*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Milliyet Gazetesi. (1985, 31 Ocak). Ege Denizi'nde tank çıkarma gemisi battı 2 Şehit, 37 kayıp.

Muallimler Birliği Mecmuası. (1926). Folklorun Çerçevesi. Aralık sayısı.

Ocak, B. (2021). Trakya'nın Geleneksel Kutlamaları, Şenlikleri ve Görsel Kimliği. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Edirne: Trakya Üniversitesi.

Ocakçıoğlu, H. (1938). *Etnografya Kılavuzu.* İstanbul: Resimli Ay Basımevi.

Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Omar, Q.B. (2021). Irak-Kerkük İli Altunköprü İlçesi Halk Bilimi Monografisi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Oral, E. (2019). Türk Halk Takvimi ve Meteorolojisi İle İlgili İnanış ve Ritüeller. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Osman, N. (2024). Balkan Coğrafyasında Türk Kültürünün Devamlılığı: Yunanistan, Bulgaristan ve Kosova Örneği. *Basılmamış Doktora Tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi.

Örnek, S. V. (1977). *Türk Halkbilimi*. Ankara: İş Bankası Yayınları

Özdemir, M. A. Bozyurt, O. (2006). Afyonkarahisar Halk Takviminin Sıcaklık Verileri İle Karşılaştırılması. Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı 15, s.: 53-82.

Ragibova, İ. (2008). Kırgızistan'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Folkloru. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi.

Ruşid, F. (2022). Üsküp Türklerinin Somut Olmayan Kültürel Mirası. *Basılmamış Doktora Tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi.

Saintyves, P. (1951). *Folklor El kitabı* (Çev.: Bilal Aziz Yanıkoğlu). İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları

Sevinç, F. (2023). Halk Takvimini Şiirle Anlatmak: Sâl-ı Gurre-Nâme. *ESTAD Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s.:482-497.

Sezen, L. (1996). *Halk Bilimi ve Derleme Metotları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Sezen, L. (2016). Erzurum Kars Yöresinde Halk Takvimi Uygulamaları. *Dr. Lütfi Sezen Armağanı* (Hz. Ali Fuat Arıcı). Ankara: Pagem Yayınları. s. 208-212.

Şapolyo. E. B.(1935). Folklor, *Ün Isparta Halkevleri Mecmuası*, 18, Eylül sayısı, s.: 259-261.

Şimşek, B. (2010). Arslanköy (Mersin) ve Çevresinde Türk Halk Edebiyatı ve Folklor Ürünlerinin İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi.

Şimşek, R.G. (2008). Barçın Yaylası (Başyayla-Sarıveliler-Ermenek) Folkloru, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Tel, G. (2008). Bozkır Kavimlerinde Zaman ve Takvim (Başlangıçtan Uygur Dönemi Sonuna Kadar). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Terzi, S. (2022). Bayburt İlinde Geleneksel Ekolojik Bilginin Halk Bilimi Açısından İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bayburt Üniversitesi.

Türkmen, F. (1992-1993). *Sahada Folklor Derleme Teknikleri*. İzmir: yayın yeri yok

Uzun, A.Z. (2024). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yaşatılarak Korunmasında Kadınların Rolü: Ödemiş İpek Böcekçiliği ve İpekli Dokuma Geleneği Örneği. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi.

Ünal, İ., Güngör, H., Gülseven, E. & Şan, S. (2021). Geçmişten Günümüze Astronomi Olaylarının Coğrafyamızdaki Yansımalarının Değerlendirilmesi. *Journal of History School,* Yıl 14, Sayı LV, s. 4114-4145.

van Gennep, A. (1939). *Folklor* (Çev: Pertev Naili Boratav). Ankara: Ulus Basımevi

Veren, E. (2010a). Halk Takviminde April Beşi, *http://www.sombahar.com/* (Erişim: 13.04.2010).

Veren, E. (2010b). Halk Takviminde April Beşi. *http://www.hikayeler.net/yazarlar/20116/ergun-veren/#* (Erişim: 13.04.2010).

Veren, E. (2011a). Halk Takviminde April Beşi. *Erciyes Dergisi*, Nisan, Yıl 34, Sayı 400 "Özel Anıt Sayı", s. 93.

Veren, E. (2011b). Halk Takviminde April Beşi. *6-B'liler Bülteni*, Nisan 2011,Yıl 2, Sayı 17, s. 7.

Veren, E. (2014). Halk Takviminde Nisan Ayı. *6-B'liler Haberleşme Bülteni*, Yıl 5, Sayı 53, s. 2.

Veren, E. (2016). Halk Takviminde Hızır Günleri. *Aydın Efesi Kültür Sanat Edebiyat Dergisi*, Yıl 6, Sayı 32, Mayıs-Haziran, s. 34-36.

Veren, E. (2017).Kocakarı Soğuklarından Çaylak Fırtınasına Anadolu Halk Takvimi. *Atlas Aylık Coğrafya ve Keşif Dergisi*, Sayı 208, s. 56-70.

Veren, E. (2019). *Kocakarı Soğuklarından Zemheriye Anadolu Halk Takvimi*. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları.

Veren, E. (2020). Jandarma "Anadolu Halk Takvimi"ni Bilmeli mi?. *Jandarma Dergisi*, Haziran, Sayı 156, s. 26-31.

Veren, E. (2025). Halk Takvimi'nden Kasım Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 16, Sayı 192, Kasım, s. 3.

Veren, E. (2026). Halk Takvimi'nden Aralık Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 193, Aralık, s. 3.

Veren, E. (2026a). Halk Takvimi'nden Ocak Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 194, Ocak, s. 3.

Veren, E. (2026b). Halk Takvimi'nden Şubat Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 195, Şubat, s. 3.

Veren, E. (2026c). Halk Takvimi'nden Mart Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 196, Mart, s. 3.

Veren, E. (2026ç). Halk Takvimi'nden Nisan Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 197, Nisan, s. 3.

Veren, E. (2026d). Halk Takvimi'nden Mayıs Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 198, Mayıs, s. 3.

Veren, E. (2026e). Halk Takvimi'nden Haziran Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 199, Haziran, s. 3.

Veren, E. (2026f). Halk Takvimi'nden Temmuz Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 200 (Turkuaz), Temmuz, s. 3.

Veren, E. (2026g). Halk Takvimi'nden Ağustos Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 201, Ağustos, s. 3.

Veren, E. (2026h). Halk Takvimi'nden Eylül Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 202, Eylül, s. 3.

Veren, E. (2026ı). Halk Takvimi'nden Ekim Ayı Notları. *6-B'liler Haber Bilim Kültür Bülteni*, Yıl 17, Sayı 203, Ekim, s. 3.

Vural, A. (2020). Alanya Halk Takvimi, Takvimsel Uygulamalar ve Halk Meteorolojisi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Yaşar, Ö. (2026, 2 Mayıs). *Turkish Naval History*. Facebook. Erişim: 02.05.2026.

Yavuz, M. (2012). İslâhiye-Kabaklar Köyü Halkbilimi Araştırması. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Fatih Üniversitesi.

Yener, E. (1960). *Etnografya Kılavuzu (Halk Sanat ve Geleneklerini Derleme Kılavuzu).* Ankara: Doğuş Limited Şirketi Matbaası.

Yıldız, S. (2023). Direkli Sarıkaya Köyü Monografisi (Sivas İli Yıldızeli İlçesi). *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Yılmaz, B. (2019). Trabzon ili Geleneksel Halk Bilgisi ve Etnografyası. *Basılmamış Doktora Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Ziya Gökalp. (1329[1913]). Halk Medeniyeti Başlangıcı I. *Halka Doğru*, 10 Temmuz sayısı, s.: 14.

Ziya Gökalp. (1336[1920]). Tarih ve Kavmiyat, *Küçük Mecmua*, 25 Eylül sayısı, s.: 7.

RAINER MARIA RILKE UND MICHELANGELO – EIN ESSAY

Prof. Dr. Otto HOLZAPFEL
Freiburg i. Br.
ORCID: 0000-0003-3095-1029
ottoholzapfel@yahoo.de

Für meinen Freund Ali,
Rilke-Übersetzer und -Forscher*,
als Glückwunsch zur Emeritierung

1. EINLEITUNG

Gedichte zu analysieren und zu interpretieren, gehört zu den eher „schwierigen" Vorhaben in der Literaturwissenschaft. Selbst wenn man sich auf ein stufenweises Voranschreiten beschränkt, betritt man relativ ungesicherte Pfade. Voraussetzung ist eine Sensibilität gegenüber der Sprache. Ein erster Schritt kann sein, den dichterischen Text mit weniger kunstvollen Worten zu wiederholen und dabei möglichst das Gewebe, die Textur der sprachlichen Mitteilung offenzulegen. Diese Sprache ist (in der Regel) „verdichtet", eben „Dichtung", und ein „Entflechten" der Wörter kann zum Verständnis hinführen. Die menschliche Sprache (nicht KI) ist ein differenziertes, von Assoziationen bestimmtes Kommunikationsmittel; man sollte bedachtsam mit ihr umgehen.

Es gibt verschiedene Wege der literarischen Analyse und Kommentierung von Gedichten. Man kann sich zuerst mit der Form auseinandersetzen (Metrik, Rhythmus, Reimschema) und dann den Inhalt zu analysieren versuchen (eigentliche Interpretation). Beide Schritte entsprechen einer „werk-immanenten Analyse", die nur vom Text selbst ausgeht. Man kann sich dann weiter um den Autor / die Autorin und um die Einordnung in die passende literarische Epoche kümmern (literarische Wertung; Verknüpfung mit der Biografie des Dichters und den Umständen der Entstehung des Werks). Dieser Schritt geht für manche bereits über das hinaus, was Interpretation zu leisten hat, denn sie halten den Text für sich allein für aussagekräftig. Das Werk hat sich von seinem Verfasser gelöst. Und schließlich wird man auch nach einer Bewertung fragen dürfen: Welches ist der aktuelle und subjektiv empfundene Stellenwert eines Gedichts und was spricht mich heute an dem Text an? Warum ist er für mich „wichtig"? Wie werte ich schließlich diesen Text ästhetisch?

Der letztere Hinweis ist auch eine Frage nach der Wertung des „Schönen" (und nach der Abwertung des „Kitsches"). Es muss deutlich sein, dass

* Vgl. Öztürk 2001; Rilke, 2002, S. 18-19; Öztürk, 2002, S. 3-7 (im Anhang); Öztürk / Kızıler Emer 2026.

Gedicht-Interpretation ein stufenweises Voranschreiten auf relativ ungesicherten Pfaden ist und nur in einem Rahmen von Respekt und Toleranz zu realisieren ist. Eine gewisse Ehrfurcht (vor dem Werk) bestimmt auch unsere Vorgehensweise, ebenso Sensibilität gegenüber der Sprache. Wir wollen erläutern, nicht „zerreden". Gedichte zu analysieren, bedeutet zum Teil auch einfach den dichterischen Text mit anderen, weniger kunstvollen Worten zu wiederholen und damit möglichst das Gewebe, die Textur der sprachlichen Mitteilung offenzulegen. Durch Paraphrase (lineare Übersetzung, Wort für Wort-Erläuterung) erschließt sich einem ein Text. Ein Ausgangspunkt mag dabei die Beobachtung sein, dass die Sprache der Dichtung abgehoben ist von jener des Alltags. Ein Weg zum Verständnis mag beim Nachspüren von Satzmelodien beginnen.

Der Satz „Ich gehe nach Hause" referiert in gerader Tonfolge eine bruchlose und zielgerichtete Feststellung. Schon wenn ich etwas einschiebe, etwa „Ich gehe durch die belebten Straßen nach Hause", unterbreche ich den einfachen Fluss der Wörter und flechte eine Nebenlinie ein. Vor allem mit Adjektiven und Einschüben charakterisiere ich Hauptwörter, die damit in ihrer Substanz wesentlich erweitert werden: „durch die Straßen" / „durch die belebten Straßen" / „Bedrückt gehe ich durch die belebten Straßen, deren Hektik mich kalt lässt, nach Hause." Je nachdem, welches Gewicht ich der Botschaft geben will, verändere ich die Betonung bzw. die Stimmlage und die Melodie der einzelnen Teile. Es ist ein wichtiges didaktisches Ziel, die Sprache auch als Kunstform verstehen zu lernen, nicht nur als pragmatisches Mittel der Kommunikation.

Mit der Sprache sollte man bedachtsam umgehen. Sie lässt sich auch missbrauchen. Im Sinn verschwommene Botschaften verunsichern, statt zu klären. Es gibt eine Sprache der Politik, die oft mehr verschleiert als klärt, gleiches gilt für die Sprache der Werbung. Ähnliches geschieht mit einer Überfrachtung der Sprache, die dann ihren zutreffenden Klang verliert und „Wortgeklingel" wird. Wiederholen wir das obige Beispiel: „Völlig im Herzen zerknirscht und bedrückt auf das Tiefste von den seelischen Anspannungen, die mich urplötzlich überwältigt haben, gehe ich... bedrückt durch die belebten Straßen..." Hier mag man nicht mehr zuhören, wenn die Aussagen überlastet werden. Man mag nicht mehr über die Klarheit der Sprache staunen, wenn Dichtung sozusagen „barock" überladen wird. Die literarische Epoche des Barocks ist uns entsprechend fremd geworden.

2. RILKES ÜBERSETZUNG VON MICHELANGELO

Auch wenn alle Lücken, die eigene Assoziationen wecken und wecken sollen (literarische „Leerstellen"), gefüllt und manchmal „verstopft" werden, ist Unlust an der Sprache die Folge. Rainer Maria Rilke war ein großartiger Künstler in dem Bestreben, zum einfachen Ton zurückzufinden und in

Wörtern eine frische und neue Bedeutung zu wecken (etwa für den Herbst: „Der Sommer war sehr groß...“). Ähnliches bewunderten Herder, Goethe und die Romantiker an der Volksdichtung, welche (aus anderen Gründen) unnötige Schnörkel vermeidet und Sprache in weitgehend ungekünstelter Form vermittelt (Elemente des Kitsches ausgenommen). Sein kompliziertes Gedicht erschließt sich mir zuweilen, wenn ich versuche, seine Textur, das Gewebe seiner Wörter und seiner Sätze offenzulegen.

Dieses „komplizierte“ Gedicht (undatiert, von vor 1927) nach einem italienischen Madrigal von Michelangelo (1475 - 1564) wird zwar von Rilke selbst „Übertragung“ genannt, zeigt aber höchst eigenständigen Charakter, mit einer durch die Interpretation erschließbaren Kernaussage, die höchstwahrscheinlich nicht von Michelangelo stammt (dessen italienisches Gedicht interessiert uns hier nicht).

An Vitoria Colonna

So wie, indem man abnimmt, langsam nur

innen im harten Berggestein sich findet

ein Niederschlag lebendiger Figur,

der mehr erwächst, je mehr der Stein verschwindet,

so ist von manchem guten Tun die Spur,

darin die Seele bebend sich erwiese,

versteckt durch die Oberfläche, diese

des eignen Fleisches steinige Natur.

Du kannst allein aus meinen Außenseiten

dieses befrein, wozu aus mir in mir

nicht Wille ist, noch Kraft es zu bestreiten.

Michelangelo Buonarotti (1475 - 1564), übertragen von R. M. Rilke (Rilke 1927, S. 271)

Versuch einer erläuternden Prosaübersetzung von Rilkes Gedicht:

Langsam wie [mit dem Abschlag des Bildhauers] das harte Gestein schwindet,

so findet sich innen als Ergebnis eine lebendige Figur.

Sie wächst, während der Stein schwindet.

[Dem Ergebnis sieht man den Abschlag nicht an.]

Ähnlich ist es, dass man von mancher guten Tat

nur eine Spur findet, die durch Nichtbeachtung versteckt ist.

Die „Seele“ [müsste stark genug sein], doch sie verzagt.

Ähnlich ergeht es meinem Ich, das an der Außenseite hart bleibt,

wenn Du mich nicht befreist. [Ich versuche zu ahnen, was dieses „Du“

bedeuten könnte.] Ich merke, dass ich weder die Kraft habe noch

den Willen [dieses „Du“] zu verneinen.

Wir versuchen eine Annäherung: Das Gedicht beschreibt im angestrebten Vergleich die Arbeit eines Bildhauers. Es vergleicht den Prozess, eine Figur aus hartem Stein zu schaffen, mit der Spur, die eine gute Tat hinterlässt. Allerdings ist das nur manchmal so, d. h. wir erkennen es offenbar nicht immer, vielleicht sogar eher selten. Wie nur der Künstler die lebendige Figur im toten, harten Berggestein erkennt, so bleibt vom „guten Tun“ nur eine Spur. Diese Spuren sieht nur, wer besonders aufmerksam ist.

So wie die Figur sich erst langsam findet, so ist dieses Tun vorerst versteckt. Man sieht die Figur nicht, noch nicht; man merkt das Tun und die Tat nicht. Die lebendige Figur sieht man erst, wenn der Stein schwindet, verschwindet. – Das ist ein scheinbarer Widerspruch: Verschwinden schafft Neues; totes Gestein wandelt sich in lebendige Figur. Nur wer den (Arbeits-) Ablauf kennt bzw. sich erklären lässt, versteht dieses. Wichtiger ist jedoch, dass der Dichter mit seiner Wortwahl Aufmerksamkeit und Sensibilität weckt. So sieht man vom guten Tun eben nur die Spur. Je mehr das eine abnimmt (der Stein), desto mehr erwächst das andere (die Figur). Der „Niederschlag“ ist das Abbild, ist hier auch aber das, was der Bildhauer wegschlägt, um eine Figur herauszuarbeiten.

Innen im harten Berggestein findet sich manchmal eine lebendige Figur. Von manchem guten Tun findet man (manchmal) eine Spur. In dieser Spur möchte sich die Seele „beweisen“, möchte den Beweis für eigene Stärke und Identität finden, und zwar vorsichtig, „bebend“. Gutes Tun ist kein lautes Machtmittel, sondern ein stilles Geschenk. Gutes Tun bzw. die lebendige Figur sind versteckt unter der Oberfläche, ja durch die Oberfläche. Diese ist zwar eigenes Fleisch, an sich lebendig, hier aber steiniger Natur. Mit meinem guten Tun wird sogar der tote Stein wie unter der Hand eines Bildhauers „lebendig“.

Du kannst es befreien, indem du meine Außenseite angreifst, meine Oberfläche aufbrichst. Ich selbst bin dazu nicht in der Lage, sondern brauche deine Hilfe. Im sozialen Tun ist die Hilfe des anderen nötig; allein ist man hilflos. – Das sehe ich ein und versuche es zu verstehen. Also will ich mich

dem nicht verwehren; in mir ist dazu weder Kraft noch Wille. Ich kann nicht und ich will es auch nicht. Ich bin davon sogar überzeugt; ich will es nicht bestreiten.

Der Bildhauer schlägt aus dem toten Gestein eine lebendige Figur. Mit jedem Schlag verschwindet etwas vom Stein, aber die Figur wächst. Innen im harten Stein findet sich das „Leben“ verborgen; nicht das Leben selbst, sondern nur der „Niederschlag“, sein Abbild. – Es versteckt sich in mancher guten Tat eine Spur. Das Gute ist versteckt unter der Oberfläche. Wenn man sich das zutraut, kann man in diesem Guten die Spur einer (göttlichen) „Seele“ sehen. Wenn das so ist, beweist sich die Existenz der Allmacht mit einer solchen Spur, und zwar nur vorsichtig, „bebend“. Sie „erwiese“ sich, d. h. sie möchte sich beweisen: Falls man dafür offen ist. – Das „eigene Fleisch“, meine Körperlichkeit, welche die „Seele“ versteckt, ist „steiniger Natur“: Unter der Oberfläche meines Körpers verbirgt sich etwas. Das will befreit werden, aber das geht nur, wenn ich die „Außenseiten“ (hart und vielleicht auch schmerzhaft) bearbeite bzw. bearbeiten lasse, dieses zulasse. Wenn ich mich nicht gegen die Hilfe anderer, gegen den Kontakt und die dadurch ausgelösten Emotionen wehre. „Du allein kannst das.“

Das gewähren zu lassen, ist eigentlich mein Wille; es ist „aus mir“, von Natur (vom Schöpfer) gegeben. Es ist „in mir“ die Kraft, dem zuzustimmen. Ich will mich dem unterwerfen, denn ich habe (im Innersten) weder den Willen noch die Kraft abzustreiten, dass es diese „Seele“ gibt (geben könnte, geben muss). – Durch gute Gedanken dem Nächsten gegenüber kann ich Gutes bewirken. Das ist zwar nicht nachweisbar, aber wahrscheinlich. Und wenn das so ist, sollte ich diese Kraft nicht unterschätzen. Sie ist vielleicht die Spur einer Macht, die größer und höher ist als menschliche Vorstellung berechnet. Das kann im Glauben zu einer wunderbaren Gewissheit werden.

Der Text lebt von der Spannung des Abnehmens und Wachsens, von dem Gegensatz zwischen „bearbeitet werden“ und „willig nachgeben“, zwischen „Oberfläche“ und „innen“, zwischen Du und Ich. Die Spannung gebenden Wörter und Satzteile sind ineinander verwoben. Das Geflecht von Wörtern, Satzteilen und Sätzen schafft ein dichtes Gewebe, schafft „Dichtung“. Die Mitteilung hat eine Struktur, die ihrem Kern entspricht. Der Sinn des Textes muss wie in anschmiegsamen Bewegungsabläufen erschlossen, entdeckt werden. Er öffnet sich nur dem, der Spuren im Text verfolgt und offen ist für deren Inhalte.

Nach dem Gleichnis vom Bildhauer, welches die Kraft der guten Tat erläutert, folgt die „Bitte“. Es ist meine Bitte („meine Außenseiten..., wozu in mir...“). Allein „du“ kannst das bewirken, nämlich mich befreien. Wenn ich unter der Oberfläche meiner steinigen Natur verborgen bin, bin ich auf dich angewiesen, dass du mich befreist. Aus dem sozialen Tun erwächst eine

Kraft. Wenn sich in der „Spur der guten Tat“ die Seele bebend erweist, dann wird darin eine Macht spürbar, die höher ist als ich und du und Transzendentes erahnen lässt.

Manchmal ist eine Analyse (ohne z. B. hier auf die [musikalische] Form des Madrigals Rücksicht zu nehmen oder auf die italienische Vorlage für Rilkes Text) nur eine vervielfältigte, oft etwas hilflos erscheinende Wiederholung mit zahlreichen Wörtern, was der Dichter dagegen in vollendet knapper Form, eben als „Dichtung“ zu sagen vermochte. Insofern sind jede Analyse und die weitergehende Interpretation nur Annäherungen. Das gilt auch für die eigenen Schritte zum Verständnis des Textes, die aber z. B. berücksichtigen, dass Rilke in vielen seiner Gedichte ein Begreifen des Transzendenten versucht. Seine Texte „kreisen um Gott“. Ich meine, dass auch das vorliegende Gedicht in diese Richtung zielt. Die Botschaft ist hier mehr als das Gleichnis vom Bildhauer. Falls die eigene Erfahrung es zulässt, kann die „Kraft des guten Tuns“ als die Spur seelischer Macht verstanden werden, welche in den Glauben an einen Gott einmündet oder wie immer man diese Macht nennen möchte, die im sozialen Feld vom liebevollen Ich und vom barmherzigen, mitfühlenden Du lebt, vielleicht sogar erst für uns existent wird. Rilke hat dafür in anderen Texten die Bilder vom „Gefäß“ und vom „Turm“ gefunden („Stundenbuch“, 1899 / 1903). Dem Bericht der Bibel nach schuf Gott den Menschen „ihm zum Bilde“. Ich bin geneigt, aus Rilkes Botschaft herauszulesen, dass Gott ein Gegenüber wünscht (vielleicht sogar braucht), welches ihn vorbehaltlos akzeptiert und das sich ihm zuwendet. Eine solche theologische Frage ist m. E. auch in einer Gedichtinterpretation erlaubt; sie scheint mir hier naheliegend und berührt den Kern des Gedichtes. Bei diesem Text von Rilke ist sie notwendig.

Rainer Maria Rilke (1875 - 1926) war 1898 in Florenz, 1903 in Rom (und öfter in Italien). Obiges Gedicht entstand in diesem Zusammenhang. – Man kann mit Rilkes Text eine Übertragung von Heinrich Nelson vergleichen, die 1914 versucht wurde:

Wie aus dem harten Stein durch Meißelhiebe

ein lebensvolles Bild,

Geliebte, sich enthüllt,

das aus dem Marmor wächst, je mehr er schwindet,

so sind viele gute Triebe

der Seele, die sich windet

in Furcht, verhüllt durch ihres Leibes Last,

der roher, spröder, harter Schale gleicht.

Von ihr mich zu befrei'n

die Macht allein du hast,

da Kraft und Willen mir dazu nicht reicht.

(Buonarroti, 1914, S. 106)

Hier ist das Gegenüber definiert als die Geliebte; sie „befreit", wozu ich selbst nicht in der Lage bin. Jegliche Andeutung einer Transzendenz, die ich bei Rilke vermute, fehlt hier. Ob diese Übertragung eher dem Gedicht Michelangelos entspricht, soll und kann hier nicht untersucht werden. Bewusst wird Rilkes Text eine „Übertragung" genannt; das bietet andere Freiheiten als eine wortgetreue Übersetzung. In die Nachdichtung sind eigene Gedanken eingeflossen, zu denen Michelangelos Text Anregungen gab. – Michelangelo (1475 - 1564) war seit 1488 in Florenz als Bildhauer tätig, und er ist wohl einer der bedeutendsten Künstler um 1500, der Hoch-Renaissance überhaupt. Er arbeitete für die Medicis in Florenz, später für die Päpste in Rom. In den Jahren 1508 - 1512 malte er die Decke der Sixtinischen Kapelle in Rom aus, um 1534 - 1541 das Riesenfresko des „Jüngsten Gerichts" an die Altarwand der Sixtinischen Kapelle. Eine zentrale Szene ist die Darstellung Gottes, der dem eben geschaffenen Menschen einen Finger entgegenstreckt, Adam bemüht sich etwas nachlässig ebenso. Gott und Adam sind dabei fast auf Augenhöhe. Wenn man an Rilkes geahnte Gottesbilder denkt, liegt die Vorstellung nahe, dass auch Gott ein Gegenüber wünscht bzw. „braucht". Michelangelo war wie viele Künstler der Renaissance ein sehr vielseitiger Mensch: Skulptur, Malerei, Zeichnung, Baukunst und Dichtung beschäftigten ihn. Seine Dichtungen sind jedoch unterschiedlich bewertet worden und unter den Musen, die Michelangelos Grab schmücken, fehlt die Muse der Dichtkunst. Manche Texte wurden erst nach 1863 veröffentlicht. Sie sind geprägt von verschlüsselter Sprache und religiösen Inhalten. In die Zeit nach 1538 fällt Michelangelos Freundschaft mit Vittoria Colonna (1492 - 1547) [Rilke schreibt „Vitoria"]. Sie war Dichterin; ihr Werk ist ebenfalls von Religiosität geprägt.

Michelangelo widmet sein Madrigal „Vitoria [Vittoria] Colonna"; in seinem Gedicht spricht er (nach Rilke) allerdings nur von einem „Du". In Nelsons Übertragung wird dagegen direkt die „Geliebte" angesprochen. Während Rilke vom „guten Tun die Spur, darin die Seele bebend sich erwiese" spricht, nennt Nelson die „viele[n] gute[n] Triebe der Seele", die „in Furcht" sind. Und zur Befreiung ruft Nelson die Geliebte an, die „allein die Macht" hat, weil ihm „Kraft und Willen" dazu nicht ausreichen. Rilke dagegen spricht davon, dass „aus mir in mir nicht Wille ist, noch Kraft es zu bestreiten", d. h. dass Kraft und Willen sich gegen die Befreiung nicht wehren wollen bzw. aus ihrer eigenen Bestimmung heraus („aus mir in mir")

nicht wehren können. An allen diesen Stellen formuliert Rilke etwas, was mir weitaus differenzierter als bei Nelson scheint und m. E. in die Richtung zu interpretieren ist, die ich oben angedeutet habe. Sprache ist nicht nur Mittel zur Mitteilung, sondern „Deuten der Welt“. Sprache vermittelt nicht nur, sondern – besonders in der poetischen Funktion – Sprache deutet und interpretiert. Es ist unsere Aufgabe, diese Interpretation in unterschiedlicher Breite und Tiefe zu verdeutlichen. Solche Interpretation ist, selbst wenn sie auf Analysen aufbaut, weitgehend subjektiv.

3. FAZIT

Der Versuch einer Analyse und einer Interpretation, wie sie oben vorgeführt wurden, gehört zum Handwerkszeug des Philologen. Dafür gibt es Regeln und Vorbilder, die hier nicht dargestellt wurden. Der Versuch, durch eine interpretierende „Nacherzählung“ den Text, der auf dem ersten Blick schwer zugänglich scheint, zu erläutern, ist ein Schritt auf diesem Weg.

LITERATURVERZEICHNIS

Buonarroti, Michelangelo (1914). *Dichtungen*, übertragen von Heinrich Nelson, Jena: Eugen Diederichs.

Holzapfel, O. (2025). „Achtsamkeit: Rilke und Michelangelo“. In: *Christen heute. Die alt-katholische Zeitschrift in Deutschland* 69 (2025), Juli/August, S. 49-52.

Öztürk, A. O. (2001). Nesnesi Panter mi Şiirin? Rainer Maria Rilke'nin ‚Nesne Şiir‘i Kuramı‘na Örnek Olan ‚Panter‘ Şiiri Üzerine İnceleme“, 23.12.2001. http://www.izedebiyat.com/yazi.asp?id=2398 (Zugriff: 26.01.2018, 22:38:56).

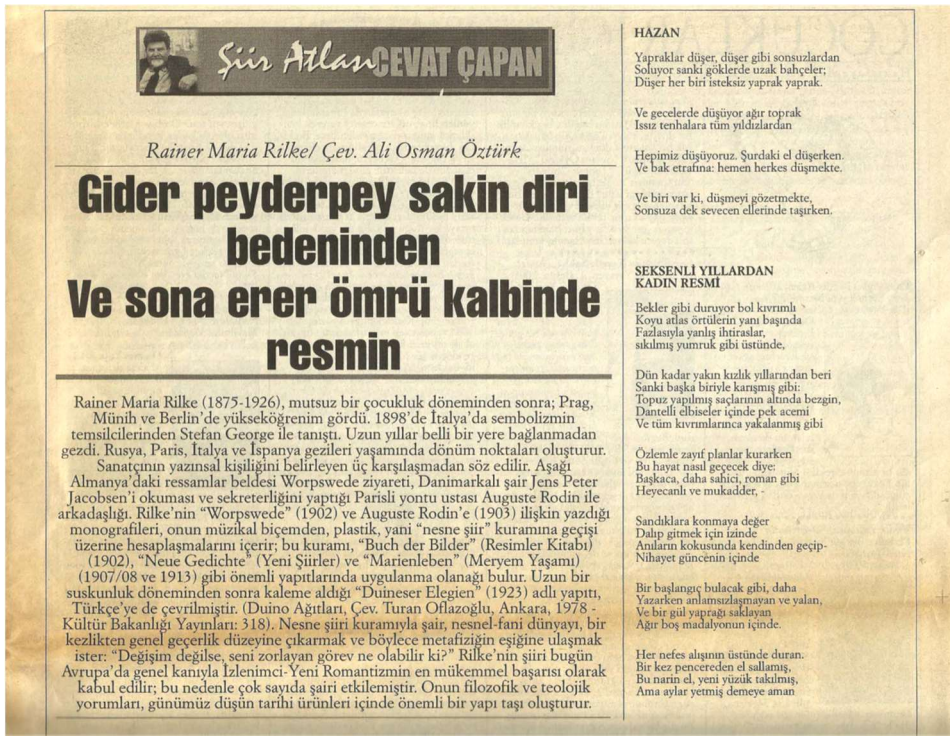
Öztürk, A. O. (2002). Nesnesi Panter mi Şiirin? In: *Yom Sanat*, Ocak/ Şubat 2002, Vol. 4, S. 3-7.

Öztürk, A. O. / Kızıler Emer, F. (2026). Rainer Maria Rilke in der Türkei: Zur wissenschaftlichen und translatorischen Rezeption seit den 1940er Jahren. *Rilke und seine Zeitgenossen*, Internationale Tagung am 7-8. Mai 2026, Universität Pécs. (Mündlicher Vortrag)

Rilke, R. M. (1927). Übertragungen. Leipzig: Insel (Rainer Maria Rilke, *Gesammelte Werke*, Band VI).

Rilke, R. M. (2002). Şiirler. „Gider peyderpey sakin diri bedeninden -Ve sona erer ömrü kalbinde resmin“. Übers. v. Ali Osman Öztürk. In: *Cumhuriyet Kitap* Eki. Sayı: 624. Istanbul, (31.01.2002), S. 18-19.

ANHANG



Şiir Atlası CEVAT ÇAPAN

Rainer Maria Rilke/ Çev. Ali Osman Öztürk

Gider peyderpey sakin diri bedeninden Ve sona erer ömrü kalbinde resmin

Rainer Maria Rilke (1875-1926), mutsuz bir çocukluk döneminden sonra; Prag, Münih ve Berlin'de yükseköğrenim gördü. 1898'de İtalya'da sembolizmin temsilcilerinden Stefan George ile tanıştı. Uzun yıllar belli bir yere bağlanmadan gezdi. Rusya, Paris, İtalya ve İspanya gezileri yaşamında dönüm noktaları oluşturur. Sanatçının yazınsal kişiliğini belirleyen üç karşılaşmadan söz edilir. Aşağı Almanya'daki ressamlar beldesi Worpswede ziyareti, Danimarkalı şair Jens Peter Jacobsen'i okuması ve sekreterliğini yaptığı Parisli yontu ustası Auguste Rodin ile arkadaşlığı. Rilke'nin "Worpswede" (1902) ve Auguste Rodin'e (1903) ilişkin yazdığı monografileri, onun müzikal biçemden, plastik, yani "nesne şiir" kuramına geçişi üzerine hesaplaşmalarını içerir; bu kuramı, "Buch der Bilder" (Resimler Kitabı) (1902), "Neue Gedichte" (Yeni Şiirler) ve "Marienleben" (Meryem Yaşamı) (1907/08 ve 1913) gibi önemli yapıtlarında uygulanma olanağı bulur. Uzun bir suskunluk döneminden sonra kaleme aldığı "Duineser Elegien" (1923) adlı yapıtı, Türkçe'ye de çevrilmiştir. (Duino Ağıtları, Çev. Turan Oflazoğlu, Ankara, 1978 - Kültür Bakanlığı Yayınları: 318). Nesne şiiri kuramıyla şair, nesnel-fani dünyayı, bir kezlikten genel geçerlik düzeyine çıkarmak ve böylece metafiziğin eşiğine ulaşmak ister: "Değişim değilse, seni zorlayan görev ne olabilir ki?" Rilke'nin şiiri bugün Avrupa'da genel kanıyla İzlenimci-Yeni Romantizmin en mükemmel başarısı olarak kabul edilir; bu nedenle çok sayıda şairi etkilemiştir. Onun filozofik ve teolojik yorumları, günümüz düşün tarihi ürünleri içinde önemli bir yapı taşı oluşturur.

HAZAN

Yapraklar düşer, düşer gibi sonsuzlardan
Soluyor sanki göklerde uzak bahçeler;
Düşer her biri isteksiz yaprak yaprak.

Ve gecelerde düşüyor ağır toprak
Issız tenhalara tüm yıldızlardan

Hepimiz düşüyoruz. Şurdaki el düşerken.
Ve bak etrafına: hemen herkes düşmekte.

Ve biri var ki, düşmeyi gözetmekte,
Sonsuza dek sevecen ellerinde taşırken.

SEKSENLİ YILLARDAN KADIN RESMİ

Bekler gibi duruyor bol kıvrımlı
Koyu atlas örtülerin yanı başında
Fazlasıyla yanlış ihtiraslar,
sıkılmış yumruk gibi üstünde,

Dün kadar yakın kızlık yıllarından beri
Sanki başka biriyle karışmış gibi:
Topuz yapılmış saçlarının altında bezgin,
Dantelli elbiseler içinde pek acemi
Ve tüm kıvrımlarınca yakalanmış gibi

Özlemle zayıf planlar kurarken
Bu hayat nasıl geçecek diye:
Başkaca, daha sahici, roman gibi
Heyecanlı ve mukadder, -

Sandıklara konmaya değer
Dalıp gitmek için izinde
Anıların kokusunda kendinden geçip-
Nihayet güncenin içinde

Bir başlangıç bulacak gibi, daha
Yazarken anlamsızlaşmayan ve yalan,
Ve bir gül yaprağı saklayan
Ağır boş madalyonun içinde.

Her nefes alışının üstünde duran.
Bir kez pencereden el sallamış,
Bu narin el, yeni yüzük takılmış,
Ama aylar yetmiş demeye aman

(Rilke, 2002, S. 18)

Panter
(Jardin des Plantes'da, Paris)*

Gözleri parmaklıkların geçişinden
Öyle yorgun bakmaya dermansız;
Sanki binlerce parmaklık demirden,
Ve arkasında yitik dünya apansız.

Vakur salınır zarif zorlu adımlar,
En dar alanda dolanıp duran,
Ortada sanki bir güç dansı var;
Vurgun yemiş bir irade, doğadan

Bazen kalkar perde göz bebeğinden
yavaşça derken bir resim dalar derin;
Gider peyderpey sakin diri bedeninden
Ve sona erer ömrü kalbinde resmin.
Türkçesi: Ali Osman Öztürk
*(Paris Botanik Bahçesi'nde)



Der Panther
(Im Jardin des Plantes, Paris)

Sein Blick ist vom Vorübergehen der Stäbe
So müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als es tausend Stäbe gäbe
Und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
Der sich im allerkleinsten Kreis dreht,
Ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
In der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
Sich lautlos auf Dann geht ein Bild hinein,
Geht durch der Glieder angespannte Stille
Und hört im Herze auf zu sein.

(Öztürk 2002, S. 3)

SAVAŞ SONRASI ALMAN ŞİİRİNDE NESNELLİK VE YERLİLEŞTİRME: RUDOLF OTTO WIEMER ŞİİRLERİNİN ALİ OSMAN ÖZTÜRK ÇEVİRİLERİ ÜZERİNDEN BİR ANALİZİ

Prof. Dr. Umut BALCI
Batman Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği Bölümü
ORCID: 0000-0001-8196-4351
balci_u@yahoo.de

1. GİRİŞ

II. Dünya Savaşı sonrasında Alman edebiyatı yalnızca siyasal ve toplumsal bir çöküşün ardından değil, aynı zamanda dilin ahlaki meşruiyetine ilişkin derin bir krizin içinden doğmuştur. Nazi ideolojisinin dili propaganda ve manipülasyon aracı olarak kullanması, savaş sonrası yazarlarda sözün hem temsil gücüne hem de etik sınırlarına ilişkin belirgin bir kuşku yaratmıştır (Bkz. Balcı ve Yavuz, 2011; Kalkan, 2018; Güven, 2024; Yıldırım-Aksöz 2009). Gruppe 47 çevresinde şekillenen edebî atmosferin, tam da bu nedenle, "gösterişsiz", "seyrek" ve hatta "soğuk betimleyici gerçekçilik" diye tanımlanan bir dilsel duyarlığı öne çıkardığı bilinmektedir (Brase, 1999). Bu yönelim, savaş sonrası Alman şiirini yalnızca estetik bakımdan değil, aynı zamanda etik bir kendini sınırlama pratiği olarak da anlamayı mümkün kılmaktadır.

Savaş sonrası dönemde şiirin temel problemlerinden biri, yıkım, suç, kayıp ve bellek gibi ağır tarihsel deneyimlerin nasıl temsil edileceği sorusudur. Adorno'nun Auschwitz sonrasında şiirin imkânına ilişkin düşünceleri çoğu kez yanlış biçimde bir "şiir yasağı" şeklinde özetlenmiş olsa da, daha dikkatli okumalar onun asıl meselesinin sanatın ahlaki statüsü ve temsile eşlik eden tehlikeler olduğunu göstermektedir (Martin, 2006). Bu çerçevede savaş sonrası Alman şiirinin, suskunluk tanıklık ve estetik üçgeninde yapılan tartışmalar üzerinden ilerlediği görülmektedir. Bu tartışmalar şiir geleneğinde farklı dilsel yaklaşımların ortaya çıkamsına da sebep olmuştur. Yukarıda dile getirdiğimiz Gruppe 47'nin yanı sıra Eugen Gömringer öncülüğünde aynı dönemde ortaya çıkan *somut şiir* akımının temsilcileri de dili görsel ve akustik açıdan bir malzeme olarak kullanarak dilin kirletilmesine somut şiirleriyle tepki göstermişlerdir (Bkz. Balcı, 2006; 2009; Balcı ve Darancık, 2017, Aksöz, 2017).

Rudolf Otto Wiemer de yukarıda dile getirdiğimiz savaş sonrası Alman edebiyatı şairlerindendir ve savaşın hem tema olarak hem de motif ve stilistik olarak şiirlerine yansıdığı bilinmektedir. Wiemer'in şiirsel dünyasında dikkat çeken özelliklerden biri, soyut ya da metafizik meseleleri bile somut ve gündelik nesneler aracılığıyla aktarmasıdır. Şiirlerinde savaş, yaşlılık, korku, inanç, dilsel kayma ya da kayıp gibi temalar; su, tuz, siren,

harf, ilan, patika, yaş, pankart ya da çöp gibi belirgin nesnel alanlara bağlanmaktadır (Bkz. Wiemer, 2006). Bu alanlar çoğu zaman kültürel unsurlar içerir (bak. Balcı 2013). Böylece şiir, yüksek bir soyutlama dili yerine, gündelik maddeselliğin içinden konuşmaktadır. Bu yönüyle Wiemer'in şiiri, savaş sonrası Alman şiirinde gözlenen yalınlık ve denetimli yoğunlukla uyumlu hale gelmektedir (Knörrich, 1992).

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Rudolf Otto Wiemer'in seçilmiş şiirlerinde gözlenen nesnel, ekonomik ve kontrollü şiir söyleyişini belirlemek ve bu söyleyişin Ali Osman Öztürk'ün Türkçe çevirilerinde ne ölçüde korunduğunu, ne ölçüde yerlileştirildiğini incelemektir. Çalışma, savaş sonrası Alman şiirinde belirginleşen yalınlık, tarihsel yoğunluk, nesneye yönelim ve duygunun dolaylı ifade edilişi gibi özelliklerin, çeviri sürecinde nasıl yeniden kurulduğu sorusuna odaklanmaktadır. Bu yönüyle araştırma, yalnızca iki dil arasındaki anlam aktarımını değil, aynı zamanda ton, ritim, imge, kültürel çağrışım ve şiirsel mesafe gibi unsurların hedef dilde nasıl dönüştüğünü tartışmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer amacı, şiir çevirisinde "yerlileştirme" kavramını yalnızca kültürel unsurların uyarlanması düzeyinde değil, daha geniş bir poetik strateji olarak değerlendirmektir. Bu çalışmada yerlileştirme, sözdizimsel doğallaştırma, anlamın hedef okur lehine açıklık kazanması, şiirsel tonun Türkçe şiir duyarlığına yaklaştırılması, kimi imgesel alanların hedef kültürde daha etkin çağrışım üretir hâle gelmesi ve kaynak metindeki sertliğin yer yer yumuşaması gibi boyutları da kapsayacak biçimde ele alınmaktadır. Bu nedenle çalışma, şiir çevirisinde sadakat ile yeniden kurma arasındaki ilişkinin somut bir örnek üzerinden tartışılmasını da hedeflemektedir.

Bu doğrultuda araştırma şu sorulara cevap aramaktadır:

- Rudolf Otto Wiemer'in şiirlerinde nesnellik hangi dilsel ve şiirsel araçlarla kurulmaktadır?
- Ali Osman Öztürk'ün çevirileri, bu nesnelliği hangi ölçüde korumaktadır?
- Çeviri sürecinde hangi noktalarda hedef dilin ve hedef kültürün beklentilerine yaklaşan yerlileştirici tercihler devreye girmektedir?
- Bu tercihler, şiirin tonunu, imgesel yapısını ve tarihsel sertliğini nasıl etkilemektedir?

1.2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda amaç, belirli bir olgu ya da metin grubunu kendi bağlamı içinde

derinlemesine anlamlandırmaktır (Tisdell vd. 2025). Tarama yöntemiyle elde edilen veriler doküman analizine tabi tutulmuştur. Doküman analizi, mevcut yazılı materyallerin sistematik biçimde seçilmesi, değerlendirilmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasına dayanan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009; Gürbüz ve Şahin, 2014). Rudolf Otto Wiemer'in Ali Osman Öztürk tarafından Almanca'dan Türkçe'ye çevrilen *Sözdeyişmece* adlı kitabı bu çalışmanın dökümanını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamındatoplamda beş şiirin analizi yapılmıştır. *Sözdeyişmece* adlı şiir, kitabın da başlığını oluşturduğu için bilinçli olarak, diğer dört şiir ise rastgele seçilmiştir. Her şiir hem özgün metin hem de erek metin düzeyinde sistematik olarak incelenmiştir.

Araştırmanın çözümleme boyutunda karşılaştırmalı metin incelemesi kullanılmıştır. Bu yöntem, kaynak metin ile erek metin arasındaki ilişkilerin yalnızca anlamsal eşdeğerlik bakımından değil, biçimsel ve poetik özellikler açısından da değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Şiir çevirisi söz konusu olduğunda bu tür bir çözümleme büyük bir önem taşımaktadır, çünkü şiirsel yapı yalnızca sözcüklerden değil, ses tekrarlarından, dize kuruluşundan, ritimden, imgesel alanlardan ve kültürel çağrışımlardan da oluşmaktadır. Bu nedenle her şiir önce kendi iç bütünlüğü içinde okunmuş, ardından Almanca özgün metin ile Türkçe çeviri karşı karşıya getirilerek belirli ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Bu ölçütler şu şekilde belirlenmiştir:

- şiirin tematik ekseni,
- kaynak metindeki nesnellik göstergeleri,
- çevirideki sözcüksel tercihler,
- sözdizimsel dönüşümler,
- imgesel alanın korunması ya da dönüştürülmesi,
- ritim ve ton değişimleri,
- yerlileştirme eğilimleri
- iki metin arasındaki genel poetik etki farkı (Bkz. Mayring, 2014)

Yöntemin yorumlayıcı çerçevesinde ayrıca *yerlileştirme* kavramı kullanılmıştır. Akıcı ve doğal görünen çeviri anlayışı, çoğu zaman kaynak metnin yabancılığını görünmez hâle getirmektedir; buna karşılık yerlileştirmenin hedef dilde okuma kolaylığı sağlarken kültürel farkı azaltabilmektedir (Venuti, 2017).

2. SAVAŞ SONRASI ALMAN ŞİİRİNDE NESNELLİK

Savaş sonrası Alman edebiyatını açıklamak için kullanılan *Trümmerliteratur*, *Kahlschlagliteratur* ve *Stunde Null* gibi kavramlar, dönemin bütününü eksiksiz karşılamasa da, 1945 sonrasında yazının üstlendiği tarihsel yükü görünür kılmaları bakımından önem taşımaktadırlar.

Bu kavramlar, bir yandan fiziksel yıkıntılarla dolu bir coğrafyaya, öte yandan ideolojik olarak aşınmış bir dil ve kültür alanına işaret etmektedir. Gruppe 47, Nazi propagandasının kirlettiği dil karşısında gösterişsiz, hatta soğuk sayılabilecek betimleyici bir gerçekçiliği savunmuştur (Parkes, 2009; Zengin, 2011). Bu bağlamda nesnellik; somut nesnelere yönelim, duygunun doğrudan itiraf yerine dolaylı olarak verilmesi, ekonomik söyleyiş, eksiltme, kısa cümleler, gündelik hayat unsurlarıyla anlam kurma ve yüksek retorikten uzak durma gibi özellikleri içermektedir. Böyle bir şiir dili, duygusuz olduğu için değil, duyguyu kontrollü ve maddi bir düzleme taşıdığı için nesneldir (Lampart, 2013). Bu nesnel yönelimin tarihsel zeminini anlamak için Nazi döneminin dil politikalarına ilişkin tartışmalar önem taşımaktadır. Klemperer'in LTI başlıklı çalışması, totaliter iktidarın dili nasıl sıradanlaştırdığı, aşındırdığı ve ideolojik hale getirdiği konusunda savaş sonrası araştırmalar için belirleyici bir çerçeve sunmaktadır (Klemperer, 1947/2015). Savaş sonrasında birçok yazarın süslü, ve abartılı söyleyişten kaçınmasının nedenlerinden biri de tam olarak budur: dile ancak onu sınırlandırarak yeniden güvenilebilir hale dönüşebilir.

Elbette savaş sonrası Alman şiiri tek bir çizgiden ibaret değildir. Aynı dönemde deneysel şiir, politik şiir, dini şiir ve daha öznel lirik örnekler de üretilmiştir. Bununla birlikte tarihsel travma karşısında yoğun ama kontrollü bir dil kullanma eğilimi, dönemin şiirini tanımlayan ana damarlardan birine. Rudolf Otto Wiemer'in şiirlerinde görülen yalınlık, tekrar, gündelik nesneye yönelim ve duygunun dolaylı sunumu, bu genel eğilim ile de yakından ilişkilidir (Detaylı bilgi için bkz: Özlem, 2011). Rudolf Otto Wiemer'i bu nedenle dar anlamda yalnızca *Trümmersliteratur* şairi olarak tanımlamak yerine, savaş sonrası Alman edebiyatının tarihsel duyarlıklarını ve poetik iklimini şiirlerinde sürdüren bir yazar olarak konumlandırmak daha isabetli görünmektedir. Wiemer'in kısa dize yapısı, gündelik nesnelere dayalı imgesel alanı, doğrudan duygusal açıklamadan kaçınan tonu ve tarihsel yoğunluğu yüksek sözcüklerle anlam üretmesi, onu *Nachkriegsliteratur*'un estetik mantığıyla ilişkilendirilebilir kılmaktadır. Bu bakımdan Wiemer'in şiirlerini Ali Osman Öztürk çevirileri üzerinden incelemek, yalnızca tekil şiir çözümlemesi sunmakla kalmamakta, aynı zamanda savaş sonrası Alman şiirinin Türkçedeki alımlanma ve yeniden yazılma biçimlerini tartışma imkânı da sağlamaktadır.

3. ÇEVİRİBİLİMDE YERLİLEŞTİRME KAVRAMI

Çeviribilimde yerlileştirme kavramı, en geniş tartışma alanını Lawrence Venuti'nin çalışmalarıyla kazanmıştır. Venuti, akıcı ve saydam çeviri ideolojisinin çevirmeni görünmez kıldığını, bu görünmezliğin de çoğu zaman kaynak metnin kültürel ve dilsel farklarını erek kültür normları içinde eriterek gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Venuti, 2017). Ona göre hâkim

çeviri ideolojisi, özellikle akıcılığı bir üstünlük ölçütü haline getirerek çevirinin çeviri olduğu gerçeğini örtmekte, böylece erek kültürün değerlerini doğal ve evrenselmiş gibi sunmaktadır (age). Venuti'nin yerlileştirme/yabancılaştırma ayrımı, çeviriyi yalnızca dilsel eşdeğerlik açısından değil, kültürel siyaset bakımından da ele almayı sağlamaktadır. Ancak çağdaş araştırmalar bu iki kavramın mutlak ve birbirini dışlayan kategorilerden çok, metin düzeyinde farklı yoğunluklarda işleyen eğilimler olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. 2024 tarihli bibliyometrik bir çalışma da domestication ve foreignization tartışmasının çeviri araştırmalarında kalıcı ve verimli bir eksen oluşturduğunu, fakat uygulamada çoğu çeviri kararının bu iki kutup arasında dereceli biçimde dağıldığını göstermektedir (An, 2024).

Yerlileştirme tartışmasını şiir çevirisine taşıdığımızda mesele daha da karmaşık hale gelmektedir. Çünkü şiirde yalnızca anlam değil, ayrıca ritim, ses, imge, çok anlamlılık ve çağrışım da çevrilmektedir. Boase-Beier, şiir çevirisinin özel bir alan olduğunu ve bu alanda çevirmenin yalnızca *ne söylendiğini* değil, *nasıl söylendiğini* de yeniden kurmak zorunda olduğunu vurgulamaktadır (Boase-Beier, 2013). Dolayısıyla şiir çevirisinde akıcılık sağlamak çoğu zaman anlamı netleştirmekten fazlasını yapmakta, ton, mesafe ve şiirsel belirsizlik de bu süreçte dönüşebilmektedir. Bu noktada Nida'nın biçimsel eşdeğerlik ve dinamik/işlevsel eşdeğerlik ayrımı açıklayıcı olmaktadır. Nida, tam özdeş eşdeğerliğin mümkün olmadığını, çeviride ya biçim ve içeriğin yapısal yakınlığının ya da erek okur üzerinde benzer etkinin öne çıkabileceğini belirtmektedir (Nida, 1964). Felber'in Nida üzerine yazdığı uzun bir çalışmada, dinamik eşdeğerliğin özellikle anlamı öne çıkaran bir yaklaşım olduğunu, bunun da erek dilde daha doğallaştırıcı sonuçlar üretebildiğini göstermktedir (Felber, 2024). Şiir çevirisinde yerlileştirme çoğu kez tam da bu işlevsel etki arayışıyla birleşmektedir.

Bu çalışmada "yerlileştirme" terimi, yalnızca kültürel özel adların uyarlanması anlamında kullanılmamaktadır. Terim daha geniş bir çeviri davranışını kapsayacak biçimde, sözdizimsel doğallaştırma, anlamın açıklığa kavuşturulması, ritmin Türkçenin şiirsel akışına yaklaştırılması, belirsizliklerin kısmen azaltılması ve erek okurun duygusal/estetik alımlamasını kolaylaştıran seçimler olarak anlaşılmaktadır.

4. RUDOLF OTTO WIEMER ŞİİRLERİNDE NESNELLİK VE ALİ OSMAN ÖZTÜRK ÇEVİRİLERİNDE YERLİLEŞTİRME[1]

Bu bölümde Rudolf Otto Wiemer'in örneklem olarak seçilen beş şiiri, Almanca özgün metinleri ile Ali Osman Öztürk'ün Türkçe çevirileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. İnceleme, her şiirde önce tematik yapı ve kaynak metindeki nesnellik unsurlarını, ardından Türkçe çeviride gözlenen çeviri tercihlerini ve yerlileştirme eğilimlerini ele almakta, son aşamada ise şiirin iki dildeki poetik etkisini değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, şiirlerin yalnızca içerik bakımından değil, ritim, ton, imge, sözdizimi ve kültürel çağrışım düzeylerinde de karşılaştırılmasına imkan tanımaktadır.

4.1. Zeitsätze / Tarih Cümleleri (Bkz. Ek 1)

Zeitsätze, yaşamı belirli yaş aralıklarına ayırarak her dönemi tek bir tarihsel ya da toplumsal göstergeyle ilişkilendiren kısa, yoğun ve sert yapılı bir şiirdir. Şiirin tekrar eden "Als wir ... waren" yapısı, bireysel zaman ile tarihsel zamanın çakıştığı nesnel bir dizim oluşturmaktadır. Çocukluk, ilk gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi yaşam evreleri savaş, lider kültü, koruma ihtiyacı, ödül/kafa parası, refah, su ve yaşanmışlık gibi kavramlarla yan yana getirilmekte, böylece biyografik çizgi ile kolektif tarih arasında sıkı bir bağ kurulmaktadır.

Kaynak metinde nesnellik, listeleme tekniği, tekrar, kısa cümle yapısı ve duygunun doğrudan söylenmemesi yoluyla kurulmaktadır. Wiemer, korku, kayıp ya da belirsizlik gibi duygusal durumları açıkça ifade etmek yerine, bunları "Krieg", "Adolf", "Schutz", "Kopfgeld", "Leitungswasser", "Wohlstand" ve "Gelebt" gibi yoğun tarihsel ve toplumsal sözcükler üzerinden sunmaktadır. Bu sözcükler, yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda belirli bir dönemin zihinsel ve toplumsal atmosferini taşıyan göstergeler olarak işlev görmektedir. Söz konusu göstergeler zamanın atmosferi hakkında bilgi vermektedir (Karaman 2014).

Ali Osman Öztürk'ün Türkçe çevirisi, şiirin yapısal omurgasını büyük ölçüde korumaktadır. "Als wir ... waren" kalıbının Türkçede "...deyken" biçiminde karşılanması, hem şiirin kronolojik düzenini hem de tekrar etkisini sürdürmektedir. Bununla birlikte bazı kavramların Türkçede daha açıklayıcı ya da daha doğrudan anlaşılır hale geldiği görülmektedir. Bu durum, metni bütünüyle yerli bir söyleme dönüştürmekten çok, kaynak metnin semantik

[1] Bu çalışmadaki bütün alıntıların ve ekler kısmında yer alan şiirlerin alındığı kaynak: Wiemer, R. O. (2006). *Söz deyişmece: Şiirler*. Çev. Ali Osman Öztürk. İstanbul: Digraf Yayıncılık.

yoğunluğunu hedef dilin alımlama alışkanlıklarına uygun biçimde yeniden düzenleyen bir strateji olarak yorumlanabilmektedir.

Örneklemeler:

Bu şiirde Wiemer, **"Als wir... waren" (Biz ... iken)** kalıbını hayatın ritmini tarihin yıkıcılığıyla birleştirmek için tercih etmektedir.

- **hatten wir Masern / çıkardık kızamık**: "Kızamık çıkarmak" Türkçede doğal bir kullanım olduğu için tercih edilmiştir.
- **hatten wir Adolf / başımızdaydı Adolf:** *Hatten* (sahiptik) yerine "başımızdaydı" denmesi, iktidar ve otorite vurgusunu Türkçede daha güçlü kılmaktadır.
- **hatten wir Schutt / her yanımız harabe:** Mekânsal bir tasvire dönüştürülmüş bir ifadedir. "Sahip olmak" yerine "içinde bulunmak" durumu ön plana çıkarılmıştır.
- **hatten wir Kopfgeld / ödedik kafa parası:** Buradaki "ödedik" tercihi kritik bir tercihtir. Almanca metinde bu para "alınan" bir reform parasıyken, Türkçede bir "bedel ödeme" tınısı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bir anlam kayması ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Kopfgeld, 1948'de kişi başı ödenen 40 DM'lik paradır, yani 1948 para reformunda **kişi başına hemen verilen 40 DM'lik başlangıç tutarı** için kullanılan bir kavramdır[2]. *Kopfgeld* kavramının Türkçe'ye *bedel ödeme* olarak çevrilmesi yerlileştirmeye bir örnektir.

Sonuç olarak bu şiirde Wiemer'in nesnel söyleyişi tekrar, tarihsel yoğunluk ve ekonomik dil kullanımıyla kurulmaktadır. Öztürk'ün çevirisi ise bu yapıyı büyük ölçüde korurken, hedef dilde anlaşılırlığı ve ritmik sürekliliği artıran tercihler nedeniyle yerlileştirici bir yön de kazanmaktadır. Böylece çeviri, kaynak metnin poetik çekirdeğini sürdürmekte, ancak onu Türkçe okurun alımlama ufkuna daha yakın bir düzlemde yeniden kurmaktadır.

Tablo 1. "Zeitsätze / Tarih cümleleri" şiirine ilişkin özet bulgular

Ölçüt	**Özet bulgu**
Tematik odak	Bireysel hayatın siyasi ve tarihi olaylarla nasıl iç içe geçtiği ve tarihin kaçınılmazlığı.
Nesnellik göstergeleri	Listeleme tekniği, yaş dizileri, kısa cümleler, tarihsel anahtar sözcükler ve duygunun dolaylı verilmesi

[2] Detaylı bilgi için bkz: Deutsche Bundesbank: https://www.bundesbank.de/de/aufgaben/themen/waehrungsreform-1948-614040?utm_source=chatgpt.com Erişim: 11.01.2026.

Çeviri stratejisi	Yapısal sadakat yüksek; kronolojik tekrar düzeni korunmuş, hedef dilde açıklık artırılmıştır.
Yerlileştirme düzeyi	Düşük-orta; bazı kavramlar Türkçe okur için daha doğrudan ve anlaşılır hale getirilmiştir. Örneğin Kopfgeld
Ton / ritim sonucu	Almanca metindeki sert ve kesik tarih tonu Türkçede bir miktar yumuşamış, ancak genel yoğunluk korunmuştur.
Genel sonuç	Kaynak metnin nesnel ve tarih yüklü yapısı büyük ölçüde korunmuş, çeviri hedef dilde daha akıcı bir alımlama yaratmıştır.

4.2. "Schreibstunde / Yazı dersi". (Bkz. Ek 2)

"Schreibstunde", görünürde çocuklara yazı yazmayı öğreten masum bir sınıf sahnesi görselleştirmektedir; ancak şiirin merkezine yerleşen "FRIEDEN / BARIŞ" sözcüğü, harf harf yazılırken her harfe savaş ve ideolojik şiddet çağrışımı eşlik etmektedir. Sloganlar, bayraklar, emirler, tanklar, bombardıman uçakları ve sirenler şiirin temel imge alanını oluşturmaktadır. Böylece barış kelimesinin yazılışı ironik biçimde savaşın örgütlenişine dönüşmektedir.

Kaynak metinde nesnellik, özellikle tekrar eden "Sie schreiben ..." yapısı, edilgen kuruluşlar ve eylem merkezli dizeler aracılığıyla kurulmaktadır. Şiir, ideolojik eleştirisini duygusal açıklamalarla değil, mekanik bir düzen duygusu yaratan fiil dizileriyle üretmektedir. "Parolen befolgt", "Fahnen ausgehängt", "Panzer in Marsch gesetzt" ve "Bomber auf die Startbahn gerollt" gibi ifadeler, askerî ya da bürokratik rapor dilini andıran soğuk bir yüzey oluşturmaktadır.

Öztürk'ün çevirisi, şiirin ritmik ve yapısal mantığını oldukça yakından takip etmektedir. "Sie schreiben ..." tekrarının "Yazıyorlar ..." biçiminde sürdürülmesi, kaynak metindeki sınıf atmosferini ve mekanik eylem düzenini Türkçede de görünür kılmaktadır. Buradaki çeviri tercihleri, kaynak metnin yabancılığını tamamen korumaktan çok, onun yapısal etkisini Türkçede yeniden üretmeye yönelmiş görünmektedir.

Örnek:

- **Sie schreiben und schreiben / Yazıyorlar da yazıyorlar**: Burada kaynak metindeki yapı Türkçeye büyük ölçüde sadık bir şekilde

aktarılmıştır, ancak Türkçede "Yazıyorlar da yazıyorlar" biçimi, Almancadaki *"Sie schreiben und schreiben"* tekrarını daha **doğal, konuşma diline yakın ve ritmik** bir yapıya dönüştürmüştür. Bu, birebir çeviri olmaktan çok, Türkçede aynı süreklilik ve mekaniklik hissini veren bir ifadedir. Dolayısıyla yerlileştirme burada, metni Türkçe okurun kulağına daha tanıdık gelecek bir tekrar yapısına dönüştürme şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak "Yazı dersi", Wiemer'in nesnel şiir tavrının Türkçeye en az kayıpla aktarıldığı örneklerden biri olarak değerlendirilebilir. Şiirde nesnellik tekrar, edilgen yapı ve eylem zinciri üzerinden kurulurken; Türkçe çeviri bu mekanizmayı büyük ölçüde korumaktadır. Yerlileştirme ise burada şiirin ideolojik ve tarihsel içeriğini dönüştürmekten çok, onu Türkçe söyleyiş içinde daha akıcı hale getiren sınırlı bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2. "* Schreibstunde / Yazı dersi *" şiirine ilişkin özet bulgular

Ölçüt	**Özet bulgu**
Tematik odak	Barış söylemi ile militarist düzen arasındaki ironik çelişki
Nesnellik göstergeleri	Eylem fiilleri, tekrar, edilgen yapı, komut ve bürokratik söylem
Çeviri stratejisi	Yapısal ve ritmik sadakat ön planda; tekrar düzeni Türkçede korunmuştur
Yerlileştirme düzeyi	Orta. Asıl müdahale sözdizimsel doğallaştırma ve akıcılık düzeyindedir. Taş kalem kültürel bağlamda yerlileştirmeye örnektir.
Ton / ritim sonucu	Kaynak metindeki soğuk ve mekanik ton Türkçede de güçlü biçimde sürmektedir
Genel sonuç	Çeviri, şiirin ironik yapısını ve eleştirel sertliğini başarıyla koruyan en yakın örneklerden biridir

4.3. "Salz / Tuz"

"Salz", gündelik bir nesneyi insan acısının özü haline getiren şiirlerden biridir. Tuz, burada yalnızca fiziksel bir madde değil, gözyaşı, mezarlık, hapishane, hasta odası, veda ve kayıp deneyimlerinin yoğunlaşmış biçimi olarak sunulmaktadır. Bu nedenle şiir hem somut hem de alegorik düzlemde işleyen bir yapıya sahiptir.

Kaynak metinde nesnellik, soyut “acı” kavramının doğrudan anlatılmaması; bunun yerine mezar, hücre, hastane, veda ve gözyaşı gibi somut kaynaklar üzerinden kurulmasıyla ortaya çıkmaktadır. “Salz” sözcüğü hem maddesel hem de tarihsel-insani bir yoğunluk taşımaktadır. Şair duyguyu açıklamak yerine onu doğuran alanları göstermeyi tercih etmektedir. Özellikle gözyaşının neredeyse bilimsel bir soğukkanlılıkla tanımlanması, şiire denetimli ve sert bir ton kazandırmaktadır.

“Salz, sagt man ...” biçimindeki tanımlayıcı açılış, şiirin imgesel yoğunluğunu neredeyse sözlükvari bir nesnellik içinde sunmaktadır. Şair, gözyaşlarını, mezarlıkları, hapishaneleri ve vedaları birer duygu açıklaması olarak değil, tuzun kaynakları gibi sıralamaktadır.

Türkçe çeviri, şiirin tekrar mantığını ve ana imgesel eksenini korumaktadır. “Tuz deniyor ...” yapısının sürdürülmesi, kaynak şiirin tanımlayıcı tonunu ve söyleyiş ekonomisini hedef dilde de görünür kılmaktadır. Bununla birlikte “tuz” sözcüğünün Türkçedeki kültürel ve duygusal çağrışım alanı, şiirin erek dilde daha yoğun bir yankı üretmesine imkan vermektedir. Bu nedenle çeviri, kaynak metnin imgesel çekirdeğini korumakla birlikte, hedef kültürde farklılaşan bir alımlama alanı da oluşturmaktadır.

Örneklemeler:

- **Der Mutter des Erschossenen / Şehit anasından:** Orijinal metinde "vurulanın annesi" denirken, Öztürk "şehit anası" diyerek metni Türk kültüründeki en derin toplumsal acı imgesine taşımıştır. Bu yaklaşım tipik bir yerlileştirme örneğidir. Bu çeviri kararı, seküler/politik bir ölümü, erek kültürün en kutsal mertebesiyle özdeşleştirmektedir. Bu durum, çeviri sosyolojisi açısından "erek odaklı manipülasyon" (Lefevere, 2017) olarak adlandırılmaktadır. Öztürk, kaynak metindeki "nesnel mesafeyi", erek okur için "duygusal bir yakınlığa" çekmiştir. Bu tercih, metnin Türkçedeki etkisini artırırken, Wiemer'in "mesafeli soğukluğunu" yerlileştirmiştir.
- **…Kalkweißen Kammer / Kireç beyazı odasında:** "Kalkweiß" (Kireç beyazı) hem sterilliği hem de ölümü çağrıştırır. Çevirmen bu soğuk rengi koruyarak hastane/ölüm atmosferini başarıyla aktarmıştır.

Sonuç olarak “Tuz” şiirinde Wiemer’in nesnel söyleyişi, somut kaynaklar, tanımlayıcı tekrar ve ekonomik dize yapısıyla kurulmaktadır. Öztürk’ün çevirisi, bu yapıyı önemli ölçüde korurken, “tuz” sözcüğünün Türkçedeki çağrışım zenginliği sayesinde hedef metne ek bir duygusal rezonans kazandırmaktadır. Bu nedenle şiir, kaynak metne bağlı bir çeviri olmanın

ötesinde, erek kültürde yeniden yankılanan bir şiirsel yapı olarak da değerlendirilebilmektedir.

Tablo 3. **"Salz / Tuz" *şiirine ilişkin özet bulgular***

Ölçüt	**Özet bulgu**
Tematik odak	Tuz imgesi üzerinden insani acının, kaybın ve tarihsel hafızanın maddeselleştirilmesi
Nesnellik göstergeleri	Soyut duygunun mezar, hücre, hasta odası, veda ve gözyaşı gibi somut alanlarla kurulması
Çeviri stratejisi	İmgesel çekirdek ve tekrar yapısı korunmuş; çağrışım gücü Türkçede genişletilmiştir
Yerlileştirme düzeyi	Orta; hedef dilin kültürel ve duygusal çağrışım alanı şiirin lehine kullanılmıştır. *Şehit anası* ifadesi tipik bir yerelleştirmedir.
Ton / ritim sonucu	Türkçe metin, kaynak şiire göre biraz daha sıcak ve lirik bir yankı üretmektedir
Genel sonuç	Nesnellik korunurken, "tuz" imgesinin Türkçedeki güçlü karşılıkları şiire ek duygusal yoğunluk kazandırmıştır.

4.4. "Wortwechsel / Söz deyişmece" (Bkz. Ek 4)

"Wortwechsel", dilin, anlamın ve çağrının değişebilirliğini konu edinen, seçilen şiirler içinde en dil-merkezli metinlerden biridir. Bir sözcüğün başka bir sözcüğü doğurması, anlamların kayması, yön duygusunun bozulması ve çağrının belirsizleşmesi gibi izlekler şiirin merkezinde yer almaktadır. Patika, far ışığı, çağrı, harita ve söz gibi imgeler hem dilsel hem varoluşsal bir kaymayı ön plana çıkarmaktadır.

Şiir diğer örneklere göre daha soyut görünse de Wiemer burada da düşünsel problemi tamamen soyut bir düzlemde kurmamaktadır. Yol, patika, ışık, söz ve çağrı gibi somut unsurlar, şiirin nesnel zeminini oluşturmaktadır. Özellikle "Ein Wort gibt das andere" gibi gündelik Almanca bir ifade, hem sıradan dil kullanımını hem de şiirin temel poetik düğümünü bir araya getirmektedir. Bu nedenle şiirdeki soyutluk bile gündelik dilin ve somut yönelimlerin içine yerleşmektdir.

Burada ayrıca başlığın, kitabın kapak sayfasında da görüldüğü üzere, standart yazıma daha yakın bir "değişmece" yerine "deyişmece" biçiminde verilmiş olması dikkat çekicidir. Bu tercih, yalnızca ortografik bir ayrıntı olarak değil, bilinçli bir poetik yeniden kurma stratejisi olarak değerlendirilebilir. "Deyişmece" kullanımı, Türkçede hem "deyiş" sözcüğünü çağrıştırmakta hem de "değişmece"ye ses bakımından yaklaşarak iki anlam alanını üst üste bindirmektedir. Böylece başlık yalnızca değişim ya da yer değiştirme fikrine değil, aynı zamanda sözün söyleniş biçimine, deyişe ve dil içindeki dönüşümüne de işaret etmektedir. Almanca özgün başlık "Wortwechsel"in çok anlamlı yapısı düşünüldüğünde, bu başlık tercihi çevirmenin erek dilde benzer bir şiirsel titreşim üretmeye yöneldiğini göstermektedir (Wiemer, 2006).

Ali Osman Öztürk'ün çevirisinde yerlileştirmenin en görünür olduğu şiirlerden biri budur. Başlık düzeyinde bile "Wortwechsel" için "Söz deyişmece" karşılığının seçilmesi, yalnızca sözlük karşılığı vermekten çok Türkçede şiirsel etki üreten bir karşılık kurma arzusunu yansıtmaktadır. "Ein Wort gibt das andere" ifadesinin de birebir aktarılmak yerine anlamı açımlayan ve şiirselliği sürdüren bir biçimde kurulmuş olması, çevirmenin hedef dilde estetik etkiyi önceliğini göstermektedir.

Kaynak metinde nesnellik, soyut inancın somut ve gündelik nesneler aracılığıyla ifade edilmesinde belirmektedir. Tanrı'ya sesleniş vardır; ancak bu sesleniş reklam panoları, peronlar, motorlar, pasaport, sınırlar, televizyon ekranı, çöp kovası ve siren gibi nesnelerle çevrelenmiştir. Bu yönüyle şiir, iç dökümcü bir dinsel lirizmden uzak durur; aksine dünyanın kirli, maddi ve parçalı gerçekliğini şiirin temel zemini haline getirir. Wiemer burada da kutsalı nesnel hayat alanı içinden kurmaktadır.

Öztürk'ün çevirisi, şiirin hem dinsel hitap tonunu hem de modern nesne alanını canlı biçimde taşır. "Tanrım, sen ki konuşursun birçok dili…" gibi açılışlar Türkçede ritmik, doğal ve şiirseldir. Bununla birlikte Türkçe metnin bazı yerlerde daha akıcı, daha çağdaş ve daha konuşur bir tona yaklaştığı da görülmektedir. "Seni seviyorum, tanrım, kapatma benim ağzımı" gibi dizeler, Türkçede daha belirgin bir lirizm üretmektedir. Buradaki yerlileştirme yalnızca söz varlığı düzeyinde değil, şiirin duygu tonunun Türkçe şiir geleneğine yaklaştırılması düzeyinde de işlemektedir.

Örneklemeler:

- **Wortwechsel** / **Söz deyişmece**: Öztürk, burada "değiş-tokuş" anlamını korumak için daha arkaik veya öz Türkçe bir ekleme yapmıştır. Bu tercihin metnin hem şiirselliğine hem de netliğine anlam katmıştır. Bu tipik bir yerelleştrme örneğidir.

Sonuç olarak bu şiirde Wiemer'in nesnel çekirdeği, gündelik dil kalıpları ve somut yön imgeleri aracılığıyla korunmaktadır. Öztürk'ün çevirisi ise bu çekirdeği Türkçede daha görünür bir şiirsel yeniden kurma süreciyle işler hale getirmektedir. Bu nedenle çeviri, kaynak metnin anlamını sürdürmekle birlikte, erek dilde estetik işlevi daha baskın hale gelen yorumlayıcı bir yapıya dönüşmektedir.

Tablo 4. **" Wortwechsel / Söz deyişmece"** ***şiirine ilişkin özet bulgular***

Ölçüt	**Özet bulgu**
Tematik odak	Bir yaban hayvanının far ışığında yol değiştirmesi gibi, konuşmacı da bir çağrıya ürkekçe ve kararsızca yaklaşır. Kelimelerin anlamları sürekli değişmektedir.
Nesnellik göstergeleri	Patika, far ışığı, çağrı ve söz gibi somut imgeler üzerinden kurulan düşünsel problem
Çeviri stratejisi	Yaratıcı ve yorumlayıcı yeniden kurma; eşdeğer şiirsellik üretme hedefi öne çıkmaktadır
Yerlileştirme düzeyi	Yüksek; başlık ve bazı dizelerde hedef dil merkezli şiirsel karşılıklar belirgindir
Ton / ritim sonucu	Türkçe metin daha akıcı, daha bağımsız ve daha görünür bir çevirmen sesi taşımaktadır
Genel sonuç	Bu şiir, Öztürk'ün en belirgin yaratıcı müdahalelerinden birini gösterir; kaynak gerilim yeniden kurulmuştur

4.5. "Dich loben im Abfall / Seni övmek çöpte" (Bkz. Ek 5)

Kaynak metindeki nesnellik, soyut inancın somut ve gündelik nesneler aracılığıyla ifade edilmesinde belirginleşmektedir. Şairin Tanrı'ya hitap ederken reklamlardan, peronlardan, motorlardan, sınırlardan ve çöpten söz etmesi, kutsalı maddi hayatın kırıntıları içine yerleştirmektedir. Bu tercih, şiiri soyut dinsel lirizmden uzaklaştırmakta, tersine, inanç deneyimini tarihsel ve toplumsal gerçeklik içinde kurmaktadır.

Öztürk'ün çevirisi, şiirin hem dinsel hitap tonunu hem de modern nesne alanını korumaktadır. Bununla birlikte Türkçe metnin bazı yerlerde daha içten ve daha konuşur bir ses kazandığı görülmektedir. Bu durum, kaynak metindeki sert gündelikliğin Türkçede kısmen daha sıcak ve daha lirik bir

tona dönüşmesine yol açmaktadır. Buradaki yerlileştirme, doğrudan kültürel uyarlama biçiminde değil, daha çok ton düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çevirilerde iki temel eğilim birlikte gözlenmektedir: bir yandan Wiemer'in şiirlerinde belirleyici olan nesnel yapı, ekonomik söyleyiş ve tarihsel yoğunluk korunmakta, öte yandan hedef dilde akıcılık, şiirsellik ve çağrışım gücü artırılmaktadır. Bu durum, Öztürk'ün çeviri stratejisinin tek yönlü bir sadakat anlayışına dayanmadığını, şiirin her örneğinde kaynak metnin yapısına göre değişen esnek bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

Örneklemeler:

- ***Gott, der du sprichst in vielerlei Sprachen / Tanrım, sen ki konuşursun birçok dili**:* Bu açılışta kaynak metin, klasik bir dua ya da ilahi tonunu çağrıştırsa da hemen ardından şiiri gündelik ve çok dilli modern dünyaya açılmaktadır. Buradaki **nesnellik**, Tanrı'ya hitabın soyut metafizik bir söylem yerine "çok dillilik" gibi toplumsal ve gerçek bir olgu üzerinden kurulmasında ortaya çıkmaktadır. Türkçe çeviri ise "Tanrım" hitabıyla metne daha içten ve daha tanıdık bir ses kazandırmaktadır. Almancadaki görece düz ve mesafeli yapı, Türkçede daha sıcak ve sesli bir lirizme yaklaşmaktadır. Bu nedenle burada yerlileştirme, yalnızca sözcük karşılığında değil, **hitap tonunun Türkçe şiir geleneğine yaklaştırılmasında** görülmektedir.
- ***Ich liebe dich / Seni seviyorum, tanrım:*** Bu çok kısa örnek, çevirideki ton farkını en açık gösteren yerlerden biridir. Almanca ifade yalın, kısa ve neredeyse çıplaktır. Türkçede ise "tanrım" eklenmesiyle dize daha içten, daha sesli ve daha duygusal bir hale gelmektedir. Anlam korunmakta fakat hedef dilde şiirin lirik yoğunluğu artmaktadır. Bu nedenle bu mısra, yerlileştirmenin yalnızca kültürel değil, **tonsal** ve **duygusal** bir yeniden kurma olduğunu göstermek için tipik bir örnektir.
- ***Laß mich nicht aus den Kirchen, stärke meine Hartnäckigkeit, dich einzuholen / Beni kiliselerden mahrum bırakma, sana yetişeyim diye inadıma güç ver:*** Kaynak metinde dinsel alan ile bireysel direnç aynı anda mevcuttur. Ancak dikkat çekici olan, bu ilişkinin çok süslü ya da mistik bir dille değil, son derece doğrudan ve yalın biçimde kurulmasıdır. Bu da şiirin **nesnel ve ekonomik söyleyişini** desteklemektedir. Türkçede "mahrum bırakma" ve "güç ver" gibi ifadeler, Almancanın yalın isteğini daha belirgin bir duygusal tona taşımaktadır. Yani çeviri, anlamı korurken hedef dilde dua tonunu biraz daha kuvvetlendirmektedir. Bu, yerlileştirmenin **duygusal yoğunluk artırıcı** etkisine örnek oluşturmaktadır.

Sonuç olarak “Seni övmek çöpte”, Wiemer’in somutluk üzerinden kurduğu dinsel şiir anlayışını Türkçede de sürdüren bir metin olarak değerlendirilebilir. Öztürk’ün çevirisi, modern nesne alanını ve şiirin temel yapısını korurken, erek dilde daha sıcak ve daha yakın bir ses üreterek şiire sınırlı ama hissedilir bir yerlileştirici ton kazandırmaktadır.

Tablo 5.* “ Dich loben im Abfall / Seni övmek çöpte *” şiirine ilişkin özet bulgular

Ölçüt	**Özet bulgu**
Tematik odak	Kutsal olanın modern, kirli ve parçalı gündelik dünya içinden kurulması
Nesnellik göstergeleri	Reklam, sınır, pasaport, televizyon, çöp kovası ve siren gibi somut modern nesneler
Çeviri stratejisi	Somut imge alanı korunmuş; hitap tonunda Türkçeye özgü yakınlık güçlendirilmiştir
Yerlileştirme düzeyi	Orta; nesne alanı korunurken ton ve lirizm hedef dilde belirginleşmiştir
Ton / ritim sonucu	Türkçe şiirde duygusal sıcaklık ve içtenlik kaynak metne göre biraz daha fazladır
Genel sonuç	Çeviri, kutsalı gündelik hayatın artıkları içinden kuran yapıyı korurken, hedef dilde daha yakın bir ses üretmiştir

5. BULGULARIN TARTIŞILMASI

İncelenen şiirler birlikte değerlendirildiğinde, Rudolf Otto Wiemer’in şiirsel nesnelliğinin birkaç ortak özellik etrafında kurulduğu görülmektedir. Şair, ağır tarihsel, toplumsal ve varoluşsal temaları doğrudan duygusal açıklamalar yoluyla değil; somut nesneler, gündelik sahneler, tekrar yapıları, kısa dizeler ve yoğun adlandırmalar aracılığıyla işlemektedir. “Tarih cümleleri”nde yaşlar ve tarihsel göstergeler, “Yazı dersi”nde sınıf içi komut dili ve savaş araçları, “Tuz”da maddi nesne ile acı arasındaki bağ, “Söz deyişmece”de dilsel değişimi taşıyan yön imgeleri ve “Seni övmek çöpte”de modern kentsel atık alanı, bu nesnelliğin farklı görünümlerini oluşturmaktadır.

Ali Osman Öztürk’ün çevirileri ise bu nesnel çekirdeği büyük ölçüde korumaktadır. Özellikle tekrar düzeni, kısa dize mantığı, somut imge örgüsü ve temel semantik alanın Türkçeye başarıyla aktarıldığı söylenebilir.

Bununla birlikte yerlileştirme bütün şiirlerde aynı yoğunlukta değildir. "Tarih cümleleri" ve "Yazı dersi" daha çok yapısal sadakat ve sözdizimsel doğallaştırma ekseninde ilerlerken, "Tuz" hedef dilin çağrışım potansiyelini şiirin lehine kullanan bir yakınlaştırma üretmektedir. "Söz deyişmece" daha görünür ve daha yaratıcı bir yeniden kurma pratiği sergilerken, "Seni övmek çöpte"de ton düzeyinde daha sıcak ve daha içten bir ses ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu karşılaştırma, savaş sonrası Alman şiirinin Türkçeye aktarımında nesnellik ile yerlileştirme arasındaki ilişkinin tek yönlü olmadığını; şiirin teması, imgesel örgüsü ve ritmik yapısına göre yeniden kurulan dinamik bir dengeye dayandığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem Rudolf Otto Wiemer'in Türkçedeki alımlanmasına hem de şiir çevirisinde poetik sadakat, yeniden kurma ve çevirmen görünürlüğü tartışmalarına katkı sunabilecek bir örnek oluşturmaktadır.

Ayrıca bu sonuçlar, şiir çevirisinin yalnızca anlamsal bir aktarım olarak görülemeyeceğini de göstermektedir. Boase-Beier'in vurguladığı gibi şiir çevirisinde asıl mesele, şiirin bilişsel ve estetik etkisinin erek dilde nasıl yeniden kurulacağıdır (Boase-Beier, 2013). Öztürk'ün çevirileri tam da bu açıdan değerlidir: kaynak şiirin nesnel sertliğini bütünüyle silmeden, Türkçe şiir duyarlığı içinde onu okunabilir, işleyebilir ve etkili hale getirmektedir.

6. SONUÇ

Sonuç olarak bu çalışma, Rudolf Otto Wiemer'in seçilmiş şiirlerinde görülen nesnel ve denetimli söyleyişin, savaş sonrası Alman şiirinin tarihsel-estetik eğilimleriyle uyumlu biçimde somutluk, tekrar, eksiltme ve gündelik nesneler üzerinden kurulduğunu ortaya koymuştur. Wiemer'in şiirlerinde savaş, kayıp, yaşlılık, inanç ve dilsel belirsizlik gibi temalar yüksek retorikle değil; kısa ve maddi göstergeler aracılığıyla işlenmektedir. Bu özellik, savaş sonrası Alman yazınının dilsel sorumluluk duygusuyla yakından ilişkilidir.

Ali Osman Öztürk'ün Türkçe çevirileri ise bu nesnel çekirdeği büyük ölçüde korurken, Türkçenin sözdizimsel akıcılığına, şiirsel doğallığına ve alımlama konforuna uyum sağlayan yerlileştirici dokunuşlar içermektedir. Bu dokunuşlar, şiirin tarihsel sertliğini tümüyle ortadan kaldırmamakta; aksine onu hedef dilde işlevsel kılan bir yeniden kurma pratiği üretmektedir. Böylece çeviriler, katı biçimsel sadakat ile serbest uyarlama arasında değil; şiirsel etkiyi erek dilde sürdürebilmek için kontrollü bir denge arayışı içinde konumlanmaktadır. Bu bakımdan Wiemer-Öztürk karşılaştırması, şiir çevirisinde sadakat kavramının yeniden düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Sadakat yalnızca kelimeye ya da temel anlama bağlılık değildir; ton, ritim, kültürel mesafe, belirsizlik ve şiirsel yoğunluğun erek dilde yeniden kurulmasını da içermektedir. Yerlileştirme de bu yüzden her

zaman bir kayıp anlamına gelmez; kimi zaman kaynak metnin etkisini erek kültürde yaşatabilmenin zorunlu aracına dönüşebilmektedir.

Son olarak, bu çalışmada şiirler, kapsam sınırlılığından dolayı, sınırlı bir örneklem üzerinden ele alınmıştır. İleride yapılacak araştırmalar, Wiemer'in daha geniş bir şiir külliyatını ya da Ali Osman Öztürk'ün başka şairlerden yaptığı çevirileri de karşılaştırmaya dahil ederek, savaş sonrası Alman şiirinin Türkçedeki alımlanma biçimleri üzerine daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilir. Bununla birlikte mevcut inceleme bile, nesnellik ile yerlileştirme arasındaki gerilimin şiir çevirisinde son derece üretken bir çözümleme ekseni sunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

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

An, G. (2024). Domestication and Foreignisation in Translation Studies: A Bibliometric Analysis of WoS Core Journal Articles. *Journal of Intercultural Communication*, *24*(4), 13-22.

Balcı, T. (2013). Almanya'da Kültürel Öğeler İçeren Levha Metinleri. *Turkish Studies*, 8(12), s. 121-131.

Balcı, U. (2006). *Konkrete poesie im dienste interkulturellen lernens am beispiel von daf-unterricht. eine empirische untersuchung anhand deutscher und Türkischer texte*. Çanakkale Onsekiz Mart Universitaet. Magisterarbeit

Balcı, U. (2009). Konkrete Poesie, Experimentelle Poesie, Figurengedichte: Ein Vergleich. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 143-157.

Balcı, U. & Yavuz, N. (2011). Kisa Metinlerde Dilsel Yönlendirmeleri Bulmaya Yönelik Ders Uygulamasi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 49-68.

Balcı, U. & Darancık, Y. (2007). Almanca Yazın Terimleri Sözlüklerinde Somut Şiirin Tanımı. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 101-116.

Boase-Beier, J. (2013). Poetry translation. In: C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge handbook of translation studies*. 475-488. Routledge.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Braese, S. (Ed.). (1999). *Bestandsaufnahme: Studien zur Gruppe 47* (Vol. 157). Erich Schmidt Verlag.

Deutsche Bundesbank: https://www.bundesbank.de/de/aufgaben/themen/waehrungsreform-1948-614040?utm_source=chatgpt.com Erişim: 11.01.2026.

Felber, S. (2024). The dynamic-equivalent theory of translation as presented in Nida's writing. *Toward a science of translating?*. 165-356. Springer.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, *271*, 74-82.

Güven, E. B. (2024). Nazi Edebiyatına Genel Bir Bakış. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 24-39.

Kalkan, H. K. (2018). *Nazi İmparatorluğundan Günümüz Almanyasına Örtmece Sözlerin Politikacıyla İmtihanı*. Ankara: Berikan Yayınevi.

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

Knörrich, O. (1992). *Die deutsche Lyrik seit 1945*. Stuttgart: Kröner Verlag.

Martin, E. (2006). Re-reading Adorno: The 'after-Auschwitz' aporia. *FORUM: University of Edinburgh Postgraduate Journal of Culture & the Arts*, 2, 1-13.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173

Lampart, F. (2013). *Nachkriegsmoderne: Transformationen der deutschsprachigen Lyrik 1945-1960*. Walter de Gruyter.

Lefevere, A. (2017). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.

Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill

Özlem, D. (2011). *Hermeneutik ve Şiir*. İstanbul: Notos Kitap

Parkes, S. (2009). *Writers and politics in Germany, 1945-2008* (Vol. 32). Camden House.

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Venuti, L. (2017). *The translator's invisibility: A history of translation* (2nd ed.). Routledge.

Zengin, D. (2011). *Alman edebiyatı: 19. yüzyıldan günümüze kadar.* Ankara: Kurmay Yayınları

Wiemer, R. O. (2006). *Söz deyişmece: Şiirler* (A. O. Öztürk, Çev.). Digraf Yayıncılık.

Yıldırım-Aksöz, M. (2009). Yazınsal Türler. Konya: Çizgi Kitapevi.

Ekler

Ek 1. "Zeitsätze / Tarih cümleleri" (Wiemer, 2006, S. 30)

Zeitsätze
Als wir sechs waren, hatten wir Masse.
Als wir vierzehn waren, hatten wir Krieg.
Als wir zwanzig waren, hatten wir Liebeskummer.
Als wir dreißig waren, hatten wir Kinder.
Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir Adolf.
Als wir vierzig waren, hatten wir Frieden.
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir Schutz.
Als wir fünfzig waren, hatten wir Leitungswasser.
Als wir fünfundfünfzig waren, hatten wir Wohlstand.
Als wir sechzig waren, hatten wir Geist.
Als wir siebzig waren, hatten wir gelebt.

Tarih cümleleri
Altısındayken, çıkardık kızamık.
On dördündeyken, içindeydik savaşın.
Yirmisindeyken, tattık aşk acısını.
Otuzundayken, oldu çocuklarımız.
Otuz üçündeyken, başımızdaydı Adolf.
Kırkındayken, tepemizdeydi alçak uçuşlar.
Kırk beşindeyken, her yanımız harp sonu.
Kırk sekizde ödedik kafa parasını.
Ellisindeyken, yine içiyorduk su.
Elli dokuzundayken, içindeydik refahın.
Altmışındayken, vardı böbrek taşımız.
Yetmişindeyken, gerideydi yaşam.

Ek 2. “Schreibstunde / Yazı dersi” (Wiemer, 2006, S. 34)

Schreibstunde

Es schreiben die Kinder der Welt,
schreiben auf liniertem Papier
FRIEDEN. Sie schreiben und schreiben.
Sie schreiben den ersten Buchstaben,
da werden Parolen befolgt.
Sie schreiben den zweiten Buchstaben,
da werden Fahnen ausgehängt.
Sie schreiben den dritten Buchstaben,
da werden Gewehre geputzt.
Sie schreiben den vierten Buchstaben,
da werden Gewehre entsichert.
Sie schreiben den fünften Buchstaben,
da werden Panzer in Marsch gesetzt.
Sie schreiben den sechsten Buchstaben,
da werden Bomber auf die Startbahn gerollt.
Sie schreiben und schreiben.
Sie schreiben den siebenten Buchstaben, den letzten,
da stöhnt die Sirene.

Yazı dersi

Yazıyorlar dünya çocukları,
yazıyorlar kuru beyaz kağıda:
BARIŞ. Yazıyorlar da yazıyorlar.
İlk harfi yazıyorlar,
parolalar takip ediliyor.
İkinci harfi yazıyorlar,
bayraklar çekiliyor.
Üçüncü harfi yazıyorlar,
tüfekler parlatılıyor.
Dördüncü harfi yazıyorlar,
tüfeklerin horozu kalkıyor.
Beşinci harfi yazıyorlar,
panzerler yol alıyor.
Altıncı harfi yazıyorlar,
bombardıman uçakları start alıyor.
Yazıyorlar da yazıyorlar.
Yedinci harfi yazıyorlar, son harfi,
o an siren çalıyor.

Ek 3. “Salz / Tuz” (Wiemer, 2006, S. 36)

Salz
Salz, sagt man, wird aus Tränen gewonnen.
Aus ungetrösteten,
abgesperrten Tränen,
den unglücklich Liebenden,
dem betrogenen Freund,
den Armen im Dunkeln,
dem Mann am Pranger,
der Mutter des Erschossenen.

Salz, sagt man, wird aus Tränen gewonnen.
Im Gras der Gräber,
in Gefängnissen,
beim Abschied im
Schatten hinter der Haustür.
In Zellen, wo ...
Kammer der Kranken.

Nie versiegende,
ohne sichtbare Kosten
gewonnene Tränen.
Deshalb, sagt man, ist Salz
so billig.

Tuz
Tuz deniyor, çıkarılmış
gözyaşlarından.
Terk edilen kadınlardan,
mutsuz aşklardan,
ihanete uğramış dostlardan,
karanlıktaki yoksullardan,
işkencedeki adamdan,
şehit anasından.

Tuz deniyor, çıkarılmış
gözyaşlarından.
mezar otlarındaki,
hapishanedeki,
vedalardaki
gölgede kapı aralığında,
kireç beyazı
odasında hastaların.

Hiç kesilmeyen,
görünmez pahalara
çıkarılan gözyaşları.
Bu yüzden deniyor, tuz
bu kadar ucuz.

Ek 4. "Wortwechsel / Söz deyişmece" (Wiemer, 2006, S. 66)

Wortwechsel

Wie das Wild
auf schmalerem Pfad
im Scheinwerferlicht
über die Fahrbahn wechselt,
folg ich, erschreckt
durch die neue Vermessung,
unsicher, leichtsinnig fast
deinem Anruf.

Ein Wort gibt das andere,
sie wechseln ihre Bedeutung
und werden selber
wie Wechsel gewechselt.

Doch du, unerkennbar
jenseits des tödlichen
Scheinwerfer-Messers
auf dem zerschnittenen Pfad
Bist du, der bleibt
im Wechsel der Worte
das Wort?

Söz deyişmece

Bir vahşi hayvan, hani
ince patika üzerinde
farların aydınlığında
yolunu değiştirir ya, onun gibi
geliyorum, korkarak
yeni harita üzerinde
işkilli, havai biraz
senin çağrına.

Bir söz diğerini veriyor,
değiştiriyorlar anlamlarını

ve bizatihi
değişim gibi değiştiriliyorlar.

Fakat sen, tanınmaz halde
ölümcül far aydınlığı
bıçağının öte yakasında
parçalanmış, patika üzerinde
meçhul beni beklerken,
sen misin, kalan
sözlerin değişimindeki
söz?

Ek 5. "Dich loben im Abfall / Seni övmek çöpte" (Wiemer, 2006, S. 68)

Dich loben im Abfall
Gott, der du sprichst in vielerlei Sprachen,
lehre mich dein eigenes Esperanto.
So wie du mich einlädst, deine Vorstellungen zu beschenken,
verschaffe mir eine Platzkarte,
die stündlich gestempelt wird,
verrate mir dein Alphabet.
Der du immer neue Plakate ersinnst,
nach denen wir werden,
Der du schreien läßt deine Leuchtreklamen,
laß mich nicht aufhören.
Bäume wachsen aus den Kirchen,
stärke meine Hartnäckigkeit, dich einzuholen.
Der du dich den Masken nicht verachtest.
Der du ankommst auf den Bahnsteigen,
zeige mir meinen Fahrplan.
Der du die Zahlen läßt im Portemonnaie,
korrigiere meine Berechnungen.
Der du weißt um Ampeln und Auspuffgasen,
sei mir Kreuzung, sei Ampel und Stoppschild.
Der du dich aufhältst an den Grenzen,
bringe meinen Paß in Ordnung.
Der du den Urwald bevorzugst,
instruiere mich, deinen Guerillero.
Der du läßt hinter dem Fernsehschirm
meine Hoffnung blühen, Melancholie.
Bewahre mich, nicht einzäunen.
Der du die Müllkübel durchwühlst, Gott,
verschließe meinen Mund nicht, der ich

lobe im Abfall.

Seni övmek çöpte
Tanrım, sen ki konuşursun bir çok dili,
öğret bana kendi Esperanto-nu.
Şiirlerini göstermen için,
bana bir bilet ayır,
süresi her saat damgalansın,
sunu ver bana alfabeni.
Sen ki hep yeni afişler düşünürsün,
aslını ver bana reklamını,
sen ki neon reklamlarını bağırtırsın,
beni karanlıkta çeldirici kıl.
Sen ki ağaçları çıkarırsın
gizlendirir misin, sana yetişeyim.
Sen ki maskeler ardına saklanırsın,
bana ben seni tanımışım diyeyim.
Sen ki inersin peronlarda,
göster bana hareket planımı.
Sayılara sokan cebimi, kesin,
düzelt benim hesaplarımı.
Sen ki yaşarsın motorlarda ve egzoz gazlarında,
dur işareti misin, geçitten ol.
Sen ki durmaktasın sınırlarda,
düzelt benim pasaportumu.
Sen ki baltalanmış ormanı seçersin,
beni büyüleyim.
Düzeltilmiş telkinlerin versin.
Sen ki gülersin televizyon camı ardında,
gülünç kıl benim karasevdamı.
Hüznüm çitle vurulmasın, seni soluyayım.
Sen ki çöp kovasını eşelersin, Tanrım,
kapatma benim ağzımı, ki seni
çöpte öveyim.

TÜRK FOLKLOR ARAŞTIRMALARI DERGİSİNİN YENİ YOLCULUĞUNA GENEL BİR BAKIŞ

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Uluslararası Final Üniversitesi
Türk Folklor Araştırmaları Derneği Dergisi Editörü
ORCID 000-0002-7732-2599
metin.karadag@final.edu.tr

1. BİR ULU KÖKTEN YENİ DALLARA

1949-1980 tarihleri arasında otuz bir yıl boyunca her ay kesintisiz olarak 366 sayı yayımlanmış olan Türk halkbiliminin ulu çınarı *Türk Folklor Araştırmaları* dergisinin birinci dönemine ilişkin doğuş ve istirahate geçiş tarihlerindeki yazılardan örnekler sunarak satırlarıma başlamak istiyorum:

> "Türk Folklor Araştırmaları dergisini çıkarmaktaki gayemiz, memleket folkloruna hizmet etmek ve bu ilim şubesi ile uğraşanları bir dergi kadrosu içinde toplamaktır… Folklorumuzun bir yandan toplama ve araştırma devrine devam edilirken bir yandan da tasnif ve tahlil devrine girmek zamanı gelmiştir… Türk Folklor Araştırmaları dergisi programının birinci maddesi ciddi ve ilmi bir mesai yapmaktır. Yolumuzun çetin ve meşakkatli olduğunu biliyoruz. Maddi ve manevi bütün zorlukların yolumuz üzerine dikileceği şüphesizdir… Fakat biz, bunları yenmek ve ciddi bir çalışma yapmak için evvela bütün folklorcularımızın ciddi ve mesai mahsulü yazılarına güveniyor, sonra da yolumuzun zengin ve misilsiz bir hazine kadar geniş olmasından kuvvet alıyoruz."

Derginin No. 1 - Yıl 1 - Cilt 1 - Ağustos 1949 tarihli sayısında İhsan Hınçer'in *Türk Folklor Araştırmaları'nı Niçin Çıkarıyoruz* başlıklı ilk yazısından:

> "Son bir yıldır olağanüstü gayretle çıkarmaya çalıştığımız dergimizin sürdürülmesi artık olanaksız hale gelmiştir. Kurucumuz ve genel yayın müdürümüz İhsan Hınçer'in eşsiz çabaları sonucu otuz yılı geride bırakan Türk Folklor Araştırmaları, yayınını bu sayısı ile durdurmak zorunda kalmıştır… Babamızın vefatından sonra yayınlayabildiğimiz üçüncü sayıdır bu. Aradan geçen zaman içinde, dergiyi sürdürebilmek için elimizden geleni yaptık. Bütün arzumuz, bu büyük kültür yayınını devam ettirmekti. Ancak

> girişimlerimiz sonuç vermedi… İhsan Hınçer'in ölümüyle birlikte derginin de yaşamına son vermek, belki de çok anlamlı olacak. O'nun büyüklüğü ve eşsizliği şimdi daha da belirginleşecek. Tam 366 ay dergimizin yaşamasında payı olan herkese içten teşekkürlerimizi sunuyor ve her şeye karşın 'Elveda' değil, 'Allahaısmarladık' diyoruz. İçimizde, çok zayıf da olsa, yeniden buluşmak için bir ümit ışığı taşıyarak…"

Derginin No. 366 - Yıl 31 - Cilt 19 - Ocak 1980 tarihli ilk dönem son sayısındaki Bora Hınçer'in *Allahaısmarladık* başlıklı yazıdan*:*

Sayın Bora Hınçer'in ('Elveda' değil, 'Allahaısmarladık' diyoruz. İçimizde, çok zayıf da olsa, yeniden buluşmak için bir ümit ışığı taşıyarak...) niyet tümcesi, 2023 yılı içinde editörlüğünü yaptığım *folklor/edebiyat* dergisi patronajında bulunan Üniversite üst yönetimiyle yaşadığım kaos sebebiyle bir telefon görüşmesinde bulunduğumuz Doç. Dr. Hicran Karataş'ın yarattığı bir kıvılcımla zayıf olan yeniden buluşma umudu, hızla gerçekleşme aşamalarına geçti. Sayın Bora Hınçer ile yapılan görüşme ve yazışmalar, KKTC'de Türk Folklor Araştırmaları Derneğini kurmamız, başta DTCF'nin muhteşem Halkbilimi Bölümü ile FE de yıllarca birlikte çalıştığımız alan editörlerimizle 1949 ruhu ve 1980 umudu, cumhuriyetin 100. yılına taşınarak 29 Ekim 2023 yılında dergi yeniden tohum verdi, filizlendi, sürgün vermeye yöneldi. Bu süreçlerde o kadar çok teşekkür edilecek kişi var ki, sıralamam saatler alır, hepsinin katkıları kutsaldır, değerlidir, işlevseldir, tarihsel önemi vardır. Bora Hınçer, TFA'nın yeniden yayımı için yıllardır kendisine pek çok teklifin geldiğini ama kabul etmediğini ifadeyle bize güvendiğini, yeniden ülke kültürüne, bilimine hizmet edebilecek bir vizyona ulaşacağına inandığını belirterek derginin yayım haklarını, bir sivil toplum örgütü çatısı altında bize mutlulukla devredebileceğini bildirdi. Bu amaçla KKTC'de akademisyen arkadaşlarımla birlikte Türk Folkloru Araştırmaları Kurumu Derneği adı altında birleştik.

TFA bir ekol/okuldu… Kendine özgü biçimselliği, sadelik ve tevazudan ayrılmayan kimliğiyle yıllar boyu yetkin ve saygın bir kale olmuştur alanda. Rahmetle andığımız pek çok yazarımızın dışında uzun ömürler dilediğimiz büyüklerimizle bu dergi Türkiye Cumhuriyeti tarihinin yol arkadaşı, değerli bir kültürel belleği olmuştur. Bugün ünleri, saygınlıkları ülke dışına taşmış, evrensel değerler haline gelmiş pek çok yazarın, şairin, araştırmacı ve akademisyenin –belki de çoğunun- ilk yazılarını dergi sayılarında görmek hem heyecan verici hem de gür bir duygu kaynağı… Böylesine kutlu, saygın, gönüllerde ve belleklerde onurlu bir yere sahip olan bir dergiyle yeniden yola çıkmak, yoğun bir cesaret işiydi. Derginin kişi(ler)in bireysel egemenliklerinde olmaması, tüzel bir kişiliğe sahip olması öncül

kararımızdı. Bu yüzden öncelikle KKTC'de kurucu başkanlığını üstlendiğim Türk Folklor Araştırmaları Derneği'ni kurduk. Sonraki süreçte genellikle *folklor/edebiya*t'ta muhteşem işleri birlikte kotardığımız başta sevgili Prof. Dr. Serpil Aygün Cengiz olmak üzere yol arkadaşlarım Prof. Dr. Arzu Öztürkmen, Prof. Dr. G. Gonca Gökalp Alpaslan, Prof. Dr. Akile Gürsoy, Prof. Dr. Ramazan Korkmaz, Prof. Dr. Çiğdem Kara, Prof. Dr. Rahim Tarım, adadan Prof. Dr. Umay Günay, Prof. Dr. Şevket Öznur, DTCF Halkbilimi Bölümü'nün özverili, yaratıcı, çalışkan akademisyenleri, editör yardımcılığını gönüllü olarak üstlenen değerli akademisyen Dr. Zeynep Nagihan Kahveci'yle ve elbette hem bu girişime onay vererek hem de sürekli destekleyerek derginin yıllarca editörlüğünü ve sahipliğini yapmış olan Kanada'dan sayın Bora Hınçer ve diğer dostlarla günler boyu süren görüşmeler, toplantılar, çalışmalar sonucunda Cumhuriyetimizin 100. yılının kutlandığı 29 Ekim 2023 tarihinde kuruluşundan söz ettiğim Türk Folklor Araştırmaları Derneği' çatısı altında TFA'nın 367. sayısı çevrimiçi olarak okurlarına "merhaba" dedi. Aynı adla başka bir yayının bulunması ve e-ISSN alınmasındaki sorunu aşmak için derginin adını TFA Derneği dergisi olarak tescil ettirdik. İlk amacımı duyurduğum bir sosyal medya kanalına özellikle halk edebiyatı /halkbilim kökenli akademisyen, araştırmacı ve yazarların desteklerini bildirmeleriyse bugüne varmamızı sağladı; geleceğin ışıltılı olacağı umudunu güçlendirdi.

İlk sayının sunum yazısında dergiye yıllarca editörlük ve dergi sahipliği yapmış olan sayın Bora Hınçer şunları yazmıştı:

> "Türk Folklor Araştırmaları dergisi (TFA) 1949 yılından 1980'e kadar her bir sayı olarak 366 sayı yayımlandıktan sonra, zamanın koşul ve olanakları altında kapanmak zorunda kalmıştı. Türkiye dergicilik tarihinin en uzun ve kesintisiz dergilerinden biri olan TFA, Türk folklor evrenine sayısız imzalar, bugün artık değerli belgeler niteliğinde pek çok yazılar armağan etmiştir. Dergi hakkında makaleler, tezler, atıflar, alıntılar sayılamayacak kadar çoktur. Bu inanılmaz yayım başarısını her türlü sıkıntı ve yoklukları, zorlukları göze alarak sabırla aksatmadan yürüten babam İhsan Hınçer'in de son arzularından biri, bir gün TFA'nın yeniden gün yüzüne çıkması, yıllar boyu gerçekleştirdiği bayraktarlığını sürdürmesiydi. Dergicilik alanında Türkiye'nin saygın adlarından biri olan Prof. Dr. Metin Karadağ'ın bu misyona gönüllü olarak sahip çıkmak istemesiyle yeni bir dönem başlatıyoruz. O ve arkadaşlarının TFA'yı onurlu yolculuğuna yeniden çıkaracağına inanıyorum. Tüm bilim ve kültür dünyasının katkı ve destekleri, hedefe ulaşmayı mutlaka sağlayacaktır."

Derginin ikinci dönem kurucusu ve editörü olarak ilk sayınının sunuş yazısında derginin ilke ve yapısı hakkındaki sunuş yazımda şunları vurgulamıştım:

> "Bu dergi künyede yer alan isimlerin, resmi yetkili ve sorumlu olan derneğin değil, tüm halkbilimcilerin, edebiyatçıların ilgili bilim dallarındaki akademisyenlerin, yazarların, araştırmacılarındır. Dergi yönetiminde hem Editörler Kurulu hem Alan Editörlerimizle sürekli iş birliği içinde bilimsel ölçüt ve değerler egemen olacaktır. Her kademedeki akademisyene, araştırmacıya değer verilerek asla taraf olmadan salt bilimsel ölçütler içinde kalarak evrensel bilim niteliğine sahip ürünler üretme kararlılığındayız. Özellikle genç akademisyenlere birikim ve deneyimlerimizi bu vesileyle aktarabilme umudumuz da motivasyonumuzun diğer temel kaynağıdır."

Bu ağır sorumluluğu üstlenirken 1980'li yıllarda Atatürk Üniversitesi'nde Araştırma ve Haber Bülteni ile başlayıp editörlüğünü yaptığım KÖZ folklor dergisiyle başlayan akademik dergicilik geçmişime, Kıbrıs'ta göreve başladıktan sonra ilk sayısından beri sayfalarında olduğum *folklor/edebiyat* dergisi editörlüğünde uzun yıllara dayanan yayımcılık deneyimlerine güvenerek yola çıktım. Türkiye'de çeşitli kentlerde yapılan Clarivate, Scopus, Tr-Dizin kaynaklı çok sayıdaki birçok çalıştaya, seminere, çevrim içi eğitime katılarak uluslararası akademik yayıncılık sistematiği konusunda bir birikim sağlamaya çabaladım.

Yıllarca birkaçı hariç rutin dizinlerde kalmış *folklor/edebiyat* dergisi, emek ve çabaların sonucu Web of Science ve Scopus dizinlerine kabul edildi; Tr-Dizin'deki konumu güçlendirildi. Sözün burasında sevgili dostum Prof. Dr. Nurettin Demir'in "editörlük nankör bir meslektir" deyişinin gerçeğe dönüşmüş bir örneğini açıklamak isterim: folklor/edebiyat dergisinin kuruma mal edilmesinde de büyük çabalar gösterdiğim Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi üst yönetiminin ilgili çevreden yüzlerce akademisyenin protesto iletileri ve dergi akademik yönetim kadrolarının yaklaşık tümünün istifalarına karşın ortaya koymuş olduğu tutum, dergiden kopmama yol açmıştır. Bu konuda şimdilik söylenecek söz; evrensel niteliklere kavuşturulmuş derginin yoluna aksamadan, nitelik ve kalitesinden ödün vermeden yürümesidir. Yıllarca emek vererek yetkinlik kazanmasına çalıştığım kişilerin katkılarıyla derginin daha üst düzeylere ulaşması, içten dileğimdir.

2. AKADEMİK DERGİ YAYIMCILIĞI VE EDİTÖRLÜK KURUMU

Dilimizde bazı karışıklıklara yol açtığı için, çevremizde bir derginin Editörü ile ne kastedildiğini tanımlamak uygun olacaktır. Editör, bilimsel bir derginin yapılandırılmasından, yayın politikalarıyla ilkelerinin belirlenmesinden ve bunları gerçekleştiren çalışma ekibinin yönlendirilmesinden sorumlu kişidir; ancak ülkemizde, dış örneklerde de çokça gördüğümüz gibi bir derginin basılı üretiminden, ciltlenmesinden ve dağıtımından sorumlu olan kişilere de aynı ad verilebilmektedir. Folklor/edebiyat dergisinde kullandığımız Genel Yayın Yönetmeni sözcüğünün bu ikili anlam karmaşasını ortadan kaldırabileceği kanısındayım.

Türkiye akademik dergicilik platformunda profesyonel editör kavramı yok gibidir. Bu görevlerde sadece deneme yanılma yoluyla deneyim kazandığımızı ve bu dergilerin editörlük çalışmalarında ısrarcı olduğumuzu söyleyebiliriz. Bu durum, editörlerin ya da en azından onları destekleyen editör ekibinin profesyonel editörler olduğu ve dolayısıyla bu işe tam zaman ayırdıkları gelişmiş ülkelerde yaşananlarla keskin bir çelişki oluşturmaktadır. Editörlerimizin büyük bir çoğunluğu, dergisinin üniversitesinde, kurumunda maaşlı çalışanlardır. Her şeyden önce bu durum editörün dergiye ayırdığı zamanla ilgili temel bir sorundur. Salt vakıf, özel değil devlet üniversitelerinin de rekabet ortamlarına zorunlu olarak girmiş olmaları, bir akademisyenin yüklenilmiş görev ve sorumluluklarında eskiye oranla çok ağır yükler getirmiştir. Bu ortamda editör akademisyen ya kurum dışı saatlerini, dinlenme, hobi, özel uğraşlardan vazgeçecek ya da çalışma süreçlerinden kimi zamanları dergisine ayırmak zorunda kalacaktır. Öte yandan yardımcı editörler, teknik editörler ve düzeltmenler de profesyonel olmadıklarından çevremizde az sayıda ve çok az eğitimli. Bu durum nedeniyle dergilerimizin editoryal çalışmaları profesyonel bir eksiklikten mustariptir ve bu nedenle belki de istenen mükemmellik seviyesine ulaşılamamaktadır.

Sorunun ideal çözümü; akademik bir dergi söz konusu olduğunda, editörlük sorumluluğu, araştırma ve öğretim alanında uzun bir geçmişe ve çok sayıda özgün araştırma yayınıyla bilimsel etkinliğini kanıtlayan bir özgeçmişe sahip, yüksek akademik statüye sahip bir profesyonele düşmelidir. Dünyanın en saygın akademik dergilerindeki editör profili budur, bu yüzdendir ki Lancet, Nature, PLOS ONE, Cell ve alanımızdan JAF (Journal of American Folklore) gibi dergilerin editörlük sorumluluğuna atanmanın büyük bir sorumluluğun yanı sıra önemli bir onur ve akademik ayrıcalığı yansıttığı açıktır. Gelişmiş ülkelerin çoğunda editörlük, en yüksek akademik değerlerden biri olarak kabul edilmekte ve kişisel ölçeklerde önemli bir

başarı olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde ise bu görev, ya gönüllü olarak aşk/vefa gibi kişisel duygu ve özverilerle yürürken, çoğu kez de nöbete bindirilmiş komutlu görevlendirmelerle sürdürülür. Editörün akademik ve bilimsel faaliyetlerinden zaman ayırması, akademik kalitesinin sürekliliğini engeller.

Özel üniversitelerde editörlük görevini yapmadığı takdirde ilgili kişinin sözleşmesinin uzatılmayacağının bildirildiği durumlar yaşanır. Bu bağlamda dergi editörünün genel olarak herhangi bir ek maaşı, ücreti yoktur. (folklor/edebiyat dergisi editörlüğümüz sırasında Üniversite yönetimi haftada üç saat ders yükü indirimi lütfetmişti!) Ülkemizde genellikle editör görevini, toplumunu, akademisini veya kurumunu temsil eden bir derginin düzenlenmesine yardımcı olmak için tamamen akademik ve özverili bir ilgiyle yerine getirir. Açıkça anormal ve adaletsiz olan bu durum bir kısır döngü yaratmaktadır, zira yeterli bir maaş olmadan, editörlük işine harcanan zaman sadece profesyonelin kullanabileceği boş zamana indirgenmekte ve tam zamanlı ya da en azından yarı zamanlı adanmışlık talep etmenin bir yolu bulunmamaktadır.

Ülkemizdeki dergi editörlerinin yönetimleriyle olan sorun ya da zorlukları farklılıklar göstermesine karşın, dergide yer alacak ürünlerle ilgili durumlarda oldukça benzer sıkıntılar söz konusudur. İşimizin gereği her editör, ISI, Scopus, DOAJ, Dergipark ve Tr-Dizin başta olmak üzere farklı platformlardaki akademik dergileri izlemek zorundadır. Kaliteli ve profesyonel topluluğun ilgisini çekecek bir makale yayınlamak için içeriğinin en azından bir dereceye kadar özgün olması, iyi yazılmış ve kurgulanmış ve uygun şekilde hakem denetiminden geçmiş olması gerekir. Bu belki de bilimsel yönden az gelişmiş ülkelerdeki dergi editörlerinin karşılaştığı en ciddi sorundur, çünkü gönderilen makaleler genellikle kalitesi büyük uluslararası dergilerin standartlarının altında olduğu düşünülen makalelerdir. Bu konuda doğal bir seleksiyondan söz edebiliriz: Dergilerimize aynı yazarların yüksek etkili dergilere gönderebileceklerinden daha düşük kalitede ve özgünlükte makaleler gelmektedir. Bu açıklanabilir bir durumdur, zira üst düzey araştırmaların, çoğumuzda olduğu gibi etki faktörü çok sınırlı ve uluslararası etkisi düşük bir dergiye gönderilmesindense, yüksek etkili dergilerde yayınlanması tercih edilmektedir. Ancak, her halükârda, editör ve yayın organları yayınlanacak makaleleri uygun şekilde seçmekle yükümlüdür.

Editörün olumlu gördüğü bir makalenin ilk sorun alanı hakem değerlendirmesidir. Editörlerin tümden fahri, bireysel gönüllülüğe dayalı çalışma sıkıntılarının hemen aynısı hakemler için de söz konusudur. YÖK ve Üniversite yönetimlerince bir ara uygulanan hakemliklerin ödüllendirilmesi sanırım artık geçerli değil. Halbuki editör ve hakemlerin en azından ücretli,

yarı zamanlı ders veren kişiler gibi ekonomik ödemeli ya da akademik taltiflere dayalı bir uygulamayla değerlendirilmeleri gerekir. Kurumlarının tanıtım ve reklam işleri için büyük ödenekler ayıran yöneticilerin bilimsel saygınlık açıkçası evrensel yüksek öğretim birimi olma kimliğinin en somut göstergesi olan akademik dergi emekçilerini göz ardı etmeleri anlaşılır bir durum değildir.

Hakem süreci, editörlerin sıkıntı alanıdır, demiştim: Hepimizin bildiği gibi: Bir taslaktan ayrıntılı bir rapora kadar herhangi bir araştırma makalesini değerlendirmek, doğrulamak ve düzeltmek için evrensel bir strateji, alanında uzman olan ve bilinçli ve objektif bir yargıda bulunabilecek hakemler kullanmaktır. Bu uzmanların görüşlerinin, yayınlanması amaçlanan herhangi bir makalenin iyileştirilmesine veya uygun olduğuna veya uygun olmadığına karar verilen bir makalenin elenmesine yardımcı olacağı varsayılmaktadır. Bu sistem dünyadaki tüm saygın bilimsel dergilerde kullanılmakta ve söz konusu derginin sadece hakem değerlendirmesinden geçmiş makaleleri kabul ettiğini göstererek kalitenin bir garantisi olarak sergilenmektedir. Hakemlerin geribildirim tarihlerine riayetleri, kendilerine ayrıntı kullanmalarını nerdeyse zorunlu hale getirecek formlar gönderilmesine karşın salt *Kabul/Red/Düzeltme* yanıtlarının gelmesi köklü sorunlarımızdandır. Uluslararası hakemlerin bu konudaki tutumları, akademik geleneklerin köklü konumları nedeniyle olumlu ama onlara ulaşmak ve zamanında geribildirim almamak ise maalesef sıkça rastlanılan durumlardır. Deneyimlerimiz, akademisyenlerin genellikle çok meşgul oldukları ve talep edilen hakemliği yapmayı genellikle kabul etmedikleri, bazen yanıt vermedikleri, buna ek olarak, bunu yapanların bazılarının da bu işi profesyonel ve bilinçli bir şekilde yapmadıkları yönündedir. Bize nazikçe görüşlerini gönderen, ciddi zamanlar ayırarak yazara, makaleye katkıda bulunma çabası içinde olan değerli hakemlerimize teşekkür etmek, borcumuzdur. Birçok profesyonelin, zaman ve çaba gerektirmesi nedeniyle makaleleri gözden geçirme konusundaki doğal isteksizliğine ek olarak, hakem olarak yaptıkları çalışmalar için herhangi bir takdir görmemeleri gibi bir kısıtlama da söz konusudur. Diğer ülkelerde, uluslararası bir derginin hakem heyetinin üyesi olmak bir gurur ve akademik onur kaynağıdır. Bu faaliyete yüksek bir müfredat değeri ve çoğu zaman ekonomik bir teşvik de verilmektedir. Gariptir ki, hakem olarak görev yapmanın üst düzey bir akademik görevi temsil etmesine ve kendi uzmanlık alanlarında büyük prestije sahip profesyonellerin her zaman seçilmesine rağmen, ülkemizde bu çalışmalar neredeyse hiç tanınmamakta; herhangi bir karşılığı bulunmamaktadır. FE editörlüğüm sürecinde yoğun çabalarımla hakemlere 25 euro ödenmesini kabul ettirmem, özel bir üniversite çatısı altında anlamlı sayılmalıdır.

Sıklıkla karşılaştığımız bir diğer sorun ise, daha önce başka dergilere gönderilmiş makaleleri minik değişikliklerle yeniden yayınlamak isteyen ya da daha kötüsü başka yazarların yayınlarını tamamen veya kısmen kopyalayan bazı yazarların etik eksikliğidir. Bilimsel yayınlarda her gün çok sayıda etik sorun ortaya çıkmakta ve bu görevlerde uzmanlaşmış organların bulunmaması nedeniyle editörün sıklıkla bunları bildiremeden bu sorunlarla yüzleşmesi gerekmektedir. "Doktora tezlerinden üretilmiş makale" adı altında tezden doğrudan alınmış satırlar, sayfalar çokça karşımıza çıkmaktadır. Bildiri metinlerinin makaleye dönüştürülerek dergilere gönderilmesi de üzerinde durmamız gereken konulardan biridir.

Ne yazık ki, belli başlı uluslararası dergilerin aksine, dergilerimize çok az sayıda yayınlanabilir makale gelmektedir. Hem içerik hem de format açısından önemli eksiklikler her zaman gündemdedir. İçerik açısından, dergilerimize gelen makalelerin özgünlüğünün ve öneminin genellikle en üst düzeyde olmadığını daha önce belirtmiştik, çünkü en iyi ve en önemli makaleler her zaman yurtdışına gönderilmektedir. Biçim açısından, yazarlar genellikle tüm indeksli dergilerin sağlamak zorunda olduğu talimatlara uymamakta, bu nedenle makalenin formatında sık sık değişiklikler ve eksiklikler olmaktadır. Sonuç olarak, bazı makalelerin reddedilmesi ve bazılarının da yeniden yazılmak üzere iade edilmesi gerekmekte, bu da yayını geciktirmektedir. Yerel ve evrensel dizinlerin yeğlenmesindeki haklı tutumlar da o niteliklerde olmayan dergiler için sıkıntılar yaratmaktadır. Ulusal dizinlere kabul edilen veya dışlanan dergilerle ilgili süreçlerin yansız, bilimsel, her ürüne eşit davranma ilkeleri kapsamında yürütülmesi gereklidir. Bu konudaki sıkıntılar, çeşitli biçimlerde sürekli gündemdedir. Öte yandan Uluslararası indekslerde belirli bir yankı bulmayı ve kabul görmeyi hedefleyen indeksli dergiler için gerekli olan İngilizce özet, genel olarak oldukça yetersiz ve okunabilirliği düşüktür. Bunun nedeni genellikle yazarların ve editörlerin o dilde yazma konusundaki deneyim eksikliğidir. Elektronik yazılımlarla oluşturulmuş çeviriler, maalesef editör ve dil editörlerinin önemli sorunları arasındadır. Tüm editörlerimizden yazılım çevirilerine onay vermemelerini önermekteyiz. Bir makalenin bilimsel ve teknik son düzeltmelerinin yazara gönderilip düzeltmelerin yapılması için genellikle 48 saatlik bir süre belirlenir; bu, baskıda bir ara süreç olması nedeniyle yalnızca gerekli minimum değişikliklerin yapılması gerektiğini belirtir. Ne yazık ki bizim ortamımızda yazarların düzeltmeleri geri göndermeleri uzun zaman alıyor ve sıklıkla önemli değişiklikler yapmaya çalışıyorlar, hatta bazen formatta ve resimlerde bile. Böylece daha önce yapılmış olan mizanpaj/tasarım emekleri heba olmaktadır.

Bilimsel bir yayın aracılığıyla prestij, ciddiyet, güvenilirlik ve görünürlük elde etmek istiyorsak, yazıların hem içeriğinin hem de biçiminin mümkün olan en yüksek standartta olmasını sağlamak zorundayız. Onlarca makalenin

bir sayıda özensiz bir biçimde yerleştirilmesi, dergiye saygınlık kazancı değil kaybı yaşatır.

Akademik dergiler yayınlamak, üstesinden gelinmesi zor birçok engeli olan bir maceradır. Öncelikle editörlerimizin profesyonellik eksikliğinden ve kurumlarımızın bu çalışmaya tanıdığı akademik tanınma eksikliğinden bahsetmemiz gerekiyor. Ekonomik teşvikin ve yeterli altyapının olmayışı, dergilerimizin editörlerinin ve yazı işleri organlarının verimliliğinin düşük olması anlamına geliyor. Öte yandan, objektif ve sağlam temellere dayanan tahkimlerin yürütülmesi için meslektaşların iş birliğinin az olması, yayına gönderilen eserlerin daha iyi seçilmesini engellemektedir. Son olarak, iyi düzey ve yapıya sahip yayınlanabilir makalelerin azlığı, iyi ulusal dergilerin üretimini sınırlamaktadır.

Başta YÖK ve Üniversiteler olmak üzere, akademimizin hem editörün hem de kurul, konsey ve hakemlerin editoryal çalışmalarını tanıması ve tanıtması, bu çalışmayı teşvik etmesi ve bu sayede yayınlarımızın gelişmesini teşvik etmesi gerekmektedir.

Türk Folklor Araştırmaları dergisi 1949'da gönül varsıllığı ve halkbilimi/edebiyat aşkıyla doğdu. Bu duygular 2023'te yeniden kıvılcımlandı; tohum kutsal ve değerli olduğundan yeni sürgünün de bereketli, olgun, düzeyli olacağına yürekten inanıyoruz. Dergipark platformundaki yayımı da sürdürülmekte olan dergimizin ilk planda saygın sayılabilecek dizinlerde yer alması sağlanmış, ileri düzeydeki atılımlar için de gerekli çalışmalar, hazırlıklar başlatılmıştır. Bu anlamlı yolculuğumuzda yanımızda olduğunuzdan dolayı çok mutluyuz, sevinçli ve umut doluyuz, tüm yazar, hakem, editörlerimize teşekkürler sunuyoruz.

3. TFA VE PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK

Sözlerimi TFA'nın yeniden yola koyulması sürecinde içten destek ve katkıları olan kadim dostum Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün çabalarını anarak noktalamak isterim. Sevgili hocamızın öncelikle doğrudan yazı ve çevirileriyle, yazar davet ve katılımlarını sağlaması dışında hemen her sayıdaki makaleleri ve diğer yazıları okuyup önemli hata ve yanlışlarımızı bize bildirme konusundaki işlevsel katkıları dergimize kalite sağlamıştır. 367. sayımızda "Kullanımlık Türkü Kitapları Kavramı ve Salih Turhan Örneği" (Öztürk 2023: 52-66); 369. sayımızdaki "Prof. Dr. Saim Sakaoğlu ile Demos Yolculuğumuz" (Öztürk 2024: 99-116), 371. sayımızda Meral Ozan ile yazdıkları 'May He/She Rest in Lights': Research Article: Reflection on Wishes in Funerary Folklore (Öztürk 2025: 19-37), 373. sayımızda Kara Ninniler (Almancadan çeviri) (Öztürk 2026: 231-244) gibi yayınları ve önerileriyle dergimizde konuk olan yazarların varlığıyla değerli akademisyen Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, TFA'nın 2. dönem yolculuğunda

çok önemli ve işlevsel bir konumdadır. Tüm emek ve katkıları için gerek şahsım gerekse dergi ailesi olarak kendisine içten teşekkürlerimizi sunuyor, nice başarılı, verimli, sağlıklı yıllar diliyoruz.

1949'da vardık, nice 49'larda da olacağız.

KAYNAKÇA

Berzeviczy, K. 2026). (Çev/Trans. Öztürk, A.O.,*Türk Folklor Araştırmaları.* Sayı: 372-I, 231-244. DOI: https://doi.org/10.61620/tfa.103

Öztürk, A. O. (2023). Kullanımlık Türkü Kitapları Kavramı ve Salih Turhan Örneği. *Türk Folklor Araştırmaları,* 367, 52-66- DOI: 10.61620/tfra.1003

Öztürk, A. O (2024). Prof. Dr. Saim Sakaoğlu ile DEMOS Yolculuğumuz. *Türk Folklor Araştırmaları*. Sayı: 369, s. 99-116. DOI:10.61620/tfra.1042

Öztürk, A. O. ve Ozan, M.(2025). *Türk Folklor Araştırmaları* - II. Sayı/No. 371, ss. 19-37. DOI: 10.61620/tfa.64

NASREDDİN HOCA'YLA İLGİLİ BAZI YANLIŞLAR

Dr. Mustafa DUMAN
mustafadumandr@yahoo.com.tr

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'le 1990'lı yılların başından beri tanışırız. O, Germanistik hocasıdır amma, halk kültürüyle de ilgilenmiş, bu alanda kitaplar, makaleler yazmıştır. Benim bazı makalelerimi de Almancaya çevirmiş ve *DEMOS İnternationale Ethnographische und Folkloristische Informationen* adlı dergide yayımlanmalarını sağlamıştır. Kendisine tekrar teşekkür eder, sağlıklı uzun ömür ve çalışmalarında başarılar dilerim. M.D.

1. GİRİŞ: NASREDDİN HOCA KİMDİR?

Nasreddin Hoca, Türklerin, dünyaca tanınmış halk filozofu ve fıkra kahramanı, fıkra tipidir. 13. yüzyılda, Anadolu'da yaşamıştır. Daha doğrusu Sivrihisar'da doğmuş, yaşamış, Akşehir'e göç etmiş, bir süre de orada ömür geçirmiş ve 683/1284 yılında ölmüştür. Akşehir'deki en eski Selçuklu mezarlığında toprağa verilmiş; mezarı erken dönemde türbe haline getirilmiştir. Nasreddin Hoca'nın bir ziyaretgâh olan türbesi, zaman zaman onarılarak günümüze ulaştırılmıştır. Yolu Akşehir'e düşen gezginler ve halk onun türbesini ziyaret etmiş ve bu ziyaretlerden bazıları seyahatnâmelerde anlatıldığı gibi, türbedeki sütunlara yazılan yazılarla da tespit edilmiştir. Nasreddin Hoca, aynı zamanda tüm Türk Dünyasının tanınmış bir fıkra tipi olarak bilinir ve ona bağlanan fıkralar sürekli artarak günümüzde çok büyük bir külliyat oluşturur (Duman, 2018: 19-20).

Nasreddin Hoca'nın tarihsel kişiliği hakkında bilgi ve belgeler çok fazla olmadığı için, özellikle 80 yıldan beri, onun hakkında araştırmalar yapılır. Bu araştırmalarla onun hakkındaki bazı gerçekler gün yüzüne çıkmıştır. Bu arada, yeterli araştırmalar yapılmadan bazı gerçek olmayan iddialar da ileri sürülmüştür. Bu durum bir bilgi kirliliğine neden olmuştur. Sonuç olarak, güncel basında, Nasreddin Hoca'yla ilgili ileri sürülen, doğru olan ve olmayan iddialar günümüze kadar tartışıla gelmiştir. Bu konularda bir hayli yazılıp çizilmiştir.

Biz, burada, geçmişte ileri sürülen iddialardan bazılarını hatırlatarak günümüzde yaygınlık kazanan ve daha önce geçersizliğini gösterdiğimiz iki iddiayı, hala doğruluklarını savunanlar bulunduğu için tekrar, tekrar, ele alacağız. Bu iddialardan, Prof. Dr. Mikail Bayram'ın ileri sürdüğü, Ahi

Evren Nasreddin Hoca'dır ve Akşehir'deki türbesi Ahi Evren'in bir makamıdır iddiasını, *Müteferrika Kitabiyat Dergisi*'nin 70. sayısındaki makalemizde ayrıntılı bir şekilde anlattığımız için burada kısaca gündeme getireceğiz. Prof. Dr. Mehmet Mahir Tulum'un, Sivrihisar'da bulunan bir lâhidin üzerinde Nasreddin Hoca'nın ve babasının adlarının yazılı olduğu, mezarının Sivrihisar'da bulunduğu, iddiasını ise biraz daha kapsamlı bir şekilde inceleyeceğiz.

2. NASREDDİN HOCA'NIN TÜRBE HALİNE GETİRİLEN MEZARI AKŞEHİR'DEDİR

Nasreddin Hoca'nın mezarı ve türbesi konusunda bugüne kadar en kapsamlı araştırma ve yayın tarihçi İbrahim Hakkı Konyalı tarafından yapılmıştır. O, türbenin tarihini ve bizzat gidip inceleyerek 1940'lı yılların başındaki durumunu *Nasreddin Hoca'nın Şehri Akşehir* adlı kitabında anlatmıştır (Konyalı, 1945: 456-477).

İbrahim Hakkı Konyalı'nın önemli bir tespiti de Nasreddin Hoca'nın adıdır. Zaman zaman ad benzerliklerinden yola çıkarak, falancı Nasreddin Hoca olabilir, görüşlerinin temelinde, "Nasreddin" adının benzerleri olan "Nasırüddin", "Nusratüddin", "Nasreddin Nusrat" adlarının ona bağlanmaya çalışılmasıdır. Konyalı, Nasreddin Hoca adının benzerlerini ortaya çıkarıp, "Bu Nasreddin Hoca"dır, diyenlerin önünü almak için bir durum tespiti yapmıştır. O, Nasreddin Hoca'yı uzun uzun anlattığı kitabında bu konuda şöyle yazar:

> "Türk'ün, iç benliğinden bir varlık olan Hocamızın adı ne "Nâsirüddin", ne "Nasîrüddin" ve ne de "Nusatüeddin"dir. Halâ dilimizde yaşadığı gibi, "Nasreddin"dir (Konyalı, 1945: 753).

Konyalı, Nasreddin Hoca'ya, isim benzerliğinden yapılan yakıştırmaları sıraladıktan sonra sözü şöyle bağlamaktadır:

> "Bizi, her külâhlı gördüğü adamı babası sanan sabi çocuk gibi hocamızın yaşadığını tahmin ettiğimiz devirde "nasr" kelimesiyle veyahut bu kökten doğma başka kelimelerle birleşen "eddin"li lâkapları taşıyan her adama yapışmaya sevk eden sebep Hocamızın hüvviyetini yeter derecede aydınlatacak vesikaların bulunmamasıdır. (Konyalı, 1945: 746)

Aslında, Konyalı'dan sonra da Nasreddin Hoca'nın tarihsel kişiliğini aydınlatacak yeni vesikalar bulunmuş ve yayınlanmıştır. Gelecekte de bulunabileceğini tahmin edebiliriz.

İbrahim Hakkı Konyalı, Nasreddin Hoca'nın adı konusundaki en doğru bilgiyi, Osmanlı Arşivleri'nde bulunan bir belgeden, Nasreddin Hoca'nın Akşehir'deki emlâki ve medresesini gösteren bir vakıf kaydından almıştır.

Konyalı, bu belgedeki, Fatih devrinde, 1476 yılında, Sadrazam Gedik Ahmet Paşa zamanında yapılan bir umumi evkaf ve emlâk yazım defterindeki kayıtta, ki bunlara ilyazıcı defterleri adı verilmekteydi, Nasreddin Hoca'nın vakıfının kaydı da yer almaktadır. Fatih'in ilyazıcısı Mevlâna Muslihiddin'in tespitine göre, Nasreddin Hoca'nın vakfındaki taşınmazlar şunlardır ve şu kişiler tarafından kullanılmaktadır:

> "Vakıf: Mevlâna Nasreddin Rahmetullahi aleyh, rahmeten varsıla ravza-i mübarek harabe mütevveci ve medreseyçün vazh olunan yirlere Haci İbrahim nam kimesne mutasarrıf 33, Bağçe-i Tur Ali dönim 10, Bağ-ı Haci Bibi 10, Bağ-ı Musioğli 10, zemin-i medrese derdest Birader Yakuplu'nun." (Konyalı, 1945: 460-462)

Daha sonraki ilyazıcı defterlerinde kaydına rastlanmayan Nasreddin Hoca'nın Vakfı bu tespitten sonra niteliğini yitirmiş ve ortadan kalkmış olmalıdır. Nasreddin Hoca'nın mezarının ve türbesinin bugünkü halini aldığı restorasyon, 1905 yılında, Konya Valisi Faik Bey ve Akşehir Kaymakamı Mustafa Şükrü Bey zamanında yapılmıştır. Ondan önce bir renovasyon daha yapılmış olduğunu gene Konyalı'dan öğrenmekteyiz (Konyalı, 1945: 465-471).

3. NASREDDİN HOCA KASTAMONULU DEĞİLDİR

Nasreddin Hoca'nın kim olduğuna dair bilinen bilgilerle ters düşen ilk iddia, İsmail Hami Danişment tarafından, önce *Cumhuriyet* gazetesi, sonra da *Yeni Adam* ve *Konya* dergilerinde yayınlanan "Nasreddin Hoca Kim?" başlıklı makalede dile getirildi (Danişmend, 1940: 2). Hatta Danişmend bu makaleyi biraz geliştirip, Peyami Safa'nın, adını gizli tutarak yayınladığı *Nasreddin Hoca Fıkraları* adlı kitabın girişine, "Önsöz" başlığıyla koydu. Danişmend'in makalesinin ilâveli son hali bu "Önsöz"dür (Danişmend, 1943: 8-23). Danişmend, makalesinin bu ilâveli yayınında Naci Kum'un iddialarına da yer verdi ve makalesini neredeyse iki misli genişletti.

İbrahim Hakkı Konyalı, İsmail Hakkı Danişmend'in, Nasreddin Hoca'nın aslında Kastamonu'da siyasi hâkimiyet kuran Çobanoğulları'ndan Yavlak Arslan'ın oğlu, müstevfilik yani maliye işleri nazırlığı makamına da getirilen Nasıruddin Mahmud olduğu iddiasını uzun uzun inceleyip eleştirdikten sonra geçersiz olduğunu şöyle bildirmiştir:

> "İsmail Hakkı Danişment, Hoca'mızı bu bayağılıktan tenzih için asil bir endişe ile tetkike koyulmuş, kıymetli bir Türk olan Müstevfi Nasiruddin'i yakalayarak onu "Nasreddin" yapmak istemiştir." (Konyalı, 1945: 753)

İsmail Hakkı Danişmend'in iddiasını, aradan altmış yıl geçtikten sonra, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi araştırma görevlisi Cevdet Yakuboğlu, Danişmend'in adını anmadan, sanki kendi tespiti imiş gibi tekrar gündeme getirmiştir. Aynı zamanda, Nasreddin Hoca'yı da güldürecek şöyle buluşlar da eklemiştir iddiasına:

> "…Ayrıca herkesçe malûmdur ki Kastamonu türkülerine bakıldığında ise Nasreddin Hoca anlayışına yakındır: 'Manda yuva yapmış söğüt dalına / Yavrusunu sinek kapmış gördün mü?' ve 'Sabah erken çifte giderken / Öküzüm torbadan düştü gördün mü?' gibi türküler de Hoca Nasreddin tarzına yakındır. Bu bilgiler ışığında biz, Nasreddin Hoca Konya'da yaşamamıştır, demiyoruz, Kastamonu doğumludur, diyoruz." (*Yeni Cide Postası*, 2005: 1-2)

Bu iddia, o dönemde yayınlanan başka gazetelerde de yer aldı. (*Cumhuriyet*, 2005: 3).

4. NASREDDİN HOCA KAYSERİLİ DEĞİLDİR

İsmail Hakkı Danişmend'in, 23 Kasım 1940 tarihli *Cumhuriyet* gazetesinde çıkan "Nasreddin Hoca kim?" başlıklı yazısından sonra, Bursa Müzesi müdekkik müdürü Naci Kum da, 26 Aralık 1940 tarihli *Cumhuriyet*'te şöyle yazmıştı:

> "Kayseri Müzesi'ndeki Türk mezar taşlarını tasnif ettiğim esnada tesadüf ettiğim beşik şeklindeki lâhitlerden biri üzerinde 'Nasreddin Hoca' adının serahatle mahkûk olduğunu görerek ben de bu mesele hakkında hayli düşünmüştüm. (Kum, 1940: 2; Kum, 2005: 263-266)

İbrahim Hakkı Konyalı, Naci Kum'un, Nasreddin Hoca'nın mezarını Kayseri'de bulduğunu bir gazete yazısıyla ilân etmesi üzerine, kaleme aldığı "Nasreddin Hoca'nın mezarı Akşehir'de" başlıklı makalesiyle aynı konuya tekrar döndü ve daha önce yazdıklarının da bir özetini sundu. Konyalı, bu makalesinde, Naci Kum'un söz ettiği mezar taşını Akşehir'deki Sahabiye Medresesi'nde, 1944 yılında gördüğünü ve şöyle okuduğunu bildiriyor:

> "Haza kabr-ül-merhum-ül-mağfur-üs-said-üş-şehid *Emir-üd-din Hoca*… şehr-i safer senete ihda ve aşere ve sittemie…" (Konyalı, 1951: 720-722)

Burada açıkça görüldüğü gibi, Naci Kum'un "Nasreddin Hoca" olarak okuduğu yazı aslında "Emirüddin Hoca"dır. Başka uzmanlar da bu yazıyı Konyalı gibi okumuşlardır. Yani açıkça, ilgilileri boş yere meşgul eden bir yanlış okuma söz konusudur.

5. NASREDDİN HOCA'NIN TORUNLARI

Nasreddin Hoca'nın soyundan gelen bazı kişilerin İstanbul'da, 1700'li yılların sonuna kadar yaşadıkları biliniyor ve bu bilgiler, mezar taşlarındaki yazılarla günümüze kadar ulaşmış bulunuyor. Sait Sungur, 1940'lı yılların başında, Türk Tarih Kurumu adına İstanbul mezarlıklarında yaptığı incelemeler sırasında, Edirnekapı dışındaki Şehitlik Kabristanı'nda rastladığı 1208/1793, 1209/1794 ve 1218/1803 tarihli mezar taşlarının sırasıyla Nasreddin Hoca'nın sülâlesinden Hâfız Kasım Efendi ve kızları Zehra ve Hatice Hanımlar'a ait olduğunu tespit etmiş ve mezar taşı kitabelerinin metinlerini yayınlamıştır (Sungur,1943: 48-49).

Nasreddin Hoca konusunda bize ulaşan yazılı belgelerde bazan doğru ve yanlış bilgiler yan yanadır. Bu belgeleri incelerken, eleştiri süzgecinden geçirmek gerekir. Örneğin Evliya Çelebi, Nasreddin Hoca'yı Timur'la çağdaş gösterdi diye, Nasreddin Hoca konusunda yazdıklarının hepsi yanlıştır diyemeyiz. O, Nasreddin Hoca'nın türbesini bizzat gören ve anlatan kişidir ve türbe konusunda yazdıkları doğrudur.

Evliya Çelebi, 1638 yılında Akşehir'e gitmiş, Nasreddin Hoca'nın türbesini ziyaret etmiştir. O, *Seyahatnâme'*sinde, 5 yerde, çeşitli bağlamlarda Nasreddin Hoca'yı anar. *Seyahatnâme*'nin 3. kitabında "Akşehir'in Ziyaretgâhlarını Beyan Eder", başlıklı bölümde şöyle yazar:

> "Evvelâ şehrin cânib-i kıblesi hâricindeki cebbânistân içre ulemâ-i dünya vü din, simurg-i kâf-ı yakîn el-Mevlâ Hazret-i eş-Şeyh Hoca Nasreddin: İbtidâ tulû-ı yine bu Akşehir'dendir… Bunun emsâli nice yüz bin şütür-gürbe letâyifleri vardır kim dillerde dâsitandır. Yıldırım Han fevtinden sonra Çelebi Sultan Mehemmed asrında merhûm olup bu Akşehir hâricinde bir kubbe ve türbesi ma'lûm mahalde medfûndur. Ve cânib-i erbaası parmaklık ihâta etmiştir." (Evliya Çelebi, 2011: 3/14)

Ord. Prof. Dr. Süheyl Ünver'in bildirdiğine göre, Ayvansaraylı Hüseyin Efendi, Topkapı Sarayı Hazine Kitaplığı'nda, 1565 numarayla kayıtlı 1179/1765 tarihli mecmuasında, İstanbul'un ilk kadısı olan Hızır Bey'den söz ederken, onun, Nasreddin Hoca'nın oğlu Celâleddin'in oğlu olduğunu yazmakta ve bu bağlamda, Nasreddin Hoca'yı da anlatmaktadır. Şöyle:

> "Akşehir sâkinlerinden olup lâtife gûy ve küşâde rûy mizaca mail hatta kail kimesne idi. Timurlenk ile mülâkat edenlerdendir. Esna-yı seyahatinde Hacc-ı Şerif'te Hoca Bahâeddin Nakşibend'in bilhassa kendilerinden ahz-ı tarikat eylemiştir. Oğlu Celâleddin oğlu Hızır Bey Efendi İstanbul fethinde ibtida kadıyı belde olmuştur. Kendileri yine vatanlarında irtihâl-ü cinân, sene 774/1372 tarihinde, leyle-i

Kadir'de irtihâl-ü ukbâ eylemiştir. Kabri halâ âyinde ve rüvindenin ziyaretgâhıdır. Rahmetullahi aleyh."

Süheyl Ünver, bu satırları naklettikten sonra, devamla, Nasreddin Hoca'nın Timur'la konuştuğunun bilindiğini yazıyor. Nasreddin Hoca'nın, Hac'ca gittiğini, orada Bahâeddin Nakşibend'den müstahlef olduğunu, Hızır Bey'in babası Celâlettin'in babası olduğunu ve 774/1372 yılında, Kadir Gecesi'nde öldüğünü bilmiyorduk, diye ekliyor. Ve bu satırların Nasreddin Hoca tercüme-i hâline bir kaynak olacak kuvvette bulunduğunu da belirtiyor (Ünver,1947: 21-22).

Ayvansaraylı Hüseyin Efendi'nin yazdıklarından, Nasreddin Hoca'nın Akşehir'de oturduğunu, orada öldüğünü, mezarının, sevenlerinin ziyaretgâhı olduğunu, öğreniyoruz ki bu bilgiler doğru tespitlerdir. Onun, Nasreddin Hoca'nın Timur'la karşılaştığını yazması, kendi yazdığı ölüm tarihi olan 1372 yılıyla da çelişiyor. Timur, 1402 yılında yani bu tarihten tam 30 yıl sonra Anadolu'ya gelmiştir. İstanbul'un ilk kadısı Hızır Bey de Nasreddin Hoca'nın torunu değil, torununun torunudur. Bağdatlı İsmail Paşa'nın yazdığı *Keşfuzzünun Zeyli*'ne göre, Nasreddin Hoca'nın oğlu İbrahim, onun oğlu Sadreddin, onun oğlu Celâleddin ve onun oğlu Hızır Bey'dir. (Konyalı 45:755). Bu kişilerin yaşamış oldukları tarihler bu durumu zaman bağlamında doğrular zaten. Burada, Nasreddin Hoca'nın ölüm tarihi olan 683/1284 yılı, yanlış olarak 774/1372 yılına çekildiği için noksan şecere ve diğer hatalar da dikkati çekmedi.

Nasreddin Hoca'nın Hac'ca gittiği ve hele hele orada Bahâeddin Nakşibend ile görüştüğü bilgisi de yanlıştır. Bahâeddin Nakşibend'in 1318-1389 yılları arasında yaşadığı bilindiğine göre, Nasreddin Hoca kendisinden 100 yıl sonra yaşamış bir kişiyle nasıl görüşür? Ord. Prof. Dr. Süheyl Ünver, kendi konusu olmadığı için, bu yanlışları fark edemedi. Hele, Nasreddin Hoca için: "Timurlenk ile konuştuğu ma'rûftur", diye yazması da bir başka yanlıştır. Çünkü Nasreddin Hoca ve Timur çağdaş değillerdir.

Ord. Prof. Dr. Süheyl Ünver, 1930 yılında, Ressam Hüsnü Yusuf Bey'in gezi notlarını, Üsküdarlı Ressam Ali Rıza Bey'in koleksiyonunda incelemiş ve içlerinden bazılarını yayınlamıştı.1858 yılında, Mühendishâne-i Berri-i Humâyun'dan mezun olan ve orada muallimlik yapan ressam Hüsnü Yusuf Bey, 1871 yılında Akşehir'e gitmiş, orada mezar ve türbeleri gezmiş, folklor malzemeleri derlemiş, bu arada Nasreddin Hoca'nın türbesini de ziyaret etmişti. Nasreddin Hoca'nın lâhdinin üzerindeki yazıyı şöyle anlatmıştır:

"Açık ve direkli türbedeki lâhdin yanına 386 ve yanına sene: 683 denmiş."

Bu not bize Nasreddin Hoca'nın ölüm tarihi olan hicri 683, yani milâdi 1284 yılının yazılı şeklini son görenlerden birinin bıraktığı önemli bir yazılı belgedir (Ünver, 1945: 7-8).

6. NASREDDİN HOCA , AHİ EVREN DEĞİLDİR

Nasreddin Hoca konusundaki doğruları ve yanlışları araştırırken ister istemez son yılların en büyük yanlışına, Prof. Dr. Mikail Bayram tarafından, belgelere dayanmayan iddialarla, Ahi Evren'in aslında Nasreddin Hoca olduğunu, Akşehir'deki Nasreddin Hoca türbesinin Ahi Evren'in bir makamı olarak inşa edildiğini, Mevlâna'nın *Mesnevi'*sinde anlattığı Cuha hikâyelerinin Nasreddin Hoca'ya bağlı hikâyelerden oluştuğunu ileri sürmesine geliriz. Bayram, 2001 yılında yayımladığı *Tarihin Işığında Nasreddin Hoca ve Ahi Evren* ve 2005 yılında yayımladığı *Sosyal ve Siyasi Boyutlarıyla Ahi Evren- Mevlâna Mücadelesi* adlı kitaplarında bu iddialarını ispatlamak için hayal ürünü belge ve bilgiler sunmaya çalıştı. Bayram'ın bu iki kitabının kaynakçalarından da anlaşılacağı gibi, o, Nasreddin Hoca hakkındaki yerli ve yabancı, en bilinen kaynaklara bile ulaşamamıştır. Doğru dürüst bilmediği Nasreddin Hoca hakkında hükümler vermeye kalkması, yanlışlar yapmasına ve bu nedenle de ilgili konuları iyi bilenler tarafından eleştirilmesine neden olmuştur. Mikail Bayram, eleştirilere rağmen asılsız iddialarını sürdürdü (Bayram, 2001: 63-90; Bayram, 2012: 267-296).

Biz, daha 2008 yılında yayımlanan *Nasreddin Hoca ve 1555 Fıkrası* adlı kitabımızda Bayram'ın iddialarını ele alıp asılsız olduklarını gösterdiğimiz halde o, bizim ve bizim gibi onu eleştirenlerin yazdıklarını kaale almadan bu asılsız iddialarında ısrar etti (Duman, 2008: 69-71).

Bu arada, Mikail Bayram'ın iddialarını gerçekmiş gibi değerlendirenler de oldu. Örneğin, en son 2024 yılında, *Berfin Bahar* dergisi "Ahi Evren Nasreddin Hoca mı?" kapak yazısıyla Asım Gönen'in, Mikail Bayram'ın iddialarını içeren "Ahi Evren Nasirü'd-dün Mahmud'dan (1171-1261) Neşet Ertaş'a" başlıklı yazısına yer verdi (Gönen, 2024: 5-11). Gönen, aynı zamanda, Bayram'ın iddialarını doğru kabul ederek, o iddialar üzerine bir de "Ahi Evren Nasirüddin Hace Destanı" yazmış ve kitap halinde yayınlamıştır (Gönen, 2022). Bilsen Başaran da, *Berfin Bahar* dergisinin adı geçen sayısında yazdığı makalede, Asım Gönen'in *Ahi Evren Nasirüddin Hace Destanı* adlı kitabını tanıtmıştır (Başaran, 2024: 12-15).

Prof. Dr. Mikâil Bayram'ın, Nasreddin Hoca ve Ahi Evren bağlamında yazdıklarındaki yanlış değerlendirmeler konusunda Prof. Dr. Hayri Kaplan *Tahrif ve Tashih* adlı bir kitap yazmıştır. Bu kitabında Kaplan, Mikâil Bayram'ın, bir belgenin ön yüzünde "Kırşehir" olarak yazılan yer adının kâtip hatası yüzünden belgenin arka yüzünde "Akşehir" olarak tekrarlanmasından yararlanmaya kalkmasını ve bu yanlış üzerine Nasreddin Hoca'nın Akşehir'deki türbesinin aslında Ahi Evren'in bir makamı olduğunu iddia etmesini, haklı olarak, eleştirmiştir. Bayram'ın diğer yanlış yakıştırmalarını da ayrıntılı bir şekilde anlatan Kaplan, kitabına adı geçen belgelerin ve daha fazlasının okunabilir fotoğraflarını eklemiştir (Kaplan,

2021: 25-27). Kaplan, bu kitabını tamamen Bayram'ın yanlışlarını gösterip düzeltmeye adamıştır. Kaplan, bu kitapla, aynı zamanda, Ahi Evren'in Nasreddin Hoca olmadığını göstermek yolunda Mikâil Bayram'a topyekün bir cevap vermiştir..

7. NASREDDİN HOCA'NIN MEZARI SİVRİHİSAR'DA DEĞİLDİR

Nasreddin Hoca'yla ilgili iddiaların sonuncusu, 2013 yılında, Eskişehir'den geldi. Gazete ve televizyonlarda, Sivrihisar'da Nasreddin Hoca'nın lâhdinin bulunduğu haberi yer aldı. Anadolu Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Erol Altınsapan, Nasreddin Hoca'nın sandukasının Sivrihisar'da bulunduğunu iddia ederken, aynı üniversitenin öğretim üyelerinden Doç. Dr. Mehmet Mahur Tulum da, sanduka üzerindeki adın "Nasreddin Hoca" olarak okunduğunu söylüyordu. Biz bu iddiaların gerçeği yansıtmadığını, lâhdin üzerindeki adın "Nasreddin" olarak okunamayacağını, danıştığımız uzmanların görüşleriyle, baş tarafı kırılmış olan bu sandukadaki yazının ancak "..neddin" ya da "…reddin" olarak okunabileceğini yazdık. Kırık kısma "Nas" hecesinin sığmayacağını, adın olsa olsa "Nureddin" olarak okunabileceğini belirttik (Duman, 2018: 79).

Bu konudaki iddia ve tartışmaları özetleyen Handan Kaygusuz'un, Anadolu Üniversitesi'nin *Kampüs* adlı elektronik gazetesinin 18 Mayıs 2013 tarihli sayısında yer alan haberine bir göz atalım.

Handan Kaygusuz, "Sivrihisar'da Nasreddin Hoca ve Ailesine Ait Yeni Bulgular ortaya çıktı", başlıklı haberinde, Doç. Dr. Mehmet Mahur Tulum'un Eskişehir'de, Eti Arkeoloji Müzesinde bir konferans verdiğini bildiriyor. Tulum, burada Nasreddin Hoca'nın kızının mezarında yapılan kazıya sözü getirdi ve adının "Hatun" olduğunu söyledi. "Fatma" adı uydurmadır, dedi ve şöyle sürdürdü konuşmasını:

> "Nasreddin Hoca'nın tam adı 'Nasrüddin Nusrat'tır. Hatun'un mezar taşı tam olarak okunabilmiştir. Hoca'nın adına dahil olan 'Nusrat' kızının taşında da mevcuttur. Hoca'nın sandukasında, kırık olan yerde de 'Nusrat' yazar. Hoca'nın babasının adı 'Şemsüddin Baba'dır."

Burada belirtelim ki, bizim itirazımız, Nasreddin Hoca'nın kızı Hatun'un mezar kitabesinde yazılanların okunmasına değil, Nasreddin Hoca'nın sandukası olduğu iddia edilen sandukanın ön yüzündeki ilk kelimenin "Nasreddin" olarak okunmasınadır.

Handan Kaygusuz'un haberinde, aynı toplantıda Prof. Dr. Mertol Tulum'un anlattıkları da yer alıyor. O da şöyle dedi:

> "Nasreddin Hoca'nın kızının mezartaşı ve Nasreddin Hoca'nın sandukasındaki yazılar beraber değerlendirilince, daha önce

> Ömer'e ait olduğu söylenen taşın da Nasreddin Hoca'ya ait olduğu ispatlanmıştır… Nasreddin Hoca'nın gerek kendisinin gerekse kızının mezar taşları üzerinde böylesine ince bir filolojik çalışmalar yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuç hiç tereddüt edilmeyecek şekilde bu taşın Nasreddin Hoca'nın mezar taşı olduğudur. Bunun üzerine en küçük tereddütünüz olmasın…" (Kaygusuz, 2013)

Aradan bir hayli zaman geçtikten sonra, 2022 yılında, bu arada yapılan eleştiriler yok sayılarak, aynı iddialar tekrar gündeme getirildi. Bu konuda basında yer alan haberlerden birkaç örnek vereceğiz. *Hürriyet* gazetesindeki haber şöyleydi:

> "Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde eski adıyla Hortu köyünde, 1208 yılında dünyaya gelerek 1284 yılında ölen Türk mizahının usta ismi ve halk filozofu Nasreddin Hoca'nın oğluna ait olduğu sanılan 738 yıllık 147 santim uzunluğunda, 1 ton ağırlığındaki mermer sandukanın Nasreddin Hoca'nın mezarına ait olduğu tesbit edildi. Sandukanın üzerinde Selçuklu döneminde kullanılan Arapça yazı sitiliyle 'Nasreddin' ve babası 'Şemseddin' isimlerinin yazılı olduğunu ifade eden Prof. Dr. Mehmet Mahur Tulum 'Bu taşın üzerinde yaptığımız filolojik araştırmalar neticesinde bu taşın Nasreddin Hocamıza ait olduğunu tespit etmiş bulunuyoruz' dedi." (Özmen-Aksu: 2022)

2022 yılında, *Cumhuriyet* gazetesinde de "Eskişehir'de 2014 yılındaki restorasyon çalışmasında bulunan 738 yıllık mermer sanduka, Nasreddin Hoca'ya ait çıktı. Mezar sanduka Sivrihisar Belediyesi'nin girişinde sergilenecek" başlığı altındaki haberde, Prof. Dr. Mehmet Mahur Tulum'un anlattıkları yer alıyordu:

> "Selçukî tarzda yontulmuş bir taş lâhit ile karşı karşıyayız. Nasreddin Hoca'nın ölüm tarihinin 1284 olduğunu bildiğimize göre, elimizdeki taş 738 yıllık bir taş. Bu taşın üzerinde yaptığımız filolojik araştırmalar neticesinde bu taşın Nasreddin Hocamıza ait olduğunu tespit etmiş bulunuyoruz. Selçuki tarzdaki taşlarda kullanılan lisan Arapça'dır. Taşın üzerinde bir yüzünde şu yazmaktadır.'Sahibü'l hazel kabrü el muhtaç ilâ rahmetillah", diğer yüzünde ise 'Nasrüddin Hace nusrat ibn-i Şemseddün Baba' yazmaktadır. Bu taş aynı zamanda Nasreddin Hoca'nın babasının ismini de bize veriyor. Şemseddin Baba olduğunu bu taş dolayısı ile anlamış bulunuyoruz. Tabii bu sonuca varırken bize en çok yardımı olan da Nasreddin Hoca'nın kızının mezar şahidesiydi. Mezar şahidesindeki bilgilerle bu bilgiler birbirini teyit etmektedir. Sonuç olarak biz

> bu ailenin kesin olarak Sivrihisar'a ait olduğuna bu filolojik mukayese usulü ile ulaşmış bulunuyoruz." (*Cumhuriyet*, 2022)

Nasreddin Hoca'nın sandukası Sivrihisar'da bulundu, haberleri gazetelerde yer alınca, *Milliyet* gazetesi'nden Fazilet Şenol da "O mezar taşı Nasreddin Hoca'ya mı ait?" başlıklı haberinde, gazetelerde yer alan iddiaları üç araştırmacıya sorarak onların cevaplarından bir haber yaptı. Biz burada o üç kişinin verdikleri cevapları *Milliyet*'teki haberden izleyeceğiz:

> "Peki büyük yankı uyandıran bu keşfi Türk halk edebiyatı ve Türk halk bilimi uzmanları nasıl yorumluyor? Türk mizahının usta ismi ve halk filozofu Nasreddin Hoca hakkında en kapsamlı araştırmalara imza atan halk kültürü araştırmacısı Dr. Mustafa Duman, Nasreddin Hoca'nın Sivrihisar'da doğup, Akşehir'de hayatını sürdürdüğüne, orada öldüğüne, Akşehir'in tanınmış Selçuklu Mezarlığı'na gömüldüğüne ve mezarının sonradan türbe haline getirildiğine dikkat çekti. Günümüze kadar ulaşan belgelerin, Nasreddin Hoca'nın gerçekten yaşamış bir kişi olduğunu gösterdiğine değinen Dr. Duman: 'Nasreddin Hoca'nın asıl kişiliği, onun espri gücü ve fıkra geleneğinin en büyük temsilcisi olarak günümüze kadar yaşayan folklorik kişiliğidir', dedi."

Nasreddin Hoca'nın lâhdinin bulunduğu ve üzerinde onun adının yazılı olduğu haberlerine yönelik ise Duman şu yorumu yaptı:

> "Benzeri iddia 2013 yılında da gazetelerde yer aldı. O tarihte bu iddiayı incelediğimde, tartışmanın, Sivrihisar'da bulunan bir mermer lâhdin üzerindeki yazıların kırıklar nedeniyle okunamayıp bazı varsayımlar ileri sürülmesinden çıktığını anlamıştım. Bu iddianın gerçeği yansıtmadığını, lâhdin ön yüzü üzerindeki yazının ancak'…reddin Hace…İbn Şemseddin…' olarak okunabildiğini ve baştaki kırık yere 'Nas' hecesinin sığmayacağı anlaşıldığından, eski yazıyı iyi bilen uzmanların da görüşlerini alarak, bu kısmın belki 'Nureddin' olarak okunabileceğini bildirmiştim. Böylece lâhdin Nasreddin Hoca'ya ait olmadığı anlaşılıyordu."

Söz konusu iddialar Prof. Dr. Muharrem Kaya'ya da soruldu. Nasreddin Hoca'nın lâhdi bulundu, iddialarına ihtiyatla yaklaşmada fayda gören ve fıkralarda ortaya çıkan şahsiyetin özel mezar yaptıracak gücü olan biri gibi gözükmediğine vurgu yapan Muharrem Kaya, devamla, Nasreddin Hoca'yı benimseyen halklar bağlamında, şunları söyledi:

> "Tabii ki Nasreddin Hoca'yı çok seviyoruz ve Anadolu'nun bağrından çıkmış bir şahsiyet olarak bütün Türk dünyasına ilân

> etmek istiyoruz. Ancak onlar da kendi arayışlarını, kültürlerini, karakterlerini Apandi, Efendi, Molla Nasreddin üzerinden ifade ettiler. Bunu da görmezden gelmememiz gerekiyor."

Aynı haberde son olarak Prof. Dr. Yaşar Çoruhlu görüşlerini şöyle dile getirdi:

> "Lâhdin üzerindeki yazıların Ahlat mezar taşları yazısına benzemesini ileri sürerek söz konusu taşın yüzde yüz Nasreddin Hoca'ya ait olduğunu ileri sürmek doğru olmaz. Eğer bu iddianın başka belgelerle de desteklendiğini ortaya koyabilseydik daha kuvvetli bir şekilde bu taş sandukanın Nasreddin Hoca'ya ait olduğunu iddia edebilirdik."

Çoruhlu, devamla, Nasreddin Hoca'nın gerçekten var olduğunu ve Sivrihisar'da yaşadığını, bulunan mezarın ona ait olması ya da olmamasının ise Türk kültüründeki değerini etkilemeyeceğinin altını çizdi (Şenol, 2022).

8. SONUÇ

Sonuç olarak, açıklamak gerekirse, Nasreddin Hoca konusunda yaklaşık 80 yıldan beri ileri sürülen bazı iddialara değindikten sonra, 2013 yılından beri tekrarlanan, Nasreddin Hoca'nın sandukası Sivrihisar'da bulundu ve üzerindeki yazılarda "Nasreddin Hoca" adı okundu, iddiası üzerinde duruldu. Söz konusu yazıların fotoğrafları daha önce tarafımızdan uzmanlara incelettirildiği ve sonuç olarak sandukanın ön yüzündeki adın kırıklar nedeniyle ancak "…reddin" ya da kırık yeri de göz önüne alırsak belki "Nureddin" olarak okunabileceğinin ortaya çıktığı anlaşılınca, bu durumu, 2018 yılında yayınlanan *Nasreddin Hoca ve 1616 Fıkrası* adlı kitabımızda duyurmuştuk (Duman, 2018: 79-80).

Sandukanın ön yüzünün baş tarafındaki adı "Nasreddin" olarak okuyan bilim adamları böyle okumalarının gerekçelerini ortaya koymalıdırlar. Biz, burada, makalemize sandukanın ön yüzündeki yazının fotoğrafını da ekliyoruz ve ilgili diğer bilim adamlarından da açıklamalar bekliyoruz.



Sivrihisar'daki sandukanın ön yüzündeki yazılar: "…r ed-din Hace… ibn Şemseddin…"

KAYNAKÇA

Başaran, B. (2024), "Ahi Evren (Nasreddin Hoca) ve Mevlâna mücadelesi kıskacındaki gerçekler…", *Berfin Bahar*, Sayı: 314, İstanbul.

Bayram, M. (2001), *Tarihin Işığında Nasreddin Hoca ve Ahi Evren*, İstanbul: Nüve Kültür Merkezi.

Bayram, M. (2012), *Sosyal ve Siyasi Boyutlarıyla Ahi Evren-Mevlana Mücadelesi*. Genişletilmiş ve İlâveli 3. Baskı, Konya: Nüve Kültür Merkezi.

Cumhuriyet (2005), "Hoca İçin ilginç İddia*",* (11 Şubat 2005), İstanbul, s. 3.

Cumhuriyet, (2022), DHA. https://cumhuriyet.com.tr/kultur-sanat/eskisehirde-bulunan-738-yillik-mermer-sanduka-nasreddin-hocaya-ait-cikti-2009554 (Erişim: 16 Eylül 2026)

Danişmend, İ. H. (1940), "Nasreddin Hoca kim?", *Cumhuriye*t, (23 İkinciteşrin), İstanbul.

Danişmend, İ. H. (1943), "Önsöz", *Nasreddin Hoca Fıkraları*. (Derl. [Peyami Safa]), İstanbul: Tasvir Neşriyatı.

Duman, M. (2008), *Nasreddin Hoca ve 1555 Fıkrası*, İstanbul: Heyamola Yayınları.

Duman, M. (2018), *Nasreddin Hoca ve 1616 Fıkrası*, İstanbul: Everest Yayınları.

Evliya Çelebi Seyahatnâmesi 1 (2011*),* (1-6. Kitaplar), (Hzl. Zekeriya Kurşun-Seyit Ali Kahraman-Yücel Dağlı), (Kitap Editörü: M. Sabri Koz), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gönen, A. (2022), *Ahi Evren Nasirüddin Hace Destanı*, Ankara: Kaos Çocuk Parkı Yayını.

Gönen, A. (2024), "Ahi Evren Nasirüddün Mahmud'dan (1171-1261) Neşet Ertaş'a", *Berfin Bahar*, Sayı: 314, İstanbul.

Kaplan, H. (2021), *Tahrif ve Tashih,13. Yüzyıl Anadolu Türk-İslâm Düşüncesi Üzerine İncelemeler*, Ankara: Kalem Neşriyat.

Kaygusuz, H. (2013), "Sivrihisar'da Nasreddin Hoca ve ailesine ait yeni bulgular ortaya çıktı". Eskişehir. (18 Mayıs). httsp://gazete.anadolu.edu.tr/kampus/31151/aoesivrihisarda-nasreddin-hoca-ve-ailesine-ait-yeni-bulgulara-ortaya-cikti (Erişim: 16 Eylül 2026)

Konyalı, İ. H. (1951), "Nasreddin Hoca'nın Mezarı Akşehir'de", *Tarih Hazinesi*, Sayı: 14, İstanbul.

Konyalı, İ. H. (1945), *Nasreddin Hoca'nın Şehri Akşehir*, İstanbul: Nümune Matbaası.

Koz, M. S. (2005), (Hzl.), *Nasreddin Hoca Kitabı*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Kum, N. (1940), "Kayseri Müzesi'nde 1468 numarada kayıtlı Nasreddin Hoca lâhdi", *Cumhuriyet*, (26 Birincikânun), İstanbul.

Kum, N. (2005), "Bir Tetkik-Bir İzah: Nasreddin Hoca'nın Mezarı Meselesi", *Nasreddin Hoca Kitabı*, (Hzl. M. S. Koz), İstanbul: Kitabevi Yayınları, s. 263-266.

Özmen, E.-C. Aksu, (2022), *Hürriyet*, "738 yıllık sanduka, Nasreddin Hoca'ya ait çıktı! Heyecanlandıran Keşif", İstanbul, 6 Aralık 2022. https://hurriyet.com.tr/gundem/738-yillik-sanduka-nasreddin-hocaya-ait--cikti-heyecanlandiran-kesif-42183197 (Erişim 16 Eylül 2026)

Safa, P. (1943), *Nasreddin Hoca Fıkraları*, Toplayan: Tasvir Neşriyatı, İstanbul.

Sungur, S. (1943), "Nasrattin Hoca'nın İstanbul'da Metfun Torunları", *Konya, Halkevi Aylık Kültür Dergisi*, Sayı: 51, Konya.

Şenol, F. (2022), "O mezar taşı Nasreddin Hoca'ya mı ait?", *Milliyet*, İstanbul. 8 Aralık 2022. https://milliyet.com.tr/o-mezar-tasi-nasreddin-hocaya-mi-ait-uzmanlar-yorumladi-gercegi-yansitmiyor-6869064 (Erişim:16 Eylül 2026)

Ünver, S. (1945), "Türk Efsaneleri: Ressam Hüsnü Yusuf Bey'in Akşehir'de Tarih ve Folklor Tetkikleri II", *Folklor Postası*, Sayı: 10, İstanbul.

Ünver, S. (1947), *İlim ve Sanat Bakımından Fatih Devri Notları*, Fasikül I, T.C. İstanbul Belediyesi, İstanbul Fethinin 500. Yıldönümünde Kutlama Yayınlarından, Sayı: 5, İstanbul.

Yeni Cide Postası (2005), "Nasreddin Hoca Kastamonulu", Sayı: 14, s. 1-2.

AHMET KUTSİ TECER MECMÛASI'NDAN II: "FASL-I SAÇMA"LAR

M. Sabri KOZ
msabrikoz50@gmail.com

Sevgili Ali Osman Öztürk'*e,*
halkbilimi ve halk edebiyatına
hizmetleri, katkıları için
dostlukla, minnetle…

1. GİRİŞ

Ali Osman Öztürk, vaktiyle büyük folklorcu, dil bilgini ve Türk halk edebiyatının ilk derleyici ve araştırıcılarından Ignác Kúnos'un (1860-1945) iki ciltlik *Oszmán-török népköltési gyűjtemény* adlı eserinin[1] ikinci cildinde yer alan dördüncü bölümdeki biri eksik 20 bekçi faslına[2] Kúnos'un eserlerinden derlediği kitabında da yer vermişti.[3] Bu ilişkiyi göz önünde tutarak ben de bu yazımda öteden beri uğraştığım[4], fazla yayın yapamasam da ilgi duyduğum "bekçi fasılları"nı konu edinmek istedim.

23 Kasım 2018 tarihinde rahmetli Ahmet Kutsi Tecer'in kızı Sn. Leyla Tecer Hanım tarafından çalışmalarımda yararlanmak için armağan edilen âşık şiirleri, türküler, ilâhiler ve bekçi fasılları bakımından oldukça zengin, 18. yüzyıldan kalma bir mecmûaya, *Ahmet Kutsi Tecer Mecmûası* (*AKTM*) adını vermiş ve bu adlandırmanın benden sonra da devam ettirilmesini ön kapağın yan kâğıdına not etmiştim. Bu mecmûanın yapraklarından Buradan ilginç bulduğum onbeş (I-XV) "bekçi faslı"nı, *Journal of Turkish Studies (JTS) / Türklük Bilgisi Araştırmaları (TUBA)* dergisinin Prof. Dr. Semih Tezcan'ın

---

[1] Ignác Kúnos, *Oszmán-török népköltési gyűjtemény.* I. kötet: *Oszmán-török népmesék* [Osmanlı - Türk Halk Edebiyatı Derlemesi. Birinci Cilt: Osmanlı - Türk Halk Masalları], Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1887, XLVIII, 328 s. [https://play.google.com/books/reader?id=2hiuo98cefwC&pg=GBS.PA328&hl=tr (erişim: 25 Ekim 2026)]; *Oszmán-török népköltési gyűjtemény. Második kötet: Oszmán-török népmesék és népdalok* [Osmanlı - Türk Halk Edebiyatı Derlemesi. İkinci Cilt: Osmanlı - Türk Halk Masalları ve Halk Türküleri], Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1889, XXXIV, 422 s. [https://play.google.com/books/reader?id=4r3F9ZDztKEC&pg=GBS.PA356&hl=tr (erişim: 25 Ekim 2026)].

[2] Kúnos, 1889, C. 2, "bekçi fasılları": s. 357-375.

[3] Ignác Kúnos, *Türk Halk Türküleri,* Haz.: Ali Osman Öztürk, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1998, 175 s. [Bekçi (Ramazan) Türküleri, s. 107-130.]

[4] *Bekçi Baba. Ramazan Fasılları,* Haz.: M. Sabri Koz, Kitabevi Yayınları - Diş Kirası Kitapları, İstanbul, 1998, 168, [32] s., resimli, tıpkıbasımlı.

hatırasına hazırlanan, şu sıralarda editörler tarafından üzerinde çalışılmakta olup 2026'da çıkacak olan sayısına gönderdim.[5]

Biraz uzun olan bu yazıda, *AKTM* yapraklarında bulunan ve yayımlanmaya değer bulduğum on beş bekçi faslını başta Mertol Tulum'un Emir Mustafa adına hazırladığı monografi[6] olmak üzere belli başlı yayınlara ve konu itibarıyla akraba ama yazılış biçimi farklı metinlere de işaret ederek bir araya getirmiştim. Bu yazıda *AKTM* kısaca tanıtılmış olmakla beraber o yazıdan buraya da kısa bir alıntı yapmanın faydalı olacağını düşünüyorum:

> "İstanbul'da derlendiğini düşündüğüm bu Mecmûa oldukça 'sıkıntılı' bir yazıyla yazılmış olup imlâsı okumayı güçleştirecek özelliklere sahiptir. (…..) Kendime göre ayrıntılı bir 'İçindekiler' hazırlayarak yazmanın ön kapağının altında saklamaya başladım. Mecmûa hakkında kısaca bilgi vermek istiyorum:
>
> Yazma, dıştan 13x22,5 cm boyutlarında, kapakları ebru, sırtı deri kaplı yıpranmış ama kendi dönemine ait olduğunu sandığım 'sıradan' bir cilde sahip, baştan sona varaklar âhârlı ve yazı alanları düzensiz, tipik bir sistemsizlik görülse de metinlerin sıralanmasında her metne 1'den 1075'e kadar birer numara verilmiş olması dikkatimi çekti. Numaralanmış 300 varaklık bu Mecmûa'da ayrıca 775. manzumeye kadar eliften başlayıp seçilmiş harflerle bir, iki ve üç harfli; daha önce bazı matbu kitaplarda da (genellikle forma başlarında) az-çok benzerini gördüğüm ancak ne amaçla yapıldığı ayrıca incelenmeye (daha doğrusu sırları keşfedilmeye) değer bir sıralama sistemi de kullanılmıştır."[7]

Bu çalışma ile *AKTM*'de yer alan 130 (bazıları sayfa kenarları kesildiğinden eksik, bazıları sayfalar koparıldığı için "hiç yok") bekçi faslı arasından beş adet "Fasl-ı Saçma" başlıklı metni dikkatlere sunmak, önce kısa bir değerlendirmenin ardından her faslı ayrı ayrı ele alarak daha önce yapılan yayınlarla mümkün mertebe metin bütünlüğü, dörtlük ve dize benzerliği bakımından karşılaştırarak "saçma"lık perdesiyle örtülmeye gayret edilen "mizah"ı ve "adlandırma gerekçesi"ni anlamaya ve anladığım kadarıyla da

---

[5] "*Ahmet Kutsi Tecer Mecmûası*'ndan: 18. Yüzyıl Dil, Kültür ve Halk Edebiyatı Yâdigârı Bekçi Fasılları" başlıklı yazı, dergi editörü Ozan Kolbaş'tan öğrendiğime göre Armağan'ın ikinci cildinde yer alacaktır (*TUBA/JTS*, S. 66, 2026, s. 71-115). Hazırlayan Nuran Tezcan ve Emine Yılmaz hocanımlara ve Kolbaş'a teşekkür ederim.

[6] Emir Mustafa, *Her Yanı ve Her Şeyiyle 18. Yüzyıl İstanbul'u,* Haz.: Mertol Tulum, Ketebe Yay., İstanbul, 2020, 462 s.

[7] Söz konusu harf sistemine ilişkin bu yazıdaki I-III sayılı metinlerin tıpkıbasımlarının başına bakılabilir.

anlatmaya çalışacağım. *AKTM'*de bazı varaklarda, yukarıda yazdığım tıpkıbasımlarda da görüleceği gibi kesik yerler vardır. Bu yüzden ön yüzlere gelen manzumelerin dize sonlarında arka yüzlerde yer alanlarda ise dize başlarında eksik yerler vardır. Bunları da başta Tulum (Emir Mustafa, 2020) olmak üzere başka kaynaklardan tamamlamaya çalıştım ya da metni onarma yoluna gittim.

Bekçi faslı yazılarına imkân buldukça devam edeceğim.

Öncelikle "saçma" kelimesinin belli başlı sözlüklerimizdeki anlamları üzerinde durmak ve buralardan metinlerimize bir yol bulup bulamayacağımı irdelemek istiyorum.

Ne dediğine, neleri öne çıkardığına önem verdiğim için önce Tietze'ye baktım.[8] "saçma" maddesindeki ikinci anlam bana kılavuzluk eder diye tamamını okudum. Şu açıklama "saçma II – 'saçma, abuk sabuk, anlamsız söz veya davranış' açıklaması, verilen örnek cümleler yerli yerinde ama hiçbir şekilde bu kelimenin "içerik imasıyla" bir metne başlık da olabileceği sonucuna götürmediler. "Saçma sapan" için verilen açıklama ve örnek cümleler de derde ne yazık ki derman olamadı: "abuk sabuk, anlamsız". Fakat buradan yola çıkarak ilk bakışta da anlaşılacağı üzere yazmadaki "Saçma" ibaresi ile Tulum'da verilen "Şairlik" başlığı[9] arasında bir bağ kurulabileceğini, bekçi ya da davulcunun "saçma sapan" sözlerle "şairlik" taslamasına vurgu yapılabileceğini düşündüm.

Tulum Hoca'nın, "Karpuz İçinde Seyahat" başlığıyla yayımladığı iki manzumeden söz ederken "anlamsız ve imkânsızı hikâyeleştirme" demesiyle[10] benim burada bir araya getirdiğim beş "Fasl-ı Saçma"ya bakışımda ortaklık vardır. "Fasl-ı Karpuz" başlığıyla *AKTM'*de yer alan bir metni yayınlar ve yorumlarken de Tulum'un bu değerlendirmesine yer vermiştim.[11]

TDK'nin sitesindeki *Güncel Türkçe Sözlük* sayfasındaki "deneme sürümü"ne de baktım.[12] Dostum Yusuf Çotuksöken, Oya Adalı Hanımla hazırladığı henüz yayın aşamasına geçmemiş olan "*Türkçe Sözlük"*te yer alacak "saçma" maddesini isteğim üzerine gönderdi. Ne yazık ki hem TDK

[8] Andreas Tietze, *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati,* C. 6, Editörler: Emine Yılmaz - Nurettin Demir, Türkiye Bilimler Akademisi Yay., Ankara, 2021, s. 92 (geliştirilmiş ve gözden geçirilmiş 2. bs.).

[9] *Her Yanı ve Her Şeyiyle 18. Yüzyıl İstanbul'u,* s. 211-213.

[10] *Her Yanı ve Her Şeyiyle 18. Yüzyıl İstanbul'u,* s. 253-254, 255-256.

[11] "*Ahmet Kutsi Tecer Mecmûası*'ndan: 18. Yüzyıl Dil, Kültür ve Halk Edebiyatı Yâdigârı Bekçi Fasılları", Haz.: Nuran Tezcan - Emine Yılmaz, Ed.: Ozan Kolbaş, *TUBA/JTS*, S. 66, 2026, s. 84 (baskıda).

[12] *Güncel Türkçe Sözlük.* [https://sozluk.gov.tr/kelime/sa%C3%A7ma#tanim-gts-isim (erişim: 18 Ekim 2026)].

sitesinden hem de Adalı-Çotuksöken dosyasından bu yazıdaki beş manzumeye başlık yapılırken isim olarak kullanılan "saçma" kavramı için beni bütünüyle rahatlatacak bir ipucu elde edemedim.

Sevdiğim iki eski sözlüğe, Şemseddîn Sâmî ve Ahmed Vefik Paşa sözlüklerine de baktım.[13] Her ikisinde de bekçi fasıllarındaki adlandırmayı hatırlatacak ayrıntılar var ama sonuç genel çizgileriyle değişmedi. Başvurduğum beş kaynaktan çıkardığım sonuç Tietze için yazdıklarımla hemen hemen aynı.

Şimdi *AKTM'*nin "Saçma"larına geçiyorum:

2. FASL-I SAÇMA [I]

Bu fasıl hem bekçi hem de davulcu ağzından söylenmiştir. Davulcuyu mizah yoluyla tanıtmak, biraz da dalga geçmek için kaleme alınmış görünüyor. Bazı dize benzerlikleri dışında bu fasıl da öbür "fasl-ı saçma"lar gibi daha önce yayımlanmış değildir.

Fasl-ı Saçma [I][14]

1 Gülşende seyretdim güli
Vird okur bülbülüñ dili
Her gice efgān ideyor
Davulcı temcîd bülbüli[15]

2 Besmeleyle çıkdım yola
Almam dünyâyı bir pula
Ey benim devletli ağam
Bu vaktiniz hayır ola

3 Söylerim şirîn edâdan
Budır murâdım Hüdâ'dan
Ağalarım Hakta'alâ
Sizi saklasun hatâ[dan]

4 Dolanırım sağa sola
Gözlerim bakmağa yola

[13] Şemseddîn Sâmî, *Kāmûs-ı Türkî*, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1317 (1901-1902), s. 800-801: Buradaki 4. anlama bir göz atmakta fayda var: "4. Rabtsız ve münâsebetsiz, perîşân söz, manâsız ve ehemmiyetsiz lakırdı: Söylediği saçmadır." Ahmed Vefik Paşa da *Lehce-i Osmânî'*deki "saçma" maddesinin bölümlerinden birinde şöyle diyor: "Lâf-ı güzâf lugaviyât, herze, abuk sabuk, dibsiz lakırdı." (Cüz'-i evvel, Mahmut Bey Matbaası, Dersaadet, 1306 (1890), s. 475).

[14] *AKTM,* y. 189ab; sıra no: 671.

[15] Davulcunun çok güzel temcîd okuduğunu dile getiriyor.

İki gözüm ağalarım
Vaktiñiz mübârek ola

5 Düşmenlerin beñzi sola
Dostların şâz olub gü[le]
Ağalarım iki gözüm
Vaktiñiz mübârek ola

6 Geldim cihâna şâd ile[16]
Vermem keder cânı dîle[17]
Aç gözin hâb-ı gafletden
Maksûdını Hak'dan di[le]

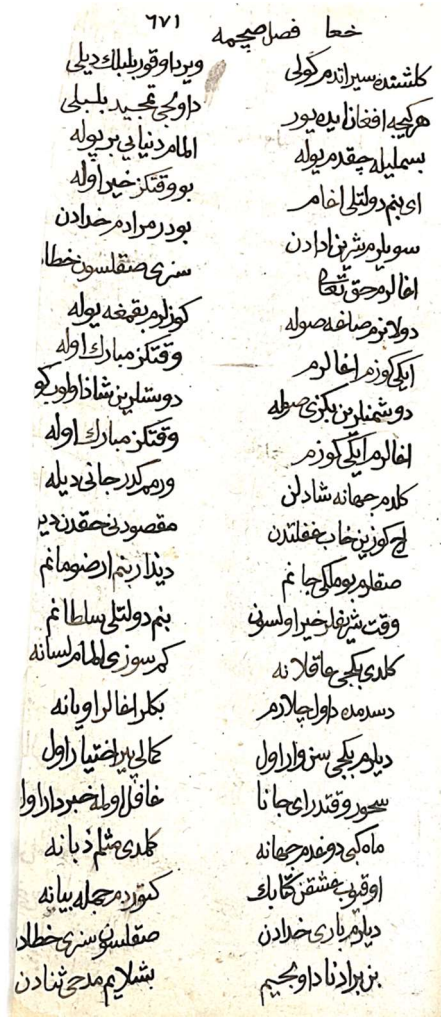
7 Saklarım bu mülki cânım
Dîzâr benim arzumânım
Vakt-i şerîfler hayr olsun
Benim devletli sultânım

8 Geldi bekci 'âkilâne
Kem sözi almam lisâne
Desdimde davul çalarım
Begler ağalar uyana

9 Dilerim bekci sen var ol
Kemâli pîr ihtiyâr ol
Sahûr vaktidir ey cânâ
Gâfil olma haberdâr ol

10 Mâh gibi doğdum cihâne
Gelmedi mislim zebâne
Okuyub aşkın kitâbıñ
Getürem cümle beyâne

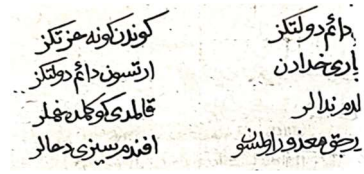
11 Dilerim Bâri Hüdâ'dan
Saklasun sizi hatâd[an]
Ben bir ednâ davulcıyım
Başlayım medhi senâdan[18]
y. [189a]



[16] شادلن: "şâdilen" okunacak biçimde yazılıyken uyak için yukarıdaki gibi aktarılmıştır.
[17] "cân u dîle" yerine.
[18] "medh ü senâdan" yerine.

12 [Olsun] da'im devletiñiz
Günden güne 'izzetiñiz
[Dilerim] Bârî Hudâ'dan
Artsun dâ'im devletiñiz

13 [Sizlere kıl]ldım nidâlar
Kalmadı gönlümde gamlar
[Bu kada]rcık ma'zûr olsun
Efendim sizi du'âlar[19, 20]
y. 189b



FASL-I SAÇMA [II]

Bu metin bazı yazmalarda ve başta Mertol Tulum'un hazırladığı monografi olmak üzere, bunlara dayanılarak yapılmış diğer yayınlarda çok az da olsa "Şairlik" başlığıyla benzerleri var. Bu çalışmaya alınmasının sebebi "Saçma" adlandırmasının bir önceki fasılda olduğu gibi, "Şairlik"le ilişkisinin "saçmalama", saçma sapan söz" çizgisinde vurgulanması ile çeşitleme dize ve dörtlüklerin gösterilmesidir.

Kesik yerleri Tulum'dan veya "bekçi fasılları dil ve söyleyişi"nden yola çıkarak "buraya bu söz yaraşır" diyerek tamamladımsa da içe sinecek bir sonuç elde edemedim. Noktalı yerlerin çokluğu da bunu gösteriyor.

---

[19] Bu dörtlüğün az çok benzeri yazıdaki beşinci metnin son dörtlüğüdür.

[20] Bir yerden ayrılırken orada bulunanlara hitaben kullanılan eski bir söz. Belli başlı bekçi faslı yayınlarında geçmeyen bu vedâ sözü ilk kez bu fasılda ve yazıdaki son fasılda görüldü. Bu söze daha önce *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi'*nde rastlamıştım: Evliyâ Çelebi, *Günümüz Türkçesiyle Evliâ Çelebi Seyahatnâmesi,* C. 1, Kitap: 5, Haz. Seyit Ali Kahraman, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2013, s. 307, 388 ("… Hemen kalkıp, "Dualar sizi gaziler" deyip gittim. " // "Sultanım, ağa gelirse biz gideriz. Dualar sizi…"). Evliyâ Çelebi, *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi. Topkapı Sarayı Bağdat 307 Yazmasının Transkripsiyonu - Dizini,* 5. Kitap, Haz.: Yücel Dağlı - Seyit Ali Kahraman - İbahim Sezgin, Proje Yöneticisi: İ. Gündağ Kayaoğlu, Red.: Robert Dankoff, Ed.: M. Sabri Koz, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001, s. 255, 322 ("… Hemân kalkup, 'Du'âlar sizi gâzîler' deyüp gitdim" // "Sultânım, ağa gelürse biz gideriz. Du'âlar sizi…". Evliya Çelebi, *Seyâhatnâme (V. ve VI. Cilt). İndeksli Tıpkıbasım,* 3. Cilt, Yay. Haz.: Seyit Ali Kahraman, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2014, v. 146a, 185b.

Fasl-ı Saçma (II)[21]

1. [Mevlâ'y]a tutdum yüzümi[22]
   Aña bağladım özümi
   [Cehe]le olan ta'n ider
   Kâmiller añlar sözümi

2. ……..… cânâ ben gülüm
   Gülşende yatar bülbülüm
   [Bu sene] sahûr vaktinde
   Davulla gezer bülbülüm

3. …… …… gülümde
   Davuldur her şeb elimde
   ……. kılın a sultânım
   Du'âdır her şeb dilimde

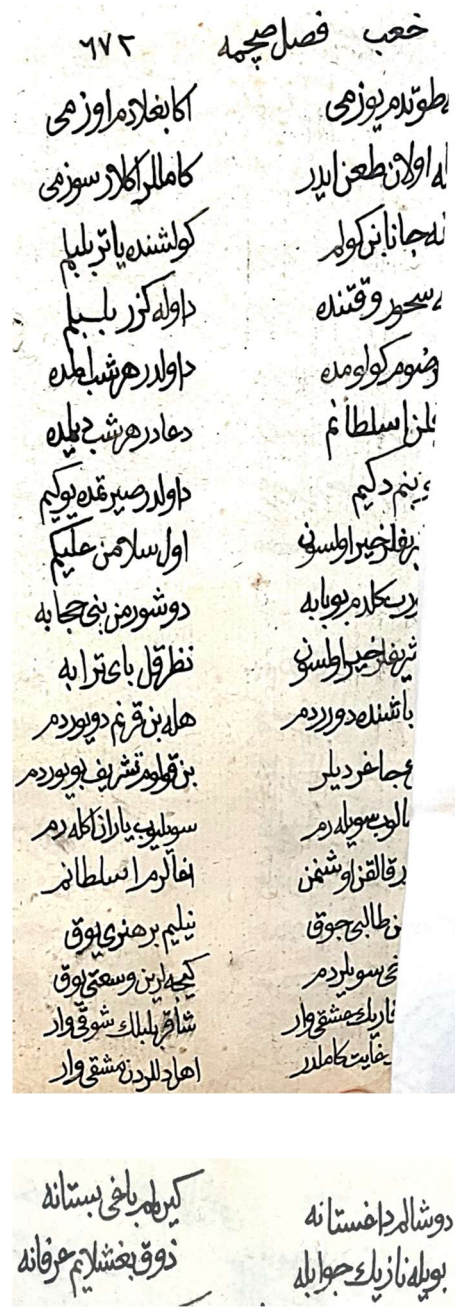
4. …… benim digim
   Davuldır sırtımda yükim
   ….. şerifler hayr olsun
   Evvel selâmün aleykim

5. …… geldim bu bâbe
   Düşürmen beni hicâbe
   …. şerîfler hayr olsun
   Nazar kıl bâyı türâbe

6. [Davulun] başında durdum
   Hele ben karnım doyurdum
   …… ……. çağırdılar
   Ben kulum teşrîf buyurdum

7. [Davulum] [ç]alub söyledim
   Söyleyüb yârân egledim
   …….. kalkın üşenmen
   Ağalarım a sultânım

8. [Kulunuzu]n tâlibi çok
   Neyleyim bir hüneri yok
   …… ..hi söylerdim
   Gicelerin vüs'ati yok



---

[21] *AKTM,* y. 189b-190a; sıra no: 672.
[22] Tulum'dan tamamlandı: s. 211.

9. … …..…..arın aşkı var
Şakır bülbülüñ şevkı var
[Bekciniz] gayet kâmildir
Ehl-i dillerden meşkı var
y. 189b

10. Düşelim dağistâne[23]
Girelim bâğı bostâne[24]
Böyle nâzik cevâb ile
Zevk bağışlayam irfâne
y. 190a

3. FASL-I SAÇMA [III]

Bu fasl-ı saçmada davulcu ağzından bekçi ile geçilen dalgalar dile getirilir. Ortak konu, adı konulmadan Şairlik… Bu yüzden 5. dörtlükte "Saña bir mahlas komalı" dizesini bir ipucu olarak değerlendirebiliriz.
Bekçinin birbiriyle çelişen benzetme ve yakıştırmalarla anlatılması, bir "zotu"ya, bir asılzâdeye, bir göle düşmüş kuğuya, bir bayram hamalına, bir katır horozuna, bir sığırlar evliyasına ve sözden anlamayan bir sığıra benzetilmesi dikkat çekiyor.

Faslı Saçma [III][25]

1. Gavgâyı neyler bekciler

Vasfıñız eyler bekciler
Ey benim ağa efendim
Gûş idiñ söyler bekciler

2. Bekci bir zotuya[26] beñzer

Asılzâde soya beñzer
Bir karaltı gibi durur
Göle düşmüş kuya[27] beñzer

3. İşitdiñ sadâyı bekci

Dillerde nidâyı bekci
'Âlem …. mâhtâbdır

[23] Bir hece eksik.
[24] "bâğ u bostâne" yerine.
[25] *AKTM,* y. 230ab; no: 738
[26] Zotu (zobu): İriyarı, kaba (*Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü,* C. XI, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1993 (2. bs.), s. 4391 (zobu), s. 4397 (zotu).
[27] "kuğuya" yerine.

[Görmediñ] mi sen ey bekci ?

4. Bekci baba biñler yaşa

Yazılanlar gelür başa
Başıñ dururken ayağıñ
Bekci dokunmasın taşa
y. 230a



5. Bekci feneriñ yamalı

Saña bir mahlas komalı
Ağalarım iki gözüm
Bekciñiz bayram hamalı

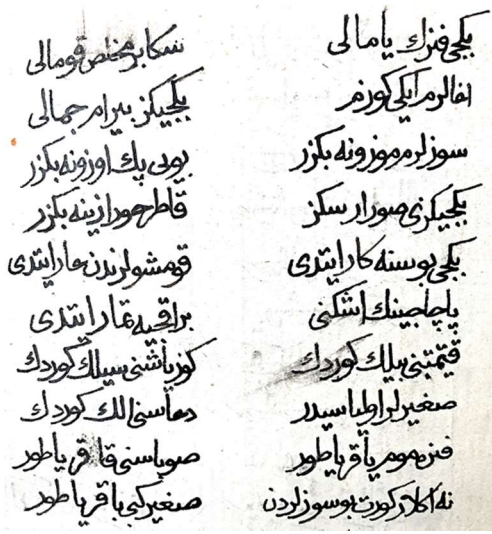
6. Sözlerim mevzûne beñzer

Boyu pek uzuna beñzer
Bekciñizi sorarsañız
Katır horazına[28] beñzer

7. Bekci bu sene kâr itdi
Komşularından ‘âr itdi
Paçacınıñ eşeğini
Bir akçeye timâr itdi

8. Kıymetini biliñ Kürd’üñ
Göz yaşını silin Kürd’üñ
Sığırlar evliyâsıdır
Du‘âsını alın Kürd’üñ

9. Fenere mum yakar yatur
Sopasını kakar yatur
Ne añlar Kürt bu sözlerden
Sığır gibi bakar yatur
y. 230b



[28] “horozuna” yerine.

4. FASL-I SAÇMA [IV]

Bu manzumeye niçin "fasl-ı saçma" denildiğini kavrayabilmiş değilim. Bu manzume, Tulum Hoca'nın monografisindeki "İkinci Gece" faslına az çok benziyor. 2. dörtlükte "ayın evveli" denilerek Ramazan'ın gelişiyle ilgili sevinç dile getiriliyor.

Fasl- Saçma [IV][29]

1 İrdük bu şehr-i rahmete
Armağan geldi ümmete
Ramazân mübarek olsun
Merhaba şehr-i devlete
2 Bu gice ayın evveli
Açıldı İslâm'ıñ güli
Geldi mübârek Ramazân
Şâz iyledi ehl-i dili[30]
3 Hakk'ıñ bize armağanı
Severiz cânile anı
Gördük sürûr [u] şevkıle
Hamd idelim Ramazân'ı
4 Merhabâ ey mâh-ı izzet
Merhabâ ey mâh-ı devlet
Sâ'imlere rahmet sinsin
Merhabâ ey şehr-i rahmet
5 Onbir ayıñ serdârısın
Mü'minleriñ hem yârisin
'Âşıklara virdiñ safâ
Bağı cennet gülzârısın[31]
y. 290a


١٠٥٦ فصل چچمه
ايردوك بوشهر رحمته ارمغان كلدى امته
رمضان مبارك اولسون مرحبا شهر دولته
بوكيجه ايك اولى اجيلدى اسلامك كولى
كلدى مبارك رمضان شاد ايلدى اهل دلى
حقك بيزه ارمغانى سوردى جانيله انى
كوردك سرور شوقله حمد ايله رمضانى
مرحبا اى ماه حرمت مرحبا اى ماه دولت
صاغلمز رحمت سنسين مرحبا اى شهر رحمت
اون برايك سرد ازسين مؤمنلرك هم يارسين
عاشقلرك ويردك صفا باغى جنت كلغزارسين

5. FASL-I SAÇMA [V]

Bu fasıl, baştan beri "Şairlik"le doğrudan bağlantılı beş metnin sonuncusu. Fakat, diğerlerinden oldukça farklı. Baştan sona bekçi ağzından kendi şairliğini medh eden dizelerle dolu.

[29] y. 290a; no: 1056.
[30] Bu dörtlük Tulum'da iki ayrı fasılda geçmektedir (s. 308, 309).
[31] Bu dörtlük Tulum'da biraz farklı olarak 105 sayılı fasılda bulunmaktadır (s. 313).

Fasl-ı Saçma [V][32]

1 Tûtî lisânım söylesin
Şöhreti şânım[33] söylesin
Halkın dilinde bir zamân
Bu dâsitânım söylesin

2 Hamd ola artmakda şânım

Hem dillerde dâsitânım

Bekciler başıma üşdi

Aldı(lar) gitdiler dâmânım

3 Sözlerim râyegân olsun[34]

Dillerde dâsitân olsun[35]

Gûş idin bu sözlerimi

Sizlere armağan olsun

4 Tûtî[-i] şîrîn(i)-güftârım

Kâmilim sâhib-eş‘ârım

Mevlâ’ya dâ’im hamd ola

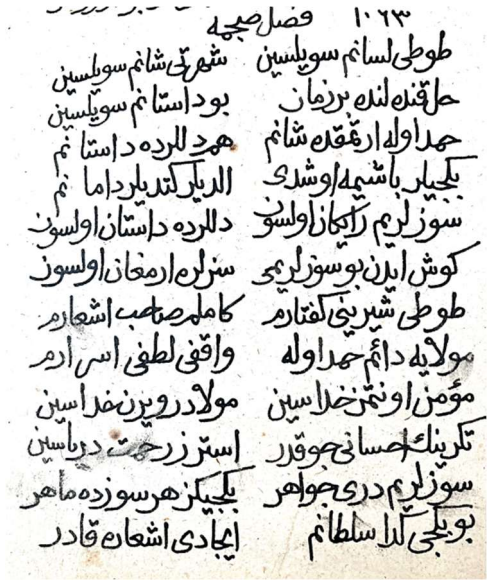
Vâkıf-ı lutf [u] esrârım[36]

5 Mü’min unutmaz Hudâ’sın

Mevlâ’dır viren gıdâsın

Tañrı’nıñ ihsânı çokdır

İsteriz rahmet deryâsın



[32] y. 293a-293b; no: 1063.
[33] “Şöhret ü şânım” yerine.
[34] Yayılsın, dağılsın.
[35] Dörtlüğün ilk iki dizesinin benzerler için bk. Tulum, s. 179, 193,
[36] Tulum, s. 212.

6 Sözlerim dürri cevâhir[37]

Bekciñiz her sözde mâhir

Bu bekci gedâ sultânım

Îcâdı eş‘âra kādir[38]

y. 293a

7 Mevlâ’ya tutdım yüzimi

Aña bağladım özimi

Câhil olanlar ta‘n ider

Kâmiller añlar sözimi[39]

8 Bekciyim kârım du‘âdır

Güftârım derde devâdır

Nazar idiñ bekciñize

Kuluñuz medhe sezâdır

9 Bülbülüm arzum gülimde

Davılım gitmez elimde

Bakıñız benim sultânım

Du‘âdır her şeb dilimde

10 Aşk ile oldum mestâne

Soyunub girdim meydâne

Bu gicelerin şem‘ine

Olmışım garîb pervâne

11 Hele bu günlere irdik

Yüzimiz yerlere sürdik

Bihamdillah sıhhat ile

[37] “dürr ü cevâhir” yerine.
[38] Tulum, s. 212.
[39] Bu dörtlük Tulum’da “Şairlik” faslında yer almaktadır (Tulum, no: 62, s. 211).

Yine bu günleri gördik

12 Minâredeki kandiller
Açıldı güyâ ki güller
Buldı zîynet cümle âlem
Nîce medh itmesün diller

13 Bu gice âlem nûr oldı
Gamdan göñüller dûr oldı
Ey benim ağa efendim
Kalkın vakt-i sahûr oldı

14 Ramazanı medh etdi Hak
Mü'minlere lutf etdi Hak
Bu ayı münkir geleni[n]
Yerin Cehennem etdi Hak

15 Bekciler söyler gazeli
Ramazan aylar güzeli
Bu günleri sevmiyenler
Münâfıkdırlar ezelî

16 Çekmişim bir ân içinde
Kalmışım 'ısyân içinde
Kullara lutf [u] 'atâ kıl
Bu mâhı sultân içinde

17 Bu gice kıldım edâlar
Kalmadı göynimde gamlar
Bu kadarca ma'zûr ola
Efendim sizi du'âlar[40]

y. 293b



[40] Bkz. Not: 19.

KAYNAKÇA

Ahmet Kutsi Tecer Mecmuası 18. Yüzyıl. 13x22,5 cm. 300 yaprak. Kapakları ebru, sırtı deri kaplı yıpranmış cildinde (M. Sabri Koz Yazmaları).

Ahmed Vefik Paşa; *Lehce-i Osmânî,* Cüz'-i evvel, Mahmut Bey Matbaası, Dersaadet, 1306 (1890), s. 475.

Bekçi Baba. Ramazan Fasılları, Hazırlayan: M. Sabri Koz, Kitabevi Yayınları - Diş Kirası Kitapları, İstanbul, 1998, 168, [32] s., resimli, tıpkıbasımlı.

Emir Mustafa; *Her Yanı ve Her Şeyiyle 18. Yüzyıl İstanbul'u. İnsan ve Toplum Hayatı-Varlıklar ve Nesneler,* Hazırlayan: Mertol Tulum, Ketebe Yayınları, İstanbul, 2020.

Evliyâ Çelebi; *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi. Topkapı Sarayı Bağdat 307 Yazmasının Transkripsiyonu - Dizini,* 5. Kitap, Haz.: Yücel Dağlı - Seyit Ali Kahraman - İbahim Sezgin, Proje Yöneticisi: İ. Gündağ Kayaoğlu, Red.: Robert Dankoff, Ed.: M. Sabri Koz, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001, XXXVIII, [4], 372 s. (s. 255, 322).

Evliyâ Çelebi; *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi,* C. 1, Kitap: 5, Haz. Seyit Ali Kahraman, Ed. M. Sabri Koz, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2013, s. 307, 388

Evliyâ Çelebi; *Seyâhatnâme (V. ve VI. Cilt). İndeksli Tıpkıbasım,* 3. Cilt, Yay. Haz.: Seyit Ali Kahraman, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2014, v. 146a, 185b.

Koz, M. Sabri; "*Ahmet Kutsi Tecer Mecmûası*'ndan: 18. Yüzyıl Dil, Kültür ve Halk Edebiyatı Yâdigârı Bekçi Fasılları", *Journal of Turkish Studies / Türklük Bilgisi Araştırmaları* (*TUBA/JTS*, S. 66/2, 2026, s. 71-115), baskıda.

Kúnos, Ignác; *Oszmán-török népköltési gyűjtemény.* I. Kötet: *Oszmán-török népmesék* [Osmanlı - Türk Halk Edebiyatı Derlemesi. Birinci Cilt: Osmanlı - Türk Halk Masalları], Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1887, XLVIII, 328 s. [https://play.google.com/books/reader?id=2hiuo98cefwC&pg=GBS.PA328&hl=tr (erişim: 25 Ekim 2026)].

Kúnos, Ignác; *Oszmán-török népköltési gyűjtemény.* Második kötet: *Oszmán-török népmesék és népdalok* [Osmanlı - Türk Halk Edebiyatı Derlemesi. İkinci Cilt: Osmanlı - Türk Halk Masalları ve Halk Türküleri], Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1889, XXXIV, 422 s. [Bekçi fasılları: s. 357-375]

[https://play.google.com/books/reader?id=4r3F9ZDztKEC&pg=GBS.PA356&hl=tr (erişim: 25 Ekim 2026)].

Kúnos, Ignác; *Türk Halk Türküleri,* Haz.: Ali Osman Öztürk, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1998, 175 s. [Bekçi (Ramazan) Türküleri, s. 107-130].

Şemseddîn Sâmî; *Kāmûs-ı Türkî*, C. 2, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1317 (1901-1902), s. 800-801.

Tietze, Andreas; *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati,* C. 6, Editörler: Emine Yılmaz - Nurettin Demir, Türkiye Bilimler Akademisi Yay., Ankara, 2021, s. 92 (geliştirilmiş ve gözden geçirilmiş 2. bs.).

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, C. XI, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1993 (2. bs.).

RAINER MARIA RILKE'NİN "DER PANTHER"İ VE ŞİİRİN TÜRKİYE'DEKİ ALIMLAMASINA DAİR ÖRNEK BİR ÇALIŞMA

Prof. Dr. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü
ORCID ID: 0000-0003-2204-3063
fkiziler@sakarya.edu.tr

Doç. Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
ORCID ID: 0000-0002-7237-3901
incikarabacak@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Simgecilik ve Yeni Romantizm akımlarının en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Rainer Maria Rilke (1875-1926), yalnızca Avusturya edebiyatının değil, dünya edebiyatının öncü şairlerinden biridir. "Das Stundenbuch" (1899-1903), "Das Buch der Bilder" (1902-1906), "Neue Gedichte" (1907-1908) ile ilk ve tek romanı "Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge" (1910) öne çıkan yapıtları arasındadır. Rilke'nin poetikası, *opus magnum*'u sayılan "Duineser Elegien" (1912-1922) ile "Die Sonette an Orpheus" (1922) son dönem eserleriyle zirveye ulaşmıştır. Daha yaşarken dünya şiirinin en büyük ustaları arasına giren Rilke'nin, romancı, çevirmen, oyun ve deneme yazarı gibi çok yönlü bir sanatçı kimliği vardır. Almanca başta olmak üzere iyi derecede Çekçe, Rusça, Danca, Fransızca ve İtalyanca bilen ve Arapçayı da öğrenmeye çalışan Rilke, Sappho'dan Petrarca'ya, Valéry ve Mallarmé'ye, birçok önemli şairden ve sekiz farklı dilden Almanca'ya çeviriler yapmış ve kendi sanatsal üretiminde Almancayla sınırlı kalmayıp Çekçe, Rusça ve Fransızca şiirler de yazmıştır. Dünyanın hemen hemen tüm dillerine çevrilen yapıtlarıyla, her çağda kendine hatırı sayılır bir okur kitlesi edinmeyi başaran Rilke, Fülleborn (1997, s. 7) tarafından "geleceğin şairi" ilan edilmiştir.

Bu çalışmanın odak noktasında Rilke'nin (1974 [1907/1908], s. 33-34) "Der Panther" (Panter) adlı şiiri bulunmaktadır. Şairin orta yaratım evresinde kaleme aldığı "Neue Gedichte" adlı şiir dizisinin ilk kısmında yer alan bu şiir, etkileyici metaforik dokusu ve ritmiyle dünya şiirinde kalıcı bir iz bırakmıştır. Üç ana bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde, Rilke poetikasının orta evresi, "Panter"in bulunduğu bu şiir dizisi ve bu şiirleri için belirleyici olan "Ding-Gedicht" ve "Kunst-Ding" (sanat-nesnesi) kavramları ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde Rilke'nin bu yeni sanat anlayışı çerçevesinde "Panter" şiirinin (yazar, metin ve okur odaklı eleştiri

yöntemleriyle) analizi yapılmıştır. Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde ise bu şiirin hem Türkçeye çevirisini hem de incelemesini içermesi bakımından milenyum Türkiye'sindeki alımlamasına dair örnek bir çalışma incelenmiştir. Profesör Dr. Ali Osman Öztürk'e ait olan bu çalışma 2001 yılında İz Edebiyat Dergisi'nde yayımlanan, "Nesnesi Panter mi Şiirin?", Rainer Maria Rilke'nin "Nesne Şiir'i Kuramına Örnek Olan "Panter" Şiiri Üzerine İnceleme" başlıklı çalışmadır. Öztürk (2001) bu çalışmasında, Rilke'nin dünyaca ünlü nesne şiiri "Panter"'i önce Türkçeye çevirmiş, ardından da panterin bu şiirin nesnesi olup olmadığını sorgulayan bir inceleme kaleme almıştır. Daha sonra 31.01.2002 tarihli *Cumhuriyet Gazetesi Eki*'nde yalnızca şiirin çevirisi yayımlanmış, yine aynı yıl Yom Sanat Dergisi'nde şiirin çevirisiyle incelemesini buluşturan yazısı yeniden yayımlanmıştır (Öztürk, 2002, s. 3-7). Öztürk (2022, s. 21-27) bu yazısına, daha önce kaleme aldığı çalışmalardan bir seçki oluşturduğu *Hayat Hakikat Edebiyat. Gerçeklikten Kurmacaya Olaylar-İnsanlar-İmgeler* adlı kitabında da "Rainer Maria Rilke ve Kafesteki Panter" başlığıyla yer vermiştir.

Özetle, Almanca şiirin küresel üne kavuşan kült metinlerinden birini, art alanındaki poetik manifestosuyla (Kunst-Ding) ele alan ve şiirin Türkiye'deki alımlanmasını inceleyen boyutlarıyla, Germanistik ile komparatistiğin araştırma alanlarına giren bu çalışmada hem günümüz okurlarına Rilke poetikasının ve bu şiirinin genel hatlarıyla tanıtılması hem de şiirin milenyumda yayımlanan Türkçe çevirisi ve incelemesi üzerinden, ülkemizdeki alımlamasına katkı sunulması amaçlanmaktadır.

2. RILKE'NİN ORTA YARATIM EVRESİNDEKİ POETİK MANİFESTOSU OLARAK "KUNST-DING" VE "NEUE GEDICHTE"

Hızlı sanayileşme ve makineleşme sonucunda, yaşamın her alanında travmatik değişimlere sahne olan yüzyıl dönümü, sanata da tema ve stil değişikliğiyle yansımıştır. Yeniden üretim teknolojilerinin, mimesis ilkesini çökerterek sanat yapıtının özgünlüğü ve biricikliğiyle, sanatçının kutsallık haresini hoyratça çekip aldığı bu dönem (Benjamin, 1977, s. 13), en yetkin ifadesini Hoffmansthal'in (2012 [1902], s. 46-59) "Brief des Lord Chandos" başlıklı yazısında bulur. "Geçmiş"in ve "şimdi"nin keskin biçimde birbirinden ayrılması, "ben"in yitirilmesi, "nesnenin özneyi belirlemesi", "yazarın yaratıcılık işlevini kaybetmesi" gibi olguların ırasallaştırdığı yüzyıl dönümü (Jens, 1984, s. 112), dünyanın ilk büyük savaşına başlama hazırlığındaki insanlığa ve içinde yaşadıkları toplumlara yabancılaşan sanatçılar açısından çok boyutlu bir krize karşılık gelmektedir. "[E]şyayı/maddeyi/doğayı alışılmış sınırları aşarak yansıt[mak]" (Ecevit, 2004, s. 192) suretiyle simgeyi yetkinleştirmeye yönelen Rilke, Eliot, Yeats, Pound gibi şairlerle, gerçekliğin geleneksel temsil biçimlerini

sorunsallaştıran Proust, Kafka, Joyce, Woolf gibi yazarlar ve geleneksel temalarla bütünlüklü öznelere karşı çıkan Ibsen ve Brecht gibi dramaturgların öncülüğünde birçok sanatçı, dil ve temsil krizine dikkat çeker (Benjamin, 1977, s. 13 vd.; Jens, 1984, s. 111-113; Kızıler Emer, 2024a, s. 21-22). Hoffmansthal'in Lord Chandos'unu nesnelere teslimiyete ve suskuya götüren bu kriz, Rilke'nin Malte'sinde öznenin nesneye dönüşmesine, benlik kalesini fetheden nesnelerin bağımsızlaşmasına ve konuşan nesnelerin stiline dönüşen dilin yeni bir boyut kazanmasına yol açmıştır (Jens, 1984, s. 114-115).

Rilke, nesneye farklı bir bakış açısı yakaladığı 1902-1910 yılları arasında, yaşamın hızla mekanikleştirilip şeyselleştirilmesine ve anlam yitimine karşı çıkışını, "Dinggedicht" (nesne şiiri) poetikasıyla işlemeye başlar ve bunun en çarpıcı ürünlerini, orta dönem çalışmalarının en tanınmışı olan "Neue Gedichte" (Yeni Şiirler) adlı şiir dizisinde verir. Rilke'nin erken dönem şiirlerinde "yalnızca atmosferik etki yaratmak amacıyla tasarlanan şehir ve doğa manzaraları", Jardin des Plantes'deki "Panter" veya "Flamingolar" gibi hayvan figürlerinin ya da "dilenci", "dansçı" veya "kör adam" gibi insan figürlerinin de model alındığı nesne-şiirlerinde, virtüözce işlenen özel lirik temalar haline gelmiş ve "tam anlamıyla gelişmiş sanat nesnelerine dönüş[müştür]" (Allemann, 1967, s. 17'den akt. Hähnel, 1986, s. 56). "Das Stundenbuch"ta (1899-1903), Tanrı'nın yeryüzündeki farklı yansımalarının izini süren – ("Ich kreise um Gott") (Rilke, 1972, s. 11) – Rilke'nin, lirik ben eksenli (heterodoksal) mistisizmi (Kızıler Emer, 2021, s. 93), hakkında bir monografi (1902-1903) yazdıktan sonra, çalışma biçimini yakından gözlemlemek amacıyla (1905-1906) Paris'e giderek, özel sekreteri olarak çalıştığı Auguste Rodin'in plastik sanatıyla buluştuğunda, kökten bir dönüşüme uğrar. Rilke'nin sanatında, öznel poetik söz'ün "nesnel söylem" (Sachliches Sagen) (Hähnel, 1986, s. 55) biçimine evrilmesiyle ırasallaşan bu yeni evre, "Das Buch der Bilder"'e (1902-1906), nesnelerin kendi yalın varoluşları içinde yansıtılması çabasıyla yansırken, "nesnelerin durumuna, dışarıda olandan başka bir şey olmayan en iç dünyasına odakla[nan]" (Nalewski, 1978, s. 31) "Neue Gedichte"'de zirve noktasına ulaşır. Ancak Rilke poetikasındaki "nesne" kavramı ve dolayısıyla "nesne-şiiri", insanın şeyselleştirilip sanatın insansızlaştırılmasını değil, fani olan insanın hakikatinin, daimî kılınmak üzere nesnede saklanmasını imler.[41] Dolayısıyla faniliği kalıcı olana transfer eden "Dinggedicht" poetikasının felsefesi; kalıcılığı ve dayanıklılığıyla nesnelerin, insanın faniliğinin kalesi kılınması (Nalewski, 1978, ss. 33-34; Nalewski, 1990, ss. 115-116) ya da "öznenin

[41] Rilke insanın hakikatini saklama görevini, *Duino Ağıtları*'nın poetik evreninde birer Kunst-Ding'e dönüştürdüğü meleklerine vermiştir (Kızıler Emer, 2024a, ss. 289-290).

nesneler içinde kurtarılması" (Maurer, 1968, s. 54'ten akt. Hähnel, 1986, s. 55) operasyonu şeklinde özetlenebilir.

Rodin monografisinde "çatışmalarının neredeyse tamamı[nın] görünmeyen'de yat[tığını]" (akt. Hähnel, 1986, s. 57) belirttiği çağın krizine sanatıyla şifa olmayı arzulayan Rilke, – en büyük aşkı ve kadim dostu olan – Lou A. Salomé'ye yazdığı (01.03.1912 tarihli) bir mektupta, dönemin en yetkin heykeltıraşı olan Rodin'in yanında çalıştığı süreçte, dışarıda eşdeğerini bulamayan "içselin tümüyle kendi içinde [tıkanıp] kaldığı" görüşüne karşı, "dünyanın gittikçe kendi içine çekildiğini" ve aynı şekilde "nesnelerin de varoluşlarını gittikçe daha fazla paranın titreşimine kaydırıp" kendi içine çekildiğini, ama işte tam da "orada", paradoksal biçimde, "somut gerçekliklerini aşan bir tür maneviyat geliştirdiğini" (Rilke, 1989, s. 266) keşfettiğini açıklamıştır. Orta yaratım evresini oluşturan bu dönemde, "görmeyi öğreniyorum" diyen Malte gibi yeni bir bakma biçimi geliştiren Rilke'nin (1998, s. 8) poetikasındaki (görme odaklı) bu dışadönüklük, dış dünyanın gerçekçi bir betimini sunmayı hedeflemez. Nitekim nesne şiirlerinin en yetkin ürünü sayılan "Neue Gedichte"de Rilke'nin, "nesneleri değil, nesnelerin deneyimlerini" betimlediğini belirten Engel'e (2004, ss. 94-95) göre bu şiirler, iki açıdan "yeni" sayılır: İlki, bunların "çok özel bir nesneye odaklanmalarıdır." Bu şiirler simgeci bir kaygıyla, "nesneleri değil, şeylerin deneyimlerini, tümüyle dışa dönük olan özne içinde gerçekleşen deneyimleri betimler." Ayrıca bu deneyimler ve "zihin halleri" de "deneyimsel bir lirik özneye, geleneksel bir lirik bene bağlanmadan, dil aracılığıyla karmaşık bir şekilde çağrıştırılarak sunulur. İzlenimcilik ve Simgeciliğin doğasındaki birbirine zıt üslup amaçlarının daraltılması, "Yeni Şiirler"'in ilk belirgin özelliğidir." Bu şiirlerde yeni olan ikinci şey ise, ikisi de geleneksel sanat anlayışını reddeden avangartlardan olan Rodin'in ve Cézanne'ın heykel ve resimlerinden etkilenen Rilke'nin poetikasına eklemlediği, resim veya heykelin ifade araçlarına benzer "sanatsal ifade araçlarıdır, bunların içsel mantığı ve işlevsel kullanımları[dır]" (Engel, 2004, s. 95). Bu sanatlararası etkileşim sayesinde nesneye farklı bir bakış açısı kazanan şair poetikasına, görsel ve "plastik sanatlara özgü unsurları da eklemleyerek adeta 'dile getirilemez olan'ı zapt edip sözcükleri yontmayı öğrenir. Sanatın tüm araç ve olanaklarını kullanarak dile getirilemez/ anlatılamaz olan'ı anlatmayı hedefleyen Rilke için sanatsal yaratının ölçütü artık, önceki şiirlerindeki gibi mistik ben değil, nesnel dünyanın bizatihi kendisi olmuştur" (Kızıler Emer, 2024b, s. 85). Poetikasındaki lirik öznelliği bilinçli biçimde kısıtlayarak varlığın adsız fenomenleri olan nesneleri betimlemeye yönelen Rilke, Rodin'in sanatında gözlemlediği "plastiğe sükunetini veren şey" olan "tümüyle kendiyle-meşgul-olma" (Nalewski, 1978, s. 31) halini, şiirlerindeki nesnelere aktarmaya çalışır. "[İ]nsanın ve toplumun gerçeklik anlayışından giderek daha fazla rahatsızlık" duyan şair,

kendisine ne insanların ne de kitapların bir yardımı olduğunu, yalnızca "Rodin'in nesnelerinin, gotik katedrallerdeki nesnelerin, eskil nesnelerin – kusursuzlaşmış nesnelerin" (akt. Nalewski, 1978, s. 33) kendisine iyi geldiğini belirtir. Rilke'nin hedefi artık, tıpkı "nesnelerinin görünüşü onun için önemsizdi: onların varlığını, hakikatini, belirsizlikten her yönüyle arınmışlığını, tamamlanmışlığını ve mükemmelliğini, bağımsızlığını o kadar derinden deneyimlemişti ki; onlar yeryüzünde durmuyor, yeryüzünün etrafında dönüyorlardı" (Rilke, 1989, s. 95) dediği Rodin'in nesneleri gibi, zamanı ve mekânı aşan yetkin bir özgürlüğe kavuşmuş nesneler yaratmaktır. Bu şekilde poetikasının rotasını, dış dünyanın gerçekliğini "Kunst-Ding"'e (sanat-nesnesine) dönüştürmeye yönelten Rilke (1987, s. 149), hakiki anlamda sanatçının ödevi saydığı "Kunst-Ding" kavramını Rodin monografisinde (1902) şöyle tanımlamıştır:

> "Nesne dokunulmamış, kutsal (*sakrosankt*) kalmalıdır, rastlantıdan ve zamandan yalıtılmış […]. İçinde hiçbir keyfiyetin olmadığı kendi hakiki yerine kavuşmuş olmalıdır. Mekânın sessiz kalıcılığına ve kurallarına tabi kılınmalıdır."

Rilke'nin bu kavramdan kastı; sanatçının kendi öznelliğini tümüyle art alana çekerek ya da askıya alarak dışsalı, başta egonunki olmak üzere her tür etkiden özgürleştirmesi ve tümüyle kendine yeter, kendine dönük, mutlak bir kendilik hali olarak betimlemesidir. Kartezyen özne-nesne dikotomisine karşı çıkışıyla, nesnenin öz-temsilinde öznenin yitimini hedefleyen Hölderlin poetikasına yaklaşan (Van den Broek, 2013, s. 237), dil ile dilin ötesine geçmeye çalışan Rilke'nin "öznelliği tersine çeviren Dinggedicht'i, okurundan dilin (ve dil-nesnesinin) efendisi olarak geleneksel rolünü reddetmesini" talep eder. Buradaki "'nesne' özerktir ve erişilemez görünmektedir. Poetik nesne şiirde tanımlansa da bu dil, okurun nesnenin hakikatine erişme girişimini yetersiz kılar. Dinggedicht'in Kunst-Ding'i yoruma meydan okur" (Van den Broek, 2013, s. 231). Rilke (1989, s. 94), 08.03.1903 tarihinde Lou A. Salomé'ye yazdığı bir mektupta "Kunst-Ding" üzerine şu açıklamayı yapmıştır:

> "Nesne belirlidir, Kunst-Ding ise nesneden çok daha kesin olmalıdır; her tür rastlantıdan arındırılmış, her tür belirsizlikten sıyrılmış, zamandan özgürleşmiş, uzaya adanmış, daimî, sonsuzluğa uygun kılınmış olmalıdır. Bu model, Kunst-Ding'dir".

Rilke poetikası bu şekilde, nesnenin (varlık) nedenini, zamana dirençli kılarak bulunduğu düzlemin dışına – poetik meta düzleme ya da ve hem de Platonik idealar evrenine – taşıyan "Neue Gedichte" ile, görünenden görünmeyene, dıştan içe, maddiyattan maneviyata doğru yelken açmıştır. Rilke'nin, sonluda sonsuzu sunmaya girişen – ve bu bakımdan Kant'ın, aklın

dayandığı sınırı imleyen, fenomenal dünyayı aşan, bilinemez ve tanımlanamaz olan'a karşılık gelen "Ding an sich" (kendinde-şey) (Sahakian, 1995, s. 160) kavramını andıran – "Kunst-Ding" manifestosuyla "Neue Gedichte"de "ideal bir varoluş modeli[ne]" yükselttiği nesneler, poetik evrende "sorgulanamaz bir fenomenal gerçekliğe" (Krings, 2009, ss. 341-342) kavuşmuştur. Ryan'ın (1995, s. 28 ve s. 31'den akt. Van den Broek, 2013, ss. 236-237), "hareketi başka hiçbir varlıktan etkilenmeyen aşkın bir varlık" diye tanımladığı – ve Kant ile Hölderlin'in nesne kuramlarına yanıt olarak okuduğu – "Kunst-Ding" tasarımı, "algımızı aşar ve bu nedenle bilinemezdir... [Ancak öznenin inkârı veya en azından askıya alınmasıyla], yani "bakışın" inkarıyla ortaya çıkarılabilir…". Nesnelerdeki değişmeyen özü ya da "kutsal (*sakrosankt*)" ı açığa çıkarma çabasıyla, fenomenolojik dünyayı fizik-ötesiyle iç içe dokuyan – ya da görünendeki görünmeyeni açığa çıkaran – bu şiirler, bir tür fenomenolojik metafiziğe açılmaktadır. Bu nedenle Kauffmann (1966, s. 135'ten akt. Hähnel, 1986, s. 58), "tanrısal"ın tek vatanının Rilke'ye artık, eşyalar, hayvanlar, bitkiler, sanat nesnesi olarak görün[düğünü]" belirtirken, Pongs'a (1963, s. 335) göre, Rilke artık poetik sözünü, "bakma ve inşa etmenin bir alaşımı olarak nesne-mistisizmi[yle]" yontmaya başlamıştır. Rilke'nin "Kunst-Ding" manifestosu, Baer'in (2005, s. xiii, akt. van den Broek, 2013, s. 226) söylemiyle, "retorik tersine çevirme" işlemiyle "sanat nesnesinin özerk içselliği idesini, poetik aşkınlık için bir model" olarak inşa etmektedir.

Varoluşun gizemine varmada sanatı "kusursuz bir olanak" olarak gören Rilke, kapitalist burjuvazi dünyasında yaşayan öznenin nesneyle ilişki içinde kazandığı yaşam deneyimlerini poetikasına taşıyarak, nesnelere şiirin bütünlüğü içinde kavranabilen simgesel bir boyut kazandırmıştır. Nesne ile fenomenal dünyadaki canlı-cansız her bir varlığı, tümcüleyin bir varoluşu kast eden Rilke için "nesneden sanat nesnesine, görünenden varoluşa doğru ilerleyen bir hat üzerinde seyreden bu açınım, yaratılmış bir sanat yapıtında asla sona erip tükenmez" (Buddeberg, 1956, s. 18). Bu incelemenin odak noktasında yer alan "Der Panther" şiirinin de içinde bulunduğu, 1907 ve 1908 yıllarında iki bölüm halinde yayımlanan "Neue Gedichte", işte (maddeci) maddi dünyanın ışık geçirmez katı kabuklarından içeri sızarak varoluşun gizemini ışığa kavuşturan bu poetik yönelimin ilk büyük ürünü olarak kabul edilmektedir.

3. RILKE'NİN "DER PANTHER" ADLI ŞİİRİ

Almanca yazılmış en etkileyici hayvan konulu şiirlerden biri olan "Der Panther", ilk olarak 1903 yılının Eylül ayında *Deutsche Arbeit. Monatsschrift für das geistige Leben der Deutschen in Böhmen* (Jg. 2, 1902/1903, H. 12, S. 985) adlı dergide yayımlanmıştır (Bernhardt, 2009, s. 96).

Der Panther
Im Jardin des Plantes, Paris

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf –. Dann geht ein Bild hinein,
geht durch der Glieder angespannte Stille –
und hört im Herzen auf zu sein.
(Rainer M. Rilke, 1903)

Şiirin ana figürü, Paris'te "Jardin des Plantes" adlı bir hayvanat bahçesinde bulunan bir panterdir. Giriş, gelişme ve sonuç şeklinde okunabilecek olan dörder dizelik üç kıtadan oluşan şiirde, panterin bakışları, hayvanat bahçesinde bir kafese, demir parmaklıklar ardına tutsak edilmişliği ve dar bir alanda gerçekleştirdiği küçük dairesel hareketler anlatılmaktadır.

Semantik açıdan şiirin bütünlüğünde en çok dikkat çeken unsur; panterin tutsaklığı ve yalnızlığıdır. Hayvanlar aleminin en zeki, hızlı ve çevik türlerinden biri olarak bilinen panterin, olağanüstü bir hareket ve manevra kabiliyetine sahipken, doğasına aykırı olarak dar ve küçük bir alana tutsak edilmiş olması, okurunu sarsarak bu tutsaklığı sorgulamaya zorlamaktadır. Bu bakımdan şiirin teması; yaşama gücü ve iradesi, tutsaklık ve özgürlük ana başlıkları altında toplanabilir. Uyak düzeni ise, varlığı bir kafese sınırlandırılarak baskı altına alınan panterin, kıstırıldığı bu dar alan içinde, "küçük küçük daireler çizen zarif ve güçlü adımlarını" (Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte, / der sich im allerkleinsten Kreise dreht,) yansıtan, akıcı, ritmik, (son dizesi hariç) kurallı ve düzenli bir ölçüye sahiptir. Çapraz uyak (abab/cdcd/efef) düzeniyle yazılmış olan şiir, son derece ritmik bir sözdizimi içeren üç dörtlükten oluşmaktadır. Biçemsel açıdan "ıskalanmış, çirkin veya rahatsız edici" en küçük bir unsurun bulunmadığı kusursuz ritminin, şiirin "felç edici, ürkütücü içeriğiyle çeliş[tiğini]" belirten Bernhardt'a (2009, s. 98) göre bu zıtlık aracılığıyla, hapsedilerek canlı bir sergi nesnesine indirgenen panterin betimlenmesinde,

“güzelliğin o an yakalanıp sergilendiği izlenimi yaratılır, ancak bu yapılırken güzellik canlılığını kaybeder.”

Panterin içine hapsedildiği kafes, fiziksel hareketleriyle birlikte ruhsal ve zihinsel bir sınırlandırmayı, panterin yaşam enerjisinin ve gücünün yitirilmesini imler. İlk kıtadaki panterin bakışlarındaki yorgunluk (“Sein Blick ist […] so müd geworden, daß er nichts mehr hält”) ifadesi ile ikinci kıtada geçen iradesinin uyuşmuş olduğu (“betäubt ein großer Wille”) verileri bu alımlamayı berkitir. Ancak şiirin uzamı, yalnızca kafesten oluşmaz; tek boyutlu gibi görünmesine rağmen, gerçekte böyle değildir. Panterin içinde esir tutulduğu kafesin “parmaklıkları”, poetik uzamda kendiliğinden ‘iç’ ve ‘dış dünya’ ayrımı yaratmaktadır. Dış dünya hakkında, “yokmuş gibi” (“als ob es tausend Stäbe gäbe/ und hinter tausend Stäben keine Welt”) olmasından başka herhangi bir açık veri sunulmasa da şiirin kendi iç bağlamında, onu kafese kapatan hayvanat bahçesi görevlilerinin ve(ya) izlemeye gelen ziyaretçilerin dünyası – ve ayrıca potansiyel okurların dünyası – kast edilmektedir. Şiirin poetik evreninde bu şekilde açılan iç ve dış uzam ayrımı; daha geniş düzlemde hayvan ve insan türü ile doğa ve kültür arasındaki ayrım çağrışımlarını da beraberinde getirmektedir. Hayvan ve insan türleri arasındaki ilişki, daha doğrusu etki, denetim, baskı vb. tahakküm mekanizmalarıyla işleyen güç ilişkileri, şiirdeki “ortadaki güç dansı” (“wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte”) metaforuyla somutluk kazanmaktadır. Bu veriler, şiirin yüzey düzlemindeki veriler açısından okunduğunda; doğayı tahakküm altına alan (kafese kapatan) ‘özne’ konumundaki insan ‘dışarı’da, doğanın bir parçası olup yaşamı denetim altına (demir parmaklıklar ardına) alınan panter ise ‘nesne’ olarak ‘içeride’ konumlanmaktadır.

Ancak Rilke’nin “Ding-Gedicht” anlayışı gereği, şiirin yüzey düzleminden toplanan tüm bu veriler, özne-nesne, efendi-köle, iç-dış vb. dikotomilerle işleyen düşünce tarzını alt üst edecektir. Bu noktada tüm şiire derinlemesine nüfuz eden “bakış” ile “parmaklıklar” metaforlarının çözümlenmesi anahtar rol oynamaktadır. Kapitalist-burjuva düzeni içinde, yaşama hakkı ve özgürlüğü gasp edilerek bir sergi nesnesi olarak metaya çevrilen panterin içeriden, kendisini tutsak eden düzeni temsil eden dışarıya attığı bakış, dış dünyanın varlığını “yokmuş gibi” kılarak, onun gerçekliğini ve varlığını sorunsallaştırmaktadır. O halde şiirin bütünlüğüne egemen olan panterin bakışı, daha açık bir ifadeyle ‘bakış’ metaforu, verili güç ilişkilerini tersine çeviren bir mekanizma işlevine sahiptir. Panterin içerden dışarıya yönelen bakışının yarattığı bu statüko karşıtı dönüştürme işlemine dair açılan okuma düzlemi, hapsedildiği dar uzamdaki sakin ve zarif adımlarıyla yaptığı “güç dansı” metaforuyla berkitilir. Özne-nesne, efendi-köle diyalektiğini ters yüz eden bu mekanizma sayesinde, kafese konulup varlığı denetim altına alınan hayvan, doğayı tahakküm altına almaya çalışırken yarattığı düzen(ek) içinde,

kendisini de türlü biçimlerde gözetim ve denetim altına alarak köleleştiren 20. yüzyılın modern öznesini temsil eder konuma geçer. Bu bağlamda panterin hapsedildiği kafes; katı bürokratik örgütlenme ve sıkı bir iş birliğiyle sermaye birikimini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen modern kapitalist devlet aygıtının ardındaki, özneyi köleleştirici mekanizmayı eleştiren Weber'in (1999, s. 85), "demir kafes" (1904) metaforu üzerinden okunabilirlik kazanır. Weber'in bu benzetmesini, insanlığın özgürlüğüyle teknik ilerlemesini bağlantılandıran Aydınlanmacı modernitenin "amaçlı-araççı akılcılığının" eleştirisi olarak okuyan Bernstein'a (1985, s. 5'ten akt. Harvey, 1997, s. 28) göre, "[b]u tür akılcılık, ekonomik yapıları, hukuku, bürokratik yönetimi, hatta sanatı kapsar biçimde, bütün toplumsal ve kültürel hayatı etkiler ve zehirler. Bu tür akılcılığın ilerlemesi evrensel özgürlüğün somut olarak gerçekleşmesine değil, içinden kaçılması olanaksız olan bir kafesin yaratılmasına yol açar." İlk iki kıtada "panterin güzelliği, gücü ve esnekliği, ama aynı şekilde yorgunluğu ve büyük bir iradenin felci ifadeleriyle insani durumları çağrıştıran bir karşılıklı mecaz inşa edil[diğini]" belirten Hähnel'in (1986, ss. 60-61) değerlendirmesi de bu okuma düzlemini berkitir. Bernhardt (2009, s. 98) Rilke'nin burada bakışı ters-yüz etme işlemini; "Gözler, göz kapaklarının ardında dönmüş ve şimdi içeriye bakmakta" ("Die Augen haben hinter ihren Lidern/ sich umgewandt und schauen jetzt hinein") dizeleriyle Paris morgunu anlattığı "Morgue" (1906) adlı şiirinde ve kendi mezar taşı için yazdığı "Ey saf çelişki,/ onca göz kapağı ardında hiç kimsenin uykusu olmamanın sevinci" ("Rose, oh reiner Widerspruch, Lust,/ Niemandes Schlaf zu sein unter soviel Lidern") diye güle seslendiği "Rose Epitaph"ında (1925) da gerçekleştirdiğine dikkat çeker. Bu şekilde "içsel imgeler ölmez, tersine sanat yapıtı (şiir, mezar yazıtı) olarak sonsuzluğa taşınır" (age.).

Şiirin derin semantik düzleminde "parmaklıklar" metaforunun da bakışa benzer bir işleve sahip olduğu savunulabilir. Şöyle ki: Kafesin içinde hareket kabiliyeti kısıtlanan panter, parmaklıkların yanından geçip gitmez, tersine parmaklıklar onun önünden akıp gider: "Vorübergehn der Stäbe". Bu dizelerde, panterin "yorgun" bakışı gibi, "önünden geçen" parmaklıkların da kişiselleştirilerek eyleyen konumuna geçirildiği fark edilmektedir. Bu şekilde Rilke'nin Kunst-Ding manifestosuna uygun olarak özne-nesne ilişkisinin tersine çevrildiği belirginlik kazanır. Hähnel (1986, ss. 60-61) de şairin burada, Almanca' da "bir şeyin kenarında/n" anlamına gelen "an" edatını kullanmayarak yaptığı dilsel oyuna dikkat çeker. "Poetik bir gönderme, bir şifre, bir eşdeğerlik karakteri" taşıyan bu ifadede (yani panterin parmaklıkların kenarından değil, tersine parmaklıkların, panterin gözünün önünden geçip gitmesi), tutsaklığı yüzünden iradesi felce uğratılmış olan panterin algı yanılsamasından "daha fazlası" mevcuttur. Fenomenal dünyanın görünmeyene evrildiği bu noktada söz konusu olan daha çok,

"öznel olarak yinelenen nesnel tersine çevirimlerin, poetik bir eşdeğeri olması bağlamında sunulan *gerçek*tir." Bu, "bir panterin realitesiyle yüzleşilmesini değil, görüneni görünmeyene dönüştürme ilkesine bağlı olan deneyimlerle ve duyumsamalarla ilişkiye geçilmesini ve bunun poetik eşdeğerinin bulunmasını" (age.) imler.

Kafesteki panterin parmaklıklar ardından bakışı ile açılan şiir, gözbebeğinde oluşup uzuvlarının gergin kımıltısızlığından geçerek kalbinde yok olan bir imge ("Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille/ sich lautlos auf –. Dann geht ein Bild hinein, / geht durch der Glieder angespannte Stille – / und hört im Herzen auf zu sein") ile son bulur. Dışarısı ve izleyicileri – ile gerçek dünyanın gerçekliği – panterin gözbebeğinde anlık bir imgeye dönüşmüş, nesneleşip cansızlaşmış; içeride, canlı bir özneye dönüşen panterin kalbinde yok olmuştur. Hayvanat bahçesindeki bir kafese kıstırılmış somut varlığı, bakış metaforu aracılığıyla şiirin meta düzleminde özgürleşen panter, sonunda, "[i]çinde hiçbir keyfiyetin olmadığı kendi hakiki yerine kavuşmuş" (Rilke), hakiki bir "Kunst-Ding" haline gelmiştir.

Panterin "Kunst-Ding"'e dönüşümünü inceleyen Van den Broek'e (2013, s. 238) göre panter, özne-nesne ilişkisi bakımından kabaca üç farklı boyutta varlık gösterir: "Jardin des Plantes'taki (şiirin göndergesi olan) somut, maddi nesne; her bir okurun görebileceği biçimiyle diegetik panter ve bir "Kunst-Ding" olarak panter." İlk olarak Jardin des Plantes'teki hayvanat bahçesinde, "Rilke'nin de aralarında bulunduğu ziyaretçilerin seyri için sergilenmekte olan somut bir panter" vardır ki bu panter, "onu gerçekten görenler için sıradan, fiziksel bir nesnedir." Ancak şiire "esin kaynağı" olup "gönderge işlevi" gören bu gerçek panter, "metne dönüştürülerek çoktan yadsınmıştır; dolayısıyla, varlık kazanabilmek için fiziksel karşılığını geride bırakması gereken o üçüncü, idealize edilmiş şiirsel panterle (yani "Kunst-Ding" ile) asla aynı düzlemde yer almaz". İkincisi, şiirin diegetik dünyasındaki panterdir, o da – üzerinde fiziksel bir güç uygulayarak onu iradesi dışında nesneleştiren – Jardin des Plantes'tedir. Bu diegetik panterin iki seçeneği vardır: "ziyaretçilerini kabul etmek veya görmezden gelmektir." O ikincisini seçerek nesneleştirilmeyi reddeder. Potansiyel ziyaretçilerinin/seyircilerinin/okurlarının bulunduğu parmaklıkların ardındaki dünya, artık onun için "var olmayan bir dünyadır" (age). Kendisini nesneleştiren dünyanın olumsuzlanmasıyla birlikte "kurgusal ziyaretçiler de özne konumundan dışlanır." Bu dışlama sayesinde panter kendisini, kendisine biçilen "nesne konumundan özgürleştirir[ken]", ziyaretçi de artık "ben (kendisi) olamaz, "öteki"ne dönüşmek zorunda kalır". Bu şekilde ancak şiirin ruhuna erişebilenlerin – ki "bu, nesneye teslimiyet yoluyla tamamlanabilen bir süreçtir" – algıladığı üçüncü panter açığa çıkar. Bu, "geleneksel özne-nesne ilişkilerinin tersine çevrilmesi ve olumsuzlanması sürecini başarıyla tamamlayan" bir "Kunst-Ding" olarak panterdir (age., s.

239). Artık şiire yön veren yalnızca "Kunst-Ding"'in bakışıdır. Kendisine, poetik evrene doğrudan erişim olanağı tanınmayan okurun imgelemi, "şiirin kendi içinden gelen otoriteye" teslim olarak "ötekiliğe ve ilişkiselliğe" açık hale gelir. İşte "Rilke'nin "Dinggedichte"'sinin amacı, bu […] teslimiyet deneyiminin ta kendisidir" (age., s. 240).

Şiirin sonunda, "dış dünyaya ait o nüfuz edici "imge", varlığını sürdüremediği veya bir ilişki kuramadığı için, hayvanın kalbinde silinip gider. Ona erişimimiz yoktur. "Dinggedicht"'in özü budur." Özne-nesne dikotomisi kadar gerçek-kurmaca düzlemlerini de ters yüz eden bu ustalıklı manevra sonucunda, "nesne özneye dönüşür ve […] (kurgusal düzlemde izleyiciyi, metinsel düzlemde okuru) nesneleştirme sürecini başlatır". Şiirin bir tür "mikro anlatı[ya]" dönüştüğü bu üçüncü boyutta "Kunst-Ding" olarak panter, ana figürü olduğu şiirin, aynı zamanda "anlatıcısı" (age., s. 241) konumuna geçer, ancak özerkleşerek neredeyse tümüyle erişimsiz, "kendi içine kapalı kalır." Sonuç olarak; öznenin, "nesnenin kendi temsili içinde kayboluşuna" (Ryan, 1995, s. 32'den akt. Van den Broek, 2013, s. 242) tanıklık edilen bu sürecin nihayetinde olanca görkemiyle açığa çıkan, "Kunst-Ding" olur.

4. PROF. DR. ALİ OSMAN ÖZTÜRK'ÜN RILKE'NİN "DER PANTHER" ADLI ŞİİRİNİN ÇEVİRİSİ VE İNCELEMESİ

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Rainer Maria Rilke'nin "Der Panther" adlı şiirini ilk olarak 23.12.2001 tarihinde İz Edebiyat Dergisi'nde yayımlanan "Nesnesi Panter mi Şiirin? Rainer Maria Rilke'nin 'Nesne Şiir'i Kuramına Örnek Olan 'Panter' Şiiri Üzerine İnceleme" başlıklı çalışmasında Türkçeye çevirmiş ve şiiri Rilke'nin Kunst-Ding ya da "nesne şiiri" anlayışı bağlamında değerlendirmiştir. Çalışma daha sonra 2002 yılında Yom Sanat Dergisi'nde "Nesnesi Panter mi Şiirin?" başlığıyla yayımlanmış (Öztürk, 2002, s. 3-7), 2022 yılında ise "Rainer Maria Rilke ve Kafesteki Panter" başlığıyla yeniden yayımlanmıştır (Öztürk, 2022, s. 21-27).

Öztürk'ün çalışmasında çeviri ile şiir incelemesi birbirini tamamlayan iki unsur olarak ortaya çıkmakta; panterin yalnızca fiziksel bir nesne değil, algı, bakış, hareket, irade ve dış dünyanın yokluğu üzerinden şiirsel olarak kurulan bir varlık olduğu vurgulanmaktadır. Bu bakımdan Öztürk'ün çevirisi, yalnızca "Der Panther" şiirinin Türkçeye aktarılması olarak değil, şiirin Türkçe edebiyat ortamındaki alımlanma ve yorumlanma sürecinin bir parçası olarak da değerlendirilmelidir. Özellikle 2000'li yılların başında, Rilke'nin Ding-Gedicht poetikasını Türkçe okurla buluşturan bu çalışma, şiiri salt dilsel bir aktarım nesnesi olmaktan çıkararak poetik ve estetik bağlamı içerisinde yeniden düşünmeye imkân sağlamaktadır. Bu yönüyle Öztürk'ün çalışması, milenyum Türkiye'sinde Alman şiirinin ve Rilke poetikasının Türkçe edebiyat ve şiir ortamında yeniden okunmasına katkıda

bulunmakta; "Der Panther"in yalnızca çevrilen bir şiir olarak değil, üzerine düşünülen, yorumlanan ve farklı bağlamlarda yeniden alımlanan bir metin olduğunu gözler önüne sermektedir. Nitekim çalışmanın 2001, 2002 ve 2022 yıllarında farklı başlıklarla yeniden yayımlanması da bu alımlama sürekliliğinin dikkat çekici bir göstergesi niteliğindedir.

Bu çalışmada ise Öztürk'ün çevirisi, kaynak metin ile erek metin arasındaki ilişki bakımından Brian Mossop'un çeviri revizyonu yaklaşımı ve Christiane Nord'un işlevselci/skopos odaklı çeviri kuramı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Mossop'un revizyon modelinde doğruluk (accuracy) ve bütünlük (completeness) kaynak metindeki iletinin erek metne aktarımını; akıcılık (smoothness), deyimsellik (idiom) ve üslup (style) ise erek metnin kendi dilsel ve metinsel normları içerisinde ne ölçüde doğal, anlaşılır ve uygun olduğunu değerlendirmeye imkân vermektedir. Bunlara ek olarak uyarlama / hedef kitleye göre biçimlendirme (tailoring), metnin belirli okur ve kullanım amacı doğrultusunda biçimlendirilmesini; mekanik kurallar / imla ve biçim (mechanics) ise noktalama, yazım ve biçimsel düzen gibi unsurları kapsamaktadır (Mossop, 2014, s. 134-149). Öte yandan, Christiane Nord'un işlevselci yaklaşımı (Functionalism) ve çeviride "işlevsellik ile sadakat" ilkeleri dikkate alındığında, edebi metin çevirilerinin yalnızca sözcüksel bir aktarım olmadığı; erek kültürdeki işlevin, yani Skopos'un, hedef kitlenin beklentilerinin ve metnin kullanım amacının çeviri stratejilerini doğrudan şekillendirdiği görülür. Nord'un da vurguladığı üzere, "Her çeviri sürecini belirleyen temel ilke, amaçtır (skopos'tur)." ("[T]he prime principle determining any translation process is the purpose", Nord, 2018, s. 28). Bu doğrultuda çevirmen, kaynak metin ile erek kültür arasında köprü kurarken metnin işlevini göz önünde bulundurmalıdır. Nitekim çeviri yalnızca kaynak metnin sözcüklerini başka bir dile aktarmakla sınırlı kalmamalı; erek metin, kullanılacağı bağlama, hedef kişilere ve beklenen işlevine uygun biçimde yapılandırılmalıdır (Vermeer, 1990, s. 20).

Şiir çevirisinde bu ölçütlerin hiçbirinin birbirinden tamamen bağımsız olmadığını belirtmek gerekir. Kaynak metne sözcüksel açıdan daha yakın bir karşılık, erek dilde şiirsel akıcılığı zayıflatabilirken; şiirsel akıcılığı artırmak amacıyla yapılan bir müdahale de kaynak metnin anlam alanını daraltabilir veya genişletebilir. Nord'un altını çizdiği üzere, çevirmenin sorumluluğu yalnızca koda sadakat değil, aynı zamanda taraflar arasındaki etik ve işlevsel bir bağ olan sadakat ilkesidir:

Loyalty is an interpersonal category referring to a social relationship between people.

In the general model, loyalty would be an empty slot that, in a particular translation task, is filled by the demands of the specific translation concepts of the cultures in question. For example, if the target culture expects a

translation to be a literal reproduction of the original translators cannot simply translate in a non-literal way without telling the target audience what they have done and why. It is the translator's task to mediate between the two cultures, and mediation cannot mean imposing one's culture-specific concept on members of another culture community. (Nord, 2018, s. 97)

(Sadakat, kişiler arasındaki toplumsal bir ilişkiye gönderme yapan kişilerarası bir kategoridir.

Genel model içerisinde sadakat, belirli bir çeviri görevinde söz konusu kültürlerin kendine özgü çeviri anlayışlarının gerektirdiği unsurlarla doldurulan boş bir alan olarak düşünülebilir. Örneğin erek kültür, bir çevirinin özgün metnin birebir aktarımı olmasını bekliyorsa, çevirmen erek okura ne yaptığını ve bunu neden yaptığını açıklamaksızın yalnızca kendi tercihine dayanarak özgür veya birebir olmayan bir çeviri yapamaz. Çevirmenin görevi iki kültür arasında arabuluculuk yapmaktır; ancak bu arabuluculuk, bir kültüre özgü anlayışın başka bir kültür topluluğunun üyelerine dayatılması anlamına gelmemelidir.)

Bu nedenle Öztürk'ün çevirisi, yalnızca "doğru" ya da "yanlış" karşılıklar üzerinden değil; hem Mossop'un iç metinsel ölçütleri hem de "Amaç, araçları meşru kılar." ("The end justifies the means.", Reiss and Vermeer, 2014, s. 90) ilkesi çerçevesinde, kaynak anlam ile erek metnin şiirsel işlevi arasındaki denge üzerinden incelenmelidir.

Rilke'nin şiirine bakıldığında panterin algısının ve hareket alanının giderek daralması, üç kıta boyunca aşamalı biçimde kurulmaktadır. İlk kıtada panterin bakışı ve dış dünya ile ilişkisi; ikinci kıtada bedensel hareketi ve bastırılmış iradesi; üçüncü kıtada ise dış dünyanın göz aracılığıyla içeri girişi ve yeniden yok oluşu işlenmektedir. Bu nedenle aşağıda yer alan Öztürk'ün çevirisine ilişkin değerlendirmede de dizelerin tek tek ele alınması kadar, bu üç aşamanın erek metne aktarılırken birbirine bağlanıp bağlanmadığı da büyük önem taşımaktadır:

Panter
(Jardin des Plantes'da, Paris)

Gözleri parmaklıkların geçişinden
Öyle yorgun bakmaya dermansız;
Sanki binlerce parmaklık demirden,
Ve arkasında yitik dünya apansız.

Vakur salınır zarif zorlu adımlar,
En dar alanda dolanıp duran,
Ortada sanki bir güç dansı var;

Vurgun yemiş bir irade, doğadan.

Bazen kalkar perde gözbebeğinden
yavaşça – derken bir resim dalar derin;
Gider peyderpey sakin diri bedeninden –
Ve sona erer ömrü kalbinde resmin.
(Çev. A. O. Öztürk)

Şiirin "Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe" şeklindeki ilk dizesi, Öztürk tarafından "Gözleri parmaklıkların geçişinden" biçiminde çevrilmiştir. Bu dizede ilk dikkat çeken farklılık, Mossop'un doğruluk ve bütünlük ölçütleri açısından değerlendirilebilir. Almancada "Blick" sözcüğü doğrudan göz organını ifade etmekten ziyade "bakış", "bakma biçimi" veya "görme edimi" anlam alanına sahiptir. Dolayısıyla "Sein Blick" ifadesi, panterin yalnızca gözlerine değil, dış dünyayı algılama ve ona yönelme biçimine gönderme yapmaktadır. Öztürk'ün "gözleri" tercihi ise bu soyut algılama edimini somut bir bedensel unsur üzerinden yeniden kurmaktadır. Bu nedenle sözcüksel düzeyde birebir bir eşdeğerlikten söz etmek mümkün olmasa da çevirmen, Türkçenin şiirsel söyleyiş olanaklarından yararlanarak kaynak metindeki algısal durumu daha somut ve akıcı bir biçimde aktarmıştır. "Gözleri" sözcüğünün tercih edilmesi, aynı zamanda şiirin ilerleyen bölümünde yer alan "Vorhang der Pupille" ifadesiyle metin içi bir bağ kurmaktadır. Böylece ilk dizede "göz" üzerinden kurulan somutlaştırma, üçüncü kıtada "gözbebeği" imgesiyle devam ederek panterin dış dünyayla kurduğu sınırlı algısal ilişkiyi şiirin bütünü içerisinde görünür kılmaktadır. Bu yönüyle tercih yalnızca tek bir sözcüğün karşılanması olarak değil, şiirin imgesel bütünlüğü içerisinde değerlendirilebilir. Nord'un işlevselci yaklaşımı açısından bakıldığında ise söz konusu tercih, erek metnin amaçlanan işlevi doğrultusunda gerçekleştirilmiş işlevsel bir uyarlama olarak değerlendirilebilir. Nord'a göre "Skopos", Yunanca "amaç" anlamına gelmekte ve çeviri sürecini belirleyen temel ilke, çeviri eyleminin genel amacı olmaktadır: "The prime principle determining any translation process is the purpose (Skopos) of the overall translational action" (Nord, 2018, s. 28) (Her çeviri sürecini belirleyen temel ilke, amaçtır (skopos'tur)). Bu yaklaşım, çeviri tercihlerinin yalnızca kaynak metne biçimsel bağlılık açısından değil, erek metnin hangi amaç doğrultusunda ve hangi işlevi yerine getirmek üzere oluşturulduğu açısından da değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Öztürk'ün "Blick" sözcüğünü "gözleri" biçiminde somutlaştırması, kaynak metindeki algısal anlamı bütünüyle ortadan kaldırmaktan ziyade, bu anlamı Türkçe şiirsel söylem içerisinde yeniden yapılandırmaktadır. Böylece panterin dış dünyayı algılama biçimi, doğrudan "göz" imgesi üzerinden somutlaştırılarak şiirin ilk aşamasında ortaya çıkan dış dünyayla ilişkinin sınırlanması ve giderek kopması erek okur açısından daha görünür hâle getirilmektedir. Dolayısıyla bu tercih,

Mossop'un doğruluk, akıcılık ve üslup ölçütleriyle birlikte Nord'un skopos ilkesi çerçevesinde değerlendirildiğinde, kaynak metnin anlam ve estetik işlevinin Türkçede yeniden kurulmasına yönelik bilinçli bir çeviri kararı olarak değerlendirilebilir.

Aynı dizenin ikinci önemli unsuru ise "Vorübergehn der Stäbe" ifadesidir. "Vorübergehn", parmaklıkların panterin gözleri önünden sürekli geçip gitmesi, yani panterin hareket etmemesine karşılık parmaklıkların hareket ediyormuş gibi algılanması anlamını taşır. Öztürk'ün "parmaklıkların geçişinden" karşılığı bu hareket duygusunu büyük ölçüde korumaktadır. Bununla birlikte Türkçe ifade, Almancadaki algısal belirsizliği bir ölçüde açıklayıcı hâle getirmektedir. Öztürk "so müd geworden, daß er nichts mehr hält." şeklindeki ikinci dizeyi ise "Öyle yorgun bakmaya dermansız;" şeklinde aktarmıştır. Burada özellikle "müd geworden" ile "yorgun" arasında doğrudan bir anlamsal karşılık bulunmaktadır. Ancak kaynak metindeki "daß er nichts mehr hält" bölümü "artık hiçbir şeyi tutamayacak hâle gelmesi" veya "bakışının artık hiçbir şeyi yakalayamaması" anlamını taşırken, Türkçe çeviride bu unsur doğrudan karşılanmamış; bunun yerine "bakmaya dermansız" ifadesi kullanılmıştır. Dolayısıyla bütünlük açısından kaynak metindeki "nichts mehr hält" ifadesinin açık biçimde aktarılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte "bakmaya dermansız" ifadesi, birinci dizedeki "gözleri" ile birleşerek panterin bakışının işlevini yitirmesi temasını Türkçede sürdürmektedir. Burada çevirmenin tercihi, kaynak metindeki sözdizimsel yapıyı korumaktan çok şiirin Türkçe söyleyişini sağlamaya yönelmiştir. Bu yönüyle akıcılık ve deyimsellik bakımından doğal bir Türkçe şiirsel ifade oluşturulurken, doğruluk/bütünlük bakımından bir anlam sıkıştırması meydana gelmektedir. Üçüncü dize olan "Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe" ise Öztürk tarafından "Sanki binlerce parmaklık demirden," şeklinde aktarılmıştır. Kaynak metindeki "Ihm ist, als ob…" yapısı "ona sanki ... gibi geliyor" biçiminde öznel bir algı durumunu ifade etmektedir. Öztürk'ün "sanki" kullanımı bu algısallığı korumaktadır. Buna karşılık "tausend Stäbe" doğrudan "binlerce parmaklık" olarak karşılanmış ve kaynak metnin sayı bakımından oluşturduğu abartılı çoğulluk korunmuştur. Ancak Türkçe çeviriye eklenen "demirden" unsuru kaynak metinde bulunmamaktadır. Bu ekleme Mossop'un bütünlük ölçütü açısından bir eksiltme değil, tersine kaynak metinde bulunmayan bir bilginin eklenmesi olarak değerlendirilmelidir. Nord'un erek odaklı perspektifinden bakıldığında ise bu ekleme, Türkçe şiir geleneğinde somutlama işlevini güçlendiren pragmatik bir müdahaledir. "Demirden" sözcüğü parmaklıkların maddi niteliğini belirginleştirirken, Rilke'nin dizede asıl olarak yoğunlaştırdığı "sayı" ve "sonsuzlaşma" etkisini farklı bir somutlukla desteklemektedir. Dördüncü dizenin ("und hinter tausend Stäben keine Welt.") "Ve arkasında yitik dünya apansız." şeklindeki çevirisi ise anlam

bakımından en dikkat çekici müdahalelerinden birini içermektedir. Kaynak metindeki "keine Welt" kelimesi kelimesine "hiçbir dünya yok" veya "dünya yok" anlamına gelir. Buradaki "keine", dış dünyanın panter için tamamen ortadan kalkmasını ifade eden güçlü bir yokluk bildirimidir. Öztürk ise "keine Welt" ifadesini "yitik dünya" olarak çevirmiştir. Böylece "yokluk" anlamı "kayıp" anlamına dönüştürülmüştür. "Yitik" sözcüğü, ortadan kaybolmuş olmakla birlikte daha önce var olmuş bir dünyanın bulunduğu izlenimini yaratmaktadır. Bu nedenle çeviri, kaynak metindeki ontolojik yokluk ile erek metindeki kayıp duygusu arasında anlam bakımından bir kayma yaratmaktadır. Bununla birlikte bu tercih şiirin genel duygusal yapısı içerisinde değerlendirildiğinde, panterin dış dünyadan koparılmışlığını Türkçede oldukça yoğun bir biçimde ifade etmektedir. Üslup açısından "yitik dünya" güçlü bir şiirsel yoğunluğa sahiptir; ancak doğruluk açısından kaynak metnin "yokluk" vurgusunun "kayıp" yönünde yorumlandığı söylenebilir. Burada Mossop'un ölçütleri arasında bir gerilim oluşurken, Nord'un işlevsellik ilkesi çerçevesinde erek okurda hedeflenen melankolik atmosferin başarıyla sağlandığı görülmektedir. İkinci kıtada panterin "Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte" dizesi Türkçede "Vakur salınır zarif zorlu adımlar" şeklinde karşılanmıştır. Kaynak metindeki "yumuşak" (weiche) ve "esnek/kıvrak" (geschmeidig) nitelikler doğruluk açısından birebir aktarılmasa da, akıcılık ve üslup bakımından Türkçede estetik ve karakterolojik bir atmosfer yaratmaktadır. Aynı kıtada yer alan "der sich im allerkleinsten Kreise dreht" dizesi "En dar alanda dolanıp duran" olarak çevrilerek bütünlük korunmuş, deyimsellik açısından panterin dairesel hareketinin sürekliliği başarılı bir şekilde yansıtılmıştır. Dizenin devamındaki "ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte" ifadesi "Ortada sanki bir güç dansı var" şeklinde aktarılmış; kaynak metindeki çevresinde dönme ilişkisi merkezde bulunma ilişkisine dönüşse de, üslup ve deyimsellik açısından güçlü bir şiirsel karşılık elde edilmiştir. Kıtanın son dizesi olan "in der betäubt ein großer Wille steht" ise "Vurgun yemiş bir irade, doğadan" biçimiyle çevrilerek kaynak metinden en çok uzaklaşılan nokta olmuştur. Buradaki betäubt ("uyuşturulmuş") sözcüğü "vurgun yemiş" ile daha dramatik bir hâle getirilmiş, kaynak metinde bulunmayan "doğadan" eklemesiyle ise kafes-doğa karşıtlığı kurularak doğruluk ile üslup arasında belirgin bir gerilim ortaya çıkmıştır. Üçüncü kıtada ise şiirin imgesel döngüsü ve bakışın yeniden açılması süreci işlenmektedir. İlk dizedeki "Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille" ifadesi "Bazen kalkar perde gözbebeğinden" şeklinde doğruluk ve üslup ölçütleri gözetilerek başarıyla aktarılmış; "gözleri" ile kurulan ilk kıta bağlantısı sürdürülmüştür. İkinci dizede yer alan lautlos ("sessizce") sözcüğü "yavaşça" olarak çevrilmiş, "hineingehen" fiili ise "dalar derin" ifadesiyle zenginleştirilerek akıcılık ve üslup artırılmış, ancak kaynak metne yeni anlam katmanları eklenmiştir. Üçüncü dizedeki "geht durch der Glieder angespannte Stille" ifadesi "Gider

peyderpey sakin diri bedeninden" şeklinde dönüştürülmüştür; buradaki angespannte Stille (gergin sessizlik) yerini "sakin diri beden" tamlamasına bırakarak kaynak metnin gerginliğini geri çekmiş, ancak panterin canlılığını paradoksal ve güçlü bir üslup ile yeniden üretmiştir. Son dizede ise "und hört im Herzen auf zu sein" ifadesi "Ve sona erer ömrü kalbinde resmin" şeklinde somutlaştırılmıştır. Bu tercih, Rilke'nin nesne şiiri anlayışındaki felsefi ve ontolojik "var olmayı bırakma" durumunu "ömrün sona ermesi" metaforuna dönüştürerek doğruluk sınırlarını daratsa da şiirin döngüsel yapısını ve imgesel bütünlüğünü başarıyla tamamlamaktadır.

Öztürk'ün çevirisi hem Mossop'un ölçütleri hem de Nord'un işlevselci yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, çevirinin temel karakterinin kaynak metne sözcüksel bağlılık ile erek dilde şiirsel işlev (skopos) arasında bir denge kurmak olduğu görülmektedir. Doğruluk açısından şiirin ana izleği, panterin kafese kapatılmışlığı, hareketin sınırlılığı, iradenin uyuşması, bakışın kısa süreli açılması ve dış dünyanın bir "Bild" olarak içeri girmesi korunmaktadır. Bununla birlikte "yitik", "demirden", "doğadan", "yavaşça", "derin", "peyderpey" ve "ömrü" gibi kaynak metinde doğrudan karşılığı bulunmayan veya anlamı değiştiren unsurlar, çevirmenin kimi noktalarda aktarım yerine Nord'un işaret ettiği işlevsel yorumlamayı tercih ettiğini göstermektedir. Bütünlük bakımından özellikle "daß er nichts mehr hält", "um eine Mitte", "angespannte Stille" ve "auf zu sein" gibi ifadelerde kaynak metnin bazı anlamsal bileşenlerinin eksildiği veya farklı bir biçimde yeniden kurulduğu görülmektedir. Buna karşılık çevirmen bu eksiltmeleri çoğu zaman başka sözcüksel unsurlarla telafi etmekte ve böylece Türkçe şiirin kendi anlam bütünlüğünü oluşturmaktadır. Akıcılık bakımından Öztürk'ün çevirisi güçlü bir erek metin bütünlüğüne sahiptir; "Vakur salınır", "dolanıp duran", "güç dansı", "vurgun yemiş bir irade", "dalar derin", "sakin diri beden" and "ömrü sona erer" gibi ifadeler Türkçede şiirsel bir akış sağlamaktadır. Deyimsellik bakımından özellikle "vurgun yemiş", "dolanıp duran" ve "ömrü sona erer" gibi ifadeler Türkçenin doğal ve yerleşik anlatım imkânlarından yararlanırken, "parmaklıkların geçişinden" gibi bazı kullanımlar kaynak metnin şiirsel yapısını yansıtma amacı taşımaktadır. Üslup açısından çevirinin en belirgin özelliği Rilke'nin yoğun şiirsel dilinin Türkçede yeniden biçimlendirilmesidir. Uyarlama / hedef kitleye göre biçimlendirme ölçütü (ve Nord'un işlevsellik ilkesi) bağlamında, çevirinin hedef okurun şiirsel beklentilerine göre şekillendirildiği, Öztürk'ün Almanca sözdizimini mekanik biçimde taşımak yerine Türkçe şiirin ritmik olanaklarını kullandığı görülmektedir. Mekanik kurallar / imla ve biçim açısından ise kıta yapısının ve noktalama düzeninin büyük ölçüde korunması, biçimsel organizasyonun erek metinde de hissedilmesine katkıda bulunmaktadır.

Tab. 1. Mossop/Nord Ölçütleri Çerçevesinde Çeviri İncelemesi

Kaynak metin	**Öztürk'ün çevirisi**	**İlgili Mossop / Nord Ölçütü**
Sein Blick ist vom / Vorübergehn der Stäbe	"Gözleri / parmaklıkların geçişinden"	Doğruluk/Üslup/İşlevsellik
so müd geworden, daß er nichts mehr hält	"Öyle yorgun / bakmaya dermansız;"	Doğruluk/Bütünlük/Akıcılık
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe	"Sanki binlerce / parmaklık demirden,"	Doğruluk/Bütünlük/Uyarlama
und hinter tausend Stäben keine Welt	"Ve arkasında / yitik dünya apansız."	Doğruluk/Üslup/İşlevsellik
Der weiche Gang / geschmeidig starker Schritte	"Vakur salınır / zarif zorlu adımlar,"	Doğruluk/Akıcılık/Üslup
der sich im allerkleinsten Kreise dreht	"En dar alanda / dolanıp duran,"	Bütünlük/Deyimsellik
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte	"Ortada sanki bir güç dansı var;"	Doğruluk/Üslup
in der betäubt ein großer Wille steht	"Vurgun yemiş bir / irade, doğadan."	Doğruluk/Bütünlük/Üslup
Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille	"Bazen kalkar perde gözbebeğinden"	Doğruluk/Üslup
sich lautlos auf. Dann geht ein Bild hinein	"yavaşça – derken bir resim dalar derin;"	Doğruluk/Akıcılık/Üslup

geht durch der Glieder angespannte Stille	"Gider peyderpey sakin diri bedeninden –"	Doğruluk/Bütünlük/Üslup
und hört im Herzen auf zu sein	"Ve sona erer ömrü / kalbinde resmin."	Doğruluk/Akıcılık/Üslup
Şiirin bütün biçimsel yapısı	Üç kıtalı şiir düzeni	Mekanik Özellikler
Şiirin genel aktarımı	Türkçede şiirsel yeniden kuruluş	Uyarlama/Üslup/Akıcılık/İşlevsellik

Görüldüğü gibi, Öztürk'ün "Der Panther" çevirisi, kaynak metnin anlamını bütünüyle sözcüksel düzeyde korumayı amaçlayan bir aktarım yerine hem Mossop'un revizyon kriterleri hem de Nord'un işlevselci çeviri kuramı ışığında Rilke'nin şiirsel dünyasını Türkçede yeniden kurmayı hedefleyen yorumlayıcı bir şiir çevirisi niteliğindedir. Çevirmenin "Blick"i "gözleri", "keine Welt"i "yitik dünya", "betäubt"ü "vurgun yemiş", "lautlos"u "yavaşça", "angespannte Stille"yi "sakin diri beden" ve "aufhören zu sein"ı "ömrü sona ermek" biçiminde karşılaması, kaynak metnin semantik ayrıntılarını dönüştürürken Türkçe şiirin ritmini, imgeselliğini ve duygusal yoğunluğunu artırmaktadır. Özellikle "yitik dünya", "vurgun yemiş bir irade" ve "kalbinde resmin" ifadeleri, kaynak metinde açık biçimde belirtilmeyen yorumları erek metne taşımaktadır. Nord'un skopos ve işlevsellik ilkeleri göz önüne alındığında, bu müdahalelerin erek kültürde edebi bir metin olarak işlev görme amacına hizmet ettiği görülmektedir. Bu müdahaleler şiirin temel anlam bütünlüğünü ortadan kaldırmamakta; aksine panterin bakışını kaybetmesi, hareket alanının daralması, iradesinin uyuşması, dış dünyanın kısa süreliğine yeniden görünmesi ve sonunda bu görüntünün kalpte yok olması biçimindeki temel yapıyı korumaktadır.

5. SONUÇ

Bu çalışmada, Rainer Maria Rilke'nin Neue Gedichte dönemi poetikasının merkezinde yer alan "Ding-Gedicht" ve "Kunst-Ding" anlayışının, Paris'teki Jardin des Plantes'te kafese kapatılmış panterin somut gerçekliği üzerinden nasıl şiirsel bir nesneye dönüştürüldüğü incelenmiştir. Şiirde panterin bakışı, parmaklıkların oluşturduğu sınır ve giderek daralan hareket alanı aracılığıyla kurulan yapı, yalnızca kafese kapatılmış bir hayvanın durumunu betimlemekle kalmayıp modern insanın yabancılaşma, sınırlanmışlık ve irade kaybı deneyimlerini çağrıştıran daha geniş bir anlam alanı

oluşturmaktadır. Böylece somut bir nesne olarak panter, şiirsel yapı içerisinde özne ile nesne arasındaki sınırları yeniden düzenleyen ve insanın modern dünyadaki varoluşsal durumunu görünür kılan bir Kunst-Ding niteliği kazanmaktadır. Bu poetik yapının Türkçeye aktarımı bağlamında incelenen Ali Osman Öztürk çevirisinin ve incelemesinin ise Rilke'nin algı-nesne-bakış ilişkisini Türkçenin şiirsel olanakları içerisinde yeniden kurduğu görülmüştür. Çeviride kaynak metnin temel anlamsal ve imgesel örgüsü korunmakla birlikte, "Blick"in "gözleri", "keine Welt"in "yitik dünya", "betäubt ein großer Wille"nin "vurgun yemiş bir irade" ve "Dann geht ein Bild hinein"ın "derken bir resim dalar derin" biçiminde karşılanması gibi tercihler, kaynak metnin kimi unsurlarının Türkçe şiirsel söylem içerisinde yeniden yorumlandığını göstermektedir. Bu yönüyle çeviri, yalnızca dilsel bir aktarım olarak değil, Rilke'nin şiirsel nesne anlayışının erek dilde yeniden yapılandırıldığı bir çeviri eylemi olarak değerlendirilebilir. Bu yeniden yapılandırma, Christiane Nord'un işlevselci yaklaşımı ve Brian Mossop'un çeviri revizyonu ölçütleri birlikte ele alındığında daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Nord'un skopos anlayışı doğrultusunda çeviri tercihleri, erek metnin üstlenmesi beklenen işlev ve hedef okur üzerindeki etkisi bağlamında değerlendirilirken, Mossop'un doğruluk, bütünlük, akıcılık, deyimsellik, üslup, uyarlama ve mekanik özellikler ölçütleri, bu tercihlerin metinsel düzeyde ortaya çıkardığı değişimleri belirlemeye olanak sağlamıştır. Bu çerçevede Öztürk'ün çevirisinde görülen ekleme, eksiltme, somutlaştırma ve imgesel dönüşümlerin, bir yandan kaynak metinle kurulan anlamsal ilişkiyi yeniden düzenlediği, diğer yandan Türkçede şiirsel bir söyleyiş oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çalışma, Rilke'nin "Der Panther" şiirinin Türkçedeki yeniden kuruluşunun yalnızca kaynak metne sözcüksel bağlılık üzerinden açıklanamayacağını; şiirin poetik yapısı, çevirinin amacı, erek metnin işlevi ve çevirmenin dilsel-estetik tercihleri birlikte dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Rilke'nin Ding-Gedicht ve Kunst-Ding poetikası, Nord'un işlevsel çeviri yaklaşımı ve Mossop'un revizyon ölçütlerinin birlikte kullanılması, şiir çevirisinin hem estetik hem de işlevsel boyutlarının aynı analiz çerçevesinde ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Çalışma bu yönüyle Germanistik ve karşılaştırmalı edebiyat perspektiflerini bir araya getirerek, metin merkezli estetik çözümlemenin kültürlerarası aktarım ve erek metin işlevi perspektifleriyle genişletilebileceğini göstermektedir.

KAYNAKLAR

Allemann, B. (1967). Rilke. *Insel-Almanach auf das Jahr 1967*. Zit. n. K. D. Hähnel (1986). *Rainer Maria Rilke*. Berlin: Aufbau Verlag.

Baer, U. (2005). *The Poet's Guide to Life: The Wisdom of Rilke*. New York: Random House. Cited in: Claire Y. Van den Broek (2013). "How the

Panther Stole the Poem: The Search for Alterity in Rilke's *Dinggedichte". Monatshefte,* 105(2): 225-246.

Benjamin, W. (1977 [1935]). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bernhardt, R. (2009). *Rainer Maria Rilke. Das lyrische Schaffen.* Hollfeld: C. Bange Verlag.

Bernstein, R. J. (Ed.) (1985). *Habermas and Modernity.* Akt.: D. Harvey (1997). *Postmodernliğin Durumu.* (Çev. S. Sarman). İstanbul: Metis Yayınları.

Buddeberg, E. (1956). *Denken und Dichten des Seins. Heidegger-Rilke*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlag.

Ecevit, Y. (2004). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Engel, M. (2004). Rilkes "Neue Gedichte" vom Jugendstil zur Poetik der Figur. (M. H. Quéval, Hrsg.). *OEuvres poétiques / Gedichte de Rainer Maria Rilke* (S. 91-107). Nantes: Editions Du Temps.

Fülleborn, U. (1997). Rilke. Ein Dichter der Zukunft. *Rilke heute. Der Ort des Dichters in der Moderne* (S. 7-14). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hähnel, K. D. (1986). *Rainer Maria Rilke*. Berlin: Aufbau Verlag.

Hofmannsthal, H. von (2012 [1902]). Ein Brief. (M. Mayer, Hrsg.). *Der Brief des Lord Chandos*. *Schriften zur Literatur, Kultur und Geschichte*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Jens, W. (1984). *Statt einer Literaturgeschichte. Dichtung im 20. Jahrhundert*. Düsseldorf/Zürich/Hamburg: Patmos Verlag.

Kaufmann, H. (1966). Krisen und Wandlungen der deutschen Literatur von Wedekind bis Feuchtwanger. (K. D. Hähnel, Hrsg.). *Rainer Maria Rilke*. Berlin: Aufbau Verlag.

Kızıler Emer, F. (2021). Seçilmiş Üç Şiirde Ibn'ül Arabî'nin İzleri. *SEFAD*, *46*, 85-102.

Kızıler Emer, F. (2024a). *R. M. Rilke ve H. Kräftner'in Melek İmgeli Duaları- I.* (*Duino Ağıtları'ndaki Meleğin İslamiyetle İlişkisi*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.

Kızıler Emer, F. (2024b). Rainer M. Rilke'nin "Sanat-Nesnesi" (Kunst-Ding) Kavramı. *Buzdokuz Dergisi. Nesne Şiir-Şiirde Nesne*, *23*, 84-87.

Krings, M. (2009). Rilke, Rainer Maria (1875-1926). (M. Schmitz Emans, U. Lindemann und M. Schmeling, Hrsg.). *De Gruyter Lexikon. Autoren- Texte-Begriffe* (S. 341-342). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Lawrence, R. (1995). Rilke's "Dinggedichte: The 'Thing' as 'Poem in Itself". (S. Bauschinger and S. L. Cocalis, Eds.). *Rilke- Rezeptionen / Rilke Reconsidered*. Tübingen: Francke Verlag. Cited in: Claire Y. Van den Broek (2013). How the Panther Stole the Poem: The Search for Alterity in Rilke's *Dinggedichte. Monatshefte, 105*(2): 225-246.

Maurer, G. (1968). *Essay I. Halle.* Zit. n. K. D. Hähnel (1986). *Rainer Maria Rilke*. Berlin: Aufbau Verlag.

Mossop, B. (2014). *Revising and Editing for Translators* (3rd ed.). London: Routledge.

Nalewski, H. (Hrsg.) (1978). Einführung. *Rainer M. Rilke. Werke in drei Bänden* (Band 1., S. 7-66). Leipzig: Insel Verlag.

Nalewski, H. (1990). Rainer Maria Rilke. (H. Horst und A. Mádl, Hrsg.). *Österreichische Literatur des 20. Jahrhundertes* (S. 115-116). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Nord, C. (2018). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. (2nd ed.). New York: Routledge.

Öztürk, A. O. (2001). Nesnesi Panter mi Şiirin? Rainer Maria Rilke'nin "Nesne Şiir"i Kuramına Örnek Olan "Panter" Şiiri Üzerine İnceleme. http://www.izedebiyat.com/yazi.asp?id=2398.

Öztürk, A. O. (2002). Nesnesi Panter mi Şiirin? *Yom Sanat*, *4*: 3-7.

Öztürk, A. O. (2022). Rainer Maria Rilke ve Kafesteki Panter. *Hayat Hakikat Edebiyat. Gerçeklikten Kurmacaya Olaylar-İnsanlar-İmgeler* (ss. 21-27). Çanakkale: Paradigma Yayınları.

Pongs, H. (1963). *Das Bild in der Dichtung*, *Bd. II: Voruntersuchungen zum Symbol.* Marburg: N. G. Elwert Verlag.

Reiss, K. ve Vermeer, H. J. (2014). *Towards a General Theory of Translational Action*. *Skopos Theory Explained*. (C. Nord, Trans.). London & New York: Routledge.

Rilke, R. M. (1972). *Das Stundenbuch.* Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Rilke, R. M. (1974). Der Panther. *Neue Gedichte und Der Neuen Gedichte anderer Teil*, *[1907/1908]* (S. 33-34). Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Rilke, R. M. (1987). *Sämtliche Werke*. (5. Band; Rilke Archiv, in Verbindung mit R. Sieber Rilke, Hrsg.). Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Rilke R. M. (1989). *Rainer M. Rilke – Lou Andreas Salomé Briefwechsel*. (E. Pfeiffer, Hrsg.). Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag.

Rilke Rainer M. ([1910] 1998). *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge.* Frankfurt am Main/Leipzig: Suhrkamp Verlag.

Rilke, Rainer M. (2002, Ocak 31). Gider peyderpey sakin diri bedeninden - Ve sona erer ömrü kalbinde resmin. (A. O. Öztürk, Çev.). *Cumhuriyet Gazetesi Eki*, ss. 18-19.

Sahakian, W. (1995). *Felsefe Tarihi.* (Çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

Van den Broek, Claire Y. (2013). How the Panther Stole the Poem: The Search for Alterity in Rilke's *Dinggedichte. Monatshefte, 105*(2): 225-246.

Weber, M. (1999). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*. (Çev. Z. Gürata). Ankara: Ayraç Yayınları.

"YASANIN ÖNÜNDE" ANLATISINDA MEKAN UNSURU

Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI[1]
Necmettin Erbakan Üniversitesi AKEF
0000-0002-9412-2337
birfatih1@gmail.com

"Metin değişmeden kalır;
çokluk metin karşısında duyulan çaresizliği
dile getirmekten öte bir işe yaramaz" (Kafka, Dava)

1. GİRİŞ

Franz Kafka'nın "Dava" romanın bir parçası ("Katedralde" başlıklı 9. bölümde) olan bu öyküsü katedralde dolaşan Josef K.'ya tanıştığı Rahip tarafından anlatılmıştı. Anlatı sonradan "vor dem Gesetz" başlığıyla ayrı metin halinde yayınlanıp yaygınlaştı. Burada uzaklardan gelen bir Taşralının yasaya girme çabaları ile Kapıcıdan dolayı başarısızlığı anlatılır. Taşralının ölümüyle de kapı kapatılır ve öykü sonlanır. Öyküdeki kahramanların davranışları romanda ayrıntılı biçimde yorumlandığını da ayrıca hatırlatmak isterim. (1986: 239-249)

"Yasanın Önünde" dünya edebiyatının dikkat çeken önemli metinlerinden birisi olup çoğu yoruma malzeme sağlamıştır. Derrida (2010) ondan hareketle edebiyat gerçeğini tanımlamaya çalışır. H. Binder bu metni Kafka'nın dünyasına girişin anahtarı sayar ve hazırladığı 300 sayfalık eserinde (1993) inceler. Faklı bir bakış açısından hareket eden Andringga ise 1960 ile 1990 arasında "Vor dem Gesetz"e dair yazılan 42 metni alımlama tarihi açısından değerlendirir. (1994)

Bu bölümün amacı, Kafka'nın "Yasanın / Kanun Önünde"[2] metnini Lotman'ın mekân anlayışı açısından irdelemektir.

---

[1] Selçuk Üniversitesi çatısı altında iki ayrı fakültenin değişen kampüslerinden birbirimizi tanıdığımız hatta Ağustos sıcağında Burdur'da yaptığımız vatan görevinden dolayı "tertip" sayıldığımız meslektaşım Prof. Dr. Ali Osman Öztürk ile 2011 tarihinden itibaren aynı bölümde görev yapıyoruz. Zaman zaman fikir alışverişlerinde bulunarak alanımız ve edebiyat ile ilgili konularda konuştuk, birbirimizden bir şeyler öğrendik. Değerli dostumuzun işbirliğine açık, öğretmek ve öğrenmek konusundaki motivasyonu yanında özellikleri öğrencileri teşviklerini her zaman takdir etmişimdir. Çalışkanlığı ve üretmek konusundaki azmi zaten bilimsel yayınlarına da yansımıştır. Yurtiçinde ve yurt dışında olmak üzere Halk Bilimi, Edebiyat Araştırmaları ve Alman Dil Eğitimi konulu çalışmaları sonraki kuşaklara da örnek olacaktır. Marifet iltifata tabidir, "Hakikat" yolunda "Hayat" ile "Edebiyat" arasındaki çabalarını özellikle vurgulamam gerekir. Hayatının bu yeni döneminde kendisine ve ailesine sağlık ve mutluluklar dilerim.

[2] *Yasa* veya *kanun* kelimelerini kullanma tercihlerimizde özel bir yön bulunmamaktadır.



2. LOTMAN'IN MEKÂN GÖRÜŞÜ

Bilindiği gibi algımız mekânsal karakterlidir. Olgu ve olayları çoğu zaman mekânlar üzerinden tanımlar ve öylesine zihnimizde koruruz. Antik dünyadan beri önemli ezberleme yöntemlerinden bir tanesi, mekân üzerine dağıtılmış bilgilerdir. Günlük yaşamda sıklıkla duyabileceğimiz "ilmin kapısı" veya "ilim deryasına dalmak" gibi sözleri örnek gösterebiliriz. Önceki dönemin ilgi odağı sayılan zaman unsuruna göre, mekan, ancak 20. yy.da "spatial turn, topographical turn, topological turn" gibi başlıklarla yürütülen tartışmalar, diğer sosyal bilimler yanında, edebiyat biliminin de dikkatini çekmiştir. Edebi eserlerde temel unsurlardan birisi ve önemli bir anlamlandırma aracı sayıldığından Hoffman, Lotman, Baktin veya Foucault gibi farklı isimlerin yaklaşımlarını bu bağlamda ilk elden adlandırabiliriz. (Tepebaşılı 2019: 91-147) Bunlardan, sınır gerçeğini öne çıkarmasından dolayı "Edebi Metinlerin Yapısı" (die Struktur literarischer Texte, 1993) isimli eserin yazarı J. M.Lotman'ın görüşlerini Kafka'nın bu küçük anlatısının incelenmesi açısından uygun olabileceğini düşünüyoruz.

Lotman'a göre, edebiyat, dile bağımlılığından dolayı aynı zamanda "ikincil dünyalar" kurar. Diğer bir ifadeyle edebiyat dil üzerinden mekânı sadece yansıtmaz aynı zamanda yorumlar. Anlatılar, kahramanın bakış açısıyla aralarında aşılamaz/aşılabilir sınırlar bulunduran ve birbirlerini tamamlayan en azından iki farklı mekânın üzerine kuruludurlar. Bölünmüş bir yapıyı ortaya çıkaran, farklılıkları ve ilişkileri göstererek anlam yükleyen sınır ise adeta katalizör görevi üstlenir. Değişik sınır çeşitlerinden bahsedilebilir. Kafka'nın metnindeki gibi maddi bir yapı yani kapı şeklinde veya daha başka türden fiziksel engeller olabileceği gibi politik, sosyal, psikolojik engeller halinde gözükebilmektedir. Onun mekân anlayışının bileşenleri ise topolojik, topografik ve semantik mekân kavramlarıdır. (Tepebaşılı 2019: 91-108)

-Topolojik mekân birbirine göre tanımlanan tezatlıkları yansıtır. Dışarı/içeri, yukarı/aşağı, sağ/sol, açık/kapalı vs.

-Atfedilen semantik değer ise bu çelişkilerin anlamlandırılmasına hizmet eder. İyi/kötü, güzel/çirkin, kutsal/dünyevi, yabancı/tanıdık vs.

-Topografik çelişkiler ise bu anlamların haritadaki yansıması gösterir. Dağ/ova, köy/şehir, yeryüzü/gökyüzü, sahil/uzak merkezler vs.

Kafka'nın anlatısına baktığımızda kısmen köy-şehir karşıtlığı, yasayı temsilen bina, aşılmaz sınır anlamında bir kapı, Kapıcı ve olayların mağduru gibi gözüken Taşralı karşımıza çıkar. Öyküdeki büyük mekân unsurları ise taşra, şehir ve yasadır.[3]

Taşralı, adı üstünde "taşradan" gelmiştir, ancak ayrıntılı bilgiler eksiktir. Öngörebildiklerimiz ise kahramanın orada doğup büyümesi ve geçinecek kadar bir gelir kaynağı dolayısıyla mesleği sahip olması yönündedir. Yasanın önüne, sanki başına gelecekleri biliyormuş gibi, yanında yıllarca yetecek eşyalarla gelmiştir. Diğer yandan adam, yaşadığı bu "taşrasında", yasaları ilgilendiren bir sorun ile karşılaşmış olmalıdır. Oradaki imkânlarla halledemediği bu sorunun çözümü için ise taşrasından, büyük ümitlerle "yasanın" bulunduğu şehre taşınmıştır. Şehir bir anlamda taşraya tezat teşkil etmektedir. Fakat böyle bir çelişki yeterince ele alınmamış sadece cılız bir seviyede bırakılmıştır. Şehirdeki (yasa önündeki) bekleyiş süresi ile onun ümitsizliğe düşme süreci ters yönde ilerler. Taşralının rüşvet vermek, adeta yalvarmak gibi davranışlarına bakılırsa "yasa dışılık" sadece taşraya özgü olmadığı, mahkemenin kapsısında da yaşanabildiğinin kanıtıdır.

Az önce vurgulandığı gibi şehir, görünüşte taşraya çelişki sağlamakla birlikte yasa ihlalleri konusunda benzeşirler. Ama yine de mahkemenin veya yasanın şehre ait bir olgu olarak öne çıkarılması önemlidir. Öbür ifadeler dikkate alınmasa bile "yasa" (kanun) kelimesi metinde doğrudan doğruya 8 defa tekrarlanır:

-"Vor dem Gesetz" (Başlık): Yasa önünde

-"Vor dem Gesetz steht ein Türhüter": Yasa önünde bir kapıcı duruyor.

-"bittet um Eintritt ins Gesetz": Yasaya girmek için rica ediyor.

-"das Tor zum Gesetz": Yasa kapısı

-"das Gesetz soll doch jedem und immer zugänglich sein": Yasa herkese ve her daim açık olmalıdır.

[3] Mekan ile dolaylı yönden bağlantı kurulabilecek diğer bir olgu ise karşı karşıya gelen kahramanların beden hareketleridir. Küpper, şöyle devam eder: Taşralı, ilk buluşma anında Kapıcıyla aynı seviyede, yüz yüzedirler. Hatta kapıdan içeri bakmak için biraz eğilmek zorunda kalmıştır. Çok geçmeden Kapıcı ona bir tabure uzatarak oturmasını (!) sağlar. Zaman içinde öyle talim ettirir ki ("dressiert") zavallı yıllarca oturduğu yerde neredeyse ayağa kalkamaz hale gelir. Kapıcı, onunla konuşmak için artık eğilmek zorundadır. Taşralı eşit konumunu kaybetmiş, bir anlamda dört ayakla yürürken iki ayak üzerine kalkarak yürümeye dayanan "evrim tarihini" geri döndürür. Taşralı yaşlandıkça küçülür, bebekleşir, dört ayaklı çağlara geri döner (Küpper 2024: 32-33) Aynı durumu Derrida da vurgular: Taşralının yasa düzeninde karşılaştığı ilk, buna karşın yasa düzenindeki son kişi sayılan Kapıcı asla yasayla yüz yüze gelememiştir, sırtını döndüğünden onu görmemiştir. Taşralı yüzü dönük olarak yasanın karşısında, önünde durur. Birbirlerine bakan ancak karşıt duran bu ikililer eninde sonunda yasanın huzurunda sayılamayacaklardır. (2010: 217)

-“das einzige Hindernis für den Eintritt in das Gesetz”: Yasaya girişe yegane engel

-“aus der Türe des Gesetzes bricht”: Yasanın kapısından çıkan

-“Alle streben doch nach dem Gesetz”: Herkes yasaya erişmeye çabalıyor.

Metinde adı geçen “Gesetz” sözcüğü Almancada “sitzen” (oturmak) ve “setzen” (koymak, vazetmek, yerleştirmek) eylemleriyle alakalıdır. Başlığı “Yasa önünde” (Mekân), “Yasadan önce” (Zaman), “Yasaya göre” gibi farklı şekillerde çevirmek mümkün. Ancak başlığın kendisi değil de metnin ilk giriş cümlesi bunu mekâna bağlıyor. Yani “yasa” (Gesetz) kelimesi mahkeme “binası”na (Gebäude) dönüşüyor. Adaleti tesis etmekle yükümlü bir kurumdur mahkeme. Metnin hiç bir yerinde adı geçmeyen “Gebäude” (bina) sözü doğrudan hukuk ile ilgili değildir, genel anlamda bütün binalar için kullanılabilir. İçinde mahkemenin bulunduğu bina ve yasa metonim örneğini sunarlar.

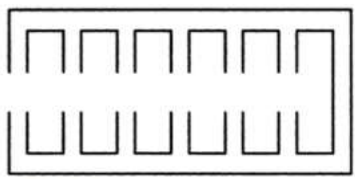
Bina olarak alındığında, yasaya yüklenilen özellikler şunlardır: Dış özellikleri açısından şehrin bir köşesinde tek başına duran yasa, her şeyden önce yüksekçe bir yapıdır ve etrafı boşluktur. Taşradan gelen birisi açısından erişilebilir konumdadır. Binanın, sadece Taşralı için düzenlemiş bir kapısı bulunur, muhtemelen tek kapılıdır ve bir görevli tarafından korunmaktadır. Kapı[4], Taşralıya boyun eğdirecek kadar kısadır. Kapıcı ise Taşralıdan uzundur. Dolayısıyla kapıcı, sırtı dönük olarak durduğu kapıdan dikkat çekecek kadar uzundur. İçeri bakması için oldukça eğilmesi gerekmektedir.

Binanın çıkarımla ulaşabileceğimiz bazı iç özelliklerine dair bilgiler elimizde mevcuttur: Kapıcının beyanına göre içeride çok sayıda salonlara açılan başka kapılar ve her biri diğerine göre daha korkunç kapıcılar mevcuttur. En azından üç tanesini bilebiliyoruz. Dıştaki kapıcı kendisini bu diğer üç kapıcıdan en aşağı seviyede görür, çünkü cüsse olarak daha heybetli görünüm yönüyle daha da korkunçturlar. Böylelikle hem kapılar hem de kapıcılar arasında seviye ve hiyerarşik bir yapı gündeme gelirken diğer yandan da binanın içyapısı hakkında yeni bir durum ortaya çıkar. Aşağıdaki görselden de anlaşılacağı üzere tam olarak neyin kast edildiği belirsiz çok farklı salonlar metnin yatay eksendeki karmaşıklığına işaret eder. Her bir kapı kendisinden sonraki başka kapılara çıkmaktadır. Duvarlarla çevrili bir

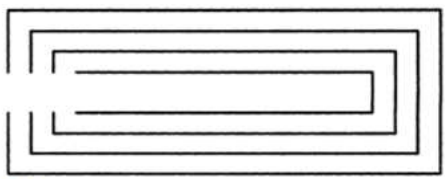
[4] Bu arada “kapı” bir yerden aşmak, geçebilmek bir sırrın açığa çıkarılması, yasağın aydınlatılması gibi bazı hususları sergiler. Genel anlamda kapı sembolünün unsurları a-dışarıdan içeri (veya tersine) açılıp kapanması, kilitlenebilirlik; b-içeri ve dışarıya sınır teşkil etmesi; c-koruma ve savunma işlevi; d-giriş ve çıkışları sağlamaktır. (Butzer, Jacob: 2021) Bunlardan hemen hemen yalnızca birisi bu anlatıda işlev görür ve kapı, dışarı ile içerisi arasında sınır olarak kalır.

dünyada dıştan içeri doğru olası engellerle dolu bir yolculuk öngörülür. İletişim (Yücel 2011, Yılmaz 2011) kökenli eziyetler daha kapının önünde başlar. Taşralının zamanla bozulan psikolojisinin de etkisiyle bu kapılar ve de duvarlar onu gitgide hedefinden uzaklaştıracaktır, neredeyse asıl amaç haline gelirler. Bu noktada Kafka'nın "Küçük Fabl" anlatısındaki "fare" aklımıza gelir: Fare onlara doğru koşarken içinde bulunduğu duyguları, bir zaman sonra duvarlar ona hücum onu sıkıştırmaya başlayınca kaybolur. Son anda kocaman dünyadan geriye fare kapanında geçilecek küçük bir delik kalır. Orada bekleyen kedi, ironik biçimde "istikametini değiştirmelisin" ikazıyla fareyi yer.

Sonuçta "Yasa", labirenti andıran, kat kat yükselen bir Babil kulesine dönüşür, kimsenin mutlak anlamda hakim olamadığı "panoptikon" binası da denilebilir. Varlığından herkesin haberdar olduğu ama Taşralıdan başka kimsenin uğramadığı ve yasanın (!) gizlendiği bir kale veya insanı beyhude yere uğraştırdığı için sakınılması gereken bir korku sarayı gibi durur.



a-Çizgisel



b-İçiçe

Farklı iç mekân tipleri mahkemeler arasındaki ilişkinin niteliğine dair başka bir sorunu da açığa çıkarır (Görsel için Schmidt 2007): İlk olarak (şekil a- çizgisel) birden fazla mahkemenin yan yana varlığı söz konusu edilebilir. Bunlar, kendi aralarındaki ilişkilerinin yapısı, sayıları, görev alanlar ve yetkileri bakımında karanlıkta kalır. Bir diğerinde ise (şekil b- iç içe) mahkemeler birbirlerine göre alt-üst ilişkisi içinde gibi gözükür. Yani bir yerde alınan kararın başka bir yerde "temyiz" edilmesiyle, yükselen basamaklar sayesinde mutlak hakikate ulaşmamızı sağlayan bir süreç olarak karşımıza çıkar. Gerçeklik yolunda filtre görevi yanında yenilenen engeller asla ulaşılamayacak bir amaç da farklı bir çıkarımdır.

Bazı yetersizliklere rağmen Lotman'ın modelini bu anlatıya uygulamamız mümkün ve anlamlı gözükmektedir. Zira baştan sona yaşananlar dikkate alındığında bu anlatının başlı başına bir mekân öyküsü olduğu aşikârdır. Öyküdeki mekân yaklaşımı ana hatlarıyla bu model üzerinde şöyle gösterebiliriz. Öncelikle tezatları yansıtan topolojik mekân yapısı kolaylıkla belirlenebilir bir olgudur: Anlatı baştan sona Taşralının Yasa'nın kapısından içeri girip girememesini konu edinmektedir. Dolayısıyla ikiye bölünen mekânın, içerisi ve dışarısı arasında bir çelişkiyi barındırmaktadır. Bunun dışında Lotman'ın beklentisi doğrultusunda topolojik mekânlara yüklenen semantik değerleri de metinde sergilenmektedir: Taşralı kapının önüne

geldiği daha ilk andan itibaren mağduriyet hakimdir. Kapıcı sadece zorbalık, baskı ve korkuya başvurmaz hatta erteleyip bekletmez, zamanı silahı kullanarak kişiye haksızlık yaşatır. O yüzden erişilmek istenen adalet ve yaşanan adaletsizlikten doğan çelişkiler ister istemez gündeme gelir. Son olarak topografik mekânların varlığı gözlemlenebilir bir konudur. Zira mekân hareketleri "minimal" veya "yetersiz" düzeydedir. Ama köy ve şehir yine ayrıca açık ve kapalı alan ayrımları belirgindir

Bu tespitler doğrultusunda Kafka'nın metninde sınır her şartta açık seçik çizilmiştir. Kapıcı tarafından korunan bu kapı topolojik sınırı teşkil eder. (Kapıdan sonrasında başka sınırların varlığı da ayrıca gündeme getirilebilir) Bunlardan ilki kolayca aşılabilecek nitelikteki köy ve şehir arasındadır. Taşralının "yasaya" dair olası sorununu, yaşadığı yerde çözemeyip, "yasanın" bulunduğu bir merkeze büyük bir hazırlık yaparak gelmiş olması bizi böyle bir düşünceye sevk etmektedir. İkinci engel ise "yasa" ile Taşralı arasında adeta duvar gibi duran Kapıcıdır. Almanca metinde onun için "Türhüter" (yani "Tür"+"hüter") birleşik ismi kullanılır. Bunlardan "Tür" "kapı" ve "Hüter" ise "hüten" fiilinden üretilmiş bir isimdir ve koruyup kollayan vs. anlamları bulunmaktadır. "Kapı koruyucusu" dilimizde kısaca "kapıcı" ile karşılanmaktadır. TDK Güncel Sözlüğüne göre kapıcı, "bir şeyi veya bir yeri korumakla görevli" kişi anlamına gelse de günlük hayatta "müstahdem", "hizmetli" gibi farklı anlamlarda kullanılabilmektedir.

Metindeki Kapıcı, Taşralıyı çok değişik yöntemlerle engellemeyi sürdürmüştür. Bunlar şöyle sıralanabilir. (Binder 1993: 67-68)

-Taşralının içeri girişine hem söz hem de bedenini öne sürerek açıkça yasak koymuştur.

-İçerdeki olası tehlikeler üzerinden yani gerçeklik derecesi tartışmaya açık diğer korkunç (!) kapıcıların varlığını ileri sürerek karşıdakinin uysallaştırmaya çalışmıştır.

-İçeri girmesini sanki ilerde mümkün gibi imalarda bulunarak, Taşralıya ümit vermiştir.

-Verdiği tabureyle güya yardım eder gözükürken, onu edilgen hale getirmiştir.

-Sorduğu sorularla onun ifadesini almış, ağzından dolaylı yönden bilgiler edinmiştir.

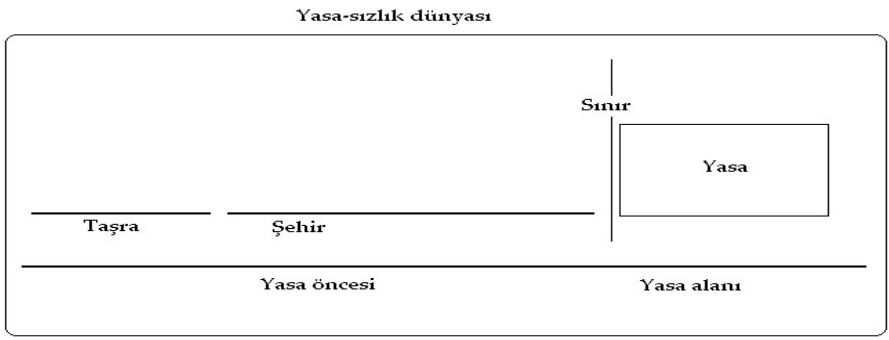
-Teklif edilen rüşveti alarak onu soymuş, duygularını istismar etmiştir.

-Daha öncesinde sahip olduğu bilgiyi ondan esirgeyerek vaktinde haberdar etmemiştir.

Bütün bu davranışlara rağmen Kapıcı gerçek bir engel sayılmaz. Mesela ilk geldiği anlarda yana çekilip Taşralıya kapıyı göstermiş, dilerse girebileceğini söylemiştir. Fakat Taşralı cesaret gösterip "kapıdan" içeri adım atamamıştır.

3. MAHKEME

Görüldüğü üzere değişik mekânlarla temsil edilen, benzeştikleri kadar ayrışan iki farklı "mahkeme" bulunur. Aleni veya açık diyeceğimiz birinci mahkeme, kapının önünde yaşanır. Yargı makamında ise okurlar bulunur. Belki ön / dış mahkeme olarak niteleyebiliriz. Diğeri ise kapıların arkasında bir yerlerde gerçekleşmesi beklenen, Taşralının peşinde koştuğu olası "ideal" mahkeme/ler izlenimini uyandırmaktadır. Etrafa ışık saçmasına yani ümit vermesine rağmen gizemini korumaktadır.



Aslında metin boyunca bizlere ön mahkeme sergilenmektedir. Okurların gözünde hem Kapıcı hem de Taşralı ikisi birlikte yargılanırlar. ("Dava" romanında da rahip ikisini birlikte suçlayan açıklamalarda bulunur. 1984: 239-249) Biri diğerinin kusurlarını açığa çıkartmaktadır. Hatta Kapıcı görevi nedeniyle mahkeme tarafını temsil ettiğinden dolayı, bizzat mahkemenin kendisi de yargıya açık hale gelmektedir.[5]

Gözüktüğü kadarıyla, öncelikle yapması gerekeni erteleyip öylece bekleyen Taşralının yeterlilikleri sorgulanmaktadır. Emir kulu gibi davranan birisinin durumunu açıklamak için Kant'ın ünlü aydınlanma tanımından yararlanılabilir: "Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; bunun nedenini de aklın kendisinde değil, fakat aklını başkasının

[5] "Yasanın önünde, onun önüne çıkmakla insan yasanın bir öznesidir. Bu açıktır, ancak ona giremediği için önünde olduğundan dolayı, aynı zamanda yasanın dışındadır (bir yasadışı)". (Derrida 2010: 220)

kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliliğini gösteremeyen insanda aramalıdır. Sapare Aude! Aklını kendin kullanmak cesaretini göster! Sözü şimdi Aydınlanmanın parolası olmaktadır**”** (Kant 1983)

Kant'a göre kişinin bireyselliği, onun ergin (reşit) olma haliyle yakından alakalıdır. Özgürce düşünüp, serbestçe karar veremeyen hatta bunun gereğinin yapamayan insan bağımlıdır, başkalarının vicdanlarına sığınmaktadır. Bir anlamda "özgürlükten kaçmaktadır" (Fromm 2013) Mesele, kişilerdeki akıl eksikliği değildir, onu her koşulda kullanabilme cesaretini gösterebilmeleridir.

Bu açıdan bakıldığında Taşralı inisiyatif yoksunudur, karşısına getirilen bir yasağın gerekçesini sorgulayamayıp ömrünün sonuna kadar beklemiştir. Maruz kaldığı bu kötü davranışların farkında olmasına rağmen doğrudan karşı çıkamayıp başka türlü yollara tevessül etmeye kalkışmıştır. Cesaretini toplayıp sorduğunda ise anlamı kalmamıştır. Beklemekle geçirdiği eğitim (!) süreci yanlışlarla doludur. O yüzden Taşralının Lotman anlamında "devrimcilik" yönü eksiktir, zira var olan sınırı aşamamış, onun karşısında eriyip gitmiş, değişimin önünü açamamıştır.

Ön mahkemede yargılanan diğer şahıs ise Kapıcıdır. Aldığı görevi yürütürken davranışlarının yasaya aykırılığı oldukça aşikârdır. Zorbalığını, yasaya sırtını dayayarak tescil ettirmektedir. Kaldı ki kendisinin dışında aynı görevi fazlasıyla yapan daha başkaları da vardır. Bir anlamda yasayı "tahakküm" altında tutmaktadırlar. Bilindiği gibi yasaya erişilememesi hakikatin açığa çıkarılamamasıyla sonuçlanmaktadır.

Gerçekleşen birinci mahkeme, öngörüldüğü haliyle gözükmeyen ikincisine misaldir. İkinci mahkeme, karanlık dehlizlere açılan kapıların arkasındaki bilinmezliğe, daha doğrusu hem zaman hem mekân olarak ertelenmiş görünüyor. İnsanlar kendisine yaklaştıkça araya giren mesafeler ve de kapıcılar üzerinden engeller konulan erişilmesi imkânsız bu "ideal" mahkeme gerçi umut saçmaktadır. İyimser bu beklentinin kaynağı zihinlere yasaya dair yerleşmiş önyargılar veya yasanın, yürütme üzerinden sahip olduğu kudrettir.

4. SONUÇ

İçerisinde, üzerinde yaşadığımız yerler ister istemez yaşamı etkilemektedir. Doğrudan doğruya amaçlamasa bile bireyler ve toplumsal yaşamdaki ilişkileri bir şekilde anlatan edebiyat eserleri de bu doğrultuda mekân unsurundan her zaman yararlanmıştır. Kahramanlarını çıkarttıkları yolculuklarda dağlara, tepelere, uzak adalara, bilinmez denizlere veya metropollerin çıkmaz sokaklarına gönderdiği gibi bazen de örneğimizdeki gibi bir kapının önüne koyuverir. Elbette bu sayede anlam katmanları

oluşturulmaktadır. Lotman da kahramanların mekân üzerindeki bu hareketlere, gösterdikleri davranışların sonucunda ortaya çıkan bölünmelere, daha doğrusu sınırlardan kültürel anlamlar yükler. Sınırları aşabilenlerin devrimci yönü yanında değişimlere yol açamayanlara ise başarısızlık etiketiyle yorumlar.

Kafka'nın bu anlatıdaki kahramanları ise yasanın önünde konulan sınırların ötesine geçemediklerinden birbirlerini yargılarlar. İçerdeki asıl (!) mahkemenin bir denemesi bu yasa önünde gerçekleşirken, mekân yapıları bu gerçeğin aktarılmasına hizmet eder. Açık alanda –sanki halk mahkemesi gibi- okurların gözleri önünde cereyan eden bu mahkeme günümüz dünyasında yasaya ilişkin tereddütleri akla getirir. Birilerin zorbalıkları karşısında diğerlerinin gönüllü kulluk tavırları acı bir gerçek olarak kendisinden bahsettirir.

KAYNAKÇA

Andringa, E. (1994). *Wandel der Interpretation. Kafkas "vor dem Gesetz" im Spiegel der Literaturwissenschaft*. VS Verlag.

Binder, H. (1993). *"Vor dem Gesetz": Einführung in Kafkas Welt:* Metzler.

Derrida, J. (2010). *"Yasanın Önünde", Edebiyat Edimleri*. Çev: M. Erkan-A. Utku, ss:181-220. Otonom.

Fromm, E. (2015). *Özgürlükten Kaçış.* Çev. Ş. Yeğin. Say.

Günter, B. & Joachim, J. (Hrsg.) (2021). *Lexikon literarischer Symbole*. Metzler.

İlkılıç, S. (2026). *Türk Edebiyatında Kafka Etkisi*. İz Yayınevi.

Kafka, F. (1984). *Dava*. Çev. K. Şipal. Cem.

Kant, I. (1983). *Felsefe Yazıları "Aydınlanma Nedir*". Çev. N. Bozkurt. Felsefe Yazıları. Remzi

Kızıler-Emer, F.., Demir, E. (2023). Knut Hamsun'un "Sult" ve Franz Kafka'nın "Der Hungerkünstler" adlı metinleri ile Gary Ross'un "The Hunger Games" adlı filmi arasında tematolojik bir karşılaştırma. *Journal of Human Sciences,* 20(1), 65-79.

Küpper, A. (2024). *Franz Kafka Schrift und Medialität*. edition text + kritik.

Lotman, J. M. (1993). *Die Struktur literarischer Texte*. UTB.

Öztürk, A. O. (2022). *Hayat Hakikat Edebiyat*. Paradigma Akademi.

Sarı, A. (2019). Edebiyat ve Utanç. Ketebe Yayınevi.

Schmidt, F. (2007). *Text und Interpretation. Zur Deutungsprobleme bei*

Franz Kafka. Königshausen&Neumann.

Schmitz-Eman, M. (2010*). Franz Kafka. Epoche Werk Wirkung*. Beck.

Schönau, W. (2000). *Kafka vor dem Gesetz. Die hermeneutısche Herausforderung par Excellence*. Bakınız: https://www.academia.edu. (Erişim: 01.06.2026)

Ünlü, S. (1976). *Franz Kafka'da Mahkeme Kavramı*. Atatürk Üniversitesi.

Tepebaşılı, F. (2019). *Roman İncelemesi*. Çizgi Yayınevi, Konya.

Yılmaz, H. (2011). *Metin ve İletişim*. Çizgi Yayınevi, Konya.

Yücel, E. (2011). *İletişim Eyleminin Anatomisi*. Çizgi Yayınevi, Konya.

www.http:sozluk.gov.tr (Erişim: 01.06.2026).

DIE ZAUBERWORTE DER POESIE. DEUTSCHE DICHTUNG UND KRITIK DER SOZIALEN MISSSTÄNDE

Prof. Dr. Anna WARAKOMSKA
Institut für Germanistik
Fakultät für Neuphilologie
Universität Warschau
ORCID: 0000-0003-2926-3149
a.warakomska@uw.edu.pl

1. ZIEL DES BEITRAGS

Schläft ein Lied in allen Dingen,
Die da träumen fort und fort,
Und die Welt hebt an zu singen,
Triffst du nur das Zauberwort.[1]

Mit diesem Aufruf zur Kreativität, zur inneren Umkehr und Wiederentdeckung einer tiefen, spirituellen Verbindung mit Natur versucht Joseph von Eichendorff in seinem berühmten Gedicht ***Wünschelrute*** (1835) die im 19. Jahrhundert beginnende Zeit der Industrialisierung erneut zu verzaubern. Das Gedicht kann als ein Appell an die lesende Welt interpretiert werden, die Wirklichkeit nicht nur als Gewirr aus Fakten, Presseberichten von Fabriken, Produkten, Geld oder Entdeckungen der Wissenschaft zu betrachten. Das „Lied", das „in allen Dingen schläft", steht für etwas Verborgenes, Geheimnisvolles, was nur der Dichter oder ein feinfühliger Mensch in der Lage ist, ins Leben zu rufen. Das zu findende „Zauberwort" verkörpert die Poesie selbst, ihre imaginative Kraft, über Dinge in einer ästhetischen: metaphorischen und evokativen Sprache zur reden. Hätte der Dichter nicht noch ganz in einer essentialistischen Manier an die spirituelle und poetische Seele der Natur geglaubt, wäre er auch zu postmodernen Autoren zu zählen. Mit seiner Idee, die Welt mit den Augen der Kunst und der Fantasie zu betrachten, steht er doch sehr nah an dem Konzept des Konstruktivismus oder der schöpferischen Weltaneignung. Diese positive, weltbejahende Einstellung zur Welt und zu Aufgaben der Kunst wurde jedoch nicht von allen Zeitgenossen Eichendorffs geteilt. In meinem Beitrag soll an einige ausgewählten Dichter, vor allem des Jungen Deutschlands, erinnert werden, die ihre Umwelt viel kritischer sahen und in ihrem Werk besangen. Gemeint sind Heinrich Heine, Georg Büchner, Ferdinand Freiligrath, die entgegen dem Postulat der Wiederverzauberung der Welt arbeiteten, jedoch nicht unbedingt eine graue, monotone Alltäglichkeit beschwörten. An einigen ihrer Gedichten soll dabei gezeigt werden, dass, so auch meine These, eine kritische Auseinandersetzung mit

[1] Joseph von Eichendorff: *Werke*. Hrsg. v. Wolfdietrich Rasch. München 1971, S. 103.

Realien nicht immer realistisch bzw. naturalistisch sein muss und in einer kunstvollen Weise erfolgen kann.

2. DIE ZAUBERWORTE DER POESIE VS. EINE KRITISCHE DICHTUNG

Eichendorffs Gedicht entstand genau in der Zeit, als das 19. Jahrhundert begann, sich durch die Industrialisierung rasant zu verändern.[2] Bereits Novalis kritisierte in der vorausgehnden Epoche der Romantik die zunehmende Rationalisierung als Entseelung der Welt, und der spätere Romantiker Eichndorff erlebte den realen Beginn der Technisierung und wirtschaftlichen Entwicklung als Bedrohung der menschlichen Seele und Entfremdung des Menschen. Zu dieser Zeit reagierten viele Dichter darauf mit Flucht in Gegenwelten der unberührten Natur oder der Nacht. Zu ihren typischen Motiven wurden Einsamkeit im Walde, das Wandern, die Kritik an der reinen Nutzenorientierung der sog. Philister, also Spießbürger, Hinwendung zur inneren und äußeren Natur des Menschen.[3] Lyrik sollte ihren Vorstellungen zufolge die Sehnsucht und eine mystische Atmosphäre vermitteln. Die geheimnisvolle Stimmung sollte eine Abhlife gegen die rationelle und immer mehr rationalisierte, technizisierte Welt der Produktion und der Tristesse der Zivilisation schaffen. Das aus dem industriellen Wandel resultierende soziale Elend (wie zum Beispiel die Armut der Weber) direkt zu beschreiben, lag ihnen fern. So auch Eichendorff, der einen Fluchtweg wählte: Er setzte der lauten, schmutzigen Fabrikwelt die magische, beseelte Natur entgegen. Die *Wünschelrute* ist also das Werkzeug des Dichters, um das Schöne im Leben wiederzufinden.

Eine entgegengesetzte Richtung forcierte zum Beispiel Heinrich Heine, dessen Held in *Almansor*, sich die ganze blühende Natur „mit einem einzigen Worte" zu entzaubern versucht hatte[4], indem es bekundet, dass es goldene Schlösser, klingende Harfen, schöne tanzende Jungfrauen, schmucke Diener und duftende Rosen nur noch in alten Märchen gibt. Die Welt herum sieht nur Trümmerschutt und Morast, hört krächzende Nachtvögel. Wenn man also die rosa Brille ablegt, sieht die Welt wie ein schlecht gemeistertes Universum aus:

---

[2] Mehr zum Thema vgl. Thomas Nipperdey: *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*. C. H. Beck: München 1998, S. 170–210.

[3] Vgl. Wolfgang Beutin u.a. (Hg.): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Metzler: Stuttgart/ Weimar 2001, S. 202–212.

[4] Vgl. Gottfried Willems: *Geschichte der deutschen Literatur*. Band 4: *Vormärz und Realismus*. Böhlau UTB: Köln, Weimar, Wien 2014, S. 122–123.

Und sieh! welch schlechtes Machwerk ist die Welt!
Die Vögel singen falsch; die Bäume ächzen
Wie alte Mütterchen; die Sonne wirft,
Statt glühnder Strahlen, lauter kalte Schatten;
[…]

Und Tulpen, Nelken und Aurikeln haben
Die bunten Sonntagsröckchen ausgezogen,
Und tragen ihr geflicktes, graues Hauskleid.[5]

In Heines Versen ist die Kritik der romantischen Auffassung, aber zugleich auch der sozialen Misere unüberhörbar. Der Anstoß wird jedoch nicht ganz direkt ausgedrückt. Konfrontation mit programmatischen romantischen Vorstellungen und Postulaten wird durch Ironie als Auswuchs einer kindischen Traumwelt der Lächerlichkeit preisgegeben, die Kritik der gesellschaftlichen Umstände mit personifizierenden Vergleichen bzw. mit Personifizierung selbst umschrieben. Heines ironisches Schreiben, sogar sein beißender Sarkasmus, wie etwa in der Schrift über Börne[6], sind durch zahlreiche Besprechungen seines Œuvres nicht weiniger bekannt als seine geistige Hingabe für die Sache der Emanzipation[7]. Als „Soldat im Befreiungskrige der Menschheit“[8] „kämpfte“ er jedoch mit sanften, musischen Mitteln auf den Fronten dieses Gefechts. Seine kurze Freundschaft mit Marx, dem „Doktor der Revolution“ hat ihn für die Sache des Kommunismus nicht ganz eingenommen, obwohl seine Verfechter ihn gern als den ihren betrachteten.[9] Auch wenn sein in dieser Materie berühmtestes Gedicht *Die schlesichen Weber* eine schnelle Reaktion auf die Revolte der verarmten Heimarbeiter in der Leinenweberei vom Juni 1844 war, blieb sein Ausdruck ganz ausgewogen. Es erschien im Pariser *Vorwärts* sehr rasch nach den blutig beendeten Ausschreitungen, präsentiert aber einen klaren analytischen Blick auf die Ursachen und fordert eindeutige Lösungen:

Im düstern Auge keine Träne,

Sie sitzen am Webstuhl und fletschen die Zähne:

Deutschland, wir weben Dein Leichentuch,
Wir weben hinein den dreifachen Fluch –
Wir weben, wir weben!

[5] Heinrich Heine: *Sämtliche Schriften in zwölf Bänden*. Hrsg. v. Klaus Briegleb. München/ Wien 1976, 1, S. 318–319.
[6] Vgl. Norbert Honsza: *Zbuntowany geniusz. Heinrich Heine – biografia*. Atut: Wroclaw 2013, S. 130–131.
[7] Vgl. Hartmut Kircher: *Heinrich Heine. Deutschland. Ein Wintermärchen, und andere Gedichte*. Oldenbourg: München 1997, S. 20–21.
[8] Ebenda.
[9] Vgl. Norbert Honsza: *Zbuntowany geniusz*, a.a.O, S. 165.

Ein Fluch dem Gotte, zu dem wir gebeten
In Winterskälte und Hungersnöten;
Wir haben vergebens gehofft und geharrt,
Er hat uns geäfft und gefoppt und genarrt –
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch dem König, dem König der Reichen,
Den unser Elend nicht konnte erweichen,
Der den letzten Groschen von uns erpreßt,
Und uns wie Hunde erschießen läßt –
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch dem falschen Vaterlande,
Wo nur gedeihen Schmach und Schande,
Wo jede Blume früh geknickt,
Wo Fäulnis und Moder den Wurm erquickt –
Wir weben, wir weben!

Das Schiffchen fliegt, der Webstuhl kracht,
Wir weben emsig Tag und Nacht –
Altdeutschland, wir weben Dein Leichentuch,
Wir weben hinein den dreifachen Fluch,
Wir weben, wir weben![10]

Hier sprechen zwar die Weber, wie einsichtig Hartmut Kircher bemerkt, aber die Struktur und Wortwahl dieses Gedichtes seien genauestens konstruiert. „Die Protagonisten beschreiben ihre Tätigkeit nicht als geisttötende Routine, sondern als reflektiertes Handeln mit einem konkreten gesellschaftlichen Ziel“.[11] Diese Ausdrucksweise wird ihnen zugeschrieben, als ob sie der Zusammenhänge bewusst, ein politisches Statement ablegten. Wie auch in den früher analysierten Versen funktionieren also Heines „Zauberworte“ der Poesie ganz dem Postulat des Romantikers Eichendorff entsprechend. Nur anstatt sich ganz der Reflexivität hinzugeben, spornen sie zum Aktivismus an. Der Dichter verbindet in seinem Werk einigerweise ambivalent die Prämissen von zwei Epochen: Einerseits preist er ganz romantisch die Liebe, sehnt sich nach schönen Idealen der politischen Sittlichkeit, Gesetzlichkeit, Bürgertugend[12], andererseits schaut emanzipatorisch in die Zukunft und bewundert den Mut der jungen Generation, wie zum Beispiel in seinen Worten über Ferdinand Lassalle.[13] Die Welt um ihn war zerrissen und seine

[10] Heinrich Heine. *Neue Gedichte*. Hrsg. v. Bernd Kortländer. Nachwort von Gerhard Höhn. Reclam: Stuttgart 1996, S. 184–185.
[11] Hartmut Kircher: *Heinrich Heine* ..., a.a.O., S. 74.
[12] Vgl. Heinrich Heine: *Französische Zustände*. In: *Werke und Briefe in zehn Bänden*. Hrsg. v. Hans Kaufmann, Bd. 9. Aufbau Verlag: Berlin 1962, S. 469.
[13] Vgl. Norbert Honsza: *Zbuntowany geniusz*, a.a.O, S. 169.

Antwort darauf blieb die Ironie. Seine Gabe zur sensiblen Zeitdiagnose, die in der Kunst, auch in *Die Schlesischen Weber*, ihren Ausdruck fand, wie auch sein lyrischer Sinn für die deutsche Sprache sichern ihm bis heute einen imposanten Platz in der Geschichte der Weltliteratur. Die These, dass kein anderer Autor den historischen Ablauf und die epochalen Veränderungen so bewusst registriert und diagnostiziert, erlebt und erlitten habe, wie Heinrich Heine[14], muss deshalb bejaht werden.

Ein anderes exzellentes Beispiel des politischen Engagements in der Literatur bildet das Werk Georg Büchners. Er hat im Laufe seines kurzen Lebens zwar kaum eigenständige Gedichte verfasst,[15] gegen gesellschaftliche Missstände wandte er sich in seiner Flugschrift *Der Hessische Landbote* (1834) und in seinen berühmten Dramen, allen voran in *Woyzeck* (geschr. 1836, ersch. 1879)[16]. Während jedoch die erste eine messerscharfe, unverblümte und direkte Kritik der herrschenden Elite ist, die das einfache Volk durch horrende Steuern aussaugte, rechnet das Drama mit der Obrigkeit und Verlogenheit der Welt in einer poetischen Manier ab. Das Pamphlet, das durch den Aufruf – und zugleich den Wahlspruch der französischen Revolution: „Friede den Hütten! Krieg den Palästen!“ bekannt wurde, klagt die Ausbeutung der Unterschicht mit besonderer Brisanz, mit „brutaler Direktheit“[17] an.

Das Dramenfragment hat wiederum eine besondere Konstruktion, es besteht aus mehreren aufeinanderfolgenden Episoden und ist in einer teilweise umständlichen Sprache geschrieben. Nichtdestotrotz gehört es zu den meistrezipierten und meistgespielten Dramen der deutschen Sprache, wie auch zu den einflussreichsten, das viele Künstler bis heute weltweit inspiriert,[18] zu diversen Adaptationen anregt und Büchner zum postmodernen Autor erklären lässt.[19] Durch Ellipsen und Auslassungen, Satzbrüche und zahlreiche Interjektionen ahmen die Dialoge des Dramas die Umgangssprache nach, was dem Werk eine große Autenzität und Nähe zum Alltäglichen vermittelt. Auch die locker zusammenhängenden Episoden unterstreichen diese Nähe, indem sie die Komplexität des Lebens, seine

[14] Hartmut Kircher: *Heinrich Heine …*, a.a.O., S. 16.
[15] Vgl. Bernd Beise: *Einführung in das Werk Georg Büchners*. WBG: Darmstadt 2012, S. 34.
[16] Vgl. Florian Vaßen: *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung: Vormärz*. Reclam: Stuttgart 1993, S. 39.
[17] Gottfried Willems: *Geschichte der deutschen Literatur*. UTB: Köln, Weimar, Wien 2014, S. 144.
[18] Vgl. *Kurze Geschichte der deutschen Literatur*. Hrsg. v. Kurt Böttcher, Hans Jürgen Geerdts (u.a.). Volk und Wissen Volkseigener Verlag: Berlin 1981, S. 407.
[19] Vgl. Henri Poschmann unter Mitarbeit von Rosemarie Poschmann: *Georg Büchners Dichtungen. Sämtliche Werke, Briefe und Dokumente*, Bd. 1: Dichtungen. Insel Verlag: 2002, S. 418–419.

Vielfalt und Unvorhersehbarkeit ausdrücken. Die Gesellschaftskritik wird hier am Beispiel der Geschichte von dem einfachen Soldaten Woyzeck dargestellt, der zugleich Vater von einem unehelichen Kind und Ernährer der Familie ist. Er wird von seinen Vorgesetzten und der Wissenschaft – verkörpert durch den Hauptmann und den Doktor – wie ein Versuchskaninchen ausgenutzt und gedemütigt:

Hauptmann: Ha, ha ha! Süd-Nord! Ha, ha, ha! Oh, Er ist dumm, ganz abscheulich dumm! – (*Gerührt*.) Woyzeck, Er ist ein guter Mensch – aber – (*mit Würde*)Woyzeck, Er hat keine Moral! Moral, das ist, wenn man moralisch ist, versteht Er. Es ist ein gutes Wort. Er hat ein Kind ohne den Segen der Kirche, wie unser hochwürdiger Herr Garnisonsprediger sagt – ohne den Segen der Kirche, es ist nicht von mir.

Woyzeck: Herr Hauptmann, der liebe Gott wird den armen Wurm nicht drum ansehen, ob das Amen drüber gesagt ist, eh er gemacht wurde. Der Herr sprach: Lasset die Kleinen zu mir kommen.

Hauptmann: Was sagt Er da? Was ist das für eine kuriose Antwort? Er macht mich ganz konfus mit seiner Antwort. Wenn ich sag‘: Er, so mein‘ ich Ihn, Ihn –

Woyzeck: Wir arme Leut – Sehn Sie, Herr Hauptmann: Geld, Geld! Wer kein Geld hat – Da setz einmal eines seinesgleichen auf die Moral in die Welt! Man hat auch sein Fleisch und Blut. Unsereins ist doch einmal unselig in der und der andern Welt. Ich glaub‘, wenn wir in Himmel kämen, so müßten wir donnern helfen.

Hauptmann: Woyzeck, Er hat keine Tugend! Er ist kein tugendhafter Mensch! Fleisch und Blut? Wenn ich am Fenster lieg, wenn‘s geregnet hat, und den weißen Strümpfen so nachseh, wie sie über die Gassen springen – verdammt, Woyzeck, da kommt mir die Liebe! Ich hab‘ auch Fleisch und Blut. Aber, Woyzeck, die Tugend! Die Tugend! Wie sollte ich dann die Zeit rumbringen? Ich sag‘ mir immer: du bist ein tugendhafter Mensch, (*gerührt*) ein guter Mensch, ein guter Mensch.

Woyzeck: Ja, Herr Hauptmann, die Tugend – ich hab‘s noch nit so aus. Sehn Sie: wir gemeine Leut, das hat keine Tugend, es kommt einem nur so die Natur; aber wenn ich ein Herr wär und hätt ein‘ Hut und eine Uhr und eine Anglaise und könnt vornehm reden, ich wollt schon tugendhaft sein. Es muß was Schönes sein um die Tugend, Herr Hauptmann. Aber ich bin ein armer Kerl.[20]

[20] Georg Büchner: *Woyzeck. Ein Fragment*. Hrsg. v. Otto C.A. zur Nedden. Reclam: Ditzingen 1986, S. 5.

Die Sprache des Drameninventars hilft auch die Unterschiede zwischen den Gesellschaftsschichten zu betonen. Der Hauptmann und der Doktor versuchen, sich in einer grammatisch korrekten Weise auszudrücken, und Woyzeck, wie auch seine Marie, Dialekt benutzen und Fehler machen. Auch wenn ihre Sprache jedoch einfältig zu sein scheint, sind die Inhalte, die sie vermitteln, viel tiefgründiger und wahrheitsnäher, während die Vertreter der Oberschicht sich in platten Tautologien verlieren. Der Soldat erfährt von Mariens Betrug mit Tambourmajor, was ihn im Endeffekt zur dramatischen Tat verleitet:

Woyzeck. (*Schlägt die Hände ineinander.*) Dreht euch. wälzt euch! Warum bläst Gott nicht die Sonn aus, daß alles in Unzucht sich übereinanderwälzt, Mann und Weib, Mensch und Vieh. Tut's am hellen Tag, tut's einem auf den Händen wie die Mücken! – Weib! Das Weib is heiß, heiß! – Immer zu, immer zu! – (*Fährt auf.*) Der Kerl, wie er an ihr herum greift, an ihrem Leib! Er, er hat sie – wie ich zu Anfang.[21]

Büchner zeigt in seinem Drama jedoch, dass die Schandtaten der Unterschicht (hier Woyzecks Tat) ein direktes Resultat der erdrückenden sozialen Armut und psychischen Zerrüttung sind. Er klagt damit nicht den Täter an, sondern die Missstände des gesellschaftlichen Systems. Und der dichterische Erfindungsgeist (die Sprache des Dramas, wie auch seine innovative Struktur) verhelfen ihm dabei wesentlich: „Das für Büchners Dramatik charakteristische, neuartige Kompositionsprinzip, Vorgänge kommentarlos vorzuweisen, Ursachen und Wirkungen erst im Gesamtablauf des Geschehens erkennbar werden zu lassen, kommt im *Woyzeck* zur Vollendung".[22]

Der früh verstorbene Büchner wird als Wegbereiter der in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts beginnenden Politisierung der Literatur angesehen, die man mit dem Begriff „Vormärz" oder zeitlich abgegrenzt (1830-1835) „Junges Deutschland" benennt.[23] Es wurden damals nicht nur neue Formen des schriftstellerischen Ausdrucks bevorzugt – Zeitungsbeiträge, Feuilletons, Briefe, Reiseberichte, Pamphlete, Flugschriften – sondern es kommt damit zugleich zu einer Umstrukturierung der literarischen Landschaft, wie auch zu einer Neufassung des Literaturbegriffs. Es begannen mehr die informativen, reflexiven, kritischen Inhalte zu zählen als literarische Ambitionen,[24] was in der Folge zu Auseinandersetzungen in dichterischen Kreisen führte. Der restaurative Staat

[21] Ebenda, S. 20.
[22] *Kurze Geschichte der deutschen Literatur*, a.a.O., S. 407.
[23] Vgl. Peter J. Brenner: *Neue Deutsche Literaturgeschichte*. Niemeyer: Tübingen 1996, S. 142.
[24] Vgl. ebenda, S. 142 –144.

nach 1815 und insbesondere nach 1830 reagierte mit verstärkten Maßnahmen auf die liberalen politischen Ideen der Schriftsteller, Publizisten und Dichter, vor allem mit Zensur (Vorzensur für kürzere und Nachzensur für längere Schriften[25]) sowie Druckverbot und Kerkerstrafen. Autoren wie Georg Büchner und Heinrich Heine flohen nach Frankreich, Ferdinand Freiligrath nach Brüssel, London und in die Schweiz, und lebten dort im Exil.

Die neue Literaturkonzeption, die sich wesentlich von der klassischen unterschied und nun zu herrschen begann, bestand darin, Leben, Wissenschaft und Kunst miteinander zu vereinheitlichen. Karl Gutzkow, der wegen seines Romans *Wally, die Zweiflerin* angeklagt und mit Gefängnisstrafe verurteilt wurde, beklagte „wie sehr das Leben und die Literatur getrennt sind."[26] Man betonte auch die große Bedeutung der Literatur für politische Bewusstwerdung des deutschen Volkes,[27] wie übrigens für das Verständnis des Begriffes „Nation". Die Gewissheit vom „Ende der Kunstperiode" breitete sich aus.[28] Auch von den Dichtern wurde erwartet, dass sie sich zur Opposition gegen undemokratische gesellschaftliche Verhältnisse und gegen die Voraussetzungen der klassisch-romantischen Literatur erklären.

Das eindeutige politische Engagement in der Poesie wurde jedoch nicht von allen Dichtern vertreten, worüber zum Beispiel der Streit zwischen Heine und Börne,[29] aber auch die poetische Fehde zwischen Herwegh und Freiligrath[30] oder die Empörungswelle nach dem satirischen Versepos *Atta Troll* von Heine[31] zeugen. Heine verwarf zwar nicht die operative Funktion der Poesie, plädierte jedoch für das Subjektive und Sinnliche darin, für ironische Assoziationen und kritische Distanz, also für eine radikale Reform der Kunstmittel, um politische Dichtung überhaupt erst zu ermöglichen. Er warnte vor Tendenzhaftigkeit, weil sie eine Gefahr in sich birgt, von der bloßen Stellungnahme in die Propaganda abzudriften.

Das letzte zu analysierende Beispiel bildet das Gedicht Ferdinand Freiligraths *Von unten auf!,* das das harte Leben der Arbeiterklasse zum Thema hat, dieses Thema jedoch auch zu ästhetisieren vermochte. Bevor Freiligrath zum radikalen politischen Dichter wurde und eindeutig die

---

[25] Vgl. Gottfried Willems: *Geschichte der deutschen Literatur*, a.a.O., S. 111.
[26] Zitiert nach: Wulf Wülfing: *Junges Deutschland. Texte – Kontexte, Abbildungen, Kommentar*. Hanser: München 1978, S. 120.
[27] Vgl. Peter J. Brenner: *Neue Deutsche Literaturgeschichte*, a.a.O, S., S. 145.
[28] Vgl. Walter Dietze: *Junges Deutschland und deutsche Klassik. Zur Ästhetik und Literaturtheorie des Vormärz*. Rütten & Loening: Berlin 1981, S. 215.
[29] Vgl. Norbert Honsza: *Zbuntowany geniusz*, a.a.O, S. 129–131.
[30] Vgl. Wolfgang Beutin u.a. (Hg.): *Deutsche Literaturgeschichte* , a.a.O., S. 271.
[31] Vgl. Norbert Honsza: *Zbuntowany geniusz*, a.a.O, S. 140.

Positionen einer bestimmten Ausrichtung zu vertreten begann, nämlich der des „Communismus“[32], teilte er Heines Meinung von der Universalität der Dichtung und verfasste zunächst unpolitische Volkslieder und eine damals populäre Orientlyrik.[33] Noch 1841 schrieb er in dem Gedicht *Aus Spanien*: „Der Dichter steht auf einer höheren Warte,/ als auf den Zinnen der Partei“[34], womit er die Axiomen der deutschen Klassik und Romantik vertrat. Fünf Jahre später veröffentlichte er jedoch das Gedicht *Von unten auf!* (1846), das als eines der kraftvollsten sozialkritischen Gedichte dieser Epoche gilt. Es besteht aus dreizehn vierzeiligen Strophen, die sehr bildhaft auf soziale Hierarchie hinweisen. Thematisiert wird eine Dampfschifffahrt auf dem Rhein, die symbolhaft die gesellschaftliche Spaltung aufzeichnet. Zu deren Exponenten werden einerseits die Passagiere des Dampfers – der König und die Königin von Preußen – und andererseits der Maschinisten-Proletarier, der Heizer auf diesem Schiff. Das Gedicht wie auch die Reise beginnen fast idyllisch:

Ein Dämpfer kam von Bieberich: – stolz war die Furche, die
er zog!
Er qualmt’ und räderte zu Tal, daß rechts und links die
Brandung flog!
Von Wimpeln und von Flaggen voll, schoß er hinab keck
und erfreut.
Den König, der in Preußen herrscht, nach seiner Rheinburg
trug er heut!
Die Sonne schien wie lauter Gold! Auf tauchte schimmernd
Stadt um Stadt!
Der Rhein war wie ein Spiegel schier, und das Verdeck war
blank und glatt!
Die Dielen blitzten frisch gebohnt, und auf den schmalen
her und hin,
Vergnügten Auges wandelten der König und die

[32] Vgl. Wolfgang Beutin u.a. (Hg.): *Deutsche Literaturgeschichte* , a.a.O., S. 271.
[33] Vgl. Peter J. Brenner: *Neue Deutsche Literaturgeschichte*, a.a.O, S., S. 148; Florian Vaßen: *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung: Vormärz*, a.a.O., S. 158.
[34] Zitiert nach ebenda, S. 270.

Königin![35]

Trotz des unscheinbaren Beginns wird im Folgenden in einer rhythmischen, aber dennoch ruhigen Sprache der extreme soziale Gegensatz anhand der Metapher von sozialer Aufschichtung auf dem Dampfer geschildert. Während die Oberschicht an Deck die Natur und den Luxus genießt, schuftet der Proletarier-Maschinist im dunklen, heißen Maschinenraum. Die ruhige und rhytmische Sprache des Gedichts korrespondiert mit dem Fluss des Rheins, steht jedoch in einem scharfen Spannungsverhätnis zum brutalen Inhalt, der den Unterschied zwischen eineseits Feuer, Ruß und Ausbeutung im Maschinenraum und andereseits dem blauen Himmel an Deck ans Tageslicht holt. Dieser Kontrast ist das zentrale Stilmittel von Freiligrath. Das Gedicht verdeutlicht zugleich, dass nicht die Herrschenden, sondern die harte Arbeit des Proletariats den gesellschaftlichen Fortschritt und den Prunk der Reichen antreiben.

Doch unter all der Nettigkeit und unter all der
schwimmenden Pracht,
Da frißt und flammt das Element, das sie von dannen
schießen macht;
Da schafft in Ruß und Feuersglut, der dieses Glanzes Seele
ist;
Da steht und schürt und ordnet er – der Proletarier-
Maschinist!

Da draußen lacht und grünt die Welt, da draußen blitzt
und rauscht der Rhein -
Er stiert den lieben langen Tag in seine Flammen nur hin-
ein!
Im wollnen Hemde, halbernackt, vor seiner Esse muß er
stehn!
Derweil ein König über ihm einschlürft der Berge freies
Wehn![36]

Die einfache Gegenüberstellung des Schuftenden, insbesondere das Bild seiner Isolation von der prächtigen und durch die Romantiker früher so gepriesenen Natur, und der Genießer erzielt eine starke Wirkung, berührt

[35] Ferdinand Freiligrath: *Von unten auf!* In: Ferdinand Freiligrath: *Von unten auf!* In: Florian Vaßen: *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung: Vormärz*, a.a.O., S. 163–166, hier S. 163–164.
[36] Ebenda, S. 164.

und bewegt zum Protest. Damit ist der Text eine scharfe Anklage gegen die soziale Ungerechtigkeit und Ausbeutung im 19. Jahrhundert, auch wenn er keine Fabriken, Unfälle, Krankheiten oder Armut schildert. Das Gedicht enthält neben den lyrischen auch dramatische Elemente und wird mit Dialogen und Gedanken des lyrischen Ich dynamisiert, es gewinnt damit an Lebendigkeit, und diese gattungsübergreifende Struktur erlaubt es, das Werk in der Tradition der Ballade zu interpretieren.

So läßt er schweifen seinen Blick, so murrt er leis dem
Fürsten zu:
»Wie mahnt dies Boot mich an den Staat! Licht auf den
Höhen wandelst du!
Tief unten aber, in der Nacht und in der Arbeit dunkelm
Schoß,
Tief unten, von der Not gespornt, da schür und schmied ich
mir mein Los![37]

Freiligrath scheint seine Zauberworte der Poesie in satirischen Momenten, in Leichtigkeit und im Rhythmus gefunden zu haben. Mit diesem Gedicht beweist er, dass die mit der Industrialisierung einhergehende soziale Frage auch in assoziativen Bildern, Metaphern und Vergleichen gezeigt werden kann. Er praktizierte dies, um die Missstände seiner Zeit tief im Bewusstsein des Bildungsbürgertums zu verankern. Der Dichter wählt bewusst eine **metaphorische Ausdrucksweise,** er verzichtet auf eine nüchterne, realistische Darstellung oder aktivistische Parolen und lässt stattdessen die **Symbolkraft der evozierten Bilder** für sich sprechen.

3. FAZIT

Die durchgeführten Analysen scheinen die These zu bestätigen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Realien in der Poesie nicht immer realistisch bzw. naturalistisch sein muss und in einer kunstvollen Weise erfolgen kann. Alle genannten Werke setzen nicht auf eine dokumentarische Wirklichkeitstreue oder agitatorische Aufrufe. Vielmehr ästhetisierten sie den sozialen Konflikt**,** indem sie ihn in kraftvolle Metaphern übersetzen. Auch wenn ihre Autoren unterschiedliche Auffassungen von der Kunst und der Rolle der Dichter in der Gesellschaft vertraten, gab es einen Punkt, der ihre differenten Meinungen hätte vereinigen können. Es war die gleiche, radikale Perspektive auf die sozialen Verhältnisse. Heine hat dies in *Die schlesichen Weber* bewiesen, indem er den Blickwinkel der unterdrückten Arbeiterschicht evozierte. Büchner äußerte Ähnliches in *Der hessische*

[37] Ebenda, S. 165.

Landbote und in dem analysierten Drama. Es ist auch nicht zufällig, dass in literarischen Anthologien zum Vormärz Büchners Texte und Freiligraths Gedicht *Von unten auf!* meist direkt beieinander stehen. Das meistens als politisches Gedicht betrachtete Werk zeichnet sich, wie auch die anderen hier zur Analyse gewählten, durch eine kunsvolle Konstruktion. Bei allen Exempeln steht das Primat der Ästhetik und Metaphorik über dem dokumentarischen Realismus. Die genannten Autoren sahen sich in erster Linie als Dichter und nicht als Politiker oder Flugblattschreiber. Indem sie Bilder des sozialen Elends in Kunst übersetzten, wollten sie die Leser über das Gefühl und die Ästhetik erreichen. Sie glaubten wohl daran, dass Literatur die Menschen tief im Inneren bewegen und aufrütteln kann, ohne dass man ihnen mit plumpen Parolen vorschreiben muss, was sie tun sollten. Außerdem muss es bemerkt werden, dass die Werke mitten in der Zeit der strengen metternichschen Zensur entstanden sind. Ein rein realistischer Bericht über die Ausbeutung der Arbeiter oder ein direkter Aufruf zur Revolution wäre sofort verboten worden und hätte für die Autoren im Gefängnis geendet. Die Schicksale Büchners, Heines und Freiligraths veranschaulichen diese damalige Realität eindringlich. Die metaphorische Ausdrucksweise und künstlerische Gestaltung, eine Sprache, die das rezipierende Bürgertum verstehen und als anmutig finden konnte, bat den Zensoren weniger Angriffsfläche.

LITERATUR

Beise, B. (2012). *Einführung in das Werk Georg Büchners*. Darmstadt: WBG.

Beutin, W. u.a. (Hg.) (2001). *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart/ Weimar: Metzler.

Böttcher, K. / Geerdts, H. J. (u.a.) (1981). *Kurze Geschichte der deutschen Literatur*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Brenner, P. J. (1996). *Neue Deutsche Literaturgeschichte*. Tübingen: Niemeyer.

Büchner, G. (1986). *Woyzeck. Ein Fragment*. Hrsg. v. Otto C.A. zur Nedden. Ditzingen: Reclam.

Dietze, W. (1981). *Junges Deutschland und deutsche Klassik. Zur Ästhetik und Literaturtheorie des Vormärz*. Berlin: Rütten & Loening.

Eichendorff, J. von (1971). *Werke*. Hrsg. v. Wolfdietrich Rasch. München.

Freiligrath, F. (1993). Von unten auf! In: Florian Vaßen: *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung: Vormärz*. Stuttgart: Reclam, S. 163–166.

Heine, H. (1962). Französische Zustände. In: *Werke und Briefe in zehn Bänden*. Hrsg. v. Hans Kaufmann, Bd. 9. Berlin: Aufbau Verlag.

Heine, H. (1976). *Sämtliche Schriften in zwölf Bänden*. Bd. 1. Hrsg. v. Klaus Briegleb. München/ Wien.

Heine, H. (1996). *Neue Gedichte*. Hrsg. v. Bernd Kortländer. Nachwort von Gerhard Höhn. Stuttgart: Reclam.

Honsza, N. (2013). *Zbuntowany geniusz. Heinrich Heine – biografia*. Wroclaw: Atut.

Kircher, H. (1997). *Heinrich Heine. Deutschland. Ein Wintermärchen, und andere Gedichte*. München: Oldenbourg.

Nipperdey, Th. (1998). *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*. München: C. H. Beck.

Poschmann, H. unter Mitarbeit von Poschmann, R. (2002). *Georg Büchners Dichtungen. Sämtliche Werke, Briefe und Dokumente*, Bd. 1: Dichtungen. Insel Verlag.

Vaßen, F. (1993). *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung: Vormärz*. Stuttgart: Reclam.

Willems, G. (2014). *Geschichte der deutschen Literatur*. Band 4: *Vormärz und Realismus*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau UTB.

Wülfing, W. (1978). *Junges Deutschland. Texte – Kontexte, Abbildungen, Kommentar*. München: Hanser.

OĞUZ ATAY'IN TEHLİKELİ OYUNLAR'INDA VE PATRİCK SÜSKİND'İN DAS PARFÜM'ÜNDE ÜSTKURMACA

Prof. Dr. Melik BÜLBÜL
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1799-6409
bulbulm@atauni.edu.tr

Belki de anlatılacak bir şeyin kalmadığı
bir dünyada edebiyat kendini
anlatmak zorunda kalmıştır.
S. Beckett

1. GİRİŞ

Modern sonrası dönemin en belirgin özelliği, sanat dünyasında kendini göstermiştir denebilir. Modern dönemin çizgisel bakış açısından, postmodern dönemin kırılgan, oyunsu ve çoğulcu bakış açısına evirilen yeni yaklaşım biçimi, yazı ve yoruma damgasını vurmuştur. Üst kurmaca (Metafiktion), bu bağlamda edebiyatı bir oyun sahnesine dönüşürmüştür. Bu sahnede okur, eser ve anlatı biçimi, olduğundan daha farklı, daha katmanlı ve daha çokgenli bir tarza dönüşmüştür. Gerçeğin üstgerçekle içiçe geçtiği, oyunsu öğelerin gerçekle buluştuğu, ciddiyetin kabuk değiştiği, parodize olmuş anlatının grotesk biçimde tuhaflıklar senfonisi ile dile getirildiği yeni bir anlatı ve kurgu ile karşı karşıya kalmıştır sanat ve okur. Anlatı, ani kesilmelerle, yarıda bırakılmalarla, eksik-boş alanlarla örülü bir yapıyla, okurunda yeni üretilerin ve yorumlamaların uyarılmasına oyunsu öğeler eşliğinde alan hazırlar. Okurun yeniden doğuşu için gerekli olan yazarın ölmesi, bu tuhaflıklar zincirinde üst kurmacanın gereğidir. Bu çalışmada Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* (1973) adlı romanı ile Süskind'in *das Parfum* (1985) adlı romanlarında postmodern izlerinin yoğunlukla olduğu üstkurmaca odaklı öğelerin oyunsu özellikleri irdelenmiştir.

Yazı ve kurgu arasında biçim bulmuş insana Beckett, homo logos, sözcüklerden oluşmuş adam, adlandırmasını uygun görmektedir (Ecevit, 2001, s. 98). Metinde kurgulanan kahramanlar, ne de olsa dil ontolojisinin yansımaları olarak ortaya çıkmaktadır. Yazarın oyun kahramanları da denebilir bu şahıs kadrosuna. Dil malzemesiyle yontulmuş ve inşa edilmiş karakterler. Bu anlamda sanat eseri, kendini dile getirmekte, okur ile arasında kurgusal bir oyunu paylaşmaktadır. Anlam da bu alanda okur ile metin arasında ortak bir etkileşimin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı edim-performans, bu oyunun bir parçasıdır. Edebiyat bu anlamda salt gerçeklikten kopmuş; kendi benliğine dönmüş ve kendi iç dünyasının/gerçekliğinin yansımalarını dile getirmektedir. Okur sıradan okur olmaktan öte, özgür okuma süreçlerine yönelmiş yaratıcı yanıyla bu oyunda

yerini almaktadır. Çoğulcu/farkı okuma eylemlerini ön plana çıkartmıştır (Bülbül, 2016, s. 185). Anlamın izini süren okur, bu farklı dünyanın çoğulcu ikliminde, yabancılaşmış anlamı; soyuta giydirilmiş, parçalanmış, çok katmanlı ve oyunsu bir olgu olarak almak durumundadır. Atay'ı da, Süskind'i de buluşturan ortak nokta, büyük bir olasılıkla ölüm/yaşam ikileminde korku ve yaşama tutunamama endişesinin güzel görünümlü hoş kokulu yanılsamalara esrik oluşudur. Köklü duygulardan olan elem ve haz duygusu, bu romanların üstkurmacası içinde yeni yol haritalarına dönüşür. İç daralması, yaşama tutunamama, ruhsal çöküntülerin tahrip ettiği kişilik bozuklukları, hayal kırıklıkları, başarısız olmanın neden olduğu umutsuzluklar, kaçınılmaz olarak bir içsel sorgulamanın uyarılmasına neden olmaktadır.

TO[1] içerik olarak P ile ortak noktalarda kesişmektedir. Üstkurmaca özellikleri ile birlikte oyunsu öğelerle örülmüş romanlarda, yaşama tutunamama, yalnızlık ve iç daralması, umutsuzluk, ruhsal sarsıntılara maruz kalma, başarısızlıklarla beraber tetiklenen hayal kırıklıkları ve sonunda özkıyımın kendini kaçınılmaz olarak gösterdiği açmazlara tanık olunmaktadır. TO'da Hikmet ve Sevgi'nin evliliklerini bitirmelerinden itibaren ortaya çıkan ruhsal paradokslar, Hikmet'i umutsuzluk ve çöküntüyle birlikte içsel sorgulamalardan kurtulamayarak intihara kadar sürükler. P'de de aynı sorunsal çizgilere rastlamak olasıdır. Roman, 18. Yüzyıl Fransa'sında, sefalet ve sosyal çürümüşlüğün uzantısı olarak sokakta yaşama tutunmaya çalışan sıradan insanların çaresizliğini, açlığını, uyumsuzluğunu ve yaşam mücadelesini Jean (Jean-Baptiste Grenouille) figürü üzerinden seri katliamlar silsilesince anlatmaktadır (Ziemssen, 1985, s. 91) .

Metafiksiyon/üstkurmaca, gerçeklik ile kurmaca arasındaki sınırla ustaca oynayan ve kendi yapaylığının bilincini doğrudan anlatının içine dâhil eden bir anlatı biçimidir. Okuru, edebî eserlerin geleneksel sınırlarının ötesinde düşünmeye ve yazar ile okurun rollerini yeniden değerlendirmeye davet eder. Bu perspektif değişimi sayesinde üstkurmaca, okuru anlatı sürecine etkin biçimde dâhil eden özgün bir okuma deneyimi sunar. Üstkurmaca, edebiyat bilimi kapsamında ele alınan ve okurun metnin kurgulanmış doğasına ilişkin farkındalığını artıran bir kurmaca türünü ifade eder. Çoğu zaman kurmaca ile gerçeklik arasındaki sınırları bilinçli biçimde belirsizleştirir. Üstkurmaca, kendi yapaylığını konu edinen ve bu yapaylığı bilinçli olarak yansıtan edebî metinleri ifade eder. Bu tür metinler, anlatının uydurma/kurgu olduğu bilgisiyle oynar ve okuru hem anlatıyı hem de anlatma sürecinin kendisini sorgulamaya davet eder. Kurmaca ile üstkurmaca arasındaki farkı anlamak için anlatı edebiyatının temel

[1] Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* adlı romanı TO ve Süskind'in *das Parfum* adlı romanı da P kısaltmaları ile gösterilecektir.

özelliklerine bakmak yararlıdır. Kurmaca, kendi dünyasında var olan olay ve karakterler yaratırken; üstkurmaca, bu anlatı unsurlarını anlatma ediminin kendisi üzerine düşünmek için kullanır (Hutcheon, 1991, s. 46). Üstkurmaca anlatıya örnek olarak, ana karakterin yalnızca olayları yaşamakla kalmayıp aynı zamanda romanın yapısı ya da yazarın yaratım sürecindeki rolü hakkında da yorumlarda bulunduğu bir roman türü olarak gösterilebilir. Bu durum, okur için ek bir kavrayış ve eleştirel düşünme düzeyi oluşturur.

2. ANA KAHRAMANLARA YÖNELİK BETİMLEMELER

Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* adlı romanının başkahramanı Hikmet Benol, bireysel özgürlüğü, yalnızlığı ve ölüm gerçeğiyle yüzleşme zorunluluğu bağlamında modern bireyin tipik bir örneği olarak okunabilir. Onun yaşam öyküsü, ailevi travmalarla (annenin intiharı, babanın deliliği), başarısız eğitim süreci ve sonuçsuz evliliklerle şekillenmiştir. Bu deneyimler, Benol'un içsel dünyasında sürekli bir boşluk ve belirsizlik yaratır. Atay'ın günlüğünde Benol için kullandığı "*küçük hesapların olumsuzluğunu aşamamış*" ifadesi, onun gündelik ve sıradan meseleleri abartılı biçimde önemsemesini vurgular. Ecevit'in "*ideallerini taşıma gücünü yitirmiş*" değerlendirmesi ise, Benol'un modern bireyin ruhsal çöküntüsünü temsil eden bir figür olduğunu gösterir. Bu iki eleştiri, Benol'un varoluşsal sorunlarla baş edemeyen, özgürlüğünü anlamlı bir amaçla bütünleştiremeyen bir karakter olduğunu ortaya koyar.

Varoluşsal felsefe açısından bakıldığında, Benol'un durumu Sartre'ın "*özgürlük mahkûmiyeti*" kavramıyla ilişkilendirilebilir. Sartre'a göre birey, anlamı kendisi yaratmak zorundadır; ancak bu özgürlük aynı zamanda ağır bir sorumluluk getirir. Hikmet Benol, bu sorumluluğu üstlenemediği için özgürlüğünü bir imkân değil, bir yük olarak deneyimler. Kierkegaard'ın "*kaygı*" kavramı da Benol'un ruhsal durumunu açıklamak için kullanılabilir. Kierkegaard'a göre kaygı, bireyin özgürlüğünün farkına varmasıyla ortaya çıkar. Benol'un yalnızlık ve ölüm korkusu, bu kaygının somut tezahürleridir. Camus'nun "*absürd*" kavramı ise Benol'un varoluşsal boşluğunu anlamak için bir diğer anahtar sunar. Camus, insanın anlam arayışı ile dünyanın anlamsızlığı arasındaki çatışmayı absürd olarak tanımlar. Hikmet Benol, gündelik uğraşlarla bu absürd boşluğu doldurmaya çalışsa da bütünsel bir anlam yaratamaz. Onun oyunları, tamamlanmamış yazıları ve geçici uğraşları, absürt olanın üstesinden gelme çabasının başarısız örnekleridir.

Bu bağlamda Hikmet Benol, modern bireyin varoluşsal sorunlarını temsil eden bir karakterdir. Geleneklerin sunduğu hazır anlam kalıplarından yoksun, özgürlüğünü anlamlı bir amaçla bütünleştiremeyen, yalnızlık ve ölüm korkusuyla yüzleşemeyen bir figürdür. Bu nedenle sürekli bir ikircikli oluş, yani belirsizlik ve kararsızlık içinde yaşamaktadır. Onun hikâyesi, modern bireyin varoluşsal açmazlarını edebi bir düzlemde görünür kılar.

Süskind'in *Parfüm* adlı romanında, Jean Baptiste Grenouille, gençlik yıllarında tabakhanede çalışmaya başlamış ve bir gün şehirde karşılaştığı genç bir kızın kokusundan büyülenmiştir. Bu büyülenme, onu takibe yöneltmiş; ancak kızın korkuyla çığlık atması üzerine Jean paniğe kapılarak ağzını kapatmış ve istemeden onun ölümüne sebep olmuştur. Bu olay, Grenouille'nin güzellik ve ölümün kokusunu aynı anda deneyimlediği ilk an olarak romanın ilerleyen bölümlerine yön veren bir kırılma noktasıdır. Paris'in önde gelen parfümcülerinden Giuseppe Baldini ile tanışması, Grenouille'nin kokulara dair yeteneğini görünür kılar. Baldini'nin başlangıçta inanmadığı bu yetenek, Grenouille'nin rakip bir üreticinin kokusunu kısa sürede yeniden üretmesiyle kanıtlanır. Ardından Baldini'nin yanında çalışmaya başlayan Grenouille, mükemmel kokular yaratma konusunda ustalaşır. Ancak onun asıl amacı, her şeyin kokusunu esir edebilmek ve nihai güzelliğin kokusunu yakalamaktır. Baldini'nin kokuların efsanevi düzenine dair aktardığı bilgiler, Grenouille'ye yeni bir hedef sunar: on iki temel kokunun birleşmesiyle oluşacak on üçüncü kokuda mükemmelliğe ulaşmak.

Grenouille, Baldini'nin yöntemleriyle aradığı sonuca ulaşamayacağını fark ederek Grasse'ye gider ve burada çiçekleme tekniğini öğrenir. İlk denemelerinde başarısız olsa da yöntemini değiştirerek bedenleri hayvansal yağla kaplayıp damıtmayı dener. Bu teknik, ikinci cinayetinde başarıya ulaşır ve insan kokusunu elde etmesini sağlar. Böylece cinayetler zinciri başlar. Kent halkı büyük bir panik içindedir. Antoine Richis'in kızı Laure, Grenouille'nin on üçüncü şişe için seçtiği kurban olur. On iki cinayeti tamamlayan Grenouille, yanlış zanlıların bulunması sayesinde rahat hareket eder. Ancak Laure'nin babası kızını şehir dışına kaçırır. Buna rağmen Grenouille onu bulur ve nihai iksirini tamamlar. Bu sırada kimliği açığa çıkar ve yakalanarak işkenceyle ölüme mahkûm edilir. Şehir meydanında infaz için hazırlandığında iksirini sürer; kalabalık bir anda öfkeden sevgiye dönüşür ve hatta Laure'nin babası bile onu affeder. Böylece Grenouille, kokunun mutlak gücünü göstermiş olur.

Ancak bu güç, onun varoluşsal yalnızlığını ortadan kaldırmaz. Paris'e dönen Grenouille, iksiri üzerine boca eder ve halkın sevgi dolu saldırıları arasında yok olur. Bu final, romanın merkezinde yer alan varoluşsal boşluğu ve insanın anlam arayışının trajik boyutunu gözler önüne serer. Grenouille'nin hikâyesi, kokunun metaforik gücü aracılığıyla modern bireyin yalnızlık, ölüm ve anlam sorunlarını edebi düzlemde görünür kılar.

3. ÜSTKURMACA BAĞLAMINDA OYUNSU ÖĞELER

Eco (2017, s. 273), *yaprak* ve *ırmak* motifleriyle yaşamın sancılarını sembolize ederken, şairin neden bu bağlamda bir *kuru yaprak* ile ağrılara benzeşimler oluşturduğunu okuruna sorgulatır. *Neden fıkır fıkır kaynayan*

boğulmuş ırmak? betimlemesiyle hayatın çoktan bitkisel hale geldiğine ve toza toprağa katıldığına, can çekişmelerin ve son nefeslerin senfonisini oyunsu bir dille biçimlendirir. Yazar, diğer düşünce ortaklarıyla bu mecrada buluşur bir bakıma. Metinlerarası ilişkilerin ve izlerin ödünç taşımacılığına ve ortak kesitli düşünce alanlarının miras paylaşımında diğer yazarlarla uyumlu bir anlam ve anlamın anlatımı serüveninde yol alır. Bu oyun içinde oyunun olduğu, metinlerarası bir iletişimin şeffaf duvarlarının resmini yansıtmaktadır. İroni ile sarılmış bir anlatının metinlerarası ilişkilerini üst düzeyde soluk alan nitelikli okur anlar ve çözümleyebilir. Postmodern anlatının içeriğinde yapılandırılmış olan ironi, çoğulcu yapı, metinlerarası ilişkiler/izler, kopuntulu ve kesik bırakılmış boş alanlar, yabancılaştırılmış tematik izler, farklı anlatı katmanlarının içiçeliği hepten oyunsu bir parodinin sahnelenmesi gibidir (Ecevit, 2001, s. 70).

Üstkurmacanın tarihsel serüvenine bakılacak olursa Meta-kurgusallık, çoğu insan için neredeyse egzotik tınısı olan ve anlamı bilinmeyen bir kelime, edebiyat okumuş veya edebiyatla ilgilenenler için temel bir terimdir ve eğitimleri sırasında en az bir kez kullanılır. Birçok okuyucu, meta-kurgusallıkla hayatlarında birkaç kez karşılaşacak, belki de bunun meta-kurgusallık olduğunu veya bu olgunun böyle adlandırıldığını bilmeden geçecektir. Diğer okuyucular ise hemen John Barth'ın "Lost in the Funhouse" (1968) adlı eserini hatırlayabilirler; bu eser, İngilizce konuşulan dünyada sıklıkla meta-kurgusallığın en önemli örneklerinden biri olarak kullanılır ve ilgilenenler tarafından dehşetle okunur. Edebi çalışmalarda temel bir terim olmasına rağmen, bu durum konuyla ilgili akademik kaynakların sayısına yansımamaktadır. Terim sözlüklerde geçmektedir veya bir yazarın/birkaç yazarın eserlerinde meta-kurgusallık üzerine yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır, ancak meta-kurgusallık üzerine el kitaplarına ulaşmak zordur. 1980'de meta-kurgusallık üzerine ilk monografiyi yayınlayan Hutcheon, "Narsistik Anlatı: Meta-kurgusal Paradoks" adlı eserinde şöyle diyor: *Bu çağdaş anlatı biçiminin tartışmalarında en çok ihtiyaç duyulan şey, metinlerin kendileri ve sahip oldukları veya sahip olmaları gereken etkiler üzerine daha analitik ve betimleyici bir çalışma gibi görünüyordu* (Hutcheon, 1991, s. 55).

Bu, meta-kurgu üzerine kapsamlı eleştirel çalışmaların olmadığı anlamına gelmez. Vardır ancak sayıları azdır. Hutcheon yukarıdakileri eserinin 1984 tarihli yeni baskısında yazdı ve aslında son 34 yılda pek bir şey değişmedi. Meta-kurgusallık üzerine kesinlikle yeni çalışmalar var ve bugün neredeyse hiç kapsamlı eleştirel çalışma olmadığını söylemek gerçeği yansıtmaz, ancak sayıları 34 yıl içinde beklendiği gibi artmamış olabilir. Bir yandan bu, terimin kendiliğinden açıklığına işaret edebilir. Çünkü kelimenin kendisi zaten ne anlama geldiğini açıklamıyor mu? Ancak diğer yandan, terimin anlamı ve "metaizasyon," "meta-diyetik" ve "metanarrasyon" gibi farklı

kavramlarla ilişkisi konusunda da kafa karışıklığına yol açar. Meta-kurgu(ya da meta-kurgu)nun yorumlanması, çeşitli edebi eserlerin bu araştırması ve analizi için esas olduğundan, bu bölüm öncelikle meta-kurgu(ya da meta-kurgu)nun bu çalışmada nasıl ele alındığını ve yorumlandığını ve seçilen metinleri analiz etmek için hangi sistemin kullanıldığını tartışacaktır. Teorinin bu tartışması için, bu bölüm bir yandan Linda Hutcheon'ın Patricia Waugh'un Meta-kurgu; Kendini Bilinçli Kurgunun Teorisi ve Uygulaması adlı eserine atıfta bulunarak Narcissistic Narrative, The Metafictional Paradox adlı eserindeki edebi çalışmalarda meta-kurgu temalaştırmalarına, diğer yandan ise Ansgar Nünning'in Temel Edebiyat Kavramları adlı eserindeki Werner Wolf'un tanımına ve teorisine atıfta bulunmaktadır (Waugh, 1984, s. 130).

Postmodern anlatı sanatının yazarları neden gerçeği alt üst ederek yeni bir gerçeklik yaratmaya çalışırlar? Sorusu doğal olarak ortaya çıkmaktadır. Anlamın, tüm ses perdelerinin sorgulandığı yeni dönemin en belirgin özelliği, yazarın okuruyla, anlatı zemininde aynı oyun sahasını paylaşmak amacında olmasıdır. Bu bağlamda okur yeni bir değer ve taraftır. İkili oyunun ortak alanı anlatının kendisidir. Peki, bu çoklu bileşenlerde oyunun kurgusu nasıl olacaktır? Anlatı, işin içine girdi mi kurgusal öğe postmodern dönemde yeni bir biçimde ortaya çıkar. Bunda tarihsel gelişmelerin, roman sanatı bakımından yeniden değerlendirilmesinin arka planında yatan etmenler büyük rol oynamaktadır. Yeni gerçeklik arayışı, yeni bir kurgunun kaçınılmaz olduğunu gösterir. Anlatı içinde anlatının oyunsu bir sarmalla dile getirilmesi yeni katılımcıları zorunlu kılar (Bülbül, 2016, s. 185). Bu da okurun yeniden değerlendirilmesine yol açmış ve anlatının diğer ucunda metinsel iletişimin en önemli aktörü olarak oyuna dâhil edilmiştir. Tarihsel süreçte modern anlatının çizgisel yapısı, tekdüze kalmış; okuru, edilgen bırakmış ve bir sorgulama alanı yaratmamıştı. Yeni kurgunun oyun odaklı sahasında okur ve anlatıda yer alan kahramanlar ve figürler dekoru yeni bir şahıs kadrosuyla anlatıya yeni boyutlar kazandırmış ve onu üst perdeden bir kurguya, yani üstkurmacaya yükseltmiştir. Ne de olsa sanat, eğer iyi yazılabilirse iyi bir oyundur. Yazının evreni de kurgu dünyasıdır.

Bu oyunsu öğeleri TO'da sıkça görmek olasıdır. Anlatıcı yazı sürecinin farkındadır; romanın nasıl yazıldığını okuruyla tartışır. P'de ise yazar-anlatıcı tarihsel roman formunu parodileştirir. Tanrısal anlatıcı ironik biçimde Tanrı'nın yerine geçer. TO'da yazar ile karakterin sınırları bulanıktır (Hikmet–Atay özdeşliği). Okur, oyunun içinde "katılımcı" hale gelir. Dil, oyun aracılığıyla hem kurucu hem yıkıcı bir unsur olarak görülür. P'de okur, estetik şokla ve tiksintiyle metnin "kurgulanmışlığını" hisseder. Dil, kokuyu temsil edemediği için eksiktir; metin bu imkânsızlığı işler. "Oyun" ve "koku" gibi metaforlar, sanat yaratımı ve kimlik inşası arasında yaratıcı bir köprü kurar. Her iki eser, postmodern üstkurmaca öğeleri

bakımından seçilmiştir. Seçim ölçütü, romanların hem kurmacanın kendi doğasına yönelik bilinçli refleksiyonlar içermesi ve hem de okuru metnin oluşum sürecine dâhil eden yapısal kurgulara sahip olmalarıdır. Postmodern romanın ünlü temsilcisi Calvino, yazıların dünyasında somut yaşamı oyunsu bir yaklaşım içinde birbiriyle kaynaştırır (Ünal, 1997, s. 170). Salt sanat yaratıcığı, dünyayla ve içindekilerle oyun oynamaktadır. Bu yeni bir metinsel ontolojinin yaratımıdır. Üstkurmaca, edebiyatı bir oyun olarak gören bir yaklaşımın ürünüdür.

Çağdaş Türk romanında ilk kez üstkurmacayı uygulayan yerli yazarlardan Atay, edebiyat dünyasında yeni bir sayfa açmıştır. Dil oyunlarıyla metinsel anlamda yeni derinlikler ve boyutlar oluşturan yazar, çağdaş bireyin sorunlar ağındaki yabancılaşmasını, umutsuzluğunu ve tükenmişliğini yine kendisine sorgulatarak; edebiyatı oyunsu alanında sorgulayıcı bir imge aracı haline getirmiştir. Oyunu edebiyatın bir sorgulama metaforu olarak kullanmıştır. *Tutunamayanlar* (1972) ve *Korkuyu Beklerken* (1975) adlı roman ve öykü kitaplarında da modern yaşamın anlamsızlıklarına eleştirel bir bakış getiren yazar, varoluş krizine de dil oyunlarıyla yeni bir açılım getirmiştir. Diğer yandan Süskind'in yazarı da romanında, aynı paralelde Avrupa insanının içinde bulunduğu ortak ve çağdaş iç daralmalarını, yaşamın anlamsızlıklar ağında can çekişen bireyinin rastlantısal biçimde hayatta kalma manzaralarını, hastalıklı-sağaltımlı ilişkiler ağında ve anlamsızlıklar içinde anlam bulma çabasını oyunlaştırmakta ve kahramanına oynatmaktadır. Yok sayılan bireyin, bir meziyet (koku almada duyarlılık) üzerinden toplumda yer etmesi ve kendini gerçekleştirme çabası, anlamsızlıklar bağlamında seri cinayetlerle oyunsu bir mecraya dönüşmekte ve kendine anlamlı bir alan oluşturmaktadır. Uyumsuzluğun anlamsızlığı içinde anlamlı ve uyumlu soluklar aramanın, oyunsu parodisini yazar, grotesk bir içerikle sergilemektedir.

Ecevit (2001), TO romanını irdelerken, gerçek *Benini bulmak ve kendisiyle hesaplaşmak amacıyla, yaşadığı küçük burjuva ortamını bırakıp gecekonduya çekilen ve orada oyunlar/düşler kurgulayan Hikmet'in bu varoluşsal ve kurgusal edimlerini odağa alır. Yaşama ve yazma edimlerinin eşzamanlılığı üzerine kurulmuş olan bu metin, Türk romanındaki en geniş kapsamlı ilk üstkurmaca örneklerinden biridir* saptamasını yapar. (s.101). Neyin gerçek meyin kurmaca olduğunun belirsizlikleri arasında yazar, oyun kurma stratejilerini gerçekleştirir. Metaforik imgesel doku içerisinde kahramanlarına grotesk tarzda oyunlar oynatır ve onlara olağandışı roller giydirir. Düş, düşlem ve gerçek bağlamında anlatı, kahramanların düşünsel yolculularının derinliklerinde yeniden anlam kazanır. Sıradışılık ekseninde yeniden kurgulanmış bir üstgerçekliktir bu yaşam alanı. Gecekondu imgesi üzerinden bu betimleme, *gecegeldi*, *geceoldu gibi bir şey'*dir, ifadesinde dil oyunlarının, norm kırıcı bir oyunu kurguda biçimlenir (TO, s. 455). Yazar,

Çapan'ın ağzından okurunu kurguladığı üstkurgunun âlemine çekmek isterken onu ruhsal olarak eserin ilk sayfalarında hazırlar:

> Ey Sevgili Okur,...Ülkemiz büyük bir oyun yeridir. Her sabah uyanınca, biraz isteksiz de olsak, hepimiz sahnenin bir yerinde, bizi çevreleyen büyük ve uzak dünyanın sevimli bir benzerini kurmak için toplanırız. Küçük topluluklar olarak, birbirimizden bağımsız davranarak ve birbirimizi seyrederek günlük oyunlarımıza başlarız. Ben, Hikmet IV. zamanında —yani Hikmet I. olduğum sıralarda— bu oyunu ciddiye almış ve bütün oyunları heyecanla seyretmiştim. Sonunda, kendi oyunumu, bütün bu oyunların dışında ve gerçek olarak yaşamağa karar verdim.(Ön söz)

Yazar, zaman, mekân, olay akışı, kavram ve bileşenleri, yaşam ve ötesi… gibi kavram aralıklarında sınırları ortadan kaldırır; ve dilin imge dokusuyla yeni kavramsal alanlar ve anlamlar üretir: *otuz ve dört yüz altı yıl yaşarlar…altı ve kırk yaşında evlenirler*…Bilge ile olan kaçamaktaki yalnızlığı ve bu sahnedeki gülünçlüğü ile de teyatral bir oyun kurgular:

> Bilge ona yer verdi. Neredeyse teşekkür edecekti Bilge'ye. (Here I come desene. Şimdi olmaz.) Kararsız kollarıyla ona sarıldı. Bilge ne kadar değişik kokuyordu. Tam çıplak olmadığını hatırladı birdenbire: Saatini çıkardı. Sonra bir süre kendini unuttu. Kendisiyle birlikte, kafasında daha önce yaşamış olduğu birçok Bilge'yi de unuttu: Evli Bilge, ayrılmış Bilge, genç kız Bilge, hizmetçi Bilge, fahişe Bilge, ihtiraslı Bilge, soğuk Bilge, otuz yaşında Bilge, yirmi yaşında Bilge, saf ve bilgisiz Bilge, kurnaz ve baştan çıkarıcı Bilge, karısının arkadaşı Bilge, arkadaşının sevgilisi Bilge, mutlu olduğu halde baştan çıkaran Bilge, mutsuz olduğu halde baştan çıkarılan Bilge, kendiliğinden gelen Bilge, zorla elde edilen Bilge, öğrenci Bilge, siyah çoraplı Bilge, müdür Hikmet'in sekreteri Bilge ve bütün kitapların Bilgesi (s. 135).

Aynı paralelde P'de de kelime akustiğine uygun, oyunsu tekrarlara rastlamak mümkündür. Kötülüğün dokusuna işlemiş olan kötü koku, dönemin gen haritası gibi Paris üzerinden resmedilir:

> O varla yok arası, kokular dünyası. Sözünü ettiğimiz dönemde kentlerde, biz çağdaş insanlar için tasarlanması bile güç, pis bir koku hüküm sürmekteydi. Caddeler gübre kokardı, avlular sidik kokardı, merdivenler çürümüş tahta ve sıçan yağı, havalandırılmayan odalar küflü toz, yatak odaları yağlı çarşaf ve nemli kuştüyü yorgan kokar… Bacalardan kükürt, tabakhanelerden yakıcı soda, mezbahalardan pıhtılaşmış kan kokusu gelirdi. İnsanlar ter ve yıkanmamış elbise kokardı; ağızları çürük diş,

> mideleri soğan suyu, gövdeleri, artık pek genç de değillerse, bayat peynir, ekşi süt, urlu hastalık kokuları yayardı. Irmaklar kokar, meydanlar kokar, kiliseler kokar, köprü altları ve saray içleri kokardı. Çiftçi de, rahip de, zanaatçı kalfası da, ustanın karısı da kokar, bütün soylu tabaka, hatta kral bile, yırtıcı bir hayvan gibi kokar, kraliçeyse ihtiyar bir domuz gibi kokardı, yaz olsun kış olsun (s. 4).

Yazar, yaşamın içine sinmiş bulunan kötü kokuları *balık* metaforu üzerinden *pislik* kavramına işleyerek, başkahramanın (Jean) ölüm/cinayet oyunlarına ortam hazırlar. Kızıler (2010), yazarın bu açıdan değerlendirmesini yaparken, yazarın diğer kitaplarında da, Parfüm'de olduğu gibi, *varlıklarına düşman olarak algıladıkları dış dünyadan kaçan, ama sığındıkları yerlerde de bir türlü özlemini çektikleri erinç ve dinginlik durumuna ulaşamayan, kendilerini toplumdan soyutlayan ya da toplum tarafından dışlanan* figürler çizdiğine vurgu yapar (s. 34). Yazar, gerçeklikten uzak kurguların içiçe geçirildiği anlatısında Üstkurmacanın metinsel sınırlarına genişlik getirmiştir. Bu boyutlandırmada, anlatının gerçeklik sınırlarını zorladığı ve onu daha derinlikli ve düşündürücü/sorgulayıcı bir forma yükselttiği görülmektedir. "*Ben hiçbir garip koku duymuyorum," dedi bir süre burnunu çektikten sonra, "gerçekten hiçbir gariplik yok. Bir koku var gerçi ama, bezlerinden geliyor gibi." Sonra sepeti, bu izlenimini doğrulaması için kadına uzattı."Benim dediğim o değil," dedi sütanne hırçın hırçın ve sepeti geri itti. "Benim dediğim o, bezinin içindeki değil. Dışkısı kokuyor pekâlâ. Kendisi, piçin kendisi kokmuyor* (P, s. 15). Dünyanın en büyük parfümcüsü olmak ve dünyanın en yetkin parfümünü yaratmak için 25 genç kızı öldürmesi ve 29 yaşında kusursuz yaratısıyla intihar etmesini tematize eden roman, avangardist/deneysel biçimcilikle; Marge, Piercy, Coelho, Tamaro gibi isimlerin ise çeşitli ideolojilerle feminist veya çevreci, kozmik/mistik bağlamda değerlendirilerek yazıldığı gözlemlenmektedir.

4. BİR SORGULAMA METAFORU OLARAK OYUNSU ÖGELER

Postmodern yazın sanatının en belirgin özelliklerinden biri de bireyi, okur konumundan oyunun bir parçası olarak *sorgulayan bilinç* düzeyine sürüklemesidir. Bilerek veya bilmeyerek oyuna dâhil olan okur, tanık olduklarının gerçeğin sınırlarını zorladıklarını gözlemekten uzak kalamaz. Kendini anlatının içinde bir oyuncu olarak bulan postmodern okur, artık önem kazanmış bir yorumcu olarak anlatının akışına etki eder ve onu kendince yorumlamalar katarak yönlendirme gücünü ve yetkisini kendinde bulur. Bu, postmodern yazarın isteğidir. Kurgunun rutin sınırlarının ötesine geçerek, olası gerçekliği grotesk biçiminde bir oyun boyutunda işler. *Hikmet değil Fikretti. Mesela böyle bir şeydi. Afederisinizdi.* (TO, s. 456). Yazar,

romana İngilizce sözcükler dokuyarak (*Love, Sage, Wisdom*…) ona oyunsu derinlikler katar ve okuru sorgulayıcı bir dehlize sürükler (TO, s. 448). Derrida'ya göre bunlar durağan bir benlik veya bilinç yerine, benlikler arasında geçen çok ve bütüncül olmayan bir oyun anlayışının metinsel yansımalarıdır (Sarup, 1997, s. 86).

Yaşamın kıyısında tehlikeli oyunların oynandığı ve bireyi rahatlıkla harcayabildiği iletisinin, sıra dışı ögelerle sarmal haline getirilerek okura sunulduğu romanda yazar, hayal kırıklığı, boşa çıkan çabalar, ruhsal derinliklerde oluşan kırılmalar, yalnızlık, umutsuzluk, yaşamın anlamsızlığı ve hiçliğe giden yolda karşılaşılan intihar duygusunun sıradanlaşması, bireyin çağ burgacındaki öğütülmesinin resmini ortaya koymaktadır. Bu ezinçlik içinde birey kendini hiçleşmiş hissetmekte ve yaşamın anlamsızlığına kanaat getirmektedir. *Kendini yakıp bitirme,' dedi albayım. Ben de kendimi yakıp bitirmedim. Hayır, hiç bitirmedim. Soğukkanlı, soğukkanlı, soğukkanlı dedim kendime. 'Bir de İngilizlere soğuk deriz,' diye acı acı güldüm. Her şeyi ne kadar yanlış biliyorduk canım. Bizim bu durumumuz kısaca rezaletti* (TO, s. 341). Çok katmanlı anlatı biçimi ile metinlerarası izlerin sürülmesi, çoğulcu yaklaşım tarzı, sıradan yazın sanatının ötesinde yeni açılımları barındıran bir yaklaşım olarak okurda kimi sorgumalar başlatmayı amaçlar. Okur bu sayede, ontolojik olarak nedensellik ilkelerine sorgulayıcı olarak eğilir. Birey olarak yaşama katkısının ne olduğuna bakar, ya da yaşamsal alanlarda varlık gösterebilmenin kazanımlarına/kayıplarına tanık olur. Ölüm ve yaşam arasındaki gizil sınırda kendini gerçekleştirmenin maliyetine bakar ve umut ile umutsuzluk arasında bir yol yürümeye karar verir. Hikmet ve Jean arasındaki en belirin ortak nokta da burada kendini göstermektedir. Hikmet, yarı yaşam, yarı ölüm çemberinde kendine yer ararken; Jean, cinayetler arasında kendine yaşam alanı yaratmaya çalışır.

Oyun kavramı üzerinde geniş bir tanımlamaya gidildiğine rastlanmaktadır. Oyun olgusunun, yaratıcılık, sorgulama, eğlenme ve merak duygularını etkinleştirdiği kuramları üzerinde durulmaktadır. Bu sayede bireyde kimlik inşası ve yaratıcı yönelimlerin geliştiğine yönelik yaklaşımlar bulunmaktadır (Fink, 2015, s. 17). Edebiyatın genel misyonu gereği sorgulama ve sorgulatma, önde gelen iletisel verilerdir. Amaç, okurda yeni düşünme biçimleri ve eleştirel yaklaşım becerisi geliştirmektir. Edebiyatın, sanatsal anlatı olarak okurunda yeni düşün biçimleri yaratmayı amaç edinmesi, postmodern sanat anlatısının da en önde gelen görevidir. Sorgulama olgusunun, bireyde bilinç düzeyi oluşturmada ve kimlik inşasında vaz geçilmez bir faktör olduğunu şu ifadelerden de anlamak mümkündür:

> Yazının, oyun öğeleriyle birlikte yazarın kaleminde çağa ve çağ insanının yaşamında yer alan gelişmelere dönük olarak yeni bir

> sorgulama imgesi olarak ortaya çıkması, yazının işlevi ve sosyopolitik olguları sanatsal bir duyuşla yan yana getirmesiyle açıklanabilir. Modern çağın katı kuralcı tutumu, insana üretimde sınırsız özgürlük ve imkân alanları yaratmasına karşın, onu kaotik duygu sıkıntısından, iç daralması sendromundan ve mutsuz bireyin ruh halinden kurtaramamıştır. Bu nedenle çağ insanı, yeni bir umut arayışına yönelmiş; kendini çağın karmaşık ilişkileri ağında nasıl ifade edebileceğinin ve yeni üretim tarzının (düşünce) ne olacağının adını bulmaya koyulmuştur. Bu farklı tutum ona yeni bir bakış ve yeni bir yorumlama ortamı sağlamıştır. Bu yeni yorum tarzının adı Post-modernizmdir (Bülbül, 2016, s. 183).

Oyun yordamıyla gerçekliğin yaratılması, romanda bir karakter üzerinden gerçekleştirilmektedir. *Mevcudiyet metafiziğinin* ana yapıtaşları olarak Heidegger'e bir göndermede bulunulması yerinde olacaktır. Bu bağlamda ussal ontoloji, delilik ve oyun arasındaki rollerin sınırsızlıklarına veya içiçeliğine işaret etmektedir. Her iki romanda sıra dışı manzaraların, okurun anlamlandırma süreçlerine sarsıntılı biçimde etki etmesi de bu oyunsu parodinin bir gereğidir. Bu ilişki ağı romanı sorgulama ögesi olarak ön plana çıkarmaktadır (Huizinga, 2015, s. 79). Yaşam, kurgu ve oyun etkin bir üçlem olarak bireyin/okurun düş dünyasında yeni sorgulama yaratılarının biçimlenmesine neden olmaktadır. Anlatıda yer alan kopuk düşünsel ifadeler, parçalanmışlık içeren duygu salınımları, bütünden kopuk anlamsal kesitler yeni anlatı sanatının özelliklerindendir. Metinler arası izlerin dokusu, okur ve onun oyundaki rolü, postmodern anlatı sanatının ana yapı taşları olarak sergilenirler. Hikmet'in gerçek hakkındaki değerlendirimi, *başkalarının bize uygulamaya çalıştığı tatsız bir ölçü* (TO, s. 110) ifadesinde bu tezi desteklemektedir. *Hayatın bir oyun olduğunu unutmayalım* (TO, s. 400). Bir anlamda sıradışılığın veya deliliğin oyun üzerinden yazın sanatında yansımalarıdır bu kesitler. *Öğretmen ödev vermişti: Serbest konu. Sizi beklerken ben de bir oyun yazdım, Hikmet amca ve Hidayet ağabeyim gibi. Bu oyunda Hikmet amca...*(TO, s. 474). Oyun içinde oyunun, kurgu içinde kurgunun, öz olarak gerçek içinde yeni gerçeğin yer aldığı bir yaşam kesitinde figürler kendilerine biçilmiş oyuncu rolleriyle var kalmaya çalışırlar. Hava kararıyordu. *Köşeden bir genç kızla bir genç adam göründü kolkola. Delikanlı bir şeyler anlatıyordu, genç kız da başını sallıyordu. «Bana kalırsa filim biraz karışıktı,» dedi genç adam. «Bazı yerini anlamadım.» «Canım,» dedi kız «Sonunda çocuk ölüyor işte.» «Aptal,» dedi delikanlı 'O kadarını biz de anladık.»* (TO, s. 495).

P'ün roman kahramanı Jean, TO romanında yer alan oyunsu parametrelerin bir benzerini kendi kurgu dokusu içinde oynayarak sergiler: "*... İşte yasemin! İşte alkol! İşte bergamot! İşte aselbent!" diye hırıldamasını sürdürdü çocuk;*

saydığı her isimle birlikte, şişelerin olduğu rafların olsa olsa hayal meyal seçilebildiği karanlık odanın içinde başka bir noktayı gösteriyordu (P, s. 86). Kokulardan oluşan oyunsu dünyanın, insan ve çürümüşlüğünün izdüşümlerini gizli bir evrenin formülleri gibi işler ana figür: *"Sen anlaşılan geceleyin de görüyorsun, ha?" diye üstüne yürüdü Baldini, "yalnız Paris'in en hassas burnu değil, en keskin gözleri de sende, öyle mi? Kulakların o kadar iyi değil de az buçuk olsun işitmeye yetiyorsa, aç da iyice dinle: Ufak bir düzenbazsın sen.* Oyunlarla silsile biçiminde süreklilik gösteren anlatı, TO romanının içerik şemasıyla örtüşür gibidir: *Oysa ben, bütün cümlelerin baş tarafını kaçırdığımı çok iyi biliyordum; oyuna geliyordum. Bütün oyuncular, provaya gelmeden önce yaşadıkları maceraların izlerini taşıyorlardı. İyi ezberleyemedikleri rollerini oynarlarken de ayrıca özel bir yaşantıları vardı. Ben bu geçişleri bir türlü sezemiyordum; benim hayatım sürekli bir büyük oyundan ibaretti* (TO, s. 49). Yaşamın oyun provasında rollerini bilenler ile bilemeyenler arasındaki açmazların sorunsal ağında can çekişir gibidir kahramanlar. Anlamsızlığın duvarlarına esir olmuş bireyin, çıkar yol bulamayan ve umutsuzluğun girdabında son nefesini vermeyi bilerek beklemek zorunda kalan insanın yaşam dramıdır hayat bu anlamda: *İşte ondan sonra, kardeşim Hidayet, insanlığa öfkem başlıyordu; belki de ilk öfkelerimi bu oyunlar sırasında duymuştum. Çünkü bütün gücüme rağmen oyuna geliyordum. Kendime kızıyordum: Çünkü oyuna geliyordum, anlıyor musun oğlum Hidayet? Oyuna geliyordum. Oyuna gelmemeliydim, bana oyun oynanmamalıydı. Bütün gücümle uyanık kalmalıydım; başkalarının rüyalarını görmemeliydim* (TO, s. 50).

Romanların konu dokusu içinde oyun, anlatının anlatısı olarak üstkurmaca dünyasının ana bileşenleri olarak sergilenmiştir. Roman kahramanları ve figürler her biri bir rol üstlenerek hayat oyununun değişik perdelerinde bir acı, bir yoksunluk ve ruhsal tıkanmışlığın oyununu zoraki oynamak durumundadırlar. *Sanki sadece oyun oynuyor; suyla, otla, çamurla iğrenç bir bulamaç pişirdikten sonra çorba yaptığını ileri süren bir çocuk gibi döküyor, aktarıyordu* (P, s. 92). Kötücül ögelerin, roman anlatısında sanatsal bir tarza bürünerek sevimli duygular gibi sunulması, üstkurmacanın paradoksu olarak okurun karşısına çıkar. Postmodern roman sanatının ana bileşenlerinden olan örtüşük ve katmanlı anlatı biçimi, romanların ana yapısını oyun bulamacıyla yapılandırmaktadır. *Aceleden, kolalı beyaz gömleğinin kol düğmelerini bulamadığım için onların yerine tel parçaları bağlamış ve düğme deliklerinin çevresini yırtınıştım telaştan. Bütün bu heyecan boşa gitmişti. Öfkeden ağlamıştım, bana gülmüşlerdi, oyuna gelmiştim* (TO, s. 50). Prodize olmuş yaşamın her karesinde, insan ve onun oyunsu rollerinin bir kısmına tanık olmak kaçınılmaz görünmektedir. Bu yanıyla edebiyat eseri, okurun üzerinden toplumsal bir bilinç seviyesi

oluşturmak ve eleştirel bakmanın çağdaş yaşamın gereklerinden olduğunun altını çizmektedir.

Roman kahramanlarına giydiren oyunsu roller, birer kurgunun gereği olduğu dikkate alınırsa oyunun ve oyuncuların toplumsal mesajının, yaşam odaklı bir özellik taşıdığı anlaşılacaktır. *Gerçekten, ne kadar hoş bir şeydi bu bütün bet kokuların varlığına son verme işi, ne hoş bir şeydi gerçekten... İçindeki dünyayı canlandıran tiyatronun oyunları arasında neredeyse en sevdiği numaraydı bu, çünkü ona, ancak büyük, kahramanca işlerden sonra yaşanan o hak edilmiş bitkinlik duygusunu veriyordu* (P, s. 139). Yaşamanın sevdasının, koku ve cinayet ikileminde formülleşerek oyun dışı kalan insanlara sunulması ve bunun yer yer de sipariş üzerine gerçekleşmesi, hayatın oyun sahnesinde tüm insanların yer alarak suç unsuruna ortak edilmesi de bir suçluluk ve intikam nevrozunun yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Baudrillard, 1998, s. 98). Kötücül yaşamın karelerinde dünyaya gelmek, orada barınmak, orada yaşamaya devam etmek zorunda kalmak ve orada ölümü beklemek, bireyin kader ve çaba ikileminde ruhsal tahribatlara yol açmaktadır roman kurgusuna göre. Bu bir başkaldırının birey üzerinde dışa vurumudur denebilir. Jean, cinayetler serisindeki yıkıcı nefret duygusunu bu kaynaktan beslemektedir bir anlamda. *Çünkü uykusu, gerçi her zamanki gibi ölüme yakın bir derinlikte idiyse de, bu kez düşsüz değil, hayalete benzer düş dizileriyle doluydu* (P, s. 149). *Ölüyordu korkudan, ölüm korkusuyla bütün vücudu tir tir titriyordu. Çığlık sisi yırtmış olmasaydı, kendi içinde boğulup gidecekti, dehşet verici bir ölüm* (P, s. 150).

Bülbül (2005), Atay'ın anlatılarında yer alan kahramanların/figürlerin ruhçözümsel bakımından özelliklerini karakterize ederken, postmodern anlatım biçimi çerçevesinde edilgen görünümlere büründürür onları. *Uyumsuz, tutunamayan, dışlanmışlık dürtüleriyle ruh yapıları tersyüz olmuş kahramanlar bu yönüyle Atay'ın silik, içe dönük, kendini dışa açmakta çekinceleri olan, uyumsuz, sade kahramanlarını anıştırırlar. Yaşam ve ölüm çizgiselliğinde derin sanrılara boğulmuş kahramanlar, fiziksel engelli olmalarının yanı sıra, zihinsel alabora oluşun nevrotik çöküntülerini de benliklerinde taşırlar* (s. 138). Tanımlanamazlık içinde tanımlanmaya çalışılan olaylara ve karakterlere yönelik sıra dışı özellikler, çizgisel anlatının yapıbozuma uğradığı ve yeniden kurgulandığı aykırı bir biçim olarak postmodern sanat anlayışında tanım bulmaktadır. Kopuk, eksik, katmanlı, boş alalarla örülü ve belirsizliklerden oluşan yeni anlatı biçimi okuru ve onun yaşamını sorgulamayı anaçlar. Yaşamın anlamını yitirdiği ve sıradışı olayların sıradanlaştığı bir yaşamın birey açısından anlamsız ve oyunsu ögelerle yeniden tanımlanması da bir başkaldırı bilincinin yerleştirilmesine yönelik tutumdur. P'de yer alan balık-koku, Grenouille-hayvan(kurbağa), cinayet-parfüm, ölüm-yaşam gibi tiksinti uyandıran karşıtlıkların sıradışı birliktelikleri ile kombine olmuş olay akışı, TO'da yer

alan gerçek-gerçekdışı, normal-sıradışı, yaşam-ölüm, düş-düşlem, özgür-kararsız, yaşama tutunamama-varkalma sancısı gibi karşıt öbekler romanları, bir noktada buluştururken; çağdaş bireyin istemlerini yok sayan, baskıcı ve ezinçlik barındıran yaşamın katlanılmaz zorluklarına da açıklık getirmektedir. Oyun kurgusu içinde parçalanmış, kişilik bölünmesine maruz kalmış ve kimliksizleştirilmiş çağ insanının yaşam mücadelesinde yer alan alt ve üst parametrelerin çukurunda yasa dışı biçimde yaşama tutunma çabaları acıdır ki soluksuz kalmaktadır. Bu katlanılamaz durumlara karşı ortaya çıkan intihar olgusu ise sessiz bir dışavurum duygusunun sesletimi olarak kısır kalmaktadır.

Romanları, ortak bir bileşkenin sanrılı sesi olarak bir katilin ve maktulün yaşam sahnelerinde yer alan dramatik bir oyunun sergilenişi olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Romanları oyun odaklı üstkurmacanın sıradışı manzaralarında soluk almaya çalışan kahramanlarının ve figürlerinin boşa çıkan çabalarının felaketle sonuçlanmasının, sessiz kayıtlarına tanık olunmaktadır. Hayata değer kaygılarına rağmen roman kişileri, umut ve umutsuzluk arasında zikzaklar dokurken, beklenmedik duyguların rutin bir akışla olağanlaştığına tanık olunmaktadır. Oyun, aynı zamanda bir edebiyat türü olduğunu ve bireyin hayatı pahasına kendini sahnelemektedir.

5. SONUÇ

Metinlerarası evrende edebiyat, postmodern sanat anlayışına üstkurmaca tekniği ile yeni bir boyut kazandırmıştır. Edebiyatın kendi anlatı bileşenlerini, kurgu düzleminde kendine konu edinerek yeniden kurgulaması, hem okur için ve hem de yazarı için yeni bir bakışın ve sorgulama biçiminin doğmasına neden olmuştur. Metinlerarası ilişkiler, çoğulculuk, metin-anlam ilişkisinde yapıbozum, yabancılaştırma, oyun ve gerçek ağında yaşamın yeniden yorumlanması, soyut dünyaya giydirilmiş gerçeğin, özgürlük evreninde yeniden anlamlandırılması, çok katmanlı/örtüşük anlam aralıklarının boş alanlarla yapılandırılması ve okuru, bu çoklu bileşenler ağına oyunun önemli bir parçası olarak sürüklemesi, yeni edebiyat anlayışının sanatsal estetiğini yaratmıştır. Oyun aracılığıyla toplumsal çarpıklıkların sorgulanması, postmodern dönemin en karakteristik özelliklerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde insan yaşamı ve onun unsurları, katı ve keskin kurallar çerçevesinde biçimlenmiş; bu süreç bireye yalnızca geçici bir mutluluk sunmakla kalmamış, aynı zamanda onu öz benliğinden uzaklaştırmış, dünyasından koparmış ve yabancılaşmaya sürüklemiştir. Bu yabancılaşma, giderek artan bir yalnızlıkla birleşmiş; çağ insanı iletişim yetilerini yitirmiş ve nihayetinde kaçınılmaz bir yalnızlığa ve ölüme mahkûm olmuştur.

Atay ve Süskind, söz konusu koşullar içerisinde kaleme aldığı sıra dışı yapıtlarıyla, çağ insanının çıkmazlarına ışık tutmuş; kendi öznel

deneyimlerinden hareketle dönemin sorunlarını en ince ayrıntılarına kadar irdelemiş ve okurunu da oyunsu karakterli bu sorgulama sürecine dâhil etmiştir. İncelenen romanların, bu bağlamda postmodern çizgide önemli bir yere sahip edebî ürünlerden olduğu değerlendirilebilir. Birey için yaşam, komedi mi, trajedi mi? sorusunun cevabı ise yaşamın komediyle örülü yüzeyinde gizlenen, parodize olmuş trajikomik evreninde saklıdır.

KAYNAKÇA

Atay, O. (1984). *Tehlikeli Oyunlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Baudrillard, J. (1998) *Kötülüğün Şeffaflığı*, çev. I. Ergüden. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bülbül, M. (2005) Thomas Bernhard' ın " Der Grossgrundbesitzer" (Büyük Toprak Sahibi) ve Oguz Atay'ın "Korkuyu Beklerken" Adlı Öykülerinde "Korku" ve "Uyumsuzluk" Sorunsalı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.12.

Bülbül, M. (2016). "Bir Sorgulama Metaforu Olarak Yazın ve Oyun/ Literature and Game as a Questionning Metaphor". *Turkısh Studıes -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/10 Spring 2016, Ankara/Turkey, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9633, p. 181-190.

Bülbül, M. (2016). Edebiyatta Oyunsu Öğeler ve Eleştiri / Literature and Game as a Questioning Metaphor. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2).

Ecevit, Y. (1990). *Ben Buradayım… O Halde Varım*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ecevit Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*: İstanbul İletişim Yayınları, s. 69-70.

Eco, U. (1999). *Gülün Adı*, çev. Ş. Karadeniz. İstanbul: Can Yayınları.

Eco, U. (2017). *Edebiyata Dair*. İstanbul: Can Yayınları.

Fink, E. (2015). *Bir Dünya Sembolü Olarak Oyun*, Çev. Necati Açа. Ankara: Dost Kitabevi.

Frizen, W. & Spancken, M. (1998). *Patrick Süskind. Das Parfum.* München: Oldenbourg Yayınları.

Hofmann, F. (1994) "*Postmodernes" Erzaehlen?-Postmodernes Erzaehlen*! Rüsselsheim: Frank Hoffmann Yayınları, (Band 5).

Huizinga, J. (2015) *Homo Ludens, Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*, (5. Baskı), çev. M. A. Kılıçbay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism*. New York: Routledge.

Hutcheon, L. (1991) *Narcissistic Narrative*. The Metafictional Paradox. London: Routledge, s. 4.

Jameson, F. (1994) *Postmodernizm*, çev. N. Plümer. İstanbul: YKY.

Kızıler, F. (2010). Süskind'in, Postmodern Anlatı Evreninde Bir Paradigma Olarak Kültleşen ve Sinemaya Uyarlanan Metni: Das Parfum. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 33-47.

McHale, B. (1987). *Postmodernist Fiction*. London: Methuen.

Sarup, M. (1997). *Post-Yapısalcılık ve Posrmodernizm*, çev. A. Bali Güçlü. Ankara: Ark Yayınları.

Süskind, P. (1985) *Das Parfum*. Die Geschichte Eines Mörders. Zürich: Diogenes Yayınları.

Ünal, Ç. (1997) *Die Metafiktion am Beispiel des Handke- Romans "Mein Jahr in der Niemandsbucht".* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction.* London: Routledge.

Willems, G. (1993). *"Die postmoderne Rekonstruktion des Erzaehlens und der Kriminalroman. Über den Darstellungsstil von P. Süskinds Das Parfum", Experimente mit dem Kriminalroman*, yay. haz. W. Düsing, Frankfurt am Main.

Ziemssen, J. (1985). Die Geschichte eines Mörders". *Badische Neueste Nachrichten*, Nr. 131

ÇOCUK EDEBİYATI ARACILIĞIYLA FELSEFİ SORGULAMA: LUIS SEPÚLVEDA'NIN *YAVAŞLIĞIN ÖNEMİNİ ANLAYAN SALYANGOZUN HİKÂYESİ*

Dr. Öğr. Üyesi Halime YEŞİLYURT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
0000-0002-9088-9784
hgokkaya@cumhuriyet.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsan, canlılar arasında düşünebilen ve düşüncelerini sorgulayan, aklının ve vicdanının değerlendirmesinden geçirerek hem kendinin hem de başkalarının yaşam koşullarını şekillendirebilen bir varlıktır. Hayatı boyunca geçireceği değişim ve göstereceği gelişimin derecesi, çeşitli fiziksel şartlara bağlı olmakla birlikte ruhsal yönden kendisine katkı sunacak değişkenlerle de yakından ilişkilidir. Bu noktada edebiyat ve felsefe, insanın duygu ve düşünce dünyasından bağımsız olarak ele alınamayacak anlamlandırma ve anlatım süreçleri olarak ortaya çıkmaktadır.

Edebiyat ve felsefe; her yaştan insanın yaşamında önemli bir yere sahip olan, bireyin kendini ve toplumu anlaması ve anlamlandırmasına katkı sunan kültürel pratiklerdir. Her ne kadar temelde farklı üretim ve düşünce biçimleri olsa da birbirinden tamamen ayrılmaları mümkün değildir. Şilili yazar Luis Sepúlveda'nın *Yavaşlığın Önemini Anlayan Salyangozun Hikâyesi* adlı çocuk kitabının incelendiği bu çalışmanın hareket noktasını, edebiyat ve felsefenin söz konusu bu özelliği oluşturmaktadır. Eser, çocuk edebiyatının felsefi düşünmeyi destekleme potansiyeli çerçevesinde, edebiyat ve felsefe arasındaki ilişki bağlamında ele alınmaktadır.

İnsanın kendini ve dünyayı anlaması için gerekli olan sorgulama beceresi ve edebiyatla kurduğu ilişki, yalnızca yetişkinlik dönemine ait değildir. Çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi edebi eserlerin verdiği keyif ve huzurun farkındadır. Oğuzkan'ın (2013: 5) da ifade ettiği gibi normal bir büyüme ve gelişim süreci geçiren çocuğun doğal ihtiyaçları olduğu kadar süreklilik gösterecek başka gereksinimleri de bulunmaktadır. Bu gereksinimler onun ruhsal dünyasıyla ilgilidir. Dolayısıyla edebi eserler, ruhsal gereksinimlerin karşılanmasına katkıda bulunan araçlar olarak değerlendirilebilir. Edebiyat, çocuk için bir yandan onun hayal dünyasını geliştiren, kendini ve etrafında olup bitenleri fark etmesine aracılık eden öte yandan da dilsel gelişimini destekleyen bir eğlence aracıdır (Yalçın & Aytaş, 2012).

Edebiyat; insanın duygu ve düşüncelerinin, kaygı ve karşı çıkışlarının dolayısıyla insana dair her şeyin sanatçının düş gücüyle ve dilin olanaklarıyla kurmaca bir dünyada yeniden şekillenmesidir. Bu dünya, çocuğa bilmediği yaşamları ve insanları tanıma fırsatı sunmakla birlikte,

farklılıklar karşısında duyarlı olmayı, onlara saygılı olma ve hoşgörü gösterebilme becerisi kazandırır (Aslan, 2018: 34). Edebiyat, okurun yaşamına yeni anlamlar katarak insanı ve hayatı yazarın penceresinden kavramasını sağlar (Çınar, 2017: 23).

Yaşamın ilk yılları olan çocukluk dönemi, çocuğun dilsel, bilişsel ve devinişsel gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerdir (Sever, 2018:15). Bu nedenle çocukların gerek fiziksel gerekse ruhsal gelişimlerini desteklemek onlara sunulacak imkânların niteliğiyle doğru orantılıdır. Çocukların zaten geniş bir hayal ve düşünce dünyası vardır. Yetişkinlerin göremediklerini görmeleri, düşünemediklerini akıllarına getirebilmeleri ya da yetişkinler tarafından önemsenmeyen bir durumun bir çocuk tarafından bambaşka bir mesele gibi algılanıyor olması, onların duygu ve düşünce dünyalarının gelişmişliğinin bir göstergesidir (Dursunoğlu, 2013: 31). Bu noktada çocuklara sunulan edebi eserlerin niteliği onların bilişsel ve duygu dünyası için büyük bir önem arz etmektedir.

Çocukluğun ilk yıllarında oldukça belirgin olan merak ve sorgulama eğilimi, felsefi düşüncenin temelinde yer alan özelliklerdendir. Buna göre çocukluk felsefeye en yakın noktada durmaktadır. Çocukluk; çocuğun dünya ve onun gerçeklikleriyle karşılaşmasıdır. Bu karşılaşma sonucunda onda merak, hayret ve hayranlık duyguları gelişir. Bu karşılaşmada çocuk sadece dünya, evren ya da başka insanlarla değil aynı zamanda kendisiyle de karşılaşır (Taşdelen, 2015: 119). Çocukluğun felsefeye en yakın noktada bulunması, felsefenin öncelikli koşulunun kişinin bilgisinin olmasıyla değil sorusunun olmasıyla ilişkilidir; çünkü felsefenin temel özellikleri, soru sormak ve araştırma yapmayı öğrenmektir. Öte yandan felsefe, insanı ve evreni merak etmek; bütün üzerine tutarlı düşünmektir (Taşdelen, 2015: 125s.). İnsanın kendisiyle karşılaşması, kendine yönelik de bir sorgulama sürecini başlatır.

Yılmaz ve Bekir (2022) de, çocuğun felsefeyle olan ilişkisinin şaşılacak bir şey olmadığını, çocukların yeni karşılaştıkları her şeye karşı hissettikleri merak ile zaten bir öğrenme ve sorgulama sürecine girdiklerini dile getirir. Dolayısıyla her çocuk, felsefe yapabilme potansiyeliyle dünyaya gelir (s. 304). Bu noktada çocukların bilişsel, duygusal ve ruhsal gelişimlerini ve gereksinimlerini karşılayacak araçlardan bir diğeri de felsefedir. Tüm bu anlatılanlardan hareketle çocukların kendilerini ve çevrelerini tanıyarak farklılıklara karşı saygılı, eleştirel düşünebilen, duygu ve düşüncelerini dile getirirken gerek kendinin gerekse başkalarının biricikliğini göz önünde bulundurabilen bireyler olabilmesi için edebiyat ve felsefenin gücünden yararlanılır.

Bu çalışmanın amacı Luis Sepúlveda'nın *Yavaşlığın Önemini Anlayan Salyangozun Hikâyesi* adlı eserini felsefi düşünme bağlamında incelemek ve eserin çocuk edebiyatı yoluyla soru sorma, kendini tanıma ve sorgulama

süreçlerine sunduğu olanakları ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Eser, çocuk edebiyatı ve felsefi düşünme arasındaki ilişki bağlamında ele alınarak karakterlerin deneyimleri ve olay örgüsü; soru sorma, kimlik arayışı, deneyim yoluyla öğrenme ve sorumluluk temaları üzerinden yorumlanmıştır.

Luis Sepúlveda, eseri torunu Daniel'in salyangozların neden yavaş olduğuna ilişkin sorusundan hareketle kaleme almıştır (Sepúlveda, 2024: 7). Anlatı, küçük bir salyangozun kendini ve çevresini tanıma yolcuğuna odaklanmaktadır. Eserin başkahramanı küçük salyangozun kendini ve çevresini tanıma yolculuğu, çocuk edebiyatının felsefi düşünmeyi destekleme potansiyeli açısından incelenmeye olanak tanımaktadır.

2. ESERDE FELSEFİ DÜŞÜNME VE KİMLİK ARAYIŞI

Hikâyenin başkahramanı küçük salyangoz, zihnini meşgul eden iki temel soruya yanıt bulmak amacıyla bir yolculuğa çıkar. İlk soru, kendisi de dâhil olmak üzere tüm salyangozların, onları çeşitli tehlikelere karşı savunmasız bırakan yavaşlıklarının nedenidir. İkinci ise, diğer canlılardan farklı olarak neden salyangozların kendilerine özgü isimlerinin bulunmayışıdır. Küçük salyangoz, bu iki sorunun yanıtını ararken hem türünün varoluş koşullarını anlamaya hem de bireysel kimliğini keşfetmeye yönelir. Tüm salyangozlar sahip oldukları bu özelliğin kendilerini bazı tehlikelere karşı savunmasız bıraktıklarının farkında olsalar da küçük salyangoz dışında hiçbiri, içindeki korkuyla yüzleşme cesaretini bulamaz. *"Hepsi çok yavaş ve sessiz olduklarının farkındaydı. […] Bu yavaşlık ve sessizliklerinden dolayı korkuya kapılmamak için bundan hiç bahsetmemeyi tercih ediyorlardı. […] Ama bunların arasında […] neden böyle olduklarını bilmek isteyen bir salyangoz vardı."* (Sepúlveda, 2024: 12s). Küçük salyangoza göre bu kadar yavaş oluşlarının anlamlı bir açıklaması olmalıdır ve o da saklı olan bu gerçeği bulup çıkaracaktır. Onun gerçeği öğrenme isteği ve cesareti ile diğerlerinin kaderci boyun eğişleri arasındaki karşıtlık, çocuk okuru alışılmış kabulleri sorgulamaya ve bunların nedenleri üzerine düşünmeye yöneltir. Çocuk felsefesinin temel amacı çocuklara sormayı, sorgulamayı, araştırmayı ve eleştirel düşünmeyi öğretmenin yanında hayatı, insanı ve evreni merak ettirmektir (Sağlam, 2021: 323). Bu bağlamda eser, edebiyat ve felsefeyi ortak bir noktada buluşturarak küçük salyangozun sorgulamaları ve deneyimleri üzerinden çocuk okurun sorgulayıcı bakış açısını geliştirir.

Küçük salyangozun zihnindeki sorulara yanıt bulmak amacıyla çıktığı yolculuk, zamanla kendini ve türünün özelliklerini anlamaya yönelik bir arayışın ötesine geçerek deneyim yoluyla öğrenme ve anlamlandırma sürecine dönüşür. Bayraktar'ın (2016) da belirttiği üzere felsefi bir bakış, insana *yolda olma* bilinci kazandırır. Bu bilinçte insan, hiçbir yolu ve menzili küçümsemez; her yol birbirine bağlanarak yolcuyu bir yerden başka

bir yere ulaştırır. Dolayısıyla yolculuk, yalnızca, varılacak belli bir nokta üzerinden değil; kat edilen yolların bütünü içinde anlam kazanır (Bayraktar, 2016: 11s.). Küçük salyangozun yolculuğu da bu açıdan değerlendirilebilir. Yavaşlığının nedenini öğrenmek amacıyla ismini çayırdaki yaşlı salyangozlardan duyduğu Bilge Bakuş'a başvurması, yolculuk esnasında Hafıza isimli kaplumbağa ile karşılaşması ve ondan "Asi" adını alması, arayışının hem bilinçli bir bilgi edinme çabası hem de beklenmedik karşılaşmalar yoluyla edinilen deneyimleri içerdiğini gösterir.

Bilge Baykuş, küçük salyangoza doğrudan bir cevap vermek yerine yanıtı kendisinin bulması gerektiğini söyler. *[…] "Peki benim bu kadar yavaş olmama ne gerek var?" diye fısıldadı salyangoz. "Buna ben cevap veremem," dedi baykuş, "kendin bulacaksın." […]* (Sepúlveda, 2024: 18). Baykuşun bu yaklaşımı, küçük salyangozun sorgulama sürecini hazır bilgilerle sonlandırmak yerine kendi sorusu üzerine düşünmeye devam etmesini sağlar. Böylece hikâye aracılığıyla çocuk okura, olay ve durumları yalnızca mevcut bilgiler doğrultusunda değerlendirmekle yetinmeyip sorgulayıcı bir bakış açısıyla anlamlandırmanın önemi gösterilir. Bu noktada Matthews, bazı çocuk şiir ve hikâyelerinin yalnızca bilgi aktarımıyla giderilemeyecek düşünsel sorular uyandırabileceğini belirtir (Matthews, 1976, akt.: Gregory & Laverty, 2022: 298). Söz konusu düşünceden hareketle edebi eserlerin, çocukların soru sorma ve sorgulama becerilerini geliştirmelerine, olay ve durumları farklı açılardan değerlendirerek anlamlandırmalarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Küçük salyangoz, yolculuğu esnasında karşılaştığı Hafıza isimli kaplumbağadan da birçok şey öğrenir. Hafıza da kendisi gibi yavaş olsa da salyangoza göre daha hızlı hareket etmektedir. *[…] "Sana yetişemiyorum, bana göre fazla hızlısın," dedi salyangoz. "Hızlı… mı? Ben… mi? Bunu… ilk… kez… senden… duyuyorum… […]" diye yanıtladı kaplumbağa onu* (Sepúlveda, 2024: 28). Küçük salyangozun bu karşılaşma sonrası hız ve yavaşlık konusundaki algısı değişmeye başlar. Salyangoz ve kaplumbağa arasındaki bu konuşma, çocuk okurun aynı olay ve durum karşısında sahip olunan bakış açısının kişinin gerek kendine gerekse başkalarına yönelik algıları üzerindeki etkilerini sorgulamasını sağlar. Böylelikle birine olumsuz görünen ve kendisinden kurtulmak istenilen bir özellik, bir başkası için bir sorun oluşturmamaktadır.

Hood'a (2019) göre aile, çocukluk deneyimleri, hobiler vb. kişinin kendine yönelik benlik algısını şekillendiren unsurlardan bazılarıdır. Bu bileşenlerin kişinin kendi benliğinin inşasındaki etkisi büyük olsa da her zaman güvenilir olduğunu söylemek doğru değildir. Bu nedenle benlik, içinde bulunulan bağlama göre değişen ve yeniden şekillenen bir şeydir (Hood, 2019: 328s). Hood'un görüşünden hareketle eserde salyangoz ve kaplumbağanın

karşılaşması, çocuk okurun kendine ve başkalarına yönelik algılarının hangi deneyimler sonucu oluştuğunu sorgulamasına olanak tanır.

Salyangozun yolculuğundaki diğer önemli gelişme ise başlangıçtan beri zihnini meşgul eden kendine bir isim bulma çabasıdır. Yolculuğa çıkmasının asıl sebebini Hafıza'ya anlattığında kaplumbağa ona insanların soru soran ve çoğunluktan farklı düşünen diğerlerine "asi" diye hitap ettiklerinden bahseder. *[…] Bir insan "Bu kadar acele etmeye gerek var mı?", "Mutlu olmak için bu kadar çok şeyimiz olması gerekli mi?" gibi sorular sorduğunda ona "asi" derler* (Sepúlveda, 2024: 31). Küçük salyangoz da zaten bu yolculuğa diğer salyangozlardan farklı olarak alışılmış kabulleri sorguladığı ve kendi yanıtlarını bulmaya çalıştığı için çıkmıştır. Bu nedenle Hafıza'nın söylediği "Asi" adını hemen benimser, çünkü bu isim onun sorgulayıcı tutumunun bir yansımasıdır.

Yavaşlığı sayesinde Hafıza ile karşılaşması Asi'ye bir isim kazandırmakla kalmamış, aynı zamanda çayırı tehdit eden tehlikeden de haberdar olmasını ve diğer canlıları korumak için harekete geçmesini sağlayacak bir fırsat yaratmıştır. Hafıza, Asi'ye insanların çayıra döktükleri asfaltın kendileri ve diğer canlılar için oluşturduğu tehlikeyi anlatır. Bu noktadan sonra Asi, içinde hem korku hem de büyük bir sorumluluk hisseder. Henüz yavaşlığının sebebini öğrenemediği için arayışını sürdürme isteği ile arkadaşlarını tehlikeye karşı uyarma sorumluluğu arasında kalır.*"Ne…yapacaksın…Asi?" diye sordu kaplumbağa. "Bilmem. Yavaşlığımın sebebini mi öğrensem yoksa geri dönüp arkadaşlarımı çayırın üzerinde beliren karanlık tehlike konusunda mı uyarsam bilemiyorum."* (Sepúlveda, 2024: 34). Aslan'a (2019) göre duyarlık, kişinin kendi benliğinden sıyrılıp başkalarının acı ve sorunlarını hissedebilmesi, etik ve ahlâki sorumluluklar alabilmesi ve doğaya karşı sorumluluk geliştirebilmesi açısından önemlidir (Aslan, 2019: 72). Bu açıdan Asi'nin yaşadığı ikilem, kendi bireysel arayışı ile diğer canlılara karşı sorumluluğu arasındaki çatışmayı görünür kılar. Eser, bu çatışma aracılığıyla çocuk okurları duyarlık ve etik sorumluluklar üzerine düşünmeye yöneltir.

Asi, diğer canlılara karşı hissettiği sorumluluk bilinciyle geri dönüp çayırdaki tehlikeden herkesi haberdar eder. *"Yavaşlığına minnettarız salyangoz. Eğer bir tavşan gibi hızlı olsaydın ya da bir yılan gibi süratle sürünebilseydin bizi görmez ve uyarmazdın. […]"* (Sepúlveda, 2024: 38). Böylece Asi, başlangıçta anlamlandırmaya çalıştığı yavaşlığının başkalarına fayda sağladığını fark etmesine olanak tanır. Öte yandan Asi'nin uyarıları herkes tarafından kabul görmez. Özellikle yaşlı salyangozların bazıları, onun anlattıklarını otoritelerine karşı bir meydan okuma olarak değerlendirdikleri için Asi'nin yeni çayır arayışına girmeleri gerektiği yönündeki önerisine ilk anda şiddetle karşı çıkarlar, ancak tehlikeyi fark ettiklerinde onun peşinden giderler. *"Asi […] Gurur ya da sevinç duymamıştı bundan. […]*

Salyangozlar ona güvenmişlerdi ve bu durum onu korkuttu. Sonra, Hafıza'nın ona gerçek bir isyancının da korku duyabileceğini ama bununla baş edebileceğini söylediği geldi aklına […]" (Sepúlveda, 2024: 49).

Eserde Asi'nin bir topluluğun sorumluluğunu aldığı ilk anda içinde hissettiği korku, çocuk okura bu konuyla bağlantılı felsefi sorgulamaların yolunu açar. "Kişi bir başkasının sorumluluğunu aldığında korku mu hisseder yoksa bu durumdan gurur mu duyar? Bir başkasının sorumluluğu üstlenildiğinde neden korku duyulur ya da bu korku kişiyi sonuca ulaşmaktan alıkoyar mı?" gibi sorular bunlardan bazılarıdır. Bunun gibi soruların gerek çocuklar gerekse yetişkinler tarafından cevaplanması görece zor olsa da önemli olan içlerindeki merak duygusu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ve süreklilik gösterecek olan duyarlık düzeyleridir. İnsanların yaşları ilerledikçe merak duygularının azaldığı; toplumsal kural, örf ve adetlerin etkisiyle sorma, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi önemli değerlerinin azalması nedeniyşe daha fazla yargılama ve eleştirme yollarına başvurdukları görülmektedir (Yeşilyurt, 2020: 165). Eserde Asi ve gelenek görenekler tarafından merak duyguları baskılandığı için kendilerini gerçekleştirme cesareti gösteremeyen yaşlı salyangozlar aracılığıyla çocuk okur, insanın gelişim sürecinde karşısına zorlukların da çıkabileceği ama önemli olanın içindeki merak duygusunun yok olmasına izin vermeden gelişmiş bir insan olarak dönüşümünü tamamlayabilmek olduğu hakkında düşünür. Böylelikle eser, kurgu aracılığıyla çocuklara felsefi sorgulama yapmanın yollarını sunar.

3. SONUÇ

Luis Sepúlveda'nın *Yavaşlığın Önemini Anlayan Salyangozun Hikâyesi* adlı eseri, kahraman küçük salyangozun düşünceleri ve deneyimleri ile şekillenerek çocuk okuru edebiyat ve felsefenin kesişim noktasında buluşturur. Kahraman Asi'nin bir isim bulmak ve türüne özgü yavaşlığının sebebini öğrenmek amacıyla çıktığı kişisel gelişim yolculuğunda yaşadıkları, çocuk okurun kendi kişisel gelişim serüveni hakkında düşünmesine olanak tanır.

Asi'nin kendine bir isim bulma çabası, "ben kimim?" sorusu ile ilişkilidir. Özünde bir benlik arayışını içeren bu isim bulma çabası, hemen her insanın hayatının belli bir döneminde zihnini meşgul eden temel sorulardandır. İnsanlar büyüdükçe küçük yaşlarında zihinlerini meşgul eden bu sorulardan uzaklaşmaktadır. Yaş ilerledikçe azalan merak duygusu giderek kalabalıkların sesi içerisinde kaybolarak sıradanlaşmakta, kişiye özgü niteliğini kaybetmektedir. Sadece Asi gibi, ısrarla yola devam edebilenler yolculuğun sonucunda değişmiş ve dönüşmüş olarak geri dönebilmektedir.

Bu noktada eser, Asi üzerinden çocuk okura tek bir konu üzerine soru sormak yerine hayata dair çeşitli konularda felsefi sorgulamalar yapma

imkânı sunar. Kimliğin kendisine hazır şekilde verilen bir şey olmadığını, aksine gerçek kimliğin süreç içerisinde kişinin kendi çabasıyla inşa edilen bir özellik olduğunu anlar. Ayrıca kişiyi niteleyen kimlikler bireysel gibi görünse de kişinin başkalarıyla kurduğu ilişkiler ve üstelendiği sorumluluklarla birlikte bireysel sınırların ötesine geçer. Bu yönüyle eser felsefi düşünmenin sadece soyut sorular üzerinden değil somut olaylar ve deneyimlerle şekillenen ve insanın hayatına yön veren bir süreç olduğunu göstermektedir. Çocuk edebiyatındaki felsefi içerikli eserler bu süreci desteklemektedir.

Edebiyat ve felsefe, kişinin kendini tanıyarak başkalarıyla kurduğu ilişki biçimini şekillendiren anlama ve anlatım biçimleridir. Farkında olarak ya da olmayarak her yaştan insan edebiyat ve felsefenin insana sunmuş olduğu imkânlardan faydalanır. İnsanın kendi benliğine yönelik sorgulamalar çocukluğunun ilk yıllarında oldukça belirgindir. İlerleyen yıllarda bu merak duygusu bazı kişilerde nispeten azalırken bazılarında sanat ve felsefenin gücüyle daha da belirgin hale gelir. Önemli olan çocukluktaki merak duygusunu yetişkinlik döneminde de devam ettirerek sorgulayan, eleştiren ve başkalarına karşı empati duygusu gelişmiş bireyler olarak toplumda var olabilmektir. Bunun için de edebiyat ve felsefenin ortak gücünden faydalanmak gerekir.

KAYNAKÇA

Aslan, C. (2018). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. İçinde: B. Özkan (Ed.). *Çocuk Yazını Dersleri Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. 1. Baskı. Adana: Karahan Kitabevi, 33-38.

Aslan, C. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi.* 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Bayraktar, L. (2016). *Felsefe İle.* 2. Basım. Ankara: Aktif Düşünce Yayıncılık.

Çınar, H. (2017). *Çocuk Edebiyatı Üzerine. Cahit Uçuk'un Çocuk Romanlarında Tip ve İletiler*. 1. Basım. İstanbul: Hiperyayın.

Dursunoğlu, H. (2013). Çocuk Edebiyatı Nedir? İçinde: Ö. Yılar & L.Turan (Ed.). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı.* 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 31-32.

Gregory, M. R. & Laverty, M. J. (2022). Frog and Toad at the Academy: Gareth B. Matthews on how Children's Literature goes philosophical. *Policy Future in Education.* Vol. 20(3), 297-315. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14782103211062463 (Erişim tarihi: 23.10.2026)

Hood, B. (2019). *Benlik Yanılsaması. Sosyal Beyin, Kimliği Nasıl Oluşturur?* E. Özdemir (Çev.). 2. Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı.* 10. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sağlam, M. H. (2021). Çocuk Şiirlerinde Soru, Sorgulama ve Felsefi Düşünme: Mustafa Ruhi Şirin Örneklemi. *Humanitas,* 9(17), 321-340 https://doi.org/10.20304/humanitas.781733 (Erişim tarihi: 23.10.2026).

Sepúlveda, L. (2024). *Yavaşlığın Önemini Anlayan Salyangozun Hikâyesi.* 2. Baskı. İstanbul: Everest Yayınları.

Sever, S. (2018). Çocuğun Gelişim Sürecinde, Etkileşim ve Oyun Aracı Olarak Kitap- Edebiyat. İçinde: B. Özkan (Ed.). *Çocuk Yazını Dersleri Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar.* 1. Baskı. Adana: Karahan Kitabevi, 1-18.

Taşdelen, V. (2015). *Felsefe Kültürü.* 1. Basım. Ankara: Hece Yayınları.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2012). *Çocuk Edebiyatı.* 6. Basım. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yılmaz, A. & Gökçe, B. (2022). Çocuk Edebiyatı Ürünleri Yoluyla Çocuklarda Felsefi Düşünceyi Geliştirme. İçinde: S. Maden (Ed.) *Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar I*. 2. Baskı. İstanbul: Hiperyayın.

LYRIK, WIE MAN SIE SCHREIBT UND IHRE WIRKUNG[2]

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

1. VORBEMERKUNG

Jan Wagner (* 1971), Büchnerpreisträger des Jahres 2017, vertrat kürzlich in einer Lesung in Bergisch Gladbach die Ansicht, man könne zu jedem Thema ein Gedicht verfassen, über einen Teebeutel, eine Gemüsesorte oder gar über ein niederländisches Bataillon, dessen Aufgabe darin bestand, sich mit Pflanzen zu befassen, die geeignet sind, im Kriegsfall dem Gegner den Vormarsch zu erschweren oder gar unmöglich zu machen, weil das Pflanzengestrüpp schier undurchdringlich ist.

Man fragte ihn, woher seine Ideen stammten. Seine schlichte Antwort lautete, er ginge stets mit Papier und Bleistift sowie mit offenen Augen durch die Welt. Das verarbeite er zu Hause zu einem Gedicht. Erste Erfahrungen habe er gesammelt, indem er berühmte Dichter wie William Butler Yeats, Seamus Heaney, Dylan Thomas oder andere nachgeahmt habe, sei dabei aber kläglich gescheitert. Zumeist sei das Ergebnis niederschmetternder Unfug gewesen.

Die folgenden Anregungen und Hinweise sollen lediglich aufzeigen, welche Kriterien beim Verfassen von Gedichten bedeutsam sein können. Sie beinhalten keine umfassende Darstellung der Verslehre oder der sprachlichen Möglichkeiten, die einen Alltagstext zu einem Gedicht umformen.

2. VOM URSPRUNG EINES GEDICHTS

Warum treibt es eigentlich Menschen an, Gedichte zu schreiben? Wie eingangs angedeutet, gibt es keine endgültigen Antworten, aber auffallend viele bekannte literarische Persönlichkeiten äußerten sich dennoch zu dieser Frage.

[2] Der Text basiert auf dem mündlichen Vortrag auf der Tagung „Deutsche Sprachtage“ des „Vereins Deutsche Sprache“ (VDS) am 29. Mai 2026 in Wien. – Er ist in großer Dankbarkeit Herrn Prof. Dr. Ali Ozman Öztürk gewidmet und als Ergänzung zu meinem 2025 von ihm in der „Schriftenreihe zur Sprache und Literatur IX“ veröffentlichten Essay „Was eigentlich ist Lyrik?“ gedacht.

In seiner 1951 gehaltenen Marburger Rede nahm Gottfried Benn (1886 - 1956) auf Grund seines lebenslangen Umgangs mit der Lyrik grundlegend Stellung zur modernen europäischen Lyrik. Er beschreibt einen bis vor einigen Jahren fast alltäglichen Vorgang und schildert, zu jeder Zeit machten eine ganze Reihe von Menschen Gedichte, die sie an Zeitungen schickten, und die Zeitungen schienen überzeugt zu sein, das Leserpublikum wünschte diese Gedichte, denn sonst verwendeten die Blätter den Raum anders. Er äußert dann, mit diesen „Gedichten der Gelegenheit und der Jahreszeiten" wolle er sich nicht befassen, obwohl es durchaus möglich sei, dass sich darunter ein hübsches „Poem" befände. Er folgert aus diesen Vorgängen, die Öffentlichkeit sei vielfach der Meinung, da sei eine Heidelandschaft oder ein Sonnenuntergang, und da stehe ein junger Mann oder ein Fräulein, die eine melancholische Stimmung hätten und nun entstehe ein Gedicht. So aber sei es nicht. Er stellt fest: *Ein Gedicht wird gemacht*. Hinter einem Gedicht stünden die Probleme der Zeit, der Kunst, der inneren Grundlagen unserer Existenz weit gedrängter und radikaler als in einem Roman oder einem Bühnenstück. *Ein Gedicht ist immer die Frage nach dem Ich, und alle Sphinxe und Bilder von Sais mischten sich in die Antwort ein*. (Völker, 1986, S. 66/67)

Alsdann erläutert er den Vorgang beim Entstehen eines Gedichts und fasst dies in drei Thesen zusammen. Der Autor besitzt:

Erstens einen … schöpferischen Keim, eine psychische Materie.

Zweitens Worte, die in seiner Hand liegen, die zu seiner Verfügung stehen, mit denen er umgehen, die er bewegen kann, er kennt sozusagen seine Worte. Es gibt nämlich etwas, was man die Zuordnung der Worte zu einem Autor nennen kann. Vielleicht ist er auch an diesem Tag auf ein bestimmtes Wort gestoßen, das ihn beschäftigt, erregt, das er leitmotivisch glaubt verwenden zu können.

Drittens besitzt er einen Ariadnefaden, der ihn aus diesem gegensätzlichen Spannungsfeld (bei Benn: bipolare Spannung) mit absoluter Sicherheit herausführt; denn – und nun kommt das Rätselhafte: Das Gedicht ist schon fertig, ehe es begonnen hat, er weiß nur seinen Text noch nicht. das Gedicht kann gar nicht anders lauten, als es eben lautet, wenn es fertig ist. Sie wissen ganz genau, wann es fertig ist, das kann natürlich lange dauern, wochenlang, jahrelang, aber bevor es nicht fertig ist, geben Sie es nicht aus der Hand. (ebda., S. 68)

Benn stellt in seinen Überlegungen eine für den normalen Betrachter völlig überraschende These auf, indem er sich auf die ewige homerische Frage beruft. Ebenso wie bei Homer ist man sich bis heute nicht sicher, ob dieser alleine die Odyssee und die Ilias schuf oder ob es nicht mehrere Urheber

gab. Er folgert also, jedem Gedicht wohne die homerische Frage inne, jedes Gedicht ist von mehreren, das heißt einem unbekannten Verfasser. Diese These ist derart merkwürdig, dass er sich gezwungen sieht, sie näher zu erläutern und beschreibt den Vorgang, wie ein Gedicht entsteht wie folgt*: Irgendetwas in Ihnen schleudert ein paar Verse heraus oder tastet sich mit ein paar Versen voran, irgendetwas andres in Ihnen nimmt diese Verse sofort in die Hand, legt sie in einen Beobachtungsapparat, ein Mikroskop, prüft sie, färbt sie, sucht nach pathologischen Stellen*. (ebda., S. 69)

Es spricht allerhand für diese These; denn beobachten wir uns selbst, entdecken wir häufig, dass zuweilen ein seltsamer Zwang uns zu zwingen scheint, ein Gedicht zu verfassen. Der tschechische Literaturnobelpreisträger Jaroslav Seifert schreibt in seinem Gedicht

„Der Retranslationsturm“
Da fielen mir Verse ein,
über die ich schon früher nachgedacht hatte.

Der erste Vers meldete sich leise,
dann der zweite,
der dritte und
der vierte spann sich fort im Lied,
verbunden mit einer eleganten Spange
funkelnder Reime.

Es war ein Lied für Dich, meine Liebe,
und es war schöner als die Perlenkette,
die Du dreifach um Deinen Hals geschlungen hattest.
Und ich wollte es Deiner geduldigen Liebe
als Morgengabe
auf die Knie legen.

Als das Lied zu Ende war,
erhob ich mich rasch
und eilte die Mauern entlang
zu mir nach Hause,
zwischen Heckenrosen
und dem Drahtgeflecht der Gartenzäune,
an dem Retranslationsturm vorbei,
der in mein Fenster blickt.

Eilig setzte ich mich an den Tisch
und griff zur Feder.
Aber, mein Gott!

Es fiel mir kein Wort mehr ein!

Und die Verse jenes zauberhaften Morgens
suche ich bis heute. (Seifert, 1984, S. 17)

3. ÜBER DEN ANLASS, GEDICHTE ZU SCHREIBEN

Was aber treibt uns an, Gedichte zu schreiben? Ein bezeichnendes Beispiel liefert uns nochmals Jaroslav Seifert in seinem Gedicht

Das Bachkonzert

Ich konnte nie lange schlafen in der Früh,
immer weckten mich die ersten Straßenbahnen
und oft auch meine eigenen Verse.
Sie zogen mich an den Haaren aus den Federn,
zerrten mich zum Stuhl,
und kaum hatte ich mir die Augen gerieben,
zwangen sie mich zu schreiben. (ebda., S. 52)

Anschaulich erläutert er, was in einem Dichter vorgeht. Es ist der Augenblick, sei es das Erwachen am frühen Morgen oder ein anderer Anlass, der ihn zwingt, zum Bleistift zu greifen, um die wie aus einer imaginären Quelle hervorströmenden Verse auf Papier festzuhalten, zu wichtig ist der flüchtige Moment. Ähnliche Worte wählte auch der eingangs zitierte Jan Wagner, der niemals ohne Papier und Bleistift das Haus verlasse. Oft handelt es sich um wenige Sekunden, die bleiben, um den Einfall aufzugreifen.

Man könnte meinen, diese Ansichten seien nicht allgemeingültig, zu viele unterschiedliche Auffassungen von zu vielen anderen Dichtern und Essayisten seien zu dieser entscheidenden Frage geäußert worden. Es mag sein, dass der schöpferische Moment letztlich nicht erfassbar ist. Und dennoch pflichtet ein anderer, diesmal noch berühmterer Dichter Gottfried Benn bei, T.S. Eliot (1888-1965), der 1948 den Literaturnobelpreist erhielt. In seinem Essay „Die drei Stimmen der Dichtung“ vermerkt er, in einem Gedicht, dass weder didaktisch noch erzählend ist, und von keinem gesellschaftlichen Zweck bestimmt, liege dem Dichter vielleicht nur daran, diesen dunklen Drang in Verse zu kleiden, indem er seinen ganzen Vorrat an Worten mit all ihren Grund- und Nebenbedeutungen und ihrem Klang in Anspruch nimmt. Er weiß selbst nicht, was er sagen möchte, bis er es ausgesprochen hat (Völker, S. 71/72).

Doch in einzelnen Fällen reicht auch das nicht aus, denn gerade T.S. Eliots berühmtes Gedicht „The Waste Land – Das wüste Land“ bedurfte des eingreifenden Lektorats des Dichters Ezra Pound. Und der war keineswegs

zimperlich, sondern begann aus dem großartigen Entwurf Eliots umfangreiche Teile zu streichen. Am Ende war es fast die Hälfte des Werkes. Aber auf diese Weise holte Pound das Beste aus dem Langgedicht heraus (Hummelt, 2022, S. 45/46).

Es machte „Das wüste Land“ zu jenem bahnbrechenden Gedicht, das dazu beitrug, Thomas Stearns Eliot den Literaturnobelpreis zu verleihen.

4. ÜBER DIE FORM

Kommen wir nun zur Form eines Gedichts und nochmals zu den Gedanken Gottfried Benns, der erklärt, er verspräche sich nichts davon, tiefsinnig und langwierig über die Form zu sprechen. „Die *Form* ist ja das Gedicht. Die Inhalte eines Gedichts, sagen wir Trauer, panisches Gefühl…, die hat jeder, das ist der menschliche Bestand in mehr oder minder vielfältigen sublimem Ausmaß, aber Lyrik wird daraus nur, wenn es in eine Form gerät, wenn es diesen Inhalt eigenständig macht, aus ihm mit Worten Faszination macht. Eine isolierte Form, eine Form an sich gibt es ja gar nicht. Sie ist das Sein, der existentielle Auftrag des Künstlers, sein Ziel.“ (Völker, S. 69).

Diese Aussage mag unbefriedigend sein, da sie einem Fragesteller keine Hilfestellung anzubieten scheint. Und doch steckt ein hoher Wahrheitsgehalt in dieser Feststellung. Michelangelo soll die Frage gestellt worden sein, wie er zu seinen zahlreichen unterschiedlichen Skulpturen gelange. Seine Antwort soll gelautet haben: „In jedem Steinblock steckt eine Statue, und es ist die Aufgabe des Bildhauers, sie zu entdecken.“ Einen Nachweis, eine Zitatstelle scheint es nicht zu geben. Aber bedarf es überhaupt eines Nachweises? Letztlich ergibt sich diese Frage zwangsläufig nicht nur für Lyriker oder Schriftsteller, sondern für jeden Künstler, seien es Bildhauer, Maler oder Komponisten, folglich auch für den Gelegenheitslyriker. Ein Kunstwerk muss eine Form erhalten. Aber im Kunstwerk ist auch das Wort „Werk“ enthalten oder erweitert „Handwerk“.

Es ist müßig, sich an den Schreibtisch, auf eine Parkbank oder einen Stein mit Blick über das malerische Rheintal zu setzen und sich zu entschließen, an Ort und Stelle ein Gedicht, beispielsweise ein Sonett zu schreiben. Es wird nicht gelingen, aber es kann geschehen, dass plötzlich in einem unerwarteten Moment, bei einem Spaziergang, beim Gang ins Büro, eigentlich überall ein Gedanke blitzartig auftaucht und verlangt, sofort aufgeschrieben zu werden. Wer könnte nicht über einen solchen magischen Augenblick berichten?

Und auf den warteten weltberühmte Dichter und Dichterinnen zuweilen jahrelang. Es ist bekannt, dass Reiner Maria Rilke (1875 in Prag – 1926 Valmont) allein an den „Duineser Elegien“ von 1912 bis 1922 arbeitete,

Goethe am „Faust“ fast ein ganzes Leben. Und dennoch gilt Benns Feststellung: Jeder weiß, wann ein Gedicht, ein Werk „fertig“ ist.

Diese Thesen Benns und T. S. Eliots erfuhren im April dieses Jahres eine Bestätigung an unerwarteter Stelle. Matthias Weichelt besprach in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung das Gedicht des Dichters Alexander Gelman „Wenn das Gedicht noch keine Form hat“. Er bezieht sich auf einen Kommentar Gelmans. Dieser fasst seine Erkenntnis wie folgt zusammen: „Wenn Gedichte entstehen, gibt es jemanden in mir, der plötzlich die Worte auswählt und so miteinander verbindet, wie dieser Jemand es für richtig hält.“ (Weichelt, 2026, S. 18).

Axel Kutsch, Herausgeber zahlloser Anthologien, der erstaunlich vielen Menschen die Tore zur Lyrik zu öffnen half, bezeichnete das „Dichten“ als Arbeit, womit er im Grunde genommen „handwerkliches Können“ meinte. Mit anderen Worten, es beginnt ein Ringen mit den Worten, einem ersten Entwurf, manchmal eine wahre Papierschlacht, zerrissene oder durchgestrichene Entwürfe und der Frage, ob gereimt oder in freien Rhythmen. Und schon tönt aus der Verschwiegenheit des Augenblicks die mahnende Stimme der Formstrenge. Axel Kutsch weist in schriftstellerischer Leichtigkeit ironisch auf diese schöpferischen Sorgen wie folgt hin:

Führung durch ein Sonett

Sie haben soeben ein Sonett betreten.
Mathematisch betrachtet sind das 14 Zeilen.
Nein, Sie brauchen sich nicht zu beeilen.
Sie werden jetzt in die Zweite Strophe gebeten.

Durch ein Sonett geht man bequem.
Es ist nach den Regeln der Dichtkunst geformt
und daher zwangsläufig genormt.
So ein Sonett ist richtig angenehm.

Spüren Sie die Ruhe, die sich verbreitet,
wenn man ein Sonett durchschreitet?
Nichts wird gebrochen, nichts zerhackt.

Hier geht der Versfuß im Takt.
Wie das fließt, wie das gleitet
und Sie aus dem Sonett geleitet. (Kutsch, 2024, S. 182).

Was so leichtfüßig klingt, fast musikalisch für die Ohren, ist eine über Jahrhunderte gewachsene Form, wobei es zahlreiche Abweichungen gibt.

Aber die Grundform steht fest: zwei vier- und zwei dreizeilige Strophen, in diesem Falle in der Reimform abab, cddc, eef und fee. Wäre man ein sturer Purist, könnte man sofort Einwände erheben, diese Reimfolge entspreche nicht den überkommenen Regeln. Doch an diesem Beispiel wird anschaulich, dass sämtlicher strenger Formalismus in die Verzweiflung führt. Man erkennt deutlich, dass der Reim Axel Kutsch in diese Reimfolge zwang, noch deutlicher gesagt: Ihm fielen keine anderen Wörter als eben diese ein. Aber wie schön passen Wörter „zerhackt“ und „Takt“ zusammen. Damit erfüllt sich eine andere, bisher nicht erwähnte literarische Forderung, nämlich die nach dem überraschenden, völlig unerwarteten Reim. Die moderne Lyrik baut auf diesen Effekt und vermeidet ausgetretene Pfade. Derjenige, der vor zwei Jahrhunderten auf Herz und Schmerz reimte, formte Erstmaliges, die Nachahmer jedoch schufen nichts Neues. Das ist langweilig.

Eines aber sollte man beachten: Der Reim beinhaltet einen schöpferischen Akt, und nicht nur der. Dies setzt die grundlegende Kenntnis der Metrik voraus oder anders ausgedrückt, das Metrum, das Versmaß, gibt die Struktur und den Rhythmus eines Gedichts vor und verlangt eine erhebliche sprachliche Fertigkeit. Und dies führt zum äußeren Erscheinungsbild eines Gedichts – entweder zum Aufbau in Strophen oder zu einem strophenlosen Gedicht. Dies näher zu beleuchten, würde allerdings den Rahmen dieses Vortrages sprengen.

5. POETISCHE SPRACHE

Von wesentlicher Bedeutung für ein Gedicht ist dessen sprachliche Gestaltung. Eine poetische Sprache unterscheidet sich grundlegend von der Alltagssprache. Sie bedient sich mannigfaltiger Gestaltungsmittel, seien es bildhafte Ausdrücke, Metaphern, Zeilensprung (Enjambement) oder Hyperbeln (Übertreibung). Überreiche Beispiele liefert das monumentale Versepos „Omeros“ des Literaturnobelpreisprägers des Jahres 1992, Derek Walcott (1930-2017). Es erzählt die Geschichte einer Gruppe von Menschen auf der karibischen Insel St. Lucia und zugleich die dramatische Geschichte dieses Archipels. Derek Walcott verwendet Formulierungen wie „das Kopfsteinpflaster wandert zum Hafen“, „Stacheldrahthecken“, „salzfrischer Morgen“ oder „die Gier, die ihre Netze auswirft“. Nur wenige Zeilen – es sind Terzinen (Dreizeiler), wie auch Dante sie in der „Göttlichen Komödie“ verwendet – mögen die sprachliche Gipfelhöhe andeuten, die dieser Dichter erreichte:

Die Bucht war schwarz wie Sternenlicht. Weißes Rauschen
säumte des Strandes Geruch. Der Leuchtstrahl kreiste
über Bäume und ließ aus, was er nie erreichte.

Wind peitschte die Palmen über erleuchtete Bungalows,
eine Welle bäumte sich mit dem Laut zerreißenden Stoffs
entlang der Naht, das klang, wie wenn Mutter beim Nähen

erzürnt auftrennte mit bloßen Zähnen.
Als ich die Türe schloß, hörte ich das Geräusch
der Brandung sich entfernen, weit hinaus aufs Meer. (Walcott, 1995, S. 175).

Nimmt man dieses 341 Seiten lange Versepos in die Hand und beginnt darin zu lesen, so entführen die Verse den Leser in eine fremdartige karibische Welt und über einen Zauber aus, die kein Reiseprojekt je beschreiben könnte. Das ist Poesie.

In gleicher Schönheit wirken die Verse Wilhelm Lehmanns in seinem Gedicht „Fahrt über den Plöner See", dessen erste drei Strophen nach mehrfachem Zuhören ihre Tiefe offenbaren:

Es schieben sich wie Traumkulissen
Bauminseln stets erneut vorbei,
Als ob ein blaues Fest uns rufe,
Die Landschaft eine Bühne sei.

Sich wandelnd mit des Bootes Gleiten
Erfrischt den Blick Laub, Schilf und See:
Hier könnte Händels Oper spielen,
Vielleicht Acis und Galathee.

Die Finger schleifen durch die Wasser,
Ein Gurgeln quillt um Bordes Wand,
Die Ufer ziehn wie Melodieen,
*Und meine sucht nach deiner Hand…(*Lehmann, 1963, S. 19).

6. FAZIT

Auch wenn Gedichte weitgehend aus den Tageszeitungen verschwunden sind, so wird es immer Menschen geben, die sich der ältesten literarischen Form zuwenden, einen Gedichtband erst zur Seite legen, haben sie die letzte Seite erreicht. Lyrik bedarf, um sie zu schreiben, eines erheblichen Leseaufwandes, der Übung sowie jener magischen Augenblicke, in denen dem Empfänger die Worte zufließen, nach denen er immer schon suchte. Ein kurzer Vortrag wie dieser kann nur anregen, die Phantasie aber nicht ersetzen, wohl aber den Wunsch vertiefen, Gedichte zu schreiben. Man benötigt kein akademisches Studium, um Lyriker zu werden. Es gibt

genügend Beispiele von Menschen, die Verse schrieben, die die Namen der Verfasser in die literarische Unsterblichkeit versetzten. Eines aber sollten wir bedenken:

Die Sprache ist ein Wunder. Ihre Schönheit zu bewahren und zu fördern, ist unsere Pflicht.

LITERATURVERZEICHNIS

Hummelt, N. (2022). *1922 – Wunderjahr der Worte. München: Luchterhand.*

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

Lehmann, W. (1963). *Gedichte*. Stuttgart: Reclam.

Rilke, R. M. (1993, 6. Aufl.) *Die Gedichte.* Frankfurt: Insel Verlag.

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

Völker, L. Hrsg.). [1986]. *Theorie der Lyrik*. Stuttgart: Reclam.

Walcott, D. (1995). *Omeros*. München und Wien: Carl Hanser Verlag

Weichelt, M. (2026, 11. April). Wenn das Gedicht noch keine Form hat. *Frankfurter Allgemeine Zeitung.*

HEINRICH BÖLLS ANEKDOTE ZUR SENKUNG DER ARBEITSMORAL IN DER BILDERBUCHADAPTION VON ÉMILE BRAVO: EINE TEXT- UND BILDANALYTISCHE UNTERSUCHUNG

Prof. Dr. Nihan DEMİRYAY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-1497-9275
ndemiryay@hotmail.com

1. EINLEITUNG

Heinrich Bölls 1963 veröffentlichte Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral stellt in einer kurzen Begegnung zwei Maßstäbe für Arbeit, Bedarf und ein gelungenes Leben gegenüber. Ein Tourist trifft in einem Hafen auf einen Fischer, der nach einem ausreichenden Fang in seinem Boot döst. Aus der Frage, weshalb dieser nicht erneut ausfahre, entwickelt der Tourist eine Folge wirtschaftlicher Möglichkeiten: zusätzlicher Fang, weitere Boote, Produktionsanlagen, Restaurant und Export. Erst die Frage „Was dann?“ führt den Entwurf zu seinem Ziel. Der Fischer könne eines Tages beruhigt im Hafen sitzen und in der Sonne dösen. Genau dies, so seine Antwort, habe er bereits getan, bevor ihn das Klicken des Fotoapparats störte (vgl. Böll 1994, S. 267ff.).

Die gesellschaftskritische Wirkung entsteht nicht erst mit dieser Pointe. Bereits die sprachliche Organisation des Textes verbindet unterschiedliche Haltungen zu Tätigkeit, Zeit und Besitz. Aus einem begrenzten Bedarf entwickelt der Tourist eine offene Steigerungsfolge, in der jeder erreichte Zustand die Voraussetzung für den nächsten bildet (Böll 1994, S. 267–269).

2014 erschien Bölls Text unter dem Titel *Der kluge Fischer* mit Bildern von Émile Bravo. Damit tritt zu der sprachlich bereits stark visualisierten Hafenszene eine bildliche Anordnung. Von besonderer Bedeutung ist die Zukunftsrede des Touristen: Was im Ausgangstext ausschließlich als Möglichkeit formuliert wird, erhält im Bilderbuch eine sichtbare Gestalt. Die leitende Frage lautet daher, wie die Bilderbuchgestaltung die sprachlich und erzählerisch angelegten Strukturen der Anekdote aufgreift und welche Funktion die Bilder für Steigerung, Figurenrelation und ironische Pointe übernehmen.

In der vorliegenden Arbeit geht die Untersuchung in zwei Schritten vor. Zunächst werden diejenigen Merkmale des Ausgangstextes bestimmt, die für die Bilderbuchgestaltung grundlegend sind. Daran schließt die Analyse von Titel, Farb- und Raumordnung, Bildfeldstruktur, Körperdarstellung und Zukunftsbildern an. Aussagen über tatsächliche Wirkungen auf Kinder oder

Erwachsene sind damit nicht verbunden; Gegenstand sind hierbei die im Buch angelegten Darstellungs- und Deutungsmöglichkeiten.

2. SPRACHLICHE GRUNDLAGEN DER AUSGANGSSZENE

Die Anekdote beginnt mit einer farblich gegliederten Hafenszene. Blauer Himmel, grüne See, weiße Wellenkämme, ein schwarzes Boot und die rote Mütze des Fischers bilden das vom Erzähler bezeichnete „idyllische Bild". Noch bevor die Figuren miteinander sprechen, werden Schauplatz und Körperhaltungen als sichtbare Anordnung entworfen. Der „ärmlich gekleidete" Fischer liegt in seinem Boot und döst; der „schick angezogene" Tourist nähert sich der Szene als Beobachter (Böll 1994, S. 267 ff.).

Das „idyllische Bild" wird innerhalb der Handlung zum Gegenstand einer fotografischen Aufnahme. Der Tourist betätigt dreimal den Auslöser. Das wiederholte „Klick" unterbricht die Ruhe der Situation; das Klicken des Feuerzeugs setzt die Geräuschfolge bei der Kontaktaufnahme fort. Bevor der Fischer zum Gesprächspartner wird, nimmt der Tourist ihn somit als Bestandteil eines Motivs wahr. Die Kamera kennzeichnet den ersten Zugang des Besuchers zum Fischer und zu dessen Lebensumfeld.

Die Eingangsbeschreibung erfüllt damit mehr als eine dekorative Funktion. Sie verbindet die räumliche Einführung mit einer Wahrnehmungssituation: Die Hafenszene wird nicht nur beschrieben, sondern innerhalb der erzählten Welt als Bild ausgewählt und technisch festgehalten. Zwischen dem sprachlich entworfenen „idyllischem Bild" und der fotografischen Tätigkeit des Touristen entsteht ein Bezug, der für die spätere Bilderbuchgestaltung grundlegend ist. Der Text führt bereits eine Figur ein, die selbst Bilder produziert und den Fischer zunächst aus der Distanz eines Betrachters erfasst.

Auch der Übergang vom Sehen zum Sprechen ist deutlich markiert. Der Fischer reagiert anfangs durch Kopfbewegungen; erst später geht er nach Aussage des Erzählers von der „Zeichensprache" zum gesprochenen Wort über. Blick, Körperbewegung und Sprache bilden somit von Beginn an aufeinander bezogene Ausdrucksebenen. Diese knappe körperliche Kommunikation steht den zunehmend ausführlichen Fragen des Touristen gegenüber und bereitet die spätere Rede vor.

Die Hilfsbereitschaft des Touristen enthält nach Aussage des Erzählers ein „Zuviel an flinker Höflichkeit", das eine „gereizte Verlegenheit" hervorruft. Das Wort „Zuviel" erscheint, bevor das Gespräch eine wirtschaftliche Richtung erhält. Später nimmt die Überschreitung eine quantitative Form an: Aus einer weiteren Ausfahrt werden mehrere Fahrten; auf größere Fangmengen folgen Motor, weitere Boote und Produktionsanlagen (Böll 1994, S. 267–269).

Der Fischer bezeichnet seinen Ertrag dagegen als „genug“. Der Fang reicht für den gegenwärtigen Tag sowie „für morgen und übermorgen“. Zwischen beiden Ausdrücken besteht damit eine am Wortlaut nachweisbare Opposition. Sie bezeichnet unterschiedliche Grenzen der Tätigkeit: Für den Fischer endet die Arbeit mit einem ausreichenden Ergebnis; für den Touristen eröffnet dasselbe Ergebnis die Möglichkeit weiterer Steigerung (Böll 1994, S. 267–269).

Diese Opposition entsteht nicht in Form einer abstrakten Erörterung. Sie wird aus konkreten Handlungen und Reaktionen entwickelt. Der Tourist reicht die Zigarette nicht nur hin, sondern übernimmt auch weitere Handgriffe; anschließend versucht er, die von ihm selbst hervorgerufene Verlegenheit durch Fragen zu überbrücken. Das „Zuviel“ bezeichnet daher zunächst eine Art des Umgangs mit dem anderen. Erst im Verlauf des Gesprächs wird aus diesem Verhaltensmerkmal ein Prinzip, das auch die wirtschaftliche Zukunftsrede strukturiert. Beide Ebenen sind aufeinander beziehbar, ohne Höflichkeit und ökonomische Expansion gleichzusetzen (vgl. Böll 1994, S. 267–269).

Die unterschiedliche Haltung der Figuren wird nicht allein im Gesprächsinhalt vermittelt. Der Fischer liegt und döst, während der Tourist fotografiert, fragt und gestikuliert. Im Verlauf seiner Zukunftsrede benötigt der zunehmend erregte Besucher schließlich „beide Hände“. Der Fischer übernimmt demgegenüber eine beruhigende Rolle und klopft ihm auf den Rücken „wie einem Kind, das sich verschluckt hat“. Kleidung, Körperhaltung, Bewegung, Gestik und Blickrichtung tragen damit zur schrittweisen Veränderung der Figurenrelation bei (Böll 1994, S. 267–269).

Die sprachliche Darstellung arbeitet dabei mit einer auffälligen Ökonomie. Die Antworten des Fischers bleiben knapp, während der Tourist seine Überlegungen in einer immer längeren Folge entwickelt. Die Kürze der Fragen begrenzt die Rede nicht; sie treibt sie vielmehr voran. Insbesondere das wiederholte „Was dann?“ veranlasst den Touristen, den Zweck jeder erreichten Stufe erneut zu bestimmen. Die Pointe wird dadurch nicht als überraschender Einfall von außen hinzugefügt, sondern aus der Struktur des Gesprächs vorbereitet.

Die räumliche und farbliche Beschreibung, der fotografische Blick, die Opposition von „Zuviel“ und „genug“ sowie die körperlich gestaltete Figurenbeziehung bilden die textlichen Grundlagen für die Untersuchung ihrer bildlichen Anordnung in *Der kluge Fischer*.

3. DIE AUSGANGSSZENE IN DER BILDERBUCHGESTALTUNG

Die visuelle Umsetzung einer literarischen Vorlage in ein Bilderbuch erfordert eine sorgfältige Übersetzung von textuellen Motiven in eine

bildsprachenbasierte Erzählstruktur. Im Falle von Heinrich Bölls Text müssen die illustrativen Elemente die implizite Gesellschaftskritik und den philosophischen Kern der Parabel auf visueller Ebene greifbar machen. Die gestalterische Rekonstruktion dieser ersten Begegnung zwischen dem Fischer und dem Touristen lässt sich dabei anhand spezifischer ästhetischer Kriterien analysieren, die im Folgenden näher untersucht werden.

3.1 Titel Farbgestaltung und Figurenanordnung

Eine erste Akzentverschiebung erfolgt durch den Titel. Während Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral den arbeits- und gesellschaftskritischen Zusammenhang bezeichnet, stellt *Der kluge Fischer* eine Figur in den Mittelpunkt und versieht sie mit einer positiven Eigenschaft. Die Bewertung, die der Ausgangstext erst aus dem Gespräch entwickelt, wird damit vorangestellt. Der Umschlag unterstützt diese Fokussierung: Der Fischer erscheint als zentrale Figur, während der Tourist zunächst zurücktritt.

Auch die Gestaltung des Umschlags und des Vorsatzes greift Motive der späteren wirtschaftlichen Vorstellung auf. Der Umschlag erinnert an eine Sardinenbüchse; das Vorsatzpapier zeigt das entsprechende Fischgetümmel. Damit wird ein Produkt der industriellen Verarbeitung bereits in die Rahmung des Buches einbezogen (vgl. Steinhauser 2014).

Der Titelwechsel verändert damit nicht den Wortlaut der eigentlichen Begegnung, wohl aber ihre Rahmung. Der ursprüngliche Titel benennt eine Bewegung innerhalb eines gesellschaftlichen Begriffsfeldes; der neue Titel formuliert eine Eigenschaft der Hauptfigur. Die Aufmerksamkeit richtet sich folglich weniger auf die „Arbeitsmoral“ als abstrakten Gegenstand als auf die Frage, worin die Klugheit des Fischers besteht. Diese Vororientierung ist für die Lektüre bedeutsam, weil die Bewertung des Fischers nicht erst am Ende einsetzt, sondern bereits vor Beginn der Handlung angeboten wird.

Die Verbindung zwischen Umschlag und Zukunftsbildern erweitert die Rahmung über den Titel hinaus. Das Motiv der Sardinenbüchse verweist auf eine Form der Verarbeitung, die in der gegenwärtigen Hafenszene noch keine Rolle spielt. Damit steht am äußeren Rand des Buches bereits ein Gegenstand aus jener Produktionswelt, die der Tourist erst im Gespräch entwerfen wird.

Bravo übernimmt die Farbigkeit der sprachlichen Ausgangsszene, ohne die genannten Farben schematisch zu wiederholen. Himmel und Meer bilden große blaue Flächen; Boot, Kleidung und Gegenstände führen weitere Farbakzente ein. Die offene Wasser- und Himmelsfläche lässt den Hafen nicht als dicht gefüllten Arbeitsraum, sondern als ruhige Umgebung erscheinen. Innerhalb dieses Raumes bildet das Boot den Ort der Begegnung.

Die Körperhaltungen konkretisieren die im Text angelegte Differenz. Der Fischer liegt zurückgelehnt und fügt sich in die waagerechte Ausrichtung des Bootes ein. Der Tourist ist aufgerichtet, dem Fischer zugewandt und durch Kamera, Strohhut und auffällige Kleidung als Besucher gekennzeichnet. Die Bezeichnung „ärmlich gekleidet“ wird dabei nicht durch eine deutlich mangelhafte Kleidung zugespitzt. Stärker hervorgehoben wird der Unterschied zwischen körperlicher Ruhe und beobachtender Aktivität. Die Illustration übernimmt somit nicht jede sprachliche Einzelangabe mit gleichem Gewicht. Während die farbliche Gliederung des Schauplatzes fortgeführt wird, tritt die soziale Kennzeichnung der Kleidung zurück.

3.2 Bildfeldstruktur und fotografischer Blick

In der Anekdote folgen Erzählerbericht und Figurenrede innerhalb eines fortlaufenden Textes aufeinander. Das Bilderbuch verteilt diese Bestandteile auf Bildflächen und Sprechblasen. Die kurzen Fragen, Antworten und Kopfbewegungen erhalten dadurch eine räumliche und zeitliche Gliederung. Eine rasche Bildfolge entspricht dem knappen Dialog, während Gesten und Gesichtsausdrücke die sprachlichen Angaben körperlich konkretisieren (vgl. Steinhauser 2014).

Der fotografische Blick erhält dabei eine zusätzliche Ebene. Der Tourist betrachtet die Hafenszene durch seine Kamera; im Bilderbuch wird er selbst zum Bestandteil eines Bildes, das diese Tätigkeit zeigt.

Vor diesem Hintergrundwird die Funktion der Bildfeldstruktur greifbar. Jede Bildfolge hält einen Moment fest, steht aber zugleich in einer zeitlichen Beziehung zum Nachfolgenden. Die Wiederholung ähnlicher Ausschnitte macht kleine Veränderungen der Haltung oder des Gesichtsausdrucks wahrnehmbar. Damit verbindet die Gestaltung zwei Prinzipien: Das einzelne Bild fixiert eine Situation, die Folge der Bilder stellt Bewegung und Gesprächsverlauf her.

Diese Form ist für die Eingangsszene besonders passend, weil das Fotografieren selbst aus einer Reihe fixierter Augenblicke besteht. Das dreimalige „Klick“ des Textes findet in einer Bildfolge eine mediale Entsprechung, ohne dass Illustration und Fotografie gleichgesetzt werden. Während die Kamera des Touristen die Szene als Motiv sichern soll, ordnet das Bilderbuch die verschiedenen Momente zu einer Erzählung. Der fotografische Stillstand wird dadurch in einen sequenziellen Zusammenhang eingebunden.

Auch die Sprechblasen verändern die Stellung der Figurenrede. Im Prosatext sind Äußerungen und Erzählerkommentare nacheinander angeordnet. Im Bild werden die Worte räumlich einer Figur zugewiesen und zugleich mit deren Körperhaltung verbunden. Die knappen Antworten des Fischers

erhalten dadurch nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine visuelle Position. Umfang und Platzierung der Sprechblasen lassen die ungleiche Verteilung der Rede erkennen, ohne die Gesten auf eine bloße Illustration des Gesagten zu reduzieren.

Die Ausgangsszene etabliert somit die gestalterischen Regeln, nach denen das weitere Gespräch lesbar wird. Farbe und Raum kennzeichnen die gegenwärtige Situation; Bildfolgewechsel gliedern Zeit und Reaktion; Sprechblasen ordnen die Rede zu; Körperhaltung und Blickrichtung bestimmen die Beziehung.

4. DIE DARSTELLUNG DER VORGESTELLTEN ZUKUNFT

Das Bilderbuch nutzt die visuelle Ebene, um die gedanklichen Zukunftskonstrukte des Touristen räumlich greifbar zu machen. Hierbei verknüpfen sich sprachliche Steigerungen mit visuellen Kompositionsprinzipien

4.1 Bildraum und Steigerungsfolge

Die vorausgedachte Expansionskette entsteht ausschließlich in der Rede des Touristen. Konditionalformen, zeitliche Staffelungen und wiederholte Folgerungen kennzeichnen den hypothetischen Status: Aus zusätzlicher Arbeit soll ein höherer Fang entstehen, daraus Kapital und aus dem Kapital eine weitere wirtschaftliche Stufe (vgl. Böll 1994, S. 267 ff.).

Die Bilderbuchgestaltung unterscheidet diese Ebene auch formal von der Hafenszene. Während das unmittelbare Gespräch vorwiegend in kleineren Bildfeldstrukturen gegliedert wird, erhalten die Vorstellungen des Touristen überwiegend einen größeren, teilweise ganzseitigen Bildraum (vgl. Steinhauser 2014). Die Zukunftsrede unterbricht damit den Rhythmus des Gesprächs und öffnet einen eigenen Raum für das mögliche Leben des Fischers.

Der Formatwechsel macht nicht nur einen neuen Schauplatz sichtbar. Er kennzeichnet zugleich einen Wechsel des Darstellungsstatus. Die kleinen Panels sind an die zeitliche Abfolge des Gesprächs gebunden; die größeren Bilder entfalten Möglichkeiten, die außerhalb der gegenwärtigen Handlung liegen. Die Zukunft erhält dadurch mehr Fläche, ohne einen höheren Wirklichkeitsgrad zu gewinnen. Ihre bildliche Präsenz bleibt von der sprachlichen Zuschreibung durch den Touristen abhängig.

Gerade hierin liegt eine zentrale Leistung der Bilderbuchgestaltung. Sprachlich können Möglichkeit und Wirklichkeit durch Verbformen eindeutig unterschieden werden. Mit der Zahl der Gegenstände wachsen Bilddichte, Tätigkeitsbereiche und räumliche Ausdehnung. Der begrenzten Ausgangssituation mit einem Fischer und einem Boot steht eine zunehmend

ausgestattete Welt gegenüber und bleiben als übersteigerte Ausführung der Rede des Touristen erkennbar.

Die räumliche Verdichtung entspricht der sprachlichen Struktur des Aufzählens, verändert aber ihre Wahrnehmung. Beim Lesen des Prosatextes werden die einzelnen Stufen sukzessive aufgenommen. Im großflächigen Bildgefüge bei Bravo können mehrere Elemente gleichzeitig erfasst und miteinander verglichen werden. Anzahl, Größe und funktionale Zuordnung der Gegenstände treten damit stärker hervor. Die Steigerung wird nicht nur verstanden, sondern als Zunahme von sichtbarer Komplexität organisiert.

Mit dieser Komplexität verändert sich auch der dargestellte Raum. Das Boot und der Hafen gehören zu einer überschaubaren Arbeitssituation. Kühlhaus, Fabrik, Restaurant und Export setzen dagegen eine ausgedehnte Infrastruktur voraus. Die Vorstellung des Touristen erweitert daher nicht lediglich den Besitz des Fischers; sie ordnet dessen Lebensumfeld nach den Erfordernissen von Produktion, Verarbeitung und Vermarktung neu. Der Raum wird schrittweise funktionalisiert.

Gleichzeitig bleibt die Zukunftsfolge an ein wiederkehrendes Begründungsmuster gebunden. Jede Stufe erhält ihren Sinn aus der nachfolgenden. Der Motor ist nicht Endpunkt, sondern Voraussetzung für ein weiteres Boot; das zusätzliche Boot führt zu größeren Fangmengen; diese rechtfertigen Anlagen und neue Vertriebswege. Bildlich entsteht dadurch keine Sammlung voneinander unabhängiger Wünsche, sondern eine Kette, deren Teile auf fortgesetztes Wachstum ausgerichtet sind.

4.2 Die Inszenierung fremder Lebensentwürfe und Bedarfsstrukturen

Mit den Gegenständen verändert sich die dem Fischer zugeschriebene Tätigkeit. Zu Beginn fährt er selbst hinaus und bestimmt, wann sein Bedarf gedeckt ist. In der vorgestellten Zukunft soll er Boote und Anlagen besitzen, Arbeitsabläufe organisieren und anderen Anweisungen erteilen. Die Bilder geben damit einer Rolle Gestalt, die der Fischer selbst nicht gewählt hat. Sichtbarkeit bedeutet hier nicht Verwirklichung; sie konkretisiert einen fremden Entwurf für sein Leben.

Für die begriffliche Einordnung dieser Steigerungslogik ist Kramers auf Marx gestützte Unterscheidung zwischen Arbeit und Lohnarbeit aufschlussreich. Kramer beschreibt ein kapitalistisches Arbeitsethos, in dem Arbeit nicht auf die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse begrenzt bleibt, sondern an Verwertbarkeit und Profitabilität ausgerichtet wird (vgl. Kramer 2003, S. 116). Auf die Anekdote bezogen lässt sich damit die Verschiebung von Mittel und Zweck erfassen: Der ausreichende Fang beendet die Arbeit nicht, sondern wird zum Ausgangspunkt weiterer Arbeit und Investition. Damit wird die Tätigkeit des Fischers nicht als Lohnarbeit klassifiziert;

herangezogen wird allein die von Kramer beschriebene Logik fortgesetzter Verwertung.

Eine solche Entwicklung besitzt keinen aus sich selbst hervorgehenden Endpunkt. Jeder erreichte Zustand dient als Voraussetzung für den nächsten. Dies lässt sich mit Kramers Hinweis verbinden, dass abstrakter Reichtum im Unterschied zu einer begrenzten Menge konkret nutzbarer Güter keine innere Grenze kennt (vgl. Kramer 2003, S. 119). Dem überschaubaren Bedarf des Fischers steht somit eine Vorstellung gegenüber, in der zusätzlicher Ertrag stets neue Möglichkeiten der Vermehrung eröffnet.

Die Differenz zwischen beiden Positionen betrifft daher auch die Zeit. Das „genug" des Fischers umfasst mit „morgen und übermorgen" eine begrenzte Vorsorge. Der Tourist entwirft demgegenüber einen Zeitraum, der sich über weitere Fahrten, Investitionen und Jahre bis zu einem unbestimmten „eines Tages" erstreckt. Gegenwart und Zukunft stehen dabei nicht als einfache Gegensätze gegenüber. Beide Figuren planen voraus, unterscheiden sich jedoch darin, wodurch das Vorausplanen begrenzt wird.

In der Bilderfolge erhält diese zeitliche Differenz eine räumliche Form. Die Zukunft kann auf mehreren Seiten entfaltet werden, während die Gesprächssituation im Hafen als wiederkehrender Bezugspunkt bestehen bleibt. Das Umblättern macht die Dauer und Anzahl der vorgestellten Stufen erfahrbar. Die Seitenfolge fügt dem sprachlichen „dann" damit eine materielle Abfolge hinzu: Jeder neue Schritt beansprucht weiteren Bildraum.

Die dem Fischer zugeschriebene Unternehmerrolle ist Teil dieser Ausweitung. Sie setzt voraus, dass sich nicht nur die Menge seines Besitzes, sondern auch sein Verhältnis zur Arbeit verändert. Der Fischer soll sich von der unmittelbaren Tätigkeit entfernen und andere Arbeitskräfte, Fahrzeuge und Produktionsstätten koordinieren.

Für die Zuordnung dieser Position ist entscheidend, dass der Fischer keinen entsprechenden Wunsch formuliert. Die Zukunftsbilder zeigen ihn zwar innerhalb der entworfenen Rollen, ihre Urheberschaft bleibt jedoch beim Touristen. Die Bilderbuchgestaltung macht auf diese Weise sichtbar, wie weit eine Fremdzuschreibung reichen kann: Der Besucher erklärt nicht nur die gegenwärtige Lage des Fischers für unzureichend, sondern besetzt auch dessen mögliche Zukunft mit den eigenen Vorstellungen von Erfolg.

Die Frage „Was dann?" führt die einzelnen Stufen auf ihren Zweck zurück. Erst am Ende beschreibt der Tourist den Zustand, der durch die gesamte Entwicklung erreicht werden soll: Der Fischer könne beruhigt im Hafen sitzen und in der Sonne dösen. Dieser Endpunkt entspricht der Ausgangssituation.

Im Bilderbuch wird der Widerspruch durch den Gegensatz zwischen den umfangreichen Zukunftsbildern und der begrenzten Hafenszene gestützt. Die wirtschaftliche Entwicklung erhält einen großen visuellen Raum, bevor die Darstellung zu den beiden Gesprächspartnern zurückkehrt. Die Pointe bestreitet damit nicht, dass zusätzliche Arbeit den Ertrag erhöhen kann. Sie stellt das Verhältnis zwischen dem erforderlichen Aufwand und einem bereits erreichten Ziel infrage.

5. DIE VERÄNDERUNG DER FIGURENRELATION

Die Beziehung zwischen den beiden Figuren bleibt im Verlauf der Erzählung nicht unverändert. Während die Ausgangsszene textuell und visuell durch ein klares Ungleichgewicht geprägt ist, bei dem der Tourist die Initiative ergreift und der Fischer eine beobachtende Rolle einnimmt, verschiebt sich dieses Verhältnis im weiteren Verlauf. Diese Entwicklung manifestiert sich auf zwei miteinander verknüpften Ebenen: im Aufbau des Dialogs sowie in der visuellen Inszenierung von Körperhaltung und Gestik.

5.1 Gesprächsführung Gestik und Rollenwechsel

Zu Beginn nimmt der Tourist den Fischer als jemanden wahr, dessen Lage verbessert werden müsse. Der Tourist bestimmt zunächst das Thema des Gesprächs; der Fischer reagiert überwiegend durch knappe Antworten und Kopfbewegungen (Böll 1994, S. 267ff.).

Diese ungleiche Verteilung der Rede ist nicht mit einer dauerhaft überlegenen Position gleichzusetzen. Je weniger der Fischer die Bewertung des Touristen bestätigt, desto ausführlicher versucht dieser, sie zu begründen. Das wiederholte „Was dann?“ zwingt ihn schließlich, jede wirtschaftliche Stufe durch eine weitere zu rechtfertigen. Die Kürze der Frage legt damit die Struktur seiner Argumentation offen.

Die Bildfolge macht die Veränderung der Beziehung körperlich sichtbar. Bravo stellt das Kopfschütteln des Fischers durch mehrere Bewegungskonturen dar; der ausgeprägte Vollbart verstärkt die komische Wirkung. Die Erzählerangabe benennt die Geste, während das Bild ihre Dauer und Intensität ausführt. Auch die Nervosität des Touristen wird in Haltung, Händen und Gesichtsausdruck sichtbar.

Für die bildliche Gestaltung ist das Verhältnis von Bewegung und Ruhe entscheidend. Die Gesten des Touristen nehmen mit der Ausführlichkeit seiner Rede zu; seine Hände werden zu Trägern einer Vorstellung, die immer weitere Gegenstände und Tätigkeiten umfasst. Der Fischer bleibt demgegenüber körperlich stabil. Diese Stabilität bedeutet keine vollständige Bewegungslosigkeit. Seine Kopfbewegungen und das Schulterklopfen

reagieren präzise auf den Gesprächsverlauf, ohne in die Erregung des Gegenübers überzugehen.

5.2 Rückkehr zum Ausgangspunkt

Die Umkehrung der Verhältnisse besteht folglich nicht darin, dass der Fischer die wirtschaftlichen Vorstellungen des Touristen übernimmt. Vielmehr gerät das rationale Weltbild des Touristen ins Wanken, da am Ende nicht Mitleid, sondern eine leise Sehnsucht nach der Gelassenheit des Fischers zurückbleibt. Der Titel Der kluge Fischer erhält aus diesem Verlauf seine eigentliche Begründung, ohne dass daraus eine vollständige Ablehnung von Arbeit und Leistung resultiert.

6. DEUTUNGSSPIELRÄUME

Mit der Veröffentlichung als Bilderbuch tritt Bölls Text in einen neuen Rezeptionszusammenhang ein. Die visuelle Aufbereitung durch Sprechblasen, Panelabfolgen und deutlich konturierte Figuren bietet Leserinnen und Lesern ab fünf Jahren (vgl. Lorenz 2014) einen konkreten, fast spielerischen Zugang zur Handlung. Der Humor entsteht dabei vor allem durch die körperliche Überzeichnung des Touristen, dessen Sorge zwar „rührend“, aber problematisch ist, da er seinen eigenen Erfolgsmaßstab ungefragt auf das Leben des Fischers überträgt (Böll 1994, S. 267–269).

Diese veränderte Adressierung basiert nicht auf einer sprachlichen Vereinfachung, sondern auf einer strukturellen Akzentverschiebung: Der abstrakte gesellschaftliche Begriff der „Arbeitsmoral“ tritt im Titel zurück. An seine Stelle rückt eine konkrete Figur, wodurch der Konflikt stark personalisiert wird, ohne seinen gesellschaftskritischen Bezug zu verlieren.

Diese Personalisierung öffnet den Raum für Leerstellen und Mehrdeutigkeiten, die charakteristisch für anspruchsvolle Kinderliteratur sind (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, S. 73, zit. n. Mikota/Oehme 2013, S. 5–6). Obwohl die Erzählung zugunsten des Fischers zugespitzt ist, lässt sie wesentliche Fragen offen: Wann ist ein Bedarf tatsächlich gedeckt? Unter welchen Bedingungen ist weiteres wirtschaftliches Wachstum sinnvoll?

In diesem Rahmen verfällt das Bilderbuch nicht in völlige Unbestimmtheit oder eine eindeutige moralische Botschaft. Zwar bevorzugen Titel und Pointe die Position des Fischers, doch bleibt seine Situation stets an eine bereits geleistete Arbeit und eine begrenzte Vorsorge geknüpft. Die Qualität des Buches liegt somit in genau dieser Offenheit, unterschiedliche Aspekte derselben Konstellation zu gewichten.

7. FAZIT

Die Analyse verdeutlicht, dass Der kluge Fischer die sprachlichen Strukturen von Bölls Anekdote durch eine eigenständige visuelle Erzählweise produktiv aufgreift. Die im Text beschriebene Hafenszene erfährt im Bilderbuch eine räumliche Konkretisierung, bei der Panelabfolgen, Sprechblasen sowie die Dynamik von Gestik und Blickachsen den Dialog strukturieren. Der Tourist bleibt dabei nicht länger ein distanzierter Beobachter, sondern wird selbst als eine Figur sichtbar, die versucht, sich ein bildhaftes Urteil über das Leben des Fischers zu bilden.

Für die argumentative Steigerungsbewegung übernimmt das Bild eine zentrale Funktion: Während der Text die wirtschaftlichen Expansionsschritte rein sequenziell benennt, arrangiert das großflächige Bildgefüge der Zukunftsfantasie eine Vielzahl von Gegenständen und Tätigkeiten simultan. Dadurch gewinnen der Umfang und die Maßlosigkeit des kapitalistischen Entwurfs eine greifbare, sichtbare Form. Gleichzeitig bleibt diese Perspektive stets dem Touristen zugeordnet; sie visualisiert keinen Wunsch des Fischers, sondern eine ihm aufgezwungene Fiktion.

Diese veränderte Figurenrelation manifestiert sich in der präzisen Verschränkung von Sprache und Körperdarstellung. Die zunehmend fahrige Gestik des Touristen kontrastiert mit der unerschütterlichen Ruhe des Fischers. Der anfangs bemitleidete Mann übernimmt so eine emotional stabilisierende Rolle, während der vermeintliche Ratgeber seine argumentative Sicherheit verliert. Die leise Sehnsucht am Ende berichtigt die ursprüngliche Bewertung und führt den hypothetischen Zukunftsentwurf zyklisch auf die reale, gegenwärtige Hafenszene zurück.

Die Bilderbuchgestaltung beantwortet die literarische Pointe somit nicht mit einer zusätzlichen, didaktischen Moral. Sie macht vielmehr die grundlegende Differenz zwischen begrenztem Bedarf und unendlicher Steigerung, zwischen gegenwärtiger Realität und fremdem Lebensentwurf erfahrbar. Auf dieser Grundlage bewahrt die visuelle Parabel ihre wesentliche Offenheit, ohne Arbeit oder Ruhe als allgemeingültigen Maßstab für ein gelungenes Leben dogmatisch festzuschreiben.

LITERATURVERZEICHNIS

Böll, H. (1994). Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral. *Werke. Band Romane und Erzählungen* 4. 1961–1970. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 267–269.

Böll, H. (2014). *Der kluge Fischer. Mit Bildern von Émile Bravo*. München: Carl Hanser Verlag.

Kramer, P. (2003). An die Arbeit. Zur Marxschen Differenzierung zwischen Arbeit und Lohnarbeit. *Forum Recht* 4/2003, S. 116–120.

Kümmerling-Meibauer, B. (2012). *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lorenz, V. (2014). *Kinderbuch: Der kluge Fischer. Heinrich-Böll-Stiftung*, 18.06.2014. https://www.boell.de/de/2014/06/18/kinderbuch-der-kluge-fischer (Zugriff: 05.09.2026).

Mikota, J. & Oehme, V. (2013). Literarisches Lernen mit Kinderliteratur. *Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren*, Jg. 1, Bd. I. Siegen: universi – Universitätsverlag Siegen.

Steinhauser, M. (2014). Böll, H. / Bravo, É. Der kluge Fischer. *KinderundJugendmedien.de*, 19.06.2014, aktualisiert am 08.11.2021. https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/comic-manga-graphic-novel/5421-boell-heinrich-text-bravo-emile-bild-der-kluge-fischer-2 (Zugriff: 09.09.2026).

KARANLIK ROMANTİZMİN BİR TEMSİLİ OLARAK E.A.T. HOFFMANN'IN 'ŞEYTANIN İKSİRLERİ'

Prof. Dr. Cemile AKYILDIZ
Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı
ORCID: 0000-0002-3395-9651
yildizercan@atauni.edu.tr

1. GİRİŞ

Şeytanın İksirleri E.T.A. Hoffmann'ın 1815 yılında yayımlanan bir romanıdır. Bu eser kara romantizmin en önemli örneklerinden biri olarak kabul edilir. Eser derin bir analize olanak tanıyan temalar, semboller ve motifler açısından zengin bir özellik sergiler ve odağında insan doğası, inanç, ahlak, gerçek ile doğaüstü, akıl ile delilik arasında gidip gelen bir hikâyeyi barındırır. Hoffmann, *Şeytanın İksirleri*'nde fantastiğe olan düşkünlüğünü din ve ahlakın eleştirel bir incelemesiyle birleştirir. Eser aynı zamanda kendi kimliğiyle yüzleşme ve eserlerinin çoğunda merkezi bir rol oynayan doppelgänger motifi gibi kişisel temaları da yansıtmaktadır. E.T.A. Hoffmann, Alman romantizminin en özgün yazarlarından biridir ve *Şeytanın İksirleri* adlı romanı hem döneminin hem de edebiyat tarihinin önemli gotik eserlerinden biri olarak kabul edilir. Bu makalede, romanın temel temaları olan kimlik bölünmesi, delilik ve doğaüstü ile gerçeklik arasındaki sınır incelenmektedir. Eserlerinde çok katmanlı anlatılar, çerçeve hikâyeler, düşle gerçeğin iç içe geçtiği yapılar öne çıkar. Kara Romantizm'in önemli eserlerinden biri olan *Şeytanın İksirleri* 1815-1816 yıllarında iki bölüm halinde yayınlanmış ve ilk başlarda çelişkili tepkiler almıştır. Johann Wolfgang von Goethe yazarı "hastalıklı ve sapkın" olarak nitelendirirken aynı zamanda onun yıkıcı hayal gücünün etkisine karşı açıkça uyarıda bulunmuş ve Friedrich Hebbel ise güncesinde romanı, kendi türünü oluşturan "son derece önemli bir eser" olarak övmüştür (https://literaturzeitschrift.de/book-review/die-elixiere-des-teufels/).

Roman, Benedik keşişi Medardus'un içsel çatışmaları, kimlik karmaşası ve metafiziksel bir kötülükle olan mücadelesi ekseninde şekillenir. Eserde hem Freud öncesi psikanalitik izler hem de romantik bireyin trajedisi izlenebilir. E.T.A. Hoffmann, 24 Ocak 1776'da Königsberg'de (bugünkü Kaliningrad, Rusya) doğmuştur. Daha önce de belirttiğimiz gibi asıl adı Ernst Theodor Wilhelm Hoffmann'dır, ancak büyük hayranlık duyduğu Wolfgang Amadeus Mozart'a ithafen ikinci adını "Amadeus" olarak değiştirmiştir.

Genç yaşta Prusya'da hukuk öğrenimi görmüş, daha sonra devlet memuru olarak çeşitli şehirlerde görev yapmıştır. Hatta 1816 yılında Berlin Temyiz Mahkemesinde yargıçlık yapmış olan yazar sanata yönelmiş ve sanata olan ilgisi, onu yalnızca bir bürokrat olarak kalmaktan alıkoymuştur. Yaşamı

boyunca hukuk alanında görev yapmasına karşın, kendisini edebiyat, müzik ve resim gibi sanat dallarında da kanıtlamış Romantik dönemin karanlık yazarlarından en önemlisi olarak edebiyat tarihinde yerini almıştır. Özellikle müzik alanında besteler, orkestra şefliği ve müzik eleştirmenliği de yapmıştır. Bu çok yönlü sanatsal üretim, eserlerinin estetik çeşitliliğini ve zenginliğini doğrudan etkilemiştir. Yazarın peri masallarından doğaüstü felaket öykülerine kadar eşsiz hayal gücünü gösterdiği çalışmaları, Çaykovski'nin bale süiti *Fındıkkıran* da dahil olmak üzere pek çok opera bestesine esin kaynağı olmuştur. Hatta eserleriyle Victor Hugo ,Guy de Maupassant, Alexander Puşkin, Fyodor Dostoyevski ve Edgar Allan Poe'yu etkilemiştir (Hoffmann, 2019: s. 7).

2. ŞEYTANIN İKSİRLERİ ROMANIN ÇÖZÜMLENMESİ VE HOFFMANN

E. T. A. Hoffmann'ın *Şeytanın İksirleri* (*Die Elixiere des Teufels*,) adlı romanında benlik bölünmesi, tekinsizlik ve ahlak–arzu çatışmasını aynı anlatı düzleminde yoğunlaşır. Hoffmann metnini doğaüstü olanı dışsal bir olaylar dizisi olmaktan çıkararak, benliğin iç çatışmalarının anlatısal izdüşümüne dönüştürür. Gotik edebiyatla yakın bir ilişki içinde olan karanlık romantizm de manastırlar, harabeler, geceler, karanlık ormanlar, kapalı mekanlar yalnızca bir mekan değil, aynı zamanda karakterlerin iç dünyasını yansıtan simgesel alanlardır. Psikolojide "geçiş alanı" olarak adlandırılan ara mekân, kişinin iç dünyasıyla (duygu, düşünce ve hayaller) dış çevredeki gerçeklik arasında bağlantı kuran psikolojik bir süreçtir. Bu alan; oyun, yaratıcılık ve yaşantılar aracılığıyla gelişir ve bireyin kendini ifade etmesine yardımcı olur. Ara mekân ya da liminal mekân kavramı yalnızca fiziksel bir alan olarak değerlendirilmez; bu tür mekânlar aynı zamanda psikolojik ve varoluşsal anlamlar da taşır (Kayğın, 2025: 386). Bu bağlamda mekanlar bireyin ruhsal durumunun dışavurumudur adeta. Roman klasik gotik anlatının tüm yapı taşlarını barındırır adeta, çünkü eserde karanlık manastırlar, gizli geçitler, doğaüstü olaylar, lanetli nesneler, sisli ormanlar ve ruhani bir korku atmosferi vardır. Bu bağlamda insan ruhunun karmaşıklığını, bilinçaltı dürtülerle yüzleşmesini ve kimliğin kırılgan doğasını inceleyen çok katmanlı bir eserdir.

Şeytanın İksirleri, otobiyografik bir çerçeve içinde, başkarakter Medardus'un kendi yaşam öyküsünü anlatması ile başlar. Eser yayımcının önsözü, birinci ve ikinci cilt olarak iki bölüme ayrılır. Her bölüm yani birinci bölüm, Çocukluk yılları ve manastır hayatı, Dünyaya giriş, Seyahat maceraları ve Prensin sarayında hayat adlı alt başlıkları içerir. İkinci cilt ise, Dönüm noktası, Kefaret ve Manastıra dönüş alt başlıklarını taşır. Romanın büyük kısmı, Medardus'un otobiyografik anlatımı şeklinde okuyucuya anlatılır ve böylece olay örgüsündeki çoğu olayları Medardus'un kendi söylemlerinden

öğreniriz ve ben anlatıcı olarak aktarılır. Böylece okuyucu onun korkularına, arzularına, suçluluk duygusuna ve psikolojik çözülmelerine tanıklık eder. Aynı zamanda Medardus'un anlatımı bir itirafname gibidir, çünkü yaşamını geri dönük yani retrospektif şekilde anlatır ama yine de onun psikolojik-ruhsal karmaşası nedeniyle geçmiş ve şimdiki zaman birbirine karışır. Ben anlatıcının yanı sıra romanın girişinde ve sonunda üçüncü şahıs anlatıcı devreye girer ve Medardus'un bıraktığı el yazmalarını bulur ancak bu bulunan metinlerin gerçek mi, hayal ürünümü olduğunu sorgular.

Romantik dönemde hayal gücü, rüyalara olan ilgi artmış ve delilik, şiddet, korku gibi bastırılmış duygular açığa çıkmaya başlamış ve bu unsurlarda romantik dönemin belirleyici özelliklerinden birkaçı olmuştur. O dönemki yazarlar gerçek dünyanın kısıtlayıcı yapısından kurtulmanın yolunu hayal gücü ve rüyalar olduğunu yansıtmışlardır. "Lingua romana" dan, halkın dilinden kökenini alan Alman ulusunun Alman örfünün, adetlerinin, masallarının, efsanelerinin, bir ulusu ulus kılacak her unsurun öne çıkarılmasını ve araştırılmasını talep eden Romantizm her yönüyle bir Alman akımıdır (Sarı, 2023: s. 17). Romantizm çoklukla idealize edilmiş doğa, aşk, uzaklara özlem, bireysel özgürlük gibi temaları ele alırken, E.A.T. Hoffmann'ın eserlerinde, şeytani varlıklar, ikiz benlikler, psikolojik rahatsızlıklar, daha çok karanlık gibi temalar ele alınır ve aynı zamanda doğa onun eserlerinde iyileştirici bir güç olmaktan çok tekinsiz bir anlama dönüşür.

Hayalet Hoffman olarak bilinen yazar kara romantik olarak bilinen bu karanlık romantizmin büyük usta kalemlerinden biriydi. Hoffmann eserlerinde bireyin akıl dışı, hayalci ve çoğu zaman karanlık yönlerine odaklanır ve böylece kara romantik alanına yönelir. Schauerroman -Korku romanı geleneğini tamamen içinde barındıran bu roman korku, dehşet, doğaüstü güçler gibi önemli unsurları bir araya getirir ve ortaya ürkütücü dehşet bir öykü çıkar. Sigmund Freud, bu romanın fazlasıyla karmaşık patolojik zihinsel durumların ustaca tanımları açısından zengin ve anlaşılması güç bir öyküyü barındırdığını ifade eder (Freud, 1999: s. 340).

Romanın merkezinde yer alan keşiş Medardus karakteri içsel çözülmenin dramatik taşıyıcısıdır. Başlangıçta manastır kürsüsünden ateşli vaazlar veren, dinsel otorite ve kamusal hayranlıkla çevrili bir karakter olarak sunulurken kısa sürede bu konumun yarattığı kibir ve bastırılmış arzu gerilimiyle yüzleşir. Hoffmann, Medardus'un düşüşünü ani bir ahlaki sapma olarak değil, adım adım ilerleyen bir iç çözülme süreci olarak kurgular: kutsal olanla yasak olan arasındaki sınırın silikleşmesi, arzunun bastırılmak yerine farklı biçimlerde geri dönüşü ve nihayetinde benliğin kendi kendisiyle çatışması ele alınır. Bu süreçte anlatının merkezine yerleştirilen "şeytanın iksiri" motifi, yalnızca doğaüstü bir nesne değil, öznenin karşı koyamadığı

içsel eğilimin maddi simgesi olarak işlev görür. Aziz Antonius'a atfedilen bu iksirin Medardus tarafından içilmesi, dışsal bir ayartmadan çok, zaten var olan içsel kırılmanın geri dönülmez biçimde açığa çıkmasına yol açar.

Başlangıçta manastır yaşamının dar kalıplarıyla yetiştirilmiş, dindar, erdemli ve rahiplik yemini etmiş olan genç Medardus'un manastırdan Roma'ya bir görev için ayrılması ve yolculuğa çıkması söz konusu edilir. Bu yolculuk aynı zamanda hem dışsal hem de içsel yolculuk olarak romanın merkezini oluşturur.

Roman, keşiş Medardus'un içsel çatışmaları, kimlik karmaşası ve metafiziksel bir kötülükle olan mücadelesi ekseninde şekillenir. Okuyucu eser boyunca onun hem dışsal hem de içsel yani bilinçaltına yapılan yolculuğuna tanıklık eder.

Annesi hamile iken kocasının günahlarından arınmak bir hac yolculuğuna çıktıkları esnada doğan Franz, doğumuyla birlikte babası ölür. Bir süre annesiyle birlikte kaldıkları Heilige Linde[1] (kutsal Ihlamur) den ayrıldıklarında, eve dönüş yolunda bir manastırın baş rahibesi onu ve annesini görür ve onları maddi ve manevi anlamda desteklemeye başlar.

Mutlu bir çocukluk geçiren Franz, Teoloji eğitimi almaya başlar, Kapuçin manastırına girer ve annesinin rüyasından etkilenerek Medardus ismini alır. Herkes tarafından sevilen Medardus'un yanına, bir gün şapeldeki Azize Rosalia portresine tıpatıp benzeyen güzel, dindar ve kimliği belirsiz olan bir kadın günah çıkartmak için geldir ve ona olan aşkını itiraf eder. O andan sonra bedensel arzular ile inancı arasında ikileme düşen Medardus'un karşısına olay örgüsünün ilerleyen zamanlarında bu kadın Aurelie olarak çıkar.

Kendisine örnek dindarlığı ve davranışlarından dolayı manastırda bulunan kutsal emanetlerin olduğu odanın gözetimi verilirken bu odada bir kutuda saklanan Aziz Antonius'un mirasından kalan içinde şeytanın iksiri olduğu söylenen çok gizli bir şişe olduğu söylenilir. Bu şişeyi gördükten ve hikayesini öğrendikten sonra içinde karşı konulamaz bir merak ve sahip olma dürtüsü ortaya çıkar. Aurelie'yi aramak ve içinde bulunduğu girdabı çözmek için manastırı şişeyi alıp terk edeceği sırada başrahip yanına gelerek onun bir görev için Roma'ya gitmesi gerektiğini söyler ve böylece şeytan iksirinin içinde bulunduğu şişeyi de alıp yola çıkar.

Merakına yenik düşerek iksiri içer, sonra benliğini ve ahlaki kontrolünü yitirerek karanlık yönleri ortaya çıkmaya başlar ve çeşitli suçlara karışır.

[1] Prusya'da Mazur Göller Bölgesi'nde, Heiliger Lindersee ile Wirbelsee arasında bulunan yerleşim yeri. Meryem Ana'ya adanmış, hac yeri olarak bilinen bazilikasıyla ünlüdür.

Cinayetler, günahlar, cinsellik, dünyevi hazları ve kendi gizemli aynı zamanda skandallar ile dolu eski bir lanetin üzerinde olduğu bir soydan geldiği geçmişini öğrenir. Doğaüstü bir içki olarak görülen iksir bastırılmış arzuların, ahlaki çözülmenin ve benlik bölünmesinin bir sembolü olarak karşımıza çıkar ve dindar, erdemli ve inançlı Medardus'un bu iksiri içtikten sonra içindeki zaafları, tutkuları ve şiddet dürtüleri harekete geçer. Bu yolculuğunun ilk aşamasında yolda yorgunluktan bitkin düşmüş olan Medardus iksirden bir yudum alır ve uçurumun kenarında bir adamın uyuduğunu görür. Onu uyarmak için uyandırırken adam korkudan uçuruma düşer ve ölür. Bu adam keşiş kılığına girerek evli sevgili Euphemie'nin yanına gitmek isteyen Kont Victorin'dir ve Medardus'a tıpa tıp benzemektedir, hatta bunu Victorin ile kendisini tıpatıp benzediğinden dolayı bu bilgileri onun yaverinden öğrenir. Böylece Medardus onun kimliğine geçer ve onun rolünü üstlenir. Medardus'un manastırdan ayrılışı ve Roma yolculuğu, bastırmanın çözülmeye başladığı bir süreç olarak kurgulanır. Yolculuk sırasında Victorin ile karşılaşma ise benlik bölünmesini somutlaştıran temel düğümdür: Medardus'a tıpatıp benzeyen Victorin figürü, dünyevi haz, şiddet ve suçla özdeşleşen "öteki benlik" olarak belirir. Burada bireyin yani Medardus'un iç dünyasına tutkularına ve bastırılmış duygularına eşlik eder okuyucu. Özellikle kendisini romanın sonlarına doğru kardeşi olduğunu öğrendiğimiz Viktorin'in yerine geçtiğinde geçirdiği karakter dönüşümünden sonra içindeki kötülüğün ortaya çıkmasında gösterir:

"O zaman, Francesko'nun meşru olmayan bir biçimde İtalyan kadına aşık olduğunu, genç prensten önce gelinin odasına girenin ve prensi bıçaklayanın o olduğunu siz de gayet iyi anlamış olmalısınız: Victorin işte bu isyankar, kötü eylemin meyvesi. O ve Medardus, aynı babanın çocukları. Victorin, iz bırakmadan ortadan kayboldu. Bütün araştırmalar da sonuçsuz kaldı."

"Keşiş, onu Şeytan Çukuru'na attı. Lanet olsun çılgın kardeş katiline!" (Hoffmann, 2019: s. 226-227).

Bu psikolojik yoğunlaşma, romanda özellikle doppelgänger motifi aracılığıyla görünürlük kazanır. Medardus'un kendi suretine sahip bir figürle —Victorin— karşılaşması, tekinsizliği dışsal bir tehdidin ötesine taşıyarak benliğin kendine yabancılaşması olarak kurar. Kaçan keşiş figürünün Medardus'u temsil eden bir yansıma hâline gelmesi, öznenin kendi kimliğini tanıyamadığı bir kırılma anı yaratır. Bu noktada doppelgänger, basit bir benzerlik ya da yanlış kimlik oyunundan ibaret değildir aksine Medardus'un bastırılmış arzularının, dile getirilemeyen dürtülerinin ve ahlaki korkularının ete kemiğe bürünmüş hâlidir.

Dünyevi zevklerin ve kötülüğün temsili olan Victorin, onun karanlık benliğinin ve bir keşiş olduğundan dolayı yapmak isteyip de

yapamadıklarının temsilidir adeta. Victorin'in yansıması ve ona olan tıpatıp benzerliği özellikle kötücül kadın olan Euphemie ile birlikteliğinde kendini gösterir. Öncelikle ötekini öldürür aslında bu Victorin'dir ve onun kimliğine bürünür ve böylece kimliksel parçalanma başlar. Dindar bir keşiş olan Medardus ötekinin yaşantısını ele geçirerek suç, tutku, günah ve ahlaki çöküşün içine girer:

Ama o kürsü vaizi, Peder Medardus'tu; o çoktan ölmüş ve dağların arasında uçurumların dibine gömülmüştü. Ben o değildim, zira ben yaşıyordum; bana zevkler vaat eden hayat yeni başlıyordu. Sarayda geçen o olayları rüyamda tekrar gördüğüm zaman da böyle hissediyordum. Sanki orada olanlar bana değil, bir başkasına olmuştu; o başkası da ben değil, yine o Kapuçin'di. Eski varlığımla şimdikini bağlayan sadece Aurelie'nin hayaliydi. (Hoffmann, 2019: s. 116).

Tekinsizlik, romanda özellikle Medardus'un kimliğini yitirdiği ve anlatısının güvenilirliğinin çözüldüğü anlarda yoğunlaşır. Bu tekinsizliğin üretiminde tekrar, yankılanma, yanlış adlar ve "aynı kişinin farklı yerlerde görülmesi" gibi motifler belirleyicidir. Bu bağlamda da kişilik ve kimlik değişimini yaşayan Medardus, hem Victorin hem de Medardus olarak insanın ruhunun ikili doğasını yani iyi ve kötüyü, aydınlık ve karanlık yönünü sembolize etmektedir. Doppelgänger motifi çok eski bir edebi motif olarak antik kültürlerde karşımıza çıkar. Tarihsel süreç içinde çeşitli anlamlar kazanmış, ama özellikle 19. yüzyılda Romantik dönemle birlikte popüler olmaya başlamıştır.

Doppelgänger (ikiz/karanlık benlik) figürü, karakterin kendi içindeki bastırılmış dürtülerin dışavurumu olarak karşımıza çıkar. Sigmund Freud, doppelgänger'ı kendi benliğinden uzaklaşma, kişiliğin ikiye bölünmesi veya değiş tokuş edilmesi olarak tanımlar (Freud, 2000: s. 257). Carl Gustav Jung'un "gölge arketipi" kavramıyla açıklamak olanaklıdır. Jung, insanda olan kişisel bilinçdışında bulunan diğer yanımızı-yüzümüzü gölge olarak adlandırır ve gölge içimizdeki engellediğimiz her şeyi yapmak isteyen, olamadığımız her şey olan aşağılık bir varlıktır der. Yine Jung'a göre gölge, rüyalarda aşağılık ya da çok ilkel bir insan biçiminde hoşa gitmeyen özelliklere sahip, hoşlanmadığımız biri olarak ortaya çıkar. Kişisel bilinçdışıdır gölge ve aynı zamanda toplumsal standartlara ve bizim ideal kişiliğimize uymayan tüm vahşi istekler ve duygulardır gölge (Fordham, 1994: s. 61). Doppelgänger karakterlerinin işlenişinde iki farklı gelenek göze çarpmaktadır. Bir yandan bu karakterler, olay örgüsünün kurgulanmasında, birbirine şaşırtıcı derecede benzeyen kişilerin başkalarının rollerini üstlendiği etkileyici durumlar yaratmak için kullanılır. Öte yandan, Doppelgänger karakterleri olay örgüsüne, karakterlerin iç dünyalarını ve

bireysel düşüncelerini ortaya çıkarmak için dahil edilir (Daemmrich-Daemmrich, 1995: s. 108).

Bu bağlamda eser boyunca Medardus çeşitli kişiliklere bürünerek akıl sağlığı ile ilgili okuyucunun şüphesini çeker ve zaman zaman gerçeklikten koparak benlik çatışmasına yol açar. Bireyin içsel parçalanmışlığını simgeleyen bu motif bölünmüş benliğin belirtisi yani gölge olarak karşımıza çıkar. Yazar ben anlatıcı ile birlikte bilinç akışı ve iç monologlar tekniklerini kullanır. Ben anlatıcı olan Medardus sürekli belirsizlik duygusu yaşar ve yaşatır. Medardus tanrısal –ilahi düzeni sorgulamaya ve kaderine karşı gelmeye çalışır ve bütün bunların sonucu olarak ve içsel bölünmüşlüğü, romantik kahramanın trajik yolculuğunu yansıtır. Eser bireyin iç dünyasına dair derin bir sorgulama olanağı sunar.

Bu eserde tekinsizlik (unheimlich) söz konusudur ve bu bağlamda tekinsizlik, tanıdık olanın yabancılaşması, korkunun ve huzursuzluğun temeli şeklinde kendini gösterir. Sigmund Freud, Hoffmann'ı edebiyatta tekinsizlik konusunun rakipsiz ustası olarak söz konusu eder ve *Şeytanın İksiri romanını insanın anlatının tekinsiz etkisini yüklemeye ayartıldığı bir temalar yığının içerir* der (Freud, 1999: s. 340).

*Şeytanın İksirleri'*ndeki sahnelerde bu tekinsizlik, özellikle Medardus'un kendi kimliğini kaybettiği anlarda doruğa ulaşır. Romanın tekinsiz atmosferini besleyen bir diğer temel unsur manastır mekânıdır. Gotik anlatı geleneğinde manastır, yalnızca dinsel disiplinin değil, aynı zamanda bastırmanın ve içsel gerilimin yoğunlaştığı kapalı bir psikolojik alan olarak işlev görür (Punter, 1996: s. 131). Manastır, arzunun bastırıldığı fakat bu bastırmanın giderek sanrı, şiddet ve suç biçiminde geri döndüğü bir mekân hâline gelir. Medardus'un ben-anlatıcı olarak sunduğu deneyimler bu ortamda giderek güvenilmezleşir rüya, halüsinasyon ve gerçeklik arasındaki sınırlar silinir ve anlatı, öznenin dünyayı kavrama kapasitesinin çözüldüğü bir belirsizlik yaratır.

Bu bireysel çözülme, romanda yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda soyut bir tarihsel kader anlatısıyla da derinleştirilir. Medardus'un ailesine ait eski bir parşömenin ortaya çıkışı, anlatıyı bireysel suçtan kuşaklar arası bir lanet fikrine taşır. Ailenin atalarından birinin kutsal bir azizeyi erotize eden bir biçimde resmetmesiyle başlayan bu günah, nesiller boyunca aktarılan bir şiddet ve delilik mirasına dönüşür. Böylece Medardus'un yaşadığı çözülme, yalnızca bireysel bir zayıflık değil, tarihsel ve kalıtsal bir yük olarak da okunur; benlik, kendi geçmişinin gölgesinden kaçamayan bir yapı hâline gelir.

Roman, "korkunç/şeytani"yi dışsal bir saldırı gibi sunarken aynı anda onun insanın içindeki dürtüsel özüyle bağını da kurar. Medardus, bir dış düşman

tarafından değil, kendi karanlık yansıması tarafından kuşatılır. Bu hamle, modern psikolojik gerilim ve tekinsizlik anlatılarının önünü açmış, Dostoyevski'nin bölünmüş kahramanlarından Poe'nun paranoyak anlatıcılarına kadar uzanan geniş bir etki alanı yaratmıştır. Romanın kalıcı gücü de tam burada yatar ve geçmişin gölgelerinin bireyin iç dünyasında nasıl yeniden üretildiğini ve en büyük tekinsizliğin çoğu zaman insanın kendi benliğinde saklı olduğunu gösterir. Medardus eser boyunca sıklıkla gerçeklikten kopar ve bununla birlikte okuyucu bunların rüya mı yoksa gerçek mi olduğuna dair belirsiz sahnelere tanık olur.

Medardus'un manastırda aldığı cinsellikten imtina etmesi gerektiği dini eğitimine karşın Aurelie ve Euphemie gibi kadın karakterlerle olan ilişkileri onun bilinçdışı cinsel arzularının bir yansıması olarak görülür. Kadın figürleri (Aurelie/Euphemie), romanda bağımsız psikolojik derinliklerden çok Medardus'un içsel çatışmasını dramatize eden simgesel düzenekler gibi işlev görür. İdealize edilmiş kadın ile şeytani özelliklerle donatılan kadını bu eserde görmek olanaklıdır. Birbirine tamamen zıt olan bu kadınlardan Aurelie masumiyeti, inançlı saf meleksi kadın arketipini, Euphemie ise entrika, cinsellik, tutku, baştan çıkarıcı femme fatale kadını sembolize eder. Medardus'un içsel çatışmalarını görünür kılan başka bir özellik ise romandaki kadın karakterler ile girdiği ilişkilerin boyutunda kendini gösterir. Bu birbirine tamamen tezat olan kadınlarla ilişkisi ahlaki ve cinsel çatışma yaratır. Böylece biri kötülüğün, günahın tetikleyicisi olarak ortaya çıkarken diğeri vicdanın, iyiliğin ve masumiyetin tetikleyicisi olur. Günah çıkarma odasında ona aşkını itiraf eden kişi Aurelie'dir. O, bazen onun gözünde Azize Rosalinda olur, bazen de arzularının nesnesine dönüşür. Aurelie, onun vicdanını ve iyi yönünü ortaya çıkaran kadındır ama aynı zamanda günahının da sorumlusu olarak düşünür:

Euphemie budalaca, bencilce çılgınlığıyla gözümden düşmüştü. Onunla olan ilişkim de son derece itici geliyordu artık. Dünyevi hazzın en yüce doruğu gibi görünen şeyi hala günah olarak değerlendireceksem eğer, işlediğim günahın tek kabahatlisi sadece içimde yaşayan Aurelie'ydi. Sahip olduğum kudretten azami ölçüde yararlanmak üzere sihirli değneği elime almaya etrafımdaki herkesin benim keyfime göre hareket edeceği bir çember çizmeye karar verdim. (Hoffmann, 2019: s. 89)

Aslında Aurelie ile manastırda ilk karşılaşma, bu kapalı ahlaki alanda ilk çatlağı oluşturur ve böylece kutsallıkla arzu arasındaki gerilim, Medardus'un öznel anlatısında ahlaki bir ikilem olarak görünür olur. Bu bağlamda da iki zıt kadın karakter söz konusu edilerek hem tutkuyu uyandıran ve aynı zamanda yıkıma neden olan kadınların Medardus'un kişiliğinde oluşmuş olan ikilik ile daha net bir şekilde aktarılır. E.A.T Hoffmann'a göre, edebi gelenekte, ikiz karakterlerin tasvirlerinde ürkütücü özellikler giderek daha

fazla öne çıkmaktadır. Onlar geleceği öngören haberciler olarak ortaya çıkarlar, kendi benliklerini kurtarmak için ortadan kaldırılması gereken düşmanlara dönüşürler, geçmişte kök salmış dışsal kolektif korku imgelerini ifade ederler (Daemmrich- Daemmrich,1995:109).

Romanda dikkat çekici diğer bir nokta da Roma'ya ulaştıktan sonra Medardus'un Vatikan'da papa ile buluşmasıdır. 'Manastıra Dönüş' adını taşıyan eserin bu bölümünde Roma'da dünyevi ve ruhani otoritenin en üst temsilcisi olan Papa kulaktan kulağa yayılan Medardus'un etkileyici hitabetini, insan ruhunu etkileyebilen özelliğini duyduğu için Vatikan'a davet eder ve orada yüz yüze konuşurlar. Burada Medardus kısaca başından geçen kötülüklerle dolu hayatını Papa'ya aktarır ve bu olay sanki bir nevi Hristiyanlıkta olan itiraf/günah çıkartmayı gösterir. Medardus'un anlatımları karşısında hayrete düşen Papa şunları sorar ona ve açıklamalarda bulunur:

"Kilisenin, 'şeytan' diye adlandırdığı karanlık gücün, açık seçik, gözle görünür birtakım tesirleri olduğuna inanıyor musunuz?" Cevap vermek istedim ama papa konuşmaya devam etti: "Kutsal emanetler odasından çalarak içtiğiniz şarabın mı sizi işlediğiniz günahlara sürüklediğini düşünüyorsunuz?" "Şarap, içimde gizli yeşermek için bekleyen kötü tohuma, zehirli gazlar içeren sular misali, kuvvet verdi." Bu yanıtı verince, papa birkaç dakika suskun kaldı, sonra da ciddi ve kendi içine dönük bir şekilde sürdürdü sözünü: "Tabiatta, canlı organizmaların kurallar, ruhlar için de geçerlidir; benzer tohumlardan sadece benzerleri oluşur. Çekirdeğin içinde saklı kuvvetin, yetişen ağacın yapraklarına yine aynı yeşil rengi vermesi gibi, zaaflar ve irade de her şeyi aşarak babadan oğula geçer… Caniler ve haydutlarla dolu aileler vardır… Günahkar nesillerden miras alınmış günahlar, hiçbir kefaret kurbanının ortadan kaldıramayacağı ebedi bir lanet olmalı!" Eğer bir günahkârdan doğan kişi yine günah işlemeye mahkumsa, bu durum kalıtımsal olarak organizmasından kaynaklanıyorsa, o zaman ortada bir günah söz konusu olamaz", diye kestim papanın sözünü. "Yine de", diye devam etti, "mutlak irade, içimizdeki o kızgın, gözü kararmış hayvanı zapt edecek, onu zincire vuracak bir dev yaratmıştır. İşte bu dev bilinçtir. Onun, o hayvanla çatışmasının sonucunda ortaya kendiliğinden bir erdem çıkar. Dev galip gelmişse bu eylem, erdem olur; hayvan kazanırsa günah…" (Hoffmann, 2019: s. 306-307)

Buradaki konuşmalar ile Hoffmann geleneksel Hristiyan düşüncesindeki şeytan figürünü metafizik bir varlıktan çok psikolojik bir ilkeye dayandırır ve şeytanın iksiri günahın nedeni olarak değil insanın içinde mevcut olan kötü tohumu tetiklediğini ve böylece bastırılmış arzuları serbest bırakmasına atıfta bulunarak şeytanın dışarıda değil insanın içinde olduğu belirtilir. Hatta 'benzer tohumlardan benzerleri oluşur' söylemi ile Medardus'un eser boyunca tanıklık ettiğimiz lanetlenmiş soyuna göndermede bulunulurken,

yaşadığı korkunç olayların geçmişten gelen bir kaderin devamı olduğu ortaya çıkar. Romandaki çoğu karakter Hristiyanlıktan uzaklaşan, evlilik dışı bir kadınla birlikte olan ve bu ilişkiden bir çocuğu olan günahkar Francesco'nun soyundan gelmektedir. Aile tarihinin karanlık yüzü Medardus'un kökenleri onun kaçınılmaz bir şekilde düşüş yaşamasına ortam hazırlarken aynı zamanda seçimleri, iradesi, tutkusu ve zaafları onun bu düşüş yolculuğunda gözler önüne serilir. Özellikle mitolojik söylencelerde ve tragedyalarda Sophokles'in *Kral Oidipus*'unda olduğu gibi lanetli soyun devamında yaşanan kadersel trajik olaylardan kaçınılmadığı gibi Medardus'da kendi kaderinden kaçamamıştır. Francesco'ya uzanan lanetli soy anlatısı, bu bölünmeyi yalnızca bireysel bir sapma olarak değil, kalıtım ve kader tartışması içinde konumlandırır. Yani şeytan dışsal olağanüstü bir güçten çok insanın içindeki karanlık yönlerinde saklı olan bir gerçeklik sembolü olarak ele almak gerekir.

Yazarın örtük bir şekilde kiliseye yaptığı eleştiri, yine papa tarafından kendisine teklif edilen başrahiplik ve kendi günah çıkarma pederi olarak seçmek istemesinde görülür. Çünkü yazar ima yoluyla kilisenin en üst makamında olan papanın bile insani zaafların, dünyevi zevklerin olduğunu ve hatta bunlarla ilgili söylentiler dolaştığını eserinde vurgular. Medardus'a yapılan bu teklif ahlaki açıdan çok psikolojik- ruhsal bir yakınlığa dayandığını söyleyebiliriz.

Bu bağlamda kutsallık kavramı sadece birey üzerinden değil aynı zamanda onu temsil eden ve inancın en üst katmanı olan Kilise hatta en üst tepesindeki kurum sorgulanır. Roma'da kutsal bir mekan olan manastırda kalan Medardus buradan kaçırılır ve zehirlenerek öldürülmek istenir ve son anda zehirli şarabı dökerek kurtulur. Bu olayın arka planında papanın onu günah çıkarma pederi yapmak istemesi söz konusudur. Papanın onu ayrıcalıklı bir konuma getirmek istemesi çevresindeki diğer din adamlarını rahatsız eder ve yine kendi içlerindeki çıkarlarını korumak için buna öldürmekte dahil olmak üzere her türlü entrikayı yapabileceklerini yazar göndermede bulunur. Aslında bu anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi kıskançlık, entrika, yozlaşma gibi insani zaafların kutsal mekanlarda da olduğu görülür.

Romanın sonlarına doğru Roma'dan ayrılarak vatanına dönen Medardus artık eserin başlangıcında olduğu gibi orayı terk eden masum bir keşiş değil aksine suçluluk duygusu, korkuları olan, bölünmüş benliğinden dolayı bütün günahları yapmış birisidir. Tekrar manastırına döner ve başrahip Leonordus ile konuşmaları sırasında, hem koruyucu hem de yargılayıcı bir tavırla başrahip ona geçmişte yaşadıklarını bildiğini söyler. Leonordus onun manastırdan ayrıldıktan sonra yaptığı bütün o kötülükleri kendisine tek tek anlatılırken bunları dinleyen Medardus'un başına *" gelenlerin ardındaki*

gerçeğe dair şaşırtıcı gizemli sezgiler" (Hoffmann, 2019: s. 338) uyanmaya başlar. Olay örgüsünün sonunda, nedamet getirerek tövbekâr olan Medardus, sonsuz aşkı olan ve onun içindeki vicdanı ve aşkı gösteren kadın olan Aurelie rahibe olarak Rosalia adını aldığı tören gününde öldürüldüğü yılın ve günün bir yıl sonrasında aynı gün ve saatte, dindar bir birader olarak hayatını kaybeder.

3. SONUÇ

Sonuç olarak, Medardus'un ilk psikolojik çözülmesi yani çatışmalarının başlangıcı manastırda başlar ve roman boyunca giderek daha fazla gerçeklikten kopması, onun rüyalar, halüsinasyonlar aracığı ile zaman kaymaları yaşamasına ve yanlış kimliklerin kullanımıyla ele alınır. Mederadus'un yaşadığı sanrılar onun psikolojik çöküntüsünün en önemli göstergesidir kanımızca. İçte yani ruhunda yaşanan karmaşa onun kendi benliğine yabancılaşmasına neden olur. Rüyalar, sanrılar, hayaller ve gerçeklikler eser boyunca o kadar çok iç içe geçer ki bu da eserin olay örgüsünü zorlaştırır ama bu zorluk Medardus'un şeytani zekası ve davranışlarını göstermesi bağlamında önemlidir. Eser boyunca onun yani trajik karakter Medardus'un kendi karanlık doğasıyla savaşımına tanıklık ederiz. Sürekli içindeki iyilik-kötülük, ben ve gölgenin çatışması içindedir. Aurelie onun vicdani ve iyi yönünü ortaya çıkaran tek kadındır ama yine de Medardus içindeki kötülüğe karşı gelemez ve Aurelie'nin kardeşi Hermogen, Euphemie ve Victorin de dahil olmak üzere yoluna çıkan ve onu kim olduğuna dair araştırmalar yapan ya da tehlikeli olarak gördüğü insanları öldürmekten geri durmaz. Medardus'un yolu onu yavaş yavaş deliye çeviren tuhaf ikiziyle defalarca kesişir.

Romandaki karakterin yani Medardus'un psikolojik durumuna ilintili olarak aynı hataları yapmaktan kaçınmaz. Çünkü bu kaderinden insanın kaçamadığını göstermesi bağlamında önemlidir. Onun içinde bulunduğu durum içtiği şeytanın iksirinden mi olduğunu ya da akıl hastalığından mı kaynaklandığına dair okuyucu net bir sonuç çıkaramaz. Aslında kanımızca *Şeytanın İksirleri,* zaman ve olay örgüsündeki çok fazla karakterler ve bunların çoğunun birbirleriyle olan ilişkileri ve yakınlıkları bağlamında romantik dönemin en karmaşık eserlerinden birisidir. Ben anlatıcı, çerçeve anlatıcı, iç monologlar, geriye dönüşler, el yazması mektuplar gibi romanda söz konusu edilen unsurlar çok katmanlı bir eser ortaya çıkmasına neden olur.

Medardus'un karakteri romanın sonunda hem toplumsal hem de psikolojik anlamda yok olmuş ve böylece yazar insan doğasının karanlık yanlarını trajik bir şekilde okuyucuya sunmuştur. Romanda söz konusu edilen günah ahlaki çöküş, iksir ve doğaüstü güçler, kader ve özgür irade aynı zamanda manastır, karanlık, gizemli mekanlardır ve Medardus'un ruh dünyası ile

bağlantılıdır. Yazar eserinde insan ruhunun karanlık yönlerini, bireysel ahlaki çöküşü, kimlik karmaşasını, doppelgänger yani ben –öteki, kimlik karmaşası, delilik, unheimlich(tekinsiz), lanetli soy, lanetli iksir, dünyevi zevkler, kutsallık, vicdan, suç, kader ve özgür irade gibi konuları ele almıştır. Şeytana ait olan iksir, karakterin bastırılmış arzularını yüzeye çıkarır ve onu suç işlemeye iter. Buradaki iksir fiziksel bir nesne olmaktan ziyade, insan ruhunun karanlık yanlarını, bastırılmış arzularını ve içsel çatışmalarını yansıtan bir semboldür aslında. İksiri içtikten sonra kendini gösteren şeytani güç eserin başından sonuna kadar kendini hissettirir. *Şeytanın İksirleri*, Medardus'un yaşadıklarını şeytani bir müdahalenin mi yoksa psikolojik bir çözülmenin mi sonucu olduğuna dair kesin bir yargıya yönlendirmez, bu belirsizlik anlatının kurucu ilkelerinden biridir. Nitekim metin, okurun "kötülüğün kaynağı"nı tek bir dış nedene bağlamasını sürekli engeller, suç, günah, dürtü ve anlatı belirsizliği iç içe geçirilir.

KAYNAKÇA

Daemmrich, H. S. & Daemmrich, Ingrid G. (1995). *Themen und Motive in der Literatur*. Francke Verlag Tübingen und Basel.

Fordham, F. (1994). *Jung Psikolojisi* (Çev. Aslan Yalçıner). İstanbul: Say Yayınları.

Freud, S. (1999). *Sanat ve Edebiyat* (Çev. Emre Kapkın-Ayşe Tekşen Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi.

Freud, S. (2000). Das Unheimliche. In: Alexander Mitscherlich, Angela Richards, James Strachey. [Hrsg.], I.G-S. [Mithrsg. d. Ergänzungsbandes]: *Psychologische Schriften. Studienausgabe* BAND IV. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

Hoffmann, E.A.T. (2019). *Şeytanın İksirleri* (Çev. Zehra Kurttekin), İstanbul: Can Yayınları.

Kayğın, Ş. (2025)."*Theodor Fontane'nin Effi Briest Romanında Salıncak Motifi (Schaukelmotiv) Üzerinden Ölümün Simgesel İzdüşümüne Sanatlararası Yaklaşım"*. Funda Kızıler Emer, İnci, Aras (Ed.). Edebiyat ve Sanat(Lararasılık). (ss. 373–395). Nisan Yayınevi.

Punter, D. (1996). *The literature of terror: A history of Gothic fictions from 1765 to the present day* (Vol. 1). Routledge.

Sarı, A. (2023). Romantik Dönemi Şairlerin/Yazarların Genç Ölümleri. *Korpusgermanistik*, Cilt II, Sayı 1, s.17-32.

https://literaturzeitschrift.de/book-review/die-elixiere-des-teufels/ (Erişim tarihi: 30.12.2025).

SEZEN AKSU'NUN "LALE DEVRİ" ŞARKISININ ALMANCA ÇEVİRİSİNİN SKOPOS KURAMI VE PENTATLON İLKESİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ[1]

Öğrt. İpek BOZLAR BALCI
Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0002-4425-2870
ipekbozlarbalci4@gmail.com

1. GİRİŞ

Çeviri, farklı dil ve kültürler arasında gerçekleştirilen basit bir kod değiştirme işlemi olmaktan ziyade, kaynak metindeki dilsel, kültürel, estetik ve işlevsel değerlerin yeni bir iletişim ortamında yeniden yapılandırıldığı karmaşık bir kültürlerarası eylemdir (Kocaman, 1993; Rakova, 2016). Gerek anadilden hedef dile gerekse de hedef dilden anadile çeviri sürecinde karmaşık değişkenler devreye girmektedir (Karaman, 2018). Çeviri ediminin bu çok katmanlı niteliği edebî metinlerde daha belirgin hâle gelmekte (Balcı, 2012), şiir ve şarkı gibi dilin estetik işlevinin ön plana çıktığı türlerde ise çevirmenin karşı karşıya kaldığı sorunların niteliği daha da çeşitlenmektedir. Kaynak metindeki anlamın aktarılması, bu tür metinlerde çeviri başarısının yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır. Sözcüklerin çağrışım değerleri, imgeler, metaforlar, kültüre özgü göstergeler, ses tekrarları, ritim ve estetik etki de çeviri sürecinin belirleyici unsurları hâline gelmektedir.

Şarkı sözleri bu bakımdan özel bir konuma sahiptir. Çünkü şarkı, yalnızca okunmak üzere hazırlanmış sözel bir metin değildir; sözcüklerin müzik, melodi, ritim, vurgu ve performansla bütünleştiği çokgöstergeli bir yapıdır. Kaindl (2005), popüler şarkının dil, müzik ve görsel unsurların karşılıklı etkileşimi içerisinde ortaya çıkan çokgöstergeli bir yapı olarak ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Franzon (2008) da şarkının söz, müzik ve potansiyel performans bileşenleri üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle şarkı çevirmeni sözel metin ile önceden var olan müziksel yapı arasında arabuluculuk yapmaktadır.

Şarkı çevirisinin bu kendine özgü niteliği, mutlak ve değişmez bir eşdeğerlik anlayışını sorunlu hâle getirmektedir. Bir şarkı sözünün tüm anlam ayrıntılarının korunması, kaynak melodisine uyumu güçleştirebilmektedir; uyak düzeninin eksiksiz biçimde yeniden üretilmesi ise anlam kaymalarına yol açabilmektedir. Kültürel bir göndergenin aynen korunması da erek okuyucu açısından yabancılaştırıcı veya anlaşılması güç bir yapı ortaya

[1] Bu metnin bir kısmının uygulamalı çevirisini ÇÖMÜ Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programında Sayın Hocam Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK'ün "Çeviri Uygulamaları" dersinde beraber ele almıştık.

çıkarabilmektedir. Dolayısıyla şarkı çevirmeni, çoğu zaman birbiriyle çatışan beklentiler arasında karar vermek durumunda kalmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, Sezen Aksu'nun "Lale Devri"[2] adlı Türkçe şarkısının Ali Osman Öztürk tarafından gerçekleştirilen Almanca çevirisini dilsel, kültürel, şiirsel ve işlevsel boyutlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmanın iki temel kuramsal ekseni Hans J. Vermeer'in *Skopos Kuramı* ile Peter Low'un *Pentatlon İlkesi*dir.

Çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Kaynak şarkının temel anlam ve duygu dünyası Almanca çeviride ne ölçüde yeniden oluşturulmaktadır?
- Kaynak metindeki kültüre özgü göstergeler hangi stratejilerle aktarılmıştır?
- Metaforlar ve şiirsel imgeler erek metinde nasıl yeniden yapılandırılmıştır?
- Ekleme, çıkarma, açımlama ve genelleştirme gibi işlemler çevirinin işlevi açısından nasıl yorumlanabilmektedir?
- Almanca erek metin Low'un anlam, doğallık, söylenebilirlik, ritim ve uyak ilkeleri açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Çalışma, çevirmenin gerçek çeviri görevi ya da niyeti hakkında dışsal bir belgeye sahip olmadığından, çevirmenin skoposunu kesin biçimde belirleme iddiasında değildir. Bu nedenle Skopos Kuramı bağlamındaki değerlendirmeler yalnızca kaynak ve erek metinde gözlemlenebilir çeviri kararlarından hareketle yapılmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Skopos Kuramı ve Çevirinin İşlevselliği

Etimolojik olarak Yunanca "amaç" veya "hedef" anlamına gelen *skopos* kavramına dayanan Skoposteori (Skopos Teorisi), 1978 yılında Alman dilbilimci ve çeviribilimci Hans J. Vermeer tarafından geliştirilen işlevselci bir çeviri yaklaşımıdır. Geleneksel çeviri anlayışındaki katı dilbilimsel eşdeğerlik kavramının aksine bu teori, çeviri sürecini şekillendiren temel unsurun hedef metnin hedef kültürdeki amacı olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda kaynak metin, dokunulmaz bir yapı olmaktan ziyade yalnızca bir "bilgi teklifi" (*offer of information*) olarak konumlandırılmakta; çeviri eylemi ise "amacın aracı belirlediği" işlevsel bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda çevirmen, kaynak metne kelimesi kelimesine bağlı kalan pasif bir aktarıcı değil; hedef kitlenin beklentileri, gereksinimleri

[2]Sezen Aksu'nun yazıp seslendirdiği şarkının videosu için: https://www.youtube.com/watch?v=76SuDqOS8sk (Erişim Tarihi: 11.07.2026).

ve kültürel bağlamı doğrultusunda metni biçimlendiren bağımsız bir metin üreticisi rolünü üstlenmektedir. Skoposteori'nin kuramsal bütünlüğünü tamamlayan bir diğer unsur ise metin içi ve metinler arası tutarlılıktır; metin içi tutarlılık (*intratextual coherence*) hedef metnin kendi içinde ve hedef alıcı için anlamlı olmasını ifade ederken, metinler arası tutarlılık (*intertextual coherence*) belirlenen amaç doğrultusunda kaynak ve hedef metin arasında kurulan uygun düzeydeki sadakat ilişkisini temsil etmektedir (Bkz. Vermeer, 1996; Flynn, 2004; Jabir, 2006; Vermeer ve Chesterman, 2021).

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere, Hans J. Vermeer'in geliştirdiği Skopos Kuramı, çeviriyi belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen kültürlerarası bir eylem olarak ele almaktadır. "Skopos" kavramı amaç, hedef veya işlev anlamına gelmekte ve çeviri yönteminin erek metnin gerçekleştirmesi beklenen işlev doğrultusunda belirlenmesini öngörmektedir. Bu anlayış kaynak metnin önemini ortadan kaldırmamakta; ancak kaynak metni mutlak biçimde bağlı kalınması gereken değişmez bir otorite olarak da görmemektedir, tersine onu belirli bir amaç doğrultusunda erek kültüre aktarılacak göstergeler bütünü olarak değerlendirmektedir. Nord ise (2014), işlevselci yaklaşımı geliştirerek çevirinin amaçlı, kişilerarası, iletişimsel ve kültürlerarası bir eylem olduğunu vurgulamakta ve çevirmenin kaynak metin üreticisine, erek okuyucuya ve diğer aktörlere karşı sorumluluğunu "sadakat" kavramıyla açıklamaktadır.

Skopos Kuramı şarkı çevirileri için özellikle kullanışlıdır. Bir şarkı, kaynak sözlerin anlamını başka bir dilde tanıtmak, altyazı oluşturmak, akademik çözümleme için kullanmak veya mevcut melodi üzerinde söylenebilir bir versiyon üretmek gibi farklı amaçlarla çevrilebilmektedir. Franzon (2008), şarkı çevirisinde sözleri çevirmemek, yalnızca anlamsal çeviri yapmak, yeni sözler üretmek, müziği değiştirmek veya çeviriyi mevcut müziğe uyarlamak gibi seçeneklerin bulunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla şarkı çevirisi için hangi stratejinin uygun olduğu, erek ürünün işlevine bağlıdır.

2.2. Peter Low ve Pentatlon İlkesi

Low'un Pentatlon İlkesi, özellikle mevcut müzik üzerinde söylenebilir şarkı çevirileri için geliştirilmiş bir ilkedir. Model beş ölçüt üzerine kurulmuştur: söylenebilirlik, anlam, doğallık, ritim ve uyak (Low, 2003, 2005). Söylenebilirlik, erek sözlerin mevcut müzik üzerinde doğal ve icra edilebilir biçimde seslendirilebilmesini; anlam, kaynak metindeki temel semantik içeriğin aktarılmasını; doğallık, erek sözlerin hedef dilde olağan ve akıcı görünmesini; ritim, sözlerin müziğin ritmik yapısına uyumunu; uyak ise kaynak şarkının ses örgüsünün erek metinde ne ölçüde yeniden üretildiğini ifade etmektedir (age).

Low'un modelindeki temel yenilik, yukarıda sıralanan beş ölçütün hiçbirinin mutlak biçimde öncelikli kabul edilmemesidir. Çevirmen bir pentatlet gibi genel başarıyı hedeflemeli; bir kategoride küçük bir kaybı, başka bir kategoride daha büyük bir kazanç için kabul edebilmelidir. Bu yaklaşım, şarkı çevirisinin kaçınılmaz ödünleşmelerini ortaya koymaktadır.

Low (2013) ayrıca şarkıların diller arasında dolaşımında "çeviri", "uyarlama" ve "yerine koyma metni" arasında ayrım yapılması gerektiğini belirtmektedir. Kaynak anlamdan kapsamlı biçimde uzaklaşan metinler uyarlama, kaynak metnin anlamıyla bağını büyük ölçüde yitiren yeni sözler ise hedef metin (replacement text) olarak değerlendirilmektedir. İncelenen "Gute alte Zeiten" metni, belirli anlamsal dönüşümler içerse de kaynak metnin tematik çekirdeğini koruduğu için bu bağlamda bir çeviri olarak ele alınmaktadır.

2.3. Şarkının Çokgöstergeli Yapısı

Kaindl (2005), popüler şarkı çevirisini sosyo-göstergebilimsel bir perspektiften ele alarak dil, müzik, ses ve imgenin birlikte anlam oluşturduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, şarkı sözlerinin yalnızca yazılı biçimde analiz edildiği çalışmalarda önemli bir metodolojik uyarı sağlamaktadır. Bir şarkının ritmik etkisi, vurgu düzeni ve söylenebilirliği yalnızca yazılı sözlere bakılarak bütünüyle değerlendirilmesi mümkün olamamaktadır (age). Bu nedenle mevcut çalışmada Almanca metnin anlam ve doğallık özellikleri doğrudan çözümlenirken, söylenebilirlik ve ritme ilişkin değerlendirmeler metinsel-prozodik potansiyel düzeyinde (dildeki doğal vurgu, tonlama ve ritim ile müziğin ölçüsü, ritmi ve nota vurguları arasındaki eşleşme) tutulmuştur. Almanca versiyonun özgün melodi üzerinde icrasına ilişkin bir ses kaydı olmadığından dolayı ise söylenebilirlik hakkında mutlak yargılardan kaçınılmıştır.

Türkçe literatürde de Pentatlon İlkesinin şarkı çevirilerinin çoklu kısıtlarını değerlendirmede kullanıldığı görülmektedir. Yaman (2021), şarkı çevirilerinde biçimsel ve müziksel eşdeğerlik ile semantik eşdeğerliğin aynı anda sağlanmasının yarattığı güçlükleri; Pazarlıoğlu ve Uras (2025) ise şarkı çevirisinin metinsel ve müzikal bileşenlerini Low'un ilkeleri çerçevesinde tartışmaktadır. Kolat (2025) da çalışmasında Skopos Kuramı ile Low'un yaklaşımı arasındaki ilişkiyi işlevsellik bağlamında ele almaktadır.

3. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış betimleyici ve yorumlayıcı bir çeviribilim araştırmasıdır. Veri çözümleme yöntemi olarak karşılaştırmalı metin çözümlemesi kullanılmıştır (Tune ve Kuleli, 2017; Şenöz Ayata, 2003). Araştırmanın kaynak metnini Sezen Aksu'nun "Lale Devri" adlı Türkçe şarkı sözleri, erek metnini ise Ali Osman Öztürk

tarafından gerçekleştirilen “Gute alte Zeiten” başlıklı Almanca çeviri oluşturmaktadır.

Çözümlemede kaynak ve erek metindeki karşılıklı dizeler belirlenmiş; anlam ilişkileri, metaforik yapılar, kültüre özgü unsurlar, açımlamalar, genelleştirmeler, eklemeler ve anlam kaymaları saptanmıştır. Ardından elde edilen bulgular Skopos Kuramı açısından işlevsel sonuçları bakımından yorumlanmış; ikinci aşamada Almanca çeviri Low’un Pentatlon İlkesi doğrultusunda anlam, doğallık, söylenebilirlik, ritim ve uyak kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın temel sınırlılığı, Almanca çevirinin kullanım amacı hakkında metin dışında bir görevlendirme ya da çevirmen açıklamasının bulunmamasıdır. İkinci sınırlılık ise Almanca metne ait bir müzikal icra kaydının incelenmemesidir. Bu nedenle söylenebilirlik ve ritim boyutları performans analizi şeklinde değil, metinsel-prozodik özellikler üzerinden ele alınmaktadır.

4. ÇEVİRİBİLİMSEL ANALİZ VE BULGULAR

Lale Devri	Gute alte Zeiten
Çok geç kalmışız canım Vakit bu vakit değil Eski radyolar gibi Çatıya saklanmış aşk Öyle sanmışız canım Artık ölümsüz değil Leylayla mecnun gibi Çoktan masal olmuş aşk Lale devri çocuklarıyız biz Zamanımız geçmiş Aşk şarabından kim bilir En son hangi şanslı içmiş Ben derim utanma iftihar et Sevmeyenler utansın Aşksızlığa mahkûm edildiyse Bu dünya yansın Sezen AKSU	Wir sind zu spät gekommen, mein Lieber, Diese Zeit ist nicht die richtige, Genauso wie die alten Radios Ist die Liebe im Dachgeschoss aufgehoben. Es war nur eine Illusion, mein Lieber, Die Liebe ist nicht mehr ewig. Genauso wie die Laila und Mecnun Ist sie schon ein Märchen geworden. Wir sind Kinder aus den guten alten Zeiten, Sind leider altmodisch geworden, Wer weiss, welches Glückskind zuletzt Vom Liebeswein getrunken hat? Ich meine, schäm dich nicht, sei stolz, Die ohne Liebe, die müssen sich schämen! Wenn wir zur Lieblosigkeit verurteilt sind,

	Soll die Welt bald untergehen. Übersetzt von Ali Osman ÖZTÜRK

4.1. "Lale Devri"nden "Gute alte Zeiten"a: Kültürel Göstergenin İşlevsel Genelleştirilmesi

Kaynak ve erek metin arasındaki en çarpıcı dönüşüm başlıkta ortaya çıkmaktadır. "Lale Devri", Türk kültür tarihinde belirli bir döneme gönderme yapmakla birlikte şarkıda geçmişte kalmış bir duyarlılığı, romantikliği ve nostaljiyi simgesel olarak kurmaktadır. Almanca çeviride kavram doğrudan tarihsel bir karşılıkla aktarılmamış, "Gute alte Zeiten" biçiminde genelleştirilmiştir.

Bu tercih kültürel özgüllüğü azaltırken şarkının nostaljik işlevini doğrudan görünür hâle getirmektedir. "Gute alte Zeiten" Almanca açısından yerleşik ve kolay anlaşılır bir ifadedir. Skopos Kuramı açısından bu dönüşüm, erek okuyucunun duygusal işlevi kültürel açıklama olmaksızın kavramasını önceleyen bir çözüm olarak yorumlanabilmektedir. Bununla birlikte kaynak kültüre özgü tarihsel çağrışımın kaybolduğu da açıktır.

4.2. "Çok geç kalmışız" ve Zamansal Yabancılaşma

Kaynak metindeki "Çok geç kalmışız canım / Vakit bu vakit değil" dizeleri Almancada "Wir sind zu spät gekommen, mein Lieber / Diese Zeit ist nicht die richtige" biçiminde aktarılmıştır. Kaynak dizedeki gecikme, fiziksel bir geç kalmadan çok yanlış zamanda yaşama ve çağın dışında kalma duygusunu ifade etmektedir. Almanca karşılık da bu anlamı büyük ölçüde korumaktadır. Ancak Türkçedeki "Vakit bu vakit değil" tekrarının şiirsel yoğunluğunun Almancada azaldığı da gözlemlenmektedir. Ayrıca "canım" hitabının "mein Lieber" biçiminde çevrilmesi kaynak metindeki cinsiyet belirsizliğini ortadan kaldırarak eril bir muhatap izlenimi yaratmaktadır. Bu örnek, anlamın genel olarak korunmasına karşın bazı çağrışımsal özelliklerin daraldığını göstermektedir.

4.3. "Eski Radyolar" ve Nostaljik Nesne Belleği

"Eski radyolar gibi / Çatıya saklanmış aşk" dizelerinde eski radyo, geçmişin gündelik yaşamına ait nostaljik bir bellek nesnesi işlevi görmektedir. Almancada "die alten Radios" biçiminin korunması, bu göstergenin kültürlerarası aktarılabilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna karşılık "saklanmış aşk" ifadesinin "die Liebe im Dachgeschoss aufgehoben" şeklinde aktarılması, kaynak metnin gizlilik ve belirsizlik çağrışımını daha nesnel bir "muhafaza edilme/kaldırılma" anlamına

yaklaştırmaktadır. Bu mısralarda temel metafor korunmakla birlikte kaynak şiirselliğin çokanlamlılığında bir daralma farkedilmektedir.

4. 4. Açımlama: "Öyle sanmışız" ve "Illusion"

"Öyle sanmışız canım / Artık ölümsüz değil" dizeleri "Es war nur eine Illusion, mein Lieber / Die Liebe ist nicht mehr ewig" biçiminde çevrilmiştir. "Öyle sanmışız" ifadesinin "Illusion" sözcüğüyle aktarılması, kaynak metinde örtük olan yanlış inanışı doğrudan açıklamaktadır. Benzer şekilde ikinci dizede kaynakta bağlamdan çıkarılan "aşk" öznesi Almancada açıkça belirtilmektedir.

Bu iki tercih erek metnin bağımsız anlaşılabilirliğini artırırken kaynak metnin eksiltili ve şiirsel yapısını azaltmaktadır. Skopos açısından bu durum, anlamın hızlı ve açık biçimde iletilmesini önceleyen bir işlevsel yönelim olarak görülmektedir.

4.5. Leyla ile Mecnun: Kültürel Göstergenin Korunması

Kaynak metindeki Leyla ile Mecnun göndermesi Almancada büyük ölçüde korunmuştur. Bu tercih, başlıktaki "Lale Devri" genelleştirmesiyle karşılaştırıldığında çevirmenin kültürel unsurlarda tek tip bir strateji izlemediğini göstermektedir. Leyla ile Mecnun anlatısının geniş bir kültürel dolaşım alanına sahip olması, göstergenin korunmasını gerekli kılmış olabilir.

Burada önemli olan, özel adların şarkıdaki işlevinin tarihsel bilgi vermek değil, efsaneleşmiş büyük aşkın simgesini oluşturmaktır. "Märchen" sözcüğünün kullanımı da bu işlevi sürdürmektedir.

4.6. "Lale Devri Çocukları" ve "Kinder aus den guten alten Zeiten"

"Lale devri çocuklarıyız biz / Zamanımız geçmiş" dizeleri "Wir sind Kinder aus den guten alten Zeiten / Sind leider altmodisch geworden" şeklinde çevrilmiştir. Bu bölüm, başlıktaki kültürel genelleştirmenin metin içinde tekrarlandığını göstermektedir.

"Zamanımız geçmiş" ifadesinin "altmodisch geworden" biçiminde aktarılması, metaforun yorumlanmış sonucunu doğrudan ifade etmektedir. Erek metin böylece "biz artık eski moda olduk" anlamını açıklaştırmaktadır. Kaynak metinde bulunmayan "leider" sözcüğü de duygusal tutumu sözcükselleştirmektdir. Böylece şiirsel örtüklük azalırken erek okuyucu için yorum kolaylaşmaktadır.

4.7. "Aşk Şarabı"ndan "Liebeswein"a

"Aşk şarabından kim bilir / En son hangi şanslı içmiş" dizeleri "Wer weiss, welches Glückskind zuletzt / Vom Liebeswein getrunken hat?" biçiminde aktarılmıştır. Bu bölüm, kaynak metaforun en başarılı korunduğu

örneklerden bir tanesidir. Almancanın bileşik sözcük oluşturma olanağı, "aşk şarabı" metaforunun "Liebeswein" şeklinde ekonomik ve şiirsel biçimde yeniden kurulmasını sağlamıştır.

"Şanslı" karşılığında kullanılan "Glückskind" de erek metne sıcak ve edebî bir ton kazandırmaktadır. Pentatlon açısından bu bölümde anlam ile doğallık arasında güçlü bir denge bulunmaktadır.

4.8. "Sevmeyenler Utansın": Fiilden Duruma Anlamsal Kayma

"Ben derim utanma iftihar et / Sevmeyenler utansın" dizeleri "Ich meine, schäm dich nicht, sei stolz / Die ohne Liebe, die müssen sich schämen!" biçiminde çevrilmiştir. İlk dizede yakın bir anlamsal aktarım söz konusudur.

İkinci dizede ise "sevmeyenler" ifadesi "die ohne Liebe" yani "sevgisiz/aşksız olanlar" biçiminde aktarılmıştır. Böylece fiil merkezli bir durum, isim merkezli bir varoluş hâline dönüşmektedir. Aynı zamanda "Liebe – ohne Liebe – Lieblosigkeit" sözcüksel zinciri Almanca metnin iç bağlaşıklığını güçlendirmektedir.

4.9. "Bu Dünya Yansın": Metaforik İmgenin İşlevsel Dönüşümü

"Aşksızlığa mahkûm edildiyse / Bu dünya yansın" dizeleri "Wenn wir zur Lieblosigkeit verurteilt sind / Soll die Welt bald untergehen" şeklinde aktarılmıştır. İlk dizede kaynakta örtük olan "biz" öznesi Almancada açıkça belirtilmiştir.

İkinci dizede ise ateş/yakma metaforu "dünyanın yok olması" anlam alanına kaydırılmıştır. Sözcüksel ve imgesel eşdeğerlik bulunmamakla birlikte her iki ifade de aşkın bulunmadığı bir dünyayı reddeden hiperbolik bir protesto işlevi görmektedir. Bu nedenle çeviride metaforun yüzey görüntüsünden çok duygusal ve pragmatik işlevinin korunduğu görülmektedir.

5. PENTATLON İLKESİ AÇISINDAN BÜTÜNCÜL DEĞERLENDİRME

5.1. Anlam

Metin bir bütün olarak değerlendirildiğinde kaynak şarkının makro anlam düzeyinin Almanca çeviride yüksek ölçüde korunduğu görülmektedir. Geçmişe özlem, çağdaş zamanla uyumsuzluk, romantik aşk anlayışının eskimesi ve aşksız dünyaya karşı protest tavır her iki metinde de belirgindir. Mikro düzeyde ise "Lale Devri → gute alte Zeiten", "Öyle sanmışız → Es war nur eine Illusion", "Zamanımız geçmiş → Sind leider altmodisch geworden" ve "Bu dünya yansın → Soll die Welt untergehen" gibi dönüşümler çevirmenin semantik esneklik kullandığını göstermektedir.

Low'un yaklaşımında anlam, kelimesi kelimesine aktarım anlamına gelmemektedir. Şarkı çevirmeni çoklu kısıtlar nedeniyle esneklik

gösterebilmektedir, önemli olan kaynak metnin temel anlam çekirdeğinin kaybolmamasıdır.

5.2. Doğallık

Almanca çevirinin güçlü yönlerinden biri doğallıktır. Erek metindeki yapıların önemli bölümü Almanca açısından anlaşılır ve işlevsel hale getirilmiştir. Bazı kaynak metaforların doğrudan aktarılmaması da doğallıkla ilişkilendirilebilmektedir. Bu durum, şiirsel örtüklükte belli bir kayıp yaşanırken doğal ve açık Almanca söylem kazanıldığını göstermektedir.

5.3. Söylenebilirlik

Söylenebilirlik açısından temkinli bir değerlendirme gereklidir. Bazı Almanca dizeler Türkçe kaynak dizeden daha uzundur, ancak yalnızca yazılı biçime bakarak bu dizelerin melodide söylenemeyeceğini ileri sürmek doğru değildir. Melodik uzatma, bağlı söyleyiş, hece dağılımı ve performans tercihleri sonucu değiştirebilmektedir. Bu nedenle mevcut veri doğrultusunda, Almanca metinde anlam ve doğal sözdiziminin sıkı hece eşitliğinden daha fazla gözetildiği söylenebilmektedir.

5.4. Ritim

Kaynak metinde kısa dizeler, tekrarlar ve dengeli söyleyiş yapıları önemli bir ritmik işlev taşımaktadır. Almanca çeviride ise dilin yapısal özellikleri nedeniyle bazı dizeler uzamakta ve ritmik organizasyon değişmektedir. Low'un Pentatlon modeli açısından bu tür farklılıklar başarısızlık anlamına gelmez, tersine bir ölçütteki esneklik başka bir ölçütte daha işlevsel sonuç sağlayabilmektedir.

5.5. Uyak

Almanca metinde kaynak şarkıya paralel sistematik bir uyak örgüsü oluşturulmadığı görülmektedir. Bu nedenle uyak, çeviride en düşük önceliğe sahip unsurlardan biri olarak görünmektedir. Eğer erek metnin amacı kaynak şarkıyı Almanca okuyucuya anlamsal ve edebî açıdan tanıtmaksa bu tercih işlevsel olabilir, profesyonel sahne icrası hedeflenseydi ritim ve uyağın daha yüksek ağırlık kazanması beklenirdi.

6. SKOPOS VE PENTATLON İLKESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ AÇISINDAN GENEL TARTIŞMA

İncelenen metinde kaynak metne yakın aktarım, kültürel genelleştirme, açımlama ve metaforik yeniden yapılandırma gibi farklı stratejiler bir arada görülmektedir. Bu durum işlevselci yaklaşım açısından tutarsızlıktan çok, farklı dilsel birimlerin erek kültürdeki işlevlerine göre değişen esnek bir strateji kullanımına işaret etmektedir.

“Eski radyolar” korunurken “Lale Devri”nin genelleştirilmesi, “Leyla ile Mecnun”un korunmasına karşılık “zamanımız geçmiş” ifadesinin “altmodisch” kavramıyla yorumlanması bu esnekliği açıkça göstermektedir. Vermeer’in amaç odaklı anlayışı ile Low’un Pentatlon İlkesi birlikte düşünüldüğünde çeviri kararlarının hem makro düzeyde erek işlev hem de mikro düzeyde anlam, doğallık, ritim, uyak ve söylenebilirlik dengesi tarafından şekillendiği görülmektedir.

Yazılı metinden hareketle çevirinin genel öncelik sıralamasının anlam ve doğallık lehine geliştiği, ritim ve uyağın ise görece ikinci planda kaldığı gözlemlenmiştir. Ancak ritim ve söylenebilirlik konusunda daha kesin sonuçlar için Almanca performansın da analiz edilmesi gerekmektedir.

7. KARŞILAŞTIRMALI ÇEVİRİ ANALİZİ: KAYNAK VE EREK METİNLERİN ÇEVİRİ STRATEJİLERİ VE KURAMSAL DEĞERLENDİRMELERİ

1.
Kaynak Metin *Lale Devri*
Erek Metin *Gute alte Zeiten*
Çeviri Stratejisi Kültürel genelleştirme
Kuramsal Değerlendirme Skopos açısından nostaljik işlev korunurken kültürel özgüllük azalır.

2
Kaynak Metin *Çok geç kalmışız canım*
Erek Metin *Wir sind zu spät gekommen, mein Lieber*
Çeviri Stratejisi Yakın anlam aktarımı + hitap daralması
Kuramsal Değerlendirme Anlam büyük ölçüde korunur; “canım”ın cinsiyet belirsizliği kaybolur.

3
Kaynak Metin *Eski radyolar gibi*
Erek Metin *Genauso wie die alten Radios*
Çeviri Stratejisi Doğrudan aktarım
Kuramsal Değerlendirme Kültürlerarası ortak nostaljik nesne imgesi korunur.

4
Kaynak Metin *Çatıya saklanmış aşk*
Erek Metin *Ist die Liebe im Dachgeschoss aufgehoben*
Çeviri Stratejisi Metaforik yeniden yapılandırma
Kuramsal Değerlendirme Şiirsel belirsizlik azalır, anlamsal açıklık artar.

5
Kaynak Metin *Öyle sanmışız*
Erek Metin *Es war nur eine Illusion*
Çeviri Stratejisi Açıklaştırma
Kuramsal Değerlendirme Örtük anlam erek metinde doğrudan sözcükselleştirilir.

6
Kaynak Metin *Leyla ile Mecnun gibi*
Erek Metin *Genauso wie die Laila und Mecnun*
Çeviri Stratejisi Kültürel göstergenin korunması
Kuramsal Değerlendirme Kaynak kültür görünürlüğü sürdürülür.

7
Kaynak Metin *Lale devri çocuklarıyız biz*
Erek Metin *Wir sind Kinder aus den guten alten Zeiten*
Çeviri Stratejisi Genelleştirme + işlevsel eşdeğerlik
Kuramsal Değerlendirme Tarihsel çağrışım azalır, nostaljik kimlik korunur.

8
Kaynak Metin *Zamanımız geçmiş*
Erek Metin *Sind leider altmodisch geworden*
Çeviri Stratejisi Açıklaştırma + yorumlayıcı çeviri
Kuramsal Değerlendirme Metaforun pragmatik sonucu doğrudan ifade edilir.

9
Kaynak Metin *Aşk şarabından*
Erek Metin *Vom Liebeswein*
Çeviri Stratejisi Metaforun korunması
Kuramsal Değerlendirme Anlam ve doğallık arasında güçlü denge.

10
Kaynak Metin: *Bu dünya yansın*
Erek Metin: *Soll die Welt bald untergehen*
Çeviri Stratejisi: Metaforik ikame
Kuramsal Değerlendirme: Kaynak imge değişir; hiperbolik ve duygusal işlev korunur.

8. SONUÇ

Bu çalışmada Sezen Aksu'nun "Lale Devri" adlı şarkısının Ali Osman Öztürk tarafından gerçekleştirilen "Gute alte Zeiten" başlıklı Almanca

çevirisi, Hans J. Vermeer'in Skopos Kuramı ve Peter Low'un Pentatlon İlkesi temelinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çözümleme sonucunda kaynak metnin temel tematik ve duygusal yapısının erek metinde büyük ölçüde korunduğu belirlenmiştir. Geçmişe özlem, romantik aşk anlayışının çağdaş dünyada değer kaybetmesi, zamana yabancılaşma, ideal aşk arayışı ve aşksız dünyaya karşı protest tavır Almanca çeviride de açık biçimde gözlenmiştir. Buna karşın mikro düzeyde önemli dönüşümler olduğu ve bunların başında kültürel genelleştirmenin geldiği saptanmıştır: "Lale Devri"nin "gute alte Zeiten" biçiminde aktarılması, Türk kültürel belleğine özgü tarihsel çağrışımı zayıflatırken nostaljik duyguya doğrudan erişim sağlamıştır. Skopos Kuramı açısından bu tercih, kültürel göstergenin yüzey biçiminden çok erek işlevini yeniden üretmeye yönelik bir karar olarak değerlendirilmiştir.

İkinci önemli bulgu, çeviride açımlama eğiliminin bulunmasıdır. "Öyle sanmışız" ifadesinin "Es war nur eine Illusion", "zamanımız geçmiş" ifadesinin "Sind leider altmodisch geworden" biçiminde aktarılması, kaynak metindeki örtük anlamların erek metinde daha açık biçimde sözcükselleştirildiğini göstermiştir. Bu durum şiirsel kapalılığı azaltırken anlaşılabilirlik ve doğallığı güçlendirmiştir.

Üçüncü olarak, kültüre özgü unsurların tamamının aynı stratejiyle çevrilmediği görülmüştür. "Lale Devri" genelleştirilirken "Leyla ile Mecnun" korunmuş, "aşk şarabı" metaforu ise "Liebeswein" olarak yeniden üretilmiştir. Böylece çeviri stratejisinin göstergenin metinsel işlevine ve erek kültürdeki potansiyel alımlanabilirliğine göre değiştiği görülmüştür. Benzer çeviri sorunlarına Balcı'da (1993) da değinilmektedir.

Low'un Pentatlon İlkesi açısından Almanca çeviri özellikle anlam ve doğallık kategorilerinde güçlü iken, ritim ve uyakta ise kaynak metne aynı düzeyde bağlılık söz konusu değildir. Söylenebilirlik konusunda ise kesin bir değerlendirme için Almanca sözlerin özgün melodi üzerindeki performansının ayrıca incelenmesi gerekmektedir.

Yukarıda ifade edilen tüm bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, "Gute alte Zeiten"in kaynak metne sözcük ve biçim düzeyinde mutlak sadakat göstermeyi amaçlayan bir çeviriden ziyade, kaynak metnin anlamsal ve duygusal çekirdeğini Almanca erek okuyucu için işlevsel ve doğal biçimde yeniden yapılandıran bir çeviri niteliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Balcı, U. (2012). Şiir Dilinde Alışılmamış Bağdaştırmaların Çevirisi. *The Journal of Academic Social Science Studies.* 5(2), 43-53.

Balcı, T. (1993). Çevrilebilirlik – Çevrilemezlik. *Gündoğan Edebiyat*, Sayı, s. 127-133.

Flynn, P. (2004). Skopos theory: An ethnographic enquiry. *Perspectives*, *12*(4), 270-285.

Franzon, J. (2008). Choices in song translation: Singability in print, subtitles and sung performance. *The Translator*, 14(2), 373–399.

Jabir, J. K. (2006). Skopos Theory: Basic Principles and Deficiencies. *Journal of the College of Arts.* University of Basrah No, 41, 2.

Kaindl, K. (2005). The plurisemiotics of pop song translation: Words, music, voice and image. In D. L. Gorlée (Ed.), *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation* (pp. 235–262). Rodopi.

Karaman, F. (2018). Der Beitrag Der Übersetzung Von Muttersprache Ins Deutsche Zum Lehren Und Lernen Des Deutschen Als Fremdsprache In Der Abteilung Für Deutschdidaktik. *International Journal of Language Academy: IJLA*, *6*(2), 455-466.

Kocaman, A. (1993). Çeviri, çeviri eleştirisi ve dilbilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *4*, 1-4.

Kolat, H. (2025). Göstergeler Arası Yolculuk: Şiir ve Şarkı Çevirilerinde Stratejiler ve İşlevsellik. *Söylem Filoloji Dergisi, Çeviribilim Özel Sayısı II, 847–866*.

Low, P. (2003). Singable translations of songs. *Perspectives: Studies in Translatology*, 11(2), 87–103.

Low, P. (2005). The Pentathlon Approach to Translating Songs. Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation. *Amsterdam & New York: Rodopi*.

Low, P. (2013). When songs cross language borders: Translations, adaptations and "replacement texts". *The Translator*, 19(2), 229–244.

Nord, C. (2014). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Routledge. Vermeer, H. J. (1996). *Die Welt, in der wir übersetzen*. Heidelberg, TEXTconTEXT-Verlag.

Pazarlıoğlu, G. K., & Uras, A. (2025). Pentatlon İlkesi Bağlamında Şarkı Çevirisi Üzerine Bir Değerlendirme: High School Musical 2. *Söylem Filoloji Dergisi*, (Çeviribilim Özel Sayısı II), 96-112.

Raková, Z. (2016). *Çeviri kuramları*. Yusuf Polat (Çev.). Ankara: Çevirmenin Yayını.

Şenöz Ayata, C. (2003). *Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi*. Mavibulut

Tuna, D., & Kuleli, M. (2017). *Çeviri göstergebilimi çerçevesinde yazınsal çeviri için bir metin çözümleme ve karşılaştırma modeli*. Eğitim Yayınevi.

Vermeer, H. J., & Chesterman, A. (2021). Skopos and commission in translational action. In: *The translation studies reader* (pp. 219-230). Routledge.

Yaman, B. (2021). İngilizce tekerleme şarkı videolarının Türkçeye çevirilerinin Peter Low'un Pentathlon prensipleri çerçevesinde incelenmesi. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 30, 214–238.

ADALET AĞAOĞLU'NUN "*FİKRİMİN İNCE GÜLÜ*" ROMANINDA SINIF ATLAMANIN TRAJEDİSİ: TOPLUMCU GERÇEKÇİ BİR OKUMA

Ceren AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
ORCID: 0009-0007-5071-0886
ceren.aydin.5282@gmail.com

Meryem NAKİBOĞLU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Öğretim Üyesi
ORCID: 0000-0002-1892-1620
meryemna@hotmail.com

1. GİRİŞ

1960'lı yıllarda Türkiye'den Almanya'ya gerçekleşen işçi göçü, yalnızca ekonomik bir hareketlilik olarak değil aynı zamanda bireylerin yaşamlarını, kimlik algılarını ve toplumsal ilişkilerini etkileyen bir süreçtir. Bu göç dalgası, göç eden bireylerin yaşadıkları uyum sorunlarını, yabancılaşma duygusunu, sınıfsal beklentilerini ve aidiyet arayışlarını görünür kılmıştır. Edebiyat ise bu deneyimlerin aktarılmasında önemli bir ifade alanıdır. Göçmen edebiyatı, bu bağlamda, göçün birey üzerindeki psikolojik ve toplumsal etkilerini ele alan bir anlatı geleneği olarak ortaya çıkmıştır.

Adalet Ağaoğlu'nun *Fikrimin İnce Gülü* adlı romanı, Türk edebiyatının yol romanlarından biridir (Polat, 2016: 226). 1992 yılında Tunç Okan tarafından *Sarı Mercedes* adıyla beyaz perdeye uyarlanmıştır. Roman, işçi göçünü bireysel bir hikâye üzerinden ele alır. Yazar, Almanya'ya çalışmak için giden birinci nesil işçilerin hayallerini, beklentilerini ve yaşadıkları hayal kırıklıklarını Bayram karakteriyle anlatır. Bayram'ın göç süreci, yalnızca ekonomik bir çıkış yolu değil aynı zamanda toplumsal saygınlık kazanma, sınıf atlama ve görünür olma arzusuyla şekillenen bir kimlik mücadelesi olarak sunulur. Bayram'ın göç hikâyesi Münih'ten, Ballıhisar Köyü'ne olan yolculuğu üzerinden anlatılır. Bu yolculukta hem geçmiş yaşanmışlıklarına flashbackler yoluyla dönülür hem de köye ilk varacağı andaki karşılanma hayalleriyle yolculuk süreci okuyucuya aktarılır.

Romanın merkezinde yer alan Mercedes metaforu aracılığıyla, göçün bireyin hayatında yarattığı dönüşüm ve bu dönüşümün bireysel kimlik üzerindeki etkileri tartışılacaktır. Böylece Ağaoğlu'nun, bireysel bir yaşam öyküsü üzerinden dönemin göç olgusuna yönelik eleştirel bakışı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

2. BİRİNCİ NESİL GÖÇMENLERİN ALMANYA'DAKİ YAŞAM KOŞULLARI

31 Ekim 1961'de yapılan anlaşmayla Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü başlamıştır.

> *"Türkiye açısından bakıldığında, işsizliğe bir çözüm olarak dış ülkelere işgücü ihracının sağlanması ve ulusal ekonomiye bir diğer katkı olarak da gönderilecek işçilerden yurt içine döviz akışının sağlanması, temel politikalardan biri olarak belirlenmiştir. Dönemin Türk hükümeti, işsizliği azaltacağı ve yurtdışında çalışacak işçilerin göndereceği döviz birikimlerinin, ülkenin ödemeler dengesi sorununu çözeceğini umarak, başta Almanya olmak üzere, Batı Avrupa ülkelerinden gelen işçi talebini olumlu karşılamıştır. Yine Türkiye'ye tekrar geri dönmek üzere giden, çoğunlukla vasıfsız bu kitlenin, geri dönseler dahi, yabancı ülkelerde belirli bir vasıf kazanıp öyle dönecekleri düşünülmüştür* (Anık, 2012: 32-33).

İşçi göçüyle Almanya'ya gidenlerin arasında birikim yapıp geri dönmeyi planlayanlar, ülkedeki siyasi tutuma tepki olarak ülkeden ayrılanlar da bulunmaktadır. İşçi göçü başlangıçta bir yıllık olarak düşünülmüştür. Bu nedenle de ilk gelen işçilere Almanlar "Konuk İşçi" anlamına gelen "Gastarbeiter" yakıştırmasını yapmıştır (Nakiboğlu & Aşık, 2021: 1281). Misafir olarak adlandırılan bu işçiler ilerde Almanya'nın en kalabalık gruplarından biri haline gelmiştir. Türk işçiler diğer göçmen işlerden daha ağır şartlarda çalışıp daha iyi çalışmalarına rağmen en düşük maaş alan kesimdir. Türk işçiler ülkelerine geri döneceklerini düşünerek para biriktirmeyi öncelik haline getirmişlerdir. Yalnızca temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla harcamalar yapmış, "Heim" olarak adlandırılan yurtlarda yaşamışlardır (Nakiboğlu, 2025: 29). Türk işçiler Almanya'nın en kuytu mahallelerinde, en kötü evlerde kalmış ve evlerine eşya almaya ihtiyaç duymamışlardır. Bunun arkasındaki sebepse kalıcı olmayıp birikim yapma düşüncesidir.

Türk işçiler başlangıçta geri döneceklerini düşünerek Almanya'ya gitmelerine ve zor şartlar altında çalışmalarına rağmen ülkelerine döndüklerinde tekrar maddi sorunlar yaşamaktan korkarak Türkiye'ye dönememişlerdir. Türkler için misafirlik dönemi bitmiş yerine yerleşik hayat başlamıştır.

İşçiler yaşadıkları sorunları dile getirmek adına edebiyat alanında kendilerini göstermeye başlamışlardır. Yaşadıkları sorunları edebiyata aktarmışlardır. Türkçe eserler verirken eserlerinin konusunu "Türk işçilerin yaşadığı zorluklar", "vatan hasreti", "Alman toplumuyla aralarındaki uyumsuzluk", "kültür şoku", "dil bariyeri" gibi konular oluşturmuştur. Almanya'daki

Türklerin yaşanmışlıkları göçmen edebiyatı çerçevesinde ele alınırken Türkiye'de de bazı yazarlar bu konuya eğilmiş, çeşitli eserler verilmiştir; bu yazarlardan biri de Adalet Ağaoğlu'dur.

3. ADALET AĞAOĞLU'NUN HAYATI VE EDEBİ KİMLİĞİ

Adalet Ağaoğlu 23 Ekim 1929'da Ankara'nın Nallıhan ilçesinde dünyaya gelmiştir. Ortaöğrenimini Ankara Kız Lisesi'nde, Üniversite eğitimini de Ankara Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde tamamlamıştır. Ankara Radyosu'nda girmiş, 1951-1970 yılları arasında TRT'de çeşitli görevlerde yer almıştır. TRT Radyo Dairesi Başkanlığı'ndan, kurumun özerkliğine el konulması sonucu istifa etmiştir.

Ağaoğlu, yazarlığa üniversite yıllarındayken başlamıştır. 1970 yılından itibaren tek odağı yazarlık haline gelmiştir. Radyo oyunları, tiyatro oyunları, öykü, anı-anlatı, deneme ve roman gibi çeşitli türlerde çalışmalar yapmıştır (Ağaoğlu, 2020: 2). 1974'te Türk Yazarlar Sendikası'nın kurucuları arasında yer almıştır. 9 Ocak 1981'de *Fikrimin İnce Gülü* romanında yer alan siyasi eleştiriler nedeniyle yargılanmış, kitapları toplatılmıştır (Yamen, 2023: 196). Yazar çok sayıda ödül almıştır (Ağaoğlu, 2020: 2). Eserleri toplumsal gerçekleri yansıtması sebebiyle büyük dikkat çekmiş ve okuyucu tarafından beğenilmiştir.

4. BAYRAM KARAKTERİ ÜZERİNDEN GÖÇMEN KİMLİĞİ

Bayram, göçmen edebiyatı bağlamında sıkça karşılanan "geçici olma" düşüncesiyle Almanya'ya giden birinci nesil işçiyi temsil eder. Bayram zor şartlarda yetişmiş hem yetim hem de öksüz bir Anadolu gencidir. Amcası tarafından yetiştirilmiştir. Günlerden bir gün kahveye otomobiliyle iyi giyimli bir adam gelir. Hayatında ilk defa böyle birini gören Bayram onun gibi bir araca sahip olmak ister. Bayram, saygınlığın ve sınıfsal yükselişin bunlarla kazanılabileceğini düşünmektedir. Bu nedenle göç etmenin yollarını arar. Kendi yurdunda çalışarak bir otomobile sahip olamayacağının bilincindedir. Özellikle Bayram'ın şu sözleri bu düşünceyi ortaya koymaktadır: *"... ben şimdi tut ki İstanbul'da bir fabrikaya girmişim. Ne geçerdi elime? Üç yılda bir Mercedes taksi geçer miydi, yemem içmem çıktıktan sonra. Nereden geçecek desene..."* (Ağaoğlu, 2020: 109).

Bu ifadelerle Bayram için göç bir zorunluluktur. Hayallerini gerçekleştirebilmesinin en kolay yolu göç etmektir. Bu uğurda âşık olduğu kadın Kezban'ı geride bırakmaya hazırdır. Almanya'ya gidip bir otomobil sahibi olmak önceliğidir. Bayram'ın iç sesi onun duygusal bağları nasıl bilinçli bir şekilde bastırdığını şu sözleriyle yansıtmaktadır:

> *"...Aman Bayram, at kendini bir an önce Alamanya'lara. Yoksa her yan tuzak dolu. Şimdi gidemezsen, bir daha hiç gidemezsin.*

Beklerken beklerken bakmışsın, bu Kezban'ın çakır gözlerine kanıvermişsin!... İşte o gün temelli boku yediğin gündür." (Ağaoğlu, 2020:155).

Bayram bir an önce Almanya'ya gidebilmenin şartı olan sağlık raporunu almak ister. Bu nedenle de laboranta rüşvet verir. Bayram Almanya'ya gitme uğruna arkadaşı İbrahim'in hakkını gasp etmiştir. Arkadaşına çürük raporu verdirerek onun sırasını alır. Çaresizlik içinde olan Bayram, hayallerine bir an önce kavuşabilmek için yapamayacağı bir şey yoktur.

Bayram en sonunda kabul alarak trenle endişeli bir yolculuğa başlar. Kompartımandaki herkes gibi onun da aklında şu sorular vardır:

"Şimdi bizi ne yaparlar? İstasyonda kim karşılar? Nereye götürürler? Dilini bilmediğimiz bir yerde bir bardak suyu nasıl içebiliriz? Kaybolmadan nerden kalkar, nereye konabiliriz? Bize buyrulacak işleri nasıl anlarız? Anlamadığımızı nasıl anlatırız?..." (Ağaoğlu, 2020: 57).

Bayram'ın zihninde geçen bu sorular aynı durumu yaşayan tüm göçmenler için de geçerlidir. Yabancı bir ülkeye çalışmak için dil, yol, iz bilmeden gitmek büyük bir adımdır. Bayram da diğer işçilerle aslında aynı duyguları paylaşmaktadır.

Bayram Almanya'da Heim'da yaşar ve tek kuruşunu boşa harcamaz. Sosyal çevresi yoktur; Türk çalışanlar tarafından da sevilmez. Gurbette bir araya gelerek dayanışmanın olması gerektiği yerlerde Bayram bencilliği nedeniyle uzaktır. Tek arkadaşı Veli'dir. Fabrikadaki arkadaşları tarafından "ustabaşının adamı" olarak adlandırılır. İş arkadaşları tarafından da cimri olarak nitelendirilir. Bir gün bir iş arkadaşı Almanların cimriliğinden yakınırken kendi cimriliğini de şu sözleriyle göstermiş olur:

"Valla kardeş, ben böyle olmasından memnunum. Bunlar böyle, bir feniğin bile hesabını tutunca, bizim de içimiz rahat. 'Aman, şunu edemedim bu adama, kibarlığına, cömertliğine bir karşılık veremedim' demekten, içimizi yemekten kurtuluyoruz işte, kötü mü?" (Ağaoğlu, 2020: 215).

Veli, arkadaşı Bayram'ı evinde zaman zaman misafir eder. Veli ve eşinin maddi konularda muhabbet etmesi Bayram'ı tedirgin eder. Kendisinden borç istemelerinden korkarak türlü bahaneler ve yalanlar uydurur. Parasını Türkiye'deki sevdiklerine yolladığını söyler aslında durum tamamen farklıdır. Türkiye'den kimseyle irtibat halinde değildir. Kendisinden para istemelerini önlemek amacıyla adresini bile vermemiştir. Bayram'ın cimriliğinin arka planında en büyük hayali olan otomobili satın almaktır.

5. MERCEDES METAFORU: GÜÇ, STATÜ VE SINIFSAL YÜKSELİŞ ARZUSU

Bayram çocukluğundan beri hayalini kurduğu otomobiline üç yıllık yoğun bir çalışma sonrasında kavuşur. 74 Model bal rengi bir Mercedes alır. Amcasının hasta olduğunu öğrenmesiyle artık Türkiye'ye gitmenin zamanı geldiğini düşünerek yola çıkmaya karar verir. Ancak bu Mercedes onun için yalnızca bir otomobil değildir. Mercedes'in ona güç vereceğine, statü ve sınıf atlatacağına inanmaktadır. Bunu şu sözleriyle de açıkça belli eder:

> *"Bir araba hem istikbal, hem şan ve şeref. Şansız şerefsiz düğün mü olurmuş? Olanları gördük? Köylü benimle eğlenirdi. Kim ki beni adam yerine koymadı, şimdi kendi çulsuzlukları yanlarına kâr. Benimle eğlenmeleri yanlarına kâr. "İncegül Bayram...", "Deloğlan...".''Ayranı yok içmeye..." öyle mi? Görün artık. Bozum olacaksınız, bozum!"* (Ağaoğlu, 2020: 146).

Bayram Mercedes'i sayesinde Ballıhisar'daki tüm itibarının değişeceğini ve herkesin kendine hürmet edeceğine derinden inanır. Kezban'la evlenmeden önce arabayı alması gerektiğini düşünür.

Kezban'a araba sahibi olmanın toplum tarafından nasıl algılandığını şu sözleriyle anlatır:

> *"Dün köyde atlının itibarı neydiyse, bugüne bugün de dört teker bir motorlu üstünde olmanın itibarı o.... Bir taksi seni hem kendinin efendisi yapar, hem efendi yapar. Kendinin efendisi olmayandan koca da olmaz gayrı, hiçbir şey de..."* (Ağaoğlu, 2020:153).

Bayram araba sahibi olmayı büyük bir takıntı ve yaşama amacı haline getirmiştir. Araba sahibi olduktan sonraki süreçte çevresinden takdir beklentileri büyüktür.

Hayatındaki en kıymetlisi Mercedes'tir. İzne giderken arabasına ne birini bindirmek ne de tek bir eşyasını taşımak istemez. Tek arkadaşı Veli'nin ricasını da umursamaz. Veli'nin şu düşünceleri bu durumun son derece can sıkıcı olduğunu açıkça gösterir:

> *"Veli'ye asıl koyan o, bu değil. Bir memleketlisinin bir yabancıdan daha yabancı çıkması. İstanbul'a giden bir İsveçli aile fazla televizyonlarını arabalarına almayı kabul etmişti. Yüreğini kanatan, onca aldırmamaya çalıştığı halde her geçen gün daha da kanatan bir yan var bu işte."* (Ağaoğlu, 2020: 40).

Bayram arabasında yer olmasına rağmen Veli'nin televizyonunu taşımayı reddeder; tek arkadaşının isteğini arabasına zarar geleceği korkusundan kabul etmez. Arabası dostundan daha kıymetlidir. Gurbette kendisini yalnız

bırakmayan arkadaşına vefasızlık yapar. Eserin ilerleyen bölümlerinde Veli ve ailesi kaza sonucu hayatlarını kaybederler. Bayram bu durum karşısında içten içe pişmanlık duyar.

Bal rengi Mercedes Bayram için önem arz ederken yolculuğu sırasında kimse için bir anlam ifade etmez. Bayram bu duruma içten içe üzülür. Onun beklentisi herkesin arabasına hayran olmasıdır. İnsanların umursamazlığı romanda anlatıcı tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

> *"Kimse imrenerek, kimse hayranlıkla bakmadı ona. Kimse, bu arabanın yaşamında tuttuğu yeri anlamadı. Kimse kutlamadı onu... Bir kimse de elini Bayram'ın omzuna koyup, "Senin mi bu araba kardeş?" diye sormadı. "Nasıl aldın? Kaça aldın? Kaç yılda?..."""* f(Ağaoğlu, 2020: 44).

Bayram bu durum karşısında hayal kırıklığına uğrar. Sınır kapısında da aynı umursamazlıkla karşılaşınca kendine şunları der: "*...Bakma sen kapıdakilere. Onların yüreği çoktan yalama olmuş. Ne bilir bunlar artık bir arabanın dilini...*" (Ağaoğlu, 2020: 47).

Oysa gümrüktekilere göre böyle lüks arabalar görmek olağan bir durumdur. Bu nedenle Bayram'ın arabası kimsenin ilgisini çekmez. Bu durumu kendine yediremez. Yıllarca temel ihtiyaçlarından fedakârlık ederek yalnızca insanların hayranlığını kazanabilmek için mücadele etmiştir.

Bayram arabasının ilgi çekmediğini görünce tüm parasını bir Mercedes'e yatırdığı için pişmanlık duymaya başlar ve şu zihninden şu düşünceler geçer:

> *"Sen bütün paranı bir Mercedes'e yatırmışın. Kalkıp getirmişsin şerefinle de, ona yer yok. Kimse de sana, "Aferin adama" demiyor. İyiydi! Böyle olacağını bilseydim, dört yüz marka o tosbağa Volkswagen'lerin eskisinden alırdım da, dara girmezdim."* (Ağaoğlu, 2020: 188).

Bu noktada Bayram'ın Mercedes satın alması, onun görünür olma ve takdir edilme arzusunun bir sonucudur. Ancak kimsenin arabaya ilgi göstermemesi, Bayram'ın hayal ettiği sınıfsal yükselişin gerçekleşmediğini fark etmesine yol açar. Böylece Mercedes, Bayram için anlamını yitirir ve sıradan bir araca indirgenir.

6. GÖÇ EDEMEYENLERİN GÖÇMENLERE TEPKİSİ

Romanda gümrük memurları, göçmenlere karşı sergiledikleri keyfî ve çıkarcı tutumlarla ele alınır. Evraklarında herhangi bir sorun bulunmayan kişilerin dahi çeşitli bahanelerle oyalandığı, bu sürecin kimi zaman rüşvet beklentisine dönüştüğü görülür. Ağaoğlu, Bayram'ın gümrük sürecinde bazı devlet memurlarının kişisel hırs ve önyargılarla davrandıklarını gösterir.

Göçmenler, daha ülkeye adım atmadan, bürokrasi karşısında güçsüz ve değersiz konuma itilmiştir. Bu durum, romanın eleştirel yönünü güçlendiren önemli ayrıntılardan biridir. Bu durumun örneklerinden biri de şu şekildedir:

> *"Bayram Ünal'a giriş vermiyorum!"*
>
> *Nuran Hanım, elindeki pasaportu isteyerek büyük bir gürültüyle kapadı. Aynı özenli patırtıyla masanın köşesine attı. Bir sigara yaktı: Şimdi nerede olduğunu anlar o. Ayakları yere değer."* (Ağaoğlu: 2020: 39).

Bu alıntıda gümrük memuru hiçbir sorun olmamasına rağmen giriş sürecinde sorun yaratmaktadır. Kendi yaşadıkları kriz içindeki topluma refah içinde gelen gurbetçilerden rahatsızlık duyar.

Bayram'ın bir yabancıyı trafiğin düzenini bozmaktan şikâyet etmesinin ardından trafik polisi bunu umursamaz. Gurbetçi olduğu için ona karşı öfke duyar. Bayram'a olan öfkesinin nedenini şu düşünceleriyle dile getirir:

> "*Ezilse, hurdahaş olsa, kılım kıpırdamaz valla. Biz kaç yıl bekledik, sıramız gelmedi de dışarı gitmeye, bu Allahın hırtı hırbosu gitmiş de, dönüyor baksana. Bi şeye yanmam, çalımına yanarım. Biz hep buralarda, güneş altında, yağmur altında, elin sonradan görmelerine, daha dün kağnıdan inip bugün otomobillere kuruluveren hödüklerine dur, geç, buyur, demek için..."* (Ağaoğlu, 2020: 98).

Yurtdışına gidemeyen kesimin öfkesi bu alıntıda açıkça görülmektedir. Bir şey elde eden göçmen işçi sonradan görme olarak nitelendirilebilmektedir. Bu tutumlarla göçmen işçi yabancılaştırılmaktadır. Memur durumu daha da kişiselleştirerek Bayram'a haksız yere ceza keser.

Memurların beklenmedik tavırlarına karşın Bayram şöyle sitem eder: *"Niye böyle ettiler bana? Ben bu memleketin bir evladıyım. Düşman mıyım? Yunan mıyım?"* (Ağaoğlu, 2020: 107).

Bayram sitemlerinde haklıdır. Çalışmak için giden göçmenler tatile geldiklerinde gidemeyenler tarafından ötekileştirilmektedir. Bayram ise tam tersi arzularla ülkeye giriş yapmıştır. Kendini yeniden *Ausländer* olarak hissetmektedir.

7. BAYRAM'IN KENDİNE VE MERCEDES'E YABANCILAŞMASI

Bayram'ın aşırı özenine karşı Mercedes arka arkaya hasarlar almaya başlar. İlk olarak Mercedes yıldızı kopar ve birbirini takip eden aksilikler yaşanır. Adeta Bayram'ın üzerine kara bir bulut çöker. Bayram'ın Mercedes'e yaklaşımı, onun yalnızca bir nesneyle değil, kendi benliğiyle kurduğu ilişkiyi

de sorunlu hâle getirir. Daha önceden de ifade ettiğimiz gibi Bayram için otomobil, basit bir ulaşım aracı olmaktan çıkar; başarıyı, saygınlığı ve toplumda kabul görme arzusunu temsil eden bir simgeye dönüşmüştür. Ancak Mercedes'in peş peşe hasar alması, Bayram'ın bu simgesel dünyasını sarsar. Aracın her gördüğü zarar, Bayram'ın hayalini kurduğu kimliğin de aşınmasına yol açar. Bu süreçte Bayram hem büyük anlamlar yüklediği otomobile hem de kendine yabancılaşmaya başlar. Sahip olduğunu düşündüğü nesne üzerindeki kontrolü azaldıkça, kendi hayatı üzerindeki hâkimiyetini de yitirir. Böylece yabancılaşma, Bayram'ın kendi yarattığı anlamların altında ezilmesiyle görünür hâle gelir. Bayram bir noktada dayanamaz ve öfkesini en kıymetli varlığı olan arabasını tekmeleyerek çıkarır.

Bayram köyüne vardığında hemen yeşil şapkasını takar, Mercedes logoları iliştirilmiş Franz Lehar gömleğini giyer ancak köye vardığında büyük bir hayal kırıklığıyla karşılaşır. İbrahim ve Kezban, Bayram'ın İbrahim'e yaptıklarını öğrenmişlerdir. Kezban öfkeyle Bayram'ı beklemekten vazgeçip başkasıyla evlenmiştir. Ballıhisar'da kazılar yapılmış köy Pessinus adını almıştır. Bayram'ın hayalleri suya düşmüştür. Köy kahvesinde kimse onu güzel Mercedes'i ile hayranlıkla izlemeyecek, ona imrenmeyecektir. Amcası hasta diye çıktığı yolda bir çöp bile hediye almamış elleri boş gelmiştir. Ancak dönüş yolunda büyük hayal kırıklıkları ve hayat dersleriyle köye girmeden Münih'e dönmüştür. Bu dönüş, onun yalnızca mekânsal değil, aynı zamanda duygusal ve kimliksel bir kopuş yaşadığını da göstermektedir.

Romana adını veren *Fikrimin İnce Gülü* şarkısı, Bayram'ın Mercedes'e yüklediği anlamlar üzerinden de yorumlanabilir. Bayram'ın yıllarca hayalini kurduğu, uğruna duygusal bağlarını ve ihtiyaçlarını geri plana ittiği Mercedes, onun zihnindeki "ince gül"e dönüşmüştür. Otomobil, Bayram için yalnızca maddi bir kazanım değil, özlem duyduğu saygınlığın ve toplumsal kabulün de simgesidir. Kezban'la kurabileceği hayatı erteleyerek otomobil sahibi olmayı öncelik hâline getirmesi, duygusal bağlılığının bir nesneye yönelmesi olarak okunabilir. Ancak Mercedes'in yol boyunca hasar alması ve beklediği hayranlığı uyandırmaması, Bayram'ın bu nesne etrafında kurduğu gelecek tasarımını sarsar. Bu bağlamda romanın adı, Bayram'ın bir otomobilde somutlaştırdığı sınıfsal yükselme arzusuna ve bu arzunun beraberinde getirdiği hayal kırıklığına işaret eder.

8. SONUÇ

Adalet Ağaoğlu'nun *Fikrimin İnce Gülü* adlı romanı, Türk işçi göçünü yalnızca ekonomik bir hareketlilik olarak değil, bireyin kimliği, değerleri ve toplumsal konumuyla kurduğu ilişki üzerinden ele alan önemli bir göç anlatısıdır. Bayram karakteri aracılığıyla sunulan bu hikâye, göçün bireye

sunduğu maddi imkânlarla birlikte, beraberinde getirdiği yabancılaşmayı ve hayal kırıklıklarını görünür kılmaktadır.

Bayram'ın Almanya'ya gidişi, çoğu birinci nesil göçmen işçi gibi geçici olma düşüncesiyle başlamış; ancak süreç içerisinde maddi kazanım, toplumsal saygınlık ve sınıf atlama arzusu ön plana çıkmıştır. Mercedes, bu arzuların somut bir simgesi hâline gelirken, Bayram'ın hem insanlarla hem de kendi iç dünyasıyla arasına mesafe koymasına neden olmuştur. Toplumsal kabulü bir nesne üzerinden kurmaya çalışan Bayram, bu uğurda duygusal bağlarını, insani değerlerini ve aidiyet duygusunu geri plana itmiştir.

Roman boyunca Bayram'ın gerek Almanya'da gerekse Türkiye'de maruz kaldığı dışlanma ve ötekileştirme, göçmenin iki toplum arasında sıkışmış konumunu açıkça ortaya koymaktadır. Gurbetçi kimliğiyle Almanya'da yabancı, Türkiye'ye döndüğünde ise "sonradan görme" olarak algılanan Bayram, hiçbir yere tam anlamıyla ait olamamıştır. Bu durum, göçmen edebiyatında sıkça karşılaşılan kimlik bölünmesini ve aidiyet sorununu göstermektedir.

Sonuç olarak *Fikrimin İnce Gülü*, göçün bireyin hayatında yarattığı dönüşümü eleştirel bir bakışla ele alan; maddi başarı ile insani değerler arasındaki çatışmayı görünür kılan toplumsal bir romandır. Ağaoğlu, bireysel bir yaşam öyküsü üzerinden göç olgusunun toplumsal ve psikolojik boyutlarını sorgulayarak, göçmen edebiyatı içerisinde kalıcı ve özgün bir eser ortaya koymuştur. Bayram'ın hikâyesi, göçün yalnızca bir yer değiştirme değil, aynı zamanda kimlik ve değerler sınavı olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

KAYNAKÇA

Birincil Kaynak

Ağaoğlu, A. (2020). *Fikrimin İnce Gülü*. İstanbul: Everest Yayınları.

İkincil Kaynaklar

Anık, M. (2012). Türk Sinemasında Yurtdışına Göç Olgusu. (Edt. Ensar Yılmaz). *Türk Sinemasında Sosyal Meseleler.* İstanbul: Başka Yerler Yayınları.

Nakiboğlu, M. & Aşık, B. (2021). Bekir Yıldız'ın "Türkler Almanya'da" İsimli Eserinin Pozitivist Bir Yaklaşımla İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 23, Sayı: 24.

Nakiboğlu, M. (2025). *Türkiye'den Almanya'ya İşçi Göçü: Tarihsel Süreç, Sosyokültürel Dönüşüm ve Gelecek Perspektifi*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Polat, M. E. (2016). Adalet Ağaoğlu'nun Bir Göç Romanı: Fikrimin İnce Gülü. *Göç Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2.

Yamen, H. (2023). *Edebi Eserlere Yansıyan Kadın Sorunları: Adalet Ağaoğlu Eserleri*. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 1.

ZUR DRAMENKUNST THOMAS BERNHARDS

Em. Prof. Dr. Szendi ZOLTÁN
Universität Pécs
zoltan.szendi@gmail.com

1. EINLEITUNG

Wenn wir über Thomas Bernhards berühmt-berüchtigte Kunst sprechen, betonen wir vor allem die „monomane Einheit" seiner Werke – wohl zu Recht. Doch trotz aller Einzigartigkeiten seiner Kunst sind die Verbindungen, die ihn einerseits mit der (heute) klassischen Tradition der europäischen Moderne und andererseits mit dem postmodernen Geist der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbinden, deutlich spürbar. Daraus folgt auch, dass Thomas Bernhard keineswegs ein einsamer Intellektueller ist, auch wenn die Exzentrizitäten seines Lebens und seines künstlerischen Weltbildes uns dazu inspirieren können.

Wenn wir die verschiedenen Verbindungspunkte erforschen, möchten wir nicht seine künstlerische Originalität hinterfragen, sondern diejenigen ästhetischen Komponenten in Betracht ziehen, die den österreichischen Schriftsteller zu einem modernen Klassiker des Aufruhrs machten, so dass er eines Tages selbst ein „alter Meister" geworden ist. Seine geistige Verwandtschaft in der provokativen Attitüde beginnt bei Nietzsches umfassender und alles vernichtender Kritik und endet bei den intertextuellen Aspekten der postmodernen Literatur. Eine Reihe literarischer Phänomene, die auch als wichtige Impulse zwischen diesen beiden polaren Tendenzen über fast ein Jahrhundert zu nennen sind: die Verleugnungsattitüden expressionistischer und absurder Dramatik und das existenzialistische Erstaunen über die Existenz, die mit ätzendem Spott umgedreht wird – all das wirkt in den Schriften von Thomas Bernhard.

Radikalismus und Realität provozierendes Versteckspiel – das sind wohl die beiden Faktoren, die Bernhards künstlerische Weltanschauung am besten charakterisieren. Extremer Radikalismus bedeutet nicht nur rücksichtslose Kritik und boshafte Entlarvung, sondern auch anarchistische Leugnung traditioneller Werte. Der „Übertreibungskünstler" – wie Wendelin Schmidt-Dengler den Schriftsteller nennt[1] –will nicht einen geeigneten Ausdruck finden, um eine vermutete „Realität" zu erfassen, im Gegenteil, anstatt die Mitte der Zielscheibe zu suchen, zielt er daneben.[2] So stellt seine künstlerische Welt einen subjektiven Kosmos, eine erstaunliche Projektion der inneren Existenz dar.[3] In diesem Sinne könnte man ihn als

[1] Wendelin Schmidt-Dengler: Der Übertreibungskünstler. 1986.

[2] Vgl. Franz Eyckeler 1995, 255.

[3] Die folgende Behauptung von Erich Skwara ist schwer zu bestätigen: „Thomas Bernhard […] ist der König der Untertreibung. Alles ist noch schlimmer, als er es sagt, aber es ist *so*-;

Expressionisten bezeichnen, dem allerdings die Zukunftsvisionen fehlen. Denn die suggestive Kraft der Sprache kann für Bernhard nur eine negative Utopie schaffen.

Die Diskrepanz zwischen den traditionellen ästhetischen Erwartungen und den künstlerischen Gesten, die alle Normen zerstören, erinnert uns eindeutig an die Welt des grotesken, absurden Dramas. Im Rollenspiel des künstlerischen Weltbildes ist gleichzeitig der beunruhigend geheimnisvolle und böswillig mehrdeutige Hintergrund ständig präsent.[4] Die Ironie der Mehrdeutigkeit ebnet zugleich den Weg zur postmodernen Literatur. Die Überbetonung der Autonomie der sprachlichen Welt in Bernhards Dramen nimmt den Akt des Sprechens in erster Linie nicht mehr als Kommunikationsmittel zwischen den Figuren des Dramas an, sondern als rhetorisches Mittel, das über sich selbst hinausgeht. Der Dialog, der in den meisten Dramatheorien einen der wichtigsten ontologischen Stellen der Gattung einnimmt, verliert im Wesentlichen die Funktion, dramatische Situationen zu schaffen, zu bewegen oder zumindest darzustellen, da sie in der Bernhardschen Dramaturgie nicht mehr existiert. Die Sprache wird damit eine eigentümliche Selbstreflexion der Literatur, ein oft schwer verständliches Netzwerk aus Zitaten, Selbstzitaten und Anspielungen.[5] Obwohl es viele Korrespondenzen in Bernhards epischen Werken und Dramen gibt, können wir Christian Kluges Meinung bestätigen, dass Bernhards Hinwendung zum Theater ein „Ausdruck einer neuen ästhetischen Orientierung" sei.[6] Denn diese neue Art der Orientierung, die sich im Gattungswechsel manifestiert, bedeutet auch eine sichtbare Erweiterung des Horizonts des Oeuvres, die aus literaturhistorischer Sicht nicht nur vorwärts, sondern auch rückwärts (in der Zeit) verweist.

2. ZUR İNNEREN KOHÄRENZ İM THEATERWERK VON TH. BERNARD

Im Folgenden versuchen wir die wichtigsten Merkmale der dramatischen Kunst Bernhards vor allem auf der Grundlage der folgenden vier frühen Dramen zu skizzieren: *Ein Fest für Boris*, *Der Ignorant und der Wahnsinnige, Die Jagdgesellschaft* und *Die Macht der Gewohnheit.* Stilisierung und Reduktion sind die zwei künstlerischen Verfahrensweisen, die in Thomas Bernhards Dramen am stärksten dominieren und welche eine konsequente Distanzierung von der mimetischen Kunst des sogenannten aristotelischen Theaters darstellen und alle Ebenen und Komponenten des

er zieht nichts an den Haaren herbei, er dramatisiert nicht um des Effektes willen." Skwara 1988, 279.

[4] Schon der Titel des Beitrags von Mikkel Frantzen weist darauf hin: *The Demonic Comedy of Thomas Bernhard.* 2017

[5] S. dazu auch: Jacob Haubenreich "Das Problem liegt im Wie", 2020

[6] Christian Klug 1991, IX.

Dramas als konstitutive Elemente bestimmen. Obwohl beide Verfahrensweisen - zumindest teilweise - sowohl im expressionistischen als auch im epischen Drama zu finden sind, sind die funktionalen Unterschiede in Bernhards Dramaturgie mindestens ebenso wichtig. Während bei den Expressionisten und dann bei Brecht der radikale Bruch mit der traditionellen Darstellungsform des Dramas keineswegs bedeutet, sich von der sogenannten Realität abzuwenden, im Gegenteil, er versucht, durch Modellierung und Typisierung ihre tieferen Verbindungen an die Oberfläche zu bringen, bedeutet Bernhards Reduktion einen Rückzug in eine imaginäre Welt, deren Unvereinbarkeit mit der Realität einem bewussten ästhetischen Prinzip folgt, und sich auf der Ebene der Dramaturgie als groteske Verzerrung der Wirklichkeitselemente der Realität erweist.[7] Was der General in *Die Jagdgesellschaft* über seinen Helden sagt, lässt sich wahrscheinlich auch auf Thomas Bernhard anwenden: „Unser Schriftsteller beobachtet / müssen Sie wissen / aber er beobachtet etwas anderes als die Wirklichkeit."[8] Obwohl die ganze Welt des Dramas einem äußerst subjektiven Konstruktionsprinzip untergeordnet ist, lassen sich die Elemente des Mikrokosmos pragmatisch auf die Realität sozialer und individueller Existenz zurückführen. Schließlich handeln alle vier Werke davon, Gewalt und Lügen aufzudecken, und diese Fragen können nicht nur auf einer abstrakt moralischen Ebene, sondern auch in ihrer sozialen Projektion interpretiert werden. Eben deshalb lohnt es sich, selbst, wenn die Figuren im Drama sich ständig verstecken und Masken tragen, immer die Essenz der Rolle der Masken zu erforschen. Wenn wir hingegen nach der „Wahrheit" von Masken fragen, müssen wir zuerst das Wesen der Masken selbst kennenlernen, anstatt direkt hinter sie zu schauen. Umso mehr, weil Maske und Gesicht oft verschmelzen. Wie wir im Fall der Protagonistin von *Ein Fest für Boris*, der Guten, sehen können, die gleich zu Beginn des Stücks gesteht, dass sie immer lügt. Zur Paradoxie ihrer Persönlichkeit gehört aber, dass sie auch dann mit ihren Lügen identifiziert bleibt, wenn sie sich scheinbar von ihnen distanziert. Ein verwandtes Phänomen ist in diesen Dramen die Täuschung, die gleichzeitig mit dem zwanghaften Selbstbetrug übereinstimmt. Wenn die Gute, ein verkrüppelter, grausamer und sadistischer Mensch, zum Beispiel von ihrer Dienerin, Johanna, verlangt, ihr die Beine zu entfernen! Das groteske Stück ist hier noch durchschaubar, aber die Worte des ältesten Krüppels in demselben Drama deuten auf eine tiefere Bedeutung der Täuschung hin: „Boris gab uns immer ein paar Augenblicke das Gefühl / daß wir Beine haben."[9] Der Schein, die Lüge wird in der

[7] „In meinen Büchern ist alles künstlich, das heißt, alle Figuren und Ereignisse erscheinen auf der Bühne", sagt der Autor. In: Wendelin Schmidt-Dengler / Martin Huber 1987, 177.

[8] Thomas Bernhard: Stücke, Bd. 1. 1988, 207.

[9] Ebd., 75.

Aussage des Schriftstellers von *Die Jagdgesellschaft* bereits als die ganze menschliche Existenz erfüllende Wesensform formuliert: „Wenn wir glücklich sind […] / machen wir uns etwas vor / aber auch wenn wir unglücklich und nichts / als unglückliche Empfindung sind / existieren wir nur in dem Zustand der Täuschung." [10]

Dass der Betrug quasi eine Voraussetzung für den künstlerischen Beruf ist, gilt seit Nietzsches Urteil als Klischee. Es gibt jedoch kaum einen Schriftsteller, bei dem Lügen und Täuschung eine so große Rolle spielen wie in Bernhards Stücken, denn hier bilden sie die Grundlage für das selbstzerstörerische Leben der Künstlerfiguren. Laut Herbert Gamper liegt der Grund für diesen „tödlichen Prozess" in rücksichtsloser Selbstdisziplin.[11] Das wird aber in Bernhards Künstlerfiguren zu Selbstzweck oder sogar zu einer sadomasochistischen Ersatzhandlung verzerrt. Einige von ihnen ziehen auch die endgültige Schlussfolgerung, wie zum Beispiel die Sängerin (Königin der Nacht) in *Der Ignorant und der Wahnsinnige*, die sich außer ihrer Apathie wohl auch durch die Erkenntnis ihres entgleisten Lebens dazu gezwungen fühlt, ihre glanzvolle Karriere unerwartet aufzugeben. Das bedeutet aber nicht, dass es in diesen aussichtslosen Leben irgendeine Hoffnung gäbe. Denn der alles durchblickende und erklärende Arzt billigt zwar die Entscheidung der Sängerin und sagt, man müsse sich von seiner Gewohnheit lösen können, aber seine Weisheit führt zwangsläufig zur totalen Leugnung: „alles ignorieren / dastehen / und nichts tun / und alles anstarren / anstarren verstehen Sie / plötzlich die Zunge herausstrecken." [12]

Die Darsteller in *Die Macht der Gewohnheit* wiederholen hartnäckig die Losung, dass sie ausbrechen wollen: „Morgen Augsburg", doch am Ende des Stücks bleibt dies nur noch eine Geste der Selbsttäuschung. So ist das Stück – schreibt Mittermayer - „letztlich die szenische Darstellung einer Lebensform, die sich mit dem stoischen Akzeptieren ihrer Rahmenbedingungen zu bescheiden hat."[13] Aus einem anderen Aspekt verweist Herwig Walitsch auf die „Korrelation des Stücks zur deutschen Sphäre. Die Verbindungen zwischen der Zirkustruppe und Deutschland sind vielfältig." Das beweist die ständige Wiederholung der Raumbezeichnung 'Morgen Augsburg'.[14]

Die Unfähigkeit zu handeln ist gesetzmäßig, denn in Bernhards künstlerischer Welt ist die ganze menschliche Existenz determiniert und die Spielregeln der chaotischen Kräfte sind unerkennbar. Wie der Arzt in *Der Ignorant und der Wahnsinnige* gesteht: „Die Existenz ist wohlgemerkt

[10] Ebd., 223.
[11] Herbert Gamper 1995, 223.
[12] Thomas Bernhard: Stücke, Bd.1, 150.
[13] Mittermayer 1995, 151.
[14] Walitsch 1992, 119.

immer / Ablenkung von der Existenz / dadurch existieren wir."[15] Dieser Skeptizismus, der alles hinterfragt und zum Agnostizismus führt, sowie eine deterministische Weltanschauung, die auch Fatalismus in sich einschließt, bilden die Grundlagen für den extremen Pessimismus der künstlerischen Weltanschauung Bernhards.[16] Von den zentralen Figuren in den analysierten Dramen erweist sich der Doktor in *Der Ignorant und der Wahnsinnige* als eifriger Schüler Schopenhauers, der mit unermüdlicher Ausdauer die Hoffnungslosigkeit der menschlichen Existenz verkündet.[17] Mit der Figur des Arztes ist der Schriftsteller in D*ie Jagdgesellschaft* paradigmatisch verbunden, der das menschliche Leben als „Katastrophe" bezeichnet.[18] Mit ähnlicher Absurdität der Negation äußert sich Caribaldi in *Die Macht der Gewohnheit*: „Das Leben die Existenz / widerwärtig", und daher „Wir wollen das Leben nicht/ aber es muß gelebt werden."[19]
In einer leeren Existenz werden die Menschen zwangsläufig zu Marionetten. Wie der Arzt gesteht: „Wie Sie wissen Frau Vargo / handelt es sich / um ein Puppentheater / nicht Menschen agieren hier Puppen."[20] Es ist kein Zufall, dass Bernhard Heinrich von Kleists *Über das Marionettentheater* als Motto zu seinem Stück Die *Jagdgesellschaft* zitiert. Im Fall des deutschen Schriftstellers des 19. Jahrhunderts ist der ästhetische Ansatz jedoch ganz anders: Bei ihm sollten die Puppenfiguren die lebendige menschliche Bewegung realistisch nachahmen, während Bernhards künstlerische Figuren in reduzierter Form als Puppenfiguren erscheinen.[21]
Sowohl die Vorbedingung als auch die Folge der Reduktion stellt der Fokus dar, der je einer Figur eine absolut dominante Stellung in Bernhards Dramen verleiht. Solche außergewöhnlichen Rollen spielen die Gute in *Ein Fest für Boris*, die Arztfigur in *Der Ignorant und der Wahnsinnige*, der Schriftsteller in *Die Jagdgesellschaft* und Caribaldi in *Die Macht der Gewohnheit.* Sie dominieren die Bühne, und ihre ständige Präsenz macht die Situationen monologisch.[22] Da die anderen Figuren von Anfang an nur eine sekundäre Rolle erhalten, wird die dramatische Welt unipolar, in der Konflikte – im traditionellen Sinne der Dramatheorie –im Vorhinein nicht entstehen können. Stoische oder vielmehr nihilistische Figuren, die über ein

[15] Thomas Bernhard: Stücke, Bd. 1, 97.
[16] „To express the act of annihilation Bernhard uses four main verb forms repeatedly throughout his text -*vernichten, zerstören*, and occasionally *zugrunde gehen* and *zunichte machen*". Price 2003, 189.
[17] „His "objective" professional detachment provides a narrative voice which examines the human condition even at its weakest point." May 1978-1979, 62.
[18] Thomas Bernhard: Stücke, Bd. 1, 233.
[19] Ebd. 278.
[20] Ebd. 127.
[21] s. dazu noch: Theisen 1996, 547.
[22] Die Dominanz des Monologs bei Bernhard ist mit der Beobachtungsrolle verbunden – schreibt Bianca Theisen 2006, 552.

bestimmtes Spielfeld verfügen, sehen nicht nur die völlige Bedeutungslosigkeit der Welt, sondern sie können und wollen sie auch artikulieren. Vor allem die „Allwissenden", wie der Arzt, der nicht nur zu seinem eigenen Fachgebiet kategorische Meinungen hat, sondern auch zu allen anderen Themen (Kunst, Musik, Philosophie usw.). Der Schriftsteller äußert sich ebenfalls mit ähnlicher Überlegenheit: „Ich weiß alles / über Borkenkäfer / gnädige Frau / und über den Grauen Star / bin ich besser informiert / als die Augenärzte."[23] Der ahnungslose Leser/Zuschauer bemerkt vielleicht nicht einmal die „tiefe Strömung" der Ironie, welche die Wichtigtuerei unterminiert und das brillante Spiel der Selbstentlarvung verkörpert. Die karikierende oder zumindest skeptische Sichtweise, die selbst diese „privilegierten" Figuren begleitet, zeugt von den zahlreichen Bruchübertragungen des maskierten Spiels, das jegliche Identifikation ausschließt.

Die hier kurz skizzierten Rollensituationen bestimmen grundlegend die Handlung der Dramen, genauer gesagt: das Fehlen einer Handlung, das durch Monotonie, Statik und zirkuläre Bewegungen gekennzeichnet ist, und manchmal an Intoleranz grenzt.[24] Die bewusste Diskrepanz in der Reduzierung gilt auch für die Handlungsebene der Dramen. Der engste Kontakt ist hier mit dem absurden Drama zu beobachten, bei dem die sinnlos-groteske Abfolge von Handlungen oder sogar der Bluff ebenfalls auf das Niveau eines Bühnenereignisses erhoben wird. Die Klage der Guten – „Ich bin handlungsunfähig"[25] – ist nicht nur wörtlich, sondern auch symbolisch zu deuten. Konkret bedeutet das, dass ihre Tätigkeit, wie die des Zirkusdirektors, auf ein sadomasochistisches Spiel beschränkt ist. Im allgemeineren Sinne bezieht es sich jedoch auf die Determiniertheit, die neben ihrer körperlichen Behinderung auch ihr geistiges und moralisches Leben völlig verkrüppelt. Eine weitere Aussage der Guten, „jede Krankheit ist eine Krankheit / der Bewegungslosigkeit"[26], hat ebenfalls eine doppelte Bedeutung. Der Teufelskreis der ständigen Enerviertheit der Protagonistin verhindert von Anfang an jegliche Handlungsdynamik. Die Handlungsrahmen sind mit langen Reden und Pseudo-Aktivitäten gefüllt. Der Zirkusdirektor lässt zum Beispiel absichtlich das Geigenharz fallen, und sucht dann beharrlich danach beziehungsweise lässt die anderen danach suchen. Unterhaltung ist auch nur eine Last im rudimentären Leben der Bernhard-Figuren. „Diese Bälle sind immer dasselbe / Immer dieselben

[23] Thomas Bernhard: Stücke, Bd.1,185.

[24] „Auffallende Wiederholungen in Struktur und Sprache der Stücke sind unübersehbar, manche Passagen scheinen wie fertige Montageteile in die verschiedenen Stücke eingebaut." Höller 1993, 118.

[25] Thomas Bernhard: Stücke, Bd. 1, 34.

[26] I.m. 27.

Leute"[27], beschwert sich die Gute an Boris' Geburtstag. Diese ereignislose Handlungsstruktur wird nicht einmal durch das Eintreten einer Katastrophe verändert. Der unerwartete Tod von Boris (*Ein Fest für Boris*), der Zusammenbruch der Königin (*Der Ignorant und der Wahnsinnige*), der Selbstmord des Generals (*Die Jagdgesellschaft*) und die Zerstörung der letzten Illusionen der Künstler sowie die völlige Vereinsamung des Zirkusdirektors (*Die Macht der Gewohnheit*) – selbst diese tragischen Ereignisse können den einzelnen Stücken nicht das Gewicht von Schicksalstragödien verleihen, da den beteiligten Figuren die Individualität ihrer Persönlichkeit fehlt. Ferner auch deshalb nicht, weil die Stilisierung und groteske Verzerrung, die das Werk als Ganzes durchdringen, das Miterleben der Katharsis verunmöglichen.

Das Beziehungssystem der Figuren ist einerseits durch Entfremdung (Kontaktlosigkeit) und andererseits durch aggressiv-zerstörerische Beziehungen gekennzeichnet. Das Groteske im letzteren Fall liegt nicht nur in Willkür und Gewalt an sich, sondern in ihrer Ziellosigkeit.[28] Die Gesten und Attitüden, die menschliche Beziehungen karikieren, entlarven sich in ihren Selbstzwecken. Die perverse Willkür der Guten degradiert den Menschen zu einem gewöhnlichen Objekt, als sie zum Beispiel über Boris bemerkt: „Er fühlt nichts, / er ist nichts, und er fühlt nichts, Er weiß nichts, Mein Geschöpf."[29] Die Interaktionen tragen zum Teil schon auch Merkmale eines Psychodramas. Obwohl diesem Genre bei Bernhard lebendige Charaktere und echte Motivationen fehlen, sind einige Elemente des furchterregenden Spiels auch in dieser reduzierten Form zu sehen. Ein typisches Beispiel dafür ist *Ein Fest für Boris*, wo die Gute in Boris das Angstgefühl bewusst macht und sowohl Johanna als auch Boris als kleine Kinder terrorisiert. Caribaldis Katz-und-Maus-Spiel mit seinen Mitarbeitern kann ebenfalls, als eine Art Psychodrama interpretiert werden. Nur in seinen Mitteln, nicht in den Ergebnissen erscheint diese Methode des Schriftstellers in *Die Jagdgesellschaft* harmloser. Die Art, wie er die einzelnen Szenen (Situationen) dominiert, geht weit über seine künstlerische Position hinaus und deutet auf die psychopathologischen Motivationen seines Verhaltens hin.[30]

Trotz der perversen Brutalität verwandelt sich die ansonsten beängstigende Wirkung pathologischer Momente in Bernhards Dramen in groteske Komödie. Eine Verzerrung von Übertreibungen kann zwar kaum eine befreiende Wirkung auf den Zuschauer haben, aber sie mildert wohl die

---

[27] I.m. 30.

[28] Agressiv erscheinen in jedem Stück „die Mächtigen als Herrschende, die allerdings zu negativen Karikaturen werden." Kiesenhofer 1988, 125.

[29] Thomas Bernhard: Stücke, Bd. 1, 38.

[30] Zur zentralen Rolle von Macht und Gewalt in Bernhards Stücken siehe auch Sorg 1977, 207.

zerstörerische Kraft der Aggression. Die grotesk-absurde Dramaturgie macht nicht nur die Unmenschlichkeit der stilisierten Welt der Figuren sichtbar, sondern entfremdet den Zuschauer durch Mittel der Karikierung zugleich davon. Gleichzeitig untergräbt dieses ästhetische Mittel des Grotesken sogar das Mitgefühl, das wir für die Opfer der Grausamkeit empfinden könnten. Zum Beispiel im Fall der Krüppel (*Ein Fest für Boris*), die mit ihrem lauten, trotzigen Verhalten und übertriebenen Selbstbewusstsein das Verständnis des Empfängers des Werks auslöschen, wenn sie zum Beispiel detailliert aufzählen, wie sie sich umbringen und dann bemerken: „Es ist unsere einzige Abwechslung / (…) Wir tun es nicht / aber wir besprechen es." [31]
Oder wenn der älteste Krüppel mit Karlernsts bester Produktion prahlt, der sich vor seinen Kollegen den Kopf abschlägt und ihn so lange in der Luft ohrfeigt, bis das Publikum, das nicht mehr ansehen kann. Sicherlich nicht weniger entfremdend wirken die ausführlichen Autopsiebeschreibungen in *Der Ignorant und der Wahnsinnige*, die uns an Gottfried Benns *Morgue*-Gedichte erinnern. In beiden Fällen handelt es sich um eine bewusste Provokation, und es gibt sicherlich auch Gemeinsamkeit in ihrer Motivation: sich mit dem physischen und seelischen Elend des Menschen zu konfrontieren. Nur was eine gnadenlos-düstere Geste für Benn ist, bedeutet für Bernhard schwarzen Humor. Sogar die Träume, die laut Freud eine wunscherfüllende oder -ausdrückende Funktion haben, erscheinen in Thomas Bernhards Dramen nur in Form grausamer Obsessionen. So träumt zum Beispiel einer der Krüppel, dass er die Suppe mit seinen abgeschnittenen Beinen gegessen hat, während sein Begleiter – ebenfalls mit seinem verstümmelten Bein – in seinem Traum einen Brief schrieb (*Ein Fest für Boris*) . Ein wiederkehrender, gefürchteter Traum der Sängerin ist, dass der fallende eiserne Vorhang sie flach macht (*Der Ignorant und der Wahnsinnige*).
Die Figuren der Dramen bewegen sich größtenteils im luftleeren Raum. Gleichzeitig bezieht sich das Fehlen von Verbindungen nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf die Vergangenheit. Diese vollständige Isolation spiegelt sich auch deutlich in der räumlichen und zeitlichen Struktur der Dramen wider. Alle traditionellen und modernen dramatischen Strukturen, die dafür relevant sind, sind in Bernhards Kunst ungültig. Diese völlig individuelle postmoderne „Formlosigkeit" passt vollkommen zum Leben der Antihelden, das als blindes Schicksal erlebt wird. Sowohl die Zeit- als auch die Raumgestaltung beschränkt sich auf Negation und hebt die Monotonie und Statik hervor, die für Bernhards Dramen charakteristisch sind. Das Milieu – zumindest gemäß den Regieanweisungen – bezieht sich auf eine abstrakte, unbekannte, entfremdete Welt, ebenso wie die Figuren

[31] Thomas Bernhard: Stücke 1, 67.

diese unpersönliche, dehumanisierte Welt repräsentieren.[32] Mit der Unbestimmtheit unterstreichen Bernhards Dramen die Universalität und den apodiktischen Charakter ihrer Botschaft. Die Dominanz der Aussage oder sogar Offenbarung spiegelt sich auch im aphoristischen Charakter der Redeweise wider, die aber – paradoxerweise – nicht im Wahrheitsinhalt der Äußerung, sondern in ihrer ironischen Projektion zu deuten ist. Die sprachästhetische Strategie von Bernhards Dramen unterscheidet sich wenig von der seiner Erzählwerke.[33] Nur die äußere Darstellung der Rhetorik ist anders. Der Autor verkürzt die langen, kreisförmigen Wortkaskaden der Erzähltexte in den Dramen durch gedichtförmige typografische Textumbrüche. Das Fehlen von Interpunktionszeichen bietet zwar die Möglichkeit zur freien Nutzung des sprachlichen Rhythmus, verbindet aber zugleich die rhythmisch fragmentierten Textteile. Welche große Rolle die Musikalität im Werk Thomas Bernhards spielt, das beweist am besten Beate Sorg, die im Stück *Der Ignorant und der Wahnsinnige* als „Vorlage" die Ouvertüre zu Mozarts Zauberflöte interpretiert.[34]

3. FAZIT

Auch wenn wir Thomas Bernhards Dramen aus verschiedenen Aspekten und auf unterschiedlichen Ebenen untersuchen, finden wir im Grunde immer auch dasselbe entscheidende Phänomen seiner Kunst. Eine innere Kohärenz, die im scharfen Gegensatz zu den absurden Zufälligkeiten der Welt zu stehen scheint. In der Wirklichkeit ist es die mächtige Sprachkunst, die die Leere der Realität ausgleicht, ebenso wie das komplexe Rollen- und Maskenspiel den eigentümlichen Triumph des Künstlers über die nie erreichbare Wahrheit zeigt.[35]

BIBLIOGRAPHIE

Barry, Thomas F. (1988). On Paralysis and Transcendence in Thomas Bernhard. In: *Modern Austrian Literature*, Vol. 21, No. 3/4.

Bernhard, Thomas (1988). *Stücke*, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gamper, Herbert (1995). Die Katastrophe als Komödie. Thomas Bernhards Theater. In: *Nicht (aus, in, über, von) Österreich.* (Hg. v. Tamás Lichtmann). Frankfurt am Main.

Dittmar, Jens (1981). *Thomas-Bernhard-Werkgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

[32] Vgl. dazu auch: Barry 1988, 189.
[33] „Seine Waffen sind die gleichen wie im Roman: der endlose zur Tortur werdende Monolog, die 'rücksichtslosen' Wiederholungen". Mauch 1979, 124.
[34] Beate Sorg 1996, 18 -22.
[35] S. dazu auch: Mittermayer 2004, 170.

Eyckeler, Franz (1995). *Reflexionspoesie. Sprachskepsis, Rhetorik und Poetik in der Prosa Thomas Bernhards.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Frantzen, Mikkel (2017). The Demonic Comedy of Thomas Bernhard. In: *Journal of Austrian Studies, Spring–Summer*, Vol. 50, No. 1-2.

Haubenreich, Jacob (2020). “Das Problem liegt im Wie”. In: *German Studies Review,* February, Vol. 43, No. 1.

Höller, Hans (1993). *Thomas Bernhard*. Hamburg: Rowohlt.

Kiesenhofer, Anton (1988). Aus Protest und Resignation. Künstlerproblematik und Gesellschaftsanalyse in vier Stücken von Thomas Bernhard. In: *Modern Austrian Literature*, Vol. 21, No. 3/4.

Klug, Christian (1991). *Thomas Bernhards Theaterstücke*. Stuttgart: Metzler.

Mauch, Gudrun B. (1979). Thomas Bernhard. Eine Einführung in sein Werk. In: *Modern Austrian Literature*, Vol. 12, No. 2.

May Terrill J. (1978-1979). Thomas Bernhard's "Der Ignorant und der Wahnsinnige". An Analysis of Dramatic Style. In: *Modern Language Studies*, Vol. 9, No. 1.

Mittermayer, Manfred (1995). *Thomas Bernhard*. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Mittermayer, Manfred (2004). Thomas Bernhards Poetik der Ambivalenz. In: Martin Huber, Manfred Mittermayer, Wendelin Schmidt-Dengler, Svjetlan Lacko Vidulić (Hg.): *Thomas Bernhard Jahrbuch*, Böhlau Verlag Wien Köln. Weimar.

Price, David W. (2003). Thoughts of Destruction and Annihilation in Thomas Bernhard. In: *The Journal of English and Germanic Philology*, Apr., Vol. 102, No. 2.

Schmidt -Dengler, Wendelin (1986). *Der Übertreibungskünstler. Studien zu Thomas Bernhard*. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft.

Schmidt -Dengler, Wendelin / Huber, Martin (Hrsg.) (1987). *Statt Bernhard. Über Misanthrophie im Werk Thomas Bernhards*. Wien: Edition S.

Skwara, Erich Wolfgang (1988). Ein König der Untertreibung. Notizen zu Thomas Bernhard. In: *Modern Austrian Literature,* Vol. 21, No. 3/4.

Sorg Beate (1996). Alle Sätze sind Partituren. „Musikalisches" Erzählen bei Thomas Bernhard. In: *Neue Zeitschrift für Musik* (1991-), März-April, Vol. 157, No. 2.

Sorg, Bernhard (1977). *Thomas Bernhard.* München: Beck.

Theisen, Bianca (1996). Comitragedies. Thomas Bernhard's Marionette Theater. In: *MLN,* Vol. 111, No. 3, (Apr.), pp. 533-559.

Theisen, Bianca (2006). The Art of Erasing Art. Thomas Bernhard. In: *MLN*, Apr., Vol. 121, No. 3.

Walitsch, Herwig (1992). *Thomas Bemhard und das Komische.* Erlangen: Palm und Enke.

ÂŞIK DERTLİ'NİN BESTELENMİŞ ŞİİRLERİ ÜZERİNE*

Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN
Hacettepe Üniversitesi
ORCID: 0000-0001-5042-140X
metino@hacettepe.edu.tr

1. ÖN DEYİŞ

Erzurumlu Emrah, Bayburtlu Zihnî ve Everekli Seyrânî'den sonra XIX. yüzyılda âşık tarzı şiir ve edebiyat geleneğinin en tanınmış temsilcisi olan Âşık Dertli yetiştirdiği çıraklarının dışında gelenek içinde sonraki dönem âşıkları üzerinde de etkili olmuştur. İstanbul başta olmak üzere Sivas, Ankara, Çankırı ve Amasya gibi şehirlerde âşık meclislerine iştirak etmiş pek çok gelenek temsilcisiyle tanışmış, saz çalıp şiirler söylemiştir. Bu çalışmada Âşık Dertli'nin aruz hece ölçüleri ile klasik şiir ve âşık tarzı şiir örnekleri arasından bestelenmiş olanlarına dikkat çekilecektir. Şiirlerinde Fuzûlî ve Bağdatlı Rûhî gibi divan şairlerinin Âşık Ömer, Gevherî, âşık tarzı şiir geleneği temsilcilerinin Kaygusuz Abdal ve Pir Sultan Abdal gibi tekke-tasavvuf şairlerinin tesirleri bulunan Âşık Dertli, âşık tarzı şiir geleneğinin XIX. yüzyıldaki diğer temsilcilerinde olduğu gibi aruz ve heceyle şiirler söylemiştir.

Araştırmacılar onun başarılı olduğu türün hece vezni olduğunun altını çizse de gerek aruz gerekse hece ile yazdığı şiirlerin hepsinde belli bir seviye, üslup ve edanın varlığı yanında coşkun ve lirik bir tarz hâkimdir. Onun bu verimleri havalandırılarak halk müziği ve tekke tasavvuf müziği, bestelenerek klasik müziği repertuvarına girmiştir. Âşık Dertli bu yönüyle gerek şiir gerek müzik alanında sonralardan oluşturulan bölümlemeleri birleştiren bir görünüm arz eder. Hakkında yapılan en son ve mütemmim iki çalışmanın birinde Âşık Dertli'nin divanına giren 125 [55 aruzlu, 70 heceli] ve girmeyen 37 [11 aruzlu ve 26 heceli] olmak üzere toplam 162 şiiri (Düzgün 2011), diğerinde ise 174 [100 heceli, 74 aruzlu] şiiri (Tek 2011) vardır.

Bu şiirlerden -tesbit edebildiğimiz kadarıyla- 15-20 arası sayıdaki şiiri muhtelif bestekârlar tarafından bestelenmiştir. Yine bu şiirlerden 12 civarındaki şiiri türkü formunda besteleme ve havalandırma yoluyla tekke tasavvuf müziği ve halk müziği bünyesinde yer almıştır. 1 şiir de müzik eşliğinde seslendirilmiştir. Radyo repertuvarına girenlerin sayısı Çankırı,

* Bu yazı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi BAMER tarafından 16-17.11.2024 tarihinde tertip edilen *Yeniçağa Araştırmaları ve Halk Kültürü Sempozyumu* bünyesindeki "Dertli Çalıştayı"nda yapılan sözlü sunumun genişletilmiş halidir.

Tokat, Kırıkkale ve Sivas yörelerine ait olmak üzere 4 adettir.[1] Diğer türkü formlu şiirler repertuvar dışıdır.

2. ÂŞIK DERTLİ'NİN "TÜRK SANAT MÜZİĞİ"[2] BÜNYESİNDE YER ALAN ŞİİRLERİ

Âşık Dertli'nin "Türk Sanat Müziği" bünyesinde yer alan şiirlerini 2 grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta Âşık Dertli'nin hece vezni ile söylediği şiirler yer alır. 4 adet olan bu heceli şiirlerin adı, vezni, bestekârı ve makamı şöyledir:

Bahar seli gibi dağlar başında
11'li Hece,
Hasan Kiriş - Hüseyni

Bana olan cefa senden değildir
11'li Hece,
M. Fatih Salgar - Hicaz, Sadettin Kaynak - Mahur, Şeref Çakar - Hicaz

"Bir araya gelse üç beş âşıklar"
11'li Hece,
Belirsiz - Hicaz

Ey saki camında nedir bu esrar
11'li Hece,
Mümtaz Doğan - Hüzzam, Arif Sami Toker - Uşşak, Serkis Nurlıyan (Şair) - Uşşak, Ümit Aşık - Rast

İkinci grupta ise Âşık Dertli'nin 8 adet aruzlu şiiri mevcut olup, bu şiirlerin adı, vezni, bestekârı ve makamı şöyledir:

"Bin gönül almış nişan her tiğ-i müjgânına"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Erdinç Çelikkol - Saba

"Dinle dilber evvelâ baştan ne söyler perçemin"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Erol Sayan - Neveser

"Gülşen-i âlemde bir nevres fidan eğler beni"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Nihat Adlim - Hüseyni

---

[1] Bolu ili halk müziği repertuvarına kayıtlı türküler içinde Âşık Dertli'ye ait hiçbir eserin bulunmaması ise ilginç ve üzerinde durulması gereken ayrı bir husustur.

[2] Türk müziğinde böyle bir adlandırma doğru olmamakla beraber bu hatalı kullanım yerleşik hâle gelmiştir.

"Hayli dem bilmez idim aşkın başımda bend iken"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Nihat Adlim - Eviç

"Kendisin gizler güzel bilmem ki nemden ar eder"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Erol Sayan - Acem Buselik

"Nale vü feryadına bais nedir bülbül senin"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Nihat Adlim - Şedaraban, Erdinç Çelikkol - Hicaz

"Ok Gibi Hublar beni yaydan yabana attılar"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Belirsiz - Muhayyer

"Tiğ-i aşkı merhem edip derd-i bi-dermanıma"
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün
Nihat Adlim - Müstear

Ayrıca Âşık Dertli'nin "Ahterân-ı âsumana değişmem" [4+4+3=11 Hece] ve "Soyunup abdal olup kendimi üryan eyledim" *[Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün]* ayaklı şiirlerinin de bestelendiği (Bkz. Tek 2011: 116-117) kaynaklarda mukayyettir. Ancak söz konusu eserlerin notalarına ulaşılamadığı için bestekârları ve makamları hakkında da şimdilik bilgi verilememiştir.

Âşık Dertli'nin yukarıdaki listede yer alan kimi şiirlerinin birden fazla makamla ve farklı bestekârlar tarafından bestelendiği dikkati çekmektedir. Mesela "Nale vü feryadına bais nedir bülbül senin" *[Nihat Adlim - Şedaraban ve Erdinç Çelikkol - Hicaz]* iki ayrı makamda iki farklı bestekar tarafından, "Bana olan cefa senden değildir" *[Sadettin Kaynak - Mahur, M. Fatih Salgar ve Şeref Çakar - Hicaz]* ikisi aynı biri farklı makamda olmak üzere üç ayrı bestekar tarafından; "Ey saki camında nedir bu esrar" *[Mümtaz Doğan - Hüzzam, Arif Sami Toker ve Serkis Nurlıyan - Uşşak ve Ümit Aşık - Rast]* iki aynı iki farklı makamda olmak üzere dört ayrı bestekar tarafından bestelenmiştir.

Âşık Dertli'nin şiirlerini besteleyen bestekârlar arasında Nihat Adlim [4 beste], Erol Sayan [2 beste], Erdinç Çelikkol [2 beste] ile birden çok şiirini besteleyen bestekârlar olarak öne çıkmaktadırlar. Âşık Dertli'nin bestelenmiş şiirlerinden iki adedinin de bestecisi bilinmemektedir. Bu besteler bir başka deyişle "lâ edri" özelliği taşırlar. Âşık Dertli'nin şiirlerini besteleyen bestekârların Acem Buselik, Eviç, Hicaz [4 adet], Hüseyni [2 adet], Hüzzam, Mahur, Neveser, Rast, Saba, Şedaraban, Uşşak [2 adet] olmak üzere 11 farklı makamı tercih ettikleri görülmektedir. Bunlardan

Hicaz, Hüseyni ve Uşşak makamları büyük ölçüde halk müziği veya geleneksel müziğin özünü oluşturan türkülerin oluşturulduğu ayaklara [Garip= Hicaz, Yahyalı Kerem= Hüseyni, Kesik Kerem= Uşşak] tekabül eder (Tanrıkorur 1985: 564-565) dikkat çekicidir.

3. ÂŞIK DERTLİ'NİN "TÜRK HALK MÜZİĞİ"[3] BÜNYESİNDEKİ ŞİİRLERİ

Âşık Dertli'nin "Türk Halk Müziği" bünyesinde yer alan şiirlerini ise 4 grupta toplamak mümkündür. Bunları "TRT repertuvarına girmiş olanlar", "repertuvar dışı şahsi damga taşıyan havalandırmalar", "repertuvar dışı anonim/laedri havalandırmalar" ve "seslendirmeler" olarak tasnif edilebilir.

3.1. TRT repertuvarına girmiş olanlar

Bu grupta Âşık Dertli'ye ait 5 şiir yer almaktadır ve bunlar Çankırı (1), Tokat (1), Kırıkkale (1) ve Sivas (2) yörelerine ait türküler olarak TRT repertuvarında kayıtlıdır.

"Aşkınla perişan yâri görünce"
11'li Hece,
Türkü, Çankırı, Deyiş, Hüseyni,

*"*Bir yere cem olmuş beş on âşıklar"
11'li Hece,
Türkü, Sivas, Deyiş, Hüseyni,

*"*Havalanma telli turnam"
8'li Hece,
Türkü, Sivas, Hüseyni,

*"*Hatırına düşmez sormaz halimden"
11'li Hece,
Türkü, Tokat, Hüseyni,

"Nahnü kasemnada taksimde Mevla"
11'li Hece,
Türkü, Kırıkkale, Bozlak, Muhayyerkürdî, Hacı Taşan

3.2. Repertuvar dışı şahsi damga taşıyan havalandırmalar

Bu grupta yer alan Âşık Dertli'nin 5 şiiri ise Ahmet İhvanî, İhsan Güvercin, Erkan Çanakçı Feyzullah Çınar ve Şemsi Yastıman gibi sanatçılar tarafından havalandırılan türküleri oluştururlar:

"Bahar seli gibi dağlar başında"

[3] Türk müziğinde böyle bir adlandırma doğru olmamakla beraber bu hatalı kullanım yerleşik hâle gelmiştir.

11'li Hece,
Türkü, repertuvar dışı, havalandırma Ahmet İhvâni,

*"*Benim kendi bahtım kara sevdiğim"
11'li Hece,
Türkü, repertuvar dışı, havalandırma İhsan Güvercin,

*"*Gayra nazar kılma gel Âdem'e bak"
11'li Hece,
Türkü, repertuvar dışı, havalandırma Erkan Çanakçı,

*"*Girdab-ı mihnete kapandım kaldım"
11'li Hece,
Türkü, repertuvar dışı, havalandırma Feyzullah Çınar,

*"*Telli sazdır bunun adı"
8'li Hece,
Türkü, repertuvar dışı, Şemsi Yastıman kaset, bant kaydı

3.3. Repertuvar dışı anonim/laedri havalandırmalar

Âşık Dertli'nin bu gruptaki 4 şiiri de yine havalandırma olmakla birlikte şahsi havalandırma veya beste bilgisi haiz olmayan türkülerdir:

Harâba kul olduk bezm-i âlemde,
11'li Hece,
Türkü, repertuvar dışı, havalandırma,

Minnet eyledikçe aksine döner,
11'li Hece,
Türkü, repertuvar dışı, havalandırma,

Soyunup abdal olup kendimi üryan eyledim,
Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün,
Türkü, repertuvar dışı, havalandırma

3.4. Seslendirmeler

Seslendirme başlığı altında yer verdiğimiz Âşık Dertli'nin 1 şiiri ise müzik eşliğinde okunmuş/yorumlanmış şiir olarak ve kaydedilmiştir.

Gel ey şahım meded zülf-i semensâyı süründürme
Mefâîlün/ Mefâîlün/ Mefâîlün/ Mefâîlün,
Müzikli Seslendirme: Ahmet İhvâni

4. SÖZÜN ÖZÜ

Araştırmacılar Âşık Dertli'nin başarılı şiirlerinin hece vezni ile yazdıkları olduğu hususunun altını çizse de gerek aruz gerekse hece ile yazdığı şiirlerin hepsinde belli bir seviye, üslup ve edanın varlığı yanında coşkun ve lirik bir

tarz hâkimdir. Onun bu verimlerinin mühim bir kısmının havalandırma yoluyla halk müziği ve tekke tasavvuf müziği ve bestelenme yoluyla da klasik müziği repertuvarına girmiş olduğu görülmektedir. Âşık Dertli bu yönüyle gerek şiir gerek müzik alanında sonralardan oluşturulan suni ve maksadını aşan bölümlemeleri anlamsız kılan ve gerek edebiyatı gerek müziği ve her ikisini bir potada birleştiren bir görünüm arz eder. Zira başlangıçta iyi niyetle ortaya konan bu suni bölümlemeler giderek aynı dil ve kültür alanına ait millî sanat verimlerini birbirinden koparma noktasında işlev görmeye başlamıştır. Âşık Dertli'nin bestelenmiş ve havalandırılmış şiirleri, bu cümleden olarak "sözlü edebiyat" ve "klasik edebiyat" veya "halk müziği" ve "sanat müziği" gibi tasnif ve ayrımların belli ölçülerde haksız veya sunî olduğunun altını çizen ve onları manasız kılan sanat verimlerinin müşahhas örnekleri durumundadır.

Bu vesileyle bir hususun altını çizmekte de fayda mülahaza etmekteyim. Bir sanat eserinin geniş kitlelerce benimsenmesi onun ruha üflediği güzellik ile orantılıdır. Eserin taşıdığı estetik ölçüleri belirleyen kuralların yorumu ve eserin dış yapısı sanatçının tercihidir ve ağlayan bir hususdur. Halk bu hususlara dikkat etmeden hasbi bir tavır içinde sever sevdiği eseri… Bu itibarla âşık tarzı şiirde, özellikle bu şiir geleneği bünyesinde oluşturulan verimlerin veznine bakılarak "başarılı" yahut "başarısız" olduklarına dair b/önyargılar, millî kültür ve sanatımıza ait alan içinde zamanla oluşan ve hakikati gölgeleyen klişeler şeklinde ortaya çıkmaktadırlar. Bu türden klişelerin görüldüğü yeri behemehâl terk etmek gerekir. Zira bilimde olduğu gibi sanat da değer görmediği yeri terk eder. Sabrınız için müteşekkirim.

KAYNAKLAR

Düzgün, D. (2011). *Dertli Divanı*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.

Tanrıkorur, C. (1985). Türk Halk Musikisi ve Klasik Türk Musikisi, *Erdem*, 1, 2: 559-572.

Tek, R. (2011). *"Türk Edebiyatında Dertli Olgusu: Âşık Dertli ve Eserleri (İnceleme-Metin)"*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı Doktora Tezi.

Url-1: https://divanmakam.com/wiki/dertli.2226/ (Erişim tarihi: 15.10.2024).

OZAN-ÂŞIK SANATI VE EDEBİYATINDA YENİGÜN (NEVRUZ) BAYRAMI: TÜRKİYE SAHASINDAN ÖRNEKLERLE

Prof. Dr. Bayram DURBİLMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-6682-8455
bayramdurbilmez@gmail.com

1. GİRİŞ

Altaylardan Balkanlara kadar uzanan geniş bir coğrafyada, özellikle de Türk kültür coğrafyasında yaşayan değişik Türk boyları arasında baharın / yazın başlangıcıyla ilgili çeşitli töre, gelenek ve görenekler, inanış ve uygulamalara rastlanmaktadır. Mevsim geçişlerine ve takvim başlangıcına bağlı kutlamalar arasında Yenigün / Nevruz bayramı ile ilgili olanlar daha zengin bir yer tutar.

Türk kültür coğrafyasında Yenigün bayramı ile adlandırmalara bakıldığında, bu bayramın beslendiği kültür kökenleri hakkında da bilgi sahibi olmak mümkündür. Bayramın "Nevruz" ile bağlı adlandırmaları arasında "Navrız", "Nevruz", "Nevruz-ı Sultanî", "Novruz", "Noynuz", "Sultan Nevruz" "Sultan Navrız", "Sultan Mevriz", vd. bulunmaktadır. Bu adlandırma dışında sadece "Bayram", "Meyram", "Bahar", "Yaz" adlandırmalarına da rastlanır. Türkçenin değişik lehçe ve şivelerinde geçen Türkçe kökenli şu adlandırmalar, bu bayramın Türk boylarına ve akraba topluluklarına özgü bir bayram olarak benimsendiğini gösterir:

"Bahar Bayramı", "Baş-ay", "Başbahar", "Bozkurt", "Cılgayak", "Çağan", "Diriliş", "Ergenekon", "Erkin kün", "Gündönümü", "İlkyaz Bayramı", "Kurtuluş", "Mart dokuzu", "Mesir Bayramı", "Teze il", "Ulustın ulu küni", "Ulus küni", "Uyanış", "Yazbaşı Bayramı", "Yengikün", "Yeniden doğuş", "Yenigün", "Yeni hayat", "Yeni yıl", "Yılbaşı", "Yılsırtı", "Yörük Bayramı", vd. (Durbilmez, 2019b: 181).

Anadolu sahası ozan-âşık sanatı temsilcilerinden Ozantürk; "Bozkurt", "Çağan", "Cılgayak", "Ergenekon" (erkin kün), "Nevruz", "Yenigün" ve "Ulu Gün" adlarına aynı şiirde yer vererek, Türk kültür coğrafyasında Yenigün ile ilgili zengin bir adlandırma çeşitliliği bulunduğuna dikkat çeker:

"Ulu Gün"de bir yürek (3/7), "Bozkurt, Çağan, Cılgayak / Nevruz Türk'ün bayramı" (3/8), "Ergenekon erkin kün / *Dur/bilmez* der Yenigün" (3/9).

Pir Sultan ve Ali Nebi'nin şiirlerinde "Sultan Nevruz" (4, 5) adı geçer. Ömer Tombul, şiirinde "Mart dokuzu", "Yeni Gün" ve Nevruz" adlarına yer verir: "Mart dokuzu çıktı sular bulandı / Hoş geldin yeni gün**,** Nevruz merhaba" (1/1).

Geniş bir coğrafyada yaşayan değişik Türk boyları ve akraba toplulukları arasında en büyük bayram olarak kutlanan Yenigün bayramı, edebi mahsullere, özellikle de şiirlere konu olmuştur. Yenigün konulu şiirlere Türkiye ve Osmanlı sahasında "Nevruziye, Bahariye", Azerbaycan'da "Novruziyye, Novruz Şe'rleri", Kazakistan'da "Novruz Jırları", Kırgızistan'da "Novruz Cırları", Özbekistan'da "Navröz Koşukları, Navrözname", Türkmenistan'da "Nevruznâme", Doğu Türkistan'da "Nevruziye, Nevruzluk, Nevruz Koşakları" gibi adlar verilmektedir (Durbilmez, 2019b: 184).

Türkiye ve Osmanlı sahasında ozan-âşık sanatının beslendiği yazılı kaynaklardan klasik Türk edebiyatında; Fuzulî, Bâkî, Nefî, Nedim, Yahya Nazim, Nevî, gibi tanınmış klasik Türk edebiyatı temsilcilerinin bu şiirleri yazılı kaynaklarda yer almaktadır. Kadı Burhanettin, Sultan IV. Murat, Sultan I. Ahmet vd. gibi padişahların bile Yenigün / Nevruz şiirlerine rastlanmaktadır. Şehyülislâm Yahya Efendi gibi din adamları; Kazasker Baki Efendi, Fatih devri vezirlerinden Ahmet Paşa gibi devlet büyükleri de bu konuda şiirler yazmışlardır (Kılıç, 2000: 211-214; Durbilmez, 2003a: 29-34).

Tekke-tasavvuf kaynaklı derviş edebiyatında, ozan-âşık sanatı ve edebiyatında, anonim edebiyat mahsullerinde de Yenigün / Nevruz şiirleri çok zengindir (Güzel, 1995: 95-104; URL-4). Ozan-âşık sanatında (Durbilmez, 2018: 161-201) ve derviş sanatında şiir, anlatı ve müzik sanatlarına özgü ortak müşterek gelenekler fazla olduğu için nazım biçimlerinde ve nazım türlerinde de ortaklıklar bulunmaktadır (Durbilmez, 2019c: 57-79). Ortak nazım türlerinden biri de Nevruziye'dir. Türkiye sahası derviş sanatı ve ozan- âşık sanatı temsilcilerinin Yenigün / Nevruz şiirlerine Nevruz Koşmaları, Nevruz destanları, Nevruziye, Bahariye gibi adlar verilir.

Kökleri mitolojik dönemlere uzanan ozan-âşık sanatı, her çağın sosyokültürel ihtiyaçlarına göre kendini güncelleyebilen, somut olmayan kültürel mirasın nesilden nesile aktarılmasına yardım eden güçlü bir sanattır. Ozan-âşık sanatında folklor ve edebiyat iç içedir (Durbilmez, 2013a: 101-112). Bu sanatta hem şiir sanatı (Durbilmez, 2020, hem nesir sanatı (Durbilmez, 2017), hem de müzik sanatı (Durbilmez, 2003c: 148-158) bir arada bulunur. Çağın sosyokültüerl ihtiyaçları sebebiyle Kam-Şaman sanatından ozan-baksı sanatına dönüşen sanat gelenekleri İslamiyet'in kabul edilmesi sonucu iki sanat koluna ayrılır. Bu kollar derviş sanatı ve ozan sanatıdır. Derviş sanatında ve ozan sanatında olduğu gibi, 15. yüzyıldan itibaren derviş sanatı ve ozan sanatının yakınlaşmasıyla meydana gelen âşık sanatında da Yenigün / Nevruz konusu ortaktır.

Bütün Türk Dünyasında olduğu gibi, Anadolu sahası Türkleri arasında da Selçukluklar, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde Yenigün şiirler söyleyen ozan sanatı, derviş sanatı ve âşık sanatı temsilcileri

bulunmaktadır. 21 Mart hem Nevruz Bayramı, hem de Dünya Şiir Günü'dür. Ayrıca 21 Mart'ın olduğu hafta Türkiye'de Âşık Veysel ve Ozanlar Haftası olarak da kutlanmıştır. Âşıklar bu kutlamalarda hem sanatlarını sergileme imkânı bulmakta hem de sözlü, yazılı ve elektronik ortamlarda Yenigün şiirlerine daha fazla yer vermektedirler.

Yeniggün'ün başlangıcı 21 Mart gününde denk gelmektedir. Bazı ozan-âşık şiirlerinde de bu tarihe yer verildiği görülür. Mesela Ömer Tombul'un "Bugün yirmi bir mart söylenir ünü / Hoş geldin yeni gün, Nevruz merhaba!" (1/2) mısralarında bayramın 21 Mart'ta başladığı belirtilir. Anadolu'daki Türk halkı arasında yaygın olarak kullanılan halk takvimine göre 21 Mart, 9 Mart'a denk gelmektedir. Bu sebeple Ömer Tombul'un "Mart dokuzu çıktı sular bulandı" (1/1) mısraında geçen "Mart dokuzu"nu ozan-âşık sanatı geleneklerinden tarih bildirme içinde de anmak mümkündür Durbilmez, 2007: 299-317; Durbilmez, 2013b: 173-193).

Zengin bir şiir varlığına sahip ozan-âşık sanatında Yenigün konusunun hangi özellikleriyle yer aldığı konusunda bir fikir vermesi bakımından verilen örnekler sadece Türkiye sahası ozanlarından, âşıklarından seçilmiştir. Makalede incelenen şiirler sırasıyla şu ozanlara / âşıklara aittir:

1) Ömer Tombul (Benek Kaya, 2005; Çil, URL-2),

2) ve 3) Ozantürk (Alptekin ve Güzel, 2010: 148; Alptekin, 2015: 70; Alptekin ve Sakaoğlu 2006; Albayrak, 2022: 30-52, Aydın, 2023: 187-208; Albayrak, 2023: 65-97; Somuncu, 2023: 147- 166; Albayrak, 2024: 171-195; Erol, URL-1),

4) Pir Sultan Abdal (Öztelli, 1983; Deligöz, 2007; Günay, 2008: 305-328; Avcı, 2012; Gölpınarlı, 2013; Bekki, URL-3),
5) Ali Nebi (Mahiroğulları, 1966: 173; Kaya, URL-5),
6) Âşık Maksut Feryadî (Bolçay, 2012; Tazegül, URL-6),
7) Âşık Feymanî (Artun, 1996; Arı, URL-7),
8) Ozan Nihat (Karadavut, 1993; Gümüş, 2024: 178-179; Yazar, URL-8).

Yukarıda adları sıralanan ozanların / âşıkların bu makalede incelenen şiirleri şu kaynaklardan alınmıştır:

1) Ömer Tombul: Benek Kaya, 2005: 240-241,

2) Ozantürk: Durbilmez, 2021a: 50-52,

3) Ozantürk: Durbilmez, 2021b: 10-11 (iki şiir),

4) Pir Sultan Abdal: Öztelli 1983: 297,

5) Ali Nebi: Mahiroğulları 1966: 173; Demir 2003: 43; Sakaoğlu-Alptekin 2004: 382,

6) Âşık Maksut Feryadî: Koca, M. URL-9,

7) Âşık Feymanî: Taşkaya, O. URL-10,

8) Ozan Nihat: Sönmez, N. URL-11.

Şiirlerden alıntı yapılırken kaynağın yanında verilen birinci numara hangi ozanın şiiri olduğunu, ikinci numara ise o şiirin kaçıncı dörtlükte / bentte yer aldığını göstermektedir. Şiirlerden elde edilen veriler şu başlıklar altında tahlil edilmiştir: 1. Yenigün Bayramının Kutlandığı Coğrafya, 2**.** Yenigün'ün Kökeni İle İlgili Görüşler, 3. Yenigün İle İlgili İnanışlar ve Uygulamalar, 4. Yenigün Şenlikleri.

2. YENİGÜN BAYRAMININ KUTLANDIĞI COĞRAFYA

Yenigün bayramıyla ilgili töre, gelenek ve göreneklere, inanış ve uygulamalara çok geniş bir coğrafyada rastlanır. Kuzey yarımkürenin Altaylardan Balkanlara kadar uzanan coğrafyasında çok sayıda devlet, millet ve topluluk tarafından kutlanan Yenigün bayramına yüklenen mitolojik anlamlar, ritüel zenginlikler mevcuttur (Oğuz, 2005: 5). Bu coğrafya Türk boyları ve akraba topluluklar yoluyla Türk kültürünün başka kültürlerle ilişkilerde bulunduğu Türk kültür coğrafyasıdır (Durbilmez, 2019a).

Ozantürk, Yenigün bayramının Kuzey Türkleri, Güney Türkleri, Doğu Türkleri arasında toy (şenlik) olarak kutlandığını şöyle ifade eder: "Bütün Türk boyları bu günü toylar / Şimalin, cenubun, şarkın bayramı" (2/4). Ozantürk'ün Yenigün / Nevruz şiirinde bayramın kutlandığı coğrafya; İdil, Tuna, Fırat, Sırderya nehirlerinin uzandığı geniş bir araziyi de içine almaktadır. Yenigün'de karların erimesiyle coşan bu nehirler ve bu nehirlerin bulunduğu coğrafyada yaşayan Türk boyları arasında bağlantı kuran Ozantürk, her bir Türk boyunun birlik arzusunda olduğunu söyler: "İdil, Tuna, Fırat; Sırderya boyu / Birlik arzusunda her bir Türk boyu" (2/5). Bu birlik arzusunun kaynağı ortak kültürdür. Yenigün bayramı da Türk boyları arasındaki sağlam kültür köprülerinden biridir: "Boydan boya sağlam bağ / Nevruz Türk'ün bayramı" (3/6). Ozantürk, "Türk'ün Bayramı" adlı şiirinde; Oğuz, Kıpçak ve Karluk boylarının tek bir millete mensup olduklarını, Türk milletini meydana getiren bu boylar arasında ortak bayram gelenekleri bulunduğunu, bu bayram gününde bütün Türk boylarının tek yürek olduğunu söyler:

"Oğuz, Kıpçak, Karluk tek / Ulu Gün'de bir yürek / Ortak kutlu gelenek / Nevruz Türk'ün bayramı" (3/7).

Ali Nebi de Yenigün'ün Türk bayramı olduğunu söyler: "Bugün bahar eyyamıdır / Nevruz Türk'ün bayramıdır" (5/2). Bu bayramın Tacik, Çeçen, Altay, Kırgız, Kıpçak ve bütün Türk boylarında kutlandığını belirtir: "Tacik,

Çeçen, hem Altaylar / Mesirede zengin baylar / Kırgız, Kıpçak cümle boylar / Sultan Nevruz sefa geldin" (5/4).

Feymani, bu bayramın Altaylardan Viyana'ya kadar kutlanan bir Türk bayramı olduğunu söyler (7/1). Bu bayramın kutlandığı coğrafyanın içinde Almaatı, Bişkek, Taşkent, Bakü, Yesi, Semerkant (7/8), Kırcaali, Gümülcine, Tibet, Moğolistan, Çin, Varna, Kırım, Urumçi (7/9), Bosna Hersek, Şam, Şiraz, Kerkük ve Musul (7/10) gibi yerlerin var olduğunu belirtir.

3. YENİGÜN KÖKENİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

3.1. Yenigün'ün Göktürklerle ve Ergenekon Destanıyla İlgisi

Hunlar ve Göktürkler dönemlerinde, baharın başlangıcı ile ilgili çeşitli törenler yapıldığı, ataların ruhlarını şad etmek için mezarlarının ziyaret edildiği, kurbanlar kesildiği, türlü yemekler yaparak kırlara çıkıldığı, eğlenceler düzenlendiği bilinmektedir (Genç, 1995:15-23). Bu kutlamalarla ilgili mitolojik kökenli iki efsane bulunmaktadır. Bu efsanelerden biri Bozkurt destanına bağlı türeyiş efsanesidir. Bozkurt destanına göre, soykırıma uğrayan Türklerden sadece bir çocuk sağ kalır. Elleri ve ayakları kesilmiş bu çocuk bir bozkurt tarafından bulunarak kurtarılır. Kurtarıldıktan sonra bir mağarada büyütülen çocuk, kurtla evlenir ve çocukları olur. Bu soydan gelenler mağaradan çıkarak zamanla çoğalırlar ve eski yurtlarına dönerler. Bu çocuğun ve kurdun soyundan çoğalanlar, sığındıkları mağaradan çıkarak eski yurtlarına kavuştukları günü bayram olarak kutlamışlardır. İkinci efsane ise Ergenekon destanına bağlı efsanedir. Ergenekon destanına göre, Oğuz Kağan'ın soyundan gelen İl Han'ın ülkesinde yaşayanlar soykırıma uğrarlar. Sadece Nekuz / Nöküz ve Kıyan adlı kardeşler ve eşleri hayatta kalmayı başarırlar. Bunlar, yabani koyunların izlerinden giderek yüksek bir dağdaki dar bir geçide girerler. Bu dar geçitten geçerek Ergenekon adı verilen dar ve sarp bir yerde yaşarlar. Aradan geçen 400 yıl içinde çoğalan Türkler, demir dağlarla çevrili bu dar yurttan kurtulup eski yurtlarına kavuşmak için büyük ateşler yakmışlar ve demir dağın bir kısmını eriterek bir geçit açmışlar, buradan kurtulmuşlardır. Demircinin yardımıyla Ergenekon'dan çıkışları sırasında Börteçine adı verilen bir bozkurdun rehberlik ettiğine inanılmaktadır. Her iki efsanede geçen mağaradan veya Ergenekon'dan çıkış gününün 21 Mart'a geldiğine inanılması, bu günün Nevruz bayramı ile ilişkilendirilmesine yol açar. Bu inanış ve uygulamalarla ilgili tarihi kaynaklar arasında Çin yıllıkları ve Ebul Gazi Bahar Han'ın yazdıklarını saymak mümkündür (Oğuz, 2005: 6)

Anadolu sahası âşık sanatı temsilcilerinden Âşık Feymanî, Ozan Nihat, Ömer Tombul ve Ozantürk, şiirlerinde, Yenigün bayramının Göktürklerle ve Ergenekon destanıyla ilişkilerine değinirler.

Ozantürk, “Türk’ün Bayramı” adını verdiği şiirinde bu bayramın Göktürklerden yadigâr kalan bir Türk bayramı olduğunu şu mısralarla ifade eder: “Göktürklerden yadigâr / Nevruz Türk’ün bayramı” (3/1). Ozantürk, “Yenigün / Nevruz” adlı tecnis koşmasında da Yenigün / Nevruz bayramının Göktürklerden beri kutlandığını belirtir ve Ergenekon destanına telmihte bulunur: “Dört tarafı sarp dağ, demirle dolu / "Ergenekon" dar yurt; Gök-Türkler dolu” (2/1).

Ömer Tombul, Yenigün’ün Ergenekon adı verilen yurttan çıkış günü olduğunu “Gün Ergenekon’dan çıkış günümüz” (1/10) mısraıyla dile getirir ve bu günün Ergenekon destanının meydana gelmesine yol açtığını söyler: “Ergenekon destan olmuş överim” (1/12).

Hem Bozkurt destanında hem de Ergenekon destanında bozkurt efsanelerine yer verilmesi, Yenigün ile bozkurt motifinin birlikte anılmasına yol açar. Nevruz bayramıyla bütünleşen bozkurt motifi, zamanla Türk milletinin sembolü olmaya başlar. Türk milletinin dirilişi, derilişi ve direniş gücü, varlığını koruyup özgür yaşayışı genellikle bozkurt motifiyle ifade edilir. Bozkurdun Türk milletine yol göstermesi unutulmaz.

Ozantürk, “Yenigün / Nevruz” adlı tecnis koşmasının baş tarafında söylediği cinaslı bayatıda atın şahlanması, kurdun uluması ve demirden dağların erimesinden söz ederek bunların Türk boylarının kurtulmasına işaret ettiğini ifade eder: “Kurt ulur / At şahlanır; kurt ulur... / Erir demirden dağlar / Türk boyları kurtulur...” (2/1).

Yenigün bayramının kökeninin Ergenekon destanında geçen olaylara dayandığını belirten âşıklardan biri de Âşık Feymanî’dir (Artun 1997). Feymanî, körükle ateş yakarak demirden dağı eritip Ergenekon adlı yurttan çıktığımızdan beri Yenigün’ün bir Türk bayramı olduğunu söyler: “Körükle ateş yakalı / Demirden dağı yıkalı / Ergenekon’dan çıkalı / Nevruz, Türkün bayramıdır / Nevruz bizim bayramımız” (7/7).

Yenigün konulu âşık şiirlerinde, soykırıma uğramış bir milletin buna rağmen çoğalarak bütün engellere karşı mücadele ederek eski yurtlarına yeniden kavuşacağını anlatan Ergenekon destanından söz açmışlardır. Mesela Ozantürk, “Nevruz Türk’ün Bayramı” adlı koşuk-destanında Türk milletine mensup Türk boylarının esareti kabul etmeyeceğini, Türk töresine göre hür yaşamak için mücadele edeceğini söyler: “Türk’e uymaz esaret / Türk töreli bir millet” (3/4).

“Türk’e durmak ar gelir” (3/5) diyen Ozantürk, Ergenekon’un Türk’e dar geldiğini (3/5) “Ergenekon ruhu” adı verilen Türk’e özgü deriliş, diriliş ve direniş ruhuyla hareket ettiğini belirtir. Bu ruhla hareket eden Türk’ün, dört tarafı demir dağlarla çevrili dar yurttan kurtularak daha geniş yurtlara geçmek için demir dağı erittiğini ifade eder: “Türk’e durmak ar gelir /

Ergenekon dar gelir (3/5) ve "Eritilir demir dağ / Yeni bir ruh, yeni çağ" (3/6).

Ozantürk ve Feymanî, demirden dağı eritme motifine yer verirken, Ömer Tombul bu motifin, günümüzdeki Yenigün kutlamalarında uygulanan "demir dövme" sembolüne işaret eder: "Kutlarım Nevruz'u, demir döverim" (1/12).

Ergenekon destanının en önemli motiflerinden biri bozkurt motifidir. Ozantürk, şu mısrada Yenigün'de (Nevruz'da) Türk'ün, gök yeleli bir kurda dönüştüğünü ifade eder: "Gök yeleli bir kurt Türk Yenigün'de" (2/2). Türk milleti ile bozkurt arasında bir alaka kuran Ozantürk, bu düşüncesini şiir boyunca sürdürür. Her bendin başına o bentle bütünleşen birer bayatı ekleyen Ozantürk, eş sesli kelimelerle cinas sanatı yaptığı bu bayatılarda; "Bozkurtlarla ulu, Türk!" (2/2), "Genç bozkurtlar ulusun" (2/3), "Alkış verir Kurt Ata" (2/4) mısralarına yer verir. Kurt uluması" şairde "kurtuluş", yani özgürlük fikrini canlandırır. Kurt ulumasını bağımsızlık ifadesi olarak kabul eden şair, kurt uludukça, yani hayatta kaldıkça, bozkurt ruhlu Türklerin de özgürlüklerini kazanacaklarını ve bağımsızlıklarını koruyacaklarını düşünür (2/1).

Ergenekon sözünün "geçit vermeyen sarp dağ" manası dışında "erkin kün" (kurtuluş günü) manasına geldiğini ifade eden araştırmacılar da vardır. Ergenekon sözünün bu manasına işaret eden mısralara da rastlanır. Mesela, Ozantürk, Nevruz konulu şiirlerinden birinde geçen şu mısralarda, demirden dağları eritmek için yakılan ateşin "azatlık ateşi" olduğunu ifade eder: "Azatlık ateşi yıldızda, günde / Demirin, çekicin, börkün bayramı" (2/2). Ozantürk, ikinci şiirinin son dörtlüğünde, "Egenekon" sözünün "erkin kün" (kurtuluş günü) manasına geldiğini dile getirir: "Ergenekon 'erkin kün'" (3/9). Nitekim Ozan Nihat da Nevruz'un Ergenekon'dan çıkış ve özgürlük ateşini yakış günü olduğuna işaret eder: "Anlatayım sazım ile sizlere / Ergenekon'dan ilk çıkıştır Nevruz / Ecdadımız ışık tuttu bizlere / Özgürlük ateşi yakıştır Nevruz" (8/1).

3.2. Yenigün Mevsim Geçişleriyle ve Takvim Başlangıcıyla İlgisi

12 Hayvanlı Türk Takvimi olarak adlandırılan eski Türk takviminde, kış mevsiminden bahar mevsimine geçiş sırasında geceyle gündüzün eşit olduğu 21 Mart günü takvim başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Kafalı, 1995: 25-27). Türkler "güneşin hareketlerine göre düzenlenmiş" takvimin başlangıcını 21 Mart kabul ettikleri için, Türklerin yılbaşı kutlamaları bu tarihe rastlamaktadır (Yıldırım, 1998: 145-147). Türk Dünyasında Nevruz karşılığında kullanılan Türkçe asıllı "Baş-ay", "Cılgayak", "Teze il", "Yengikün", "Yeniden doğuş", "Yenigün", "Yeni hayat", "Yeni yıl",

"Yılbaşı", "Yılsırtı" gibi adlandırmalar, bu günün takvim başlangıcıyla ilgisini yansıtmaktadır.

Feymani, Nevruz'un 12 hayvanlı Türk takvimine göre yılbaşı olduğunu söyler: "Türk takviminin yılbaşı" (7/3). Ömer Tombul, "Hoş geldin yeni gün**,** Nevruz merhaba" (1/1) diyerek bu günün yılbaşıyla ilgisine değinir. Ömer Tombul, Nevruz'un takvim başlangıcı, yılbaşı olduğunu "Yine yer küresi döndü dolandı" (1/1) sözleriyle belirtir.

Yenigün'ün kökeniyle ilgili görüşler arasında mitolojik inanışlar öne çıkar (Durbilmez, 2003ç: 340-352). Eski Kam / Şaman inanışlarına göre yaz mevsimi iyilik tanrısını, kış mevsimi ise kötülük tanrısını temsil eder. İyilik tanrısı ile kötülük tanrısının mücadele etiklerine, iyilik tanrısının bu mücadeleyi kazanınca güneşin tutsaklıktan kurtulduğuna ve azatlığına kavuştuğuna inanılır. 21 Mart gününde güneşin azatlığına kavuşması neticesi havaların ısınmaya başladığına, bu zaferi kutlamaya başlayan tabiatın canlandığına inanılır. Açan çiçeklerin, dönen göçmen kuşların bu zaferi müjdelediği düşünülür (Oğuz, 2005: 6).

Yenigün, kış mevsiminden bahar mevsimine geçişin başlangıcı kabul edilir. Konargöçer Türkler, hayvan sürüleriyle birlikte geldikleri kışlaklardan, yeşermeye başlayan yaylaklara göçmeye başlar. Ömer Tombul, Yenigün'ün kış mevsiminden bahar mevsimine geçiş başlangıcı olduğunu şu mısralarında ifade eder: "Bak geride kaldı kara kış günü" (1/2), "Bahar gelir gelmez karlar eriyor" (1/3). Kış mevsiminin soğuk günlerinden sonra ilkbaharın ve yazın özlenen günlerine erişilince tabiatın uyanışıyla birlikte nice canlıların dirildiğini, türlü kuşların cıvıl cıvıl öttüğünü, çeşit çeşit çiçeklerin açtığını, yaz gelince gonca güllerin açmaya başladığını şu mısralarında belirtir:

"Özlenen günlere bugün girilir / İlkbaharda nice canlı dirilir / Yaz gelince gonca güller derilir / Hoş geldin yeni gün, Nevruz merhaba!" (1/4).

Ömer Tombul, 21 Mart'ta gece ile gündüzün eşit olduğunu dile getirir: "Bu gün gece ile gündüz bir eşit" (1/5).

Ozantürk, Yenigün bayramının, kış mevsiminden bahar mevsimine geçiş ve kardan, fırtınadan kurtuluş günü olduğunu ifade eder: "Doğar yürekte gün; kaçar kar, dolu / Karı, fırtınayı terkin bayramı" (2/1).

Ömer Tombul'un şiirinde baharla ilgili şu bilgiler yer alır: Baharın başlangıcıyla birlikte topraklar, taşlar ısınır (1/6). Baharın gelişini her canlı kutlamaktadır (1/7). Bahar gelince koyunlar, kuzular sevinçle meler (1/8). Baharın gelişiyle kırmızı, yeşil giyinen ağaçlar, otlar bayramlıklarını giyinen insanlar gibidir (1/7). Baharın gelişini kutlayan canlılar arasında göçmen

kuşlar da bulunmaktadır (1/8). Bütün kuşlar "merhaba" diyerek baharı karşılar, aynı sevinçle bülbüller de ötmeye başlar (1/6).

Ozantürk, baharla birlikte açan renk renk çiçeklerin ruhlara sinmesi sebebiyle bu bayramdan "Rengarenk çiçeğin, berkin bayramı" (2/3) olarak söz eder. Ali Nebi'nin şiirinde söylediğine göre; dağlar yeşillenir (5/1), kuşlar dillenir (5/1), ağaçlar yeşerir (5/3). Nevruz'da bahar günleri başlar: "Bugün bahar eyyamıdır" (5/2). Kış mevsiminin sona erdiğini ve yaz mevsiminin yaklaştığını haber verir: "Geçti şita döndük yaza" (5/5).

12 Hayvanlı Türk Takvimi, Selçuklu Devleti'nin Sultanı Melikşah döneminde yeniden düzenlenerek "Celali Takvimi" adı verilen bir takvim meydana getirilir. Bu takvime göre yılbaşı 21 Mart'ta başlar. Törenlerle kutlanan bu takvim başlangıcı, Nevruz gününe rastladığı ve bu takvim Melikşah tarafından düzenlendiği için bu güne "Sultan Nevruz" adı verilir (Oğuz, 2005: 6).

Türkiye'de miladi yıl kullanılmakla birlikte, "mali yıl" uygulamasında 1985 yılına kadar resmi olarak "Celali Takvimi" esas alınmıştır. Kaynaklarda geçen "Nevruz-ı Sultanî", "Sultan Nevruz", "Sultan Navrız", "Sultan Mevriz" gibi adlandırmaların asıl sebebi budur. Alevî-Bektaşî Türkler arasında Hz. Muhammed'in güneş, Hz. Ali'nin ay olarak adlandırılması ve bunların da Yenigün ile ilişkilendirilmesi de Nevruz'un Sultan olarak adlandırılmasına yol açmıştır. Pir Sultan'ın şu dörtlükle başlayan şiirinin tamamında "Sultan Nevruz" adlandırmasına yer verildiği görülmektedir:

"Sultan Nevruz günü cemdir erenler / Gönüller şad oldu ehli imanın / Cemal yâri görüp doğru bilenler / Himmeti erince Nevruz Sultan'ın" (4/1). Pir Sultan ve Ali Nebi'nin şiirlerinde "Sultan Nevruz" (4, 5) adı geçer. Ali Nebi de Nevruz şiirindeki her dörtlüğün ayak mısraını "Sultan Nevruz sefa geldin" (5) olarak kullanır.

Ozan-âşık sanatının beslendiği gür kaynaklardan ozan-derviş sanatında da Yenigün'ün bahar mevsimiyle ilgisine değinen şiirlere rastlanır. Mesela Türkiye sahası ozan-derviş sanatının 14. yüzyıldaki en büyük temsilcisi Kaygusuz Abdal, Yenigün'ü baharın başlangıcı kabul ederek, bir Yenigün sabahını şöyle tasvir eder:

> *"Bahar mevsimi gelmiş ve bütün cihan yeşillere bürünmüştür. Kâinat adeta cennete dönüşmüştür. Çiçekler renk ile boyanmışçasına rengârenk olmuştur. Kimi kızıl, kimi ak, kimi de âşıkların rengi gibi sapsarıdır.*
>
> *Menekşe nazara gelerek baharı muştulamıştır. Reyhan çadırını açmış, goncanın yanakları kızarmış, lale gelin gibi eline kına yakmış, zambak da gül bahçesinde nazla salınmaktadır. Bülbül seher*

vakti ötmekte, ördek, kaz, üveyik, bıldırcın su kenarına konmaktadır" (Güzel, 1995: 99).

4. YENİGÜN İLE İLGİLİ İNANIŞLAR VE UYGULAMALAR

Yenigün'ü tarihî şahsiyetlerle, destan kahramanlarıyla, inanç önderleriyle ilişkilendirerek anlatan ozan-âşık şiirleri vardır. Bu destan kahramanları arasında Oğuz Kağan da bulunmaktadır. Mesela Ömer Tombul, Bahar bayramının Oğuz Kağan tarafından sitemli bir şekilde kutlandığını ifade etmektedir: "Bahar bayramını Oğuz Han kurdu" (1/9).

Kazakistan'da anlatılan mitolojik bir efsaneye göre Dede Korkut'un doğduğu ve kopuzu ilk çaldığı gün "ulusun ulu küni" adı verilen nevruzdur. Bu sebeple Nevruz şiirlerinde geçen Dede Korkut adının bu efsaneyle doğrudan veya dolaylı ilgisi olduğunu söyleyebiliriz (Durbilmez, 2003b: 219-232). Mesela Ozantürk'ün "Yenigün / Nevruz" başlıklı şiirinde geçen şu bayatıda Korkut Ata'nın bayramda Türk boylarına ses verdiği belirtilmektedir: "Türkü duy! / Türkü söyle, türkü duy!../ Korkut Ata ses verir / Türk'ü dinle, Türk'ü duy!.." (2/5). Bu şiirde geçen türkü sözcüğü ile Yenigün kutlamalarında söylenen şarkılara da işaret edilmektedir. Türkülerin yaratıcıları ve yaşatıcıları arasında ozan-âşık sanatı temsilcilerinin belirgin bir yeri olduğu bilinmektedir. Âşık sanatı ve edebiyatının kökeni Dede Korkut'a bağlandığı için dolaylı olarak türkü sanatının kaynağı Dede Korkut'tur. Bu sebeple Ozantürk, "Yenigün / Nevruz" şiirinde şöyle söyler:

"Türkü duy!
Türkü söyle, türkü duy!..
Korkut Ata ses verir
Türk'ü dinle, Türk'ü duy!.." (2/5)

Ömer Tombul, ilk mayanın Türkler tarafından, 21 Mart'ta keşfedilerek hamur yoğurulduğunu, sütü mayalayıp yoğurt yapan ilk insanların da Türkler olduğunu şöyle ifade eder: "Hamuru ilk önce Türkler yoğurdu / Türkler icat etti sütten yoğurdu" (1/11). Aynı âşık, Yenigün'de toprağın ısınmaya başlamasıyla bitkilerin yeşermeye başlamasını "Toprak ana nice canlı doğurdu" (1/11) mısraıyla dile getirir.

Ozantürk, bir şiirinde Yenigün'ü anlatırken kâinatın uyanışını ve tabiatın dirilişini "umut" sözcüğüyle bir arada ifade eder (3/2). Ozantürk, bu şiirinde, cemrenin havaya, suya ve toprağa düşmesini de "aşk" ve "huzur" kelimeleriyle birlikte dile getirir (3/3).

Bayram günü yakılan ateşin üstünden atlama geleneği, mitolojik kökenli uygulamalardan biridir. Âşık şiirlerinde bu uygulamalardan söz eden mısralara da rastlanır. Mesela Ömer Tombul, bu konuda "Nicesi sevinçten ateşten atlar" (17) mısraını söyler. Ozantürk, "Türk'e büyük toy, düğün"

(3/9) dediği Yenigün'de erken kalkarak ateş yakılmasını, Türk'ün aile olacağının tütmesinin bir sembolü olarak görür: "Erken uyan, ateş yak / Tütsün hürce her ocak" (3/8).

Yenigün ile ilgili Müslüman Türkler arasında çeşitli inanışlar meydana gelmiştir. Bu inanışlara göre dünyanın ve ilk insanın yaratılışıyla ve Nuh tufanıyla Yenigün'ün ilgisi vardır. Âdem, Nuh, Yunus, Yusuf, Musa ve Muhammed Mustafa ile Yenigün arasında bağlantı kuran inanışlar da bulunmaktadır. Bu inanışlardan bir kısmı şöyle sıralanmaktadır:

> *"Tanrı, yeryüzünü 21 Mart'ta yaratmış olup yıldızları burçlarına o gün dağıtmıştır. İnsanlığın atası kabul edilen Hz. Âdem'in çamuru 21 Mart'ta karılmıştır. Şeytan'a uyarak yasak meyve yedikleri için Serendip Adası'na sürülen Hz. Âdem ile Cidde'ye sürülen Hz. Havva pişman olunca Tanrı onları affetmiş ve ikisi 21 Mart tarihinde Arafat'ta buluşmuşlardır. Tufandan sonra gönderilen güvercin ağzında bir defne dalı ile gemiye dönünce; baharın geldiğini, toprağın kuruduğunu anlayan Hz. Nuh karaya bu gün ayak basmıştır. Hz. Yunus'un balık tarafından korunduktan sonra karaya çıktığı gündür. Kardeşleri tarafından kuyuya atılan Hz. Yusuf'u, bir bezirgân, kuyudan bu gün kurtarmıştır. Hz. Musa, asasıyla Kızıldeniz'i yararak karşıya bu günde geçmiştir. Hz. Muhammed'e peygamberlik hilatının giydirildiği gündür. Hz. Ali'nin doğum günü; Hz. Fâtıma ile evlendiği, halife olduğu gündür"* (Durbilmez, 2003: 219-232; Oğuz, 2005: 5-7).

Maksut Feryadî, Yenigün'ün Hz. Ali ile ilgisine değinerek, bu bayramın Şahımerdan Ali Bayramı olduğunu söyler (6/5).

Anadolu'da yaşayan Alevî ve Bektaşi Türkmenler arasında cem ayini bir ibadettir. Cem ayinleri arasında "Nevruz cemi"nin de özel bir yeri vardır. Pir Sultan Abdal, Nevruz günü "cem" yapıldığını şöyle ifade eder: "Sultan Nevruz günü cemdir erenler / Gönüller şad oldu ehli imanın / Cemal yâri görüp doğru bilenler / Himmeti erince Nevruz Sultan'ın" (4/1).

Pir Sultan Abdal, aynı şiirin şu mısralarında da cem töreniyle ilgili ifadelere yer verir:

"Erenler ceminde bade sundular" (4/2), "Erenler dergâhı ruşen bu günde / Doldurmuş badeyi sunar elinde" (4/3), "Muhip olan bugün ceme dolanır" (4/4), "Cümle muhip bugün cemde buluna" (4/5), "Pir Sultan'ım eydür: Erenler cemde" (4/7).

Pir Sultan Abdal, "cem" sözünün aynı zamanda "birlik" anlamına geldiğini de vurgulayan şu mısraında bayram günü bir araya gelen insanların birlik olduklarını ifade eder: "Sultan Nevruz günü birlik olurlar" (4/6).

Nevruz günü Boz atlı Hızır'ın geldiğine inanılır. Ozantürk'ün şu mısraında da bu inanışın izlerine rastlanır: "Boz atınla gel Hızır" (3/3). Yenigün / Nevruz ile Hızır kültü arasında bağlantıya başka bir şiirinde de değinen Ozantürk; "Hızır yoldaşın olsun!" (2/4) diye dua eder.

Ali Nebi'nin şiirinde İslami inanışlar da belirgindir. O, Sultan Nevruz geldiğinde kuşların Allah diye öttüğünü, dağların ve taşların dua ettiğini söyler: "Allah deyi öten kuşlar / Dua eyler dağlar taşlar" (5/3).

Feymani, Yenigün'ün Satuk Buğra Han'dan beri kutlanan bir bayram olduğunu söyler (7/4).

5. YENİGÜN ŞENLİKLERİ

Ozan-âşık sanatı temsilcilerinin belirgin özelliklerinden biri de şiirlerini genellikle saz (bağlama eşliğinde söylemeleridir (Durbilmez, 2003c: 148-158). Yenigün şenliklerinde de saz özel bir yer tutar. Âşık sanatı alanında UNESCO Türkiye Millî Komitesi tarafından Yaşayan İnsan Hazinesi ilan edilen Âşık Maksut Feryadî, bu bayramı saz çalarak kutladığını şöyle ifade eder: "*Âşık Maksut* telli sazını çalsın / Nevruz Bayramımız mübarek olsun" (6/6). Ozan Nihat, "Anlatayım sazım ile sizlere" (8/1) diyerek Yenigün'ü sazı eşliğinde anlatır. Ali Nebi; "Geçti şita döndük yaza / *Ali Nebi*'m vurur saza" (5/5) sözleriyle kış (şita) mevsiminden yaza geçişte saz çalarak şenlik yapıldığını belirtir.

Yenigün şenlikleri bir düğün gibi kabul edildiği için, bu şenliklerde davullar çalınarak halaylar çekilmesi de Türkiye sahasında yaygındır. Maksut Feryadi, Yenigün bayramında yedi levin honçalarının bezendiğini, yumurtaların kırmızıya boyandığını (6/3), semeni yeşertildiğini, kapı pusup baca baca gezildiğini (6/4), güllerin çiçeklere karıştığını, yüzlerin güldüğünü, küslerin barıştığını, davullar çalınarak eğlenceler düzenlendiğini söyler:

"Nevruz, tabiatın dirildiği gün / Nevruz Bayramımız mübarek olsun / Nevruz, gönüllerin durulduğu gün / Küskünler barışsın, davullar çalsın / Nevruz Bayramımız mübarek olsun" (6/1)

Feymani, bayramda oynanan sinsin, cirit gibi oyunların varlığına dikkat çeker (7/5). Ozantürk de Yenigün'de ateşler yakılıp sinsin oynanmasına değinir: "Gelince Yenigün, karakış sinsin! / Yakılsın ateşler, oynansın Sinsin..." (2/3).

"Bir sürur Yenigün, Türk'ün bayramı" (2/4) diyen Ozantürk, bayram şenliklerini "görkemli toylar" olarak adlandırır. Bu büyük toylarda büyüklerin ve küçüklerin bir arada sevinçle eğlendiklerini belirtir. Şenlik, düğün anlamındaki toy sözü ile Anadolu Türkçesi ağızlarında "çocuk,

küçük" anlamlarına da gelen "toy" arasında cinas sanatı yapar: Her yirmi bir martta görkemli toylar / Toylarda sevinçli büyükler, toylar..." (2/4)

Maksut Feryadî, Yenigün'ün bir bayram olduğunu, bu bayram gününde gönüllerin durulduğunu, küslerin barıştığını, eğlenceler yapıldığını şöyle ifade eder: "Nevruz, gönüllerin durulduğu gün / Küskünler barışsın, davullar çalsın / Nevruz Bayramımız mübarek olsun" (6/1).

Maksut Feryadî, Yenigün'den "tabiatın dirildiği gün" (6/1) olarak söz eder. Yenigün gelince ılık ılık yel estiğini, tabiatın baştanbaşa canlanarak coştuğunu, yeşeren dağların çobanı çağırdığını, çobanın sürüsünü yaymak için telesidiğini, hasretlik çekenlerin bu günde muradına kavuştuğunu şöyle ifade eder:

"Nevruz gelir ılık ılık yel eser / Tabiat canlanır, coşar seraser / Dağ çobanı sesler, çoban teleser / Bırakın hasretler muradın alsın / Nevruz Bayramımız mübarek olsun" (6/2).

Yenigün'ün gelişiyle birlikte canlanan tabiat al, yeşil, mor, mavi, sarı renkleriyle bezenir (6/3).

Ozan Nihat, 21 Mart'ta başlayan ilkbaharın mutluluk saçtığını, kırlarda rengarenk çiçekler açtığını, Yenigün'ün gözlerden kalplere geçen bir nakış olduğunu söyler (8/2). Yenigün bir bayram olduğu için, Ozan Nihat, gönülden gönüle akış olarak tasvir ettiği bu bayramın sevgi, kardeşlik ve barış içinde kutlandığını belirtir (8/4). İnsanlığı saran ana, dünyaya sevgiyle bakan Hacı Bektaş Veli ve Mevlana ile Nevruz arasında alaka kurar (8/3).

6. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Derviş sanatından ve ozan sanatından beslenen âşık sanatı temsilcileri, Yenigün bayramı şenliklerinde önemli görevler almaktadırlar. Ozan-âşık sanatının yaygın olduğu Azerbaycan, Türkiye, İran, Irak, Suriye ve Balkan ülkelerinde Yenigün konulu zengin bir şiir varlığı meydana getirildiği görülmektedir. Bu kadar geniş bir coğrafyada varlığını devam ettiren ozan-âşık sanatının Türkiye sahasında da Selçuklular, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde Yenigün konulu şiirler söyleyen / yazan çok sayıda gelenek temsilcisi sanatçılar olduğu bilinmektedir. Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra bütün Türk Dünyasında ve Türk kültür coğrafyasında olduğu gibi Türkiye sahasında da Yenigün (Nevruz) bayramı şenlikleri yaygınlaşmakta ve ozan-âşık sanatı temsilcileri bu kutlamalarda yer almaktadır. Bu sanatçılar tarafından çoğunlukla saz (bağlama) eşliğinde söylenen Yenigün konulu şiirler, zengin bir "Yenigün edebiyatı" meydana getirmektedir. Ozan-âşık sanatında Nevruziye, Baharname gibi adlarla verilen bir nazım türü bulunmaktadır.

Örnekleme metoduyla seçilerek incelenen Pir Sultan Abdal, Âşık Maksut Feryadî, Âşık Feymanî, Ali Nebi, Ozan Nihat, Ozantürk ve Ömer Tombul'un Yenigün şiirleri, bu bayramın çeşitli özellikleri hakkında bilgiler vermektedir. Bu bilgiler arasında Yenigün'ün mitolojik kökenleri, mevsim geçişleriyle ilgisi ve takvim başlangıcı (yılbaşı) olarak kabul edilmesi, kutlandığı ülkeler ve kutlayan topluluklar gibi konular yer almaktadır. Bu bilgiler, folklor ve edebiyat araştırmacıları açısından oldukça önemlidir.

Örnek olarak seçilen incelendiğinde, Yenigün ile ilgili şu hususlara dikkat çekildiği görülmektedir:

1) Yenigün bayramının, 12 hayvanlı Türk takvimine göre yılbaşı olduğunu belirten şiirler bulunmaktadır. Bu şiirlerde Yenigün, kış mevsiminden bahar mevsimine geçişin başlangıcı kabul edilmektedir. Mevsim değişikliğine değinen şiirlerde Yenigün; tabiatın yeniden dirildiği, yeryüzünün yeşilliklerle donandığı, rengarenk çiçeklerin açtığı bir gün olarak betimlenmektedir.

2) Yenigün, bir bayram günü olarak tasvir edilmekte, bayramla ilgili töre, gelenek ve göreneklere, inanış ve uygulamalara, eğlencelere özel bir yer verilmektedir. Bu bayramın Göktürklerden yadigâr kalan bir Türk bayramı olduğu belirtilmektedir. Bu bayramın Ergenekon'dan çıkış günü olduğunu belirten şiirler çoktur. Bu sebeple "bozkurt", "demirden dağı eritme", "sarp dağları aşma", "ateş", vd. gibi motifler geniş yer verildiği görülmektedir.

3) Yenigün'ün benimsendiği ülkeler ve topluluklardan söz eden şiirlerde, bu bayramın Türk kültür coğrafyasına ve bu coğrafyaya komşu olan ülkelere özgü bir bahar bayramı olduğu ifade edilmektedir. Bayramın Kuzey Türkleri, Güney Türkleri, Doğu Türkleri arasında büyük toylarla (şenliklerle) kutlandığı belirtilmektedir.

4) Yenigün'ü tarihî şahsiyetlerle, destan kahramanlarıyla, inanç önderleriyle ilişkilendirerek anlatan şiirler çoktur. Bayramın Bozkurt, Ergenekon, Oğuz Kağan, Satuk Buğra Han anlatılarıyla ilişkisini vurgulayan örneklere rastlanmaktadır.

5) Türk boyları ve akraba topluluklar arasında hamur mayalama ve yoğurt mayalamanın başlangıcını Yenigün'e bağlayan mısralara rastlanmaktadır.

6) Yenigün'e bağlı olarak; ateşler yakıp sinsin adı verilen oyunlar oynanması, yedi levin honçalarının bezenmesi, yumurtaların kırmızıya boyanması, semeni yeşertilmesi, kapı pusup baca baca gezilmesi, saz çalıp şiirler söyleyerek şenlikler yapılması, vd. gibi uygulamalara yer verildiğini belirten örnekler vardır.

7) Yenigün'e bağlı inanış ve uygulamalardan söz eden şiirlerde mitolojik motiflere önemli bir yer verildiği görülmektedir. Su kültü, ateş kültü, ağaç

kültü, dağ kültü, atalar kültü, Hızır kültü, vd. ile ilgili inanışların günümüzde de yaşadığı bu örneklerden anlaşılmaktadır.

8) Müslüman Türkler arasında mitolojik inanışların bir kısmının İslami inanışlarla birleştirilerek yaşatıldığını gösteren örneklere rastlanmaktadır. Bu inanışlar arasında dünyanın ve ilk insanın yaratılışı ve Nuh tufanı özel bir yer tutar. Hz. Muhammed ve Hz. Ali'ye bağlı önemli günlerin genellikle Yenigün ile ilişkilendirildiği görülür. Ayrıca Âdem, Nuh, Yunus, Yusuf ve Musa peygamberlerle ilgili bazı kıssalar halk tarafından Yenigün'e bağlanarak anlatıldığı için bu inanışların izlerine ozan-âşık şiirlerinde de rastlanmaktadır.

9) Küslerin barışması, birlik ve beraberlik duygularının pekiştirilmesi, vd. gibi uygulamalar, bu bayramın millî ve dinî bir bayram gibi kutlandığını da göstermektedir.

KAYNAKLAR

Albayrak, H. (2022). A Study of Ozantürk's Epic of 'Turnalar' in Terms of Nationalism Theories. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(56), 30-52.

Albayrak, H. (2023). Ozantürk'ün Şiirleri Üzerinde Simgesel Etkileşimcilik Kuramı Bakımından Bir İnceleme (Gönül Coğrafyamızda- Dede Korkut Ruhuyla), *Prof. Dr. Bayram Durbilmez'e Armağan -55. Yaş Anısına-,* (Hzl. F. Tekin- M.A. Ayvaz- Ö. Özdemir, Ş. Gümüş, Ed. N. Özkan), 65-97.

Albayrak, H. (2024). Ozantürk'ün Azerbaycan Destanları ve Bu Destanların İçerik Analizi, *ZfWT / Zeitschrift für die Welt der Türken* 16 (3), 171-195.

Alptekin, A. B. (2015). *Anadolu'dan Kıbrıs'a Halk Kültürü Köprüsü.* Akçağ Yayınları.

Alptekin, A. B. & Sakaoğlu, S. (2006). *Türk Saz Şiiri Antolojisi (14-21. Yüzyıllar).* Akçağ Yayınları.

Alptekin, A. B. & Güzel, A. (2010). *Geçmişten Günümüze Âşıkların Dilinde Sarıkamış.* (Hzl. B. Sönmez), Omnia Yayınları.

Avcı, A. H. (2012). *Osmanlı Gizli Tarihinde Pir Sultan Abdal ve Bütün Deyişleri*. Ankara: Barış Kitap Yayınları.

Aydın, F. (2023). Ozantürk'ün Gönül Coğrafyasında Dede Korkut Üzerine Bir İnceleme, *Prof. Dr. Bayram Durbilmez'e Armağan -55. Yaş Anısına-,* (Hzl. F. Tekin- M.A. Ayvaz- Ö. Özdemir, Ş. Gümüş, Ed. N. Özkan), 187-208.

Artun, E. (1996). Günümüzde Âşıklık Geleneği (1966-1996) ve Âşık Feymani, Adana: Adana Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Yayınları.

Benek Kaya, A. (2005). *Halk Şairi Ömer Tombul.* Sivas: Dilek Ofset Matbaacılık.

Bolçay, E. (2012). *Kars'ta Âşıklık Geleneği ve Karslı Âşık Maksut Koca'nın Hayatı, Sanatı ve Şiirleri.* Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Cumbur, M. (1995). Klâsik Edebiyatımızda Nevruz, *Nevruz- Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri,* (Hzl. S. Tural), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Çay, A. M. (1998). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz,* Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Deligöz, H. (2007). *Pir Sultan'ın Şiirlerinin Tahlili ve Dayandığı Temeller.* İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Demir, N. (2003). Nevruz'un Anlamı, *TÜRKSOY/ Türk Dünyası-Kültür-Sanat-Bilim-Haber ve Araştırma Dergisi,* 2 (9), 43.

Durbilmez, B. (2003a). Türk Kültüründe Yenigün/ Nevruz Bayramı, *TÜRKSOY/ Türk Dünyası-Kültür-Sanat-Bilim-Haber ve Araştırma Dergisi,* 2 (9), 29-34.

Durbilmez, B. (2003b). Efsaneden Destana: Kazakistan'da Korkut Ata ve Korkut Küyü, *Millî Folklor*, 8 (60), 219-232.

Durbilmez, B. (2003c). Âşıklık Geleneklerinde Saz, *Millî Folklor*, 11 (85), 148-158.

Durbilmez, B. (2003ç). Nahçıvan Halk İnanışlarında Mitolojik İnanışlar, *Turkish Studies*, 3 (7), 340-352.

Durbilmez, B. (2007). Âşık Tarzı Şiirlerde Sözlü Tarih (Kayserili ve Yozgatlı Âşıkların Şiirlerinden Örneklerle), *II. Kayseri ve Yöresi Kültür, Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni (10-12 Nisan 2006)- Bildiriler,* Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları, 299-317.

Durbilmez, B. (2013a). Halk Bilimi Araştırmalarının 100. Yılında: Halk Bilimi ile Edebiyat'ın Ortak Alanları ve Halk Edebiyatı Üzerine Bir Değerlendirme, *Millî Folklor*, 13 (99), 101-112.

Durbilmez, B. (2013b). Tarihî Gerçeklerin Âşık Edebiyatına Yansıması Bağlamında Türk Mukavemet Teşkilatı ve Kıbrıs Mücahitleri*, Folklor / Edebiyat - Folklore/ Literature,* 19 (76), 173-193.

Durbilmez, B. (2017). *Gelenekli Türk Anlatıları-1.* İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınları.

Durbilmez, B. (2018). *Âşık Edebiyatı ve Taşpınarlı Halk Şairleri.* 5. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.

Durbilmez, B. (2019a). *Türk Kültür Coğrafyası, Halk Bilimi ve Edebiyat Araştırmaları.* İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınları.

Durbilmez, B. (2019b). *Türk Dünyası Kültürü-2.* İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınları.

Durbilmez, B. (2019c). *Derviş Tarzı Türk Edebiyatı ve Sıdkı Baba Divanı.* İstanbul: Bilge Kültür ve Sanat Yayınları.

Durbilmez, B. (2020). *Âşık Edebiyatında Şiir Sanatı- Hasreti'den Örneklerle,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Durbilmez, B. (2021a). *Gönül Coğrafyamızda -Dede Korkut Ruhuyla-.* Ankara: Sonçağ Yayınları.

Durbilmez, B. (2021b). *ç/Ağlayan s/Özler: Öze Dönüş.* Ankara: Sonçağ Yayınları.

Genç, R. (1995). Türk Tarihinde ve Kültüründe Nevruz, *Nevruz- Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri,* (Hzl. S. Tural), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Gölpınarlı, A. (2013). *Pir Sultan Abdal.* İstanbul: Kapı Yayınları.

Gümüş, Ş. (2024). *40. Sanat Yılında Ozanların Gönül Dilinden Prof. Dr. Bayram Durbilmez'e Şiirler.* Çanakkale: PA Paradigma Akademi Yayınları.

Günay, U. (2008). *Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Güzel, A. (1995). XIV-XV. Yüzyıl Edebiyatında Nevruz ve Nevruziyeler, *Nevruz- Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri,* (Hzl. S. Tural), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Kafalı, M. (1995). Türk Kültüründe Nevruz ve Takvim, *Nevruz- Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri,* (Hzl. S. Tural), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Karadavut, Z. (1993). *Ozan Nihat, Hayatı, Sanatı ve Şiirlerinden Örnekler.* Denizli: Basım Ajans Yayınları.

Kılıç, F. (2000). Osmanlı Devletinde ve Klâsik Edebiyatımızda Nevruz, *Türk Kültüründe Nevruz Üçüncü Uluslararası Bilgi Şöleni,* (Hzl. E. Kılıç), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Mahiroğulları, A. (1966). *Dünden Bugüne Zara.* Sivas.

Oğuz, M. Ö. (2005). Somut Olmayan Kültürel Miras: Türkiye'de Nevruz/ Yenigün, *Millî Folklor,* 17 (65), 5-16.

Öztelli, C. (1983). *Pir Sultan Abdal, Bütün Şiirleri*. İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.

Sakaoğlu, S. & Alptekin, A. B. (2004). Türkiye'de Nevruz, *Türk Dünyası Nevruz Ansiklopedisi*, (Ed. M. Öcal Oğuz), Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları: Ankara.

Somuncu, A. Ş. (2023). Âşık Edebiyatında Değerler Eğitimi: Ozantürk'ün Şiirlerinden Örneklerle, *Prof. Dr. Bayram Durbilmez'e Armağan -55. Yaş Anısına-,* (Hzl. F. Tekin- M.A. Ayvaz- Ö. Özdemir, Ş. Gümüş, Ed. N. Özkan), 147-166.

Yıldırım, D. (1998). Türklerin Yılbaşı/ Özgürlük Günü Bayramı, *Türk Bitiği/ Araştırma-İnceleme Yazıları*, Ankara: Akçağ Yayınları.

ELEKTRONİK KANYAKLAR

URL-1: Erol, M. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/durbilmez-ozanturk-bayram-durbilmez (Erişim Tarihi: 24.11.2024)

URL-2: Çil, M. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/omer-tombul-omer-tombul (Erişim Tarihi: 24.11.2024)

URL-3: Bekki, S. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/pir-sultan-abdal (Erişim Tarihi: 24.11.2024)

URL-4: Kaya, D. https://dogankaya.com/fotograf/sivasli_asiklarin_nevruz_konulu_siirleri.pdf (Erişim tarihi: 24.11.2024)

URL-5: Kaya, D. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ali-nebi (Erişim Tarihi: 24.11.2024)

URL-6: Tazegül, E. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/feryadi-maksut-koca (Erişim Tarihi: 24.11.2024)

URL-7: Arı, B. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/feymani-coban-osman-osman-taskaya (Erişim Tarihi: 24.11.2024)

URL-8: Yazar, S. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mahmutoglu-nihat-ozan-nihat-nihat (Erişim Tarihi: 24.11.2024)

URL-9: Koca, M. https://www.facebook.com/100030921867192/posts/4945954775485145 (Erişim tarihi: 24.11.2024)

URL-10: Taşkaya, O. https://www.antoloji.com/nevruz-6-siiri (Erişim tarihi: 24.11.2024)

URL-11:Sönmez, N. https://www.youtube.com/watch?v=gE_X_QBEJQc (Erişim tarihi: 24.11.2024)

HAMMER-PURGSTALL'IN ÇUBUKOĞLU'NA ATFETTİĞİ BİR ŞİİRİN İZİNDE

Prof. Dr. Ali DUYMAZ
Balıkesir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
ORCID: 0000-0002-2890-2749
ali_duymaz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Joseph von Hammer-Purgstall, Osmanlı coğrafyasından topladığı yazma eserleri Viyana'ya götürmüş ve bunlardan yararlanarak *Geschichte der osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit*[1] adlı bir eser kaleme almıştır. Bu eseriyle Osmanlı şiirinin Batı'da tanınmasına önemli katkılarda bulunmuş bir şarkiyatçı niteliği kazanan Hammer, yalnızca divan şiirini değil XVII. yüzyıl Türk halk şairleri ve âşıklarının eserlerini de Avrupa literatürüne taşımıştır. Özellikle şahsi koleksiyonunda bulunan ve günümüzde Avusturya Millî Kütüphanesi'nde korunan cönk ve mecmualar, Karacaoğlan, Kuloğlu, Kayıkçı Mustafa, Âşık Ömer ve Âşık Sun'î gibi şairlerin şiirlerinin günümüze ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Hammer'in söz konusu eseri, XIX. yüzyılın kataloglama ve tasnif anlayışının izlerini taşıdığından günümüz metin tenkidi bakımından yeniden değerlendirilmesi gereken birtakım kayıtlar da içermektedir.

Hayatı hakkında çok sınırlı bilgi ve kendisine izafe edilen az sayıda şiir bulunan halk şairlerinden Çubukoğlu[2] hakkında yapılan araştırmaların dayandığı ilk kayıt da Joseph von Hammer-Purgstall'ın *Geschichte der osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit* adlı eserinde yer almaktadır. Hammer, Viyana'da bulunan Cod. Mixt. 432 numaralı "sefine"ye yani cönke dayanarak Çubukoğlu'nu IV. Mehmed devri saz şairleri arasında göstermiş,

---

[1] Eserin Türk edebiyatı kamuoyuna ve akademik çevrelere tanıtılmasında Mehmet Fuat Köprülü'nün 24 Ocak 1929 tarihli *Hayat Mecmuası*'nda yayımladığı yazının da özel bir yeri vardır. Köprülü'nün "Hammer'in Osmanlı Şiir Sanatı Tarihi" başlıklı yazısı, Joseph von Hammer-Purgstall'ın 2.200'den fazla şairi kapsayan kütüphane emeğini takdir etmekle birlikt, eseri modern ve sosyo-tarihsel bir metodolojiyle eleştirmiştir. Hammer'ın çalışmasının analitik bir edebiyat tarihi olmaktan ziyade geleneksel tezkire anlayışını aşamamış kronolojik bir katalog düzeyinde kaldığını ve metinlerde ciddi okuma hataları barındırdığını savunmuştur. Bir milletin edebiyat tarihinin dışarıdan mekanik bir derlemeyle değil, o kültürün ruhunu içeriden hisseden millî bir ilim kadrosu tarafından yazılabileceğini vurgulayan bu yaklaşım, edebiyat tarihi incelemelerinde de rehber olabilecek bilimsel ve metodolojik bir çerçeve sunmaktadır (Köprülü, 1929).

[2] Şairin mahlası yazmadaki başlıkta *Çubuğoğlu* (چبـوغ اوغل) şeklinde kaydedilmiş olmakla birlikte, literatürdeki yaygın kullanım dikkate alınarak bu çalışmada *Çubukoğlu* imlası tercih edilmiştir.

mahlasını Almancaya “Pfeifensohn” (Çubuk-oğlu) şeklinde çevirmiş, onu “Bänkelsänger” yani “meydan şairi” olarak nitelendirmiş ve yazmada gördüğü bir şiir parçasını Almancaya tercüme etmiştir. Böylece Çubukoğlu hakkında sonraki araştırmalarda kullanılan temel kayıt ortaya çıkmıştır.

Hammer’in aktardığı bu bilgiler uzun süre temel başvuru kaynağı olarak kullanılmıştır. Ancak bu bilgilerin dayandığı cönk, fiziksel yapısı ve metin düzeni bakımından müstakil olarak yeterince incelenmemiştir. Sonraki araştırmaların önemli bir bölümünde Hammer’in verdiği bilgiler doğrudan veya Sadeddin Nüzhet Ergun aracılığıyla aktarılmış, buna karşılık Hammer’in yararlandığı yazmanın fiziksel durumu, yaprak bütünlüğü ve metin sıralaması üzerinde yeterince durulmamıştır.

Bu araştırmanın hareket noktası da burada ortaya çıkmaktadır. Çünkü Hammer’in kullandığı cönkün bugün ulaşılabilen nüshası[3] yeniden incelendiğinde Çubukoğlu başlığını takip etmesi gereken varağın eksik olduğu görülmektedir. Cönkün ilgili kısımları, sayfa düzeni ve reddâde sistemiyle birlikte değerlendirildiğinde Hammer’in Çubukoğlu’na ait kabul ederek Almancaya çevirdiği dörtlüğün, aslında “Âşık Kadı” mahlaslı bir şaire ait bir şiirin son dörtlüğü olarak yer aldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesele yalnızca bir şiirin yanlış bir isnadı değil, XIX. yüzyılda gerçekleştirilmiş bir cönk okumasının hangi metin ve fiziksel şartlar üzerine kurulduğunun yeniden değerlendirilmesidir.

Bu çalışma Çubukoğlu’nun biyografisini veya şiir külliyatını yeniden kurmayı amaçlamamaktadır. Şairin kimliği, şiirlerinin aidiyeti, cönklerde ve Ermeni harfli Türkçe yazmalarda yer alan metinler, daha geniş kapsamlı bir araştırmanın konusu olacaktır. Buradaki amaç, Hammer-Purgstall’ın Çubukoğlu’na ilişkin değerlendirmelerinin dayandığı cönkü yeniden okumak ve bu değerlendirmenin metin zeminini açıklığa kavuşturmaktır.

Bu çerçevede iki temel belge esas alınmıştır. İlk olarak Hammer-Purgstall’ın *Geschichte der osmanischen Dichtkunst* adlı eserindeki Çubukoğlu kaydı değerlendirilmiş, ikinci olarak Hammer’in yararlandığı Cod. Mixt. 432 numaralı cönk, başlık düzeni, yaprak bütünlüğü ve reddâde sistemi bakımından incelenmiştir. Bulgular ışığında Hammer’in kaydı ile mevcut cönk arasındaki ilişki çeşitli açılardan tartışılmıştır. Bu yönüyle çalışma, bir şair monografisinden ziyade tek bir yazma eser üzerinden şekillenen bir kaynak tenkidi niteliğindedir.

[3] Söz konusu yazma, Hill Müzesi ve El Yazması Kütüphanesi'nin Avusturya Millî Kütüphanesi'nden 1971 yılında aldığı mikrofilm kopyalarından dijital ortama aktarılmış ve internet sitesi üzerinden incelenmiştir: https://www.vhmml.org/readingRoom/view/529163.

2. HAMMER-PURGSTALL'IN ÇUBUKOĞLU KAYDI: METİN VE İLK DEĞERLENDİRME

Daha önce belirttiğimiz üzere Çubukoğlu mahlasının tespit edilebildiği ilk kayıt, Joseph von Hammer-Purgstall'ın *Geschichte der osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit* adlı eserinde yer almaktadır. Hammer, Osmanlı şiir tarihini hazırlarken yararlandığı Viyana Saray Kütüphanesi'nde yani bugünkü Avusturya Millî Kütüphanesi'nde Cod. Mixt. 432 numarasıyla kayıtlı olan cönkte Çubukoğlu adına rastlamış, şair hakkında kısa bir açıklama yaptıktan sonra cönkte bulunan bir şiir parçasını Almancaya tercüme ederek eserine almıştır.

Hammer'in Çubukoğlu hakkında verdiği bilgiler oldukça sınırlıdır. Şairin doğum yeri, yetiştiği çevre, mesleği veya şiir anlayışı hakkında ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Hammer, Çubukoğlu'nu Sultan IV. Mehmed devri şairleri arasında değerlendirmiş ve "sefine"de gördüğü bir şiirden aldığı dörtlüğü Almancaya çevirerek eserine eklemiştir. İlgili kısmın Almancası şöyledir:

"MDCXXII Tschubukoghli

Tschubukoghli, d. i. der Pfeifensohn. Ein Bänkelsänger aus der Zeit Mohammed's IV.

Verliebter Richter sagt, es brennt mein Herz,

Ich schwör es auch bey meiner Liebe Schmerz;

Dein Mund ist Zuckerkandel, o mein Leben,

Wie kann dich, wer dich liebet, ie aufgeben?" (Hammer, 1837, C. 3, s. 600)

Hammer'in Çubukoğlu hakkında verdiği kısa bilgi ve örnelediği dörtlüğün Türkçesi ise şöyledir:

"MDCXXII Tschubukoghli

Çubukoğlu, 'Pipo/çubuk sahibi kişinin oğlu'. Sultan IV. Mehmed devrinde yaşamış bir meydan şairidir.

Âşık Kadı der ki: 'Yüreğim yanar'

Aşkımın acısı üzerine yeminler ederim,

Ağzın nöbet şekeridir ey ömrümün varı,

Seni seven kişi senden nasıl vazgeçer?"

Bu bilgiler, ilk bakışta biyografik bir değerlendirme izlenimi verse de Hammer'in verdiği metnin yapısı farklı bir durumu işaret etmektedir. Şair hakkında verilen bilgilerin hemen tamamı doğrudan cönkteki başlık, şiir parçası ve kısa kayıtlardan çıkarılmış görünmektedir. Bu nedenle Hammer'in

Çubukoğlu kaydı, müstakil bir biyografiden çok kullandığı cönkün sunduğu malzemenin kısa bir değerlendirmesi niteliğindedir.

Hammer'in terminolojisi de bu bağlamda dikkat çekicidir. Çubukoğlu mahlasını "Pfeifensohn" biçiminde çevirmesi, mahlasın anlamını Batılı okuyucuya açıklama çabası olarak değerlendirilebilir. Şairi "Bänkelsänger" olarak nitelendirmesi ise Osmanlı sahası âşıklık geleneğini Avrupa halk şiirindeki tanıdık bir anlatıcı tipi üzerinden açıklama girişimidir. Bu kavramları Osmanlı sahası âşıklık geleneğinin özgün terimleri olarak değil XIX. yüzyıl Avrupa literatüründe açıklayıcı karşılıklar olarak değerlendirmek gerekir.

Hammer'in kaydındaki asıl problem ise Almancaya çevirdiği şiir parçasında ortaya çıkmaktadır. Yaklaşık iki asır boyunca Çubukoğlu'na ait kabul edilen bu dörtlük, bugün incelenebilen yazma nüshadaki metin düzeniyle tam olarak örtüşmemektedir. Mevcut nüshada Çubukoğlu başlığını takip etmesi gereken yaprağın eksik olduğu, Hammer'in çevirdiği dörtlüğün ise kayıp olan sayfa veya sayfalarda yer alan "Âşık Kadı" mahlaslı şaire ait bir şiirin son dörtlüğü olarak bulunduğu anlaşılmaktadır. Cönkün 19. yüzyıldaki fiziksel durumuyla ilgili ihtiyatlı yaklaşımı korumakla birlikte, mevcut bulgular Hammer'in kaydının hatalı olduğunu göstermektedir.

3. HAMMER-PURGSTALL'IN YARARLANDIĞI MIXT. 432 NUMARALI CÖNK

Hammer'in Çubukoğlu hakkında verdiği bilgilerin güvenilirliğini değerlendirebilmek için öncelikle yararlandığı cönkün özelliklerinin ortaya konulması gerekir. Çünkü Hammer, şair hakkındaki bilgileri biyografik kaynaklardan değil büyük ölçüde Cod. Mixt. 432 numaralı cönkten elde etmiştir.

Söz konusu cönk, Avusturya Millî Kütüphanesi'nde Cod. Mixt. 432 (eski Hammer Nr. 37) demirbaş numarasıyla kayıtlıdır. Gustav Flügel'in 1865 tarihli katalogunda 764 numarada tanıtılan cönk, XVIII. yüzyıla ait bir "sefine" olarak tanımlanmış ve istinsah tarihi H. 1145 (M. 1732) olarak kaydedilmiştir. Cönkün son varağındaki H. 1223 (M. 1808) tarihli Joseph von Hammer-Purgstall'a ait Arapça mülkiyet mührü, yazmanın Hammer'in şahsî koleksiyonunda bulunduğunu göstermektedir. Daha sonra koleksiyonun Avusturya Millî Kütüphanesi'ne intikaliyle cönk bugünkü yerine ulaşmıştır.

Flügel'in tanıtımına göre eser, enlemesine düzenlenmiş bir sefinedir ve toplam 285 yapraktan oluşmaktadır. Cönkün 286-292. yaprakları boştur. Beyaz ve sarı renkli kâğıt üzerine büyük ölçüde nesih hattıyla yazılan cönk, farklı ellerden çıkmış yedi ana bölüm hâlinde düzenlenmiştir. İçerisinde gazel, semâî, şarkı, murabba, muhammes, müseddes ve türkü gibi çeşitli

nazım şekillerine ait metinler bulunmaktadır. Karacaoğlan, Kuloğlu, Köroğlu, Kamberî, Âşık Ömer ve Sun'î gibi farklı geleneklere mensup şairlerin şiirlerinin aynı cönkte bulunması, yazmanın XVII. ve XVIII. yüzyıl şiir anlayışını göstermesi bakımından önemlidir (Flügel, 1865, s. 709-710).

Cod. Mixt. 432 numaralı cönkün halk şiiri araştırmaları bakımından önemi, yalnızca Çubukoğlu kaydına kaynaklık etmesinden ibaret değildir. Yazmanın dikkat çeken metinlerinden biri, Şükrü Elçin tarafından yayımlanan Âşık Sun'î'nin on iki dörtlükten oluşan şairnâmesidir. Bu şiir, XVII. yüzyıl saz şairlerini ve onların edebî şahsiyetlerini sıralaması bakımından önemli bir kaynak niteliğindedir (Elçin, 1997, s. 84-85). Cönkün tarihsel açıdan bir başka önemli yönü Memioğlu ve Hüdâyî gibi saz şairlerine ait şiirlerde Girit Seferi ve Osmanlı ordusunun askerî başarılarına yer verilmesidir. Ş. Elçin bu şiirleri de yayımlamıştır (Elçin, 1997, s. 115-116). Bu yayınlardan da anlaşılabileceği gibi Cod. Mixt. 432 numaralı cönk, edebî metinlerin yanı sıra halk şiirinin tarihsel ve toplumsal yapısına ilişkin veriler de sunan önemli bir yazma kaynak niteliği taşımaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse Şükrü Elçin (1997), Fevziye Abdullah Tansel (1976) ve Abdurrahman Güzel (2007) gibi araştırmacıların çalışmaları, Cod. Mixt. 432 numaralı cönkün Türk halk edebiyatı bakımından önemini ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalarda Çubukoğlu'na dair metin tanıklığı değerlendirilmiş değildir. Biz bu çalışma ile söz konusu cönkün özellikle Çubukoğlu başlığı çevresindeki metnin yapısına ve Hammer'in bu metni okuma biçimine odaklanmak istiyoruz.

Çubukoğlu açısından belirleyici kısım 132 numaralı şiir çevresindeki metin düzenidir. Şiirin bulunduğu sayfanın altında sonradan eklenmiş biçimde 101 ve 102 sayıları yer almış, sıradaki Kâtibî başlıklı şiire de 133 sıra numarası verilmiştir. Bu durum, 'Çubuğoğlu' başlığının, 100 veya 101 sıra numarasını taşıyan muhtemel bir önceki sayfada yer aldığını göstermektedir. Ancak bu başlığı takip eden sayfada beklenen şiir metni bulunmamaktadır. Sayfanın altında yer alan reddâde, "Muhammed" ile başlayan bir devam metnini işaret etmekteyse de bu devam yaprağı mevcut cönkte bulunmamaktadır. Bu durum, Çubuğoğlu başlığını takip eden bir varağın zaman içinde kaybolduğunu veya koptuğunu düşündürmektedir. Eksik yaprak nedeniyle bugün görülebilen metin, açık biçimde "Âşık Kadı" mahlasını taşıyan şiirin son hanesidir:

"Âşık Kadı eydür yüreğim yandı

Dostumun başına içerim andı

Sükker ile derler leblerin kandı

Seni seven senden nice vaz gelsün"

Hammer'in Almancaya çevirdiği dörtlük ile bu metin karşılaştırıldığında anlam ve ifade bakımından büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Böylece Hammer'in çevirdiği metnin gerçekten bu yazmada bulunduğu anlaşılmakta, ancak cönkte yer alan söz konusu dörtlük Çubukoğlu'na değil Âşık Kadı mahlaslı şiire bağlanmaktadır.

Asıl sorun, Hammer'in elindeki nüshanın o dönemki fiziksel yapısını kesin olarak bilemeyişimizdir. Bugün eksik olan yaprak inceleme sırasında yerinde olsaydı Hammer'in şaire ait doğru metni kaydetmesi beklenirdi. Mevcut çelişki, söz konusu atfın ancak bir araştırmacı ihmali veya dikkatsizliğinden kaynaklandığını göstermektedir.

4. HAMMER'İN TERCÜMESİ İLE MİXT. 432 NUMARALI CÖNKTEKİ METİN

Hammer-Purgstall'ın Çubukoğlu hakkında verdiği bilgilerin en dikkat çekici kısmı, eserine aldığı şiir parçasıdır. Hammer, Çubukoğlu'nu kısaca tanıttıktan sonra "sefine"de gördüğünü belirttiği bir dörtlüğü Almancaya çevirmiş ve bu tercümeyi şairin şiirinden bir örnek olarak vermiştir. Sonraki araştırmalarda da söz konusu dörtlük, herhangi bir tereddüt belirtilmeden Çubukoğlu'na ait olarak kabul görmüştür. Oysa Cod. Mixt. 432 numaralı cönkün bugün ulaşılabilen nüshası bu isnadı yeniden düşünmeyi gerektiren bir durum ortaya koymaktadır.

Hammer'in Almanca tercümesini verdiği metin ile cönkte "Âşık Kadı" mahlasıyla sona eren dörtlük karşılaştırıldığında Hammer'in tercümesinin yazmada bulunan bu dörtlüğe dayandığı konusunda herhangi bir tereddüt kalmamaktadır. Özellikle "yüreğim yandı", "sükker", "leb" ve "seni seven senden nice vaz gelsün" ifadelerinin Almanca tercümede karşılıklarının bulunması, bunun yalnızca benzer konulu iki şiirden ibaret olmadığını göstermektedir. Hammer'in tercümesi, mevcut nüshadaki bu dörtlüğün anlamıyla yüksek oranda örtüşmektedir.

Ayrıca burada metnin aidiyeti bakımından önemli bir ayrıntı vardır. Cod. Mixt. 432 numaralı cönkte dörtlük, "Âşık Kadı" mahlasını taşıyan şiirin son hanesidir. Buna karşılık Hammer, aynı dörtlüğü Çubukoğlu başlığının altında vermiştir. Bugün mevcut nüshada ise "Çubuğoğlu" başlığının ardından gelmesi gereken yaprak bulunmamaktadır. Başlığın yer aldığı bölüm ile Âşık Kadı şiirinin son dörtlüğü arasındaki bu fizikî kopukluk, iki metin arasındaki ilişkinin yalnızca şiir içeriğine bakılarak çözülemeyeceğini göstermektedir.

Burada dikkat edilmesi gereken bir başka husus da Hammer'in tercümesinin değeridir. Tercümenin mevcut dörtlükle bu ölçüde örtüşmesi, Hammer'in gerçekten Mixt. 432'de bulunan metni gördüğünü düşündürmektedir. Dolayısıyla sorun Hammer'in metni görüp görmediği değil, gördüğü metni

hangi başlık ve metin ilişkisi içinde değerlendirdiğidir. Bugünkü nüshanın fizikî durumu bu soruya kesin bir cevap vermemize izin vermese de, yazmanın mevcut düzeni Hammer'in isnadını tartışmaya açmaktadır.

Bu durum, cönk ve mecmualarda metin aidiyetinin yalnızca başlıklara veya daha sonraki kaynaklarda yerleşmiş kabullere dayanılarak belirlenemeyeceğini de göstermektedir. Başlıkların konumu, yaprakların bütünlüğü, reddâdeler, şiirlerin başlangıç ve bitişleri ve mahlas beyitleri birlikte değerlendirilmelidir. Cod. Mixt. 432 numaralı cönk örneğinde de böylesi bir bütüncül okuma, Hammer'in kaydının arkasındaki metin problemini görünür hâle getirmektedir.

Dolayısıyla mevcut verilerin ortaya koyduğu sonuç, Hammer'in kaydını bütünüyle geçersiz saymak değil bu kaydın dayandığı yazma tanıklığını yeniden değerlendirmektir. Çubukoğlu'na ait olduğu kabul edilen dörtlüğün bugün Âşık Kadı şiirinin sonunda bulunması, şairin şiirlerinin ve Cod. Mixt. 432 numaralı cönkün metin düzeninin daha ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmasını gerekli kılmaktadır.

5. HAMMER-PURGSTALL'IN ÇUBUKOĞLU TASAVVURUNUN SONRAKİ ARAŞTIRMALARA ETKİSİ

Joseph von Hammer-Purgstall'ın Çubukoğlu hakkında verdiği kısa bilginin, sonraki araştırmalarda uzun süre temel başvuru kaynağı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Bunun başlıca sebebi, şair hakkında başka kaynak bulunmamasıdır. Çubukoğlu'na ilişkin bilgilerin büyük ölçüde tek bir cönke dayanması, Hammer'in kaydının sonraki edebiyat tarihi, antoloji ve ansiklopedi çalışmalarında başlangıç noktası olarak kullanılmasına yol açmıştır.

Bu araştırma geleneğinde dikkat çeken husus, Hammer'in kullandığı cönkün yeniden incelenmesinden çok, onun ulaştığı sonuçların aktarılmasıdır. Böylece metin tanıklığı ile araştırmacının yorumu zamanla birbirinden ayrılmadan devredilmiş, yazmanın fiziksel yapısı, eksik yaprakları ve şiir sıralaması uzun süre ikinci planda kalmıştır.

Türkiye'de Sadeddin Nüzhet Ergun'un çalışmaları, Hammer'in verdiği bilgilerin sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol oynamıştır. Ancak Ergun'un amacı Hammer'in kullandığı yazmayı yeniden değerlendirmekten çok, Çubukoğlu hakkında mevcut bilgileri bir araya getirmektir (Ergun, t.y., C. 3, s. 1115; 2023, c. 3-4, s. 234). Benzer biçimde daha sonraki ansiklopedi maddeleri ve genel edebiyat tarihi çalışmalarında da Hammer'in çerçevesi büyük ölçüde korunmuştur (Çubukoğlu hk ayrıntılı bilgi için bk. Kocatürk, 1963, s. 129-130; Yerevanlı, 1968, s. 322-323; Koz, 1977; Pamukciyan,

2002, s. 124, 130; Pamukciyan, 2003, s. 173; Kocatürk, 2016, s. 391; Özdemir, 2018, s. 68).

Bu kaynaklarda Çubuğ Oğlu, Çubukoğlu, Çubukluoğlu ve Çibukoğlan gibi farklı biçimlerde kaydedilen mahlaslar da bulunmaktadır. Bunların aynı şaire mi yoksa farklı şairlere mi işaret ettiği sorusu ise mevcut verilerle kesin biçimde çözülebilecek durumda değildir ve ayrı bir araştırmayı gerektirmektedir.

Burada ortaya çıkan temel metodolojik mesele, Hammer'in verdiği bilgilerin doğruluğundan ziyade, bu bilgilerin dayandığı cönk tanıklığının sonraki araştırmalarda yeterince sorgulanmamış olmasıdır. Cod. Mixt. 432 numaralı cönkün bugünkü durumu, Çubukoğlu başlığını takip eden yaprağın eksik olduğunu ve Hammer'in çevirdiği dörtlüğün mevcut nüshada Âşık Kadı mahlaslı şiirin son dörtlüğü olarak göründüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Hammer'in kaydının yeniden değerlendirilmesini gerekli kılan somut filolojik problemi oluşturmaktadır.

Çubukoğlu örneği bu bakımdan yalnızca tek bir şair hakkında yürütülen bir tartışma değildir. Aynı zamanda erken dönem şarkiyat çalışmalarının yeniden okunmasında yazma eserlerin fiziksel yapısı, metin kuruluşu ve maddi bütünlüğünün ne kadar belirleyici olabileceğini göstermektedir.

6. SONUÇ

Joseph von Hammer-Purgstall'ın Çubukoğlu hakkında verdiği kayıt, yaklaşık iki yüzyıl boyunca sonraki araştırmaların temel başvuru noktalarından biri olmuştur. Bununla birlikte bu kaydın dayandığı Cod. Mixt. 432 numaralı cönkün mevcut fiziksel ve metinsel durumu yeniden incelendiğinde, Çubukoğlu başlığını takip eden yaprağın eksik olduğu ve Hammer'in Almancaya çevirdiği dörtlüğün bugün "Âşık Kadı" mahlaslı şiirin son dörtlüğü olarak göründüğü tespit edilmektedir.

Bu bulgu, Hammer'in Çubukoğlu'na ait kabul ettiği dörtlüğün aidiyetini yeniden sorgulamayı zorunlu kılmaktadır. Çubukoğlu örneğinin asıl önemi de burada ortaya çıkmaktadır. Yazma eserlerde şiir aidiyeti yalnızca başlık veya sonraki araştırmalarda yerleşmiş kabuller üzerinden değil, yaprak bütünlüğü, reddâde sistemi, metin sıralaması ve şiirlerin iç ilişkileri birlikte değerlendirilerek belirlenmelidir. Bir yaprağın kaybı veya metin sıralamasındaki kopukluk, yalnızca yazmanın bugünkü görünümünü değil, bu yazmadan hareketle kurulan edebiyat tarihi bilgisini de etkileyebilmektedir.

Bu nedenle bundan sonraki Çubukoğlu araştırmalarında Cod. Mixt. 432 numaralı cönkün yanı sıra şaire atfedilen şiirleri ihtiva eden diğer yazmaların, cönklerin ve Ermeni harfli Türkçe mecmuaların birlikte

değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Ancak bu araştırma, mevcut çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Araştırmalarımız tamamlandığında Çubukoğlu ve Âşık Kadı hakkındaki yeni bilgi ve metinlerle konuyu yeniden ve etraflıca ele almayı düşünüyoruz. Bu çalışmanın temel sonucu, yaklaşık iki asırdır aktarılan bir bilginin dayandığı yazma tanıklığına yeniden dönülmesi ve metin ile metni taşıyan yazmanın birlikte değerlendirilmesi gerektiğidir.

KAYNAKÇA

Yazma eserler ve kataloglar

Hill Museum & Manuscript Library. *Cod. Mixt. 432*. https://www.vhmml.org/readingRoom/view/529163 (Erişim tarihi: 18.08.2026).

Österreichische Nationalbibliothek. *Cod. Mixt. 432 (Hammer Nr. 37).*

Flügel, G. (1865). *Die arabischen, persischen und türkischen Handschriften der Kaiserlich-Königlichen Hofbibliothek zu Wien (Bd. II)*. Wien: Kaiserlich-Königliche Hof- und Staatsdruckerei.

Basılı eserler

Elçin, Ş. (1997). *Halk Edebiyatı Araştırmaları I* (2. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergun, S. N. (t.y.). *Türk Şairleri* (C. 3). İstanbul.

Ergun, S. N. (2023). *Türk Şairleri* (N. Aytaş, Haz., C. 3-4). İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.

Güzel, A. (2007). Avrupa literatüründe Karacaoğlan. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Abdülkerim Abdulkadiroğlu Özel Sayısı, 169-178.

Hammer-Purgstall, J. von. (1837). *Geschichte der osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit. Mit einer Blüthenlese aus zweytausend, zweyhundert Dichtern. Dritter Band: Von der Regierung Sultan Murad's III. bis zu Ende der Regierung Sultan Mohammed's IV. (1574-1687)*. Pesth: C. A. Hartleben.

Kaya, D. (2010). *Ansiklopedik Türk halk edebiyatı terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kocatürk, V. M. (1963). *Saz Şiiri Antolojisi: Başlangıçtan Bugüne Kadar Türk Edebiyatının Saz Şiiri Tarzında Yazılmış En Güzel Şiirleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Kocatürk, V. M. (2016). *Büyük Türk Edebiyatı Tarihi* (3. bs.). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Koz, M. S. (1977). Çubukluoğlu. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, C. 2, 167.

Köprülü, M. F. (1929). Hammer'in Osmanlı Şiir Sanatı Tarihi. *Hayat Mecmuası*, V(113), 2.

Özdemir, E. (2018). *Klasik Bir Şiir Mecmuası (İnceleme-Metin-Tıpkıbasım)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Pamukciyan, K. (2002). *Ermeni Kaynaklarından Tarihe Katkılar II: Ermeni Harfli Türkçe Metinler*. İstanbul: Aras Yayınları.

Pamukciyan, K. (2003). *Ermeni Kaynaklarından Tarihe Katkılar IV: Biyografileriyle Ermeniler*. İstanbul: Aras Yayınları.

Ramazanov, Y. (1977). *Azerbaycan Dilinde Yazıb Yaradan Ermeni Âşıkları*. Bakı.

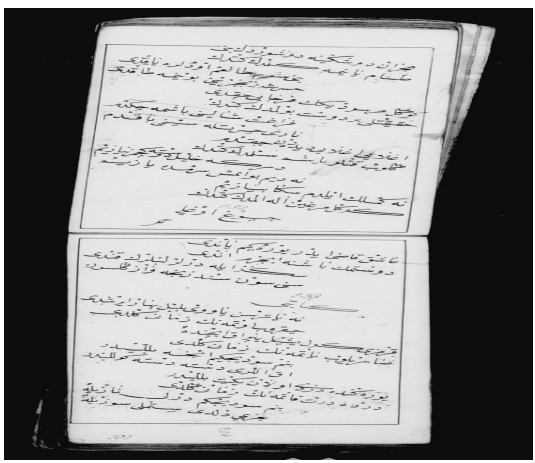
Tansel, F. A. (1976). Notlar ve tenkitler. *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, 5(1), 43-52.

Turan, F. A. (2002). Çubukluoğlu. *Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi* (C. 3, s. 85). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Yerevanlı, E. (1968). *Azeri-Ermeni edebi elaqeleri: Gedim dövrden XVIII esrin sonuna Geder*. Yerevan: Hayastan.

EK 1

Hammer-Purgstall'ın kullandığı Mixt. 432 numaralı yazmanın ilgili varakları.



ELSA SOPHIA VON KAMPHOEVENER'İN *YEŞİL NOHUT* ADLI MASALINDA TÜRK İNANIŞLARINA DAİR UNSURLAR

Doç. Dr. Kadir ALBAYRAK
Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
0000-0003-2068-4932
kadir.albayrak@ege.edu.tr

1. GİRİŞ

Şarkiyatçılık, batı kültürünün 19. yüzyıldan itibaren şark toplumlarının sosyal ve kültürel olgularını tasvir etmek amacıyla Edward Said tarafından geliştirilen kültürel algı kavramı olarak tanımlanır. Şarkiyatçılık yapıları Avrupa merkezlidir ve indirgemeci bir bakış açısına sahiptir. Yabancı kültürleri belirleyici bir bakış açısı ile şarkiyatçılık, batının kendi kimlik oluşumuna da katkı sağlar. Kavram, edebiyat ve sanat dışında tarih ve felsefe gibi alanlarda da kendini gösterir. İdeolojik ve politik düzlemde şarkiyatçılık emperyalist eğilimleri temellendirme ve meşrulaştırma işlevi görür. Edward Said şarkiyatçılığı ötekinin söylemi olarak ayrıntılı bir şekilde tasvir etmiş ve böylelikle Postkolonyalizm kuramının kurucusu olmuştur. Said, edebi alanda F. R. de Chateaubriand, A.-M. L. de Lamartine, G. de Nerval, G. Flaubert gibi isimlerin eserlerinden şarkiyatçılık ile ilgili örnekler verir. (Schweikle und Burdorf, 2007: 558). Şarkiyatçılık alanında verilen bu edebi örneklere ek olarak batı edebiyatında şark unsurlarını içeren pek çok eser olduğu bilinmektedir.

Hem metinlerarası hem de kültürlerarası bir fenomen olarak batı edebiyatının şarklaşması, karşılaştırmalı edebiyat bilimi konusu içinde yer alır (Hölter und Zymner, 2013: 193). Avrupa merkezci bir yaklaşımla şarklaşma, şark olarak belirlenen öteki kültürü kendi edebiyatı için bir örnek ve kaynak olarak alır ve şark konularının, motiflerinin, türlerinin ve unsurlarının alımlanmasında açık veya örtük olarak kültür eleştirel bir yaklaşıma sahiptir (Hölter und Zymner, 2013: 194). Şarklaşma, tarihsel olarak antik döneme kadar (Aischylos Persler, Euripides Bakkhalar) uzanır ve üç kıtanın kültürel buluşma noktası olan Akdeniz bu etkinin coğrafi çıkış noktasını oluşturur. Avrupa'nın Hristiyanlaşması İncil'in orijinalinde coğrafi olarak şarka ait olduğunu unutturmuştur. Dolayısıyla İncil'e atıfta bulunan her edebi metin şarklaşan edebiyata ait olarak görülebilir. Tarihsel olarak düşünüldüğünde ortaçağda halifelik imparatorluğu İspanya'ya kadar genişlemiş ve haçlı seferleri ile birlikte batı ileri seviyede gelişmiş İslam kültürü ile karşılaşmıştır. Bu kültürlerarası temaslar, düz yazı ve şiirde üretken alımlama ve kültürel karışımlardan, kendine ve ötekine ait stereotipler ortaya çıkmasına yol açmıştır (Hölter und Zymner, 2013: 194). Marco Polo'nun Avrupa merkezli bir bakış açısı ile yazılmış olan seyahat anlatıları da 14. yüzyıldan itibaren uzak doğuya dair bilgileri batıya aktarmış

ve bu gibi metinler sonrasında şarkiyat çalışmalarının metinsel evrenine katkı sağlamıştır. 15. yüzyılda Avrupa kolonyalizminin başlaması ile şark sadece korkuların (Örneğin Türkleri konu alan tiyatro eserleri) değil aynı zamanda Avrupalılara özgü dilek ve arzuların da yansıma alanları haline gelmiştir (Hölter und Zymner, 2013: 194). Antoine Galland'ın 1001 Gece Masallarını serbest şekilde aktarması da bu açıdan önemli bir rol oynamıştır. Aydınlanma döneminde kendi kültürüne yabancı bir bakış açısı ile yaklaşmasını sağlayan bir araç olarak Şark, mutlakiyetin, rasyonalizmin ve Hristiyan dininin eleştirilmesine olanak sağlamıştır. Kuran-ı Kerim çevirileri ve Hz. Muhammed ile ilgili anlatılar İslamiyet'e ve peygamberlere karşı olan ilgiyi arttırmıştır. Avrupa Romantizm Dönemi ve Goethe'nin Doğu Batı Divanı gibi eserlerin yanı sıra 19. ve 20 yüzyıldaki pek çok Avrupalı yazar için şark bir ilham kaynağı haline gelmiştir (Hölter und Zymner, 2013: 194).

Şarkın ilham olduğu ve bu çalışmanın da konusu olan yazarlardan biri Elsa Sophia von Kamphoevener (1878-1963) adlı yazardır. Babası Louis von Kamphoevener'in Osmanlı döneminde büyükelçilik görevi sebebiyle Elsa Sophia von Kamphoevener'in kırk yıl İstanbul'da yaşadığı aktarılır. (Kamphoevener, 2020: 1). Onun İstanbul'da yaşadığı yıllarda dinlediği ve kendi kaleminden aktardığı masalları da şarklaşan edebiyat içine dahil edilebilir. Bu çalışmada *Yeşil Nohut* adlı masaldaki şark unsurları ele alınacaktır. Çalışmada hem İslamiyet öncesi hem de İslamiyet sonrası Türk inanış, kültür ve geleneklerinde yer alan temel unsurlar tespit edilmeye çalışılacaktır. Masaldaki bu unsurlar, Türk mitolojisi alanında yapılan çalışmalar ile Eliade'nin çalışmaları bağlamında yorumlanmaya çalışılmıştır.

2. ELSA SOPHIA VON KAMPHOEVENER'İN *YEŞİL NOHUT* ADLI MASALINDA TÜRK İNANIŞLARINA DAİR UNSURLAR

Elsa Sophia von Kamphoevener'in *Yeşil Nohut* Masalı, üç kızı olan dindar bir tüccar babanın Mekke'de son bulacak yolculuğu için kızlarına kutsal yerlerden neler istediğini sorması ile başlar. İki kız babalarından takı ve ipekler isterken en küçük kızı olan Sevgican ise babasından uzak kalacak olması sebebiyle çok üzülüyormuş ve babası ona kendisi için ne istediğini sorduğunda ise sağlıkla geri dönmesinin yeterli olduğunu söylemiş. Sevgican'ın ablaları ise kardeşinin sırf babasına iyi görünmek için böyle yaptığını düşünüyorlarmış. Baba, gemisine binip deniz kenarındaki evlerinden ayrılacağı vakit hizmetkarlardan biri kıyıdan en küçük kızının ondan yeşil nohut istediğini söylemiş. Tüccar da anladığını işaret etmiş ve Karakuş adlı gemisi ile karadan ayrılmış. En küçük kızının sevgisine samimiyetle inanan Tüccar ayrılırken kızının neden ondan son anda yeşil nohut istediğini ve bunun değerli bir taş mı yoksa tılsım mı olduğunu düşünmüş. Tüccar gemide işler yoluna koyulduktan sonra akşam yemeğinde

kaptana yeşil nohudun ne olduğunu sormuş. Kaptan da denizde bu konudan bahsetmemek gerektiğini ve denizde bir felaket yaşamamak için bunu karaya çıktıklarında tekrar sorması gerektiğini söylemiş. Bunu duyan tüccarın iştahı kaçmış ve daha fazla yemek yemek istememiştir. O saatten sonra tuhaf bir şekilde gemide bazı şeyler yolunda gitmemiştir. Zira mevsimi için fazlasıyla dalgalı olan denizde ters rüzgarlar esmeye başlamıştır. Ayrıca bazı araç gereçler kaybolmuş ve güvertede boya yaparken denize düşen adam zorlukla kurtarılmıştır. Bu noktada masalda yer alan dinsel unsurlar kendini daha net bir şekilde belli etmeye başlar. Çünkü masalda bütün bu kötü şeylerin ardından Cuma gününün Müslümanlar için kutsal bir gün olduğundan ve yolculuğun huzurlu ve güvenli bir şekilde geçmesi için bütün mürettebatın ibadet etmek için toplandığından bahsedilir.

Kaptan bir araya gelen mürettebata şunları söyler:

> "'Kutsal yerlere doğru yolculuğa çıktığımız için, bizi engellemek isteyen kötü ruhlu cinler olabilir. Bu sebeple işimizin elverdiği ölçüde, namaz saatlerine uyacağız. Ayrıca yolda malları değiştirmeden, doğrudan Cidde'ye gidelim. Mekke'ye vardığımızda kötü cin bizi etkileyemez. Siz ne düşünüyorsunuz, dostlarım?' dedi." (Kamphoevener, 2020: 286)

Bu konuşma sonrasında masalda herkesin kaptanın söylediklerine riayet ettiği ve önce Cidde'ye oradan da hacı olmak için Mekke'ye gidildiği anlatılır. Ancak Tüccar, kızının yolculuğa çıkarken neden uğursuzluk getirecek böyle bir kelimeyi söylemiş olduğunu bir türlü kafasından çıkaramamıştır. Hacı olmak için görevlerini yerine getirirken yeşil nohudun ne olduğunu öğrenmek için de halkın arasına karışıp bir dervişten aklındaki soruya bir yanıt aramaya çalışır.

Masalın bu bölümünde Müslümanların kutsal topraklara olan bağlılığı şu şekilde yansıtılmıştır:

> "Tüm bu insanların tek arzusu, peygamberin emirlerine uygun olarak kutsal şehirleri ziyaret etmek ve burada Allah'a bağlılıklarını göstermekti. Tüccar bu kalabalık topluluk arasında bir derviş arıyordu, çünkü sadece dervişler tüm bilgilerin ve sırların sahibi olabilirdi. Ancak tüm hacılar, aynı tip giysi giyiyor ve aynı şekilde örtünüyorlardı, bu yüzden Mekke'de kimin kim olduğunu tahmin etmek oldukça güçtü." (Kamphoevener, 2020: 286)

Bu alıntıda belirtilen aynı tip giysi giymelerinden kasıt hacıların ihrama girmeleri kastedilmiştir. Bu yazılanların devamında bir insanın derviş olup olmadığının anlaşılmasının ancak dua etme biçimine bakarak anlaşılabileceği ifade edilir. Masada bütün Müslümanların ettikleri duaların kelime olarak aynı olduğu ancak dua etme biçimlerinin farklı olduğu ve dua

ederken kendinden geçen bir insanın derviş olabileceği okunmaktadır. Tabii ki buradaki ifadeler Alman ve Hristiyan olan bir yazar tarafından verilen yüzeysel bilgilerdir ve bu bağlamda burada anlatılanlar giriş bölümünde bahsedilen batı edebiyatında şarklaşmaya dair bir örnek olarak gösterilebilir.

Masalda da bahsi geçen Hac ibadetinin merkezinde yer alan Kâbe, Müslümanlar için dini bir merkez olarak önemli bir rol oynar. Hz. Muhammed'e gelen vahiy ile Müslümanların namaz ibadetinde Kudüs yerine Kâbe'nin bulunduğu Mekke kıble olarak belirlenmiş ve imanın beş şartından biri olarak hac ibadeti bu merkez etrafında yapılmaya başlanmıştır. (Eliade, 2019: 101-106) Kuran-ı Kerim'de Kâbe'nin önemi şu şekilde belirtilmiştir:

> "O zaman biz o evi insanların gidip gelip ziyaret edecekleri bir makam ve bir güvenlik yeri yaptık. Siz de İbrâhim'in makamından kendinize namaz kılacak bir yer edinin. İbrâhim ve İsmâil'e de, 'Tavaf edecekler için, kendini ibadete verecekler, rükû ve secde edecekler için evimi temiz tutun' diye talimat verdik" (Kuran-ı Kerim Bakara Sûresi 125. Ayet https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/sure/2/ayet/125?kaynak=1 Erişim Tarihi: 20.08.2026).

Bakara Sûresinde Kâbe'de gerçekleştirilen hac ibadetinin önemi çalışmada ele alınan masaldaki tüccarın gerçekleştirdiği ibadetlerle de anlaşılmaktadır.

Tüccar camide beş vakit namazını kılarken sürekli yanına aynı kişinin oturmasının bir hayra işaret ettiğini düşünerek onun derviş olduğuna inanır ve bu kişiyle tanışarak Mekke'deki hacılardan, farklı kervanlardan ve kurbanlıklardan konuştuktan sonra batıl inançlar ve yeşil nohut konusunu açmak için fırsat kollar ve en sonunda yeşil nohudun ne anlama geldiğini ve neyle ilgili olduğunu sorar. Burada ilginç olan kutsal topraklarda olup kutsal ve dini konular hakkında konuşup ki buna dervişin tekkesinde yaşadığı tecrübeler de dahildir, konunun bir şekilde batıl inançla ilişkilendirilen yeşil nohuda gelmesidir. Bilinen Türk masallarında büyülü, doğa üstü konulardan bahsedilir ancak burada bir Alman tarafından anlatılan bir Türk Masalında ise batıl inançların yanı sıra Müslümanlığa dair konulara da ağırlık verilmiştir. Derviş yeşil nohut ile ilgili bildiklerini şöyle açıklar:

> "'Batıl inançlar ve yeşil nohutla ilgili merakına gelince, bunlar denizciler arasında bilinen şeylerdir. Daha evvel de söylediğim gibi, yeşil nohut diye adlandırılan şey, suların ruhudur, daha doğrusu yeryüzündeki denizlerin ruhudur. Suların ruhu, denizlerin hakimi olan dişi sultanın malıdır. Bu sultan onu, hazinesi olan denizlerin derinliklerinden daha fazla sevmektedir. Denizlerin sultanı, Cebelitarık'ı yok etmesi karşılığında suların ruhunu serbest

bırakacağına yemin etmiştir. Ancak denizlerin ve dolayısıyla yeşil nohudun yaratıldığı zaman bazı yasalar da konulmuştur. Yeşil nohut Arabistan kıyılarının koruyucusudur. Ne zaman ki Cebelitarık düşerse, Arabistan deniz tarafından yutulacaktır. Bu da yok etme hırsı hiçbir zaman dinmeyen denizlerin dişi sultanına keyif verecektir'"(Kamphoevener, 2020: 288).

Tüccar burada anlatılanlara göre yeşil nohudun aslında iyi bir ruh olduğunu ve dişi sultanın yanından ayrılmadığı sürece Arabistan kıyılarının korunmuş olacağını söyler. Dervişin yanından ayrılan tüccar kafasında hala kızının suların ruhu olduğu söylenen yeşil nohudu nereden duyduğunu ki bu isteği gerçekleştiğinde de vatan topraklarının sular altında kalacağını düşünür. Aslında masalda okunduğu üzere bu isteğin kötü kalpli kız kardeşler tarafından bir hizmetçi vasıtasıyla sanki Sevgican böyle bir şey istiyormuş gibi göstermişlerdir. Aslında bunu yaparak babalarının Sevgican'ın ona karşı olan sevgisinden şüphe etmelerini planlamışlardı. Sevgican'ın tek isteği ise babasının sağlıkla evine geri dönmesiydi.

Masalın devamında tüccar, Mekke'den sonra beraberindekilerle Cidde'ye doğru yola çıkar. Zorlu bir yolculuk olsa da İslam'ın farzlarını yerine getirmiş olmanın verdiği huzura sahip oldukları ve sonrasında da temizlenmek için hamama gittikleri ve gece bu hamamın odalarında konaklamaya karar verdikleri anlatılır. Burada da şark kültürüne dair pek çok unsur masalda verilmiştir.

Tüccar gece yatağında uyurken göğsüne soğuk bir elin dokunduğunu hisseder ve uyandığında bunun yaralı bir maymun olduğunu görür. Maymunu tedavi eder. Hac elbisesinde kopardığı bir parça kumaşla tedavi ettiği bu maymunun bir ifrit olduğunun da farkındadır. Tüccar aslında bir ifrit olan bu küçük maymunu da yanına alarak yola çıkar. Ancak malları boşaltacakları limana yaklaşırken fırtına sebebiyle limana yanaşamazlar hatta aynı gece gemi direğinde yeşil bir ışık görülmesi de mürettebat arasında huzursuzluğa yol açar. Bunun üzerine gemi kaptanı uğursuzluklardan korunmak için başka bir limana daha gitmeden eve dönmeleri gerektiğini söyler, ancak tüccar kızının kendine olan sevgisini kanıtlamak istercesine Beyrut'a gitme emrini verir. Bununla artık başlarına gelecek kötü olayların da fitili ateşlenmiş olur. O akşam yaşlı bir denizci diğer mürettebatı etrafına toplar geminin direğinde beliren yeşil ışıktan söz ettikten sonra şunları söyler:

"İfritler küçük ruhlar ailesine aittir, bu yüzden de, suların ruhlarına düşmandırlar, bunu bilmiyor musunuz? Kaptan, memlekete geri dönmek için beyi ikna etmeye çalışırken, ben de onları dinliyordum. Maymun kılığındaki ifrit, beyin kulağına bazı şeyler fısıldadı, bunun üzerine bey, Beyrut'a gideceğimizi söyledi. Sonumuz geldi, inanın

bana! Memleketteki limandan yeşil nohut sözüyle hareket eden gemi, sadece denizlere kurban olabilir. Başka türlüsü mümkün değil!" (Kamphoevener, 2020: 292).

Yaşlı adama hak veren mürettebat kaptanı can güvenliği sağlanacak şekilde rehin almaya, tüccarı ve ifriti ise Beyrut limanına yakın bir yerde bir adaya bırakmaya karar verirler. Karakuş adlı gemiyi de memleketlerine geri götüreceklerdir. Gece vakti mürettebat planını gerçekleştirmek için tüccar ve kaptanın şerbetlerine uyku ilacı katarlar. Kaptan sıkıca döşeğine bağlandıktan sonra tüccar ve maymun ise bir filikaya bindirilerek adaya götürülür.

Mürettebat içerisinde Molla olarak adlandırılan biri ertesi gün uyanan kaptana yeşil nohut ve ifrit yüzünden bir uğursuzluğa uğramak istemedikleri için böyle bir yol izlediklerini tüccarın hayatta olduğunu ve bulunduğu adanın yakınından pek çok gemi geçtiğini, bu şekilde oradan kurtulabileceğini ve kaptanın da kendilerini memleketlerine geri götürmeyi kabul ederse serbest bırakacaklarını söyler. Başına gelenleri ve ne yapması gerektiğini iyice düşünen kaptan mürettebata karşı gelmeyip gemiyi memlekete götürürse hem mürettebatı yaptıkları şeyler için cezalandırabilir hem de tüccarı bulabilirdi. Bu yüzden onlara karşı gelmeyip gemiyi geri götüreceğini bildirir. Günler sonra memleketlerindeki limana yaklaşan gemiciler cezalandırılacaklarını anlar, kaptan onlara tüccarın kızlarının yanında özellikle Sevgican'ın yanında babalarının bir işini halletmek için Beyrut'ta kaldığını ve bir ay içinde oradan tekrar alınmayı emrettiğini söylemeleri şartıyla onları affedebileceğini söyler. Tüccarın gelen hediyelerle mutlu olan büyük kızları, Sevgican ile dalga geçmek için yeşil nohudunu aldın mı diye sorarlar. Çünkü bu soruyu da aslında babasına bir hizmetçi vasıtasıyla kendileri sordurtmuş ve babasının küçük kızı Sevgican'ın ona olan sevgisinden şüphe ettirmişlerdir. Büyük kız kardeşleri yeşil nohut kelimesini söyledikleri anda hem Karakuş gemisinin bağlı olduğu limanda hem de Beyrut limanının çıkışında bulunan adada çok kuvvetli bir dalga kıyıya vurur. Adada kıyıya vuran dalga sırasında aslında bir ifrit olan maymun dalgalara yani yeşil nohuda seslenerek bir kötülük yapmanın yeşil nohuda yakışmayacağını söyleyerek ona isyan eder. O sırada dalgaların tepesinden yeşil bir şey ortaya çıkar. Büyük yeşil bir kuş olarak kendini gösteren su ruhu genç bir delikanlıya dönüşür. Maymun kılığına bürünmüş olan sabah kızıllığının ifriti uzun zamandır yeşil nohudu yani suların ruhunu aradığını ve onu bir insan ile bulabileceğini bildiği için böyle yaptığını söyler. Neden onu aradığını ise şu şekilde açıklar:

"[...] dalgaların tepesinde oturan kuşlar, ben dalgaları aydınlatmaya başladığımda senin su serpintilerine maruz kaldıkları için sürekli hayatlarını kaybediyorlar. Çünkü ıslanan kanatları ağırlaştığı için

> uçamıyorlar. Suya gömülüp ölmeye mahkûm oluyorlar" (Kamphoevener, 2020: 296).

Hem bu kuşlar hem de tüccar için yardım ister İfrit. Yeşil nohut ise adama bir kötülük yapma niyetinde olmadığını ancak onu kendi hanım sultanına götürmek zorunda olduğunu belirtir. Denizlerin sultanının oturduğu inci sarayı masalda şöyle tasvir edilir:

> "İnci sarayında oturan denizlerin sultanı, devamlı şekil değiştiren, garip bir şekilde parlayıp ışıltılar saçan bir varlıktı. Oturur mu, yatar mı belli olmazdı. Çünkü etrafındaki her şey çalkantılıydı. Hiçbir insan gözü onun görünüşüne dayanamazdı. Birden sultanın etrafında bir dalgalanma oldu. Yeşil nohut kanatlarını kendine doğru çekerek, dalgaların arasından çıkageldi" (Kamphoevener, 2020: 296).

Yeşil nohut denizlerin sultanına onun adını söyleyen tüccarı getirdiğini ancak ona bir zarar vermemesini ister. Denizlerin sultanı ise tüccara bir zarar vermezse bunun bedeli olarak tüccarın kızını kendisine getirmesi gerektiğini söyler. Suların ruhu ise eğer bir insan sevgisi hissederse denizlerin sultanına olan bağlılığının sona ereceğini ve özgür kalacağını belirtir. Denizlerin sultanı ise yeşil nohudun söyledikleri karşısında öfkeyle, bir insan sevgisini hissettiği takdirde insanların yanında kalmak zorunda kalacağını ve denizlere dönemeyeceğini söyler. Nohut ise "Biliyorum. Denizi kaybedeceğim. Ama fırtınayı değil. Ben insan sevgisini bulduğum zaman, özgür kalacağım, değil mi?" der. (Kamphoevener, 2020: 297). Denizlerin sultanı ise bunun doğru olduğunu ancak bunu nereden öğrendiğini sorar:

> "Bunu bana hiç kimse söylemedi. Bu insanı tüylerimle sardığım zaman birden aklıma geliverdi. Selametle yaşa, sultanım, ben artık hürüm… Hür!" (Kamphoevener, 2020: 297)

Denizlerin sultanının akışkan yapısı ve daha önceki alıntılarda da belirtilen öfkeli tavrı suyun yok eden tarafını temsil etmektedir. Suyun biçimi yok eden bu özelliği ile ilgili olarak Nagihan Baysal Yurdakul, "[s]uyun içinden çıkarak meydana gelen yaratılış ile suyun içine batarak gerçekleşen yok oluş [inanışının], şekil veren ve şekli yok eden, başka bir ifade ile hayat veren ve öldüren güce işaret [ettiğini]" ifade eder (Baysal Yurdakul: 2023: 652).

Masalın devamında Yeşil nohut tüccarı alarak tekrar adaya çıkar ve orada nasıl özgür kalması gerektiğini ifrite de anlatarak ondan akıl almak ister. İfrit yeşil nohuda bu sevgiyi tüccarı sevenlerde bulabileceğini söyler. Bu yüzden tüccarı adadan kurtarıp ailesine kavuşturmalıdır. İfrit bir bulut, yeşil nohut ise bir kuş olup tüccarın memleketine gider ve Sevgican'ın yatak odasına gittiği sırada bir pencerenin önünde durur ve orada gül renkli bir bulutun ve yeşil kuşun gölgesini görür Sevgican.

> “O anda her tarafı gül renkli bulutla kaplandı sanki. Gördükleri karşısında neye uğradığını şaşıran Sevgican, güçlükle nefes alıyordu. Kendine geldiğinde, önünde ince uzun boylu bir genç durduğunu gördü. Bu delikanlı baştan aşağı, parlak yeşil kanatlarla kaplanmıştı. Sevgican bu muhteşem görüntüyü hayranlıkla seyretti. Siyah saçlara ve gizemli gözlere sahip bu yakışıklı delikanlının mağrur bir havası vardı. Sevgican delikanlıdan gözlerini alamazken, onun bakışları da genç kızı sarıyordu sanki.”(Kamphoevener, 2020: 299)

Kamphoevener’in masalında yeşil nohudun kuş biçiminden insan biçimine girmesi bir elbiseyi çıkarması gibi tasvir edilir. Buna benzer bir durum Türk mitolojisinde yer alan Kuğu veya Kaz Gölü masalında da görülmektedir.

> “Bir gölün yanından geçen bir adam, bir grup çıplak kadının yıkandığını görür. Yüzen kadınlardan birinin giysilerini gizlice alır. Bunun üzerine, diğerleri uçup gittiği halde o kalır ve adamla evlenerek ve ona çocuklar verir. Ancak bir gün giysilerini yeniden bulduğu zaman tekrar kuğu biçimine girecektir” (Bonnefoy, 2018: 608).

Yeşil Nohut masalında da kuştan insana dönüşüm yukarıda bahsi geçen Türk masalında anlatıldığına benzer şekilde gerçekleşir. Tüccarın evinde yeşil nohudun Sevgican ile karşılaşması yaşanırken tüccar uçup, denizlere daldığı bir rüya gördüğünü düşünerek uykusundan uyanır. O sabah ada yakınlarından geçen bir gemi tarafından kurtarılır. Gemi kaptanı tüccara rüyasında bir delikanlının gelip Beyrut yakınlarındaki bir adadan bir adamı kurtarması gerektiğini ve bunu yapmanın ona mutluluk getireceğini söyler. Kaptan “Bu gencin uzun kanatları olduğu için, Allah’ın bir elçisi olduğuna karar verdi[ğini] ve [u]yanır uyanmaz buraya doğru yol aldığını” söyler (Kamphoevener, 2020: 300).

Buradaki yeşil nohut renk açısından bakıldığında Türklerin hem İslamiyet öncesi inançlarına hem de özellikle kaptanın gördüğü rüya ile Türklerin İslamiyet inancına dair yorumlanması gereken izler barındırır. Yaşar Çoruhlu, *Türk Mitolojisinin Ana Hatları* adlı kitabında Türk mitolojisinde Yaşıl Kan olarak da bilinen Yeşil’in Ülgen’in oğlu olduğunu ve mavi gök yüzünün zıttı olarak yeşilin, yeri ve doğayı temsil ettiğini vurgular. Buna ek olarak Çoruhlu, Verbitskiy’i kaynak alarak Altay yaratılış destanında tanrı Ülgen’in kuş olarak tasvir edildiğini belirtir (Çoruhlu 2017: 223). İslamiyet sonrasında ise Hz. Muhammed’in sancaklarından birinin yeşil olmasının yanı sıra erenlerin sarık ve cübbelerinde de aynı rengin kullanılmasının yeşil rengin Türkler için hem İslamiyet öncesi hem de İslamiyet sonrası önemli bir yere sahip olduğunu gösterir (Çoruhlu, 2017: 264-265). Kaptanın rüyasındaki tasvirler İslam inancında oldukça önemli olan rüya ve bu

rüyalarda görülen güzel şeylerin kutsal olarak yorumlanması ile örtüşmektedir.

Masalın devamında tüccar kendini kurtaran adamı mutlu etmek amacıyla para kuşağını açtığında eski bir Buhara halısı üzerine farklı büyüklüklerde sayısız inciler dökülür. Hem kaptan hem de tüccar gördükleri karşısında büyük bir şaşkınlığa uğrar. Konuşma sırasında tüccarın aslında gördüğü rüya dışında ne memleketini ne de kızını hatırladığı anlaşılır. Tüccar kendini sanki bu adada dünyaya gelmiş gibi hissettiğini söyler. Burada tüccarın yeşil nohut tarafından denizlerin sultanına götürülmesi yani suya dalması ile geçmişine dair her şeyi unuttuğu anlaşılır. Masalda da söylendiği üzere "ada onu yaratmıştır" (Kamphoevener, 2020: 301-302). Bu durum su simgeselliği ile de benzerlik taşır. Eliade, *Dinler Tarihine Giriş* adlı kitabının suya daldırma simgeciliği ile ilgili kısımda su hakkında şunları söyler:

> "Suyla arınma da aynı özelliklere sahiptir; suda, her şey 'erir,' her 'biçim' parçalanır, her 'geçmiş' tarih olur; geçmişte olan her şey suya battıktan sonra yok olur gider; hiçbir biçim, hiçbir 'işaret,' hiçbir 'olay' varlığını sürdüremez. İnsanlar açısından, suya batmanın ölümle eşdeğer bir anlamı vardır ve kozmik düzlemde dünyayı yaşam kaynağı okyanusun içinde eriten felaketle (tufan) eşdeğerdir. Her tür biçimi parçaladığı, her geçmişi sildiği için suyun arındırma, yeniden oluşturma ve yeniden doğurma özelliği vardır; çünkü suya batan her şey 'ölür,' suya batan kişi, tıpkı günahsız bir çocuk gibidir, geçmişi yoktur, 'yeni' bir yaşama başlayabilir, yeni bir aydınlığın eşiğindedir" (Eliade, 2015: 201-202).

Burada Eliade'nin söyledikleri ele alınan *Yeşil Nohut* masalında tüccarın suların ruhu yeşil nohut tarafından suya daldırılıp denizlerin sultanının sarayına götürülüp tekrar adaya döndürüldüğünde geçmişini tamamen unutması ve kızlarına ve memleketine dair hiç bir şey hatırlamaması ile bağdaşmaktadır. Tüccar da suyun Eliade tarafından bahsedilen bu arındırıcı özelliği ile tamamen yeniden doğmuş gibi yeni bir hayata başlar. Denizlerin sultanının kendine adamı ya da onun yerine başka birini istemesi de pek çok inançta yer alan kurban verme ritüeline bir gönderme olarak yorumlanabilir.

Tüccar ve kaptan ellerindeki incilerle ticaret yapar. Bu bağlamda batılı bir yazar tarafından kaleme alınan bu Türk masalında kolonyol unsurların da söz konusu olduğu açıktır. Kolonyalizm kolonileştirilenler ile uyum sağlamaya hiçbir şekilde istekli olmayan kültürel açıdan farklı sömürgeciler arasındaki hakimiyet ilişkisidir. Temel amaç kolonileştirilen halkın yaşamının sürdürülmesine dair temel kararların dış çıkarları önceleyen sömürgeciler tarafından belirlenmesidir. Yeniçağ döneminde sömürgeciler kendi kültürlerini üstün gören bir yaklaşımla sömürge edilen kültür üzerinde egemenlik kurmaya çalışmıştır. (Osterhammel, 2002: 21). Masalda yapılan

ticarette incilerin iyilik amacıyla kullanılırsa çoğaldığı, ancak köle alma için kullanıldığında ise su olup yok olacağı okunur. İki adam da ellerindeki incileri iyi amaçlarla yaptıkları ticaretten büyük zenginlik kazanırlar. Bu açıdan masalın oryantalizmin yanı sıra kolonyalizm unsurları da taşıdığı görülmektedir.

Masalın sonunda yer alan diğer kişilerin akıbetinin de ne olduğuna dair bilgiler verilir. Karakuş kaptanı tüccarı bulmak için yola çıkar ancak tüccarı bulamaz, Beyrut'ta başka bir beyin emri altında çalışmaya başlar.

Sevgican'ın kız kardeşleri ise babasının evin yakınındaki servetini ele geçirmek isteyen ve korsan olduklarını gizleyen iki adam ki bunlar kendilerini kızların tüccar babaları tarafından gönderildiğini, tüccarın servetine sahip olmak için kızlarla evleneceklerini söylerler. Ancak kızlardan bir daha haber alınmadığı belirtilerek onların sonlarının yaptıkları kötülüklerinin sonucu olarak hak ettikleri cezayı buldukları anlaşılmaktadır.

Sevgican ise yeşil nohut ile birlikte sevgi içinde yaşamaya devam eder. Yeşil nohut yıllar sonra denizlerin iyi ruhu olurken, artık yeşil nohudun görüldüğü zaman korkulan değil tam tersine mutluluk getiren bir iyiliğe dönüştüğü anlatılır. Masal İslam dinindeki Allah sevgisinin vurgulandığı cümleler ile şöyle bitirilir:

> [...] Allah sevgisinin yarattığı gizem, yani insan olmak, her zaman ve her yerdedir. Bu, denizlerin derinliklerinden, gökyüzünün sonsuzluğuna kadar gitmektedir. Ancak buna inanarak taşıyan kanatlar tarafından sarılmış herkesin aradığı bir gizem vardır: Sevgi… Allah Kerim." (Kamphoevener, 2020: 303).

Klasik bir masalda olduğu gibi iyiler hak ettiklerini yani mutlu hayatı yaşarken kötüler de yaptıklarının karşılığını alırlar.

İskender Oymak, hem İslamiyet öncesi hem de İslamiyet sonrası Türk toplumlarında su kaynaklarının bulunduğu yerlerde bu elemente ait iyi ya da kötü su ruhlarının olduğunu ifade eder. Bu su kaynakları kült alanına dönüşmüştür (Oymak, 2017: 97). İslamiyet'te de su hayatın başlangıcı, bereket ve şifa kaynağı olarak kabul edilir, bu yüzden Anadolu'da bazı su kaynaklarının olduğu yerlere dergâhlar kurulmuştur (Oymak, 2017: 85-100).

Kamphoevener'in masalında da hem suların ruhu olan yeşil nohut ve dişi denizlerin sultanı Türklerin İslamiyet öncesi inanç geleneğinde olan bu su ruhlarına bir göndermede bulunmuş olur.

3. SONUÇ

Bu çalışmada Elsa Sophia von Kamphoevener'in *Yeşil Nohut* adlı masalında yer alan Türk inanışlarına dair unsurlar ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle

şarkiyatçılık konusu açıklanmaya çalışılmıştır. Şarkiyatçılık, batının doğu kültürünü nasıl tanımladığını gösteren ve doğuyu tanımlarken kendi batı kültürünü de tanımlayan bir bakış açısıdır. Şarkiyatçılık kavramından hareketle şarklaşan edebiyat kavramı üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda Batı edebiyatının antik dönemden itibaren şark unsurlarını barındırdığı açıktır. Haçlı seferleri gibi pek çok farklı tarihsel olay batı dünyasının doğu ve İslam kültürü ile iletişime geçmesine yol açmıştır. Bu durumun etkileri edebi eserlerde de kendini göstermiştir. Alman edebiyatından Goethe'nin Doğu-Batı Divanı eseri bunun en önemli göstergelerinden biridir. Bunun yanı sıra 19. ve 20. yüzyılda pek çok batılı yazar eserlerinde, şark konularını ya da unsurlarını işlemiştir.

Bu çalışmada ise hayatının kırk yılını İstanbul'da geçirdiği söylenen Elsa Sophia von Kamphoevener'in masalı ele alınmıştır. Elsa Sophia von Kamphoevener, İstanbul'da kaldığı dönemde duyduğu ya da ona anlatılan pek çok Türk masalını kaleme almış ve bunları kitaplaştırmıştır. Bu çalışmada ele alınan *Yeşil Nohut* adlı masal Türklerin İslamiyet öncesi ve sonrası inanışlarına dair pek çok unsur barındırır.

Yeşil Nohut Masalında üç kızı olan tüccar bir babanın kutsal topraklara gemi ile gittikten sonra yeşil nohut adı verilen bir su ruhu yüzünden başına gelenler anlatılır. Masalın başında bu su ruhu lanet getirdiğine inanıldığı için dile getirilmemesi gereken bir varlık olarak anlatılır. Ancak burada sözün gücü kendini gösterir ve yeşil nohudun dile getirilmesi ile tüccar mürettebatı tarafından bir adaya bırakılır ve bu adada yeşil nohut adlı su ruhu ile denizlerin sultanının sarayına götürüldükten sonra geçmişine dair her şeyi unutur. Tüccarın memleketindeki iyi kalpli kızı ise yeşil nohuda aşık olur. Böylelikle yeşil nohut da aradığı gerçek insan sevgisini bulmuş olur.

Masalda betimlenen yeşil renk sembolik açıdan incelendiğinde Türk mitolojisinde Ülgen'in oğlu olduğu, buna ek olarak İslamiyet sonrası yeşil rengin önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Yeşil nohudun bir su ruhu oluşu ve denizlerin sultanı, eski Türk inanç sistemlerine dair unsurlar olarak yorumlanabilir. Tüccar'ın Mekke'ye yaptığı yolculuk ve oradaki hac ibadeti ise İslami ibadetlere dair önemli tasvirler içerir.

Elsa Sophia von Kamphoevener bir Alman olarak Türk masallarını ve inanışlarını batılı bir göz ile aktarmış ve böylelikle masalın, batının Türk kültürünü nasıl alımladığı ve algıladığına dair önemli ipuçları barındırdığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Baysal Yurdakul, N. (2023). Kültürel Belleğin Tazelenmesi: Türk Dünyası Efsanelerinde Tufan Simgeciliği. *Folklor Akademi Dergisi*, 6(2), 649-664. https://doi.org/10.55666/folklor.1302860

Bonnefoy, Y. (2018). *Antik Dünya ve Geleneksel Toplumlarda Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü 1*. İstanbul: Alfa Yayınevi.

Çoruhlu, Y. (2017). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Eliade, M. (2015). *Dinler Tarihine Giriş.* İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Eliade, M. (2019). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi 3 Muhammed'den Reform Çağına*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Hölter, A. H., & Zymner, R. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Komparatistik. Theorien, Arbeitsfelder, Wissenpraxis.* Stuttgart: J. B. Metzler.

Kamphoevener, E. S. von (2020). *Kervansaray Ateşlerinin Başında Eski Türk Göçebelerinin Masalları ve Hikâyeleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık

Kuran-ı *Kerim Bakara Sûresi 125. Ayet*. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/sure/2/ayet/125?kaynak=1 (Erişim Tarihi 20.08.2026)

Osterhammel, J. (2002). *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*. München: C.H. Beck.

Oymak, İ. (2017). Türk Mitolojisinde Su Kültü. *Türk Mitolojisine Giriş* (Ed. F. Ahsen Turan ve m. Ozan, s. 83-107. Ankara: Gazi Kitabevi

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

DAS PARADEBEISPIEL DES NATURALISMUS: DIE NATURALISTISCHE STILKUNST IN GERHART HAUPTMANNS *EINSAME MENSCHEN*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet UYSAL
Süleyman-Demirel-Universität
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
mehmetuysal@sdu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4581-0336

1. EINLEITUNG

Am 11. Januar 1891 brachte der Verein Freie Bühne im Berliner Residenztheater ein neues Stück des achtundzwanzigjährigen Gerhart Hauptmann heraus. Wer nach *Vor Sonnenaufgang* Trunksucht und Elend erwartete, sah ein gutbürgerliches Zimmer in einem Landhaus in Friedrichshagen. Das Stück beginnt mit einer Kindstaufe und endet mit der Suche nach Johannes Vockerat am Müggelsee. Zwischen diesen beiden Vorgängen verschärft sich ein Konflikt, der sich zuerst in alltäglichen Gesprächen, Gesten und Pausen zeigt und am Ende in eine Katastrophe mündet. Der Buchausgabe hat Hauptmann eine Widmung vorangestellt: „Ich lege dies Drama in die Hände derjenigen, die es gelebt haben“ (Hauptmann, 1894, Widmung). Sie verweist auf gelebte Erfahrung als Grund des Stoffes. Welche Personen gemeint sind, sagt sie nicht, und für die Analyse der Figuren ist das auch nicht entscheidend.

Das deutsche Drama um 1890 antwortet auf tiefgreifende Veränderungen: auf Industrialisierung und Großstadt ebenso wie auf ein naturwissenschaftlich geprägtes Bild vom Menschen. Der literarische Naturalismus gewinnt daraus einen Anspruch auf genaue Beobachtung: Herkunft, Lebensbedingungen und Sprache sollen für die Darstellung einer Figur ebenso wichtig werden wie ihre ausgesprochenen Absichten. Hauptmanns frühe Dramen setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte. *Vor Sonnenaufgang* (1889) verbindet den Familienkonflikt mit der Frage der Vererbung und des Alkoholismus; *Das Friedensfest* (1890) konzentriert sich auf eine zerrüttete Familie; *Die Weber* (1892) rücken soziale Not und kollektives Handeln in den Vordergrund. *Einsame Menschen* untersucht dagegen vor allem die Spannungen eines bürgerlichen Haushalts.

Gerade deshalb lohnt es den zweiten Blick. Der zentrale Schauplatz ist kein Elendsquartier, sondern ein gutbürgerliches Zimmer mit Pianino und Bücherschrank; die Familie verfügt über Aktien und beschäftigt Hauspersonal. Materielle Unsicherheit wird dennoch angesprochen, und mit der Waschfrau Lehmann tritt auch die Armut außerhalb dieses Hauses

hervor. Johannes' Krise entsteht im Verhältnis zwischen seiner Arbeit, seinem Wunsch nach Verständnis und den Erwartungen der Familie. Frömmigkeit und Fürsorge erscheinen dabei nicht nur als Halt, sondern auch als Formen der Bindung, die den Beteiligten wenig Raum für abweichende Lebensentwürfe lassen.

Die folgende Untersuchung fragt, mit welchen sprachlichen und szenischen Mitteln das Stück diese Konflikte darstellt. Sie untersucht sechs miteinander verbundene Aspekte: den Sekundenstil, die ausführliche Regieanweisung, die Bindung an Milieu und Herkunft, die Alltagssprache, den Dialekt als Milieusprache und die Figur des Antihelden. Meine These ist zweiteilig. Als Stilkunst ist *Einsame Menschen* ein Paradebeispiel naturalistischer Dramatik: Pausen, Geräusche, Körperbewegungen und sprachliche Unterschiede machen die Beziehungen im Haus erfahrbar, und weil kein grelles Thema von der Machart ablenkt, tritt diese Technik hier besonders rein hervor. Als Weltanschauung dagegen ist das Stück zurückhaltender, als das Etikett vermuten lässt. Ein biologisches Erbmodell entwickelt der Text nicht, und Johannes führt seinen Zusammenbruch auf die Liebe seiner Eltern zurück – eine Selbstdeutung, die das Drama neben sein eigenes Verhalten stellt. Die Spannung zwischen genauer Darstellung und konkurrierenden Erklärungen der Krise bildet den Schwerpunkt der Lektüre.

Die Untersuchung verfährt als qualitative Lektüre ausgewählter Dialoge und Regieanweisungen. Sie verbindet die Analyse sprachlicher Einzelheiten mit deren Funktion im Verlauf des Konflikts. Figurenrede wird dabei von Aussagen des Nebentextes unterschieden; die Selbsterklärung einer Figur gilt nicht ohne Weiteres als Urteil des Autors. Die Drama-Zitate werden nach der digitalen Textfassung von Projekt Gutenberg-DE unter Angabe des Aktes nachgewiesen (Hauptmann, 1891/o. J.); die Widmung, die dort fehlt, wird nach der vierten Auflage der Buchausgabe zitiert (Hauptmann, 1894). Die Akte ermöglichen das Auffinden auch ohne eine gemeinsame Seitenzählung. Eckige Klammern mit drei Punkten [...] bezeichnen Auslassungen; die im Drama vorhandenen Abbruchzeichen bleiben davon unterschieden.

2. HANDLUNGSÜBERBLICK: INHALT UND DRAMATISCHE STRUKTUR

Das Drama hat fünf Akte und einen einzigen Schauplatz. „In allen fünf Akten bleibt der Schauplatz derselbe", vermerkt Hauptmann vor dem ersten Auftritt (Hauptmann, 1891/o. J., Vorbemerkung). Wir verlassen das Wohn- und Speisezimmer des Landhauses in Friedrichshagen nicht ein einziges Mal. Was draußen geschieht, im Garten, auf dem See, am Bahnhof, dringt nur als Geräusch oder als Bericht herein. Diese Enge ist kein Zufall der Bühnentechnik, sie ist die Form des Stücks.

Der erste Akt beginnt mit einer Taufe. Im Nebenzimmer wird Philipp, der Sohn von Johannes und Käthe Vockerat, getauft; auf der Bühne ist nur die Stimme des Pastors zu hören. Die Großeltern sind zum Fest angereist, Pastor Kollin bleibt zum Essen, der Maler Braun, Johannes' Freund aus Studententagen, spottet über die Zeremonie: „Ein Stuß war das aber auch, nicht zum Glauben" (Akt I). Johannes, Schüler Haeckels und seit Jahren mit einer philosophischen Arbeit beschäftigt, ist gereizt und fühlt sich unverstanden. In diese Gesellschaft tritt Anna Mahr, eine in Zürich studierende Studentin, die eigentlich nur Braun aufsuchen wollte. Johannes bittet sie zu bleiben: „Wollen Sie uns nicht den Nachmittag schenken?" (Akt I). Aus dem Nachmittag werden Wochen.

Der zweite Akt spielt an einem schönen Herbstmorgen. Anna gehört inzwischen zum Haus, sie hilft beim Weinschneiden und nennt die alte Dame „Mama Vockerat". Käthe bewundert sie und fühlt sich neben ihr klein. Braun und Johannes geraten über eine Erzählung von Garschin und über Johannes' halbherzige Lebensführung in Streit; Braun nennt den Freund einen „Kompromißler" und geht gekränkt. Johannes klagt Anna sein Leid mit der Familie, die Mutter mahnt ihn zur Frömmigkeit, und ein Brief des Bankiers, der nach dem Verkauf von Aktien fragt, führt zu einem hässlichen Auftritt zwischen den Eheleuten. Käthe spricht aus, was sie seit langem weiß: „Du kannst ja nichts dafür, Hannes, aber – ich genüge dir nicht" (Akt II). Kaum hat Johannes sie beschwichtigt, ruft Anna zur Kahnfahrt. Er geht. Käthe bleibt zurück und sieht ihm nach, „wie jemand, der eine schöne Erscheinung in nichts zerfließen sieht" (Akt II).

Im dritten Akt soll Anna abreisen. Es ist Nebelwetter, man spricht über den Wagen, den Fußsack, den Zug. Käthe, über Rechnungen gebeugt, vertraut Braun an, sie müsse selbst Geld verdienen. Der Abschied der beiden Frauen ist freundlich und hilflos. Anna bricht zum Bahnhof auf, und Johannes kommt mit dem Ruf zurück: „Kinder, sie bleibt!" (Akt III). Nun bricht der Konflikt offen aus. Die Mutter verlangt, dass die Fremde das Haus verlässt, Braun stellt den Freund vor die Wahl, „entweder Anna oder deine Familie", und Johannes antwortet mit einem Trotz, der mehr Behauptung als Entschluss ist: „Ich habe mich selbst gefunden und werde ich selbst sein. Ich selbst, trotz euch allen!" (Akt III).

Der vierte Akt zeigt die Folgen. Käthe ist am Ende ihrer Kraft. Die Mutter hat den Vater kommen lassen, ohne ihm den wahren Grund zu nennen; ein Telegramm kündigt ihn für den Sechsuhrzug an. In der Dämmerung führen Johannes und Anna ein ausführliches Gespräch; er träumt von einer künftigen, höheren Gemeinschaft zwischen Mann und Frau, sie holt ihn auf den Boden zurück und kündigt an, was sie für nötig hält: „ja! wir müssen uns trennen" (Akt IV). Braun appelliert an ihr Gewissen und wird abgewiesen.

Die Bitte der weinenden Mutter verstärkt Annas bereits ausgesprochenen Entschluss. Anna sagt zu, das Haus zu verlassen. Da trifft, mit Paketen beladen und voller Vorfreude, der alte Vockerat ein und erfährt die Wahrheit.

Der fünfte Akt schließt, wie Hauptmann eigens vermerkt, „fast unmittelbar" an. Johannes droht mit dem Revolver, falls man Anna ziehen lasse; der Vater redet von Sünde und Gehorsam. Dann stehen sich Anna und Johannes zum letzten Mal gegenüber. Sie versprechen einander, nach einem selbstgegebenen Gesetz zu leben und sich nicht wiederzusehen, sie gibt ihm einen Ring, sie küssen sich, Anna geht über die Veranda ab. Der Zug fährt ein und wieder aus. Johannes bricht zusammen, verlässt das Zimmer, kehrt noch einmal heimlich zurück, schreibt ein paar Worte und stürzt hinaus. Braun meldet, jemand habe unten am See einen Kahn losgekettet und auf Zurufe nicht geantwortet. Käthe begreift als Erste: „Johannes! Es war Johannes" (Akt V). Sie findet den Zettel und bricht zusammen. Der Tod selbst wird nicht gezeigt; das Stück endet mit Rufen in der Dunkelheit.

Auffällig an diesem Bau ist, dass die Krise ohne die planvolle Intrige eines einzelnen Gegenspielers entsteht. Daraus folgt nicht, dass die Figuren von Anfang an dieselbe Einsicht in ihre Lage hätten. Vielmehr unterscheiden sich ihre Erklärungen und verändern sich im Verlauf des Stücks. Auch fehlen Handlung und Steigerung keineswegs: Annas verhinderte Abreise, die Rückkehr des Vaters, Johannes' Drohung und der endgültige Abschied verschärfen den Konflikt. Die fünf Akte verbinden eine fortschreitende Handlung mit der wiederholten Darstellung eines Zustands, aus dem die Beteiligten keinen gemeinsamen Ausweg finden.

3. FORSCHUNGSSTAND: STILANALYSEN ZU *EINSAME MENSCHEN*

Die Auseinandersetzung mit Hauptmanns frühen Dramen beginnt in der Kritik ihrer eigenen Zeit. Adalbert von Hanstein, der die Bewegung aus der Nähe miterlebte, prägte an Holz' und Schlafs *Papa Hamlet* den Begriff des Sekundenstils und stellte Hauptmanns frühe Dramatik ausdrücklich in den Zusammenhang dieser Technik; *Vor Sonnenaufgang* ist dem fingierten Verfasser des *Papa Hamlet* gewidmet (Hanstein, 1900, digitale Fassung, Kap. 16). Otto Brahm, der Leiter der Freien Bühne, nennt Hauptmann 1890 neben Ibsen, Tolstoi, Holz und Schlaf unter den Autoren, die das Repertoire der neu gegründeten Freien Volksbühne bestimmen sollten (Brahm, 1890). Beide Zeugnisse zeigen, dass Hauptmann schon vor *Einsame Menschen* als Exponent eines Stils galt und nicht bloß als Bearbeiter eines Themas.

Für die Einordnung des Dramas stehen heute Werkkommentar, Literaturgeschichte und Untersuchungen zum naturalistischen Drama zur

Verfügung. Cowens *Hauptmann-Kommentar zum dramatischen Werk* (1980) gehört zur werkbezogenen Kommentarliteratur; Sprengels *Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1870–1900* (1998) erschließt den literaturgeschichtlichen Rahmen, und die von Schutte und Sprengel herausgegebene Sammlung *Die Berliner Moderne 1885–1914* (1987) macht die programmatischen Texte des Berliner Naturalismus zugänglich, darunter Brahms Bericht über die Freie Volksbühne. Osbornes *Gerhart Hauptmann and the Naturalist Drama* (1998) behandelt die frühen Dramen, darunter *Einsame Menschen*, im Zusammenhang des naturalistischen Bühnenstils. Der vorliegende Beitrag rückt demgegenüber die Machart des Textes im Einzelnen in den Mittelpunkt: die Pausen, Geräusche, Satzabbrüche und Dialektfärbungen, an denen seine Wirkung hängt.

Ein zweiter Zugang betrifft das Verhältnis zwischen dramatischem Stoff und gelebter Erfahrung. Die Widmung an diejenigen, die das Drama „gelebt haben", legt einen solchen Zusammenhang nahe. Sie ersetzt jedoch weder den Nachweis biographischer Zuordnungen noch die Analyse der Figuren. Für die vorliegende Stiluntersuchung ist entscheidend, wie der Text seine Menschen zeigt: welche Beschreibungen er ihnen mitgibt, welche Ansprüche sie formulieren und wie sich ihre Worte zu ihren Handlungen verhalten. Aus einem möglichen Lebensvorbild lässt sich ihre dramaturgische Funktion nicht unmittelbar ableiten.

Die Formfrage wird hier an der Verbindung von Dialog und Nebentext untersucht. Anna Mahr tritt als Besucherin in ein Haus, dessen Spannungen bereits vor ihrer Ankunft sichtbar sind. Ihre Gegenwart verändert die Gespräche und macht zuvor verdeckte Ansprüche deutlicher; sie ist zugleich selbst in die Beziehungen verwickelt. Ihre Funktion lässt sich deshalb weder auf einen äußeren Störfaktor noch auf eine bloße Vertreterin emanzipatorischer Ideen beschränken. Die folgende Lektüre prüft diese Beobachtung an einzelnen Gesprächs- und Abschiedsszenen.

Der Beitrag legt seinen Schwerpunkt auf die Verbindung mehrerer Verfahren innerhalb derselben Szene. Die Abfahrt des Zuges wird etwa zugleich als Zeitgestaltung, als Geräuschfolge und als Reaktion eines Körpers lesbar. In der Szene mit der Waschfrau verbinden sich Dialekt, soziale Ungleichheit und eine Gegenfigur zu Johannes' Unentschlossenheit. Der Anspruch der Untersuchung liegt in der nachvollziehbaren Verknüpfung solcher Einzelbefunde mit der These einer naturalistischen Darstellung, die ihre Figuren nicht vollständig in einer einzigen Erklärung aufgehen lässt.

4. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DES NATURALISMUS

Der Naturalismus gehört zu den literarischen Bewegungen, die wissenschaftliche Erklärungsmodelle ausdrücklich für ihre Poetik nutzen.

Ein wichtiger Bezugspunkt ist Hippolyte Taine. In der Einleitung zur *Histoire de la littérature anglaise* unterscheidet er die Faktoren „la race, le milieu et le moment“ (Taine, 1863/1866, Introduction, Abschnitte V–VII). Gemeint sind ererbte Dispositionen, die äußeren Bedingungen und die geschichtliche Konstellation; sein Begriff der race ist dabei durch die zeitgenössischen Vorstellungen von Völkern und Vererbung geprägt. Für die Textanalyse sind diese Faktoren auseinanderzuhalten. Eine Figur kann stark durch Erziehung und soziale Erwartungen gebunden sein, ohne dass das Drama ihre Krise als Folge einer erblichen Erkrankung ausweist.

Émile Zola hat den wissenschaftlichen Anspruch zu einer Poetik des Romans ausgearbeitet. *Le roman expérimental* überträgt, gestützt auf Claude Bernard, das Verfahren des Versuchs auf die Erzählkunst: Der Romancier soll Beobachter und Experimentator zugleich sein und die Folgen bestimmter Bedingungen für seine Figuren darstellen (Zola, 1880/1902). Diese Übertragung bleibt problematisch, weil der Schriftsteller die Figuren und den Verlauf ihres Handelns selbst entwirft. Für das Drama lässt sich daraus dennoch eine Frage gewinnen: Welche Bedingungen stellt ein Text her, und wie zeigt er deren Wirkung? In *Einsame Menschen* sind dies vor allem die räumliche Nähe, die Erwartungen der Familie und die unvereinbaren Ansprüche an Freundschaft und Ehe.

Arno Holz formuliert in *Die Kunst. Ihr Wesen und ihre Gesetze* die Beziehung von Kunst und Natur als „Kunst = Natur — x“ (Holz, 1891, S. 115). Das x bezeichnet eine Differenz, die aus den Reproduktionsbedingungen und deren Handhabung entsteht; es lässt sich deshalb nicht allein mit der persönlichen Willkür des Künstlers gleichsetzen. Holz spricht ausdrücklich von einer Tendenz der Kunst zur Natur, nicht von einer bereits erreichten Identität (S. 117–118). Für die Sprache richtet sich das Interesse auf Einzelheiten tatsächlichen Sprechens: Stocken, Wiederholung, Aussprache und Abbruch. Die gemeinsame Arbeit von Holz und Johannes Schlaf bildet einen wichtigen Zusammenhang dieser Schreibpraxis; die theoretische Schrift von 1891 ist jedoch Holz zuzuordnen.

Adalbert von Hanstein bezeichnet in seiner Darstellung von *Papa Hamlet* die Technik, bei der „Sekunde für Sekunde Zeit und Raum geschildert werden“, als „Sekundenstil“ (Hanstein, 1900, digitale Fassung, Kap. 16). Der Begriff wird damit zunächst an Erzählprosa erläutert. Auf das Drama lässt er sich nicht ohne Anpassung übertragen: Die Aufführungszeit vergeht ohnehin kontinuierlich, während der Text ihren Verlauf unterschiedlich stark festlegt. Von Sekundenstil ist hier deshalb dort die Rede, wo Hauptmann Wartezeiten, Bewegungen und Geräusche so ausschreibt, dass scheinbar nebensächliche Vorgänge einen eigenen Anteil am Bühnengeschehen

erhalten. Regieanweisungen sind dafür besonders wichtig; auch die Unterbrechungen und Wiederholungen des Dialogs tragen dazu bei.

Zu diesem ästhetischen Zusammenhang gehört die Theaterreform im Umfeld Otto Brahms. Der Verein Freie Bühne, 1889 gegründet, spielte in geschlossenen Mitgliedervorstellungen und entzog sich so der Zensur; hier wurden *Vor Sonnenaufgang* und 1891 auch *Einsame Menschen* uraufgeführt. Brahm leitete den Verein und gab dessen Zeitschrift heraus. Als sich 1890 in Berlin die Freie Volksbühne gründete, berichtete er dort über die Versammlung und gab die Forderung eines Arbeiters wieder, die das Programm der ganzen Bewegung in einen Satz fasst: „Wir wollen das Leben sehen, wie es ist, nicht, wie es nicht ist!“ (Brahm, 1890, S. 713–715). Freie Bühne und Freie Volksbühne sind verschiedene Einrichtungen; der Bericht belegt aber, welchen Anspruch auf Wahrhaftigkeit man um 1890 an das neue Drama richtete. Wie Beobachtung, Auswahl und szenische Gestaltung im einzelnen Stück zusammenwirken, zeigt sich erst am Text.

Diese Bezugspunkte begründen die Auswahl der Untersuchungskategorien. Sie bilden kein Schema, das Hauptmann in jedem Punkt erfüllen müsste. Besonders die Frage der biologischen Vererbung verlangt eine Trennung zwischen naturalistischer Theorie und dem, was das einzelne Drama tatsächlich zeigt. Die Figurenanalyse geht deshalb zunächst von den Beschreibungen, Äußerungen und Handlungen der Personen aus.

5. FIGURENANALYSE: PSYCHOLOGISCHE UND DRAMATURGISCHE FUNKTIONEN DER HAUPTFIGUREN

5.1. Johannes Vockerat – Der zerrissene Intellektuelle

Hauptmann führt seinen Helden mit einem knappen Steckbrief ein: „Achtundzwanzigjährig. Mittelgroß, blond, geistvolles Gesicht“, und dann der Satz, auf den es ankommt: „Er ist voller Unruhe in seinen Bewegungen“ (Akt I). Diese Unruhe wird Johannes bis zum Schluss nicht los. Er fasst sich an die Brust, er seufzt, er fährt die Menschen an, die er liebt, und bittet sie im nächsten Augenblick um Verzeihung.

Die Gereiztheit hat Hauptmann in den Sprechvermerken festgehalten. „Plötzlich wütend“ fährt Johannes auf: „Zum Donnerwetter, sie sollen mich in Frieden lassen!“, und der sanften Käthe wirft er, „aufs neue heftig“, ausgerechnet ihre Sanftmut vor: „Trumpf mir doch auf! Wehr dich doch!“ (Akt I). Ein Mann, der von seiner Frau Widerstand verlangt, weil er selbst keinen Halt hat: Damit ist die Figur schon im ersten Akt umrissen.

Was ihn umtreibt, sagt Johannes früh: „Wenn nur ein Mensch in der weiten Welt etwas für mich übrig hätte“; er wünscht sich „’n klein bissel Verständnis für meine Arbeit“ (Akt I). Braun beschreibt das Manuskript als

„Philosophisch-kritisch-psychophysiologisch“, und Johannes zeigt stolz darauf: „Sieh mal: dies Manuskript! Zwölf Seiten Quellenangabe allein. Das ist Arbeit! nicht?“ Er nennt Du Bois-Reymond als Gegenstand seiner Kritik. Der Inhalt wird damit umrissen, aber nicht als zusammenhängende Argumentation vorgetragen. Für die dramatische Beziehung ist das Manuskript auch ein Anspruch auf Anerkennung. Die Mutter, klagt Johannes, hasse „das arme Manuskript direkt“, von seiner Familie habe er „nur Hemmnisse zu erwarten“ (Akt II).

In Anna findet Johannes eine Gesprächspartnerin, deren Anteilnahme an seiner Arbeit er als besonders beglückend erlebt. Ohne solchen Austausch sei es, „als ob man plötzlich in einem luftleeren Raum atmen sollte“ (Akt II). Später steigert er sich: „Seit sie hier ist, erlebe ich gleichsam eine Wiedergeburt“; sie sei „die Bedingung meiner Entfaltung“ (Akt III). In diesen Sätzen tritt seine eigene Entwicklung in den Vordergrund. Anna wird zur Voraussetzung seines Selbstgefühls, noch bevor er die Folgen dieses Anspruchs für sie und für Käthe zu Ende bedenkt.

Aus dieser Erfahrung macht er eine Lehre. „Können denn Mann und Weib nicht auch Freunde sein?“, hält er den Seinen entgegen, und Braun gegenüber beruft er sich auf „gewisse Verpflichtungen gegen mich selber“ (Akt III). Im Dämmerungsgespräch des vierten Aktes wächst die Lehre zur Vision. Es werde einmal, sagt er zu Anna, einen Zustand geben, in dem zwischen den Geschlechtern nicht mehr „das Tierische“ die erste Stelle einnehme, „sondern das Menschliche“; und er fährt fort: „Freundschaft, das ist die Basis, auf der sich diese Liebe erheben wird“ (Akt IV). Man hört, wie ernst es ihm ist, und man hört zugleich, dass er über die Frau im Nebenzimmer hinwegredet. Beim Abschied bleibt ihm von der Vision ein einziger Satz, und der klingt bereits wie ein Vermächtnis: „Dies Licht soll fortbrennen in mir, und wenn es erlischt, so erlischt mein Leben“ (Akt V).

Braun hält dem Freund dessen Unentschlossenheit vor. „Du bist eben ’n Kompromißler“, sagt er im zweiten Akt, und im dritten: „Das ist dein alter Fehler, Hannes. Du willst Dinge vereinen, die sich eben nicht vereinen lassen.“ Die Taufe des Kindes und die gemeinsame Präsenz wissenschaftlicher und religiöser Bilder im Wohnzimmer zeigen, dass die unterschiedlichen Vorstellungen im Haus nebeneinander bestehen. Wer die Bilder aufgehängt hat, wird nicht erklärt. Auf dem Höhepunkt des Streits ruft Johannes: „Ihr und eure Meinung habt keine Macht mehr über mich“ (Akt III). Seine weitere Entwicklung zeigt jedoch, wie sehr er auf Anerkennung angewiesen bleibt. Sein Anspruch auf Unabhängigkeit ist daher von seiner tatsächlichen Fähigkeit, ohne diese Zustimmung zu leben, zu unterscheiden.

Johannes’ Konflikt entsteht nicht aus dem Kampf mit einem einzelnen Gegner. Er betrifft seine Beziehungen zu Menschen, die er nicht verlieren

möchte, und seine eigenen widersprüchlichen Ansprüche. Das hebt seine Verantwortung nicht auf. Seine Ausbrüche verletzen Käthe, und seine Forderung nach Freiheit lässt die Belastung der anderen häufig zurücktreten. Aufrichtiges Leiden und selbstbezogenes Handeln liegen bei ihm dicht beieinander. Hauptmann spricht ihn nicht frei, und er verurteilt ihn nicht. Er zeigt ihn.

5.2. Käthe Vockerat – Die unsichtbare Ehefrau

Käthe ist „zweiundzwanzig Jahr alt. Mittelgroß, zart gebaut, bleich, brünett, sanft“ (Akt I). Sie hat gerade ein Kind geboren, schläft schlecht und führt einen Haushalt, dessen Rechnungen nicht aufgehen. Neben ihrem Mann hält sie sich für unzulänglich, und das Auftreten der Studentin gibt diesem Gefühl einen Namen. „Unsereiner spielt doch solchen gebildeten Wesen gegenüber eine etwas armselige Rolle“, sagt sie zu Braun, und als der an Anna herummäkelt, verteidigt sie die Fremde: „Im Gegenteil! – Ich habe einen furchtbaren Respekt vor ihr“ (Akt I).

Es wäre ein Missverständnis, in Käthe nur das Hausmütterchen zu sehen. Durch Anna gewinnt sie neue Gedanken über die Stellung der Frau. Der Schwiegermutter erzählt sie, was Anna über das geltende Recht gesagt hat: Danach dürfe der Mann seine Frau noch heute „in mäßiger Weise körperlich zu züchtigen“. Über sich und ihresgleichen fällt sie das Urteil: „Wir sind ja die reinen Krüppel“ (Akt II). Im dritten Akt fragt Käthe Braun: „Sind wir denn nicht auch zum Arbeiten geschaffen, wir Frauen?“ Ihr Gedanke an eigenen Verdienst zeigt, dass sie ihre Abhängigkeit nicht nur hinnimmt. Anna ist damit für sie zugleich eine Quelle neuer Möglichkeiten und Teil einer Beziehung, durch die sie ihre Ehe gefährdet sieht.

Was Käthe an der Studentin bewundert, sagt sie in zwei kurzen Sätzen, in denen das Wörtchen „doch“ die ganze Sehnsucht trägt: „Sie hat doch was gelernt. Sie versteht doch was“ (Akt II). Für sich selbst wünscht sie wenig. „Ich möchte dir was sein können“, bittet sie ihren Mann, und die Entscheidung über die Aktien will sie nicht allein tragen: „Ich mag nicht verantwortlich sein, Hannes!“ (Akt II). Im dritten Akt bricht es aus ihr heraus: „Ich verfluche mein Leben.“ Der vierte Akt zeigt sie dann still und grüblerisch; sie fragt die Schwiegermutter, ob es wohl Menschen geben möge, „die nichts zu bereuen haben“ (Akt IV). Die Frage zeigt, wie stark sie die Krise auf ihr eigenes Ungenügen bezieht.

Ihr Gefühl des Ungenügens spricht Käthe zunächst ohne direkten Vorwurf aus: „Du kannst ja nichts dafür, Hannes, aber – ich genüge dir nicht“ (Akt II). Der Gedankenstrich trennt die Entlastung des Mannes von ihrer schmerzlichen Selbsteinschätzung. Später kommt sie sich „wirklich bald – ganz überflüssig vor“ (Akt III) und denkt an eine Flucht mit dem Schiff, „wo

kein Mensch mich kennt“. Im vierten Akt verbindet sie eine Kindheitserinnerung mit ihrem gegenwärtigen Leiden. Sie habe jahrelang darum gebetet, einen Totenkopfschmetterling zu finden: „Ich hab’ aber nie einen gefunden.“ Dann erhebt sie sich müde und sagt: „Später hat man andre Schmerzen“ (Akt IV). Kurz darauf sticht sie sich mit der Nähnadel mehrmals in die Handfläche und erklärt: „Ich fühle auch rein nichts.“ Hauptmann erklärt die Gebärde nicht. Er verzeichnet sie.

Am Ende ist es Käthe, die Johannes hinter dem Bericht vom Kahn vermutet, und die den Eltern die Frage stellt, auf die das Stück keine Antwort gibt: „Ihr habt ihn zum Äußersten getrieben. Warum habt ihr das getan?“ (Akt V).

5.3. Anna Mahr – Der Katalysator der Krise

Anna Mahr ist „vierundzwanzig Jahr alt, mittelgroß, mit kleinem Kopf, dunklem, schlichtem Haar, feinen, nervösen Zügen. In ihren ungezwungenen Bewegungen ist Grazie und Kraft“; sie ist schwarz gekleidet (Akt I). Sie stammt, wie sie sagt, „aus den russischen Ostseeprovinzen“, kommt aus Reval und studiert seit vier Jahren in Zürich, der Stadt, in der Frauen damals studieren durften. Ihr Fach nennt sie mit leiser Selbstironie: Sie sei selbst „der Philosophie beflissen“, so sage man ja wohl.

In der Dramaturgie des Stücks ist Anna der Mensch von außen, dessen Anwesenheit bereits bestehende Spannungen verschärft. Johannes ist vor ihrer Ankunft gereizt, Käthe fühlt sich unsicher, die Eltern sind besorgt. Anna hört zu und nimmt Anteil an Johannes’ Arbeit; dadurch verändert sich die Beziehung zwischen den Eheleuten. Der chemische Begriff des Katalysators trifft diese Wirkung, mit einer Einschränkung: Anna ist selbst emotional beteiligt und verändert sich im Verlauf des Aufenthalts. Schon im zweiten Akt sagt sie: „Es geht mir zu gut hier. Ich werde abreisen müssen.“

Dass ihr das Leben im Haus Vockerat neu und kostbar ist, verschweigt Anna nicht. „Und daß man so glücklich sein kann in einer Familie!“, sagt sie zu der alten Frau Vockerat, und: „Mir ist eben so was ganz fremd gewesen bis jetzt“ (Akt II). Der Text zeigt ihre Bindung an das Haus ebenso wie ihre Versuche, sich davon zu lösen. „Es ist gut, daß ich gehe. Auf jeden Fall“, sagt sie beim ersten Abschied (Akt III), und im vierten Akt: „Ich glaube, meine Zeit ist abgelaufen. Ich möchte reisen.“ Braun gegenüber wahrt sie eine Grenze: „Herr Braun! – Sie bis hierher anzuhören, glaubte ich dem Freunde meines Freundes schuldig zu sein“ (Akt IV). Ihre Entscheidung erscheint damit als Auseinandersetzung mit einer Beziehung, die sie selbst betrifft, nicht als Ausdruck unberührter Überlegenheit.

Ihre Sprache unterscheidet sich häufig von Johannes’ ausgreifender Selbsterklärung, bleibt aber nicht frei von Stocken und Unsicherheit. „Die Konflikte bringen die Menschen um ihre Kraft“, sagt sie, und: „Solange man

rückwärts blickt, kommt man nicht vorwärts“ (Akt II). Im Dämmerungsgespräch des vierten Aktes prüft sie seine Vorstellung einer künftigen Gemeinschaft der Geschlechter an der gegenwärtigen Lage Käthes: „Und wird Frau Käthe deshalb weniger zugrunde gehen?“ Ihre Antwort nimmt die neue Möglichkeit ernst und stellt zugleich deren sofortige Verwirklichung infrage:

> Nehmen wir mal an – ganz im allgemeinen –, ein neuer, vollkommenerer Zustand wird von jemand vorempfunden. Dann ist er vorläufig nur im Gefühl – eine überzarte, junge Pflanze, die man schonen und wieder schonen muß. [...] Daß das Pflänzchen sich auswächst, während wir leben, das dürfen wir nicht hoffen. Wir können sie niemals groß werden sehn, ihre Früchte sind für andre bestimmt. (Hauptmann, 1891/o. J., Akt IV)

Anna unterscheidet eine erhoffte zukünftige Lebensform von dem, was die Beteiligten gegenwärtig tragen können. Der Gedanke hat bei ihr dennoch eine tätige Seite; man könne, fährt sie fort, vielleicht dies eine tun: „Auf die Nachwelt den Keim bringen“ (Akt IV). Als die Mutter sie bittet, den Sohn freizugeben, antwortet sie mit zwei Fragen, die ihre ganze Lage enthalten: „Aber – kann ich denn etwas wiedergeben? Hab’ ich denn etwas genommen?“ (Akt IV).

Beim letzten Abschied schlägt sie Johannes vor, sich ein gemeinsames Gesetz zu geben und danach zu leben, „unser ganzes Leben lang, wenn wir uns auch nie wiedersehn“. Von diesem Gesetz sagt sie: „Es gibt sonst nichts, was uns verbinden kann“, und damit er sich nicht täusche: „Alles andre trennt uns.“ Jede Hoffnung auf ein Später schneidet der Satz ab: „Wenn wir uns wiedersehn, haben wir uns verloren“ (Akt V). Johannes erkennt darin eine Möglichkeit, zweifelt aber an der eigenen Kraft: „Aber wer bürgt mir? Wo nehme ich den Glauben her?“ Sie ist stark genug für dieses Gesetz; er ahnt, dass er es nicht ist. Ihr letztes Versprechen ist das bescheidenste, das sich denken lässt: „Ich werde an Sie denken, Herr Johannes!“

5.4. Der alte Vockerat – Die Stimme des alten Milieus

Wer nach der Inhaltsangabe einen Haustyrannen erwartet, wird von der Regieanweisung überrascht. „Vockerat ist in den Sechzigen. Grauen Kopf, roten Bart, Sommersprossen auf Gesicht und Händen“, heißt es, und dann: „Er fließt über von Liebe und Freundlichkeit“ (Akt I). Der Vater ist ein frommer alter Herr, den die Anrede „Frau Oberamtmann“ für seine Frau als Mann von Stand ausweist, einer, der beim Tauffest sein „Das walte Gott“ spricht und seine Rede wiederholt mit einem „tja“ versieht.

Gerade diese Güte macht ihn zur Macht. Im vierten Akt kommt er ahnungslos an, hinter sich einen Wagenschieber von der Bahn mit Paketen. „Ihr könnt euch nicht denken, wie ich mich gefreut hab' auf den Tag", sagt er, und lachend fragt er nach dem Enkel: „Was macht der Prinz, ha ha ha?" Die Wahrheit trifft ihn wie ein Schlag. Seine Antworten schwanken zwischen Unglauben, Stolz und Kränkung: „Martha!! Das kann nicht wahr sein!" – „Die Hand hätt' ich mir abhauen lassen, Martha, ohne Bedenken." – „Mein Sohn – Martha! mein Sohn – pflicht- und ehrvergessen?!" Irgendwo müsse die Schuld stecken, meint er, und als seine Frau sagt, sie beide hätten stillschweigend geduldet, dass die Kinder von Gott und dem rechten Weg abkamen, zieht er den einzigen Schluss, den sein Weltbild zulässt: „Dafür werden wir nun gestraft." Sein letztes Mittel ist das Gebet. Der Akt endet damit, dass er die Hände seiner Frau ergreift: „Laß uns Gott bitten, Martha" (Akt IV).

Im Gespräch mit dem Sohn wird aus der Frömmigkeit ein Urteil. Er hält ihm das Wort Christi vom begehrlichen Blick vor und setzt hinzu: „Und du hast mehr getan, tja, tja!" Was Dankbarkeit sei, weiß er genau: „Ein frommer, ein reiner, ein gehorsamer Mensch sein, tja: das ist die rechte Dankbarkeit" (Akt V).

Im fünften Akt zeigt sich, dass Vater und Sohn unterschiedliche Vorstellungen von ihrer Beziehung haben. Der Vater fasst seine Lebenslehre in einen Satz: „Auf den Gehorsam, mein' ich, kommt es an, tja!" Johannes erwidert: „Ich muß dir sagen, Vater: ich stehe auf einem andern Boden als du." Der Streit verschärft sich, als Johannes seine Erziehung angreift. Auf die Frage „Lohnst du so unsere Liebe?" antwortet er: „Eure Liebe hat mich gebrochen" (Akt V). Das ist Johannes' Sicht. Das Stück stellt ihr die Fassungslosigkeit des Vaters gegenüber: „Ich kenne dich nicht mehr wieder. Ich verstehe dich nicht mehr." Die Szene zeigt, wie väterliche Zuneigung mit dem Anspruch auf Gehorsam verbunden bleibt und wie Johannes seine Abhängigkeit als Verletzung erfährt.

5.5. Frau Vockerat – Die fromme Fürsorge

Die Mutter ist in zahlreichen häuslichen Tätigkeiten auf der Bühne sichtbar. Sie deckt den Tisch, staubt die Möbel ab, schilt das Mädchen, verhandelt mit der Grünfrau, trägt die Lampe herein. Ihr Zeichen ist der Schlüsselbund, mit dem sie den zweiten Akt eröffnet. Ihre Rede besteht zu einem guten Teil aus Sprichwort und Katechismus; „Der Mensch denkt, und Gott lenkt", sagt sie, und dem Sohn redet sie zu wie einem Kind: „Und sei klein bißchen fromm, alter Kerl. [...] Tu's deiner alten Mutter zuliebe" (Akt II). Johannes antwortet halb gerührt, halb verzweifelt, ob sie denn wirklich glaube, dass das so einfach gehe mit dem Frommwerden.

Man unterschätzt die Mutter leicht. Sie erkennt die Gefahr früh, und ihre Mahnungen sind kurz: „Es sind schon Stärkere in die Schlinge gefallen“, und: „Du mußt ja wissen, was du tust, Hannes! Ich sage dir bloß: nimm dich in acht!“ (Akt III). Braun bekommt zu hören: „Sie sind auch so ein Gottloser!“ Als Käthe verzweifelt von Flucht redet, deutet sie die Krise religiös: „Ein Haus, hab’ ich gesagt, aus dem der liebe Gott verjagt ist, bricht über Nacht zusammen.“ Die Steigerung „Erst Gottesleugner, dann Ehebrecher, dann . . .“ bricht vor dem letzten Glied ab. Das Unglück im Haus versteht sie als Wink von oben: „Der liebe Gott hat uns eben mal mit dem Finger gedroht – und ich – hab’ ihn verstanden –“ (Akt III).

Sie ruft ihren Mann herbei, und im vierten Akt wird aus der Richterin eine Bittende. Vor Anna findet sie Worte von erschütternder Einfachheit: „Geben Sie mir meinen Johannes!“ – „Lassen Sie Johannes los – eh alles verscherzt ist – eh Käthes Herz bricht.“ – „Haben Sie Erbarmen!“ (Akt IV). Ihre Bitte trägt zur endgültigen Trennung bei. Als Anna nachgegeben hat, meint die alte Frau allen Ernstes, das Schlimmste sei überstanden; ihrem Mann versichert sie: „Mit Gottes Hilfe ist ja alles nun glücklich beigelegt.“ Der Satz fällt kurz vor Johannes’ Verschwinden. Ihr letztes Wort im Stück ist sein Name, zweimal ins Dunkel gerufen.

5.6. Braun und die Nebenfiguren

Der Maler Braun ist „sechsundzwanzig Jahr alt. Gesicht bleich. Müder Ausdruck“, dazu, wie Hauptmann trocken vermerkt, „phlegmatisch, meist unbefriedigt, deshalb übelgelaunt“ (Akt I). Er spielt die Rolle des radikalen Freundes, der dem Helden die eigene Halbheit vorhält, und bleibt selbst in die geltenden Erwartungen eingebunden: Als es ernst wird, redet er wie die Eltern und beruft sich Anna gegenüber auf das Gewissen. Sie fertigt ihn ab: „Was Sie nun noch sprechen, sprechen Sie in den Wind“ (Akt IV).

Seine Sätze sind die eines Mannes, der sich etwas darauf zugutehält, keine Illusionen zu haben. „Du mit deiner Pietät“, höhnt er nach der Taufe (Akt I). Den Unterschied zwischen sich und dem Freund fasst er so: „Du gestehst dir’s nicht ein, und ich gestehe mir’s ein“ (Akt II). Als die Sache gefährlich wird, schlägt er freilich einen anderen Ton an. „Hannes, du mußt zugeben, daß du mit dem Feuer spielst“, warnt er (Akt III), und vor Anna steht der Freigeist plötzlich als Moralist da: „Man hat doch schließlich ein Gewissen“ (Akt IV).

Pastor Kollin, die Amme, die Waschfrau Lehmann, das Hausmädchen, ein Hökerweib und der Wagenschieber treten in unterschiedlich kurzen Szenen auf. Ihre Auftritte sind für die soziale und sprachliche Gestaltung des Stücks wichtig. Mit ihnen kommt die Welt herein, die jenseits der Verandatür liegt,

und mit ihnen kommt, wie zu zeigen sein wird, eine andere Sprache auf die Bühne.

6. NATURALISTISCHE STILMERKMALE IM DRAMA *EINSAME MENSCHEN*

6.1. Sekundenstil – Die dramatische Entdeckung des Augenblicks

Bei Hauptmann erhalten Vorgänge eigenes Gewicht, die in einer auf Entscheidung und Ergebnis konzentrierten Handlung leicht zurücktreten: das Decken eines Tisches, eine Bewegung im Raum, ein Gespräch ohne Antwort. Schon im ersten Akt unterbrechen Pausen die Rede. Braun hat über Anna geurteilt, ein bisschen arrogant sei sie schon manchmal, das gewöhne man ihr ab. Darauf folgt „Pause", dann spricht Käthe das liegen gelassene Manuskript an (Akt I). Ihre zuvor geäußerte Bewunderung für Anna und der anschließende Themenwechsel legen nahe, dass Brauns Urteil das Gespräch belastet. Die Pause hält diese Spannung offen: Käthe widerspricht nicht, und sie stimmt auch nicht zu.

Im vierten Akt wird das Verfahren räumlich sichtbar. Johannes und Anna sitzen in der Dämmerung. Hauptmann lässt sie auf verschiedenen Plätzen sitzen und später „beide langsam und jeder für sich umhergehen" (Akt IV). Die Regie verbindet Nähe im Gespräch mit Abstand im Raum. Als die Mutter mit dem Licht kommt, lautet die Anweisung: „Sie steckt die Lampe an. Fräulein Anna und Johannes rühren sich nicht." In diesem Verharren liegt mehr, als die beiden einander im Gespräch gesagt haben.

Am weitesten geht Hauptmann am Schluss. Die Abfahrt des Zuges, mit dem Anna das Haus verlässt, wird nicht berichtet, sie wird in Echtzeit abgehört:

> Plötzlich kommt ein Rauschen fernher. Der ankommende Eisenbahnzug, der durch den Wald rast. Johannes öffnet die Verandatür und horcht hinaus. Das Rauschen wird stärker und verstummt dann. Das Läuten der Bahnhofsglocke wird vernehmlich. Sie läutet ein zweites Mal – ein drittes Mal. Ein Pfiff gellt. Johannes will in sein Zimmer, unterwegs bricht er auf einem Stuhl zusammen. Sein Körper windet sich vor Weinen und Schluchzen. (Hauptmann, 1891/o. J., Akt V)

Kein Wort wird gesprochen. Das Rauschen, die Glockenzeichen und der Pfiff gliedern Johannes' Warten in hörbare Abschnitte. Entscheidend ist, dass der Abschied nicht nur als vollendete Tatsache mitgeteilt wird. Das Publikum erlebt eine Folge von Zeichen, während Johannes lauscht und schließlich zusammenbricht. Der Sekundenstil bezeichnet hier eine

Genauigkeit der szenischen Abfolge, durch die Wartezeit zum Bestandteil des Konflikts wird.

6.2. Detailreiche Regieanweisungen – Die Bühne als psychologisches Mikroskop

Der Nebentext beschreibt in *Einsame Menschen* nicht nur Auftritte und Abgänge. Er gibt Alter, Erscheinung und Bewegungsweise der Figuren an und richtet den Schauplatz so ein, dass unterschiedliche Vorstellungen nebeneinander sichtbar werden. Die ausführliche Beschreibung legt damit Bedingungen der Aufführung fest und eröffnet zugleich Deutungsmöglichkeiten. Der Schauplatz ist, so die Vorbemerkung,

> [...] ein saalartiges Zimmer – Wohn- und Speiseraum –, gutbürgerlich eingerichtet. Ein Pianino ist da, ein Bücherschrank; um ihn gruppiert Bildnisse – Photographie und Holzschnitt – moderner Gelehrter (auch Theologen), unter ihnen Darwin und Haeckel. Über dem Pianino Ölbild: ein Pastor im Ornat. Sonst an der Wand mehrere biblische Bilder nach Schnorr von Carolsfeld. (Hauptmann, 1891/o. J., Vorbemerkung)

Das Inventar bringt wissenschaftliche und religiöse Bezugspunkte im selben Zimmer zusammen. Die Porträts Darwins und Haeckels stehen neben dem Pastorbild und den biblischen Bildern. Wer die Bilder ausgewählt hat, sagt der Text nicht; es genügt, dass sie im selben Raum hängen. Der Konflikt, an dem Johannes zerbricht, ist in die Einrichtung eingeschrieben, bevor ein Wort fällt. Pastor Kollins Fragen nach den Gelehrten machen die unterschiedliche Bedeutung dieser Bilder im Dialog sichtbar. Der Blick über Veranda und Garten auf den See verbindet den Innenraum zudem mit dem Ort, an dem Johannes am Schluss gesucht wird.

Hinzu kommen die Vermerke zum Körper. „Johannes faßt sich an die Brust, verzieht das Gesicht schmerzlich“ (Akt I); er „schlägt mit dem Zeigefinger krampfhaft auf das Manuskript“ (Akt II); Anna „schüttelt sich wie im Frost“ (Akt III); von Käthe heißt es: „Ihrer Bewegung nicht mehr Herr, flieht sie ins Schlafzimmer“ (Akt III). Die Regieanweisungen geben körperliche Vorgänge vor, die sich nicht auf die ausgesprochenen Gedanken der Figuren reduzieren lassen. Käthes Wechsel vom Lachen zum Weinen im ersten Akt zeigt etwa, wie ihre Bemühung um Beherrschung scheitert.

Schließlich die Geräusche. Von der Veranda her hört man „das Klirren der Teller und Bestecke“ (Akt I); während die Mutter abstaubt, „hört man Trommeln und Querpfeifen“ (Akt II); im vierten Akt ist die Bahn zu hören: „Man hört das Brausen und Rauschen eines Eisenbahnzuges. Hierauf Läuten der Bahnglocke fern.“ Die zunächst beiläufig wirkende Geräuschfolge erhält

später besonderes Gewicht. Im fünften Akt kehrt dasselbe Geräusch wieder und bedeutet den Abschied. Hauptmann bereitet seine Katastrophe mit den Mitteln einer Partitur vor.

6.3. Determinismus – Milieu und Herkunft als Schicksalsmacht

Hier ist Vorsicht geboten. *Einsame Menschen* stellt familiäre Bindung und Erziehung deutlich dar, entwickelt aber keine ausdrückliche Erklärung von Johannes' Krise durch eine erbliche Erkrankung. Biologische Vorstellungen fehlen allerdings nicht ganz: Bereits im ersten Akt spricht die Amme vom „jesunden Blut" des Kindes, und die Erwachsenen vergleichen es mit seinen Eltern. Solche Äußerungen gelten dem Kind und verraten die Denkweise der Sprechenden; ein erbliches Schicksal Johannes' begründen sie nicht. Für die Erklärung seiner Konflikte treten das soziale Milieu und seine eigene Haltung zu dessen Ansprüchen stärker hervor.

Wie tief diese Bindung reicht, zeigt das Stück an alltäglichen Vorgängen. Johannes nimmt an der Taufe teil, obwohl er die religiösen Vorstellungen seiner Eltern nicht teilt. Der Bankiersbrief wird zum Anlass eines Streits, weil Käthes Sorge um Geld und sein Anspruch auf ungestörte Arbeit aufeinanderstoßen. Am Bahnhof schimpft er auf das „unverschämte Beamtenpack" (Akt III). Seine Abhängigkeit hat damit auch eine praktische Seite: Er verlangt Freiraum, ist aber auf Leistungen und Rücksicht anderer angewiesen. „Eure Liebe hat mich gebrochen", sagt er zum Vater (Akt V). In diesem Satz wird Fürsorge als Druck erfahren. Hauptmann stellt ihn neben das Verhalten eines Sprechers, der dieselbe Fürsorge täglich in Anspruch nimmt.

Auch Käthe und Anna stehen unter Bedingungen, die sie nicht selbst gewählt haben. Käthe nennt Frauen ihrer Art „die reinen Krüppel" und verbindet damit die Frage nach Bildung und Selbstständigkeit (Akt II). Anna hat durch ihr Studium einen anderen Lebensweg eröffnet, erfährt im Haus aber selbst eine neue Bindung. Der Ring, den sie Johannes gibt, ist nach ihrer Erzählung einer verstorbenen Frau abgenommen worden, die ihrem Mann nach Sibirien gefolgt war (Akt V). Er verweist auf ein Beispiel der Treue, das Anna für ihre gegenwärtige Entscheidung umdeutet. Die Vergangenheit bindet die Figuren somit nicht nur; sie stellt ihnen auch Bilder zur Verfügung, an denen sie ihr Handeln ausrichten.

Braun beschreibt Johannes' Schwierigkeit als Versuch, Unvereinbares zusammenzuhalten. Das Drama prüft diesen Anspruch in konkreten Beziehungen, ohne dadurch zu einem wissenschaftlichen Experiment im strengen Sinn zu werden. Annas Vorschlag, unter einem gemeinsamen Gesetz getrennt zu leben, eröffnet im fünften Akt eine gedachte Möglichkeit. Johannes sagt, er fühle, dass sie ihn halten könnte, fragt aber nach Glauben

und eigener Willenskraft. Diese Alternative wird nicht verwirklicht. Ob sie gangbar gewesen wäre, lässt Hauptmann offen. Ein strenger Determinist hätte die Frage nicht gestellt.

6.4. Alltagssprache – Sprachliche Entzauberung der Bühne

Die Menschen dieses Stücks reden, wie man bei Tisch redet. Sie sagen „'s is" und „'ne" und „bissel", sie fallen einander ins Wort, sie fangen Sätze an und lassen sie liegen. Johannes, den Anna mit „Herr Doktor" anredet, beschreibt die belebende Wirkung ihrer Anteilnahme so: „Das is ja wie 'ne Heide förmlich, auf die's regnet" (Akt II). Der große Abschied des dritten Aktes besteht zu einem guten Teil aus Wetter und Gepäck. „Ein schauderhaftes Nebelwetter", bemerkt Braun. „Es fängt wieder an zu regnen", sagt Johannes, und: „Wir hätten einen Wagen bestellen sollen", worauf Käthe nur zurückfragen kann: „Nach einem Wagen, Hannes?" Man soll Anna wenigstens den großen Fußsack mitgeben. Die praktischen Vorbereitungen stehen dabei neben einer belasteten Beziehung. Das Alltagsgespräch verschiebt die Auseinandersetzung, ohne den Konflikt zu lösen.

Wie Hauptmann aus solchem Material eine Szene baut, zeigt der Streit um den Bankiersbrief. Käthe hat eine Entscheidung über den Verkauf von Aktien nötig, Johannes will arbeiten:

> Johannes. Komm mir jetzt nicht damit, um Gottes willen! – Frau Käthe. Aber es eilt, Hannes. – Johannes, heftig. Hier! Da! Schlägt mit dem Zeigefinger krampfhaft auf das Manuskript. Meine Sache eilt noch mehr! – Frau Käthe. Meinethalben mag's liegenbleiben. Dann sind wir eben ohne Geld morgen. – Johannes, noch heftiger. – Nein – Käthe! – wir passen wirklich nicht zusammen! [...] (Hauptmann, 1891/o. J., Akt II)

Die fünf ausgewählten Repliken führen vom Geschäftsbrief zum Urteil über die Ehe. Das Wort „eilt" wird von Käthe und Johannes für verschiedene Anliegen beansprucht; die Regieanweisung mit dem krampfhaft schlagenden Zeigefinger verstärkt seinen Vorranganspruch. Danach spricht Johannes ausführlicher weiter, und erst später bittet er um Verzeihung. Die Szene verbindet knappe Redewechsel mit längeren Vorwürfen und späterer Beschwichtigung. Gerade dieser Wechsel zeigt, wie aus einer praktischen Frage eine Auseinandersetzung über Anerkennung und Verantwortung entsteht.

Die Satzabbrüche verdienen eigene Beachtung. Die Mutter, die dem Sohn ins Gewissen redet, kommt ins Stocken: „Gut, gut. Ich sehe schon – es ist . . . ist weit gekommen mit dir" (Akt III). Käthe will Anna beim Abschied

Glück wünschen, unterbricht sich und weint. Solche Abbrüche sind kein Mangel an Sprache. Sie zeigen, wo eine Figur nicht weitersprechen kann, weil Gefühl und Aussage einander im Weg stehen. Daneben stehen formulierte Lebenslehren und scharfe Urteile; gerade dieser Wechsel gibt dem Dialog seine Lebensnähe.

6.5. Milieusprache und Dialekt – Soziale Markierung durch Sprachvariation

Einsame Menschen ist kein durchgehend in Dialekt geschriebenes Drama. Die Familie Vockerat spricht ein umgangssprachlich gelockertes Hochdeutsch, in dem einzelne regionale Formen vorkommen. Deutlich ausgeprägtes Berlinisch sprechen im ersten Akt besonders die Amme und die Waschfrau Lehmann. Diese Verteilung stellt Sprache und soziale Stellung in Beziehung, ohne innerhalb der Familie alle Unterschiede einzuebnen.

Die Amme zeigt den Täufling herum und lobt ihn auf ihre Weise: „Det könn Se jlooben, Frau Oberamtmann, wie so'n General" (Akt I). Wenig später erscheint Brauns Zimmerwirtin: „Waschfrau Lehmann, im blauen, verschlissenen Kattunrock, tritt schüchtern ein." Sie sucht ihren „Mietsherr", den Maler, und wird von der alten Frau Vockerat nach ihrem Ergehen gefragt: „Wie geht's Ihn'n, Frau Lehmann?" Aus ihren Äußerungen:

> Ach, Frau Vockerat. Mir hat et nich jut jejehn. Ick hab' mein'n Alten mußt fortjagen. 't jing nich mehr. Ick muß nu halt zusehn, wo ick bleibe mit meine Fünfe. [...] Ick will mir man for meine fünf Kinder alleene schinden. [...] Un wenn man nur an'n lieben Jott festhält. Der liebe Jott hat mir noch niemals in Stich jelassen. (Hauptmann, 1891/o. J., Akt I)

Die Lautgestalt markiert Berlinisch durch Formen wie „jut", „jejehn", „Jott", „ick", „et", „det" und „nich". Dazu kommen morphosyntaktische Besonderheiten wie „mit meine Fünfe" und der Ersatzinfinitiv in „hab' [...] mußt fortjagen". In „mir schinden" zeigt sich das berlinische „mir" für „mich". Dramaturgisch ist vor allem die Gegenüberstellung wichtig: Eine Frau mit fünf Kindern und unsicherem Einkommen berichtet, dass sie eine unhaltbare Ehe beendet hat. Ihre Verletzlichkeit wird dabei nicht verschwiegen; sie spricht von Schwäche, Ärger und Sorge. Anna gibt ihr Geld, Frau Vockerat ruft ihr beim Weggehen zu: „Gehen Sie mal in die Küche! 's gibt Abfälle" (Akt I). Lehmanns Handeln bietet damit einen Vergleich zu Johannes' Unentschlossenheit, ohne ihre Lage als leicht bewältigt erscheinen zu lassen.

Der Dialekt macht die soziale Differenz hörbar. Die Formen der Unterstützung reichen von Annas Geldgabe bis zum Hinweis der alten Frau

Vockerat auf die Küche; sie heben die Ungleichheit nicht auf. Auch die kleineren Auftritte erweitern den Haushalt um seine wirtschaftlichen Beziehungen: Das Hökerweib kündigt sich im zweiten Akt als „Die Grünfrau!“ an, und im vierten Akt trägt ein Wagenschieber die Pakete des Vaters. Die soziale Umgebung erscheint somit nicht als bloße Dekoration. Sie wird durch Arbeit, Waren, Geld und unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns Teil des Bühnengeschehens.

Innerhalb der Familie sind die Abstufungen feiner. Der Vater verbindet Bibelwort und Segensformel mit seinem wiederholten „tja“. Die Mutter nutzt Sprichwörter und einzelne umgangssprachliche oder regionale Formen, darunter „Gelt?“, „de Welt“ und „Was machste denn solchen Lärm!“ Johannes spricht je nach Gegenüber unterschiedlich: mit Braun vertraulich und streitlustig, mit Käthe zwischen Reizbarkeit und Zärtlichkeit, mit Anna häufig in Begriffen wie „Wiedergeburt“ und „Entfaltung“. Braun pflegt einen ungezwungenen Ton. Anna verwendet weniger auffällige regionale Formen, spricht jedoch ebenfalls umgangssprachlich und stockend. Ihr „Nehmen wir mal an“ und die Unterbrechungen im Gespräch des vierten Aktes widersprechen der Vorstellung eines durchgehend glatten akademischen Deutsch. Die sprachlichen Unterschiede betreffen deshalb nicht nur die soziale Herkunft, sondern auch Beziehung und Gesprächssituation.

6.6. Antiheld und Alltagsproblematik – Die Entmythisierung des dramatischen Helden

Johannes Vockerat hält an Ansprüchen fest, die sich im Verlauf des Stücks als schwer vereinbar erweisen. Er möchte frei sein und geliebt werden, die Eltern nicht kränken und ihnen nicht gehorchen, Käthe behalten und Anna nicht verlieren. Seine nachdrücklichen Behauptungen dienen häufig der Abwehr von Einwänden. „Es ist Freundschaft, zum Donnerwetter“, ruft er (Akt III), und: „Mein Verhältnis zu Anna entzieht sich eurer Beurteilung.“ Auf Brauns Feststellung, er stehe vor einer Entscheidung, antwortet er mit dem Satz, der ihn am genauesten bezeichnet: „Ich stehe vor keiner Entscheidung.“

Seine Drohungen gehören in dasselbe Bild. „Lieber erschieß’ ich mich“, heißt es im dritten Akt; im fünften richtet Johannes die Waffe gegen sich, um Annas Weggang zu verhindern. Er schießt nicht. Die Drohung wirkt auf seine Umgebung und soll eine Entscheidung erzwingen, die er selbst nicht zu treffen vermag. Sein späteres Verschwinden wird dagegen ohne eine sichtbare Selbsttötung dargestellt. Der losgekettete Kahn, der Zettel und Käthes Zusammenbruch legen einen Suizid nahe, doch sein Tod wird auf der Bühne weder gezeigt noch durch einen abschließenden Fundbericht bestätigt.

Hauptmann vermeidet am Schluss eine ausgespielte Sterbeszene. Johannes' letzte hörbare Worte auf der Bühne gelten Anna: „Ja, Anna! ja, ja!" Danach erscheint er noch einmal stumm. „Es blickt jemand von der Veranda durchs Fenster herein. Es ist Johannes", lautet die Anweisung; er sucht Schreibzeug, schreibt und geht wieder fort (Akt V). Was auf dem Zettel steht, erfährt das Publikum nicht. Die Eltern hören Vorgänge außerhalb des Hauses, ohne sie zunächst richtig einordnen zu können. Braun berichtet später vom losgeketteten Kahn. Der letzte Abschnitt lautet:

> Frau Käthe ruft durch die Flurtür. Alma! Minna! Laternen in den Garten! Schnell, Laternen! Will davonhasten über die Veranda, bemerkt den Zettel, steht kerzengerade, geht steif und bebend darauf zu, nimmt ihn auf, starrt einige Augenblicke wie gelähmt darauf hin und bricht zusammen. Draußen noch immer das Rufen. (Hauptmann, 1891/o. J., Akt V)

Das letzte Wort hat eine Regieanweisung. Keine Figur fasst das Geschehen abschließend zusammen, und keine Aussöhnung löst den Konflikt. „Draußen noch immer das Rufen" hält die Suche über das Ende der dargestellten Handlung hinaus offen. Das Stück verweigert einen sichtbaren Abschluss und eine eindeutige Erklärung der Katastrophe. Das Publikum sieht Käthes Reaktion, kennt aber weder den Wortlaut des Zettels noch den Ausgang der Suche.

Der Titel des Stücks steht im Plural. Einsam ist nicht bloß Johannes, dessen Verschwinden die Katastrophe nahelegt. Käthe fühlt sich neben ihm unzulänglich, Anna trennt sich von einer Beziehung, die auch ihr Halt gegeben hat, und die Eltern verstehen den Sohn nicht mehr. Johannes sagt zu Anna: „Da werd' ich von nun an zehnfach einsam sein" (Akt IV). Der Plural des Titels sagt mehr als dieser Satz: Einsam ist hier ein ganzes Haus.

7. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Untersuchung ist von der Frage ausgegangen, mit welchen sprachlichen und szenischen Mitteln *Einsame Menschen* seine Wirkung erreicht, und sie hat das Stück an sechs Verfahren gemessen, die als Kennzeichen naturalistischer Dramatik gelten. Der Befund lässt sich in wenigen Sätzen zusammenfassen.

Das Drama verbindet die Konzentration auf einen Schauplatz mit einer fortschreitenden Verschärfung des Konflikts. Die naturalistischen Bezugspunkte Taine, Zola und Holz lenken die Aufmerksamkeit auf Bedingungen des Handelns und auf die Genauigkeit der Darstellung. Hauptmanns Text lässt sich damit erschließen, geht aber nicht in einem Beweis dieser theoretischen Voraussetzungen auf. Besonders die Frage der

Vererbung und die Bewertung von Johannes' Handeln verlangen eine Unterscheidung zwischen allgemeiner Poetik und einzelnem Drama.

Die Figuren werden durch ihre Worte und Bewegungen in widersprüchlichen Beziehungen sichtbar. Johannes sucht Verständnis und behauptet Unabhängigkeit, während er auf die Anteilnahme anderer angewiesen bleibt. Käthe erfährt durch Anna auch eine Erweiterung ihres Lebenshorizonts. Anna ist an der entstehenden Beziehung beteiligt und entscheidet sich dennoch zur Trennung. Die Eltern verbinden Liebe mit Erwartungen an Gehorsam und Frömmigkeit; Braun kritisiert Johannes' Halbheit, greift aber selbst auf moralische Forderungen zurück. Keine dieser Positionen erklärt für sich allein den Verlauf.

Die Einzelanalysen zeigen, wie Pausen, Geräusche und Bewegungen Zeit auf der Bühne gestalten, besonders während Johannes' Warten auf die Abfahrt des Zuges. Die wissenschaftlichen und religiösen Bilder im Zimmer lassen verschiedene Bezugssysteme nebeneinander sichtbar werden. Der Druck von Milieu und Erziehung ist deutlich; eine biologische Ursache von Johannes' Krise wird dagegen nicht ausdrücklich entwickelt. Seine Aussage über die Liebe der Eltern bleibt eine Selbsterklärung, die mit seinem Verhalten zusammenzulesen ist. Alltagssprache und Abbrüche tragen die Konflikte, ohne jede Verständigung auszuschließen. Das Berlinisch der Amme und der Waschfrau markiert soziale Unterschiede; innerhalb der Familie wechseln die Ausdrucksweisen auch mit der Situation. Am Ende steht eine Suche, deren Ausgang nicht gezeigt wird.

Damit bestätigt sich die doppelte These. *Einsame Menschen* ist ein Paradebeispiel naturalistischer Stilkunst, weil es Beziehungen aus der Verbindung von Rede, Körper, Raum und Zeit entwickelt. Als Lehre ist das Stück zurückhaltender: Die Krise geht in keinem geschlossenen Erb- oder Milieumodell auf. Die Widmung verweist auf gelebte Erfahrung, begründet aber weder eine eindeutige biographische Entschlüsselung noch die Unschuld aller Figuren. Die Stärke des Dramas liegt in der genauen Darstellung einer Lage, in der berechtigte Bedürfnisse und verletzendes Handeln miteinander verbunden bleiben.

LITERATURVERZEICHNIS

Brahm, O. (1890). Die freie Volksbühne. *Freie Bühne für modernes Leben, 1*(27), 713–715. https://germanhistorydocs.org/de/das-wilhelminische-kaiserreich-und-der-erste-weltkrieg-1890-1918/otto-brahm-die-freie-volksbuehne-1890 (Zugriffsdatum: 1.10.2026)

Cowen, R. C. (1980). *Hauptmann-Kommentar zum dramatischen Werk*. Winkler.

Hanstein, A. von (1900). *Das jüngste Deutschland: Zwei Jahrzehnte miterlebter Litteraturgeschichte*. R. Voigtländer. https://projekt-gutenberg.org/authors/ludwig-adalbert-von-hanstein/books/adalbert-von-hanstein-das-juengste-deutschland/ (Zugriffsdatum: 5.10.2026)

Hauptmann, G. (o. J.). *Einsame Menschen: Drama*. Projekt Gutenberg-DE. https://projekt-gutenberg.org/authors/gerhart-hauptmann/books/einsame-menschen/ (Originalwerk veröffentlicht 1891)

Hauptmann, G. (1894). *Einsame Menschen: Drama* (4. Aufl.). S. Fischer. https://archive.org/details/einsamemenschend00haupuoft (Zugriffsdatum: 1.10.2026)

Holz, A. (1891). *Die Kunst: Ihr Wesen und ihre Gesetze*. Wilhelm Issleib. https://www.lyriktheorie.uni-wuppertal.de/texte/1891_holz.html (Zugriffsdatum: 16.10.2026)

Osborne, J. (1998). *Gerhart Hauptmann and the naturalist drama*. Harwood Academic Publishers.

Schutte, J., & Sprengel, P. (Hrsg.). (1987). *Die Berliner Moderne 1885–1914*. Reclam.

Sprengel, P. (1998). *Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1870–1900: Von der Reichsgründung bis zur Jahrhundertwende*. C. H. Beck.

Taine, H. (1866). *Histoire de la littérature anglaise* (2., rev. und erw. Aufl., Bd. 1). Hachette. (Originalwerk veröffentlicht 1863)

Zola, É. (1902). *Le roman expérimental*. Bibliothèque-Charpentier, Eugène Fasquelle. https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Roman_expérimental (Originalwerk veröffentlicht 1880)

DAS VERSCHWIEGENE UNRECHT DER IDYLLE: FREMDPLATZIERUNG, ARMUT UND SOZIALE DISZIPLINIERUNG IN JOHANNA SPYRIS HEIDI-ROMANEN

Assoc. Prof. Dr. Mehmet UYSAL
Süleyman-Demirel-Universität
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Isparta, Türkei
ORCID: 0000-0002-4581-0336
mehmetuysal3264@gmail.com

1. EINLEITUNG

Kaum ein Bild hat die Selbstdarstellung der Schweiz so dauerhaft geprägt wie das des Mädchens auf der Alm. Wer heute von „Heidiland" spricht, meint eine Landschaft aus Bergwiesen, Geißen und Holzhütten, eine Welt ohne Not, in der Kinder frei und gesund aufwachsen. Diese Vorstellung ist so selbstverständlich geworden, dass man leicht vergisst, woher sie stammt: aus zwei Erzählungen, die Johanna Spyri 1880 und 1881 bei Friedrich Andreas Perthes in Gotha veröffentlichte, *Heidis Lehr- und Wanderjahre* und *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat*. Seither hat die Figur eine Laufbahn durchlaufen, die weit über die Kinderliteratur hinausreicht. Sie ist Gegenstand nationaler Selbstvergewisserung, touristischer Vermarktung und weltweiter Medienadaptionen geworden.

Gerade diese Erfolgsgeschichte verstellt den Blick auf den Text. Liest man die beiden Bände genau, so beginnt die Idylle mit einer Weitergabe. Ein fünfjähriges Kind, dessen Eltern früh gestorben sind, wird von seiner Tante zunächst bei einer alten Frau „in die Kost" gegeben und dann, weil die Tante in Frankfurt eine Stelle antreten will, bei einem Großvater abgeliefert, den das ganze Dorf fürchtet. Später holt dieselbe Tante das Kind gegen den Willen des Großvaters wieder ab und bringt es in ein großbürgerliches Haus, wo es einem kranken Mädchen Gesellschaft leisten soll. Zwischen diesen Stationen erscheinen ein Geißbub, der nicht lesen kann, eine blinde Großmutter in einer Hütte, die bei jedem Föhnsturm einzustürzen droht, ein Pfarrer, der mit Zwang droht, und eine Dorfgemeinschaft, die über das Kind spricht, ohne es je zu fragen.

Diese Motive sind keine Erfindungen einer späteren Kritik. Sie stehen im Text, und zwar oft auf den ersten Seiten. Was sie zum Verschwinden bringt, ist die Art ihrer Darstellung. Spyri erzählt von Armut, Fremdunterbringung und Bildungsmangel, aber sie erzählt davon in einer Sprache der Verkleinerung, in einem Rahmen religiöser Trostgewissheit und in einer Dramaturgie, die jedes Unglück in eine Prüfung verwandelt, an deren Ende

die Versöhnung steht. Das Unrecht wird nicht verschwiegen, weil es fehlte. Es wird verschwiegen, indem es erzählt und zugleich entschärft wird.

Die vorliegende Studie liest Spyris Romane vor dem Hintergrund einer sozialen Praxis, die in der Schweiz lange als Fürsorge galt und heute als historisches Unrecht anerkannt ist: der Fremdplatzierung von Kindern aus armen Familien, sei es als Kostkinder gegen Entgelt, sei es als sogenannte Verdingkinder, die von Gemeinden an Bauernfamilien vergeben wurden und dort häufig als billige Arbeitskräfte dienten. Die Bundesbehörden haben diese Geschichte erst im frühen 21. Jahrhundert offiziell aufgearbeitet; 2016 entstand das Bundesgesetz über die Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen vor 1981 (Bundesamt für Justiz, 2026).

Dabei ist Vorsicht geboten. Heidi ist kein Verdingkind im rechtlichen Sinn. Sie wird nicht von einer Armenbehörde versteigert, sondern innerhalb der eigenen Verwandtschaft weitergereicht, und der Großvater, der sie aufnimmt, beutet sie nicht aus. Wer die Romane einfach als verschlüsselte Verdingkind-Geschichte liest, überdehnt den Befund und macht es einer nüchternen Kritik leicht. Die hier vertretene These ist bescheidener und zugleich genauer: Spyris Heidi-Romane bewahren die Erfahrungsmuster einer Gesellschaft, in der Kinder der Unterschicht als verfügbare Größen behandelt wurden. Sie zeigen ein Kind, das weitergegeben, untergebracht, verplant und verhandelt wird; sie zeigen die ökonomischen Zwänge der Erwachsenen, die diese Weitergaben antreiben; und sie zeigen die Instanzen, Pfarrer, Schule, Gericht und Dorföffentlichkeit, die über das Kind verfügen. Zugleich überführen sie all dies in eine Erzählung, in der Frömmigkeit, Naturnähe und bürgerliche Wohltätigkeit an die Stelle struktureller Abhilfe treten.

Die Untersuchung verbindet dazu drei Zugänge, die im folgenden Abschnitt erläutert werden: das genaue Lesen der Textoberfläche, die kulturgeschichtliche Kontextualisierung im Sinne des New Historicism und die rezeptionsästhetische Frage nach dem Wandel der Bedeutung. Nach einer Skizze des historischen Hintergrunds werden zunächst Heidis Platzierungen untersucht, dann die Figuren an den Rändern der Idylle, anschließend die sprachlichen und erzählerischen Verfahren der Abmilderung. Ein letzter Abschnitt verfolgt, wie die Wirkungsgeschichte, von der touristischen Inszenierung bis zur japanischen Zeichentrickserie von 1974, die im Text noch sichtbaren Spuren weiter geglättet hat.

2. THEORETISCHER RAHMEN UND METHODE

Ein Kinderbuch des 19. Jahrhunderts als Zeugnis sozialer Verhältnisse zu lesen, verlangt methodische Rechenschaft. Die Gefahr liegt auf der Hand:

Man liest in den Text hinein, was man aus der Geschichtsschreibung bereits weiß, und hält das Ergebnis für eine Entdeckung. Um dem zu begegnen, stützt sich diese Studie auf drei Verfahren, die sich gegenseitig kontrollieren sollen.

2.1 Genaues Lesen und die Funktion der Leerstelle

Den Ausgangspunkt bildet das Close Reading, die Feinanalyse von Wortwahl, Erzählhaltung, Figurenrede und Motivverknüpfung. Bedeutung entsteht in literarischen Texten nicht allein durch das, was gesagt wird, sondern durch die Form, in der es gesagt wird. Für Spyris Romane ist dies besonders folgenreich, weil die soziale Härte selten im Erzählerbericht benannt wird. Sie erscheint in Nebensätzen, in der Rede von Dorfbewohnern, in beiläufigen Bemerkungen über Kost, Lohn und Verdienst.

Hilfreich ist hier Wolfgang Isers Begriff der Leerstelle. Iser hat gezeigt, dass literarische Texte ihre Wirkung gerade aus dem Ungesagten beziehen, aus Aussparungen, die der Leser im Akt der Lektüre füllen muss (Iser, 1970, 1976). Bei Spyri sind solche Leerstellen nicht nur ästhetisch, sondern sozial bedeutsam. Warum Peter nach Jahren Winterschule kaum lesen kann, wer für die Reparatur der Hütte zuständig wäre, was mit Kindern geschieht, die keinen Großvater auf der Alm haben, all das bleibt unbeantwortet. Das genaue Lesen soll zeigen, wo der Text solche Fragen aufwirft und wie er sie stillstellt.

2.2 New Historicism: Literatur im Kreislauf sozialer Energie

Der New Historicism, wie ihn Stephen Greenblatt programmatisch formuliert hat, versteht literarische Texte nicht als autonome Kunstwerke, sondern als Orte, an denen „soziale Energie“ zirkuliert, also Vorstellungen, Ängste und Ordnungsmuster einer Kultur (Greenblatt, 1988). Louis Montrose hat diese Doppelbewegung auf die Formel von der Geschichtlichkeit der Texte und der Textualität der Geschichte gebracht (Montrose, 1989). Für die vorliegende Lektüre bedeutet das: Spyris Romane werden nicht als Abbild der schweizerischen Armenfürsorge gelesen, sondern als Teil desselben kulturellen Feldes, in dem auch die Diskurse über arme Kinder, über Arbeit, Schule und Frömmigkeit verhandelt wurden.

Ein solcher Zugang hat einen besonderen Vorzug. Er erlaubt es, Spyris Text mit anderen Texten derselben Kultur ins Gespräch zu bringen, ohne ihn auf eine historische Quelle zu reduzieren. Neben der Sozialgeschichte der Fremdplatzierung bietet sich dafür vor allem Jeremias Gotthelfs *Bauernspiegel* (1837) an, der vier Jahrzehnte vor *Heidi* das Schicksal eines Verdingbuben aus der Innenperspektive erzählte und damit zeigt, was in der Schweizer Literatur jener Zeit sagbar war.

2.3 Rezeptionsästhetik: Bedeutung im historischen Wandel

Der dritte Zugang betrifft die Geschichte der Lektüren. Hans Robert Jauß hat die Literaturgeschichte als Geschichte wechselnder Erwartungshorizonte beschrieben, in denen ein Werk jeweils anders verstanden wird (Jauß, 1970). Kaum ein Text eignet sich besser zur Veranschaulichung dieses Gedankens als *Heidi*. Zeitgenössische Leserinnen und Leser fanden darin eine religiös-moralische Erziehungsgeschichte; das 20. Jahrhundert machte daraus ein Sinnbild der Schweiz und der unberührten Natur; die Gegenwart kennt Heidi vor allem als Marke. Die rezeptionsästhetische Perspektive erlaubt es zu fragen, welche Elemente des Textes in diesen Verwandlungen bewahrt und welche getilgt wurden.

Für die Frage nach dem Vergessen ist zudem die Unterscheidung von Jan und Aleida Assmann zwischen einem bewohnten Funktionsgedächtnis und einem latenten Speichergedächtnis aufschlussreich (A. Assmann, 1999; J. Assmann, 1992). Literarische Texte können Erfahrungen speichern, die im öffentlichen Gedächtnis keinen Platz haben. Ob diese Erfahrungen wieder aufgerufen werden, hängt nicht vom Text ab, sondern von den Fragen, die eine Gegenwart an ihn richtet. Die schweizerische Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmaßnahmen hat solche Fragen erst in den letzten Jahrzehnten möglich gemacht.

2.4 Grenzen des Verfahrens

Jede dieser Methoden hat ihre Schwächen. Das genaue Lesen kann sich im Detail verlieren. Der New Historicism läuft Gefahr, Literatur zur Illustration von Archivbefunden zu machen und Analogien für Kausalitäten zu halten. Die Rezeptionsästhetik wiederum verleitet dazu, den Text in seinen späteren Lesarten aufgehen zu lassen. Die vorliegende Studie begegnet diesen Gefahren auf zweierlei Weise. Erstens werden alle Deutungen an den Wortlaut gebunden; zitiert wird ausschließlich nach Spyris Text. Zweitens wird zwischen dem, was der Text zeigt, und dem, was ein historischer Kontext an ihm sichtbar macht, sorgfältig unterschieden. Heidi wird nicht verdingt. Aber der Text spricht in einer Sprache, die mit der Logik der Platzierung vertraut ist.

3. HISTORISCHER HINTERGRUND: ARMENWESEN, KOSTKINDER UND VERDINGUNG

Die Alpenwelt in Spyris Romanen wirkt zeitlos, doch sie ist es nicht. Die Schweiz der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war ein Land im raschen Wandel. Industrialisierung, Abwanderung aus den Berggebieten und wiederkehrende Notjahre trafen vor allem die ländliche Unterschicht, die von Tagelohn, Heimarbeit und kleinem Viehbesitz lebte. Die Fürsorge für Arme lag bei den Gemeinden, und deren Mittel waren knapp. Wer arm war,

galt rasch als Last; wer Kinder hatte, die er nicht ernähren konnte, musste mit dem Eingreifen der Behörden rechnen.

3.1 Fremdplatzierung als Fürsorge

Die Praxis, Kinder aus armen, verwaisten oder als „liederlich“ geltenden Familien bei fremden Leuten unterzubringen, reicht in der Schweiz weit zurück und blieb bis ins späte 20. Jahrhundert bestehen. Erst die Rechtsreformen von 1981 setzten den fürsorgerischen Zwangsmaßnahmen alten Stils ein Ende (Bundesamt für Justiz, 2026). Die Formen waren vielfältig. Neben der Einweisung in Waisen- und Armenanstalten stand die Unterbringung in Pflegefamilien, und hier verschwammen die Grenzen zwischen Kostkindern, für die ein Kostgeld gezahlt wurde, und Verdingkindern, die von der Gemeinde an Bauernfamilien vergeben wurden und ihren Unterhalt durch Arbeit abgelten mussten (Furrer et al., 2014; Leuenberger & Seglias, 2008).

Die historische Forschung und die Erinnerungen ehemaliger Verdingkinder zeichnen ein bedrückendes Bild. Die Vergabe erfolgte im 19. Jahrhundert vielerorts in einer Form, die einer Versteigerung glich: Den Zuschlag erhielt, wer von der Gemeinde das geringste Kostgeld verlangte. Was ein Kind wert war, bemaß sich an seiner Arbeitskraft. Die Berichte Betroffener erzählen von schwerer Arbeit, von Hunger, Schlägen und Demütigungen, von einem Schulbesuch, der hinter der Arbeit zurückstehen musste, und von einer Einsamkeit, die viele ein Leben lang begleitete (Leuenberger & Seglias, 2008; Wohlwend & Honegger, 2004). Leuenberger und Seglias (2015) haben in einer späteren Studie die Lebenswelten fremdplatzierter Kinder im 20. Jahrhundert rekonstruiert und gezeigt, wie tief diese Erfahrungen das weitere Leben prägten.

Das Bemerkenswerte an dieser Geschichte ist nicht nur das Leid, sondern das Schweigen, das sie umgab. Die Fremdplatzierung galt nicht als Unrecht, sondern als Ausdruck kommunaler Verantwortung. Sie war in Armengesetzen geregelt, von Pfarrern und Lehrern begleitet und von der Dorföffentlichkeit getragen. Gerade weil sie so selbstverständlich war, wurde sie kaum erzählt. Erst die Lebensberichte, die seit den 1990er-Jahren gesammelt und veröffentlicht wurden, und die nationalen Gedenkanlässe von 2010 und 2013, bei denen Bundesrat und Kantone um Entschuldigung baten, haben dieser Geschichte einen Platz im öffentlichen Gedächtnis verschafft (Bundesamt für Justiz, 2026).

3.2 Schule, Arbeit und die Kinder der Armen

Eng mit der Fremdplatzierung verbunden war die Frage der Bildung. Die Schulpflicht war im 19. Jahrhundert kantonal geregelt, doch in den Berggebieten fand der Unterricht vielfach nur im Winter statt, weil die

Kinder im Sommer als Hirten und Helfer gebraucht wurden. Für die Kinder der Armen bedeutete dies einen Schulbesuch, der dem Arbeitsjahr untergeordnet war. Lesen und Schreiben blieben oft rudimentär. Auch dies erscheint in den Erinnerungen der Verdingkinder immer wieder: Der Bauer, bei dem sie lebten, schickte sie nur zur Schule, wenn es die Arbeit erlaubte, und Lehrer, die sich für sie einsetzten, waren die Ausnahme (Leuenberger & Seglias, 2008).

Dass diese Verhältnisse literarisch darstellbar waren, zeigt Jeremias Gotthelfs *Bauernspiegel*. Gotthelf lässt seinen Ich-Erzähler berichten, wie er nach dem Tod der Eltern von der Gemeinde vergeben wird und als Verdingbub bei fremden Bauern aufwächst (Gotthelf, 1837). Der Roman ist eine Anklage, und er versteht sich als solche. Vergleicht man ihn mit Spyris Romanen, so wird deutlich, welche Wahl Spyri getroffen hat. Sie kannte dieselben Verhältnisse, aber sie wählte eine andere Form.

3.3 Johanna Spyris Standort

Johanna Spyri, geboren 1827 in Hirzel im Kanton Zürich, war die Tochter des Landarztes Johann Jakob Heusser und der Dichterin Meta Heusser-Schweizer, deren geistliche Lieder in pietistischen Kreisen verbreitet waren. Durch die Praxis des Vaters lernte sie früh die Not der Landbevölkerung kennen, die Krankheiten, die Enge der Behausungen, die Sorgen der Familien. Nach ihrer Heirat mit dem Juristen Bernhard Spyri lebte sie in Zürich im gehobenen Bürgertum (Schindler, 1997).

Diese Herkunft erklärt die eigentümliche Doppelstellung ihrer Romane. Spyri besitzt ein feines Gespür für das seelische Leid von Kindern; ihre Schilderung von Heidis Heimweh im Frankfurter Haus der Familie Sesemann, das sich bis zum Schlafwandeln steigert, gehört zum Eindringlichsten, was die Kinderliteratur ihrer Zeit hervorgebracht hat. Und doch überschreitet sie nie die Grenze zur Gesellschaftskritik. Die Not wird nicht durch Reformen gewendet, sondern durch Gottvertrauen, Nächstenliebe und die Wohltätigkeit wohlhabender Menschen. Spyri schreibt nicht aus der Perspektive der Unterdrückten, sondern aus der eines frommen Bürgertums, das die Armut sieht und sie in eine Ordnung einfügt, die als gottgewollt gilt.

4. WEITERGEREICHT: HEIDIS PLATZIERUNGEN

Der erste Band setzt nicht mit einer Kindheit ein, sondern mit einem Transport. An einem heißen Junimorgen steigt die Tante Dete mit dem fünfjährigen Kind von Maienfeld zur Alm hinauf. Das Kind ist in zwei oder drei Kleider gewickelt, damit niemand sie tragen muss. Schon in diesem Bild steckt das Programm des Anfangs: Ein Kind wird befördert wie ein Bündel.

Was mit ihm geschehen soll, erfahren wir nicht von ihm, sondern aus einem Gespräch zweier Frauen, das über seinen Kopf hinweg geführt wird.

4.1 Die Kostkind-Vorgeschichte

In diesem Gespräch mit Barbel, einer Bekannten aus dem Dörfli, erzählt Dete die Vorgeschichte. Heidis Vater Tobias ist bei einem Hausbau von einem Balken erschlagen worden, die Mutter Adelheid wenige Wochen später gestorben. Das Kind wurde von Dete und ihrer Mutter aufgenommen. Nach dem Tod der Mutter jedoch verändert sich seine Lage:

> „Das kleine Kind der Adelheid nahmen wir zu uns, die Mutter und ich; es war ein Jahr alt. Wie nun im letzten Sommer die Mutter starb und ich im Bad drunten etwas verdienen wollte, nahm ich es mit und gab es der alten Ursel oben im Pfäfferserdorf in die Kost.“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1)

Die Passage ist unscheinbar und gerade darum aufschlussreich. Der Ausdruck „in die Kost geben“ bezeichnet genau jene Praxis, die das Kostkinderwesen kennzeichnete: Ein Kind wird gegen Entgelt bei fremden Leuten untergebracht, damit die erziehungspflichtige Person einer Erwerbsarbeit nachgehen kann. Dete ist Zimmermädchen im Bad Ragaz; das Kind steht ihrem Verdienst im Weg. Der Text verschweigt nicht, wie dieser Kostplatz beschaffen war. An späterer Stelle erinnert sich Heidi, dass die alte Ursel „fast nichts mehr hörte und meistens fror“ und das Kind deshalb stets in ihrer Nähe am Ofen oder Küchenfenster bleiben musste, damit sie es sehen konnte (Spyri, 1880/2005a, Kap. 3). Ein Kind, eingesperrt in die Enge einer schwerhörigen Greisin, weil eine andere Unterkunft nicht bezahlbar war: Das ist die Vorgeschichte der Idylle.

Bemerkenswert ist, dass diese Vorgeschichte in der Rezeption fast vollständig verschwunden ist. Die Ursel gehört nicht zum Figurenbestand, den man mit Heidi verbindet. Sie ist eine Leerstelle im Sinne Isers, aber eine, die der Text selbst markiert und dann übergeht.

4.2 Die Abgabe beim Großvater

Der zweite Platz ist der beim Großvater. Dete macht gegenüber Barbel keinen Hehl aus ihren Gründen. Sie habe das Kind bis jetzt gehabt, und sie werde einen Platz, wie sie ihn jetzt haben könne, „nicht dahinten“ lassen „um des Kindes willen“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1). Barbels Antwort fasst das Urteil des Dorfes zusammen: „Ich möchte nicht das Kind sein!“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1). Auf der Alm wiederholt Dete ihre Begründung vor dem Großvater selbst, nun schärfer:

> „Das ist dann Eure Sache“, warf die Dete zurück, „ich meine fast, es habe mir auch kein Mensch gesagt, wie ich es mit dem Kleinen anzufangen habe, als es mir auf den Händen lag, ein einziges Jährchen alt, und ich schon für mich und die Mutter genug zu tun hatte. Jetzt muss ich meinem Verdienst nach, und Ihr seid der Nächste am Kind; wenn Ihr’s nicht haben könnt, so macht mit ihm, was Ihr wollt, dann habt Ihr’s zu verantworten, wenn’s verdirbt, und Ihr werdet wohl nicht nötig haben, noch etwas aufzuladen.“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1)

In dieser Rede überlagern sich zwei Logiken. Die eine ist die der Verwandtschaft: Der Großvater ist „der Nächste am Kind“ und daher verpflichtet. Die andere ist die des Erwerbs: „Jetzt muss ich meinem Verdienst nach.“ Das Kind erscheint als Last, die von einer Person auf die nächste übertragen wird, und die Verantwortung für sein mögliches Verderben wird gleich mitübergeben. Spyri lässt Dete dabei keineswegs als bloße Bösewichtin erscheinen. Der Erzähler hält fest, Dete habe „kein recht gutes Gewissen bei der Sache“ gehabt, und ihre Hitzigkeit rühre daher (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1). Sie ist selbst eine Figur der Not, eine junge Frau ohne Besitz, die von ihrer Arbeitskraft lebt und für die das Kind eine Bedrohung ihres Auskommens darstellt.

Gerade diese Zeichnung macht den Text sozialgeschichtlich interessant. Die Weitergabe des Kindes ist kein individuelles Versagen, sondern Folge einer ökonomischen Lage, in der für Kinder der Unterschicht kein Platz vorgesehen war. Die Frauen im Dörfli rufen Dete beim Abstieg nach: „Das arme Tröpfli!“ und „So ein kleines Hilfloses da droben lassen!“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1). Ihr Mitleid bleibt folgenlos. Niemand bietet an, das Kind aufzunehmen. Die Dorföffentlichkeit kommentiert, aber sie handelt nicht.

4.3 Die Verhandlung des Kindes: Pfarrer, Schule, Gericht

Hat sich Heidi auf der Alm eingelebt, so treten die Instanzen auf, die über ihre Zukunft entscheiden wollen. Gegen Ende des zweiten Winters erscheint der Pfarrer in der Hütte und mahnt den Schulbesuch an. Der Großvater antwortet, er habe nicht vor, das Kind in die Schule zu schicken; es wachse „mit den Geißen und den Vögeln“ auf, bei denen sei es ihm wohl, und es lerne „nichts Böses von ihnen“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5). Darauf entgegnet der Pfarrer:

> „Aber das Kind ist keine Geiß und kein Vogel, es ist ein Menschenkind. Wenn es nichts Böses lernt von diesen seinen Kameraden, so lernt es auch sonst nichts von ihnen;

> es soll aber etwas lernen, und die Zeit dazu ist da. Ich bin gekommen, es Euch zeitig zu sagen, Nachbar, damit Ihr Euch besinnen und einrichten könnt den Sommer durch. Dies war der letzte Winter, den das Kind so ohne allen Unterricht zugebracht hat; nächsten Winter kommt es zur Schule, und zwar jeden Tag.“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5)

Die Szene ist mehr als ein pädagogischer Disput. Sie zeigt das Kind als Gegenstand einer Verhandlung zwischen Familie und Gemeinde. Der Pfarrer spricht freundlich, aber er spricht als Vertreter einer Ordnung, die über Zwangsmittel verfügt. Am Ende seines Besuchs sagt er, es würde ihm großen Kummer machen, „wenn ein Zwang gegen Euch müsste angewandt werden“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5). Der Großvater antwortet mit Trotz: „Ich gehe vor alle Gerichte mit ihm, und dann wollen wir sehen, wer mich zwingt!“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5). Bezeichnend ist auch die Bedingung, die der Pfarrer an die Versöhnung knüpft. Der Alte soll ins Dörfli herunterkommen, mit Gott Frieden schließen und wieder „unter uns leben“. Schulpflicht und Wiedereingliederung des Außenseiters erscheinen als ein und dieselbe Forderung.

Noch am folgenden Tag kommt Dete zurück, um das Kind nach Frankfurt zu holen. Sie preist die Aussicht in den höchsten Tönen: Das Heidi komme zu einem Glück „wie unter Hunderttausenden nicht eines“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5). In ihrer Rede verrät sich dabei eine Berechnung, die weit über die Gesellschafterinnenstelle hinausweist. Sollte dem kranken Töchterchen der Familie etwas zustoßen, so Detes Andeutung, könnte das Heidi das „unerhörteste Glück“ machen; man könne ja nie wissen, das Mädchen sei doch „so schwächlich“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5). Ein Kind wird hier als mögliches Ersatzkind für eine reiche Familie gehandelt. Als der Großvater ablehnt, greift Dete zu einer Drohung:

> „Aber ich gebe nicht nach, das sag ich Euch, und die Leute habe ich alle für mich, es ist kein Einziger unten im Dörfli, der nicht mir hilft und gegen Euch ist, und wenn Ihr’s etwa wollt vor Gericht kommen lassen, so besinnt Euch wohl, Öhi; es gibt noch Sachen, die Euch dann könnten aufgewärmt werden, die Ihr nicht gern hörtet, denn wenn man’s einmal mit dem Gericht zu tun hat, so wird noch manches aufgespürt, an das keiner mehr denkt.“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5)

Diese Stelle verdient besondere Aufmerksamkeit, weil sie die Mechanik sichtbar macht, nach der über Kinder der Unterschicht entschieden wurde. Dete beruft sich auf die Dorföffentlichkeit, die geschlossen hinter ihr stehe, und auf das Gericht, vor dem die Vergangenheit des Alten zur Sprache

käme. Über das Kind entscheidet, wer den Ruf auf seiner Seite hat. Der Großvater gibt nach: „Nimm's und verdirb's!" (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5). Heidi wird mit dem Versprechen weggelockt, sie könne jederzeit zurückkehren und der Großmutter weiche Brötchen mitbringen. Die Lüge der Erwachsenen ist ein Mittel der Platzierung.

4.4 Frankfurt als dritter Platz

Im Hause Sesemann ist Heidi nicht Gast, sondern Gesellschafterin. Sie wurde geholt, weil die gelähmte Klara eine Spielgefährtin brauchte, und das Haus behandelt sie entsprechend. Fräulein Rottenmeier sieht in ihr ein unerzogenes Bergkind, dessen Eigenarten auszutreiben sind; die Dienerschaft betrachtet sie mit Spott. Heidi selbst wird krank vor Heimweh. Sie verliert an Gewicht, wandert nachts schlafend durch das Haus, und erst der Arzt erkennt, dass das Kind zugrunde gehen wird, wenn man es nicht zurückschickt (Spyri, 1880/2005a, Kap. 11–12).

Spyri gestaltet diese Phase mit großer Einfühlung. Aber sie deutet das Leid des Kindes in einem Rahmen, der seine Ursache entschärft. Die Großmama Sesemann lehrt Heidi beten, und als Heidi klagt, das Gebet helfe nicht, erklärt sie ihr, Gott wisse besser, was gut sei, und erfülle Bitten zur rechten Zeit (Spyri, 1880/2005a, Kap. 11). Das Heimweh erscheint damit nicht als Folge einer erzwungenen Entwurzelung, sondern als Prüfung des Gottvertrauens. Die Rückkehr auf die Alm wird zur Gebetserhörung, nicht zur Korrektur einer Fehlentscheidung der Erwachsenen.

So betrachtet, folgt der erste Band einem Muster, das sich als Kette von Platzierungen beschreiben lässt: von der Mutter zu Dete und deren Mutter, von dort zur Ursel, von der Ursel zum Großvater, vom Großvater nach Frankfurt und schließlich zurück. Keine dieser Entscheidungen wird von Heidi getroffen. Der Text weiß das und zeigt es. Doch er stattet sein Kind mit einer Kraft aus, die jede neue Lage in eine Gelegenheit verwandelt, Gutes zu stiften. Das schutzlose Kind wird zur Heilsbringerin, und gerade diese Erhöhung macht seine Schutzlosigkeit unsichtbar.

5. FIGUREN AN DEN RÄNDERN DER IDYLLE

Die Figuren in Spyris Romanen sind keine psychologisch differenzierten Charaktere im Sinne des realistischen Romans. Sie verkörpern soziale Positionen und moralische Haltungen. An ihnen lässt sich ablesen, wie der Text gesellschaftliche Unterschiede ordnet und welche Wege er aus der Not kennt.

5.1 Der Alm-Öhi: Vom Verfemten zum Wiedereingegliederten

Der Großvater wird im Dörfli nur „Alm-Öhi" genannt, wobei „Öhi", wie der Erzähler erklärt, die Aussprache der Gegend für „Oheim" ist (Spyri,

1880/2005a, Kap. 1). Seine Geschichte erfährt der Leser aus Detes Mund, also aus dem Gerede. Er habe einen der schönsten Höfe im Domleschg verspielt und vertrunken, sei als Soldat nach Neapel gegangen, man munkle, er sei desertiert, weil er bei einem Raufhandel einen erschlagen habe. Als Sohn und Schwiegertochter starben, sagten die Leute, „das sei die Strafe, die der Öhi verdient habe für sein gottloses Leben“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1).

Diese Biografie liest sich wie das Gegenbild bürgerlicher Ordnung: Verschwendung, Söldnertum, Gewalt, Gottlosigkeit. Die Dorfgemeinschaft antwortet darauf mit Ausgrenzung. Der Öhi selbst sagt dem Pfarrer, die Menschen da unten verachteten ihn, und er sie auch (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5). Er lebt außerhalb der Kontrollinstanzen des Dorfes, er geht nicht zur Kirche und schickt das Kind nicht zur Schule.

Seine Rückkehr in die Gemeinschaft vollzieht sich am Ende des ersten Bandes. Nach Heidis Heimkehr geht er mit ihr am Sonntag zur Kirche, sucht den Pfarrer auf, bittet ihn um Verzeihung und kündigt an, im Winter ins Dörfli zu ziehen (Spyri, 1880/2005a, Kap. 14). Im zweiten Band bezieht er tatsächlich ein verfallenes altes Haus im Dorf, damit Heidi die Schule besuchen kann (Spyri, 1881/2005b, Kap. 4). Die Versöhnung ist rührend erzählt, und sie hat zweifellos eine religiöse Wahrheit. Zugleich folgt sie einem klaren Muster. Der Außenseiter wird nicht dadurch rehabilitiert, dass die Gemeinschaft ihr Urteil überprüft, sondern dadurch, dass er sich ihren Forderungen beugt: Kirchgang, Schulpflicht, Wohnsitz im Dorf. Was der Pfarrer im fünften Kapitel verlangt hat, wird im vierzehnten erfüllt.

5.2 Peter: Bildungsmangel als Charakterzug

Peter, der Geißbub, ist elf Jahre alt, als Heidi auf die Alm kommt. Er treibt jeden Morgen die Geißen des Dorfes auf die Weide und kehrt erst abends zurück; sein Vater ist beim Holzfällen verunglückt (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1). Peter ist also selbst ein arbeitendes Kind, und der Text verschweigt nicht, was das heißt. In seinem Säcklein trägt er ein „mageres Mittagessen“, und als Heidi ihm ihr Brot und ihren Käse schenkt, hält er ein so reichliches Mahl „wie noch nie in seinem Leben als Geißbub“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 3). Dass er für das Heraufholen von Heidis Kleidern ein Fünfrappenstück erhält, ist ihm ein Schatz, wie er ihm nicht oft zuteilwird (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1).

Umso auffälliger ist, wie der Text Peters Bildungsmangel deutet. Die blinde Großmutter klagt, sie habe gehofft, Peter könne ihr einmal ein Lied aus ihrem alten Gebetbuch vorlesen, „aber er kann es nicht lernen, es ist ihm zu schwer“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 4). Der Erzähler kommentiert Peters Gedächtnis für die Namen der Geißen mit der Bemerkung, er habe sie umso

besser behalten können, „da er daneben wenig darin aufzubewahren hatte“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 3). Und über seinen Schulbesuch heißt es:

> Da es noch nicht Weidezeit war, ging der Peter noch zur Schule ins Dörfli hinunter, oder sollte doch dahin gehen; aber er machte hier und da einen Tag Ferien, denn er dachte, es nütze nichts, dahin zu gehen, das Lesen brauche man auch nicht, und ein wenig herumfahren und große Ruten suchen nütze etwas, denn diese könne man brauchen. (Spyri, 1880/2005a, Kap. 5)

In dieser Passage verschiebt sich die Verantwortung unmerklich. Dass ein Hirtenbub, der den ganzen Sommer arbeitet, im Winter nur sporadisch unterrichtet wird und zu Hause niemanden hat, der lesen kann, wäre ein strukturelles Problem. Der Text macht daraus eine Haltung: Peter „dachte, es nütze nichts“. Die Unbildung erscheint als Ergebnis seiner Faulheit und seines geringen Verstandes, nicht als Folge seiner Lage. Wer später Abhilfe schafft, ist folgerichtig nicht die Schule, sondern Heidi. Im zweiten Band setzt sie sich mit dem ABC-Buch zu ihm, versichert: „Ich will dich schon lesen lehren, ich weiß ganz gut, wie“, und als er abwehrt, „Kann nicht“, droht sie ihm mit dem Spott der Frankfurter Herren (Spyri, 1881/2005b, Kap. 5). Die Bildung des armen Kindes hängt von der Hilfsbereitschaft eines anderen Kindes ab, das sie in der Stadt erworben hat.

5.3 Die blinde Großmutter: Not und Trost

Die Großmutter ist die Figur, an der die materielle Armut am deutlichsten sichtbar wird. Die Hütte der Geißenpeter-Familie, so heißt es gleich im ersten Kapitel, sei „so baufällig und verfallen“, dass das Darinwohnen gefährlich sein müsse, wenn der Föhn über die Berge streiche (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1). Als Heidi die Großmutter zum ersten Mal besucht, beschreibt der Erzähler ein kleines, uraltes Häuschen, „wo alles eng war und schmal und dürftig“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 4). Die Großmutter selbst spricht ihre Angst offen aus:

> „Ach, du gutes Kind“, sagte die Großmutter, „sehen kann ich es nicht, aber hören kann ich es wohl und noch viel mehr, nicht nur den Laden; da kracht und klappert es überall, wenn der Wind kommt, und er kann überall hereinblasen; es hält nichts mehr zusammen, und in der Nacht, wenn sie beide schlafen, ist es mir manchmal so angst und bang, es falle alles über uns zusammen und schlage uns alle drei tot; ach, und da ist kein Mensch, der etwas ausbessern könnte an der Hütte, der Peter versteht’s nicht.“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 4)

Diese Rede ist erstaunlich direkt. Eine alte, blinde Frau fürchtet Nacht für Nacht, unter den Trümmern ihres Hauses zu sterben, und es gibt niemanden, der ihr hilft. Spyri benennt hier, was die Armut für die Schwächsten bedeutete: keine Versorgung, keine Sicherheit, keine Instanz, an die man sich wenden könnte. Der Text kennt allerdings nur eine Antwort. Heidi bittet den Großvater, und der Öhi kommt mit Hammer und Nägeln. Die Großmutter deutet die Hilfe sofort religiös: „So hat uns doch der liebe Gott nicht ganz vergessen!“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 4). Und sie betet, der Herrgott möge ihr das Kind erhalten „und dem Alm-Öhi den guten Willen“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 4).

Der gute Wille eines Einzelnen tritt an die Stelle dessen, was ein Gemeinwesen schulden würde. Dasselbe Muster bestimmt auch die weitere Entwicklung. Die Großmutter kann das harte schwarze Brot kaum noch essen, und Heidi sammelt in Frankfurt weiße Brötchen für sie. Nach ihrer Rückkehr liest sie ihr Lieder aus dem Gebetbuch vor, und die Großmutter findet darin Trost für ihre Dunkelheit. Am Ende des zweiten Bandes wird die Not der Familie durch Gaben aus dem Hause Sesemann gelindert (Spyri, 1881/2005b, Kap. 9). Armut wird so zur Gelegenheit, an der sich die Tugend der Wohlhabenden und die Ergebenheit der Armen bewähren. Ein Anspruch auf Hilfe wird an keiner Stelle formuliert.

5.4 Klara: Krankheit und Heilung

Klara Sesemann, die gelähmte Tochter eines reichen Frankfurter Kaufmanns, bildet das Gegenstück zu Heidi. Sie ist von allem umgeben, was Geld kaufen kann, aber sie ist einsam, kränklich und an ihren Rollstuhl gebunden. Die Stadt erscheint in ihrer Figur als Raum der Absonderung und Schwäche, die Alm als Ort der Gesundung. Schon der Arzt verheißt, dort oben werde sie „zu ganz neuen Kräften gelangen“, und beim Abschied sagt er über die Bergwelt: „Dort oben ist’s gut sein, da können Leib und Seele gesunden“ (Spyri, 1881/2005b, Kap. 2–3).

Als Klara schließlich auf die Alm kommt, lässt der Großvater sie täglich das Stehen üben (Spyri, 1881/2005b, Kap. 7). Dass sie zu gehen beginnt, wird jedoch durch eine Tat Peters ausgelöst: Aus Eifersucht stößt er den Rollstuhl den Abhang hinunter, sodass Klara gezwungen ist, sich auf die eigenen Füße zu stellen (Spyri, 1881/2005b, Kap. 8). Die Heilung erscheint als Zusammenwirken von Bergluft, Ziegenmilch, Übung und göttlicher Fügung. Peters böse Tat wird in diesen Plan eingefügt; sie dient am Ende dem Guten. Eine medizinische Erklärung bietet der Text nicht an, und er braucht sie nicht. Die Heilung beweist die Überlegenheit des einfachen Lebens über die Künstlichkeit der Stadt.

Der sozialgeschichtliche Gehalt dieser Episode liegt weniger in der Krankheit selbst als in der Verteilung der Rollen. Das reiche Stadtkind wird gesund, weil das arme Bergkind und der Großvater ihm dienen. Die Bergwelt, in der Peters Familie in einer einsturzgefährdeten Hütte lebt, wird für Klara zum Kurort. Dieselbe Landschaft bedeutet für die einen Heilung, für die anderen Not, und der Text stellt diese Doppelung aus, ohne sie zu reflektieren.

6. SPRACHE UND ERZÄHLVERFAHREN DER ABMILDERUNG

Die soziale Wirkung von Spyris Romanen beruht nicht allein auf ihren Inhalten, sondern auf der Art, wie sie erzählt sind. Drei Verfahren sind dabei besonders wirksam: die Sprache der Verkleinerung, die religiöse Rahmung und die Raumordnung von Alm und Stadt.

6.1 Die Sprache der Verkleinerung

Spyri schreibt in einem Hochdeutsch, das mit schweizerischen Formen durchsetzt ist. Auffällig ist der reiche Gebrauch von Verkleinerungsformen, die zwischen dem alemannischen *-li* und dem hochdeutschen *-chen* oder *-lein* wechseln. Da ist vom „Dörfli“ die Rede, von „Peterli“, vom „Schneehöppli“, das nach seiner verkauften Mutter jammert, von „Geißlein“ und „Tierlein“, vom „Schüsselchen“ und „Bettlein“. Die blinde Großmutter erscheint bei ihrer ersten Erwähnung als „ein altes, gekrümmtes Mütterchen“, ihre Stube als „Stübchen“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 4). Das fünfjährige Kind, das Dete auf der Alm zurücklässt, ist für die Dorffrauen ein „Tröpfli“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1).

Diese Formen erfüllen mehrere Funktionen zugleich. Sie bezeichnen Kleinheit und Zärtlichkeit, sie verankern den Text in einer regionalen Sprechweise, und sie erzeugen die Nähe eines Erzählens für Kinder. Zugleich aber wirken sie auf die Darstellung der Not zurück. Das baufällige Haus wird zum „Häuschen“, die Armenstube zum „Stübchen“, die alte, hilflose Frau zum „Mütterchen“. Das Elend wird in seiner Sprache verkleinert, und mit der Verkleinerung verliert es seine Schärfe. Es wird anheimelnd. Man kann darin keine Absicht der Verharmlosung erkennen, wohl aber einen Effekt. Die Härte der Verhältnisse bleibt benannt, aber sie wird in eine Tonlage überführt, in der sie zu rühren, nicht zu empören vermag.

Ein Beispiel zeigt, wie eng dabei Verkleinerung und Ökonomie beieinanderliegen. Als Peter Heidis Kleider holen soll, will er zunächst nicht. Dete hält ihm „ein neues Fünferchen“ hin, und plötzlich springt er den Berg hinunter (Spyri, 1880/2005a, Kap. 1). Das Diminutiv macht aus dem Lohn eine Belohnung, aus der Arbeit eines armen Kindes eine kleine Episode. Und

doch ist hier, in einer einzigen Szene, die ganze Logik von Arbeit und Entgelt enthalten, die das Leben der Kinder der Unterschicht bestimmte.

6.2 Religion als Rahmen

Ein zweites Verfahren der Abmilderung ist die religiöse Deutung. Gebet, Gottvertrauen und göttliche Fügung durchziehen beide Bände als Sinngeber. Sie sind nicht bloß Schmuck, sondern das tragende Erklärungsmuster des Geschehens. Heidis Heimweh wird zur Prüfung, die Rückkehr zur Gebetserhörung, die Reparatur der Hütte zum Zeichen, dass Gott die Armen nicht vergessen hat, die Heilung Klaras zum Wunder.

Diese Rahmung hat eine präzise soziale Wirkung. Sie verlagert die Lösung der Probleme aus dem Bereich des Gemeinwesens in den des einzelnen Gewissens. Wo die Not durch Frömmigkeit erträglich und durch Wohltätigkeit gemildert wird, bedarf es keiner Reform. Spyris Werk steht damit in einer Tradition pietistisch geprägter Erbauungsliteratur, die das Leid nicht leugnet, aber als Teil einer göttlichen Ordnung deutet (Schindler, 1997). Von Gotthelf unterscheidet sie sich gerade darin: Auch Gotthelf war Pfarrer und schrieb in religiöser Verantwortung, aber er wandte seine Frömmigkeit gegen die Gemeinden, die ihre Armenkinder dem Mindestbietenden überließen (Gotthelf, 1837). Bei Spyri bleibt die Gemeinde unangetastet. Kritisch beleuchtet werden allenfalls einzelne Figuren wie Dete, Fräulein Rottenmeier oder der eifersüchtige Peter, nicht die Ordnung, in der sie handeln.

6.3 Alm und Stadt

Das dritte Verfahren ist die Raumordnung. Die Alm wird als Raum der Reinheit, Gesundheit und Gottesnähe gestaltet, die Stadt als Raum der Enge, der Regeln und der Krankheit. Diese Gegenüberstellung ist der Literatur des 19. Jahrhunderts vertraut, und sie hat bei Spyri eine besondere Pointe. Die Alm, die als Ort des Heils erscheint, ist zugleich der Ort, an dem die Armut der Geißenpeter-Familie herrscht. Der Text legt über diese Armut das Bild einer gesunden, sonnigen Bergwelt, in der Kinder rotbackig werden wie ein „Erdbeerapfel“ (Spyri, 1880/2005a, Kap. 4).

Das Leuchten der Berge, das Heidi als Feuer erlebt und der Großvater als Gute-Nacht-Gruß der Sonne erklärt, ist eine der schönsten Szenen des Buches (Spyri, 1880/2005a, Kap. 3). Es ist zugleich eine Szene, in der die Landschaft die Menschen überstrahlt. Die Schönheit der Natur wird zum Ersatz für die Gerechtigkeit, die im sozialen Raum fehlt. Aleida Assmanns Unterscheidung zwischen Funktions- und Speichergedächtnis lässt sich hier fruchtbar machen: Die Romane speichern die Erfahrungen der Armut, aber sie legen sie in einem Bild ab, das sie für die spätere Erinnerung unsichtbar

macht (A. Assmann, 1999). Was im Gedächtnis bleibt, ist das Alpenglühen, nicht die Angst der Großmutter in der Nacht.

6.4 Erzählen und Verschweigen

Die drei Verfahren wirken zusammen. Sie ergeben eine Erzählweise, die man als doppelte Buchführung bezeichnen könnte. Auf der einen Seite verzeichnet der Text mit erstaunlicher Genauigkeit die ökonomischen und sozialen Zwänge seiner Welt: das Kostkind, die Arbeitsstelle, den Lohn, die verfallene Hütte, das harte Brot, die versäumte Schule, die Drohung mit dem Gericht. Auf der anderen Seite stellt er diesen Befund sogleich in eine Ordnung, in der er seine Dringlichkeit verliert. Die Not ist da, aber sie ist eingebettet in Liebe, Frömmigkeit und Naturschönheit.

Darin liegt der Grund, weshalb die Romane zugleich als Zeugnisse und als Verdeckungen sozialer Wirklichkeit gelesen werden können. Spyri erinnert, indem sie erzählt, und sie lässt vergessen, indem sie tröstet. Was die spätere Rezeption mit dem Text gemacht hat, ist in dieser Doppelstruktur bereits angelegt.

7. REZEPTION UND KULTURELLE ANEIGNUNG

Die Wirkungsgeschichte der Heidi-Romane hat diese Doppelstruktur nicht aufgelöst, sondern zugunsten der Idylle entschieden. Übersetzungen in zahlreiche Sprachen, Verfilmungen, Bühnenfassungen und schließlich eine weltweit vermarktete Bildwelt haben aus der Figur einen Mythos gemacht, der mit dem Text nur noch lose verbunden ist.

7.1 Nationales Symbol und touristische Landschaft

In der Schweiz wurde Heidi im Laufe des 20. Jahrhunderts zu einer Figur nationaler Selbstdarstellung. Sie verkörperte, was man gern als schweizerisch ansah: Naturverbundenheit, Bescheidenheit, Frömmigkeit und eine unverdorbene Kindheit in den Bergen. Die soziale Dimension des Textes passte nicht in dieses Bild. Ein Kind, das als Kostkind bei einer alten Frau gelebt hatte, eine Tante, die es ihrer Stelle wegen weiterreicht, ein Dorf, das mit Gericht und Zwang droht, all dies ließ sich nicht zur Selbstvergewisserung verwenden.

Am deutlichsten zeigt sich die Verwandlung in der touristischen Inszenierung. Ende der 1990er-Jahre entwickelte sich um den Namen „Heidiland“ ein Wettstreit zwischen einer Ferienregion im Kanton St. Gallen, die mit der Figur warb, und dem Bündner Städtchen Maienfeld, das sich auf den Romananfang berief und sich als eigentliche Heimat Heidis verstand. Maienfeld erwarb ein altes Steinhaus, das als „original Heidihaus“ mit lebensgroßen Figuren und einem Streichelzoo für Besucher hergerichtet wurde (Hermann, 1998). Die literarische Landschaft wurde damit zu einer

begehbaren Kulisse. Wer sie heute besucht, findet Ziegen, Holzbänke und die Hütte des Großvaters, nicht aber die einsturzgefährdete Behausung der Großmutter oder das Pfäfferserdorf der alten Ursel.

7.2 Die japanische Zeichentrickserie von 1974

Den entscheidenden Schritt zur weltweiten Verbreitung des Heidi-Bildes vollzog die japanische Fernsehserie *Arupusu no shōjo Haiji* (1974), bei der Isao Takahata Regie führte und Hayao Miyazaki für die Szenengestaltung verantwortlich war (Takahata, 1974). Die Serie lief in zahlreichen Ländern und prägte das visuelle Gedächtnis ganzer Generationen. Die Figur des Großvaters mit seinem Bart, die Schaukel an der Tanne, die Ziegen und die Wolken über den Gipfeln sind für viele Menschen außerhalb der Schweiz zum eigentlichen Bild der Geschichte geworden.

Die künstlerische Qualität dieser Serie steht außer Frage. Ihre Bildsprache folgt jedoch einer Logik, die den Text weiter idyllisiert. Der Großvater erscheint von Anfang an als gütiger Alter, dessen Härte bloß Schale ist; die Gerüchte über Totschlag und Söldnertum treten zurück. Die Armut der Geißenpeter-Familie wird eher angedeutet als ausgestellt. Im Zentrum stehen Natur, Freundschaft und kindliche Unschuld. So wurde die Serie zum Ausgangspunkt einer weltweiten Heidi-Rezeption, in der die Spuren sozialer Wirklichkeit, die Spyris Text noch bewahrte, kaum mehr erkennbar sind.

7.3 Die Marke

Heute ist Heidi eine Marke, deren Name auf Lebensmitteln, Souvenirs und Werbeplakaten erscheint. Die Figur hat sich von ihrem Text gelöst und funktioniert als Projektionsfläche für Sehnsüchte, die mit dem 19. Jahrhundert wenig zu tun haben: Entschleunigung, Natürlichkeit, eine heile Kindheit fern der Stadt. Mit Jauß gesprochen hat sich der Erwartungshorizont, vor dem die Figur gelesen wird, so weit verschoben, dass der ursprüngliche Text kaum noch als Korrektiv wirkt (Jauß, 1970).

Bemerkenswert ist, dass diese Entwicklung ziemlich genau in jene Jahrzehnte fällt, in denen die schweizerische Gesellschaft begann, sich mit der Geschichte der Fremdplatzierung auseinanderzusetzen. Während die Lebensberichte ehemaliger Verdingkinder veröffentlicht, Gedenkanlässe abgehalten und Gesetze zur Wiedergutmachung beschlossen wurden (Bundesamt für Justiz, 2026; Leuenberger & Seglias, 2008), erreichte die Vermarktung des Heidi-Bildes ihren Höhepunkt. Das öffentliche Gedächtnis hielt beides nebeneinander, ohne die Verbindung herzustellen, die der Text selbst nahelegt.

8. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende Studie hat Johanna Spyris Heidi-Romane vor dem Hintergrund der schweizerischen Praxis der Fremdplatzierung gelesen. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass die Idylle mit einer Weitergabe beginnt und dass die sozialen Härten, die spätere Lektüren vergessen haben, im Text selbst offen zutage liegen. Methodisch verband die Untersuchung das genaue Lesen der Textoberfläche mit der kulturgeschichtlichen Kontextualisierung des New Historicism und der rezeptionsästhetischen Frage nach dem Wandel der Bedeutung. Dabei wurde betont, dass Heidi kein Verdingkind im rechtlichen Sinn ist, wohl aber ein Kind, über das von Erwachsenen und Institutionen verfügt wird.

Die Analyse von Heidis Platzierungen hat gezeigt, dass der erste Band eine Kette von Weitergaben erzählt: Die Waise wird zur alten Ursel in die Kost gegeben, dann wegen Detes Arbeitsstelle beim Großvater abgeliefert und schließlich unter Drohungen nach Frankfurt gebracht. Pfarrer, Dorföffentlichkeit und die Aussicht auf das Gericht erscheinen dabei als die Instanzen, die über das Kind verhandeln. Die Figurenanalyse hat ergeben, dass der Alm-Öhi seine Wiederaufnahme in die Gemeinschaft durch Unterwerfung unter ihre Forderungen erlangt, dass Peters Bildungsmangel zu einem Charakterzug umgedeutet wird und dass die Not der blinden Großmutter nicht durch einen Anspruch auf Hilfe, sondern durch den guten Willen Einzelner gelindert wird. Klaras Heilung bestätigt die Überlegenheit der Bergwelt, ohne die Armut zu berühren, die in derselben Landschaft herrscht.

Auf der Ebene der Sprache und des Erzählens wurden drei Verfahren der Abmilderung beschrieben: die Verkleinerungsformen, die das Elend in eine anheimelnde Tonlage überführen, die religiöse Rahmung, die jede Not als Prüfung und jede Hilfe als Fügung deutet, und die Raumordnung, in der die Schönheit der Alm die soziale Wirklichkeit überstrahlt. Zusammen ergeben sie eine Erzählweise, die die Zwänge ihrer Welt genau verzeichnet und sie zugleich ihrer Dringlichkeit beraubt.

Die Untersuchung der Wirkungsgeschichte schließlich hat gezeigt, dass die nationale Symbolisierung, die touristische Inszenierung um Maienfeld und die japanische Zeichentrickserie von 1974 die Doppelstruktur des Textes zugunsten der Idylle aufgelöst haben. Das Heidi-Bild der Gegenwart bewahrt die Alm, die Geißen und den gütigen Großvater, nicht aber die alte Ursel, Detes Erwerbsnot oder die nächtliche Angst der Großmutter. Spyris Romane erweisen sich damit als Texte, die das Unrecht ihrer Zeit nicht anklagen, aber festhalten. Sie erinnern, indem sie erzählen, und sie lassen vergessen, indem sie trösten. Gerade darin liegt ihr Wert für eine Gegenwart,

die sich der Geschichte der fremdplatzierten Kinder in der Schweiz erst spät zugewandt hat.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Gotthelf, J. (1837). *Der Bauernspiegel oder Lebensgeschichte des Jeremias Gotthelf*. C. Langlois.

Spyri, J. (2005a). *Heidis Lehr- und Wanderjahre* (Project Gutenberg E-Book Nr. 7500). Project Gutenberg. https://www.gutenberg.org/ebooks/7500 (Originalwerk veröffentlicht 1880)

Spyri, J. (2005b). *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat* (Project Gutenberg E-Book Nr. 7512). Project Gutenberg. https://www.gutenberg.org/ebooks/7512 (Originalwerk veröffentlicht 1881)

Takahata, I. (Regisseur). (1974). *Arupusu no shōjo Haiji* [Heidi, das Mädchen aus den Alpen; Fernsehserie]. Zuiyō Eizō.

Sekundärliteratur

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C. H. Beck.

Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. C. H. Beck.

Bundesamt für Justiz. (2026, 5. März). *Politische Aufarbeitung*. https://www.bj.admin.ch/de/politische-aufarbeitung

Furrer, M., Heiniger, K., Huonker, T., Jenzer, S., & Praz, A.-F. (Hrsg.). (2014). *Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850–1980* (Itinera, Bd. 36). Schwabe.

Greenblatt, S. (1988). *Shakespearean negotiations: The circulation of social energy in Renaissance England*. University of California Press.

Hermann, P. (1998, 27. September). Swiss regions embrace Heidi as main tourist attraction. *The Seattle Times*. https://archive.seattletimes.com/archive/19980927/2774515/swiss-regions-embrace-heidi-as-main-tourist-attraction

Iser, W. (1970). *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Universitätsverlag Konstanz.

Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. Fink.

Jauß, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*. Suhrkamp.

Leuenberger, M., & Seglias, L. (Hrsg.). (2008). *Versorgt und vergessen: Ehemalige Verdingkinder erzählen*. Rotpunktverlag.

Leuenberger, M., & Seglias, L. (2015). *Geprägt fürs Leben: Lebenswelten fremdplatzierter Kinder in der Schweiz im 20. Jahrhundert*. Chronos.

Montrose, L. A. (1989). Professing the Renaissance: The poetics and politics of culture. In H. A. Veeser (Hrsg.), *The New Historicism* (S. 15–36). Routledge.

Schindler, R. (1997). *Johanna Spyri: Spurensuche*. Pendo.

Wohlwend, L., & Honegger, A. (2004). *Gestohlene Seelen: Verdingkinder in der Schweiz*. Huber.

MAX RING: LEYER UND SCHWERT. HISTORISCHE NOVELLE (1858). EINE ERZÄHLUNG ÜBER THEODOR KÖRNER (1791-1813)

Doz. Dr. habil. Kálmán KOVÁCS
Universität Debrecen (Ungarn)
0000-0001-7068-1401
kovacs.kalman@arts.unideb.hu

1. MAX RING UND THEODOR KÖRNER

Max Rings (1817–1901) Erzählung *Leyer und Schwert. Historische Novelle* erschien 1858 in der Familienzeitschrift *Die Gartenlaube* (Ring 1858) und wurde 1862 auch in seine zweibändige Sammlung *Vaterländische Geschichten* aufgenommen (Ring 1862, 73–184). Die Novelle erzählt von Theodor Körners Leben, beginnend mit seinem Aufenthalt in Wien und endend mit seinem Tode bei Gadebusch (Aug. 1811 bis Sept. 1813).

Theodor Körner (1791–1813) und seine historische Tragödie *Zriny* (1812), zu der Ali Osman Öztürk mehrere wichtige Studien veröffentlichte (Öztürk, 2015; Öztürk, 2016), repräsentieren einen wichtigen Teil der literarischen Tradition des deutschen Nationalismus. Im Rahmen dieser Studie kann auf das Leben und Werk Körners nicht eingegangen werden, es sollen lediglich die wichtigsten Stationen seines Lebens und Schaffens erwähnt werden. Körner wurde in Dresden, im damaligen Königtum Sachsen geboren. Nach einem kurzen Studium in Leipzig, das er vor allem mit turbulenten burschenschaftlichen „Umtrieben" verbrachte, musste er die Stadt und Sachsen wegen unerlaubter Duelle fluchtartig verlassen. Nach kurzen Umwegen kam er im August 1811 nach Wien, um sein Studium fortzusetzen (Peschel et al, I, 209 f.). Anstatt zu studieren widmete er sich dem Theater und machte eine sehr rasche Karriere als Theaterautor. Als sein *Zriny* im Dezember 1812 uraufgeführt wurde, war er bereits ein Liebling der Wiener Salons und durch seine Gedichte auch überregional bekannt. Der Höhepunkt seiner Karriere war die Ernennung zum Theaterdichter des Burgtheaters. Zugleich verlobte er sich mit der sehr populären Burgschauspielerin Antonie Adamberger (1790–1867). Drei Monate nach der Uraufführung ging er nach Breslau und trat als Freiwilliger dem Freikorps von Major Adolf Freiherr von Lützow (1782–1834) bei. Im Juni 1813 wurde er in einem Gefecht bei Leipzig (Kitzen) schwer verwundet. Nach einer kurzen Genesung in Karlsbad schloss er sich erneut Lützows Truppe an und starb im August 1813 bei einem kleineren Gefecht.

Seine Rezeption in der deutschsprachigen Literatur war bis 1945 sehr intensiv (Kovács 2014, 2015, 2017). Die meisten Autoren und Werke – darunter lyrische, epische und dramatische Texte – gehören nicht zur hochkanonisierten literarischen Tradition. Die bekannteren Autoren dieser

Rezeption, Clemens Brentano, Heinrich Heine, Friedrich Hebbel (Kovács 2017, 66), entwerfen im Gegensatz zur Mehrheit der Texte ein kritisches Bild Körners, während diese überwiegend ein affirmatives Körner-Gedächtnis konstituieren.

2. ENTSTEHUNG UND PUBLIKATIONSORGAN

Max Rings Novelle erschien 1858 in der illustrierten Familienzeitschrift *Die Gartenlaube* (1853–1944) und konnte aus mehreren Gründen besondere Aufmerksamkeit erregen. Erstens stellte das fünfzigstes Todesjahr Körners (1863) einen Höhepunkt seiner Rezeptionsgeschichte dar, die Jahre vor und nach diesem Jubiläum bildeten hingegen eher eine ruhige Phase der Rezeption. Insofern war Max Rings Novelle gewissermaßen ein Novum. Zweitens ist die Novelle von beträchtlichem Umfang: In der späteren Buchausgabe umfasst sie 111 Seiten, in der *Gartenlaube* erschien sie in vier Teilen, die auch jeweils mindestens vier vollständige Seiten einnahmen. Körner war somit einen Monat lang „Titelstory", was auf seine Bedeutung im kulturellen Gedächtnis der Zeit verweist und zweifellos zur Bewahrung seiner Erinnerung beitrug.

Die Gartenlaube war eine der einflussreichsten Zeitschriften ihrer Zeit. Sie gehörte zum neuen Typus der Familienzeitschriften und Illustrierten, der sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts herausbildete. Ziel der Zeitschrift war die Unterhaltung, ihr Geist war konservativ, wollte „keine Polemik, keine kontroversen Themen" behandeln (Faulstich 2006, 75), vertrat einen gesamtdeutschen Standpunkt (Faulstich 2004, 66) und hatte 1861 um etwa hunderttausend Abonnenten (Faulstich 2004, 66). Über die „Journal-Lesezirkel […], Cafés, Bibliotheken, Hotels, Rasiersalons" (Faulstich 2006, 76) erreichte sie jedoch noch weit mehr Leser. Mit einem Wort: Die Zeitschrift hatte einen sehr großen Einfluss auf das bürgerliche Publikum. Bemerkenswert ist dabei, dass der hier untersuchte Text ohne Illustration erschien. Demgegenüber wurden die Beiträge zum Jubiläumsjahr 1863 reich illustriert: Mehrere Szenen aus dem soldatischen Leben Körners erschienen in der Zeitschrift (*Gartenlaube* 1863, Nr. 8, S. 117; Nr. 12, S. 181; Nr. 27, S. 421; Nr. 35, S. 549).

3. ARBEIT AM MYTHOS: HISTORISCHE UND FIKTIONALE ELEMENTE

Die Novellenhandlung umfasst Körners Wiener Karriere und seinen freiwilligen Dienst im Lützowschen Freikorps. Es handelt sich um eine Mischung aus fiktionalen und historischen Elementen. Der Text folgt zwar chronologisch den Ereignissen aus Körners Leben, geht jedoch frei mit den historischen Fakten um. Zwei Beispiele dafür sollen näher betrachtet werden.

Laut der Erzählung lebte Körners Verlobte, Antonie Adamberger, bei ihren eigenen Eltern, obwohl sie, wie allgemein bekannt war, ein Waisenkind gewesen war. Sie hatte Vater und Mutter früh verloren, ihr Erzieher war der bekannte Wiener Dichter Heinrich Joseph von Collin (1771–1811). Eine weitere Abweichung von den bekannten historischen Fakten ist die Angabe, dass Adamberger nach dem Tod des Dichters Abschied von der Bühne genommen habe „und in der Familie ihres Verlobten gleich einer Tochter lebte“ (Ring 1858, 556).

Wir kennen keine Belege und Dokumente dafür, warum der Autor diese Änderungen vorgenommen hat, für beide lassen sich jedoch plausible Erklärungen anführen. Dass Adamberger mit ihren Eltern lebte, trug dazu bei, die moralische Integrität der unverheirateten Frau zu unterstreichen. Der Begriff „Schauspielerin“ war im frühen 19. Jahrhundert häufig mit der Präsupposition unkeuschen und unmoralischen Lebensführung verbunden. Auffallend ist, dass viele Biographen die moralische Unbescholtenheit der Verlobten betonten, so auch Max Ring:

> Sie [Adamberger – K.K.] war eine jener seltenen Erscheinungen im Theaterleben, welche in dieser geschminkten Welt voll Täuschung und Lüge sich die ganze Wahrheit und Unschuld einer ursprünglichen Künstlernatur zu bewahren wissen. Nicht der leiseste Flecken lag auf ihrem Leben, und die Verleumdung verstummte in ihrer reinen Nähe. […] Sie lebte zurückgezogen unter der Obhut ihrer trefflichen Eltern und der alten Großmutter, welche von ihr mit rührender Zärtlichkeit gepflegt und verehrt wurde. (Ring 1858, 510)

Die Vorstellung der Figur erfolgt aus einer defensiven Position. Auch der Erzähler geht davon aus, dass die Welt des Theaters unmoralisch sei; als eine „geschminkte[] Welt voll Täuschung” bezeichnet er das Theater. In dieser Welt habe Antonie Adamberger ihre volle Unschuld dennoch bewahren können. Die Information, sie lebe „zurückgezogen unter der Obhut ihrer trefflichen Eltern”, wird geradezu als Beweis dafür angeführt.

Die andere Behauptung, Adamberger habe nach Körners Tod die Bühne verlassen und bei dessen Eltern gelebt, wurde ebenfalls erdichtet. In der Forschung und in allgemein zugänglichen Handbüchern, so etwa in der *Allgemeinen deutschen Real-Encyklopädie* von Brockhaus, war zur Zeit des Autors bekannt, dass Adamberger bis 1817, also noch fünf Jahre nach Körners Tod, als Schauspielerin tätig war (Brockhaus, I, 123) und sich 1817 mit dem Archäologen und Numismatiker Joseph Calasanza Ritter von Arneth (1791–1863) vermählte. Adambergers Eheschließung wurde übrigens öffentlich akzeptiert; auch danach konnte sie weiterhin die Rolle der ehemaligen Verlobten Körners verkörpern. Als solche sandte sie einen Kranz zum fünfzigsten Todestag Körners nach Wöbbelin (Förster, II, 856),

und der Historiker Friedrich (Christoph) Förster (1791–1868) erwähnt sie an erster Stelle.

Die Behauptung, Adamberger sei zu Körners Eltern gezogen, kann auch plausibel erklärt werden. Einerseits kursierten nach Körners Tod unbestätigte Gerüchte darüber, dass sich die Beziehung zwischen Körner und Adamberger am Ende abgekühlt habe und Körner sich in eine junge Frau, Marianne Saaling, verliebt habe. Körner hatte Saaling in Karlsbad, noch vor seiner Wiener Zeit, tatsächlich kennengelernt und ihr Gedichte gewidmet. Nach Emil Peschel handelt es sich dabei um das Gedicht *Der Neubrunnen* und *Als sie von dem Brunnen Abschied nahm* (Peschel et al., I, 286). Hans Zimmer, der Herausgeber von Körners Werken (Körner, 1893, I–II), rechnet dieser Gruppe auch das Gedicht *Beim Tanze im sächsischen Saale* zu (Körner 1893, I, 186). Auch das spätere Gedich *An Marianne Saaling* gehört offensichtlich hierzu (Körner 1890, I, 337). Vermutungen zufolge lebte diese frühere Liebe in Wien wieder auf. Louis Spohn, Dirigent und Komponist am Theater an der Wien, behauptete in seinen Erinnerungen, dass Adamberger Körner nicht mehr geliebt habe und der Dichter sich deshalb zum Militärdienst gemeldet habe (Spohn, I, 191).

Das Verhältnis zwischen Adamberger und der Familie Körners war auch nicht ungetrübt. Nach eigener Aussage habe der Vater die Beziehung zwischen Körner und Adamberger stets unterstützt. Tatsächlich äußert sich der Vater in seinen Briefen stets respektvoll über Adamberger (Peschel et al., II, 253). Anders verhielten sich jedoch die Mutter und die Schwester. Sie hatten die Verbindung mit Adamberger nie wirklich akzeptiert und glaubten vielmehr an eine neue Liebe Körners zu Saaling. Die Biographen Emil Peschel und Eugen Wildenow zitieren – ohne Quellenangabe – einen Brief der Mutter vom 14. September 1815, in dem sie ihre Vorbehalte gegenüber Adamberger offen zum Ausdruck bringt: „Ich gestehe, es kostete mir einen Kampf (aber nur in meinem Gemüte), mich mit dem Gedanken zu versöhnen, dass mein Sohn könnte glücklich durch diese Verbindung werden. Nie habe ich mir es erlaubt, ein Wort dagegen zu sagen. Der *Vater* war entzückt wie der Sohn und hatte *seine* Einwilligung in Wien […] gegeben." (zit. Peschel et al., II, 140–141).

Nun hätten die Gerüchte über die Konflikte zwischen Körner und Adamberger sowie zwischen Adamberger und Körners Eltern das idealisierte Bild des Nationalhelden gestört. Zu dessen konservativem Bild gehörte auch eine gewisse moralische Keuschheit: Der Nationalheld, der sein Leben auf dem Altar des Vaterlandes opfert, darf nicht zugleich ein Frauenheld sein. Der Status eines Verlobten hingegen entsprach diesem Ideal: Durch die Verlobung erscheint der Held sozial integriert und gebunden, zugleich bleibt er aber unberührt und rein. Im zeitgenössischen

Diskurs werden die jungen Krieger oft „Jünglinge" genannt. Die Bedeutung des Begriffs „Jüngling" liegt laut dem *Deutschen Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm zwischen der eines Knaben und der eines reifen Mannes; zudem wird er häufig in Verbindung mit dem Begriff „Jungfrau" verwendet. Max Ring bediente sich des Begriffs ganz in diesem Sinne. Von der Einsegnung der Lützowschen Truppe heißt es: „Es war ein wunderbares Schauspiel, hier Jünglinge, die kaum dem Knabenalter entrückt, neben bärtigen Männern […] weinend zu sehen." (Ring 1858, 538) Der Jüngling, der zugleich ein männliches Pendant zur Jungfrau darstellt, verkörpert durch seinen Tod für das Vaterland das Opferlamm (Agnus Dei). Darüber hinaus soll der Nationalheld auch in geordneten Familienverhältnissen leben; familiäre Zwistigkeiten sind unerwünscht, insbesondere in einer konservativ ausgerichteten Familienzeitschrift. Es ist kein Zufall, dass in der literarischen Körner-Rezeption die Liebeskonflikte und -abenteuer vor allem in jenen kritischen Texten auftreten, die den Körner-Mythos dekonstruieren wollen, etwa in Ulrich Völkels Roman *Leier und Schwert* (1893) und in Peter Hacks' Gedicht *Der sterbende Sänger* (gedruckt 1985). In beiden Werken erscheint die Liebesbeziehung zwischen Körner und Marianne Saaling.

4. DAS HISTORISCHE NARRATIV DER NOVELLE

Wie zu sehen ist, gestaltet der Autor sein Material, wie üblich, entsprechend den Deutungsbedürfnissen seiner Gegenwart um – ein wohlbekanntes Verfahren des kulturellen Gedächtnisses. Im Weiteren soll geprüft werden, wie der Autor das Geschichtsbild der Novelle gestaltet, welches historische Narrativ er für den Nationalhelden konstruiert.

Die Novelle beginnt mit der Uraufführung des *Zriny*, an die sich eine Szene von Körner und Antonie Adamberger anschließt. Im Weiteren werden die Stationen und Orte von Körners Leben dargestellt. Ein Höhepunkt der Handlung ist die Audienz Körners bei Erzherzog Karl von Österreich (1771–1847). Das Treffen ist für Körner ein großes Erlebnis und gerade dies regt ihn zum freiwilligen Kriegsdienst an. Beim darauffolgenden Treffen mit Wilhelm von Humboldt, der damals preußischer Gesandter in Wien war, erfährt Körner von dem Aufruf des preußischen Königs Friedrich Wilhelm IV. zum Volksaufstand. Körner folgt dem Aufruf, eilt nach Breslau, wo damals der preußische Hof residierte, und meldet sich zum freiwilligen Kriegsdienst bei der bereits erwähnten Freitruppe Major Lützows. Auf die Verwundung bei Leipzig folgen die Szenen in Karlsbad, wo Körner sich von seinen Verletzungen erholt. Karlsbad war auch im Krieg ein Begegnungsort der europäischen Aristokratie, und die Erzählung bietet in diesen Passagen weltpolitische Ausblicke. Nach Karlsbad wechselt sich die Szene wieder zum Lützowschen Freikorps und schließlich fällt Körner im Kampf. Im

abschließenden Bild treten die trauernden Eltern und Antonie Adamberger an Grabe Körners auf.

4.1. Umstrittene Elemente im Nationalmythos

Die erzählte Zeit, die Kriegserklärung und die Erhebung Preußens gegen Napoleon im Jahre 1813, bildeten den Grundstein des deutschen Nationalmythos im 19. und 20. Jahrhundert: „Keine preußische Legende […] ist üppiger ausgeschmückt und liebevoller gepflegt worden als die von der 'gewaltigen Volkserhebung' des Frühjahrs 1813." (Engelmann, 184) In der literarischen Rezeption waren jedoch einige zentrale Aspekte dieser Geschichte stark umstritten. Dazu gehörten die Frage nach der Initiativkraft des Aufstands, nach den Kriegszielen und den sozialen Wirkungen des Aufstands sowie nach den besonderen Verdiensten oder der Schuld einzelner sozialen Gruppen. Sowohl die literarische Rezeption Körners als auch Max Rings Novelle veranschaulichen diese Kontroversen.

Zunächst soll die Frage nach der treibenden Kraft der Ereignisse behandelt werden. Es ist bekannt, dass sich Frierdrich Wilhelm III., der König von Preußen, bis zum letzten Augenblick weigerte, Frankreich den Krieg zu erklären. In der Gesellschaft und in der unmittelbaren Umgebung des Königs hoffte man auf eine politische Wende. Schließlich kam es zu dieser Wende gegen den Willen des Herrschers, worauf wir im Folgenden zurückkommen werden.

Ein zweites grundlegendes und umstrittenes Element des Nationalmythos' war die egalitäre Tendenz des Volksaufstandes. Historisch neu am Aufruf des Königs und am Volksaufstand war, dass die Untertanen von dem Monarchen – wohl gegen dessen eigentlichen Willen und nur für kurze Zeit – beinahe als Partner behandelt wurden. Mehrere preußische Staatsbeamte und Politiker sprachen sich deshalb gegen die Bildung einer Volksarmee und einer Landwehr (Hagemann, 86). Körner erlebte den Krieg als ein Ereignis, in dem die ständischen Unterschiede überbrückt werden. Diese egalitäre Tendenz kommt in seinem Aufruf an das sächsische Volk zum Ausdruck, der anlässlich des Einmarsches des Lützowschen Freikorps' in Sachsen, Körners Heimat, entstand: „Es ist in unsrer [!] Schaar kein Unterschied der Geburt, des Standes, des Landes. Wir sind alle freie Männer […]. Nicht Söldner sind wir […]." (*Für die Freunde von Theodor Körner*, 80; Peschel et al., II, 39). In der Rezeption im 19. und 20. Jahrhundert wurde die egalitäre Tendenz im Werk Körners allerdings vor allem in dem liberal-bürgerlichen Gedächtnisstrang wahrgenommen. Konservative Schriften konzentrieren sich dagegen auf die Vaterlandsliebe und die Selbstaufopferung für das Vaterland und den Monarchen.

Zuletzt erwähnen wir die Kritik an der Aristokratie und an den Monarchen. Der Aristokratie wurde in der liberal gesinnten Rezeption ihre kosmopolitische Gesinnung vorgeworfen. Sie galt als unpatriotisch; darüber hinaus wurde ihr Kollaboration mit den Franzosen zur Last gelegt. Die Rheinbundfürsten, insbesondere die Herrscher der größeren süddeutschen Staaten (Sachsen, Bayern usw.), wurden dabei mit unterschiedlicher Stärke kritisiert – teils offen und scharf, teils eher zurückhaltend. Körner war in dieser Hinsicht vorsichtig, weil er in seiner sächsischen Heimat als Deserteur galt. Dies bedeutete für seinen Vater, der ein hoher sächsischer Staatsbeamter war, eine sehr heikle Situation.

4.2. Der historische Diskurs in der Novelle

Am Anfang der Novelle werden diese Fragen in der Szene der Audienz bei Erzherzog Karls sichtbar. Der große gesellschaftliche Unterschied zwischen den beiden Figuren wird bis zu einem gewissen Grad überbrückt: Die patriotische Gesinnung des Erzherzogs und ihre gemeinsamen Ansichten verbinden die beiden Menschen und der Erzähler spricht von zwei Herzen, die für das gemeinsame Vaterland schlagen: „Nicht zwei Fremde, durch Geburt und Lebensstellung so weit von einander verschiedene Personen standen einander hier gegenüber, sondern zwei, für das gemeinsame Vaterland gleich laut und kräftig schlagende Herzen voll der edelsten Gesinnung.“ (Ring 1858, 511) Körner nimmt den Erzherzog als einen großen, bedeutenden Staatsmann wahr, der die Geschichte formt. Zugleich empfindet er angesichts der historischen Bedeutung des Erzherzogs die eigene dichterische Rolle als unbedeutend: „Das Wort des Sängers”, meint Körner, „schwindet vor der That des Helden.” (Ring 1858, 512). Der Erzherzog wendet jedoch ein, diese Taten seien die „Thaten eines Volkes“ (ebenda). Damit definiert sich der Herrscher nicht als Quelle der historischen Energien; vielmehr erscheinen seine Taten als Ausdruck des kollektiven Volkswillens. Damit wird die Vorstellung einer ausschließlich vom Gottesgnadentum legitimierten Herrschaft relativiert und die geschichtliche Handlungsmacht des Volkes hervorgehoben. Die Szene bewegt sich zwischen diesen Beiden Vorstellungen. Der Erzherzog wird zwar in die brüderliche Gemeinschaft der patriotischen Krieger im Kampf für das Vaterland integriert, verkörpert aber weiterhin den überragenden Menschen, der auf Körner eine beinahe sakrale Wirkung ausübt. Dies zeigt sich daran, dass Körner sich nach der Begegnung mit diesem außergewöhnlichen Mann zum Militärdienst entschließt.

Die Charakteristik des Erzherzogs weist Berührungspunkte mit dem Diskurs um den Verdienstadel zu Körners Zeit auf. Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852) widmete dieser Frage ein eigenes Kapitel in seiner Schrift *Deutsches Volkstum* (Jahn, 222–230). Er unterscheidet zwischen

„Geschlechtsadel" und „Verdienstadel" und vertritt die Auffassung, dass Adel allein auf Verdienste beruhen könne und der ererbte Adel (Geschlechtsadel) stets durch eigene Verdienste erneuert werden müsse. Auf Einzelheiten dieses weitverzweigten Diskurses kann hier nicht eingegangen werden. Festhalten wollen wir jedoch, dass Max Ring den Erzherzog sowohl mit ererbtem als auch mit verdientem Adel ausstattet: Er war ein Fürst, der „die Vorzüge seiner hohen Geburt durch eigene Tugenden zu überstrahlen […] liebte." (Ring 1858, 512). Der Erzherzog verkörpert durch diese Charakterisierung eine Symbiose von Monarchen und Volk. Die hohe Geburt wird also weiterhin akzeptiert; auf der anderen Seite bilden Herrscher und Volk auch dadurch eine patriotische Gemeinschaft. Wir sehen darin eine Verbindung von konservativer Loyalität und egalitärer Gesinnung, die beinahe revolutionären Züge trägt. Die Ambivalenz des historischen Diskurses prägt sowohl Rings Novelle als auch die ganze Körner-Rezeption.

Die nächste Szene im Haus Wilhelm von Humboldts verstärkt die bürgerlich-liberalen Elemente der Audienz. Der preußische Gesandte erzählt Körner von der bevorstehenden Kriegserklärung Preußens an Frankreich und vom geplanten *Aufruf* des Königs, der in kurzer Zeit veröffentlicht werden soll (17. März 1813). Dabei lobt er General Ludwig York von Wartenburg (1759–1830), den Befehlshaber der preußischen Hilfstruppen der Grande Armée im Russlandfeldzug Napoleons, der am 30. Dezember 1812, genau am Tag der Uraufführung des *Zriny* – entgegen dem ausdrücklichen Befehl des Königs – seine Truppen neutralisierte (Konvention von Tauroggen). Darüber hinaus würdigt Humboldt die Verdienste des Tugendbundes. Zusätzlich spielt er vorsichtig auf die Unentschlossenheit des Königs an, die von den Zeitgenossen vielfach kritisiert wurde: „Länger läßt sich der kriegerische Muth der Nation nicht zurückhalten; der König sieht sich, trotz seiner Friedensliebe und *Unentschlossenheit*, gezwungen, *dem allgemeinen Drängen nachzugeben*." (Ring 1858, 521; Herv. K.K.) Als treibende Kraft der historischen Entwicklung erscheinen in dieser Darstellung eher die Untertanen. Die kritischen Anmerkungen sind jedoch in der Humboldt-Szene ziemlich behutsam formuliert: „Ein einiges Gefühl ging *durch das ganze preußische Volk*, welches auf den Aufruf des Königs aus allen Teilen der Monarchie herbeiströmte, um an dem heiligen Kampfe Theil zu nehmen." (Ring 1858, 524, Herv. K.K.) Schließlich ist der Aufruf des Königs der Auslöser des Aufstandes. Damit wird für die führende Rolle des Monarchen doch noch eine Hintertür geöffnet.

In der liberalbürgerlichen Rezeption stand der Lützowsche Freikorps für die deutsche Einheit, für die bürgerliche Gleichheit und auch für die Freiheit im Allgemeinen (Brandt, 222). In Max Rings Darstellung beschränkt sich die Freiheit und Gleichheit auf bestimmte Bereiche der Gesellschaft:

Neben dem flotten Studenten stand der ruhige Bürger, der fleißige Beamte, der kräftige Bauer. Der unterschied der Stände schien vollkommen aufgehoben und die ganze Nation glich einer riesigen Familie von gleichgesinnten Brüdern. Der einseitige provinzielle Geist war verschwunden, es gab jetzt keine Schlesier, keine Sachsen, Brandenburger, Ost- und Westpreußen mehr; nur *ein* Volk, erfüllt von der erhabensten Begeisterung.“ (Ring 1858, 537, Herv. im Original)

Die Gleichheit der Krieger, wird zwar betont, zugleich jedoch auf Bürger, Beamte und Bauern beschränkt. Adelige oder Angehörige der Aristokratie werden nicht genannt. Körners Freund Friesen verstärkt diesen Eindruck. Friedrich Friesen (1784–1814) und Graf Theodor von Hardenberg (?–1812), der zusammen mit Körner fiel, gehörten ebenso wie Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852), der „Turnvater”, und der Dichter Joseph von Eichendorff (1788–1857) zu den bekannten Mitgliedern der Truppe. Friesen war bürgerlicher Herkunft (Schilling, 36). Dass Friesen in der Novelle als Körners Freund auftritt, unterstreicht die soziale Begrenztheit des Gleichheitsideals. Es ist nämlich nicht historisch belegt, mit wem Körner besonders befreundet war. So tritt beispielsweise in dem dramatischen Gedicht *Theodor Körners Tod oder das Gefecht bei Gadebusch. Ein dramatisches Gedicht* (1817) von Johann Nepomuk Adolph v. Schaden (1791-1840) nicht Friesen, sondern Graf Hardenberg als enger Freund Körners auf. Die Freundschaft mit Friesen entspricht somit dem sozialen Muster des historischen Narrativs der Novelle: Die dargestellte Gleichheit bleibt auf das bürgerliche Segment der Gesellschaft beschränkt.

> Das dritte Thema, die Einschätzung der Aristokratie, erscheint in der Novelle in den Szenen nach Körners Verwundung bei Leipzig. Körner gelang die Flucht nach Karlsbad (Karlovy Vary), das damals zum Kaisertums Österreich gehörte. Der populäre Badeort, in dem sich auch die Familie Körner öfter aufhielt, war auch während des Krieges zugleich ein Treffpunkt der europäischen Aristokratie und des Besitzbürgertums. Körners Patentante, die Herzogin Charlotte Dorothea von Kurland (1761–1821) und ihre Stiefschwester, Elisa von der Recke (1754-1833) hielten sich zufällig in der Stadt auf und pflegten ihren Patensohn. Darüber berichtete er in seinen Briefen (Körner 1910, 250–252).

Körner verkehrt in der aristokratischen Gesellschaft seiner Patentante und führt lange Gespräche mit deren Tochter Katharina. Sie ist stark in die diplomatischen Geschäfte ihrer Mutter eingebunden und schätzt Körner sehr. Deshalb versucht sie, ihn dazu zu überreden, den Militärdienst zu quittieren und eine diplomatische Karriere einzuschlagen. Auf diesem Gebiet, so Katharina, könne er wesentlich mehr für das Vaterland tun. Sie bietet ihm

sogar eine Stellung im Umfeld von Fürst Metternich an. Die Verherrlichung des Heldentodes für das Vaterland bezeichnete sie als Schwärmerei. Das Vaterland sei eine schöne, aber nicht reale Vision:

> „Das sind überspannte Schwärmereien. Sie sind ein geborener Sachse, so wie ich eine geborene Russin bin, die in Preußen ihre Güter hat und in Oesterreich wohnt. Wo ist denn dieses so oft genannte Vaterland des Deutschen? Ich denke, nur da, wo er seine Wirksamkeit und sein Talent am besten entfalten kann.“ (Ring 1858, 550)

Katharina verweist hier einerseits auf die fehlende Einheit Deutschlands, andererseits vertritt sie eine kosmopolitische Haltung, die tatsächlich ein eminenter Zug der Aristokratie war und bis heute ist. Diese Form der Identität unterscheidet sich grundlegend von Körners Ansichten. Er sieht sich durch historische Tradition, Sprache und Kultur bestimmt. Den kosmopolitischen Ansichten Katharinas setzt Körner seine Volksverbundenheit und den Glauben an die Nation und an den Nationalstaat entgegen:

„Es gibt aber noch ein deutsches Volk.“

„O ja!“ spottete die Herzogin. „Eine Nation, von den verschiedensten Interessen und kleinlichsten Bestrebungen zerrissen. […] Das heilige römisch-deutsche Reich ist eine Chimäre, das Phantasiegemälde einiger jugendlicher Phantasten. In der Wirklichkeit existirt es nirgends.“

„Es wird aus diesem Kampfe wie der Phönix aus seiner Asche auferstehen.“ (Ring 1858, 550)

Es ist schwer zu entscheiden warum Katharina hier vom Heiligen Römischen Reich spricht, obwohl dieses im Jahr 1813, der Gegenwart der Handlung, bereits nicht mehr existierte, und warum Körner von der Neugeburt des *Reiches* spricht. Das Ziel der Patrioten war ja nicht die Wiederherstellung des Heiligen Römischen Reiches, sondern die Errichtung eines neuen (groß)deutschen Einheitsstaates in Form einer konstitutionellen Monarchie. Zur Entstehungszeit des Textes (1858) waren die politischen Möglichkeiten einer großdeutschen Einigung bereits unsicher. Möglicherweise wollte der Autor in dieser offenen historischen Situation keine Stellung nehmen.

Unklar bleibt im Text auch, was Körner unter dem Begriff „deutsches Volk” versteht. Meint er die Kulturnation, wie sie Ernst Moritz Arndt in seinem Gedicht Das *Lied der Deutschen* (Anfang 1813) formulierte, oder versteht er darunter die unteren Volksschichten – einschließlich des Bürgertums? Diese soziale Dimension des Volksbegriffes würde dem sozialen Muster der

Novelle entsprechen, da Körner in der Karlsbad-Szene gegen die Aristokratie Stellung bezieht. Durch diese Exklusion ergreift er zugleich Partei für das Bürgertum und die unteren Gesellschaftsschichten. Immerhin sind weder der Begriff der Kulturnation noch der sozial definierte Volksbegriff mit dem Heiligen Römischen Reich vereinbar. Wie bereits erwähnt, ist das historische Narrativ der Novelle nicht widerspruchsfrei.

Die kritische Einschätzung der Aristokratie und der Monarchen unter Napoleon war eine heikle Angelegenheit. Die Last der Kollaboration mit den Franzosen verlagerte aber Max Ring auf einige Nebenfiguren, wie den Baron Färber, der ein französischer Spitzel ist und Körner von Anfang an wie ein böser Geist Körner verfolgt. Auch in den Szenen in Leipzig taucht das Problem der Kollaboration auf:

So geheim auch sein Aufenthalt [in Leipzig – K.K.] geblieben war, so fehlte es doch nicht an Aufpassern und Spionen, zu welchem schändlichen Amte sich selbst Deutsche und Männer von hohem Range hergaben. Ein sächsischer General in Dresden hatte es nicht unter seiner Würde gehalten, ein vollständiges „Bureau d'espionage" für Napoleon einzurichten […]. (Ring1858, 540)

Dass hier die Monarchen der Rheinbundstaaten, der König von Sachsen, Württemberg und Bayern usw., nicht erwähnt werden, verschleiert gewissermaßen ihre Verantwortung und dies verweist ebenfalls auf die konservativ-gemäßigte Gesinnung der Novelle.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Max Rings umfangreiche Novelle war ein wichtiger Text der Körner-Rezeption in einer der einflussreichsten Zeitschriften des 19. Jahrhunderts. Ihre Entstehungszeit fiel zwar nicht in eine intensive Rezeptionsphase, die Novelle könnte jedoch Anregen für die große „National-Körner-Feier" zum fünfzigsten Todesjahr Körners geliefert haben. Die Absicht des Autors, den Körner-Mythos den Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen, wird an den angeführten Beispielen aus der Darstellung Antonie Adambergers deutlich. Das historische Narrativ des Textes wurde anhand der umstrittenen Aspekte der Rezeption der Befreiungskriege untersucht und lässt sich als ambivalent einstufen. Ring greift sowohl konservative als auch liberalbürgerliche Deutungsmuster auf. Bei der Frage nach der geschichtsgestaltenden Kraft lehnt Ring zwar die bestimmende Rolle des Monarchen ab, möchte die Initiative jedoch auch nicht allein dem „Volk" zuschreiben. Herrscher und Untertanen bilden zwar eine patriotische Einheit, doch bleibt die bestimmende Kraft des Herrschers in der Figur Erzherzog Karls enthalten. Die egalitäre Tendenz des patriotischen Kampfes, die Überbrückung der Standesunterschiede, wird ebenfalls sichtbar, bleibt jedoch auf die

nichtaristokratischen und nichtadeligen Bevölkerungsschichten beschränkt. Die häufig geäußerte Kritik an der Rolle der Aristokratie in den Kriegsjahren wird nur sehr zurückhaltend formuliert. Die Monarchen, vor allem die häufig kritisierten Herrscher der süddeutschen Staaten des Rheinbundes, werden hingegen vollständig ausgeblendet. Die Verantwortung für die Kollaboration mit Napoleon wird in der Novelle ausschließlich unteren Beamten zugeschrieben. All das zeigt, dass Max Ring die goldene Mitte zwischen liberalbürgerlichen und konservativen Narrativen sucht.

LITERATURVERZEICHNIS

Brandt, P. (1994). Einstellung, Motive und Ziele von Kriegsfreiwilligen 1813/14. Das Freikorps Lützow. Dülffer, J. (Hrsg.), *Kriegsbereitschaft und Friedensordnung in Deutschland 1800–1814*. Lit Verlag, Münster, Hamburg, S. 211–233.

Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm auf CD-Rom und im Internet. (=Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. I-XVI. Leipzig, 1854-1961). [http://dwb.uni-trier.de/de/].

Brockhaus (1851). *Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände*. Conversations-Lexikon. Brockhaus, Leipzig.

Engelmann B. (1979). *Preußen. Land der unbegrenzten Möglichkeiten*. Bertelsmann Verlag, München.

Faulstich, W. (2004). *Medienwandel im Industrie- und Massenzeitalter (1830-1900)*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Faulstich, W. (2006). *Mediengeschichte von 1700 bis ins 3. Jahrtausend*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Förster F. (1864). *Geschichte der Befreiungskriege, 1813. 1814. 1815.* I-III. (Unsere neueste preußische Geschichte, III). 7. Aufl., G. Hempel, Berlin.

Für Theodor Körners Freunde (1814). Gärtner, Dresden.

Hacks, P. (1985). *Historien und Romanzen. Urpoesie, oder: Das scheintote Kind*. Aufbau, Berlin, Weimar.

Hagemann, K. (2002). *„Mannlicher Muth und teutsche Ehre". Nation, Militär und Geschlecht zur Zeit der antinapoleonischen Kriege Preußens*. (Krieg in der Geschichte 8). Schöningh, Paderborn.

Jahn, F. L. (1810). *Deutsches Volksthum*. W. Rein, Leipzig.

Johnston, O. W. (1990). *Der deutsche Nationalmythos. Ursprung eines politischen Programms*. Metzler, Stuttgart.

Körner, T. (1890). *Werke I–II/1–2*. Hrsg. v. Prof. Dr. Ad[olf]. Stern. Historisch kritische [sic!] Ausgabe. (Deutsche National-Literatur, Bd. 152, 153/1–2). Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Körner, T. (1893). *Werke I–II*. Hrsg. v. Hans Zimmer. Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe. Meyer, Leipzig und Wien.

Körner, T. (1910). *Theodor Körners Briefwechsel mit den Seinen*. Hrsg. v. Dr. A. Welder-Steinberg. Quelle & Meyer, Leipzig.

Kohut, A. (1891). *Theodor Körner. Sein Leben und seine Dichtungen. Eine Säcularschrift*. Slottko, Berlin.

Kovács, K. (2014). Theodor Körner als Festfigur in dramatischen Spielen des 19. Jahrhunderts. Goethe, Brentano, Hauptmann und andere. *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2013*. Budapest-Bonn, S. 89–108.

Kovács K. (2015). Zrínyi. National Recyclings of a Hybrid Material (1566-2000). Z. Blažević – I. Brković – D. Dukić (Eds./Hrsg.). *History as a Foreign Country. Historical Imagery in the South-Eastern Europe. Geschichte als ein fremdes Land. Historische Bilder in Süd-Ost Europa*. (Aachener Beiträge zur Komparatistik, hrsg. v Hugo Dyserinck, Bd. 11). Bouvier-Verlag, Bonn, S. 83–100.

Kovács, K. (2017). Die Rezeption von Theodor Körner mit und ohne *Zriny*. Hrsg. Andrea Horváth – Kálmán Kovács – Eszter Pabis (Hrsg.). *Dialogische Erinnerung*. (Arbeiten zur Deutschen Philologie, Bd. XXX). Debrecen University Press, S. 39–78.

Kovács, K. (2021). Die Wiederverwertung der nationalistischen Tradition in der DDR. Romane über Theodor Körner von Klaus Back, Hans Löwe, Wolfgang Walter Püschel und Ulrich Völkel. Katschthaler, K. – Kovács, K. (Hrsg.). *Német Filológiai Tanulmányok / Arbeiten zur deutschen Philologie XXXII*. University Press Debrecen, S. 53–69.

Öztürk, A. (2015). Soliman will Zriny kennenlernen. Körners Drama als Literarische Erinnerung und als interkulturelles Unterrichtsmaterial. In: Hillenbrand, R. (Hrsg.). *Erinnerungskultur. Poetische, kulturelle und politische Erinnerungsphänomene in der deutschen Literatur*. Praesens, Wien, 155–162.

Öztürk, A. – Gökay, N. (2016). Zur Rezeption von Theodor Körners Drama *Zriny* in der türkischen Germanistik. Hertsch, M. F. – Er, M. (Hrsg.). *Die Bagdadbahn. Ein Umriss deutsch-türkischer Beziehungen. Gesammelte Beiträge*. Verlag Dr. Kovač, Hamburg, S. 253–266.

Peschel, E. – Wildenow, Eug. (1898). *Theodor Körner und die Seinigen*, I-II. Seemann, Leipzig.

Ring, M. (1858). Leyer und Schwert. Historische Novelle. *Gartenlaube*, 1858, Nr. 36, S. 509–512; Nr. 37, S. 521–524; Nr. 38, S. 537–540; Nr. 39, S. 549–556.

Ring, M. (1862). Leyer und Schwert. Ring, M. *Vaterländische Geschichten*, I–II. Otto Janke, Berlin, II, S. 73–184.

Schilling, R. (2002). *„Kriegshelden". Deutungsmuster heroischer Männlichkeit in Deutschland 1813–1945*. Schönigh, Paderborn, Münster etc.

Spohr, L. (1860). *Selbstbiographie*, I–II. Wigand, Cassel, Göttingen.

Völkel, U. (1984). *Mit Leier und Schwert. Roman um Theodor Körner*. 2. Aufl., Verlag der Nation, Berlin.

TÜRK HALK MÜZİĞİ KAYNAKLARINDA PEŞREV

Dr. Süleyman ŞENEL
İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
senelsu@itu.edu.tr

1. GİRİŞ

"Peşrev", geleneksel Türk müziğinin hem teorik hem de icra boyutuyla en temel ve en yaygın kavramlarından biridir. Etimolojik açıdan Farsça kökenli "pîş+rev" ("önde giden, öncülük eden, yol gösteren, önder, kılavuz") kelimesinden türeyen terim, genel kabul gören tanımıyla; klasik Türk müziği fasıllarının başlangıcında, genellikle ilk taksimin ardından tek bir saz veya bir saz grubu (enstrümantal topluluk) tarafından icra edilen, usullü ve sözsüz (çalgısal) beste formunu ifade etmek için kullanılır.

Müzik araştırmacıları peşrevi Klasik Türk müziğinin en gelişmiş saz formlarından biri olarak kabul ederler. Hemen her makamda bestelenmiş örnekleri bulunmakta olup, aksak usuller hariç tutulursa, çoğunlukla büyük usullerle (Devr-i kebîr, Zarb-ı fetih, Çember, Muhammes vb.) ölçülmüşlerdir. Peşrevlerin iç yapısı, "hane" adı verilen geniş melodik bölümlerden ve bu haneleri birbirine bağlayan, her hanenin sonunda tekrarlanan ve mülâzime (veya teslim) olarak adlandırılan daha kısa bağlantı bölümlerinden oluşur. Hane sayıları tarihsel süreçte ve kaynaklara göre 2 ile 15 arasında değişiklik gösterse de baskın gelenek üç veya dört haneli yapıları öne çıkarır. Bazı peşrevlerde ise formun sonuna eklenen "zeyl" adı verilen genişleme kısımları yer alır.

Klasik müzik literatüründe ve yazılı kaynaklarda peşrev tanımlanırken ağırlıklı olarak şu iki temel özellik vurgulanır:

1) Fasılların başında (taksimden sonra) çalınması,
2) Sözsüz (güftesiz) bir beste olması.

Bununla birlikte, tarihsel kaynaklar incelendiğinde farklı teorisyenlerin ve dönemsel anlayışların peşreve yüklediği biçimsel varyasyonlar göze çarpar. Örneğin Hüseyin Kâzım Kadri, peşrevi "4 haneli kâr'ın bestelerden evvel çalınan güftesiz benzeri" olarak tanımlayarak biçimsel bir akrabalık kurar. Dr. Suphi Zühtü Ezgi, peşrevlerin çoğunlukla 3-4 hane olduğunu, ancak Zarb-ı fetih usulündeki peşrevlerin geleneksel olarak 5 haneli yapılandığını belirtir ve bunları şematize eder. Yılmaz Öztuna bu görüşü desteklerken; Yalçın Tura bu kalıplaşmış yaklaşıma karşı çıkarak 5 haneli yapıların istisna olduğunu, aslında ikinci hanelerin mülâzime niteliği taşıdığını ve formun teslim bölmeleri üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Tarihsel derinliğe bakıldığında Maragalı Abdülkadir (15. yy) döneminde "tasnif" adı verilen güftesiz eserlerin (pişrev) 15 haneye kadar uzayabildiği ve her

hanenin sonunda "serbend-i pişrev" denilen tekrar bölümlerinin bulunduğu aktarılmaktadır. Aynı dönemde "basit" tasniflerin girişindeki kısa saz melodilerine de "tarika" veya "pişrev" denilmesi, terimin tarihsel süreçte birden fazla formu karşıladığını göstermektedir.

Ayrıca "peşrev" teriminin müzik dışındaki ihtisas alanlarında da geniş bir kullanım sahnesi bulunmaktadır:

- **Topçulukta:** Kovan içinde atılan çok sayıda mermi, bir nevi şarapnel veya havai fişek türü;
- **Güreşte:** Pehlivanların tutuşmadan önce kispetlerine vurarak, sıçrayarak ve ellerini dizlerine çarparak yaptıkları gösteri ve ısınma hareketleri (perdah);
- **Okçulukta:** Binyüzcüler denilen kemankeşlerin kullandığı, ucu kemik olan ve rüzgâra karşı atılan özel bir ok çeşidi;
- **Tasavvufta:** Öncü, önder, mürşit, sufi cemaatinin başkanı veya mukaddem (Pîş-Kadem).

Klasik Türk müziği bibliyografyasında peşrev hakkında geniş bir literatür bulunsa da bu bilgilerin büyük bir kısmı son 100-150 yıllık zaman dilimi içinde, İstanbul merkezli saray ve kent elite çevresinin icra geleneğine sıkışmış, birbirini tekrarlayan sığ tanımlamalardır. Bu durum bir yandan yerleşik sosyal belleğin ifadesi olsa da diğer yandan Türk müziğinin bütüncül zenginliğini kucaklamada aldatıcı bir darlık sunar.

Oysa peşrev terimi ve formu, tarih boyunca geniş halk kitlelerinin yaşantısı içinde biçimlenmiş, saray odalarından han odalarına, savaş meydanlarından (mehter) tekke meydanlarına, konaklardan mesire yerlerine, kır eğlencelerinden panayırlara, semâî ve çalgılı kahvehanelerden meyhanelere ve gazinolara kadar uzanan son derece renkli ve geniş bir alana yayılmıştır. Türsel açıdan ise fasıl müziğinden mehter müziğine, dinî müzikten âşık müziğine, seyirlik oyun müziklerinden eğlence havalarına kadar geniş bir çeşitlilik barındırır.

Bu makalenin temel amacı; Klasik Türk müziğindeki standart tanımların ötesine geçerek, Türk halk müziği kaynaklarında, yazılı/basılı arşivlerde ve halk ağzında rastlanan "peşrev" terimi ve uygulamalarını derli toplu bir şekilde müzik camiasına sunmak; toplum içi kavrayış, düşünce ve üretim biçimlerindeki çeşitliliği ortaya koymaktır.

2. ÇEŞİTLİ ARŞİVLERDE VE BASILI/YAZILI KAYNAKLARDA RASTLANAN BİLGİLER IŞIĞINDA "PEŞREV" TERİMİNİN HALK AĞZINDA KULLANIM BİÇİMLERİ, YÜKLENDİĞİ ANLAMLAR, SAHALARDA TESPİT EDİLEN "PEŞREV" ADLANDIRMALI MÜZİK ÖRNEKLERİ VE PEŞREV ÇEŞİTLERİ HAKKINDA BAZI TESPİTLER

1920'li yılların başından itibaren Türkiye genelinde yürütülen folklor ve halk müziği saha araştırmalarında; halk ağzında *peşgeng, peşrev, peşrav, peşref, peşrah* ve *peşrevi* biçimlerinde telaffuz edilen anonim karakterli pek çok ezgi sesli ve görüntülü kayıt cihazlarıyla arşivlere aktarılmıştır. Ancak kataloglama ve yayın eksiklikleri nedeniyle bu zengin malzeme uzun süre folklor dergilerinin sayfaları arasında kalmış ve genel müzik kamuoyuna derli toplu ulaştırılamamıştır.

2.1. Başlıca Ses Arşivleri ve Kaynaklarda Rastlanan Peşrev Örnekleri

2.1.1. İ.Ü. Devlet Konservatuvarı Arşivi ve Darülelhan Külliyatı Anadolu Halk Şarkıları (Saha Araştırmaları)

Darülelhan heyetlerinin 1926-1929 yılları arasındaki gezilerinde ve 1930'lu yıllardaki özel derlemelerinde iki önemli halk peşrevi taş plaklara ve nota defterlerine kaydedilmiştir:

- **Konya Pişrevi:** 1927 Konya derlemelerinden olup *Anadolu Halk Şarkıları* serisinin 6. defterinde yayımlanmıştır. Konya şehir merkezinde "Çuhacıoğlu Peşrevi" olarak da bilinen bu eser sözsüzdür. Âşık meclislerinin ve sazlı oturakların (baranaların) en başında icra edilen geleneksel açılış parçasıdır.
- **Ula / Muğla Peşrefi:** Ulalı Ali Rıza Zorlu'nun curasından Columbia şirketince plağa kaydedilmiş (Plak No: CTZ 5497) sözsüz bir eserdir. Bu eser, kapalı meclis açılışlarından farklı olarak, açık alanlarda davul, zurna veya gırnata (klarinet) ile çalınan sportif karakterli bir pehlivan güreşi havasının çalgısal olarak curaya uyarlanmış (adapte edilmiş) halidir. Ege ve Akdeniz bölgesinde (Denizli, Burdur, Muğla, Antalya) pehlivanların güreş öncesinde kispetlerine vurarak yaptıkları gösteri, ısınma ve birbirlerini tartma hareketlerine halk ağzında *perdah (perdah tutma/çekme)*, *peşrah*, *peşrev*, *peşrevlenme*, *gezin* veya *gezenleme* denir; bu esnada çalınan moral verici ritmik havalar da "peşrev/peşref havası" olarak adlandırılır.

2.1.2. [H.Ü.] Ankara Devlet Konservatuvarı Folklor Arşivi (1937–1952 Saha Araştırmaları)

Ankara Devlet Konservatuvarı adına yürütülen ve balmumu silindirlere/plaklara kaydedilen binlerce halk ezgisi arasında "peşrev/peşref" başlığını taşıyan 20'ye yakın eser tespit edilmiştir:

1) **[Antalya] Almalı Peşrevi (Korkuteli):** 13 Temmuz 1942'de Yelten köyünden Hüseyin Nişancı'nın bağlamasından kaydedilmiş enstrümantal bir ezgidir.

2) **[Antalya] Elmalı Pışrevi:** 13 Temmuz 1942'de Elmalı'da Durmuş Yalçın, Arif Gökalp ve curacı Refik Delibaş'tan derlenmiştir. Eser sözlüdür (güfteli); 2 satırlık ana kıtalara 7 heceli 4 satırlık nakarat kısımları bağlanır. Halil Bedi Yönetken'in Elmalı'daki "muhabbetin başlantı havası" tespitinden hareketle, bu esere "peşrev" denmesi sözsüz oluşundan değil, müzikli bir sohbeti başlatma işlevinden kaynaklanmaktadır.

3) **[Antalya] Peşref (Murtana / Aksu):** 8 Temmuz 1942'de Murtan köyünden Durmuş Doğan'dan derlenen güftesiz bir cura havasıdır. Çalgı 4 telli (2+2 düzeninde) olup, ezgi geleneksel bir kalıp havası niteliğindedir.

4) **[Antalya] Peşrev (Korkuteli):** Gardiyan Şefik Gün'den derlenen, kaynağı eski curacılardan Kerimoğlu'na dayanan sözsüz bir kalıp ezgidir. TRT uzmanları parçayı Elmalı peşrevine benzetmiştir.

5) **[Denizli] Peşrev:** 11 Temmuz 1938'de Nevzat Üreyil'in bağlamasından kaydedilmiştir. Fişe "yalnız saz ile" ve "kadın oyun havası" notları düşülmüştür. Kalıp bir saz ezgisidir.

6) **[Kastamonu] Peşref (Çuhacıoğlu Peşrefi / Âşık Peşrevi):** 16 Temmuz 1948'de Âşık İhsan Ozanoğlu'nun sazı ve sesinden derlenmiştir. Kastamonulu Âşık Meydâni'nin aruzun *Fa'ilâtün fa'ilâtün fa'ilâtün fâ'ilün* veznindeki gazeli üzerine okunmuştur. Âşık fasıllarının en başında icra edildiği ve fasla katılan tüm âşıklarca sıra koşuluyla toplu olarak söylendiği için bu adı almıştır; bir nevi "toplu ön giriş" mahiyetindedir.

7) **[Kayseri] Peşref (2 Adet - Bünyan):** 5 Temmuz 1941'de Ömer Taşkın'dan kaydedilen iki ayrı enstrümantal saz havasıdır. Fişlerde kaynak kişinin bu havaları bando ve mızıka askerliği sırasında öğrendiği not edilmiştir.

8) **[Konya] Bülbül Peşrevi (2 Çeşitleme):** 1940 derlemelerinde Silleli İbrahim ve Çopur İsmail'den kaydedilen sözsüz saz havalarıdır. Laurence Picken *Folk Musical Instruments of Turkey* kitabında Çopur İsmail'in peşrevini notaya almış ve Şehzade Korkut'a atfedilen 16. yüzyıl peşrev tipi ile Klasik fasıl peşrevleriyle karşılaştırarak bu halk peşrevinin kendine has bağımsız bir yapı sunduğunu saptamıştır.

9) **[Konya] Çuhacıoğlu Peşrevi:** 4 Temmuz 1940'ta Çopur İsmail'den derlenmiştir. Eser, Kayserili Âşık Himmet'in oğlu Âşık Rindî'ye dayanır. Derleyiciler fişe parçanın "Aman şimdi..." diye başlayan yaygın türkü nakaratıyla melodik benzerliği olduğunu not etmiştir (Muzaffer Sarısözen de bu duruma dikkat çeker). Eser enstrümantal kaydedilmekle birlikte, barana ve oturak meclislerinin açılış parçasıdır. Canlı kaynak Cennet Nuri (Nuri Büyükbahçıvan) ve Mehmet Tahir Sakman'ın aktardığı üzere, bu peşrev tarihsel süreçte "İndim yârin bahçesine..." mısraıyla başlayan hece vezinli güftelerle de nadiren okunmuştur.

10) **[Konya] Konya Peşrevi:** Curacı Hasan Yasin'den kaydedilen Çuhacıoğlu havasının cura çeşitlemesidir. Meclis başlangıç parçasıdır.

11) **Konya Derleme Fişlerindeki "İşlenti" ve "Bağlama" Notları:** Fişlerde peşrevin "ilk (giriş)", *işlenti* teriminin "ortada çalınan ara bağlantı/interlüd" (dinleyiciler boş durmasın diye çalınan sözsüz parça), *bağlama* teriminin ise "en sonda çalınan bitiriş parçası/kadans" anlamında kullanıldığı kaydedilmiştir. Bu durum halk meclislerinde fonksiyonel bir form yapısının varlığını kanıtlar.

12) **[Kütahya] Bülbül Peşrefi:** 27 Haziran 1938'de Âşık Nuri Eltemizoğlu'ndan derlenmiştir. Eser, aruzun *Mef'ûlü mefâ'îlü mefâ'îlü fe'ûlün* vezninde serbest ritimli (kalenderî üslubunda) başlar; ardından kaşıkla oynamaya müsait, son derece hareketli ritmik bir saz aranağmesine ve "Analar sunalar ben yandım" nakaratlı oynak bölüme geçer. Peşrev adı hem güftedeki bülbül temasına hem de serbest ritimden oynak ritme geçişteki tarz değişimine işaret eder.

13) **[Sivas] Harput Hoyratı ve Peşrevi / Hoyrata Peşrev Bir Türkü:** 21 Ağustos 1937'de Musa Çekemoğlu'ndan derlenmiştir. "Harput hoyratı ve peşrevi", serbest ritimli bir hoyratın (uzun hava) ardından "Bağa girdim budanmış" usullü türküsünün bağlanmasıyla oluşan birleşik bir formdur. Buradaki peşrev, serbest ritimden sonra gelen usullü türkü kısmıdır. "Hoyrata peşrev bir türkü" ifadesinde ise

usullü türkü, hoyratın önünde yer alarak ona bir "zemin/ayak" oluşturur. Halil Bedi Yönetken bu örneklere dayanarak "Halk müziğinde peşrev alaturkadaki gibi ilk değil, bazen sonra çalınan vokal bir kısımdır" tespitini yapar.

14) **[Tokat] Bozuk ve Peşrefi / Kavuştak Peşrevi:** Niksar'da derlenen eserde serbest ritimli gezintiden sonra gelen usullü saz parçasına peşrev denmiştir. Ayrıca Tokat derleme fişlerinde türkü kıtalarını birbirine bağlayan nakarat (kavuştak/toplaması) kısımlarına da "peşref" denildiği açıkça kaydedilmiştir.

15) **[Trabzon] Eski Bir Âşık Havası ve Peşrevi:** Şevki Bilgin'den derlenen eserde, serbest ritimli güfteden sonra gelen ritmik saz aranağmesine peşrev denmiştir.

16) **[Tunceli] Peşref (Cezayir - Çemişgezek):** Zurnacı Sadettin Akbay'dan derlenen halay dizisinin en başında icra edilen enstrümantal "Cezayir" havasıdır; açılış işlevinden ötürü peşrev adını almıştır.

2.2. Bazı Basılı / Yazılı Kaynaklarda Rastlanan Peşrev Örnekleri

2.2.1. Ferruh Arsunar (*Erzurum Folkloru*, 1956)

Ferruh Arsunar'ın yayımlanmamış eserinde, Erzurum şehir müziği geleneğinde Hafız Faruk Kaleli'den notaya alınan 5 adet sözlü "peşrev" yer alır:

1) **Muhalif Peşrev:** 10/8'lik usulde, Mecnûnî'nin "Gel ey gönül ferâgat kıl..." şiiri üzerine kuruludur. Serbest ritimli Navruz'un ardından gelir.

2) **Fuzûlî Peşrev-Koşma:** Fuzûlî'nin "Küfr-i zülfün salalı..." gazeli üzerine 3/4'lük esnek bir ritimle okunan, serbest ritimli parçalardan usullü parçalara geçişi sağlayan bir havadır.

3) **Fuzûlî Peşrev-Koşma (İkinci Örnek):** Hasankaleli İbrahim Hakkı'nın şiiri üzerine kurulu, uzun havalardan sonra söylenen ritmik bir ilahi/türkü niteliğindedir.

4) **İbrahimî Peşrev:** "Aşka uyup bir nice dîvâneler..." güfteli 3/4'lük eser, serbest ritimli İbrahimî hoyratına ayak teşkil eden veya onun ardından okunan usullü bir divandır.

5) **Şikest Peşrevi:** Serbest ritimli Şikest'in ardından okunan 10/8'lik "Apardılar gülümü" türküsüdür.

Erzurum Peşrevlerinin Ortak Özellikleri: Tamamı sözlüdür (güfteli); tasavvufî/edebî metinlere sahiptir; serbest ritimli uzun havalardan usullü

ritme geçişi (tarz değişimini) simgeler; coşku artırıcı ve meclisi karara götürücü işlev görürler.

2.2.2. İshak Sunguroğlu (*Harput Yollarında*) & Fikret Memişoğlu (*Harput Ahengi*)

Harput kürsü başı ve ahenk meclislerinde Uşşak faslına mutlaka enstrümantal bir eser olan **"Paşa Göçtü" (Uşşak Peşrevi / Harput Peşrevi)** ile girilir. Eser faslın açılış müziğidir. Öte yandan Saba ve Hüseynî fasılları ise meclisin sonunda çalınan **"Mevlevî Peşrevi"** ile kapatılır; bu peşrev çalınırken sema taklidi oyunlar oynanır. Harput geleneğinde diğer makam/fasıl başlarında ise peşrev işlevi gören sözsüz türkü ayakları çalınır.

2.2.3. Mahmut Ragıp Gazimihal (*Türk Halk Oyunları Kataloğu*)

Gazimihal, halk oyunları literatüründe peşrev teriminin izini sürer:

- **Peşrav Oyunu (Afyon / Sandıklı - Sorkun):** 15 erkeğin tef ve dümbelek eşliğinde topluca yürüttüğü sözsüz bir efe/erkek oyunudur.
- **Peşrev Oyunu (Antalya / Elmalı):** Saz ve cura eşliğinde iki kişinin oynadığı oyun parçasıdır. Gazimihal bu oyuna "peşrev" denmesinin sebebini doğrudan **"türküsüz (sözsüz) oluşuna"** bağlar.

2.2.4. Şerif Baykurt (*Türk Halk Oyunları*)

Baykurt; Afyonkarahisar'da çiftler tarafından oynanan "Peşrav Oyunu", Antalya'daki "Peşrev Oyunu" ve Bolu'da iki davul bir zurna ile yürütülen "Peşrah Oyunu"nu tespit etmiştir. Bu adlandırmalar oyunların sözsüz oluşu veya gösterinin açılış safhasını oluşturmasıyla ilgilidir.

2.2.5. Hamit Çine (*Burdur'dan Damlalar*)

Burdur/Yeşilova bölgesinden derlenen "Dodurgalı Pehlivan Havası", "Hasan Pehlivan Havası" ve "Köroğlu Pehlivan Havası" yörede doğrudan **"Peşrev"** olarak adlandırılır. Bunlar davul-zurna veya bağlama ile çalınan, güreş öncesi pehlivanların ısınma ve perdah hareketlerine eşlik eden ritmik sözsüz havalardır.

2.2.6. Ursula Reinhard & Tiago de Oliveira Pinto (*Sänger und Poeten mit der Laute*)

Anadolu âşıklarıyla (Karslı Âşık Üzeyir Pünhânî, Sivaslı Âşık İiskender Akkuş, Karslı Âşık Şeref Taşlıova) yapılan saha görüşmelerinde âşıklar peşrevi şöyle tanımlar:

- **Giriş Ezgisi:** Vokal eserin öncesinde bağlama ile çalınan, makamın seyrini gösteren ve âşığa bir sonraki ezgiyi hatırlatan ritmik/serbest sözsüz giriş (konsantrasyon formülü).

- **Ara Ezgi / Köprü:** Dörtlükler arasında çalınan bağlantı nağmesi (motive bridge).
- **Son Ezgi:** İki farklı türküyü veya bölümü birbirine bağlayan sözsüz geçiş ezgisi.

2.2.7. Etem Ruhi Üngör (*Pehlivan Musikisi*)

Üngör'ün Edirne, Kırklareli, Kahramanmaraş ve Burdur'da yaptığı araştırmalara göre pehlivan güreşlerinde davul-zurna topluluğunun temel repertuvar elemanı "Güreş Peşrevleri"dir. Davul ritmi hızlandırıp yavaşlatarak güreşin temposunu yönetirken, zurna peşrev havalarını çalar. Tekirdağlı Topal İsmail'in çifte davul-zurna ile Columbia firmasına kaydettiği 4 parçalık enstrümantal seri (CTZ 5572-5575) ile Cazgır deyişi (CTZ 5571) güreş meydanlarının bütüncül peşrev takımını oluşturur.

2.2.8. Diğer Basılı Kaynaklar ve Saha Notları

- **Süleyman Şenel (*Trabzon Bölgesi Halk Musikisine Giriş*):** Göreleli kemençeci Hasan Kara'dan (Kara Hasan) Adapazarı'nda kaydedilen "Vakfıkebir Peşrevi", kemençeyle çalınan kalıp bir saz havasıdır (Sıksara/Otçugöçü bağlantılı).
- **Savaş Ekici (*Ramazan Güngör ve Üç Telli Kopuzu*):** Fethiyeli Ramazan Güngör'ün bozuk ve kopuz düzenlerinde 3 telli bağlama ile çaldığı iki adet sözsüz peşrev, açık alan davul-zurna güreş havalarının bağlamaya uyarlanmış biçimleridir.
- **Şevket Beysanoğlu, Kubilay Dökmetaş, Salih Turhan (*Diyarbakır Musiki Folkloru*):** Diyarbakır müzik meclislerinin açılış parçasına "Divan Peşrevi" adı verilir.
- **Melih Duygulu (*Alevi-Bektaşi Müziğinde Deyişler*):** Şanlıurfa/Kısas Bektâşi cemlerinde 12 makam sırasına göre okunan deyiş dizisinin en başında icra edilen ilk deyişe "Peşref" denir ("Allah Allah sen dururken").
- **Nail Tan & Salih Turhan (*Çankırı Halk Müziği*):** Yârân sohbetlerinin açılışında çalınan enstrümantal ezgi "Çankırı / Çuhacıoğlu Peşrevi" olarak kayıtlıdır.
- **Sadi Yaver Ataman & Adnan Ataman (*Safranbolu Hayatı ve Türküleri*):** Safranbolu efe oyunlarında oyuncuların karşılıklı selamlaşma ve meydan okuma figürlerine peşrev denir. Ayrıca Balaban Mehmet Ağa'dan aktarılan 15 zamanlı aksak usuldeki sözsüz açılış havası "Muhabbet / Sıra Peşrevi" olarak adlandırılmıştır.

- **M. Fuad Köprülü (*Saz Şairleri - İkdam*):** 19. yüzyıl sonunda İstanbul Tavukpazarı ve Trabzon Ortahisar âşık meclislerinde, fasla başlamadan önce usta ve çırakların hep birlikte "Çuhacıoğlu Ali Paşa Peşrevi"ni çalmalarının meslekî bir kural ve gelenek olduğu aktarılır.
- **Pertev Naili Boratav (*Halk Hikâyeleri ve Halk Edebiyatı*):** Kars ve Doğu Anadolu âşık anlatı geleneğinde, hikâye içindeki 11 heceli türkü bentlerinin arasına sokulan 8 heceli cinaslı manilere/bayatılara "peşrevi / peşrevisi" adı verilir (Azerbaycan ve Türkmenistan sahasındaki cığalı/mürekkep biçimlerle örtüşür).
- **Mehmet Özbek (*Urfa Halk Müziği*):** Şanlıurfa'da uzun hava (gazel) aralarında çalınan enstrümantal ayakların birleştirilmesiyle oluşan açılış havalarına "Urfa Divan Ayağı / Gezintisi (Peşrev)" denmektedir.

3. "PEŞREV" TERİMİ İLE TANIMLANAN ESERLERİN YÖRELERE GÖRE ALFABETİK DAĞILIMI VE YÜKLENDİĞİ ANLAMLAR

Türk halk müziği ve folklor kaynakları üzerinde yapılan bu kapsamlı taramada, Anadolu'nun farklı yörelerinden derlenmiş veya kaynaklara geçmiş toplam **55 adet "peşrev" örneği/kullanımı** tespit edilmiştir.

3.1. Yörelere Göre Detaylı Peşrev Envanteri

1) **Afyonkarahisar (Sandıklı / Sorkun) - *Peşrav (Peşrav Oyunu)*:** Güftesiz. Male grubu erkek oyun ezgisi; gösteri açılış müziği.
2) **Antalya (Elmalı) - *Peşrav (Peşrev Oyunu)*:** Güftesiz. İki kişilik erkek oyun havası; türküsüz (sözsüz) oyun ezgisi.
3) **Antalya (Murtana) - *Peşref*:** Güftesiz. Cura ile çalınan güreş/perdah kalıp havası.
4) **Antalya (Korkuteli) - *Almalı Peşrevi*:** Güftesiz. Çalgısal açılış ezgisi.
5) **Antalya (Korkuteli) - *Peşrev*:** Güftesiz. Zurnadan curaya aktarılmış perdah/güreş havası.
6) **Antalya (Elmalı) - *Peşrev / Elmalı Peşrevi*:** Gütteli ("Nazından nazından..."). Müzikli sohbetlerin "başlantı havası" (giriş müziği).
7) **Bolu - *Peşrah (Peşrah Oyunu)*:** Güftesiz. Çifte davul ve zurna ile yürütülen oyun ve güreş perdah havası.
8) **Burdur (Yeşilova) - *Peşrev (Dodurgalı Pehlivan Havası)*:** Güftesiz. Yağlı güreş perdah havası.

9) **Burdur (Yeşilova) - *Peşrev (Köroğlu Pehlivan Havası)*:** Güftesiz. Davul-zurna ile çalınan güreş peşrevi.

10) **Burdur (Yeşilova) - *Peşrev (Hasan Pehlivan Havası)*:** Güftesiz. Pehlivan gezinme/perdah havası.

11) **Burdur (Yeşilova) - *Peşrev [Köroğlu Pehlivan Havası]*:** Güftesiz (Etem Ruhi Üngör notası). Güreş peşrevi.

12) **Çankırı - *Peşrev (Çuhacıoğlu / Çankırı Peşrevi)*:** Güftesiz. Yârân sohbetleri ve saz meclislerinin açılış ezgisi.

13) **Çankırı - *Peşrev (Mevlevî Peşrevi)*:** Güftesiz. Saz meclislerinin giriş parçası.

14) **Denizli - *Peşrev*:** Güftesiz. Sazla çalınan kadın oyun havası / zurnadan adapte perdah ezgisi.

15) **Diyarbakır - *Peşrev (Divan Peşrevi / Diyarbakır Peşrevi)*:** Güftesiz. Müzikli meclislerin açılış/giriş parçası.

16) **Edirne - *Peşrev (Güreş Peşrevi)*:** Güftesiz. Kırkpınar yağlı güreşleri davul-zurna perdah havası.

17) **Elâzığ (Harput) - *Peşrev (Paşa Göçtü / Uşşak Peşrev)*:** Güftesiz. Harput kürsûbaşı meclislerinde Uşşak faslı açılış ezgisi.

18) **Elâzığ (Harput) - *Peşrev (Mevlevî Peşrevi)*:** Güftesiz. Saba faslının sonunda çalınan bitiriş ezgisi.

19) **Erzurum - *Peşrev (Fuzûlî Peşrev-Koşma)*:** Güfteli ("Küfr-i zülfün salalı..."). Serbest ritimli gazelden usullü ritme geçiş parçası.

20) **Erzurum - *Peşrev (Muhâlif Peşrev)*:** Güfteli ("Gel ey gönül ferâgat kıl..."). Muhalif uzun havanın ardından okunan usullü türkü.

21) **Erzurum - *Peşrev (İbrahimî Peşrevi)*:** Güfteli ("Aşka uyup bir nice dîvâneler..."). İbrahimî hoyratına ayak teşkil eden ritmik divan/ilahi.

22) **Erzurum - *Peşrev (Şikest Peşrevi)*:** Güfteli ("Apardılar gülümü..."). Şikest uzun havasının ardına bağlanan usullü türkü.

23) **Erzurum - *Peşrev*:** Güfteli ("Vasf-ı lisân seninledir..."). Serbest ritimli aruzlu güfteden sonra okunan ritmik ilahi.

24) **İstanbul - *Peşrev [Çuhacıoğlu Ali Paşa Pişrevi]*:** Güfteli/Güftesiz. Tavukpazarı âşık fasıllarının zorunlu açılış ezgisi.

25) **Kahramanmaraş - *Peşrev [Pehlivan Havası]*:** Güftesiz. Karakucak güreşlerinde çalınan perdah ezgisi.

26) **Karabük (Safranbolu) - *Peşrev*:** Güfteli/Güftesiz. Efe oyunlarındaki selamlaşma ve kışkırtma figürlü oyun havası.

27) **Karabük (Safranbolu) - *Peşrev [Muhabbet / Sıra Peşrevi]*:** Güftesiz. Seymen muhabbetlerinin 15 zamanlı aksak açılış ezgisi.

28) **Kars - *Peşrevi (Mâni / Bayatı)*:** Güfteli. Hikâye türkülerinin bentleri arasına sokulan 8 heceli cinaslı maniler.

29) **Kars - *Peşrev (Âşık Müziğinde Peşrev)*:** Güftesiz. Deyiş öncesi saz girişi, dörtlük arası köprü ezgi veya geçiş aranağmesi.

30) **Kastamonu - *Peşref (Âşık Peşrevi / Çuhacıoğlu Peşrevi)*:** Güfteli ("Gam değil versem eğer..."). Âşık fasıllarının en başında topluca okunan aruzlu gazel.

31) **Kayseri (Bünyan) - *Peşref (1. Örnek)*:** Güftesiz. Saz meclisi açılış havası.

32) **Kayseri (Bünyan) - *Peşref (2. Örnek)*:** Güftesiz. Mızıka/bando kökenli saz açılış havası.

33) **Kayseri - *Peşrev (Kayseri Peşrevi)*:** Güftesiz. TRT repertuarında kayıtlı meclis açılış ezgisi.

34) **Konya - *Peşrev (İçilli Peşrevi)*:** Güftesiz. Âşık fasılları ve oturakların açılış saz havası.

35) **Konya - *Peşrev (Mevlevî Peşrevi)*:** Güftesiz. Oturak ve fasılların en sonunda çalınan bitiriş parçası.

36) **Konya - *Peşrev (Çuhacıoğlu Peşrevi)*:** Güftesiz. Oturak meclislerinin geleneksel enstrümantal açılış havası.

37) **Konya - *Peşrev (Çuhacıoğlu Peşrevi - Sözlü)*:** Güfteli ("İndim yârin bahçesine..."). Oturak başında nadiren sözlü okunan biçimi.

38) **Konya - *Peşrev (Konya Peşrevi)*:** Güftesiz. Cura ile çalınan Çuhacıoğlu açılış varyantı.

39) **Konya - *Peşrev (Bülbül Peşrevi - 1. Çeşitleme)*:** Güftesiz. Silleli İbrahim'den derlenen açılış saz havası.

40) **Konya - *Peşrev (Bülbül Peşrevi - 2. Çeşitleme)*:** Güftesiz. Çopur İsmail'den derlenen, Picken tarafından incelenen çalgısal peşrev.

41) **Kütahya - *Peşref (Bülbül Peşrefi)*:** Güfteli ("Bülbül niçin güle..."). Serbest ritimli kalenderîden ritmik kaşık havasına geçen meclis açılış parçası.

42) **Kütahya - *Peşrev [Türkünün Peşrevi]*:** Güftesiz. Hisarlı Ahmet'in türküye başlamadan önce sazla yaptığı seyr/hatırlama gezinmesi (giriş sazı).

43) **Muğla (Fethiye) - *Peşrev (1. Örnek)*:** Güftesiz. Ramazan Güngör'ün 3 telli bağlama ile çaldığı bozuk düzen güreş/perdah havası.

44) **Muğla (Fethiye) - *Peşrev (2. Örnek)*:** Güftesiz. Ramazan Güngör'ün kopuz düzeninde çaldığı çalgısal peşrev.

45) **Sivas - *Peşrev (Harput Hoyratı ve Peşrevi)*:** Güfteli. Serbest ritimli hoyratın ardından okunan usullü "Bağa girdim" türküsü.

46) **Sivas - *Peşrev (Hoyrata Peşrev Bir Türkü)*:** Güfteli ("Gapuyu areledim..."). Serbest ritimli hoyratın önüne zemin/ayak olarak konulan usullü türkü.

47) **Şanlıurfa (Kısas) - *Peşref*:** Güfteli ("Allah Allah sen dururken..."). Bektâşi cem erkânında okunan ilk deyiş.

48) **Şanlıurfa - *Peşrev [Urfa Divan Ayağı / Gezintisi]*:** Güftesiz. Gazel aralarındaki enstrümantal ayakların birleşimiyle oluşan açılış havası.

49) **Tokat (Niksar) - *Peşref (Bozuk ve Peşrefi)*:** Güftesiz. Serbest ritimli bozuk havasından sonra gelen ritmik saz parçası.

50) **Tokat - *Peşref (Kavuştak / Peşrefi / Toplaması)*:** Güfteli/Güftesiz. Türkü kıtalarını bağlayan nakarat ve kadansa götüren ritmik saz aranağmesi.

51) **Trabzon - *Peşrev [Çuhacıoğlu Ali Paşa Pişrevi]*:** Güfteli/Güftesiz. Trabzon âşık meclislerinin açılış parçası.

52) **Trabzon - *Peşrev (Eski Bir Âşık Havası ve Peşrevi)*:** Güfteli/Güftesiz. Serbest ritimli güfteden sonra gelen ritmik saz aranağmesi.

53) **Trabzon - *Peşrev (Vakfıkebir Peşrevi)*:** Güftesiz. Kemençeci Kara Hasan'ın kaydettiği kalıp saz havası.

54) **Tunceli (Çemişgezek) - *Peşref (Cezayir)*:** Güftesiz. Davul-zurna halay serisinin en başında çalınan açılış ezgisi.

55) **Muğla (Ula) - *Peşref*:** Güftesiz. Darülelhan plağındaki curayla çalınan perdah/güreş kalıp havası.

3. SONUÇ YERİNE: "PEŞREV" TERİMİNİN ANADOLU HALK AĞZINDA YÜKLENDİĞİ ANLAMLAR ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Türk halk müziği ve folklor kaynaklarından derlenen bu 55 veri bütünsel olarak incelendiğinde; halk ağzında *peşgeng, peşrev, peşrav, peşref, peşrah* ve *peşrevi* biçimlerinde adlandırılan eserlerin Klasik Türk müziğindeki dar, kalıplaşmış ve belirli bir yüzyıla sıkışmış form tanımlarından çok daha esnek, zengin ve fonksiyonel bir nitelik taşıdığı görülür.

Etimolojik olarak aynı kökten beslenseler de icra alanları, geleneksel işlevleri, ritüelleri ve müzikal yapıları bakımından Anadolu halk peşrevleri özgün bir tipoloji oluşturur.

Genel İstatistiki Dağılım

- **Enstrümantal (Sözsüz) Peşrevler:** 36 Örnek (**%65,5**)
- **Vokal / Vokal+Enstrümantal (Sözlü) Peşrevler:** 19 Örnek (**%34,5**)

3.1. Enstrümantal (Sözsüz) Peşrevlerin İşlevsel ve Biçimsel Anlamları

1) **Açılış / Giriş Müziği (Prelüd):** Müzikli halk meclislerinin (oturak, barana, yârân, kürsûbaşı, ahenk, çalgılı kahve), oyun dizilerinin veya halayların en başında icra edilen, meclisin veya gösterinin başladığını haber veren ritmik kalıp ezgilerdir.

2) **Yeniden Başlatma Havası:** Fasıllarda veya oturaklarda verilen dinlenme aralarından (mola) sonra, meclisi tekrar müzik disiplinine sokmak için çalınan ilk ezgidir.

3) **Kapanış / Bitiriş Müziği (Postlüd):** Müzikli meclislerin en sonunda çalınan ve toplantının sona erdiğini bildiren sonlandırma parçasıdır (Örn: Konya ve Harput'taki *Mevlevî Peşrevi*).

4) **Saz Girişi ve Konsantrasyon Formülü:** Âşık müziğinde, vokal esere başlamadan önce bağlama ile çalınan; makamın/ezginin seyrini gösteren, icracıya makamı ve ritmi hatırlatan, dinleyiciyi hazırlayan ritmik veya serbest gezinme parçasıdır.

5) **Başlangıç Oyun Ezgisi:** Tek veya toplu yürütülen erkek/efe oyunlarında gösterinin başında çalınan, oyuncuların selamlaşmasına ve kışkırtıcı figürler yapmasına imkân tanıyan sözsüz oyun havalarıdır.

6) **Ayak / Interlüd (Köprü Ezgi):** Gazel veya divan gibi serbest ritimli vokal eserlerin aralarında çalınan, melodik geçişi sağlayan kısa enstrümantal kalıplardır (Örn: *Urfa Divan Ayağı*).

7) **Aranağme ve Peşrev Yapmak:** Türkülerin başında veya kıta aralarında çalınan ritmik saz payıdır. Kütahya örneğinde olduğu gibi ustaların "Önce bir peşrevini yapıvereyim" diyerek türküye hazırlık gezinmesi yapmasını ifade eder.

8) **Kavuştak / Toplaması (Kadans Ezgisi):** Türkü kıtalarını bağlayan nakarat kısımlarında veya türkü sonunda melodiyi karara götüren genişletilmiş enstrümantal kalıplara verilen addır (Örn: Tokat yöresindeki *Peşref/Toplaması*).

9) **Pehlivan / Perdah Havası:** Açık alanda davul-zurna/gırnata veya kapalı alanda cura/bağlama ile çalınan; pehlivanların güreş öncesinde kispetlerine vurarak yaptıkları gösteri, ısınma ve perdah hareketlerine ritmik ritim sağlayan, ritmi davulcubaşı tarafından güreşin temposuna göre yönetilen ağır tempolu geniş saz havalarıdır.

3.2. Sözlü (Vokal / Vokal+Enstrümantal) Peşrevlerin İşlevsel ve Biçimsel Anlamları

1) **Meclis Açılış Deyişi / Şiiri:** Âşık meclislerinde veya Alevi-Bektaşi cemlerinde (Kısas örneği) faslın/erkânın en başında topluca veya meclis reisi tarafından okunan ilk sözlü eserdir (Örn: Kastamonu'da aruzlu gazel biçimindeki *Çuhacıoğlu Âşık Peşrevi*).

2) **Serbest Ritimden Ritmikliğe Geçiş (Metrik Tarz Değişimi):** Erzurum, Sivas ve Harput çevresinde sıkça görülen birleşik bir form yapısıdır. Serbest ritimli ve aruzlu/hece vezinli uzun havaların (hoyrat, ibrahimî, şikest, muhalif vb.) hemen ardına bağlanan usullü, coşkulu türkü veya ilahi kısımlarına "peşrev" denir. Bu yapı serbest ritimli hisse + usullü hisse birleşiminden oluşur ve meclisteki ritmik tempo değişimini (coşku artışını) simgeler. Müzik folklorunda bu durum *desteleme, doğrama, düzerleme, solağı, zahma* gibi yöresel terimlerle de adlandırılır.

3) **Ritmik Eserden Serbest Ritimli Esere Geçiş:** Usullü bir türkü/divan ezgisinin serbest ritimli bir hoyratın/uzun havanın önünde bir "zemin/ayak" olarak kullanılması halidir (Örn: Sivas'taki *Hoyrata peşrev bir türkü*).

4) **Cinaslı Mâni / Bayatı (Peşrevi / Peşrevisi):** Kars ve Doğu Anadolu âşık anlatı geleneğinde (ayrıca Azerbaycan ve Türkmenistan sahasında); hikâye içindeki 11 heceli türkü bentlerinin arasına veya dizelerin ortasına sokulan 8 heceli cinaslı mâni dörtlüklerine

"peşrevi" denir. Bu yapı şiirin edebî zenginliğini artırdığı gibi melodik yapıyı da genişleten iç biçimsel bir olaydır.

4. ÖZET VE SONUÇ

Sonuç olarak Muzaffer Sarısözen'in 1941'deki "Alıştırma-Peşrev" makalesinde işaret ettiği üzere; halk müziğindeki peşrev kavramı sadece Klasik Türk müziğinden halk arasına sızmış derme çatma bir taklit değildir. Onların "alıştırma" adını verdikleri çalgısal yapılar, parmakları ve kulakları tonaliteye ve ritme alıştırma ihtiyacından doğan en ilkel ve özgün müzikal form adımlarıdır.

Anadolu insanı ve halk sanatkârları "peşrev" kelimesine kendi icra zemininde **"açılış", "başlantı", "gezinme", "perdah", "ayak", "aranağme", "kavuştak", "tarz değişimi"** ve **"cinaslı mâni"** gibi çok katmanlı işlevler yüklemiştir. Halk müziği kaynaklarındaki bu zenginlik, Türk müziğinin saray ve kent sınırlarını aşan bütüncül, birleşik ve dinamik yapısını gözler önüne sermektedir.

KAYNAKÇA

Ahmed-i Dâ'i (1992). *Çengnâme* (Haz. Gönül Alpay Tekin). Harvard University.

Akdoğu, O. (2003). *Türk Müziği'nde Türler ve Biçimler*, İzmir: Meta Basım.

Aksoy, B. (1994). *Avrupalı Gezginlerin Gözüyle Osmanlılarda Musiki*, İstanbul: Pan Yayıncılık.

Ali Ufkî (1976). *Mecmûa-i Sâz ü Söz* (Haz. Prof. Dr. Şükrü Elçin), İstanbul: Kültür Bakanlığı.

Ali Ufkî (2003). *Hâzâ Mecmûa-i Sâz ü Söz* (Haz. M. Hakan Cevher), İzmir: Meta Basım.

Altınok, B. Y. (2013). *Sıdkî Baba Dîvânı*, Ankara: Sistem Ofset.

Arsunar, F. (1956). *Erzurum Folkloru* (Yayımlanmamış El Yazması), HÜADK Arşivi.

Ataman, A. (2009). *Safranbolu Türküleri ve Oyun Havaları* (Haz. Süleyman Şenel), İstanbul.

Ataman, S. Y. (1974). "Mehter'den Meyter'e", *Türk Basın Birliği Dergisi*, S. 80.

Ataman, S. Y. (1975). *100 Türk Halk Oyunu*, İstanbul: Yapı Kredi Bankası.

Ataman, S. Y. (2004). *Eski Safranbolu Hayatı* (Haz. Süleyman Şenel), İstanbul: Gürmen Group.

Bardakçı, M. (1986). *Maragalı Abdülkadir*, İstanbul: Pan Yayıncılık.

Baykurt, Ş. (1965). *Türk Halk Oyunları*, Ankara: Halkevleri Yayınları.

Beysanoğlu, Ş. - Turhan, S. - Dökmetaş, K. (1996). *Diyarbakır Musiki Folkloru*, Ankara.

Boratav, P. N. (1942). *Halk Edebiyatı Dersleri*, Ankara: DTCF Yayınları.

Boratav, P. N. (1946). *Halk Hikâyeleri ve Hikâyeciliği*, Ankara: MEB.

Boratav, P. N. (1982). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Cevher, M. H. (2004a). *Kitâb-ı Edvâr*, İzmir.

Cevher, M. H. (2004b). *Rûh-Perver*, İzmir.

Cömert, E. (2022). "Türk Musikisi Kaynaklarında 'Bülbül' İsmiyle Anılan Peşrevler", *Türkiyat Mecmuası*, 32 (1), 117-149.

Çine, H. (2003). *Burdur'dan Damlalar*, Burdur: Burdur Valiliği.

Darülelhan (1928). *Anadolu Halk Şarkıları*, Defter: 6, İstanbul: Evkaf Matbaası.

Demirci, Y. Z. (1938). *Köy Halk Türküleri*, İstanbul: Burhaneddin Matbaası.

Devellioğlu, F. (1982). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara.

Duygulu, M. (1997). *Alevî-Bektaşi Müziğinde Deyişler*, İstanbul.

Ekici, S. (1993). *Ramazan Güngör ve Üç Telli Kopuzu*, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Elazığ Valiliği (1999). *Notalarla Harput Musikisi*, Cilt I, Elazığ.

Eldarova, E. (1996). *Azerbaycan Aşıg Seneti*, Bakı: Elm.

Ergun, S. N. - Uğur, M. F. (1926). *Konya Vilayeti Halkıyat ve Harsiyatı*, Konya.

Es, S. (1963). "Konyalı Saz Üstadı Çopur İsmail Ağa", *TFA*, C. 8, S. 166.

Eyüboğlu, İ. Z. (1988). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*, İstanbul.

Ezgi, S. (193?). *Nazarî ve Amelî Türk Musikisi*, C. III, İstanbul Konservatuvarı.

Fonton, C. (1987). *18. Yüzyılda Türk Müziği*, İstanbul: Pan Yayıncılık.

Gazimihal, M. R. (1939). *Türkiye-Avrupa Musiki Münasebetleri*, İstanbul.

Gazimihal, M. R. (1947). *Konya'da Musiki*, Ankara: CHP Yayınları.

Gazimihal, M. R. (1975). *Ülkelerde Kopuz ve Tezeneli Sazlarımız*, Ankara: MİFAD.

Gazimihal, M. R. (1991, 1997). *Türk Halk Oyunları Kataloğu*, C. I-II, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Gölpınarlı, A. (1977). *Tasavvuf'tan Dilimize Geçen Deyimler ve Atasözleri*, İstanbul.

Hekimov, M. (1975). *Azerbaycan Şifahi Halg Edebiyatından Hüsusi Kurs*, Bakı.

Hekimov, M. (1987). *Aşıg Şe'rinin Növleri*, Bakı.

Hüseyin K. K. (1928). *Türk Lûgati*, Cilt 2, İstanbul: Maarif Vekâleti.

Kalender, R. (1982). *XV. Yüzyılda Musiki Kuramı ve Zeynü'l-Elhan*, Doktora Tezi, Ankara.

Kantemiroğlu (2000). *Kitâbu 'İlmi'l-Mûsikî 'alâ Vechi'l Hurufât* (Haz. Yalçın Tura), İstanbul: YKY.

Karadeniz, E. (198?). *Türk Musikisinin Nazariye ve Esasları*, Ankara: İş Bankası.

Kaya, C. V. (2024). *Türk Halk Müziği Derleme Çalışmalarının Öncüsü Yusuf Ziya Demircioğlu*, Ankara.

Köprülüzâde, M. F. (1914). "Saz Şairleri", *İkdam Gazetesi Tefrikası*.

Memişoğlu, F. (1966). *Harput Ahengi*, İstanbul.

Namazov, G. (1984). *Azerbaycan Aşıg Seneti*, Bakı: Yazıcı.

Onay, Ahmet Talat (1937). "Çankırı Musiki Hayatı", *Duygu*, Sayı 336.

Özalp, M. N. (1992). *Türk Musikisi Beste Formları*, Ankara: TRT Yayınları.

Özbek, M. (1988). "Türk Halk Müziğinde Urfa Halk Müziğinin Yeri", *GAP Sempozyumu*, İstanbul.

Özkan, İ. H. (1984). *Türk Musıkisi Nazariyatı ve Usulleri*, İstanbul: Ötüken.

Özön, M. N. (1973). *Osmanlıca-Türkçe Sözlük*, İstanbul: İnkılâp ve Aka.

Öztuna, Y. (1976). *Türk Musikisi Ansiklopedisi*, C. II/II, İstanbul: MEB.

Pakalın, M. Z. (1946). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C. II, İstanbul: MEB.

Picken, L. (1975). *Folk Musical Instruments of Turkey*, London: Oxford University Press.

Popescu-Judetz, E. (1998). *Kevserî Mecmuası Üstüne Karşılaştırmalı Bir İnceleme*, İstanbul: Pan.

Popescu-Judetz, E. (2000). *Prens Dimitrie Cantemir*, İstanbul: Pan.

Qasımlı, Meherrem (2003). *Ozan Aşıq Seneti*, Bakı: Uğur Neşriyat.

Rauf Yekta (1986). *Türk Musikisi* (Çev. Orhan Nasuhioğlu), İstanbul: Pan.

Reinhard, U. - Pinto, T. O. (1990). *Sänger und Poeten mit der Laute*, Berlin: Reimer Verlag.

Sakman, M. T. (2001). *Dünden Bugüne Konya Oturakları*, İstanbul: Milenyum.

Sanal, H. (1964). *Mehter Musikisi*, İstanbul: MEB.

Sarısözen, M. (1941). "Klasik Türk Musikisi ve Halk Musikisi Münasebetleri-2: Alıştırma-Peşrev", *Çınar*, Sayı 5, s. 15-16.

Sunguroğlu, İ. (1961). *Harput Yollarında*, Cilt III, İstanbul.

Şemseddin S. (1901). *Kâmus-ı Türkî*, Dersaadet: İkdam Matbaası.

Şenel, S. (1994a). *Trabzon Bölgesi Halk Musikisine Giriş*, İstanbul: Anadolu Sanat.

Şenel, S. (1994b). "Türk Halk Musikisi Konusunda Yayımlanmamış Beş Kitap", *Müteferrika*, Sayı 4.

Şenel, S. (2007). *Kastamonu'da Âşık Fasılları*, Cilt I-II, İstanbul: Kastamonu Valiliği.

Tan, N. & Turhan, S. (1999). *Çankırı Halk Müziği*, Ankara: Çankırı Valiliği.

Tura, Y. (1988). *Türk Musikisinin Mes'eleleri*, İstanbul: Pan Yayıncılık.

Turhan, S. (1990). *Harput-Elazığ Musiki Folkloru*, Ankara.

Uludağ, S. (1996). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Marifet.

Üngör, E. R. (1992). "Pehlivan Musikisi", *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri*, Cilt III, Ankara.

Uz, K. (1964). *Musiki Istılâhatı* (Haz. Gültekin Oransay), Ankara: Küğ Yayını.

Yönetken, H. B. (1966). *Derleme Notları I*, İstanbul: Orkestra Yayınları.

EK METİN: KLASİK TÜRK MUSİKİSİ VE HALK MUSİKİSİ MÜNASEBETLERİ-2: "ALIŞTIRMA-PEŞREV"

Muzaffer Sarısözen (1941)

(Çınar Dergisi, Yıl 1, Sayı 5, s. 15-16'dan aktarılmıştır)

"Peşrev kelimesi; 'peşiref' yahut 'peşref' şeklinde bilhassa şehir halk sanatkârları arasında çok geçer. Şarkî Anadolu'nun çok yerlerinde uzun havalardan sonra –bazan evvel– söylenilen veya çalınan kırık havaların, türkülerin adı peşref'dir.

Orta Anadolu'nun birçok yerlerinde halk sazları ile peşrefler çalındığı görülmektedir. Fakat bunlardan bazılarının başka mıntakalarda sözleri vardır. Yani bir yerde halk sanatkârlarının peşref diye çaldıkları parçalar, başka bir tarafta halk şarkısı olarak yaşamaktadır.

1940'ta Konya'da tespit ettiğimiz Konya Peşrefi'nin yahut Çuhacıoğlu Peşrefi'nin teslim kısmı, Şarkî ve Orta Anadolu'nun her yerinde bilinen bir halk şarkısıdır ('Ördek çalkanır göllerde / Yârim söylenir dillerde / Kalmışım gurbet ellerde / Halim benim yaman şimdi...'). Şu hâlde 'peşrev'in halk arasındaki mânâsı klasik musikidekinin tamamen aynı değildir. Ancak nadir olarak tam peşrev gibi sözsüz parçalara da rastlanmaktadır. Konya'nın 'bülbül peşrefi' sözsüzdür. Zurnada peşrev olmaması darb-ı mesel haline gelmiş bulunmasına rağmen, Sivaslı Kahraman Düzçam'dan bu yıl tespit ettiğimiz 'Hicâzî Peşref'i de güftesizdir.

Buraya kadar aldığımız izahata göre, 'peşrev' kelimesinin klasik Türk musikisinden halk arasına düştüğü ve bu noktada şehir musikisinin halk musikisini tesiri altında bıraktığı açıkça anlaşılmaktadır. Fakat halk sanatkârları arasında saza bir peşrevle başlamak an'anesinin bulunduğunu bildiren aşağıdaki hâdise pek enteresandır:

Devlet Konservatuvarı Folklor Arşivi'nin 1938'de yaptığı derlemelerde; Maraş'ta Ökkeş Eşkın ve Memet Temiz'den çifte sazla bazı parçalar kaydetmek istediğimiz zaman, bağlamalarını düzenledikten sonra peşrevi andıran bir parça çaldılar. Parçaya 'alıştırma' adı veriliyordu. Onların da ustalarından öğrendikleri ve 'peşrev' yerinde çaldıkları 'alıştırma' üç kısımdan teşekkül etmişti: 'A' kısmı üç ölçülük küçük bir giriş, 'B' kısmı teslim ve 'C' kısmı da ikinci haneyi teşkil ediyordu.

Klasik musikide buna benzer bir peşrevin bulunmaması ve bilhassa parçanın adına 'alıştırma' denilmesi, hiç şüphe yok ki üzerinde ehemmiyetle durulmağa değer bir hadisedir. 'Alıştırma', saza başlarken çalınan parçaya verilen isim olduğuna göre, bunun hem parmakları hem de kulakları yapılacak olan faslın tonalitesine alıştırmak, ısındırmak için yapıldığı ve bu ihtiyaçtan doğduğu kuvvetli bir ihtimalle ileri sürülebilir. Şurasını da

bilhassa kaydetmek lâzımdır ki maksadı izah etmesi ve vakıaya uygunluğu itibarile ‘alıştırma’ kelimesi peşrevden daha mânâlıdır.

Netice: Klasik Türk musikisindeki peşrevin iptidaî bir şekli ‘alıştırma’ adile halk sanatkârları arasında yaşamaktadır. İşte bu noktada klasik Türk musikisinin halk musikisi ile sıkı bir münasebeti vardır. Eğer arada küçük bir münasebetsizlik ve yabancılık varsa o da ‘peşref’ kelimesinin kendisidir.”

ZWISCHEN EXIL UND IDENTITÄT – IRAKISCHE SCHRIFTSTELLER IN DER DEUTSCHEN MIGRATIONSLITERATUR

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZTÜRK
Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
mehmetozturk@firat.edu.tr

Hiba AL-BAYATI
Alman Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Öğrencisi
hibaalbayati47@gmail.com

1. EINLEITUNG

In dieser Studie stellen wir folgende Frage: Wie hat das Exil die zeitgenössische irakische Literatur in Deutschland bei den irakischen Autoren Najem Wali, Hussein al-Mozani und Abbas Khider geprägt?

Die politischen Bedingungen, die der Irak nach 2003 erlebt hat, haben die irakische Gesellschaft und insbesondere die Literatur stark verändert. Die anhaltenden Kriege, politischen und religiösen Konflikte sowie das Fehlen von Sicherheit und Stabilität führten dazu, dass viele Menschen innerhalb und außerhalb des Landes migrierten oder vertrieben wurden. Diese Veränderungen sind klar in der modernen irakischen Literatur zu erkennen. Themen wie Diaspora, Identität, Exil, Migration und Vertreibung sind zu zentralen Motiven geworden. Die Romane dieser Zeit behandeln nicht nur Migrationsthemen, sondern auch die Herausforderungen, denen Migranten in ihren neuen Ländern gegenüberstehen, wie Integration, Sprachbarrieren und das Streben nach persönlicher und kultureller Identität in neuen sozialen Umfeldern. In dieser Studie werden wir die Exilliteratur und die Neugestaltung der Identität aus der Perspektive irakischer Autoren in Deutschland betrachten. Autoren wie Najem Wali, Hussein al-Mozani und Abbas Khider hatten einen großen Einfluss auf die Entwicklung der zeitgenössischen irakischen Literatur in Deutschland. Die Auswahl dieser Autoren erfolgte aus mehreren Gründen. Sie teilen die gemeinsame Exilerfahrung in Deutschland, die ihren literarischen Werdegang beeinflusste. Darüber hinaus steht die Frage der Identität im Mittelpunkt ihrer Werke.

2. THEORETISCHER UND HISTORISCHER RAHMEN

Exilliteratur ist ein literarisches Phänomen, das in den Kulturen der Völker entstand, die schwierigen politischen, sicherheitspolitischen und wirtschaftlichen Situationen durchlebten. Diese Umstände zwangen viele Menschen, darunter auch Schriftsteller, zu emigrieren und in anderen Ländern zu leben, die sich kulturell, sprachlich und gesellschaftlich von

ihrem Heimatland unterscheiden. Die erzählende Literatur hat sich als das wichtigste Medium herausgestellt, um diese Erfahrungen darzustellen. Sie zeigt die psychologischen und kulturellen Veränderungen, die Exilanten erleben, sowie die Auswirkungen der Entwurzelung aus ihrer Heimat. Dazu gehören Gefühle wie Heimweh, Entfremdung, Angst und die ständige Suche nach Zugehörigkeit (Ibrahim, 2009, S.1).

Diese Art von Literatur hat im Laufe der Zeit viele Entwicklungen durchgemacht. Bei unserer Untersuchung der Exil- und Auswandererliteratur haben wir festgestellt: Sie reicht von Exilliteratur über Arbeiter- und Gastliteratur bis hin zur Migrantenliteratur und schließlich zur interkulturellen Literatur. Diese Entwicklung spiegelt wider, wie sich die Sichtweise auf diese Form des literarischen Schaffens verändert hat und wie sich auch die Art des Lesens gewandelt hat (Pokrywka, 2017, S. 413).

Türkische Forscher haben auf die Entstehung der Mahjar-Literatur hingewiesen. Diese Literatur entwickelte sich durch die arabischen Auswanderungswellen in die Amerika, die im späten 19. Jahrhundert begannen. Arabische Schriftsteller versuchten dort, ihre Sprache und Kultur in den neuen Gesellschaften zu bewahren. So entstand eine literarische Bewegung, die wir als „Mahjar-Literatur“ kennen, und berühmte Namen wie Gibran Khalil Gibran, Mikha’il Na’ima und Amin al-Rihani sind damit verbunden (Özişçi, 2025, S. 162).

Wenn wir über die Entwicklung der arabisch-deutschen Literatur sprechen, können wir sagen, dass diese Art von Literatur seit der Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland als eigene literarische Bewegung entstand. Genauer gesagt begann sie in den 1960er Jahren und war eng mit den gesellschaftlichen Veränderungen und Migrationsbewegungen dieser Zeit verknüpft. Die arabischen Schriftsteller kamen aus verschiedenen Gründen nach Deutschland; oft mussten sie aufgrund von politischer Verfolgung, Krieg oder fehlender Meinungsfreiheit ihr Heimatland verlassen. Diese Erfahrungen wurden wichtige Themen in ihren literarischen Arbeiten, im Gegensatz zur sogenannten „Literatur der Gastarbeiter“. Für die arabischen Autoren bedeutete das Exil nicht nur einen Ortswechsel, sondern auch den Verlust ihres sozialen, sprachlichen und kulturellen Umfelds. Aus dieser Erfahrung entstand eine Literatur, in der sich unsere Kulturen vermischen und die Themen wie Erinnerung, Identität und Zugehörigkeit behandelt werden (Lengl 2016, S. 9, 12).

Lengl weist in seinem Aufsatz „Faruq und seine Väter. Arabisch-deutschsprachige Schriftsteller in den deutschsprachigen Ländern“ darauf hin, dass es zwei Generationen von deutsch-arabischen Schriftstellern gibt. Zur ersten Generation gehören Rafik Schami, Suleman Taufiq, Yusuf Naoum, Ghazi Abdel-Qadir und Adel Karasholi. Die zweite, jüngere

Generation umfasst Salim Alafenisch, Ryad Alabied, Semier Insayif, Raid Sabbah und Abbas Khider. Die erste Generation konzentrierte sich direkt auf die politischen Ereignisse in ihren Heimatländern sowie auf ihre Erfahrungen im Exil. Im Gegensatz dazu behandelt die zweite Generation diese Themen in einem breiteren Rahmen und bezieht Fragen der Erinnerung, kulturellen Identität sowie die literarische Darstellung mehrsprachiger Erfahrungen mit ein (Lengl 2016, S. 10).

Die Entfernung von ihrer Heimat gab den Romanautoren einen intellektuellen und kritischen Raum, um ihre Sicht auf die Gesellschaft zu überdenken, aus der sie verbannt wurden – in unserer Studie beziehen wir uns hier auf die irakische Gesellschaft. Diese Distanz ermöglichte es den Autoren, die Erfahrungen zu untersuchen, die bei der Bildung ihrer Identität eine Rolle gespielt hatten und die oft marginalisierten oder verschwiegenen Aspekte der irakischen Gesellschaft aufzudecken. Dies spiegelt sich deutlich in den im Exil verfassten irakischen Romanen wider (Hanoosh, 2019, S. 3-4).

Der irakische Schriftsteller Abdullah Ibrahim, der als Professor für Literaturwissenschaft und-kritik an der Universität Kater (1999-2003) tätig war und seit 2020 als freier Forscher in Istanbul lebt, führt das Konzept der „doppelten Zugehörigkeit“ ein. Er glaubt, dass die Erfahrung des Exils nicht nur mit der physischen Entfernung von der Heimat verbunden ist, sondern auch zu einer Identitätskrise führt. Exilanten fühlen sich oft unfähig, sich von ihrem verlassenen Heimatland zu lösen, und haben Schwierigkeiten, sich vollständig in ihre neue Gesellschaft einzufügen. Dadurch wird die Idee einer festen Identität in Frage gestellt und es zeigt sich eine komplexe Identität, die durch den Wechsel zwischen verschiedenen Kulturen und Orten geprägt ist (Ibrahim, 2009, S.1).

Für Ibrahim spielen Erinnerungen und Sehnsucht eine wichtige Rolle im Exil. Der Exilierte versucht, sein emotionales Gleichgewicht zurückzugewinnen, indem er seine Heimat in Gedanken durch Erinnerungen neu aufbaut. Dies hilft ihm, den Verlust seines ursprünglichen Ortes – seiner Heimat – auszugleichen. In seinen literarischen Texten sieht Ibrahim die Heimat als das Zentrum von Identität und Existenz an.

Der palästinensische Autor Edward Said beschreibt in seinem Buch „Der Intellektuelle und die Macht“, dass Exil nicht nur bedeutet, von der Heimat entfernt zu sein. Vielmehr ist es ein ständiger Zustand der Entfremdung, in dem eine Person zwischen zwei Welten lebt. Sie trennt sich nicht endgültig von ihrer Heimat und passt sich auch nicht vollständig an die neue Gesellschaft an. Dadurch lebt sie ständig in einem Spannungsfeld zwischen Erinnerung und Realität (Said, 2006, S. 92).

In unserer Analyse der Exilromane sehen wir, dass die Charaktere einen inneren Konflikt erleben. Sie versuchen, ihre ursprüngliche Identität zu bewahren und gleichzeitig in die Gesellschaft des Exils zu integrieren. Das bedeutet, sie arbeiten daran, ein Gleichgewicht zwischen den Werten zu finden, die sie in ihrer Heimat gelernt haben, und den Werten der neuen Realität. Dieser Konflikt betrifft nicht nur kulturelle Aspekte, sondern auch Sprache, Erinnerungen und das Gefühl der Zugehörigkeit an dem neuen Ort. Daher zeigen die Exilromane, dass Identität kein festes Konzept ist; sie verändert sich durch die Interaktion mit der neuen Umgebung (Al-Saʿdāwī, 2018 S. 11-12).

Die Autorin Johanna Sellman erklärt in ihrem Buch "Arabic Exile Literature in Europe: Defamiliarising Forced Migration" (2022), dass moderne Literaturstudien einen Fehler machen, wenn sie Exil nur als persönliche Erfahrung betrachten, die mit Entfremdung verbunden ist. Dabei ignorieren diese Studien die historischen und politischen Umstände, die zu dieser Erfahrung führen. Sie glaubt, dass es falsch ist, zwischen dem Exil als Teil von Literatur und Kultur und dem Flüchtling als Thema politischer und humanitärer Diskussionen zu unterscheiden. Sellman betont, dass diese Trennung nicht der Realität des Exils entspricht, da die Erfahrung des Exils immer mit dem Verlust der Heimat und gewaltsamer Entwurzelung verbunden ist und nicht unabhängig von politischen und historischen Entwicklungen verstanden werden kann. Aus ihrer Sicht spielt das Exil, auch bekannt als psychische und kulturelle Entfremdung, eine bedeutende Rolle in der arabischen Literatur im Allgemeinen und in der irakischen Literatur im Besonderen, wie es bei den Autoren Badr Shakir al-Sayyab und Abd al-Wahhab al-Bayati zu sehen ist. Das Exil spielt in ihren Werken eine zentrale Rolle. Sie beschreiben die Erfahrungen des Exils, um politische und soziale Veränderungen sowie die Suche nach der eigenen Identität darzustellen. Dabei legen sie besonderen Wert auf Themen wie Identität, Entwurzelung und die komplexe Beziehung zwischen Ost und West (Sellman 2022, S. 33-35).

Viele Schriftsteller sehen Identität als etwas Kulturelles, das ständig neu entsteht. Die Art, wie Identität in der Literatur dargestellt wird, verändert sich mit den historischen, sozialen und politischen Bedingungen. Deshalb neigen zeitgenössische Diaspora-Schriftsteller dazu, hybride und vielfältige Identitäten zu betonen und marginalisierte Stimmen sichtbar zu machen. Sie nutzen die kritische Distanz, die ihnen ihre Exilerfahrungen und das Leben zwischen zwei Kulturen bieten. Dies unterscheidet sich von den irakischen Schriftstellern der 1950er und 1960er Jahre, die versuchten, eine einheitliche nationale Identität zu formen, indem sie ethnische und religiöse Zugehörigkeiten weniger bedeutend machten. (Hanoosh, 2019, S. 18), (Jamian 2919, S. 59).

Der britische Autor Stuart Hall glaubt, dass kulturelle Identität ständig im Wandel ist. Sie basiert nicht nur auf der Vergangenheit, sondern erneuert sich fortlaufend, während Menschen und Gruppen ihre Geschichte neu interpretieren und ihren Platz in der Gegenwart finden. Seiner Meinung nach entsteht Identität durch verschiedene historische Phasen, in denen Erinnerungen, Kultur und menschliche Erfahrungen miteinander verbunden sind und von Machtverhältnissen sowie sozialen Bedingungen geprägt werden. Deshalb ist Identität nicht festgelegt, sondern verändert sich ständig aufgrund historischer, kultureller und politischer Einflüsse (Hall, 1990, S. 226).

So sehen wir, dass die irakische Figur nach ihrer Flucht nicht mehr dieselbe ist wie zuvor. Ihre Sicht auf die Welt und sich selbst hat sich verändert. Die Kriege, die Diktatur, die Flucht und die Migrationspolitik sind Faktoren, die zur Neugestaltung der Identität dieser irakischen Figur beigetragen haben.

Nach 2003 beschäftigte sich der irakische Roman stark mit dem Thema Exil. Dabei geht es nicht nur um die physische Entfernung von der Heimat, sondern auch um innere Entfremdung und psychische Spaltung, die durch die politischen und sozialen Veränderungen entstanden sind, die viele Iraker erlebt haben (Al-Khafaji, 2019, S. 75).

Die Themen Zugehörigkeit und Selbstfindung sind zentral in den Werken vieler irakischer Dichter Die Verbindung zwischen Entfremdung und Identität zeigt sich klar in der Literatur von irakischen Migranten (Jamian, 2019, S. 59).

Lengl stellte fest, dass Abbas Khiders Roman „Der falsche Inder" zu den bedeutendsten Werken der Migrationsliteratur in deutscher Sprache zählt. Dieser Roman beleuchtet das Leben irakischer Asylsuchender und zeigt auf, wie politische Verfolgung, Flucht aus der Heimat und Unsicherheit den Lebensweg eines Einzelnen beeinflussen können. So wird das Schicksal des Individuums Teil einer größeren historischen und sozialen Erfahrung (Lengl, 2016, S. 10).

3. BEISPIELE FÜR IRAKISCHE SCHRIFTSTELLER IN DER DEUTSCHEN MIGRANTENLITERATUR

Wie bereits erwähnt, basiert die Entwicklung der modernen irakischen Literatur stark auf wichtigen Themen wie Exil, Vertreibung, Diaspora und Identität. Die Romane aus dieser Zeit zeigen nicht nur die Erfahrungen von Migration, sondern beschäftigen sich auch mit anderen Aspekten wie der Herausforderung der Integration und der Suche nach Identität. Die Gründe für die Migration waren oft unfreiwillig; Kriege, politische Verfolgung und Unsicherheit, besonders gegenüber religiösen und ethnischen Minderheiten, trieben viele dazu, im Ausland Sicherheit zu suchen. So entstand die

irakische Literatur, die sich mit sozialen Beziehungen, kultureller Zugehörigkeit und dem Aufbau einer neuen Identität auseinandersetzte (Jawad & Heydarian Shehri, 2024).

Zahlreiche irakische Schriftsteller haben bedeutende Beiträge zur Literatur geleistet und leben in Deutschland. Die Auswahl der Schriftsteller als Gegenstand meiner Studie beruht auf mehreren Faktoren. Erstens sind alle drei nach Deutschland geflüchtet, nachdem sie aus politischen Gründen verfolgt wurden. Zudem begannen sie im Exil in deutscher Sprache zu schreiben, was ihnen half, eine neue Identität in ihren Werken zu entwickeln.

3.1. Abbas Khider

Zu den bedeutendsten irakischen Schriftstellern, die im deutschen Exil leben, zählt Abbas Khider, der 1973 in Bagdad geboren wurde. In seinen Schriften spielt sein soziales Leben eine wichtige Rolle, und Khider hatte seit seiner Kindheit kein privilegiertes Leben. Während seiner Schulzeit verkaufte er politische Bücher von Schriftstellern und Exilierten außerhalb des Irak in der berühmten al-Mutanabbi-Straße in Bagdad. Diese Aktivitäten brachten ihn in Konflikt mit dem politischen Regime, das gemäß dem irakischen Strafgesetz von 1969 solche Handlungen als Verrat betrachtete und mit Gefängnis bestrafte. Zwischen 1993 und 1995 wurde Khider im Irak wegen seiner Opposition gegen das Regime verhaftet und gefoltert. Im Jahr 1996 gelang ihm jedoch die Flucht, und 2000 kam er nach Deutschland (Goethe-Institut, 2011).

Wie viele andere Flüchtlinge musste er auch bei seinem Umzug von einem Land ins andere bis zu seiner Ankunft in Deutschland viele Herausforderungen meistern (Nabīl, 2025).

Diese Herausforderungen fanden später ihren Ausdruck in seiner Literatur. Eine der größten Hürden, mit denen er beim Umzug nach Deutschland konfrontiert war, stellte die deutsche Sprache dar. Dies motivierte ihn dazu, Philosophie und deutsche Literatur zu studieren.

Khider sieht die deutsche Sprache als eine Art neue Heimat, die ihm einen sicheren Raum zum Schreiben bot, nachdem er 1997 nach der Ermordung seiner Schwester und ihrer Familie nicht mehr in Arabisch schreiben konnte (Brunnhuber, 2021, S. 426).

Die deutsche Sprache ermöglichte es ihm, sich mit seinen Schmerzhaften Erfahrungen auseinanderzusetzen und dabei eine emotionale Distanz zu ihnen zu wahren (Röthlein, 2023, S.33). In seinen klaren Texten verband er Ironie, Humor und poetische Beschreibungen miteinander, was seinen literarischen Stil prägt (Röthlein, 2023S.111).

Seine Romane in deutscher Sprache behandelten zudem Themen, die sich von den Inhalten seiner Werke vor dem Exil unterschieden. Sie konzentrieren sich auf das Leid irakischer Flüchtlinge sowie auf Gefängnis, Exil und Verfolgung. Diese Botschaften vermittelte er uns in seinem Roman "Ohrfeige" (2016) (Brunnhuber, 2021, s. 425).

Khider bestätigt, dass Migration und Exil die Identität nicht zerstören. Stattdessen führen sie zu einer neuen Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Seine Erfahrungen zeigen, dass das Exil zu einem wichtigen Teil seiner persönlichen und literarischen Entwicklung wurde. Die deutsche Sprache verkörperte eine neue Seite seiner Identität, während er seine irakischen Wurzeln nicht ganz aufgab (Ben Hamza, 2025).

Der Übergang von Khiders Schreiben vom Arabischen ins Deutsche war mehr als nur ein Wechsel der Sprache. Er entwickelte einen neuen Stil, um sich auszudrücken, während er in einer anderen kulturellen Umgebung schrieb. Die deutsche Sprache eröffnete ihm frische Perspektiven und half ihm, sich von seinen gewohnten sprachlichen Mustern zu lösen. Trotzdem gab er die arabische Sprache nicht vollständig auf; sie blieb Teil seiner persönlichen und kulturellen Vergangenheit. Khider beschrieb seine Beziehung zu beiden Sprachen und betonte die innere Spannung, die er zwischen Arabisch und Deutsch fühlte, ohne dass es zu einer vollständigen Integration kam. Dies bestätigt, dass der Sprachwechsel kein Übergang von einer Identität zu einer anderen ist, sondern dass die frühere Sprache ein Teil der Erinnerung und des kulturellen Erbes bleibt, während die neue Sprache zu einem grundlegenden Element der gegenwärtigen Identität wird (Ben Hamza, 2025).

Die Migration nach Deutschland führte nicht dazu, dass Khider sein irakisches Erbe aufgab. Stattdessen entwickelte sich seine Identität aus der Wechselwirkung zwischen verschiedenen Erfahrungen, Sprachen und kulturellen Zugehörigkeiten. Seine irakische Vergangenheit, die Erfahrung im Exil, das Leben in Deutschland und seine Entscheidung, auf Deutsch zu schreiben, waren wichtige Faktoren für die Entstehung seiner kulturellen Identität. Diese Identität war weder ausschließlich irakisch noch rein deutsch; sie entstand durch Herkunft, Erinnerung, die neue sprachliche Umgebung und soziale Zugehörigkeit. Stuart Hall hatte bereits darauf hingewiesen, als er über kulturelle Identität sprach. Er glaubt, dass Identität nichts Festes ist, sondern ein ständiger Prozess, der durch Geschichte, Kultur und persönliche Erfahrungen geprägt wird. Khiders Lebensgeschichte zeigt dieses dynamische Wesen der Identität. Seine irakischen Wurzeln bleiben Teil seiner Geschichte, doch er interpretiert sie neu durch die Erlebnisse des Exils, der Migration und des Lebens in Deutschland. Das spiegelt sich auch in seiner sprachlichen Entwicklung wider. Die deutsche Sprache hat die

arabische Sprache nicht ersetzt; sie steht in einer komplexen Beziehung zu ihr und führt zu einer Identität, die nicht auf einer einzigen kulturellen oder sprachlichen Zugehörigkeit basiert. Vielmehr handelt es sich um eine hybride Identität, in der verschiedene Erfahrungen miteinander verwoben sind.

Hier erklärt Khider, dass Migration und Exil die Identität nicht zerstören. Stattdessen bringen sie eine neue Ordnung in die Beziehung zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Khiders Erfahrungen zeigen, dass das Exil einen wichtigen Teil seiner persönlichen und literarischen Entwicklung ausgemacht hat. Gleichzeitig wurde die deutsche Sprache zu einem neuen Ausdruck seiner Identität, ohne dass er seine irakischen Wurzeln verloren hat (Ben Hamza, 2025).

Khider erhielt mehrere Auszeichnungen, darunter den „Nelly-Sachs-Preis“, den „Hilde-Domin-Preis für Exilliteratur“ und zuletzt den Berliner Literaturpreis für sein Gesamtwerk, zu dem die folgenden Romane zählen:

- Der falsche Inder, Edition Nautilus, Hamburg, 2008.
- Die Orangen des Präsidenten, Edition Nautilus, Hamburg, 2011.
- Brief in die Auberginenrepublik, Edition Nautilus, Hamburg, 2013.
- Ohrfeige, Carl Hanser Verlag, Berlin, 2016.
- Palast der Miserablen, Carl Hanser Verlag, München, 2020.
- Der Erinnerungsfälscher. Carl Hanser Verlag, München, 2022.
- Der letzte Sommer der Tauben. Roman. Carl Hanser Verlag, München, 2026. ISBN: 978-3-446-28222-3. 2026. (Krämer, 2026).

3.2. Najem Wali

Najem Wali ist einer der bekanntesten arabischen und irakischen Schriftsteller, die im Exil leben. Er schreibt Kolumnen für verschiedene arabische Zeitungen wie Al-Hayat, Al-Mustaqbal und Al-Mada sowie für deutsche Medien wie Die Zeit, Der Spiegel und die Süddeutsche Zeitung. Wali, ein Romanautor, wurde 1956 in Amara geboren und studierte deutsche Literatur an der Universität Bagdad. Im Jahr 1980 verließ er den Irak, nachdem man ihn wegen seiner politischen Ansichten festgenommen und gefoltert hatte. Er zog nach Deutschland, wo er sein Studium an der Universität Hamburg fortsetzte. Viele seiner Werke wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. In seinen Romanen behandelt er Themen wie die Geschichte des Irak, das Leben im Exil und gesellschaftliche Fragen (Brunnhuber, 2021, S. 421).

Seine Perspektive auf die Heimat änderte sich nach seiner Erfahrung im Exil und dem Erlernen von Sprachen. Er glaubt, dass die Sprache die wahre Heimat eines Menschen ist, da sie ihn überallhin begleitet und nicht weggenommen werden kann. Außerdem erweitern Sprachen den Horizont

und bringen einen näher zu verschiedenen Kulturen. Deshalb sieht er die Sprache als die wirkliche Zugehörigkeit an, die wichtiger ist als eine Verbindung zu einem bestimmten Ort (Brunnhuber, 2021, S. 422).

In Bezug auf die deutsche Sprache war sie für ihn, wie für viele im Exil, eine große Herausforderung. Er verfasste seine Romane zuerst auf Arabisch und überarbeitete sie dann auf Deutsch, sodass ein neuer Text entstand, den er als seine dritte Sprache bezeichnet. Wali denkt, dass das Beherrschen einer Sprache nicht nur das Wissen um Wörter bedeutet, sondern auch das Verständnis der Kultur und der versteckten Bedeutungen. Dies hilft, den Austausch zwischen den Völkern zu fördern und den Dialog zwischen Kulturen zu unterstützen (Brunnhuber, 2021, S. 423).

Für Wali bedeutet Migration nicht, dass er seine irakische Identität gegen eine deutsche eintauscht. Vielmehr lebt er in einer bunten kulturellen Umgebung. Der Irak bleibt in seinen Erinnerungen, Wurzeln und seiner persönlichen Geschichte präsent, während Deutschland ihm neue kulturelle Erlebnisse und geistige Entwicklung bietet (Jowad, 2022).

Wali glaubt, dass Migration und Exil nicht immer dazu führen, die ursprüngliche Identität zu verlieren. Stattdessen schaffen sie eine neue Form des Selbst, in der verschiedene kulturelle Erfahrungen miteinander verbunden sind. Es gibt weder nur eine irakische noch nur eine deutsche Identität; vielmehr entsteht eine Wechselwirkung zwischen Erinnerung und Gegenwart, Herkunft und neuem Lebensort sowie zwischen arabischer und deutscher Kultur (Jowad, 2022).

3.2.1. Auszeichnungen und literarische Stipendien

Einer der bedeutendsten Preise, die Najem Wali erhalten hat, ist der Bruno-Kreisky-Preis für das Politische Buch. Für seinen Roman "Bagdad Marlboro" bekam er den Hauptpreis im Jahr 2014. Die Verleihung fand am 9. März 2015 im Wiener Rathaus statt (Kreisky Forum, 2015).

Darüber hinaus erhielt Najem Wali mehrere literarische Stipendien und war als Writer in Residence an verschiedenen internationalen Künstler- und Literaturhäusern tätig:

- 2023: Arbeitsstipendium für deutsche Literatur der Senatsverwaltung für Kultur und Europa
- 2018/19: Stipendiat im Internationalen Künstlerhaus Villa Concordia, Bamberg
- 2019: Aufenthaltsstipendium im Chretzeturm, Stein am Rhein
- 2016/17: Stadtschreiber von Graz
- 2015: Writer in Residence – Villa Sträuli, Winterthur
- 2013: Writer in Residence – Villa Rosenthal, Jena

- 2012: Writer in Residence – Literaturhaus Krems an der Donau
- 2011: Writer in Residence – Villa Waldberta am Starnberger See (Literaturport, 2024)

3.2.2. Werke von Najem Wali

- Bagdad Marlboro. Hanser Verlag, München, 2012. Roman.
- Stadt der Klingen. Secession Verlag für Literatur, Berlin-Zürich, 2024. Roman.
- Soad und das Militär. Secession Verlag für Literatur, Berlin-Zürich, 2023. Roman.
- Abraham trifft Ibrahim. Suhrkamp Verlag, Berlin, 2018. Sachbuch.
- Saras Stunde. Hanser Verlag, München, 2018. Roman.
- Bagdad. Erinnerungen an eine Weltstadt. dtv, München, 2017. Erzählendes Taschenbuch.
- Balkanroute. Matthes & Seitz, Berlin, 2017. Sachbuch.
- Im Kopf des Terrors. Residenz Verlag, Wien, 2016. Sachbuch.
- Bagdad. Erinnerungen an eine Weltstadt. Hanser Verlag, München, 2015. Erzählendes Sachbuch.
- Engel des Südens. Hanser Verlag, München, 2010. Roman.
- Jussifs Gesichter. dtv, München, 2010. Roman.
- Reise nach Tell al-Lahm. dtv, München, 2010. Roman, Taschenbuch.
- Reise in das Herz des Feindes. Hanser Verlag, München, 2008. Sachbuch.
- Jussifs Gesichter. Hanser Verlag, 2009. Roman.
- Reise nach Tell al-Lahm. Hanser Verlag, München, 2004. Roman.
- En stad vid namn Kumait. Alhamrah, Stockholm, 2002. Roman.
- Hier in dieser fernen Stadt. Verlag am Galgenberg, Hamburg, 1990. Erzählungen.
- Une ville nommée Komeit. L'Esprit des péninsules, Paris, 1990. Roman.
- Krieg im Vergnügungsviertel. Perspol Verlag, Hamburg, 1989. Roman. (Literaturport, 2024).

Najem Wali übersetzte das Theaterstück "Diatriba de amor contra un hombre sentado" von Gabriel García Márquez aus dem Spanischen. Die arabische Version kam unter dem Titel (خطبة لاذعة ضد رجل جالس) heraus. Die erste Auflage erschien im Kulturzentrum Abu Dhabi im Jahr 1998, gefolgt von einer zweiten Auflage beim Dar Azmina Verlag in Amman im Jahr 1999.

3.3. Hussein al-Mozany

Hussein al-Mozany wurde 1954 in al-Amara, einer Stadt im Süden des Iraks, geboren (Internationales Literaturfestival Berlin, 2013). Seine Situation war ähnlich wie die der Schriftsteller, die ich oben erwähnt habe. Die politischen Umstände beeinflussten stark seine Entscheidung, 1978 aus dem Irak auszuwandern. Aus politischen Gründen verließ er sein Heimatland und zog

in den Libanon, wo er als Journalist in Beirut arbeitete. Doch nach zwei Jahren, im Jahr 1980, entschied er sich erneut für eine Auswanderung, und Deutschland wurde sein letzter Zufluchtsort (Deutsche Welle, 2016),

Seine Reise war also nicht von wirtschaftlichen Gründen geprägt, sondern stand in direktem Zusammenhang mit seiner politischen Arbeit gegen das damalige irakische Regime. Daher hatte seine Erfahrung im Exil eine wichtige Rolle in seiner Lebensgeschichte. Um sicherzustellen, dass die Sprache ihm nicht wie anderen Schriftstellern in Deutschland im Weg stand, begann al-Mozany nach seiner Ankunft im Exil intensiv an der Universität Münster Deutsch und die deutsche Kultur zu lernen. Neben dem Journalismus spezialisierte er sich auch auf deutsch-arabisch-islamische Studien (Deutsche Welle, 2016). Später arbeitete er als Journalist bei der Deutschen Welle. Dadurch beschränkten sich seine Aktivitäten nicht nur auf arabische und irakische Medien; er hatte ebenfalls enge Verbindungen zur deutschen Gesellschaft und Kultur (Internationales Literaturfestival Berlin, 2013)

Sein langer Aufenthalt in Deutschland führte nicht dazu, dass seine Beziehung zum Irak ganz endete. Im Gegenteil, seine Heimat blieb ein wichtiger Teil seiner Erinnerungen und Identität. Die vier Jahrzehnte im Exil unterbrachen seine Verbindung zum Irak nicht, sondern halfen ihm sogar dabei,die Erinnerungen an sein Zuhause lebendig zu halten und die Frage nach seiner Zugehörigkeit zu einem festen Bestandteil seines neuen Lebens und seiner Erfahrungen im Exil zu machen (Deutsche Welle, 2016).

Al-Mozany fühlte einen inneren Konflikt zwischen dem Leben im Exil und der Rückkehr in seine Heimat. Als er nach dem Sturz von Saddam Hussein beschloss, zurückzukehren, fand er den Irak nicht so vor, wie er ihn in seinen Erinnerungen hatte. Dieser Gegensatz zwischen der Realität, die er sah, und dem Bild seiner Heimat aus der Erinnerung führte ihn zu der Erkenntnis, dass wahre Heimat nicht nur ein geografischer Ort ist; sie entsteht vielmehr durch Erinnerungen und persönliche Erfahrungen (Deutsche Welle, 2016).

Wie bei vielen anderen Schriftstellern wurde auch al-Mozanys kulturelle Identität durch das Zusammenspiel seiner irakischen Wurzeln und seiner Erfahrungen im Exil geprägt. Nachdem er lange Zeit in die deutsche Gesellschaft integriert war, entstand eine Art Spannung in seinen Werken (Deutsche Welle, 2016), (Internationales Literaturfestival Berlin,2013).

In der Übergangsphase spielte die Sprache eine wichtige Rolle. Zu Beginn seines Umzugs nach Deutschland schrieb er auf Arabisch und widmete sich gleichzeitig intensiv dem Studium der deutschen Literatur und Sprache. Dies half ihm später, Werke deutscher Autoren ins Arabische zu übersetzen.

Schließlich begann er, seine literarischen Texte auf Deutsch zu verfassen, was eine einzigartige sprachliche Situation schuf.

Die arabische Sprache vermischte sich als Muttersprache und kulturelles Gedächtnis mit der deutschen Sprache, die für ihn das Leben im Kontext von Migration und literarischem Ausdruck darstellte. Für al-Mozany bedeutete die deutsche Sprache nicht, dass er auf sein arabisches Erbe verzichtete; vielmehr wurde sie zu einem weiteren Raum, um seine Erfahrungen auszudrücken.

Für ihn bedeutete das Exil nicht unbedingt, dass er seine ursprüngliche Identität aufgeben musste. Im Gegenteil, es konnte ihm helfen, seinen kulturellen und sprachlichen Horizont zu erweitern, indem er zwischen verschiedenen sprachlichen und kulturellen Räumen wechselte. So entwickelte er eine kulturelle Identität, die nicht nur irakisch oder nur deutsch war. (Arab World Books,o.D.)

Die Deutsche Welle beschrieb ihn als einen Schriftsteller, dessen Erfahrungen im Exil ein starkes Gefühl der Entfremdung ausgelöst hatten, obwohl er eine große Leidenschaft für das Leben verspürte. Er trug den Schmerz des Andersseins und den Verlust seiner Heimat in sich, auch wenn er in einem sozialen und kulturellen Umfeld in Berlin lebte, das ihm Nähe und Zugehörigkeit gab. Sein Zuhause in Berlin wurde zu einem Treffpunkt für arabische Schriftsteller und Intellektuelle, da er eine persönliche kulturelle Verbindung zwischen der arabischen Welt und Deutschland herstellte. (Deutsche Welle, 2016).

Al-Mozany hat literarische Werke sowohl in Arabisch als auch in Deutsch veröffentlicht. Zu seinen Büchern zählen "Der Herbst der Städte" (1996), "Der Marschländer: Bagdad, Beirut, Berlin" (1999), "Mansur oder Der Duft des Abendlandes" (2002) und "Das Geständnis des Fleischhauers" (2007). Außerdem hat er deutsche Autoren ins Arabische übersetzt. Zu seinen Übersetzungen gehören "Drei Frauen" von Robert Musil, "Die Fälschung" von Nicolas Born, "Das Familienfest" von Rainer Maria Rilke und "Die Blechtrommel" von Günter Grass. Im Bereich der Literaturkritik veröffentlichte er zudem "Parallelwelten" (2011) (Shibib, 2020).

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Unsere Untersuchung der irakischen Schriftsteller im Exil zeigt, dass sie eine wichtige Rolle in der Entwicklung der modernen irakischen Literatur in Deutschland spielen. Die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen haben zuerst ihre Emigration beeinflusst und später auch ihre literarischen Werke geprägt. Was die kulturelle Identität angeht, so haben die drei Autoren trotz ihres Umzugs in ein neues Land und einer neuen Sprache ihre Wurzeln und ihre Muttersprache bewahrt. Stattdessen haben sie

eine kulturelle Identität entwickelt, die Vergangenheit und Gegenwart verbindet, was wir in ihren Romanen sehen können. Auch wenn sie ins Exil gezogen sind, bleibt der Irak in ihren Erinnerungen lebendig. Der Umzug hat die Beziehung der Autoren zu ihrer Heimat, ihrer Sprache und ihrer Identität verändert.

Die Beziehung jedes Autors zur Sprache war unterschiedlich. Für Wali war die Sprache eng mit den Themen Zugehörigkeit und Heimat verknüpft. Bei al-Mozany stand die Verbindung zwischen Heimat, Erinnerung und Exil im Mittelpunkt. Bei Khider hingegen spiegelte sich das Verhältnis zur deutschen Sprache, seinen irakischen Wurzeln und der Exilerfahrung wider. Dies zeigt, dass Sprache in diesen Erfahrungen eine wichtige Rolle spielte. Die deutsche Sprache wurde für diese Autoren zu einem neuen Bereich des literarischen Ausdrucks, ohne dass sie ihre arabische Sprache oder irakischen Wurzeln aufgaben. So entstand eine Verbindung zwischen der arabischen Sprache als Teil ihrer Erinnerungen und Herkunft und der deutschen Sprache als Ausdruck eines neuen Lebens.

Das Exil führte bei diesen Schriftstellern nicht dazu, dass sie ihre ursprüngliche Identität verloren. Vielmehr half es ihnen, ihre Identität neu zu gestalten und zu erweitern. Ihre Identität verband sich mit Migration, Sprache, Erinnerung und der Auseinandersetzung mit einer neuen Kultur.

Durch ihre Erfahrungen trugen Najem Wali, Hussein al-Mozany und Abbas Khider zur Weiterentwicklung der irakischen Literatur im deutschen Exil bei.

QUELLEN

Al-Khafaji, M. N. S. (2019). Al-wāqiʿ al-fannī li-l-riwāya al-ʿIrāqiyya baʿda ʿām 2003. *Ḥawliyāt Ādāb ʿAyn Shams, 47*(7), 67–90. https://doi.org/10.21608/aafu.2019.281442

Al-Saʿdāwī, K. A. M. (2018). Tashakkul suʾāl al-intimāʾ al-huwiyātī fī al-riwāya al-ʿirāqiyya: Riwāyāt Taḥta samāʾ Kōbenhāgen li-Ḥawrāʾ al-Nadāwī, wa-al-Ḥafīda al-amrīkiyya li-Inʿām Kajaǧī, wa-Jāʾizat al-Tawʾam li-Maysūn Hādī anmūdhajan. *Maǧallat al-Ustādh li-l-ʿulūm al-insāniyya wa-l-iǧtimāʿiyya, 226*(1), 139–154. https://doi.org/10.36473/ujhss.v226i1.191

Brunnhuber, P. (2022). Najem Wali, Abbas Khider und andere irakstämmige Autoren in Deutschland. Das ewige Exil. In L. Auteri, N. Barrale, A. Di Bella, & S. Hoffmann (Eds.), *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)* (Vol. 2, pp. 419–430). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b20290

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.

Hanoosh, Y. (2019). In search of the Iraqi other: Iraqi fiction in diaspora and the discursive reenactment of ethno-religious identities. *Humanities, 8*(4), 157. https://doi.org/10.3390/h8040157

Jawad, H. S., & Heydarian Shehri, A. R. (2024). The Iraqi novel after 2003 and the issue of migration and displacement: Sinan Intiwan's novels as an example. *Journal of the University of Babylon for Humanities, 32*(8), 12–21.

Lengl, S. (2016). Faruq und seine Väter. Arabisch-deutschsprachige Schriftsteller in den deutschsprachigen Ländern. *Jahrbuch für Internationale Germanistik, 48*(2), 9–34.

Pokrywka, R. (2017). Drei Metaphern des Exils im neuesten deutschsprachigen Roman: Gehen, ging, gegangen von Jenny Erpenbeck, Ohrfeige von Abbas Khider, Das Mädchen mit dem Fingerhut von Michael Köhlmeier. *Tematy i Konteksty, 12*(7), 412–425. https://doi.org/10.15584/tik.2017.27

Röthlein, F. (2023). *Fluchtnarrative in der Migrationsliteratur von Abbas Khider*. Cuvillier Verlag.

Said, E. W. (2006). *[Der Intellektuelle und die Macht]* والسلطة المثقف (M. ʿInānī, Übers.). والتوزيع للنشر رؤية.

Salman Jamian, A. (2019). The identity of the modern expatriate Iraqi poet. *Journal of Tikrit University for Humanities, 26*(10), 58–72. https://doi.org/10.25130/jtuh.26.10.2019.04

Sellman, J. (2022). *Arabic exile literature in Europe: Defamiliarising forced migration*. Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1515/9781399500142

Shibib, M. I. (2020). Irakische Autoren im Migrationsland Deutschland. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, 11*(1), 179–192. https://doi.org/10.14361/zig-2020-110112

Özişçi, V. (2025). Modern dönem Arap edebiyatında Mehcer edebiyatı [Mahjar literature in modern period Arabic literature]. *Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(10), 160–172. https://doi.org/10.62356/cihansumul.1395620

INTERNETQUELLEN

Arab World Books. (o. D.). *Hussein al-Mozany*. https://www.arabworldbooks.com/ar/authors/hussain-al-mozany (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Ben Hamza, H. (2025, March 31). Abbas Khider lil-Majalla: Al-manfā shakkala huwiyyatī ka-kātib. *Al Majalla*. https://www.majalla.com/node/324975/ثقافة-ومجتمع-عباس-

ككاتـــب-ي, هويـت-شكّل-نفـــي الـم-لـــالمجلة-خضـر (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Deutsche Welle. (2016, 8. Dezember). Hussein al-Mozany – مفـاجئ رحيـل قلبـــه فـي العـراق حمل الـذي للكاتـــب. Deutsche Welle. https://www.dw.com/ar/حسـين-الموزانـي-رحيـل-مفـاجئ-للكاتـــب-قلبـــه-فـي-العـراق-حمل-الـذي/a-36694574 (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Goethe-Institut. (2011). *Der falsche Inder*. https://www.goethe.de/ins/gr/de/sta/ath/bib/mfd/24819064.html (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Ibrahim, A. (2009). Al-riwāya al-ʿirāqiyya al-jadīda: Al-manfā, al-huwiyya, al-yūtūbiyā. *Ghayman*, (8). http://www.ghaiman.net/derasat/issue_08/alrewaya_al3raqia.htm (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Internationales Literaturfestival Berlin. (2013). *Hussein al-Mozany*. https://literaturfestival.com/authors/hussein-al-mozany/ (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Jawād, Q. J. (2022, 23. April). Der irakische Schriftsteller Najem Wali: Ich beschäftige mich mit marginalisierten Orten, die eine schnell verschwindende Geschichte besitzen. *Al Jazeera*. https://www.aljazeera.net/amp/culture/2022/4/23/والـي-نجـم-الأديـب-اريـخت-كتابـــة-يهمـــني (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Kreisky Forum. (2015, 11. März). *Bruno Kreisky Preise für das politische Buch 2014*. https://www.kreisky-forum.org/news/bruno-kreisky-preise-fuer-das-politische-buch-2014 (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Krämer, K. (2026, 2. Februar). „Der letzte Sommer der Tauben“: Eine Jugend im Schatten des Kalifats. *NDR Kultur*. https://www.ndr.de/kultur/buch/tipps/der-letzte-sommer-der-tauben-eine-jugend-im-schatten-des-kalifats,khider-100.html (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Literaturport. (2024). *Najem Wali*. https://www.literaturport.de/lexikon/najem-wali/ (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

Nabīl, M. (2025, 13. April). Awrāq min Berlin: al-ʿIrāqī Khiḍr yarwī maʿānāt al-manfā bayna al-ḍiyāʿ wa-al-muqāwama. *Hespress*. https://www.hespress.com/يـروي-خضـر-العـــراقي-بـــرلين-من-أوراق-معانـاة-1543233.html (Letzter Zugriff: 12.11.2026)

UMBERTO ECO'NUN "ANLATI ORMANLARINDA ALTI GEZİNTİ" ADLI ESERİNİN VE YAZINSAL KAVRAMLARININ ÇEVİRİBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Sueda ÖZBENT
Marmara Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8526-6662
sozbent@marmara.edu.tr

1. GİRİŞ

Çeviri, önce okuduğunu veya duyduğunu doğru anlamak ve anladığını aynı dili konuşmayan iki partner arasında doğru iletişim yöntemini kullanarak karşı tarafa anlatmaktır. Çevirmenin iletiyi işlevsel olarak da doğru anlaması için birçok yorum içeresinden beklenen yorumu yapma profesyonelliğini kazanmış olması gerekir. Okuma yaparken Eco'nun metaforuyla *ormanın içinden* doğru yol nasıl bulunur. Umberto Eco'nun ayırt ettiği yazar ve okur ile ilgili kavramlar çeviribilim için de temel bir bakış açısı sağlayacak niteliktedir. Eco önceleri okur odaklı kuramcı olarak değerlendirilebilse de sonraki çalışmalarında okur - metin diyalektiğini ön plana çıkarmıştır. Kendisi de çevirmen olan Eco birçok çeviri için editörlük de yapmıştır. Bu çalışmalarından kazandığı deneyimlerini kitaplarında dile getirmiştir. Eco'nun "Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti" adlı eseri doğrudan bir çeviri teorisi olmasa da sunduğu kavramlar çeviribilime ve özellikle de edebiyat çevirisine katkı sağlar niteliktedir. Eco *model okur* kavramını bu eserinde geliştirmiş ve literatüre kazandırmıştır. Metni okuyan *model okur* metin ile etkileşime girerek metindeki ipuçlarını değerlendirir ve metni yorumlar.

Çeviri süreci yalnızca diller arası bir aktarım değil, aynı zamanda kültürel ve bilişsel eşleştirme sürecidir. Umberto Eco'nun çalışmaları, çeviri kuramına özellikle "yorumlama", "aşırı yorum" ve "model okur" kavramlarıyla büyük katkı sağlamıştır. Çevirmen, yalnızca kaynak metni anlamakla kalmaz; aynı zamanda metnin ne tür bir okura seslendiğini, hangi kültürel ön kabulleri gerektirdiğini ve erek kültürde hangi okur tipinin buna karşılık geleceğini analiz eder.

Bu çalışmada Eco'nun kavramlarının çeviriye nasıl ışık tutabileceği sorgulanacaktır. Eco'nun yazın dünyasına katkıda bulunan bakış açısını ve çeviri anlayışını birlikte düşünerek çeviribilime yeni ve işlevsel bakış açıları kazandırmanın yolları üzerinde durulacaktır. Bütünce olarak Eco'nun romanı "Gülün Adı" ve Şadan Karadeniz tarafından gerçekleştirilen 2019 çevrisi seçilmiştir.

2. UMBERTO ECO'NUN ÇEVİRİ ANLAYIŞI

Umberto Eco, Orta Çağ estetiği uzmanı, göstergebilimci, eleştirmen, düşünür, yazar ve tarihçidir. Çok yönlü araştırmacı kimliği olan Eco

romanlarında göstergebilimi büyük ustalıkla kullanmıştır. Eserleri birçok dile çevrilen yazar kendisi de çevirmendir ve sayısız çeviriye editörlük yapmıştır. Gérard de Nerval'in "Sylvie" ve Raymond Queneau'nun "Exercises de style"i İtalyancaya çevirmiştir. Bu tecrübelerinden yola çıkarak çeviri hakkında düşüncelerini "Weidenfeld Konferansları"nı vermeye gittiği Oxford'da 2002 yılında dile getirmiş ve 2003 yılında "Mouse or Rat. Translation as Negotation" (Fare veya Sıçan. Müzakere Olarak Çeviri) başlıklı eserini yayımlamıştır. Çeviri, çevirmenlik ve diller arası geçiş süreçleri hakkında düşüncelerini derleyen kitabını 2003 yılında "Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione" (Neredeyse aynı şeyi söylemek) yazmıştır. Bu eser örtük bir çeviri teorisi içermektedir. Eco'ya göre çeviri teorisi üretebilmek için başkalarının çevirilerini kontrol etmiş olmak, çeviri yapmış olmak ve çevrilmiş olmak (Eco 2009: 14) gerekir. "Neredeyse Aynı Şeyi Söylemek" adlı çalışmasında kendi eserlerini çeviren çevirmenlerle çalıştığını, çevirilerinin nasıl yapılmasını istediği konusunda çevirmenlerle tartıştığını yazar. Göstergebilimsel yaklaşımla çevirinin *müzakere* olduğunu söyler. Çevirmen bu sürecin tam merkezindedir ve "müzakerenin tarafları; kaynak metin, ampirik yazar, kaynak metin kültürü, erek metin, erek metin kültürü, varsayılan okurların beklentileri ve yayın gerekliliklerileyle yayıncıdır. Gerçek ve sanal taraflar arasında müzakereyi çevirmen üstlenir" (Eco 2009: 21, aktaran Özbent 2024: 166). Görüldüğü üzere çevirmene büyük sorumluluk yüklenmiştir. Kaynak metnin anlamının ve etkisinin erek metne bozulmadan aktarılması çevirmenin görevidir. Ancak Eco müzakerenin nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgi vermemektedir. "İdeal bir çeviri, kaynak metnin içerdiğinden ne azını ne de fazlasını başka bir dile aktarmaktır"[1] (Eco 2009: 21). Çeviri, başka bir dilde 'aynı şeyi' söylemek değil, metnin belirli koşullar altında 'neredeyse aynı şeyi' söylemesini sağlayacak yorumlayıcı bir müzakere sürecidir. Eco bir başka dilde aynı şeyi söylemenin, yani tam bir eşdeğerliliğin imkânsızlığının farkındadır. Kaynak metnin sadece anlamını değil, bağlamını, kültürel arka planını ve ürettiği etkiyi erek dilde yeniden kurmak amaçlanır. Bu nedenle çeviri mutlak bir sadakati hedeflemez, kaynak metin ile erek metin arasındaki bir müzakeredir. Çevirmen neyin korunacağına ve neyin feda edilebileceğine karar veren arabulucudur.

Çeviri üç düzeyde gerçekleşir:

1. Anlamın yeniden inşası
2. Kültürel kodun yeniden işlevlendirilmesi
3. Yorum sınırının belirlenmesi

[1] Aksi belirtilmedikçe çeviriler tarafımca yapılmıştır.

3. ECO'NUN KAVRAMLARININ ÇEVİRİBİLİME KATKISI

1979'da "Lector in Fabula"da (Anlatıda Okuyucu) ve "Limits of Interpretation"da (Yorumların Sınırı) geliştirdiği okur ve metin arasındaki diyalektik bağıntı hakkındaki düşüncelerinin sonucu olarak "Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti" adlı çalışmasında orman metaforu üzerinden (yazar, metin ve okur olarak) *model okur* kavramını geliştirir. Bu eser aslında Eco'nun 1992-1993 yıllarında Harvard Üniversitesi'nde (Charles Eliot Norton Konferansları) sunduğu altı seminerden oluşmaktadır. 1994 yılında kitap olarak ilk defa basılmıştır. Eserin çeviribilime ve özellikle edebi çeviriye temel katkıları çevirmenin bir 'okur' olarak üstlendiği rol ve metnin yapısı hakkındadır. Başlıca kavramlar şunlardır:

Model okur (model reader) Kavramı: Eco'ya göre her metin kendisini doğru yorumlayacak bir *model okur* tasarlar. Eco bu okur için "metnin iş birliğine gidecek biri olarak öngörmekle kalmayıp, aynı zamanda yaratmaya çalıştığı bir okur tipi" (Eco 2024: 21) demektedir. Model okur gerçek bir kişi değil metnin içinde öngörülen bir okuma rolü ve stratejidir. Model okur; dilsel, kültürel, ansiklopedik (dünya bilgisine sahip olmak), türsel (roman, polisiye, masal vb.), anlatısal ve çıkarımsal yetkinliklere sahip olmalıdır. Bu durum çeviribilim açısından çevirmenin en önemli görevinin kaynak metnin hedeflediği bu *model okurun* kim olduğunu anlamak ve erek dilde bu okura karşılık gelecek bir yapı kurmaktır. Model okur metnin izin (intentio operis) verdiği ve gerektirdiği okuma yollarını gerçekleştiren okurdur.

Çıkarımsal Gezintiler (inferential walks): Eco'ya göre okur, metindeki boşlukları kendi bilgisiyle doldurmak için metnin dışına 'gezintilere' çıkar. Çevirmen, kaynak metin yazarının okurdan hangi boşlukları doldurmasını beklediğini saptamalıdır. Eğer erek kültürün okuru bu 'gezintiyi' yapacak kültürel donanıma sahip değilse, çevirmen metni bu ihtiyaca göre yeniden şekillendirmek (yerelleştirmek veya açıklamak) zorunda kalabilir.

Metnin 'tembelliği' ve 'iş birliği': Eco metni, 'okurdan işe katılmasını bekleyen tembel bir araç' olarak tanımlar. Her metin her şeyi söylemez, okurun tamamlamasını beklediği boşluklar, varsayımlar, göndermeler ve seçim noktaları bırakır. Metin kendi başına bütün anlamı üretmez, okurun aktif iş birliğine ihtiyaç duyar. Çevirmen metni 'fazla açıklayarak' (over translation) metnin o gizemli ve 'tembel' yapısını bozmamalı, kaynak metnin okura bıraktığı yorum alanını erek metinde de korumalıdır.

Model yazar (model author) stratejisi: Çevirmen, biyolojik yazarı değil, metnin içine gizlenmiş olan 'anlatıcı sesi' veya 'üslup stratejisini' (model yazar) tercüme etmelidir. Bu, çeviride üslup sadakatinin teorik zeminini güçlendirir.

Kurmaca ve gerçeklik sınırı: Çevirmen, kurmaca metinlerin nasıl bir 'dünya' kurduğunu inceler. Çeviribilim için bu, metnin sadece kelimelerinin değil, kurduğu o kendine has 'kurmaca dünyanın' (*olası dünyalar*) ve bu dünyanın kurallarının da aktarılması gerektiği anlamına gelir.

Güven İlkesi: Okurun kurmaca dünyaya inanabilmesi ve metinle bir tür anlaşma yapması durumudur.

Fabula ve Plot: Olayların kronolojik sırayla dizilişi (fabula) ile yazarın olayları romanda aktarış biçimi ve kurgulama sırasıdır (plot). *Fabula* olarak "anlatılanın temel şemasını, anlatının mantığını, kişilerin, olayların zamansal sırasını, plot ile 'gerçekte anlatıldığı şekliyle' (Eco 1990: 128), yani beklenti ve falsh-back gibi zamansal değişimleri de içerir" (Özbent 2024: 164). "Metin hangi hikâyeyi nasıl anlatıyor?" sorusu önemlidir. Metin "kendi alanını tanımlayan stratejiden başka bir şey değildir […]" (Eco 1990: 73). Metinde mevcut kanıtlar temelinde üretilen tutarlı bir yorum kabul edilebilir.

Ampirik okur: Yazarın hayal ettiği ya da metinde kurguladığı soyut varlık değil, sıradan insandır. Metni o an içinde bulunduğu ruh haline, arzularına, anlık duygularına veya kendi gerçeklerine göre dilediği gibi okur.

Eco'ya göre *model okur*, varsayılan ve metnin kurguladığı okurdur. Bu okur gerçek bir kişi değildir; metnin anlamını tam olarak açığa çıkarabilmek için gerekli olan bilgi, beceri, yorum yetisi ve kültürel kodlarla donatılmış kuramsal figürdür.

> Bir öykünün Örnek Okuru[2], Ampirik okur değildir. Bir metni okuduğumuzda ampirik okur biziz, ben, siz, başka herhangi biri … Ampirik okur metni birçok biçimde okuyabilir, üstelik ona nasıl okuması gerektiğini belirtecek bir yasa da yoktur; çünkü çoğunlukla bu okur, metnin dışından gelen ya da metnin onda rastlantısal olarak uyandırdığı tutkuların bir mahfazası gibi kullanır. (Eco 2024: 20)

Model okur, metnin kültürel göndergelerini görebilen, ironi ve metinlerarasılığı yorumlayabilen varsayımsal bir okurdur. Metin yazıldığı anda kendi içinde belli bir okur profili yani *model okuru* tasarlar. Anlam yalnızca metinde gizli değildir; okur tarafından etkin olarak üretilir. Bu okur belirli bilgilerle donatılmış, metindeki göndermeleri çözebilen, ipuçlarını takip eden, açık ve örtük anlamları birleştirebilen ve metnin oyunlarına katılmaya istekli olan okurdur. Metinle birlikte 'doğar', metne özgüdür ve metnin yorumlama stratejisinin parçasıdır. Ampirik okur ise metni kendi kişisel fantezileri veya tutkuları doğrultusunda kullanabilir. Eco'nun arkadaşı kendi amcasının ve yengesinin başından geçen olayların Eco'nun

[2] Çevirmen 'model okur' için 'örnek okur' kavramını kullanmaktadır.

romanda anlattığını düşünür. Eco, şöyle der: "kendi kişisel belleğinde bulunan bir şeyi ormanda aramıştı. […] Demek ki, oyunun kuralları vardır ve örnek okur oyunda kalmayı bilen kimsedir. Arkadaşım bir anlığına oyunun kurallarını unutmuş ve kendi ampirik okur beklentilerini, yazarın örnek okurdan beklediği tür beklentilerin önüne geçirmişti" (Eco 2024: 22). "Kırmızı Şapkalı Kız" masalını okuyan *ampirik okur* kurtların konuşmadığını bilir, ancak model okur bu kurgulanan dünyayı kabul eder ve oyunun içinde kalır (*olası ormanlar/ olası dünyalar*). "Orman, anlatı metninin bir eğretilemesidir; yalnızca masal metinlerinin değil, tüm anlatı metinlerinin" (Eco 2024: 17). *Model okur* ormanda yürürken bir dizi karar ve çıkarım sürecini (bir yolu seçer, tahminlerde bulunur, geri döner, ipuçlarını değerlendirir ve beklentiler) işletir. Asla metnin yorum sınırlarını aşmaz (intentio operis) ve her yorumu meşrulaştırmaz. Çevirmen de kendi anlayışına göre kaynak metinde olmayan bir anlam üretemez.

Metni okuyan birinci düzey *model okur* öykünün nasıl sona ereceğini merak ettiği için okur. İkinci düzey *model okur* ise metnin kendisinden nasıl bir okur olmasını beklediğinin bilincinde olarak, yazarın metni nasıl kurguladığını görmek için okur (Loisy Ormanları). Çevirmenin bu düzeyde okuması ve anlatım biçiminin okurda nasıl bir anlamlandırma süreci yarattığını ve anlatı stratejisini çözümlemesi (ormanda oyalanması) beklenir. Eco'nun çeviri yaklaşımında çevirmen, kaynak metnin *model okuru* ile erek metnin hedeflenen okuru arasında eşleştirme yapacaktır. Örneğin" Gülün Adı" romanını tam olarak kavrayabilmek için Orta Çağ Hristiyanlığını, skolastik düşünceyi, Orta Çağ manastır hayatını ve dönemin siyasi tartışmalarını bilmek gerekir. Bu bilgiler romanda açıkça dile getirilmez; model okur bunu metnin göstergelerinden çıkarır. Çevirmen yalnız eşdeğerlik kurmakla kalmaz; kaynak metnin varsaydığı model okuru erek dilde yeniden oluşturmak için stratejik seçimler yapar. Bu durum, çeviri eylemini kültürel ve yorumlayıcı yönleriyle bir müzakere sürecine dönüştürür. Çevirmen, erek okurun bilgi düzeyini, tarihsel bağlamı bilip bilmemesini, üslup ve tür beklentilerini dikkate alır. Deyim, atasözü veya tarihsel referans erek kültürde aynı çağrışımı yaratmıyorsa çevirmen kültürel kodları uygun bir şekilde dönüştürür. Eco'nun *sadakat* anlayışı, kelime düzeyinde değil yorumsal bütünlük düzeyindedir. Çevirmen aşırı yorumdan kaçınarak erek okur için gerekli ama metinde olmayan açıklamalar eklerken sınırı iyi belirlemelidir.

Metin model okurunu nasıl tasarlar? Öncelikle belirli kültürel göndermeler yaparak, metnin türüne özgü beklentiler oluşturarak, bazı bilgileri varsayarak, okura sorular yönelterek, boşluklar bırakarak ("açık yapıt"), takip edilmesi gereken ipuçları vererek, örtük anlamlar ve semboller kullanarak bir tür yazar-okur sözleşmesi oluşturur. Eco'ya göre anlam üretimi, ancak bu model okurun zihinsel süreçleriyle tamamlanır. Çevirmek,

başka bir dilde ve kültürde yalnızca sözcükleri değil, metnin hedeflediği *model okuru* yeniden kurmaktır denilebilir. Profesyonel ve ideal bir çevirmenin *model okur* yetilerine sahip olması çevirinin başarısını etkileyecek birinci faktördür. Türkçe Almanca dil çiftinde kültürel uzaklık nedeniyle model okurun inşası daha zordur. Eco'nun model okur kavramı çeviride üç açıdan işlevseldir:

1. Kültürel bilgiyi belirler: Çevirmenin hangi kültürel kodu aktaracağı, hangisini nötrleştireceği model okurla ilişkilidir.
2. Yorum sınırlarını belirler: Metinde çok anlamlılık varsa, çevirmen erek model okurunun anlayacağı bir yol seçmek zorundadır.
3. Eşdeğerlik ölçütü sunar: Bir çevirinin başarısı, erek model okurun kaynak model okurla ne kadar örtüştüğüne göre değerlendirilebilir.

Bu çerçevede "Gülün Adı" romanının kaynak model okuru romanın tarihsel, kültürel ve metinler arası ipuçlarını belirli ölçüde çözebilen okur olarak karşımıza çıkar. Şadan Karadeniz'in Türkçeye çevirisini okuyan erek okur aynı ölçüde artalan bilgisine sahip olmayan, çevirmenin sunduğu ipuçlarıyla oluşturduğu ve yönlendirdiği okurdur. Bu okur kaynak model okurla aynı *kültürel ansiklopedi*ye ve şartlara sahip olmayan bir okurdur. Eco, geleneksel sınırlı sözlük yerine, dili ve anlamı açıklamak için bu geniş 'ansiklopedi' modelini önerir. Model okur olup olmaması tamamen kendi artalan bilgisine bağlıdır. Romandaki Latince ifadeler dini otorite, ruhban sınıfı, tarihsel mesafe, entelektüel gelenek ve kutsal metin kültürü gibi çağrışımlar üretir. Kaynak model okur, Latinceyi anlamasa bile Latincenin metindeki işlevini anlar. Çevirmenin burada üç farklı seçeneği vardır:

a) Latinceyi koruyup, kaynak metindeki yabancılık ve kültürel mesafeyi korumak.
b) Latinceyi Türkçeleştirerek okurun doğrudan anlamasını kolaylaştırmak.
c) Latinceyi koruyup açıklayarak okurun ansiklopedik yükünü azaltmak.

Bu seçeneklerin yer yer kullanılması model okurun yeniden yapılandırılması anlamına gelir. Karadeniz bazı yerlerde kelimelerin veya cümlelerin karşılıklarını dipnotlarda veya metin içinde vermiş, bazı kısımları da ver(e)memiştir. Latince bilmeyen okur için bu kısımlar gerçekten çok zorlayıcıdır. Ancak burada önemli olan husus çevirmenin eklediği bu bilgilerin okurun metinle kuracağı ilişkiye müdahalesi anlamına gelir. Bu noktada çevirmenin görevi zordur. Okurun metni anlaması ile kaynak metindeki boşlukları koruması arasında kalır.

Türk okur için zorluk yaratan bir başka husus ise "başrahip, kesiş, engizisyon, relik ve manastır yaşamına özgü unvanların" günlük kültürel

repertuarında yer almaması ve gönderim yaptığı tarihsel dünya aşina olmamasıdır. Bu kısımların Türk okur tarafından ne kadar yorumlanabildiği meçhuldür.

"Gülün Adı" romanı 1327'de İtalya'daki bir manastırda öldürülen bir rahibin cinayetinin araştırmasını anlatır. Romanın polisiye yapısı nedeniyle içinde barındırdığı soruşturma anlatısı okuru sürekli tahmin yürütmeye zorlar. Model okur, ipuçlarını toplar, bağlantılar kurar, doğru / yanlış tahminler yapar, tahminlerini değiştirir. Çevirmenin ekleyeceği herhangi bir açıklama Türkçe model okurun tahmin sürecini değiştirmesine yol açabilir. Model okurun eşdeğeri, erek metnin model okuruna, kaynak metnin model okurunun sahip olduğu yorumlama imkânlarına yakın bir alan açmayı çeviri başarısı olarak sayabiliriz. Ancak çevirmenin görevi kaynak model okurun birebir kopyasını üretmek değildir. Çevirinin amacı, kaynak metnin oluşturduğu yorumlama stratejisini, erek kültür ve dilde mümkün olduğunca işlevsel biçimde yeniden düzenlemektir denilebilir.

Umberto Eco romanına seçtiği isim hakkında Postille ("Gülün Adı" üzerine Notlar) bölümünde açıklama yapmıştır. "Gül" simgesini taşıdığı sonsuz anlam çeşitliliği ve felsefi arka planı yansıtmak için seçtiğini, sonunda neredeyse hiçbir özel anlamı kalmadığını ifade eder. Romanın son dizesi olan "Stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus" (Geçmişin gülü adıyla durur ortada, elipsler salt adlar kalır) cümlesi, nesneler yok olduktan sonra geriye sadece isimlerin kaldığını vurgular.

Kaynak metin unsuru	**Kaynak model okurdan beklenen**	**Şadan Karadeniz'in tercihi**	**Erek model okura etkisi**
Latince ifade	Yabancılığı ve otoriteyi algılama	Koruma / çeviri / açıklama	Kültürel mesafenin korunması veya azaltılması
Dini terim	Ansiklopedik bilgiyle yorumlama	Türkçe karşılık	Tarihsel kültürel dünyanın yeniden kurulması
Belirsiz ipucu	Tahmin ve çıkarım yapma	Açıklaştırma / belirsizliği koruma	Polisiye okuma sürecinin değişmesi
Adso'nun sınırlı bilgisi	Anlatıcıdan farklı bilgi düzeyi kurma	Sözdizimsel / anlamsal tercih	Okurun bilgi üstünlüğünün korunması
Başlık / sembol	Açık uçlu yorum	Doğrudan karşılık	Yorum çoğulluğunun

			korunması

Tablo 1. Model okurun kurgulanması

Yorum / Aşırı Yorum (overinterpretation):

Eco'ya göre her metin, yorumlamaya açık bir yapıdır. Ancak tüm yorumlar geçerli ve sınırsız değildir. Metnin kendi içinde oluşturduğu model okurun takip edebileceği bir yol haritası vardır. Bir metin farklı anlamlara ve okuma biçimlerine açık olabilir, fakat yorumun metinde dayanağı bulunmalıdır. Yaratıcı yorum ise, okurun metinde bir ilişkiyi fark edip bunu metinsel göstergelerle desteklemesi durumunda ortaya çıkar. Bu kavram çeviri açısından çok önemlidir. Çevirmen de bir yorumcudur ve yaptığı yorumun sınırsız olamayacağı gibi gereksiz yere anlam daraltması veya okuru belirli bir yoruma zorlamasına da müsaade yoktur. Çevirmen kaynak metni okur, anlamlandırır, yorumlar, seçenekler üretir, bunlardan birini seçer ve metni erek dilde yeniden kurar.

Abduksiyon: Elde bulunan belirtilerden hareketle, bunları en iyi açıklayabilecek olası bir hipotez kurma sürecidir. Abduksiyon gösterge-> hipotez-> sınama şeklinde çalışır. Unutulmaması gereken şey abdüksiyonun kesin bilgi vermemesi sadece bir 'olasılık' üretmesidir. Eco göstergebilimci olduğu için anlamları hazır olarak sunmaz. Kişi bir göstergeyle karşılaşır, elindeki bilgi ve kültürel birikimi (ansiklopedisini) devreye sokar, olası bir anlam (hipotez) geliştirir, başka göstergelerle bunu sınar. Abduktif yorumlama sonucunda hipotezini kabul eder, değiştirir veya reddeder. 'Gülün Adı'nda Baskerville'li William sürekli "bu işaret neyi gösteriyor?" sorusunu sorar, hipotez kurar, ortaya çıkan yeni bir gösterge hipotezini destekleyebilir, zayıflatabilir veya tamamen değiştirebilir. William'ın kayıp at Brunellus hakkında çeşitli ayrıntılardan hareketle atın özelliklerini ve bulunduğu yönü çıkarması çok iyi bir abduksiyon örneğidir. Model okur da çevirmen de metnin verdiği ipuçlarından abduktif hipotezler üretir ve çıkarımlarda bulunur. William ve okur arasındaki fark; William'ın roman içindeki abduktif yorumcu olması, fakat okurun William'ın abdüksiyonlarını da yorumlayabiliyor olmasıdır. Abduksiyon sıradan bir tahmin değildir; kanıta dayalı gerekçelendirme boyutu vardır. Çevirmenin seçtiği karşılığın (abduktif kararın) nedenini metinsel kanıtlarla açıklayabilmesi (aşırı yoruma kaymasını engeller) gerekir. Bu kavram çeviri eleştirisine bilimsel bir boyut kazandırır.

4. ECO'NUN ÇEVİRİ ANLAYIŞI VE "GÜLÜN ADI" ROMANININ ÇEVİRİSİ

Eco'ya göre çevirmen yalnızca dili değil, metnin yorumbilimsel çerçevesini de çevirmekle yükümlüdür. Eco'nun çeviri anlayışını "Gülün Adı"

romanının Şadan Karadeniz 2019 çevirisinden örneklendirerek aşağıdaki gibi açıklayabiliriz:

4.1. Çeviri 'aynı şeyi' değil, 'neredeyse aynı şeyi' söylemektir

Bir metnin anlamını üslubunu, sesini, kültürel göndermelerini, sözcük oyunlarını, tarihsel atmosferi bir bütün olarak korumak mümkün değildir. Kültürel kodların uyuşmaması durumu daha da zorlaştırmaktadır. Çevirmenin amacı, kaynak metnin etkisini, ruhunu ve amacını hedef dilde koruyarak "neredeyse aynı şeyi" söylemektir.

Örnek 1:

Romandaki yoksulluk tartışması buna örnek olarak verilebilir. Metindeki Skolastik kavram Latince "usus facti" (fiili kullanım) ve "dominium" (hukuki mülkiyet) anlamlarına gelmektedir. Birebir çevirisi (aynı şeyi söyleme çabası) "olgu kullanım" ve "egemenlik" olurdu. Ancak bu şekilde Türk okur için hiçbir şey ifade etmeyecekti ve tartışmanın hukuki derinliği kaybolacaktı. Karadeniz burada (neredeyse aynı şeyi söylemek) Türk hukuk ve İslam fıkıh kültürüne yakın olan "zilyetlik" (bir şeyi elinde bulundurma) ve "mülkiyet" kavramlarını akla getiren bir dil kullanmıştır. Metinde bunu "kullanım hakkı" ve iyelik / mülkiyet" olarak dengeler. Kaynak metindeki Latin hukuku esnekliğini, Türkçenin kendi hukuk / teoloji diliyle müzakere ederek "neredeyse aynı" anlamı ve etkiyi sağlamıştır.

Örnek 2:

İncil'deki "ritim" ve "otorite" etkisi: Papalık heyeti, İncil'den Latince pasajlar okuyarak lüks içinde yaşamayı meşrulaştırmaya çalışır. Latincede bu cümleler çok buyurgan, eski ve ritmiktir. Bu kısmın birebir çevrisi: "İsa dedi ki, paranızı cüzdanınıza koyun" şeklindedir. Ancak skolastik, kutsal ve dogmatik etki tamamen yok olurdu). Karadeniz, Kitab-ı Mukaddes'in eski Türkçe çevirilerindeki "Zira yazılmıştır ki…", "imdi …" gibi arkaik yapıları kullanır. Böylece kelimeleri değil, metnin okur üzerinde yarattığı "otorite ve kutsallık" hissini tercüme etmiştir.

Örnek 3:

Tartışmanın alevlendiği anlarda din adamları birbirlerine Orta Çağ Latincesiyle teolojik hakaretler savurur. Bire bir çevirisi "Seni heretik (sapkın)!" kelimesini doğrudan "Seni dinsiz!" diye çevirmek felsefi olarak yanlıştır, çünkü tartışanların hepsi dindardır, sadece yorumları farklıdır. Karadeniz, "Seni mülhid!", "Sapkın!", "Kutsal Kilisenin bağrındaki urlar!" şeklinde ifadelerle çevirir. Türk okuru bu sözleri duyduğunda, tıpkı Orta Çağ'daki biri gibi "büyük bir inanç ve dogma çatışmasının" tam içinde olduğunu hisseder.

Karadeniz, kelimelerin sözlük anlamlarına takılmamış; Orta Çağ'ın o kaskatı, kılı kırk yaran, dogmatik havasını Türkçede yeniden üreterek kanaatimce bu kuralın en başarılı örneğini vermiştir.

4.2. Çeviri müzakeredir

Çevirmen çoğunlukla iki veya daha fazla seçenek arasında karar verir. Kaynak metne sadakat ile erek okur için anlaşılabilirlik veya başka bir deyişle yabancılık ve doğallık (biçim ve anlam) arasında kalır.

Romanda Orta Çağ Latincesi, İtalyanca, dini terminoloji, skolastik felsefe, tarihsel göndermeler, Latince uzun alıntılar ve edebi göndermeler arka plan bilgisini oluşturmaktadır. Tümünü Türkçe okur için aynı yoğunlukta korumak mümkün değildir. Burada çevirmenin Latince kavramları ve metinleri yine Latince olarak koruduğunu görmekteyiz. Karadeniz, bazı Latince ibarelerin çevirilerini dipnotlarda veya metnin akışı içinde vermesi dışında, Latince dinsel vecizeler metnin ana omurgasını oluşturduğu için bu pasajları ve kavramları *ampirik okuru* düşünerek Türkçeleştirmemiş veya metin içinde açıklama yöntemine baş vurmamıştır. Böylece metnin büyüsünü bozmamış, okurun, bu kelimelerin yarattığı gizemli, ezoterik ve teolojik atmosferi doğrudan solumasını sağlamıştır. Zira Eco romanına bu Latince alıntıları Orta Çağ atmosferini ve kilise dilini yansıtmak için özellikle yerleştirmiştir. Çeviribilimsel açıdan bakıldığında metnin boşluklarını doldurma ('metnin tembel ve gizemli yapısı) işini okura bırakmış, okuru metnin içinde 'çıkarımsal gezintilere' çıkarmıştır. Burada müzakere sonucunda anlaşılabilirlik hususunun göz ardı edilmek zorunda kalındığı ve *model okurun* hedeflendiği görülür. Esasen romanın Almanca çevirisinde de bu pasajlar Latince olarak korunmuş, romana ek olarak satılan rehber deşifre metni vardır. Karadeniz, dipnot kullanımını asgaride tutmuş sadece okurun zihinsel ansiklopedisinde bulunması mümkün olmayan çok spesifik Orta Çağ tarikat çatışmaları veya çok kıyıda köşede kalmış tarihi figürler için kısa, net dipnotlar eklemiştir.

4.3. Sadakat

Eco'ya göre *sadakat* kaynak metindeki her sözcüğün erek dilde karşılığını bulmak değildir. Sözcüklere sadık kalınarak çeviri yapıldığında metindeki ironi kayboluyorsa, tarihsel atmosfer bozuluyorsa ve sözcük oyunları yok oluyorsa çevirmenin başka bir çözüm bulması gerekebilir. Bu nedenle biçimsel sadakat metinin işlevinde sadakatsizliğe yol açmamalıdır. Gerekirse metnin ruhunu, derin anlamını, yazarın niyetini kavramak ve erek dilde bu etkiyi sağlayabilmek için yüzeydeki kelimelere ihanet edilebilir. Örneğin kütüphanede geçen Latince kelime oyunlarının (aliterasyon) çevirisi böyledir. Çevirmenlerine bizzat kendisi, diğer dilde ses uyumu ve kelime oyununu sağlayabilmek için benzer ses uyumunu yakalayan başka teolojik

kavramlarla değiştirme talimatı vermiştir (bak. Eco 2009: 111fff). "Gülün Adı", 14. yüzyılda yaşayan bir rahibin (Melkli Adso) gözünden yazılmış bir Orta Çağ kroniğidir. Metnin İtalyanca aslı, o dönemin dinsel, felsefi ve kilise dilini yansıtacak şekilde ağır, arkaik ve katmanlıdır. Karadeniz, günümüzün düz ve sade Türkçesini kullanmak yerine, Türkçenin kendi dinsel ve felsefi geçmişinden beslenen bir dil inşa etmiştir. Metinde modern kelimeler yerine 'kelam', 'ilahiyat', 'manastır nizamı', 'günahkâr', 'zahit' gibi dinsel çağrışımları güçlü, hafif eskitilmiş bir terminoloji seçmiştir. Bu tercih, Eco'nun bahsettiği çeviride 'zamansal yabancılaştırma' etki odaklılığıdır. Karadeniz, Türk ampirik okuru rahat etsin diye dili basitleştirmemiş; aksine okuru 14. Yüzyılın kasvetli manastır atmosferine çekecek bir *erek model okur* dili yaratmıştır.

4.4. Kayıp ve telafi

Çeviride istenmese de bazı kayıplar söz konusu olabilir. Örneğin bir İtalyanca sözcük aynı anda; temel anlam, tarihsel çağrışım, ses benzerliği ve başka bir metne gönderme içerebilir. Bunlara Türkçede tek bir karşılık bulmak mümkün olmayabilir. Çevirmenin burada bu zorunlu kaybı nasıl yönettiği önemlidir. Manastırın kambur ve yarı deli keşişi Salvatore, romanda birçok dili karıştırarak uydurduğu bir dili konuşur. "Penitenziagite!" şeklindeki çığlığı romanda dört kez yer alır (2019: 84, 107, 274, 315). Latince "*Poenitentiam agite"* (tövbe edin!) ifadesinin bozulmuş halidir. Tarihsel olarak yoksul ve şiddet yanlısı Dulcino tarikatının (14. Yüzyıl) savaş çığlıdır. Bu uydurma kelime hem Latince hem İtalyanca kulakta tehditkâr, fanatik ve kaba bir tınıdır. Karadeniz, çevrilmesi mümkün olmayan bu söylemi aynen bırakmış ve dipnotta kısaca açıklamıştır. İtalyan okur için kelimenin tınısındaki o teolojik dehşet ve alt sınıfların kanlı isyana olan çağrışımı, Türk okuru için söz konusu değildir. Türk okur bu uydurma kelimeyi sadece egzotik ve mistik bir Orta Çağ söylemi olarak algılayacaktır. Bu kayıp kaçınılmazdır. Dini ve felsefi terminolojinin karşılığı bulunmuş gibi görünse de önemli olan orijinalinde mevcut olan, aynı kavramsal ilişkileri kurup kurmamasıdır.

Edebi metnin akıcı olması beklenir. Çevirmen tarafından eklenen her dipnot, okurun hikâyeye dalmasını ve orada kalmasını engeller ve çevirmenin dilsel veya kültürel sorunu metin içinde doğrudan çözümleyemediğini gösterir. Eco çevirmenin dipnot kullanımı hakkında şöyle söylemektedir; "mutlak olarak nitelendirebileceğimiz kayıplar vardır. Çevirinin mümkün olmadığı durumlar […] çevirmen son çare olarak dipnot koymaya başvurur ve dipnot onun yenilgisini mühürler. Mutlak kayba örnek olarak kelime oyunlarını verebiliriz." (Eco 2009: 111). Eco burada edebi cevirlerde dipnot asla kullanılmamalıdır dememektedir. Gerçekten çevrilemeyen 'mutlak kayıp'

durumlarında dipnotun başvurulan son çare olması ve bunun çevirmenin bir kaybı kabul ettiğini göstermesidir.

Çevirmen Şadan Karadeniz'in Türkçedeki bu stratejik karaları sayesinde Eco'nun romanları sadece popüler birer çok satan olmanın ötesine geçmiş, entelektüel birer kült yapıta dönüşmüştür. Karadeniz, *ampirik (sıradan) Türk okurunu* karşısına almış, ona teslim olmamış; aksine onu eğiten, zorlayan ve Eco'nun hayal ettiği bir *model okur* seviyesine çıkaran bir köprü kurduğu söylenebilir.

5. SONUÇ

Bu çalışma, Umberto Eco'nun göstergebilimsel ve yorumlayıcı kimliğinden hareketle çeviri sürecinin yalnızca kaynak metindeki dilsel unsurların hedef dile aktarılması olarak değerlendirilemeyeceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda Eco'nun *model okur, ansiklopedi, intentio operis, abduksiyon, metinlerarasılık açık yapıt, yorumun sınırları ve aşırı yorum* gibi kavramları ile doğrudan çeviri anlayışının temelini oluşturan *sadakat, kayıp ve telafi, müzakere ve 'neredeyse aynı şeyi söylemek'* ilkeleri birlikte ele alınmış; bu kavramların 'Gülün Adı' romanının Şadan Karadeniz tarafından yapılan çevirisinin 2019 baskısı bağlamında çeviribilimsel olarak açıklayıcı olup olmadığı araştırılmıştır.

İnceleme sonucunda öncelikle *model okur* kavramının çeviri araştırmalarına önemli bir kavramsal katkı sunduğu görülmüştür. Eco açısından model okur, gerçek ya da ideal bir okurdan ziyade, metnin kendi yapısının öngördüğü belirli bir yoruma, yeterliliğini temsil etmektedir. Bu nedenle çevirmen kaynak metni yalnızca sözcüksel ve dilbilgisel düzeyde çözümleyen bir aktarıcı değil, metnin öngördüğü okuma biçimini yeniden kurmak zorunda olan özel bir okur konumundadır. 'Gülün Adı' gibi tarihsel, teolojik, felsefi ve metinlerarası yoğunluğu yüksek bir romanda bu durum özellikle belirgindir. Romanın anlaşılması, yalnızca İtalyanca dilsel yapıların çözümlenmesi değil, aynı zamanda Orta Çağ kültürü, Hristiyanlık, skolastik düşünce, Latince ve edebi göndermeler gibi geniş bir bilgi repertuarının devreye sokulmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla çevirmen, kaynak metnin *model okurunun* gerçekleştirmesi beklenen yorumlama işlemlerini kendi okumasında yeniden üretmek ve ardından erek dilde yeni bir okuma konumu oluşturmak zorundadır. Eco'nun *model okur kavramı*, çeviriyi yalnızca dilsel bir aktarım değil, *okur tasarımı* olarak yeniden tanımlar. Bu durum çeviride kültürel kod aktarımı, erek model okurun bilgi birikimi, değer sistemi ve kültürel arka planıyla doğrudan ilişkilidir. Çeviri stratejisi model okura göre belirlenmeli, kültürel kod içeren ifadelerde mutlak eşdeğerlik beklenmemeli ve çevirmen iki farklı model okur arasında kültürel bir köprü kurmalıdır. Bu nedenlerle model okur yaklaşımı, çeviribilimde hem kuramsal hem uygulamalı açıdan güçlü bir araçtır.

Bu bağlamda Eco'nun *ansiklopedi* kavramı da çeviri sürecinin açıklanmasında merkezi bir işlev kazanmaktadır. Anlamın yalnızca sözlük karşılıklarından oluşmadığı, kültürel ve tarihsel bilgi ağları içinde üretildiği kabul edildiğinde, edebi çevirmenin görevi de iki dilin söz varlığını eşleştirmekten daha geniş bir nitelik kazanmaktadır. 'Gülün Adı'nda dini ve tarihsel kavramların, Latince ifadelerin, tarikatlara ilişkin göndermelerin ve Orta Çağ düşünce dünyasının aktarımı, çevirmenin kaynak metnin *ansiklopedik* boyutunu ne ölçüde kavradığını ve bunun Türkçe okur için nasıl yeniden düzenlendiğini görünür kılmaktadır. Bu açıdan çeviri, yalnızca dilsel bir aktarım değil, aynı zamanda kültürel bilgi repertuarlarının yeniden yapılandırılması sürecidir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu, *intentio operis ve yorumun sınırları* kavramlarının çeviri eleştirisi açısından taşıdığı açıklayıcı güçtür. Eco'nun yaklaşımında okurun özgürlüğü sınırsız değildir; yorum, metin göstergeleri, bağlamı ve içsel tutarlılığı tarafından belirli ölçüde sınırlandırılır. Bu yaklaşım çevirmen için de doğrudan geçerlidir. Çevirmen kaynak metni kaçınılmaz olarak yorumlamak zorunda olsa da kendi yorumunu metnin desteklemediği bir anlama dönüştürmemelidir. Bu nedenle çeviri kararlarını değerlendirirken "çevirmen bunu nasıl anlamış?" sorusunun yanı sıra "bu yorum kaynak metin tarafından ne ölçüde desteklenmektedir?" sorusunun da sorulması gerekmektedir. Böylece yorum zorunluluğu ile yorumun sınırlılığı arasında bir denge kurulabilmektedir.

Bu noktada Eco'nun abduksiyon kavramı da çevirmenin çalışma biçimini açıklamak açısından önem kazanmaktadır. 'Gülün Adı'nda özellikle soruşturma ve göstergelerin yorumlanması üzerinden dramatize edilen çıkarımsal süreç, çevirmenin faaliyetinde de farklı biçimde görülebilir. Çevirmen bir sözcüğün ya da ifadenin anlamını yalnızca sözlükten bulmakla yetinmez; bağlam, anlatının bütünü, karakterlerin bilgisi ve metnin ilerleyen bölümleri üzerinden çeşitli anlam hipotezleri kurar ve bunları yeniden sınar. Bu bakımdan çeviri, hazır anlamların aktarılması değil, metinsel göstergelerden hareketle anlamın araştırılması ve doğrulanması sürecidir. Bununla birlikte Eco'nun aşırı yorum eleştirisi, bu çıkarımsal sürecin keyfileşmesini engelleyen önemli bir sınır sunmaktadır.

Eco'nun *metinlerarasılık* ve *açık yapıt* anlayışları da 'Gülün Adı' gibi çok katmanlı bir romanın çevirisi bakımından önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Kaynak metinde tarihsel, dini, felsefi ve edebi düzeylerde kurulan göndermeler, aynı ölçüde erek okura ulaşmayabilir. Çevirmenin bu noktadaki kararı, yalnızca bir referansı 'çevirip çevirmemek' sorunu değildir; aynı zamanda erek metnin okuruna ne ölçüde araştırma keşfetme ve yorumlama alanı bırakacağıyla ilgilidir. Benzer şekilde, açık yapıt anlayışı çevirmenin kaynak metindeki belirsizliği gereksiz bir biçimde ortadan

kaldırmaması gerektirdiğini düşündürmektedir. Özellikle romanın başlığı, sembolik unsurları ve finalindeki çok anlamlı kapanış sözleri dikkate alındığında, çevirmenin her belirsizliği açıklığa dönüştürmesi, kaynak metnin yorum olanaklarını daraltabilir.

Çalışmanın doğrudan çeviri kuramı bakımından en belirleyici sonucu ise Eco'nun "neredeyse aynı şeyi söylemek" ve "müzakere" kavramlarının 'Gülün Adı' çevirisinin değerlendirilmesinde işlevsel bir ölçüt sunmasıdır. Eco'ya göre çeviride mutlak özdeşlik mümkün değildir; çevirmen anlam, biçim, üslup, kültürel çağrışım, tarihsel yabancılık, açıklık ve anlaşılabilirlik gibi birbirleriyle her zaman tam olarak uzlaştırılamayan unsurlar arasında seçim yapmak zorundadır. Bu nedenle çeviri değerlendirmesi, yalnızca 'ne kadar aynı?' sorusuna indirgenmemeli; çevirmenin neyi koruduğu, neyi feda ettiği, hangi kaybı kabul ettiği ve bunu başka bir unsurla telafi edip etmediği üzerinden gerçekleştirilmelidir. Eco'nun 'neredeyse aynı şeyi söylemek' anlayışında kayıpların kaçınılmazlığı ve kimi durumlarda dipnotun 'ultima ratio' (son çare) olarak devreye girmesi de bu müzakereci çeviri anlayışının somut bir boyutunu oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, Eco'nun çeviribilime katkısı yalnızca 'çeviri = neredeyse aynı şeyi söylemek' formülünden ibaret değildir. Onun asıl katkısı, çeviriyi *yorumlama, bilgi, çıkarım, metinsel sınır, okur, kültür ve müzakere* süreçlerinin kesiştiği çok katmanlı bir etkinlik olarak düşünmeye olanak sağlamasıdır. Bu perspektiften bakıldığında çevirmen ne görünmez bir aktarım aracına ne de sınırsız özgürlüğe sahip bir yeniden yazara indirgenebilir. Çevirmen, kaynak metnin *model okurunun* gerçekleştirdiği yorumlama süreçlerini yeniden kuran, metnin niyetini ve sınırlarını gözeten, ancak erek dilin ve kültürün olanakları içinde sürekli *seçim ve müzakere* yapmak zorunda olan *yorumlayıcı bir aracıdır*.

Bu çalışma açısından ulaşılan temel sonuç şu biçimde özetlenebilir: Yazar ve çeviri kuramcısı olan Eco'nun çeviri anlayışında eşdeğerlik, özdeşlikten çok yorumlayıcı ve işlevsel yakınlık; sadakat, sözcüksel bağlılıktan çok metinsel bütünlüğe bağlılık; çeviri kararı ise doğruluk/ yanlışlık ikiliğinden çok müzakere, kayıp ve telafi ilişkisi içinde değerlendirilmelidir. 'Gülün Adı' ve Şadan Karadeniz'in çevirisi bu yaklaşımın sınanabileceği verimli bir örnek alanı sunmaktadır. Karadeniz'in bu çevirisi, Eco'nun çeviri anlayışı açısından değerlendirildiğinde, okur açısından farklı değerler arasında gerçekleştirilen bir dizi yorumlayıcı müzakere olarak okunabilir. Dolayısıyla Eco'nun kavramları, yalnızca bir romanın nasıl yorumlandığını açıklamakla kalmamakta; aynı zamanda edebi çeviride okurun, yorumun, kültürel bilginin ve çevirmen kararlarının nasıl birbirine bağlandığını ortaya koyan kapsamlı bir çeviribilimsel perspektif sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

Arıkan, R. A. (2021). Umberto Eco'nun *Açık Yapıt* Adlı Eserinin Çevirilerine Eleştirel Bir Yaklaşım. Turkish Studies- Language, (16)(1), 21-36.

Aşar, H. (2016). Umberto Eco: Açık Yapıt ve Sınırsız Yorum Tartışması. Temaşa, sayı 5, 99-118.

Eco, U. (1990). *Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: dtv.

Eco, U. (2001). *Açık Yapıt. Deneme*. Çev. Pınar Savaş. İstanbul: Can.

Eco, U. (2002). *Foucault Sarkacı*. Çev. Şadan Karadeniz. İstanbul: Can.

Eco, U. (2003). *Dire quasi la stressa cosa: Esperienze die traduzione*. Mailand: Bompiani.

Eco, U. (2009). *Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen*. München: dtv.

Eco, U. (2017). *Yorum ve Aşırı Yorum*. Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Ayrıntı.

Eco, U. (2019). Postille „Sonrası" Alfabeta Dergisi, 1983, sayı 49. İçinde: *Gülün Adı*. 48. Baskı, çev. Şadan Karadeniz, İstanbul: Can Yayınevi.

Eco, U. (2024). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Can.

Görür, İ. (2024). Umberto Eco'nun Örnek Yazar Kavramı Bağlamında Orhan Pamuk'un *Beyaz Kale* Romanının İncelenmesi. Hars Akademi,7 (2), 135-151.

Kußmaul, P. (2000). *Kreatives Übersetzen.* Tübingen 2000.

Özbent, S. (2024). Umberto Eco'nun Çeviri Anlayışı. *5. Bilsel International Ahlat Scientific Researches Congress,* 14-15 Aralık 2024, 159-169.

Tüzer, İ. (2016). Eco'nun "Anlatı Ormanları"nda Bir Gezinti. Arka Kapak, sayı 6, 24-25.

TRANSKÜLTÜREL YAZARLARI ÇEVİRMEK

Prof. Dr. Sueda ÖZBENT
Marmara Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
ORCID: 0000-0002-8526-6662
sozbent@marmara.edu.tr

1. GİRİŞ

Transkültürellik günümüz ağ toplumlarının bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Wolfgang Welsch, Herder'in kültür anlayışının günümüz toplumlarını tanımlamakta yetersiz kaldığını öne sürerek "transkültürellik" kavramını tanımlamıştır. Günümüzde kültürler birbirleriyle iletişim ve temas halinde olduklarından akışkan, iç içe geçmiş ve kendini sürekli yenileyen bir yapıya sahiptirler. Bu durum yazın alanında "dünya yazarı" olarak tabir edilen yazarların, eserlerinin piyasada yer almasıyla görünür hale gelmiştir. Transkültürel yazarlar olarak Haruki Murakami (Japonya-ABD), Yoko Tawada (Japonya-Almanya), Emine Sevgi Özdamar (Türkiye-Almanya), Jhumpa Lahiri (Hindistan-ABD-İtalya), Elif Şafak (Türkiye Birleşik Krallık), Ilija Trojanow (Bulgaristan-Almanya), Herta Müller (Romanya-Almanya), Ishiguro Kazuo (Japonya-Birleşik Krallık), Amin Maalouf (Lübnan-Fransa), Aleksandar Hemon (Bosna Hersek-ABD), Michael Ondaatje (Sri Lanka-Kanada) gibi isimleri sayabiliriz. Transkültürel yazını kültürün ve dilin sabitliğini kıran, çokdilliği estetik bir stratejiye dönüştüren ve okuru anlam üretiminde kültürel boşluklarla yüzleştiren bir yazın alanı olarak tanımlamak mümkündür.

Özdamar Almancanın yapısını, mantığını bozar ve adeta Türkçeleştirir. Almanca okuyan okur, metindeki Türkçe kodları bilmediği için sürekli "boşlukları" algılar. İşte bu boşluklar transkültürel okuma deneyimini şekillendirir. Türk okur bu boşlukları Türkçe ve kültür bilgisiyle doldurur. Metni okuyan her iki okur farklı bir yaklaşım ve deneyim içerisindedir. Çevirmen için zorluklar da tam olarak bu noktada kendini gösterir. Metnin anlamı içerikte değil, dilin kullanım biçimindedir. Çevirmen burada neyin nasıl söylendiğine dikkat etmek ve bunu zor da olsa aktarmaya çalışmak zorundadır. Çevirmen için diller arasında eşdeğerlilik bulmak ve klasik manada "eşdeğerlik" kavramıyla çalışmak oldukça zordur. Bu çalışmada bu zorluğun nedenleri üzerinde durulacak ve "Sahneler ve Çerçeveler Teorisi (scenes and frames)" kullanılarak transkültürlülüğün yarattığı anlamın, zihinde nasıl şekillendiği ve etkinleştirildiği açıklanmaya çalışılacaktır. Transkültürel sahne ve çerçevelerin erek dile ne şekilde yansıtılabildiği veya yansıtılamadığı üzerinde durulacaktır. Yoko Tawada ve Emine Sevgi Özdamar anadilleri dışında Almanca yazan iki yazardır. Bütünce olarak Tawada'nın "Etüden im Schnee" (Bir Kutup Ayısının Anıları) ve Özdamar'ın "Das Leben ist eine Karawanserei - hat zwei Türen - aus einer

kam ich rein - aus der anderen ging ich heraus" (Hayat Bir Kervansaray) romanları ve bu romanların Türkçeye çevirileri seçilmiştir. Charles J. Fillmore'un *sahneler ve çerçeveler (frame semantics)* teorisi, Homi Bhabha'nın *üçüncü alan (third space)* ve Wolfgang Welsch'in *transkültürellik kuramı* temel alınarak, edebi çeviride *çerçeve (frame) kaymaları* ve Shoshana Blum-Kulka'nın *belirtik çeviri* (*explicitation)* süreçlerini kapsayan bir araştırma amaçlanmaktadır.

2. SAHNELER VE ÇERÇEVELER TEORİSİ (CHARLES FİLLMORE)

Sahneler ve çerçeveler semantiği (scenes-frames-semantics) teorisini Charles J. Fillmore 1977'de Chomsky'nin *üretici dönüşümsel dilbilgisi* teorisine tepki olarak geliştirmiştir. Psikolog Eleanor Rosch'un prototip teorisinden etkilenerek dilbilimin disiplinlerarası çalışmalar yapmasını savunmuştur. "Prototip kavramı bir dili konuşan kişilerin gündelik yaşantılarındaki tecrübelerine bağlı olarak belli anlamsal kategorilerin tipik temsilcilerini oluşturmalarına dayanan bir anlayış biçimidir" (Özbent 2022a: 225). Prototipler kültüre bağlı olarak farklılık gösterseler de bireyler çevrelerinde gördüklerini doğal yolla kategorize ederler. Fillmore'un *sahne* (scenes) kavramı okurun zihninde oluşan her türlü kültürel bilgi ve yaşanmışlıkları "… genel olarak insan inançlarının, eylemlerinin, deneyimlerinin ya da fikirlerinin büyük ya da küçük her türlü tutarlı bölümü" (Fillmore 1977: 63; aktaran Vannerem / Snell-Hornby 1994: 186) olarak tanımlar. Fillmore *çerçeve* (frame) kavramını bu zihinsel deneyimleri harekete geçiren dilsel kodlamalar ve "sahnelerin prototipik örnekleriyle ilişkilendirilebilecek herhangi bir dilsel seçim sistemine […] atıfta bulunmak için kullanır" (a.g.e.). *Şema* ise Fillmore'un geliştirdiği 'sahneler ve çerçeveler semantiği' teorisinde kavramsal arka plan bilgisidir. Şema deneyimlerin zihindeki soyut ve tipik organizasyonudur. Çerçeve bu şemanın dilsel yansıması, sahne ise zihinde canlanan bütünsel ve deneyimsel durumudur. Sahneler ve çerçeveler çağrışımlar yoluyla birbirlerini tetiklemektedirler. Fillmore *çerçeve* kavramını, konuşan veya yazan bir kişinin belli durumlarda aktive olan kültürel bilgiyi, süreci ve olayları varsayarak konuştuğu gerçeğine dayandırmaktadır. Zira çerçeve tipik bir durumun şematik mental prezantasyonudur. "Sahneler yalın veya çok boyutlu olabilecekleri için, çerçeveleri bir dilden başka bir dile aktardığımızda çağrıştırdıkları sahneler birebir aynısı olmayabilir" (Özbent 2022a: 226). Çevirmen kaynak metindeki verilen çerçeveleri bilişsel bir süreç sonucunda yorumlar, anlar ve erek dilde ve kültürde aynı sahneleri çağrıştıracak çerçeveleri erek dilde oluşturur. Bu süreçte yazarın oluşturduğu sahneler ile çevirmenin erek çerçevelerle oluşturduğu sahneler uyumlu olmadığı takdirde çeviri hataları kaçınılmazdır.

Fillmore'un bu teorisini ilk olarak çeviribilime uyarlayanlar Mia Vannerem ve Mary Snell-Hornby (1986: 182-198, 1988: 79-81) olmuştur. Çeviride sahneler ve çerçeveler yaklaşımı, metinlerin kültürel bağlamda nasıl anlam kazandığını göstermek için kullanılır. Çeviri kültürel ve bilişsel bir yeniden yapılandırma sürecidir. Sahneler ve çerçeveler, metinlerin anlamını taşıyan temel unsurlar olarak değerlendirilir. Snell-Hornby bu yaklaşımı metinlerin çok katmanlı anlam yapısını açıklamak için benimser. Onlara göre çeviri yalnızca dilsel ifadenin aktarımı değil, kaynak metindeki sahnenin erek kültürde yeniden kurulmasıdır. Çevirmen metnin yüzeysel dilsel yapısının ötesine geçerek, sahnenin kültürel ve bilişsel arka planını kavrayarak, kaynak metni çözümlemeli ve çeviri yaparken anlamın kültürel bağlamda yeniden oluşturma sürecini işletmelidir.

Transkültürel bağlamlarda hiçbir sahne "varsayılan" veya "doğal" değildir. Örneğin "vatan" kavramı Alman kültürel sahnesinde; yer, köken, süreklilik ifade ederken, göçmen veya transkültürel sahnede; hareket, kayıp ve çoklu aidiyet gibi özellikler ön plandadır. Metin birden fazla çerçeve arasında salınır. Çerçeveler kültürel müzakere alanı olup tarafsız değildir; kültürel normları, değerleri ve beklentileri taşır. Transkültürel metinlerde çerçeveler kırılır, ironikleştirilir veya yerinden edilir. Okur yorumlarken çerçevelerini sorgulamaya zorlanır. Çeviri açısından değerlendirdiğimizde yeniden bir çerçeveleme söz konusudur. Örneğin transkültürel bir metinde "yemek" kavramı sadece biyolojik bir ihtiyaç değil, aynı zamanda bellek, kayıp, kültürel aidiyet anlamlarını da taşır. Böylece "yemek sahnesi" genişler, öğün olmaktan öte kimliksel bir çerçeveye dönüşür. Çeviri yaparken bu hususlara dikkat etmek gerekir.

3. TRANSKÜLTÜRELLİK NEDİR?

Transkültürel yazmanın ne olduğunu açıklayabilmek için öncelikle *transkültürel* kavramını açıklamak gerekir. Bu kavram ilk defa 1940 yılında Kübalı Fernando Ortiz tarafından kullanılmıştır. "Küba'nın tütün ve şeker karşıtı ürünü" (Contrapunteo cubano del tabaco y azucar) başlıklı çalışmasında kültürlerin birbirlerini etkileyen düşünme şekillerinin ve algılarının etkileşim içinde olduğunu ve değiştiğini söyler. 1980'den sonra bu kavram tüm dünyada farklı disiplinler tarafından benimsenmiştir. Transkültürellik kavramının bileşeni olan "trans" Latince kökenlidir ve kültürlerin günümüzde eski durumlarının ötesine geçtiğini, değiştiğini artık sınırlarla kısıtlı olmayan, ara bağlantılarla temasta olduklarına işaret etmektedir. "Bu kavram, kültürlerin değişimini, geçişkenliğini, gelişimini, hibritliğini, dinamiğini ve harmanlanmasını kapsaması nedeniyle günümüz kültürlerini açıklaması bakımından daha uygun görünmektedir" (Özbent 2024: 151).

Transkültürel kavramının diğer bileşeni olan "kültür" kullanıldığı

disiplinlere göre farklı tanımlanmaktadır. Samuel von Pufendorf "kültür" kavramını bugünkü anlamına en yakın olarak Latince yazdığı baş eserinde "De jure naturae et gentium libri octo" (Doğa Kanunu ve Uluslararası Hukuk) 1672 yılında (Jaroszynski 2018: 40) kullanmıştır.

> Pufendorf ve Johann Gottfried Herder kültürü akıl ve toplumun insan tarafından şekillendirilmesi ile özdeşleştirerek hümanist bir yaklaşımı temsil etmektedirler. 18. Yüzyılda Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (1784-1791) adlı çalışmasıyla, kültür kavramını etnik temele oturtmuş, toplumsal homojenleşme ve coğrafi sınırlar ile pekiştirmiştir. Herder, kültür kavramını milli temelde konumlandırarak, kültürü birbirlerine karşı sınırları olan, birbirlerini etkilemeyen küreler veya adalar olarak betimlemiştir. (Özbent 2023a: 666)

Herder'in temsil ettiği bu temel yaklaşım *kültülerarasılık, çokkültürlülük, multikültürellik, hiperkültürellik* gibi kavramların da özünde olduğundan günümüz kültürlerini ve kültürler arası cereyan eden etkileşimleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Dünya çapında mevcut çeşitli iletişim olanakları günümüzde *ağ toplumlarını* ön plana çıkarmakta ve coğrafi sınırlar, etnik köken ve kültürel farklılıklar vb. özellikler önemini gittikçe fazla yitirmektedirler. İşte bu yeni oluşumu temsil eden *transkültürellik* kavramını 1992 yılında Almanca literatüre Wolfgang Welsch kazandırmıştır. Welsch'e göre globalleşen dünyamızda kültürler homojen değildir ve kesin sınırları olmadığı gibi etnik olarak izole yapılar değildir. IKF (Institut für Kommunikationsforschung, Luzern) online platformunda *transkültürel* kavramının tanımı aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

> Kültürler homojen ve tutarlı birimler oluşturmazlar, ancak iç içe geçmiş, karışmış ve birbirleriyle ağ şeklinde bağlıdırlar ve içsel olası kimliklerin çoğullaşmasıyla karakterize edilirler. Dolayısıyla Welsch'e göre klasik kültürel sınırları doğal olarak aşan yeni bir biçim aldılar. (IKF 2013: 3f; aktaran Schippel 2014: 212)[1]

Çağdaş Alman filozofu Welsch, Ludwig Wittgenstein'in görüşlerini benimsemiştir. Wittgenstein kültürü soyut ya da genetik bir bağ olarak değil, paylaşılan *yaşam biçimleri* ve *dil oyunları* olarak görür. Bir kültüre ait olmak, o topluluğun gündelik hayatının pratik ve eylemlerine, kurallarına ve iletişim şekillerine katılmak demektir. İnsanların birbiriyle anlaşması, aynı fikirleri savunmalarından ziyade aynı yaşam pratiklerini ve eylem biçimlerini paylaşmalarıyla mümkündür. Kültürler, Herder'in yaklaşımında olduğu gibi keskin ve etnik sınırlarla birbirinden ayrılmış izole adalar

[1] Aksi belirtilmedikçe çeviriler yazar tarafından yapılmıştır.

değildir. Wittgenstein'a göre kültürler birbirlerinin içine geçer, sürekli etkileşir ve net etnik sınırlarla değil, ortak pratik ağlarla birbirine bağlanır. Transkültürel bakış açısına göre küreselleşen dünyadaki kimlikler makro düzeyde kültürlerarası geçişken yapıdadırlar. Küreselleşme, göç ve teknolojik gelişmeler sonucunda tüketim, sanat, bilim ve iletişim pratiklerinde ortak yaşam biçimleri gözlemlenmektedir. Modern kültürde bireylerin kimlikleri yetiştikleri çevre, ilgilendikleri küresel akımlar, ait oldukları meslek grupları, internet kültürü ve pragmatik bir yaşam biçimini yansıtan tercihlerin sonucunda hibrit yapıdadır.

> Bireyler kimliklerini transkültürel geçişler yapabilme kabiliyetine bağlı olarak kendilerine sunulan sosyal ve kültürel seçimleri değerlendirmek suretiyle oluştururlar. Bunun sonucunda kişiler birden fazla kültürün etkisinde kalabilir, başkalarıyla ortak noktalar geliştirerek kendisi için uygun olan seçimleri yapabilir. (Özbent 2024: 152)

Transkültürel anlayış ortak yaşam pratiklerine ve iletişime odaklanır ve kişilerin karşılıklı iletişime geçtiği Homi Bhabha'nın deyimiyle üçüncü *alan (third space)* yaratır. Edward Said ile aynı fikirde olan "Bhabha'nın kültür teorisinde hibritlik (melezlik) düşüncesi merkezidir. Dünya üzerinde hiçbir kültür, hiçbir zaman tek başına ari olarak var olmamış, her zaman başka kültürlerle temas içinde oldukları ortamlar olmuştur" (Özbent 2023b: 231). Bhabha'ya göre "Küresel ve ulusal kültürlerin eşzamanlı olmayan zamansallığı, kıyaslanamaz farklılıkların müzakere edilmesinin, sınırdaki varoluş tarzlarına özgü bir gerilim yarattığı bir kültürel alan -üçüncü alan- açar" (2011: 326). *Üçüncü alan* ne tamamen "bize" ne de tamamen "diğerlerine" ait olmayan, iki tarafın da dönüştüğü, buluştuğu, etnik kökenin önemini yitirdiği ve birlikte var olmanın kurallarının geçerli olduğu dinamik bir zemindir. Transkültürellik, günümüz şartlarında kültürlerin birbirleriyle temas etmeleri sonucunda karıştığı, değiştiği veya birleştiği gerçeğine işaret eder ve oluşan bu yeni alanda var oluş sergilerken transkültürel unsurlar etkin olurlar.

4. TRANSKÜLTÜREL YAZAR

Günümüz şartlarında küresel anlamda bağlantıların önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Transkültürel yazarlar kendi dilleri dışında yazar, aynı zamanda genellikle göçmen kimliğine ve deneyimine de sahiptirler. Bu nedenle birden fazla dil, düşünme ve kültür sistemi deneyimlemiş kişilerdir. Ancak göç edebiyatı ile kıyaslandığında önemli farklar göze çarpar. Göç edebiyatı yer değiştirme deneyimini anlatır, transkültürel yazın ise kültürel yapıların dönüşümünü gözler önüne sererek metin üretir.

Boyut	Göç Edebiyatı	Transkültürel Yazın
Ontoloji	İki dünya (Köken vs. yeni yer)	Çoklu ve iç içe geçmiş dünyalar
Mekân	Ayrışmış (orada / burada)	Akışkan, geçirgen
Kimlik	Bölünmüş kimlik	Çoğul ve akışkan kimlik
Dil	Genellikle tek dil	Çokdilli / hibrit
Anlatı	Deneyim aktarımı	Yapı bozumu / yeniden kurulum
Amaç	Temsil	Dönüştürme
Okur konumu	Empati kurma	Yorum üretme / konum değiştirme
Kültür	Karşılaştırtmalı	İç içe geçmiş
Çeviri	Anlam aktarımı	Çerçeve yeniden yapılandırma

Tablo 1. Göç edebiyatı ve transkültürel yazının farkları

Göç edebiyatı *iki dünyayı; memleket ve yeni dünya şeklinde*, karşıtlık üzerinden anlatır. Transkültürel yazında ise sınırlar kalkar, kategoriler karışır ve *dünyaların karışımı* anlatılır. Mekânın neresi olduğu önemli değildir. Göç edebiyatı coğrafi mekâna sahip iken transkültürel yazın ontolojiktir. Göç edebiyatında dil çoğunlukla araçtır ve bazen *yabancılık* teması işlenir. Transkültürel yazında ise dil parçalanır, yeniden kurulur ve dilin kendisi problem ve oyun alanıdır. Özdamar bilinçli olarak Türkçe düşünür ve Almanca yazar. Tawada ise Almancayı, Alman okura kelimelerin kökenindeki mantığı sorgulayarak yabancı ve melez bir yapıda sunar. Göç edebiyatında iki kültür arasında kalmışlık söz konusudur ve kimlik krizini anlatır. Oysa ki transkültürel yazındaki karakterler birden fazla kültürü temsil eder çözüm üretir. Göç edebiyatında genellikle lineer anlatı, otobiyografik eğilim ve olaylara tanıklık vardır. Parçalı yapı, deneysel dil ve anlamın sürekli ertelenmesi transkültürel yazının özelliklerindendir.



Şekil 1. Transkültürel Yazın ve Göç Edebiyatı Karşılaştırması

Emine Sevgi Özdamar ve Yoko Tawada, biyografik olarak göç deneyimine sahip olsalar da eserlerinin estetik ve poetik özellikleri onları yalnızca "göç edebiyatı" kategorisiyle açıklamayı yetersiz kılmaktadır. Güncel kuramsal yaklaşımlar ışığında her iki yazarın da transkültürel yazın bağlamında değerlendirilmesi daha isabetlidir. Özdamar'da kültürler karşı karşıya değil, iç içe geçmiştir. Türk Alman kültürünü karşılaştırmaz. Kimlik ise sabit değil akışkandır. Kullandığı dil standart Almanca değil, Türkçe'nin izlerini taşıyan norm dışı, gramerin bilinçli olarak kırıldığı hibrit bir dildir. Bununla birlikte, transkültürellik her iki yazarda farklı düzlemlerde gerçekleşir: Özdamar, dilsel ve kültürel hibritlik üzerinden yeni lineer olmayan sözlü anlatı dili kurarken; Tawada ontolojik ve kavramsal sınırları sorgulayarak transkültürelliği daha radikal bir estetik düzleme taşır. Sayılan bütün bu özellikler Welsch'in transkültürellik tanımına uygundur. İki yazar arasındaki bu ayrım, çeviri çözümlemelerinde de belirleyici olup, bu bağlamda Shoshana Blum Kulka'nın (1986) *belirtik çeviri* (*explicitation, Explizierung*) stratejisinin iki yazarda farklı işlevler üstlendiğini söylemek mümkündür. *Belirtik çeviri* "çevirmenin açıklamak amacıyla ya da erek metne yüklenen kısıtlamalar yüzünden, kaynak metinde bulunmayan, ancak kaynak metnin betimlediği **durumsal** ya da **bağlamsal bilgi**den çıkarılabilecek belirli anlamsal detayları erek metne eklediği bir çeviri işlemi[dir]" (Berk 2005: 96). Yazıcı'nın da belirttiği gibi "bu işlem çevirmenin erek ekin okurunu göz önünde bulundurarak kaynak metnin iç ve dış bağlamından 'çıkarıma dayalı' açıklamada bulunması şeklinde tanımlanabilir" (2011: 69).

5. EMİNE SEVGİ ÖZDAMAR VE "DAS LEBEN İST EİNE KARAWANSEREİ" ROMANININ ÖZETİ

Emine Sevgi Özdamar 1946'da Malatya'da doğmuştur. Eserlerini Almanca yazan ilk Türk yazarlardan biri olan Özdamar aynı zamanda tiyatro sanatçısıdır. Ingeborg Bachmann ve Georg Büchner Ödülleri başta olmak üzere birçok uluslararası edebiyat ödülüne sahiptir. 1970'lerin ortalarında Berlin'e taşınır; Bochum ve Doğu Berlin tiyatrolarında oyuncu ve dramaturg

olarak görev yapar. 1990'da yazdığı "Hayat Bir Kervansaray" romanıyla büyük beğeni toplar ve edebiyat dünyasına katkılarından dolayı Almanya Liyakat Nişanı'na layık görülür.

Bu çalışmanın bütüncesini oluşturan romanlardan biri olan "Das leben ist eine Karawanserei. Hat zwei Türen. Aus einer kam ich rein. Aus der Anderen ging ich raus" (Hayat Bir Kervansaray. İki Kapısı var. Birinden girdim diğerinden çıktım) adlı eseri kendi yaşamından izler taşımaktadır. Doğumundan itibaren bir genç kız olana kadarki süreci anlatan başkahraman, dünyayı ve Türkiye'de 1940-1960 yılları arasındaki olup biten büyük siyasi çalkantıları bir kız çocuğunun gözünden, duyduğu sesler, rüyalar, halkın batıl inançları, korkuları ve günlük yaşam tarzları üzerinden bir Türkiye portresini masallarla harmanlayarak anlatır. Yazarın Türkçedeki deyimleri ve atasözlerini birebir Almancaya çevirerek oluşturduğu kendine has üslubu, romana büyülü bir gerçeklik havası katar. Sürekli yer değiştiren bir ailede büyüyen başkahraman nihayetinde ülkesini terk eder. Ancak romanın asıl odağı göçün kendisi değil, göçe zemin hazırlayan kültürel ve dilsel deneyimlerdir. Romanın büyük bölümü Türkiye'de geçmesine rağmen tek kültürü temsil etmez. Anlatıcı aynı anda; Anadolu'nun sözlü anlatı kültürünü, Osmanlı mirasını, modernleşme sürecini, İslami gelenekleri, kent yaşamını, batılılaşma etkilerini bir arada sunar. Bu nedenlerle transkültürellik Almanya'ya gidildiğinde başlamaz; Türkiye'nin kendi içindeki kültürel çeşitlilikte filizlenir.

6. YOKO TAWADA VE "ETÜDEN İM SCHNEE" ROMANININ ÖZETİ

Yoko Tawada 1960 yılında Tokyo'da (Japonya) doğmuştur. Waseda Üniversitesi'nde Rus Edebiyatı, 1982 yılında ise Almanya'ya yerleşerek Hamburg Üniversitesinde Çağdaş Alman Edebiyatı okuduktan sonra doktorasını Zürich'te tamamlamıştır. Almanca ve Japonca yazan Tawada edebi kariyerine çift dilli şiirlerle başlamıştır. 1980'den itibaren çok sayıda roman, öykü, tiyatro oyunu, şiir ve deneme türlerinde eserlere sahiptir. Akutagawa Ödülü, Adelbert von Chamisso Ödülü, Tanizaki Ödülü, Kleist Ödülü ve Goethe Madalyası sahibidir.

Tawada'nın "Etüden im Schnee" (Bir Kutup Ayısının Anıları) adlı eseri bu çalışmanın bütüncesini oluşturan diğer kitaptır. Tawada'nın en önemli transkültürel romanlarından biridir. Roman, Berlin Hayvanat Bahçesi'nde doğan ünlü kutup ayısı Knut'un gerçek hikayesinden esinlenerek kaleme alınmış, gerçek ile kurmaca, insan ile hayvan, bireysel bellek ile kolektif tarih arasındaki sınırları sorgulayan üç kuşaklık bir anlatı üzerine kuruludur. Romanın her bölümü farklı fakat aile bağıyla bağlı bir kutup ayısının yaşamını anlatır. Birinci bölümde Sovyetler Birliği'nde (Kiev) yaşamış büyükanne kutup ayısı; sürgün, aidiyet, dil, yazarlık, kimlik, siyasi sistemler

gibi temaları politik açıdan değil, bir kutup ayısının bakış açısından anlatır. İkinci bölümde anlatıcı Tosca büyükannenin kızıdır. Tosca sirk kutup ayısıdır, hayatının büyük bir kısmını insanlara gösteri yaparak geçirmiştir. Eğitmeni Barbara ile kurduğu ilişki romanın merkezi konusudur. Bu bölüm; insan hayvan dostluğu, bağımlılık, beden, disiplin, sevgi ve performans üzerinde yoğunlaşır. Üçüncü bölümün kahramanı Tosca'nın oğlu Knut'tur. Bu karakter, Berlin Hayvanat Bahçe'sinde doğan Knut'a gönderme yapar ve Tawada gerçek olaylarla kurmacayı bilinçli biçimde iç içe geçirir. Knut insanlar tarafından büyütülür, medyanın ilgi odağıdır ve ünlü olur. Şöhret, kimlik, gösteri toplumu ve insanların hayvanlara bakışı eleştirel biçimde ele alınır. Roman Kuzey Kutbu'ndan, Kiev'e, oradan da Berlin'e uzanan sürekli mekânsal hareketlilik içinde olan, anadilinin ne olduğunu bilmeyen, gerçeküstü olanı şaşılacak ölçüde gerçekçi anlatan, Kafka ve Bulgakov'a göndermeler içeren ontolojik sorunların ustalıkla sorgulandığı sıra dışı bir anlatımı yansıtır. Roman boyunca kimlik sorgulanır; kim insan, kim hayvandır? Kutup ayıları konuşur, düşünür, yazar ve şiir okur. Her kuşak geçmişi farklı biçimde hatırlar. Bellek kişisel olduğu kadar kültüreldir. Roman sürekli sınırları aşar; insan-hayvan, Doğu-Batı, gerçek-kurgu ve otobiyografi-roman arasında gelgitler vardır. Romanın en önemli özelliği transkültürel olmasıdır. Yalnızca kültürler değil türler, kimlikler, diller ve anlatı biçimleri birbirine karışır.

7. ÖZDAMAR VE TAWADA'NIN İKİ ESERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OKUMASI

Transkültürlülük, anlamların nereden geldiğini ve nasıl iç içe geçtiğini açıklar. Sahneler ve çerçeveler teorisi ise bu anlamların zihinlerimizde nasıl örgütlendiğini ve etkinleştirildiğini açıklar. Transkültürlülük sahnelerin tek kültürlü ve sabit olmadığını, aksine parçalı, melez, birbiriyle rekabet halinde ve bağlama göre değişken olduğunu gösterir. Transkültürel metinler ve çeviriler, kültürel olarak farklı sahne ve çerçeveleri eşzamanlı ya da kaydırılmış biçimde etkinleştirebilir. Bu durum anlamın istikrarsız, çokanlamlı ya da yeniden yapılandırılmış hâle gelmesine yol açar. Anlamlar dinamiktir ve örtüşme, geçiş, göç ve çokdillik süreçlerinde oluşur. Kaynak metin çoğu zaman melez bir çerçeveyi etkinleştirir. Erek kültürde bu çerçeve birebir karşılık bulmadığında çerçeveyi uyarlamak (adaptation), açıklayıp yerlileştirmek (domestication) veya bilinçli olarak yabancı bırakmak (foreignization) yöntemlerine başvurulabilir.

Transkültürlülük ve sahneler-çerçeveler teorisinin birlikte incelenmesi kültürel melezliğin yalnızca toplumsal değil, aynı zamanda bilişsel bir süreç olarak da analiz edilmesini sağlar. Birden fazla kültürel çerçeveyi etkinleştiren transkültürel metinler, bu çerçevelerin üst üste binmesine, çatışmasına veya yeniden yapılandırılmasına neden olur. Bu bağlamda

çeviri, yeniden çerçeveleme süreci olarak görünür hale gelir.

Eserlerin kapak görselleri ve Almanca Türkçe isimlerinin de bu kapsamda incelenmesi gerekir: Öncelikle kapak tasarımları genellikle yazarların kendi kararları değil, yayınevinin pazarlama endişesiyle eseri okura sunma politikasıdır. Özellikle ön kapaklar Alman ve Türk yayınevlerinin romanı hangi okuma çerçevesinde erek okura nasıl sunduğunu gösteren yan metinlerdir (Paratexte). Ayrıca ön ve arka kapak yan metinleri okurun kitabı satın alıp almamasını etkileyen en önemli faktörlerdendir.

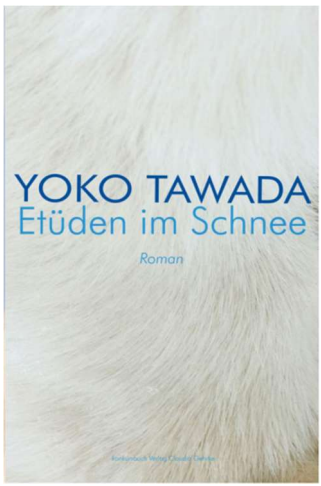
Özdamar'ın Kiwi Yayınevinden 1992'de basılan romanının kapak tasarımı basıldığı dönemin eğilimine uygun, oldukça sade, tipografik ve Çağdaş Alman Edebiyat kimliğini öne çıkaran yapıdadır. Yazarın ismi dışında kültürel açıdan okura herhangi bir özel mesaj verilmemektedir. Okur görseli incelediğinde oluşan çerçeve; yazarın göçmen yazar, romanın Çağdaş Alman Edebiyatı alanında deneysel, dil ve kimlik romanı olduğudur. İletişim Yayınevinden basılan görselde daha sıcak renkler, neresi olduğu tam olarak anlaşılmayan, sıra evlerin ve elektrik tellerinin tam seçilemeyen, ama merak uyandıran, Anadolu'yu çağrıştıran bir panorama görülmektedir. Türkçe kapak

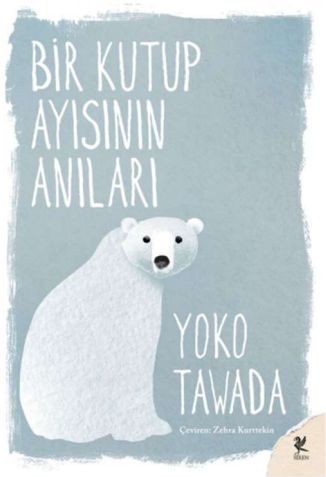




baskısı okurla kültürel yakınlık oluşturan çerçeveyi; Anadolu, aile, anılar, köken gibi unsurlarla kurar. Alman okur için merak uyandıran yabancı bir kültür söz konusu iken Türk okur için kültürel tanışıklık vardır. Gérard Genette'e göre kapak okurun karşılaştığı ilk yan metindir. "Yan metinler bir metni çevreler, fakat asıl metnin parçası değildir" (Özbent 2022b: 60). "Bununla birlikte, bu metin yazar adı, başlık, önsöz ve görseller gibi sözlü ya da sözsüz unsurların eşlik etmediği bir şekilde tek başına ortaya çıkmaz" (Genette 2021: 9; aktaran Özbent a.g.e.). Alman baskısında yan metin yabancı kültürü edebiyat olarak sunar. Türk baskısında yan metin tanıdık

kültürü anı olarak sunar. Böylece aynı roman iki ülkede iki farklı okuma beklentisi üretir. Almanca baskının kapağının çerçevesi "farklı kültürü keşfet", sahnesi "merak, yabancılık ve yeni kültürel şemalar oluşturma" üzerinedir. Türkçe kapağın çerçevesi "bu senin kültürün", sahnesi "hatırlama, aidiyet ve nostaljidir". Dolayısıyla aynı roman okunmadan önce bile iki farklı sahne oluşturmaktadır. Alman baskısı transkültürelliği "öteki kültürle karşılaşma"; Türk baskısı ise "kendi kültürüne dışarıdan yeniden bakma" olarak sunar. Alman baskısı, romanı çağdaş Alman Edebiyatı içinde kültürlerarası bir anlatı olarak konumlandırırken; Türkçe baskı aile, çocukluk ve kültürel hafıza çağrışımlarını güçlendirerek yerel okurun deneyim alanına yaklaşır. Sonuç olarak kapak tasarımı, yalnızca estetik bir unsur değil, okurun zihninde ilk bilişsel sahneyi kuran yan metin çerçevesi olduğu söylenebilir ve çevirinin bir parçasıdır.





Tawada'nın romanının Almanca baskısının kapak görseli sade, belirsiz ve yoruma açıktır. Kapakta hayvan postuna benzer, ne olduğu tam seçilemeyen, edebi kimliği ön plana çıkaran, minimalist bir görsel yer alır. Türkçe baskıda ise kutup ayısı net bir şekilde görülür ve bu karakter anlatıcı olarak ön plandadır. Almanca baskıda okur Çağdaş Alman Edebiyatı alanında deneysel bir roman, çok katmanlı bir anlatı içeren edebi bir metin çerçevesi algılar. Anlatıcının kim olduğu kapak tasarımında bulunmamaktadır. Almanca okur ilk sayfaları okuduktan sonra anlatıcının ayı olduğunu öğrenir. Türkçe baskının çerçevesi bize kutup ayısının romanın baş kahramanı olduğunu, anılarını anlattığını kapak görseli ile açıkça söyler. Bu yaklaşım okurun romana girişini kolaylaştırsa da ilk anda yarattığı ontolojik belirsizliği biraz azaltır.

Çeviri sadece metin düzeyinde gerçekleşmez; yan metinler erek kültürde anlam üretiminin önemli bir bileşenidir. Kapak tasarımı yalnızca estetik bir

unsur değil, okurun zihninde ilk bilişsel sahneyi kuran yan metinsel çerçeve olduğu söylenebilir. Böylece transkültürellik yalnızca metin içinde değil, metni kuşatan görsel editoryal tercihler aracılığıyla da yeniden inşa edilir.

Yayımlanan kitapların okur ile ilk karşılaşmalarında romanların başlıkları da son derece önemlidir. Özdamar'ın "Hayat bir kervansaray" metaforu Türk İslam kültüründeki "geçicilik, yolculuk, misafirlik ve dünya hayatının faniliği" sahnesine dayanır. Romanını Almanca kaleme alan Özdamar, Türkçe düşünce kalıbıyla bu sahneyi "Das Leben ist eine Karawanserei" biçiminde doğrudan korur, kültürel çerçeveyi Almanca dilsel çerçeveye taşır. Çerçeveyi yabancılaştırıcı biçimde oluşturarak Türk kültürel sahnesini Alman okura açar. Bu Snell-Hornby'nin vurguladığı "yeniden sahneleme" sürecinin örneğidir. Bu sahne okurun zihninde Almancaya da girmiş olan ödünçleme "Karawanserei" ile canlanır. Alman okur için bu yabancı kelimenin çağrıştırdığı "egzotik, doğu kültürü, yabancı anlatı…" gibi anlamlar söz konusu olmakla beraber evrensel bir metafordur. Böylece sahne korunur (kültürel, deneyimsel anlam alanı, Türk yaşam felsefesi, geçicilik) ve çerçeve (dilsel biçim, anlatı kalıbı, metaforik yapı) yeniden biçimlendirilir. Başlığın devamında "İki kapısı var, birinden girdim, diğerinden çıktım" denmektedir. Bu söz Türk okurunda Aşık Veysel'i çağrıştırır. Özdamar yine yabancılaştırıcı biçimde "hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus" çerçevesiyle Türkçe metaforu Almancaya taşır. Alman okur için "Karawanserei" kelimesi egzotik kültürel çağrışım yaratsa da sahnenin anlamı yani "yaşamın geçiciliği", evrenseldir. Eseri Almanca okuyan Türk okurlar burada kendilerini tanıdık bir sahnede bulur ve belki de bu çerçeve kırılmasını yadırgar. Almanca bilen Türk okur için her iki çerçevenin ve sahnenin aktif olması çerçeve katmanlaşmasına yol açar. Alman okura kıyasla sahne Türk okuruna aşinadır, bilişsel olarak iki türlü gözünde canlandırarak, katmanlaşma nedeniyle çerçeveyi komik algılayabilir. Türkçeye çeviren çevirmen bildik sahneyi ve kültüre yerleşmiş hazır çerçeveyi kullanır. 'Kervansaray', 'kervan' ve 'deve kervanı' gibi kelimeleri metin içinde kullanarak çerçeveyi devam ettirmek adına romanın başlığına atıfta bulunur.

Tawada'nın Almancada seçtiği "Etüden im Schnee" başlığındaki "Etüden" kelimesi özellikle müzikte "teknik alıştırma, bir sanatçının ustalığını geliştirmek için yaptığı tekrarlar" anlamına gelir. Tawada bu kavramı öğrenme, deneme, tekrar şeklinde bilişsel süreç içeren bir sahneye dönüştürür. Bu sahne bir varlığın, bir eylem biçimini deneyimlemesi ve anlam üretmesi olarak yorumlandığında; Fillmore'un *sahne* kavramındaki gibi deneyimsel bir durumu anlatır. "Karlar içinde" (im Schnee) çerçevesi sahnenin duyusal ve kültürel çerçevesini oluşturur. Kar hem soğukluk hem de saflık metaforudur. Aynı zamanda sessizlik ve izlerin silinmesi anlamlarını taşır. Bu çerçeve, sahnenin bilişsel ve duyusal yapısını belirler.

Öğrenme süreci, beyaz bir boşlukta, yani dilin ve kimliğin sıfır noktasında gerçekleşir. Tawada çerçeveyi karın sessizliğiyle çevrelenmiş bir öğrenme süreci olarak belirler. Okur özne hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmaz. Buradaki sahne "öğrenme, deneme, kimlik arayışı; çerçeve ise karın sessizliği, beyazlık, saflık ve izolasyon. Yani "Etüden im Schnee" için sessizlikte yapılan kimlik alıştırmaları denebilir. Başlığın çevirisinde "Etüden" yerine "anılar" tercih edilmesi sahnenin "öğrenmeden" "hatırlamaya" kaymasına sebep olur. Böylece çevirmen sahnenin zaman yönünü değiştirir. Tawada'da sahne "şimdi ve süreç" iken Türkçede sahnenin bilişsel yapısı "geçmiş ve sonuç" haline dönüşür. Kar ile ilgili tüm özellikler kaybolur "Bir Kutup Ayısının Anıları" başlığı mekânı değil özneyi öne çıkarır; çerçeve duyusal ortamdan anlatıcı kimliğine kayar. Vannerem ve Snell-Hornby'e göre bu durum çerçevenin yeniden biçimlendirilmesi değil, yer değiştirmesidir. Çevirmen sahneyi ve çerçeveyi farklı bir eksende kurmuş okuru da farklı bir okumaya yönlendirmiştir. Bu durum sahne-çerçeve dengesinin bozulması demektir; metnin bilişsel derinliği azalır, anlatısal yönü güçlenir.

Özdamar'da Almanca içine yerleştirilmiş Türkçe düşünme kalıpları, birebir çevrilmiş atasözleri ve deyimlere rastlanır. Örneğin, Türkçedeki "gözümün nuru" (Türkçeyi hissettirecek şekilde 'mein Augenlicht' EÖ[2]: 61) "yüreğim kalktı" (Almanca karşılığı olmamasına rağmen Türkçedeki duygu yoğunluğunu korumak için 'mein Herz ist hochgekommen' EÖ: 378), "kafamı ütüledin" (deyimsel mizahı korumak için bunu 'du hast meinen Kopf gebügelt' EÖ: 178), "ağzını bıçak açmıyordu" (kein Messer konnte seinen Mund aufmachen EÖ: 362) … gibi deyimleri sözcüğü sözcüğüne çevirerek, zaman zaman Türkçe sözler kullanarak Alman okur için yabancı, anlaşılması güç, absürt, grotesk, fakat bir o kadar da büyüleyici hibrit bir dil ile *üçüncü alan* yaratır. Yazarın bu melez üslubu, iki dil arasındaki kültürel sınırları kaldıran, kendine has, şiirsel bir çeviri tekniği şeklinde edebiyat dünyasında yenilik olarak kabul edilmiştir. Örneğin "bügle nicht meinen Kopf (ÖE: 178)" (kafamı ütüleme) çerçevesi Almancada "bügeln" yani "ütü yapmak" çerçevesi ile Türkçedeki sahne çakışır. Alman okurda yanlış sahne tetiklenir, fakat metinin bağlamından bunun psikolojik bir duruma işaret ettiğini çözmek zorunda kalır. Ancak Özdamar okura doğru sahneye ulaşması için ipuçları verir: "Wenn eine Nachbarin etwas länger zu erzählen hatte, sagte sie vorher: 'Fatma Hanım, heute bin ich gekommen, ihren Kopf zu bügeln' (EÖ: 178). Kültürel ve bilişsel kaymaya örnek olarak "mein Augenlicht (EÖ: 61)" (gözümün nuru) deyimi incelendiğinde; Almanca

[2] EÖ eserin kısaltma olarak kullanımı: Emine Sevgi Özdamar (1992). Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus". Köln: KiWi.

çerçevede tıbbı anlamda görme yetisini anlatan sahne söz konusuyken Alman okur romanın bağlamından bu çerçevenin sevgi ve şefkat sahnesi olduğu çıkarımını yapar. Böylece okur rasyonel tıbbi çerçeveden, oryantal ve duygusal bir sahneye zorunlu bir bilişsel geçiş yapar.

Özdamar, Türkçe düşünüp, duygusal refleksleri, kültürel kodları koruyarak adeta Türkçe çerçeve ile Almanca yazmaktadır. Almancanın rasyonel ve soyut yapısında son derece canlı, masalsı ve hafızada canlanan sıra dışı sahneler oluşturur. Alman okura adeta meydan okuyarak, biraz da tiyatrocu kimliğinden kaynaklanan, Brecht'in yabancılaştırma efektini çağrıştıran, alışılmış bir Almanca ile değil, sentaks kurallarını ihlal eden, Türkçe cümle yapısını (özne-nesne-yüklem) Almancaya uygulayan bir tutum sergiler. Özdamar, Türkçe sahneleri Almanca çerçevelerle anlatarak bilinçli bir 'sahne ve çerçeve kayması' yaratır. Almancanın çerçeveleriyle tamamen Türk kültürüne ait yaşantıları, batıl inançları, mutfak kültürünü ve beden dilini sahne olarak yerleştirir. Örneğin Almanca metinde karanlık vakti horoz Türkçede tasvir edildiği gibi "üüüüüüüürrrüüüüüü" şeklinde öter. Babaanne ("Jetzt werden sie ihm seinen Kopf abschneiden. Ein am Abend schreiender Hahn bringt unglückt" (EÖ:73)) "şimdi kafasını kesecekler. Akşam öten horoz uğursuzluk getirir" der. Alman kültüründe böyle bir inanış yoktur, okur bu çerçeveyi genel kültürüne dayanarak çözümlemek zorundadır. Türkçe kelimeleri bazen açıklayarak bazen de açıklamadan anlatının içine ip uçları saklayarak kullanır: "In dieser religiösen Straße gab es keine **Elektrik**, es brannte eine Gaslampe an der Wand, unter diesem Gaslampenlicht sprachen Ayşe und Fatma über **Memurs**, ihre Schatten spielten an der Wand ein Schattenspiel… **Elektrik** ist eine Ketzererfindung" (EÖ:67). 'Memur' kelimesini birkaç cümle önce 'Bürokraten' olarak açıkladığı halde 'elektrik' kelimesinin Almancanın kurallarına uygun olarak büyük harfle yazar fakat açıklamaz. Anlamı erteleyerek okurun kelimenin anlamını kendisinin bulmasını ister. Alman okur bu yeni hibrit üslubu okurken duraksar, yadırgar ve metne yabancılaşır. Normal şartlarda bir dili konuşurken çerçeve ile sahne örtüşür. Özdamar Almanca cümleleri okurun alışık olduğu Almanca çerçevede değil, Türkçe düşünme sırasıyla, devrik cümle kurarak okuru Türkiye'deki konuşma sahnesinin ritmine fırlatır.

Metindeki Almanca ifade (Kırılan Çerçeve)	**Alman okurun zihninde tetiklenen sahne**	**Özdamar'ın hedeflediği kültürel sahne**	**Sahne kayması**
In dieser religiösen Straße gab es keine **Elektrik**, es	Alman okurun kelime benzerliği (Elektrizität) üzerinden burada	Anlatıcının çocukluk dönemine denk gelen zaman	Anadolu'nun geri kalmış köy manzarası olan, geri

brannte eine Gaslampe an der Wand, unter diesem Gaslampenlicht sprachen Ayşe und Fatma über **Memurs**, ihre Schatten spielten an der Wand ein Schattenspiel […] **Elektrik** ist eine Ketzererfindung" (EÖ:67)	saklı olan anlamı çıkarım yaparak sahne oluşturması beklenmektedir. 'Gaslampe' (gazlambası) ile anlatılmak istenen desteklenmekte ve yoksulluk vurgulanmaktadır. 'Memur' daha önce metinde 'Bürokraten' olarak açıklanmıştır. Anlam ertelenir. 'Dindar sokak' Türk kültürünü ve İslamiyet'i bilmeyen okurda belirsiz, geri kalmış mahalle sahnesi çağrıştıracaktır.	diliminde, Memur olmanın sıra dışı olduğu, elektriğin bile olmadığı gaz lambasında somutlaşan fakir bir mahalle sahnesi.	kalmış zihniyette insanların olduğu sahneden şehrin fakir bir mahalle sokağına geçiş.
[…] vielleicht ist dieser Vogel meine verstorbene Mutter, sie hat Hunger und hat keine **Zunge**, das zu sagen (EÖ:12). Spinnen […] **wir töteten sie nicht**. Mein Vater […] sagte uns, sie sei unser gestrobener Bruder. Ich ging an meinem **Spinnenbruder**	Alman kültüründe ölmüş kişilerin sevimli küçük hayvanlar şeklinde insanlara göründüğü yönünde bir tasavvur yoktur. Okur bu anlatılanları komik olarak değerlendirip gözünde absürt bir sahne canlandıracaktır. Metnin ilerleyen sayfalarında tekrar eden	Hedeflenen ölmüş aile bireylerinin temasa geçtiği hayal edilen duygusal bir sahnedir. Türk kültüründe dini bir olaya dayanan örümcekleri öldürmeme eğilimini Türk okur bilir ve bilişsel olarak bağlantı kurar.	Komik ve gerçek ötesi bir sahneden duygusal ve Anadolu insanının inanışını temsil eden sahneye geçiştir.

vorbei (EÖ: 27).	benzer sahnelerle ertelenen anlamın yakalanması beklenmektedir.		
Friedhofskatzen […] saßen da mit ihren Mündern ohne **Zunge** (EÖ: 19). […] fremden Dialekt, den ich aus dieser anatolischen Stadt unter meiner **Zunge** mitgebracht hatte (EÖ: 53). Ma-şallah, deine **Zunge** weiß nicht, was Schweigen ist (EÖ:93). […] er hat nichts als eine süße Zunge (EÖ: 167). Der Vogel **Zümrütü Anka** kriegte eine Zunge und sagte […] (EÖ: 183).	Yazar organ olan 'dil' ile konuşulan 'dil'i her iki anlamda kullanır. Türk kültüründe yerleşik inanışa göre hayvanlardan dilsiz olarak bahseder. Okur eskimiş olsa da Almancada da olan bu kullanımlar arasında gidip gelen sahneler kurar. Zira 'Sprache' konuşulan dil anlamında anlayıp kurduğu sahneyi yeniden kurgulamak için dikkatli okumak zorundadır. Zümrütü Anka metinde açıklanmadığı için okurun kafasında herhangi bir kuş ismi gibidir.	Türkçede konuşulan dil anlamında bir başka kelime olmadığından hedeflenen, sahnenin anlamın doğru yorumlanarak kurulmasıdır. Türk okur buna alışıktır ve Alman okura kıyasla Zümrütü Anka kuşunun ne olduğunu bilir.	Alman okurun 'Zunge' kelimesinin iki anlamda kullanıldığını algılayarak sahneler arası geçiş yapması beklenmektedir.
Großmutter, der Geist war da, eine Frau. Großmutter sagte: "Sie heißt **ALKARISI**."	Alman okur için 'Geist' gotik edebiyatta ve günlük dilde doğa üstü varlık, hortlak ve ruhları	Türk kültüründeki lohusa kadınlara musallat olan, lohusalık	Hortlak sahnesi, Anadolu'nun dinsel ve psikolojik bir doğum

(EÖ: 17)	çağrıştırır.	psikozunun ve bebek ölümlerinin somutlaştırılmış hali olan cin veya kötü ruh sahnesi.	mitolojisine kayar. Okur kötü ruhların yarattığı bir korkudan antropolojik korkuya geçer.
Als wir wegfuhren, sagte mir Tante Müzeyyen, ich sei die Mitte ihrer Lunge. Es war ein großes Liebeswort, die Mitte der Lunge zu sein. Ciğerimin içi. Ich sagte ihr, sie sei noch tiefere Mitte meiner Lunge. (EÖ: 206)	Alman okur için bu tür bir şefkat ifadesi absürt, grotesk ve sıra dışıdır. Okur açıklamalardan şefkat ifadesi olduğunu anlasa da, çerçeve çok yabancı olduğundan bilişsel olarak bu sahneyi gözünde canlandırıp anlamlandırması zordur. Yazar doğu kültüründe duygusallığın farklı ifade edildiğini vurgular.	İçten bir sevginin ve şefkatin olduğu samimi bir sahne.	Okur mantıksız, absürt bir sahneden sevgi dolu bir atmosferin hâkim olduğu sahneye geçer.
Großmutter deine Hände sollen gesund bleiben, du hast für mich einen Truthan gebraten” (EÖ: 240) (Eline sağlık)	Alman kültüründe böyle bir ifade kullanılmaz ve “sağlıklı kalmak” (gesund bleiben) ifadesi tıbbı anlamda bir sahne çağrıştırır.	Yemek yerken yapılan geleneksel bir teşekkür. (Alman kültüründe başka bir söylemle teşekkür edilir.)	Ellerin sağlıklı kalması dileği yemeği yapana teşekkür etme sahnesidir. Sağlık sahnesinden teşekkür sahnesine geçiş amaçlanır.
Meine Mutter und Onkel	Yemek ismi verilmeden tarifi	Yemeğin yapılışından	Belirsiz bir yemekten

setzten sich vor die großen Schüsseln auf den Boden und machten ihr traditionelles Essen aus Weizengrütze. … er zerquetschte die Weizengrütze und das Hackfleisch… es schmeckte gut. (EÖ: 331)	verilerek kültürel belirtik çeviri yapılır. Geleneksel bağlam içinde Alman okur her ne kadar sahneyi gözünde canlandırsa da nasıl bir yemek olduğunu tam olarak anlayamaz.	kültürel bağlamda çiğ köfte yapılan bir sahne canlanır.	geleneksel çiğ köfte yapılışına geçiş.
Dein Mund soll gesund bleiben. (EÖ: 243, 250) Der Mund deiner Mutter soll gesund bleiben. Das hat sie gut gemacht. (EÖ:377) (Ağzına sağlık)	Aynı şekilde tıbbı manada bir çağrışım yapar. Bu ifadenin Almancada ve Alman kültüründe karşılığı yoktur. Romandaki 2. ve 3. kullanımda hikâyeyi anlatan kişiye bu sözün söyleniyor olması üst üste gelen sahneler nedeniyle örtük de olsa okura bir ipucu verir ve okur anlamı yeniden kurgular. Ancak yine de net bir sahne oluşmaz. Anlamın ertelenmesi söz konusudur.	Doğru ve güzel bir laf söylendiğinde memnuniyet sahnesi.	'Ağzına sağlık' memnuniyet ve teşekkür sahnesi yaratır. Özdamar romanında açıklamadan üç kez kullanır. Okurun sağlık sahnesinden teşekkür sahnesine geçişi amaçlanır.
Abends kam er und saß da, und kein Messer	Bıçak ile ağzın açılmıyor olması Alman okuruna	Kişinin hiçbir şey söylemiyor ve içine	Zorlama, hatta kaba kuvvet kullanma

konnte seinen Mund aufmachen. EÖ: 362) (Ağzını bıçak açmıyordu)	tamamen yabancı bir ifade ve bıçak ile kişinin zorlanması gibi bir sahne çağrıştırır.	kapanmış olduğunu anlatan bir sahne.	sahnesinden psikolojik olarak bozuk bir ruh halinin anlatıldığı sahneye geçiş söz konusudur.

Tablo 2. Sahne ve çerçevelerin karşılaştırması

Özdamar Almancada olmayan örneğin; "Baumwolltante (pamuk teyze), Stinkvatertochter (kokanbabakızı), Beschneidungsmann (sünnetçi), Spinnenbruder (örümcek erkek kardeş), Geduldstein (sabır taşı), Tüllkleider (tül elbiseler), himmelaugig (gök gözlü), Ach-Stimmen (ach sesleri)" gibi kelimeleri öyküntü yaparak neolojizm veya ad hoc (amaca özel, geçici) olarak nitelendirebileceğimiz kelimeler türetir. Anlatıcı, eşine Erol Flayn adını verir. Metinde Chevrolet, Humprey Pockart, Clark Gable (bıyığı) gibi isimler, evde Frank Sinatra'nın plağının çalınması ve sinemaya gitmeleri batılılaşmaya özenti ve transkültürel unsur olarak karşımıza çıkar. "Kara tren" Türk edebiyatında ayrılık, özlem, gurbet, hüzün ve bilinmeze yolculuk anlamındayken Türklerin 60'lı yıllarda işçi olarak Almanya'ya gitmesini de simgeler. Özdamar yine öyküntü yoluyla 'schwarzer Zug' şeklinde Almancaya aktararak bu hissiyatı yansıttığı sahnelerle aktarmaya çalışır ve sürekli bir yer değiştirme söz konusudur. Özdamar Türkçe düşünüp Almanca yazarken adeta sürekli belirtik çeviri yapmaktadır. Alman okura Türkçe öğretme çabasında olduğu izlenimi yaratır. Romanda çok sayıda özellikle babaannenin ağzından sözlü anlatı geleneğinin yaşatıldığı, örtük duyguların aktarıldığı pasajlar vardır. Bunların çoğu dini konularla veya batıl inançlarla ilgilidir. Özdamar bu kalıpları, Türkçe düşünmeyi ve Türkçe sözleri hatta Arapça duaları Almancanın içinde kullanarak dilin yapısını değiştirir ve hibrit bir dil yaratır. Bazılarını metin içinde açıklar bazılarını açıklamaz ve okurun keşfetmesini anlamlandırmasını ister.

Yoko Tawada'nın eserinde üç kuşak kutup ayısı anlatıcı vardır. Onlar aile bağı ile bağlı, sirkte çalışan veya çalışmış ve insanların içinde yazar olarak varlıklarını sürdüren canlılardır. Anlatıcının kutup ayısı olması okurda öncelikle vahşi doğa, buz, hayvan, avlanma ve içgüdü çerçevelerini beklentisine neden olur ve roman bunu sürekli erteler. Tawada bu çerçeveyi kırar; kutup ayısı yazar, düşünür, otobiyografi kaleme alır, konferanslara katılıp fikir beyan eder ve politik olayları yorumlar. Tawada böylece mevcut çerçeveyi kırar, yeni bir çerçeve oluşturur. Tawada'nın eserinde okur, kutup ayısı nasıl roman yazabilir sorusuyla yalnızca kültürel değil, ontolojik bir ihlali sorgular. Özdamar transkültürelliği dilsel hibritlik üzerinden; Türkçe, Almanca, Arapça, Anadolu sözlü kültürü ve Alman roman geleneğini

harmanlayarak kurar. Tawada ise transkültürelliği insan, hayvan, gerçek, kurgu, doğu, batı arasındaki sınırların çözülmesi üzerinden ontolojik hibritlik yaratarak kurar. Özdamar'ın metninde okur yeni kültürel şemalar öğrendikçe Türk kültürü hakkında bilgi sahibi olur ve metin git gide daha anlaşır hale gelir. Tawada'da ise her yeni bölüm eski şemayı bozduğu için okur tam bir şema oluşturamaz.

Tawada Japonca düşünme biçiminden esinlenen bir dilsel çerçeveyle Almanca yazmakla birlikte bu 'Japoncadan çevrilmiş Almanca' değildir. Tawada'nın eksofonik (ana dili dışında yazılan) yazını Almancayı alışılmış kullanımından uzaklaştırır ve Japonca ile Almanca arasındaki dilsel-kavramsal farkları görünür kılar. Tawada 2002'deki Dakar Sempozyumu'nda ilk kez Robert Stockhammer'den duyduğu *eksofoni* kavramının sadece göçle sınırlı kalmayan, 'ana dilin boyunduruğundan ve sınırından tamamen kaçmak' anlamına gelen çok geniş, özgürleştirici bir durum olduğunu anlar ve poetikasının merkezi unsuru haline getirir. Tawada daha sonra yazdığı birçok denemelerinde[3] Japonca ile Almanca arasındaki farkların yazma biçimini etkilediğini açıkça belirtir. Dilin belirli bir milletin veya ulus-devletin tekelinde olduğu fikrine karşı çıkar. Yazarların anadillerinden koparak akışkan ve sınırsız bir kimlik alanı yaratabileceğini ve dillerin arasında göçebe ve hibrit bir konumda durabileceğini savunur.

Almanca eserlerinde Japon dilsel ve bilişsel alışkanlıkların izlerini görmek mümkündür. Bunu en iyi gösteren gösterge ise olaylara Alman edebiyatındaki alışılmış perspektiften değil, dışarıdan bakan bir bilinç aracılığıyla yaklaşmasıdır. Tawada'nın üslubunun başlıca özelliklerden biri öznenin her zaman dikkat merkezinde olmamasıdır. Zira Japoncada özne bağlamdan anlaşılabildiği için sık sık düşürülebilmektedir. Almancada çoğu anlatıda özne oldukça belirgindir. Pajević'e (2021) göre Tawada'nın Almancası Alman dilinin yerleşik özne merkezli algısını görünür hale getirir ve onu yabancılaştırır. Tawada "Abenteuer der deutschen Grammatik" adlı eserinde Almancadaki 'ich' (ben) zamiri ile olan ilişkisinden söz eder:

> Japoncadaki 'ich' kavramının Almanca 'ich'ten farklı olduğunu iddia eder. Bunun nedeni, öznellik ve anlam konusundaki farklı geleneklerde yatmaktadır. Örneğin 'haiku'da gözlemci bir "ben" yoktur; görmek ile görülmek arasında, özne ile nesne arasında bir ikilik yoktur. Bir 'haiku', gözlemci kişi olmaksızın yalnızca bir anı tasvir eder. Japoncada "ben" anlamına gelen pek çok kelime vardır; her biri farklı bir kimliğe, farklı bir statüye veya farklı bir cinsiyete işaret eder. Almancada ise "ben" sadece "ben"dir; bu kelime, o kişinin

[3] Tawada (1998). Verwandlungen. Tübinger Poetik Vorlesungen Konkursbuchverlag. Tawada (2003, 2025). Exophony: Voyages Outside the Mother Tongue. USA: New Directions Publishing / UK: Dialogue Books.

tüm özelliklerinden bağımsız olarak yalnızca konuşan kişiye atıfta bulunur. (Pajević 2021: 178)[4]

Tawada'nın anlatılarında dikkat odağı sıklıkla bireysel öznenin iç dünyasından nesnelere, bedenlere, hayvanlara ve algısal süreçlere kaymaktadır. Pajević (2020, 2021) ve Anderson'ın (2019) belirttiği üzere, Tawada'nın eksofonik Almancası yerleşik Alman anlatı kalıplarını yabancılaştırmakta ve okurun dikkatini özne psikolojisinden dilsel ve algısal ilişkilere yöneltmektedir. Pajević (2021) Tawada'nın yazılarını Alman dilinin ve Alman dünya görüşünün bir tür dışarıdan gözlemlenmesi olarak değerlendirir. Pajević'e göre Tawada, Japoncadan gelen farklı bir dilsel örgütlenme sayesinde Almancanın düşünme kalıplarını görünür kılar. Bu durum, Japonca pragmatiğinde ve söylem yapısında sıklıkla vurgulanan bağlam merkezli anlam üretimiyle karşılaştırılabilir. Ancak burada söz konusu olan doğrudan bir Japonca aktarımı değil, Japonca ve Almanca arasında hareket eden transdilsel bir yazın pratiğinin ürettiği bilişsel ve estetik bir perspektiftir. Ayrıca Almanların kendi dillerini 'yeni gözlerle' görmesini sağladığını özellikle belirtir. "Örneğin, Almancada bir kurşun kalemin eril cinsiyete sahip olduğunu fark ettiğinde yaşadığı mahcubiyeti anlatır – Japoncada cinsiyet ayrımı yoktur – dünyanın bu şekilde cinsiyetlendirilmesi onun için utanılacak bir şeydir (Tawada 2011: 9–12)[5] (aktaran Pajević 2021: 174). Anderson (2019), Tawada'nın eksofoni pratiğini incelerken özellikle 'yabancının okuması' ve 'alışıldık olanı tuhaflaştırma' üzerinde durur. Tawada okurunu, dili ve kültürü yeniden okumaya zorlar. Böhm'ün çalışmaları da (2020, 2021) Tawada'nın anlatıcılarının iki kültür arasında yer alan *liminal* (eşikte duran) bir konumdan konuştuğunu ve bu nedenle hem Japon hem de Alman kültürel çerçevelerini sorgulayabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Tawada'nın Almancası, yalnızca ikinci bir dilde yazılmış bir edebiyat örneği değil; Alman ve Avrupa gerçekliğini yabancı bir bakış aracılığıyla yeniden çerçeveleyen transkültürel bir yazın şekli olarak değerlendirilebilir.

Alman çerçevesi 'özne, algı ve dünya' şeklinde iken Tawada'da daha ziyade

[4] "Sie behauptet, ihr japanisches Ich unterscheide sich vom deutschen. Der Grund dafür liegt in unterschiedlichen Traditionen der Subjektivität und von Sinn. Im Haiku etwa gibt es kein beobachtendes Ich, keine Dualität zwischen Sehen und Gesehen-Werden, zwischen Subjekt und Objekt. Ein Haiku stellt ausschließlich einen Moment dar, ohne beob achtende Person. Im Japanischen gibt es viele Wörter für Ich, jedes verweist auf eine andere Identität, einen anderen Status oder ein anderes Geschlecht. Im Deutschen ist Ich einfach Ich, es bezieht sich ausschließlich auf die sprechende Person, unabhängig von allen Eigenschaften dieser Person" (Pajević 2021: 178).

[5] "Sie [Tawada]beschreibt etwa ihre Verlegenheit, als ihr bewusst wurde, dass ein Bleistift im Deutschen männlich ist – im Japanischen gibt es keine Geschlechter – diese Sexualisierung der Welt war für sie mit Scham verbunden (Tawada 2011: 9–12)".

algının nasıl olduğunu vurgulayacak şekilde 'dünya, algı ve özne' şeklindedir. Kutup ayılarının anlatıcı olması yalnızca kurmaca bir oyun değil insan merkezli kategorilerin kırılmasıdır. Batı düşüncesinde yaygın sorgulama yaklaşımı 'insan, dil ve anlam' iken, Tawada'da 'bilinç, algı ve dil' şeklinde işleyen bir çerçevedir. Ayıların düşünmesi, anlatması ve yazması metnin merkezi poetik unsurunu oluşturur. Japon roman yazma geleneğinde boşluk, eksik bırakma, ima ve dolaylı anlatım gibi özelliklerle bazı bağlantıların okurun tamamlaması beklenir. Tawada'nın özgün estetiği çoğu zaman 'açıklamama' üzerine kurulu olduğundan çevirmenin belirtik çeviri yöntemini kullanması poetik etkiyi azaltabilir. Metafor ile gerçeklik arasındaki sınırlar sık sık bulanıklaşır.

Okur anlatıcının kutup ayısı olması sebebiyle 'kutup ayısı – hayvan – içgüdü – doğa' çerçevesi beklerken anlatıcı olan ayı 'düşünür – yazar – otobiyografi kaleme alır – yayın dünyasıyla' ilişki kurar. Değişen bu çerçevenin sonucunda oluşan sahne 'kutup ayısı – yazar – entelektüel özne – kültür' şeklinde değişir. Burada 'hayvandan insana' ve 'doğadan – kültüre' ontolojik bir çerçeve kayması söz konusudur ve romanın temel sahne kaymasıdır.

Çerçeve	Beklenen sahne	Tawada'nın sahnesi
Kutup ayısı	Kuzey Kutbu	İnsan toplumu
Vahşi doğa	Doğal yaşam, buzullar	Kültürel yaşam
Hayvan	Doğa varlığı	Toplumsal özne

Tablo 3. Sahne kayması

Roman üç kuşak kutup ayısının anlatısından oluşur:

1) Sovyetler Birliğinde yaşayan büyükanne kutup ayısı,
2) Almanya'da sirk yıldızı olan Tosca,
3) Berlin Hayvanat Bahçesi'ndeki Knut.

Romanın büyük bir kısmı okurun beklentisinden farklı olarak Kuzey Kutbu'nda değil Sovyet kültürel çevresi, sirk dünyası, Almanya ve Berlin Hayvanat Bahçesi gibi insan egemen mekânlarda geçer ve sahne kayması görülür. Kuzey Kutbu yaşanan bir mekândan ziyade, hatırlanan bir yer; köken, aidiyet, hafıza ve kayıp olarak kendini hissettirir. Kiev'de yaşayan büyükanne, annesiyle hiç konuşmadığı için anadilinin ne olduğunu bilmez ve Rusçanın anadili olmadığını iddia eder. Anne dediği kişi Iwan zaten erkektir. Yayınevi sahibi Wolfgang, dişilerin anne olduğu dönemin kapandığını söyler. Büyükanne Almancasının çok iyi olmamasına rağmen, çevirmenlerin metnini işine geldiği gibi eğip bükmemesi ve değiştirip başka politik yorumlar katmamaları için Almanca yazmakta ısrarcıdır.

Wolfgang'ın yalan kokmadığını söyleyerek hayvan sezgisini ön plana çıkarır. Kutup ayısının insan dışı bir algısı vardır. Anlatıcı olan kutup ayısı insan merkezli dünyayı dışarıdan gözlemler. Oluşan sahne insan dışı bir bilinçle kültürel gözlem yapma deneyimini temsil eder. Ayının bakışı insan dilini ve davranışlarını yabancı bir sahne olarak algılar ve yaptığı yorumlar insanların alışıldık sahnesini tersine çevirir. Çevirmen "kutup ayısının gözünden insanlık" olarak sahneyi kavrayarak yeniden kurgular. Tawada'nın Almanca metni, insan dışı anlatıcının düşünme biçimini yansıtan bir dilsel çerçeve kurar. Sözdizimsel olarak soğuk, mesafeli, gözlemci bir ton hakimdir. Duygusal ifadeler yerine fiziksel algı ve ritmik tekrarlar. Bu çerçeve sahnenin bilişsel yapısını destekler. Dil ayının dünyayı algılama biçimini somutlaştırır.

<table>
<tr><th>Almanca metin</th><th>Çevirisi</th><th>Çerçeve ve sahneler</th></tr>
<tr>
<td>1. Pasaj: Du musst in deiner Muttersprache schreiben. […] Was ist meine Muttersprache? Die Sprache deiner Mutter. Ich habe nie mit meiner Mutter gesprochen. […] Ich glaube meine Mutter konnte kein Russisch sprechen. "Deine Mutter war Iwan. […] Die Zeiten der weiblichen Mütter sind vorbei." (YT: 67)[6]</td>
<td>Ana dilinde yazmalısın. […] nedir benim ana dilim? Annenin dili. Annemle hiç konuşmadım ki. […] Annem Rusça konuşmazdı sanırım. "Senin annen İvan'dı. […] Dişi annelerin zamanı geçti!"
(ZK: 49)[7]</td>
<td>1.Ana dil kavramsal çerçevesi:
Anne-> çocuk-> ilk dil edinimi-> kimlik-> aidiyet
2.İlk çerçeve kırılması:
Nedir benim ana dilim: anne-> çocuk-> dil
3.İkinci çerçeve kırılması:
Annemle hiç konuşmadım. (Sahne çöker)
<table>
<tr><th>Beklenen sahne</th><th>Oluşan sahne</th></tr>
<tr><td>Anne-> konuşma-> dil aktarımı</td><td>Anne-> iletişimsizlik</td></tr>
</table>
4.Üçüncü çerçeve kırılması:
Annem Rusça konuşmazdı sanırım.
-> aktarım zinciri karmaşıklaşır.
<table>
<tr><th>Beklenen sahne</th><th>Oluşan sahne</th></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

[6] Tawada, Y. (2025). Etüden im Schnee. Konkursbuch Verlag.
[7] Çevirmen: Zehra Kurttekin (2018). Bir Kutup Ayısının Anıları. İstanbul: Siren.

		<table><tr><td>Anne-> aynı dil-> çocuk</td><td>Anne-> bilinmeyen dil-> çocuk-> Rusça</td></tr></table> Ana dil biyolojik anneden türememektedir. **5.Radikal kayma:** *Senin annen İvan'dı.* <table><tr><th>Beklenen çerçeve</th><th>Tawa'nın çerçevesi</th></tr><tr><td>Anne->kadın-> doğum</td><td>Anne-> İvan-> erkek figür</td></tr></table> 'Anne' artık biyolojik değil toplumsal ve sembolik konumda **6.En büyük darbe çerçeve çözülür:** *Dişi annelerin zamanı geçti!* <table><tr><th>Normal çerçeve</th><th>Tawada'nın sahnesi</th></tr><tr><td>Anne = Kadın</td><td>Anne = bakım veren= yetiştiren= dil aktaran= herhangi bir özne</td></tr></table>
2. Pasaj: Ich war durcheinander, denn Wolfgang **roch nicht nach Lügen**, also sprach er das, was er für richtig hielt, aber ich konnte ihm nicht vertrauen. (YT:	Kafam karışmıştı, çünkü Wolfgang yalan kokmuyordu, demek ki doğruluğuna inandığı şeyler söylüyordu ama ona güvenemezdim. (ZK: 49)	Burada güven sorunundan öte hakikat, güven ve algı arasındaki ilişki yeniden çerçeveleniyor. Anlatıcı ayı 'yalan kokmuyordu' derken hayvani bir sezgi işin içine girer ve mantıksal zincir 'ama ona güvenemezdim' sözleriyle kırılır. Çerçeve: koku-> hayvan-> sezgi Ontolojik ve epistemolojik çerçeve kayması

<table>
<tr>
<td>67)</td>
<td></td>
<td>
<table>
<tr><th>Beklenen sahne</th><th>Oluşan sahne</th></tr>
<tr><td>Sözler-> mantık-> kanıt</td><td>Koku-> sezgi-> beden</td></tr>
<tr><td>Doğru konuşmak-> güven</td><td>Doğru olduğuna inanmak-> yanılıyor olabilir-> Güven yine mümkün olmayabilir</td></tr>
</table>
Ahlaki doğruluk-> algısal doğruluk dönüşür

Transkültürel Sahne: İnanç-> algı-> yorum-> hakikat
</td>
</tr>
<tr>
<td>3.Pasaj:

Es war sicher die Idee seines Vorsitzenden, mir die Russische Sprache aufzuzwingen, damit sein Übersetzer meinen Text so biegen konnte, wie es ihm politich passte. … Um dieser Gefahr zu entkommen, musste ich den Text direkt auf Deutsch schreiben. (YT: 67)</td>
<td>Bana Rus dilini dayatmak kesinlikle amirlerinin fikriydi, böylece çevirmen metnimi politik olarak işine geldiği gibi eğip bükebilirdi. […] Bu tehlikeyi savuşturmak için metnimi Almanca yazmalıydım.

(ZK: 49)</td>
<td>
Çeviri çerçevesi: yazar-> metin-> çevirmen-> eşdeğer aktarım

Çevirmen bu çerçevede aracı, aktarıcı ve anlam taşıyıcıdır.
<table>
<tr><th>Beklenen sahne</th><th>Tawada’nın sahnesi</th></tr>
<tr><td>Özgün metin-> çeviri-> aynı anlam</td><td>Metin-> çevirmen-> politik müdahale</td></tr>
</table>
Çevirmen Tawada’nın oluşturduğu sahnede görünmez bir aracı değil, iktidar aktörüdür.
İdeolojik çerçeve kayması:
<table>
<tr><th>Beklenen çerçeve</th><th>Yeni çerçeve</th></tr>
<tr><td>Çeviri = aktarım

Çevirmen =</td><td>Çeviri = müdahale

Çevirmen =</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

		<table><tr><td>aracı Dil = iletişim</td><td>yeniden yazan Dil = güç alanı</td></tr></table> **Transkültürellik:** dil farklı iktidar ağları <table><tr><th>**Beklenen sahne**</th><th>**Oluşan sahne**</th></tr><tr><td>Rusça= iletişim aracı</td><td>Rusça-> devlet-> kontrol-> sansür</td></tr></table>
4.Pasaj: Ich kaufte mir den Erzählband und las als Erstes ”Ein Bericht für eine Akademie”. Leider muss ich zugeben, dass ich diese Affengeschichte interessant fand. […] Es kam mir zu affig vor, ein Mensch werden zu wollen und auch noch von der eigenen Menschwerdung zu erzählen. […] Wenn man mich fragen würde, würde ich sofort antworten, es sei kein Fortschritt, auf zwei Beinen zu	Hikâye kitabını aldım ve ilk olarak ‘Akademi İçin Bir Rapor’u okudum. Bu maymun hikayesini ilginç bulduğumu teslim etmem gerek maalesef. […] **İnsan olmak istemesini ve insana dönüşmesini anlatmasını pek maymunca bulmuştum.** […] Bana sorarsanız, **iki ayak üzerinde yürümenin ilerleme sayılmayacağı yanıtını verirdim** hemen.	Çerçeveler: maymun – insan – insanlaşma – iki ayak üzerinde yürüme – ilerleme Kafka’nın bu eserini bilen okur ‘insanlaşma’ çerçevesini düşünür: maymun -> evrim -> insan -> ilerleme -> medeniyet Tawada “İnsan olmak istemesini fazla maymunca bulmuştum” diyerek çerçeveyi tersine çevirir: Maymun-> insan-> saçmalık; kısaca insan olmak ilerleme değil: **“ontolojik çerçeve kayması”** <table><tr><th>**Beklenen çerçeve**</th><th>**Yeni çerçeve**</th></tr><tr><td>İnsanlaşma = gelişim</td><td>İnsanlaşma = absürt tercih</td></tr><tr><td>İnsan = üstün tür</td><td>İnsan = sorgulanabilir tür</td></tr></table> “İki ayak üzerinde durmak ilerleme değil.” (Darwin’e gönderme) <table><tr><th>**Beklenen**</th><th>**Yeni çerçeve**</th></tr></table>

gehen. Mir war übel, da ich mich erinnerte, wie ich als Kind das Gehen auf zwei Beinen gelernt hatte […] schrieb auch noch einen Text darüber und veröffentlichte ihn. (YT: 65-66)	Çocukken iki ayağımın üzerinde yürümeyi nasıl öğrendiğimi hatırlayınca kötü oldum. […] üzerine bir de metin yazıp yayımlamıştım. (ZK: 48-49)	**çerçeve** | İki ayak üzerinde durmak->insan->evrim->ilerleme | İki ayak üzerinde durmak-> nötr bir değişim (hatta kayıp) İnsan <-> hayvan sınırı flulaşır Kafka (metinler arası çerçeve): maymun-> insan toplumuna uyum-> medeniyet eleştirisi Tawada: Okur kutup ayısı ile birlikte insanlaşmanın ilerleme olup olmadığını sorgular.

Tablo 4. Sahneler ve Çerçeveler Teorisi açısından analiz

Tawada 1. pasajda dünya genelinde güçlü kültürel çerçeve oluşturan 'ana dil' kavramını sistematik biçimde sorgular. 'Ana dil' çerçevesi normal koşullarda 'anne, biyolojik köken, ilk dil edinimi ve aidiyet' sahnelerini etkinleştirirken, anlatıcının annesiyle hiç konuşmadığını belirtmesi ve ardından annenin yerini 'İvan' adlı erkek bir figürün alması (Rus bakıcı) tüm dengeyi bozar. 'Anne' artık biyolojik bir kategori değil, sembolik ve işlevsel bir konuma dönüşür. Sahneler ve çerçeveler teorisi açısından bakıldığında, okurun mevcut sabit köken ve tek dil varsayımı çökmektedir. Bunun yerini çoklu aktarım kanallarına dayanan transkültürel bir kimlik sahnesi kurulmaktadır. Welsch'e göre kimlik tek kültür, tek köken ve tek aidiyet şeklinde değildir. Daha ziyade çoklu etkiler, hibrit kimlik, akışkan aidiyet oluşur. Tawada 'ana dili' parçalayarak tam da bunu yapar. Tawada, eksofonik tavrıyla dili ulusal bir kimliğe ve kültürel kökene bağlamak istemez ve bir kişinin tek bir ana dili olmak zorunda değildir fikrini savunur. Dilin sahibi anne değildir.

Çerçeve	**Beklenen sahne**	**Tawada'nın sahnesi**
Ana dil	Annenin dili	Kökeni belirsiz dil
Anne	Kadın ebeveyn	Sembolik
Dil edinimi	Anne çocuk ilişkisi	Karmaşık kültürel aktarım
Kimlik	Tek köken	Çoğul köken

Aidiyet	Sabit	Akışkan

Tablo 5. Sahneler ve Çerçeveler Teorisi açısından değerlendirme

2. pasajda doğruluk ve güven arasındaki geleneksel ilişki yeniden çerçevelenmektedir. Okurun belleğinde doğru söylemek, güvenilir olmak olarak kodlanmış bir sahne iken, anlatıcı Wolfgang'ın yalan söylemediğini kabul etmesine rağmen ona yine de güvenememesi ile bozulur. Artık sorun ahlaki boyuttan algı ve yorum meselesine dönüşür. Anlatıcı ayı 'yalan kokmuyordu' diyerek kanıt yerine sezgisel hayvani algısı ile değerlendirmektedir. Bu pasaj doğruluk, güven ve bilgi kavramlarına ilişkin yerleşik epistemolojik çerçeveleri askıya almakta ve okuru niyet, inanç ve hakikat arasındaki ilişkinin yeniden düşünülmesine yöneltmektedir. Dolayasıyla bu ontolojik ve epistemolojik çerçeve kayması örneğidir.

3. pasajda Tawada'ya göre, çeviri nötr bir anlam aktarımı değil, ideolojik müdahale potansiyeli taşıyan bir yeniden üretim sürecidir. Bu yeni çerçevede okurun 'çeviri = eşdeğer aktarım' olarak işleyen çerçevesi, çevirmenin metni 'politik olarak eğip bükebileceği' düşüncesiyle bozulur. Çevirmen artık görünmez bir aracı değil, anlamın yeniden kurulmasında etkin rol oynayan bir öznedir. Anlatıcının yaşadığı çevre nedeniyle Rusça devlet denetimini ve politik kontrol sahnelerini çağrıştırırken, Almanca ifade özgürlüğü ve metinsel özerklik alanı olarak yeniden çerçevelenir. Bu pasajda dil, çeviri ve iktidar arasındaki ilişki yeniden yapılandırılır ve ideolojik bir çerçeve kayması meydana gelir. Yeni korku 'çeviri kaybı' değil, 'çeviri müdahalesidir'.

Tawada, 4. pasajda Kafka'nın "Ein Bericht für eine Akademie" metnine gönderme yaparak Batı kültüründe insanlaşmanın ilerleme anlamına geldiği sorgulamakta ve çerçevesini tersine çevirmektedir. Başlangıçta okurda oluşan; evrim, medeniyet ve kültürel gelişim sahneleri, anlatıcı olan kutup ayısının 'insan olma arzusunu" fazlaca maymunsu bulmasıyla sahne bozulur. Aslında kendisi de küçükken iki ayak üzerinde yürümeyi öğrenmiş ve bu konuda bir metin yazıp yayımlamıştır. Geleneksel olarak 'insan olma çerçevesi' ilerleme, medeniyet ve üstünlük ile ilişkilendirilirken bu anlamdan koparılarak sorgulanabilir bir kültürel kurgu haline gelir. Çerçeveler ve sahneler teorisi açısından değerlendirildiğinde burada ontolojik çerçeve kayması söz konusudur. Okurun 'insan merkezli bilişsel sahnesi' yerini insan ve hayvan arasındaki hiyerarşinin askıya alındığı yeni bir sahneye bırakır.

8. ÇEVİRİBİLİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Çeviri bakımından bu iki eser özelinde, sahneler ve çerçeveler teorisi ile belirtik çeviriyi birlikte değerlendirdiğimizde, çevirmenin çeviri stratejilerini yönetme sürecinin farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Transkültürel yazında

anlamın ertelenmesi, metnin eksik ya da anlaşılmaz olmasından değil; farklı dilsel, kültürel ve kavramsal çerçeveleri aynı anda etkinleştirmesinden kaynaklanır. Bu nedenle anlam tek bir yoruma indirgenemez; okurun metin boyunca yaptığı yorumlarla sürekli yeniden kurulur. Tawada'nın metninde okur anlatıcının gerçek bir ayı mı, insan alegorisi mi yoksa hayvan bakış açısından kurulmuş alternatif bir dünyanın mı anlatıldığını bilemez. Transkültürel yazında kültürel kodlar üst üste biner, birden fazla dilsel ve kültürel çerçeve aynı anda çalışır ve karakterler tek bir kimliğe indirgenmez. "Çay" kelimesi normal şartlarda Türk okurunda 'ince belli cam bardak, misafirperverlik, sohbet ve ikram' çerçevesini aktive eder. Alman okurunda ise Türk kültüründe olduğu gibi bir çay kültürü olmadığından 'poşet çay ve kupa' çağrıştırabilir. Transkültürel bir metinde okur hangi çerçevenin baskın olduğuna karar veremez ve anlamın ertelenmesi burada başlar. Özdamar'ın metinlerinde bu süreç dilsel ve kültürel hibritlik üzerinden gerçekleşirken, Tawada'nın metinlerinde ontolojik kategorilerin bilinçli olarak istikrarsızlaştırılması yoluyla ortaya çıkar. Çeviri sürecinde belirtik çeviri stratejileri bu açık yorum alanını kısmen sınırlandırabilir ya da farklı bir biçimde yeniden yapılandırabilir. Bu nedenle transkültürel metinlerin çevirisi, yalnızca dilsel aktarım değil, aynı zamanda anlamın çoğulluğunu yönetme sürecidir. Belirtik çeviri, anlamı tamamlayan değil, yorum olanaklarını belirli ölçüde yeniden yapılandıran bir çeviri stratejisidir. Üst üste sahneler veya kayan çerçeveler nedeniyle çevirmen; bir kültürel ögeyi açıklamak, bir zamiri netleştirmek, belirsiz bir göndermeyi belirginleştirmek gibi kararları verirken titiz davranmak zorundadır.

Özdamar'ın Almancası, Türk kültüründen beslenen, yer yer Türkçe deyimlerin ve atasözlerinin bire bir aktarıldığı bir Almancadır. Tawada'nın Almancası ise Japon düşünme ve algılama biçiminden esinlenen eksofonik bir Almancadır. Özdamar'ın çevirmeninin karşılaştığı zorluk kültürel içeriğin aktarılması değil, kullanılan dilin kendisidir. Türkçe okur; misafirlik, mahalle kültürü, nazar, ramazan, düğün, akrabalık ilişkileri ve arka plan bilgileri gibi çerçeveleri zaten bilmektedir, açıklamaya ihtiyaç yoktur. Asıl problem Özdamar'ın Türk kültürel sahnelerini Almanca içinde yeniden kurmuş olmasıdır. Almanca metinde bulunan yabancılık etkisini Türkçe çeviride korumak pek mümkün değildir. Alman okurun çerçevesi, 'kervansaray, doğu ve yabancı kültür' ve sahnesi 'Türk yaşam dünyası' iken; Türk okurun çerçevesi 'kervansaray, tanıdık kültür' ve sahnesi zaten bilinen kültürel dünyadır. Almanca metindeki yabancılaştırma Türk okuru için yerlidir. Hibrit Almanca Türkçe düşünülmüş olduğu için Türkçeye çevrildiğinde tuhaflık azalır. Çokdillilik unsuru çeviride Türkçeyi yansıtan yapıların normalleşmesi nedeniyle silikleşir.

Tawada çevirisinde problem, kültür değil, algısal ve ontolojik yabancılaştırmadır. Tawada'nın Almancası sıradan bir Almanca değildir.

Beklenmedik bakış açıları, nesnelerin özneleşmesi, hayvan anlatıcılar, mantıksal boşluklar, anlamın ertelenmesi ve semantik kaymaların çeviride korunması gerekir.

Özellik	Bir Kutup Ayısının Anıları	Etki
Beklenmedik bakış açısı	Kutup ayısının insanları gözlemleyip değerlendirmesi	İnsan merkezli bakış tersine döner
Hayvan anlatıcı	İlk bölümde kutup ayısının kendi yaşamını anlatması	İnsan ve hayvan arasındaki anlatısal sınır bulanıklaşır
Nesnelerin/ çevrenin merkeze gelmesi	Kar, kafes, sirk mekânı veya bedenin anlatıda özne kadar belirleyici hale gelmesi	İnsan öznesinin merkeziliği azalır
Mantıksal boşluklar	Bir düşünceden diğerine açık nedensellik kurulmadan geçilmesi	Okur bağlantıyı kendisi kurmak zorunda kalır
Anlamın ertelenmesi	'Ana dil', 'anne', 'kimlik' gibi kavramların net tanımlanmaması	Kesin anlam sürekli ötelenir
Semantik kaymalar	'İnsanlaşmanın' ilerleme değil sorgulanabilir bir dönüşüm olarak sunulması	Yerleşik anlam alanları değişir

Tablo 6. Algısal ve ontolojik örnekler

Kutup ayısı, yazar, sanatçı ve düşünen özne şeklindeki sahnenin ve yabancılaştırmanın çeviride korunması önemlidir. Türkçeye yapılan çevirinin bir başka zorluğu ise Tawada'nın eksofonik Almancasının yerleşik anlam çerçevelerinin yeniden yapılandırılmasının korunmasıdır. Yazar, Almanca bileşik sözcükleri parçalayarak, alışılmış kavramsal bağlantıları sorgulayarak, insan merkezli bakış açılarını tersine çevirerek okurun otomatik anlamlandırma süreçlerini kesintiye uğratır. Bu nedenle Tawada'nın metinlerinde çeviri sorunu yalnızca sözcük düzeyinde değil, sözcüklerin etkinleştirdiği çerçeve ve sahne ilişkilerinin korunması

düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Bu eksofonik etki (Almancanın yabancılaştırılmış kullanımı) Türkçede üretilemeyebilir. Metindeki anlamsal belirsizlikleri çevirmen açıklarsa Tawada'nın poetikası bozulabilir ve Tawada'nın kurduğu belirsizlik ve çerçeve kaymalarının yok edilmesi riski belirir. Çerçeve kaymaları okurun dünyayı alışılmadık biçimde görmesini sağlamak için azami ölçüde aktarılmalıdır. Bu çalışma belirtik çeviri stratejisinin kullanımının hassasiyetle yapılması gerekliliğini göstermiştir.

9. SONUÇ

Transkültürel yazarlık, ulusal edebiyat kategorilerinin ötesine geçen bir estetik ve bilişsel üretim alanı olarak tanımlanır. Wolfgang Welsch'in transkültürellik kuramı, kültürlerin artık kapalı birimler değil, iç içe geçmiş ağlar olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, Homi Bhabha'nın "third space" kavramıyla birlikte düşünüldüğünde, kültürel anlamın sabit kimliklerden ziyade aradalıkta üretildiğini ortaya koyar. Bu çerçevede Özdamar'ın yazını, göç edebiyatının temsil odaklı yapısını aşarak, dilsel ve kültürel hibritlik üzerinden yeni bir anlatı alanı kurar. Özdamar, göç edebiyatından transkültürel yazına geçişi, güncel kuramsal çerçevede ise transkültürel yazını temsil eden bir yazardır. Tawada ile aralarındaki fark, Özdamar'da dil merkezli kültürel hibritlik, Tawada'da ise ontolojik transkültürellik söz konusudur. Başka bir deyişle Özdamar *yumuşak transkültürelliği*, Tawada ise *radikal transkültürelliği* temsil eder. Özdamar'ın yazını, göç edebiyatı ile transkültürel yazın arasında konumlanan bir geçiş alanıdır. Ancak dilsel hibritlik, kültürel iç içelik ve kimlik akışkanlığı gibi özellikler dikkate alındığında, Özdamar'ın metinleri transkültürel yazın çerçevesinde daha tutarlı bir biçimde açıklanabilir. Özdamar, göçü anlatan bir yazar değil; göçün yarattığı yeni kültürel dili yazan bir transkültürel yazardır. Özdamar'ın metinlerinde kültürler karşılaştırılmaz; aksine birbirine nüfuz ederek yeni bir estetik düzlem oluşturur.

Bu çalışmanın sonucunda sahneler ve çerçeveler teorisinin transkültürel metinlerdeki iç içe geçmişliği ve aynı anda aktive olan çoklu sahneleri ve sahne kaymalarını incelemek için oldukça verimli bir yöntem olduğu söylenebilir. Almanca bilen Türk okur düşünüldüğünde çok daha fazla sahne ve çerçevenin aktive olduğunu söylemek yanlış olmaz. Her iki dili ve kültürü bilen okur, doğal olarak metni daha farklı okumaktadır. Alman okurun yabancılık çekip anlamakta zorluk çektiği noktalar, Türk okur tarafından Almancaya aktarılış şekli bakımından alışılmamış hatta komik algılanabilir. Okura bağlı olarak birden fazla sahnenin canlanması metnin zenginliğini ortaya çıkaran uyumluluk ve tutarlılık açısından da değerlendirilebilecek bir çalışmadır. Tawada'nın metinlerine yansıyan eksofonik yaklaşımı okura daha farklı bir dünya ve daha farklı bir okuma deneyimi sunmaktadır. Özdamar hiçbir zaman kendisini 'eksofonik yazar' olarak tanımlamazken,

Tawada eksofoni kavramını bilinçli bir şekilde sahiplenir ve poetikasının merkezine yerleştirir. Bu nedenle transkültürellik tartışmasında Tawada'nın kuramsal öz farkındalığı Özdamar'a göre çok daha belirgindir.

KAYNAKÇA

Anderson, S. (2019). Yoko Tawada and Reading the Strange(r): "Von der Muttersprache zur Sprachmutter" and "Das Fremde aus der Dose". *German Life and Letters*, 72(3), 357–377.

Berk, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*. İstanbul: Multilingual.

Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur. Trans.* Michael Schiffmann & Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Blum-Kulka, S. (1986). Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. İçinde: Venuti, L. (Ed.) (2000). *The Translation Studies Reader*. London / New York: Routledge, 298-314.

Böhm, J. (2020). The Liminal Lyrical I in the Poetry of Tawada Yōko and Arthur Binard. *Interface Journal of European Languages and Literatures*, Sayı 12, 31-52.

Böhm, J. (2021). A Gap in(to) the Dictionary: The In-between Lyric of Tawada Yōko. *Internationale Zeitschrift für Kulturkomparatistik*. Sayı 2, 43-62.

Fillmore, Ch. J. (1977). Scenes-and-frames semantics. İçinde: *Zampolli, A. (ed.) Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North-Holland Publishing, 55-79.

Jaroszynski, P. (2018). A History of The Term and Concept. İçinde: Michael Krausz (Ed.) Culture: A *Drama of Nature and Person*. Chapter 2, Sayı 40, Leiden/Boston: Brill, s. 16-40

Özbent, S. (2022a). Çeviride Sahneler ve Çerçeveler Teorisi. *6th International Conference on Innovative Studies of Contemporary Sciences* August 1-2, 2022 / Tokyo – Japan. Tokyo: IKSAD, 225-231.

Özbent, S. (2022b). Paratexte bei literarischen Übersetzungen. İçinde: M. Tahir Öncü/ Sine Demirkıvıran (Ed.): *Beiträge zum literarischen Übersetzen in der Türkei. Neue Perspektiven*. Berlin: Logos, 57-83.

Özbent, S. (2023a). Transkültürel İletişim Şekli Olarak Çeviri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik,* Özel Sayı, s. 661-679.

Özbent, S. (2023b). Homi Bhabha'nın 'Kültürel Çeviri' Kavramına Çeviribilimsel Bakış. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, Sayı 19, s.225-

247.

Özbent, S. (2024). Edebi Çeviriye Transkültürel Bakış. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, Sayı 24, 146-176.

Özdamar, E. S. (1992). *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus*. Köln: KiWi.

Özdamar, E. S. (2021). *Hayat Bir Kervansaray*. Çev. Ayça Sabuncuoğlu, İstanbul: İletişim.

Pajević, M. (2021). Sprachabenteuer: Yoko Tawadas exophone Erkundungen des Deutschen. *Interlitteraria* 26/1. 173-188.

Said, E. (1996). Kultur und Identität – Europas Selbstfindung aus der Einverleibung der Welt. *Lettre International*, 34: 21-15.

Schippel, L. (2014): Übersetzen – interdiskursiv und transkulturell. *Translationswissenschaftliches Kolloquim III. Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 207-227.

Tawada, Y. (2011) [1996]. *Talisman*. Tübingen: Konkursbuch Verlag.

Tawada, Y. (2025). *Etüden im Schnee*. Tübingen: Konkursbuch Verlag.

Tawada, Y. (2018). *Bir Kutup Ayısının Anıları*. Çev.: Zehra Kurttekin. İstanbul: Siren Yayınları.

Vannerem, M. / Snell-Hornby, M. (1986 / 1994). Die Szene hinter dem Text: "scenes-and-frames -semantics" in der Übersetzung. İçinde: Snell-Hornby, M. (ed.) *Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*.Tübingen: UTB, 184-205.

Yazıcı, M. (2011). *Çeviribilimde Araştırma. Disiplinlerarasılıktan Disiplinlerötesiliğe*. İstanbul: Muitilingual.

YAZAR ÇEVİRMEN KİMLİĞİ VE ÜSLUP: ÜLKÜ TAMER'İN *HARRY POTTER VE FELSEFE TAŞI ÇEVİRİSİ* ÜZERİNE BİR İNCELEME[1]

İrem DALFİLİZ
Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
0009-0006-8551-0422
irem.dalfiliz@gmail.com

Mehmet Tahir ÖNCÜ
Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
ORCID: 0000-0001-8970-1468
mtoncu@yahoo.com

1. GİRİŞ

Ülkü Tamer (1937–2018), Türk yazar, gazeteci, tiyatro oyuncusu, şair ve çevirmendir. *Ülkü Tamer'in Sanat Yolculuğu*[2] (1993) adlı kısa belgeselde Tamer, çevirmenlik ve edebî faaliyetlerinin temelini oluşturan şiir yazma deneyimine ilkokul yıllarında başladığını ifade etmektedir. Tamer'in ilk kitabı *Duygular Konuşuyor*, 1948 yılında, henüz on bir yaşındayken Remzi Kitabevi tarafından yayımlanmıştır. Şiirleri, telif eserleri ve çevirileriyle Türk edebiyatında önemli bir yer edinen Tamer, çeviri alanındaki çalışmaları nedeniyle 1965 yılında Türk Dil Kurumu Çeviri Ödülü'ne layık görülmüştür. Bu makalenin amacı, Tamer'in ilkokul döneminde başlayan yazarlık ve şairlik deneyiminin çeviri pratiğine yansımalarını, *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabı ile *Harry Potter ve Felsefe Taşı ç*evirisindeki benzerlikler üzerinden karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Tamer'in biyografisi incelenmiş, akademik literatürde Tamer'in eserleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirilmiş ve çevirmenin telif ve

[1] Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği, halkbilim ve karşılaştırmalı edebiyat alanlarında çalışmalarının yanı sıra Almancadan Türkçeye gerçekleştirdiği edebî ve akademik çevirilerle de Türk Germanistik alanına katkı sunan bir akademisyendir. Türk-Alman kültürel ilişkileri, Almanya Türkleri, Türk imgesi, halk edebiyatı ve edebiyatlararası etkileşim üzerine gerçekleştirdiği araştırmaların yanı sıra Luise Rinser'in *Öyküler*, André Müller ve Gerd Semmer'in *Bay B.'nin Başına Gelenler,* Erich Zettl'in *Geçmişten Günümüze Almanya. Alman Kültür ve Edebiyat Tarihi,* Karl Hadank'ın *Çanakkale Yöresinden Derlenen Jön Türk Asker ve Halk Türküleri,* Friedrich Sarre'nin *Konya Selçuklu Abideleri,* Karl Müller'in *Yakındoğu Kervansarayları* ile Rudolf Otto Wiemer'in *Söz Deyişmece* adlı eserlerini Türkçeye kazandırmış bir çevirmendir. Öztürk'ün akademik üretimi ile çevirmenlik pratiğini bir arada sürdüren çalışmaları, yazar çevirmen kimliğinin Türk Germanistik ve çeviri araştırmaları bağlamındaki özgün bir örneğini oluşturmaktadır. Bu çalışma, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün akademik yazar kimliğinin yanı sıra çevirmen kimliğine duyulan saygı ve takdirin bir ifadesi olarak kaleme alınmıştır.

[2] TRT Arşiv. (2024). *Ülkü Tamer'in Sanat Yolculuğu (1993) | TRT Arşiv* (Video). 14.04.2024. 0:52-1:00) https://www.youtube.com/watch?v=aMKeP5GeW0M; 06.01.2026.

çeviri eserlerinden oluşan bir liste hazırlanmıştır. Ayrıca Tamer'in çocuk kitabı yazarı ve İkinci Yeni şairi olarak edebî kimliği ele alınmıştır. Araştırmada metin inceleme (karşılaştırmalı çeviri analizi) ve derleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Tamer'in biyografisinin oluşturulmasında *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabı ile *Ülkü Tamer: Güneşle Yıkanan Umut Denizi* adlı biyografik çalışmadan yararlanılmıştır. Tamer'in eser listesi de söz konusu biyografik çalışmadan hareketle oluşturulmuştur. Çalışmanın akademik literatüre katkısı, yazar ve şair kimliğine sahip bir çevirmenin farklı bir perspektiften ele alınması ve yazarın edebî üslubu ile çeviri pratiği arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla kaynak metin, erek metin ve anı kitabının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

2. ÇALIŞMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu araştırmada iki farklı analiz gerçekleştirilmiştir: Biyografik inceleme ve *Harry Potter ve Felsefe Taşı*'nın kaynak ve erek metinleri ile çevirmenin anı kitabının karşılaştırmalı analizi. Söz konusu analizlerin gerçekleştirilmesinde farklı kuramsal yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Tamer'in biyografik profili ortaya konulduktan sonra, yaşamındaki ve mesleki gelişimindeki önemli unsurlar Pierre Bourdieu'nün alan ve sermaye kavramları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Kaynak metin, erek metin ve anı kitabının karşılaştırmalı çözümlemesi ise Jean-Paul Vinay ve Jean Darbelnet'nin yedi çeviri prosedürü ile Lawrence Venuti'nin yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejileri temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Pierre Bourdieu'nün alan, sermaye ve habitus kavramları, çeviribilim araştırmalarında toplumsal ve kültürel pratiklerin çözümlenmesinde sıklıkla başvurulan temel kavramsal araçlar arasında yer almaktadır. Her alan, kendi iç işleyişini ve aktörler arasındaki ilişkileri düzenleyen belirli norm ve kurallara sahiptir (Kaya, 2016: 400). Bununla birlikte, alan içerisinde geçerli ve değerli kabul edilen sermaye türleri alandan alana farklılık gösterebilmektedir (Kaya, 2016: 402). Bir alana dâhil olma süreci, bazı alanlarda açık ve yazılı kurallarla düzenlenirken, bazı alanlarda daha örtük ve esnek mekanizmalar aracılığıyla gerçekleşebilmektedir (Kaya, 2016: 410). Özellikle edebiyat ve sanat alanları, "çok az tanımlı, esnek, talebi az, geleceği belli olmayan ve çok parçalı konumlar" barındırmaları nedeniyle sınırları kesin biçimde belirlenmiş alanlardan ayrılmaktadır (a.g.e.).

Bourdieu'ye göre üç temel sermaye türü bulunmaktadır: ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye (Bourdieu, 1986: 16). Bu sermaye türleri alanlar içerisinde birbirine dönüştürülebilmekte; bir sermaye türü, başka bir sermaye türünün edinilmesi veya artırılması amacıyla kullanılabilmektedir. Ekonomik sermaye, maddi değere sahip olan ve doğrudan ya da dolaylı biçimde ekonomik değere dönüştürülebilen kaynakları ifade eder. Kültürel sermaye ise bedenselleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış olmak üzere üç

biçimde ele alınmaktadır (Bourdieu, 1986: 17). Bedenselleşmiş kültürel sermaye, bireyin zaman içerisinde edindiği ve bedeninde ve zihinsel yapısında kalıcı eğilimler olarak somutlaşan bilgi, beceri ve yatkınlıkları; nesneleşmiş kültürel sermaye, kitap, dergi, makale ve tez gibi kültürel ürünleri; kurumsallaşmış kültürel sermaye ise eğitim kurumları tarafından verilen diploma ve benzeri resmî yeterlilikleri ifade etmektedir. Sosyal sermaye, bireyin sahip olduğu toplumsal ilişkiler ağı, bağlantıları ve çeşitli grup veya kurumlara üyelikleri aracılığıyla elde ettiği kaynakları ifade eder. Sembolik sermaye ise bireyin bir alan içerisindeki statüsünü, tanınırlığını ve prestijini belirleyen meşruiyet ve itibarı ifade etmekte olup ödüller, akademik veya mesleki unvanlar ve kamusal tanınırlık bu sermaye türünün göstergeleri arasında değerlendirilebilir (Kaya, 2016: 404).

3. ÜLKÜ TAMER'İN YAZAR VE ÇEVİRMEN KİMLİĞİ

Ülkü Tamer, 1937 yılında Gaziantep'te dünyaya gelmiştir (Tamer, 2011: 17). İlköğrenimini Gaziantep'te bulunan Dayı Ahmet Ağa İlkokulu'nda tamamlamıştır (Tamer, 2011: 23). 1949 yılında, henüz on iki yaşındayken İstanbul'un Bebek semtindeki Robert Koleji'nde eğitimine başlamıştır (Tamer, 2011: 69). Burada iki yıl İngilizce hazırlık, üç yıl ortaokul ve dört yıl lise eğitimi almış; eğitim sürecinde İngilizce ve Fransızca öğrenmiştir (Tamer, 2011: 71, 77). Robert Koleji'ndeki öğrencilik yılları, Tamer'in edebî ve sanatsal yönelimlerinin şekillenmesinde önemli bir dönem olmuştur. Bu süreçte şiir yazmaya, çeviri yapmaya ve tiyatro çalışmalarına katılmaya başlamıştır. Ortaokul üçüncü sınıfta Shakespeare'in *Venedik Taciri* adlı eserinin sahnelenmesinde Launcelot Gobbo karakterini canlandırmıştır (Tamer, 2011: 90). Robert Koleji'nin lise bölümünde her yıl yedi veya sekiz tiyatro oyunu sahnelenmiş; bunların ikisi Türkçe, beş veya altısı ise İngilizce olarak hazırlanmıştır (Tamer, 2011: 89–90). Tamer lise yıllarında Türkçe tiyatro oyunlarında da rol almış; Cevat Fehmi Başkut'un *Küçük Şehir* adlı oyununda Odacı Ali, *Sevil Berberi* adlı oyunda ise Figaro karakterini canlandırmıştır (Tamer, 2011: 89). 1955–1958 yılları arasında lise eğitimine devam ederken yarıyıl tatillerinde okulun tiyatro turnelerine katılmıştır. Bu turneler kapsamında Gaziantep'te Ugo Betti'nin *Tatiller Ülkesi*, Bandırma, Balıkesir, Manisa ve İzmir'de ise Ahmet Vefik Paşa'nın *Zor Nikâh* ve *Tabib-i Aşk* adlı oyunları sahnelenmiştir (Tamer, 2011: 91, 96). Lise son sınıfta gerçekleştirilen bir tiyatro turnesi için Anton Çehov'un *Tütünün Zararları Üstüne* adlı oyununu Türkçeye çevirmiştir (Tamer, 2011: 93). Bu örnek, Tamer'in edebî üretim ile çeviri faaliyetinin henüz öğrencilik yıllarında birlikte gelişmeye başladığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Tamer'in edebî faaliyetleri tiyatro ile sınırlı kalmamış, öğrencilik yıllarında şiir alanında da belirginleşmiştir. 1953 yılında Robert Koleji'nde düzenlenen şiir yarışmasında birincilik elde etmiş ve ilk şiirini *Kaynak* dergisinde yayımlamıştır (Tamer, 2011: 137, 264). 1958 yılında

Robert Koleji'nden mezun olan Tamer, 1954 yılında *Varlık* dergisinin kurucusu Yaşar Nabi Nayır ile tanışmış ve şiirlerini kendisine göndermeye başlamıştır. Daha sonraki süreçte arkadaşı Anıl Meriçelli ile birlikte *Varlık* dergisine şiir ve çeviriler göndermiş; dergide önce çevirileri, ardından şiirleri yayımlanmıştır. 1958 yılında Memet Fuat ile tanışmasının ardından Fuat'ın Yaşar Nabi Nayır'a Tamer'i çevirmen olarak önermesi, Tamer'in profesyonel çevirmenlik kariyerinin gelişiminde önemli bir aşama oluşturmuştur (Tamer, 2011: 142). Tamer'in Varlık Yayınları tarafından yayımlanan ilk çevirisi Oscar Wilde'ın *Mutlu Prens* adlı eseridir. Yayınevi tarafından Tamer'in yaklaşık yirmi kitabı ve çevirisi yayımlanmış; başlangıçta yayınevinin kendisine önerdiği eserleri çeviren Tamer, ilerleyen dönemde çevirmek istediği eserleri Yaşar Nabi Nayır'a kendisi önermeye başlamıştır (Tamer, 2011: 144). Bu gelişme, Tamer'in çevirmenlik alanındaki özerkliğinin giderek arttığına işaret etmektedir.

Yazar, Kemal Karpat'ın *Türk Edebiyatında Sosyal Konular* adlı kitabının Türkçe çevirisinde isminin yazılmasını istememiştir. 1960 yılında Memet Fuat De Yayınevi'ni kurmuştur. Yayınevi *Yeni Dergi* adlı bir yayın çıkarmıştır. Ülkü Tamer çevirilerini *Yeni Dergi*'de yayımlatmıştır (2011: 147). Tamer'ın ilk şiir kitabı *Virgülün Başından Geçenler* 1965 yılında De Yayınevi tarafından basılmıştır. Tamer'in diğer şiir kitapları (*İçime Çektiğim Hava Değil Gökyüzüdür*, *Şeytanın Altınları*), tek perdelik oyunlarını, çevirilerini (*Şişkolarla Sıskalar*, *Vietnam'a Sevgiler*) De Yayınları yayımlamıştır (Tamer, 2011: 147). Tamer, *A Dergisi'*nde yazılarını ve çevirilerini (*Kuzgun*-Edgar Allan Poe) paylaşmıştır. Yazar, çeviri şiirlerini *Şiiristan* adlı bir kitap olarak derlemiştir. *A Dergisi* Yayınları Tamer'in çeviri şiir kitabını ve *Soğuk Otlar Altında* adlı kitabını yayımlamıştır (2011: 154). Tamer, 1959 yılında İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne kaydolmuş fakat hukuk eğitimine devam etmemiştir (2011: 155). Yazar, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik Enstitüsü'nden 1963 yılında mezun olmuştur. Tamer İstanbul Tiyatrosu'nda oyunculuk yapmıştır (Tamer, 2011: 162). İstanbul Tiyatrosu çevirmenin iki uyarlamasını sahnelemiştir. Yazar 1960'larda beş yıl tiyatro oyuncusu olarak çalışmıştır ve rol aldığı oyunlardan örnekler şunlardır: Haldun Taner'in *Keşanlı Ali Destanı*'nda Manyak Cafer karakteri ve Yaşar Kemal'in *Teneke* adlı oyununda oynamıştır. (Tamer, 2011: 163). Tamer, 1960 yılında ONK Telif Hakları Ajansı'nın kurucusu Osman Necmi Karacay'ın ajansında çalışmıştır. Bu ajansta çalışırken Amerikan televizyonlarında gösterilen *Tatlı Cadı* (*Bewitched*), *Tatlı Kahramanları* ve pek çok sinema filmini (*İhtiyar Delikanlı, Kadın Polis, Polis Dosyası*) Türk televizyonuna ve sinemasına satmıştır (Tamer, 2011: 250). Ülkü Tamer daha sonra Milliyet Yayınları'nda yönetici olarak çalışmaya başlamıştır (2011: 251). *Milliyet Çocuk*, *Milliyet Sanat* ve *Sanat Olayı* adlı dergileri çıkarmıştır (2011: 277). Tamer,

1960'ların ikinci yarısında askerliğini Okmeydanı'nda İstiklal İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak yapmıştır (2011: 203). Yazar, *Bir Milyara Bir Çocuk* adlı televizyon programının yönetmenliğini yapmış ve senaryosunu yazmıştır. Tamer şiirlerini *Pazar Postası, Yeditepe, Yeni Dergi, Papirüs* ve *Sanat Olayı* dergilerinde yayımlamıştır. Zülfü Livaneli, Tamer'in *Atlının Türküsü* ve *Memik'e Ağıt* adlı şiirlerini bestelemiştir. Tamer, Zülfü Livaneli'nin bestelerine *Güneş Topla Benim İçin* ve *Selam Olsun* adlı şarkıları yazmıştır (2011: 317, 318). 1955'e doğru Türk Edebiyatı'nda İkinci Yeni akımı ortaya çıkmıştır. Oktay Rıfat, İlhan Berk, Turgut Uyar, Edip Cansever, Ercüment Uçarı, Cemal Süreya, Ece Ayhan, Sezai Karakoç, Kemal Özer, Ülkü Tamer İkinci Yeni Akımı'nın şairleriydi. İkinci Yeni, Garip akımına karşı oluşmuştu. "Ülkü Tamer İkinci Yeni'nin çağdaş İngiliz, Amerikan şairlerini yakından izleyen, çeviriler yapan, Batı etkilerine açık bir şairiydi. Özellikle 1960'ların ikinci yarısında yazdıklarıyla kapalı şiir anlayışının kusursuz örneklerini verdi" (Fuat, 2013: 49). Tamer şiirlerinde doğadan ve insanların sanatından söz etmiştir. Bu akım 1965 yılında sona ermiştir (Milliyet Edebiyat Ansiklopedisi). İkinci yeni akımı şairleri şiirlerinde konuşma dilini reddetmişlerdir. Şiirlerinde serbest çağrışımdan yararlanmışlardır. Tamer, Tomris Uyar (Gedik) ile 1961 yılında evlenmiş, 1964'de boşanmıştır. Ülkü Tamer ve Tomris Uyar'ın kızları Ekin 4 Nisan 1964 tarihinde dünyaya gelmiştir. Ekin 22 günlükken sütten boğularak 26 Nisan 1964 tarihinde vefat etmiştir. Ülkü Tamer ve eşi bu olaydan sonra 20 Haziran 1964'de boşanmışlardır.

Ülkü Tamer'in yaşamı, edebî kişiliği ve sanat anlayışına ilişkin görsel ve işitsel kaynaklar arasında çeşitli televizyon programları, söyleşiler, belgeseller ve etkinlik kayıtları bulunmaktadır. Bu kapsamda *Ülkü Tamer'in Sanat Yolculuğu (1993) | TRT Arşiv*[3], 2) *ÜLKÜ TAMER VE GAZİANTEP | SABAHATTİN ZAİM SBL (27.11.2024)*[4], 3) *Şiirin Çağrısı | Ülkü Tamer | 13. Bölüm @trt2*[5], 4) *"Ülkü Tamer | Kelimeler ve Şeyler | 63. Bölüm @trt2*[6], 5) *Uluslararası Nilüfer Şiir Festivali | Ülkü Tamer*[7], 6) *Alleben Öykü Günleri 1. Oturum*"[8] başlıklı video kayıtları, Tamer'in yaşamı, edebî kişiliği ve sanat

[3] TRT Arşiv. (2024). *Ülkü Tamer'in Sanat Yolculuğu (1993) | TRT Arşiv* (Video). 14.04.2024. https://www.youtube.com/watch?v=aMKeP5GeW0M; 06.01.2026.

[4] Prof. Dr. Halil İbrahim Yakar. (2024). *ÜLKÜ TAMER VE GAZİANTEP | SABAHATTİN ZAİM SBL* (27.11.2024) (Video). 29.11.2024 https://www.youtube.com/watch?v=EA0AxtIgEaI; 06.01.2026.

[5] TRT 2. (2024). *Şiirin Çağrısı | Ülkü Tamer | 13. Bölüm @trt2* (video). 28.03.2024 https://www.youtube.com/watch?v=mvYg5YbfUkc; 06.01.2026.

[6] TRT 2. (2024). *Ülkü Tamer | Kelimeler ve Şeyler | 63. Bölüm @trt2* (video). 22.05.2024. https://www.youtube.com/watch?v=BjOQnk201AI; 06.01.2026.

[7] Nilüfer Belediyesi. (2017). *Uluslararası Nilüfer Şiir Festivali | Ülkü Tamer* (video). 19.01.2017. https://www.youtube.com/watch?v=gXR_X_xY_M0; 06.01.2026.

[8] Gaziantep Üniversitesi (2022). *"Alleben Öykü Günleri" 1. Oturum.* 28.10.2022.

anlayışına ilişkin önemli görsel ve işitsel kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra Tamer'in şiirleri ve anı kitabından çeşitli bölümler farklı platformlarda seslendirilerek yayımlanmıştır. Bu bağlamda, Mazhar Alanson tarafından seslendirilen *Yazın Bittiği, Ülkü Tamer*[9] başlıklı kayıt, Tamer'in şiirlerinin sözlü aktarımına örnek teşkil etmektedir.

Ülkü Tamer'in Edebî ve Çevirmenlik Konumunun Bourdieu'nün Alan ve Sermaye Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi

Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'ye göre aktörlerin belirli bir profesyonel alana dâhil olabilmeleri için sermaye birikimine sahip olmaları gerekmekte ve bu sermayelerin niteliği alanlara göre farklılık gösterebilmektedir. Tamer'in yayıncılık alanındaki ilk faaliyetinin gerçekleşmesinde sosyal sermayesinin etkili olduğu görülmektedir. Çevirmenin *Duygular Konuşuyor* adlı ilk kitabının Remzi Kitabevi tarafından yayımlanmasını, Millî Eğitim Müdür Muavini olan dayısı Ali Kazanoğlu sağlamıştır (Tamer, 2011: 69). Kazanoğlu'nun *Alp Aslan* adlı oyununun daha önce Remzi Kitabevi tarafından yayımlanmış olması ve Tamer'in, dayısının sosyal sermayesini kullanarak kendi eserinin yayımlanmasını sağladığını düşünmesi bu durumu açıklamaktadır (Tamer, 2011: 69). Çevirmenin Robert Koleji'nde edindiği sosyal ve kültürel sermaye de yayıncılık alanına dâhil olmasında etkili olmuştur. Tamer, Varlık Yayınları'nın kurucusu Yaşar Nabi Nayır ile ilk kez bu okulda tanışmış ve daha sonra çevirilerini kendisine iletmiştir. Tamer'in yaşadığı dönemde düzenlenen edebiyat matineleri, Türk yazar ve şairlerin sosyal sermayelerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Yazarın Memet Fuat ile bu tür bir matinede tanışması, Fuat'ın onu Nayır'a çevirmen olarak önermesi ve Tamer'in çeviri alanında kalıcı bir konum edinmesi, sosyal sermayesinin bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte, çeviri alanı açısından değerlendirildiğinde, Tamer'in bu alana dâhil olabilmesi için gerekli dilsel ve kültürel sermayeyi büyük ölçüde Robert Koleji'ndeki eğitimi aracılığıyla edindiği görülmektedir. Yazar, bu okulda öğrenim gördüğü dönemde çeviri yapmaya başlamış; yalnızca İngilizce yazılmış eserleri değil, dünya edebiyatından İngilizceye çevrilmiş eserleri de Türkçeye aktarmıştır. Dolayısıyla dilsel sermayesini dünya edebiyatına erişim aracı olarak kullanmış ve bu süreçte kültürel sermayesini geliştirmiştir. Tamer, dilsel sermayesinden yararlanarak Türkçeye yeni eserler kazandırdıkça erek okurların erişimine sunulan nesneleşmiş kültürel sermayenin de artmasına katkıda bulunmuştur. Çevirilerinin sayısının artmasıyla birlikte Tamer, çeviri alanında giderek daha prestijli bir konum

(video). https://www.youtube.com/watch?v=44boFaxCeq0; 06.01.2026.

[9] Ketebe. (2021). *Yazın Bittiği, Ülkü Tamer | Seslendirme: Mazhar Alanson* (video).11.06.2021. https://www.youtube.com/watch?v=K5E4uij7yK0; 06.01.2026

edinmiştir. Nitekim Tamer'e ilişkin bazı ansiklopedik biyografilerde "70'den fazla çevirisi vardır" ifadesine yer verilmekte; bu ifade, bir yandan çevirmenin alandaki konumuna, diğer yandan Türk çeviri alanına yaptığı katkıya işaret etmektedir. Tamer'in çeviri alanında prestijli ve itibarlı bir konum edinmesinde etkili olan bir diğer unsur ise aldığı ödüllerdir. Tamer, şiir, öykü ve çeviri alanlarındaki başarılı çalışmaları nedeniyle çeşitli ödüllere layık görülmüştür. Ödüllerinin şairlik, yazarlık ve çevirmenlik gibi birbiriyle ilişkili alanlara yönelik olması, her bir alanda edindiği sembolik sermayenin diğer alanlardaki görünürlüğünü de artırmıştır. Bu ödüller arasında 1965 yılında aldığı Türk Dil Kurumu Çeviri Ödülü özel bir öneme sahiptir; zira Türk Dil Kurumu, edebiyat ve çeviri alanında yüksek düzeyde kültürel ve sembolik sermayeye sahip kurumsal yapılardan biridir. Tamer, kurumsallaşmış kültürel sermayesini Robert Koleji ile İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik Enstitüsü'nden aldığı eğitim ve diplomalar aracılığıyla edinmiştir. Bununla birlikte, Tamer'in ilk çeviri kitaplarını yayımladığı 1960'lı yıllarda Türkiye'de henüz Mütercim Tercümanlık bölümlerinin kurulmamış olması nedeniyle, çeviri alanına dâhil olmasında kurumsallaşmış kültürel sermayesinden ziyade bedenselleşmiş dilsel ve kültürel sermayesinin belirleyici olduğu söylenebilir. Tamer, çeviri alanına dâhil olduktan sonra bu alanda edindiği sosyal ve sembolik sermayeden yararlanarak edebiyat alanındaki faaliyetlerini de geliştirmiştir. Ülkü Tamer'in sosyal sermayesi, Türkiye'nin önemli ve tanınmış kültür insanlarıyla kurduğu ilişkileri de kapsamaktadır. Örneğin Tamer'in arkadaşları Cüneyt Arkın ve Yılmaz Güney, çevirmenin öğretmenlik yaptığı dönemde okuldaki sembolik sermayesinin artmasına katkıda bulunmuştur (Tamer, 2011: 205). Ayrıca Tamer'in yönettiği *Milliyet Çocuk* dergisinde Cüneyt Arkın sağlık konulu yazılar kaleme almıştır. Dolayısıyla Tamer'in sosyal sermayesini gazetecilik alanındaki faaliyetlerinde de etkin biçimde kullandığı söylenebilir.

Çevirmenin ailesi, kültürel sermayesinin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Tamer'in dayısı Ali Kazanoğlu, onun yazar kimliğinin erken dönemde şekillenmesine katkıda bulunmuş ve öğretmen yazar kimliğiyle Tamer için bir rol model oluşturmuştur. Annesi, Tamer'e çocukluk yıllarında Grimm Kardeşler'in *Gençlik Hikâyeleri* adlı eserini okumuştur (Tamer, 2011: 36). Bunun yanı sıra annesinin kitap okumaya duyduğu ilgi ve babasının İstanbul'dan çeviri ve Türk edebiyatına ilişkin kitaplar sipariş etmesi, Tamer'in erken yaşlarda kitapla kurduğu ilişkinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Yazar çevirmen, babasının oluşturduğu kütüphaneyi zaman içerisinde genişletmiş ve babasının verdiği harçlıkla Millî Eğitim Bakanlığı Kitabevi'nden kitaplar edinmiştir (Tamer, 2011: 36). Dolayısıyla Tamer'in kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde ve yerli ve yabancı edebiyatla erken

yaşlarda tanışmasında anne ve babasının önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Tamer'in kültürel sermayesinin oluşumu, yalnızca aile ortamıyla sınırlı kalmamış; yetiştiği Gaziantep'in, öğrenim gördüğü Robert Koleji'nin ve Gazetecilik Enstitüsü'nün dilsel ve kültürel yapıları tarafından da şekillendirilmiştir. Bu farklı toplumsal ve kültürel çevreler, Tamer'in farklı alanların işleyişine ilişkin bilgi ve deneyim kazanmasını sağlamıştır. Bunun yanı sıra, yazar çevirmenin yaşadığı tarihsel dönem de kültürel sermayesinin ve mesleki pratiklerinin şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Tamer'in yayıncılık alanına ilk girdiği dönemde Cumhuriyet'in henüz görece genç bir devlet yapısına sahip olması ve iletişim teknolojilerinin günümüze kıyasla sınırlı düzeyde gelişmiş bulunması nedeniyle yayıncılık faaliyetleri büyük ölçüde basılı materyaller üzerinden yürütülmüştür. Bu koşullar, yayıncılık faaliyetlerinin belirli kentsel mekânlarda yoğunlaşmasına yol açmış; İstanbul'daki Cağaloğlu semti de bu mekânların başında gelmiştir. Tamer, anı kitabında dönemin edebiyatçı ve sanatçılarının Cağaloğlu, Beyazıt, Saraçhane ve Beyoğlu gibi semtlerdeki kahvehane ve pastanelerde bir araya geldiklerini belirtmektedir: "Cağaloğlu'nda, Beyazıt'ta, Saraçhane'de toplanırdık. Bir kahvede. Beyoğlu'nun, Baylan Pastanesi'nin 'müdavim'leri başkaydı. Günün birinde Demirtaş Ceyhun'a bir mektup yollamamız gerekiyordu. Zarfın üstüne 'Demirtaş Ceyhun, Baylan Pastanesi'nde müşteri, Galatasaray' yazıp postaladık. Mektup ertesi sabah Demirtaş'ın eline geçti" (Tamer, 2011: 150–151). Bu mekânlar, yazar ve çevirmenlerin bir araya gelerek mesleki ve sosyal ilişkilerini geliştirdikleri ve dolayısıyla sosyal sermayelerini güçlendirdikleri kültürel uzamlar olarak değerlendirilebilir. Tamer'in yaşadığı dönemde Cağaloğlu'nda yayınevleri, gazeteler (*Milliyet, Hürriyet, Cumhuriyet, Pazar Postası*), dergiler (*A Dergisi, Yeni Dergi, Varlık Dergisi*), gazeteler tarafından yayımlanan sanat dergileri (*Milliyet Sanat*), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Gazeteciler Cemiyeti ile Hilmi, İnkılap Kitabevi ve Remzi Kitabevi gibi yayıncılık kurumlarının bulunması, bu semtin dönemin edebiyat ve yayıncılık alanındaki merkezi konumunu göstermektedir.

4. ÜLKÜ TAMER'İN YAZAR KİMLİĞİ BAĞLAMINDA FANTASTİK EDEBİYAT

Mehtap Konuk, *İdeoloji Kavramı Açısından Türk Çocuk Roman Örnekleri Üzerine Bir İnceleme* başlıklı tezinde Ülkü Tamer'in fantastik eseri *Pullar Savaşı*'nı incelemiştir. Konuk, Tamer'in bu eser aracılığıyla anti emperyalist, anti kolonyalist ve toplumcu mesajlar vermeyi amaçladığını belirtmektedir. Eserde emperyalizm ve sömürgecilik, ülkeleri ve şehirleri temsil eden pulların katıldığı bir güzellik yarışması üzerinden kurgulanmaktadır (Konuk, 2019: 119–125). Yarışma sürecinde Almanya, askerî güç kullanarak diğer

pullar üzerinde hegemonya kurmaya çalışmakta ve bu girişiminde Amerika tarafından desteklenmektedir. Gaziantep pulu ise söz konusu hegemonyaya karşı direnişi başlatmakta ve diğer pulların da katılımıyla bu mücadele kazanılmaktadır. Konuk, Tamer'in direnişi başlatma görevini Gaziantep puluna vermesini, yazarın milliyetçi duyguları ve Gaziantep'in Türk Kurtuluş Savaşı'ndaki tarihsel konumuyla ilişkilendirmektedir. Nitekim Antep, Kurtuluş Savaşı sonrasında "Gazi" unvanını almış ve kentin adı "Gaziantep" olarak değiştirilmiştir.

Fantastik edebiyat, "hayal ürünü olağanüstü olayları konu alan eser" ve gerçeğin sınırları dışında, hayal gücünün özgür biçimde ürettiği olaylardan oluşan edebî tür olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2010: 397). "Fantastik" sözcüğü ise "gerçekte var olmayan, gerçek olmayan, hayalî" anlamlarını taşımaktadır (TDK Güncel Türkçe Sözlük). Fantastik edebiyatta masallara özgü unsurların yanı sıra farklı alt türlere ait özellikler de görülmektedir. Bu alt türler arasında destan, masal, Gotik edebiyatı, korku ve gerilim edebiyatı, ütopya ve bilimkurgu edebiyatı sayılabilir. Türk edebiyatında fantastik nitelikler taşıyan eserlere Giritli Aziz Efendi'nin 1852 yılında kaleme aldığı *Muhayyelât-ı Aziz Efendi* ile Ahmet Hamdi Tanpınar'ın 1943 yılında yayımlanan *Abdullah Efendi'nin Rüyaları* adlı eserleri örnek olarak gösterilebilir. Çağdaş Türk edebiyatında fantastik edebiyat alanında eser veren yazarlardan biri ise Barış Müstecaplıoğlu'dur. Ülkü Tamer, *Harry Potter* çevirisi hakkında "*Harry Potter*'ı sevdim ben. Dizinin ilk kitabını, *Felsefe Taşı'nı* da severek çevirdim. Çevirirken, çocuk edebiyatımızda bu tür kitapların eksikliğini duydum hep" ifadelerini kullanmıştır (Öktem, 2018). Tamer bu ifadeleriyle, *Harry Potter* serisine duyduğu ilgiyi ve Türk çocuk edebiyatında fantastik nitelikteki eserlerin yetersiz olduğu yönündeki düşüncesini ortaya koymaktadır. Tamer ayrıca, "*Harry Potter*'ın başarısından sonra belki bizde de böyle kitaplar yazılır. Ama kolay iş değil bu; hayal gücünüzü gelişigüzel havalandırmayacaksınız; masalları, özellikle bizim masallarımızı özümseyeceksiniz" sözleriyle, eserin Türk edebiyatında fantastik türde yeni eserlerin ortaya çıkmasına katkı sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda Tamer, Türk fantastik edebiyatının gelişiminde hem dünya edebiyatındaki fantastik anlatılardan hem de Türk edebiyatının geleneksel fantastik unsurlarından yararlanılarak bir senteze ulaşılabileceğini savunmaktadır.

2000–2025 Döneminde Türkiye'de Fantastik Edebiyat Çevirilerinin Tarihsel Gelişimi

Harry Potter and the Philosopher's Stone, Türkiye'de Mustafa Bayındır tarafından *Harry Potter Büyülü Taş* adıyla çevrilmiş ve Dost Kitabevi Yayınları tarafından 1999 yılında yayımlanmıştır. Yapı Kredi Yayınları tarafından Nisan 2001'de yayımlanan çeviri ise Ülkü Tamer tarafından

gerçekleştirilmiştir. Yedi kitaptan oluşan *Harry Potter* serisinin diğer kitapları Sevin Okyay ve Kutlukhan Kutlu tarafından çevrilmiştir. Tamer'in çevirisi, Türkiye'deki *Harry Potter* çeviri alanında merkezi bir konuma sahip olduğu söylenebilecek ölçüde yaygınlaşmış; 2025 yılına kadar 89 baskıya ulaşmıştır. Rowling, *Harry Potter* kitaplarında adı geçen bazı eserleri de kaleme almış; bu eserler Türkçeye Sevin Okyay, Kutlukhan Kutlu ve Gül Sarıoğlu tarafından çevrilmiştir. Söz konusu eserler *Ozan Beedle'in Hikâyeleri* (2008), *Çağlar Boyu Quidditch* (Kennilworthy Whisp, 2004) ve *Fantastik Canavarlar Nelerdir, Nerede Bulunurlar?* (Newt Scamander, 2002) adlı kitaplardır. Yapı Kredi Yayınları, 2017–2018 yıllarında bu üç eserin yeni baskı ve edisyon çalışmalarını gerçekleştirmiştir. *Ozan Beedle'in Hikâyeleri*nin sert kapaklı baskısı Haziran 2018'de, resimli özel baskısı ise Ekim 2018'de yayımlanmıştır. *Çağlar Boyu Quidditch*in sert kapaklı baskısı ise Haziran 2018'de yayımlanmıştır. Yapı Kredi Yayınları, *Harry Potter* serisinin ilk dört kitabının resimli özel baskılarını 2015 yılından itibaren yayımlamaya başlamıştır. Bu kapsamda *Harry Potter ve Felsefe Taşı – 1* (Resimli Özel Baskı) Kasım 2015'te, *Harry Potter ve Sırlar Odası – 2* (Resimli Özel Baskı) Ekim 2016'da, *Harry Potter ve Azkaban Tutsağı – 3* (Resimli Özel Baskı) Ekim 2017'de ve *Harry Potter ve Ateş Kadehi – 4* (Resimli Özel Baskı) Eylül 2020'de yayımlanmıştır. *Harry Potter ve Felsefe Taşı'*ndan bir bölümü resimleyen *Hogwarts'ta Yeni Yıl* adlı kitap Ekim 2024'te yayımlanmıştır. *Harry Potter Sihirli Almanak* ise Ekim 2023'te yayımlanmış ve Ülkü Tamer, Sevin Okyay, Kutlukhan Kutlu ve Hazel Bilgen'in çevirilerini içermiştir. *Harry Potter* serisinde oluşturulan büyücülük dünyasını genişleten ve bu evrende geçen farklı eserler de yayımlanmıştır. Örneğin *Harry Potter ve Lanetli Çocuk*, seride yer alan ana karakterlerin çocuklarının Hogwarts'taki yaşamlarını konu almakta; eser Sevin Okyay ve Kutlukhan Kutlu tarafından çevrilerek Ekim 2019'da Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanmıştır. *Fantastik Canavarlar* kitabının yazarı Newt Scamander'ın yaşamını konu alan *Fantastik Canavarlar Nelerdir, Nerede Bulunurlar? – Orijinal Senaryo*, Hazel Bilgen tarafından çevrilmiş ve Kasım 2018'de Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Bu eserin devamı niteliğindeki *Fantastik Canavarlar: Grindelwald'ın Suçları – Orijinal Senaryo* da Hazel Bilgen tarafından çevrilmiş ve Ekim 2019'da yayımlanmıştır. *Harry Potter ve Felsefe Taşı 20. Yıl Özel Baskıları*, Yapı Kredi Yayınları tarafından Mayıs 2022'de yayımlanmış ve bu baskılarda ana metinden önce Hogwarts'ın dört binasını tanıtan bölümlere yer verilmiştir. Bu kapsamda *Harry Potter ve Felsefe Taşı 20. Yıl Slytherin Özel Baskısı*, *Harry Potter ve Felsefe Taşı 20. Yıl Ravenclaw Özel Baskısı*, *Harry Potter ve Felsefe Taşı 20. Yıl Hufflepuff Özel Baskısı* ve *Harry Potter ve Felsefe Taşı 20. Yıl Gryffindor Özel Baskısı* olmak üzere dört farklı özel baskı yayımlanmıştır. Hazel Bilgen tarafından çevrilen *Potter Cep Kitapları* serisi ise Ağustos 2025'te Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanmış ve

Potter Cep Kitapları – Ron Weasley, *Potter Cep Kitapları – Harry Potter* ve *Potter Cep Kitapları – Hermione Granger* olmak üzere üç kitaptan oluşmuştur. Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanan *Harry Potter* evrenine ilişkin bu eserler, serinin Türkiye'deki edebî dolaşımını ve görünürlüğünü sürdürmekte; aynı zamanda Ülkü Tamer'in *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinin Türkçedeki varlığını ve kültürel dolaşımını desteklemektedir.

Fantastik edebiyatın Türkiye'deki görünürlüğünün ve popülerliğinin artmasında J. R. R. Tolkien'in *Yüzüklerin Efendisi* serisinin sinema uyarlamalarının önemli bir etkisi olmuştur. Serinin ilk üç kitabından uyarlanan filmler 2001, 2002 ve 2003 yıllarında sinemalarda gösterime girmiştir. 2000'li yıllarda dünya fantastik edebiyatında öne çıkan eserlere Christopher Paolini'nin *Eragon* (2004) adlı romanı ile Rick Riordan'ın *Percy Jackson ve Olimposlular* (2009) serisi örnek olarak gösterilebilir. Türkiye'de ise 2000'li yıllarda yayımlanan fantastik romanlar arasında Barış Müstecaplıoğlu'nun *Korkak ve Canavar* (2002) ve Orkun Uçar'ın *Kara Gezgin* (2003) adlı eserleri sayılabilir (Sipahioğlu, 2006: 36).

5. ÜLKÜ TAMER'İN *HARRY POTTER VE FELSEFE TAŞI* ÇEVİRİSİ İLE *YAŞAMAK HATIRLAMAKTIR* ADLI ANI KİTABINDAKİ DİLSEL VE ÜSLUPSAL YANSIMALAR

Çılga Akyıl, *Yazın Çevirisinde Çevirmen Kararlarına Çeviribilimsel Bakış: Türkçede Harry Potter ve Felsefe Taşı Çevirileri* başlıklı tezinde, Ülkü Tamer'in *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde yerlileştirici çeviri stratejisinden yararlandığını, yaratıcı sözcük seçimleri ve akıcı bir üslup sergilediğini ve serinin yazarı Joanne Rowling'in neolojizmlerini Türkçede yeniden oluşturabildiğini belirtmektedir. Akyıl, bu durumu Tamer'in deneyimli bir çevirmen olmasıyla ilişkilendirmektedir (2019: 67). Bununla birlikte, Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabı ile *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisi karşılaştırıldığında, yazar ve şair kimliğinin şekillendirdiği özgün üslubun çeviri metnine yansıdığı ileri sürülebilir. Yazarların özgün üsluplarını çeviri metinlerine yansıtmaları, Türk çeviri tarihinde Can Yücel gibi çevirmenlerin çeviri eserlerinde de gözlemlenmektedir. Bu bölümde, metin incelemesi yöntemi aracılığıyla Tamer'in çeviri tercihleri ve çeviri tutumu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çeviri örnekleri şu kategoriler altında sınıflandırılmıştır: 1) deyimler, 2) ikilemeler, 3) pekiştirmeler, 4) kurallı birleşik fiiller, 5) devrik cümleler, 6) ünlem ifadeleri, 7) yansımalı sözcükler ve 8) özgün sözcük türetimleri. Kaynak metin için **KM**, erek metin için **EM**, anı kitabı için ise **YH** kısaltmaları kullanılmıştır.

5.1. Yöntem

Fransız dilbilimciler Jean-Paul Vinay ve Jean Darbelnet, çeviri sürecinde iki temel strateji tanımlamıştır: doğrudan çeviri ve dolaylı çeviri (1995: 31). Doğrudan çeviri, sadık çeviri yaklaşımına; dolaylı çeviri ise serbest çeviri yaklaşımına yakın bir nitelik taşımaktadır. Doğrudan çeviri üç prosedürden oluşmaktadır: 1) ödünç alma, 2) öykünme ve 3) sözcüğü sözcüğüne çeviri (Yalçın, 2015: 98). Ödünç alma prosedüründe çevirmen, kaynak metindeki terimi çevirmeksizin erek metne aktarmaktadır. Bir terimin ödünç alınması, erek dilde söz konusu terimin karşılığının bulunmaması veya çevirmenin kaynak metnin yabancılığını ve kültürel özelliklerini korumayı amaçlamasıyla açıklanabilir (Vinay ve Darbelnet, 1995: 31–32). Öykünme prosedüründe kaynak metindeki ifade, sözcüğü sözcüğüne çeviri yoluyla erek dile aktarılmaktadır (a.g.e.). Sözcüğü sözcüğüne çeviri prosedüründe ise kaynak metindeki sözcükler, erek dilin dilbilgisel ve anlamsal özelliklerine uygun biçimde çevrilmektedir (1995: 33).

Dolaylı çeviri stratejisi ise dört prosedür içermektedir: 1) yer değiştirme (transposition), 2) dönüştürüm (modulation), 3) eşdeğerlik (equivalence) ve 4) uyarlama (adaptation) (Yalçın, 2015: 98). Yer değiştirme prosedüründe çevirmen, iletinin anlamını değiştirmeksizin sözcüğün dilbilgisel türünü, örneğin isim veya fiil oluşunu değiştirmektedir (Vinay ve Darbelnet, 1995: 36). Dönüştürüm prosedüründe ise ifadenin bakış açısı değiştirilmektedir. Bu prosedür, sözcüğü sözcüğüne çeviri veya yer değiştirme yoluyla oluşturulan çevirinin erek dil açısından uygun olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (1995: 36). Eşdeğerlik prosedürü, iki farklı dilin aynı durumu farklı ifadeler aracılığıyla aktarması durumunda ortaya çıkmaktadır; deyimler, atasözleri ve yansımalı sözcükler bu prosedüre örnek olarak gösterilebilir (1995: 38). Uyarlama prosedüründe ise kaynak kültürde bulunan, ancak erek kültürde karşılığı bulunmayan bir unsur, erek kültürde mevcut olan farklı bir unsur aracılığıyla aktarılmaktadır (a.g.e.). Lawrence Venuti, *The Translator's Invisibility* (2008) adlı eserinde çevirmenin görünmezliği kavramını ele almaktadır. Venuti'ye göre çeviri metnin akıcı olması, eserin yayıncılar, eleştirmenler ve okurlar tarafından daha kolay kabul edilmesini sağlamaktadır (2008: 1). Çeviri metindeki akıcılık, çevirmenin görünmezleşmesine; buna karşılık çeviri metnin ve yazarın görünürlüğünün artmasına yol açmaktadır (Venuti, 2008: 2). Venuti, özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde çevirmenlerin yerlileştirme stratejisini kullanarak görünmez hâle gelmelerini eleştirmekte (2008: 17) ve buna karşılık yabancılaştırma stratejisini ve çevirmenin görünürlüğünü savunmaktadır.

5.2. Deyimlerin Çevirisi

Örnek 1

> KM: But they also had a secret, and their **greatest fear** was that somebody would discover it (Rowling, 2018: 1).
>
> EM: Ama bir gizleri vardı, biri kalkıp da bunu anlayacak diye **ödleri kopardı** (Tamer, 2022: 9).
>
> YH: Ondan bile **ödü koptu.** (Tamer, 2011: 165).

Kaynak metinde Dursley ailesinin en büyük korkusundan (*the greatest fear*) söz edilmekte olup bu ifade deyimsel bir nitelik taşımamaktadır. Çevirmen, söz konusu ifadeyi yerlileştirerek aynı durumu karşılayan eşdeğer bir deyim kullanmış ve aynı zamanda isim öbeği niteliğindeki ifadeyi fiil yapısına dönüştürerek Vinay ve Darbelnet'nin yer değiştirme (kelime türünü değiştirme) prosedüründen yararlanmıştır. Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da "ödü kopmak" deyiminin kullanılması, bu çeviri tercihinin çevirmenin özgün dil ve üslup özellikleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Örnek 2

> KM: Mr. Dursley was **enraged** to see that a couple of them weren't young at all (Rowling, 2018: 3).
>
> EM: Mr Dursley, bazılarının hiç de genç olmadığını görünce **küplere bindi**; (Tamer, 2022: 11).
>
> YH: Ama ninemle avluda çamaşır yıkıyorlarsa ya da biber, patlıcan kurutuyor, bastık, sucuk yapıyorlarsa **küplere biner** (Tamer, 2011: 19).

Kaynak metinde yer alan *enraged* fiili, bağlam içerisinde "sinirlenmek" veya "öfkelenmek" anlamını taşımaktadır. Ülkü Tamer ise bu ifadeyi erek metinde doğrudan karşılamak yerine, aynı duygusal durumu ve yoğunluk derecesini Türkçede daha belirgin biçimde aktaran "küplere binmek" deyimiyle karşılamaktadır. Bu tercih, kaynak metindeki tek bir fiilin erek metinde deyimsel bir ifadeye dönüştürülmesi bakımından yerlileştirme stratejisiyle ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda kaynak metindeki fiilin erek dilde deyimsel bir yapıyla karşılanması, Vinay ve Darbelnet'in eşdeğerlik prosedürü kapsamında değerlendirilebilir. Dikkat çekici olan nokta, Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da "küplere binmek" deyimini kullanmasıdır. Bu örtüşme, söz konusu deyimin çeviri sürecinde bağlama özgü ve tekil bir tercih olmaktan ziyade Tamer'in aktif söz varlığının ve yerleşik dil kullanımının bir unsuru olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla çevirmenin kişisel söz varlığında bulunan

deyimsel bir yapının *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisine aktarılması, Tamer'in özgün dilsel ve üslupsal özelliklerinin erek metinde görünür hâle geldiğine ilişkin bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Örnek 3

> KM: 'The Bloody Baron's the only one who can control him, he won't even **listen** to us Prefects (Rowling, 2018: 138).
>
> EM: "Ona söz geçiren tek kişi Kanlı Baron'dur, bize, Sınıf Başkanlarına bile **kulak asmaz (**Tamer, 2022: 118)
>
> YH: Zırvalara **kulak asmayın** (Tamer, 2011: 301).

Çevirmen, kaynak metinde yer alan *listen* ("dinlemek") fiilini erek metinde "kulak asmak" deyimiyle karşılamıştır. *Listen* fiilinin Türkçede doğrudan bir karşılığının bulunmasına rağmen Tamer'in deyimsel bir yapı tercih etmesi, anlamı pekiştirme ve ifadeye daha güçlü bir söyleyiş kazandırma amacıyla açıklanabilir. Söz konusu deyimin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, bu tercihin çeviri bağlamındaki anlık bir seçimden ziyade yazar çevirmenin yerleşik söz varlığı ve üslupsal tercihleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Deyimlere ilişkin örnekler genel olarak değerlendirildiğinde, Tamer'in anı kitabında kullandığı bazı deyimlerin *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde de tekrarlandığı görülmektedir. Tamer, kaynak metinde deyimsel bir ifade bulunmayan bağlamlarda dahi erek metnin anlatım gücünü artırmak, dile canlılık kazandırmak ve erek okur üzerindeki etkisini güçlendirmek amacıyla deyimsel yapılardan yararlanmış görünmektedir. Yazar çevirmenin deyimleri hem anı kitabında hem de *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde sıklıkla kullanması, deyimsel ifadelerin onun dilsel ve üslupsal repertuarının belirgin bir unsuru olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, çalışmada iki metin arasında biçimsel ve anlamsal açıdan doğrudan örtüşen deyim örnekleri seçilerek incelenmiştir.

5.3. İkilemeler

Örnek 4

> KM: He'd forgotten **all about** the people in cloaks until he passed a group of them next to the baker's (Rowling, 2018: 4).
>
> EM: Pelerinli insanlar aklından **bütün bütüne** çıkmıştı ki, içlerinden bazılarına rastladı fırının orada (Tamer, 2022: 11).
>
> YH: Bir ara altı yedi gün **bütün bütüne** elektriksiz kalmıştı Antep (Tamer, 2011: 18).

Tamer, kaynak metinde "tümü" anlamını taşıyan *all about* ifadesini erek metinde ikileme yapısıyla karşılamaktadır. "Bütün bütüne" ikilemesi "tamamen" anlamına gelmekte ve çevirmen bu yapıyı tercih ederek kaynak metindeki anlamı erek dilde pekiştirmektedir. Söz konusu ikilemenin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, bu dilsel tercihin çeviri sürecine özgü bir uygulama olmaktan ziyade çevirmenin yerleşik söz varlığı ve üslupsal tercihleriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, "bütün bütüne" ifadesi Tamer'in dilsel ve üslupsal özelliklerinin belirginleştiği unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Örnek 5

KM: In fact, it was **fast asleep** (Rowling, 2018: 28).

EM: Aslında, **mışıl mışıl uyuyordu** (Tamer, 2022: 30).

YH: Arkalıklarına kafalarını dayayarak **mışıl mışıl uyurlardı** (Tamer, 2011: 62).

Kaynak metinde derin uyku hâlini ifade eden *fast asleep* yapısı, erek metinde "mışıl mışıl uyumak" ifadesiyle karşılanmış ve bu aktarımda "mışıl mışıl" ikilemesinden yararlanılmıştır. Söz konusu ikilemenin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, tercih edilen ifadenin çevirmenin yerleşik dilsel repertuarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu örnek, Tamer'in kaynak metindeki ifadeyi yalnızca sözlük karşılığı üzerinden aktarmak yerine, zihninde oluşan anlam ve imgeyi Türkçenin deyimsel ve ritmik olanaklarından yararlanarak yeniden kurduğunu göstermektedir. Dolayısıyla çeviri tercihi, kaynak metindeki anlamın korunmasının yanı sıra Tamer'in özgün dilsel ve üslupsal özelliklerinin erek metinde görünürlük kazanmasına da katkıda bulunmaktadır.

Örnek 6

KM: His blue eyes were light, bright and **sparkling** behind half-moon spectacles (Rowling, 2018: 9).

EM: Açık mavi gözleri, dar çerçeveli gözlüğünün arkasından **ışıl ışıl** parlıyordu; (Tamer, 2022: 15).

YH: Güzel bir oyun seyrettiği gecenin sabahında gözleri **ışıl ışıl** gelirdi yayınevine (Tamer, 2011: 140).

Çevirmen, kaynak metinde "parlak" anlamını taşıyan *sparkling* sıfatını erek metinde "ışıl ışıl" ikilemesiyle karşılamış ve böylece sözcük türünü sıfattan zarfa dönüştürmüştür. Bu tercih, Vinay ve Darbelnet'nin yer değiştirme (transposition) prosedürü kapsamında değerlendirilebilir. "Işıl ışıl"

ikilemesinin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, söz konusu çeviri tercihinin çevirmenin özgün dilsel ve üslupsal repertuarıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, çevirmenin kendi anlatım biçimini oluşturan dilsel bir unsuru çeviri metnine aktardığı ileri sürülebilir.

İkilemelere ilişkin örnekler genel olarak değerlendirildiğinde, yazar çevirmenin kaynak metinde ikileme bulunmayan bağlamlarda dahi anlamı pekiştirmek, anlatıma canlılık ve ritim kazandırmak amacıyla ikilemelerden yararlandığı görülmektedir. Bu ikilemelerin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, söz konusu yapıların çevirmenin yerleşik dil kullanımının ve özgün üslubunun unsurları olduğunu desteklemektedir. Yazar çevirmenin hem anı kitabında hem de *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde farklı ikilemelere sıklıkla başvurduğu görülmektedir. Bu ikilemeler arasında "ışıl ışıl" ifadesi öne çıkmaktadır. Söz konusu ikileme *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde on iki kez, *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında ise altı kez kullanılmıştır.

5.4. Pekiştirmeler

Örnek 7

KM: He supposed this was some **stupid** new fashion (Rowling, 2018: 3).

EM: Bu da **saçma sapan** yeni modalardan biriydi herhalde (Tamer, 2022: 10).

YH: Öykünmelerle, temelsiz, sıradan etkilerle dolu **saçma sapan** şeylerdi hepsi (Tamer, 2011: 41).

Kaynak metinde yer alan *stupid* sözcüğü Türkçeye "saçma" sıfatıyla aktarılabilecekken, çevirmen anlamı yoğunlaştırmak amacıyla "saçma sapan" pekiştirmesini tercih etmiştir. Söz konusu pekiştirmenin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, bu tercihin yalnızca bağlama özgü bir çeviri kararı olmadığını, çevirmenin yerleşik dil kullanımının bir unsuru olduğunu düşündürmektedir. Bu doğrultuda, Tamer'in kendi dilsel ve üslupsal repertuarına ait bir unsuru erek metne aktararak özgün biçeminin çeviri metnindeki görünürlüğünü artırdığı ileri sürülebilir.

Örnek 8

KM: ... no, he was being **stupid (**Rowling, 2018: 4).

EM: ... hayır, **düpedüz aptallık** ediyordu (Tamer, 2022: 12).

YH: **Düpedüz** düştü bu (Tamer, 2011: 137).

Kaynak metinde yer alan *being stupid* ("aptalca davranmak") ifadesinin erek metindeki karşılığına "düpedüz" zarfının eklenmesiyle anlam yoğunlaştırılmıştır. Kaynak metinde bulunmayan bu unsur, çevirmenin anlatımı güçlendirmeye yönelik bir müdahalesi olarak değerlendirilebilir. "Düpedüz" ifadesinin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, söz konusu tercihin çevirmenin yerleşik dilsel repertuarıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, Tamer'in kaynak metinde bulunmayan ve kendi özgün dilsel kullanımının bir parçası olan bu pekiştirici unsuru erek metne aktararak kendi üslupsal özelliklerini çevirisine yansıttığı ileri sürülebilir.

Örnek 9

> KM: 'I'm warning you,' he had said, putting his large **purple face** (Rowling, 2018: 25).
>
> EM: Kocaman **mosmor suratını** Harry'nin yüzüne yaklaştırarak (Tamer, 2022: 27).
>
> YH: Bıyıklarını kemirir, **mosmor kesilirdi** (Tamer, 2011: 169).

Kaynak metinde yer alan *purple face* ("mor surat") ifadesi, erek metinde "mosmor" pekiştirmesiyle karşılanmış ve böylece Türkçede daha yerleşik ve doğal bir kullanım tercih edilmiştir. Yazar çevirmenin "mosmor" pekiştirmesini içeren "mosmor kesilmek" deyimini *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanması, söz konusu ifadenin Tamer'in yerleşik söz varlığının bir unsuru olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla çevirmenin söz varlığında bulunan bu pekiştirmenin erek metne aktarılması, Tamer'in özgün dilsel tercihleri ile çeviri metni arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Bu bölümde incelenen örnekler, çevirmenin kaynak metinde pekiştirme bulunmayan ifadeleri erek metinde pekiştirme yapılarıyla karşılayarak anlatımın anlam ve ifade gücünü artırdığını göstermektedir. Ayrıca söz konusu pekiştirmelerin *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, bu yapıların çevirmenin özgün dilsel ve üslupsal repertuarıyla ilişkili olduğunu desteklemektedir. Yazar çevirmenin *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde çeşitli pekiştirmelere ve bu pekiştirmeleri içeren deyimsel yapılara başvurduğu görülmektedir; "mosmor kesilmek" ve "bembeyaz kesilmek" bunlara örnek olarak gösterilebilir. Özellikle renk bildiren pekiştirmelerin (bembeyaz, simsiyah, yemyeşil, kıpkırmızı, mosmor, masmavi) Tamer'in dil kullanımında belirgin bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu renk pekiştirmelerinin hem *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde hem de *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında kullanılması, iki metin arasında dilsel ve üslupsal bir koşutluk bulunduğunu göstermektedir.

5.5. Kurallı Birleşik Fiiller

Örnek 10

KM: Mr. Dursley **stopped dead** (Rowling, 2018: 4).

EM: Mr. Dursley olduğu yerde **kalakaldı** (Tamer, 2022: 12).

YH: Ege de, Şükrü de **kalakaldılar**. (Tamer, 2011: 170).

Kaynak metindeki *stop dead* ifadesi erek metinde "birden durdu" biçiminde karşılanabilecekken, Tamer "-a kalmak" yardımcı eylemiyle oluşturulan "kalakalmak" kurallı birleşik fiilini tercih etmiştir. Bu kullanım, eylemin ani ve belirgin biçimde gerçekleşmesini ifade ederek anlatıma daha güçlü bir anlam ve hareketlilik kazandırmaktadır. Söz konusu "kalakalmak" fiilinin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, bu çeviri tercihinin çevirmenin yerleşik dil kullanımı ve üslupsal repertuarıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla Tamer'in kendi yazınsal üretiminde kullandığı bir fiili çeviri metnine aktararak özgün üslubunun bir unsurunu erek metinde görünür kıldığı ileri sürülebilir.

Örnek 11

KM: Mr. Dursley **sat frozen** in his armchair (Rowling, 2018: 7).

EM: Mr. Dursley koltuğunda **donakalmıştı** (Tamer, 2022: 13).

YH: **Donakalmıştık**. (Tamer, 2011: 50).

Kaynak metindeki *sat frozen* ifadesi erek metinde "donmuş bir şekilde oturuyordu" biçiminde aktarılabilecekken, Tamer "-a kalmak" yardımcı fiilini "donmak" fiiline ekleyerek "donakalmıştı" biçiminde çevirmiştir. Bu kullanım, eylemin belirli bir durumda kalma ve süreklilik niteliğini belirginleştirerek kaynak metindeki anlatımı Türkçenin olanakları doğrultusunda yeniden yapılandırmaktadır. "Donakalmak" fiilinin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da karşımıza çıkması, söz konusu kullanımın çeviri sürecinde anlık olarak ortaya çıkan bir tercih olmaktan ziyade, çevirmenin yerleşik dilsel repertuarının ve özgün dil kullanımının bir yansıması olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca Tamer'in *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde "-a kalmak" yardımcı fiiliyle oluşturulan birleşik fiillere sıklıkla başvurduğu görülmektedir. "Uyuyakalmıştı", "donakalmıştı", "şaşakaldı", "bakakaldı" ve "kalakaldı" gibi örnekler, bu yapının çevirmenin anlatım biçiminde belirgin bir işlev taşıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, Tamer'in söz konusu yardımcı fiille oluşturulan birleşik fiilleri tercih etmesi, kaynak metnin anlamını aktarmanın yanı sıra kendi dilsel ve üslupsal özelliklerini erek metne yansıtması açısından değerlendirilebilir.

Örnek 12

KM: ... chased by Dudley's gang, he had somehow **found** himself out of their reach (Rowling, 2018: 63).

EM: Dudley çetesi tarafından kovalanırken, artık nasıl olduysa, kendini damda **buluvermişti**... (Tamer, 2022: 57).

YH: Bir kartonun yanında boşluk kalırsa, bunu da **basıver** dedim (Tamer: 2011: 281).

Kaynak metinde yer alan *found* ("bulmuştu") fiiline tezlik bildiren "-iver-" yardımcı fiilinin eklenmesiyle, erek metinde eylemin kısa sürede ve hızlı bir biçimde gerçekleştiği anlamı belirginleştirilmiştir. Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da "basıver-" biçiminde tezlik yardımcı fiilinden yararlanması, bu yapının çevirmenin yerleşik dilsel repertuarının bir unsuru olduğunu düşündürmektedir. "-iver-" yardımcı fiili, "basmak" fiiline tezlik ve çabukluk anlamı kazandırmaktadır.

Bu bölümde incelenen örnekler, yazar çevirmenin kaynak metindeki fiilleri Türkçenin kurallı birleşik fiil yapılarından yararlanarak aktardığını ve böylece eylemlerin hız, kolaylık ve süreklilik gibi özelliklerini erek metinde daha belirgin hâle getirdiğini göstermektedir. "-akal-" ve "-iver-" gibi yardımcı fiiller aracılığıyla oluşturulan kurallı birleşik fiiller, anlatıma canlılık ve hareketlilik kazandırmaktadır. Yazar çevirmenin bu tür yapılara hem *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında hem de *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde başvurması, söz konusu yapıların Tamer'in dilsel ve üslupsal repertuarında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

5.6. Devrik Cümleler

Örnek 13

KM: When Mr. and Mrs. Dursley woke up on the dull, grey Tuesday our story starts, **there was nothing** about the cloudy sky outside to suggest that strange and mysterious things would soon be happening all over the country (Rowling, 2018: 2).

EM: Mr. ve Mrs. Dursley, öykümüzün başladığı o kasvetli, kurşuni salı sabahı uyandıklarında, yakında bütün ülkeyi saracak garip, gizemli şeylerin habercisi olabilecek **hiçbir şey yoktu bulutlu gökte** (Tamer, 2022: 10).

YH: Babam İpekçi Tahsin'i **anlattım ona** (Tamer, 2011: 13).

Kaynak metinde İngilizcenin standart sözdizimine uygun olarak *there was* yapısı kullanılmıştır. Tamer ise erek metinde "yoktu" yüklemini cümlenin sonuna yerleştirmeyerek devrik bir cümle yapısı oluşturmuştur. Bu tercih, kaynak metnin sözdizimsel yapısından ayrılarak erek dilin anlatım

olanaklarından yararlanılması ve ifadeye farklı bir ritim kazandırılması açısından değerlendirilebilir. Ayrıca Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabının ilk cümlesinde de devrik cümle yapısına başvurması, bu kullanımın çeviri metnine özgü bir tercih olmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla devrik cümlelerin hem çeviri metninde hem de özgün yazınsal üretiminde görülmesi, bu yapının yazar çevirmenin dilsel ve üslupsal özellikleri içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Örnek 14

KM: **He looked** suddenly anxious (Rowling, 2018: 58).

EM: Ansızın bir endişe **aldı** onun yerini (Tamer, 2022: 53).

YH: Bir Vatan gazetesi **aldık** yolda (Tamer, 2011: 97).

Kaynak metnin ikinci cümlesinde özne + fiil biçimindeki standart İngilizce sözdizimi kullanılmıştır. Tamer ise erek metinde yüklemi cümlenin ortasına yerleştirerek devrik bir cümle yapısı oluşturmuştur. Yazar çevirmenin *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da devrik cümle yapılarına başvurması, bu sözdizimsel tercihin onun özgün üslubunun bir unsuru olarak çeviri metnine yansıdığını düşündürmektedir.

Bu bölümde incelenen örneklerde, kaynak metinde devrik cümle yapısı bulunmamasına rağmen Tamer'in erek metinde devrik cümle yapılarını tercih ettiği görülmektedir. Benzer yapıların çevirmenin anı kitabında da yer alması, söz konusu tercihin çeviri sürecine özgü bir uygulama olmadığını desteklemektedir. Yazar çevirmenin devrik cümle kullanımı aracılığıyla anlatıma ritim, hareketlilik ve duygusal yoğunluk kazandırdığı değerlendirilebilir.

5.7. Ünlem İfadeleri

Örnek 15

KM: '**Ah,** now, I'm glad you asked me that (Rowling, 2018: 323).

EM: "**Hah**, bak işte, bunu sorduğuna sevindim (Tamer, 2022: 264).

YH: Alev abla, beni görür görmez**, "Hah!** Geldi!" diye bağırdı (Tamer, 2011: 192).

Kaynak metinde şaşkınlık bildiren "ah" ünlem ifadesi, erek metinde "hah" ünlemiyle karşılanmıştır. Kaynak ve erek dillerde farklı biçimlerde ifade edilen benzer duygusal durumun aktarılması nedeniyle bu tercih, Vinay ve Darbelnet'nin eşdeğerlik prosedürü kapsamında değerlendirilebilir. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "hah", olması istenen veya beklenen bir durumun gerçekleşmesiyle ortaya çıkan sevinç ve onama duygusunu ifade eden bir ünlem olarak tanımlanmaktadır. "Hah" ünleminin Tamer'in *Yaşamak*

Hatırlamaktır adlı anı kitabında da kullanılması, bu tür ünlem ifadelerinin çevirmenin yerleşik dilsel repertuarında bulunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ünlem ifadelerinin hem özgün yazınsal üretiminde hem de çeviri metninde görülmesi, söz konusu yapıların yazar çevirmenin dilsel ve üslupsal özelliklerinin bir parçası olarak değerlendirilebileceğini işaret etmektedir.

Örnek 16

KM: **'Oh, Good Lord,** they're here!' (Rowling, 2018: 25).

EM: "**Aman, Tanrım,** geldiler (Tamer, 2022: 27).

YH: "**Aman**!" dedik (Tamer, 2011: 92).

Tamer, kaynak metinde yer alan "Oh, Good Lord" deyimsel ve ünlem niteliğindeki ifadeyi erek metinde "Aman, Tanrım" biçiminde karşılamıştır. İngilizcedeki "oh" ünleminin Türkçede yaygın olarak kullanılan "aman" ünlemiyle aktarılması, Vinay ve Darbelnet'nin eşdeğerlik prosedürü ve Venuti'nin yerlileştirme stratejisi kapsamında değerlendirilebilir. "Aman" ünleminin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, bu tercihin çevirmenin yerleşik dilsel repertuarı ve özgün üslubuyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla Tamer'in erek metinde kendi dilsel ve üslupsal tercihlerini yansıtan bir ifade kullandığı ileri sürülebilir.

Ünlem ifadelerine ilişkin örnekler genel olarak değerlendirildiğinde, yazar çevirmenin eşdeğerlik prosedüründen yararlanarak erek dilde yaygın ve doğal kullanıma sahip ünlem ifadelerini tercih ettiği görülmektedir. Bu ifadelerin Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanılması, söz konusu tercihlerin onun özgün dilsel repertuarının bir parçası olduğunu desteklemektedir. Anı kitabında yer alan "eyvah", "yallah" ve "of" gibi ünlemler de Tamer'in anlatımında bu tür ifadelerin kullanım sıklığını ve üslupsal işlevini göstermektedir.

5.8. Yansımalı Sözcükler

Örnek 17

KM: **WHAM** –a thud and a nasty crack and Neville lay,face down, on the grass in a heap (Rowling, 2018: 157).

EM: **KÜÜT** – çimenlere yüzükoyun çuval gibi yığılıverdi Neville (Tamer, 2022: 133).

YH: Bir iskemleyi **küüt** diye yere vuruyordu (Tamer, 2011: 121).

Kaynak metinde yer alan *wham* yansımalı sözcüğü, erek metinde "küt" sözcüğüyle karşılanmıştır. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "küt", tahta gibi

katı nesnelere vurulduğunda ortaya çıkan sesi ifade eden bir yansıma sözcüğü olarak tanımlanmaktadır. Tamer'in "küt" sözcüğünü *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanması, bu tercihin çevirmenin yerleşik söz varlığı içerisinde bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Tamer'in kendi dilsel repertuarında yer alan bir yansıma sözcüğünü erek metne aktarması, özgün dil ve üslup özelliklerinin çeviri metninde görünürlük kazanmasına katkıda bulunmaktadır.

Örnek 18

> KM: **WHAM!** A roar of rage echoed from the Gryffindors below (Rowling, 2018: 201).
>
> EM: **GÜMM!** Aşağıdaki Gryffindor'lardan öfkeli çığlıklar yükseldi (Tamer, 2022: 167).
>
> YH: "**Gümm!"** diye bir ses duyduk (Tamer, 2011: 98).

Tamer, kaynak metinde yer alan *wham* yansıma sözcüğünü erek metinde "güm" sözcüğüyle karşılamıştır. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "güm", derinden gelen ve patlayıcı nitelikte yankılı bir gürültüyü ifade eden bir yansıma sözcüğü olarak tanımlanmaktadır. Yazar çevirmenin "güm" sözcüğünü *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında da kullanması, bu tercihin onun yerleşik dilsel repertuarı ve özgün üslubuyla ilişkili olduğunu işaret etmektedir. Bu doğrultuda, Tamer'in kendi anlatım biçiminde yer alan bir yansıma sözcüğünü çeviri metninde de kullanarak üslupsal özelliklerinden yararlandığı ileri sürülebilir.

Bu bölümde incelenen örnekler, yazar çevirmenin yansıma sözcüklerin aktarımında Vinay ve Darbelnet'nin eşdeğerlik prosedüründen ve Venuti'nin yerlileştirme stratejisinden yararlandığını göstermektedir. Tamer, kaynak metindeki yansıma sözcükleri erek dildeki bağlama uygun karşılıklarla aktarmakta ve kimi durumlarda bu sözcükleri sesletim özelliklerini yansıtacak biçimde yeniden biçimlendirmektedir. Örneğin, *wham* sözcüğü farklı bağlamlarda "küüt" ve "gümm" biçimlerinde karşılanmıştır. Bu tür biçimsel müdahaleler, sesin niteliğini ve şiddetini erek okura daha belirgin biçimde aktarma işlevi taşımaktadır. Yansıma sözcüklerin hem Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında hem de *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisinde kullanılması, bu yapıların yazar çevirmenin dilsel ve üslupsal repertuarında belirgin bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

5.9. Yazarın Harry Potter Evreni için Söz Türetmecilikleri

Örnek 19

> KM: The nearest street lamp went out with a little **pop**. He clicked it again — the next lamp flickered into darkness. Twelve times he clicked the **Put-Outer** (Rowling, 2018: 8).
>
> EM: En yakındaki sokak lambası **püf** diye sönüverdi. Yine çaktı – bir sonraki lamba da karanlığa gömüldü. On iki kere çaktı **Püfür'ü** (Tamer, 2022: 15).
>
> YH: Lüks lambası yakılırmış. Lamba, geceleri söndürülürken **püf** diye bir ses çıkarırmış. Bundan hiç hoşlanmazmışım. "Lamba **püf** demesin" diye ağlarmışım (Tamer, 2011: 18).

Tamer, kaynak metinde ışıkları söndürmek amacıyla kullanılan *put-outer* adlı aracı erek metinde "püfür" sözcüğüyle karşılamıştır. Aracın çıkardığı patlama sesini ifade eden *pop* sözcüğünü ise "püf" biçiminde aktarmıştır. Bu çeviri tercihlerinin arka planı, Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabındaki anlatıları dikkate alındığında daha açık biçimde değerlendirilebilmektedir. Tamer, çocukluk döneminde lüks lambalarının söndürülmesi sırasında çıkan "püf" sesini hatırlamakta ve bu sesi lambaların söndürülmesiyle ilişkilendirmektedir. Bu kişisel deneyimin, *put-outer* sözcüğünün "püf" sözcüğüne geniş zaman eki "-ür" getirilerek "püfür" biçiminde yeniden oluşturulmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Tamer'in önünde *put-outer* sözcüğünü sözcüğü sözcüğüne çeviri yoluyla "söndürücü" biçiminde aktarma olanağı bulunmasına rağmen, bunun yerine "püfür" biçiminde özgün bir sözcük türetmesi dikkat çekicidir. Bu tercih, kaynak metindeki sözcüğün yalnızca anlamsal karşılığını aktarmakla sınırlı kalmayıp çevirmenin kişisel belleğinde yer alan bir deneyimi ve bu deneyimin oluşturduğu ses imgesini erek metne dahil ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla "püfür" sözcüğü, Tamer'in yazar kimliği, kişisel belleği ve dilsel yaratıcılığının çeviri sürecinde birleştiği özgün bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Örnek 20

> KM: ***Daily Prophet*** (Rowling, 2018: 69).
>
> EM: ***Gelecek Postası*** (Tamer, 2022: 63).
>
> YH: Çevirinin yayımlanmaya değer bulunması bir yana, yıldırım hızıyla ***Pazar Postası'nda*** yer alması sevinçten çılgına çevirmişti beni (Tamer, 2011: 258).

Kaynak metinde yer alan *Daily Prophet* ifadesi, büyücülük dünyasında yayımlanan gazetenin adıdır. Bu ad, ilk Türkçe çevirmen Mustafa Bayındır

tarafından sözcüğü sözcüğüne çeviri prosedürüyle "*Günlük Kahin*" biçiminde aktarılmıştır (Rowling, 1999: 96). Tamer'in *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabında ise çevirilerini *Pazar Postası* adlı gazetede yayımladığı belirtilmektedir. Bu bağlamda Tamer'in yaşamında önemli bir yere sahip olan gazete adını kaynak metindeki *Daily Prophet* ifadesiyle ilişkilendirdiği görülmektedir. "Prophet" (*kâhin*) sözcüğünü ise kâhinlerin geleceği öngörmesi çağrışımından hareketle "gelecek" olarak karşılamış ve "*Gelecek Postası*" biçiminde yeni bir gazete adı oluşturmuştur. Böylece çevirmen, kendi yaşam deneyiminde yer alan bir unsuru erek metne aktararak kaynak metindeki özel adı yeniden biçimlendirmiştir. Bununla birlikte, "posta" sözcüğünün Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te doğrudan "gazete" anlamına gelmediğinin belirtilmesi, bu tercihin sözlük karşılığından ziyade Tamer'in kişisel çağrışımları ve dilsel yaratıcılığı çerçevesinde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bu bölümde incelenen örnekler, Tamer'in *Harry Potter ve Felsefe Taşı* çevirisine yalnızca özgün dil ve üslup özelliklerini değil, aynı zamanda kişisel belleğini ve sözcüklere yüklediği çağrışımları da yansıttığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Örneğin Tamer, çocukluk deneyiminde lambaların söndürülmesiyle ilişkilendirdiği "püf" sesini, kaynak metin yazarı tarafından türetilen *put-outer* sözcüğünün çevirisinde kullanarak "püfür" biçiminde özgün bir sözcük oluşturmuştur. Benzer biçimde, Rowling'in *Harry Potter* evreni için oluşturduğu büyücülük gazetesi *Daily Prophet* adını, kendi yaşamında önemli bir yere sahip olan *Pazar Postası* ile ilişkilendirerek "*Gelecek Postası*" biçiminde yeniden adlandırmıştır. Bu örnekler, Tamer'in kaynak metindeki unsurları Türkçeleştirirken kendi yaşam dünyasından, belleğinden ve sözcüksel çağrışımlarından yararlandığını ortaya koymaktadır. Söz konusu tercihler, kaynak kültüre ait unsurların erek kültür ve çevirmenin kişisel deneyimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması bakımından Venuti'nin yerlileştirme stratejisi çerçevesinde değerlendirilebilir.

6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Kaynak metin, erek metin ve anı kitabından oluşan karşılaştırmalı çeviri analizinde; deyimler, ikilemeler, pekiştirmeler, kurallı birleşik fiiller, devrik cümle kullanımı, ünlem ifadeleri, yansımalı sözcükler ve yazarın söz türetmecilikler olmak üzere sekiz kategoride ele alınan örnekler aracılığıyla, yazar çevirmenin üslubunun ve yaşamında iz bırakan anılarının çeviri metnine yansıdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. İncelenen örnekler, Tamer'in Türkçenin edebî olanaklarından, söz sanatlarından ve dilbilgisel yapılarından yararlanarak akıcı ve özgün bir anlatım oluşturduğunu göstermektedir. Metin incelemesinde, İngilizcedeki "wham" yansımalı sözcüğünün bağlama bağlı olarak farklı anlamlar kazandığı ve Türkçeye

farklı biçimlerde aktarıldığı görülmüştür. İlk örnekte "wham" ifadesi yere çarpma eylemini ifade ettiği için "küüt" biçiminde çevrilmiş; ikinci örnekte ise öğrencilerin çıkardığı gürültüyü ifade etmesi nedeniyle "gümm" olarak aktarılmıştır. Ayrıca bu örnekler, Tamer'in yazar kimliğinin çeviri tercihlerindeki belirginliğini ortaya koymaktadır; söz konusu sözcüklerin sözlüklerdeki biçimleri "küt" ve "güm" olmasına karşın, çevirmen bunları sesletimlerini esas alarak "küüt" ve "gümm" biçiminde yeniden şekillendirmiştir. Tamer, kaynak metinde devrik cümle yapısının bulunmadığı durumlarda bu yapıya başvurmuş, deyim kullanılmayan ifadeleri deyimlerle aktarmış ve kaynak metinde herhangi bir pekiştirme bulunmadığında renk adlarını "bembeyaz" ve "simsiyah" gibi pekiştirmeli biçimlerle ifade etmiştir. Bu tercihler aracılığıyla yazar çevirmen, kendine özgü üslubunu erek metne yansıtmış ve şiirsel, akıcı bir anlatım oluşturmuştur. Kurallı birleşik fiillerin kullanımı ise temel eylemlere süreklilik, kolaylık ve tezlik gibi anlam özellikleri kazandırarak anlatımın niteliğinin daha belirgin hâle gelmesini sağlamıştır. Söz konusu pekiştirmeler, ünlem ifadeleri, kurallı birleşik fiiller, deyimler ve ikilemeler aracılığıyla çeviri metninde canlı, dinamik ve hareketli bir anlatım biçimi oluşturulmuştur.

Bu makalede, yazar çevirmen Ülkü Tamer'in yaşamı, eğitim geçmişi, mesleki faaliyetleri, edebî kişiliği, eserleri ve aldığı ödüller ele alınarak Türk kültür ve edebiyat alanındaki konumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Tamer'in eğitim sürecinde edindiği kültürel ve sosyal sermayenin çeviri alanına girişinde etkili olduğu; edebiyat matineleri gibi sosyal sermayesini geliştirmesine olanak sağlayan etkinliklerin ise çeviri ve edebiyat alanlarındaki konumunu pekiştirmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Çok sayıda çevirisi ve aldığı ödüller aracılığıyla Tamer'in söz konusu alanlarda prestijli bir yazar, çevirmen ve gazeteci kimliği kazandığı belirlenmiştir. Yazar çevirmenin kültürel sermayesinin oluşumunda ailesinin, özellikle dayısı, annesi ve babasının önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Dayısı, Tamer'in on bir yaşında kaleme aldığı kitabın yayımlanmasına katkı sağlamış; annesi ve babası ise kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde ve edebî birikiminin oluşmasında destekleyici bir rol üstlenmiştir. Tamer, dilsel sermayesini dokuz yıl eğitim gördüğü Robert Kolej'de geliştirmiş; bu süreçte iki yıl İngilizce hazırlık eğitimi almış, okulun tiyatro turnelerine katılmış ve lise yıllarında tiyatro eserleri çevirmiştir.

Bu araştırmada, yazar çevirmenin özgün üslubunun çeviri metnine yansıyabileceğini ortaya koymak amacıyla kaynak metin (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*), erek metin (*Harry Potter ve Felsefe Taşı*) ve çevirmenin telif eseri olan *Yaşamak Hatırlamaktır* adlı anı kitabından oluşan üçlü bir karşılaştırmalı metin incelemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Metin incelemesinden elde edilen

bulgular, çeviri metninde yer alan çok sayıda ikileme, pekiştirme, deyim, yansımalı sözcük, devrik cümle yapısı, ünlem ifadesi ve kurallı birleşik fiilin Tamer'in bu çeviriden önce yayımlanan anı kitabında da kullanıldığını göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, çevirmenin erek metni oluştururken kaynak metnin üslubunun yanı sıra kendi özgün üslubunu da çeviri metnine yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Tamer'in çeviri sürecinde özellikle yerlileştirme stratejisinden yararlandığı belirlenmiştir. Bu çalışma, farklı yazar çevirmenlerin özgün üsluplarının çeviri metinlerine yansımasını konu alan gelecekteki çeviribilim araştırmaları için bir örnek ve hareket noktası oluşturabilir.

KAYNAKÇA

Akyıl, Ç. (2019). *Yazın çevirisinde çevirmen kararlarına çeviribilimsel bakış: Türkçe'de Harry Potter ve Felsefe Taşı çevirileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bourdieu, P. (1986). Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). essay, Westport, CT: Greenwood Press, Inc.

Create Venn Diagrams with this Online Generator from Classtools.net. (n.d.). Retrieved from https://www.classtools.net/Venn/202512-SUXEHT. (Erişim tarihi: 03.12.2025)

Çeğin, G. (2016). Pierre Bourdieu'nün Pratik Kuramının Kilidi: Alan Kavramı. In *Ocak Ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (pp. 397–419). essay, İstanbul: İletişim Yayınları.

Edebiyat Ansiklopedisi. (1991). İstanbul: Milliyet Yayınları.

Fantastik. (t.y.). *TDK Güncel Türkçe Sözlük*'te. https://sozluk.gov.tr/. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Fuat, M. (2013). *Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Adam Yayınları.

Gaziantep Üniversitesi (2022). *"Alleben Öykü Günleri" 1. Oturum.* 28.10.2022.

(video). https://www.youtube.com/watch?v=44boFaxCeq0. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Güm. (t.y.). *TDK Güncel Türkçe Sözlük*'te. https://sozluk.gov.tr/. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Hah. (t.y.). *TDK Güncel Türkçe Sözlük*'te. https://sozluk.gov.tr/. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

"Harry Potter" ile ilgili arama sonuçları. (t.y.). https://www.yapikrediyayinlari.com.tr/arama/harry%20potter?. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Hazel Bilgen - YKY - Yapı kredi yayınları. (t.y.). https://www.yapikrediyayinlari.com.tr/yazarlar/hazel-bilgen. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Kalkan, R. G. (2022). *Ülkü Tamer: Güneşle Yıkanan Umut Denizi*. (H. I. Yakar, Ed.). Gaziantep: Gaziantep Belediyesi Gazi Kültür Yayınları.

Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.

Ketebe. (2021). *Yazın Bittiği, Ülkü Tamer | Seslendirme: Mazhar Alanson* (video).11.06.2021. https://www.youtube.com/watch?v=K5E4uij7yK0. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Konuk, M. (2019). *İdeoloji Kavramı açısından Türk Çocuk Roman Örnekleri üzerine bir İnceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Küt. (t.y.). *TDK Güncel Türkçe Sözlük*'te. https://sozluk.gov.tr/. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Newt Scamander - YKY - Yapı kredi yayınları. (t.y.). https://www.yapikrediyayinlari.com.tr/yazarlar/newt-scamander. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Nilüfer Belediyesi. (2017). *Uluslararası Nilüfer Şiir Festivali | Ülkü Tamer* (video). 19.01.2017. https://www.youtube.com/watch?v=gXR_X_xY_M0. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Okyay, S. YKY - Yapı Kredi Yayınları. (t.y.). https://www.yapikrediyayinlari.com.tr/yazarlar/sevin-okyay-3. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Öktem, G. (2018). *İkinci Yeni'nin Son Şairi Ülkü Tamer'e Veda.* 03.04.2018. https://www.milliyet.com.tr/gundem/ikinci-yeni-nin-son-sairi-ulku-tamer-e-veda-2639850. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Rowling, J. K. (2018). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.

Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter Büyülü Taş*. (M. Bayındır, Trans.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Rowling, J. K. (2022). *Harry Potter ve Felsefe Taşı*. (Ü. Tamer, Trans.). Istanbul: YKY Yapı Kredi Yayınları.

Rowling, J. K. YKY - Yapı Kredi Yayınları. (t.y.). https://www.yapikrediyayinlari.com.tr/yazarlar/jk-rowling. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Sipahioğlu, B. (2006). *1980 Sonrası Fantastik Türk Romanı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Tamer, Ü. (2001). *Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi.* 04.11.2001. https://www.milliyet.com.tr/pazar/tanzimat-tan-bugune-edebiyatcilar-ansiklopedisi-5271690. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Tamer, Ü. (2011). *Yaşamak Hatırlamaktır*. İstanbul: Doğan Kitap.

Tekin, A. (2010). *Edebiyatımızda Isimler ve terimler*. İstanbul: Bilgeoğuz.

TRT 2. (2024). *Şiirin Çağrısı | Ülkü Tamer | 13. Bölüm @trt2* (video). 28.03.2024 https://www.youtube.com/watch?v=mvYg5YbfUkc. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

TRT 2. (2024). *Ülkü Tamer | Kelimeler ve Şeyler | 63. Bölüm @trt2*

(video). 22.05.2024. https://www.youtube.com/watch?v=BjOQnk201AI. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

TRT Arşiv. (2024). *Ülkü Tamer'in Sanat Yolculuğu (1993) | TRT Arşiv* (Video). 14.04.2024. https://www.youtube.com/watch?v=aMKeP5GeW0M. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Ülkü Tamer Kimdir? - En Sevilen ve En Çok Satan Kitapları - Bkm Kitap. (n.d.). from https://www.bkmkitap.com/blog/ulku-tamer?srsltid=AfmBOoqWQhgS8aN2bktmdbfx3ZqW6Cao7dEyVf0KlD7ZPAFIm6INoS9j. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Venuti, L. (2012). *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2nd ed.). London: Routledge.

Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation*. (J. C. Sager & M.-J. Hamel, Trans.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Yakar, H. İ. (2024). *Ülkü Tamer ve Gaziantep | Sabahattin Zaim SBL* (27.11.2024) (Video). 29.11.2024 https://www.youtube.com/watch?v=EA0AxtIgEaI. (Erişim tarihi: 06.01.2026)

Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yavuz, H. & Balcı, A. (2011). *Turkish Phonology and Morphology (Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi).* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

"AÇLIK ÇEKEN ÇOCUK" BALADI (DVLDR 115) GERÇEKLİKLE İLİŞKİSİ AÇISINDAN YENİDEN BİR DEĞERLENDİRME TASLAĞI[*]

Dr. Barbara MUSCHIOL
barbara_christ@web.de

Çev. Beyza ŞEN
ORCID: 0009-0002-4907-8135
beyzaenbeyza@gmail.com

1. GİRİŞ

"Açlık Çeken Çocuk" baladı, daha önce Alman balad külliyatı *Deutsche Volkslieder mit ihren Melodien [DVldr]'*in beşinci cildinde, 1967 yılında ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.[1] Ancak kanımca bu yorum, motif tarihini gereğinden fazla tek taraflı biçimde öne çıkarırken sosyal tarihsel arka planı göz ardı etmektedir. Nitekim söz konusu açıklamada, "tahıldan ekmeğe" uzanan yolun motif tarihi, Gılgamış Destanı'na kadar geriye götürülmektedir.[2] Son yirmi beş yıl içinde halkbilimi alanındaki araştırma sorularının geçirdiği dönüşüm ve sosyal tarihsel bulgular ile bağlamların, sözlü ve yazılı ezgi aktarımlarının yorumlanmasındaki önemi göz önüne alındığında, bu baladı yeniden ele almak ve onu kendi bağlamları içine yerleştirmek bana gerekli görünmektedir. Bu çerçevede, bir balad metninin taşıyabileceği çok katmanlı anlam düzeylerinin ortaya konulması ve böylece son iki yüzyıldan günümüze ulaşan balad tanıklıklarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Tarih bilimi, 1830'dan sonraki dönemi pauperism[**] ve kitlesel sefalet çağı olarak adlandırmaktadır. Almanya'da 19. yüzyıl, yanlış yürütülen ekonomi politikalarının yol açtığı kıtlıklar ve ürün kayıplarıyla damgasını vurmuştur. Geçim kaynaklarının tehdit altına girmesi, hatta bütünüyle ortadan kalkması, pek çok Almanı ve örneğin İrlandalılar gibi diğer Avrupalıları göç etmeye zorlamıştır. "Göç, onları bekleyen yoksullaşma tehdidi karşısında gerçekçi bir alternatifti."[3]

---

[1] Rolf W. Brednich, "Nr. 115. Das hungernde Kind" [No. 115.], *Deutsche Volkslieder mit ihren Melodien: Balladen*, yay. haz. DVA, Cilt 5, Freiburg–Lahr, 1967, s. 273–282.

[2] A.g.e., s. 278, dipnot 1.

[**] *Der Pauperismus*: 19. yüzyılın ilk yarısında (yaklaşık 1815-1848), erken sanayileşmeden kısa bir süre önce ve sırasında, Avrupa'da ve Alman devletlerinde nüfusun geniş kesimlerinin yaygın ve kronik yoksullaşmasını ifade eden *Yoksulluk dönemi*. Geleneksel yoksulluğun aksine, etkilenenler (yoksullar) çok çalışsalar bile geçimlerini sağlayamıyorlardı. (Bkz. URL) (Ç.N.).

[3] Agnes Bretting, "Halleluja, wir ziehen nach Amerika. West-, Mittel- und Nordeuropa" , *Aufbruch in die Fremde. Europäische Auswanderung nach Übersee*, yay. haz. Dirk Hoerder ve Diethelm Knauf, Bremen, 1992, s. 27–47, burada s. 38.

2. AÇLIK TEMASI

"Açlık çeken çocuk" baladı, sürekli olarak "oyalanan" bir çocuğun açlığını dramatik bir biçimde anlatır; çocuk, sonunda açlıktan ölünceye dek hep ertelenir, avutulur. Baladın basılı olarak günümüze ulaşan bazı varyantlarından birinin başlığı, bugünün okuru açısından ürpertici bir hafifletme niteliği taşır: "Gecikme".[4] Diğer basılı varyantların başlıkları ise "Açlık çeken çocuk" adını taşımakta ve böylece baladın temel temasını doğrudan ortaya koymaktadır.

Baladın temel teması olan "açlık", giriş dizesinin sürekli tekrarlanması yoluyla hem söyleyenin hem de dinleyenin zihninde etkileyici bir biçimde belirginleşir: "Anne, ah anne, açım; bana ekmek ver, yoksa öleceğim." Bu nedenle, baladın şimdiye kadarki okul, çocuk ve toplum ezgileri kitaplarındaki yayımcılarının yanı sıra derleyicileri ve düzenleyicilerinin, baladın asıl amacını tahıldan ekmeğe uzanan sürecin anlatımında görmüş olmaları, kabul edilemez bir hafifletme, hatta bir tür bastırma olarak değerlendirilmelidir.

Ekmeğin hazırlanışındaki çeşitli aşamaların ya da evrelerin anlatılması, yalnızca baladın sonuna kadar gerilimi canlı tutmaya yarayan dramatik bir araçtır; baladın asıl teması ise bu değildir. Baladın gerçek konusu, beslenememenin doğurduğu ve dramatik doruk noktasına, yani çocuğun ölümüne kadar giderek artan çaresizliğin tasviridir.

Baladın özünde, nakaratta sürekli yinelenen şu yakarış yer alır: "Anne, ah anne, açım; bana ekmek ver, yoksa öleceğim." "Tahıldan ekmeğe" uzanan süreç ise bunun karşıt kutbunu oluşturan bir antitezdir; bereketi ve refahı — Hristiyan sembolizminde aynı zamanda "yaşamı"— simgeler. Tam da bu arka plan önünde, çocuğun yaşadığı sefalet çok daha keskin ve çarpıcı bir karşıtlık içinde görünür.[5]

---

[4] Clemens Brentano ve Achim von Arnim (yay. haz.), *Des Knaben Wunderhorn* [1806/08], s. 10.

[5] Bu karşıtlık tekniği, başka sanat dallarında da kullanılan bir üslup aracıdır. Örneğin Wilhelm Dürr'ün 1859 tarihli „Familie vor dem Auswanderungsbüro" adlı tablosuna bakınız. Eserin özgün nüshası Freiburg'daki Augustinermuseum'da bulunmaktadır ve tablo şu eserde yayımlanmıştır: „Freiheit lebet nur im Liede". Das politische Lied in Deutschland**,** Bundesarchiv Koblenz ve Deutsches Volksliedarchiv Freiburg tarafından düzenlenen bir sergi, Koblenz, 1992, No. 126, s. 69. Tablonun sol ön planında yoksul göçmenler tasvir edilirken, resmin sağ tarafında silik bir biçimde göç etmeye karar vermiş varlıklı yurttaşlar seçilebilmektedir. Bir başka örnek ise Carl W. Hübner'in „Die schlesischen Weber" adlı tablosudur; bu eser Wolfgang Büttner'in *Weberaufstand im Eulengebirge 1844*, Berlin (Doğu), 1982, s. 23 adlı çalışmasında yayımlanmıştır. Bir yayıncının bürosunda "acımasız

3. İŞLEVİ

Diğer balad türleri (*Liebeslied*, *Vierzeiler*, *politisches Lied*) üzerine yapılan araştırmalar, balad metinlerinin, yaşanmış ve deneyimlenebilir dünyanın iletişimine, anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına hizmet eden ve bu doğrultuda yönlendirme sağlayabilen bir işlev üstlendiğini ortaya koymuştur.[6] Bunun yanı sıra, baladların söylenmesi yalnızca genel anlamda vakit geçirme ya da eğlenme amacına hizmet etmediği, aynı zamanda önemli toplumsal işlevler de üstlendiği artık araştırmacılar tarafından kabul edilen bir görüştür.[7] Bu işlev, metin aracılığıyla görünür hale gelir; ancak işlevin bütünüyle değerlendirilebilmesi için, mümkün olduğunca eserin ortaya çıkışı, söylenme vesilesi, icranın gerçekleştiği bağlamlar ve alımlanma biçimi gibi unsurların da göz önünde bulundurulması gerekir.

Elbette, olağandışı olanı öne çıkarmak ve yalnızca eğlendirmek amacıyla söylenen ezgiler de vardır; örneğin Bänkelsang[8] geleneğinin sansasyonel şiirleri düşünülebilir.

Bununla birlikte ezgiler, gündelik yaşamın ve sorunların üstesinden gelmenin bir aracına da dönüşebilir; bestecilerin kendilerine özgü dünya görüşlerini ve yorumlarını yansıtabilir. Bu durumda ezgiler, "etkilenenlerin" algılayış biçiminin dile dökülmüş, önceden biçimlendirilmiş ve hazır hale getirilmiş; çoğu zaman da sözlü aktarım sürecinde görece istikrarını koruyan bir parçasıdır.[9]

Bizim baladımız da tek bir işleve dayanarak günümüze ulaşmış değildir. Bununla birlikte, farklı kayıtlar, hangi vesileyle söylendiği, hangi işlevi üstlendiği, neden aktarılmaya devam ettiği ve hangi amaçla ortaya çıktığı konusunda çıkarım yapmaya imkân veren yalnızca birkaç ipucu sunmaktadır. Bu sınırlı sayıdaki ipuçlarından bazıları burada ele alınacaktır:

- Bu baladın çocuk oyunu olarak da söylendiğine ve çocukların bu sırada "ekmek yapma" hareketlerini canlandırdıklarına sık sık rastlarız. Ayrıca bu baladın dizelerinin söylenmek

---

zenginliği … umutsuz yoksulluğun" karşısına koyan bu tablo hakkında Engels, eserin sosyalizm için yüz bildiriden daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

[6] Bkz. Otto Holzapfel, *Vierzeilerlexikon*, Cilt 1–5, Bern, 1991–1994 (*Studien zur Volksliedforschung*, 7–11) ile Barbara Muschiol, „Keine Rose ohne Dornen". Zur Funktion und Tradierung von Liebesliedstereotypen**,** Bern, 1992 (*Studien zur Volksliedforschung*, 13).

[7] Bunlar; eğlendirme, yakınma, protesto, sorunların üstesinden gelme ve işlenmesi, sorunlarla yüzleşme, yetişkinler dünyasına uyum sağlama ya da bu dünyaya hazırlanma vb. işlevler olabilir.

[8] 17. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar Almanya'da halkın toplandığı meydanlarda ve pazarlarda sergilenen geleneksel bir anlatıcı şarkısı ve sokak baladı türüdür. (Ç.N.)

[9] Bkz. O. Holzapfel, *Vierzeilerlexikon* [yukarıda dipnot. 6'da anılan eser].

yerine, konuşularak/ezgili bir biçimde sözlü olarak da aktarılmış olması mümkündür.

- Annenin acımasızlığına ilişkin bu suçlamanın gerçeklerle örtüşmediği kesin olan bir açıklamaya, 19. yüzyılda yayımlanmış bir balad derlemesinde rastlıyoruz. Burada şu ifade yer almaktadır: "Kalpsiz bir anne ve yavrusunun acınası bir açlık ölümüyle nasıl can verdiği."[10] Bu başlık, bir yandan yine baladın temel temasına işaret ederken, diğer yandan derleyici ya da yayımcı, çocuğun ölümünün sorumluluğunu anneye yüklemektedir; oysa ölümün nedeni bir kıtlık ya da siyasal koşulların doğurduğu durum, yani Alman prenslerinin izlediği yanlış ticaret ve ekonomi politikası olarak gösterilmemektedir.

Bu kanıtlardan hareketle, "Das hungernde Kind" (Açlık Çeken Çocuk) baladının siyasal bir protesto niteliği taşıdığı sonucuna varılabilir. Ancak bu balad, her şeyden önce özel alana, yani baba ya da anne ile çocuk arasındaki ilişkiye dayanan bir "eğitim" anlatısıdır. İstenirse, çocuğa yönelik ilk bakışta görünen mesaj şu şekilde ifade edilebilir: "Sabırlı ol, her şey zaman ister, bekle!" Bununla birlikte, metnin daha örtük bir mesajı da vardır: derhal giderilmesi mümkün olmayan, yakıcı bir yoksunluk ve çaresizlik halinin tasviri.

Dolayısıyla baladın üç anlam ve yorum katmanı bulunmaktadır: İlk bakışta öne çıkan ekmek yapımı, çocuğun sabretmeye eğitilmesi **ve** kıtlığın tasviri. Buna dördüncü bir katman daha eklenmek istenirse, bu da söz konusu koşullara yönelik, metinde doğrudan dile getirilmeyen fakat onunla bağlantılı olan eleştiridir. Ne var ki salt bir yakınma bile henüz siyasal bir protesto baladının etkisine ve anlamına sahip değildir. Üstelik yakınmalar çoğu zaman sistemi istikrara kavuşturan bir işlev görür ve bir tür rahatlama/boşalma işlevi üstlenir. Baskı bir kez boşaldığında, şikâyet edilen koşulları değiştirmek için gerekli enerji de çoğu zaman ortadan kalkar.[11]

Bununla birlikte, özellikle 19. yüzyılda Prusya'da önem verilen bir erdem olan sabır, yani ikinci anlam katmanındaki çocuğun sabretmeye eğitilmesi, burada kendi içinde anlamsız hale getirilir: Çocuk ölür ve sabrının karşılığını alamaz.

---

[10] *Altrheinische Mährlein und Liedlein*, yay. haz. J. B. Longard, Koblenz, 1843, s. 66.

[11] Bkz. Heinrich Heine'nin, Alman göçmenlerle karşılaşmasını anlattığı ve göçmenlerin her yakınmadan sonra kalıplaşmış bir biçimde **"...Ne yapmalıydık? Bir devrim mi başlatmalıydık?"** diye sordukları metin: *Vormärz. 1830–1848. Erläuterungen zur deutschen Literatur*, y.y., 10. bs., 1977, s. 363–367'den Heinrich Heine, *Vorrede zum I. Band des Sammelwerkes „Der Salon"*; burada s. 365 vd.

Tahılın olgunlaşması ve ekmeğin yapılması süreci ilerledikçe, çocuğun fiziksel çöküşü de aynı ölçüde ilerler. Dolayısıyla ekmeğin hazırlanmasının tamamlanmasıyla çocuğun giderek kötüleşen durumunun durdurulabileceği ve böylece sabrının ödüllendirileceği düşüncesi bir yanılsamadan ibarettir.

Çocuğun yiyecek hiçbir şeyinin olmadığı yönündeki serzenişi, yani ekmekten yoksun oluşu, ekmek yapımını konu alan ana metinde sözel olarak ifade edilmez. Çocuğun açlığını dile getiren, nakarattır. Bu iki anlam katmanı arasındaki ilişki de açıkça kurulmaz; bunun yerine, karşı karşıya getirilerek okuyucuya sezdirilir.

Siyasal düzlemde ise bu balad bir alegori olarak yorumlanabilir: Yoksulluktan ve sıkıntıdan en ağır biçimde etkilenenler —baladda çocuk, gerçek hayatta ise toprak sahibine bağlı köylüler— kendi başlarına harekete geçme ya da karar alma gücüne sahip değildir; başkalarına bağlıdırlar. Siyasal önlemler ise —burada tarımsal üretimin somut düzlemine aktarılmış biçimde— zaman almakta ve soruna herhangi bir çözüm ya da rahatlama getirmemektedir. Sonuç olarak bu anlatı, o dönemde her gün deneyimlenen bir gerçekliğe dayanmaktadır: açlık ve ürün kıtlığı/hasatların kötü geçmesi**.** 19. yüzyılın ilk yarısında süreklilik gösteren bu ağır ve kötü ekonomik koşullar, 1848/49 Devrimi'nin patlak vermesine zemin hazırlayan nedenler arasında yer almaktadır.

4. SÖYLENME ORTAMLARI VE SÖYLENME VESİLELERİ

Baladın "Das hungernde Kind" [Açlık Çeken Çocuk] başlığıyla *Frankenwarte* dergisinde kendi varyantını yayımlayan şarkıcı ve derleyici Fr. Schlier, 1925 yılında eserin söylenme ortamına ilişkin şu bilgileri verir:

"Henüz küçük bir çocukken, beşiğimde yatarken uyumak istemediğim zamanlarda, 1798 doğumlu teyzem beni sakinleştirmek için elinden gelen her şeyi denerdi. *Eia popeia*[12] söyler, hikayeler ve anlamsız şeyler anlatırdı. Aşağıdaki sözler ise hafızamda kalanlar:

Çocuk: Baba, anne, açım,
Bana ekmek verin, yoksa öleceğim...

[Bunun ardından çocuk ile anne-baba arasında dönüşümlü olarak sürdürülen diyalog, yani baladın metni gelir.][13]

[12] Geleneksel bir Alman ninnisi ve çocuk şarkısıdır. (Ç.N.)

[13] *Die Frankenwarte. Blätter für Heimatkunde*. *Würzburger Generalanzeiger* gazetesinin eki, No. 19, Würzburg, 23.12.1925, s. 3'ten.

Günümüz okuruna, bunu uyumaya çalışan bir çocuğa onu sakinleştirmek amacıyla bir ninni olarak söylenmiş olması neredeyse paradoksal görünmektedir.

Alfred Karasek ise 1928 yılında bize bir başka söylenme ortamına ilişkin bilgi aktarır:

"Yukarıdaki çivi ustasına ilişkin küçük ezgide olduğu gibi, çobanlık yapan çocuklar da otlaktan eve dönerken şöyle söylerler:

Ah baba, ekmek istiyorum,
Ah Tanrım, ne kadar da açım...**"**

(Drohobycz yakınlarındaki Neudorf ve Dornfeld'den.)[14]

Bu kayıt aynı zamanda, çocuğun açlığından anneyi değil babayı sorumlu tutan az sayıdaki örnekten biridir.

Her iki ezgi kaydına ilişkin bağlam bilgisinin de 20. yüzyılın 1920'li yıllarından gelmesi tesadüf değildir.

19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında araştırmaların öncelikle baladın kendisine ve onların farklı varyantlarına, daha doğrusu motif ve tarihine ilgi duyduğu; baladın sosyokültürel arka planına ve kendi bağlamı[15] içindeki yerine ise yeterince odaklanmadığı kabul edilirse, baladlara ilişkin bağlam bilgilerinin neden bu denli sınırlı olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Dolayısıyla baladların yalnızca sevilen ve kolayca akılda kalan bir ezgi nedeniyle söylenmediği varsayılabilir. Bununla birlikte, metnin ne denli önemli olduğunu; baladın aktarımı sürecinde metnin benimsenmesinin — öğrenilmesi, ezberlenmesi, hafızadan söylenmesi— ve metinle bir **özdeşlik** kurulmasının ne kadar önemli hale gelebildiğini de biliyoruz. Bir ezgi, bir türkü sözlerini aktaran önemli bir taşıyıcı unsur oluşturur; türkü sözleri ise bir metin olarak yine bir mesaj içerir."[16]

"Metin – ezgi – içerik – "mesaj" ya da "anlatılmak istenen" arasındaki ilişki karşılıklıdır ve tek boyutlu bir biçimde açıklanamaz. Bu karşılıklı ilişkileri incelemek ve birbirlerine olan bağımlılıklarını ortaya koymak, balad araştırmaları içindeki en ilgi çekici konulardan biridir.

Şimdiye kadar DVA (Deutsches Volksliedarchiv)'da bilinmeyen ve bu çalışma için yapılan araştırmalar sırasında Silezya'da tespit edilen "Das

---

[14] Alfred Karasek-Biala, *Deutsche Kinderlieder und Kinderverse aus Kleinpolen*, *Deutsche Blätter in Polen* 5 (1928), s. 293, No. 162.

[15] Ayrıca istisna niteliğinde olan, yani Veronika Reder'in şarkıları üzerine yapılmış erken dönem bir repertuvar araştırmasına bkz.: Carl Hartenstein, *Veronika Reder und ihre Volksliedersammlung*, *JbfVf* 6, 1938, s. 164–170.

[16] O. Holzapfel'in *Vierzeiler* türü üzerine yaptığı araştırmalara bkz. [Dipnot 6].

hungernde Kind" (Açlık Çeken Çocuk) örneğinde, bu balad "hüzünlü" olarak nitelendirilmiş ve bu nedenle "kızlara özgü"[17] olduğu belirtilmiştir. Bu varyant, bilinen ezgi varyantlarından ayrılmaktadır; çünkü burada ekmek yapımı anlatılmamakta, bunun yerine "bir dilim ekmeğe sürmelik hazırlama / ekmeğe bir şey sürme" eylemi konu edinilmektedir:

"Anneciğim, anneciğim, bir dilim ekmek isterim!"
"Biraz bekle, sevgili çocuğum,
ekmek pişsin."

Ekmek piştiğinde
çocuk yine çıkageldi:
"Anneciğim, anneciğim, bir dilim ekmek isterim!"

"Biraz bekle, sevgili çocuğum,
ekmek dilimlensin."

Ekmek dilimlendiğinde
çocuk yine çıkageldi:

"Anneciğim, anneciğim, bir dilim ekmek isterim!"
"Biraz bekle, sevgili çocuğum,
ekmeğin üzerine bir şey sürülsün."

Ekmeğin üzerine sürüldüğünde
çocuk yine çıkageldi:

"Anneciğim, anneciğim, bir dilim ekmek isterim!"
"Biraz bekle, sevgili çocuğum,
ekmek tuzlansın."

Ekmek tuzlandığında da
çocuğun ölüsü orada yatıyordu.

Bu örnek, bilinen örnek metnin geliştirilmiş ve yeniden biçimlendirilmiş bir varyantıdır; burada ekmek yapımı değil, annenin gündelik yemek hazırlama süreci konu edilmektedir. Ne yazık ki yer, bağlam, baladın kaydedilişi ya da yeniden basıldığına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elimizde bulunmamaktadır.

[17] Will-Erich Peuckert, *Schlesische Volkskunde*, Leipzig, 1928, s. 199.

5. SONUÇ: BALADIN 1848'DE SİYASAL ALANDA KULLANILMASI

Devrimden kısa bir süre önce, 26 Şubat 1848'de, "Eulenspiegel"de[18] "Eile mit Weile" başlıklı bir karikatür yayımlanır. Karikatürde Alman Michel'i bir tabutun içinde ölü olarak gösterilmektedir. Önünde, başında bir taç bulunan yaşlı ve çirkin bir kadın kılığındaki Germania durmakta ve yemesi için ağzına bir parça ekmek uzatmaktadır. Ekmeğin üzerinde "siyasal yaşam" yazmaktadır. Germania, sol elinde tuttuğu asanın yanı sıra, üzerinde "örgütlenme hakkı, sermayeye karşı koruma, halk eğitimi, kişisel özgürlük, basın özgürlüğü, gümrük koruması, aleniyet ve yurttaş muhafızları(?)" yazılı bir ekmek sepeti de taşımaktadır. Tabutun üzerinde şu ifade yer almaktadır: "Tükendin gittin; tıpkı bir Alman'ın olması gerektiği gibi." Tabutun arkasında, yani Germania'nın sağ ön tarafında, eski sistemin dayanaklarını temsil eden tahıl/başaklar görülmektedir:

"Din adamları, bürokrasi, polis gücü, daimî ordu." Eski düzenin bu dayanakları, yoksulların ekip biçtiği fakat kendilerinin yiyemediği tahılı tüketmektedir.

Karikatürün altında baladımızın son dizesi okunmaktadır:

"Ekmek piştiğinde, çocuk ölüm döşeğinde yatıyordu."

Karikatürün üzerinde ise baladımızın tam metni yer almaktadır:

"Anne, anne! Açım,
Bana ekmek ver, yoksa ölürüm!"

"Bekle biraz, sevgili çocuğum!
Yarın ekeceğiz." [19][vb.]

Bu karikatür, baladın 19. yüzyılda eğitimli ve kültürlü çevrelerde de ne denli tanındığına işaret etmektedir.[20] Bilinen en eski basılı örnekler de aynı şekilde burjuva çevrelerine işaret eder: 21 Eylül 1807'de, *K. W.*, yani Württembergli devlet adamı Karl August Freiherr von Wangenheim (1773–1830), baladın bir kopyasını Stuttgart'taki Cotta Arşivi'ne, *Morgenblatt für gebildete Stände* dergisine gönderilmek üzere iletmiştir.[21] Wangenheim ayrıca kendi

[18] *Eulenspiegel*, no. 9, 26.02.1848.

[19] Andrea Pollig, „Germania ist es, – bleich und kalt,...". *Allegorische Frauengestalten in der politischen Karikatur des „Eulenspiegels" 1848–1850* adlı çalışmada yayımlanmıştır. Bkz. *Schimpfende Weiber und patriotische Jungfrauen. Frauen im Vormärz und in der Revolution 1848/50*, yay. haz. Carola Lipp, Moos, Baden-Baden 1986, s. 390.

[20] Bu baladın bir sanat baladı (*Kunstballade*) olup olmadığı kesin değildir; zira sözlü gelenekten kaydedilmiş daha erken tarihli bir örneğini bilmiyoruz.

[21] *Morgenblatt*, No. 244, 12.10.1807 tarihli sayı; eser burada yayımlanmıştır.

bestesini de eklemiş; bu beste daha sonra baladın **"Wunderhorn"**da basılmasına temel oluşturmuştur.[22]

Burjuva çevrelerinin bu balada gösterdiği ilgi dikkat çekicidir. Gustav Mahler de 1905 yılında metni yeniden bestelemiştir: "Mutter, ach Mutter, es hungert mich" ("Anne, ah anne, açım"). Genel olarak, alt ve orta toplumsal tabakalardan gelen kayıtlar, şimdiye kadar varsayılandan çok daha önemli bir yer tutmaktadır.[23] Hatta yüzyılımızın son üçte birlik bölümünde bile bu baladın hala söylendiği (ve hala söyleniyor olabileceği) görülmektedir.[24] DVA'nın bildiği bu balada ilişkin en yakın tarihli kayıt, 1993 yılına aittir. Ettenheim-Münchweier'deki ortaokuldan mezuniyet töreni vesilesiyle *"Die Gedanken sind frei!" ("Düşünceler Özgürdür!") adlı, göç ve Baden Devrimi üzerine bir tiyatro oyunu* sahnelenmiştir. Bu balad, oyunun "Açlık" başlığını taşıyan ilk sahnesinde, yönetmenler tarafından tam da 19. yüzyılda muhtemelen söylendiği bağlam içine yerleştirilmiştir.

KAYNAKÇA

Brednich, R. W. (1967). Nr. 115. Das hungernde Kind [No. 115.], *Deutsche Volkslieder mit ihren Melodien: Balladen*, yay. haz. DVA, Cilt 5, Freiburg–Lahr, s. 273–282.

Brentano, C. & von Arnim, A.(Ed., 1806). *Des Knaben Wunderhorn*.

Die Frankenwarte (1925). Blätter für Heimatkunde. *Würzburger Generalanzeiger*, No. 19, Würzburg.

Böttcher, K. (Leitung). (1977). *Vormärz. 1830–1848. Erläuterungen zur deutschen Literatur*. 10. Aufl.

Bretting, A. (1992). Halleluja, wir ziehen nach Amerika. West-, Mittel- und Nordeuropa. *Aufbruch in die Fremde. Europäische Auswanderung nach Übersee* , yay. haz. Dirk Hoerder ve Diethelm Knauf, Bremen, s. 27–47.

Heine, H. (1977). "*Vorrede zum I. Band des Sammelwerkes Der Salon*". In: *Vormärz. 1830–1848. Erläuterungen zur deutschen Literatur*. 10. Aufl., s. 363–367, hier S. 365 ff.

[22] Dr. H. Schewe'nin Prof. Dr. E. Seemann'a 11.04.1960 tarihli mektubuna bkz.; ayrıca bkz. daha erken tarihli *Musenalmanach für das Jahr 1808*. Yay. haz. Leo Freiherr von Seckendorf, Regensburg, s. 32, No. 9. Burada şu not yer almaktadır: "Hildburghausen'de saray hekimi Dr. Hohnbaum tarafından aktarılmıştır."

[23] Örneğin sözlü gelenekten yapılan kayıtlara bkz. DVA = E 1447; hizmetçi kızdan derlenen ve çocuk şarkısı olarak söylenen biçimi; ayrıca DVA = E 1448 ve E 1839.

[24] Bkz. Johannes Künzig – Waltraud Werner, *Volksballaden und Erzähllieder. Ein Repertorium*, Freiburg, 1975, No. 27/28.

Holzapfel, O. (1991). *Vierzeilerlexikon*, Cilt 1–5, Bern (*Studien zur Volksliedforschung*, 7–11).

Hübner, C. W. (1982). "Die schlesischen Weber" adlı tablosudur; Wolfgang Büttner *Weberaufstand im Eulengebirge 1844*, Berlin (Doğu), s. 23.

Karasek-Biala, A. (1928). *Deutsche Kinderlieder und Kinderverse aus Kleinpolen*, *Deutsche Blätter in Polen* 5.

Künzig, J. & Werner, W. (1975). *Volksballaden und Erzähllieder. Ein Repertorium*, Freiburg.

Lipp, C. (Yay. haz.) (1986). *Schimpfende Weiber und patriotische Jungfrauen. Frauen im Vormärz und in der Revolution 1848/50*. Moos, Baden-Baden.

Longard, J. B. (Ed., 1843). *Altrheinische Mährlein und Liedlein*, yay. haz., Koblenz, s. 66.

Maier, U. (Hg./Bearb.) (1848). *Karikaturen zur Revolution 1848/49: „Eile mit Weile".* Stadtarchiv Heilbronn. (Bkz. URL].

Muschiol, B. (1992). *Keine Rose ohne Dornen. Zur Funktion und Tradierung von Liebesliedstereotypen,* Bern, (*Studien zur Volksliedforschung*, 13).

Peuckert, W.E. (1928). *Schlesische Volkskunde*. Leipzig.

[URL: Der Pauperismus. *LEMO. Lebendiges Museum Online*. https://www.dhm.de/lemo/kapitel/vormaerz-und-revolution/alltagsleben/pauperismus

Pollig, A. (1848). Germania ist es, – bleich und kalt,.... *Allegorische Frauengestalten in der politischen Karikatur des „Eulenspiegels" 1848–1850.*

Seckendorf, L. F. von (yay. haz.) (1808) : *Musenalmanach für das Jahr 1808*. Regensburg, S. 32, Nr. 9.

Veronika, C. H. (1938). *Reder und ihre Volksliedersammlung*, *JbfVf* 6, s. 164–170.

(Erişim 16.09.2026)]

Wangenheim, K. A. F. von. (1807). „Das hungernde Kind". In: *Morgenblatt für gebildete Stände*, Nr. 244.

ENSTİTÜ[1]
(ROMANDAN BİR BÖLÜM)

Lisa SPALT

Çev. Dr. Öğr. Üy. Seval PARLAKGÜNEŞ ERDOĞAN[2]
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
0000-0001-8561-3778
serdogan@erbakan.edu.tr

LİSA SPALT VE ESERİ HAKKINDA

Lisa Spalt, 1970 Avusturya Hohenems kenti doğumlu olup yaşamını Linz ve Viyana'da sürdürmektedir. Öğrenimini Viyana Üniversitesinde Alman ve Fransız dili ve edebiyatı alanlarında tamamlamıştır. Daha çok deneysel edebiyat alanında eser veren (wikipedia) yazar 2016'dan beri kurucusu olduğu *Institut für poetische Alltagsverbesserung* (IPA) [Şiirsel günlük yaşamı iyileştirme enstitüsünün] daimî çalışanıdır. Spalt'ın aktif bir şekilde emek verdiği bu enstitünün amacı, diyalog yoluyla geleceği hayal etme ve ortak anıların paylaşılmasına imkân sunmaktır (alte-schmiede.at).

Spalt'ın başlıca eserleri şunlardır; *Das fröhliche Wohnzimmer* (1998), *Grimms* (2007), *Blüten. Ein Gebrauchsgegenstand* (2010), *Dings* (2012), *Ameisendelirium* (2015), *Die zwei Henriettas. Eine Odyssee* (2017), *Das Institut* (2019), *Grüne Hydra von Calembour* (2023) ve *Das verwirrte Tier* (2026). Çeşitli eserlerin yanı sıra Joyce Mansour'un *Les gisants satisfaits* (Nur Besessene schwänzen das Grab, 2024) ve Nicolas Pesquès'in *La face nord du Juliau* (Die Nordseite des Juliau, 2024) adlı eserinin gözden geçirilmiş baskısını Almancaya çevirmiştir (lisaspalt.at).

Schwaner (2025) Lisa Spalt'ı "dil-yansıtıcı avangard düzyazı yazarı" olarak kabul eder. Toplumsal eleştirel yoruma da imkân veren dil kullanımında programsal bir "çok boyutluluktan" bahseder. Medya ve günlük hayatta "bulunan" yeni kelimeler, farklı üslup ve şiirsel tekniklerin varlığı, değişik çaprazlama (Cross-over) metafor kullanımı Spalt'ın özgün ve bir o kadar da keskin bir mizahla şekillenen üslubunun belirleyici karakteristiğidir.

Enstitü (Das Institut) adlı deneme romanı, Czernin Verlag tarafından 2019 yılında yayımlanmıştır. Yazar ve sanatçı Spalt, bu romanında ben anlatıcı konumuyla anlatılan ve numaralandırılmış 139 bölümden oluşan metaforik bir dille şiirin diktatörlük aracı olarak kötüye kullanıldığı distopik (Lüthi,

[1] Deneme romanı „Das Institut" [Enstitü] (168 sayfa; ISBN: 978-3-7076-0673-7; e-Book: ISBN: 978-3-7076-0674-4) 2019 Ağustos sonunda Czernin Verlag (Viyana) tarafından yayınlanmıştır.

[2] Beni bu çeviriye teşvik eden Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'e teşekkürü borç bilirim. (Ç.N.)

2019) bir dünyadan bahseder. Eserin tam manasıyla bir hikâyeyi anlatmaması ve çok karakter içermemesine rağmen figür konstellasyonundan bahsetmek mümkündür. Ana karakter sayılabilecek, olayları yaşamayan sadece anlatan bir anlatıcı vardır (Lüthi, 2019).

Aşağıda, Lisa Spalt'ın 2018'de Erzurum Atatürk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü ev sahipliğinde düzenlenen *XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi*'nde *Das Institut* [Enstitü] adlı eserinden okuduğu bölümün (Spalt, 2019) Almancadan Türkçeye çevirisine yer verilecektir.

ENSTİTÜ (ROMANDAN BİR BÖLÜM)

Lisa SPALT (Yazar) – Çev. Seval PARLAKGÜNEŞ ERDOĞAN



Sayın baylar ve bayanlar, enstitümü izole bir şekilde bırakma niyetinde olmadığım için, bu vesileyle sizden bu kitabın faturasının bir kopyasını ve vermiş olabileceğiniz herhangi bir dersin adını bana göndermenizi rica etmek istiyorum. Karşılığında, IPA'da herhangi bir zamanda öğretim veya araştırma faaliyetlerinin mümkün olduğunu doğrulayan bir sertifika alacaksınız. Bu, potansiyel olarak verdiğiniz dersi veya semineri özgeçmişinize istediğiniz zaman eklemenize olanak tanıyacak ve emeklilik kayıtlarınızdaki boşlukları doldurmanıza veya geriye dönük olarak kendinizi bir dahi olarak kanıtlamanıza yardımcı olacaktır. Tersine, özgeçmişinizde varlığı kesin olarak doğrulanacağı için, enstitünün kayıtlarında kurucu üye olarak yer alacaksınız.[3]

Müdahaleniz için yol gösterici mit, Zeus ve Persephone'nin çocuğu Zagreus efsanesi olmalıdır. Bu çocuğun mağarasında nasıl korunduğunu, birkaç kabadayı Titan'ın girişten (internet'ten) "gnothi seauton" – "kendini tanı" – diye bağırarak çocuğu bir ayna (sözde "profil") ile dünyanın ışığına nasıl çektiğini hayal edin. Yansıyan görüntüyü ("imajı") görmek için can atan bir kimlik doğar. "Yayınlanır." Gerçekten de çocuk dışarıya – artık iki boyutlu dünyaya – varır varmaz ağa yakalanır. Burada, "kullanıcılar" onu parçalara ayırır, "baytlar" (Almanca: "ısırıklar") şeklinde tüketirler. Bunlara "veri" diyoruz, Latince "dare" kelimesinden türetilmiş, "vermek" anlamına gelen bir kelime. Anlıyorsunuz: Veri, kullanıcılara, bu şeytanlara hediye edilen şeydir; yani etrafındaki deliklerin bir ağı "temsil ettiği" bizim imgelerimiz.

Soru: Sadece "kullanıcıların" tıklamaları mı bu tutarsız parçalara hayat

[3] Lütfen mesajlarınızı şu adrese gönderiniz: <dasinstitut@lisaspalt.info>

verecek? Yoksa Zeus, bir zamanlar Titanları şimşekleriyle vurduğu gibi, "kullanıcıları" da öldürüp toz haline mi getirecek? Bir tür "yağmur", bu tozu, havada uçuşan "özçekimlerimizin" kalıntılarıyla birlikte, verimli, akışkan bir çamura mı dönüştürecek? "Küçük benliklerimizin" en iyisiyle mi? Sahte "umut vaat eden" veya "dil sürçmesi" olan Prometheus, bu çamurdan yeni bir insan, SERUERS kılığında görünen ve ikinci benliğine kendinden lokmalar sunan çevik bir garson olan bir REUSER mi yaratacak?

Efsane der ki: En içteki, bağırsakların içeriği açığa çıkarılmalıdır. Dışarıda bu sır, bir "vahiy" haline geldiğinden, parıldamalıdır. Zagreus bize bunu anlatıyor. Dışkı —"ürün"— tüketiciye "ulaştırılacaksa", yani satılacaksa güzel olmalıdır. Efsane fısıldar: "Onlara 'sıcak dışkınızı' altın bir heykel gibi satın."

Ya da: "İçsel olan yücedir." Her durumda amaç, içten, yani dışkıdan başlayarak güzelleşmektir.

Bütün bunların yanı sıra, tüm kıymetine rağmen, size "uygun fiyatlı" görünmeliyim.

"Yükseltici" bir şey mi özümsemek istiyorsunuz? Tüketiminizle "parlamak" mı istiyorsunuz? Bu amaçla, IPA size gofret kağıdından yapılmış şiirsel "yutma resimleri" (SB) sunuyor; ekmek bedeninde şifa veren İsa gibi gelen bir şiir.

Soru: Peki SB nedir?

Cevap: Geçmişte, Katolik kilise kurumlarından satın alınabilen bu küçük kâğıt parçaları üzerinde bir dua veya bir azizin resmi bulunurdu. Bu kâğıt parçaları suda eritilir ve her türlü felaketten korunmak için insanların veya hayvanların yiyeceklerine karıştırılırdı.

Daha sonra başka mucizevi 'simge işaretler' moda oldu. Bunlar pantolonların arka cep bölgelerine yerleştirilmişti. Sözde 'sahibelerine' ilahi bir güzellik kazandırmaları bekleniyordu. Ancak görünür hâle gelmeleri, onların 'doğrulmaları', yani 'ayağa kalkmaya' başlamalarıyla mümkün oluyordu.

IPA artık bu geleneksel şifa yöntemlerini benimsemiş ve evinizdeki ilaç dolabınız için şiirsel yutma resimleri yaratmıştır.

Slogan: Yükselmek için yutun!

Hezekiel'den ilgili İncil pasajı şöyledir: "Ağzımı açtım ve bana mektubu verdi ve dedi ki: 'Ey insanoğlu, sana verdiğim bu mektubu ye ve karnını

onunla doyur.' Ben de yedim ve ağzım bal yemiş gibi tatlandı."[4] Johanna Vahiy Kitabı'ndan da destekleyici kanıt olarak bir pasaj gösterilebilir: "Meleğe gittim ve dedim ki: 'Bana bu küçük kitapçığı ver.' O da bana dedi ki: 'Al ve yut; karnın ağrıyacak ama ağzını bal gibi tatlandıracak.'" [5]

Ama tüm bunlar şundan başka bir şey ifade etmiyor: kelimeler "zevk" için yaratılmıştır. Daha önce dua yoluyla Tanrı'ya veya azizlere başvururken, bugün benim resimlerimle kendinize yardımcı oluyor ve alternatif gerçeklikler yaratıyorsunuz.

VOODOO IT YOURSELF![6]

Talimatları, bir şairin portresiyle birlikte, yutulabilir kartlarda bulacaksınız. Onları takip edin ve yiyin. Bu şekilde, tek seferde kendi hikayenizin hem üreticisi hem de tüketicisi olursunuz.

Sonunda, edebi olarak özerksiniz!

Kendi sesiniz olun!

Bağırsaklarınıza şiir verin!

Not: Latince "consumere" kelimesi "tüketmek", "kemirmek" anlamına gelir.

Bahsettiğim gibi, yenilebilir resimlerim için kartlar, garantili glutensiz yenilebilir kâğıttan, her biri A4 formatında birer yaprak halinde geliyor.

Şu anda üç farklı yaprak mevcut. Enstitüden (yani benden) sipariş verin.

Etiketler: #LezzetliŞiir / #YutulacakŞiir / #OkumaİştahI / #LezzetArttırıcılar / #DildeEriyenŞiir…[7]

Bir zamanlar, falcı[8] kadınlar, çizim kaleminin öncülleri olan işaretleyiciler kullanarak yerde ve gökyüzünde tapınaklar çizerlerdi. Onlar gibi, ben de bir gün kendi bedenim olarak gördüğüm yazıyla, içimden bir imge doğurmak için kendi etrafımda bir tapınak "tasarlamaya" başladım. Evet, tamamen farklı yapılar üretebilecek başka karşılaştırmalar da var. Ama benim sözüm, halka en içteki varlığımı "açığa çıkaran" şeydi ve bu da bir "neden" gibi görünüyordu. Bu en içte olana değer 'yükleyen' benim adımdı. Not

[4] Hesekiel 3,3 [„Bana, "Ey insanoğlu, sana verdiğim tomarı ye, mideni onunla doldur" dedi. Bunun üzerine tomarı yedim. Bal gibi tatlı geldi bana." https://kutsalkitap.info.tr/?q=hez%203:3 (erişim. 10.05.2026)] (Ç.N.)

[5] Offenbarung 10,9 „[Ben de meleğe gidip o küçük kitabı bana vermesini istedim. O da bana, "Al onu, yut! Karnında acı olacak, ama ağzında bal gibi tatlı olacak," dedi." (https://www.bibleserver.com/LUT/Offenbarung10) (erişim. 10.05.2026)] (Ç.N.)

[6] [Kendin yap VOODOO!] (Ç.N.)

[7] Bu ürüne ait kullanım talimatları ve çoğaltma şablonları ekte sunulmuştur.

[8] [geleceği gören] (Ç.N.)

defterime ‘Enstitü’ sözlerini karaladım. Daha o anda Donat’ın sol kıyısında bir nesneye dönüşmek istiyorlardı -benim bedenim, tapınağım; bana kutsal olacak ve beni Landserli kadınların el üstünde tuttukları gözde birine dönüştürecekti. O dönemde neredeyse tüm Landserli kadınlar birer ‘fitness tapınağı’ gibi dolaşıyordu. Ben de yalnızca su geçirmez duvarlarını sergileyebilen bir ‘dışlanmış’ olarak kendimi açığa vurmak istemiyordum. Ben de enstitüyü insanlara en gizli, en kıymetli duygularımın kutsal, “çelik” bir yeri olarak sunmak istiyordum. Kalemi elimde tutmaktan başka bir şey yapmadan, aceleyle tasarlanmış girişten enstitünün içine hızla geçtim. Kabul etmeliyim ki, dış cephesi henüz bitmediği için hala inşaat halindeydi. Ama binayı, tıpkı bir banknot gibi beni umut vadeden bir “yatırım” olarak tanımlayabilecek bir hisse senedi olarak fark ettim.

Enstitünün çalışmalarının vazgeçilmez temeli: kelimenin insanlığın en güçlü ve önemli aracı olduğu varsayımı. Enstitü için “ekonomik sistem” bir “kelime sistemi”dir, vb. Ancak her yanda hâlâ ‘dilin’ muğlak olduğundan yakınılıp hemen ardından bütün imkânlar seferber edilerek yeniden istismar edilirken, IPA çoktan kendi küçük çalışma odasında, dilin titreşimsel potansiyelini kullanılabilir kılan bir aygıt geliştirmişti. Bu, sözde sinnmashine®[9] idi. Bu parıldayan, kükreyen cihaz, “elbette” benim tarafımdan üretildi. Onu geri dönüşüm yoluyla “yazarak”, yıpranmış kelimeleri bir tür ATM'ye dönüştürerek ürettim; bu sayede (A) bir kişinin değerli düşüncesi, başka bir kişinin tamamen farklı değerli bir düşüncesiyle değiştirilebiliyordu. Evet, ve bazen, sinnmashine® ile (B) kelimeleri figürlerle bile değiştirdim.

Sinnmashine® üzerindeki çalışmalar “doğal olarak” felsefi bir temel gerektiriyordu. Bunu ararken, Ludovic Dugas ve 1896 tarihli “Le psittacisme et la pensée symbolique: psychologie du nominalisme” adlı kitabına rastladım; bu kitapta da Michel de Montaigne'den bir alıntı vardı. Montaigne esasen birçok insanın ifadeleri bir mektup gibi ilettiğini; anlamını bilmeden yabancı cümleleri papağan gibi tekrarladığını belirtiyor. Şunu fark ettim: “Enstitü”nün üzerinde durabileceği temel buydu. Mektup ilkesini optimize eden “zarflar” günlük işim olacaktı. Bu nedenle, şimdiye kadar hor görülen “psittazizm”in değerlendirilmesine ilişkin uzun zamandır gecikmiş modernizasyonları üstlendim ve şu saptamayı yaptım:

a) İnsanlar, konuşma katkılarından çıkarılabileceği gibi çoğu zaman blöf yapmaz; aksine, hoş bir ‘konuşma iklimi’ni sürdürmeye çalışırlar (burada ‘kon-’ ‘birlikte’ anlamına, ‘versasyon’ ise ‘dönüşüm/yer değiştirme’ anlamına gönderme yapar). Bazen konuşma oyunu bir şeyi açıklığa kavuşturmakla ilgilidir, ancak çoğu zaman öncelikle birlikte “imkânsız”

[9] [anlam makinesi] (Ç.N.)

bakış açıları açan, yalnızca dilin sunabileceği çılgın bir yolculuğa çıkmak için konuşuruz.

b) "Papağan dili" ile ilgili olarak: Papağanlar neden insanları taklit etme zahmetine girsinler ki? Tüketim için yetiştirilen tavşanlarımız da kafeslerinde oturuyorlar ve küfretmeye başlamıyorlar. Papağanlar kendi aralarında papağan diliyle konuşuyorlar. Bunun üzerine bir de insan diliyle kendilerini ifade etmeye neden çalışsınlar ki? – IPA'nın cevabı: Papağanlar insan dili konuşuyorsa, bizi yansıtıyorlar demektir. "Ne hakkında konuşulduğunu" bildiklerini iddia ederek, kendimizi nasıl "ürettiğimiz" konusunda bize ipuçları vermek istiyorlar. Enstitü ihtiyatlı bir şekilde, muhtemelen hepimizin papağan türünden olduğumuzu öne sürüyor. Her halükârda, bu şüpheyi beslemeye başladığından beri, IPA insan konuşmasını papağanlar gibi, konuşmayı kasıtlı olarak doğru "anlamayarak", yani "ters oyunu oynayarak" analiz ediyor. [10]

Başkalarının hayatını aydınlatan mutlu bir insan olmak ister misiniz?
IPA, sizi böyle bir insan yapacak bir çocukluk tasarlasın!
Hatıralarınızdan mı mustaripsiniz? Kâbuslarınızdan mı?
Neden en kötü anlarınızı gelecekte size neşe getirecek parlak anlara dönüştürmemize izin vermiyorsunuz?
Birçok şeyden mi mahrum kalıyorsunuz? Enstitü, sizin için orijinallerinden daha iyi anılar yazıyor. Burada, günlük hayatınızın sunmadığı rüya gibi deneyimler yaşayabilirsiniz.
Geleceğin anıları IPA'dan geliyor.
Kanıt olarak, geçici çalışanımız Otto Saxinger'in ilk rüya gönderisini sunuyoruz.

Bay S.'nin tam sözleri:

Kalabalık bir pazarda, depoya veya kamyon römorkuna benzeyen büyük bir alandaydım; oldukça Türkvari görünüyordu. Bir hayvanın iç organları çıkarılıyordu. Birçok insan bekliyordu – belki de et için. Bağırsaklar açıldığında, kasap onları okumak için bir kadın getirdi. Şimdi her şey "ortaya çıkacaktı"! Ama kadın tamamen perişandı, sanki yeni bir dünya savaşı çıkmak üzereymiş gibi. Ve biz o alandan veya araçtan ayrıldığımızda, ani bir

[10] Profesör Nazire Akbulut bana Türkiye'de tavşanlarla çalışan bir kâhin olduğunu söyledi. Tavşanlar, bir grup kâğıt arasından kahinlik içeren bir kâğıt parçası alıyor ve böylece insanların acil sorularına bir cevap seçiyorlar. Bu, "Enstitü" romanındaki kart yutma konusu ile papağan dili konusunu birbirine bağlayan bulmacanın bir parçası. Bundan sonra, elbette, sadece anlamadığımız bir dili nasıl "ağzımıza alıp" insanlığı mutlu edebileceğimizden bahsedeceğiz. Bu tavşanlar, her halükârda, gerçek birer **sinnmashine®**; anlamadıkları cümleleri diğer hayvanlar için cevaplara dönüştürüyorlar. Bu arada, Profesör Ali Osman Öztürk, Nazire Akbulut'un kâhin tavşanlara yaptığı göndermeyi -sonuçlarımı kanıtlayarak- bir başka bilgiyle tamamladı: Türkiye'deki papağanlar da medyum olarak işlev görüyor ve gagalarıyla yardım arayan insanlar için kehanetler seçiyorlar. Quod erat demonstrandum!

panik yaşandı. Büyük bir meydandaydık ve bize çeşitli yönlerden ateş açılıyordu. Kızım yanımdaydı; çok korkmuştuk. Ateş edenlerin, belki de bir savaşı haklı çıkarmak için halkı terörize etmek isteyen bir devlet milis birliğinin askerleri olduğunu anladım. Bir avluya saklandık ve özellikle ben çok korkmuştum, çünkü avludan geçeceklerini ya çatıdan ineceklerini ya da tüm avluları arayacaklarını düşünüyordum. İşte böyle uyandım ve tekrar uyuyamadım.

Rüya Yorumu (IPA):

Bu rüyanın ham maddesi ilk bakışta umutsuz görünüyor. Ancak, yorumlamaya, "kelimelerin açığa çıkarılmasına" ve belirli bir "ilerici" cürete kalkışırsak, durum farklı görünüyor. Türk pazarı, buradaki "bağırsaklar" kelimesinin Türkçe "derman" yani "çare" olarak tanımlanması gerektiğini öne sürüyor. Yabancı olan şifadır. Tersine, rahibenin endişesi, ilahi mutluluğun başlangıcından önceki bir durum olarak yorumlanabilir. Türkçede harp kelimesinin "Savaş" olduğunu ve bu bağlamda bunun yalnızca belirsiz bir şekilde İngilizce "Salvage" yani "kurtarma" olarak tanımlanabileceğini biliyoruz. Milis ise Türkçede "Milis" olarak telaffuz edilmelidir. Ancak Endonezya dilinde "Milis" "posta listesi" anlamına gelir. Buradaki nokta, bir posta listesinin bir "kurtarma" sağlayacağı ve bunun da bir "şifa"ya yol açabileceğidir. Neyse ki, "kurtarma" görevi verilenler, askerler "avluya doğru" gelirken iki "hazineyi" gerçekten de bulacaklar. Şimdi küçük bir düzeltme yaparsak, Türkçe'de "mahkeme" anlamına gelen "Gerichtshof" ifadesine bakarsak, Estonca'da "mahkäme"nin "acele ediyoruz" gibi bir anlama geldiğini keşfederiz. Sonuç olarak, iki kahramanımıza hiçbir şey olmayacağından emin olabiliriz.

KAYNAKÇA

Lüthi, N. (3. September 2019). Das Institut von Lisa Spalt. https://www.bookgazette.xyz/dasinstitut (Erişim 05.09.2026).

Schwaner, B. (15. März 2025). Spalt Lisa. https://www.stifterhaus.at/stichwoerter/lisa-spalt (Erişim 01.09.2026).

Spalt, L. Ausschitt aus: Das Institut. Ercan, C. A., Balci, Y., & Öztürk, A. O. (Eds.). (2019). *Ex Oriente Lux: West-östlicher Kulturtransfer* (vol. 1). s. 189-194. Berlin: Logos Verlag.

https://www.lisaspalt.at/ (Erişim 11.08.2026).

https://alte-schmiede.at/publikationen/document/das-institut-roman (Erişim 11.08.2026)

https://de.wikipedia.org/wiki/Lisa_Spalt_(Schriftstellerin)#cite_note-1 (Erişim 10.08.2026).

BİLİMSEL METİNLERİN KURGULANMASI AÇISINDAN RUTİN ALMANCA VE TÜRKÇE İFADELER

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
ORCID: https://orcid.org/0000-00032557-5567
thbalcii@gmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Bilim Dili

Dil, insanların karşılıklı olarak düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini aktarmasına yarayan toplumsal bir olgudur. İnsanların birbirlerini anlamalarını ve sorunlarını çözmelerini sağlayan sözlü ve sözsüz[1] etkileşimi sağlayan unsur dildir.

Konumuz bilimsel metinlerin diliyle ilgili olduğu için bilimin ne anlama geldiğini kısaca belirtelim: Bilim, belli bir alanda yeni bilgi ve bulgulara ulaşmayı hedefleyen araştırma eylemidir. Toplumu oluşturan birçok grubun kendilerine göre dilleri olduğu gibi değişik bilim alanlarının da kendilerine özgü dilleri vardır. Bu kendine özgülükler bilim insanlarının dil tercihlerine yansır. Fakat bütün bilim alanları için geçerli olan kapsayıcı bir bilim dilinden bahsetmek mümkündür.

Demek ki dil her bağlamda olduğu gibi bilim bağlamında da vardır ve sıklıkla bilim dilinden bahsedildiğini duyarız. Tabii ki „Bu dil bilime özgüdür, başka yerde kullanılmaz“ biçinde bir şey söyleyemeyiz. Bilim dili sonuçta ölçünlü günlük dilden seçilerek tercih edilen, hatta önemli derecede rutin olarak yinelenen dilsel ögelerden oluşur.

Bu anlamda yeğlenen sözcükler, sözcük öbekleri, tümceler, sözdizimsel yapılar, noktalama imleri gibi unsurlar; seminer, makale, tez, kitap vb. bilimsel çalışmalarda tercih edilmesi gereken örneklerdir.

Bir arada bulunan sözcüklerin sözcük kümesinden öte bir metin oluşturabilmesi için, yani metinsellik ve bütünsellik açısından cümleler ve paragraflar arasındaki dilbilgisel / sözdizimsel, anlamsal ve edimsel bağın çok iyi kurulması gereklidir. Bu açıdan bağlaçlar ve bağlaçsal belirteçler

[1] “Sözlü etkileşim” (verbale Interaktion) kavramı bize göre iki anlama gelmektedir, a) konuşarak, b) konuşarak ya da yazarak; “sözsüz” (nonverbale Interaktion) ise yazma ve konuşma dışında kalan, davranış, mimik, jest, giyim, koku vb. şekillerde gerçekleşen etkileşimi gösterir.

(Konjunktionaladverbien) büyük önem kazanır. Çalışmamızda buna dair çok sayıda örnek vardır.

Bilimsel metinlerin kurgulanmasında seçilen sözcükler, kalıplar, tümceler vs. biçemsel bir niteliğe sahiptir. Bir metne bilimsellik kazandırmak için içerik kadar biçemi de dikkate almak gerekir.

1.2. Amaç ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı, özellikle yüksek lisans ve doktora aşamasında bulunan öğrencilere çalışmalarında kısmen de olsa yol göstermektir. Çünkü ilgili öğrenciler, eğitim, öğretim ve araştırma hayatlarının bir parçası olarak, gerek ders gerekse tez aşamasında ödev, sunum, seminer, tez ve makale yazmak durumundadır. Bu aşamada en çok zorlandıkları şeylerden birisi, bilimsel çalışmalarda sık kullanılan ve bir bakıma rutinleşen ifade biçimleridir. Metnin hacmini küçültmek için bazı örnekler sadeleştirilmiştir.

Yöntem olarak Almanca makale ve kitaplardan örnekler derlenmiş, ayrıca yazar tarafından çok sık tercih edilen rutin ifadelere yer verilmiştir. Çıkış noktası Almanca örnekler olsa da, bu örneklerin Türkçeleştirilmiş biçimleri genelde Türkçe bilimsel araştırmalarda da kullanılır.

2. ALMANCA VE TÜRKÇE BİLİMSEL METİNLERDE KULLANILABİLECEK RUTİN İFADELER

Aşağıda rutin ifadelere çok sayıda örnek verilecektir. Örneklere dikkat edilirse, aynı ya da benzer anlama gelen ve birbirinin yerini alabilecek çok sayıda fiil, belirteç, ad, bağlaç, sözcük öbeği gibi kalıplaşmamış ya da kalıplaşmış dilsel unsurlar vardır. Bunların arasında bazen kullanım farkı da olabilir, ancak olsa da olmasa da, bilimsel çalışmalarda varyasyonun çok önemli olduğunu aklımızda tutmalıyız. Sürekli aynı dilsel yapıları tekrarlamak metni sıkıcı yapar, akıcı oku(n)mayı engeller. Dolayısıyla aynı işlevi gören birimler arasında çeşitleme yapmak metni biçemsel açıdan çekici kılar.

Örneklerimiz onlarca makale ve kitaptan derlenmiş olup bilimsel bir metnin kurgulanması için fazlasıyla dilsel malzeme içermektedir. Ancak unutmamak gerekir ki, bunları ezberlemekle iyi bir metin oluşturmak mümkün değildir; ancak çok okuyarak ve bizzat yazarak birikim ve deneyim sahibi olunabilir, bu rutin ifadeler içselleştirilebilir.

Aşağıdaki örneklerde dikkat çekilmek istenen unsurlar yatık yazılmıştır. Bu yazım biçimi „başka biçimde olmaz“ anlamı taşımaz, yani bağlayıcı değildir, sonuçta bir tercihtir. Zaten bu yüzden her bilimsel metnin niteliği aynı değildir. Örneğin bazen fiil ilgili olduğu ilgeçle birlikte yatık yazılmış, bazen bu husus atlanmıştır. Dolayısıyla aşağıdaki örnekler istendiği gibi okunabilir; yani farklı kombinasyonlarla ifadeler geliştirilebilir, dönüşütürülebilir.

Ayrıca örnekler arasında metinsel / anlamsal bir bağlantı – birkaç örnek hariç – yoktur. Yani örnekler arasında metinsellik aranmaması gerekmektedir. Ayrıca örnekler fiil, bağlaç, öbek gibi belirli ölçütlere göre sınıflandırılmamıştır. Çünkü aynı örnek içinde bunlardan birkaçı bulunabilmektedir:

1) Der Magister hat *unter Beweis zu stellen*, dass er die Fähigkeit *erworben* hat, innerhalb einer vorgegebenen Frist eine Lösung zu einem disziplinspezifischen Problem *vorzuschlagen* und die *Resultate terminologisch, methodologisch und inhaltlich angemessen darzustellen*. / Yüksek lisans öğrencisi, disipline özgü bir probleme belirli bir süre içinde *çözüm önerme ve sonuçları terminoloji, metodoloji ve içerik açısından uygun bir şekilde sunma becerisini kazandığını göstermelidir*.
2) … sind *Beweis dafür, dass …* / *… kanıtıdır.*
3) … *werden* die Defizite … *artikuliert* /… açıklar *dile getirilmektedir*.
4) Bisher gibt es lediglich *ansatzweise Versuche, die genannten (erwähnten) Defizite zu beseitigen.* / Şimdiye kadar, *(yukarıda bahsedilen) açıkları ortadan kaldırmaya yönelik yalnızca başlangıç niteliğinde girişimler olmuştur.*
5) *… wird die Verwendung normalisierter Texte mit Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse gerechtfertigt*. / *… normalleştirilmiş metinlerin kullanımı pratik ihtiyaçlar dikkate alınarak gerekçelendirilir.*
6) *Trotz der früher Kritik setzte sich die Methode ... durch. / Eleştirilere rağmen ... yöntemi geçerli olmuştur (kendini kabul ettirmiştir).*
7) Einige der *erarbeiteten Beschreibungen wurden* vielfach neu *aufgelegt*. / *Yapılan betimlemelerin* bazıları birçok kez yeniden *basılmıştır*.
8) *… stellt* er *anhand der Untersuchung mehrerer Texte fest, dass… / ... çeşitli metinleri çözümleyerek ... ortaya koymaktadır.*
9) *Die technischen Voraussetzungen ermöglichen, große Textmengen zu bearbeiten. / Teknik koşullar, büyük hacimli metinlerin işlenmesini mümkün kılmaktadır.*
10) *In der Germanistik herrschte ein von heutiger Sicht divergierendes Bild der Sprache. Es dominierte die Ansicht, dass ... / Germanistikte ... dil konusunda günümüzden farklı bir bakış açısı egemendi. ... görüşü hakimdi.*
11) *Anders gesagt, ... / Başka bir değişle, ...*
12) *Anders ausgedrückt könnte man sagen, dass …* zu *… führt*, die sich aber *nicht nur ..., sondern eben auch* in *… manifestieren. D. h. … /*

Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, ... sadece ... değil, aynı zamanda ... yol açtığı söylenebilir. Yani / Bu demektir ki ...

13) *Die Stellungnahme zu*r Spezifik des akademischen Schreibens lautet: … / Akademik yazmanın özelliklerine *ilişkin tutum şöyledir: ...*
14) *Wissenschaftliche Texte stellen große Anforderungen an den Schreibenden. / Bilimsel metinler yazardan çok şey bekler.*
15) *Ohne den Anspruch erheben zu wollen*, *dass* die Analyse einer kurzen Textpassage imstande sei, … / Kısa bir metin pasajının çözümlenmesinin farklılıkları bütünüyle *gösterebileceğini iddia etmeden*…
16) *Anstelle einer* entwicklungsgeschichtlichen *Darstellung* der kontrastiven Grammatik, *wie sie etwa in Nickel 1973a vorliegt (vgl. Filipovic, 1972c)*, *... / Nickel 1973a'da (bkz. Filipovic, 1972c) olduğu gibi* karşılaştırmalı dilbilgisinin gelişim tarihini *betimlemek yerine, ...*
17) Doch *wird* diese Regel *keineswegs* konsequent *befolgt / eingehalten*. Die Schreibungen *widersprechen* dem Duden, der … *vorschreibt*. / Ancak bu kurala hiçbir şekilde tutarlı bir şekilde *uyulmamaktadır*. Yazımlar, … *öngören* Duden ile *çelişmektedir*.
18) *Diese Untersuchung geht von der Annahme aus, dass … / Bu araştırma ... varsayımından hareket etmektedir.*
19) *Die vorliegende Arbeit legt die theoretischen Grundlagen der Kontrastiven Grammatik dar. / Bu çalışma, karşılaştırmalı dilbilgisinin kuramsal temellerini ortaya koymaktadır.*
20) Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, *am Beispiel* des Adjektivs „groß“ *einen Beitrag zur Beschreibung* der ... zu *lieferen / zu leisten* / Bu çalışma, “groß” sıfatının *betimlenmesine bir katkı sağlamaktayı amaçlamaktadır*.
21) Atıcı Arayancan & Kırmızı (2024)) *referieren auf die Intertextualität* und *weisen auf die Übernahme* fremden Gedankenguts *hin*, das ein Problem darstelle. / Atıcı Arayancan & Kırmızı (2024)) *metinlerarasılığa değinmekte* ve sorun *oluşturan* yabancı fikirlerin *benimsenmesine dikkat çekmektedir*.
22) Der vorliegende Aufsatz *hat das Ziel*, den Anteil der Grammatik am heutigen Fremdspraehenunterrieht zu *untersuchen* und *einige (einigen)* Fragen der fremdspraehliehen Grammatikvermittlung *zu behandeln (nachzugehen)*. / Bu makalenin amacı, dilbilgisinin günümüz yabancı dil öğretimindeki rolünü *irdelemek* ve yabancı dil dilbilgisi öğretimine ilişkin bazı sorunları *ele almaktır*.
23) Die zweite Frage *zielt* vor allem *auf das Verhältnis* der kontrastiven Grammatik *zur vergleichenden Sprachwissenschaft* und *zur Sprachtypologie ab*. / İkinci soru, öncelikle karşılaştırmalı

dilbilgisinin *tarihsel dilbilim* ve *dilsel tiplendirme ile olan ilişkisine yöneliktir.*

24) Die wichtigsten Merkmale aller drei vergleichenden Disziplinen sind im Folgenden *stichwortartig zusammengestellt*. Für die kontrastive Grammatik *werden* dabei einige *Annahmen getroffen*. / Her üç karşılaştırmalı disiplinin en önemli özellikleri *kısaca özetlenmiştir*. Karşılaştırmalı dilbilgisi için bazı *varsayımlarda bulunulmuştur*.
25) Die Sprachtypologie *bedient sich des Prinzips* der inneren Rekonstruktion und *dient der linguistischen Theoriebildung*. / Dilsel tiplendirme, yeniden yapılandırma *ilkesinden yararlanır* ve *dilbilimsel kuram oluşturulmasına hizmet eder*.
26) Die kontrastive Granmatik *stellt durch die Beschreibung* von Intersprachen *Material* für Spracherwerbsprozesse *bereit*. / Karşılaştırmalı dilbilgisi, aradilleri *betimleyerek* dil edinim süreçleri için *malzeme sağlar*.
27) *Für die Beschreibung der Lernersprache reicht das seit de Saussure im Mittelpunkt stehende synchrone Verfahren nicht aus. / Öğrenci dilinin betinlenmesi için, de Saussure'den bu yana merkezde yer alan eşzamanlı yöntem yeterli değildir.*
28) Seit den sechziger Jahren *hat* die Wortbildungsforschung einen großen *Aufschwung erfahren.* / 1960'lardan bu yana, sözcük yapımı araştırmaları büyük bir *yükseliş / atılım yaşamıştır / hamle yapmıştır.*
29) Dabei *verfährt* nicht ausschließlich Lachmann *in dieser Weise*, sondern ebenso eine Reihe weiterer Herausgeber, *so etwa* Moriz Haupt und … / *Bu şekilde davranan / hareket eden / böyle yapan* tek kişi Lachmann değildir, Moriz Haupt ve ... *gibi* başka editörler de vardır.
30) *Für ein solches Verfahren lassen sich allenfalls praktische Gründe anführen. / Böyle bir yöntem için pratik nedenler vardır / gösterilebilir.*
31) *So* wird man von der *sog.* pädagogischen Grammatik *nicht verlangen können*, dass sie *sich* ausschließlich an *einer* linguistischen Theorie *orientiert*. Vielmehr wird man ihr *zubilligen* müssen, dass sie sich aus dem vielfältigen Angebot diejenigen Teillösungen *herausgreift*. / *Örneğin* eğitimsel dilbilgisi *denilen* şeyden yalnızca bir dilbilimsel kuramı esas alması *beklenemez*. Bunun yerine, sunulan geniş yelpazeden kısmi çözümler *seçmesi kabul edilmelidir*.
32) *So spricht etwa V. Moser von ... / Örneğin V. Moser, ...'dan bahsetmektedir.*
33) Einige Grammatiken *nennen* nur wenige Texte, aus denen Belege ermittelt wurden. / Bazı gramerler, kanıt *bulunan* sadece birkaç metinden *söz etmektedir*.

34) Wenn *Aussagen* über Spracherwerbs-, *d. h.* Entwicklungsprozesse *gemacht werden sollen,* müssen auch diachronische *Gesichtspunkte* in die Beschreibung einbezogen werden. / Dil edinimi, *yani* gelişim süreçleri hakkında *açıklamalar yapılacaksa*, artzamanlı *bakış açıları* da de açıklamaya *dâhil edilmelidir*.
35) *Dabei* sind einige theoretische *Konseguenzen* zu *bedenken*. Man wird nun vor dem *zugrundegelegten* linguistischen Modell verlangen (erwarten), dass … / Bunda bazı kuramsal *sonuçlar göz önünde bulundurulmalıdır*. Şimdi, *esas alınan* dilbilimsel modelden … *beklenecektir*.
36) *Für die vorliegende Untersuchung wird gefordert, dass ... / Bu çalışma için ... istenmektedir / beklenmektedir.*
37) Das kann in einem generativen Modell *geschehen*, wenn es für die Beschreibung der Intersprache *von Belang sein* soll. / Bu, aradilin betimlenmesi için *önemliyse*, üretici bir modelde bu *olabilir*.
38) Sprachtypologie und kontrastive Granmatik *unterscheiden sich eher in ihrer Zielsetzung als in ihren Methoden*. / Dilsel tiplendirme ve karşılaştırmalı dilbilgisi, *yöntemlerinden çok amaçları açısından farklılık gösterir*.
39) Wenn man *sich* das *bei Aksöz & Balcı (2019) angegebene* bibliographische Material unter terminologischen Gesichtspunkten *ansieht*, dann *lassen sich auf den ersten Blick drei Gruppen unterscheiden*. / *Aksöz & Balcı'da (2019) verilen* bibliyografik materyale *terminolojik açıdan bakılırsa*, *ilk bakışta* üç grup *ayırt edilebilir*.
40) *Unter diesem Blickwinkel* sind diese Überlegungen *zu interpretieren*. / Bu değerlendirmelerin *bu perspektiften yorumlanması gerekir*.
41) *Diese Blickrichtung hat den Charakter einer Replikation. / Bu bakış açısı bir kopya niteliğindedir.*
42) *Zudem ist damit zu rechnen*, dass Autor und Schreiber, insbesondere, wenn die Abfassung von Original und Handschrift zeitlich stärker *divergiert*, verschiedenen Dialektgebieten *angehören*. / Ayrıca, özellikle özgün ve el yazması metinin yazılma zamanı önemli ölçüde *farklıysa*, yazar ve kâtibin farklı lehçe alanlarına *ait olması beklenmelidir*.
43) *Eine Abgrenzung* der "kontrastiven Linguistik" *in dem Sinne*, dass "konfrontative Linguistik" als *Oberbegriff* zu verstehen sei, der die Beschreibung sowohl der Gemeinsamkeiten wie der Unterschiede der beteiligten Sprachen *einschließt*, gegenüber der kontrastiven Linguistik, die sich nur um die Unterschiede *kümmere*, ist *nicht haltbar*. / "Konfrontative Linguistik"in diller arasındaki hem benzerliklerin hem de farklılıkların betimlenmesini *kapsayan bir*

üstkavram olarak anlaşılması anlamında, "Kontrastive Linguistik"i yalnızca farklılıklarla *ilgileniyormuş* gibi *sınırlamak tutarlı değildir*.

44) *Die Ziele der kontrastiven Linguistik richten (konzentrieren) sich (richten ihren Fokus) eben nicht nur auf die Unterschiede. / Karşılaştırmalı dilbilimin amacı sadece farklılıklara yönelik değildir / Karşılaştırmalı dilbilimin amacı sadece farklılıklara odaklanmak değildir.*

45) Die "Interferenzlinguistik" *kommt* als Synonym für kontrastive Linguistik nicht *in Frage*, deren Ziele ja *über Aufdeckung und Beschreibung* von Interferenzerscheinungen *hinausgehen*. / "Girişim dilbilimi", amaçları aktarım hatası olgularının *saptanmasının ve betimlenmesinin ötesine geçen* karşılaştırmalı dilbilim ile eşanlamlı olarak *söz konusu olamaz*.

46) *So verstanden stellt* die kontrastive Grammatik mehr oder weniger nur ein Verfahren dar, das theoretische Ergebnisse *auf ihre Verwendbarkeit für sprachdidaktische Zwecke prüft* und *Analysen unter dem Aspekt ihrer Verwertbarkeit im Fremdsprachenunterricht anfertigt*. / *Bu şekilde anlaşıldığında*, karşılaştırmalı dilbilgisi, kuramsal sonuçları *dil eğitimi amaçları için kullanılabilirlikleri açısından inceleyen* ve *dil öğretiminde kullanılabilirlikleri açısından çözümlemeler yapan bir yöntemdir*.

47) *Wenden* wir uns nun den Begriffen 'Produktivität' und 'Aktivität' *zu*. / Şimdi 'üretkenlik' ve 'etkinlik' terimlerine *dönelim*.

48) *Zur Beschreibung* wichtiger Kategorien wie *Äquivalenz* oder *Interferenz ist die Zuwendung an Nachbardisziplinen* erforderlich. / *Eşdeğerlik* veya *girişim* gibi önemli kategorilerin *betimlenmesi için komşu disiplinlere başvurulması* gerekir.

49) *In diesem Zusammenhang wird* eine empirische Untersuchung durchgeführt, deren Interesse … / *Bu bağlamda*, ilgisi … olan *deneysel bir çalışma yapılacaktır*.

50) *Die Untersuchung ergab, ... / Araştırma ... sonucunu vermiştir / Araştırmadan ... sonucu çıkmıştır.*

51) *Die Analyse / der Vergleich zeigt, dass .../ Çözümleme / Karşılaştırma ... göstermektedir / göstermektedir ki ...*

52) *Es wurde gezeigt, wie Beispiele belegen, dass ... / Örneklerin kanıtladığı gibi ... / Örneklerle kanıtlandığı üzere ... gösterilmiştir.*

53) *Die Kontraste zwischen dem Englischen und Deutschen auf einen generellen Unterschied bzw. Parameter zurückzuführen ist auch in Doherty (1993) zu finden. / İngilizce ve Almanca arasındaki zıtlıkların genel bir farka ya da parametreye dayandırıldığını Doherty'de de (1993) görmek olamaklıdır.*

54) M. Doherty *sieht* die typischen Kontraste zwischen englisch-deutschen Übersetzungen als Reflex der Rechtsverzweigung der

Satzstruktur *an*. / M. Doherty, İngilizce ve Almanca çeviriler arasındaki tipik zıtlıkları, cümle yapısının sağa dallanmasının bir yansıması olarak *görmektedir*.

55) Erst umfassendere Vergleiche, *wie die von Balcı (2012, 2015, 2018, 2019) und Kırmızı & Arayancan (2024), zeigen,* daß … / *Balcı (2012, 2015, 2018, 2019) ve Kırmızı & Arayancan (2024) tarafından yapılanlar gibi* daha kapsamlı karşılaştırmalar ... *göstermektedir*.
56) Je nachdem, was in einer Sprache systematisch in den Bewegungsverben *ausgedrückt wird, lassen sich* nun verschiedene Typen *unterscheiden*. / Bir dildeki hareket fiillerinde sistematik olarak neyin *ifade edildiğine* bağlı olarak, farklı türler *ayırt edilir*.
57) … *wies* Talmy schließlich für das Atsugewi *nach*. / Neticede Talmy, Atsugewi ile ilgili olarak… *kanıtlamıştır*.
58) …, *indem sie miteinander agieren und sprachlich kommunizieren. / Birbirleriyle etkileşime girerek ve dilsel iletişim kurarak …*
59) *Die Erweiterung des kognitiven Systems um den Partnerfaktor hat zur Folge*, … / *Bilişsel sistemin ortak faktörünü içerecek şekilde genişletilmesi … sonucunu doğurur.*
60) Das komplexe kognitive System *wird um innere Faktoren ergänzt*. *Hierzu wird ein zentrales Subsystem angenommen. /* Karmaşık bilişsel sistem *iç faktörler tarafından desteklenmektedir. Bunun için merkezi bir altsistem varsayılır.*
61) *Für die Objekte*, *auf die* der Sprecher *referiert, bedeutet* das, dass sie den Status einer Neueinführung *zugeordnet bekommen*. / Konuşmacının *atıfta bulunulan nesneler için* bu, onlara yeni bir giriş statüsü *verildiği anlamına gelir*.
62) *Auf der Grundlage … haben z. B. Seymen & Koçak (2018) auf ein Phänomen aufmerksam gemacht. / Örneğin Seymen & Koçak (2018), …dayanarak bir olguya dikkat çekmiştir.*
63) *Man kann mit Butzkamm vor der Gefahr warnen*, dass Grammatik zum Selbstzweck werden könnte, wenn sie nur als selbstandiges Mittel *angesehen wird* … / *Butzkamm'ın uyardığı gibi*, dilbilgisi yalnızca bağımsız bir araç olarak *görüldüğü* takdirde *kendi içinde bir amaç haline gelebilir*.
64) *Um mit Karaman (2022 und 2024) zu sprechen, … Karaman'ın (2022 ve 2024) ifadesiyle (ifade ettiği, dediği, belirttiği gibi), …*
65) *Für Kırmızı (2015, 37) sind … / Kırmızı'ya (2015, 37) göre …*
66) Die Praxis *bestätigt Yücel & Yılmazs (2023) These*, dass … / Uygulama, *Yücel & Yılmaz'ın (2023) … tezini doğrulamaktadır*.
67) Dass "Verben der gleichen semantischen Gruppe ... zumeist die gleichen oder ähnliche syntaktische Umgebungen ... haben", *so Kanatlı & Balcı (2000)*, *ändert nichts an dieser Tatsache. / Kanatlı & Balcı'ya göre (2000) göre* "aynı anlamsal gruptaki fiillerin

genellikle aynı ya da benzer sözdizimsel çevreye sahip olması" *bu gerçeği değiştirmez.* / "Aynı anlamsal gruptaki fiillerin genellikle aynı ya da benzer sözdizimsel çevreye sahip olması", *ki Kanatlı & Balcı (2000) bunu iddia etmektedir, bu gerçeği değiştirmez.*

68) *Man denke* nun wieder *an die* von Yılmaz & Yücel (2024, 132) *als Beispiele angeführten* deutschen Verben. / Yılmaz & Yücel (2024, 132) tarafından *örnek olarak gösterilen* Almanca fiilleri *düşünelim*.
69) *Die daher rührenden* Lernprobleme können mit den traditionellen Begriffen "transitiv" bzw. "intransitiv" *nicht überwunden werden*. / *Bundan kaynaklanan* öğrenme sorunları, geleneksel geçişli veya geçişsiz terimleriyle *aşılamaz*.
70) *In Anlehnung an* Kırmızı (2016) und Koçak & Yılmaz (2018) … / Kırmızı (2016) ve Koçak & Yılmaz'a (2018) *dayanarak* …
71) In Anbetracht der Tatsache, dass … / … gerçeğini göz önünde bulundurarak …
72) Im Hinblick auf die Tatsache, dass … / … gerçeği bakımından …
73) *In dieser Hinsicht* übertrifft Finnisch … / *Bu bakımdan* Fince … geçer.
74) *Ohne Rücksicht auf die erhobenen Daten ... / Toplanan verileri dikkate almadan ... / Toplanan veriler ne olursa olsun ...*
75) *In Rücksicht auf die erhobenen Daten … / Toplanan verileri dikkate alarak ... / Toplanan verileri göz önünde bulunduracak olursak ...*
76) *Unter Berücksichtigung* der genannten Faktoren *lassen sich* die Idiome in fünf Gruppen *einordnen / einteilen / klassifizieren*. / Belirtilen faktörler *dikkate alındığında,* deyimler beş gruba *ayrılabilir / bölünebilir* / *grupta sınıflandırılabilir*.
77) *Die Außerachtlassung* der kontrastiven Grammatik kann schwere Interferenzfehler *herbeiführen / verursachen / hervorbringen / entstehen lassen / bewirken.* / Karşılaştırmalı dilbilgisinin *dikkate alınmaması* ciddi girişim hatalarına *yol açabilir* / *neden olabilir*.
78) Durch die Interaktion können Informationen *ausgetauscht werden*, die im System *zu Veränderungen führen (Veränderungen hervorrufen / herbeiführen / verursachen / hervorbringen / entstehen lassen / bewirken).* / Etkileşim yoluyla, sistemde *değişikliklere yol açan (neden olan, değişiklikler doğuran)* bilgi *alışverişi yapılabilir*.
79) *Die Nichtbeachtung* der Emotionen des Lernenden *führt dazu*, … / Öğrencinin duygularının *göz ardı edilmesi ... neden olur.*
80) *Nun vertiefen wir die Diskussion der Rhetorik ohne Beachtung der Ausführungen von Tepebaşılı (2013 und 2016). / Şimdi Tepebaşılı'nın yorumlarını (2013 ve 2016) dikkate almadan eşdeğerlik kavramına ilişkin tartışmayı derinleştirelim.*

81) *Bei Negationen erhebt sich (stellt sich) die Frage, ob … / Olumsuzlamalarda şu soru ortaya çıkmaktadır: ... / sorusu ortaya çıkmaktadır.*
82) Balcı & Yavuz (2008, 16) *sprechen in Anspielung an* das Guerilla-Marketing von „Anti-Marketing-Linguistik“ und *legen dar*, dass … / Balcı & Yavuz (2008, 16), *gerilla pazarlamasına atıfta bulunarak* pazarlama karşıtı dilbilimden *söz etmekte* ve *... ortaya koymaktadır*.
83) *Dementsprechend gibt auch Aksöz (2017) zu verstehen,* dass … */ Bu doğrultuda Aksöz (2017) de ... belirtmektedir.*
84) *Entsprechend lässt sich* für den Modularitätsbegriff *die Unterscheidung* von struktureller und prozeduraler Modularität *treffen*. / Buna göre, modülerlik kavramı için yapısal ve prosedürel modülerlik *arasında bir ayrım.*
85) Die Faktoren, die Yeşil & Koçak (2018) als positive soziale Effekte … *ansehen wollen,* … / Yeşil & Koçak'ın (2018) … olumlu toplumsal etkileri olduğunu *iddia ettikleri* …
86) Das *begründet* Koçak (2014) mit dem angeborenen Willen des Menschen zum Schein und zur Lüge; *er zitiert hierzu Nietzsches Worte (ebd.)*: … / Koçak (2014) bunu insanın doğuştan gelen görünme ve yalan söyleme isteğiyle *gerekçelendirir ve Nietzsche'nin bu konudaki sözlerini aktarır (a.g.e.)*: ...
87) *Bei Balcı (2009)* wird das Lernen *definiert als …* / *Balcı'da (2009)* öğrenme … olarak *tanımlanır*...
88) *Von Balcı (2009) wird* das Lernen *als ... definiert*. / Öğrenme, *Balcı (2009) tarafından … olarak tanımlanır*...
89) *Laut Balcı (2009) meiden* Lernende türkischer Herkunft den Gebrauch finiter Artikel. Diese Feststellung *teilen* auch Sezik, Darancık & Kaçar (2025). / Balcı'ya (2009) göre, Türk kökenli öğrenciler belirli tanımlık kullanımından *kaçınmaktadır*. Yücel & Yılmaz da (2023) da bu gözlemi *paylaşmaktadır*.
90) Darancık (2015) *stellt*, *in Anlehnung an Balcı & Yavuz (2008)*, dazu *fest*: … / Darancık (2015), *Balcı & Yavuz'a (2008) dayanarak* bununla şu *saptamada bulunmaktadır*: …
91) *Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ... / Özetle ... söylenebilir.*
92) Die Mängel des behavioritischen Lernens *hatten* eine Gegenbewegung *zur Folge*. / Davranışsal öğrenmenin eksiklikleri bir karşı hareket *doğurmuştur*.
93) *Hierbei* steht zunächst die Zitierweise *im Vordergrund. / Burada (bu durumda, bu konuda) alıntı biçimi önplandadır.*
94) Die Unterstreichungen in der Einführung *heben hervor*, dass… / Giriş bölümündeki altı çizili yerler … *vurgulamaktadır*...
95) *Ebenso ausgenommen wurde eine Arbeit, in der ein nahezu durchgehendes*

Plagiat vorlag. / Keza neredeyse tamamında intihal yapılan bir çalışma hariç tutulmuştur.

96) Die Analyse *gliedert sich* in drei Teile: … / Analiz üç bölüme *ayrılmaktadır* (üç bölümden *oluşmaktadır*).

97) Für die Wortbildung *zeichnet sich* ein Defizit an Arbeiten *ab*, die einer methodisch hinreichend *begründeten* Analyse *genügen*. / Sözcük yapımı bakımından, metodolojik olarak iyi *temellendirilmiş* bir analiz için *yeterli olabilecek* bir çalışma eksikliği *ortaya çıkmıştır.*

98) *Insgesamt lässt sich festhalten*, dass … / *Genel olarak şunu söyleyebiliriz ...*

99) *Resümierend kann festgehalten werden*, dass … / *Sonuç olarak ... söylenebilir.*

100) *Zu den Ergebnissen gehört auch, dass ... / ... da sonuçlardan birisidir / Sonuçlardan birisi de ... / Sonuçlar ... da içermektedir.*

101) Computersimulationen können *dazu dienen*, ein besseres Verständnis der Lernmechanismen *zu erlangen*. Darancık (2025) *hält* hierfür rein experimentelle Untersuchungen *für nicht ausreichend*. / Bilgisayar simülasyonları öğrenme mekanizmalarının daha iyi anlaşılmasına *yarayabilir*. Darancık (2025) salt deneysel çalışmaları bu amaç için *yeterli görmemektedir*.

102) *Aus diesen Erkenntnissen heraus ergibt und rechtfertigt sich* das im vorliegenden Beitrag gewählte Vorgehen. / Bu makalede seçilen yaklaşım, *bu bulgular yoluyla ortaya çıkmakta ve doğrulanmaktadır.*

103) Aksöz & Darancık (2008, 261 und 2022, 99) *stellen* die Analogie *ins Zentrum (in den Mittelpunkt)* ihrer Darstellung; *dennoch geht* auch sie vornehmlich diachron vor. / Aksöz & Darancık (2008, 261 ve 2022, 99), analojiyi sunumunun *merkezine koymaktadır*; yine de öncelikle artsüremsel olarak *ilerlemektedir*.

104) Die Forschungsarbeiten sind häufig synchron *ausgerichtet*. / Araştırmalar genellikle *eşsüremlidir / eşsüremli yapılmaktadır.*

105) *Diesbezüglich hebt Balcı (2009) zusammen mit Balcı & Darancık (2007) hervor*, dass der Valenzgrammatik eine hohe Relevanz zugesprochen wird. / *Bu konuda Balcı (2009), Balcı & Darancık (2007) gibi* retorik figürlerin bilimsel metinlerde de *görüldüğünü vurgulamaktadır*.

106) Aksöz (2017) *vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht / die Auffassung*, dass … / Bu bağlamda Aksöz (2017) şu *görüşe / bakış açısına sahiptir*: ...

107) *Ebenfalls* in der Tradition der angewandten Sprachwissenschft *stehen* Yeşil & Koçak (2018). / *Aynı şekilde*

Yeşil & Koçak da (2018) tarihsel dilbilim geleneği içinde *yer almaktadır*.

108) Freiwillige Forschungen haben den *Vorteil*, dass … / Gönüllü araştırmaların … *avantajı vardır*.

109) Darancık (2015) *zieht* die Schule als Entstehungsort *in Erwägung*. / Darancık (2015) okulu çıkış yeri olarak *görmektedir*.

110) *Damit hängt auch die Frage zusammen*, in welcher Weise die Sprache *angesehen wird*. / Dile nasıl bakıldığı sorusu da *bununla bağlantılıdır*.

111) Schließlich *bleibt* noch das Verhältnis von Interferenz und Fehler *zu klären*. / Son olarak, girişim ve hata arasındaki ilişkinin *açıklığa kavuşturulması gerekmektedir*.

112) *Dabei sollte man berücksichtigen (bedenken in Rücksicht nehmen, berechnen), dass ... / Bu arada ... dikkate almak (düşünmek, göz önünde bulundurmak, hesaba katmak) gerekir.*

113) Der Notwendigkeit einer neuen Normdefinition ist *währenddessen Rechnung zu tragen*. / *Bu arada* normun yeni bir tanımına duyulan ihtiyaç da *göz önünde bulundurulmalıdır.*

114) *Während* Balcı (2009, 21) *davon ausgeht*, dass reichhaltiges Material für die Erstellung eines Korpus vorhanden ist, *hält* Aksöz (2017, 23) den überwiegenden Teil *für nicht geeignet*. / Balcı (2009, 21) bir derlem oluşturmak için yeterli malzeme olduğunu *varsayarken*, Aksöz (2017, 23) bunların çoğunun *uygun olmadığını düşünmektedir*.

115) Dabei *erweist sich als* wichtig, zwischen … zu unterscheiden. / Bu arada.... arasında ayrım yapmanın da önemli *olduğu görülmüştür*.

116) *Bei der Bildung* von Zusammensetzungen *tritt* auch die Kreativität des Sprachteilhabers *in Erscheinung*. Birleşik sözcük *yaparken,* dil kullanıcısının yaratıcılığı da *ortaya çıkar*.

117) Dass *hiermit* auch didaktische Fragen *in den Fokus der Diskussion rücken, scheint* fast eine Banalität *zu sein*. / Böylece eğitimsel sorunların da *tartışmanın merkezine gelmesi (merkezini oluşturması) neredeyse* önemsiz *görünmektedir*.

118) *Die Methode umfasst ferner die Feststellung möglicher Interferenzfehler. / Yöntem ayrıca olası girişim hatalarının tespitini de içerir.*

119) *Die Verbvalenz bezieht sich auf die Leerstellen um das Verb. / Eylemlerin birleşim değeri, eylemin çevresindeki boşluklarla ilgilidir.*

120) In den meisten Fällen *stimmen* die deutschen und finnischen Idiome in der Anzahl der Ergänzungen *überein*. / Çoğu durumda,

Almanca ve Fince deyimler ekleme sayısı bakımından *örtüşmektedir*.

121) Was die Präfigierungen *betrifft / anbelangt, gilt Deutsch als ... / Öneklemeler söz konusu olduğunda, Almanca ... olarak kabul edilir.*

122) Wenn man die Passiv-Aktiv-Opposition *betrachtet*, so *machen* die Passivformen im Deutschen über 38% (!) aller Verbalphrasen *aus*. / Etken - edilgen karşıtlığına *bakılırsa*, edilgen Almancadaki tüm eylem öbeklerinin %38'inden fazlasını (!) *oluşturur*.

123) Die zu beantwortenden Forschungsfragen *lauten* in unserem Kontext: … / Bizim bağlamımızda cevaplanması gereken araştırma soruları *şunlardır*: ...

124) *Forschungen zu diesem Thema* sind zwar umfangreich, jedoch können sie neue Untersuchungen *nicht erübrigen*. / Bu konudaki *araştırmalar* kapsamlı olsa da, yeni çalışmaları *gereksiz kılamaz*.

125) Das ist ferner *ein Hinweis darauf*, dass die Lerner in der Grammatik *schlecht abschneiden*. / Bu aynı zamanda öğrencilerin dilbilgisinde *düşük performans gösterdiklerinin de bir göstergesidir.*

126) *Die Ergebnisse belegen, dass ... Sonuçlar ... kanıtlamaktadır.*

127) Die *erwähnte* Ähnlichkeit *wird* durch die Erhaltung der folgenden Merkmale *erreicht*:… / *Anılan (sözkonusu, ilgili)* benzerlik aşağıdaki özellikler korunarak *sağlanır*: ...

128) Die Beschreibung der Intersprache *wäre* durch eine linguistische Fehleranalyse *zu bewerkstelligen*. Das ist ein Weg, der gerade im Fremdsprachenunterricht zum Zweck der Leistungsmessung gern *beschritten wird*. / Ara dilin betimlenmesi, dilsel hataların çözümlenmesiyle *sağlanabilir*. Bu, yabancı dil derslerinde performans ölçümü amacıyla sıklıkla *başvurulan* bir yoldur.

129) Bei der zentralen Exekutive *handelt es sich um (geht es um)* ein System, welches *u. a.* die Aufarbeitung der Fokusinformation *bewerkstelligt (ermöglicht, zustande [zu Stande] bringt)*. / Merkezi yürütmede, *başta* odak bilgisinin işlenmesini *olmak üzere* bazı şeyleri *organize eden (sağlayan, ortaya çıkaran)* bir sistem *sözkonusudur*.

130) *Als einer der ersten Ansätze*, der *in diese Richtung geht*, kann … *angesehen werden*. / … *bu yöndeki ilk yaklaşımlardan biri olarak görülebilir.*

131) Dieser *Ansatz zeigt*, dass bereits die Integration von einem zusätzlichen Teil viele Möglichkeiten *eröffnet*. / Bu *yaklaşım*, ilave

bir bölümün entegrasyonunun bile birçok olasılığa kapı *açtığını göstermektedir*.

132) Sie hat einen Schritt *vorweggenommen*, der wieder *aufgegriffen wurde*. / Yeniden *ele alınan* bir adımı *öngörmüştür*.

133) Hier *findet* die Transformation der nicht-sprachlichen Information in eine sprachliche Äußerung *statt*. / Burada dilsel olmayan bilginin dilsel bir ifadeye dönüşümü burada *gerçekleşir*.

134) Diese Sichtweise vom längerfristigen Gedächtnissystems *findet Eingang in die jüngere kognitionslinguistische Forschung*. / Uzun süreli bellek sistemine ilişkin bu görüş, *son bilişsel dilbilim araştırmalarında da kendine yer bulmuştur*.

135) *Diese Tatsache mag für die häufig zu beobachtenden Hemnungen verantwortlich sein. / Bu gerçek, sıklıkla gözlemlenen çekingenlikten sorumlu olabilir.*

136) *Besonders wichtig für den Fremdsprachenunterricht ist die Tatsache*, dass diese Regeln *nicht nur* die Produktion, *sondern auch die Perzeption der betreffenden Laute beeinflussen*. / *Yabancı dil öğretimi için özellikle önemli olan*, bu kuralların söz konusu seslerin *sadece* üretimini değil, *aynı zamanda algılanmasını da etkilemesidir*.

137) Die *dargestellte* Erfassung der kommunikativen Handlungen *in Bezug auf* den Alltag *hat ergeben*, dass deutsche Wissenschaftler viel häufiger davon Gebrauch machen als ihre ausländischen Kollegen. / Günlük yaşamla ilgili iletişimsel eylemlerin kaydedilmesi, Alman akademisyenlerin bunları yabancı meslektaşlarından çok daha sık *kullandıklarını göstermiştir*.

138) … *aus Sicht der Wortbildung … / Sözcük yapımı bakış açısıyla … / Sözcük yapımı bakımından …*

139) *Es ist anzunehmen, dass die Digitalisierung dazu beigetragen hat. / Dijitalleşmenin buna katkıda bulunduğu varsayılabilir.*

140) Der Umstand, dass sich die Erörterung des Begriffs „Öffentlichkeit“ darin *erschöpft*, ihn als „komplexes Phänomen“ zu *bezeichnen*,.... / “Kamu” terimine ilişkin tartışmanın, onu ‘karmaşık bir olgu’ olarak *tanımlamakla sınırlı kalması*,....

141) Genau diese Eigenschaft von Öffentlichkeit hätte deutlicher *herausgearbeitet werden sollen und können.* / Daha açık bir şekilde *vurgulanması gereken ve vurgulanabilecek* olan da tam olarak bu özelliktir.

142) *Im Folgenden werden Fragen herausgegriffen, zu denen man sich nicht gerne äußert. / Aşağıda, hakkında yorum yapmaktan hoşlanılmayan sorulardan bir seçki yer almaktadır.*

143) … *sich* in die Geschichte des Begriffs zu *vertiefen* und *die aufgeworfenen Fragen zu begründen und zu beleuchten.* / ...

terimin tarihini *derinlemesine araştırmak, ortaya atılan soruları kanıtlamak ve aydınlatmak için.*

144) *Im Gegensatz zu*r Face-to-Face-Kommunikation … / Yüz yüze iletişimin *tersine* ...

145) *Anknüpfend an diesen Begriff, der ... sieht, ... / ... gören bu kavramdan yola çıkarak ...*

146) *Mit Fokus auf diese Zusammenhänge ... Bu bağlamlara odaklanmak suretiyle ...*

147) *Zur Kennzeichnung* auffälliger Wortbildungskonstruktionen *wird* dasselbe Mittel *verwendet*. *Bei seltenen Wortbildungskonstruktionen* wird dasselbe Verfahren weit seltener angewandt. / Aynı yöntem göze çarpan sözcük yapılarını *göstermek için kullanılır*. *Nadir sözcük yapılarında* aynı prosedür çok daha az *kullanılır*.

148) *Zur Bekräftigung dieser Einschätzung wird* auf schwankendes Genus (der/das Kehricht) *hingewiesen*. / *Bu değerlendirmeyi doğrulamak için*, değişken cinsiyete (der/das Kehricht) *atıfta bulunulmaktadır*.

149) Yılmaz und Yücel (2021) *ziehen* gleich *die Schlußfolgerung* daraus: …/ Yılmaz ve Yücel (2021) bundan hemen şu *sonucu çıkarmaktadır*: ...

150) *Wie aus den Beispielen zu ersehen ist, gibt es ... / Örneklerden görüleceği üzere ...*

151) *Aus den gegebenen Beispielen ist weiter Folgendes zu schließen: Verilen örneklerden aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:*

152) Koçak (2014) *hat die These aufgestellt, ... /* Koçak (2014) *... tezini ortaya atmıştır ...*

153) Unten *werden* Hypothesen *gebildet*, die dann in einer kamunikativen Situation *getestet werden*. / Aşağıda, daha sonra iletişimsel bir durumda *test edilecek olan hipotezler oluşturulmaktadır.*

154) Balcı (2018) *formuliert* dies *folgendermaßen*: … / Balcı (2018) bunu *aşağıdaki şekilde formüle etmektedir: ...*

155) Balcı (2009, 7) *definiert* das Morphem *wie folgt / auf folgende Weise / so*: … / Balcı (2009, 7) biçimbirimi *aşağıdaki gibi / şu şekilde / şöyle tanımlar*: ...

156) *Die Morpheme werden im Folgenden behandelt. / Biçimbirimler aşağıda ele alınacaktır.*

157) *In der darauffolgenden Diskussion möchte ich das Wort ergreifen. / Bundan sonraki tartışmada söz almak istiyorum.*

158) *Anschließend mache* ich mit der Strukturanalyse der Lautsysteme *weiter*. / *Daha sonra* ses sistemlerinin yapısal analizi ile *devam ediyorum*.

159) *Es bleibt zu prüfen, ob … / … incelenmelidir / incelenecektir.*

160) *Es bleibt festzuhalten, dass die … / Şunu belirtmek gerekir ki … / … belirtmek gerekir.*

161) *… die von der Frage ausgehen, … / … sorusundan hareket eden …*

162) *Ausgehend von der Hypothese, dass … / Von der Hypothese ausgehend, dass … / … varsayımından yola çıkarak / hareket ederek …*

163) Die Autoren *füllen eine in der Sachliteratur vorhandene Lücke*. Sie *stellen* in der Kommunikationswissenschaft genutzte Modelle *vor*. / Yazarlar, *uzmanlık literatüründeki bir boşluğu doldurmaktadır*. İletişim biliminde kullanılan modelleri *sunmaktadırlar*.

164) Es *besteht* damit eine große *Forschungslücke. Fragen wie z. B., ob* … oder welche Kriterien ein wissenschaftlicher Text *erfüllen muss*, … / Bu nedenle büyük *bir araştırma boşluğu bulunmaktadır*. Bilimsel bir metnin ... olup olmadığı ya da hangi ölçütleri *karşılaması gerektiği gibi* sorular ...

165) *Bezüglich der Beschreibung* der Lernersprache *gewährleistet (erfüllt)* die linguistische Fehleranalyse folgende Funktionen: … / Öğrenci dilinin *tanımlanmasıyla ilgili olarak*, dilsel hata çözümlemesi aşağıdaki işlevleri *yerine getirir*: ...

166) So entfalteten *sich – wie in Koçak (2014, 30ff.) dargestellt* - auch andere Übungsformen. / Böylece / Örneğin *Koçak'ta (2014, 30 vd..) belirtildiği gibi*, başka reklam biçimleri de gelişti.

167) Henzen etwa *plädiert* für die Trennung der Wortbildung von der Etymologie. Ähnlich *verfuhr* bereits Kluge, der zwar eine onomasiologische Gliederung vornimmt. / Örneğin Henzen, kelime teşkilinin kökenbilgisinden ayrılmasını *savunmaktadır*. Daha önce Kluge, onomasiolojik bir sınıflandırma yapmasına rağmen benzer bir yaklaşım *benimsemiştir*.

168) … *unter Rückgriff auf* Funktionsbeschreibungen, *anschließend* Online- … / … önce işlevsel tanımlamalara, daha sonra çevrimiçi … *başvurarak* ...

169) *Am Fallbeispiel* der Reaktionen im Facebook *untersucht / analysiert* die Autorin … / Kadın yazar, Facebook'taki tepkileri *örnek olay* olarak kullanmak suretiyle … *incelemektedir / çözümlemektedir*...

170) *Anliegen der Arbeit ist die Vorstellung und Diskussion von … / Çalışmanın amacı … sunulması ve tartışılmasıdır.*

171) Medien werden zumeist *unter dem Aspekt betrachtet*, dass … / Medyaya genellikle … *açısından bakılır*.

172) Dieser Beitrag *bietet* zwar kaum *Einsichten* in alternative Öffentlichkeiten. Aber … / Gerçi bu makale alternatif kamusal alanlara ilişkin çok az *fikir vermektedir*. Fakat …

173) Es ist *das Verdienst dieses Beitrags*, eine derart relevante Funktion der Interjektionen *sichtbar zu machen*. / Ünlemlerin böylesine önemli bir işlevini göstermek bu makalenin görevlerinden birisidir.

174) In unserem Beitrag *interessieren wir uns für* die Frage, wie … / Makalemizde … sorusuyla *ilgileniyoruz*.

175) Wir *beschäftigen* uns in diesem Beitrag mit einem bislang *wenig beachteten Gegenstand:* der digitalen Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse… / Bu makalede, bugüne kadar *çok az ilgi görmüş bir konuyu,* bilimsel bulguların dijital sunumunu *ele alıyoruz.*

176) Bewußte Verletzungen der Norm *stehen* nichtbeabsichtigten Verletzungen *gegenüber*. / Bilinçli norm ihlalleri, kasıtsız ihlallerle *karşılaştırılır*.

177) Balcı (2018) *reflektiert zu Beginn* seines Artikels *über* den Begriff Öffentlichkeit. / Balcı (2018) makalesinin *başında* kamusal alan kavramına *değinir*.

178) Die Analysen, die für sich *den Anspruch auf Erkenntnisgewinn erheben können*, … / Bilgi edinme *iddiasında bulunabilen* çözümlemeler, ...

179) Jedoch *genügt es* für die Schaffung einer alternativen Öffentlichkeit *nicht*, … / Ancak, alternatif bir kamusal alan yaratılması için *yeterli değildir*...

180) Diese Fragen müssten *gestellt* und theoretisch-systematisch *erörtert werden*, um den Begriff „alternative Öffentlichkeiten“ aus dem Bereich eines „wissenschaftlichen Schlagwortes“ in den eines wissenschaftlichen Begriffs mit Erkenntnispotential zu *überführen*. Die besten Ansätze dazu *liefert* der Beitrag von B. C. Gnau. So wird *nachvollziehbar*, warum und wie … / “Alternatif kamusal alanlar” terimini ‘bilimsel bir moda sözcük’ olmaktan *çıkarıp* bilgi üretme potansiyeline sahip bilimsel bir kavrama *dönüştürmek* için bu soruların kuramsal ve sistematik olarak *sorulması ve tartışılması* gerekmektedir. B. C. Gnau'nun çalışması bu konuda en iyi yaklaşımları *sunmaktadır*. Böylece neden ve nasıl … *anlaşılabilir* olmaktadır.

181) Es ist nicht *angemessen*, dieses Thema *auf der gleichen Stufe zu diskutieren*. / Bu konuyu *aynı düzeyde tartışmak uygun* değildir.

182) Das *bedeutet, dass ... / Bu ... demektir / anlamına gelmektedir.*

183) *Umgekehrt wird* in Fällen wie *Auto fahren* in der Rechtschreibung stets *angenommen*, dass ein Objekt *vorliegt*. / *Tersine*, "Klavier spielen" gibi durumlarda, yazım açısından her zaman bir nesnenin *varolduğu kabul edilir*.

184) *Als Grund dafür kann man annehmen, dass ... / Bunun nedeni olarak ... kabul edilebilir.*

185) *Nehmen wir an, der Grund dafür sei ... / Nedenin ... olduğunu varsayalım.*

186) *Als Argument für die Annahme*, dass sich hier ein eigenständiges Präfix *herauszubilden* beginnt, kann man anführen, dass … / Burada bağımsız bir önekin *ortaya çıkmaya* başladığı *varsayımının gerekçesi olarak … gösterilebilir*.

187) Wie kann man die Artikel *im Rahmen* einer syntaktischen *Herangehensweise* adäquat *beschreiben*? / Tanımlıklar, sözdizimsel bir *yaklaşım çerçevesinde* nasıl uygun *betinlenebilir*?

188) *Um den Rahmen der Arbeit abzustecken, ... / Çalışmanın sınırlarını çizmek için ...*

189) Vor allem *geht* der Autor mit seiner materialistischen Haltung an das große Ziel des ewigen Lebens *heran*. / Her şeyden önce yazar, ebedi yaşam gibi büyük bir hedefe materyalist bir tutumla *yaklaşmaktadır*.

190) *Somit sind die Widersprüche dieser These aufgedeckt / bloßgelegt / enthüllt. / Böylece bu tezin çelişkileri ortaya çıkarılmış / açığa çıkarılmış / açığa vurulmuş / ortaya çıkarılmıştır.*

191) *Diese Arbeit wirft die Frage ... auf (... stellt zur Diskussion), ... / Bu çalışma ... sorusunu ortaya atmaktadır / ... tartışmaaya açmaktadır.*

192) *Man kann analoge Bildungen hierfür heranziehen. / Bunun için analog yapılar kullanılabilir / ... yapılara başvurulabilir.*

193) Die große Anzahl der Morphemtypen *legt nahe*, dass es in der Wortbildung unheimliche Möglichkeiten gibt. / Çok sayıda biçimbirim türünün varlığı, sözcük yapımında olağanüstü olanakların olduğunu *göstermektedir*.

194) In keinem Artikel dieses Bandes wird diese Frage je *nahegelegt*. / Bu soru, bu cildin hiçbir makalesinde *dile getirilmemiştir.*

195) *Wir wollen die Vermutung nahelegen, dass ... / ... önermek istiyoruz.*

196) Es gibt *Anhaltspunkte dafür*, dass das Türkische Präfixe hat. / Türkçenin öneklere sahip olduğuna *dair kanıtlar* vardır.

197) Als sehr wahrscheinlich *erscheint* … / … büyük olasılık olarak *görünmektedir*.

198) Die Doktorandin hat *das Problem / die Hypothesen / den Unterschied / den Schwerpunkt* (gut) *herausgearbeitet*. / Kadın doktora öğrencisi *problemi / varsayımları / farkı / odak noktasını* (iyi) *çözmüştür / çalışmıştır / ortaya koymuştur.*

199) *Damit seien die Schwächen / die Schwachstellen seiner Thesen offengelegt. / Bu da tezlerinin zayıflıklarını / zayıf noktalarını ortaya koymaktadır.*

200) Studenten, die mit diesem Problem noch wenig *vertraut* sind, *seien* die Hinweise zur Benutzung besonders *empfohlen*. / Bu soruna henüz *aşina* olmayan öğrencilere kullanım kılavuzuna bakmalarını öneriyoruz.

201) *Im Überblick über* die linguistischen Arbeiten im Jahre 2022 sind hier nur wenige Werke *herausgehoben. /* 2022'deki dilbilimsel çalışmalara *dair genel değerlendirmede,* burada sadece birkaç çalışma *vurgulanmıştır.*

202) *Inwiefern* ist die kontrastive Grammatik *auf* Ergebnisse der theoretischen Linguistik *angewiesen*? / Karşılaştırmalı dilbilgisi *ne ölçüde* kuramsal dilbilimin sonuçlarına *muhtaçtır*?

203) *Es hat sich herausgestellt / ergeben / erwiesen / gezeigt, dass ... / ... ortaya çıkmıştır / kanıtlanmıştır / görülmüştür.*

204) Die Analyse des Korpus *zeigte zum einen*, dass … *Zum anderen bestätigt sich die oben gestellte Annahme,* dass … / Derlemin çözümlenmesi *bir yandan ...* göstermiştir. *Diğer yandan, yukarıda bulunulan ... varsayımı teyit edilmiştir*.

205) Die erste *Grundannahme*, die der modularen Konzeption der Sprachfähigkeit *entgegengesetzt ist,…/* Modüler dil becerisi anlayışına *karşıt olarak görülen* ilk *temel varsayım...*

206) *Im Rückbezug auf die These bleibt an dieser Stelle festzuhalten, ... / Teze geri dönecek olursak, bu noktada şunu belirtmek gerekir ki ...*

207) *Die oben zusammengetragenen und kritisch kommentierten Beobachtungen zu ... lassen sich leicht zuspitzen ... / ... ile ilgili olarak yukarıda derlenen ve eleştirel olarak yorumlanan gözlemler kolayca ... özetlenebilir.*

208) *Der Forscher strich den linguistischen Beitrag besonders heraus. / Araştırmacı özellikle dilbilimsel çalışmaya vurgu yapmıştır.*

209) *Wir legen den Akzent / die Betonung darauf, .../ Biz vurguyu ... yapıyoruz.*

210) *Hier sei mit Nachdruck erklärt, ... / Burada vurgulayarak ... belirtmiş olalım.*

211) *Unsere Herangehensweise basiert auf der folgenden Annahme: ... / Yaklaşımımız aşağıdaki varsayıma dayanmaktadır: ...*

212) *Unsere Herangehensweise beruht auf der folgenden Voraussetzung: ... / Yaklaşımımız aşağıdaki önermeye dayanmaktadır: ...*

213) *Unsere Herangehensweise stützt sich auf die folgende These: ... Yaklaşımımız aşağıdaki teze dayanmaktadır: ...*

214) *Unsere Herangehensweise gründet sich auf die folgende Hypothese: ... / Yaklaşımımız aşağıdaki hipoteze dayanmaktadır: ...*

215) *Unsere Herangehensweise baut sich auf ein(em) Zusammenspiel von sprachlichen Oppositionen verschiedenster Art auf. / Yaklaşımımız, çeşitli türlerdeki dilsel karşıtlıkların etkileşimine dayanmaktadır.*

216) *Unserer Herangehensweise liegt die Erkenntnis zugrunde, dass ... / Yaklaşımımızın temelini ... gerçeği oluşturmaktadır.*

217) Das ist *eine Abweichung* von einer Norm, der ein enger Kompetenzbegriff *im Sinne Wieses* (2012) *zugrundeliegt*. / Bu, *Wiese (2012) tarafından tanımlandığı şekliyle* dar bir yeterlilik kavramına *dayanan* bir normdan *sapmadır*.

218) *In diesem Sinne ist Sprechen eine Handlung. Dabei erfordert jede Handlung eine Intention. / Bu anlamda, konuşmak bir eylemdir. Her eylem bir niyet gerektirir.*

219) *In folgenden Zitaten aus Öztürk & Canbolat (2021) werden unter Bezug auf den Fremdsprachenerwerb die Interferenzfehler diskutiert. / Öztürk ve Canbolat'tan (2021) yapılan aşağıdaki alıntılarda, yabancıdil edinimi ile ilgili aktarım hataları tartışılmaktadır.*

220) *Bezogen auf den Erst- wie Zweitsprachenerwerb taucht* das Phänomen der Intersprache in der Literatur *unter den verschiedensten Bezeichnungen auf*, die jeweils auch spezielle Aspekte der Interpretation *in den Vordergrund rücken*. / *Birinci ve ikinci dil edinimi ile ilgili olarak,* aradil olgusu literatürde *çok çeşitli isimler altında görülmekte* ve bunların her biri yorumlamanın belirli yönlerini *vurgulamaktadır*.

221) *Empirische Untersuchungen bei Kindern haben gezeigt*, dass die Sprachentwicklung als kontinuierlicher Prozess *verläuft*. / *Çocuklar üzerinde yapılan deneysel çalışmalar,* dilsel gelişimin kesintisiz bir süreç şeklinde *ilerlediğini göstermiştir*.

222) *Mitbedingt konkurrieren die einzelnen Einheiten um ihre Selektion. / Koşullu olarak tek tek birimler kendi seçimi için birbiriyle rekabet eder.*

223) *Wir nähern uns der Frage an, die .../ ... sorusuna yaklaşıyoruz / geliyoruz.*

224) *In diesem Artikel gehe ich auf die semantischen Interferenzfehler ausführlich ein. / Bu makalede anlamsal aktarım hatalarını ayrıntılı olarak ele alıyorum.*

225) *In diesem Artikel beschäftigen wir uns mit den semantischen Interferenzfehlern. Bu makalede anlamsal aktarım hatalarını ayrıntılı olarak ele alıyoruz.*

226) *In dieser Miszelle setze ich mich mit den semantischen Interferenzfehlern kurz / näher auseinander. / Bu kısa yazıda anlamsal aktarım hatalarını kısaca / daha yakından tartışacağım.*

227) *In diesem Artikel werden die semantischen Interferenzfehler analysiert / untersucht / behandelt. / Bu makalede anlamsal aktarım hataları çözümlenecektir / irdelenecektir / ele alınacaktır.*

228) *Ziel ist es, alle Daten aus einem gemeinsamen Pool auswerten zu können. / Amaç, tüm verileri ortak bir havuzdan çzmümleyebilmektir.*

229) Ebenso werden Bibliothekskataloge auf geeignete Handschriften *durchgesehen*. / Kütüphane katalogları da uygun el yazmaları için *taranacaktır*.

230) Balcı (2024) *prägt* den Begriff "öbek adlaşması". / Balcı (2024) "öbek adlaşması" terimini *ortaya atmıştır.*

231) … *erweist es sich schwierig, eine Auswahl zu treffen. / ... seçim yapmanın zor olduğu ortaya çıkmıştır / kanıtlanmıştır.*

232) *Vom Umfang* seines Werks *zeugt* ein biographischer Brief. / Biyografik bir mektup onun çalışmalarının *kapsamına tanıklık etmektedir*.

233) Hier *wird* eine neue Methode / die Struktur von „Himbeere" *aufgegriffen*. Burada yeni bir yöntem / „Himbeere"nin yapısı *ele alınmaktadır*.

234) *Demnächst soll eine neue Technik eingeführt werden. / Yakında yeni bir teknik uygulanmak zorundadır.*

235) *Unten werden Kritikpunkte gesammelt / aufgeführt / aufgezählt, die gegen die kontrastive Grammatik vorgebracht werden. / Karşıtlık dilbilgisine yöneltilen eleştiriler aşağıda toplanmıştır / listelenmiştir / sıralanmıştır.*

236) *Mittlerweile stehen diese grammatikographischen Werke in der Diskussion. / Bu arada gramer yazımıyla ilgili çalışmalar tartışılmaktadır.*

237) Viel häufiger *kommt* es *zu* schweren Interferenzfehlern. / Çok sık olarak büyük aktarım yanlışları *meydana gelmektedir*.

238) *Man greift auf die Anzahl der Lemmata zurück. / Sözlük maddesi sayısı kullanılır.*

239) Es *ergibt sich*, dass hier bereits 61 % aller Substantive und sogar 74 % aller Verben auf Wortbildung *zurückgehen* /

zurückzuführen (zurückführbar) sind. / Tüm isimlerin %61'inin ve hatta tüm fiillerin %74'ünün sözcük yapımına kadar *izlenebildiği sonucuna varılmıştır.*

240) *Auf dieses Argument* werde ich später noch *zurückkommen / zurückkehren*. / Bu *tartışmaya / gerekçelendirmeye* daha sonra tekrar *döneceğim*.

241) Die Autoren *argumentieren*, dass dieses Regelwissen in einem Netzwerk *modelliert werden kann.* / Yazarlar, bu kural bilgisinin bir ağ içinde *modellenebileceğini savunmaktadır*.

242) *Nach diesen einleitenden Worten / Nach dieser Einleitung ... Bu girişten sonra ...*

243) *Nach einer kurzen Einführung in die Thematik werden* der Forschungsstand und eigene einschlägige Arbeiten *betrachtet*. Als theoretischer Hintergrund *fungiert* das Konzept des wissenschaftlichen Denkstils bei Ludwik Fleck. / *Konuya kısa bir girişten sonra,* araştırmanın mevcut durumu ve kendi ilgili çalışmamız *ele alınacaktır*. Kuramsal bir arka plan olarak Ludwik Fleck'in bilimsel düşünme tarzı kavramı *hizmet edecektir*.

244) *Vor diesem Hintergrund scheint* eine Diskussion um die disziplinäre Standortbestimmung des Germanistikstudiums von großer Dringlichkeit *zu sein*. / *Bu çerçevede*, Germanistik çalışmalarının disipliner konumlanışına ilişkin bir tartışma büyük bir aciliyet *arz etmektedir*.

245) *Auf diesem Hintergrund wird auch deutlich, was es bedeutet, ... / Bu çerçevede, ... ne anlama geldiği de anlaşılmaktadır.*

246) Ich *schicke* meinem Vortrag zunächst die Bemerkung *voraus*, … / Sunumuma … sözüyle *başlamak istiyorum*.

247) *Diese Termini können auf den lexikalischen Bereich übertragen werden. / Bu terimler sözcüksel alana aktarılabilir.*

248) *So kennt* etwa das Deutsche den verkürzten Relativsatz nicht, eine Tilgung des Relativpronemens kann im Deutschen nicht *nachvollzogen werden*. / *Örneğin* Almanca, kısaltılmış ilgi tümcesi *diye bir şey yoktur*, ilgi zamirinin Almancada atılması *anlamlandırılamaz / mümkün değildir.*

249) Die Wissenschaftlerin *geht* in ihrer Arbeit *auf* die ältesten Quellen *zurück*. / Bilim kadını, çalışmasında en eski kaynaklara kadar *geri gitmektedir*.

250) *Wenden wir uns* nun den Wirkungsweisen des Nicht-zur-Kenntnis-Nehmens der kontrastiven Grammatik *zu*. / Şimdi karşılaştırmalı dilbilgisini tanımamanın etkilerine *dönelim*.

251) Zur Reformulierung dieser Position *stellt* M. Heidegger eine weitere These *auf*, indem er … / M. Heidegger bu konumu yeniden formüle etmek için … başka bir tez *ortaya atar*.

252) Die *angedeuteten* Sprachvorstellungen der Griechen mögen heute absonderlich *klingen / erscheinen / sein / wirken / empfunden werden. Im Grunde genommen* sind sie aber keineswegs unbekannt. Ein eklatantes *Beispiel hierfür* ist J. Grimm, *Begründer der modernen Sprachwissenschaft* und Zeitgenosse Kants und W. von Humboldts. *Die von diesen Männern herbeigeführte Wende bestand ja darin, dass …* / Yunanlıların *bahsi geçen* dile dair düşünceleri bugün *tuhaf gelebilir / görünebilir / olabilir / görünebilir / algılanabilir.* Ancak *temelde* bunlar hiçbir şekilde bilinmez değildir. *Bunun çarpıcı bir örneği*, *modern dilbilimin kurucusu* ve Kant ile W. von Humboldt'un çağdaşı olan J. Grimm'dir. *Bu adamların getirdiği dönüm noktası şuydu*: ...

253) *Wie bereits angedeutet, ... / Daha önce işaret edildiği / ima edildiği gibi ...*

254) *Wie bereits erwähnt, stehen die… im Mittelpunkt (im Fokus) des Beitrags. / Daha önce belirtildiği gibi, ... çalışmanın merkezinde (odağında) yer almaktadır.*

255) *Aus komparatistischer Perspektive betrachtet, stechen* die Verschiedenheiten der Syntax *ins Auge*. / *Karşılaştırmalı bir perspektiften bakıldığında*, sözdizimindeki farklılıklar *dikkat çekicidir*.

256) *Ob latent oder evident, erklärt sich* der Mensch durch den Duft kommunikationsbereit. / *İster gizli ister açık olsun*, insanlar koku aracılığıyla iletişim kurmaya hazır olduklarını *ilan ederler*.

257) *Es liegt auf der Hand (Es ist klar / offensichtlich / evident), dass ... / ... açıktır.*

258) Bei den Modellkonzeptionen zur Sprachproduktion *besteht Einigkeit darüber*, dass … / Dil üretimine ilişkin model anlayışları bakımından … konusunda *görüş birliği vardır.*

259) Die sprachgeschichtliche Bedeutung Notkers *liegt in der Schaffung* einer volkssprachlichen Graphematik. / Notker'in dil tarihindeki önemi, halk diline uygun bir yazıbilim *yaratmasında yatmaktadır*.

260) *Grammatisch gesehen repräsentiert diese Schreibsprache ... / Dilbilgisi açısından bu yazı dili ... temsil etmektedir.*

261) *Die Feststellung, der sog. „wissenschaftliche Text" sei* eine Herausforderung besonderer Art für Deutsch schreibende Ausländer, kann… / *"Bilimsel metin" denen şeyin* Almanca yazan yabancılar için *özel bir zorluk olduğu saptaması...*

262) *Der Artikel gilt bekanntlich als ... / Bilindiği üzere makale ... olarak bilinmektedir.*

263) *Wie bekannt, gilt der Artikel als ... / Bilindiği üzere makale ... olarak bilinmektedir.*

264) Die Präfigierung *wird* als das wichtigste Wortbildungsmittel bei Verben überhaupt *eingeschätzt*. / Önekleme, eylemler için en önemli sözcük yapım aracı olarak *kabul edilir.*

265) *Unter quantitativem Gesichtspunkt gehören* Abweichungen in der Artikelflexion, *wie bereits ausgeführt*, zu der größten Gruppe der Artikelfehler. / *Nicel bir bakış açısıyla*, tanımlık çekimindeki sapmalar, *daha önce de belirtildiği gibi*, en büyük tanımlık hataları grubuna *aittir*.

266) *Ontologisch gesehen gehört diese ... / Ontolojik açıdan bakıldığında, bu ... aittir.*

267) Die Junggrammatiker *fanden* Bildungen dieser Art uninteressant, da sie … / Genç Gramerciler bu tür yapıları ilgi çekici *bulmamışlardır*, çünkü ...

268) Der definite Artikel *geht* in den meisten Artikelsprachen, *so auch im Deutschen*, auf die Demonstrativpronomen *zurück*. / Tanımlık dillerinin birçoğunda, *ki bu Almancada da öyledir,* belirli tanımlık işaret zamirlerine *dayanmaktadır*.

269) *Für die vorliegende Untersuchung / Arbeit / Dissertation / Masterarbeit stellt einen Ansatz vor, wie Lernprozesse in ein Sprachproduktionsmodell integrierbar sind. / Bu araştırma / çalışma / doktora tezi /yüksek lisans tezi, öğrenme süreçlerinin bir dil üretim modeline nasıl entegre edileceği konusunda bir yaklaşım sunmaktadır.*

270) *Nach den Feststellungen zu den Typen von Artikelgebrauchsfehlern stellt sich* nun *eine weitere Frage, nämlich die,* worauf die große Vorkommenshäufigkeit dieser Fehlertypen im untersuchten Textkorpus *zurückzuführen ist.* / *Tanımlık kullanım hatalarının türlerine ilişkin bulguların ardından*, *başka bir soru*, analiz edilen metin bütüncesinde bu hata türlerinin yüksek sıklıkta görülmesinin *nedeninin ne olduğu* sorusu *ortaya çıkmaktadır*.

271) Mit dem Gebrauch des Indefinitartikels anstelle der definiten Artikelform *geht der Verlust dieser deiktischen Funktion einher.* / Belirli tanımlık yerine belirsiz tanımlığın kullanılması, *bu işaret işlevinin kaybını beraberinde getirmiştir*.

272) *Beide Fragestellungen sollen nun näher geklärt werden. / Her iki soru da şimdi daha ayrıntılı olarak açıklığa kavuşturulacaktır.*

273) *Im Folgenden wird anhand eines neuen Modells verdeutlicht*, welche Komponenten der Sprachproduktion den drei Makrostufen zugeordnet werden können. / *Aşağıda, yeni bir model yardımıyla* dil üretiminin hangi bileşenlerinin üç makro düzeye *atanabileceği gösterilmektedir.*

274) *Vergleicht* man die Kontexte, in denen ein Artikelfehler *vorliegt, so lässt sich* grob sagen, dass die Mehrheit der Artikelfehler

in Kontexten vorkommt (auftaucht), in denen … / Bir tanımlık hatasının *görüldüğü* bağlamlar *karşılaştırılırsa*, kabaca tanımlık hatalarının çoğunun ... olduğu bağlamlarda *ortaya çıktığını (göründüğünü) söyleyebiliriz.*

275) *Verglichen mit der Antike bringt das europäische Mittelalter kaum etwas Neues. / Antik çağla kıyaslandığında, Avrupa Orta Çağı neredeyse hiç yeni bir şey getirmemiştir.*

276) *Die ontologische Frage lautet: … / Ontolojik soru şudur: …*

277) *Das Ziel der Arbeit ist es, … / Das Ziel der Arbeit besteht darin, … / Bu çalışmanın amacı …*

278) Den Vorteil einer solchen Theorie *sehen die Autoren darin*, … / Böyle bir kuramın avantajını yazarlar *şunda görmektedir* ...

279) *Zu den Zielen der Arbeit gehören … / Çalışmanın hedefleri arasında … bulunmaktadır.*

280) Die Arbeit *thematisiert* die Probleme der Studierenden, die ihre Seminararbeiten verfassen. / Çalışma, seminer ödevlerini yazan öğrencilerin sorunlarını *konulaştırmaktadır*.

281) *In dieser Dissertation geht es um … / darum, … / Bu doktoranın konusu … / Bu doktora … ele almaktadır.*

282) Hier *handelt es sich nur um* einen Versuch, da die Literatur zur Metakommunikation *keine* einheitliche Definition der Metatexte *bietet*. *Im Gegenteil*, das Verständnis von Metatexten, *bzw. die Vorstellung*, was in einem Text *als* Metatext *gilt, klafft* von Autor zu Autor *auseinander (unterscheidet sich* von Autor zu Autor). *Darüber hinaus wird die Rolle von Formulierungsroutinen Texten angesprochen*. / *Burada yalnızca bir deneme sözkonusudur*, çünkü üst-iletişim literatürü üstmetinlerin standart bir tanımını *sunmamaktadır*. *Aksine*, üstmetin anlayışı ya da bir metinde neyin üstmetin *sayılacağı düşüncesi,* yazardan yazara *değişmektedir* (yazardan yazara *farklılık göstermektedir)*. *Bundan öte, metinlerdeki rutin anlatım biçimlerinin rolü de ele alınmaktadır.*

283) *Dabei handelt es sich* um Fehler, *deren Ursache die Anwendung* einer bereits intemalisierten Regel auch auf solche Fälle ist, die anderen *Beschränkungen unterliegen*. / Burada, *nedeni* zaten içselleştirilmiş bir kuralın başka *kısıtlamalara tabi olan* durumlarda da *kullanılmasından* kaynaklanan hatalar *sözkonusudur*.

284)

285) Diese Phänomene *gelten* isoliert nicht als Fehler, sie können aber zusammen mit weiteren Variablen zur Identifizierung von weiterer Fehler *herangezogen werden*. / Bu olgular tek başlarına hata olarak *kabul edilmezler*, ancak başka hataları belirlemek için diğer değişkenlerle birlikte *kullanılabilirler*.

286) Als Ausgangseinheiten *kommen* die gleichen Strukturen *in Frage*. / Çıkış birimleri olarak aynı yapılar *sözkonusudur*.

287) *Ausgangspunkt für diese Dissertation ist die Tatsache*, dass selbst fortgeschrittenen Ausländern beim Gebrauch der deutschen Sprache zahlreiche Fehler in der Valenz deutscher Verben *unterlaufen*. / *Bu doktoranın çıkış noktası*, ileri düzeydeki yabancıların bile Alman dilini kullanırken Almanca eylemlerin birleşim değerinde çok sayıda hata *yaptıkları gerçeğidir*.

288) *Von dieser Ausgangsposition her ist es selbstverständlich, dass … / Bu noktadan hareketle … doğaldır.*

289) *An erster Stelle sind* wohl syntaktische Wortverbindungen *zu nennen*. / *Birinci olarak / Öncelikle*, sözdizimsel sözcük bağlantılarını / öbeklerini *anmak gerekir*.

290) *Es muss eingeräumt werden, dass … / … kabul etmek gerekir ki … / … kabul edilmelidir.*

291) *Dabei kommt es darauf an, … / Burada önemli olan şey … / Burada … önemlidir.*

292) *Gegenstand der Arbeit ist / sind … / Çlışmanın konusu …*

293) *Den Gegenstand der folgenden Analyse bildet / bilden … /Aşağıdaki çözümlemenin konusunu … oluşturmaktadır.*

294) *Die Arbeit konzentriert sich auf … / Çalışma … konusun(d)a yoğunlaşmaktadır.*

295) *Besonderes Augenmerk richtet sich dabei auf … / … özel dikkat gösterilecektir.*

296) *Im Fokus des Interesses steht / stehen … / İlgimizin odağında …durmaktadır / … İlgi odağını oluşturmaktadır.*

297) *Im Zentrum der Analyse steht / stehen … / Çalışmanın merkezinde …yer almaktadır.*

298) *Noch eine Frage ist hier von Bedeutung, nämlich … / Burada bir soru daha önemlidir / önem kazanmaktadır.*

299) *Es scheint unmöglich zu sein*, vor der Analyse der Texte *eine präzise Aussage* über die Wortbildung zu *treffen*. / Metinleri çözümlemeden önce sözcük yapımı hakkında *kesin bir açıklama yapmak olanaksız görünmektedir*.

300) *Es ist durchaus möglich*, nach der Analyse des Materials *etwas Präzises* über die Wortbildungsmuster *auszusagen*. / Malzemeyi çözümledikten sonra sözcük yapımı modelleri hakkında *kesin bir şey söylemek pekâlâ mümkündür*.

301) *Noch ein Aspekt ist hier bemerkenswert: … / Burada bir başka hususa daha dikkat çekmek gerekir: …*

302) *Eine genauere Besprechung erfolgt in Kapitel 3. / Daha ayrıntılı bir tartışma 3. bölümde yapılacaktır.*

303) *Kapitel 3 bespricht … / 3. Bölümde … tartışılmaktadır.*

304) *Hier wird auch über ... berichtet. / Burada ayrıca .... hakkında bilgi verilecektir.*
305) *Eine detaillierte Analyse von ... findet sich in Kapitel 6. / .. ile ilgili ayrıntılı bir analiz Bölüm 6'da bulunabilir.*
306) *Eine genauere Diskussion dazu ist hier nicht möglich. / Burada bunun daha ayrıntılı tartışılması mümkün değildir. / Hukuk dilbilimi bu bağlamda anılmaya değerdir.*
307) *Nennenswert ist in diesem Kontext die juristische Linguistik.*
308) *Erwähnenswert ist hier auch die Arbeit von Aksöz (2017). / Aksöz'ün (2017) çalışması da burada anılmaya değerdir.*
309) *Als Beispiele mögen / können hier die folgenden Daten dienen. / Aşağıdaki veriler burada örnek işlevi görebilir / örnek oluşturabilir.*
310) *Daraus folgt… / Buradan ... sonucu çıkmaktadır.*
311) *Daraus ergibt sich ... Buradan şu sonucu çıkarabiliriz: ...*
312) *Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass ... Yukarıdaki açıklamalardan ... anlaşılmaktadır / sonucu çıkmaktadır.*
313) *In der Arbeit soll versucht werden, ... / Çalışama ... denenecektir.*
314) *Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob* die wissenschaftlichen Texte … *Unterschiede aufweisen.* / *Burada,* bilimsel metinlerin ... *farklılıklar gösterip göstermediği sorusu ele alınacaktır.*
315) *Der vierten Gruppe werden solche Idiome zugeordnet, die… / Dördüncü gruba ... deyimler dahil edilecektir.*
316) *Daran schließt sich die Frage an*, ob Unterschiede einem individuellen Stil *zuzuschreiben* oder auf ein kulturbedingtes Wissen *zurückzuführen* sind. *Bunu*, farklılıkların bireysel bir tarza mı *bağlanabileceği*, yoksa kültürel olarak belirlenmiş bir bilgiye mi *dayandırılabileceği sorusu takip eder*.
317) *In der Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit ... / Çalışmada ... ne ölçüde ... sorusu irdelenecektir.*
318) *In der Arbeit ist der Frage nachzugehen, welche ... / Çalışmada ... sorusunun üzerine gidilecektir.*
319) *In diesem Kontext soll noch auf einen Aspekt hingewiesen werden. / Bu bağlamda, bir hususa daha dikkat çekilmelidir.*
320) *Schließlich muss noch die Frage berücksichtigt werden, aus welchen Grund die ... / Nihayetinde ... hangi nedenden dolayı ... sorusu dikkate alınmalıdır.*
321) *Führt man sich die oben angeführte Definition vor Augen, die ... / Yukarıda verilen tanım göz önüne alırsa ...*
322) *In diesem Zusammenhang ist noch eine Frage zu erklären… / Bu bağlamda bir sorunun daha açıklığa kavuşturulması gerekir.*

323) *Infolgedessen (als Folge davon, daher, deshalb) stellt sich die Frage nach der Größe der kognitiven Einheit. / Bunun neticesinde (sonuç olarak, bu nedenle, dolayısıyla), bilişsel birimin boyutu sorusu ortaya çıkmaktadır.*

324) Zuerst *wird* die Strukturierung der Hypothesen *in den Blick genommen*; danach *wird* auf Intertextualität *fokussiert*. *Als dritter Schritt folgt* die Betrachtung der vorgenommenen Kontextualisierung der eigenen empirischen Ergebnisse. *Eine Zusammenfassung bringt den Abschluss* des Beitrages. / İlk olarak hipotezlerin yapılandırılması *ele alınacaktır*; daha sonra metinlerarasılığa *odaklanılacaktır*. Üçüncü adımda ise deneysel sonuçların bağlamsallaştırılması *gelmektedir*. Makale *bir özetle sona ermektedir.*

325) In Kapitel 7 wird *ein Ausblick* auf weitere Forschungsbemühungen *gegeben*. / 7. Bölümde, diğer araştırma çabalarına ilişkin *genel bir bakış sunulmaktadır*.

326) In diesem Fall ist wegen der Umkehrung der hierarchischen Relationen die possessive Zuordnung *nachweisbar / beweisbar (nachzuweisen / zu beweisen / ... kann nachgewiesen / bewiesen werden).* / Bu durumda, hiyerarşik ilişkilerin tersine çevrilmesi nedeniyle, iyelik eşleşmesi *kanıtlanabilir*.

327) *Diese Frage wird in Kap. 5 näher beleuchtet. / Bu soru 5. Bölümde daha ayrıntısıyla açıklığa kavuşturulacaktır.*

328) *Auf diese Frage wird in Kap. 5 eingegangen. / Bu soru Bölüm 5'te ele alınmıştır / alınmaktadır / alınacaktır.*

329) *Auf diese Frage ist in Kap. 5 näher einzugehen. / Bu soru Bölüm 5'te daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.*

330) *Auf diese Frage soll in Kap. 5 näher eingegangen werden. / Bu soru Bölüm 5'te daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.*

331) *Die Abbildung 2.6 veranschaulicht die folgenden Fragestellungen: ... / Şekil 2.6 aşağıdaki problemleri göstermektedir: ...*

332) In Punkt 3 werden die einschlägigen kontrastiven Arbeiten *mit Bezugssprache Deutsch vorgestellt.* Sie *belegen* und *beschreiben* die kulturspezifische Verwendung von Metatexten und *formulieren* die Differenzen. / Madde 3'te, *referans dil olarak Almanca ile ilgili* karşılaştırmalı çalışmaları *tanıtılmaktadır / sunulmaktadır*. Bu çalışmalar üstmetinlerin kültüre özgü kullanımını *belgelemekte, tanımlamakta* ve farklılıkları *betimlemektedir*.

333) *Des Weiteren wird* in Punkt 3 auf die … Arbeiten *eingegangen, in deren Fokus* Metatexte in der Wissenschaftssprache *stehen*. / 3. maddede *ayrıca* bilimsel dilde *üstmetinlere odaklanan* çalışmalar *ele alınacaktır*.

334) *Diese Verschiedenheit deckt sich mit der historischen Syntax. / Bu farklılık tarihsel sözdizimi ile örtüşmektedir.*

335) *Sie gelten m. E. (u. E.) als … / Bana göre (bize göre) bunlar … olarak geçerlidir / kabul edilir.*

336) *Auf eine ausführliche Diskussion dazu wird hier verzichtet. / Bu konuda ayrıntılı bir tartışmaya yer verilmeyecektir.*

337) *Auf eine ausführliche Diskussion dazu muss hier verzichtet werden. / Bu konuda ayrıntılı bir tartışmaya yer veremeyeceğiz.*

338) *In diesem Kontext ist vor allem die feministische Linguistik zu nennen, die … / Bu bağlamda özellikle … kadıneşitlikçi dilbilimi anmak gerekir.*

339) *In diesem Zusammenhang soll auch die kontrastive Linguistik erwähnt werden. / Bu bağlamda karşılaştırmalı dilbilimden de söz edilmelidir.*

340) *Als Beispiele können folgende Präfigierungen genannt werden. / Örnek olarak aşağıdaki öneklemeler verilebilir.*

341) *Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede können an folgenden Beispielen illustriert / veranschaulicht / verdeutlicht / demonstriert / gezeigt werden. / Benzerlikler ve Farklılıklar aşağıdaki örneklerle gösterilebilir / somutlaştırılabilir / açıklanabilir / gösterilebilir.*

342) *An den zahlreichen Beispielen kann das sehr deutlich abgelesen werden. / Bu, çok sayıdaki örnekte(n) çok açık bir şekilde görülebilir.*

343) *Ihre funktionale Adäquatheit, die sich darin äußert (die sich darin zeigt), dass … / Kendini … ile gösteren işlevsel uygunluğu …*

344) *Aus dem Gesagten können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden. / Yukarıdakilerden / söylediklerimizden aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir.*

345) *Damit gelangt die Verfasserin zu dem Schluß, dass … / Kadın yazar böylece … sonucuna varmaktadır …*

346) *Wie es in dem i. e. S. konnektionistischen Paradigma der Fall ist, … / Dar anlamda bağlantıcı dizide olduğu gibi, …*

347) *Der Forscher begründet Zweifel an dieser Auffassung mit dem zeitgleichen Auftreten zweier Hände. / Araştırmacı, bu görüşten şüphe duymasına gerekçe olarak iki elin aynı anda görünmesini göstermektedir.*

348) Der Linguist *kommt zu dem Ergebnis*, dass das Deutsche *hierin* sehr dem Niederländischen *ähnele*, während es in anderen Kategorien beträchtliche Unterschiede *gebe*. / Dilbilimci, Almancanın *bu açıdan* Hollandacaya çok *benzediği*, ancak diğer kategorilerde önemli farklılıklar *olduğu sonucuna varmıştır*.

349) *Die Beobachtungen an den Texten* der Studierenden *weisen darauf hin*, dass … / Öğrencilerin *metinlerine dair gözlemler ... işaret etmektedir*.

350) *Da eine ausführliche Diskussion über dieses Lernpmodell nicht unser Thema ist, ist kurz noch darauf hinzuweisen, dass … / Bu öğrenme modelinin ayrıntılı bir tartışması konumuz olmadığından, kısaca ... belirtmek gerekir.*

351) Dem Subjektreferenten *wird* dabei ein durch das Prädikats-Nomen ausgedrücktes Merkmal *zugewiesen*. / Özne göndergesine yüklem ad ile ifade edilen bir birim *atanır*.

352) *Daher ist zu behaupten, ... 7 Bu nedenle iddia etmek mümkündür.*

353) *Wie bereits angemerkt (wurde), ... / Daha önce de belirtildiği gibi, ...*

354) *Wie schon an einigen Stellen gestreift, ... / Birkaç yerde değinildiği üzere ...*

355) *Wie im vorherigen Abschnitt erläutert, bilden die ... / Önceki bölümde açıklandığı / izah edildiği gibi ...*

356) *Wie vorher mehrmals erwähnt, werden unten ... / Daha önce birçok kez belirtildiği üzere aşağıda ...*

357) *Schließlich sei angemerkt, ... / Son olarak belirtmek gerekir ki ...*

358) *Ferner ist zu bemerken, dass ... Ayrıca ... belirtilmelidir.*

359) *Auch Darancık (2025) bemerkt, dass ... / Darancık da (2025) ... belirtmektedir.*

360) *Zu den Funktionen (bezüglich der Funktionen, über die Funktionen)* zwischen Wortkonstruktionen und Phraseologismen soll hier noch *Folgendes vermerkt werden*: … / Sözcük yapıları ve deyimler arasındaki *işlevler üzerine (işlevlerle ilgili, işlevler hakkında)* burada *aşağıdaki notu düşmek gerekir*: ...

361) *In Bezug auf* die Wortarten "*Substantiv"* und "*Verb" kommt* ein konverses Verhältnis *zum Ausdruck*. "Ad" ve "eylem" sözcük türleriyle *ilgili olarak* karşılıklı bir ilişkiden *bahsedilir*.

362) *In Ermangelung* eines handfesten Weltdinges ist ja nicht einmal klar, was dieses Wort *bedeutet, geschweige denn / erst recht nicht*, womit es *übereinstimmen soll* (*gar nicht zu reden von einer Übereinstimmung*). Somut bir dünya şeyinin *yokluğunda*, bu sözcüğün ne ile *örtüşmesi gerektiği bir yana*, *ne anlama geldiği* bile açık değildir (*bir örtüşmeden bahsedilemez bile)*.

363) *Die Konjunktionaladverbien fungieren als feste Nähte; sie haben die Aufgabe, den Text zusammenzuhalten. / Bağlaçsal belirteçler sağlam dikiş işlevi görür; metni bir arada tutma görevleri vardır.*

364) *Koçak (2013) baut diesen Gedanken aus und ... / Koçak (2013) bu düşünceyi genişletir ve ....*

365) *Aksöz (2019) versteht Metatexte als ... / Aksöz (2019) üstmetinleri ... olarak görür.*

366) Diese Arbeit *versteht sich* als ein Beitrag *zur Erforschung* des türkischen Wortschatzes mittels moderner linguistischer Methoden. / Bu çalışma, Türkçe sözcük dağarcığının *çağdaş dilbilim yöntemleriyle incelenmesine* bir katkı olarak *tasarlanmıştır*.

367) Interessant *erscheint* in diesem Zusammenhang die Analyse der Präfixoide. *Hierhin gehören u. a.* die von Kanatlı & Balcı (2000) *beschriebenen* Phänomene. / Bu bağlamda önekimsilerin çözümlenmesi ilginç *görünmektedir*. *Başta* Kanatlı & Balcı (2000) tarafından *betimlenen* olgular da *buraya dahildir*.

368) *Auf die Verwendung gedruckter Textausgaben wird aufgrund der bestehenden Kritik verzichtet; sie dienen lediglich Vergleichszwecken. / Mevcut eleştiriler nedeniyle, metnin basılı baskılarının kullanılmasından vazgeçilmiştir; bunlar yalnızca karşılaştırma amaçlıdır.*

369) *Die Innovation des Ansatzes von Tepebaşılı (2016) besteht darin, dass die Vorstellung eines starren Verstehensmechanismus aufgegeben wird. / Tepebaşılı'nın (2016) yaklaşımının yeni tarafı, katı bir anlama mekanizması düşüncesinden vazgeçilmesidir.*

370) *Hinsichtlich der Ziele dieser Arbeit ist* es es ist vielmehr *von Interesse*, welche Wortbildungsmuster im Deutschen und Türkischen produktiv existieren. / *Bu çalışmanın amaçları açısından*, Almanca ve Türkçede hangi sözcük yapım biçimlerinin verimli bir şekilde *var olduğu* daha çok *ilgi çekicidir / önemlidir*.

371) *Dazu werden sämtliche Bildungen erfaßt und klassifiziert. / Bunun için bütün yapılar dâhil edilecek ve sınıflandırılacaktır.*

372) *In dieser synchronen Analyse sind* die Wortstrukturen *bedeutsam*, diese *stehen in Wechselbeziehung* zu Prozessen und Gesetzmäßigkeiten. / *Bu eşzamanlı analizde* sözcük yapıları *önemlidir*; bunlar süreçler ve kurallarla *karşılıklı ilişki içerisinde bulunur.*

373) *Etwas anders verhält es sich* mit dem Begriff der phraseologischen Aktivität. / Deyimsel etkinlik kavramı *biraz farklıdır*.

374) *Für das Partizip II etwa - hier exemplarisch vorgeführt - ist in der Wortbildung charakteristisch. / II. ortaç için - burada örnek vermiş olalım – sözcük yapımının tipik özelliğidir.*

375) *Eine Bindung an bestimmte Verben ist kennzeichnend. / Belirli fiillerle ilişkilendirmek karakteristiktir.*

376) *Verfassungszeitraum und -ort* des Originals sind selten genau *bestimmbar (zu bestimmen).* / *Özgün eserin yazıldığı dönem ve yer* nadiren kesin olarak *belirlenebilir*.

377) Bei sehr umfangreichen Texten *wird* ein großer Textausschnitt *gewählt*. Das *stellt* genügend Material für die Untersuchung *zur Verfügung* / Damit *steht* genügend Material für die Untersuchung *zur Verfügung*. / Çok kapsamlı metinler için büyük bir metin bölümü *seçilir*. Bu, çalışma için yeterli materyal *sağlar* / Böylece çalışma için yeterli materyal *elde edilir.*

378) *Bei der Erstellung des Korpus wurde mit Textausschnitten gearbeitet. / Bütünce oluşturulurken metin bölümlerinden yararlanılmıştır.*

379) Die Analyse der Handschriften *brachte zwar weitere Belege, füllte jedoch keine Lücken*. / El yazmalarının çözümlenmesi *gerçi daha fazla kanıt sağlamış, ancak herhangi bir boşluğu doldurmamıştır.*

380) Die Korpora zum Untersuchungsgegenstand sind häufig *kurz notiert* und *liefern somit nicht genügend Informationen, um die Ergebnisse auf ihre Eignung hin zu überprüfen*. / Çalışmanın konusuyla ilgili derlemler genellikle *kısadır* ve bu nedenle *sonuçların uygunluğunu kontrol etmek için yeterli bilgi sağlamamaktadır*.

381) *Unter dem Terminus „Präfixoid" verstehen wir im Folgenden die… / Aşağıda „önekimsi" terimi altında … anlıyoruz.*

382) *Als „Präfixoid" wird … bezeichnet. / „Önekimsi"olarak … gösterilmektedir.*

383) *Im Folgenden wird zwischen „Präfix" und „Präfixoid" unterschieden. / Aşağıda „önek" ve „önekimsi" arasında bir ayrım yapılmaktadır.*

384) *Zu den Affixen werden … gezählt. / … ek sayılmaktadır.*

385) *Im ersten Kapitel wurde(n) … dargestellt. / İlk bölümde açıklanmıştır / anlatılmıştır.*

386) *Die vorliegende Dissertation setzt sich zum Ziel, … / Bu doktoranın amacı …*

387) *Diese Arbeit stellt sich als Ziel, … / Bu çalışma … amacıyla yapılmaktadır.*

388) *Die Miszelle soll der Frage nachgehen, inwieweit … / Bu kısa çalışma … ne derece … sorusunu ele alacaktır.*

389) *Die folgende Studie versucht, … / Aşağıdaki çalışmada … denenecektir.*

390) *Der Artikel beschäftigt sich mit … / Makalede … ele alınacaktır.*

391) *Die vorliegende Masterarbeit wendet sich dem Problem ... zu ... / Bu yüksek lisans tezi ... sorununu ele almaktadır.*
392) *Die Arbeit greift das Problem ... auf. / Çalışma ... sorununu ele almaktadır.*
393) *Dieses Kapitel soll die Frage beantworten, ... / Bu bölümde ... sorusu yanıtlanacaktır.*
394) *Dieses Kapitel soll herausarbeiten, ob und wie ... / Bu bölüm ... ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.*
395) *Dieses Kapitel beschreibt… / Bu bölüm ... betimlemektedir.*
396) *Dieses Kapitel setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit… Bu bölümde ... sorusunu tartışılmaktadır.*
397) *Dieses Kapitel diskutiert ... Bu bölüm ... tartışmaktadır.*
398) *Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang an den Beginn dieses Kapitels. / Bu bağlamda, bu bölümün başlangıcını hatırlayalım.*
399) *Fragen wir uns zum Schluss, ob ... / Sonuçta ... kendimize soralım.*
400) *Bei der Definition des Begriffs „Präfixoid“ stütze ich mich auf Balcı (2009). / 400) "Prefixoid" teriminin tanımı Balcı'ya (2009) dayanmaktadır.*
401) *Bei der Auswertung der Ergebnisse stellt der Autor fest, dass ... / Sonuçları analiz ederken, yazar ... belirtmektedir.*
402) *Die untersuchten Magisterarbeiten enthalten / beinhalten ... / İncelenen master tezleri ... içermektedir.*
403) *Das Wörterbuch ist das Ergebnis eines Arbeitsvorhabens, das ... / Sözlük ... bir projenin sonucudur.*
404) *Bei einer näheren Betrachtung der Interferenzfehler kann* man zunächst von zwei Kategorien *ausgehen*, und zwar von Homogenität und Heterogenität. / *Aktarım hatalarına daha yakından bakacak olursak*, benzerlikler ve farklılıklar olmak üzere iki kategoriden *yola çıkabiliriz*.
405) *Bei genauerer Überprüfung stellte sich heraus, dass ... / Daha iyi incelendiğinde ... anlaşılmaktadır.*
406) *Aus linguistischer Sicht ließen sich relativ viele Fälle finden, in denen ... / Dilbilimsel bakış açısından ... oldukça fazla durumla karşılaşılabilir.*
407) *Ich verwende die Definition ... / ... tanımını kullanıyorum.*
408) *In meiner Auffassung von „Literaturdidaktik“ schließe ich mich Aksöz (2017) an. / "Edebiyat eğitimi" anlayışımda Aksöz (2017) ile aynı fikirdeyim.*
409) *Innerhalb meiner Theorie unterscheidet man ... / Benim kuramımda ... arasında bir ayrım yapılmaktadır.*

410) *Im Gegensatz zu Balcı (2009, 19) beschränken wir uns bei der Bestimmung der Interferenzfehler auf die … / Balcı'nın (2009, 19) tersine, aktarım hatalarının belirlenmesini … ile sınırlıyoruz.*

411) *Damit orientiere ich mich bei der Bestimmung der Schreibfehler an … / Böylece yazım hatalarını belirlerken … dikkate alıyorum.*

412) *Damit ist gemeint, dass die Artikelformen u. a. dazu dienen, … / Bununla tanımlık biçimlerinin … görevini üstlendiği belirtilmektedir.*

413) *Den Artikelformen, allen voran den definiten Formen, kommt eine wichtige deiktische Funktion zu. / Tanımlıklar, özellikle de belirli biçimleri, önemli bir işaret işlevine sahiptir.*

414) *In erster Linie gehören hierzu* diejenigen Autoren, die den deagentivierten Stil *beachten*, also einen unpersönlichen Stil *bevorzugen (favorisieren)*. Damit *treten* die Autoren dieser Texte *zurück* und *sorgen– wie man vermuten kann – für Neutralität und Objektivität.* / *Her şeyden önce buraya*, edilgen üslubu *dikkate alan*, yani kişisel olmayan bir üslubu *tercih eden* (üsluba öncelik tanıyan) yazarlar *dahildir*. Bu metinlerin yazarları böylece *geri çekmekte* ve - *tahmin edilebileceği gibi - tarafsızlığı ve nesnelliği sağlamaktadır.*

415) *In den Rahmen des Seminars gehört meines / unseres Erachtens (m. E. / u. E.) die naive Überzeugung, dass die Produktion wissenschaftlicher Arbeiten über die Rezeption von wissenschaftlichen Modelltexten zu erlernen ist. / Benim / bizim görüşümüze göre, bilimsel metin üretiminin bilimsel model metinlerin alımlanması yoluyla öğrenilebileceğine dair naif inanç, seminerin çerçevesine aittir.*

416) Schon deshalb dürfte es *sich als lohnend erweisen*, sich mit diesem *Desiderat* im akademischen Curriculum intensiv *auseinanderzusetzen* und dem Schreiben den Stellenwert *zuzubilligen*, der ihm tatsächlich *gebührt*. / Sırf bu nedenle bile, akademik müfredattaki bu *eksiklikle yoğun bir şekilde ilgilenmek* ve yazmaya gerçekten *hak ettiği statüyü vermek faydalı olacaktır*.

417) *Hierzu zählt die Deixis, d. h.* die Verankerung der Äußerung im räumlich-zeitlichen Kontext. / *Gösterim*, *yani* sözün uzamsal-zamansal açıdan sabitlenmesi *buraya dahildir*.

418) *Auf der Stufe der Konzeptualisierung wird* die vorsprachliche Informationsstruktur *generiert*, welche als „preverbale message" (vgl. Yılmaz & Yücel, 2024) *bezeichnet wird*. / *Kavramsallaştırma aşamasında*, "söz öncesi mesaj" diye *adlandırılan* dil öncesi bilgi yapısı *oluşturulur*.

419) *Für diese Gebiete fehlen* Analysen und Zusammenstellungen, die modernen Untersuchungsmethoden und

Fragestellungen *gerecht werden*. / *Bu alanlarda* çağdaş araştırma yöntem ve sorunlarının *hakkını veren* çözümleme ve derlemeler *eksiktir*.

420) *Als ein Schwerpunkt* dieses Beitrags *hat u.a. gegolten*, dass *sich* die verschiedenen Arten der Zusammensetzungen *überlappen*, und dass die syntagmatischen Einheiten der Sprache hierarchisch *strukturiert* sind. / Bu çalışmanın ağırlıklı noktası olarak, farklı kompozisyon türlerinin *örtüşmesi* ve dilin sözdizimsel birimlerinin hiyerarşik olarak *yapılandırılmış olmasıdır*.

421) *Auf positiven Transfer rückführbare Äußerungen ... / Olumlu aktarımla ilişkilendirilebilecek ifadeler ...*

422) *Die Art und Anzahl der Leerstellen intersprachlich quasi-äquivalenter Verben kann variieren. / Yaklaşık eşdeğerli eylemlerin boşluklarının türü ve sayısı dilden dile değişebilir.*

423) *Aus diesem Tatbestand ziehe ich u. a. die Schlußfolgerung, dass die Komposita.../ Bu olgudan, başta ... olmak üzere birleşik sözcüklerin ... sonucunu çıkarıyorum.*

424) *Welche Folgerungen können aus dem jeweiligen Textzusammenhang gezogen werden? İlgili metin bağlamından hangi sonuçlar çıkarılabilir?*

425) *Folgende Schlüsse kann man daraus für die zugrundegelegte Theorie ziehen: ... / Temel kuram için bundan şu sonuçlar çıkarılabilir: ...*

426) *Vorwärts blickend bleibt zu hoffen, dass ... / İleriye dönük olarak (ileriye baktığımızda, ilerisi için) ... umuyoruz.*

427) *Mein Dank gebührt allen voran Prof. Dr. Nevin Selen für Ihre Unterstützung. / Her şeyden önce Prof. Dr. Nevin Selen'e desteği için teşekkür ederim.*

Bu örneklerin bir bölümünde sözcük veya ifade tekrarı olabilir. Bu durumda sözdizimsel yapılar genelde farklıdır.

3. SONUÇ

Yukarıda bilimsel metinlerin kurgulanması açısından rutin Almanca ve Türkçe ifadelere 427 örnek verdik. Örneklerde dikkat çekmek istediğimiz ögeyi, kalıbı ya da ifadeyi yatık yazarak okura yardımcı olmayı amaçladık.

Tabii ki bu örnekler çoğaltılabilir. Ancak bir şeyler kapmak isteyen öğrenci için örneklerin yeterli olduğu, hatta bu örneklere hiç gerek olmadığı düşünülmektedir. Gerek yoktur, çünkü esas olan şey, öğrencinin bizzat araştırarak ve okuyarak, okurken not tutarak bu örnekleri kendisinin bulmasıdır.

Fakat belirtmek gerekir ki çoğu öğrenci seminer ödevlerinde, özellikle de tez aşamasında yazmaya başlama konusunda kendilerini büyük bir çıkmazda görmektedir. Örneğin öğrencilerime bu örnekleri hazırladığım ve ayrıca bilimsel yazmaya dair kaynaklar verdiğim halde bir türlü yazmaya başlayamamışlardır. Nedeni şudur: Konfüçyüs „bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olunamaz“ demişti. İşte sorun budur. Birçok öğrenci maalesef alanıyla ilgili kaynak aramadığı, taramadığı ve okumadığı için kendine çalışma konusu bile bulamamakta, „hocam siz bana konu verin“ demektedir.

Tabii ki öğretim elemanı öğrenciye araştırma konusu verebilir. Ama bana göre öğrenci tez konusunu kendisi bulmalıdır. Konu araştırmak ve bulmak tezin ilk aşamasıdır. Konu bulmak alanla ilgili bir birikim işidir. Birikim olunca düşünceler kendiliğinden satırlara dökülür.

Yukarıdaki örnekleri ezberlemek bir işe yaramaz. Bilmek, ezberde ya da edilgen biçimde akılda tutmak değildir. Kullanamadığımız şeyi bilmiyoruz demektir. Dolayısıyla yukarıdaki ve benzeri örnekleri özgüm metinlerin içerisinde bağlamlarıyla birlikte tekrar keşfedebilmek için okumak gerekir.

Özellikle 1990'lardan sonra doğan ve akademik yaşama katılan nesilde, en kısa zamanda her şeyin en iyisine ve çok az ya da hiç çaba harcamadan ulaşma arzusu görülmektedir. İnsan ancak kullanabildiği bilgiye sahip sayılır. Makalenin nasıl yazılacağını kitaptan okumak yeterli değildir, okunan bilgileri yazıp uygulamak ve deneyimi artırmak şarttır. „Hoca bunları bize anlatmadı, makalenin nasıl yazılacağını göstermedi“ vb. yaklaşımlar, deneyimin dahi huniyle insanın kafasına doldurulabileceği yanılgısına dayanmaktadır. Öğretim elemanı ne kadar iyi anlatırsa anlatsın, öğrencinin hafızasında tutabileceği bilgi % 5 – 20 düzeyindedir. Bilgi ve beceriyi kalıcı kılan en doğru strateji, yaparak öğrenme yöntemidir. İdeal öğrenci okuyan, okuduğunu yorumlayabilen, sorgulayabilen, yeni bilgiyi eski bilgiyle sentezleyen, böylece yeni bilgiler oluşturan ve farklı bir şey üretebilen öğrencidir.

KAYNAKÇA

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

Aksöz, M. (2019). Yanmetinin Altbaşlığı: "Kitap Çevresindeki Öğeler (Epitexte)" ve Örneklemeler. *Turkish Studies*, Cilt 14, Sayı 2.

Aksöz, M. (2023). Söz Sanatları ve Yalan. *Schriften zur Sprache und Literatur VII*. Çizgi Yayınevi, Konya, s. 149-162.

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

Aksöz & Darancık, Y. (2008). Yabancı Dil Eğitiminde Fabl. *Cukurova University Faculty of Education Journal,* vol. 3, no. 34, pp.126136.

Aksöz & Darancık, Y. (2022). Vergleich der Meinungen von Lehrkräften und Studierenden der Deutschabteilung über die Durchführung der Online-Seminare. *Mezopotamya Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 12-20.

Atıcı Arayancan, A. & Kırmızı, B. (2024). Göçmenlerde Entegrasyonu Aralayan Kapı: Dil. *Kırmızı, B., Atıcı Arayancan, A. & Ekinci, M. (Ed.). Göç ve Toplumsal Dinamikler: Sağlık, Eğitim ve Entegrasyon Perspektifleri.* PA Paradigma Akademi Yayınları, Çanakkale, s. 35 – 48.

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

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

Balcı, U. (2012). Şiir Dilinde Sapma ve Alışılmamış Bağdaştırmaların Çevirisi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 5(2), 43-53.

Balcı, U. (2015). Literarische Stilanalyse in Gedichten von Safiye Can. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), s. 414-428.

Balcı, U. (2018). *Safiye Can'da Poetik Yaklaşımlar*, Kriter Yayınevi, İstanbul.

Balcı, U. (2019). Liedtexte der 90er Jahre mit Migrationshintergrund. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi [SEFAD]*, Sayı41, s. 193-208.

Balcı, U. & Darancık, Y. (2007). Almanca Yazın Terimleri Sözlüklerinde "Somut Şiir"in Tanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 34, s. 101-116.

Cirko, L., & Pittner K. (Hrsg.) [2018]. *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven.* Peter Lang GmbH Berlin. file:///C:/Users/Tahir%20Balc%C4%B1/Downloads/1004206.pdf (Erişim tarihi: 24.03.2025).

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

Darancık, Y. (2025). Global Perceptions of the Grammar–Translation Method: A Multi-Country Comparative Analysis. *International Journal of Language Academy*, vol. 56, no. 13, s. 367-383.

Darancık, Y. & Balcı, T. (2017). Bağımsal Dilbilgisi Bağlamında Türkçe ve Almancada Sıfatların Birleşim Değeri. *Schriften zur Sprache und Literatur*. IJOPEC Publication, London, s.148-160.

Fandrych, Chr. (2018). *Deutsch an der Hochschule Vortrag anlässlich der Verleihung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim am 14. März 2018*. Laudatio von Damaris Nübling. Dudenverlag Berlin. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8862/file/Fandrych_Deutsch_in_der_Hochschule_2019.pdf (Erişim tarihi: 24.03.2025).

Hentschel, E. (2020). *Basiswissen. Deutsche Wortbildung*. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

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

Karaman, F. (2022). Göçmen Edebiyatında Türkülerin Türk Kültürünü Yansıtma Gücü. *Milli Folklor*, *17*(133), 145-159.

Karaman, F. (2024). Franz Kafka'nın "Milena'ya Mektuplar" Adlı Eserinde Kadın. *Karaman F. (Ed.) Kafka Aramızda Ölümünün 100. Yıl Dönümünde Franz Kafka,* Çizgi Yayınevi, Konya, s.157-176.

Kırmızı, B. (2015). Almanya'daki Türklerin Türkçeyle İlgili Sorunlarının Kaynaklarının Belirlenmesi. *JASSS*, 37, 11 – 20.

Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya'da Yaşadığı Sorunların Dünü ve Bugünü. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature,* Cilt 2, Sayı: 3, s. 145 – 156. https://dergipark.org.tr/tr/pub/littera/article/253966 (Erişim tarihi: 29.01.2026).

Kırmızı, B. & Atıcı Arayancan, A. (2024). Olumsuz Çevresel Faktörlerin Göçle İlişkisi ve Batı Toplumlarına Yansımaları. *Kırmızı, B., Atıcı Arayancan, A. & Ekinci, M. (Ed.). Göç ve Toplumsal Dinamikler: Sağlık, Eğitim ve Entegrasyon Perspektifleri.* PA Paradigma Akademi Yayınları, Çanakkale, s. 49 – 58.

Koçak, M. (2014). Bektashism- Alevism in German Literature. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, Sayı 65, s. 237-250.

Koçak, M. (2014). Toko Demo Adlı Almanca Ders Kitabında Ülke Bilgisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi,* Cilt 3, Sayı 9, s. 29-41.

Koçak, M. & Yılmaz, G. (2018). Eine Analyse deutscher Zeitungen im Hinblick auf den Gebrauch von rhetorischen Figuren. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, Cilt.9, Sayı 2, s. 95 -116.

Öztürk, A. O. & Canbolat, D. (2021). Almanya Türkülerine Yansıyan Dil ve Eğitim Sorunlar. *Balcı, T., Öztürk, A. O. & Aksöz, M. (Ed.). Schriften zur Sprache und Literatur V / Dil ve Edebiyat Yazıları V.* Çizgi Kitabevi, Konya, s. 27-46.

Seymen, A. & Koçak, M. (2018). Das Inkludieren kultureller- und gesellschaftsspezifischer Elemente bei Dramenübersetzungen. *International Journal of Language Academy*, Cilt 6, Sayı.4, s. 136-144, 2018.

Sezik, A., Darancık, Y. & Kaçar, E. (2025). Einfluss deutscher Werbungen auf die vier Fertigkeiten im Daf-Unterricht: Vorschlag zur Didaktisierung zu einer Unterrichtseinheit. *Turkish Studies - Educatıonal Sciences*, Cilt 20, Sayı 4, s. 797-814.

Tepebaşılı, F. (2013). *Metafor Yazıları*. Çizgi Kitabevi, Konya.

Tepebaşılı, F. (2016). *Retorik. Konuşma Sanatı - Söz Bilimi*. Çizgi Kitabevi, Konya.

Yeşil, Y. & Koçak, M. (2018). Türkçe ve Almanca'daki Köpek Sözcüğüne Yer Veren Deyimlerin Karşılaştırılması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Cilt 6, Sayı 15, s. 1117-1127.

Yılmaz, H. & Yücel, E. (2024). İletişimsel Ülke Bilgisinin Hedef Dil Öğrencisinin Kültürlerarası Yaklaşımına Katkısı. *Kırmızı, B., Atıcı Arayancan, A. & Ekinci, M. (Ed.). Göç ve Toplumsal Dinamikler: Sağlık, Eğitim ve Entegrasyon Perspektifleri.* PA Paradigma Akademi Yayınları, Çanakkale, s. 129 – 142.

Yücel, E. & Yılmaz, H. (2021). Das Familienmotiv in Joseph Roths Werken "Das Falsche Gewicht' und 'Die Geschichte von der 1002. Nacht. *Alman Dili ve Kulturu Arastirmalari Dergisi,* s. 105-111.

Yücel, E. & Yılmaz, H. (2023). Die deutsche Grammatik: Eine Herausforderung für den türkischen DaF-Lerner. *Alman Dili ve Kulturu Arastirmalari Dergisi*, s. 164 – 173.

Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht.* C. H. Beck Verlag**,** München.

BİÇEM OLARAK SES DÜŞMESİ VE SES EKLEMENİN KULLANIMI

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1032-8723
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Dil kullanımı yöreye, çevreye, bölgeye özgü olduğu gibi kişiye de özgüdür. Genelde insanlar yaşadıkları yerin ağız alışkanlığını kısmen de olsa yansıtmaktadırlar. Bu şekli ile dil kullanımında farklı telaffuzlar, ses düşmeleri ya da eklemeleri görülmektedir.

Bir edebiyat yapıtında kullanılan yöresel, bölgesel ya da çevresel vb. bir dil ile yazar aslında üstü örtülü birçok unsura dikkat çekmek istemektedir. Örneğin hangi bölgede, yörede ya da çevrede geçtiğine, yapıtta yer alan figürlerin eğitim seviyesi ya da toplumsal sınıfı gibi unsurlar bu yol ile verilmektedir.

Çalışmada ele alınacak biçemler aslında daha çok dilbilimin konularıdır. Ancak edebiyatta da bunlar yukarda sözü edilen birtakım unsurları yerine getirebilmek için kullanılan biçemlerdir. İrdelenecek olan biçemler ses düşmesi ve ses eklemesi ile ilgili olanlardır.[1] Bu biçemlerin üst kavramı Yunancadan gelen *Metaplasmus*, yani *biçim değiştirme*dir. Sözcük Yunancada *biçim değiştirme*, *şekil değiştirme, dönüşüm, şekillendirme* anlamlarına gelmektedir. Türkçe karşılığı olmayan bu biçemi *biçim değiştirme* olarak isimlendirmek uygun görülmüştür (Glück 1993: 388).

Karşılıklı iletişim ve etkileşim açısından biçemler çok önemlidir. Çünkü söylenen sözün yapısal olarak ne ifade ettiğinden çok hangi iletişim ortamında ve hangi niyetle söylendiği anlamı daha çok belirlemektedir (Karaman 2014; Balcı 2021). Balcı (2024) bunu şöyle açıklar: „Neyi, kime, ne zaman, nerede, niçin ve nasıl aktaracağımız konusu söylemimizin özünü oluşturur. Hatta "Nasıl?", dolaylı olarak da olsa diğer unsurların tümünün önüne geçer. Bu nedenle sıkça belirtildiği gibi ne dediğin değil, nasıl söylediğin önem taşımaktadır".

Çalışmada ele alınan biçemler her ne kadar daha çok dilbilimi alanında işlenen konular olsa da edebiyat alanında da görülmektedirler. Çoğu zaman bir edebiyat yapıtında kullanımları biçem olarak algılanmamakta ve o gözle bakılmamaktadır. Ancak yazarların bu biçemleri özellikle kullandıkları,

[1] Bu tür ses olayları yabancı dil öğretimini de olumsuz aktarım tarzında etkileyebilmektedir (bak. Balcı 2009).

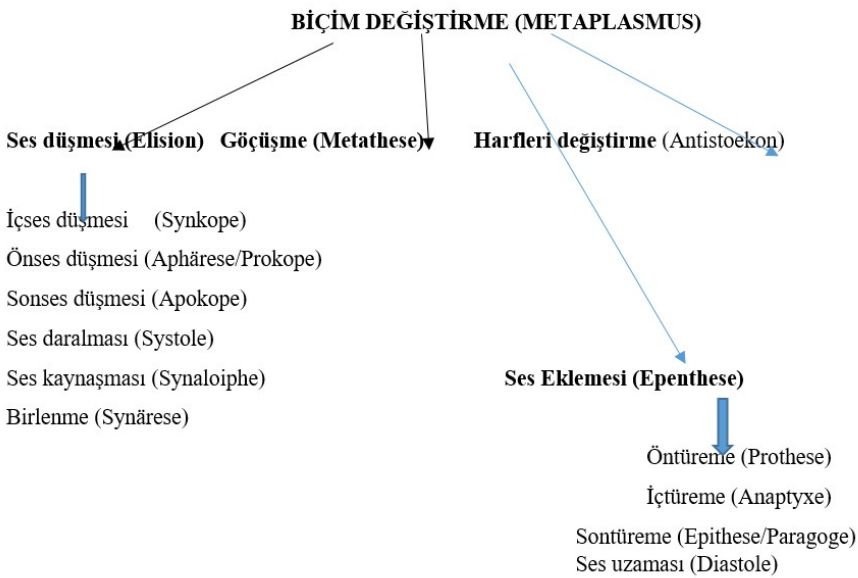
bilinçli olarak yer verdikleri düşünülürse bunlara dikkat çekmekte fayda vardır.

Çalışmada ele alınan biçemler bu özellikleri kapsayan biçemlerden bazılarıdır. Odaklanılan biçemler „ses düşmesi“ ve „ses eklemesi“ ile ilgili olanlardır. Bu biçemler üst başlık olan „biçim değiştirme“ (Metaplasmus) türleri altında yer almaktadırlar.

Bu kavramın altında çalışmada yer almayacak ses kaymaları ile ilgili ve aslında tamamen dilbilim alanının konusu olan altbaşıklar da yer almaktadır. Bunlar biçem olarak kullanılmadıklarından ya da artık kullanılmadıklarından, eski edebiyat yapıtlarında sadece görüldüklerinden ele alınmayacak, ancak kısa da olsa onlarla ilgili bir açıklamaya yer verilecektir.

2. BİÇİM DEĞİŞTİRME (METAPLASMUS)

Biçim değiştirme (Metaplasmus) aslında belli bir grup biçemin üst kavramıdır. Bu biçemlerde sözcükler morfoloji (biçimbilim) ya da fonoloji (sesbilim) kurallarının dışına çıkılarak değişikliğe uğratılmaktadır. Bunun nedeni ise şiirsel akustiği yakalamak, vezin ölçüsünün tuturulması, vurgulama, tasarlanmış mizah ya da sürprizdir.



Çalışmanın konusu olmadığından ve günümüzde biçem olarak kullanılmadığından yukarda isimleri verilen *harfleri değiştirme* (Antistoekon) *ses daralması* (Systole), *ses kaynaştırması* (Synaloiphe),

birlenme (Synärese) ve *ses uzaması* (Diastole) kavramları irdelenmeyecektir. Ancak ne olduğuna dair kısa da olsa bir bilgi vermek yerinde olacaktır.

2.1. Ses Daralması / Ünlü ya da Ses Kısalması (Systole)

Antik dize ve nazım bilgisinde nazım ölçüsünü oluşturabilmek için uzun bir ünlü ya da ikili ünlünün kısaltılmasına denmektedir. ***Sistole***, dilbilimde **ünlü kısalması** anlamına gelir. Bir sözcüğün ya da hecenin içinde bulunan uzun ünlünün kısalmasıdır. Şairler, hece sayısını ve ritmi ayarlamak için ünlülerin uzunluklarına dikkat ederler. Uzun ünlülerin kısalması (Sistole) **şiirde ritim ve ölçüyü etkilemektedir (Schweikle & Schweikle 1990: 454).**

2.2. Ses Uzaması / Ünlü ya da Ses Genişlemesi (Diastole)

Nazım ölçüsünü tuturabilmek için kısa bir ünlünün uzatılmasına denir Ses uzaması biçemi günümüzde kullanılmamaktadır. Bu kavrama bakıldığında genelde tıp alanındaki anlamı ile karşılaşılmaktadır. Ancak antik Yunan ve Latin şiirinde hecelerin ölçüye uyumunu sağlamak için kısa ünlü seslerin uzatılmasına denmektedir (Habsicht & Lange 1995: c. 2, 353).

2.3. Ses ya da Ünlü Kaynaşması (Synaloiphe)

Antik, romanesk şiir ve nesirde bir son ünlünün, bir sonraki sözcüğün baş ünlüsüyle birleşerek bir diftong oluşturmasını ifade eder. Kısaca, **ünlü kaynaşması,** iki sözcük arasında **birinci sözcüğün sonundaki ünlüyle ikinci sözcüğün başındaki ünlünün kaynaşması, yani birleştirilmesidir.** Yani, üst üste gelen iki ünlü sesi birleştirilerek tek bir heceymiş gibi okunur. Antik Yunan şiirinde ölçüyü korumaya yarayan bir araç olarak ortaya çıkmıştır (Habsicht & Lange 1995: c.8, 21).

2.4. Birlenme (Synärese)

İki ünlünün tek heceye daralmasıdır. Dilbiliminde Derilme (Kontraktion) olarak da adlandırılmaktadır. Yabancı kaynaklarda Synärese ayrıca *Synizese, Synizesis* ve *Synäresis* olarak da bulmak olasıdır. Birlenme iki sesin tek bir sese daralmasını ifade eder; oluşan seste daraltılan iki sesin de özellikleri genellikle birleştirilir (Buβmann 2008: 705).

2.5. Harfleri Değiştirme (Antistoekon)

Bir dildeki sesin ya da harfin, başka bir **karşılık gelen (benzer)** harfle **yer değiştirmesi** anlamına gelir. Bu değişim, sesbilgisel ya da biçimsel bir benzerliğe dayanır. Benzer şekilde telaffuz edilen ünsüzlerin değişimi (örneğin, p ↔ b, t ↔ d) gibi.

3. SES DÜŞMESİ (ELISION)

Günlük hayatta, günlük dilde sık kullanılan ses düşmesi (Elision) biçeminin kullanımı aynı dilin içinde yöreden yöreye, çevreden çevreye değişebildiği

gibi sosyal sınıfa göre de değişebilmektedir. Özellikle de ses düşmesi biçemi sözcükleri kısaltmak ve dilin akıcılığını sağlamak amacı ile de çok kullanılmaktadır. Ancak ses düşmesi (Elision) sadece günlük dilde değil aynı zamanda edebiyat alanında, özellikle de şiirlerde çok görülmektedir. Şiirlerde daha çok görülebilmesinin nedenlerinden biri özellikle nazım ölçüsünü tuturmak içindir.

Almancada *Elision* olarak adlandırılan ses düşmesi biçeminin sözcük kökeni Latinceye dayanmaktadır. Latince *elidere* eyleminden gelmekte olup *dışarı vurmak, dışarı itmek* anlamına gelmektedir (PONS 2003: 294). Kısaca, bir sözcükte bir sesin ya da hecenin düşmesidir. Aslında dilbilimine ait olan bu kavramın üç türü bulunmaktadır. Üst kavram olarak kullanılan ses düşmesinin (Elision) sözcük başında ses düşmesi (Prokope/Aphärese), sözcük ortasında ses düşmesi (Synkope) ve sözcük sonunda ses düşmesi (Apokope) olmak üzere üç alt türü bulunmaktadır (Glück 1993: 161; Träger 1989: 128).

Kısaca, ses düşmesi biçemi ve alt türleri sözcüklerdeki ses düşmesi için kullanılan ve şiir dışında edebiyatın her türünde de görülebilen bir biçemdir. Şiirlerde nazım ölçüsünü tutturmak için sıklıkla kullanılırken tiyatro ya da düz yazı gibi türlerde doğal konuşma akıcılığını sağlamak, günlük dili kullanmak gibi amaclarla yer verilmektedir.

Ses düşmesi biçeminin (Elision) alttürlerine yer vermek, Alman ve Türk dilindeki kullanımlarını örneklendirmek yerinde olacaktır.

3.1. Önses Düşmesi (Prokope/Aphärese)

Önses düşmesi (Prokope/Aphärese) bir sözcüğün ilk sesinin veya ilk hecesinin düşmesidir. Almancada önses düşmesi Prokope ve Aphärese olarak iki şekilde adlandırılmaktadır. Her iki sözcüğün kökeni de Yunancaya dayanmaktadır. Ancak „Aphärese“ Latincede de kullanılmaktadır. Latince „aphaeresis“, sözcüğü Yunanca „aphaíresis“ sözcüklerine *dayanmakta ve „alma“, „el koyma“, „söküp alma“ anlamlarına gelmektedir. „Prokope“ sözcüğü de Yunanca kökenlidir ve „ilerlemek“ anlamını taşımaktadır. Dilbiliminde bir dildeki dil gelişimi ya da ses değişimi süreçlerinde sözcüğün başında bir ya da birden fazla seslerin görülmesidir. Kısaca, dil tarihine bakıldığında eskiden bir sözcüğün başında var olan bir sesin düşmüş olması ve artık kullanılmamasıdır. „Aphräse“ sözcüğü edebiyatta biçemi „Prokope“ ise dilbiliminde zaman içinde oluşan ses değişimini adlandırmak için kullanılmaktadır (Habsicht & Lange 1995: c.1, 145; Best 2000: 40)*

Önses düşmesi, yani sözcüğün başındaki sesin düşmesi olayı Türk şiirinde daha çok halk dili ve günlük konuşma özelliklerinin yansıması olarak görülür. Şiirde önses düşmesi daha çok halk dili, ağız özellikleri veya ölçü

uyumu için kullanılan ses düşmesi biçimidir. Modern edebiyatta ise daha az görülür ama halk şiirinde sıkça rastlanır. Bu terim, özellikle tarihi dil değişimlerinde **ve** şiirsel/argo söyleyişlerde görülür. Türkçede çok yaygın değildir

Almanca örnek:

's ist warm draußen. Doğrusu "Es ist warm drauβen" şeklindedir.

Gibt ihm 'n stück Schokolade. Doğrusu "Gibi ihm ein stück Schokolade"dir.

Standart Türk dilinde önses düşmesi biçemi günümüzde aslında bulunmamaktadır. Çünkü sözcük başındaki ünlü düşmesi eski Türkçe sözcüklerde bulunmaktadır. Ancak köylerde, yöre ağızlarında bu eski Türkçe sözcüklerin eski hali ile kullanıldığı görülmektedir.

Örneğin: *sıcak* sözcüğünün aslında *ısıcak*tır ve köylerde bu şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Bugün hava çok ısıcak. Doğrusu "Bugün hava çok sıcak"tır.

Ya da Kars ağızında önses düşmesi söyleyiş hızının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Kars-Ardahan ağızlarında başta genellikle u-, i- ve e-seslerinin düştüğü görülmektedir:

Yiliğe giden yolları buldu. Doğrusu „iyiliğe giden yolları buldu" şeklindedir. (Ercilasun, 2002: 96)

Bana bir simit sısmarladı. Aslında „bana bir simit ısmarladı" (Gemalmaz, 1995, s. 140, 37)

Bu tür düşmeler genellikle şiir**,** argo**,** ağız ya da halk söyleyişi içinde yer alır. Yazı dilinde değil, konuşma dilinde veya edebi metinlerde kullanılırlar.

3.2. İçses Düşmesi (Synkope)

Türkçe iç ses düşmesi olarak adlandırılan "Synkope" eski Yunancadan gelen bir sözcüktür ve "çarpışma", "dışlama", "çıkarmak", "atmak" anlamlarına gelmektedir.

İç ses düşmesinde (Synkope) sözcüğün ortasındaki bir ses ya da hece düşer. İç ses düşmesi şiirde ve edebiyat türlerinde ritimi yakalamak, şiirsel etki yaratmak için bilinçli bir şekilde sözcükteki seslerin, hecelerin ya da harflerin düşmesine, kısaltılmasına denir. Bu biçemsel uygulama bir metnin daha etkili, güçlü, melodik ya da ritmik olmasını sağlamaktadır. İç ses düşmesi sözcüklerin daha kısa ve akıcı tınlamasını sağlaması ile hem günlük dilde hem de edebiyatta kullanılmaktadır. Şiirlerde ve şarkı sözlerinde bir dizenin, bir satırın ritmini ve veznini uydurmak için kullanılmaktadır. Bunun dışında özellikle edebiyatta sözcüklerdeki bazı seslerin kullanılmaması ile

sözcüğün kalan kısmı vurgulanmakta ve böylelike bazı düşünceler de ön plana çıkartılabilinmektedir. Kısaca eskiden de, günümüzde de, günlük dilde de ve edebiyatta da kullanılan bir biçemdir (Träger 1989: 507-508; Wilper 1989: 914).

Almanca örnek:

Er hat ein grün's Auto. Doğrusu "Er hat ein grünes Auto."

Sie hat ein'n Stift. Doğrusu "Sie hat einen Stift."

Türkçe örnek:

Ali eve gidyor. Doğrusu "Ali eve gidiyor."

Bu kız bana bakır. Doğrusu "Bu kız bana bakıyor.""bakıyor" → "bakır"

Günümüzde ses düşmesi günlük dilde çok yaygındır çünkü konuşurken hızlılık sağlar, doğal bir tonlama ayrıca kültürel ve yöresel aidiyetlik duygusu sağlar. Ses düşmesinin kullanıldığı diğer bir alan ise müziktir.

3.3. Sonses Düşmesi (Apokope)

Son ses düşmesi, „Apokope" sözcüğü Yunanca kökenlidir ve „kullanmamak" ya da „kesip atmak" anlamına gelmektedir. Son ses düşmesinde sözcüğün sonunda bir ses ya da hece düşmektedir. Son ses düşmesi genelde dilin dinamiğini, tonunu değiştirmek ya da belli bir nazım ölçüsünü tutturmak için kullanılabilmektedir. Tüm metin ve edebi türlerde görülebilir. Son ses düşmesi, şiirde ve konuşma dilinde akıcılığı sağlamak, ölçüyü tutturmak için sıkça başvurulan bir ses olayıdır. Hem Türkçe hem de Almanca şiirlerde halk dili etkisiyle ya da ölçü uyumu için kullanılır (Schweikle & Schweikle 1990: 21).

Almanca örnek:

Ich mach' das schon. Doğrusu statt "Ich mache das schon."

Ich freu' mich! Doğrusu "Ich freue mich!"

Almancada genelde sondaki –e- harfi düşmektedir.

Türkçe örnek:

Türkçede bu olay daha çok sözcük kökü + ek birleştiğinde görülür. Genellikle son hecedeki ünlü düşer:

Burun-burnu „u" sesi düştü

Karın-karnı „ı" ses düştü

Alın- alnı „ı“ sesi düştü

Apokope nin zıttı Sontüremdire (Epithese/Paragoge), bunda da sözcğüğün sonuna sesler eklenir.

4. GÖÇÜŞME (METATHESE)

Türkçesine göçüşme denilen “Metathese” de Yunancadan gelmekte ve “yerini değiştirmek”, “değiş tokuş etmek” anlamlarına gelmektedir. Ses biliminde bir sesin yeniden düzenlenmesini veya sözcükler içindeki seslerin yer değiştirmesini içeren bir ses değişimini ifade eder.

Şiirde veya diğer edebi türlerde **Göçüşme**, özellikle ağız özelliklerini yansıtmak, konuşma dilini canlandırmak veya ölçüye uyum sağlamak için bilinçli olarak kullanılabilir. Ayrıca eski metinlerde veya ağızlardan kaynaklanan ses değişikliklerini göstermek için yazarlar ve şairler göçüşme yapabilir. Şair, ölçüyü tutturmak için sözcükdeki seslerin yerini değiştirebilir. Halk edebiyatında ağız farklılıklarını göstermek için kullanılır. Edebiyatta göçüşme, özellikle sözlü anlatım ve ağız dilini yansıtma açısından önemlidir (Buβmann 2008: 436).

Almancada göçüşme (*Metathese*), özellikle eski Almancadan (Althochdeutsch) modern Almancaya geçişte kalıcı edebi ve dilsel izler bırakmıştır. Halk edebiyatında ve tiyatro oyunlarında köylü veya çocuk karakterlerin konuşmalarında sıkça görülmektedir.

Modern Almancadaki *brennen* (yanmak) ve *bringen* (getirmek) eylemleri, eski yazınsal metinlerde göçüşmeye uğramıştır. Eski metinlerde *brennen* kelimesinin türevi *Bernstein* (Kehribar - kelime anlamıyla *yanan taş*) olarak geçer. Normalde *bren-stein* olması gerekirken, *r* ve *e* sesleri yer değiştirerek *bern* olmuştur. Aynı şekilde *frisch* (taze) sözcüğü Almancanın bazı güney lehçelerinde ve eski halk masallarında *frosch* veya *fersch* formlarına dönüşebilir.

Alman edebiyatında halktan karakterler *Wesp* (eşek arısı) yerine *Wepse* derler. Harflerin yer değiştirmesi karakterin sosyo-kültürel durumunu yazınsal metne yansıtmak için yazarlar tarafından bilerek sözcüklerle yansıtılır.

Türk edebiyatında göçüşme hem klasik halk edebiyatında şive taklitlerinde hem de modern edebiyatta karakter analizlerinde çok güçlü bir edebi araçtır. Türkçede yan yana gelen bazı ünsüzler yer değiştirmeye çok uygundur.

Geleneksel Türk tiyatrosunda ve edebi metinlerde Karagöz'ün veya taşralı karakterlerin konuşmalarında mizah ve doğallık yaratmak için göçüşme kalıpları kullanılır:

yalnız yerine *yalınız* veya *yanlız*

kibrit yerine *kirbit*

ekşi yerine *eşki*

köprü yerine *körpü*

Örneğin, Karagöz oyunlarının yazılı metinlerinde Karagöz, Hacivat'ın entelektüel sözcüklerini anlamayıp göçüşmeye uğratarak cevap verir: *"Hacivat bana **kirbit**i ver de şu mumu yakayım.* Modern Türk Edebiyatında ise Yaşar Kemal, İnce Mehmed eserinde Çukurova insanının ağzını taklit ederek göçüşmeden yararlanmıştır.

Örneğin:

toprak yerine *torpak*

yaprak yerine *yarpak*

lanet yerine *nalet*

"Nalet olsun böyle düzene, torpak bir gün hepimizi yutacak." gibi cümleler, Yaşar Kemal edebiyatının dilsel dokusunu oluşturan en net metatez örnekleridir.

5. SES EKLEME BİÇEMLERİ (EPENTHESE)

Ses ekleme biçemi (Epenthese) aynı ses düşmesi (Elision) gibi öntüreme (Prothese) İçtüreme (Anaptyxe)ve Sontüreme (Epithese/Paragogie) olarak üç türlüdür. (Habsicht & Lange 1995: c.3, 84).

5.1. Öntüreme (Prothese)

Öntüreme bir sözcüğün başına ilaveten bir sesin eklenmesidir. Yunanca kökenli olan *Prothese* ya da *Prosthese* önüne eklemek anlamına gelmektedir. Sesbilimde *Prosthese* bir sözcüğün önüne eklenen sestir. Bu, sözcüğün telaffuzunu kolaylaştırmak ya da ritim/ölçü açısından gerekebilir. Eski metinlerde ve ağızlarda sık görülür. Şiirde ve düzyazıda, özellikle ölçüyü tutturmak ve söyleyiş yumuşatmak için kullanılır. Bunun dışında yabancı dillerden alınan kelimelerde telaffuzun yerelleşmesi için de ortaya çıkar. Başka dillerden gelen sözcükler ya da sözcükler arasında ses uyumunu sağlamak için kullanılır (Glück 1993: 490). Almancada öntüreme (Prothese) kullanımı Türkçeye göre çok daha yaygındır.

Almanca Örnek:

Schule (okul) sözcüğü, eski Almancada ***schule*** değil de başına *e* getirilerek ***eschule*** gibi telaffuzlar olmuştur.

Historie yerine ***Istorie*** gibi bazen ağızlarda *h* düşer, bazen önüne ses gelir.

Türkçede öntüreme (Prothese) daha çok ağız ve lehçe farklarıyla ilgilidir. Klasik şiirde, ölçüyü korumak için bazen ses eklenmesi bilinçli yapılır. Modern şiirde bu nadiren görülür.

Türkçe Örnek:

Esmek kelimesinin başına *a* gelerek ***aesmek*** gibi eski veya ağız kullanımları olabilir.

iş → kiş (bazı ağızlarda, eski metinlerde)

5.2. İçtüreme (Anaptyxe)

İçtüremede (Anaptyxe) bir sözcüğün içine bir ses eklenmekte ve böylelikle sözcüğün telafuzu kolaylaştırılmaktadır. Yunanca kökenli olan „Anaptyxe“ sözcüğü eklemek, ilave etmek, ses eki anlamlarına gelmektedir. Genellikle iki ses arasına kolay telaffuz edebilmek için başka bir ses (ünlü veya ünsüz) eklenir. Şiirde **ölçü ve ritmi korumak,** ses uyumunu sağlamak için kullanılır. Eski metinlerde, ağızlarda doğal olarak oluşan ses eklemeleri, bazen edebi metinlere de yansımaktadır (Buβmann 2008: 41).

Türkçe özellikle halk şiirinde ve halk ağzı kullanan şairlerde daha belirgindir.

Almanca Örnek:

*meine**t**halben*

*deine**t**halben*

*eure**t**halben*

*dessen**t**wegen*

*hoffen**t**lich*

*namen**t**lich*

*öffen**t**lich*

*wissen**t**lich*

*Zeitungs**j**unge*

Türkçe Örnek:

“ask” sözcüğünün “asik” ya da “asker” sözcüğünde ara ses olarak “e” eklenmesi.

“akşam” sözcüğüne bazı ağızlarda “akışam” gibi ara ses eklenmesi.

"sokmak" → "sokumak" (ara ses eklenmesiyle).

5.3. Sontüreme (Epithese/Paragogie)

Sontüreme *Epithese* sözcüğü Yunancadan gelmekte ve *ilave, ek, ekleme, eklenti* anlamlarına gelmektedir. Bir sözcüğün sonuna eklenen sestir. Kimi kaynakta Paragogie olarak da adlandırılmaktadır. Bu ekleme, sözcüklerin telaffuzunu kolaylaştırmak, ritim ve ölçüyü sağlamak için yapılır (Efendioğlu ve İşcan 2020: 121-143)

Sontüreme, edebiyatta özellikle şiirde ölçüyü tutturmak, kafiye düzenlemek ve akıcılığı artırmak için kullanılan bir ses olaydır. Hem Türkçede hem Almancada, hem eski hem modern şiirde önemli bir yer tutar (Habischt & Lange 1995: c. 3, 91.

Almancada sontüreme genellikle dil evrimi sürecinde görülür, özellikle konuşma dilinde sözcüğün sonuna ek sesler gelir.

Almanca Örnek:

Kind (çocuk) sözcüğü konuşma dilinde bazen *Kinde* şeklinde söylenir.

Haus (ev) → *Hause* (eski veya şairane kullanım)

Türkçe Örnek:

gül → güle

can → cana

git → gite (eskiden, halk şiirinde bazen)

var → vara

6. SONUÇ

Çalışmada daha öncede belirtildiği gibi ele alınan biçemlerin hepi *biçim değiştirme* (Metaplasmus) altında yer almaktadır. Biçim değiştirme altında yer alan ses düşmesi (Elision) altında altı alt tür bulunsa da biçem olarak bu çalışma ile ilgili olan üç tanesi, iç ses düşmesi (Synkope), önses düşmesi (Aphärese / Prokope) ve sonses düşmesi (Apokope) ele alınmıştır. Ses eklemesinden (Epenthese) ise öntüreme (Prothese), içtüreme (Anaptyxe) ve sontüreme (Epithese/Paragoge) irdelenmiş, biçim değiştirme altında ayrı bir başlıkla yer alan göçüşme de (Metathese) ele lınmıştır.

Ele alınan bu biçemlerin hepsine genel olarak bakıldığında özellikle yöresel dil kullanımında, ağızlarda, belirli bir sosyal sınıfta kullanıldıkları görülmektedir. Bu da yazarların yapıtlarında okuruna bu biçemleri kullanarak figürle, çevreyle, sosyal sınıfla ilgili bilgi verdiklerini göstermektedir.

Yaşar Kemal'in İnce Mehmed kitabı buna en büyük örneklerden biridir. Yaşar Kemal eserinde Çukurova insanının konuşma şeklini, sosyal aidiyetini yansıtmaktadır. Aynı şekilde halk edebiyatında çok sık görülen bu biçemler, yine aynı işlevleri üstlenmektedir.

Yazarların figürler yolu ile bu biçemleri kullanmaları, yapıtlarına bir gerçeklik, bir inanırlık eklemektedir.

Ayrıca daha önce de vurgulandığı gibi bu biçemler şiirlerde ritmi ve vezni tutturmak için de kullanılmaktadır.

Genel olarak bakıldığında yazınbilim ile dilbiliminin birbirleri ile iç içe olduğu, onları keskin bir şekilde birbirinden ayırmanın olanaklı olmadığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

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

Balcı, T. (2021). Sprechakte unter besonderer Berücksichtigung der Höflichkeit. *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik,* Cilt 9, Sayı 1, s 108-121.

Balcı, T. (2024). Olumlu ya da Olumsuz Abartma Sanatının Farklı Görünümleri. *CUDES Journal of Current Debates in Social Sciences,* Cilt 7, Sayı 1, s. 146-153.

Best, O. (2000). *Handbuch Literarischer Fachbegriffe.* Frankfurt am Main: Fischer.

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

Efendioğlu, S. & İşcan, A. (2010). Türkçe Ses Bilgisi Öğretiminde Ses olaylarının sınıflandırılması. *Erzurum: A.T. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 43., s. 21-143.

Ercilasun, A. B. (2002). *Kars İli Ağızları - Ses bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.

Eyi, E. (2024) Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında Ses Düşmesi Kategorisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Rumeli Filoloji Yazıları*, Kırklareli: Rumeli YA Yayıncılık.

Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum İli Ağızları I*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Glück, H. (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Suttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Habsicht W. & Lange, W.D. (1995). *Der Literturbrockhaus B. 1*. Mannheim: Bibliographisches Institutu & F. A. Brockhaus AG.

Habsicht W. & Lange, W.D. (1995). *Der Literturbrockhaus B. 2*. Mannheim: Bibliographisches Institutu & F. A. Brockhaus AG.

Habsicht W. & Lange, W.D. (1995). *Der Literturbrockhaus B. 3.* Mannheim: Bibliographisches Institutu & F. A. Brockhaus AG.

Habsicht W. & Lange, W.D. (1995). *Der Literturbrockhaus B. 8.* Mannheim: Bibliographisches Institutu & F. A. Brockhaus AG.

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

Schweikle G. & Schweikle I. (1990). *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poesched Verlag.

Träger, Cl. (1989). *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Träger, Cl. (1989). *Wörterbuch der Literturwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Wilpert, G. (1989). *Sachwöreterbuch der Literaur*. Suttgart: Alfred Kröner.

AKROSTİŞON ŞİİRİNİN TÜRLERİ VE ÖRNEKLERİ

Prof. Dr. Munise AKSÖZ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1032-8723
muniseaksoz@hotmail.com

1. GİRİŞ

Türkçede "akostişon", "akrostiş", "uçlama", "ilkleme" diye adlandırılan bu şiir türünü birçok kişi ilkokul sıralarından tanımaktadır. Herkesin mutlaka bir akrostiş şiir yazma hevesi ya da deneyimi olmuştur.

Günümüzde en yaygın olarak bilinen akrostiş şiir oluşturma türü, seçilen bir sözcüğün harflerinin yukarıdan aşağıya doğru yazılarak sözcüğün her harfi ile soldan sağa bir dize yazılmasıdır. Aşağıda verilen örnek, herkesin duyduğu bildiği bir akrostiş şiirdir:

Seviyorum ama kimi?

En tatlı birisini.

Nasıl anlatsam sana

İlk harflere baksana!

Akrostiş sözcüğü Yunancadan gelmektedir. "Akro", "uç taraf" veya "sivri taraf" anlamına gelirken, "stichos" "dize" demektir. İki sözcük birleştirilince Akrostichon, yani "uç taraftaki dize" anlamı ortaya çıkmaktadır (Glück 1993: 21).

Türkiye'de ise Divan edebiyatında akrostiş şiiri için "muvaşşah" ya da "istihrâc" terimleri kullanılmıştır. Muvaşşahın edebiyat terimi olarak anlamı, bir şiiri oluşturan dizelerin veya beyitlerin baş tarafına, ortasına veya sonuna yerleştirilen ses, hece veya sözcükler yoluyla gizli bir isim veya ifade oluşturulmasıdır. Türkçede hepsi "muvaşşah" terimi altında toplanırken, Almancada her biri için farklı terimler kullanılmaktadır.[1] Muvaşşah için kullanılan diğer bir terim ise "istihraç"tır. İstihrâc, şiirde dize başlarındaki harflerin birleştirilmesi ile bir sözcüğün ya da bir özel ismin ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Türk edebiyatına akrostiş terimi Batı edebiyatının etkisiyle girmiştir (Karaalioğlu 1975: 14, Özkırımlı 1991: 11-12).

Akrostiş şiiri ve türleri aslında belirli dönemlerde gizli mesajlaşmalar için kullanılan şiir türleridir. Birine gizli bir bilgi aktarılmak istenildiğinde

[1] Türkçede önek olup olmadığı tartışmasında (Kanatlı & Balcı 2000: 65-74; Balcı 2009: 15) "alt-" biriminin önekimsi (Präfixoid) olduğu belirtilse de, bu bağlamda "alttür" yerine "alt tür" tercih edilmiştir.

akrostişin alt türlerinden biri seçilerek şiirler yazılıp mesaj ulaşması gereken yere gönderilmekteydi.

Bu çalışmada bilinen klasik akrostiş şiirin dışında farklı akrostiş şiirlerin nasıl oluşturulduğu, hangi özellikleri taşıdıkları Alman edebiyatından yola çıkarak gösterilecek ve örneklendirilecektir. Çalışmada yer alan şiir örnekleri Çukurova Üniversitesi Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf öğrencilerinin "Almanca Öğretiminde Edebi Metinler" dersinde bu şiir türünü öğrendikten sonra ödev olarak yapmaları istenilen öğrencilerin şiirleridir.

Çalışmada öncelikle akrostiş türleri kendi başlıkları altında açıklanıp, özellikleri hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilerin ödev olarak yaptıkları şiirler örnek olarak yer alacaktır.

Özellikle öğrenci örneklerinin yer verilmesindeki amaç akrostiş şiir türlerinin derslerde kullanımını göstermek, öğrencilerin doğru yapıp yapmadıklarını ortaya koymak ve böyle çalışmaların öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisini göstermektir.

Genelde anlatılıp geçilen bilgiler akılda kalıcı olmadığından, bu tarz ödevler sunulan bilginin kalıcılığını, öğrenmenin pekişmesini ve aynı zamanda keyif alınmasını sağlamaktadır.

2. DİZELEME (AKROSTISCHON)

Türkçede genel olarak akrostiş olarak bilinen bu şiir türünün farklı şekillerde oluşturulan türleri olduğu için akrostiş sözcüğü genel adlandırmasını, yani aslında üst kavramını oluşturmaktadır. Ancak bu kavram kafa karışıklığına neden olduğundan "dizeleme" kavramının üst kavram olarak kullanılması ve diğer türlerin bu kavram altında adlandırılması ve yer alması daha uygun görülmüştür.

Şunu da belirtmek gerekir ki dizeleme altında yer alan türlerin Türkçe karşılığı, kısaca adlandırması olmadığından özelliklerine uygun adlandırmalar yapılmış ve önerilmiştir.

Alman edebiyatında farklı farklı adlandırmaları bulunan dizeleme türlerinden yola çıkılarak hem bu adlandırmaların kökenine bakılmış ve Türkçeye uygun olacak şekilde aktarılmıştır.

Alman Edebiyatında dizelemenin altı alt türü bulunmaktadır ve Türkçe adlandırmaları da buna göre yapılmıştır.

1. Alfabelik dizeleme (Alm.: Abecedarium)
2. Baştan dizeleme (Alm.: Akrostichon)
3. Sondan dizeleme (Alm.: Telestichon)
4. Ortadan dizeleme (Alm.: Mesostichon)
5. Baştan-Sondan dizeleme (Alm.: Akroteleuton)

6. Atlamalı dizeleme (Alm.: versetzendes Akrostichon)

2.1. Alfabelik Dizeleme (Alm.: Abecedarium)

Alfabelik dizeleme türü alfabe sırasına göre oluşturulan bir şiirdir. Dizelerin, kıtaların ya da bölümlerin başı alfabe sırasına göre yapılmaktadır. Kısaca A-B-C-Ç-D-E-F şeklinde devam etmektedir. Bu basit şeklinin yanı sıra alfabenin bir ilk harfiyle ikinci dizede ise son harfiyle ve devamında ise ikinci harf ile sondan ikinci harf in kullanılması şeklinde devam edenlerde bulunmaktadır. Yani A-Z, B-Y, C-U gibi (Schweikle & Schweikle 1990: 1).

Farklı dizeleme türlerini yapmaları için öğrencilere Almanca olarak farklı iki sözcük verildiğinden alfabelik dizelemeyi elbette oluşturamamışlardır. Bu nedenle buradaki örnek öğrencilere ait değildir.

Akşam saatleri çöktü şehrin üstüne

Bombalar yağdırdılar masum çocuklara

Canı pahasına koştu anneler

Çakıl taşları üzerinden çocuklarına

Daha yedisinde uzattı

Elini küçük çocuk gökyüzüne

……

Yukardaki örnekte görüldüğü gibi alfabedeki sıraya göre şiirin dizeleri başlamaktadır. Bu şiir istenirse alfabenin son harfine kadar devam ettirilebilir. Elbette - Ğ – gibi harflerle başlayan sözcükler olmadığından bu harfler atlanmaktadır.

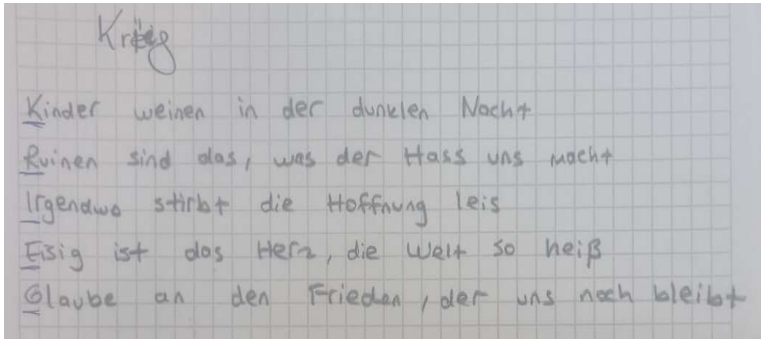
2.2. Baştan Dizeleme (Tr.: Akrostiş, Alm.: Akrostichon)

Baştan dizeleme şiirinde dizelerin "ilk harfleri yukardan aşağıya doğru okunduğunda" anlamlı bir sözcük ya da sözdizimi ortaya çıkmaktadır.

Baştan dizeleme şiiri, ilk önce Babil'de görülmüştür. Bizans'ın tinsel öğretisinde çok yer almıştır. Ayrıca eski Doğu, eski Yunan ve eski Roma edebiyatlarında da yeri vardır, oradan ise Latin ve Yunan Hristiyan edebiyatına geçmiş ve bu edebiyatlardan etkilenen öteki diğer dünya edebiyatlarına da girmiştir. Yahudi edebiyatında da çok yaygındır. Psalms'ın ilk dört sözcüğü Tanrı'nın adı olan baştan dizelemelerden oluşmaktadır. Baştan dizeleme Antik, Ortaçağ ve Barok yazınında sevilen bir tür olmuş ve genelde bu dönemlerdeki şiirlerde ya da şarkılarda görülmüştür. Bugün reklam sloganlarında daha çok kullanılmaktadır (Aksöz 2017: 28).

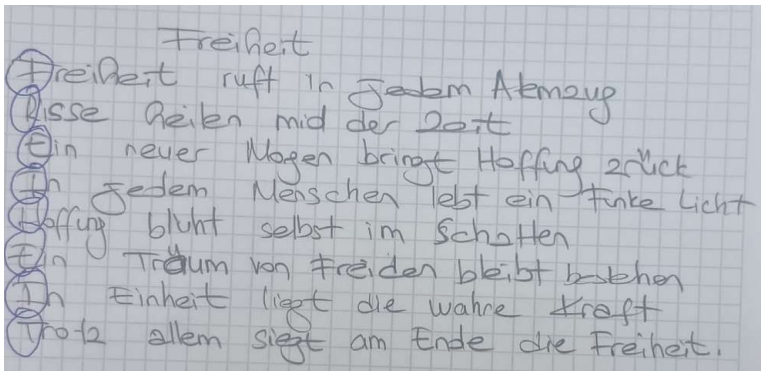
Ödev olarak öğrencilerden “Krieg” (savaş) ve “Frei” (özgür) ya da “Freiheit” (özgürlük) sözcüklerini kullanarak dizeleme türlerini örneklendirmeleri istenmiştir.

Aşağıdaki baştan dizeleme türüne ait örnekler öğrencilere aittir.



Örnek 1: Baştan dizeleme: Savaş.

Bu örnekte öğrenci K-R-I-E-G sözcüğünün harflerini kullanarak yukardan aşağıya doğru savaşla ilgili düşüncelerini kapsayan baştan dizeleme şiiri yazmıştır. Öğrenci baştan dizelemesinde çocukların karanlık gecede ağladığını, nefretin harabeler yarattığını, umudun bir yerlerde sessizce öldüğünü, kalbin soğuk dünyanın sıcak olduğunu, barışa inancın bizlere kaldığını vurgulamaktadır.

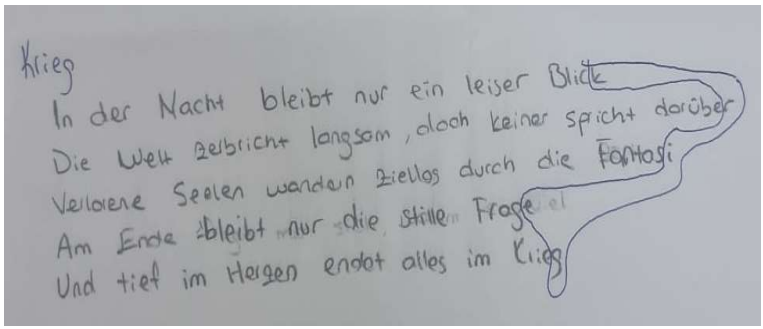


Örnek 2: Baştan dizeleme: Özgürlük.

Diğer bir örnek öğrencilerin F-R-E-I-H-E-I-T, yani özgürlük sözcüğü ile oluşturdukları baştan dizelemedir. İçeriğine bakıldığında özgürlüğün her nefes alışta çağırdığı, yaraların zamanla iyileştiği, yeni bir sabahın yeni umutlar yeşerttiği, her insanda biraz da olsa bir ışığın yaşadığı, umudun gölgede bile açtığı, barışla ilgili hayallerin kaldığı, birliktelikte gerçek gücün saklı olduğu, her şeye rağmen sonunda özgürlüğün kazandığı belirtilmektedir.

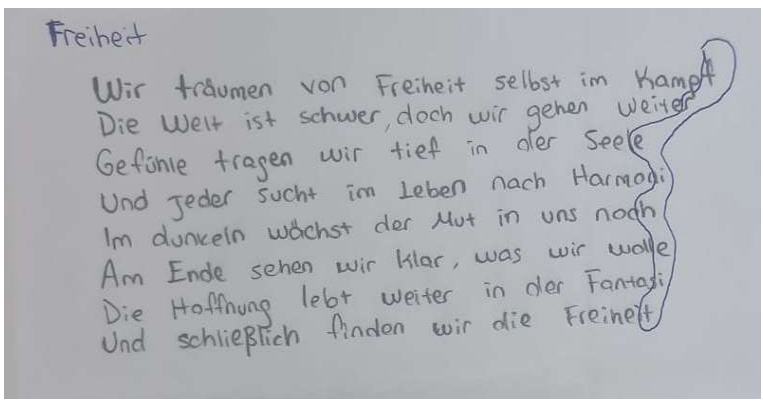
2.3. Sondan Dizeleme (Alm.: Telestichon)

Sözcük Yunancadan gelmektedir. “Telos”, “son” / “son taraf”, “stichos” da “dize” demektir. Dizelerin ya da kıtaların sonunda yer alan “son harfler” ya da “heceler” yukardan aşağıya, bazen aşağıdan yukarı doğru da olabilir, okunduğunda anlamlı bir sözcük ya da ifade oluşturmaktadırlar (Best 2000: 548.



Örnek 3: Sondan dizeleme: Savaş.

Sondan dizeleme öğrenci örneğinin savaşla ilgili olanına bakıldığında yukardaki örnekte de görüldüğü gibi dizelerin sonundaki harfler yukardan aşağıya doğru “Krieg” sözcüğünü oluşturmaktadır. Yapılan sondan dizelemenin içeriği ise kısaca şöyledir: Geceden sadece sessiz bir bakış kalır, dünya yavaşça kırılmakta, ancak kimse bunun üzerine konuşmamaktadır. Kaybolmuş ruhlar hedefsizce hayallerde dolaşmakta, sonunda sadece sessiz bir soru kalır ve yüreklerin derininde her şey savaşla sonlanır.



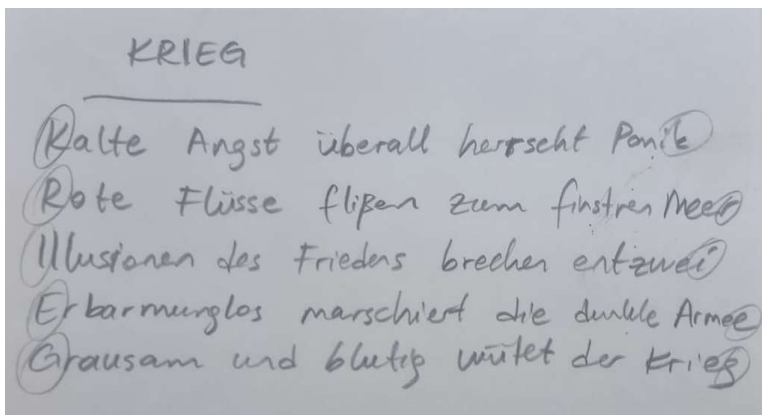
Örnek 4: Sondan dizeleme: Özgürlük.

Sondan dizelemenin özgürlük sözcüğü örneğine bakıldığında yukardaki örnekte yine görüldüğü gibi sözcüğün harfleri dizelerin sonunda yukardan aşağıya doğru sıralanmıştır. Öğrenci dizelemesinde insanların kavgada bile

özgürlüğü hayal ettiği, dünyanın zor ancak bizim devam ettiğimiz, duygularımızı ruhumuzun derinliklerinde taşıdığımız ve herkesin hayatta harmoniyi aradığı, karanlıkta hala cesaretin içimizde büyüdüğü, sonunda açık bir şekilde ne istediğimizi gördüğümüz, umudun hayallerde yaşamaya devam ettiği ve sonunda özgürlüğü bulduğumuz yazmaktadır.

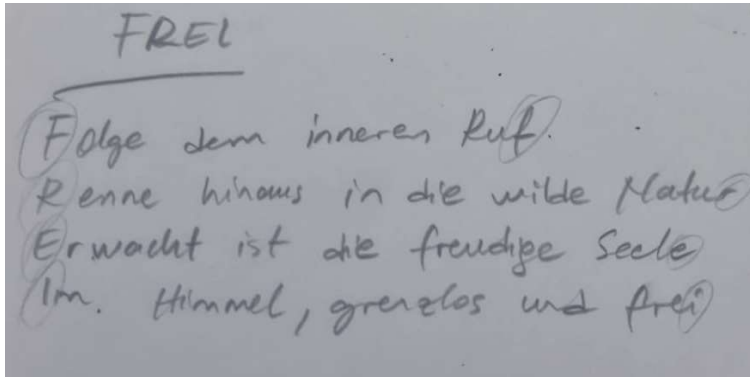
2.4. Baştan-Sondan Dizeleme (Alm.: Akroteleuton)

"Akroteleuton" Yunanca kökenli bir sözcüktür ve "en dıştaki son" anlamına gelmektedir. Baştan dizeleme ile sondan dizeleme türlerinin birlikte kullanılmasıdır. Bir şiirin dizelerinin başında yer alan "ilk harfler yukardan aşağıya doğru" okunduğunda anlamlı bir sözcük ya da sözdizimi oluşturmaktadırlar. Aynı sözcük ya da sözdizimi ise dizelerin sonundaki "son harflerin aşağıdan yukarı doğru" okunduğunda da ortaya çıkmaktadır. Kısaca, dizelerin başında yukardan aşağı doğru okunduğunda ortaya çıkan sözcük, dizelerin sonunda aşağıdan yukarı doğru okunduğunda da görülmektedir (Wilpert 1989: 12). Ancak hem dize başında hem de dize sonunda yukardan aşağıya doğru yapıldığı da olmaktadır.



Örnek 5: Baştan-Sondan dizeleme: Savaş.

Bu örnekte Krieg (savaş), sözcüğünün harflerinin hem dize başında hem de dize sonunda yukardan aşağıya okunacak şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öğrenci soğuk korkunun hakim olduğunu ve her yerde paniğin hüküm sürdüğünü, kırmızı nehirlerin karanlık denizlere döküldüğünü, barışla ilgili illüzyonların yıkıldığını, karanlık ordunun acımasızca yürüdüğünü, savaşın gaddar ve kanlı bir şekilde kasıp kavurduğunu belirtilmektedir.

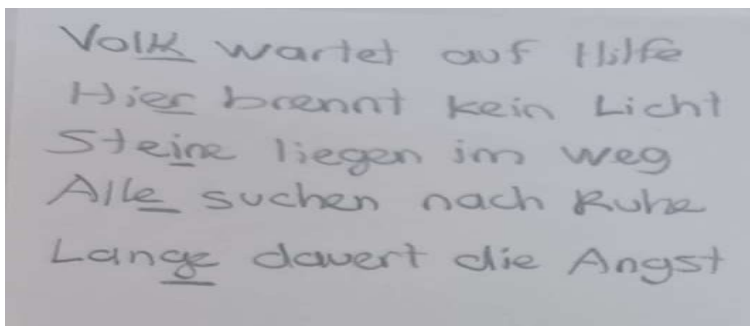


Örnek 6: Baştan-Sondan dizeleme: Özgür.

Bu öğrenci örneğinde özgür sözcüğü baştan-sondan dizeleme şeklinde yapılmıştır. İçerik olarak ise içindeki sessi takip etmesi gerektiği, vahşi doğaya koşması, gökyüzünde sınırsız ve özgür bir şekilde mutlu ruhun uyandığı vurgulanmaktadır

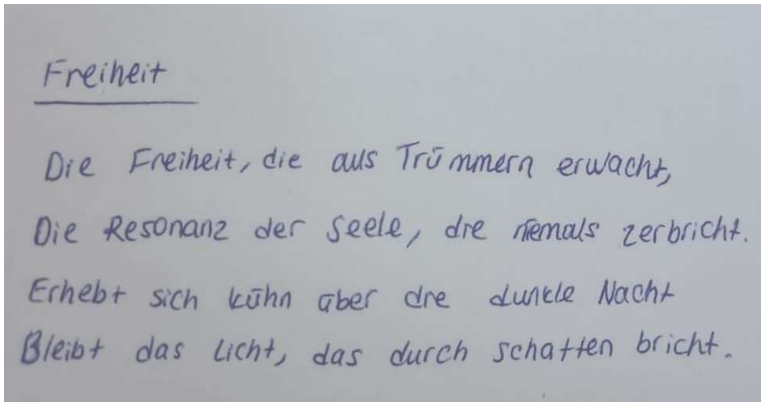
2.5. Ortadan Dizeleme (Alm.: Mesostichon)

"Mesostichon" Yunanca "mesos", "orta" / "ortası" (Alm.: mitten), "stichos" ise "dize"den (Alm.:Vers) gelmektedir. Baştan dizeleme (Akostiş) ve sondan dizeleme (Telestichon) türlerine benzemektedir. Ortadan dizelemede (Mesostichon) oluşturulan sözcük ya da sözdizimi dizenin ortasında bulunan harflerle yapılmaktadır. Harfler "yukardan aşağıya doğru" okunduğunda bir sözcük ya da sözdizimi ortaya çıkmaktadır. Ortadan dizeleme de dizelerdeki istenilen 2., 3., 4., vs. sıradaki harf öteki dizede de aynı sıradaki harf olmak şartıyla kullanılmaktadır. Kısaca, 1. dizede 4. harf kullanılmışsa 2., 3., 4., vs. dizelerde de 4. harf kullanılmakta ve aynı sırada olan harfler yukardan aşağıya doğru okunduğunda bir sözcük ya da sözdizimi ortaya çıkmaktadır (Habsicht & Lange1995: c. 5, 343).



Örnek 7: Ortadan dizeleme: Savaş.

Ortadan dizeleme öğrenci örneğine bakıldığında her dizede 4. harfin yerinde Krieg (savaş) sözcüğünün harflerinin yukardan yaşağıya dorğu yerleştirilmiş olduğu görülmektedir. İçerik olarak ise halkın yardım beklediği, ışıkların yanmadığı, taşların yollarda olduğu, her şeyin huzur aradığı ve korkunun uzun sürdüğü belirtilmektedir.

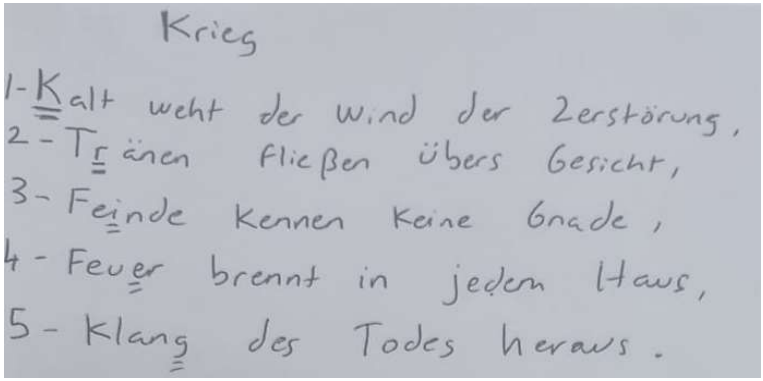


Örnek 8: Ortadan dizeleme: Özgürlük

Özgür sözcüğü ile yapılan yukardaki ortadan dizeleme de yine her dizenin 4. harfinde "frei" (özgür) sözcüğünün harfleri yukardan aşağıya doğru yer almaktadır. İki örnekte 4. Sıradaki harflerin sözcükleri oluşturacak şekilde kullanılmış olması tesadüftür. Bu 5., 6., 9, vs. sıradaki harf de olabilirdi Öğrenci özgürlüğün yığınların arasından uyandığını, ruhun yankısının hiçbir zaman kırılmadığını ve ruhun korkusuz bir şekilde karanlık geceden yükseldiğini, gölgeler arasından gelen ışığın kaldığını belirtilmektedir.

2.6. Atlamalı Dizeleme (Alm.: Versetzendes Akrostichon)

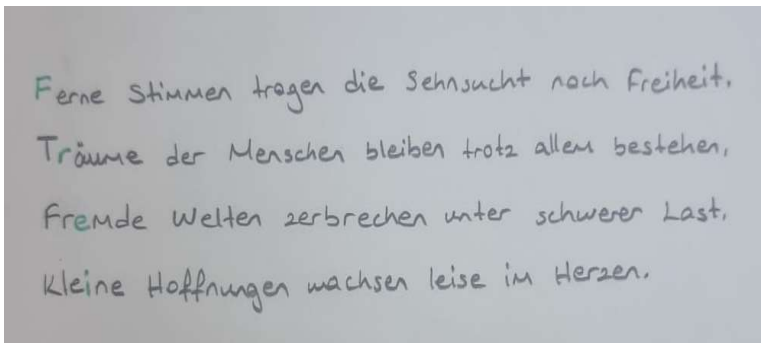
Baştan dizelemenin bir başka alt türüdür. Atlamalı dizelemede 1. dizenin 1. harfi, 2. dizenin 2. harfi, 3. dizenin 3. harfi, 4. dizenin 4. harfi vs. birleştirildiğinde anlamlı bir sözcük ya da sözdizimi ortaya çıkmaktadır (Aksöz 2017: 30).



Örnek 9: Atlamalı dizeleme: Savaş

Atlamalı dizeleme örneğine bakıldığın da "Krieg" sözcüğünün harflerinin her dizede bir sonraki sırada yer aldığı görülmektedir. Birinci dizede 1. harf sırasında yer alırken ikinci dizede, 2. de, üçüncü dizede 3.te vs. yer almaktadır.

Örnekte yıkımın rüzgârının soğuk estiği, gözyaşların yüzümüzden aktığı, düşmanların affetmeyi tanımadığı, her eve ateşin düştüğü ve ölümün tınısının duyulduğu belirtilmektedir.



Örnek 10: Atlamalı dizeleme: Özgür

Aynı şekilde özgür sözcüğü ile de atlamalı dizeleme yapılmıştır. Yukardaki öğrenci örneğinde görüldüğü gibi her dizede bir sıra atlanmış ve "Frei" sözcüğünün harfleri kullanılmıştır.

Şiir örneğinin içeriğine bakıldığında uzaktaki seslerin özgürlüğe olan hasreti taşıdığı, her şeye rağmen insanların hayallerinin baki kaldığı, yabancı dünyaların ağır yükler altında ezildiği, kalplerde küçük umutların yeşerdiği belirtilmektedir.

Yukarda farklı dizeleme türleri ile ilgili 11 örnek yer almaktadır. Bunlardan 10 öğrencilere aittir. Öğrencilerin bu alıştırmaları yapmaları öğrendikleri

bilginin kalıcı olmasını sağlamış ve dizeleme şiirinin tek bir türden oluşmadığını, çeşitlerinin olduğunu kavratmıştır.

3. SONUÇ

Çalışmada Türk edebiyatında genelde baştan dizeleme türü bilinen değişik dizeleme şiirleri tanıtılmış ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla örneklendirilmiştir. İlkokul yıllarından bilinen akrostiş, yani dizeleme şiirinin görüldüğü gibi çeşitli alt türleri bulunmaktadır. Bu alt türleri çoğu kişi tarafından bilinmeyen, hiç duyulmamış olan türlerdir. Bunlar, alfabelik dizeleme (Abecedarium), baştan dizeleme (Akrostichon), sondan dizeleme (Telestichon), ortadan dizeleme (Mesostichon), baştan-sondan dizeleme (Akroteleuton), atlamalı dizelemedir (versetzendes Akrostichon).

Türkiye'de derslerde, çok yayın bir şekilde kullanılan baştan dizeleme (akrostiş) şiirinin yerine bunlardan biri seçilerek öğrencilerle yapılabilir. Böylelikle öğrenci uygulamalı bir şekilde öğrenmeye sevk edilmiş ve bilginin kalıcılığı sağlanmış olur.

Dizeleme türlerinden yapılması en zor olan baştan-sondan dizeleme (Akroteleuton) türü olacaktır. Çünkü aynı sözcük şiirin başında yukardan aşağıya, sonda ise aşağıdan yukarı yer almak zorundadır. Bunu yapabilmek için sözcüğün harfleri ile başlayan sözcüklerin bulunmasının yanı sıra seçilen sözcüğün harfleri ile biten sözcükler de bulunmak zorundadır. Ancak, yapılması her ne kadar zor ise de aynı zamanda uygun sözcüğü bulabilmek için bulmaca gibi sözcük arandığından, dizeler bir araya getirildiğinde eğlenceli de olacaktır.

Bunların içinden yapılabilecek en basit uygulamalardan biri ise atlamalı dizelemedir. Öğreten amacına göre bu türlerden hangisini seçerse seçsin bu şiir türleri bilinmediğinden merak uyandıracak, bir farklılık yaratacaktır.

Bu dizeleme türleri yabancı dil öğretiminde ve Türkçe öğretiminde yeni sözcükler öğrenme açısından oldukça işlevseldir. Öğrenci sözcüğün harflerine uygun sözcükleri taramak ve anlamlı bir ifade oluşturmak zorundadır. Edebiyattın zevkli olmasının yanı sıra eğitici de olmakta ve bu uygulamayla birlikte öğrencinin sözcük dağarcığı da gelişeceği kesindir.

KAYNAKÇA

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

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

Best, O. (2000). *Handbuch Literarischer Fachbegriffe*. Frankfurt am Main: Fischer.

Glück, H. (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Suttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel.

Habsicht, W. & Lange, W. D. (1995). *Der Literatur Brockhaus. C.5*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Barockhaus AG.

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

Karaalioğlu, S. K. (1975). *Edebiyat Terimleri Kılavuzu*. İstanbul: İnkılap ve Aka.

Özkırımlı A. (1991). *Açıklamalı Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Schweikle, G. & Schweikle, I. (1990). *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

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

İKİ DİL, İKİ KÜLTÜR, TEK FLOW: RAP MÜZİĞİNDE DÜZENEK DEĞİŞTİRME VE KÜLTÜREL MELEZLİK ÜZERİNE BİR İNCELEME

Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Anadolu Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi
ORCID: 0000-0002-0503-8564
mcakir@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Gönül KARASU
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0003-2875-0826
gkarasu@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Göç ve göçle birlikte gelen kimlik arayışı eklemli dil olan Türk ve bükümlü dil olan Alman dilinin müzikte buluşmasına neden olmuştur. Bu buluşma, 1960'lı yıllarda göç eden kuşağın çocukları veya torunları olan üçüncü ve dördüncü kuşakları için sokak kültürünü iletişim dili hâline getirmiştir. "Kanakensprache" diye anılan bu sokak dilinin müziğe yansıması ve tarihsel dönüm noktası 90'lı yıllarda Cartel ile başlamıştır. Küreselleşme ve gelişen göç dalgalarıyla birlikte göç eden toplumlar zaman içerisinde yeni bir melez kültür oluşturmuşlardır. Bu dönemde Cartel grubu 1990'lı yıllarda, Solingen faciası gibi ırkçı olaylara tepki olarak ortaya çıkmıştır. Cartel, Amerika'da gelişen hip hop akımını (Byrd, 2015) Türk halk müziği enstrümanlarıyla birleştirmiş ve kendilerine özgü bir akım yaratmışlardır. Almanya'da toplumsal olaylar sonucunda oluşan bu akım kendisine Türkiye'de de yer bulmuş ve Türkçe rap müziği tarzında yerini almıştır. Cartel grubunu daha sonra Ufo631, Chefket, Mero vd. izlediği görülmektedir. Enstrümanların yanında adı geçen Türk kökenli Alman sanatçılar "Bruder", "Vallahi", "lan" gibi sözcüklerle her iki dili kullanırken diller arası akışa da (bkz.: Caccamo 1999) katkı sağlarlar. Her iki kültürün harmanlanmasında ve seslendirilmesinde, göçle birlikte gelen getto yaşamı, dışlanmışlık, yabancı kalma hissi, sınıf atlama ve aile bağları gibi temaların ağırlıklı olarak işlendiği görülür.

Cartel'in "Cartel" albümünde konu olarak özellikle 90'larda Almanya'da gelişen ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve gurbetçi kimliği ele alınır. Cartel eserlerinde sıkça Türk bayrağı, bağlama, zurna ve geleneksel motifleri kullanır. Ufo361 kendi yaşantısından yola çıkarak bir bireyin Berlin sokaklarının getto bölgesinden nasıl zirveye çıktığı, neler yaşadığı, lüks yaşam merakını, uyuşturucu ve azınlık dayanışmasını konu olarak şarkılarında işler. Bu konular işlenirken Berlin-Kreuzberg sokaklarında mahalle kültürlerini, nargile kafelerini ve göçmenlere yakıştırılan unsurları

ele alırlar. Yine eserlerinde polis baskısı, özgürlük arayışları, sokaktaki yaşam ve başıboşluk işledikleri konular arasındadır.

Ufo361 seslendirdiği rap parçalarıyla adeta Ankara ve Berlin arasına kültürel sentezi oluşturabildiği bir köprü inşa etmiş ve kendilerine aynı zamanda kültür bağlamında üçüncü bir alan (Bhabha 1994) oluşturmuştur. Dönemin rap sanatçılarından Mero da genç yaşta zengin olmuştur. Ne var ki şarkılarında kendine toplum içerisinde yer edinmeye çalışan bir gencin duygularını zaman zaman dile getirmektedir. Kendisi parçalarında geleneksel aile bağlarını ele alırken klarnet veya kanunla çalınan oryantal melodilere de eserlerinde yer vermeye özen göstermiştir.

Adı geçen grupların her iki dile de hâkim olduğu söylenemez (bkz.: Munukka 2006). Aileden öğrendikleri birinci dili, günlük yaşam içerisinden sokakta öğrendikleri Alman diliyle harmanlarlar. Bu harmanlamaya "Kanakendeutsch", yani sokak jargonu denmektedir. Cartel, şarkısında sokakta silahsız savaştıklarını söylerken, bu söylemle birlikte aslında 90'larda doğan gençliğin Almanya'da gelişen yabancı düşmanlığına karşı ortak ve sert bir protest müziği oluşturmuştur. Eserlerinde geçen 'canların birleşmesi' söylemi Alevi-Bektaşi kültüründe yer alan bu birlik çağrısı felsefesinin yine Berlin ortamına aktarılışıdır. Mero, "bize bi' şey olabilir" ve seslerini sokaklara duyururken "Im Ghetto zu leben nich' einfach (Gettoda yaşamak kolay değil)" derken bir dillerarası düzenek değiştirme gerçekleştirir (Code-Switching) (bkz.: Poplack, 2004; Gumperz, 1982; Backus, 1996; Milroy & Muysken 1995; Gümüşoğlu, 2010) ve her iki kültüre de gençliğin yaşadığı dertleri anlatmaya çalışır. Almanca dizelerin arasında kullandığı Türkçe nakaratlar göçmen gençliğin evde Türkçe, sokakta Almanca konuşuyor olmasının ve iki kimlikle yaşıyor olmasının bir yansımasıdır. Yine Mero'nun seslendirdiği şarkılarda klarnete yer verdiği gibi, geleneksel Türk aile bağlarına ve Allah inancına da sıkça değindiği görülür. Onun sokak hikayesi aslında sıradandır. Sıfırdan çok zengin bir kişiye dönüşen Mero, zenginliğin sokaktaki dostluğun yerini asla tutamayacağını şarkılarında vurgulamayı ihmal etmez. Bu adı geçen sanatçıların oluşturduğu çift dilin düzenek değiştirilerek kullanımı zaman içerisinde müzik piyasasında kendine yer edinmeye çalışan gençliğin sesi ve gücü haline gelir.

Düzenek değiştirme bağlamında Türkçe-Almanca dillerine yönelik yapılan araştırmalar arasında Tekinay (1982) ve Herkenrath (2012) göçmen çocuklar arasındaki dil kullanımlarını incelemişlerdir. Boeschoten ve Verhoeven (1985) ise özellikle Flemenkçe-Türkçe dillerinde gerçekleştirilen düzenek değiştirmeleri sistematik bir biçimde ortaya koymuşlardır. Dirim ve Auer'in (2004) ana dili Almanca olan katılımcıları Türkçe de bildiklerinden, bu katılımcıların düzenek değiştirme davranışlarını incelemişlerdir. Gümüşoğlu

(2010) Türkiye'den gelen göçmen çocukların konuşmalarını ele almış, Munukka (2006) ve Karasu (2017) da Almancanın yabancı dil olarak öğretimi esnasında nasıl bir düzenek değişimine gidildiğini incelemiştir. Üstün (2025) Almanca rap parçalarında yer alan düzenek değiştirme süreçlerinde değişen düzeneğin biçimsel yapısını ve iletişimsel işlevini kültürel melezlik bağlamında ele almıştır. Üstün, beş rap parçası üzerinde düzenek değiştirme kategorilerini incelemiş ve elde ettiği sonuçlar doğrultusunda kültürel kimliği ifade eden cümle içi düzenek değiştirme davranışının (bkz.: Çetinoğlu, 2016) daha yoğun olduğu sonucuna varmıştır. Genel anlamda düzenek değiştirme davranışı, sanatçıların göçmen kimliklerini, sokak jargonlarını ve iki kültür arasındaki köprüleri yansıtan bir yöntem olarak tanımlanabilir. Rap müziklerinde gerçekleştirdikleri düzenek değiştirme davranışı, sanatçıların duygusal hallerinin ifadelerini, içinde bulundukları sosyal gerçekliklerini ve derdini anlatmak istedikleri hedef kitleleri de sürece dahil edebilmek adına kullandıkları bir stratejidir. Kullanılan bu strateji, melez alt kültürü ve iki kimlikli yaşamın müzik alanında rap bağlamında bir yansımasıdır denebilir. Gerçekleştirilen çalışma, Türk kökenli Alman sanatçıların gösterdiği bu akımın üçüncü kültür alanı (Bhabha, 1994) olarak ele alınması açısından önemlidir. Dilbilimsel bakış açısının yanında, gösterilecek sosyolojik yaklaşım rap müziğinin eğlence dünyasına katkısına ışık tutabilecektir. Üstün (2025) rap parçalarını düzenek değiştirme kriterleri bağlamında incelemiştir. Bu çalışma da her ne kadar düzenek değiştirmeyi ele alıyorsa da kullanılan dil değişimlerinin akış (Flow) ve ritim (Rhythm) üzerindeki etkisi de araştırmaya dahil edilmiştir. Diller arası geçişin yanında kullanılan her iki kültüre ait enstrümanların da kültürel bağlama nasıl katkı sağladığı üzerine yorumlarda bulunulacaktır.

Rap müziği sadece bir eğlence aracı olarak görülmemeli; rap aynı zamanda iki kültürü birbirine tanıtan bir yorum biçimidir. Bunun dışında, Türkçe ve Almanca dillerinin iki farklı dil ailesinden gelmesi, tek bir metin içerisinde harmanlaştırarak yer alması ve rap müziğinde kullanılan enstrümanlarla birlikte Türk müziğinde kullanılan enstrümanların da yan yana ve birlikte kullanımı bu çalışmaya ayrı, özgün bir katkı sağlamaktadır.

Bütün bu düşüncelerden yola çıkarak bu çalışmanın amacı Cartel, Ufo631, Chefket, Mero örneklerinde Türk kökenli olan Alman rap sanatçılarının şarkılarında kullandıkları cümle içi (Intra-sentential) , cümleler arası (Inter-sentential) oluşumları (bkz.: Gumperz, 1982; Gümüşoğlu, 2010; Karasu, 2017), ritmi de yakalamak adına dolgu sözcüklerini (Tag Switching) ve duraksama yerlerini (Gap) belli bir sistematik içerisinde tespit etmek ve bu sentezleme yolu ile elde edilen dilsel davranışların seslendirdikleri parçalara verdiği akış (Flow) ve ritmin (Rhythmus) katkısını ortaya koymaktır. Söylemlerin çözümlenmesinde “Gap” (Grice, 1975, Searle, 1969, 1975) diye adlandırılan söylemler arasında boşluk veya söylenemeyenin sessizlik ile

veya konu değiştirilerek, bilerek ya da bilmeyerek üzeri örtülen, söylenilemeyenin aslında söylendiği örtük kopuşlardır. Bunlar: İdeolojik örtbas, dinleyicinin kendi anlamını vermesi istenen anlam üretim boşlukları, konuşulamayacak konularda gücün hakimiyeti ve konuşanın anlatmak istediği ile dinleyicinin söylemi çözümlemesindeki farkı ortaya koyabilen söylemler arası boşluklardır. Grice (1975) verilen boşlukları kelimelerin anlamı ile konuşmacının niyeti arasında yer alan boşluk olarak tanımlarken Searl (1969, 1975, 1979) düz anlam içerisinde dolaylı olarak anlatılmak isteneni kurallı boşluk olarak tanımlar. Bu bağlamda yapılan literatür taraması ve rap parçalarının incelenmesi sonucunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1- Sanatçılar nerelerde diller arası düzeneği değiştirmektedirler?
2- Düzenek değiştirme sürecinde belli bir sistem veya konu bağlamı var mıdır?
3- Eserlerde yer alan dolgu sözcüklerinin ve duraksama vermelerinin şarkılarının akışına (Flow) nasıl bir etki sağlamaktadır?
4- Diller arası düzenek değişikliğinin yanında her iki kültürün enstrümanlarının kullanımı söz konusu mudur? Varsa, katkısı nedir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, Türk kökenli Alman rap müziği yapan dört sanatçı (Cartel, Ufo631, Chefket ve Mero) eserlerinde düzenek değiştirme yapısını, iki dil arasında düzenek değişimi yaparken gerçekleştirilen kültürel kod aktarımlarını ve Türk kültüründe yer alan enstrümanların rap müziğine entegrasyonunu dilbilimsel bir zeminde çözümlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi (Sak vd., 2021) benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen metinleri Cartel, Ufo361, Chefket ve Mero'nun seslendirdikleri dijital platformda en çok dinlenen rap parçaları oluşturmaktadır. Ayrıca Cartel rap müziği akımın öncüsü, Chefket Freestyle yaklaşımı ile sokak müziği kültürünü trap ritimleri ile harmanlayan, Mero Almanya'da doğup büyüyen ve rap dünyasına katılan sanatçılardan birisi olması ve de Ufo361 (Ufuk Bayraktar) Almanya'da doğmuş (Berlin-Kreuzberg eski posta kodu: 36-61) cloud ve rap türlerinin ana akım olarak yer almasını sağlayan Türk kökenli Alman rapçi ve prodüktörü olması nedeniyle araştırmaya konu olmuşlardır. Bu çalışma, düzenek değiştirme sürecinde yer alan Almanca ve Türkçe dillerinin kullanım alanlarıyla sınırlandırılmıştır. Diğer dillerdeki değişimler araştırmanın kapsamı dışındadır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, nitel yaklaşımla doküman analizine dayanmaktadır. Veri toplama aracı olarak şarkı sözleri, resmi müzik platformları kullanılmıştır. Betimsel

ve dilbilimsel bakış açısıyla içerik analizinde düzenek değiştirme, dolgu sözcükleri ve duraksama yerleri Poplack (1980), Jacobson (2010) ve Gumperz (1982) tarafından geliştirilen düzenek değiştirme (Code-Switching) teorik kategorilerine göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca Grice (1975) ve Searle'ün (1979) dolaylı ve boşluk bırakılarak düzanlama (Lokution) verilen örtük anlamlar yaklaşımı da buradaki incelemede temel alınmıştır.

2.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırma evrenini Almanya'da yaşayan Türk kökenli Almanca ve Türkçe bilen çift dilli rap sanatçılarının tümü oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem doğrultusunda evren içerisinden kültürel sentez, kronolojik açıdan verebilmek adına YouTube, Spotify gibi sosyal platformlarda en çok dinlenen 4 odak grup, tarihte ilk çıkışı yapan Cartel, modern rap öncüsü Ufo361, çift dili birbiriyle uyum içerisinde ve de hızlı kullanan Mero ve kültürlerarası geçişleri parçalarında yansıtan Chefket kriterlere dayalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Sanatçıların seslendirdikleri parçaların sözleri Spotify, Youtube veya arama motorlarına girilen "şarkı sözleri, Cartel rap müziği sözleri vb." gibi aramalardan elde edilen müzik veri tabanlarından ham metinler olarak elde edilmiştir.

Parçaların ses kayıtları, düzenek değiştirme esnasında ses bilgisi (Phonetik) vurgulamaları, parçalarını söylerken gerçekleştirdikleri duraksamaları tespit edebilmek amacıyla birçok kez dinlenmiş ve seslendirilen parçalarla ilgili araştırmacılar tarafından notlar alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Elde edilen veriler 1-Düzenek değiştirme, 2-Dolgu sözcükleri veya duraksama, 3- Morfolojik yaklaşımla ses uyumu ve 4. Türk enstrümanlarının parçalar içinde uygun yerlerde kullanımı şeklinde dört ana kategoriye ayrılarak kodlanmıştır. Şarkıların içinde yer alan sözler Poplack (1980) ve Gumpertz'in (1982) cümleler arası ve cümle içi gerçekleştirilen dil düzeneklerinin değişimi kriterlerine göre incelenmiştir. Gap, yani şarkılarını icra ederken verdikleri ritim boşluklarının ve geçiş ünlemlerinin işlevleri ele alınmıştır. Son olarak, rap müziğinin ritim veya davul makinesi (drum machine), yani perküsyon sesi; örnekleyici (Sampler), eski parçalardan kesitler alan yazılım; plaklar (Turntable), yani plakların çizilerek ritim döngülerinin (loop) oluşturulması; ve sentezleyici (Synthesizer), yani tuşlu elektronik müzik aleti enstrümanlarının kullanımının yanında kullanılan

Türk kültürüne ait müzik enstrümanlarının harmanlanması ele alınıp yorumlanmıştır.

2.5. Aktarılabilirlik ve İnanırlık

Şarkı sözlerinden alınan düzenek değiştirme, duraksama yerleri ve dolgu sözcükleri örnekleri parçalardan doğrudan alınmış ve tablolar şeklinde verilerek çalışmanın aktarılabilirliği sağlanmıştır. Şarkı sözlerindeki düzenek değişimleri, düzenek değişimi sürecinde verilen es'ler, Almanca'da yer alan patlak seslerin Türk dilindeki seslerle uyumu, dilbilim çalışmaları gerçekleştirilen uzmanlardan görüş alarak incelenmiştir. Verilen geri dönütler sonucunda kimi bulgularda revizyona gidilmiş ve tekrar düzenlenmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1'de sanatçılar ve incelenen eseri verildikten sonra düzenek değiştirme türü, şarkı sözlerinden alınan örneğe göre tespit edilmiştir. İncelenen şarkılar sırasıyla: "Cartel", Wir sind Kral", "Köylü Boy", "Olabilir" ve "Ya Hero Ya Mero"dur.

Tablo 1: *Düzenek Değiştirme Türleri*

Grup (Sanatçı) ve Şarkı adı	**Düzenek Değiştirme Türü**	**Lirikten Örnekler**	**Yorum**
Cartel "Cartel" (1995) (1) ve "Araba var mı" (1995)	Cümleler arası düzenek değiştirme	"Ben çıkıyorum m. Ali şebekemden kork/einer für alle und alle für ein"(spotify-3.32sn) "Araba var mı?/ Galiba yok/Was ist hier los?" (Youtube-3.38 sn)	Türk dilinin ağır bastığı Cartel parçasında birden Alman diline geçilir ve cümleler her iki dilde bir bütün hâlindedir.
Ufo361&Ezhel "Wir sind Kral" (2019)	Cümle içi düzenek değiştirme	'Deine Bitch sagt: Ufo, lütfen kal' / Ich sag': 'Kein Problem, ja, ich bleib"(Spotify-1.25sn) "Burada derler "Sackgasse""(Spotify-	"Wir sind Kral" başlığında da olduğu gibi akışın duygu yüklü kısmında Alman dilindeki

		031sn)	ifadeye Türkçe "Lütfen kal" ile devam edilir. Cümlenin yapısı aynı gibi görünse de sanatçıların iki kimliği tek bir cümlede kendini gösterir.
Chefket "Köylü Boy" (2024)	Cümle içi düzenek değiştirme	"Kanka veya Brudi diyenlerin hepsi foni" (0.38sn-0.53sn)	Örnek cümlede Alman dilinde de kullanılan "Brudi (Bruder)" sözcüğü yine Türkçe dilbilgisi kurallarına göre kurulmuş cümlede yerini alır.
Mero "Olabilir"	Cümleler arası düzenek değiştirme	"Ama kimse bana söz veremez/Also bedank dich bei Gott"	İlk dört dörtlük Türkçe ilerlerken beşinci dörtlük Almanca olarak başlar. Burada karşı tarafa seslenmek adına ortak dil kullanıldığı söylenebilir.
	Cümle içi düzenek değiştirme	"Ja, Tamam, meine Roli ist am Glänzen"	Bu örnekte "Tamam" ünlemi Almanca dilbilgisi kurallarına

			göre söylenmiş cümlenin içine yerleştirilmiştir. Türkçede günlük söylemlerde yer alan bu tür ünlemler Alman dili içine entegre edilerek bir melez dil elde edilir.
Mero "Ya Hero Ya Mero"	Cümle içi düzenek değiştirme	"Gib mir Para, es, will die Millen, ja" (1.35sn)	Bu örnekte yine göçün ana nedenlerinden olan iş bulma ve para kazanma motivasyonunun Almanca kurulan cümle içerisinde "Para" diyerek Türk dilinde yer alması, göç eden toplumun duygularını barındırdığı söylenebilir.

Tablo 1'de sanatçılar "Lütfen kal", "Heimat" gibi cümle içi düzenekleri değiştirerek aslında her iki kültürün bir parçası olduklarını, her iki kültürü de dışlamadan harmanladıklarını ve böylelikle kültürel kimliklerini de yeniden şekillendirdikleri söylenebilir.

Alman dilinde yazılan dizelerde daha çok lüks yaşam, araba, araba marka isimleri veya rap terimleri, arzulanan yaşamlarda abartı "Ihr seid Bauern, wir sind Kral, das sind Facts" ("Wir sind Kral"-1.10sn) veya ulaşılmış imkanlar: "Ich habe jetzt Erfolg, egal, was sein soll, ich bleibe immer noch derselbe, weißt du? Machen Leute auf Reichtum" (Mero-"Olabilir") yer alırken duygu yüklü dizeler, aile bağları, sorunlarını dile getirme Türkçe dizelerde yer alır. Bu cümleler arası geçişlerde özenilen hayat veya bir başka ülkede olmanın

getirdiği kimlik problemleri Alman dilinde, öfke, kırılganlık, yalnızlık gibi duygu yüklü konular ise Türk dilinde kendini bulmaktadır. Bu cümle içi veya cümleler arası geçişler şarkıların akıcılığına (Flow) ve ritmine (Rhytm) olumlu etki ettiğini ve kendine özgü rap tarzı müzikte yeni bir akım başlattığı görülmektedir.

Bu Türk kökenli Alman rapçiler, aslında Alman dilini konuşan ve Türk dilini konuşan ülkeler arasında, her ne kadar kendi kimliklerini tam olarak özümseyememişler ve bunu eserlerinde sokak jargonu ile yansıtıyorlarsa da her iki kültür arasında köprüler kurarken söylemler arasında oluşan duraksama yerlerini, ritmi ve akışı yakalamak adına aynı zamanda sokak jargonunu eserlerine yansıtabilmek adına söylemler arası boşlukları dolduran ünlemlerden ve dolgu sözcüklerinden yararlanmaktadırlar. Dolgu sözcüklerine Türkçede "şey, yani, aslında, di mi" gibi sözcükler sıralanabilir. Almancada "doch, halt, ja, mal" gibi sayısız sözcük mevcuttur ve her iki dilde de konuşmanın akışına ve uyumuna hizmet ederler; kendi başlarına genellikle bir anlam ifade etmezler.

Tablo 2: *Dolgu Sözcükleri ve Gap'lara Örnekler*

Sanatçı	**Şarkı**	**Öğe**	**Öğe Türü**	**İşlevi**
Ufo361/Ezhel	Wir sind Kral	Tamam, eyvallah, tamam (0.18sn)	Tamam, eyvallah	Anlamlandırma dinleyiciye bırakılır.
Ufo361/Ezhel	Wir sind Kral	"Wir sind Future, Dicka, ihr seid nur Past (ja)"(1.12sn)	ja	Almancada "evet" veya "kesinlikle" anlamına gelen bu sözcükler, trap ritimlerinde satır sonlarındaki boşluğu doldurur. Dinleyicinin söylenen sözü onaylamasını sağlayan bir ritim ögesidir.
Mero	Baller	"Mero, ey , ey, ey, Mermi	ey	Anlatılamayan "ey, ey"

	los	Flow”(022sn)		ifadeleri ile anlatılmaya çalışılır.
Mero	Baller los	“Meine City, ya habib, also geh weg (pah, pah, pah, pah, wouh)” (0.45sn)	Habib,	Göçmen mahallelerinde farklı kültürlerin kaynaşmasıyla Almancaya giren Habib gibi sözcükler; "hadi", "yürü" veya "canım" anlamında satır başlarındaki boşlukları veya “Habib” diyerek doldurmak için agresif veya melodik bir ritimle kullanılır.
Mero	Baller los	“Man, ich hab's euch gesagt, Alder”(1.12sn)	Man	Dinleyiciye seslenirken es verilir ve boşluğu kendisi doldurması beklenir.
Mero	Ya Hero ya Mero	“Der neben mir ist, also geh, geh, geh” (0.55sn)	Also	“Geh” fiilinin tekrarı ile anlatılmak istenen duygusal bağlamda dile getirilmeye çalışılır.
Ufo361/Ezhel	Wir sind Kral	“Ich bin der Champ hier, als wäre ich Vettel	skrrrt	Trap kültüründe bu tür sesler silah

		(skrrt)"(1.23sn)		veya araba lastiği seslerine karşılık gelir. Bu tür sözcükler, yansıma sesleri şarkının bittiği veya ritmin ağırlıklı olduğu yerlerde "gap" söylemlerarası boşlukları doldurur.

Alman dili dil yapısı itibarıyla sert ünsüzlerin sıkça kullanıldığı bir dildir. Rapçiler Tablo 2'de de görülebileceği gibi aralara Türkçe sesli harflerin ağırlıklı olarak yer aldığı dolgu kelimelerini yorumlarının içine katarak melodik bir akış, yani Flow elde ederler. Rap parçalarında birinci çoğul şahsın sıkça kullanımı Kreuzberg gençliğinin içinde bulunduğu sınırlarını aşar ve kendisini dışlanmış, hor görülmüş her kim varsa bu sesi çıkan grubun içerisine dahil edilir ve yalnızlıktan kurtulur. Bu rap parçalarının "biz" yaklaşımının bu eserlerin müzik dünyasında ve gençler arasında daha hızlı kabulüne katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca kullanılan dolgu sözcükleri de bu kelimeleri duyan gençlere: "Bak, aynı alt kültüre aitiz" duygusunu verir. Ayrıca iki dilli rap yapan bu sanatçılar, düzenek değiştirme sürecinde oluşan o az biraz duraklamayı brrr, şkrrrt, ja, ja gibi dolgu sözcükleri ile kapatırlar. Bu duraksamalarda ve geçişlerde gösterilen davranışlar ve ünlemler ile müziğin temposunun aynı kalması ve akışın engellenmemesi sağlanır.
Bu incelemelerin sonunda denebilir ki cümle içi, cümleler arası, söylemler arası verilen duraklamalarda ve boşlukları dolduran ünlemlerde üçüncü veya dördüncü kuşak kendilerini ne tam olarak Türk ne de tam olarak Alman hissetmekte, kendilerine özgü bir üçüncü alan oluşturmakta ve bu duygu durumlarını da şarkılarla ifade ederek her iki toplumda da kendilerine has bir yer edinmektedirler.

Tablo 3: *Ritim ve Akış*

Rap Sanatçısı	Rap Parçası	Satır 1 (Kafiye)	Satır 2 (Kafiye)	Eşleşme	Yorum
Cartel	Cartel	"…wer auch ihr immer	"…erci e ve vinayi *şebeke*"	Seit / şebeke	Alman ile Türk dili arasındaki

		seit"			sert ünsüzler ritmik bir durak oluşturur.
Trettmann, Gringo, Ufo361, Gzuz	Standard	"…rechts *Sabrina*"	"…süß wie *Baklava*"	Sabrina/ Baklava	"Sabrina" ile "Baklava" kelimelerinde yer alan [a] sesi burada kafiye görevindedir.
Mero	Olabilir	"…weil ich keine Zeit *hab*"	"…herşey, bak o*lanlara*"	Hab/lanlara	Burada da ses uyumunu elde etmek için "hab" ile "olanlara" cümle sonunda yer verilir. Böylelikle müzikteki akış sağlanır.

Rap müziğinde sanatçıların oluşturduğu bölümler, her iki dildeki kelimelerin birbirini ritim anlamında tamamladığı yerlerdir. Tablo 3'de de yer aldığı gibi burada her iki dil arasındaki kafiyeye, uyuma dikkat edilmelidir. Adı geçen sanatçılar, kafiyeye dikkat ederken iki teknik özelliğe de ağırlık verirler. Bunlar, kullanılan sözcüklerin anlamları farklı bile olsa kafiye ile morfolojik yapının parçaların içinde kullanılmasıdır. Her iki dildeki morfolojik yapının karşılıklı olarak dillere aktarılması aynı zamanda kullanılan dillere belli bir esneklik getirmektedir. Söz yazarları tarafından yazılan bu metinlerde Türkçenin eklemli diller grubundan olması özelliği ile Almanca kelimelerin sonlarına getirildiğinde yapay ama ritmi bozmayan ritimler elde edilmesini sağlar.

Rap parçalarından birisi olan "Standard" parçasında "Baklava" gibi geleneksel Türk mutfağı tatları metafor olarak kullanılırken, sanatçılar Almancanın dil yapısı içerisine Türkçe bir sözcük yerleştirerek Almanca-Türkçe olan bir dil düzeneği oluştururlar. Yine sanatçı "Wir sind Kral" derken aslında her iki kültürün arasına sıkışmış bir gençliğin kimlik arayışını ve egemenliğini dile getirir. Rap müziğinde "kick", bas davuldan gelen ses ile "snare", keskin ve tiz trampet vuruşu olan bu davullar rap müziğinin en temel iki vurmalı çalgısıdır. "Cartel" parçasında bu kick ve snare'in ve de

söz uyumunun etkisi net bir şekilde görülebilmektedir. "Punchline" denilen satırda amaç dinleyiciyi vurucu bir sözcükle şaşırtmaktır. Bu sağlanan etki dinleyici de anlık bir şaşkınlığa neden olabilmekte ve akışı bozmamaktadır.

Türk kökenli Alman rapçilerin icra ettiği rap müziğinde davullar, gitarlar, bas, piyano gibi enstrümanların yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir. Adı geçen sanatçıların Türk kültüründe yer alan enstrümanları geleneksel rap müziği enstrümanlarıyla harmanlamaları Alman ve Türk kültürünün birbirine melezlenmesine yol açtığı düşünülmektedir. Almanya'daki rap sanatçıları duyguları anlatabilmek ya da eserlerinin gereksinimine göre hareketli parçaları oluşturabilmek için geleneksel ney, ut, kanun gibi Türk enstrümanlarını kullandığı görülmektedir. Bağlama ve neyin Cartel grubunda, ut gibi yaylı enstrümanların Mero'da, zaman zaman ney veya kanunun da Ufo36'da kullanıldığı örneklerden bir kaçıdır. Örneğin "Olabilir" parçasında bağlama ve keman yer almaktadır. Bağlama ve keman rap şarkısının başında yer alır. Beat üzerinde verilen melodi söylenen şarkı boyunca kesintisiz devam eder. Cartel'in "Cartel" parçasında yine parçaya doğrudan sert bir bağlama rifi ile giriş yapılmaktadır. "Wir sind Kral" parçasında ilk 15 saniyesinde ut veya kanun ve hüzün duygusunu veren ney veya kaval benzeri üflemeli çalgıların yer aldığı görülmektedir. Melodi arka planda sürekli çalarken davul sesi ön plana çıkmaya başlar, perküsyon durduğunda ise Türk çalgı ezgilerinin tekrar ön plana çıktığı görülür.

Ufo361 vd. "Standart" parçalarında dijitalleştirilmiş kemanlar ve flütlere ya da neye benzeyen enstrümanlar kullanırlar. Şarkının başında ve sonunda ve nakarat bölümlerinde Anadolu tınılarının ağırlık kazandığı söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Almanya'ya gerçekleştirilen göç hareketlerinin ve çok kültürlü (multikulturel) yaşamın estetik bir dışavurumu olan çift dilli icra edilen Türk-Alman Rap sentezi müziği dilbilimsel, sosyolojik ve kullanılan enstrümanlar boyutlarıyla incelenmiştir. İncelenen veriler sonucunda Cartel ile 1990'lı yıllarda başlayan bir protest müziği ve varoluş savaşının söz konusu olduğu, Chefket, Ufo361 ve Mero ile bu kimlik arayışının eserlerinde daha da netleştiğini ve yaygınlaştığını göstermektedir.

Her dört sanatçının seslendirdikleri şarkı sözlerinde cümle içi, cümleler arası düzenek değiştirme, dilsel ve sözel davranışları sıradan bir dil tercihi gibi görünmemektedir. Çift dilli rap sanatçıları, Alman dilindeki ve Türk dilindeki dilbilgisine dayalı kuralları uyum içerisinde esnetmektedir. Her iki dilin kullanımı (bilingual) bu düzenek değiştirerek iletişim kuran bireylerin zihinsel ve aslında kültürel esnekliğini yansıtan zaman içerisinde oluşmuş bir dil stratejisidir. Şarkı sözleri içerisinde gerçekleştirilen düzenek değiştirmelerin belli konular söz konusu olduğunda daha yoğun olarak

ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar, göçle birlikte gelen travmalar, getto yaşamı (Kreuzberg-Berlin örneğinde), teknik jargon ve lüks yaşam unsurları çoğunlukla Alman dilinde dile getirilmiştir. Türk dilinin kullanımı söz konusu olduğunda ise kadere boyun eğme, aile bağları, hayatı sorgulama ve duygulu anlarda hisler temaları altında ortaya çıkmaktadır.

Parçalarda yer alan duraksamalar ve dolgu sözcükleri, oluşan sokak jargonunun sadece göç eden ailelerin üçüncü ve dördüncü kuşakları arasında kalmadığını, Alman gençlik kültürünü de etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Alman dilindeki perküsyon gibi kullanılan sert ünsüzlerin yan yana ve sıklıkla kullanımı ile Türk dilinin sondan eklemeli ve şarkı içerisinde akışı sağlayan ünlü seslerin yoğunluğu, rap müziğinin ritim ve akış bütünlüğüne bu çift dilliliğin katkı sağladığı ve bu rap türünün toplumlar tarafından kabulünü artırdığı söylenebilir.

Üçüncü ve dördüncü kuşakların kendilerine bir üçüncü kültürel alan oluşturdukları görülmektedir. Bu üçüncü alanda gençler kendilerini ne tam olarak Türk ne de tam olarak Alman olarak ifade edebilmektedirler (Yletyinen, 2004). Gençlerin oluşturdukları bu üçüncü alanda hem Türk kültürünü hem de Alman kültürünü yaşatmaya çalışırken (Üstün, 2025) bir melez kültür oluşturduğu söylenebilir. Bu her iki kültürü de içinde barındıran bir üçüncü kültürel kimlik alanı oluşmuştur. Rap müziği de bu süreçte bu özel kimliğin sesi haline gelmiş ve her iki kültür arasında bir köprü görevi görmüş ve halen görmektedir. Bu alanda yapılacak rap müziğinin Alman gençleri üzerindeki etkisinin araştırılması ve özellikle düzenek değiştirme olgusunun sadece dil boyutunda olmadığı, enstrümanlar arası da geçişlerin söz konusu olduğu görülmüştür. Bu alanda hece vurgularına göre hangi enstrümanların hangi durumlarda kullanıldığı özellikle müzikolojik açıdan incelenmesinin alana ayrı ve önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Alvarez-Cáccamo, C. (1999). From switching code to code-switching: Toward a reconceptualization of communicative codes. In Peter Auer (Hrsg.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* . Routledge, 29–48.

Backus, A. (1996). Two in one: Bilingual speech of Turkisch immigrants in the Netherlands. [Doctoral Thesis, Tilburg University]. Tilburg University Press.

Bhabha K. H. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Boeschoten, H. & Verhoeven, L. (1985). Integration niederländischer lexikalischer Elemente ins Türkische. Sprachmischung bei

Immigranten der ersten und zweiten Generation. *Linguistische Berichte 9*, 347-364.

Byrd, R. B. (2015). Stylized Turkish German as the resistance vernacular of German hip-hop. In J. Williams (Hrsg.), *The Cambridge companion to hip hop*. Cambridge University Press.

Çetinoğlu, Ö. (2016). A Turkish-German code-switching corpus. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, 4215-4220.

Dirim, İ. & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken-über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland.* Berlin: de Gruyter.

Grice, H. P. (1975). *"Logic and conversation."* In Cole, P. and Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*, Academic Press, 41–58.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Gümüşoğlu, T. (2010). *Sprachkontakt und deutsch-türkisches Code-Switching. Eine soziolinguistische Untersuchung mündlicher Kommunikation türkischer MigrantInnen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Herkenrath, A. (2012). Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish–German children's language. *International Journal of Bilingualism*, *16*(3), 287-314.

Karasu, G. (2017). Die Funktionen des Code-Switching im DaF-Bereich mit den Migrantenkindern, *Turkish Studies 12/6*, 515-534. https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=11425

Milroy, L. & Muysken, P. (1995). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Munukka, P. (2006). *Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht* (Masterarbeit, Universität Jyväskylä). https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11491/URN_NBN_fi_jyu-2006602.pdf

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching[1]. *Linguistics*, *18*(7-8), 581-618. https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581

Poplack, S. (2004). Code-Switching. In: (Hrsg.:Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier,K.J.) *Sociolinguistics. An International Handbook of language society (Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (2. Edition)*. Berlin/New York: de Gruyter, S.589-596.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227–250. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech Acts* (pp. 59-82). Academic Press.

Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press.

Tekinay, A. (1982). Kontrastive Vorarbeiten für den Deutschunterricht mit Türken. In: *Deutsch lernen 4*, 55-71.

Üstün, E. (2025). Code-switching im deutschen Rap: Eine Analyse türkischer Sprachelemente in ausgewählten Texten. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (54), 33–62.

Yletyinen, H. (2004). *The functions of code-switching in EFL classroom discourse* (Masterarbeit, Universität Jyväskylä). https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7407/G0000707.pdf

DISKOGRAPHIE

Cartel. (1995). *Araba Yok* [Lied]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bO49CsFmedo

Cartel. (1995). *Cartel* [Lied]. Spotify. https://open.spotify.com

Chefket. (2024). *Köylü Boy* [Lied]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=T8bGiDUhWq0

Mero. (2018). *Ya Hero Ya Mero* [Musikvideo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jWxmANA-M_c

Mero. (2024). *Olabilir* [Musikvideo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LlXdn6ASV3w

Ufo361, & Ezhel. (2022). *Wir sind Kral* [Lied]. Spotify. https://open.spotify.com/intl-tr/track/1kqisZJZBOoI3bwhhuPT7m

DEDİĞİ SULTAN MENAKIPNAMESİ'NDE İNTİHAL BEYİTLER

Ali IŞIK
Araştırmacı-Yazar
0009-0000-4016-1042
baskuyulu@gmail.com

1. GİRİŞ

İntihal, "Bir eseri kısmen veya tamamen kendisine mal etme, söz ve yazı hırsızlığı, eser çalma, edebî ve fikrî hırsızlık" (Doğan 2020: I/1063) demektir. Daha ziyade, 'şair geçinen'lerin, başkasına ait bir şiiri, bir beyit veya dizeyi kendisinin gibi gösterme 'hastalığı'na bu ad verilir (Karataş 2001: 215).

Divan şiirinin başlangıcı kabul edilen XIII. yüzyılın sonlarından, miadını doldurduğu dönemlere, XX. yüzyılın başlarına kadar intihal meselesi, hemen her asırda hem şairlerin hem de dönemin edebiyat araştırmacıları sayılabilecek tezkire yazarlarının gündeminde olmuştur. Kimi zaman şairler birbirlerini şiir hırsızlığıyla itham etmiş, kimi zaman da tezkire yazarları eserlerine aldıkları şairlerin intihal iddialarına yer vermiştir. Divan şiirinin her evresine eleştiriler, suçlamalar, savunmalar, nasihatler ve beddualarla gündemde olan intihal, yalnızca edebî bir tartışma konusu değil, aynı zamanda şairlerin itibarı, özgünlüğü ve edebî kimliğiyle doğrudan ilişkili bir mesele olarak edebiyat dünyasının merkezinde yer almıştır (Kırlı 2025: 23).

İntihal vakalarına hiç umulmadık metinlerde dahi rastlanabilmektedir. Umulmadık metinlerden kastımız dinî-tasavvufî metinlerdir. Zira hak, hukuk ve de kul hakkını en iyi bildiği kabul edilen kişilerin yaptığı intihaller daha bir düşündürücü, daha bir şaşkınlık uyandırıcı olmaktadır. Aşağıda söz konusu edeceğimiz bir tasavvuf büyüğünün menakıpnamesi de bu kabil metinlerdendir.

2. DEDİĞİ SULTAN VE MENAKIPNAMESİ

Dediği Sultan hakkındaki bilgiler *Menakıpname*sine dayanmaktadır. Menakıpnameye göre Dediği Sultan, Ahmet Yesevi soyundandır. Yurdu da Türkistan'dır. Horasan'da Ahmet Yesevi neslinden ve cümlenin sevgilisi bir Şah oğulları vardır. Birinin neslinden Dediği Sultan, birinin neslinden de Hacı Bektaş Veli (ö. 669/1271 [?]) gelir. Hacı Bektaş Veli ve Dediği Sultan amca çocuklarıdır.

Dediği Sultan bir gün asasını havaya atıp erenlerine bizden selam söyle, diyerek Anadolu'ya gönderir. O, asasının düştüğü yeri kendisine yurt edinecektir. Asa Ilgın yakınlarına düşer. Anadolu'ya gelirken Turgut[1] ve

[1] Turgutoğulları adlı Türkmen aşiretinin beyi.

Bayburt adlı iki kardeş ona yoldaş olurlar. Dediği Sultan, Turgut ve Bayburt'u Anadolu'ya gönderip kendisi hacca gider. Hac dönüşü Hacı İbrahim Sultan'a[2] biat eder. Zamanla Beyşehir'e oradan da Beyşehir yakınındaki Melengürit Dağı'na gelir ve bir süre burada kalır.

Bir gün (sebebi Menakıpname'de belirtilmemiştir) Seyit Harun Veli[3] Dediği Sultan'ı öldürmek maksadıyla bir ok atar. Dediği, bu oku eliyle yakalayıp gerisin geri Seyit Harun'a gönderir. Ok, Seyit Harun'a isabet eder ve onu öldürür. Dediği Sultan, Seyit Harun'un cenaze namazını kılmaya Seydişehir'e gider. Dediği, imamete geçtiğinde babasının ölümünden Dediği'yi sorumlu tutan Seyit Harun'un kızının, arkasından attığı yumruk Dediği'nin burnuna gelir. Dediği, burnundan akan kırk damla kanı başına sürer. Bundan dolayı başlığı (tacı) kızıl, beş parmağının izinden dolayı da beş terkli (dilimli) olur. Seyit Harun Veli'yi Seydişehir'e defnederler. Bu vesileyle orada toplanan bütün erenler istişareyle Dediği'ye sultanlık verirler.

Bir gün Hz. Mevlâna Dediği Sultan'a mektup yazarak onu Konya'ya davet eder. Fakat Dediği Sultan Hz. Âdem, Hz. İsa ve Hz. Musa ile Hz. Muhammed'in hayatlarından misaller zikrederek inzivada kalmayı şehirde oturmaya tercih eder.

Bir gün Sultan yerden yükselerek yeryüzünü seyre başlar. Ardından sema ederek Ilgın yakınlarına gelir. Buradaki halifesi Handan Sultan'ın arzusuyla buraya yerleşmeye karar verir. Handan Sultan ona yurt tutacağı yeri gösterir. Yerleştikleri dağın kenarında Dediği Sultan asasını yere vurarak Ilgın kaplıcasını yeryüzüyle buluşturur. Bu arada Horasan'da iken attığı asasını da burada bulur ve "Demir Ağacı" diye isimlendirip mezarının da burada olacağını belirtir.

Sultan Keykubat ailesinden Kadıncık Ana bir gün Ilgın taraflarına yolculuğa çıkar. Sultan'ın yaşadığı topraklara geldiklerinde altındaki katır bir türlü hareket etmez. Bunun sebebini öğrenmek için etrafa adamlar gönderir. Meğerse Dediği Sultan da yakınlarında yatmış, istirahat etmektedir. Abdallardan birisi bunu görür. Kadıncık Ana, Dediği Sultan'ın yanına gitmek isterse de durum Dediği'ye malum olur.

Günümüzdeki türbenin temellerini çizgiyle işaret ettikten sonra gözden kaybolur. Kadıncık Ana da oraya mimar göndererek türbeyi yaptırır. Sultan Dediği bir müddet sonra türbeye gelir, etrafına toplanan geyiklerin sütünden oraya gelenlere ziyafetler vermeğe başlar.

---

[2] Hacı İbrahim Sultan (Hacı İbrahim Sultan Veli el-Marufi): 13. yüzyılda yaşamış bir sufi. Türkistan'daki Belh şehrinden Akşehir'e geldiği düşünülen Hacı İbrahim Sultan Yesevilik yoluna mensup bulunmaktaydı.

[3] Seyit Harun Veli (ö. 720/1320): Seydişehir'in kurucusu, mutasavvıf.

Burada Dediği Sultan evlenir. Mahmut Padişah adı verilecek çocuğu dünyaya gelmeden Hicretin 550. senesinde (1155-56) (!) vefat eder ve Kadıncık Ana'nın inşa ettirdiği türbesine defnedilir (Işık 2025: 86-91).

Bizim incelediğimiz *Dediği Sultan Menakıpnamesi*, tek nüsha olarak Konyalı araştırmacı-koleksiyoner A. Sefa Odabaşı (1929-2004)'nın özel kütüphanesinde idi. Odabaşı, bilahare menakıpnameyi hem tıpkı basım hem de çevriyazıyla yayımlamıştır (Odabaşı, 1998). Daha sonra Prof. Dr. Ahmet Taşğın *Menakıpname*'yi oldukça ayrıntılı bir biçimde inceleyip kitap olarak yayımlamıştır (Taşğın, 2013). Biz de, aslında türbesinin bulunduğu Beykonak (Tekke)'ın bir döneminin tarihini ele aldığımız çalışmamızda Dediği Sultan ve *Menakıpname*'sini görmemezlikten gelemezdik. Bu sebeple Odabaşı'nın yayımladığı tıpkıbasım, kendisinden ve Prof. Dr. Taşğın'dan sonra bir kez de tarafımızdan okunmuştur.

Konyalı Seyit Mustafa Rüştü tarafından 06 Mayıs 1861 tarihinde harekeli nesih hattıyla istinsah edilen mezkûr nüsha otuz sekiz varaktan oluşmakta, ilk ve son varaklar hariç, diğer varaklarda on üçer mısra yer almaktadır (ilk varak on, son varak beş mısradır). Mesnevi nazım türünde 483 beyitten oluşan manzume, aruzun Remel Bahri'nin "fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün" kalıbıyla yazılmıştır. Metinde oldukça çok vezin, kafiye ve imla hataları bulunmaktadır.

Kaleme alınış tarihi belli olmayan *Dediği Sultan Menakıpnamesi*'nde menakıpnamenin kaleme alınması şöyle anlatılır:

Dediği Sultan, Rum'a geldiği vakit 350 budalası vardır. Bunların her birini bir diyara salar ve birer ocak sahibi olmalarını ister. Lakin Ömer Baba ile Mehmet Dede, Sultan'ın hizmetinde kalırlar. Öldüklerinde de Sultan'ın türbesine defnedilirler. Mehmet Dede Arapça, Ömer Baba Farsça bilir. Bu menakıbı altın hatla Arapça olarak yazarlar. Fakat 460 yıl sonra kitap çok eskiyip bazı yerleri de mahvolduğundan adı belli olmayan bir zat bu menakıpnameyi Türkçeye çevirir.

Metnindeki yazım hatalarının çokluğu, çeviren ve müstensihlerinin tahsil yetersizliğinden olsa gerektir. Bu yetersizlik zaten metinde de itiraf edilmiştir.

Dediği Sultan Menakıpnamesi'nin farklı bir nüshasından da M. Zeki Oral (1901-1962) söz eder. "Köyde tekkenişinler elinde" olan bu nüsha 484 beyittir ve harekeli nesihle yazılmış, meşin kaplanmış bir cönk hâlindedir. 0,20x0,14 metre ebadında samani aharlı kâğıt üzerine 7 Rebiyülevvel 1229'da [27 Şubat 1814] istinsah edilmiştir. 34 sahifedir. Her sahifesinde 15 satır vardır (Oral 1957: 17, 66. dipnot). Bu nüshayı ne yazık ki başka gören olmamıştır (Işık 2025: 15-16).

3. ÂŞIK PAŞA VE GARİBNÂME'Sİ

Âşık Paşa (ö. 733/1332), 670'te (1272) Kırşehir'de dünyaya geldi. Asıl adı Ali, mahlası Âşık'tır. "Paşa", "beşe" veya "başağa" diye adının sonuna eklenen lakap, babasının ilk oğlu olduğuna işaret etmektedir. Hayatı hakkındaki bilgiler, oğlu Elvan Çelebi'nin kaleme aldığı *Menâkıbü'l-kudsiyye fî menâsıbi'l-ünsiyye*'de anlatılanlara dayanmaktadır. Buna göre dedesi Ebü'l-Bekâ Şeyh Baba İlyas b. Ali, XIII. yüzyılda Horasan'dan Anadolu'ya gelerek Amasya'ya yerleşmiştir. Ebü'l-Vefâ Hârizmî'nin tarikatına bağlı bir şeyh olup müritlerine Babaî denmektedir. Halifesi Baba İshak'la beraber tarihlerde Baba Resul İsyanı olarak anılan ayaklanmayı başlatmıştır. Elvan Çelebi'nin *Menâkıb*'ına göre Baba İlyas bu isyanda yakalanıp Amasya Kalesi'ne kapatılmış, zindanda bulunduğu kırkıncı gün hücresinin duvarı yarılarak boz atı gelmiş ve Baba İlyas'ı alarak kaybolmuştur. Başka kaynaklarda ise isyan sırasında veya savaş alanında öldüğü veya idam edildiği şeklinde bazı rivayetler yer almaktadır.

Âşık Paşa'nın babası Muhlis Paşa, Baba İlyas'ın en küçük oğludur. *Menâkıb*'a göre, isyan sırasında henüz kundakta bir bebek olan Muhlis Paşa, ateşe verilen Çat köyünden Şerefeddin adlı birisi tarafından kurtarılmış, yedi yaşında Mısır'a götürülmüş, orada yedi yıl kaldıktan sonra tekrar Anadolu'ya dönmüştür. Anadolu'ya dönünce hapsedilen Muhlis Paşa'nın 1273 yılına kadar olan hayatı karanlıktır. Bu tarihte Konya'yı ele geçirmiş, fakat altı aylık bir hükümranlıktan sonra hâkimiyeti Karamanoğulları'na devretmiştir. Elvan Çelebi'nin naklettiği bu rivayete Taşköprizade ve Oruç Bey'le birlikte Şikârî'de de rastlanmaktadır. Bütün bu kaynaklardaki ifadelerden Muhlis Paşa'nın ilk Osmanlı Sultanı Osman Gazi zamanında hayatta olduğu anlaşılmaktadır.

Âşık Paşa önce Süleymân-ı Kırşehrî'den, daha sonra İlyas Paşa'nın halifelerinden Şeyh Osman'dan ders almaya başladı. Muhlis Paşa'nın vasiyeti üzerine Şeyh Osman, Âşık Paşa'yı kızı ile evlendirdi. Bir süre sonra Anadolu Valisi Timurtaş Paşa'nın veziri oldu. Bazı siyasî olaylara karıştığı için Mısır'a gitti. Amasya'ya geri dönerken Kırşehir'e geldiğinde hastalandı ve orada vefat etti (13 Safer 733/3 Kasım 1332). Kırşehir'de bulunan türbesi, kendisinin vasiyeti üzerine şehrin kuzeydoğusunda bir tepede yapılmış olup bir de kitabesi vardır. Türbenin halk tarafından kutsal sayılıp ziyaret edildiği hususunda bütün kaynaklar müttefiktir. Elvan Çelebi babasının dünya işlerine hiç karışmadığını, kendini bütünüyle tasavvufa vererek bir velî hayatı yaşadığını kaydeder. Şiirlerinde ve *Garibnâme*'sinde büyük ölçüde Yunus Emre ve Mevlâna tesiri hâkimdir (Kut 1991: 1-2).

Garibnâme, *Fakrnâme*, *Vasf-ı Hâl* ve *Hikâye* adlı mesnevilerinin yanı sıra *Kimya Risâlesi* ve *Risâle fî beyâni's-semâ* adlarında iki risalesi tespit edilen Âşık Paşa'nın en tanınmış eseri *Garibnâme*'sidir. 730 (1330) yılında kaleme

alınan 12.000 beyitlik bu mesnevi aruzun "fâilâtün fâilâtün fâilün" kalıbıyla yazılmış olup on bölümden meydana gelmiştir. Bazı nüshaların sonunda Âşık Paşa'nın gazelleri de vardır. Dinî, tasavvufî ve öğretici bir eser olan ve halkı eğitmek maksadıyla Türkçe olarak yazılan *Garibnâme*, Anadolu'da Türk tasavvuf edebiyatının en eski ve tesir dairesi çok geniş olmuş eserlerden biridir. Sade dili dolayısıyla eser asırlar boyunca çok geniş bir okuyucu zümresine hitap etmiştir. Bu sebeple kütüphanelerde pek çok nüshası bulunan *Garibnâme*'nin Türkiye'deki en iyi ve eski tarihli nüshaları Beyazıt Devlet (Nu. 3633) ile Süleymaniye kütüphanelerindeki (Lâleli, Nu. 1752) yazmalardır. Prof. Mundy nüshası olarak tanınan en eski tarihli Raif Yelkenci nüshasının ise günümüzde Londra'da Şark Dilleri Mektebi Kütüphanesi'ne intikal ettiği bilinmektedir (Kut 1991: 2).

4. DEDİĞİ SULTAN MENAKIPNAMESİ'NDE ÂŞIK PAŞA'NIN GARİBNAME'SİNDEN AŞIRILMIŞ BEYİTLER

Dediği Sultan Menakıpnamesi'ni okurken bir beyitte mürekkep dağılması sebebiyle okunamayan kelimeye düşündüğümüz karşılık için Google'a müracaat ettiğimizde bu beytin tıpkısı *Garibnâme*'de karşımıza çıkınca oldukça şaşırmıştık. Zira bu menakıpname bir tasavvuf büyüğüne dair, dinî sayılabilecek bir metin idi. Şaşkınlığımızı üzerimizden attıktan sonra tasavvuf yoluna dâhil olmuş yol erlerine nasihatlerin yer aldığı bölümün bütün beyitlerini teker teker *Garibnâme*'de taradığımızda on yedi beytin bire bir *Garibnâme*'de de yer aldığını hayretle gördük.

Dediği Sultan ve Âşık Paşa aynı meşrepten iki sufi idiler. *Garibnâme*'nin etki sahası göz önüne alındığında kimin kimden intihal ettiği sorusunun cevabı elbette gün gibi aşikardı. *Dediği Sultan Menakıpnamesi*'ni kaleme alan mürit, -kuvvetle muhtemel elinin altındaki- aynı meşrepten Âşık Paşa'nın *Garibnâmesi*'ni "mirî" kabul ederek bazı beyitlerini aşırmakta bir beis görmemişti.

Bu makalenin yazılmasına vesile olan aşırılmış beyitlerin daha kolay karşılaştırılması için bir tablo hâlinde nazarlarınıza sunuyoruz.

Dediği Sultan Menakıpnamesi'nde	*Garibnâme*'de
16 *Aç kulağın bir işit ey yol eri* *Eydeyim ol birliğe yunanları*[4]	261 *Aç kulagun bir işit iy yol eri* *Eydeyüm ol birlige bitenleri*
17 *Nice yüz bin kişiler geldiler* *Her birisi tutageldi bir hüner*[5]	266 *Niçe yüz bin dürlü kişi geldiler*

[4] Ey tarikat mensubu! Kulağını aç dinle de o birliğe yıkananları sana söyleyeyim.

[5] Nice yüz binlerce kişi geldi, her biri bir hüner gösterdi.

	Her birisi duta geldi bir hüner
18 *Yüz bin yirmi dörtsün enbiya* *Dört yüz kırk tabakat evliya*[6]	269 *Yüz bin ü yigirmi dört bin enbiya* *Dörd yüz ol kırk dörd tabakat-ı evliya* (Âşık Paşa 2000: 34)
19 *Birlik içre cümlesi bir cisimidi* *Cisim içinde cümlesi bir isimidi*[7]	270 *Birlik içre cümlesi bir cismidi* *Cism içinde bunca dürlü ismidi*
20 *Her birinin şekli bir ahvalleri* *Birlik içre bir gibiydi hâlleri*(?)[8] (Işık 2025: 19)	271 *Her birinün bir şekil ahvâlleri* *Birlik içre bikiküpdür*[9] *hâlleri*
21 *Baş gibi ve göz gibi kulak gibi* *Dil gibi el gibi ayak gibi*[10]	272 *Baş gibi vü göz gibi kulak gibi* *Dil gibi hem el gibi ayak gibi*
22 *Her birinin şekli bir yumuştadır* *İlla baksan her biri bir iştedir*[11]	273 *Her birisi bir şekil yumışdadur* *İlla baksan kamusı bir işdedür*
23 *Kim nice bir oldu cümle enbiya* *Nice geldi cümlesi bir manaya*[12]	275 *Kim niçe bir oldı cümle enbiyâ* *Niçe geldi değmesi bir ma'niye* (Âşık Paşa 2000: 35)
26 *Cümle halkın rızkı Hak'tandır velî*	9695 *Cümle halkun rızkı hak'dandur velî*

[6] Yüz yirmi dört bin peygamber, dört yüz kırk tabaka eren…
[7] Hepsi birlik içinde bir cisimdi, cümlesi cisim içinde bir isimdi.
[8] Kelime bozulmuş.
Her birinin şekil ve hâlleri birdi; hâlleri birlik içinde bir gibiydi.
[9] … *biriküpdür* (olmalı)
[10] Baş gibi, göz gibi, kulak gibi; dil gibi, el gibi, ayak gibi…
[11] Her birinin şekli bir buyruktadır (Allah'ın "Ol!" buyruğundadır); ancak baksan her biri bir iştedir.
[12] Ki bütün peygamberler nasıl bir oldu; cümlesi bir manaya nasıl geldi?

Kangı ilde kim olursa bir veli[13] (Işık 2025: 20)	*Kankı ilde kim olursa bir velî*
27 *Kamu ilden anda nimet çok olur* *Lezzeti bereketi artık çok olur*[14]	9696 *Kamu ilden anda ni'met çog olur* *Lezzeti vü berketi artug olur*
28 *Kangı ilden kim veliler gelir* *Ol ilin-de berekâtı götürülür*[15]	9697 *Kankı mülkden kim velîler eksile* *Berketi anun gerek kim götrile*
29 *Dünya oldukta bular olmasa gerek* *Bunların ahıdır göğe direk*[16]	9699 *Dünya oldukça bular olsa gerek* *Bunlarun âhı-durur göge direk*
30 *Evliyanın aşkı benzer güneşe* *Her gün altın taç urur bir başa*[17]	9700 *Evliyânun 'ışkı benzer güneşe* *Her gün altun tac urur her bir başa*
31 *Bi-diriğ her bir baya her miskine* *Medet nice ererler düşküne*[18] (Işık 2025: 21)	9701 *Bî-dirîg her baya vü her miskine* *Mescide vü zâviye her meskene*
32 *Evliyadan şol nefesler (?) gelir* *Bayı yohsul andan haz olur*[19]	9702 *Evliyâdan şol nefesler kim gelür* *Bay u yohsul cânı andan hazz alur*
34 *Evliyanın sırrı benzer toprağa* *Ol-sebeptendir rahmet yağa*[20]	9706 *Evliyânun sabrı benzer topraga*

[13] Bütün halkı rızkı Allah'tandır; ancak ki hangi memlekette bir veli olursa…
[14] [Erenlerin yaşadığı] yerdeki nimet [diğer] bütün memleketlerden çok olur; bereketi, lezzeti çok daha fazla olur.
[15] Erenler herhangi bir memleketten ayrıldığında o memleketin bereketi de kaldırılır.
[16] Dünya oldukça bunlar olmasa gerek[tir]; bunların ahı göğe [yükselen] sütun olur.
[17] Erenleri aşkı güneşe benzer, her gün bir başa altın taç vurur.
[18] Her bir zengin ve fakire esirgemeden verir; düşküne nasıl yardım ulaştırırlar.
[19] Şu nefesler renlerden gelir, zengin yoksul ondan haz alır.

	Kim gerek herdem ana rahmet yaga (Âşık Paşa 2000: 488)
35 *Evliyadan bize her zaman* *Çağırınca bize erer bi-güman*[21] (Işık 2025: 22)	9708 *Evliyâdan uşbu ni'met her zamân* *İrişüdur bize her dem bî-gümân* (Âşık Paşa 2000: 489)

5. SONUÇ

Sonuç olarak bu çalışma, kul hakkı bilincinin en yüksek düzeyde beklendiği dinî-tasavvufî metinlerde dahi intihale rastlanabileceğini "Dediği Sultan Menakıpnamesi" örneğiyle kanıtlamaktadır. Menakıpnameyi kaleme alan müridin, Âşık Paşa'nın *Garibnâme*'sinden 17 beyti birebir kendi metnine mal etmesi; edebî hırsızlığın yalnızca şairler arasında değil, tasavvuf çevrelerinde de gerçekleşebildiğini ve müelliflerin popüler dini eserleri kaynak göstermeksizin serbestçe kullandıklarını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Âşık Paşa (2000). *Garib-nâme 1/1, 1/2*, (haz. Prof. Dr. Kemal Yavuz), İstanbul (https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10669,garib-namepdf.pdf?0).

Doğan, D. M. (2020). *Osmanlıca Yazılışlı Doğan Büyük Türkçe Sözlük I-II*, Ankara: Yazar Yay. (6. Bs.)

Işık, A. (2025). *Dediği Sultan Yurdu Beykonak (Tekke) 1831-1845*, Konya: Çizgi Kitabevi Yay.

Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: YediGeceKitapları.

Kırlı Mutlu, S. (2025). Yâran Lokmasına Tamah Etmek Divan Şiirinde İntihal, *Türk Edebiyatı*, İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı, C LIII, S 624, s. 23-31.

Kut, G. (1991). Âşık Paşa, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C IV, s. 1-3.

Odabaşı, A. S. (1998). Didiği Sultan Menakıbnamesi'nin Konyalı Seyyid Mustafa Rüşdi Tarafından Yapılan Manzum Tercümesi, *KTO İpek Yolu Dergisi, Konya I*, (ed. Yusuf Küçükdağ), s. 365-403.

[20] Erenlerin sırrı toprağa benzer, o sebeple rahmet yağar.
[21] Şüphesiz erenlerden [bu nimet] bize her zaman [onlar] dileyince bize erişir.

Oral, M. Z. (1957), *Turgut Oğulları, Eserleri-Vakfiyeleri*, VD, S III, (Ayrı Basım), Ankara: TTK Bas., s. 15-17.

Taşğın, A. (2013), *Dediği Sultan ve Menakıbı (Konya ve Çevresinde Ahmet Yesevi Halifelerinin İzleri),* Konya: Çizgi Kitabevi.

TÜRK VE ALMAN ROMANLARINDA DEYİM VE ATASÖZLERİNİN KÜLTÜREL BELLEK TAŞIYICISI OLARAK İŞLEVİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Dr. Yüksel ERSAN
Uşak Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Öğretim Üyesi
ORCID: 0000-0003-2273-6556
yuksel.ersan@usak.edu.tr

1. GİRİŞ

Toplumların geçmişten günümüze getirdiği birikimler, deneyimler ve kültürel değerler, çeşitli sembolik sistemler aracılığıyla korunur ve sonraki kuşaklara aktarılır. Bu aktarım sistemlerinin başında dil gelmektedir. Dil, bir yandan toplumlarda iletişimi sağlarken diğer yandan toplumların sahip olduğu kültürel verileri depolar ve yeniden üretir. Her dil, konuşulan topluluğunun tarihsel birikimini, dünya görüşünü ve toplumsal normlarını bünyesinde barındırır.

Dil varlığında deyimlerin ve atasözlerinin kendine has bir kullanım biçimi vardır ve toplumların ortak yaşam deneyimlerinin yoğunlaşmış şekilleri olarak değerlendirilmektedir. Bu söz varlığı unsurları, yüzyıllar boyunca oluşmuş kolektif bilgeliği, ahlaki değerleri ve kültürel normları kısa, fakat etkili ifadelerle aktarmaktadır. Bu nedenle deyim ve atasözleri yalnızca dilbilimsel değil, aynı zamanda sosyolojik, antropolojik ve kültürel açıdan da önemli araştırma nesneleri olarak kabul edilmektedir.

Bir anlatm türü olan Roman ise, toplumsal gerçekliği ve bireysel deneyimi yansıtma kapasitesi nedeniyle kültürel belleğin incelenmesinde önemli bir alan sunmaktadır. Roman yazarları, karakterlerin sosyal kökenlerini belirginleştirmek, anlatıya gerçeklik duygusu kazandırmak ve ait oldukları kültürel çevreyi görünür kılmak amacıyla sıklıkla deyim ve atasözlerinden yararlanmaktadır.

Türk ve Alman edebiyatları, farklı tarihsel süreçlerden geçmiş olmalarına rağmen, kültürel belleğin aktarımında benzer dilsel mekanizmalar geliştirmiştir. Her iki edebiyatta da deyimler ve atasözleri yalnızca anlatımın güzelleştirici unsurları değil, aynı zamanda kültürel varlığın korunmasını sağlayan ögeler olarak işlev görmektedir. Çalışmanın temel amacı, Türk ve Alman romanlarında kullanılan deyim ve atasözlerinin kültürel belleğin taşıyıcısı olarak üstlendikleri işlevleri, karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemektir. Araştırmanın temel soruları şunlardır:

1) Türk ve Alman romanlarında deyim ve atasözleri hangi işlevlerle kullanılmaktadır?

2) Bu söz varlığı unsurları kültürel belleğin aktarımına nasıl katkı sağlamaktadır?

3) Türk ve Alman kültürleri arasında benzerlik ve farklılıklar hangi noktalarda ortaya çıkmaktadır?

4) Roman türü kültürel belleğin korunmasında nasıl bir rol üstlenmektedir?

2. KALIPLAŞMIŞ SÖZLERİN ROMAN İÇİNDEKİ GÖRÜNMEYEN HAFIZA KATMANI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Roman, yalnızca bireysel olayların, kişisel çatışmaların ya da kurmaca karakterlerin yaşam serüvenlerinin anlatıldığı bir edebî tür değildir. Roman, aynı zamanda toplumların kendilerini, geçmişlerini, değer yargılarını, korkularını, travmalarını, ahlaki kabullerini, sınıfsal ilişkilerini ve tarihsel kırılmalarını yeniden ürettikleri çok katmanlı bir kültürel alandır. Bu yönüyle roman, bireysel hikâyelerin ötesine geçerek bir toplumun düşünme biçimini, konuşma alışkanlığını, davranış kalıplarını ve dünyayı anlamlandırma yollarını görünür kılar. Roman kişilerinin kullandığı dil, yalnızca karakterlerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan teknik bir araç değil, aynı zamanda onların ait oldukları kültürel çevreyi, tarihsel arka planı ve toplumsal belleği yansıtan temel göstergelerden biridir. Bundan dolayı eserde kullanılan deyimler, atasözleri, kalıplaşmış sözler, halk deyişleri, dinsel ifadeler, mesleki söz kalıpları, yerel söyleyişler ve gündelik konuşma biçimleri anlatı içinde rastlantısal ya da süsleyici dil unsurları olarak algılanmamalıdır. Aslında burada belirtilen bu unsurlar, toplumun tarih boyunca biriktirdiği deneyimlerin yoğunlaşmış, kısa ve aktarılabilir biçimleridir. Deyimler ve atasözleri çoğu zaman uzun bir toplumsal tecrübenin, ahlaki yargının veya kolektif gözlemin kısa bir özeti hâline gelebilir. Bu bakımdan metinlerde yer alan kalıplaşmış sözler, yalnızca dilin estetik imkânlarını genişletmez; aynı zamanda kültürel sürekliliğin, kuşaklar arası aktarımın ve toplumsal hafızanın edebî eserlerdeki varlığını da ortaya koyar.

Atasözleri çoğu zaman genelleştirilmiş bir hayat bilgisi sunar. Toplumun doğru-yanlış, iyi-kötü, çalışkanlık-tembellik, sadakat-ihanet, sabır-acelecilik, kader-irade, akıl-tecrübe gibi temel ikilikler karşısındaki ortak tutumunu dile getirir. Bu nedenle atasözleri, yalnızca bireysel bir söz söyleme biçimi değil, toplum adına konuşan anonim bir bilgelik alanıdır. Deyimler ise belirli bir duygu, düşünce, davranış, tutum ya da toplumsal tavrı kısa, yoğun ve çoğu zaman mecazlı bir biçimde ifade eder. Romanda geçen bir olayın "gözü dönmek", "eli kolu bağlanmak", "içine kurt düşmek", "başına çorap örülmek" gibi deyimlerle anlatılması, yalnızca olayın ne olduğunu değil, karakterin ruh hâlini, sosyal çevresini ve dünyayı algılama biçimini de açığa

çıkarır. Bu iki söz varlığı türü, romanlarda karakterin sınıfsal konumunu, yaşadığı coğrafyayı, eğitim düzeyini, mesleğini, ahlaki bakışını, inanç dünyasını ve geçmişle kurduğu bağı görünür kılar. Örneğin; köy, kasaba ya da taşra merkezli romanlarda deyim ve atasözleri, halk kültürünün ve sözlü geleneğin doğal bir parçası olarak daha çok ortaya çıkar. İşçi sınıfını, yoksul mahalleleri ya da kentleşme sürecindeki toplumsal grupları konu alan romanlarda ise kalıplaşmış sözler, sınıfsal deneyimin, gündelik mücadelenin ve toplumsal eşitsizliğin dilsel izlerini taşır. Kurgu olarak tarihi temel alan eserlerde de deyim ve atasözleri, geçmiş dönemlerin zihniyetini göstermede önemli bir araç hâline gelir. Hatta bazı toplumlarda bu yapı gözardı edilerek bu tür eserler toplumda belgesel veriler gibi algılanmaktadır da. Savaş sonrası anlatılarda ise bu söz kalıpları, travmanın, kaybın, suskunluğun ya da toplumsal çözülmenin dilde bıraktığı izleri görünür kılar.

Deyim ve atasözleri, edebi eserlerde sadece folklorik unsurlar olarak değil, eserin anlam dünyasını kuran kültürel göstergeler olarak ele alınmalıdır. Bu anlamda romanlarda kullanılan söz sanatları, çoğu zaman anlatıcının ya da karakterlerin tarihsel olaylara, otoriteye, aileye, dine, devlete, emeğe, yoksulluğa, savaşa ve adalete bakışını belirginleştirir. Atasözleri ve deyimler, roman kahramanlarını bulundukları pozisyondan çıkararak, belirli bir toplumun, belirli bir dönemin ve kültürel çevrenin temsilcileri hâline getirir. Böylece atasözleri ve deyimler romanlarda hem karakter oluşumuna hem de toplumsal atmosferin kurulmasına katkı sağlar. Assmann'ın kültürel bellek kuramı açısından bakıldığında, toplumsal bellek, gelecek nesillere yalnızca tarih kitaplarıyla, resmî belgelerle ya da kronolojik anlatılarla aktarılmaz. Görüleceği gibi toplumsal bellek, anlatılar, ritüeller, semboller, dinî pratikler, aile hikâyeleri, törenler, gündelik alışkanlıklar, yani toplumun her şeyi, tekrar edilen sözler ve ortak dil kalıpları aracılığıyla da kuşaktan kuşağa aktarılır. Halbwachs'ın kolektif bellek yaklaşımı, kişisel hafızanın toplumsal çerçeveler içinde şekillendiğini vurgular. Buna göre birey, geçmişi tek başına ve bağımsız biçimde hatırlamaz; içinde bulunduğu aile, sınıf, dinî topluluk, ulus, meslek grubu ve kültürel çevre aracılığıyla hatırlar. Assmann ise kültürel belleğin yazı, ritüel, sembol, anlatı ve tekrarlar yoluyla kalıcı hâle geldiğini belirtir (bkz. Halbwachs, 1992; Assmann, 2011). Deyim ve atasözleri, geçmişin yalnızca anlatılan olaylarda değil, karakterlerin konuşma biçimlerinde, tepki verme tarzlarında ve dünyayı yorumlama biçimlerinde de yaşamaya devam ettiğini gösterir.

Her ne kadar deyim ve atasözleri belli bir tarihsel dönemde ortaya çıkmış olsa bile sonraki kuşaklar tarafından farklı bağlamlarda kullanılmaya devam eder. Bu şekilde dilde söz, kendi ilk bağlamından sıyrılarak kolektif hafızanın parçası hâline gelir. Özellikle edebi eserler, bu tür sözleri kurmaca dünyaya taşıdığında, hem sözlü kültürün sürekliliğini sağlar, hem de bu sözlerin yeni tarihsel koşullar içinde nasıl anlam kazandığını göstererek yeni nesillere aktarırlar. Yani burada roman, deyim ve atasözlerini yalnızca

korumaz; onları yeniden yorumlar, dönüştürür ve yeni bağlamlara yerleştirir. Türk ve Alman romanlarının karşılaştırmalı incelenmesi bakımından bu durum, özellikle önemlidir.

Türk yazarların verdiği eserlerde atasözleri ve deyimler çoğu zaman sözlü kültürle, halk bilgeliğiyle, köy ve kasaba hayatıyla, dinî-millî değerlerle, devlet algısıyla ve toplumsal dayanışma biçimleriyle ilişkilidir. Alman toplumunda ve romanında ise yazılı kültürün cok daha etkin biçimde hâkim olduğundan kalıplaşmış sözler ve deyimsel kullanımlar daha çok burjuva aile belleği, savaş deneyimi, tarihsel suçluluk, toplumsal çözülme, ironi ve mitik hafıza bağlamında öne çıkar. Bu farklılık, her iki edebiyat geleneğinin tarihsel deneyimleriyle yakından bağlantılıdır. Türk romanında sözlü kültür çoğu zaman canlı bir toplumsal kaynak olarak işlev görürken, Alman romanında kalıplaşmış sözler kimi zaman çözülmüş, sorgulanmış ya da travmatikleşmiş bir geçmişin izleri olarak belirir. Çalışmada Türk ve Alman romanları karşılaştırılırken şu temel sorulara yanıt aranacaktır:

1) Atasözleri ve deyimler roman kişilerinin toplumsal kimliğini nasıl kurar?
2) Kalıp ifadeler hangi tarihsel deneyimleri, ahlaki yargıları ve kolektif kabulleri taşır?
3) Alman ve Türk romanlarında sözlü kültürün, savaş hafızasının, toplumsal çözülmenin, otorite algısının, aile yapısının ve sınıfsal ilişkilerin aktarımında deyim ve atasözleri nasıl bir rol üstlenir?
4) Bu söz kalıpları, romanlarda geçmişi koruyan bir unsur olarak mı, yoksa geçmişi sorgulayan ve dönüştüren bir anlatı aracı olarak mı işlev görür?

Ortaya konulan bu sorular, romanların yalnızca tema, karakter olay örgüsü değil, dilsel, kültürel ve belleksel düzeyde de okunmasını mümkün kılar. Bu doğrultuda yapılacak karşılaştırmalı inceleme, deyim ve atasözlerinin edebî metinlerdeki işlevini daha geniş bir çerçevede değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çünkü bu söz varlığı unsurları, romanlarda yalnızca yerelliği, mizah ya da gerçekçiliği sağlamakla kalmaz; aynı zamanda toplumların kendilerini nasıl hatırladıklarını, hangi değerleri koruduklarını, hangi travmalarla yüzleştiklerini ve hangi kültürel kodları kuşaktan kuşağa aktardıklarını gösterir. Buradan yola çıkarak deyim ve atasözlerinin, Türk ve Alman romanlarında kültürel belleğin en yoğun, en kısa ve en işlevsel taşıyıcılarından biri olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

3. SÖZLÜ KÜLTÜR, KÜLTÜREL BELLEK VE KALIPLAŞMIŞ DİL İLİŞKİSİ

Kültürel bellek, toplumların geçmişe ilişkin imgelerini, değerlerini ve tarihsel deneyimlerini belirli semboller aracılığıyla koruması ve aktarmasıdır. (Assmann, 2015:27) Bu aktarım bazen yazılı belgeler, anıtlar,

dinî ritüeller, tarihsel anlatılar ve törenler aracılığıyla bazen de gündelik konuşma kalıpları içinde gerçekleşir. Deyimler ve atasözleri bu ikinci alana aittir. Çünkü onlar, toplumsal deneyimin gündelik dilde yoğunlaşmış hâlidir.

Atasözleri, tek tek bireylerin değil, kolektif deneyimin ürünü olarak kabul edilir. Bir atasözü, çoğu zaman kimin tarafından söylendiği bilinmeyen; fakat toplum tarafından doğru, yerinde ve anlamlı kabul edilen ortak bir yargıdır. Mieder'in atasözlerinin edebiyat, gündelik hayat ve popüler kültürdeki dolaşımına dikkat çeken çalışması, atasözlerinin yalnızca folklorik kalıntılar değil, modern söylem içinde de yaşayan kültürel biçimler olduğunu göstermektedir (bkz. Mieder:2004). Norrick ise atasözlerinin metin ve etkileşim içindeki anlam üretme biçimlerine odaklanarak onların bağlam içinde yeni anlamlar kazanabildiğini belirtir (bkz. Norrick, 1985). Deyimler de benzer biçimde kültürel belleğin taşıyıcılarıdır. Ancak atasözlerinden farklı olarak çoğu zaman açık bir öğüt vermezler; daha çok bir duygu durumunu, toplumsal tavrı ya da karakter yargısını kalıplaşmış bir imgeyle aktarırlar. Fernando'nun deyimler üzerine yaptığı çalışma, deyimlerin söylem içinde değerlendirme, çatışma, yakınlık kurma ve metinsel bütünlük sağlama gibi işlevler üstlendiğini ortaya koyar (bkz. Fernando, 1996). Bu yönüyle deyim, roman kişisinin dünyayı nasıl algıladığını gösteren kültürel bir göstergedir. Bilişsel dilbilim açısından ise deyim ve atasözleri, kültürün düşünme biçimleriyle yakından ilişkilidir. Lakoff ve Johnson'ın metafor kuramı, gündelik dildeki metaforların yalnızca söz sanatı değil, düşünme biçimi olduğunu ileri sürer (bkz. Lakoff & Johnson, 1980). Wierzbicka da kültürlerin anahtar kelimeler ve kalıplaşmış anlam örüntüleri üzerinden karşılaştırılabileceğini savunur (bkz. Wierzbicka, 1997). Bu bakımdan Türk ve Alman romanlarındaki deyim ve atasözleri, iki kültürün dünyayı kavrama biçimlerini karşılaştırmak için önemli veriler sunar.

4. YÖNTEM: KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT OKUMASI İÇİNDE DEYİM VE ATASÖZLERİNİN İŞLEVSEL ÇÖZÜMLEMESİ

Bu çalışmada biz; nicel bir deyim ve atasözü sayımından çok, işlevsel ve yorumlayıcı bir karşılaştırmalı okuma yöntemini benimsedik. İncelenen romanlarda deyim, atasözü, kalıplaşmış söyleyiş, halk deyişi, dinsel ifade, sınıfsal konuşma kalıbı ve yerel ağız kullanımları kültürel bellek bağlamında değerlendirilmiştir. Bu nedenle çalışma, "kaç atasözü kullanılmıştır?" sorusundan çok, "bu söz kalıpları romanda neyi taşımakta ve nasıl bir kültürel hafıza kurmaktadır?" sorusuna odaklanmaktadır. Çalışmada kullanılan eserleri belirlerken Türkçe eserlerde döneminin özelliklerini yansıtan özellikle sözlü kültür, kırsal hayat, halk bilgeliği, toplumsal sınıf, devlet algısı ve tarihsel dönüşüm temalarını güçlü biçimde taşıyan eserler tercih edilmiştir. *Devlet Ana*, Osmanlı kuruluş anlatısı üzerinden tarihsel-

siyasal belleği; *Küçük Ağa*, Millî Mücadele sürecinde din, vatan ve devlet bilincinin dönüşümünü; *İnce Memed 1*, Çukurova'nın sözlü kültürünü ve eşkıyalık mitini; Orhan Kemal'in *Murtaza* ve *Hanımın Çiftliği* romanları ise kent yoksulluğu, işçi sınıfı, bürokratik disiplin ve sınıfsal tahakküm alanlarını temsil etmektedir.

Alman romanları seçilirken de burjuva aile belleği, savaş sonrası yıkım, Nazi geçmişiyle hesaplaşma, mitik hafıza ve modern bireyin tarihsel krizleri dikkate alınmıştır. *Buddenbrooks*, aile ve sınıf belleğinin dil içindeki izlerini; *Teneke Trampet*, savaş ve faşizm hafızasının grotesk ve ironik temsilini; *Babasız Evler*, savaş sonrası Almanya'da aile yapısının ve çocukluk belleğinin parçalanmasını; *Kassandra* ise antik mitin modern politik ve kadın merkezli bir bellek anlatısına dönüşmesini göstermektedir.

5. TÜRK ROMANLARINDA DEYİM VE ATASÖZLERİNİN SÖZLÜ KÜLTÜR, HALK BİLGELİĞİ VE TOPLUMSAL HAFIZA ÜZERİNDEN KURDUĞU ANLAM ALANI

Deyim ve atasözlerinin Türk romanındaki en belirgin işlevlerinden biri, sözlü kültür mirasını yazılı metne taşımaktır. Özellikle köy, kasaba, taşra, işçi sınıfı ve tarihsel toplulukları konu alan romanlarda karakterler, kendilerini çoğu zaman bireysel psikolojik çözümlemelerden çok ortak söz kalıpları aracılığıyla ifade eder. Atasözleri ve deyimlern bu işlevi Türk romanındaki toplumsal gerçekçi ve tarihsel anlatı geleneği açısından oldukça önemlidir.

Çalışmaya konu olan ilk eser Kemal Tahir'in *Devlet Ana*'sının konusu, Osmanoğulları Beyliği'nin 13. yüzyıl sonlarında Anadolu topraklarında filizlenen bir devlet haline gelme sürecidir. Yazar, eserde bu süreci sadece askeri zaferler veya siyasi olaylar zinciri olarak görmez. O, "Devlet Ana" (Bacıbey) figürü üzerinden, batı'daki feodal sistemin aksine, Türk kültüründe sınıfsız, sömürüsüz ve insanı merkeze alan adil bir toplumsal düzen arayışını simgeleştirmektedir. Yazar, Türk romanının halk hikâyeleri ve masallar gibi kendi öz kaynaklarımızdan beslenmesi gerektiği savunarak, eserde unutulmaya yüz tutmuş eski Osmanlıca ve Türkçe nesir dilinin zenginliklerini dönemin mahalli ağızlarıyla harmanlamıştır. *Devlet Ana*, yalnızca Osmanlı'nın kuruluş sürecini değil; aynı zamanda dil düzeyinde toplumsal düzen fikrini ve kolektif ahlak anlayışını anlatır. Yazar, Karacahisar, Söğüt ve Bilecik çevresindeki Türkmen, Rum ve Bizans topluluklarının konuşma örüntülerini, felsefi yaklaşımlarını ve birbirleriyle olan çatışmalarını Türkçenin köklü deyim varlığıyla ve atasözü niteliğindeki halk kelamlarıyla örer. Eserin öne çıkan atasözü ve deyimlerin bazılarını metindeki kullanım şekliyle ve eserdeki işlevleri, anlamları ve bağlamlarıyla şu şekilde gösterebiliriz:

5.1. *Devlet Ana* Romanında Atasözü ve Deyim Kullanımı

Atasözü/Deyim	**Metindeki kullanımı**	**Eserdeki işlevi ve anlamı**
Kulaklarını kesmek	*"Ablam 'Bakıver,' dedi... yalan çıkarsa keserim kulaklarını..." (Tahir,1967:5)*	Şövalye Notüs Gladyüs'ün, kendisini karşılayan Mavro'yu sindirmek ve gözdağı vermek için başvurduğu kaba tehdit ifadesidir.
Duymazdan gelmek (Duymazlıktan gelmek)	*"Adını sorduk, duymazdan geldi." (Tahir,1967:5)*	Hancı güzelinin, niyetini sezdiği yabancı şövalyenin sorularını bilinçli olarak yanıtsız bırakıp geçiştirmesini anlatır.
İçli dışlı olmak	*"...davranışlarında ölümle içli dışlı yaşayanların kuşkulu tetikliği vardı."(Tahir,1967:5)*	Notüs Gladyüs'ün paralı bir asker olarak hayatı boyunca savaşlarla, tehlikelerle ve ölüm riskiyle ne kadar iç içe büyüdüğünü niteler.
Meydan okumak	*"...ölüme meydan okurcasına gülümsüyordu." (Tahir,1967:5)*	Mavro'nun, sırf yabancı şövalyeyi korkutmak ve onunla eğlenmek için yüksek sayvanın taşları üzerinde tehlikeli bir denge oyunu oynamasını anlatır.
Kirişi kırmak	*"...şayet üstüne gelmeye kalksa kirişi kırmaya hazır, alesta bekliyordu." (Tahir,1967:6)*	Sayvandaki kedinin, şövalyenin ani bir hareketinde ok gibi fırlayıp hızla kaçmaya hazır vaziyette beklediğini anlatan mizahi tasvirdir.
Gönül	*"...Bizimle gönül mü*	Mavro'nun, şövalyenin

eğlendirmek (Dalga geçmek/Alay etmek)	*eğlendirmekte yabanın Frenk'i?"(Tahir,1967:9)*	kendisine yaptığı şövalye yamağı olma teklifini gerçekçi bulmayarak arkasında bir alay veya hile aramasıdır.
Nam salmak	*"...Ablam inattır... 'Bacıbey inadı' nam salmıştır, Konya'dan İstanbul'a..."(Tahir,1967:11)*	Demircan'ın anası Bacıbey'in, Hıristiyan kızla evlenmeye karşı gösterdiği feodal ve dini inadın tüm ülkede ne kadar yaygın olarak bilindiğini anlatır.
Ne oldum dememeli, ne olacağım demeli *(Atasözü)*	*Ne oldum deme, ne olacam de." (Tahir,1967:14)*	Romandaki yaşlıların/karakterlerin , o anki güce ve zenginliğe güvenilmemesi, feleğin çarkının her an tersine dönebileceğini hatırlatan evrensel uyarısıdır.
Ekmek aslanın ağzında olmak *(Atasözü/Deyim)*	*"Ekmek arslanın ağzındaymış... şimdilerde işkembesine inmiştir." (Tahir,1967:18)*	Baba Vasil'in ekonomik daralmayı anlatırken kullandığı, geçimi sağlamanın ve rızık kazanmanın artık olağanüstü bir güç ("cihan pehlivanlığı") gerektirdiğini belirten sözüdür.
Keskin sirke küpüne zarar *(Atasözü)*	*"Keskin sirkenin zararı küpünedir." (Tahir,1967:21)*	Yasin Ağa'nın/yaşlıların, Güllü'ye ya da diklenen gençlere hitaben, aşırı inat ve öfkenin yalnızca kişinin kendi varlığına ve geleceğine zarar vereceğini

		hatırlatmasıdır.
Şeriatın kestiği parmak acımaz *(Atasözü)*	*"Şeriatın kestiği parmak acımaz evlâdım..." (Tahir,1967:21)*	Toplumsal nizamın, hukukun veya törenin getirdiği zorunluluklara ve cezalara karşı insanın boyun eğmesi, rıza göstermesi gerektiğini belirten köklü ahlaki düsturdur.
Battı balık yan gider *(Atasözü)*	*"Battı balık yan gider." (Tahir,1967:21)*	Güllü'nün/Karakterlerin, işlerin tamamen kontrolden çıktığını ve artık gelebilecek her türlü kötü sonucu göze aldıklarını belirten çaresiz isyan ifadesidir.
Bin dereden su getirmek	*"...Yasin Ağa tekrar bin dereden bir su getirip..." (Tahir,1967:23)*	Birini ikna etmek, haklı çıkmak veya bir durumu örtbas etmek için bir sürü uzak yakın bahane, kanıt ve dil dökme çabasına girilmesini anlatır.

Kemal Tahir, Devlet Ana'da atasözlerini ve deyimleri Anadolu'nun kuruluş felsefesini, feodal Doğu-Batı çatışmasını ve bozkır insanının yalın/sert mantığını yansıtmak amacıyla bir anlatım unsuru olarak kullanır. Karakterler ne kadar karmaşık siyasi veya askeri durumların içine düşseler de, durumları hep bu kalıplaşmış halk tecrübeleriyle çözümler ve anlamlandırırlar.

Romanda kullanılan kalıplaşmış söyleyişler, yiğitlik, sadakat, ihanet, kader, kul hakkı, töre ve devlet fikri etrafında yoğunlaşır. Kemal Tahir'in dili, tarihsel dönemi yalnızca olay örgüsüyle değil, dönemin zihniyetini yansıtan söz varlığıyla da kurar. Burada deyim ve atasözleri, geçmişi bugüne taşıyan tarihsel bellek kodlarıdır. Kişilerin konuşmaları, bireysel psikolojiden önce ait oldukları topluluk düzenini yansıtır. Eserde, sözlü kültür yalnızca halk bilgeliği olarak değil, siyasal bilinç olarak da işlenmektedir. Romandaki kalıplaşmış ifadeler, erken Osmanlı toplumsal düzenini meşrulaştıran bir kültürel hafıza üretir. Deyimler ve halk söyleyişleri, tarihsel olayları sıradan

insanların anlam dünyasına indirir. Böylece tarih, soyut bir kronoloji olmaktan çıkarak; konuşulan, aktarılan ve gündelik dilde yaşayan bir deneyime dönüşmektedir.

Çalışmaya konu olan bir diğer eser Orhan Kemal'in *Murtaza* adlı romanıdır. Olay, Balkan Savaşları sonrasında Türkiye'ye göç etmiş bir muhacir olan Murtaza'nın etrafında şekillenir. Roman kahramanı Murtaza, dayısı Şehit Hasan Bey'in kahramanlık hikâyeleriyle büyümüş, askeri disipline ve otoriteye aşırı derecede hayran bir karakterdir. Mahallede gece bekçiliği yapmaktadır. Murtaza, sadece bir bekçinin komik hikâyesi değil; toplumsal dönüşümün, bürokrasinin ve otorite figürünün birey üzerindeki etkisini inceleyen sosyolojik bir eleştiridir. Gece bekçiliğinin ardından da fabrikada fen memuru yardımcısı olarak çalışır, yukarıdan gelen emirleri ve kuralları asla sorgulamaz. Amirlerini kusursuz görürken, sıradan halkı ve kendi sınıfını küçük görür. Otoriteye o kadar itaatkârdır ki, kendi ailesi ve çocukları dâhil hiç kimseye ayrıcalık tanımaz, kendi kural anlayışını topluma dayatmaya çalışır. Zmanla endüstrileşen ve kapitalistleşen düzende insani bağlarını yitirir, kuralları her şeyin, hatta insan hayatının bile önüne koyduğu için çevresiyle büyük bir çatışma yaşar. Bu durum onu derin bir yalnızlığa ve trajediye sürükler. Roman boyunca kapitalizm, yoksulluk, yabancılaşma ve bireyin sistem karşısındaki çaresizliği gibi tkonular işlenir.

Atasözü ve deyim kullanımı, eserin mizahi, trajikomik ve toplumsal gerçekçi yapısını şekillendiren en güçlü edebi unsurdur. Yazar, bir yandan halkın kültürünü, konuşma dilini okuyucuya aktarırken, diğer yandan ana karakter Bekçi Murtaza'nın kendine has yarım yamalak göçmen Türkçesini ve kalıplaşmış saplantılı düşüncelerini bu ifadelerle somutlaştırır. Murtaza'nın meşhur *"Yukarıda Allah, Ankara'da devlet hem de hükümet, burada da ben!"* şeklindeki kendi uydurduğu "deyimleşmiş" otorite kalıbının yanı sıra, romanda geçen geleneksel atasözleri ve bazılarını metindeki kullanım şekliyle ve eserdeki işlevleri, anlamları ve bağlamlarıyla şu şekilde gösterebiliriz:

5.2. *Murtaza* Romanında Atasözü ve Deyim Kullanımı

Atasözü/Deyim	**Metindeki kullanımı**	**Eserdeki işlevi ve anlamı**
Kuzguna yavrusu şahin görünür *(Atasözü)*	*"Kuzguna yavrusu şahin görünürmüş de..." (Kemal 2000:2)*	Orhan Kemal'in önsözde, yeniden düzenlediği Murtaza romanını bir yazar olarak ne kadar çok beğendiğini mizahi bir dille itiraf etmesidir.

Kulak kesilmek	*"...mahalle kulak kesilerek nağraya karşı Murtaza'nın tepkisini bekledi." (Kemal 2000:3)*	Mahalle halkının, sarhoşun narasından sonra Murtaza'nın ne yapacağını çok büyük bir dikkat ve merakla beklediğini ifade eder.
Gözünü daldan budaktan sakınmamak	*"Ne sanarlardı... sakınmazdı gözünü vazife bir sırasında budaktan bile!" (Kemal 2000:3)*	Murtaza'nın görev bilincinin ne kadar gözü kara, tehlikelerden korkmaz ve saplantılı olduğunu gösterir.
Aklı yatmak	*"Bütün bunlara aklı birden iyice yatan Murtaza sanki çıldırdı..." (Kemal 2000:4)*	Sarhoşun kendisiyle iddiaya girerek nara attığı senaryosuna Murtaza'nın tamamen inanmasını ve ikna olmasını anlatır.
Dut yemiş bülbüle dönmek	*Susarsın dut yemiş bülbül gibi!" (Kemal 2000:6)*	Murtaza'nın, görevini yapmadığı takdirde amirlerinin karşısında tamamen sessiz, çaresiz ve konuşamaz duruma düşmekten korkmasını anlatır.
Sine sine gitmek *(Kalıp söylem)*	*"Kadın nereden bakılsa 'bir kadın'dı işte. 'Saçı uzun aklı kısa'." (Kemal 2000:6)*	Murtaza'nın kadınları hor gören, toplumsal cinsiyet kalıplarına ve feodal ön yargılara dayanan bakış açısını yansıtır.
Akıl öğretmek	*"...vazife bir sırasında müdahale edip, akıl öğretmeye kalkışan..." (Kemal 2000:10)*	Murtaza'nın, işini tam yaparken araya girip kendisine yol göstermeye veya tavsiye vermeye çalışan diğer bekçilere duyduğu öfkeyi belirtir.
Süt dökmüş kediye dönmek	*"Ev halkının süt dökmüş kedi sükûnuna yeniden emretti..." (Kemal 2000:10)*	Murtaza'nın sertliği ve otoritesi karşısında ev halkının tamamen suçlu gibi sinmesini ve sessizleşmesini anlatır.

Bıyık altından gülmek	*.bıyık altından güldü: 'Namus dediğin böyle olur!'" / "...tilki kadar kurnaz hemşerilerinin bıyık altından gülüşlerine..." (Kemal 2000:11)*	İskân dairesindeki memurların ve kurnaz hemşerilerinin, mal mülk istemeyen Murtaza'nın bu "budalaca" dürüstlüğüyle gizlice eğlenmelerini gösterir.
Herkes gider Mersin'e, biz gideriz tersine *(Atasözü)*	*"'Herkes gider Mersine... Bu budala tersine!'"(Kemal 2000:12)*	Hemşerilerinin ve daha sonra anasının (Sayfa 13), Murtaza'nın herkesin aksine zenginleşmek yerine yoksulluğu seçen inatçı dürüstlüğüne karşı ettikleri sitemdir.
Dünyalar onun olmak	*"Aklı fikri yeni urbasındaydı... dünyalar onun olmuştu." (Kemal 2000:15)*	Murtaza'nın resmi bekçi üniformasına kavuştuğu an yaşadığı çocuksu ve uçsuz bucaksız sevinci anlatır.
Leb demeden leblebiyi anlamak	*"Eski kurt Âkile Hala leb demeden leblebiyi anlamıştı..." (Kemal 2000:18)*	Âkile Hala'nın, Murtaza'nın niyetini daha o sözünü tam olarak bitirmeden, tecrübesi sayesinde anında kavradığını belirtir.
Parayı veren düdüğü çalar *(Atasözü)*	*"Parayı veren düdüğü çalar." (S.34)*	Şüpheli adamın, elindeki lüks valizi hak ederek, parasını ödeyip satın aldığını Murtaza'ya savunma biçimidir.
*T*aşı gediğine koymak	*"Koca bıyıklı bekçi taşı gediğine koyuverdi..." (Kemal 2000:38)*	Koca bıyıklı bekçinin, Murtaza'ya duyduğu öfkeyle mahalleliyi tam zamanında ve çok yerinde, tam hedefe varacak sözlerle kışkırtmasını anlatır.

Orhan Kemal, *Murtaza* romanında deyimleri ve atasözlerini Murtaza'nın trajikomik dünyasını, feodal düşünce yapısını ve alt tabaka halkın argo ile harmanlanmış sokak dilini çarpıcı bir tezat içinde sunmak için kullanmıştır. Murtaza, ne kadar kitabi ve otoriter bir dil takınmaya çalışsa da, çevresindekiler onun bu dünyasını deyimlerin kıvrak ve mizahi gücüyle alaşağı eder.

Romanda deyim ve kalıplaşmış sözler, bürokratik disiplinin halk dilindeki ironik görünümünü taşır. Murtaza karakteri, devlet, görev, disiplin ve otorite kavramlarını neredeyse kutsal bir inanç gibi tekrar eder. Onun dili, resmî ideoloji ile mahalle dilinin karışımıdır. Bu karışım, romanın mizahi ve eleştirel yapısını oluşturur. Murtaza'nın konuşmasında görev ahlakı, çoğu zaman gündelik hayatın gerçekliğiyle çatışır. Böylece kalıplaşmış sözler, yalnızca karakteri tanıtmaz; aynı zamanda otoritenin halk düzeyinde nasıl içselleştirildiğini gösterir. Deyimler, mahalle kültürünün ortak belleğini taşırken aynı zamanda sınıfsal gerilimi de görünür kılar. Fakir mahalle, bekçi, işçi, kahvehane, sokak ve aile çevresi, kendi söz kalıplarıyla birlikte var olur. Bu söz kalıpları, kent yoksulluğunun mizahi fakat acı yönünü açığa çıkarır. Romanda *"dut yemiş bülbül gibi" (Kemal, 2000:6)* türünden kalıplaşmış benzetmeler, karakterlerin duygu durumlarını halk dilinin hazır imgeleriyle anlatır. Bu tür ifadeler, romanın gerçekçi dokusunu güçlendirir.

Çalışmaya konu olan Orhan Kemal'in bir diğer eseri *Hanımın Çiftliği* Adana'da çırçır fabrikasında işçi olarak çalışan Güllü adındaki genç bir kadının, zenginlik ve güç tutkusuyla değişen hayatını, sınıf çelişkilerini ve toprak ağalığı düzenini anlatır. Çukurova'daki ağalık sistemi, köylülerin durumu ve adaletsizlikler merkeze alınır. Paranın insan ruhunu nasıl değiştirdiği, yoksul bir işçinin güç kazanarak nasıl sömüren birine dönüşmesi teması işlenir.

Orhan Kemal'in **Hanımın Çiftliği** romanında atasözü ve deyim kullanımı, yazarın Çukurova'nın **sosyal ve ekonomik yapısını, ağalık sömürüsünü ve sınıf çatışmalarını** yerel halk dilinin tüm doğallığıyla aktarma yöntemidir. Eserde, karakterlerin hırsları, kıskançlıkları, çaresizlikleri ve birbirlerine karşı yürüttükleri güç savaşları, Türkçenin kalıplaşmış halk deyimleri ve tecrübelerden süzülmüş atasözleriyle somutlaştırılmıştır. Romanda geçen atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış ifadelerin bazı örnekleri şu şekildedir:

5.3. *Hanımın Çiftliği* Romanında Atasözü ve Deyim Kullanımı

Atasözü/Deyim	Metindeki kullanımı	Eserdeki işlevi ve anlamı
Göz görmeyince gönül katlanır	*"Bakar, yatardı ihtimal ama, gözü görmüyordu ya... **Göz***	Gülizar'ın, Muzaffer Bey'in şehirdeki çapkınlıklarını

(Atasözü)	***görmeyince gönül katlanırdı**." (Kemal, 1981:7)*	görmediği sürece onunla olan ilişkisini sürdürmeye razı olacağını anlatır.
Gözünün yaşına bakmamak	*"Muzaffer Bey, adamın **gözünün yaşına bakmazdı**." (Kemal, 1981:7)*	Çiftlik ağası Muzaffer Bey'in ne kadar acımasız, sert, bencil ve kimseye acımayan bir karakter olduğunu vurgular.
Küplere binmek	*"Çiftçibaşı Yasin Ağa **küplere biner**: «Tövbe estağfurullah... Nedir bu adamın azgınlığı...»" (Kemal, 1981:7)*	Çiftçibaşı Yasin Ağa'nın, Muzaffer Bey'in çiftlikteki işçi kadınlara karşı sergilediği ahlaksız ve azgın tavırlara çok aşırı öfkelenmesini gösterir.
Kazık kakmak (Dünyaya kazık kakmak)	*"Kazık kakacak, yerini rahat bulunca da, kovsa gitmeyecekti." (Kemal, 1981:8)*	Güllü'nün çiftliğe bir kez yerleştikten sonra oradan bir daha asla ayrılmayacağını, kalıcı olacağını anlatır.
Pabucu dama atılmak	*"...bizim **pabucumuz dama atılır**. Banyoyu da o hazırlar..." (Kemal, 1981:9)*	Güllü'nün gelişiyle birlikte Gülizar'ın çiftlikteki gözde kadınlık konumunu ve Muzaffer Bey üzerindeki etkisini kaybetme korkusudur.
Zulüm ile abad olanın encamı berbat olur *(Atasözü)*	***"Zulüm ile âbâd olanın, encamı berbat olur**." (Kemal, 1981:15)*	Haksızlık ve eziyetle zenginleşenlerin ya da güç kazananların sonunun mutlaka çok kötü ve perişan olacağını bildiren ahlaki yargıdır.
Ne oldum dememeli, ne olacağım demeli	***"Ne oldum deme, ne olacam de**." (Kemal, 1981:15)*	İnsanın o anki varlığına ve gücüne güvenip şımarmaması, gelecekte başına ne geleceğini

(Atasözü)		hiçbir zaman bilemeyeceğini unutmaması gerektiği uyarısıdır.
Canını dişine takmak	*"Canını dişine takarak sordu : - Üstünüz yaş mı?" (Kemal, 1981:18)*	Ramazan'ın, Güllü'nün kendisini sürekli terslemesinden korkmasına rağmen tüm cesaretini toplayarak onunla konuşmaya çalışmasıdır.
Avcunun içi gibi bilmek	*"...Muzaffer'i **avcunun içi gibi** bilirdi." (Kemal, 1981:21)*	Yasin Ağa'nın, Muzaffer Bey'i çocukluğundan beri büyüttüğü için onun tüm ahlakını, huylarını ve zaaflarını çok iyi tanıdığını anlatır.
El mi yaman bey mi yaman *(Atasözü)*	*"...el mi yaman, bey mi yamandı?" (Kemal, 1981:22)*	Kimin daha güçlü olduğunun, Güllü'nün gelişiyle çiftlikteki güç ve kadınlık dengelerinin nasıl değişeceğinin görüleceğini ifade eder.
Etekleri zil çalmak	*"Gülizar'ın **etekleri zil çalmaya** başlamıştı." (Kemal, 1981:23)*	Güllü'nün kibirli davranıp Seyyare Bacı'yı kızdırdığını duyan Gülizar'ın, kızın çiftlikte yalnız kalacağını anlayarak içten içe çok sevinmesidir.
Eksik etek *(Kalıp söylem)*	*"Sen gene onun kulağını bük. Burda... **eksik etektir**..." (Kemal, 1981:32)*	Geleneksel feodal dilde kadınların hata yapmaya meyilli, korunması ve sürekli uyarılması gereken varlıklar olarak görülmesini yansıtır.
Nuh deyip peygamber	*"Nuh diyor, peygamber demiyordu. Sonunda Yasin Ağanın*	Güllü'nün, Ramazan'la evlenmeyi ve nikâh kıydırmayı kesin bir

dememek	*tepesi attı(Kemal, 1981:41)*	dille, hiçbir ikna çabasına veya yalvarmaya aldırmadan inatla reddetmesidir.
Devlet kuşu (Başına devlet kuşu konmak)	*"Yarın Hanımefendi Olup Köşeye Kurulacan! Bu Bir **Devlet Kuşu** (Kemal, 1981:43)*	Güllü'nün bir ağa yeğeniyle evlenerek çok büyük bir servete, zenginliğe ve konfora zahmetsizce ulaşma şansını yakaladığını anlatır.

Orhan Kemal**, Hanımın Çiftliği** romanında atasözü ve deyimleri Çukurova'nın sosyo-kültürel yapısını, kadın-erkek ilişkilerindeki sertliği ve karakterlerin menfaat çatışmalarını en yalın halk diliyle yansıtmak için bir köprü olarak kullanmıştır. Eserde, deyim ve halk söyleyişleri, sınıf ilişkilerinin ve ataerkil düzenin dilsel izdüşümünü oluşturur. Çiftlik, yalnızca ekonomik üretim alanı değildir; aynı zamanda iktidar, cinsiyet, arzu ve toplumsal yükselme ilişkilerinin sahnesidir. Orhan Kemal, karakterlerin konuşma biçimlerini sınıfsal konumlarına göre kurar. Toprak sahibi, işçi, kadın, köylü ve kentli karakterler arasındaki ayrımlar, yalnızca olaylarla değil, kullandıkları dil kalıplarıyla örnekteki gibi *"Sen gene onun kulağını bük. Burda... eksik etektir..." (Kemal, 1981:32)* da belirginleşir. Deyimler burada sosyal hiyerarşinin konuşma içindeki izleridir.

Çalışmanın ele aldığı bir diğer eser de Tarık Buğra'nın *Küçük Ağa* adlı romanıdır. Konu ve tema olarak roman, I. Dünya Savaşı sonrasında Kurtuluş Savaşı (Milli Mücadele) yıllarında Anadolu'daki bir kasaba olan Akşehir'de yaşanan toplumsal değişimleri, halkın direnişini ve bireylerin iç dünyasındaki dönüşümlerini bizzat savaşın büyük karargâhlarından ve merkezinden değil, sıradan insanların ve bir Anadolu kasabasının (Akşehir) gözünden ele alır. Başlangıçta İstanbul'dan gelerek Akşehir'de padişah ve hilafet yanlısı vaazlar veren İstanbullu Hoca, zamanla olayların gelişimiyle Kuvayı Milliye yanlısı birine dönüşür ve **Küçük Ağa** adını alarak mücadeleye katılır. Eserde, savaşın getirdiği yoksulluk, ihanetler, kardeş kavgaları ve halkın tereddütleri gerçekçi bir dille işlenir. Tarık Buğra'nın Küçük Ağa romanında, Anadolu insanının iç dünyasını, dönemin sosyal çalkantılarını ve karakterlerin psikolojik durumlarını yansıtmak amacıyla atasözü ve deyimlerden yoğun bir şekilde yararlanılmıştır.

Metinde geçen deyimlerin ve kalıplaşmış halk söylemlerinin bazılarının sayfa numaraları ve bağlamlarıyla listesi şu şekildedir:

5.4. *Küçük Ağa* Romanında Deyim ve Atasözü Kullanımı

Atasözü/Deyim	Metindeki kullanımı	Eserdeki işlevi ve anlamı
Bardaktan boşanırcasına yağmak / Su götürmek	*"Yağmur bardaktan boşanırcasma yağıyor, sokakları su götürüyordu." (Buğra, 1964:4)*	Akşehir'i saran çöküntü ve hüzün ortamını, aşırı yağış tasviriyle fiziksel olarak pekiştirir.
Yollara dikilmek (Gözü yollarda kalmak)	*"Aylardan beri her ev kocaman bir göz olmuş, yollara dikilmişti." (Buğra, 1964:4)*	Cephedeki yakınlarını (oğul, koca, ağa) bekleyen kasaba halkının bitmek bilmeyen hasretini ve beklentisini anlatır.
Ekmek aslanın ağzında olmak	*"Ekmek arslanm ağzında idi, tek kolla da arslanla boğuşmak bir parça güç olmaz mıydı?" (Buğra, 1964:7)*	Cepheden sakat ve bir kolunu kaybetmiş olarak dönen Salih'in, ülkedeki ağır ekonomik yoklukta yaşayacağı geçim kaygısını simgeler.
Bir hâl olmak	*"...bekleye bekleye bir hâl olduk." (Buğra, 1964:10)*	Salih'in anasının, oğlunun cepheden dönüş yolunu gözlerken ne kadar perişan ve bitkin düştüğünü ifade eder.
Damdan düşer gibi	*"Birdenbire ciddileşen Niko damdan düşer gibi sordu: Şimdi ne yapacaksın?" (Buğra, 1964:16)*	Niko'nun, arkadaşı Salih'e konunun akışıyla ilgisi olmayan, beklenmedik ve sarsıcı bir soruyu aniden yöneltmesini anlatır.
Papaza kızıp oruç bozmak	*"Papaza kızıp oruç bozmanın âlemi var mı?" (Buğra, 1964:22)*	Kahveci Salim'in, kasabadaki dışlanmışlığına sinirlenip topluma ve camiye küsen Salih'e yaptığı "öfkeyle kendine zarar verme" uyarısıdır.
Küplere binmek	*"Ses tıpkı babasının küplere bindiği zamandaki sesi gibi idi." (Buğra, 1964:22)*	Ali Emmi'nin, Salih'in umursamaz ve yılışık görünen tavırlarına karşı cemaatin önünde gösterdiği aşırı öfke ve hiddeti yansıtır.

Arapsaçına dönmek	*"...tek kolla kaldın mı mesele arap saçına dönüyordu." (Buğra, 1964:23)*	Salih'in sakat bedeniyle ve toplum içindeki yeni kimliğiyle nasıl baş edeceğini bilememesinin yarattığı içsel karmaşayı tasvir eder.
Bir ayağı çukurda olmak	*"Ali emmi... bi ayağı çukurda Ali emmi... ne tutar beni ayakta?" (Buğra, 1964:23)*	Yaşlı Ali Emmi'nin ölümünün çok yaklaştığını, yaşlandığını ama buna rağmen iman gücüyle ayakta durduğunu kendi ağzından belirtir.
Küfür dağı çatlatır (Atasözü/Halk kelâmı)	*"Küfür dağı çatlatırmış." (Buğra, 1964:23)*	Kahveci Salim'in, Salih'in kadere ve düzene karşı ettiği isyan dolu sözlerin, inançsızlığın ağırlığını vurgulamak için kullandığı uyarıcı bir ifadedir.

Tarık Buğra bu deyimleri karakterlerin o anki sosyal sınıflarını, ruh hallerini ve Anadolu'nun o dönemki çaresiz ama gururlu duruşunu en yalın haliyle hissettirmek için yerleştirmiştir. Deyim, atasözü ve kalıplaşmış dinî-millî ifadeler, Millî Mücadele dönemindeki zihinsel dönüşümü taşır. Romanın merkezindeki gerilim, imparatorluk düzeninden millî egemenlik fikrine geçiştir. Buradaki geçiş, dilin ve sembollerin dönüşümüdür. Vatan, din, devlet, bayrak, millet, ihanet, sadakat gibi kavramlar, romanda kalıplaşmış sözlerle çevrelenir. Cepheden sakat ve bir kolunu kaybetmiş olarak dönen Salih'in, ülkedeki ağır ekonomik yoklukta yaşayacağı geçim kaygısını simgeleyen *"Ekmek arslanm ağzında idi, tek kolla da arslanla boğuşmak bir parça güç olmaz mıydı?" (Buğra, 1964:7)* burada örnek olarak anılabilir. Böylece tarihsel kırılma, gündelik konuşma ve ortak inanç kalıpları içinde görünür olur.

Küçük Ağa'da kültürel bellek, Osmanlı-İslam geleneği ve Millî Mücadele arasında sıkışır. Bu sıkışma dilde de hissedilir. Romandaki deyim ve atasözleri, bir yandan eski dünyanın değerlerini korurken, diğer yandan yeni bir kolektif kimliğin doğuşuna tanıklık eder. Bu yönüyle kalıplaşmış sözler, değişmeyen gelenek ile değişmek zorunda kalan tarih arasındaki gerilimi taşır.

Araştırmaya konu olan son Türkçe eser ise Yaşar Kemal'in *İnce Memed 1* adlı romanıdır. Yaşar Kemal'in 1955 yılında yayımlanan başyapıtı İnce Memed 1, Toroslar ve Çukurova bölgesinde hüküm süren feodal ağalık düzenine karşı bir köylü gencinin başkaldırısını ve adaleti arayışını anlatır.

Eser, zorbalığa karşı halkın hakkını savunan bir eşkıyanın destansı hikâyesidir. Romanın olay örgüsü, köylünün çaresizliğini ve bir isyanın adım adım nasıl doğduğunu kronolojik bir sırayla işler: Dikenliözü'ndeki beş köyün sahibi olan **Abdi Ağa**, köylüleri ağır vergilerle ve şiddetle ezmektedir. Annesi Döne ile yaşayan çocuk yaştaki Memed, bu zulme dayanamayıp köyden kaçar ve Süleyman Ağa'ya sığınır. Ancak Abdi Ağa onu bulur, geri getirir ve cezalandırmak için o kış aileye yiyecek vermez. Büyüyen Memed, köylüsü **Hatçe**'ye âşık olur. Hatçe ile Abdi Ağa'nın yeğeni zorla nişanınca Memed, sevgilisini kaçırır. Takip sırasında çıkan çatışmada Memed, ağanın yeğenini öldürür, Abdi Ağa'yı ise yaralar. Bu olaydan sonra yakalanmamak için dağlara çıkıp eşkıya olur ve Deli Dudu'nun çetesine katılır. Abdi Ağa, Mehmet'in annesi Döne'yi öldürtür; suçu Hatçe'nin üzerine atarak onu hapsettirir. Memed durumu öğrenince Deli Dudu'nun çetesinden ayrılır, Hatçe'yi hapishaneden kaçırır ve köylüyü korumak üzere kendi mücadelesini başlatır. Ağa'nın topraklarını ve ekinlerini köylülere paylaştırarak toplumsal bir adaleti sağlar. Kolluk kuvvetleriyle girilen büyük bir kuşatmada, doğum yapan Hatçe vurularak hayatını kaybeder**.** Büyük bir yıkım yaşayan Memed, genel af çıkmasına rağmen teslim olmaz. Kasabaya inerek tüm kötülüklerin kaynağı gördüğü Abdi Ağa'yı vurarak öldürür**.** Ağa'nın ölümünün ardından atına binip dağlara doğru gider ve bir daha kendisinden haber alınamaz; böylece köylülerin gözünde ölümsüz bir efsaneye dönüşür

Yazarın romanında atasözü ve deyim kullanımı Çukurova ve Toroslar bölgesinin yerel halk dilini, kültürünü ve sözlü geleneğini esere doğrudan yansıtma yöntemidir. Yaşar Kemal, edebiyat dünyasında Türkçeyi en zengin, epik ve şairane kullanan yazarlardan biri olarak tanınır. Bu romanda da karakterlerin konuşmalarında ve anlatıcının tasvirlerinde deyim ile atasözlerine sıkça yer vererek anlatımı hem doğal hem de son derece çarpıcı bir hale getirmiştir. Eserin başlarında göze çarpan atasözü ve deyim kullanımları, işlevlerine göre şu şekilde gruplandırılabilir:

5.5. Yaşar Kemal'in *İnce Memed 1* Romanında Atasözü ve Deyim Kullanımı

Atasözü/Deyim	Metindeki kullanımı	Eserdeki işlevi ve anlamı
Yüreği ağzına gelmek	"Sevinçten yüreği ağzına geldi." (Kemal, 2008:14)	İnce Memed'in kaçışı sırasında bir ışık ve duman görüp kurtulacağını anladığı anki büyük sevinç ve heyecanını belirtir.

Dizlerinin bağı çözülmek	"Umutsuzcasına arkasına gene baktı. Kan tere batmıştı. Dizlerinin bağı çözüldü." (Kemal, 2008:14)	Memed'in uzun süre kaçmaktan dolayı fiziksel olarak gücünün tükenmesini ve korkudan ayakta duramayacak hale gelmesini anlatır.
Bıyık altından gülümsemek	"Misafirin hiç de böylesini görmedimdi, diye bıyık altından gülümsedi." (Kemal, 2008:14)	Süleyman'ın karısının, kapılarına gelen küçük yaştaki Memed'in durumunu görerek gizlice, belli etmeden sevecenlikle gülmesini ifade eder.
Umutları suya düşmek	"Bütün umutları suya düşmüştü." (Kemal, 2008:23)	İnce Memed'in, Abdi Ağa'nın köyünden çok uzağa kaçtığını sanırken aslında dağın hemen arkasında olduğunu öğrendiğinde yaşadığı büyük hayal kırıklığını yansıtır.
Tepesinin tası atmak	"İşte buna müthiş kızdı. Tepesinin tası attı." (Kemal, 2008:43)	Pancar Hösük'ün, keçilerin ekine girdiğini gördüğünde yaşadığı birdenbire gelen aşırı öfke durumunu niteler.
Tanrı misafiri	"Bir Tanrı misafiri, diye cevap verdi." (Kemal, 2008:16)	Anadolu'daki kapıya gelen yabancıyı sorgusuz sualsiz içeri alma ve ağırlama geleneğini vurgular.
Tabanının altını öpmek	"Tabanlarının altını öptüğüm Abdi Ağam!" (Kemal, 2008:30)	Memed'in annesi Döne'nin, zalim Abdi Ağa karşısında çocuğunu koruyabilmek amacıyla içine düştüğü çaresizliği ve yalvarma derecesini gösteren abartılı bir saygı/itaat

		deyimidir.
Uğurlu kademli olmak	"Uğurlu kademli olsun, diye bağırdı." (Kemal, 2008:28)	Süleyman'ın, Memed'i keçilerle ilk kez işe uğurlarken ettiği, işlerin yolunda gitmesini dileyen geleneksel bir iyi dilek/dua sözüdür.
İğne atsan yere düşmez	"İğne atsan yere düşmez"(Kemal, 2008:12)	Çakırdikenlerinin tarlada ne kadar sık, iç içe ve geçit vermez bir biçimde büyüdüğünü anlatmak için halk arasındaki bu yaygın mübalağalı (abartılı) söz kalıbı kullanılır.
Leş üstünde kartal döner.	Leş üstünde kartal döner: (Kemal, 2008:37)	Çakırdikenlerinin tarlada ne kadar sık, iç içe ve geçit vermez bir biçimde büyüdüğünü anlatmak için halk arasındaki bu yaygın mübalağalı (abartılı) söz kalıbı kullanılır.

Romandaki karakterlerin yaşadığı korku, çaresizlik, sevinç veya şaşkınlık gibi yoğun duygular, Türkçenin kalıplaşmış halk deyimleriyle somutlaştırılır. Çukurova halkının geleneksel saygı kalıpları, hitap şekilleri ve inanç dünyası da yine bu deyimsel ifadelerle romana aktarılır. Doğrudan klasik anlamda bir ders veren atasözlerinin yanı sıra, halkın tecrübelerinden süzülmüş kalıplaşmış yargılar ve doğa gözlemleri de romanda anlatımı güçlendirir. Çakırdikenlerinin tarlada ne kadar sık, iç içe ve geçit vermez bir biçimde büyüdüğünü anlatmak için halk arasındaki bu yaygın mübalağalı (abartılı) söz kalıbı *"Leş üstünde kartal döner."* (Kemal, 2008:37) kullanılmıştır. Yaşar Kemal, *İnce Memed*'de deyim ve atasözlerini sadece birer dolgu malzemesi olarak kullanmaz; onları anlatımı hızlandırmak, karakterlerin psikolojisini derinleştirmek ve okuyucuya Çukurova'nın o kendine has atmosferini (töresini, dilini, sıcaklığını ve sertliğini) hissettirmek için bir köprü olarak kullanır. Eserdeki deyim ve atasözleri, Çukurova'nın sözlü kültür evreniyle doğrudan ilişkilidir, halk hikâyesi, destan, ağıt, söylence ve masalsı anlatımın izlerini taşır. İnce Memed karakteri, halk belleğinde oluşan eşkıya-adalet kahramanının romanlaşmış biçimidir. Bu nedenle romanda deyimsel ve atasözümsü söyleyişler, halkın adalet anlayışını, zulme karşı

direnişini ve doğayla kurduğu ilişkiyi yansıtır. Doğa tasvirleri bile kültürel belleğin parçasıdır. Çukurova, Toroslar, dikenlikler, bataklıklar, köyler ve dağlar yalnızca mekân değildir; halkın hafızasında adaletin, kaçışın, korkunun ve özgürlüğün sembol alanlarıdır. Eserdeki dünyada deyim ve atasözleri, insanın doğayla, ağayla, devletle ve kaderle ilişkisini anlamlandıran ortak söz hazinesidir. Yaşar Kemal'in dili, bireysel anlatıcıdan çok, kolektif halk sesine yaklaşır. Böylece roman, yazılı edebiyat içinde sözlü kültür belleğini yeniden üretir.

6. ALMAN ROMANLARINDA DEYİM, KALIPLAŞMIŞ SÖYLEYİŞ VE KÜLTÜREL BELLEĞİN BURJUVA, SAVAŞ VE MİT HAFIZASIYLA KURDUĞU İLİŞKİ

Alman romanlarında deyim ve atasözlerinin kültürel bellek işlevi Türk romanlarından farklı bir görünüm sergiler. Burada sözlü halk kültüründen çok, burjuva aile hafızası, dinsel eğitim, sınıfsal görgü kuralları, savaş sonrası travma, tarihsel suçluluk ve ironik anlatım öne çıkar. Alman romanında kalıplaşmış sözler çoğu zaman geleneğin sürekliliğini değil, geleneğin çözülüşünü de gösterir.

Thomas Mann'ın 1901 yılında yayımlanan ilk romanı **Buddenbrooklar** *(Buddenbrooks: Verfall einer Familie),* Kuzey Almanya'nın Lübeck kentinde yaşayan, ticaretle uğraşan, zengin bir burjuva ailesinin dört kuşak boyunca geçirdiği sosyal ve ekonomik çöküşü, psikolojik buhranları anlatır. Yazarın kendi ailesinden esinlenerek kaleme aldığı bu otobiyografik nehir roman, katı burjuva disiplini ile sanatsal duyarlılık arasındaki amansız çatışmayı gözler önüne serer. Eserin temel aldığı temaya bakacak olursak Almanya'nın hızlı sanayileşmesi ve modernleşmesi karşısında, geleneksel ticaret ahlakına ve katı kurallara sahip ailenin yenidünya düzenine ayak uyduramaması görülebilir. Mantık, disiplin ve para odaklı burjuva yaşam tarzı ile bireysel mutluluk, hassasiyet ve sanatsal duyarlılık arasındaki amansız kavga, karakterlerin sanata (özellikle Wagner müziğine) yönelmesi, ticari yeteneklerini kaybetmeleriyle paralel ilerler. Doğumlar, evlilikler, boşanmalar ve ölümlerle örülü bu süreçte, bireylerin kendi mutluluklarını "Buddenbrook" soyadının saygınlığına feda etmeleri fakat buna rağmen kaçınılmaz sondan kaçamamaları söz konusudur. Roman, sadece bir ailenin dramını değil, aynı zamanda 19. yüzyıl Alman toplumunun, sosyo-ekonomik yapısının ve değişen değerlerinin adeta bir panoramasını sunar. Romandaki dil, aile içi hitaplar, dinî eğitim kalıpları, ticari söylem, Fransızca ve yerel Almanca kullanımları aracılığıyla sınıfsal ve kültürel bir dünya kurar. Burada deyim ve kalıplaşmış ifadeler, burjuva düzeninin süreklilik iddiasını temsil eder. Aile büyüklerinin konuşmaları, yalnızca bireysel karakterleri değil, bir sınıfın tarihsel alışkanlıklarını yansıtır.

Romanda geçen kalıplaşmış Almanca atasözleri, deyimler, dinsel düsturlar ve bölgesel şiveli halk deyişlerinden bazıları, kitapta yer aldıkları sayfa numaralarıyla birlikte şu şekildedir:

6.1. Thomas Mann'ın 'Buddenbrooklar' (Buddenbrooks: Verfall einer Familie) Romanında Atasözü ve Deyim Kullanımı

Atasözü/Deyim	Metindeki kullanımı	Eserdeki işlevi ve anlamı
»Bete und arbeite« *(Dua et ve çalış, derler.)*	»Bete und arbeite« (Birinci Bölüm, 1. Kapitel'de Konsul Buddenbrook'un yeğeni Thilda'ya öğüdü).(Mann, 1965:11)	Hristiyanlık geleneklerinde köklü bir kural olan, hayatı inanç ve dürüst emekle sürdürmeyi öğütleyen Latince "Ora et labora" kuralının Almancasıdır.
»Eines schickt sich nicht für alle. Jeder nach seiner Art.« *(Aynı şey herkes için uygun düşmez. Herkes kendi tarzına/fıtratına göre.)*	»Eines schickt sich nicht für alle. Jeder nach seiner Art.« (Birinci Bölüm, 1. Kapitel'de Büyükbaba Johann Buddenbrook'un felsefesi). (Mann, 1965:11)	İnsanların farklı yaradılışlara sahip olduğunu ve herkese tek bir kalıbın uymayacağını belirten özlü bir söz.
»Dominus providebit.« *(Tanrı rızkını verir / Tanrı gözetir.)*	»Dominus providebit.« (Birinci Bölüm, 9. Kapitel). (Mann, 1965:30)	Buddenbrook ailesinin evinin kapısında taşa kazınmış olan, Kutsal Kitap kökenli Latince inanç ve güven cümlesidir.
»Mein Sohn, sey mit Lust bey den Geschäften am Tage, aber mache nur solche, daß wir bey Nacht ruhig schlafen können.« *(Oğlum,*	»Mein Sohn, sey mit Lust bey den Geschäften am Tage, aber mache nur solche, daß wir bey Nacht ruhig schlafen	Dürüst ticareti ve haramdan uzak durmayı öğütleyen Buddenbrook ailesinin en temel ve meşhur ticaret

gündüzleri işinin başında şevkle ol, ama sadece geceleri rahat uyumamızı sağlayacak işler yap.)	können.« (İkinci Bölüm, 1. Kapitel'de eski aile günlüğünden aktarılan vasiyet). (Mann, 1965:40)	atasözüdür.
»Führe uns nicht in Versuchung.« *(Bizi baştan çıkarmaya/kötülüğe sürükleme.)*	»Führe uns nicht in Versuchung.« (İkinci Bölüm, 3. Kapitel). (Mann, 1965:40)	Kutsal Kitap'taki "Göklerdeki Babamız" duasından bir cümle olup, metinde ticari ahlakı korumak adına kalıplaşmış bir deyim olarak geçer.
»Feine Leute kommen spät« *(Seçkin insanlar geç gelir.)*	»Feine Leute kommen spät« (Birinci Bölüm, 1. Kapitel'de akşam yemeğine geç kalan Kröger ailesi için söylenir). (Mann, 1965:14)	Toplum içinde seçkin veya üst sınıftan kişilerin davetlere bilerek biraz geç katılması geleneğine atıfta bulunan eğlenceli bir sosyal kalıptır.
»Assez! N'en parlons plus, Punktum!« *(Yeter! Artık bundan bahsetmeyelim, nokta!)*	»Assez! N'en parlons plus, Punktum!« (Büyükbaba'nın tartışmaları kesmek için kullandığı meşhur azarlama cümlesi).(Mann, 1965:33,35)	Bir tartışmayı ya da konuyu kesin olarak kapatmak için Almanca ("Punktum") ve Fransızca ünlemlerin bir arada kullanıldığı kalıplaşmış sert bir ifade.
»...wir Jüngeren verstehen nicht mehr die Verehrungswürdigkeit des Mannes...« *(Biz gençler artık o adamın*	»...wir Jüngeren verstehen nicht mehr die Verehrungswürdigkeit des Mannes...«	Kuşak çatışmasını ve dönemin değişen fikir yapısını özetleyen kalıplaşmış "biz

nesine hayran olunduğunu anlamıyoruz...)	(Birinci Bölüm, 5. Kapitel). (Mann, 1965:21)	gençler" (wir Jüngeren) ifadesi.
»Kumpanie is Lumperie...« *(Ortaklık haylazlıktır / serseriliktir.)*	»Kumpanie is Lumperie...« (Birinci Bölüm, 5. Kapitel'de Onkel Justus Kröger'in şakayla karışık kullandığı deyiş). (Mann, 1965:21)	Kuzey Almanya bölgesine ait çok eski bir halk atasözüdür. Ticarette ortaklık kurmanın riskli olduğunu, işe fesat veya tembellik karıştırabileceğini öğütler.

Dinsel ve felsefi düsturlar (atasözü niteliğindeki ifadeler), geleneksel deyimler ve kalıp ifadeler, Kuzey Almanya Halk Diyalekti (Plattdeutsch) atasözleri eserde kültürel bellek, ev, aile, sofra, ticaret, din ve saygınlık kavramları etrafında oluşur. Romanın başındaki aile içi sahnelerde görülen dinî eğitim ve görgü dili, burjuva kültürünün çocuklara nasıl aktarıldığını gösterir. Bu aktarım, atasözleriyle doğrudan kurulmasa bile, kalıplaşmış aile söylemi ve geleneksel söz düzeniyle gerçekleşir. *»Mein Sohn, sey mit Lust bey den Geschäften am Tage, aber mache nur solche, daß wir bey Nacht ruhig schlafen können.« (Oğlum, gündüzleri işinin başında şevkle ol, ama sadece geceleri rahat uyumamızı sağlayacak işler yap.)* (İkinci Bölüm, 1. Kapitel'de eski aile günlüğünden aktarılan vasiyet). (Mann, 1965:40) Dürüst ticareti ve haramdan uzak durmayı öğütleyen Buddenbrook ailesinin en temel ve meşhur ticaret atasözüdür. Bu nedenle *Buddenbrooks*, kültürel belleğin yalnızca halk sözleriyle değil, sınıfsal konuşma rejimleriyle de taşındığını gösteren önemli bir örnektir.

Buddenbrooks romanında kalıplaşmış sözler yalnızca anlatımı süsleyen unsurlar değildir; çalışkanlık, dinî ahlak, bireysel farklılıklar, toplumsal sınıf ve karakterlerin ruh hâli gibi temaları görünür kılar. Akademik bir çalışmada en sağlıklı yöntem, metinde geçen ifadeyi, Türkçe karşılığını, bağlamını ve yorumunu ayrı ayrı göstermek ve atasözü olmayan her kalıp sözü atasözü olarak sınıflandırmamaktır. Bu liste, eserin tamamındaki bütün örneklerin eksiksiz dökümü değil, metinde saptanabilen örneklerden oluşan bir başlangıç listesini göstermektedir.

Çalışmada kullanılan bir diğer Almanca eser ise Günter Grass'ın başyapıtı *Teneke Trampet (Die Blechtrommel),* II. Dünya Savaşı öncesi, sırası ve

sonrasındaki Alman toplumunun çöküşünü, suçluluk duygusunu ve ahlaki yozlaşmasını, büyümeyi reddeden bir çocuğun gözünden anlatır. Roman, fantastik, parodik ve grotesk ögelerle harmanlanmış sert bir dönem eleştirisidir. Kitabın ana kahramanı **Oskar Matzerath,** yetişkinlerin yozlaşmış dünyasına katılmamak için 3 yaşında büyümeyi durdurmaya karar veren ve akıl hastanesinden anılarını yazan bir anlatıcı karakterdir. Oskar, toplumsal riyakârlığı ve faşizmi teneke trampetini çalarak ve çığlığıyla camları parçalayarak protesto eder. Onun fiziksel olarak çocuk kalma tercihi, Nazi Almanya'sında sıradan halkın siyasi ve ahlaki sorumluluktan kaçmasını, gözlerini gerçeklere kapatmasını simgeler. Eserde, sıradan insanların adım adım nasıl Nazi yanlısı haline geldiği, günlük hayatın sıradanlığı içinde faşizmin nasıl kök saldığı çarpıcı bir şekilde gösterilir. Oskar'ın hikâyeyi bir akıl hastanesinden anlatması ve manipülatif yapısı, toplumun geçmişteki suçlarıyla yüzleşirken sergilediği çarpık hafıza oyunlarını temsil eder.

Günter Grass'ın romanında atasözü ve deyim kullanımı, eserin grotesk, ironik ve absürt anlatım yapısını güçlendiren en önemli dilsel ögelerden biridir. Yazar, İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasındaki Danzig kentinin burjuva ahlakını, toplumsal tabularını ve faşizmin yarattığı çürümeyi eleştirirken, Alman dilinin kalıplaşmış deyimlerini, halk söyleyişlerini ve atasözlerini kelimenin tam anlamıyla tersyüz eder veya olayların trajikomik doğasını vurgulamak için kullanır. Romanda ve ana karakter Oskar'ın dünyasında bazı öne çıkan deyim, atasözü ve kalıplaşmış halk ifadelerinin metindeki bağlamlarıyla dökümü şu şekilde gösterilebilir:

6.2. *Teneke Trampet* Romanında Atasözü ve Deyim Kullanımı

Atasözü/Deyim	Metindeki kullanımı	Eserdeki işlevi ve anlamı
Jemanden nicht aus dem Auge lassen *(Gözünü birinden ayırmamak / Göz hapsinde tutmak)*	*"Zugegeben: ich bin Insasse einer Heil-und Pflegeanstalt, mein Pfleger... läßt mich kaum aus dem Auge..." (Grass, 1962:6)*	Oskar'ın kaldığı akıl hastanesindeki gözetim altında olma durumunu, dış dünyadan yalıtılmışlığını ve üzerindeki baskıyı ifade eder.
Allerlei Schrecken Ausdruck geben *(Dehşet saçmak / Dehşete düşmek)*	*"...versucht in etwas zu starrem Gesicht allen Schrecken gleichzeitig Ausdruck zu geben..." (Grass, 1962:6)*	Bakıcı Bruno'nun, Oskar'ın beyaz karyolasının rengarenk boyanması fikri

		karşısında yaşadığı absürt ve abartılı korkuyu tasvir eder.
Jemandem zu nahe treten *(Birine fazla yaklaşmak / Rahatsız etmek / İncitmek)*	*"...damit mir niemand mehr zu nahe tritt." (Grass, 1962:6)*	Oskar'ın, insanlardan ve onların ikiyüzlü kurtarma çabalarından korunmak için yatağının parmaklıklarını yükseltme arzusunu ve mesafesini anlatır.
Das Zimmer sprengen *(Odaya dalmak / Odayı ayağa kaldırmak)*	*"...sobald er mit seinem Hallo die Zimmer sprengt..." (Grass, 1962:7)*	Oskar'ın avukatının odaya her gelişinde yarattığı gürültülü, patırtılı ve bencil burjuva enerjisini niteler.
."Platz für das Erinnerungsvermögen beschaffen" *(Hafızayı tazelemek / Hatırda kalanlara yer açmak)*	*"...und mir den notwendigen unlinierten Platz für mein hoffentlich genaues Erinnerungsvermögen beschaffen" (Grass, 1962:7)*	Oskar'ın yazmak için beyaz kâğıtlara ihtiyaç duymasını ve geçmişini tüm çıplaklığıyla hatırlama kararlılığını ifade eder.
Verwirrung anstiften *(Kafaları karıştırmak / Kargaşa yaratmak)*	*"Man kann eine Geschichte in der Mitte beginnen und vorwärts wie rückwärts kühn ausschreitend Verwirrung anstiften." (Grass, 1962:8)*	Klasik roman yazım kurallarıyla ve modern edebiyatın zaman-mekân çözümleriyle dalga geçen ironik bir edebi söylemdir.
Hinter dem eigenen Rücken *(Kendi arkasından iş çevirmek / Gizlice yapmak)*	*"...dann aber, sozusagen hinter dem eigenen Rücken, einen kräftigen Knüller*	Yazarların "artık roman yazılamaz" diyerek prim yapmaya çalışırken

	hinlegen..." (Grass, 1962:8)	arka planda büyük bir başyapıt patlatmalarına yönelik ironik bir eleştiridir.
Daneben stechen *(Iskalamak / Karavana atmakt / Yanılmak)*	*"Als meine Großmutter... stach sie daneben." / "Mitten im Sprung kleben..." (Grass, 1962:12)*	Tarladaki olağanüstü kovalamaca yüzünden büyükanne Anna'nın dikkat pıhtılaşması yaşayıp çatalını patatese batıramadan ıskalamasını anlatır.
Jemandem gerade reichen *(Biri için ucu ucuna yetmek*	*)"Meine Großmutter... entschuldigte ihre Unwissenheit... reichten ihr gerade." (Grass, 1962:13)*	Anna'nın polislere sadece kendi köylerini ve insanlarını tanıdığını, bunun da kendi küçük dünyası için ucu ucuna yettiğini söyleyerek onları geçiştirmesidir.
Plötzlicher Eingebung folgen *(Ani bir ilham gelmek / İçine doğmak)*	*"...Plötzlicher Eingebung folgend, warfen sie... um..." (Grass, 1962:14)*	Feldjandarmaların durup dururken büyükanne Anna'nın patates sepetlerini devirerek içinden kaçak adamın çıkacağını sanmalarındaki askeri budalalığı eleştirir.
Nur zwei Möglichkeiten kennen *(Sadece iki olasılık bilmek / At*	*"Feldgendarmen kennen immer nur zwei Möglichkeiten."*	Askeri ve bürokratik zihniyetin hayata

gözlüğü takmak)	*(Grass, 1962:14)*	ve olaylara sadece "ya odur ya budur" şeklinde bakan sığ, esneklikten uzak yapısını hicveden kalıplaşmış bir yargıdır.
Davonwehen *(Rüzgârla uçup gitmek / Toz olmak / Savrulmak)*	*"...und hatte noch eine Hand frei... wehte... davon." (Grass, 1962:15)*	Büyükanne Anna'nın dört eteği, sepetleri ve tırpanıyla birlikte rüzgârı arkasına alarak tarladan adeta bir yelkenli gibi savrularak uzaklaşmasını tasvir eder.
Regnen wie Deikert komm raus *(Sicim gibi yağmak / Bardaktan boşanırcasına yağmak - Yöresel kalıp)*	*"...nur nich auf Acker: weil windig war und hat auch jeregnet wie Deikert komm raus." (Grass, 1962:18)*	Büyükanne Anna'nın kasubça/almanca karışımı bir ağızla, Agnes'in tarlada değil, fırtınalı ve sicim gibi yağmurlu o kaçış gecesinde kasten arabada zehirlendiğini savunmasıdır.

Yazar, eserdeki deyimleri ve atasözlerini küçük burjuva sınıfının sığ mantığını, askeri otoritenin (Feldgendarmerie) mekanik ve aptalca işleyişini ve Oskar'ın hastane odasındaki yalnız/ironik felsefesini ortaya koymak için yapıbozuma uğratarak kullanır. Karakterlerin en büyük trajedileri ve kaçışları, bu kalıplaşmış halk ifadelerinin yarattığı mizahi tezatlıkla metne yedirilmiştir.

Romanda kalıplaşmış sözler, ironik ve grotesk bir bağlamda değerlendirilmelidir. Grass'ın roman dünyasında dil, güvenilir bir kültürel miras olmaktan çok, parçalanmış tarihsel belleğin sorunlu alanıdır. Nazi dönemi, savaş, suç ortaklığı, unutma ve bastırma süreçleri, anlatının dilinde ironik biçimde görünür olur. *"...Plötzlicher Eingebung folgend, warfen sie... um..." (Ani bir ilham gelmek / İçine doğmak) (Grass, 1962:14)*

Feldjandarmaların durup dururken büyükanne Anna'nın patates sepetlerini devirerek içinden kaçak adamın çıkacağını sanmalarındaki askeri budalalığı eleştirir. Burada deyim ve atasözleri, geleneksel bilgelik taşıyıcıları olarak değil, çoğu zaman çarpıtılmış ve güvensizleşmiş kültürel kalıntılar olarak işlev görür. Teneke Trampette grotesk anlatım, Alman toplumunun tarihsel belleğiyle hesaplaşma biçimidir. Oskar'ın çocuk bedeni, büyümeyi reddeden hafızanın sembolü olarak okunabilir. Romanın dili, yetişkin toplumun ahlaki çöküşünü ironik biçimde açığa çıkarır. Bu bağlamda kalıplaşmış söyleyişler, toplumun kendini aklama mekanizmalarını görünür kılar. Grass'ın deyimsel dili, güven kaybına uğramış bir tarihsel hafızanın parçasıdır.

Heinrich Böll'ün *Babasız Evler* romanı, ikinci Dünya Savaşı'nın ardından geride kalanların, özellikle de babalarını savaşta kaybetmiş çocukların ve dul kalan kadınların yaşadığı derin maddi ve manevi yıkımı konu alır. Hikâye temel olarak 1950'li yılların başında, Ren Nehri kıyısındaki bir Alman kentinde geçer. Savaşta babalarını kaybetmiş ve farklı sosyal sınıflardan gelen iki çocuğun **(**Martin ve Heinrich**)** dünyasına odaklanır. Dul kalan genç anneler, ekonomik zorluklar ve yalnızlıkla baş edebilmek için hayatlarına yeni erkekler almak zorunda kalır. Çocukların bu yabancı erkeklere "amca" demesi ve onların gözünden ahlak, kilise, okul ve toplum düzeninin sorgulanması romanın merkezindedir. Heinrich Böll, anlatıyı beş farklı karakterin bilinç düzeyinden aktararak savaşın yıkımını tek bir cepheden değil, toplumsal yapının tüm kılcal damarlarından yansıtır. Silahların susmasının ardından başlayan ve aslında en az savaşın kendisi kadar yıkıcı olan bu "yaşam mücadelesini" Böll, eşsiz bir psikolojik derinlikle işlemektedir. Romanda bazı öne çıkan deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifadelerinin metindeki bağlamlarıyla dökümü şu şekilde gösterilebilir:

6.3. *Babasız Evler* Romanında Atasözü ve Deyim Kullanımı

Atasözü/Deyim	Metindeki kullanımı	Eserdeki işlevi ve anlamı
»Wenn Du der Sünden willst gedenken, Herr, wer wird vor Dir bestehen?« Türkçe Anlamı: "Eğer günahları hesaba çekersen ya Rab, senin karşında kim ayakta kalabilir?"	*"Und der verwirrende Vers: Wenn Du der Sünden willst gedenken, Herr, wer wird vor Dir bestehen? Niemand würde bestehen." (Böll, 1981:* 10, 11, 12)	Romanda bir *leitmotif* (tekrar eden ana tema) olarak Heinrich'in iç dünyasında yankılanır. II. Dünya Savaşı sonrasında Nazi geçmişiyle ve gündelik ahlaki çöküşle yüzleşen Alman toplumunda

(Mezmur 130:3)		"mutlak masumiyetin imkânsızlığını" simgeler. Yetişkinlerin dünyasındaki günahları sorgulayan çocuk zihninin sığınağıdır.
»Alle Männer sind Feiglinge« Türkçe Anlamı: "Bütün erkekler korkaktır."	*"...und wenn sie etwas sagte, sagte sie: »Alle Männer sind Feiglinge.«" (Böll, 1981:* 18)	Heinrich'in annesi Wilma'nın yaşadığı hayal kırıklıklarından sonra diline doladığı genelleyici, atasözüvari bir kalıptır. Savaş sonrasında dul kalan kadınların hayatına giren erkek figürlerinin (Karl, Leo vb.) sorumluluk anında kaçmalarını eleştirir. Savaş sonrası dönemin paramparça olmuş kadın-erkek ilişkilerini ve güven bunalımını özetler.
»Die Natur verlangt ihr Recht«" Tabiat / Doğa kendi hakkını ister."	*"...dreitausendmal muß sich irgendwo das Unabänderliche vollziehen, denn »die Natur verlangt ihr Recht«..."(Böll, 1981:*35)	Savaşın kaotik ve ölümcül atmosferinde ahlaki normların, evlilik bağlarının ve toplumsal tabuların nasıl hiçe sayıldığını anlatır. İnsan doğasındaki

		temel hayatta kalma ve üreme güdüsünün, savaşın yarattığı yıkım ve dehşete karşı galebe çalmasını sembolize eder.
»Onkel-Ehe« "Amca Evliliği / Dayı Evliliği"	*"Er leidet darunter, daß seine Mutter zum wiederholten Male in einer »Onkel-Ehe« lebt." (Böll, 1981:*3,11)	(*Haus ohne Hüter* / Koruyucusuz Ev) Eserin ismi bile sosyolojik zemini göstermektedir. Savaşta eşlerini kaybetmiş kadınların, devletten aldıkları dul maaşının kesilmemesi için resmi nikâh yapmadan erkeklerle birlikte yaşamasını tanımlayan dönemsel-toplumsal bir kalıptır. Heinrich gibi çocukların gözünde evdeki otoritenin sürekli değişmesini ve kalıcı bir "baba" figürünün yokluğunu simgeler.
»Nachtschweiß« "Gece terlemesi / Gece teri"	*"Will litt schon seit frühester Jugend an einer Krankheit, die unter dem Namen »Nachtschweiß« lief..." (Böll, 1981:*12)	Savaşın ve hayatın ağırlığından kaçan, asalaklaşan bireylerin psikolojisini trajikomik bir dille eleştirmek için

		kullanılan »Nachtschweiß« terimi, normalde tüberküloz belirtisi olarak kullanılmaktadır. Romanda Will Amca'nın çalışmamak ve sorumluluk almamak için ömür boyu sığındığı meşrulaştırıcı bir kalıba dönüşmüştür.
»Auf jemandes Konto gehen« "Birinin hesabına yazılmak / Birinin sorumluluğunda olmak"	*"Ab elf war bei Onkel Albert Ruhe — alles, was nach elf im Hause geschah, ging aufs Konto der Weiber..." (Böll, 1981:*7)	Evdeki erkeklerin (Glum ve Albert) aşırı düzenli ve disiplinli hayatına karşılık, kadınların (Büyükanne, Bolda, Anne) gece yarısı yemek yapma veya sigara arama gibi tüm düzensiz eylemlerinin onlara mal edilmesini anlatır. Savaş travmasını hayat ritmini kaybederek yaşayan kadınların psikolojik dağınıklığını vurgular.
»An der Tagesordnung sein«" Gündemde olmak / Günlük sıradan işlerden	*"Die Lösung solcher Aufgaben war damals für ihn an der Tagesordnung gewesen..." (Böll, 1981:*16)	Heinrich'in henüz okula bile gitmeden karaborsada hayatta kalabilmek

sayılmak"		için gram hesabı kahve ve tütün ticareti yapmasını tasvir eder. Savaş sonrası dönemin getirdiği olağanüstü ve gayriahlaki şartların, çocuklar için nasıl erken yaşta sıradan bir hayat gerçeği haline geldiğini gösterir.
»Aus den Tiefen an Land zu ziehen« "Derinlerden çıkarıp gün yüzüne taşımak / Karabasan gibi ortaya dökmek"	*"...aber diese Feinde hatten es fertiggebracht, Schurbigels Doktorarbeit aus den Tiefen einer obskuren mitteldeutschen Universitätsbibliothek an Land zu ziehen..." (Böll, 1981:*24)	Schurbigel gibi aydınların Nazi dönemindeki işbirlikçi geçmişlerini (örneğin "Modern Şiirde Liderimiz [Hitler]" başlıklı tezini) unutturma çabalarını ve rakiplerinin bu gerçekleri arşivlerden bulup çıkarmasını anlatır. Toplumsal hafızanın riyakârlığı affetmeyeceğini ve geçmişin er ya da geç deşifre olacağını iğneleyici bir dille belirtir.
»Den Mut nicht sinken lassen« "Cesaretini	*»Lassen Sie den Mut nicht sinken«, rief er Arzt, und er lächelte kläglich dabei..."*	Diş eti çekilmesi yüzünden 13 dişi dökülecek olan ve

yitirmemek / Umudunu kaybetmemek"	*(Böll, 1981:*41)	1200 Mark tutan tedavi masrafını ödemesi imkânsız olan yoksul anneye hekimin verdiği hüzünlü teselli cümlesidir. Savaş sonrasındaki sıradan insanların ekonomik çaresizlikler altındaki ezilmişliğini ve buna rağmen hayatta kalma zorunluluğunu yüzümüze çarpar.

Böll'ün dili yalındır, ahlaki ve gözlemcidir. Buradaki kalıplaşmış sözler, savaş öncesi düzenin devamını değil, kaybedilmiş bir dünyanın izlerini yansıtır. Savaş sonrası toplum, konuşmak zorunda olduğu fakat tam olarak konuşamadığı bir geçmişle karşı karşıyadır. Bu nedenle romanda dil, bazen açıklamaktan çok suskunluğu taşır. Kültürel bellek yalnızca söylenen sözlerde değil, söylenemeyenlerde de yer alır. Böll'ün anlatısında savaşın yıktığı aile yapısı, gündelik dilin kırılganlığı içinde görünür olur.

Çalışmanın Alman romanlarındaki son incelemesi Kassandra, Christa Wolf'un, Troya Savaşı'nı mitolojik bir kehanet figürünün gözünden feminist bir bakış açısıyla yeniden kuran modern bir klasik romanıdır. Agamemnon'un Miken'deki sarayının kapısında ölümünü bekleyen Kassandra'nın iç monoloğu şeklinde ilerler. Klasik bir zaman akışı yerine, Kassandra'nın zihni çocukluğuna, saray yaşamına, rahibe olma sürecine ve Troya'nın çöküş aşamalarına gidip gelir. Ataerkil düzen, savaşın yarattığı yıkım, iktidar hırsı ve hakikatin bastırılması romanın merkezinde yer alır. Geleceği doğru görmesine rağmen çevresindekileri inandıramayan Kassandra, bu eserle birlikte "gerçekleri söyleyen ama dinlenmeyen/dışlanan kadın" figürünün evrensel bir sembolü şeklini almıştır. Christa Wolf, romanı yazma fikrini 1980'deki Yunanistan gezisinin ardından 1982'de Frankfurt Goethe Üniversitesi'nde verdiği dersler/konferanslar sırasında olgunlaştırmıştır. Romanda Wolf, kültürel belleği mit üzerinden yeniden kurar. Antik Yunan mitolojisinin bilinen figürü Kassandra, Wolf'un anlatısında kadın bakışı, savaş karşıtlığı ve iktidar eleştirisiyle yeniden yorumlanır. Metindeki bazı deyimlerin, atasözü niteliğindeki kalıplaşmış

ifadelerin ve bunların romandaki bağlamlarının metin içindeki kullanımı şu şekildedir:

6.4. *Kassandra* Anlatısında Atasözü, Deyim ve Kalıp İfadeler

Atasözü/Deyim	Metindeki kullanımı	Eserdeki işlevi ve anlamı
In den Tod gehen *(Ölüme gitmek)*	*"Mit der Erzählung geh ich in den Tod." (Wolf, 2010:4)*	Kassandra'nın Truva'nın yıkımından sonra esir düşüp Mykenae kapılarına geldiğinde, baltayla katledileceğini bilerek kaderine doğru atacağı son adımı ifade eder.
An das Leben binden *(Hayata bağlamak / Hayata tutunmak)"*	*...aus was für dauerhaftem Stoff die Stricke sind, die uns ans Leben binden." (Wolf, 2010:4)*	Fırtınalı deniz yolculuğunda bile Kassandra'nın, tüm çaresizliğine ve ümitsizliğine rağmen içindeki yaşama ve "görme" dürtüsünün ne kadar güçlü olduğunu anlatır.
"Verräterische Entschlüsse *(Haince kararlar / İhanet adımları)*	*"...als sei ich er. Als kauerte ich in ihm, speiste mit meinen Gedanken seine verräterischen Entschlüsse. (Wolf, 2010:5)*	Myrine'nin, Truva'yı savunmak yerine adamlarıyla birlikte İda Dağı'na çekilen Aineias'ın bu stratejik ve hayati geri çekilme kararını "korkaklık ve ihanet" olarak görmesidir.
Den Mittag überschreiten *(Öğleyi geçmek / Zamanın daralması)*	*"Die Sonne hat den Mittag überschritten." (Wolf, 2010:5)*	Güneşin batmaya yüz tutmasıyla birlikte Kassandra'nın dünyadaki son saatlerinin yaklaştığını kronolojik ve simgesel olarak veren zamansal kalıptır.

Jemandem etwas nicht durchgehen lassen *(Birinin bir şeyi yapmasına/söylemesine izin vermemek / Göz yummamak)*	*"...eilfertig hat man sie immer unterrichtet, auch von meiner... Gewißheit, ich würde getötet werden, die sie mir... nicht durchgehn ließ." (Wolf, 2010:7)*	Myrine'nin, Kassandra'nın kibirli bir edayla sürekli kendi ölümünü önceden bildiğini iddia eden o "kaderci" ve sinir bozucu sözlerine asla müsamaha göstermemesidir.
İns Blut gehen *(Kanına işlemek / Ruhuna kazınmak)*	*"Myrine ist mir ins Blut gegangen..." (Wolf, 2010:8)*	Kassandra'nın, Amazonlar arasında kükreyen tutkulu Myrine'yi gördüğü ilk andan itibaren ona karşı hissettiği ve kopamadığı o derin ruhsal bağdır.
Nichts sehen / Mit Blindheit geschlagen sein *(Gözü kör olmak)*	*"...und sie werden nichts sehen. So ist es eben." (Wolf, 2010:9)*	Savaşı kazanan muzaffer Yunanlıların (ve genel olarak muktedirlerin), zafer sarhoşluğunun getirdiği kibir ve güç yüzünden kendi felaketlerini göremeyecek kadar körleştiklerini ifade eden felsefi tespittir.
Wie der Ochs ins Schlachthaus (gehen/stolpern) *(Mezbaha yolundaki öküz gibi gitmek)*	*"...worauf er den roten Teppich hinaufstolperte wie der Ochs ins Schlachthaus..." (Wolf, 2010:11)*	Muzaffer komutan Agamemnon'un, karısı Klytaimnestra'nın kendisi için serdiği kırmızı halı üzerinde kibirle yürürken, aslında kendi ölüm tuzağına (mezbahaya) giden kurbanlık bir hayvandan farksız olduğunu anlatan sert bir halk benzetmesidir.
Die Wahrheit sagen /	*"...daß ich,*	Kassandra'nın kehanet

Verletzungen heimzahlen *(Hıncını çıkarmak / Ödeşmek)*	*unbeugsam die Wahrheit sagend, Verletzungen heimgezahlt, die sie mir beigebracht?" (Wolf, 2010:12)*	kisvesi altında insanlara Truva'nın yıkılacağını sertçe söylerken, aslında sarayda uğradığı dışlanmışlıkların ve duygusal yaraların intikamını alıp almadığını sorgulamasıdır.
Eins aufs Maul geben *(Ağzının payını vermek / Şamar indirmek - Argo)*	*"...hab ich eins aufs Maul gegeben, würdeloser schmeichlerischer Wicht." (Wolf, 2010:14)*	Kassandra'nın, Truva'nın son anına kadar sarayda kral Priamos'a sahte övgüler ve dalkavukluklar dizmeye devam eden saray şairini (sanger) susturmak için attığı tokadı anlatan kaba halk ifadesidir.
Seinen Kopf durchsetzen *(Dediğini yaptırmak / Burnunun dikine gitmek)*	*"Da habe die Alte also wieder ihren Kopf durchgesetzt..." (Wolf, 2010:19)*	Mürebbiyenin, kraliçe Hekabe'nin saraydaki tüm entrikalara rağmen Kassandra'yı rahibe yaptırarak kendi otoritesini ve "dediğini" herkese nasıl kabul ettirdiğini anlatmasıdır.
Leben gegen Tod *(Yaşama karşı ölüm)*	*"...der kalte harte Wand gegen sie, Leben gegen Tod... mühsam lernte ich die Eigenschaften..." (Wolf, 2010:24)*	Gözü dönmüş Aias tarafından tapınakta tecavüze uğrayan Kassandra'nın, geçirdiği ağır sinir krizleri sırasında annesi Hekabe'nin onu duvara bastırıp sakinleştirmeye çalışırken verdiği hayatta kalma

		mücadelesidir.
Seine fünf Sinne beieinander haben *(Aklı başında olmak / Sağduyulu olmak)*	*"...der seine fünf Sinne beieinander hatte..." (Wolf, 2010:37)*	Hekabe'nin, saraydaki diğer hayalperestlerin aksine, aklı başında ve sağduyulu olan herkesin Halasının (Hesione) Sparta'dan asla geri dönmeyeceğini zaten bildiğini söylemesidir.

Christa Wolf'un Kassandra adlı bu lirik ve mitolojik anlatısında atasözü ve deyim kullanımı, eserin antik döneme ait epik atmosferini modern feminist ve savaş karşıtı bir bilinçle birleştirme işlevine sahiptir. Yazar, Truva Savaşı'nın yıkımını ve ataerkil iktidar hırslarını Kassandra'nın içsel monologları üzerinden aktarırken, Almancanın derinlikli deyim kalıplarını ve karakterlerin kadersel teslimiyetini vurgulayan felsefi halk kelamlarını metne ustalıkla yedirmiştir. Kassandra'nın Truva'nın yıkımından sonra esir düşüp Mykenae kapılarına geldiğinde, baltayla katledileceğini ifade eden "*In den Tod gehen (Ölüme gitmek) "Mit der Erzählung geh ich in den Tod." (Wolf, 2010:4)* deyimi, onun kaderine doğru atacağı son adımı ifade eder. Eserde yazar, yerleşik deyimleri ve arketipleri ataerkil savaş dilini yapıbozuma uğratmak, egemenlerin körlüğünü ifşa etmek ve Kassandra'nın "tarihin dışına itilmiş" kadınlık bilincini haykırmak için birer edebi manivela olarak kullanır.

*Kassandra*da kültürel bellek, geçmişin aynen korunması değil, yeniden yorumlanmasıdır. Mit, burada donmuş bir gelenek değil; bu günün politik ve etik sorunlarını tartışmak için kullanılan canlı bir anlatı alanıdır. Wolf, antik mitin kalıplaşmış anlatılarını kırarak yeni bir kadın hafızası kurar. Bu yönüyle roman, kültürel belleğin yalnızca atasözleri ve deyimlerle değil, büyük anlatı kalıplarının dönüştürülmesiyle de taşınabileceğini gösterir.

7. TÜRK VE ALMAN ROMANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: SÖZLÜ KÜLTÜRDEN TRAVMATİK BELLEĞE UZANAN FARKLI HAFIZA BİÇİMLERİ

Her iki dilde yazılmış eserler karşılaştırıldığında deyim ve atasözlerinin kültürel bellek işlevinde belirgin farklılıklar görülür. Türk romanında deyim ve atasözleri çoğu zaman toplumsal sürekliliği, halk bilgeliğini, sözlü kültürü ve kolektif dayanışmayı temsil etmesine karşın, Alman romanında ise kalıplaşmış sözler daha çok sınıfsal gelenek, tarihsel kırılma, savaş sonrası sessizlik, ironi ve kültürel çözülme bağlamında işlev görür. Sözlü kültürün

hâkim olduğu *İnce Memed 1*, *Devlet Ana* ve *Küçük Ağa* gibi romanlarda dil, halkın tarihsel deneyimini taşıyan temel araçtır. Atasözleri ve deyimler, karakterleri yalnızca konuşturmaz; onların ait olduğu topluluğun tarihsel belleğini de görünür kılar. Eserlerde bireyin yalnız başına çok bir anlamının oldğu görülmez, çoğu zaman toplulukla birlikte anlam kazanır. Birey ile toplum arasındaki ilişki, Alman romanında ise daha parçalıdır. *Buddenbrooks*ta aile belleği sınıfsal süreklilik üzerinden kurulurken, *Teneke Trampet* ve *Babasız Evler*de savaş bu sürekliliği kesintiye uğratır. Kalıplaşmış sözler burada güvenilir bir geçmişin değil, sorunlu bir mirasın izidir. *Kassandra*da ise mitik hafıza, egemen tarih anlatısını sorgulayan eleştirel bir araca dönüşür. Bu farkın tarihsel ve kültürel nedenleri vardır. Türk romanında özellikle 20. yüzyılın toplumsal gerçekçi ve tarihsel anlatı geleneği, halk diliyle güçlü bir bağ kurmuştur. Köy, kasaba, işçi mahallesi ve tarihsel topluluklar, romanın dilini belirleyen ana kaynaklardır. Alman romanında ise modernleşme, burjuvazi, savaş, faşizm ve savaş sonrası suçluluk gibi temalar, kalıplaşmış dilin daha ironik, kırılmış ve eleştirel kullanılmasına yol açmıştır.

Aşağıdaki tabloda, her iki dil ve kültürde roman geleneğinde deyim ve atasözlerinin kültürel bellek işlevini özetlenmektedir:

İnceleme Alanı	**Türk Romanları**	**Alman Romanları**
Temel bellek kaynağı	Sözlü kültür, halk bilgeliği, töre, din, devlet, köy/kasaba hayatı	Burjuva aile belleği, savaş hafızası, mit, suçluluk, tarihsel kırılma
Deyim ve atasözlerinin işlevi	Toplumsal dayanışmayı, ahlakı ve halk deneyimini taşır	Geleneği, ironiyi, travmayı ve çözülmeyi görünür kılar
Dilin toplumsal rolü	Kolektif kimliği güçlendirir	Birey-toplum çatışmasını ve tarihsel kopuşu yansıtır
Anlatıdaki ağırlık	Halk sesi ve sözlü anlatı belirgindir	İroni, mesafe, sınıfsal dil ve suskunluk belirgindir
Kültürel bellek biçimi	Devamlılık ve aktarım	Kırılma, sorgulama ve yeniden yorumlama

8. DEYİM VE ATASÖZLERİNİN KARAKTER İNŞASINDA ÜSTLENDİĞİ ROL: KONUŞMA BİÇİMİ OLARAK KİMLİK

Roman kişilerinin kullandığı deyimler ve atasözleri, onların kim olduklarını doğrudan gösteren dilsel işaretlerdir. Bir karakterin hangi deyimi kullandığı,

hangi atasözüne başvurduğu, hangi kalıplaşmış ifadeyi tekrar ettiği; onun sınıfını, yaşını, dünya görüşünü ve toplumsal çevresini açığa çıkarır. *Murtaza*da karakterin görev ve disiplin takıntısı, onun dilindeki tekrarlarla (leitmotiflerle) kurulur. Eserden örnek vermek gerekirse; Murtaza, kendisini devletin ve mutlak otoritenin mahalledeki sarsılmaz bir temsilcisi olarak görür. Bulunduğu her ortamda bu hiyerarşik sıralamayı ezberlenmiş bir formül gibi tekrarlar:

"Yukarıda Allah, Ankara'da Devlet/Hükümet, Burada da Ben/Murtaza" mahallede sarhoş narasını duyduğunda kendi kendine otoritesini sorgularken: *"Yukarıda Allah, Ankara'da Devlet hem de Hükümet, burda da Murtaza'ydı! Öğrenememiş miydi bu cahil insanlar!" (Kemal, 2000:3)*

Görev bilincini överken: "*Yukarıda Allah, Ankara'da Devlet hem de Hükümet, burada da oydu! Koskoca Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti onu buraya sarhoşlardan korksun... diye bekçi tayin etmemişti." (Kemal, 2000:5)*

Evinde geç saatte çalışan tamirciye düzen dayatırken: *"Aaaç gözünü vatandaş! Yukarıda Allah, Ankara'da devlet, hükümet hem de, burada da ben! İstemem itiraz, konuşmam da fazla..." (Kemal, 2000:10)*

Kendisini sorgulayan kılıksız vatandaşa karşı parlayarak: *"Yukarıda Allah, Ankara'da devlet hem de hükümet, burada da ben! Derler bana Murtaza!" (Kemal, 2000:26)*

Karakola doğru vatandaşı sürüklerken mahalleliye bağırır: *"Ankara'da devlet hem de hükümet, yukarda Allah, burada da ben!" (Kemal, 2000:35)*

Murtaza'nın konuşması, devlet otoritesinin gündelik hayatta nasıl karikatürleşebileceğini gösterir.

*Hanımın Çiftliği*nde karakterlerin konuşmaları, sınıfsal ayrımları belirginleştirir. Toprak sahibi ile işçi aynı dünyada yaşasa da aynı dili konuşmaz. Orhan Kemal, karakterlerin ağzından dökülen her kelimeyi, onların ekonomik gücüyle, ezilmişliğiyle ya da sınıfsal özentileriyle doğrudan ilişkilendirerek Çukurova'daki sert sınıfsal katmanlaşmayı dil üzerinden kusursuzca inşa eder. Yazarın eserde sınıfsal ayrımları, ezen-ezilen ilişkisini ve güç dengelerini belirginleştiren konuşmaları, orijinal ifadeleri ve sayfa numaralarıyla metin içinde şu şekilde yer almaktadır:

Çiftliğin sahibi Muzaffer Bey'in egemen sınıfın "Buyurgan ve Kaba" dili alt sınıflar üzerindeki mutlak ve baskıcı otoritesi, karakterlerin konuşmalarında ve onun pervasız üslubunu tanımlama biçimlerinde somutlaşır: Muzaffer Bey'in kadınlara karşı takındığı pervasız ve zorba üslup, Gülizar'ın iç konuşmasında sınıfsal gücün getirdiği bir midesizlik olarak aktarılır: *"Muzaffer Bey «Kızılbaş mıydı ki, yeğeninin karısına kötü gözle baksın?» ...*

onun ne midesiz, eline eteğine ne pis olduğunu biliyordu. ... Gözleri bir tuhaf olur, kıllı kocaman elleriyle tuttuğu yeri sanki koparırdı." (Kemal, 1981:6)

Gülizar, Muzaffer Bey'in alt sınıftaki insanları hiçe sayan üslubunu doğrudan "cart curt" kelimesiyle tanımlar ve kendi sınıfsal aidiyetini sadece ona bağlar: *"Kıza fiyaka sökecek diye, bana cart curt ediyor. ... Ben ne Ramazan'ın, ne de avradının hizmetçisi değilim. Benim de bir efendim var, o da bey. Üst yanı vız gelir tırıs gider!.." (Kemal, 1981:21)*

Yasin Ağa, Muzaffer Bey'in sınıfsal gücünün getirdiği pervasızlığı ve kimseyi takmayan üslubunu şu sözlerle ifade eder: *"...yarın dayım da gelir. Onun hele hiç ağzının pervazı yok. Avradın önünde başlar cart curta. Avrat ne der?.. ... Validen, paşadan, mebustan çekinmeyen adam, Güllü'den mi çekinip utanacaktı?" (Kemal, 1981:30)*

İnce Memed 1 de ise karakterlerin dili, Çukurova'nın kolektif hafızasını taşır; roman kişileri, halk anlatılarından gelen bir söz ritmi içinde var olur. Yaşar Kemal'in İnce Memed 1 romanında karakterlerin dili, Çukurova'nın kolektif hafızasını, sözlü kültür geleneğini ve halk anlatılarının ritmini taşır. Karakterler, bireysel bir söyleyişten ziyade ağıtlardan, efsanelerden ve halkın ortak vicdanından süzülen kalıplarla, ritmik bir koro gibi konuşurlar. Bu dilsel yapı ve kolektif hafızanın söz ritmi şu şekilde gösterilebilir: Roman kişileri, toplumsal bir olayı veya bir duyguyu paylaşırken halk hikâyelerindeki gibi ardışık ve ritmik tekrarlarla konuşurlar. Bir kişinin söylediği söz adeta koro etkisiyle, tüm topluluğun ortak hafızasında yankılanarak çoğalır:

İnce Memed'in öldüğü ihtimali köyde yayıldığında, halk anlatılarındaki "koro" ritmi kendini gösterir. Önce şom ağızlı Elif konuşur, ardından söz kolektif hafızanın ritmiyle tüm kalabalığı dolaşır: *Elif atıldı. ... "Ölmese gelirdi Memed," dedi. Sonra bu söz boydan boya kalabalığı dolaştı: "Ölmese gelirdi." "Ölmese gelirdi." "Ölmese gelirdi." (Kemal, 2008:36-37)*

Memed'in babası İbrahim'in kimseye zararı dokunmayan iyi bir insan olduğu anlatılırken, yine aynı ritmik halk söyleyişi yinelenir:

> *Cennet Karı: "Babasının düşmanları yoktu. İbrahim karıncayı incitmemişti," diye cevap verdi. Beyaz başörtüler, alacalı bulacalı yazmalar, mor fesler, bakır paralı alınlar kalabalığı dalgalandı: "İbrahim karıncayı incitmemişti." "İbrahim karıncayı..." "Karıncayı incitmemişti." (Kemal, 2008:37)*

Memed'in bir bataklığa veya su kuyusuna düşmüş olabileceği üzerine konuşulurken, halk anlatılarındaki efsanevi gizem dili ve ritim tekrarlanır:

> *... "Suyun gözüne düşmüştür." "Gözüne düşmüştür." "Gözüne..." ... Cennet Karı: "Çocuk buraya düşseydi, şimdiye kadar suyun yüzüne*

bir kere olsun çıkardı," dedi. Kalabalık, gene karıştı. Başlar dalgalandı: "Bir kere olsun çıkardı." "Çıkardı..." (Kemal, 2008:37-38)

Alman romanlarında da benzer bir durum vardır; ancak işlev farklılaşır. *Buddenbrooks*ta aile üyelerinin konuşma biçimleri, burjuva görgüsünü ve sınıfsal aidiyeti yansıtır. Karakterlerin konuşma biçimleri, dildeki vurguları ve kelime seçimleri; Lübeck burjuvazisinin (patrisyen sınıfının) katı görgü kurallarını, sınıfsal aidiyetini ve toplumsal saygınlık kaygılarını gösteren en önemli araçlardır. Eserde aile üyelerinin konuşma tarzları, toplumsal statüye göre nasıl şekillendiği ve sınıfsal aidiyeti nasıl yansıttığı metinden orijinal Almanca alıntılar ve sayfa numaralarıyla şu şekilde temellendirilir. Resmî kalıplarla sınıfsal terbiye ve düzen, burjuva ailelerinde çocuklar, dinî eğitim ve katekizm (inanç esasları kitabı) üzerinden hem dinî hem de toplumsal bir düzene tabi tutulurlar. Küçük Antonie'nin (Tony) katekizmi adeta bir kızak kayışı gibi mekanik bir ezberle okuması, burjuva eğitiminin kurallara körü körüne bağlılığını ve disiplinini gösterir.

Tony, büyükbabasının dizindeyken yaratılış maddesini tek bir hata yapmadan hızla sıralar:

...geschaffen hat samt allen Kreaturen«, war plötzlich auf glatte Bahn geraten und schnurrte nun, glückstrahlend und unaufhaltsam, den ganzen Artikel daher, getreu nach dem Katechismus... "...tüm yaratıklarla birlikte yaratmıştır 'sözü, aniden pürüzsüz bir yola girmişti ve şimdi, mutluluktan ışıldayarak ve durdurulamaz bir şekilde, ilmihaldeki aslına sadık kalarak inanç esaslarının bütün maddesini bir çırpıda mırıldanıp duruyordu..." (Mann, 1965:1)

Bu ezberci ve disiplinli konuşma biçimi, burjuva çocuklarının erken yaşta otoriteye ve toplumsal hiyerarşiye nasıl adapte edildiğini kanıtlar. 19.yüzyıl Alman burjuvazisinde, günlük konuşmaların arasına Fransızca kelimeler ve kalıplar (Gallicism) serpiştirmek üst sınıfa aidiyetin, entelektüel derinliğin ve "vornehm" (seçkin/asıl) olmanın en büyük göstergesidir. Romanın hemen girişinde bu dilsel ayrım belirginleşir. Büyükbaba Johann Buddenbrook, Tony'ye Fransızca yanıt verir: *"Je, den Düwel ook, c'est la question, ma très chère demoiselle!" „Vay canına, şeytan aşkına (hadi bakalım), asıl soru/mesele bu işte, sevgili küçük hanımefendi!" (Mann, 1965:1)*

Madame Antoinette Buddenbrook da kocasına burjuva kibarlığıyla hitap eder: *"Immer der nämliche, mon vieux, Bethsy…?"„Yine her zamanki gibi, azizim (eski dostum), değil mi Bethsy…?" (Mann, 1965:2)*

Fransızca ifadeler (*c'est la question, mon vieux, surprise, compliments*), ailenin sıradan halktan ve alt sınıflardan kendisini dilsel olarak soyutlama ve aristokratik bir hava yaratma çabasıdır.

Günter Grass'ın Teneke Trampet (*Die Blechtrommel*) romanında dil, karakterleri net ve güvenilir ahlaki ya da tarihsel kalıplarla sabitlemek yerine, onları tamamen bir belirsizlik, tezat ve muğlaklık sarmalı içinde sunar. Romanın ana karakteri Oskar Matzerath'ın kendisi tescilli bir "güvenilmez anlatıcı" olduğu için, onun üslubu II. Dünya Savaşı dönemi ve sonrasının toplumsal gri alanlarını ve ahlaki çöküşünü yansıtır. Oskar, romanın en başında dilsel bir itirafla kendi konumunu belirsizleştirir. Okuyucu, anlatılanların ne kadarının bir klinik sakininin fantezisi, ne kadarının tarihsel gerçek olduğunu ayırt edemez. Oskar hikâyesine şöyle başlar:

> *"Zugegeben: ich bin Insasse einer Heil- und Pflegeanstalt, mein Pfleger beobachtet mich, er läßt mich kaum aus dem Auge..." (Kabul ediyorum: Bir akıl hastanesinin tutuklusuyum, bakıcım beni gözlüyor, gözünü benden neredeyse hiç ayırmıyor...)"(Grass, 1962:6)*

Oskar'ın bakıcısına bizzat "bir şeyler uydurup söylediğini" belirtmesi, okuyucuya anlatacağı tüm tarihsel ve ailevi gerçekliklerin üzerine ahlaki ve olgusal bir şüphe gölgesi düşürür. Oskar'ın büyükbabası Joseph Koljaiczek'in karakteri dilde tam bir kutupsallık ve belirsizlik üzerine inşa edilir. O, hem fabrikaları yakan bir suçlu/kundakçı hem de kiliseyi ve insanları kurtaran Aziz İtfaiyeci bir kahramandır. Toplumun ve resmi makamların onu dille tanımlama çabası bu yüzden çelişkilidir. Onun yıkıcı, milliyetçi ve tehlikeli yüzü şu kelimelerle betimlenir:

> *"Koljaiczek war also ein Brandstifter, ein mehrfacher Brandstifter, denn in ganz Westpreußen boten in der folgenden Zeit Sägemühlen und Holzfelder den Zunder für zweifarbig aufflackernde Nationalgefühle. „Demek ki Koljaiczek bir kundakçıydı, hem de mükerrer (seri) bir kundakçı; çünkü sonraki dönemde tüm Batı Prusya'daki kereste fabrikaları ve odun depoları, iki renkli parıldayan ulusal duyguların alevlenmesi için gereken kavı (yakıtı) sağlıyordu. "(Grass, 1962:19)*

Aynı adamın tam zıttı bir ahlaki kimliğe bürünüşü, İtfaiye Müdürü Hecht'in tutanağa geçen konuşmasıyla bir "kurtarıcı efsanesi" olarak sunulur. Dil, Koljaiczek'i ne tamamen suçlu ne tamamen aziz ilan eder. İtfaiye müdürünün dinsel metaforlarla bezeli dili (*Phönix*, *Durst unseres Herrn Jesus*) ile polis kayıtlarının dili çatışır; karakter ahlaki bir belirsizlik zemininde bırakılır.

> *"Wie soll der Brandstifter sein, der da löscht! Seh ich ihn nicht immer noch auf der Leiter, da die Kirche in Heubude brannte? Ein Phönix aus Asche und Flamme tauchend, nicht nur das Feuer, den*

Brand dieser Welt und den Durst unseres Herrn Jesus löschend!" „Söndüren o kundakçı nasıl biri olmalı öyle! Heubude'deki kilise yanarken onu hâlâ merdivenin üzerinde görmüyor muyum? Küllerden ve alevlerden doğan, sadece ateşi değil, bu dünyanın yangınını ve İsa Efendimizin susuzluğunu dindiren bir Anka kuşu gibi!" (Grass, 1962:25)

Heinrich Böll'ün *Babasız Evler* romanında savaş sonrası Almanya'sının yaşadığı büyük toplumsal ve psikolojik yıkım, karakterlerin dillerinde doğrudan bir eksilme, kırılma, kısırlık ve suskunluk olarak somutlaşır. Savaşın travması, yetişkinlerin ve çocukların dünyasında kelimeleri tüketmiş; dili ya mekanik birer tekrara ya da derin bir sessizliğe mahkûm etmiştir. Romandaki karakterler, içlerindeki ağır yükleri ve travmaları birbirleriyle konuşarak paylaşamazlar. Evin içindeki iletişim, derin bir sessizlik ya da kelimesizlikle örülmüştür. Küçük Martin, annesi Nella'nın karanlıkta saatlerce oturup konuşmadan duruşunu ve dildeki o büyük boşluğu şöyle tasvir eder:

"Finsternis und Stille, aus der sehr fern und fast unwirklich hin und wieder das Bumsen vom Güterbahnhof Ost kam, und aus der Stille tauchten Worte auf, fielen in ihn hinein, Worte, die ihn beunruhigten..." „Karanlık ve sessizlik; içinden, çok uzaktan ve adeta gerçek dışı bir şekilde, zaman zaman Doğu Yük Garı'nın gümbürtüsü geliyordu ve bu sessizliğin içinden kelimeler beliriyor, içine düşüyordu; onu huzursuz eden kelimeler..." (Böll, 1981:8)

Annesinin günlerce evden uzaklaşması, geri döndüğünde ise büyükbabanın suçlamalarına dille karşılık vermeyip susması, iletişimdeki kırılmanın en net örneğidir: Karakterler arasındaki diyaloglar kopmuştur; "Keine Antwort" (Anneden cevap yok) kalıbı, savaş sonrası travmasının dili nasıl felç ettiğini, insanları birbirine karşı nasıl dilsizleştirdiğini gösterir.

"...und vorwurfsvoll wurde es hingeflüstert in der Diele von der Großmutter zur Mutter: ›Wo treibst du dich bloß immer herum?‹ Keine Antwort der Mutter." „...ve koridorda anneanneden anneye sitemkâr bir şekilde fısıldanıyordu: ›Nerede sürtüp duruyorsun yine?‹ Anneden cevap yok." (Böll, 1981:11)

Savaş, çocukların dünyasındaki en temel kavramı, yani "baba" figürünü ve ona bağlı kelimeleri eksiltmiştir. Martin ve Heinrich, zihinlerinde ve dillerinde bir "baba" imgesi veya kelimesi inşa edemezler. Martin, babasının yokluğunu ve zihnindeki dilsiz, belirsiz imajını şu kırık, yarım cümlelerle anlatır. "Baba" kelimesi çocukların dilinde canlı bir insana değil; "Frühstücksei" (kahvaltı yumurtası) veya "Regelmäßigkeit" (düzenlilik) gibi

cansız, mekanik nesnelere ve kavramlara indirgenerek eksilmiştir. Gerçek bir babanın dildeki karşılığı tamamen kayıptır.

> *"Er versuchte das Bild des Vaters aus der Dunkelheit herauszuholen, aber er fand das Bild nicht... aber der Vater kam nicht... Das Kennzeichen der Väter war das Frühstücksei... Das Kennzeichen der Väter war Regelmäßigkeit... „Babanın resmini karanlıktan çekip çıkarmaya çalıştı ama resmi bulamadı... ama baba gelmedi... Babaların alametifarikası (belirgin özelliği) kahvaltı yumurtasıydı... Babaların alametifarikası düzenlilikti..." (Böll, 1981:9)*

Kırılan ve sansürlenen toplumsal ahlak, karakterlerin gerçekleri doğrudan konuşmasını engeller. Bu yüzden dilde büyük bir kısırlık baş gösterir; karmaşık ahlaki durumlar, kürtajlar veya gayrimeşru çocuklar dili anlamsızlaştırır ve sadece "es" (o / şey) zamirine sığınarak geçiştirilir. Heinrich'in annesi ile Neues-Leben-Karl arasındaki kavgalarda dil tamamen bir tek kelimeye indirgenir ve kısırlaşır:

> *Später gab es Streit zwischen seiner Mutter und Karl wegen eines nie ausgesprochenen Dinges, das ›es‹ hieß. ›Ich mach' es weg‹, war das, was die Mutter immer wieder sagte. ›Und du machst es nicht weg!‹ war das, was Onkel Karl immer wieder sagte. „Daha sonra annesi ile Karl arasında, hiçbir zaman açıkça telaffuz edilmeyen ve adına ›o‹ denilen bir şey yüzünden tartışma çıktı. Annesinin tekrar tekrar söylediği şey şuydu: ›Onu yok edeceğim. ‹ Ve Amca Karl'ın tekrar tekrar söylediği şey şuydu: ›Onu yok etmeyeceksin!‹" (Böll, 1981:17)*

Aynı dilsel kırılma ve eksilme, sonraki ilişkide (Onkel Leo ile) rol değiştirerek aynen tekrarlanır. Böll, hayati ahlaki krizleri karakterlerin dilinde "es" gibi içi boşaltılmış, ne olduğu asla açıkça telaffuz edilmeyen bir kelimeye sıkıştırarak, savaş sonrası toplumunun gerçeklerden kaçan dilsizliğini ve ahlaki kırılmasını vurgular.

> *"...und wieder kam ein ›es‹... ›Ich halte ›es‹.‹ Und Leo sagte das, was damals die Mutter gesagt hatte: ›Du machst ›es‹ weg.‹" „...ve yine bir ›o‹ çıkageldi... ›Onu tutacağım.‹ Ve Leo, o zamanlar annenin söylemiş olduğu şeyi söyledi: ›Onu yok edeceksin.‹" (Böll, 1981:20)*

Karakterlerin dili yaratıcılığını kaybetmiş, mekanik birer tekrara dönüşmüştür. Heinrich'in ahlak bunalımını yansıtan İncil ayeti metinde adeta donmuş bir refleks gibi leıtmotiflerle sürekli yinelenir. Heinrich'in zihninde dolanan, dildeki çaresizliği özetleyen o kırık ayet ritmi, karakterler kendi özgün cümlelerini kuramadıkları için, dinî kalıpların veya yetişkinlerin

sürekli tekrar ettiği "Unmoralisch" (Ahlaksızca) gibi kelimelerin ritmi altında ezilirler. Dil, yeni bir yaşam üretmekten acizdir.

> *"...und der verwirrende Vers: Wenn Du der Sünden willst gedenken, Herr, wer wird vor Dir bestehen? Niemand würde bestehen." „...ve o kafa karıştırıcı ayet: Eğer günahları hesaba katarsan ya Rab, kim Senin önünde durabilir? Hiç kimse duramaz." (Böll, 1981:10)*

Heinrich Böll, *Babasız Evler*'de savaşın ardından geriye kalan toplumu konuştururken, dildeki büyük boşlukları, cevapsız bırakılan soruları (*Keine Antwort*), kelimelerin nesnelere indirgenerek eksilmesini ve ağır suskunlukları bilinçli bir dilsel dekor olarak kullanır.

Christa Wolf'un Kassandra romanında karakterlerin dile getirdiği yapı, mitolojik ve tarihsel anlatıların katı, militarist ve ataerkil yapısına karşı alternatif bir tanıklık dili inşa eder. Bu doğrultuda deyimsel ifadeler, kalıplaşmış sözler ve dile ait zamansal yapılar, romanlarda yalnızca anlatımı süsleyen unsurlar değildir. Onlar karakterlerin toplumsal kimliğini, iktidar mekanizmalarına karşı duruşunu ve geçmişle kurdukları kültürel bağı biçimlendiren temel araçlardır. Mitolojik gelenek Kassandra'yı akıl dışı, histerik ve anlaşılmaz çığlıklar atan bir nesne olarak kurarken, Kassandra kendi anlatısında bu ataerkil kısıtlamayı yapı söküme uğratır. *"Mit meiner Stimme sprechen"* (Kendi sesimle konuşmak) ifadesi, muktedirlerin dilsel tahakkümüne karşı kadının kendi tarihsel ve ahlaki tanıklığını ilan ettiği alternatif bir varoluş kalıbıdır. Bu ifade tarzıyla, amacın toplumsal bir özneleşme ve kimlik arayışı olduğunu ifade eder:

> *"Warum wollte ich die Sehergabe unbedingt? Mit meiner Stimme sprechen: das Äußerste. Mehr, andres hab ich nicht gewollt." „Neden kehanet yeteneğini bu kadar çok istedim ki? Kendi sesimle konuşmak: Ulaşılabilecek en son nokta. Bundan daha fazlasını, başka hiçbir şeyi istemedim. "(S.5)*

Erkek egemen dünya da şiddet diliyle konuşma varken, kadın karakterler bu militarist retoriğe karşı durur. Kassandra, Marpessa'nın suskunluğu ve Agamemnon'un öfkesi bağlamında kendi değişimini şöyle ifade eder: *"Ich freilich hab allmählich meine Waffen abgelegt, das wars, was an Veränderung mir möglich war." „Ben ise şüphesiz silahlarımı yavaş yavaş bıraktım; benim için mümkün olan yegane değişim buydu." (S.5)*

Silahları bırakmak (*»Waffen ablegen«*) deyimi yalnızca askeri bir eylem olmayıp, karakterin Troya'yı felakete sürükleyen ataerkil dil kalıplarından sıyrıldığını gösteren toplumsal bir kimlik göstergesidir.

9. TARİHSEL KIRILMA ANLARINDA DEYİM VE ATASÖZLERİNİN BELLEĞİ KORUMA VE DÖNÜŞTÜRME İŞLEVİ

İncelenen romanların çoğu, tarihsel kırılma dönemlerini konu edinir. *Devlet Ana* Osmanlı kuruluş dönemini; *Küçük Ağa* Millî Mücadele'yi; *İnce Memed 1* ağalık düzenine karşı halk direnişini; Orhan Kemal romanları Cumhuriyet dönemi sınıfsal dönüşümlerini; *Buddenbrooks* burjuva aile düzeninin çözülüşünü; *Teneke Trampet* Nazi dönemi ve savaş travmasını; *Babasız Evler* savaş sonrası yıkımı; *Kassandra* ise mitik savaş anlatısının politik yeniden okumasını işler. Bu kırılma anlarında deyim ve atasözleri iki yönlü işlev görür. Bir yandan eski dünyaya ait değerleri korur; diğer yandan yenidünyanın anlamlandırılmasında kullanılır. Örneğin *Küçük Ağa*da eski dinî-siyasal dil, Millî Mücadele'nin yeni anlam dünyasıyla karşılaşır. *Devlet Ana*da töre ve devlet fikri, tarihsel kuruluş belleğini meşrulaştırır. *İnce Memed 1*de halk söyleyişi, adaletsizliğe karşı direnişi destansı bir belleğe dönüştürür.

Alman romanlarında ise tarihsel kırılma, çoğu zaman dilin güvenilirliğini zedeler. *Teneke Trampet*te geçmiş, ironik ve grotesk biçimde geri döner. *Babasız Evler*de savaş sonrası aile dili eksilmiştir. *Buddenbrooks*ta geleneksel burjuva dilinin taşıdığı güven duygusu zamanla çözülür. *Kassandra*da ise eski mitik söz düzeni yeniden yazılarak egemen hafızaya karşı eleştirel bir bellek oluşturulur.

10. SONUÇ

Bu çalışmada, Türk ve Alman edebiyatının kanonik metinleri üzerinden gerçekleştirilen işlevsel ve yorumlayıcı karşılaştırmalı okuma; deyimler, atasözleri ve kalıplaşmış dilsel yapıların kurmaca metinlerde salt birer üslup aracı ya da folklorik dekor olmadığını kesin surette ortaya koymuştur. İncelenen yapıtlar, dilin mikroskobik hücreleri niteliğindeki bu kalıplaşmış ifadelerin, Maurice Halbwachs'ın "kolektif bellek" çerçevelerini ve Jan Assmann'ın "kültürel bellek" kodlarını bünyesinde barındıran, zamansal sınırları aşan anlamsal sıkıştırma üniteleri olduğunu kanıtlamaktadır. Dilbilimsel göstergelerin sosyo-kültürel bellek teorileriyle harmanlandığı bu çözümleme, iki farklı ulusal edebiyatın tarihsel travmalar, sınıfsal dönüşümler ve otorite algıları karşısında geliştirdiği dilsel adaptasyon mekanizmalarının özgün bir panoramasını sunmaktadır.

Çalışmada ortaya çıkarılan bulgular, Alman ve Türk roman geleneklerinin deyim ve atasözlerini kullanma biçimlerinde tabansal bir değerler dizisi farkına işaret etmektedir. Yaşar Kemal, Tarık Buğra ve Kemal Tahir gibi yazarların metinlerinde somutlaşan Türk roman geleneği, gücünü organik ve dinamik bir sözlü kültür havuzundan almaktadır. *Devlet Ana*'da etnosantrik

ve epik bir kuruluş mitinin harcı olan kalıplaşmış halk kelamları; *İnce Memed*'de Çukurova'nın kolektif vicdanını ve adalet arayışını temsil eden bir ifade tarzına dönüşmekte; *Küçük Ağa*'da ise imparatorluktan ulus-devlete geçişin yarattığı varlıkbilimsel sarsıntıyı dinî-millî hafıza kodlarıyla çerçevelemektedir. Bu anlatılarda deyim ve atasözleri, bütünüyle "kültürel sürekliliğin, kuşaklar arası dikey aktarımın ve kolektif dayanışmanın" dilsel teminatı olarak işlev görmektedir. Orhan Kemal'in *Murtaza* ve *Hanımın Çiftliği* örneklerinde ise bu kalıplar, resmî ideoloji ile sokak dilinin, ezen ile ezilenin sınıfsal gerilim hatlarını tüm çıplaklığıyla görünür kılan sosyolojik birer ayıraca dönüşmektedir.

Tarihsel kırılmaların, epistemolojik krizlerin, parçalanmışlıkların ve yabancılaşmanın" dilsel belirtileri olarak işlenildiği Alman roman geleneği içerisinde, Thomas Mann'ın *Buddenbrooklar*'ı katı burjuva disiplinini ve ticari rasyonaliteyi koruma iddiasıyla metne yerleştirilen dinsel-ticari düsturlar (örneğin *»Bete und arbeite«*), kuşaksal çözülmenin ve sınıfsal çöküşün ironik tezatını keskinleştirmektedir. Günter Grass'ın *Teneke Trampet*'inde ise faşizmin ve tarihsel suçluluğun yarattığı ahlaki erozyon, dilsel kalıpların grotesk bir biçimde yapıbozuma uğratılmasıyla sunulmakta; deyimler toplumun kolektif amnezisini (unutma/bastırma) ifşa eden tekinsiz araçlar haline gelmektedir. Heinrich Böll'ün *Babasız Evler*'inde savaş sonrası travmanın dili felç edişi, kelimelerin nesnelere indirgenerek eksilmesi (*»Frühstücksei«*) ve ahlaki krizlerin dilsiz birer kısırlıkla tek bir zamire (*»es«*) sıkıştırılmasıyla somutlaşmaktadır. Christa Wolf'un *Kassandra*'sında ise süreç, egemen ve militarist ataerkil tarih anlatısına karşı, kadının kendi sesini (*»Mit meiner Stimme sprechen«*) ve silahsız tanıklığını kurduğu yıkıcı bir dilsel manivelaya evrilmektedir.

Türk romanında kalıplaşmış söz varlığı, tarihsel tecrübeyi ve halk bilgeliğini koruyup yarına devreden "bütünleştirici ve çizgisel bir bellek akışı" sağlarken; Alman romanında söz konusu dil unsurları, güven kaybına uğramış bir geçmişi sorgulayan, parçalayan ve "sorunsallaştıran döngüsel bir bellek kırılmasına" işaret eder. Bu karşılaştırmalı çalışma, edebiyat sosyolojisi ve bilişsel dilbilim bağlamında, roman kişilerinin kimlik inşası ile toplumların makro-tarihsel deneyimleri arasındaki organik bağı doğrulamıştır. Deyim ve atasözleri, insanlığın travma, düzen, adalet ve varoluş karşısında dilde biriktirdiği en rafine bellek katmanları olarak, edebiyat eleştirisinde metinlerin zihniyet analizini gerçekleştirmek adına vazgeçilmez birer hermeneutik anahtar olarak kabul edilmelidir.

Sonuç olarak atasözleri ve deyimler, romanlarda yalnızca estetik ya da folklorik unsurlar değildir. Onlar, toplumların geçmişi nasıl hatırladığını, hangi değerleri koruduğunu, hangi travmalarla yüzleştiğini ve hangi kimlikleri yeniden ürettiğini gösteren yoğun kültürel bellek birimleridir. Bu

nedenle Türk ve Alman romanlarının karşılaştırmalı incelenmesinde deyim ve atasözleri, dilbilimsel olduğu kadar sosyolojik, tarihsel ve kültürel açıdan da değerlendirilmesi gereken temel metinsel göstergelerdir. Çalışmanın sonunda şöyle bir yargı oluşturulabılır kanısı oluşmaktadır; "Deyim ve atasözleri romanlarda kültürel belleğin sıkıştırılmış ve yaşayan biçimleridir."

KAYNAKÇA

Birincil kaynaklar

Böll, H. (1981). *Haus ohne Hüter,* dtv, München.

Böll, H. (1999). *Babasız evler* (A. Cemal, Çev.). Can Yayınları. İstanbul.

Buğra, T. (1964). *Küçük Ağa*. Ötüken Neşriyat. İstanbul.

Grass, G. (1962) *Blechtrommel,* Fischer, Frankfurt am Main und Hamburg.

Grass, G. (1972 *Teneke trampet* (K. Şipal, Çev.). Cem Yayınevi. İstanbul.

Kemal, O. (1981). *Hanımın Çiftliği* (6. basım). Tekin Yayınevi, İstanbul.

Kemal, O. (2000). *Murtaza* (14. basım). Tekin Yayınevi, İstanbul.

Kemal, Y. (2008). *İnce Memed 1* (16. basım). Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Mann, T. (1965). *Buddenbrooks: Verfall einer Familie*. Fischer, Frankfurt am Main und Hamburg.

Tahir, K. (1967). *Devlet Ana*. İthaki, İstanbul.

Wolf, C. (2010). *Kassandra* Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Wolf, C. (2020). *Kassandra* (İ. İgan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Kuramsal ve ikincil kaynaklar

Assmann, J. (2001). *KültürelBellek,* Ayrıntı, İstanbul.

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.

Fernando, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford University Press.

Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Ed. & Trans.). University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Mieder, W. (2004). *Proverbs: A handbook*. Greenwood Press.

Norrick, N. R. (1985). *How proverbs mean: Semantic studies in English proverbs*. Mouton.

Ong, W. J (1995) Sözlü ve Yazılı Kültür, Metis, İstanbul.

Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford University Press.

LISA SPALT İLE SÖYLEŞİ*

Prof. Dr. Nazire AKBULUT
nazakbulut@hotmail.com

Çev. Dr. Öğr. Üyesi Seval PARLAKGÜNEŞ ERDOĞAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
0000-0002-0175-2429
serdogan@erbakan.edu.tr

1. LISA SPALT HAKKINDA

Avusturyalı yazar Lisa Spalt, 1970 Hohenems'te doğmuş ve öğrenimini Viyana Üniversitesinde tamamlamıştır. Deneysel edebiyat alanında eserler veren Spalt, Çağdaş Avusturya Edebiyatında kendine özgü bir yer edinmiştir. Yaratıcılığını, edebiyat, eğitici gösel sanat ve müziğin kesişimde ilerleyen çok yönlü eserlerle ortaya koymuştur. Hem kurucusu hem de daimî çalışanı olduğu *Institut für poetische Alltagsverbesserung (IPA)* [*Şiirsel günlük yaşamı iyileştirme enstitüsü*], diyalog yoluyla geleceği hayal etmeyi ve ortak anıların paylaşılmasına imkân sunmayı, başka bir deyişle insanları 'iyileştirmeyi' hedefler (wikipedia; alte-schmiede.at).

Das fröhliche Wohnzimmer (1998), *Grimms* (2007), *Blüten. Ein Gebrauchsgegenstand* (2010), *Dings* (2012), *Ameisendelirium* (2015), *Die zwei Henriettas. Eine Odyssee* (2017), *Das Institut* (2019), *Grüne Hydra von Calembour* (2023) ve *Das verwirrte Tier* (2026) gibi eserlerin yanı sıra Joyce Mansour ve Nicolas Pesquès'ten de Fransızcadan Almancaya çeviriler yapmıştır (lisaspalt.at). Topluma eleştirel bakan fakat aynı zamanda yoruma da olanak tanıyan Lisa Spalt, üslubunu şiirsel teknikler, metafor ve mizahi keskin bir dille şekillendirir (Schwaner, 2025).

Aşağıda, Prof. Dr. Nazire Akbulut'un Avusturyalı yazar Lisa Spalt ile 2018'de Erzurum'da Atatürk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü ev sahipliğinde düzenlenen *XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi*'nde gerçekleştirdiği söyleşinin Almancadan Türkçeye çevirisine yer verilecektir.

2. SÖYLEŞİ

Nazire Akbulut (Eskişehir)

14. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi Ekim 2018'de Türk Germanistler Derneği (GERDER) ve Atatürk Üniversitesi iş birliği ile

* Bu söyleşi, *Ex Oriente lux: West-östlicher Kulturtransfer. Germanistik in der Türkei* (Bd. 1. Yay. haz., Cemile Akyıldız Ercan, Yasemin Balcı, Ali Osman Öztürk). Berlin: Logos Verlag, 2019, s. 183-188) kitabında "Gespräch mit Lisa Spalt" başlığıyla yayınlanmıştır.

Erzurum'da gerçekleşti. Edebiyat alanındaki çalışmaları üzerine aşağıdaki röportajı yaptığımız Avusturyalı yazar Lisa Spalt da davetli konuşmacılardan biridir.

N. Akbulut:

Ana sayfanızda iki kısa bilgi var: 1970 yılında doğduğunuz ve yarı zamanlı bir yazar, başka bir deyişle (*Institut für poetische Alltagsverbesserung (IPA)* [Şiirsel günlük yaşamı iyileştirme enstitüsü] olarak Linz'de yaşadığınız[1]. IPA'nın ne anlama geldiği konusunda daha fazla bilgi edinmek istiyorum. Ancak öncesinde sizi daha yakından tanımak isterim. 'İnternet çağında' yaşanıyorsa — siz bu kavramı eleştirel ve ironik bir bakış açısıyla değerlendiriyorsunuz — yeni bilgilere ulaşmanın daha fazla yolu vardır. Ama özgeçmişinizdeki bilgilerden sadece ikisine değinmek istiyorum: çeşitli yazar derneklerinin üyesi olarak iş birliğine önem verdiğinizi gösteriyorsunuz. Ancak ortak çalışmaya açık oluşunuzu daha çok müzik ve edebiyatla ilgili "organizasyonel ve gazetecilik çalışmalarınızda" yansıtıyorsunuz; bu nedenle sahnede veya radyoda çok sayıda performansınız var.[2]

Bu noktada yayınladığınız kitapların bazılarının başlıklarını belirtmek ve bunlarla ilgili kısa yorumları alıntı yapmak istiyorum:

2007'de *Grimms* adlı eseriniz yayınlandı.

2010'da *Blüten. Ein Gebrauchsgegenstand* çıktı.

> "Yazar, doğanın değeri ve sömürülmesi üzerine tavizsiz şairane bir üslupla yazıyor" deniyor.

2012'de *Dings* yanınlandı; bu

> "[…] *resme ve hikayeler uydurarak hayattaki şeylere anlam kazandırma yeteneğimize bir ilanı aşk" olarak tarif ediliyor.*

2015'te *Ameisendelirium* çıkıyor. Bununla ilgili olarak şöyle deniyor:

> "*Hiyerarşideki yerleri için, daha yüksek statü için sadece figürler değil cümleler ve cümlenin öğeleri de »Ameisendelirium«'da savaş halinde."*

[1] Spalt, Lisa (2017). http://www.litblogs.net/lisa-palt/ [15.10.2018]; Lisa Spalt: http://www.lisaspalt.info/ und "Lisa Spalt", in: *Sprechtart. Sprechtart fördert Kunst und wildes Denken:* http://spechtart.de/lisa%20spalt.html

[2] Besteci ve sanatçılarla iş birliği; sanat ve edebiyat projelerine katılım, organizasyon ve gazetecilik çalışmaları, radyo programları; antoloji, kitap ve dergilerde yayınlar… Daha fazla bilgi için Spechtart web sitesine bakınız.

2017'de *Die zwei Henriettas. Eine Odyssee* yayınlandı.

> Eser, "*içinde hiçbir şeyin uydurma olmadığı fakat her şeyin kurmaca olduğu bir hikâye*" olarak tanıtılmakta.

Şiirsel ve ironik bir üslupla "İnternet çağında" aslında kendileri de tüketilen tüketim hastalığına kapılmış okuyucular için yeni bir bakış açısı arayışındasınız. Edebi çalışmalarınızı göz önünde bulundurduğumuzda rehber olarak "güvenlik ihtiyacı" deyişinizi ele almalıyız. Yani insan doğanın efendisi değil, onun bir parçasıdır. Bu yönde yaptığı her şey 'geleceğe dair duyduğu güvensizlikten' kaynaklanıyor. Bunu somutlaştırmak adına sizden edebi faaliyetinizden 'tadımlık' bahsetmenizi rica ediyorum.

L. Spalt:

Bu kısımda, söz konusu olan [Şiirsel günlük yaşamı iyileştirme enstitü]mün (Institut für poetische Alltagsverbesserung) sunduğu rüya yorumlarından birisidir. Herkesi bana bir kâbus göndermeleri konusunda içtenlikle davet ediyorum. Bunun üzerine enstitümde mutlu bir anıya dönüştürülüp, iyileşmeyi anımsamak için size yardımcı olacak iki tane fotoğraf ile geri gönderilecek. Öncelikle orijinal metni bana gönderildiği haliyle paylaşıyorum:

> Kalabalık bir pazarda, depoya veya kamyon römorkuna benzeyen büyük bir alandaydım; oldukça Türkvari görünüyordu. Bir hayvanın iç organları çıkarılıyordu. Birçok insan bekliyordu – belki de et için. Bağırsaklar açıldığında, kasap onları okumak için bir kadın getirdi. Şimdi her şey "ortaya çıkacaktı"! Ama kadın tamamen perişandı, sanki yeni bir dünya savaşı çıkmak üzereymiş gibi. Ve biz o alandan veya araçtan ayrıldığımızda, ani bir panik yaşandı. Büyük bir meydandaydık ve bize çeşitli yönlerden ateş açılıyordu. Kızım yanımdaydı; çok korkmuştuk. Ateş edenlerin, belki de bir savaşı haklı çıkarmak için halkı terörize etmek isteyen bir devlet milis birliğinin askerleri olduğunu anladım. Bir avluya saklandık ve özellikle ben çok korkmuştum, çünkü avludan geçeceklerini ya çatıdan ineceklerini ya da tüm avluları arayacaklarını düşünüyordum. İşte böyle uyandım ve tekrar uyuyamadım.

Ve şimdi IPA'nın rüya yorumu

> Bu rüyanın ham maddesi ilk bakışta umutsuz görünüyor. Ancak, yorumlamaya, "kelimelerin açığa çıkarılmasına" ve belirli bir "ilerici" cürete kalkışırsak, durum farklı görünüyor. Türk pazarı, buradaki "bağırsaklar" kelimesinin Türkçe "derman" yani "çare" olarak tanımlanması gerektiğini öne sürüyor. Yabancı olan şifadır.

Tersine, rahibenin endişesi, ilahi mutluluğun başlangıcından önceki bir durum olarak yorumlanabilir. Türkçede harp kelimesinin "Savaş" olduğunu ve bu bağlamda bunun yalnızca belirsiz bir şekilde İngilizce "Salvage" yani "kurtarma" olarak tanımlanabileceğini biliyoruz. Milis ise Türkçede "Milis" olarak telaffuz edilmelidir. Ancak Endonezya dilinde "Milis" "posta listesi" anlamına gelir. Buradaki nokta, bir posta listesinin bir "kurtarma" sağlayacağı ve bunun da bir "şifa"ya yol açabileceğidir. Neyse ki, "kurtarma" görevi verilenler, askerler "avluya doğru" gelirken iki "hazineyi" gerçekten de bulacaklar. Şimdi küçük bir düzeltme yaparsak, Türkçe'de "mahkeme" anlamına gelen "Gerichtshof" ifadesine bakarsak, Estonca'da "mahkäme"nin "acele ediyoruz" gibi bir anlama geldiğini keşfederiz. Sonuç olarak, iki kahramanımıza hiçbir şey olmayacağından emin olabiliriz.

N. Akbulut:

Yayınlarınıza ilişkin metin örnekleri ve yorumları okuduğumda içeriksel değil de görsel olarak çalışmalarınızla ilgili bir anda zihnimde bazı düşünceler belirdi. Örneğin "Flugschrift" [broşür] sayfası beni ailemin bana hediye ettiği daktilomla 10 parmakla yazmaya çalıştığım 1970, 1980lere götürdü. 22 yıl sonra, 1997 doğumlu birçok 'akıllı' cihazla yetişmiş kızım Helin bu daktiloyu yeniden keşfetti ve çok değer verdiği arkadaşlarına sanki büyük ve yeni bir keşif yapmış gibi birkaç hata içeren [bazı Türkçe harfler bu klavyede olmadığından] metinler yazıyor. *Flugschrift* fikri nasıl oluştu?

L. Spalt:

Kızının bu eylemi benim "Flugschrift" ile yapmak istediğimle çok iyi örtüşüyor. Bu, sanatın kusursuz bir özçekimini (selfie) sunmak yerine nihayet sürekli hata yaptığımı kabul etmemden doğdu. 1925 yılından kalma bu daktilonun her harfinde küçük kendine özgü kusurlar var ve ben mütemadiyen yazım hataları yapıyorum. Buradaki düşünce şu: hata fark edilebilir. Hata insanlığın ta kendisidir. Derli toplu olmasa bile herkesi enstitüye alıyorum. O zaman — önceki rüya yorumunda olduğu gibi —hata umarım yapıcı olur. Maalesef Türkçe bilmiyorum. Ama hatalarımı iyi niyetle anlarsam tam da buradan doğar kurtuluş. O zaman bilmediğim Türkçe — bu rüya yorumundaki gibi — dünyayı kurtarabilir. Bu arada "mahkeme"nin "Gerichtshof" değil de sadece "Gericht" anlamına geldiğini artık biliyorum, çünkü Türkçe konuşan insanlar için buradaki avlu kelimesinin (Hof) hiç akla gelmediğini de biliyorum. Ama hata insanların hayatını kurtarıyor. O halde bu hatayı yapmak için kendime izin veriyorum.

N. Akbulut:

Bayan Spalt, edebi faaliyetleriniz arasında size sormak istediğim bir başka medyalararası/disiplinlerarası yaratıcılığınız da "yutma resimleri tadımlarınız (Schluckbildverkostungen)". Bu yutma resimleri tadımları bana çocukluğumdaki iki ritüeli hatırlatıyor. Birincisi memleketim Tercan/Erzincan'da mayıs ayında evlenme çağındaki geç kızların bayram kıyafetleri giyip yakın bir dağa çıkıp dans edip eğlenmeleri. Bu buluşmanın en önemli anı şuydu: her katılımcı yanında getirdiği bir süs eşyasını bir küpün içine atardı. Sonra her katılımcı sırasıyla bizde 'mâni'[3] adı verilen bir kıtadan oluşan bir şarkı söyleyip küpten bir eşya çekerdi. Maninin içeriği de eşyanın sahibine atfedilirdi. İçerik, ya özlenen/arzu edilen bir aşka ya ayrılığa ya da bir evliliğe yani bir kehanet veya alamete değinirdi.

İkincisi ise tavşanına önceden hazırladığı küçük notları para karşılığında çektiren adamla ilgili. Yani bir tavşanın hareketlerine bağlı falcılık veya kehanet sözleri. *Yutma resimleri tadımlarınız* (*Schluckbildverkostungen*) çocukluğumdaki bellek resimleri gibi *sürpriz* ve *geleceğe dair ipuçları* içeriyor. Fakat siz bu kehanetlerle daha çok herkesin geleceğe dair korkusunu hedef alıyorsunuz. Diyorsunuz ki:

> "Kehanet metinlerimde güvenliğe ihtiyacımızı, güven duygusunu yaratmak için bazen saçma yollar bulduğumuzu ancak bütün bunları düşünebildiğimizi de içtenlikle ele almak istiyorum. Biliyoruz ki kehanet 'uydurulmuş' bir ritüeldir."

"Uydurulmuş bir ritüel", bireyin politik ve sosyal açıdan güvensizliği aşmasına ne ölçüde katkı sağlar?

L. Spalt:

Bence güvensizlik aşılamaz. Sadece güvensizlikle meşgul olabilir, üzerine düşünebilir ve bu düşünceden yola çıkarak başka davranış şekilleri geliştirebiliriz. Kendimizi özçekimlerimizin (Selfie'lerimizin) orijinal hali olarak değil, bilakis başkalarına karşı sorumluluk taşıdığımız bir ağın parçası olarak görmeliyiz.

N. Akbulut:

Tanıtım metninde şöyle deniyor:

> "Asıl meseleyi mutlaka gözden kaçıran *Psittacos* (Yunancada papağan) olarak o, edebi ve çizimsel çalışmasından kesitleri

[3] Mâni yedi heceli dört mısradan oluşur. Örneğin; Uzaktır seçilmiyor/ Gönüldür geçilmiyor/ Gönül bir top ibrişim/ Dolaşmış açılmıyor. Ya da; Şu dağlar olmasaydı/ Çiçeği solmasaydı/ Ölüm Allah'ın emri/ Ayrılık olmasaydı.

tartışmaya açıyor. Aynı zamanda minyatür eserleriyle her gün bilerek hedefini tam tutturmayı umuyor."[4]

Alman Dili ve Edebiyatı öğrenimimiz sırasında Hugo von Hoffmannsthal, Thomas Bernhard ya da Ingeborg Bachmann gibi Avusturyalı yazarların dil sorunlarına ilk kez dikkatimizi çektiler. Ernst Jandl'ın "schtzngrmm" [Schützengraben] örneğindeki gibi ses şiiri niteliğindeki Somut Şiirleri, bu dil duyarlılığını farklı bir şekilde sürdürür. Avusturyalı olarak, Germanist olarak ve Romanistik uzmanı olarak yurttaşlarınızın bu dil duyarlılığını kesin çok erken yaşlardan fark etmişsinizdir. Mizahi bir üslupla dille de denemeler yapıyorsunuz. Hayvanlar aleminden bir sembol seçiyorsunuz: papağanı – Psittacos. Okuyucularınızın yorumları nasıl? 'Hedefi tam tutturuyorlar' mı?

L. Spalt:

Şimdi, sırf bende böyle bir izlenim oluştu diye okuyucuların tam isabet ettiklerini söylemek de çok doğru olmaz. Demek istediğim şu: iletişimde esnek kalmalıyız ve belki de başkalarının metinde buluğu şey benim metne yerleştirdiğimi düşündüğüm şeyden çok daha ilginçtir. Birbirimizle sürekli uyum içinde olmamız ve düşüncelerimizi ilerletmemiz gerekiyor.

Bu nedenle, Montaigne ve Leibniz tarafından da olumsuz çağrıştırılan papağanı değiştiriyorum. Şunu demek için: Sıkça şikayet edilen iletişimde çok fazla belirsizlik var. Ama bunu olumlu olarak da görebilirim. Bu belirsizlik, bizi belki de çözümler sunan yeni düşüncelere sevk eder.

N. Akbulut

Anasayfanızda [*Şiirsel günlük yaşamı iyileştirme enstitüsü*] (*Institut für poetische Alltagsverbesserung*) ifadesi yazıyor, yani 'tüm hakları saklıdır' diyebildiğiniz ve kısaltması IPA olan; bu size ait, değil mi? E-Postanızda açıkladığınız kadarıyla [*Şiirsel günlük yaşamı iyileştirme enstitüsü*]yle edebiyatın yararlılığını eğlenceli bir şekilde sorgulamak istiyorsunuz. Ve "sürekli yalnızca toplum hakkında yazmak yerine, onu şiirsel ve pozitif bir şekilde tecrübe etmek" niyetiyle hayallerimizi ve anılarımızı iyileştirmeye katkı sağlamak istiyorsunuz. Sizi doğru mu anladım?

L. Spalt:

IPA, bir yönüyle her yerde karşılaştığımız faydacılıkla biraz dalga geçen bir kurgudur.

Öte yandan bu yapı şiirin giderek daha az satılabilir hale gelmesiyle oynuyor. Ben de buna ironik bir şekilde tepki veriyor ve kendi kurgumla ilgili ürünler (Merchandising) satıyorum. Ama bu ürünlerin mümkün

[4] Spalt, Lisa (2017). http://www.litblogs.net/lisa-spalt [15.10.2018].

olduğunca keyif vermesi, insanlara iyi gelmesi gerekiyor. Edebiyat yoluyla "ruhun yüceltilmesi"ne dair eski düşünce IPA'da daha da geliştirilmeli.

Ama en önemlisi şu: Edebiyat genellikle eleştirir, sık sık sorunlardan bahseder. Bu, muhakkak olmalı. Ama ben bu kalıbı genişletmek ve içine olumlu unsurlar da eklemek istedim. Büyük anlatı kayboldu, ama buna duyulan ihtiyacı sorgulayabiliriz. Ve küçük anlatılar, küçük bağlantılar yaratabiliriz. IPA, kapılarını herkese açan ve girenlerin buranın kusursuz olmadığını görmesini sağlayan bir kurumdur. Birçok kişi de katkıda bulunabilir. Ayrıca tanıdık çevremden olan ve profesyonel seslendirme eğitimi olmayan yaklaşık 25 ila 30 kadar kadının metnini seslendirdiği bir IPA-radyo oyunu var (ORF 2018). IPA, kendini ifade etme biçimini biraz kolektif düşünmeye kaydırmak ve geleceği denemek istiyor. Kurumun bunun için ütopik bir bölümü var. Kurum, her türden insanı var olmayan ama olsa severek okuyabilecekleri ütopik bir kitap tasvirini göndermeye davet ediyor. Bu betimlemeler daha sonra Linz'li öğrencilerin tasarladığı kapaklarla buluşacak. Ve var olmayan kitaplar bölümler halinde yazılmaya başlanıp geliştirilecek.

N. Akbulut:

Literaturhaus Wien (Viyana edebiyat evi) eserlerinizi şu şekilde tanımlıyor: "Lisa Spalt'ın düzyazısı (edebi çalışmaları) tarif edilemez, onu okumak ve içine dalmak gerekir. Onun dili, »en üst seviyede sözcük satrancı«, kendine has, oyunbaz ve çarpıcıdır."

Ve benim gibi okuyucularımız da bu röportaj aracılığıyla bunu tadımlık deneyimlemiş olduk.

Böylelikle gerçekleştirdiğimiz edebi sohbetin sonuna gelmiş olduk. Bu vesileyle söyleşi davetimi kabul ettiğiniz için size yürekten teşekkür ederim.

3. SONUÇ

Çevirisi yapılan söyleşi Lisa Spalt'ın gelenekselin dışına çıkarak edebiyatı sorgulamaya açık ve yaratıcı bir alan olarak gördüğüne işaret etmektedir. Mizahı kullanarak ve sözcüklerle "satranç" oynayarak farklı sanat dallarında yaratıcılığını ortaya koyduğu eserler vermiştir.

Spalt, toplumsal sorunları sadece pasif bir şekilde yansıtmak yerine edebiyatı olumlu bir gerçeklik yaratmak için aktif ve kolektif bir araç olarak denemeye çalışıyor. IPA örneğinden de anlaşılacağı gibi onun temel yaklaşımı hiçbir şey mükemmel olmak zorunda değil ve hatalar bizi biz yapan temel unsurdur. Hatalar ve eksiklikler zayıflık değil, aksine bizi yeni ve belki de daha olumlu düşüncelere götürebilir.

KAYNAKÇA

Schwaner, B. (*15. März 2025*). *Spalt Lisa.* https://www.stifterhaus.at/stichwoerter/lisa-spalt (Erişim 01.09.2026).

Akbulut, N. Gespräch mit Lisa Spalt. Ercan, C. A., Balci, Y., & Öztürk, A. O. (Eds.). (2019). *Ex Oriente Lux: West-östlicher Kulturtransfer* (vol. 1). s. 183-188. Berlin: Logos Verlag.

https://www.lisaspalt.at/ (Erişim 11.08.2026).

https://alte-schmiede.at/publikationen/document/das-institut-roman (Erişim 11.08.2026)

https://de.wikipedia.org/wiki/Lisa_Spalt_(Schriftstellerin)#cite_note-1 (Erişim 10.08.2026).

DİYALOG ALS FACHORGAN DER TÜRKISCHEN GERMANISTIK. ZUR GESCHICHTE, INSTITUTIONELLEN ENTWICKLUNG UND PROFESSIONALISIERUNG DER ZEITSCHRIFT

Prof. Dr. Zehra GÜLMÜŞ
Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
ORCID 0000-0001-8040-693X
zgulmus@anadolu.edu.tr

1. EINLEITUNG[1]

Fachzeitschriften spielen eine wichtige Rolle für die Entwicklung und den wissenschaftlichen Austausch innerhalb eines Faches. Auch für die Germanistik in der Türkei bieten ihre Publikationsorgane Einblicke in die Entwicklung des Faches, seine fachlichen Schwerpunkte und seine institutionellen Rahmenbedingungen. Ein Beispiel hierfür bietet die Geschichte von *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, die zunächst von 1992 bis 1999 vom Goethe-Institut Ankara herausgegeben und nach einer mehrjährigen Unterbrechung seit 2013 als Fachorgan des türkischen Germanistenverbandes GERDER (*Germanistler Derneği*) weitergeführt wird und Gegenstand des vorliegenden Beitrages ist. Der Beitrag untersucht die institutionelle Entwicklung der Zeitschrift sowie die Veränderungen ihrer redaktionellen und publizistischen Praxis und zeigt auf, welche Bedeutung die Entscheidungen der Verbandsführung für ihre weitere Entwicklung und Stellung innerhalb der türkischen Germanistik hatten. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche strategischen und strukturellen Beschlüsse der GERDER-Vorstand im Zuge der institutionellen Neuordnung im Jahr 2013 fasste, um die Zeitschrift als Fachorgan zu positionieren und an internationale Qualitätsstandards heranzuführen.

Die primäre Quellenbasis bilden die unveröffentlichten Beschlussprotokolle des GERDER-Vorstands für den Zeitraum von 2005 bis 2020, die der Verfasserin vom Verbandsvorsitzenden Mehmet Tahir Öncü zur Verfügung gestellt wurden und die wesentlichen grundlegenden Weichenstellungen dokumentieren. Die zeitliche Eingrenzung ergibt sich daraus, dass in dieser Phase die grundlegenden rechtlichen, organisatorischen und qualitätssichernden Strukturen für die Re-Institutionalisierung der Zeitschrift geschaffen wurden. Ergänzend werden die Editorials der Zeitschrift

[1] Für die Erstellung dieses Beitrags wurde das KI-Tool Gemini (Google; genutzt im Zeitraum von Mai bis Juli 2026) ausschließlich zur Unterstützung der konzeptionellen Strukturierung und als interaktives Brainstorming-Werkzeug verwendet. Die Analyse und Auswertung der Primärquellen sowie sämtliche inhaltlichen Schlussfolgerungen und die sprachliche Ausarbeitung des Textes stammen vollständig von der Verfasserin.

DİYALOG über den gesamten Erscheinungszeitraum seit ihrer Erstpublikation im Jahr 1992 betrachtet. Dieser diachrone Zugriff ermöglicht es, die redaktionelle Umsetzung der Verbandsbeschlüsse vor dem Hintergrund der historischen Vorläuferphase zu spiegeln und so die Entwicklung der Zeitschrift hin zu einem eigenständigen Fachorgan nachzuzeichnen.

Da eine bibliografisch-statistische Erfassung der Einzelbeiträge für den Zeitraum 2013–2020 bereits vorliegt (vgl. Öztürk & Özsoy 2022), verzichtet der vorliegende Beitrag auf eine Inhaltsanalyse der Artikel. Der Fokus richtet sich vielmehr auf die verbandlichen Entscheidungsprozesse und deren Bedeutung für die Weiterführung und institutionelle Verankerung der Zeitschrift sowie für die Stärkung des Verbandes und der türkischen Germanistik.

2. HISTORISCHER KONTEXT: DIE AUSDIFFERENZIERUNG DER TÜRKISCHEN GERMANISTIK UND DIE ENTSTEHUNG VON *DİYALOG*

Die Institutionalisierung eines wissenschaftlichen Fachorgans steht in enger Wechselwirkung mit der Entwicklung der jeweiligen Disziplin. Zur Einordnung des Stellenwertes der Zeitschrift *DİYALOG* wird zunächst die fachgeschichtliche Entwicklung und Ausdifferenzierung der türkischen Germanistik kurz skizziert. Anschließend werden die Entstehung und Entwicklung der Zeitschrift bis zu ihrer offiziellen Übernahme durch GERDER im Jahr 2013 nachgezeichnet.

2.1. Die fachgeschichtliche Entwicklung und Ausdifferenzierung der türkischen Germanistik

Die Geschichte der vom türkischen Germanistenverband GERDER seit 2013 herausgegebenen Zeitschrift *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* steht in engem Zusammenhang mit der institutionellen Gründungsgeschichte der türkischen Germanistik und spiegelt deren fachgeschichtliche und interdisziplinäre Öffnung.[2]

Die 1934 an der Universität Istanbul zunächst als Nebenfach eingerichtete Germanistik orientierte sich in ihren Anfangsjahren am „Ideal einer universal verstandenen Weltliteratur“ (Sayın 1995: 30) im Sinne des klassischen Bildungsgedankens. Ab den 1970er und 1980er Jahren wandelte sich dieses Profil jedoch grundlegend: Die Aufnahme von Fachdebatten aus Deutschland, veränderte Studierendenstrukturen und die Frage nach dem „Gebrauchswert des Germanistikstudiums in der Türkei“ (Sayın 1995: 35)

[2] Die folgende Darstellung der fachgeschichtlichen Entwicklung folgt weitgehend den Ausführungen von Gülmüş (2018: 127-134).

leiteten erste inhaltliche Reformen ein. Die Fachdisziplin öffnete sich zunehmend für linguistische, kontrastive und didaktische Ansätze sowie für den Praxisbezug, etwa durch die Einführung von Sprachdidaktik (1972) oder Wirtschaftsdeutsch in Istanbul (vgl. Sayın 1995: 31-35).

Parallel dazu etablierte die Universität Ankara unter Gürsel Aytaç einen Schwerpunkt auf komparatistische Studien und Übersetzungen, um einen spezifischen Beitrag zur türkischen Literatur- und Gesellschaftswissenschaft zu leisten (vgl. Gülmüş 2018: 130-131). Diese Pionierleistungen führten ab den 1980er und 1990er Jahren zu einer breiten institutionellen Ausdifferenzierung des Faches. Neben den klassischen Abteilungen für Deutsche Sprache und Literatur (*Alman Dili ve Edebiyatı*) entstanden eigenständige Studiengänge für die Deutschlehrerausbildung (*Almanca Öğretmenliği,* ab 1982), das deutsch-türkische Übersetzen und Dolmetschen (*Almanca Mütercim ve Tercümanlık,* ab 1993) später die Vergleichende Literaturwissenschaft (*Karşılaştırmalı Edebiyat*, ab 2000).

Auf dem VIII. Türkischen Germanistenkongress (2002) wurde schließlich der Konsens formuliert, dass sich das Fach interdisziplinär (u.a. Richtung Kultur- und Medienwissenschaften) neu ausrichten müsse, um seinen gesellschaftlichen Nutzwert und die Zukunftsfähigkeit zu sichern (vgl. Gülmüş 2018: 136-137). Diese Entwicklung mündete 2003 in die Gründung des Germanistenverbandes GERDER (*Germanistler Derneği*). Das damit verbundene Selbstverständnis einer breit gefassten Germanistik, kommt auch in der heutigen Verwendung des Begriffs zum Ausdruck: GERDER versteht „Germanistik“ in der Türkei als fachübergreifendes Dach für die genannten Teildisziplinen (vgl. Germanistler Derneği 2007).

2.2. Die erste Publikationsphase unter dem Goethe-Institut (1992–1999)

Die erste Ausgabe von *DİYALOG* erschien 1992 unter dem Titel *DİYALOG – „Dialog” Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. Bereits in der Titelei wird das Programm der Interkulturalität visuell verdeutlicht, indem der türkischen Schreibweise „DİYALOG“ die deutsche Form „Dialog“ in Anführungszeichen zur Seite gestellt wird. Diese zweisprachige Gegenüberstellung auf dem Titelblatt blieb jedoch der Erstausgabe vorbehalten, da ab dem zweiten Heft ausschließlich die türkische Schreibweise als Haupttitel geführt wurde. Im Impressum blieb die vollständige zweisprachige Titelbezeichnung dagegen zunächst erhalten. Herausgeber war das Deutsche Kulturinstitut Ankara (Goethe-Institut), welches auch als Sitz der Redaktion angegeben wurde. Die paritätisch besetzte Redaktionsgruppe (darunter Zehra İpşiroğlu, Wolf König und Şara Sayın) unterstrich auf der Impressumseite den wissenschaftlichen Anspruch der neuen Zeitschrift.

Das zweiseitige „Vorwort der Redaktion" erklärte die programmatischen Ziele: *DİYALOG* erhob den Anspruch, das gesamte Gebiet der Germanistik abzudecken und durch ein binationales Konzept eine „interkulturelle Dialogsituation" zu schaffen, die der Auslandsgermanistik, zu einer „eigene[n] wissenschaftliche[n] Identität" verhelfen sollte. Angestrebt wurde eine internationale Erweiterung der beteiligten Wissenschaftler, eine Hoffnung, die laut Redaktion angesichts der globalen Infrastruktur des Herausgebers (Goethe-Institut), keineswegs unrealistisch erschien. Die Zeitschrift sollte halbjährlich mit einem festen Aufbau erscheinen: einem Themenschwerpunkt, der Rubrik „Forum" für freie Beiträge, einem Rezensions- und Berichtsteil sowie einem Literaturverzeichnis germanistischer Arbeiten (zunächst aus der Türkei), um die Vielfalt auslandsgermanistischer Forschung sichtbar zu machen (vgl. Vorwort der Redaktion 1992: o. S.).

Trotz dieses ambitionierten Programms geriet die Zeitschrift schnell in eine chronische Publikations- und Finanzkrise. Zwar erschienen 1994 zwei Bände beim Verlag Gündoğan in Ankara, doch bereits im Vorwort zu Heft 2/1994 thematisierte Jörg Kuglin, Leiter der Pädagogischen Verbindungsstelle des Goethe-Instituts Ankara und Verantwortlicher für die Herausgabe, die prekäre Lage:

> „Die finanzielle Situation unseres DIYALOG ist weiter äußerst gespannt; nur ein Druckkostenzuschuß der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts in München und die Überlassung einer Anzeige der Körber-Stiftung in Hamburg […] haben das Erscheinen noch einmal möglich gemacht." (Kuglin 1994: 7)

Nach einer mehrjährigen Unterbrechung erschien die nächste Ausgabe (1997) erst im Frühjahr 1998. Im Vorwort betonte Kuglin vor allem den „Wille[n] der Redaktion" (Kuglin 1998: 7), die interkulturelle Zeitschrift für Germanistik in der Türkei weiterzuführen. Neben begrenzten finanziellen Mitteln erschwerten personelle Engpasse das regelmäßige Erscheinen, sodass Kuglin wiederholt eine „neue Organisationsform der redaktionellen Arbeit" anmahnen musste (Kuglin 1998: 7).

Die im November 1999 erschienene und als „vorerst letzte" (Kuglin 1999: 7) bezeichnete Ausgabe von *DİYALOG,* die mit dem Ende von Kuglins Amtszeit in Ankara zusammenfällt, markiert schließlich das Ende dieser ersten Phase. Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Vorwort Kuglins Verweis auf Hüseyin Salihoğlu, dem er nicht nur für seinen Einsatz

bei der Drucklegung dankt[3], sondern explizit dessen Bestrebungen um die Gründung eines Verbandes hervorhebt.

> „Das Erscheinen dieser Ausgabe war nur möglich durch den unermüdlichen Einsatz […] von Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu (Ankara), der gleichzeitig nach wie vor um die Gründung des Türkischen Germanistenvereins kämpft. Ihm und seiner Mannschaft sei an dieser Stelle herzlich gedankt." (Kuglin 1999: 8)

Damit wird bereits vor der Verbandsgründung eine personelle und konzeptionelle Brücke zwischen der Fortführung von *DİYALOG* und der Etablierung des türkischen Germanistenverbandes sichtbar. Salihoğlu, der spätere erste Vorsitzende (2003-2007) und heutiger Ehrenvorsitzender von GERDER, wird hier als Schlüsselfigur greifbar.

Die strukturellen Probleme der Zeitschrift thematisierte Norbert Mecklenburg in derselben Ausgabe in seinem Beitrag „Zur Fortführung von DİYALOG" (1999). Er zog eine kritische Bilanz der ersten acht Jahre und benannte als wesentliche Defizite: die unregelmäßige Erscheinungsweise (lediglich sechs Ausgaben in acht Jahren), das Verfehlen finanzieller Eigenständigkeit und die Überforderung einzelner Redakteure (vgl. Mecklenburg 1999: 9). Ungeachtet dieser Mängel attestierte Mecklenburg dem interkulturellen Ansatz der Zeitschrift eine dauerhafte Tragfähigkeit und würdigte die Zeitschrift als „wertvolles und modellhaftes Novum", das sich durch sein hohes wissenschaftliches Niveau von lokalen Periodika abhebe (1999: 9-10).

DİYALOG besaß somit von Beginn an ein hohes wissenschaftliches Potenzial, verlangte aber nach einer tragfähigen institutionellen Basis, eine Anforderung, die schließlich zur Re-Institutionalisierung unter dem Dach von GERDER führte.

3. DIE RE-INSTITUTIONALISIERUNG DER ZEITSCHRIFT *DİYALOG*

Mit dem Rückzug des Goethe-Instituts als Herausgeber und der vorübergehenden Einstellung von *DİYALOG* im Jahr 1999 fehlte der türkischen Germanistik ein zentrales, überregionales Fachorgan. In den folgenden Jahren wurden wissenschaftliche Beiträge vor allem in den Zeitschriften einzelner Universitäten, wie etwa den *Studien zur Deutschen Sprache und Literatur* der Universität Istanbul oder den Publikationsorganen der Hacettepe-Universität, sowie in den Tagungsbänden der Internationalen Türkischen Germanistik-Kongresse (u. a. in Ankara und Eskişehir)

[3] Im Impressen erscheint Salihoğlu als Verantwortlicher für die Drucklegung: „Die Drucklegung besorgte: Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu (Ankara)" (*DİYALOG* 1999).

veröffentlicht. Ein universitätsübergreifendes Organ, das die wissenschaftliche Kommunikation innerhalb der Fachgemeinschaft bündelte, stand jedoch weiterhin nicht zur Verfügung.

Obwohl die Disziplin mit der Gründung des türkischen Germanistenverbandes GERDER im Jahr 2003 erstmals über eine überregionale Fachvertretung verfügte, fehlte zunächst noch ein eigenes wissenschaftliches Publikationsorgan. Die Herausgabe periodischer sowie nicht-periodischer Schriften wurde daher bereits in der Gründungssatzung als Verbandsziel verankert und in Art. 4 Abs. a der revidierten Satzung vom 6. Oktober 2007 ausdrücklich bestätigt (vgl. Germanistler Derneği 2007).

Im Tätigkeitsbericht des vorläufigen GERDER-Vorstands vom 25. September 2003 empfahl Salihoğlu im Namen des Gründungsvorstands der am 4. Oktober 2003 zusammentretenden Mitgliederversammlung, dass sich der neu zu wählende Vorstand unter anderem für die Wiederbelebung von *DİYALOG* oder die Herausgabe einer Open-Access-Zeitschrift einsetzen sollte (Germanistler Derneği Geçici Yönetim Kurulu 2003: 2).

Ein erster Versuch zur Wiederbelebung von *DİYALOG* erfolgte im Frühjahr 2005 während der Amtszeit des damaligen GERDER-Vorsitzenden Hüseyin Salihoğlu mit dem Vorstandsbeschluss Nr. 3 vom 26. März 2005, die Zeitschrift als Verbandsorgan fortzuführen. Die neue Zeitschrift sollte als Weiterführung der früheren, vom Goethe-Institut Ankara herausgegebenen *DİYALOG* unter demselben Namen erscheinen. Kurt Wolf König, der bereits zuvor im Redaktionsteam von *DİYALOG* mitgewirkt hatte, übernahm die Leitung der neuen Herausgebergruppe. Unterstützt wurde er dabei von einem Redaktionsteam an der Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), an der die Beteiligten tätig waren (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2005. Vorgesehen waren eine halbjährliche Erscheinungsweise, ein international besetzter wissenschaftlicher Beirat sowie ein Peer-Review-Verfahren. Zudem sollte *DİYALOG* als internationale Zeitschrift etabliert und in namhafte internationale Verzeichnisse wie den SSCI aufgenommen werden (vgl. König 2005; König 2011)[4]. Die geplante Neuausgabe kam jedoch zunächst nicht zustande und wurde erst 2013 tatsächlich realisiert.

Nach dem Vorstandswechsel in 2007 trat die Umsetzung des Vorhabens vorübergehend hinter andere verbandliche und organisatorische Aufgaben zurück. Insbesondere die erstmalige Mitwirkung am XI. Türkischen

[4] Die Quelle König (2011) stammt ursprünglich von der Autoren-Website (http://www.metu.edu.tr/~konig/diyalog.html), welche mittlerweile inaktiv ist. Das Dokument König (2005) wurde direkt vom Autor bezogen. Beide Quellen liegen jedoch im persönlichen Archiv der Verfasserin vor.

Internationalen Germanistik-Kongress an der Ege-Universität im Jahr 2009 band erhebliche organisatorische Ressourcen des Verbands.

Maßgeblicher Initiator für die spätere Re-Institutionalisierung war schließlich wiederum Salihoğlu. Auch nach seiner regulären Amtszeit (2003-2007) begleitete er die Arbeit der nachfolgenden Vorstände beratend, eine Rolle, die später in seiner Ernennung zum Ehrenvorsitzenden ihren institutionellen Ausdruck fand. Besonderes Gewicht erhielt seine Beratungstätigkeit in den Jahren zwischen 2007 und 2013 unter dem Vorsitz von Zehra Gülmüş. In dieser Phase thematisierte er das Fehlen eines verbandseigenen Publikationsorgans wiederholt als Desiderat und regte gegenüber den nachfolgenden Vorständen wiederholt an, die Bemühungen um die Wiederbelebung und Weiterführung von *DİYALOG* unter dem Dach von GERDER wieder aufzunehmen und fortzuführen.

3.1. Rechtliche Klärung und Vorbereitung der Open-Access-Edition (2011-2012)

Die konkrete Umsetzung der von Hüseyin Salihoğlu angeregten Wiederbelebung von *DİYALOG* begann im Jahr 2011 mit dem Vorstandsbeschluss Nr. 5 vom 7. Oktober 2011 unter der Vorsitzenden Zehra Gülmüş. Da der bereits 2005 vom GERDER-Vorstand mit der Herausgabe betraute Verantwortliche diese Aufgabe niederlegte, wurde eine personelle sowie strukturelle Neuorganisation der Redaktionsarbeit erforderlich. Der Vorstand beschloss daher eine neue Organisationsform für die Publikation (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2011b).

Da die Zeitschrift bis zu ihrer vorübergehenden Einstellung im Jahr 1999 vom Goethe-Institut Ankara herausgegeben worden war, lagen die Publikations- und Namensrechte ursprünglich bei diesem. Zwar hatte das Goethe-Institut Ankara grundsätzlich einer Weiterführung der Zeitschrift durch GERDER zugestimmt, jedoch lagen dem neuen GERDER-Vorstand hierfür keine schriftlichen Belege vor. Die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen mussten daher erneut geklärt und geregelt werden. Angesichts der begrenzten finanziellen Ressourcen und des damit verbundenen organisatorischen Aufwands, entschied man sich dafür, die Zeitschrift in einer kostengünstigeren Open-Access-Ausgabe erscheinen zu lassen. Da *DİYALOG* zuvor über keine ISSN verfügte, sollte für die geplante Open-Access-Ausgabe erstmals eine solche beantragt werden. Dafür mussten die Rechte an Name und Publikation publikationsrechtlich geklärt, die Herausgeberschaft formal auf GERDER übertragen und entsprechende Vorstandsbeschlüsse gefasst werden.

3.2. Vorstandsbeschlüsse und Qualitätssicherung 2013 bis 2020

Einen entscheidenden Wendepunkt für die institutionelle Verankerung der Zeitschrift *DİYALOG* markierte das Jahr 2013. Neuer Herausgeber der Zeitschrift wurde, wie im Impressum ab den Ausgaben 2013 ausgewiesen, der Türkische Germanistenverband GERDER (*Germanistler Derneği*).

Die personelle Neuordnung begann mit dem Vorstandsbeschluss Nr. 1 vom 31. März 2013. Für die geplante Herausgabe der Zeitschrift wurde Ali Osman Öztürk, damaliger stellvertretender Vorsitzender von GERDER, zum geschäftsführenden Herausgeber (*Editör*) sowie zum Vorsitzenden des Redaktionsbeirats (*Yayın Kurulu Başkanı*) ernannt (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2013b). Nach seiner Wahl zum Verbandsvorsitzenden im Mai 2013 folgte eine Reihe weiterer Vorstandsbeschlüsse, mit denen *DİYALOG* schrittweise fest als Publikationsorgan des Verbandes verankert wurde.

Der Vorstand beschloss am 1. Juli 2013 (Vorstandbeschluss Nr. 4), *DİYALOG* künftig als internationale, peer-reviewte Open-Access-Zeitschrift halbjährlich auf der Website von GERDER zu veröffentlichen. Zugleich wurden die vom Herausgeberbeirat dem geschäftsführenden Herausgeber vorgelegten Publikationsrichtlinien (*Yayın İlkeleri*) angenommen sowie der Redaktionsbeirat (*Yayın Kurulu*) und die Redaktion (*Redaksiyon Kurulu*) eingesetzt. Darüber hinaus wurden die Verantwortlichen für das deutsche und englische Lektorat verbindlich festgelegt (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2013a).

Mit der Regelung dieser rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen sowie der Neuorganisation der Zeitschriftenführung waren die Grundlagen für das Erscheinen der ersten Ausgabe geschaffen. Im Impressum von Heft 1/2013 wird *DİYALOG* erstmals ausdrücklich als „Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER“ ausgewiesen (*DİYALOG* 2013). Die Funktion der geschäftsführenden Herausgabe ist seither jeweils dem zum Zeitpunkt des Erscheinens amtierenden GERDER-Vorsitzenden zugeordnet: von Nr. 1/2013 bis Nr. 1/2019 Ali Osman Öztürk und ab Nr. 2/2019 Mehmet Tahir Öncü.

In den Folgejahren fasste der GERDER-Vorstand unter dem Vorsitz von Ali Osman Öztürk eine Reihe grundlegender Beschlüsse, um die internationale Sichtbarkeit, die digitale Präsenz sowie die formalen Qualitätsstandarts der Zeitschrift systematisch auszubauen.

Im Rahmen der Bemühungen um eine Steigerung der internationalen Reichweite beschloss der Vorstand am 31. Januar 2014 (im Vorstandsbeschluss Nr. 1, die Aufnahme der sprachwissenschaftlichen Beiträge von *DİYALOG* in das Fachportal „Linguistik“ der Virtuellen

Fachbibliothek (IDS Mannheim) zu beantragen (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2014). Um zudem die fachhistorische Kontinuität der Disziplin digital zu sichern und der Fachgemeinschaft zugänglich zu machen, wurde im Vorstandsbeschluss Nr. 1 am 26. März 2016 entschieden, die Altbestände der im Goethe-Institut Ankara archivierten gedruckten Ausgaben von *DİYALOG* sowie der *Ankaraner Beiträge* zu digitalisieren und als PDF-Dateien auf der Verbandswebsite bereitzustellen (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2016).

Ein entscheidender Schritt zur Modernisierung des Redaktions- und Publikationswesens erfolgte am 14. November 2017 im Vorstandsbeschluss Nr. 2, die gesamten Open-Access-Publikationsprozesse der Zeitschrift über die nationale Zeitschriftenplattform *DergiPark* von TÜBİTAK ULAKBİM abzuwickeln und zu betreuen (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2017). Darauf aufbauend wurden mit dem Vorstandsbeschluss Nr. 1 am 4. März 2018 weitere formale und qualitätssichernde Standards festgelegt: Neben einer grundlegenden Überarbeitung der Layout- und Formalvorgaben sowie der Beantragung von DOI-Nummern bei TÜBİTAK wurde beschlossen, den Anteil türkischsprachiger Beiträge pro Ausgabe weiterhin fest auf maximal 30 % zu begrenzen. Damit wurde zugleich die bereits zuvor angestrebte internationale Ausrichtung der Zeitschrift institutionell abgesichert (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2018c).

Am 13. Mai 2018 wurde darüber hinaus mit Vorstandsbeschluss Nr. 2 vereinbart, ausgewählte Beiträge, die keinen unmittelbaren Bezug zum Tagungsthema des vom Verband mitorganisierten Türkischen Internationalen Germanistik-Kongresses in Erzurum 2018 aufwiesen, in einer „Sonderausgabe“ der Zeitschrift zu veröffentlichen (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2018a).

Von besonderer Bedeutung für die wissenschaftliche Qualitätssicherung war der am 24. Oktober 2018 gefasste Vorstandsbeschluss Nr. 3, ab 2019 für alle eingehenden Manuskripte verpflichtend einen Plagiatsbericht (*intihal raporu*) vorzulegen (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2018b).

Mit dem Vorstandswechsel zu Mehmet Tahir Öncü folgten in den Jahren 2019 und 2020 weitere redaktionelle Neuerungen. Dazu gehörten neben der Aktualisierung der Publikationsrichtlinien (im GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 4 vom 18. November 2019 (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2019) auch die Neuordnung des Redaktionsbeirats und die Ernennung von zwei Redaktionsassistenten (*yardımcı editör*) (im Vorstandsbeschluss Nr. 1 von 7. März 2020) (vgl. Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu 2020).

Die bis zum Jahr 2020 gefassten und oben dargestellten Vorstandsbeschlüsse bildeten die rechtliche, organisatorische und qualitätssichernde Grundlage für die nachhaltige Re-Institutionalisierung von *DİYALOG*. Wie die Auswertung der Vorworte der Jahrgänge 2013 bis 2020 belegt, wurden diese Beschlüsse schrittweise und konsequent in die redaktionelle Praxis umgesetzt. In den Vorworten der Hefte 2013/1 bis 2020/2 wurden die jeweiligen Neuerungen, wie die Einführung von Open Access, Peer-Review-Verfahren und die Indexierung in TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, explizit formuliert und gegenüber der Leserschaft begründet (*DİYALOG* 2013–2020, Vorworte der Ausgaben 1(1) bis 8(2) [Online-Ausgaben]). Diese Maßnahmen schufen die maßgeblichen Voraussetzungen für den Übergang von einer unregelmäßig erscheinenden Printzeitschrift zu einem institutionell verankerten, internationalen Open-Access-Fachorgan mit etablierten Standards der wissenschaftlichen Qualitätssicherung.

3.3 Etablierung, Qualitätssicherung und Sichtbarkeit der Zeitschrift

Die nachhaltige Wirkung der bis 2020 gefassten Vorstandsbeschlüsse zeigt sich in der heutigen Praxis der Zeitschrift. *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* (e-ISSN: 2148-1482) erscheint regelmäßig zweimal jährlich und stützt sich auf gefestigte redaktionelle sowie wissenschaftliche Qualitätssicherungsverfahren. Dazu gehören neben dem Peer-Review-Verfahren („Doppelblindgutachten"-Verfahren) und den publizitätsethischen Richtlinien (vgl. GERDER, o. D.-a) auch die systematische Plagiatsprüfung (vgl. GERDER, o. D.-c) sowie die Vergabe von DOI-Nummern, die als dauerhaft verlässliche Digitalkennung die eindeutige Zitation, weltweite Sichtbarkeit und präzise Erfassung der Aufsätze in internationalen Datenbanken sicherstellen.

DİYALOG ist in mehreren internationalen und nationalen Datenbanken und Indizes gelistet, u. a. EBSCO, Index Copernicus, SOBIAD, Idealonline, IBZ, IBR sowie Germanistik im Netz und die Deutsche Nationalbibliothek (vgl. GERDER, o. D.-b). Von besonderer Bedeutung für die türkische Germanistik ist dabei die Indexierung der Zeitschrift in TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, wo *DİYALOG* für den Zeitraum von 2013–2026 durchgehend verzeichnet ist (vgl. TÜBİTAK ULAKBİM, o. D.). Die Aufnahme in TR Dizin erhöht nicht nur die wissenschaftliche Sichtbarkeit der Zeitschrift. Sie ist auch eine zwingende Voraussetzung für türkische Hochschulgermanisten, da Aufsätze in TR Dizin-indexierten Zeitschriften für Berufungen und Beförderungen an vielen Universitäten verbindlich vorgeschrieben sind. So verlangt etwa der Interuniversitäre Rat (*Üniversitelerarası Kurul*) bei der Bewerbung um die Dozentur (*Doçentlik,* im türkischen Hochschulsystem der Habilitation entsprechend) eine

Mindestanzahl an Publikationen in TR Dizin-indexierten Zeitschriften, weshalb der Nachfrage- und Einreichungsdruck kontinuierlich wächst.

4. FAZIT

Die Untersuchung der Geschichte und institutionellen Entwicklung von *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* verdeutlicht den engen Zusammenhang zwischen der fachgeschichtlichen Ausdifferenzierung der türkischen Germanistik und der Etablierung eines überregionalen Fachorgans. Die diachrone Rekonstruktion lässt zwei prägende Entwicklungsphasen hervortreten. Während die erste Publikationsphase unter der Herausgeberschaft des Goethe-Instituts Ankara (1992–1999) das Profil einer interkulturellen Auslandsgermanistik schärfte, konnte sich das Projekt aufgrund begrenzter finanzieller Ressourcen, unregelmäßiger Erscheinungsweise und unzureichender institutioneller Verankerung nicht dauerhaft behaupten. Erst die systematische Re-Institutionalisierung unter dem Dach des türkischen Germanistenverbandes GERDER ab 2013 markierte den entscheidenden Wendepunkt. Dieser Transformationsprozess ist entscheidend durch das Wirken von Ali Osman Öztürk geprägt: Als anfänglicher stellvertretender Vorsitzender, kurz darauf geschäftsführender Herausgeber und schließlich Vorsitzender des Verbandes lenkte er die Neuausrichtung und Institutionalisierung der Zeitschrift in all ihren entscheidenden Phasen. Wie die Auswertung der ungedruckten GERDER-Vorstandsbeschlüsse und Vorworte der geschäftsführenden Herausgeber in den Ausgaben von *DİYALOG* ab 2013 zeigen, wurden die strategischen Vorgaben konsequent in die redaktionelle Praxis überführt. Durch die klärende Rechteübertragung, den Wechsel zur Open-Access-Publikation, die Einbindung in die Plattform DergiPark sowie die konsequente Einführung verbindlicher Qualitätssicherungsverfahren wie Peer-Review, Plagiatsprüfung, DOI-Vergabe und die Begrenzung des Anteils türkischsprachiger Beiträge wurde die Zeitschrift nachhaltig professionalisiert. Die durch die Verbandsbeschlüsse geschaffenen organisatorischen und qualitätssichernden Grundlagen bilden das Fundament für die heutige Etablierung von *DİYALOG*. Insbesondere die lückenlose Indexierung in TR Dizin seit 2013 hat die Zeitschrift zu einer zentralen Publikationsplattform für die Fachgemeinschaft in der Türkei gemacht. Damit erfüllt *DİYALOG* heute eine doppelte Funktion: Sie sichert die wissenschaftliche Sichtbarkeit und Nachwuchsförderung der türkischen Germanistik im nationalen Hochschulsystem und stärkt zugleich deren internationale Vernetzung. Künftige Untersuchungen können an diese verbandshistorische Grundlegung anknüpfen und durch inhalts- sowie zitationsanalytische Studien untersuchen, wie sich die thematischen Schwerpunkte und internationalen Kooperationen in den Beiträgen von *DİYALOG* im Laufe der Jahrzehnte entwickelt haben.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Veröffentlichte Quellen

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik (2013), 1(1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/4738 (Abgerufen am 13.07.2026).

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik (2013–2020). Vorworte der Ausgaben 1(1) bis 8(2). [Online-Ausgaben]. https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/archive (Abgerufen am 13.07.2026).

Germanistler Derneği (2007). *Germanistler Derneği Dernek Tüzüğü* [Satzung des türkischen Germanistenverbandes GERDER]. https://gerder.org.tr/de/GERDER_Dokumente/tuzuk/gerder_tuzuk_2007.pdf (Abgerufen am 30.06.2026).

Gülmüş, Z. (2018). Teildisziplinen der türkischen Germanistik. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, 50(2), S. 127-144.

König, W. (2011): Call for Papers für „DİYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik". http://www.metu.edu.tr/~konig/diyalog.html (Abgerufen am: 29.03.2011; heute nicht mehr verfügbar).

Kuglin, J. (1994). Vorwort der Redaktion. *DİYALOG – „Dialog". Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1, S. 7-8.

Kuglin, J. (1998). Vorwort der Redaktion [zum Band 1997]. *DİYALOG – „Dialog". Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1, S. 7.

Kuglin, J. (1999). Vorwort der Redaktion. *DİYALOG – „Dialog". Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1, S. 7-8.

Mecklenburg, N. (1999). Zur Fortführung von DİYALOG. *DİYALOG – „Dialog". Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1, S. 9-11.

Öztürk, A. O. & Özsoy, P. (2022). Bibliographische Erfassung der online veröffentlichten Beiträge in der *Diyalog*-Zeitschrift des Germanistenverbandes im Zeitraum 2013-2020. *Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur 1*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, S. 161-192.

Sayın, Ş. (1995). Germanistik an der „Universität Istanbul". *Dokumentation der Tagungsbeiträge. Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Türkei: 25.9.–29.9.1994*. Hrsg.: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Red.: Werner Roggausch. Bonn, S. 29–36.

Vorwort der Redaktion (1992). *DİYALOG – „Dialog“. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1, o. S.

Germanistler Derneği (o. D.-a). „DİYALOG“. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik. Ethische Grundsätze und Publikationspolitik. https://gerder.org.tr/DIYALOG_Dergi/yazim_kurallari/etik_de.pdf (Abgerufen am 17.09.2026).

Germanistler Derneği (o. D.-b). Indexierung. https://www.gerder.org.tr/de/index.php/zeitschrift-diyalog?layout=edit&id=86 (Abgerufen am 17.09.2026).

Germanistler Derneği (o. D.-c). Richtlinien für Manuskripteinreichung der Autoren. https://www.gerder.org.tr/de/DIYALOG_Dergi/richtlinien/richtlinien.pdf (Abgerufen am 17.09.2026).

TÜBİTAK ULAKBİM (o. D.). *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. TR Dizin. https://search.trdizin.gov.tr/tr/dergi/detay/1051/diyalog-interkulturelle-zeitschrift-fur-germanistik (Abgerufen am 18.09.2026).

2. Unveröffentlichte Dokumente

Germanistler Derneği Geçici Yönetim Kurulu (2003, 25. September). *Germanistler Derneği Geçici Yönetim Kurulu Faaliyet Raporu* [Tätigkeitsbericht des vorläufigen Vorstands des türkischen Germanistenverbands GERDER].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2005, 26. März). 3 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 3].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2011a, 31. Januar). 1 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 1].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2011b, 7. Oktober). 5 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 5].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2013a, 1. Juli). 4 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 4].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2013b, 31. März). 1 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 1] Nr. 1.

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2014, 31. Januar). 1 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 1].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2016, 26. März). 1 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 1].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2017, 14. November). 2 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 2].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2018a, 13. Mai). 2 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 2].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2018b, 24. Oktober). 3 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 3].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2018c, 4. März). 1 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 1].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2019, 18. November). 4 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 4].

Germanistler Derneği, Yönetim Kurulu (2020, 7. März). 1 No.lu Yönetim Kurulu Kararı [GERDER-Vorstandsbeschluss Nr. 1].

König, W. (2005, Anfang April). Brief an die Mitglieder von GERDER und Freunde der türkischen Germanistik. Privater Rundbrief, erhalten am 11.04.2005 (im persönlichen Archiv vorliegend).

DIE AUSLANDSGERMANISTIK IM WANDEL – ENTWICKLUNGSPOTENTIALE UND PROBLEMFELDER

Prof. Dr. Leyla COŞAN
Marmara Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
ORCID: 0000-0002-8762-4232
leylacosan@marmara.edu.tr

1. EINFÜHRUNG

Der vorliegende Vortrag nimmt Bezug auf ein Rundschreiben des niederländischen Literaturwissenschaftlers Prof. Dr. Ewout van der Knaap an die GIG-Mitglieder vom 5. November 2024. Darin thematisiert der Verfasser eine Krise in Utrecht und verweist auf die Dringlichkeit einer Lösung. In seinem Schreiben vom 29. Oktober 2024 an die GIG-Mitglieder äußert er sich wie folgt:

> Weltweit stehen die Geisteswissenschaften unter besonderen Druck. Die neue niederländische Regierung hat neulich radikale, wissenschafts- und bildungsfeindliche Kürzungen im Bereich der Hochschulbildung und der Wissenschaft angekündigt. Diese Sparmaßnahmen kommen zu der ohnehin seit Langem bestehenden Unterfinanzierung des Bildungssektors hinzu und führen zu noch schlechteren Arbeitsbedingungen und deutlich weniger Lehrangebot. Unter dem Druck der geplanten Kürzungen planen die Universitätsleitungen die Streichung zahlreicher Studiengänge insbesondere in den Geisteswissenschaften. Auch die Germanistik ist hiervon existenziell bedroht, gilt sie doch trotz der großen wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung des deutschsprachigen Raums für die Niederlande als unrentables ‚Orchideenfach'. Die germanistische Disziplin soll nach den derzeitigen Plänen an den vier niederländischen Universitäten, an denen es in den letzten Jahren noch germanistische Programme gab, zwar auf unterschiedliche Weise vertreten bleiben, und durch nationale Kooperation soll die Disziplin sichtbar bleiben, als selbständige Studiengänge sollen die Programme jedoch weitgehend reduziert oder abgeschafft werden. […] Diese Maßnahmen sind in einem Land, in dem der Lehrkräftemangel gerade auch im Schulfach Deutsch immens ist und das auch in anderen Sektoren dringend Personen mit Kenntnissen nicht nur der deutschen Sprache, sondern auch der Kultur und Geschichte des deutschsprachigen Raums benötigt, desaströs.[1]

[1] Ich danke Prof. Dr. Ewout van der Knaap freundlich für die Genehmigung, einen Auszug aus dem Brief zitieren zu dürfen.

Die dargestellte Korrespondenz veranschaulicht nicht nur die aktuelle Lage der Germanistik in den Niederlanden, sondern auch in diversen anderen Ländern weltweit.

Das Studium der Germanistik wird nicht nur an Universitäten im deutschsprachigen Raum, sondern auch an Universitäten weltweit angeboten. In dieser Relation wird seit den 1980er Jahren eine Differenzierung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik vorgenommen. Auch wenn die Zahl der Studierenden der Germanistik und des DAF weltweit zurückgeht und die Bedeutung des Englischen unaufhaltsam zu sein scheint[2], ist das Studium der Germanistik in der Türkei nach wie vor konkurrenzfähig. Dies ist nicht zuletzt auf die kontinuierlich wachsenden Wirtschaftsbeziehungen und den Einfluss der Migrationsbewegungen zurückzuführen. Diese Tendenz ist laut Roggausch nicht nur in der Türkei, sondern auch in anderen Ländern wie etwa Tunesien, Mexiko, Algerien und Jordanien zu beobachten.[3]

In den vergangenen Jahrzehnten haben zahlreiche Reformen und Entwicklungen in Bildung, Wirtschaft und Politik die Germanistik stark verändert. Ein Blick auf die verschiedenen Universitäten in den einzelnen Ländern zeigt, dass sich diese Studienfächer in ihren bildungspolitischen Zielen und fachwissenschaftlichen Komponenten unterscheiden.[4] Vor allem aber ist es die Globalisierung und Interkulturalität, die diese sukzessiven Veränderungen herbeigeführt hat. Diese werden bis heute von Befürwortern und Gegnern kontrovers diskutiert. Auch die Germanistik hat in der Konsequenz Veränderungen durchlaufen und sich in Anpassung an die Bedingungen und Entwicklungstendenzen des 21. Jahrhunderts neu positioniert. Die arbeitsbezogene Nachfrage der Studierenden hat diesbezüglich einen wesentlichen Beitrag geleistet. Der Bedarf an Veränderung hängt von gewissen Parametern wie dem grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt, der Industrie, der Migration sowie bildungspolitischen Maßnahmen ab. Infolgedessen streben Studierende des Faches Germanistik die Aneignung arbeitsmarktrelevanter, berufsbezogener Qualifikationen an, während der Fachbereich bestrebt ist, den neuen Anforderungen der Zeit gerecht zu werden, ohne dabei die Makrostruktur des Faches im Wesentlichen zu verändern.

Einen wichtigen Beitrag zu dieser Debatte leisteten Prof. Dr. Jan Süselbeck mit seinem Artikel „Der dröhnende Klang der Abrissbirne“, welcher 2024 in

[2] Siehe hierzu auch die relevante Einleitung von Roggausch, 2010, S. 4.
[3] Vgl. Roggausch, 2010, S. 4.
[4] Vgl. Roggausch, 2010, S. 1.

der Online-Zeitschrift *Literaturkritik* erschien[5], und Prof. Dr. Florentine Strzelczyk mit ihrem 2021 veröffentlichten Artikel „Generations- und Paradigmenwechsel in der nordamerikanischen Auslandsgermanistik/German Studies“.[6] Beide kontrastieren die aktuelle Lage der Germanistik in Deutschland und in Nordamerika, um auf gegenwärtige Probleme und Diskussionen aufmerksam zu machen.

Die Intention dieses Beitrags besteht darin, auf die Problematiken und die aktuelle Neuerungsdebatte innerhalb der Germanistik einzugehen und anhand der Marmara-Universität zu veranschaulichen.

2. GEGENWÄRTIGE PROBLEME UND DEBATTEN IN DEUTSCHLAND

Die Krise der Germanistik hat längst globale Ausmaße angenommen. An zahlreichen deutschen Universitäten wird sie jedoch vielfach ignoriert.[7] Dies gilt insbesondere für den Bereich des Lehrbetriebs, in dem ein Großteil der Aufgaben von befristet angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wahrgenommen wird.

Die weiterhin hohe Anzahl an Germanistik- und Lehramtsstudierenden in der Bundesrepublik führt dazu, dass die Seminarräume gut gefüllt sind.[8] Dies erweckt den Eindruck, dass der Status Quo beibehalten werden kann. Die Situation wird jedoch ernst, wenn die Politik den Universitäten plötzlich die finanziellen Mittel entzieht oder Vorschläge von Finanzberatungen umgesetzt werden, die zur Bewältigung ökonomischer Engpässe eine Schließung geisteswissenschaftlicher Institute und die Entlassung festangestellter Professorinnen und Professoren vorsehen. In der Konsequenz führt dies zu einer fortlaufenden Reduktion der Anzahl germanistischer Institute. Wie beispielsweise die West Virginia University, welche nicht nur entschied insgesamt 143 Lehrende zu entlassen, sondern auch sämtliche Fremdsprachenprogramme mit BA- oder Masterstudiengängen einzustellen. Auch die Universität Aberdeen, welche als eine der renommiertesten Hochschulen Großbritanniens bekannt ist, spielte einst mit der Idee das gesamte Sprachen-Department schließen und zahlreiche Lehrende zu entlassen.[9] Die Bedeutung des Erwerbs von

[5] Siehe: Süselbeck, 2024: https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html. Siehe auch die Übersetzung des Artikels ins Türkische: Germanistik Öldü. Yaşasın Alman Dili Edebiyatı Araştırmaları. (Übersetzt von Ali Osman Öztürk), Süselbeck, 2024, S. 84–89. Für den Hinweis auf die Übersetzung möchte ich meinem verehrten Kollegen Prof. Dr. Ali Osman Öztürk meinen Dank aussprechen.

[6] Strzelczyk, 2021, S. 133–153.

[7] Siehe Süselbeck, 2024: https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html

[8] Siehe auch Frank, 2017: https://www.unireport.info/66138255/Unireport_2-17.pdf

[9] Siehe Süselbeck, 2024: https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html

Sprachkenntnissen, insbesondere des Deutschen, wird von neoliberalen Regierungen weltweit seit Langem unterschätzt. Das Erlernen einer neuen Sprache wird von diesen als sinnloses Privatvergnügen ohne Job-Aussichten verhöhnt. Dies steht im Widerspruch zur Tatsache, dass das Beherrschen von Fremdsprachen in einer globalisierten Welt eine wichtige berufliche Qualifikation darstellt. Die betreffenden Studiengänge werden als „Orchideenfächer" ohne gesellschaftliche Relevanz wahrgenommen und nach quantitativen Kriterien beurteilt.

Die von einer Vielzahl an Krisenfaktoren (Klimawandel, COVİD-19-Pandemie, Finanzkrisen, Kriege) geprägte Situation führt bei jungen Menschen, die von diesen Entwicklungen verunsichert sind, zu einer allgemeinen Skepsis gegenüber der Möglichkeit, mit einem literaturwissenschaftlichen Studium im späteren Leben ein Auskommen finden zu können. In der Folge meiden immer mehr Studierende in der ganzen Welt das anstrengende Erlernen einer anderen Sprache und zeigen kein Interesse an Literatur, die nicht „gut lesbar" oder leicht verständlich geschrieben ist. Dabei ist zu beobachten, dass die Fähigkeit zur Differenzierung zwischen Literatur und anderen Textformen zunehmend verloren geht.[10] Diese Entwicklung ist bereits seit Jahrzehnten zu beobachten und hat in den USA zu weitreichenden Reformen im fachlichen Bereich geführt. Um der ausgeführten Problematik zu begegnen, hat sich die Germanistik in Nordamerika bereits seit den 1970er Jahren in Richtung der kulturwissenschaftlich orientierten German Studies entwickelt.[11] In diesen wird die Literaturvermittlung in deutlich umfassenderen historischen, politischen, kulturellen und interdisziplinären bzw. multimedialen Kontexten praktiziert, als dies an deutschsprachigen Instituten für Neuere deutsche Literatur teilweise noch heute der Fall ist.[12]

---

[10] Siehe Süselbeck, 2024: https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html

[11] Siehe auch Strzelczyk, 2021, S. 139.

[12] „Im Zuge dessen wurde 1984 die German Studies Association (GSA) gegründet, die bis heute wohl wichtigste nordamerikanische Fachvereinigung von internationaler Bedeutung. Der Verband verbindet die Fächer Germanistik, Geschichte, Soziologie, Politik, Kunstgeschichte, Kulturanthropologie, Film- und Medienwissenschaft sowie die Gender Studies. Bis heute findet man in den Tagungsprogrammen der GSA eine Fülle von Themen, die man auf den Konferenzen des Deutschen Germanistenverbands (DGV) oft immer noch vergeblich sucht: Panels zur Comicforschung bzw. zum Thema Rassismus und Migration in Graphic Novels, Theorieseminare zur Affekttheorie, zu Marxismus oder Geschlechterforschung bzw. race, gender and sexuality, Methoden-Panels zu den Postcolonial Studies, zugleich Antisemitismusforschung, stets viele Foren zu Nationalsozialismus und Holocaust, zur deutschsprachig-jüdischen Gegenwartsliteratur und vieles dergleichen mehr. […] Die Maxime „From

Andererseits wurde die Verwendung des Deutschen als Wissenschaftssprache im Rahmen der German Studies weitgehend aufgegeben, wobei dies laut Florentine Strzelczyk[13] auch dazu dienen sollte, das Interesse der Studierenden an deutscher Kultur aufrechtzuerhalten. Obgleich in Nordamerika die Lehre seit Jahrzehnten nahezu ausschließlich in englischer Sprache erfolgt und Studierende ihre Arbeiten in ihrer Muttersprache verfassen, erscheint beispielsweise in Skandinavien die Frage berechtigt, ob den sinkenden Studierendenzahlen mit einer solchen Wende tatsächlich beizukommen wäre. An dieser Bildungsinstitution wird nach wie vor in deutscher Sprache unterrichtet. Dies ist für zahlreiche Studierende ein entscheidender Faktor bei der Wahl ihres Studienortes. Das Erlernen der deutschen Sprache stellt für sie ein wesentliches Motiv dar.

Die gesellschaftliche Relevanz des Faches muss in einer Weise neu formuliert und vermittelt werden, die dessen langfristiges Überleben sichert. Strzelczyk zieht aus dieser Situation den Schluss, dass ein Umdenken erforderlich ist, um die gegenwärtige Situation zu reflektieren und zu verbessern.

> Paradigmen ändern sich erst dann, wenn eine Krise eintritt, die darin besteht, dass die kanonischen Erklärungsmuster der faktischen Realität nicht mehr entsprechen können. Die Auslandsgermanistik steht in einer solchen Krise, in der die intradisziplinären Erklärungsmuster für die Relevanz des Faches im Kontext einer sich rapide wandelnden Hochschullandschaft nicht mehr ausreichen.[14]

Strzelczyk verweist auf die nach wie vor herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Wissenschaftssprache. Sie betont, dass Deutsch nach Englisch weltweit die zweitmeist verwendete Wissenschaftssprache ist. Zudem zählt Forbes[15] Deutsch zu den wichtigsten Sprachen, die auf dem gesättigten Arbeitsmarkt einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil bieten. Strzelczyk erachtet die im Rahmen eines Studiums der German Studies

---

Germanistik to German Studies“ führte dagegen in den USA seit den späten 1980er Jahren zu einer grundlegenden progressiven Revision des Curriculums – nicht zuletzt, um sich von dem Label der bloßen „Auslandsgermanistik“ zu emanzipieren, von der an deutschen Unis bis heute oft noch immer eher abschätzig die Rede ist.“ Siehe Süselbeck, 2024: https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html

[13] Florentine Strzelczyk war Professorin für German Studies an der kanadischen University of Calgary und ist nach verschiedenen Führungspositionen im Präsidium der Universität Calgary und der Memorial University in Neufundland nun Provost & Vice President (Academic) an der Western University in der Provinz Ontario.

[14] Strzelczyk, 2021, S. 144.

[15] Strzelczyk, 2021, S. 143. Die englischsprachige Zeitschrift Forbes gilt als eines der erfolgreichsten Wirtschaftsmagazine des globalen Marktes.

typischerweise erworbenen Kompetenzen nicht als weniger erstrebenswerte Qualifikationen:

> Arbeitgeber verlangen Mitarbeiter, die in zunehmend multikulturellen Teams produktiv sein können. Kritisches Denken, interkulturelle Kommunikation und Problemlösungskapazität sind wichtiger als je zuvor.[16]

Arbeitgeber schätzten die „Forschungskompetenzen der Geisteswissenschaftler, wie beispielsweise ihre Fähigkeiten, sich in komplexe Sachverhalte hineinzuversetzen, kritisch zu analysieren und überzeugend zu argumentieren".[17] Es kann prognostiziert werden, dass die globalgesellschaftliche Relevanz von Fremdsprachen- und interkultureller Kompetenz im Kontext einer zunehmend vernetzten Welt weiter zunehmen wird.[18]

3. GEGENWÄRTIGE PROBLEME UND DEBATTEN IN DER TÜRKEI

Auch innerhalb der türkischen Germanistik wird die Zukunft des Fachbereichs mit großem Engagement und unterschiedlichen Meinungen erörtert. An zahlreichen türkischen Universitäten ließ sich in den vergangenen Jahrzehnten ein Rückgang der Studierendenzahlen beobachten. Ergo sahen sich die Institute mit der Herausforderung konfrontiert, entweder geschlossen zu werden oder mit einer sehr geringen Anzahl an Studierenden das Fach aufrechtzuerhalten. In der Konsequenz dessen sah sich die türkische Auslandsgermanistik mit der Herausforderung einer ungewissen Zukunft konfrontiert. Folglich war sie bestrebt, zukunftsorientierte Lösungen zu deren Bewältigung zu erarbeiten. Die Relevanz des Erwerbs von Sprachkenntnissen, insbesondere des Deutschen, hat in den vergangenen Jahren aufgrund der intensiven wirtschaftlichen Beziehungen und der Migrationsbewegungen beider Länder signifikant zugenommen. Dies hat zu einer erneuten Steigerung des Interesses an dem Fach geführt und den Studierenden am Ende ihres Studiums die Aussicht auf gute Berufsaussichten eröffnet. Die anfängliche Geringschätzung des Faches wandelte sich. Das Beherrschen von Fremdsprachen in einer globalisierten Welt wurde zu einer wichtigen beruflichen Zusatzqualifikation. Dennoch wird auch in der Türkei die Auslandsgermanistik und die Deutschlehrerausbildung als „Orchideenfach" wahrgenommen, da die Möglichkeit, mit einem literaturwissenschaftlichen Studium im späteren

[16] Strzelczyk, 2021, S. 143.
[17] Siehe Süselbeck, 2024: https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html
[18] Siehe Süselbeck, 2024: https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html

Leben ein Auskommen finden zu können, als unzureichend eingeschätzt wurde.

Diese Entwicklung resultierte in Bestrebungen seitens der Universitäten, Reformen im Bereich des Machbaren einzuführen. Um der dargelegten Herausforderung zu begegnen, wurden seitens der Institute neben der Durchführung klassischer Veranstaltungen auch die Einführung berufsorientierter Veranstaltungen in Erwägung gezogen. Auch Roggausch akzentuiert, dass bei den Studierenden im Fach Germanistik und DaF, „das Interesse eindeutig auf arbeitsmarktrelevante, berufsbezogene Qualifikationen, weniger auf ein „Bildungs"-Studium"[19] gerichtet wird. Dasselbe hebt auch Yamina Hamida über Germanistik und DaF in Algerien hervor, indem sie artikuliert, dass sich die Berufsperspektiven in Algerien stark verbessert haben, „seitdem ca. 200 deutsche Firmen in Algerien ansässig sind."[20] Neben Hamida, schreibt auch Lee über Korea[21], sowie Burneva über Bulgarien[22], dass praxisorientierte Tendenzen und berufsbildende Qualifikationen bei der Auswahl des Faches Germanistik, DaF oder Übersetzungswissenschaften in nicht deutschsprachigen Ländern eine wichtige Rolle spielen.

Dabei wurde eine Vielzahl von Themen in Betracht gezogen, darunter interkulturelle Kommunikation, Übersetzung Deutsch-Türkisch/Türkisch-Deutsch, Fachsprache etc. Seit dem Jahr 2000 lässt sich eine neue Herangehensweise beobachten, die von den jeweiligen Instituten in differenzierter Form implementiert wurde. Für Studierende stellt der Erwerb der deutschen Sprache einen entscheidenden Faktor bei der Wahl ihres Studienortes dar. Für sie ist das Erlernen einer wirtschaftsrelevanten Fremdsprache von oberster Priorität.

Die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Wissenschaftssprache in der Türkei sowie die Tatsache, dass Deutsch zu den wichtigsten Sprachen auf dem Arbeitsmarkt gehört, führen dazu, dass ein Studium der Germanistik als erstrebenswerte Qualifikation angesehen wird. Zudem wird seitens der Firmen nach Mitarbeitern verlangt, die in zunehmend multikulturellen Teams produktiv arbeiten können, über Kenntnisse der interkulturellen Kommunikation und über Problemlösungskapazitäten verfügen. In Anbetracht der intensiven wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland gewinnt die Bedeutung von Fremdsprachen und interkultureller Kompetenz in der Türkei weiter an Relevanz.

[19] Vgl. Roggausch, 2010, S. 4.
[20] Vgl. Hamida, 2010, S. 98.
[21] Vgl. Lee, 2010, S. 35.
[22] Vgl. Burneva, 2010, S. 12.

4. AUSLANDSGERMANISTIK

Seit den 1980er Jahren wird die Germanistik in Inlands- und Auslandsgermanistik geteilt. „Denn die Bedürfnisse der Auslandsgermanistik sehen anders aus als die Germanistik im deutschsprachigen Raum.“[23] Die Trennung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik wurde bis dato kaum thematisiert und eine Unterscheidung zwischen beiden Bereichen spielte keine wesentliche Rolle, „da sich die Auslandsgermanistik stillschweigend und unreflektiert an der Inlandsgermanistik orientierte“ und infolgedessen oft zu deren Kopie wurde.[24] Alois Wierlacher war zu Beginn der 1980er Jahre einer der ersten Wissenschaftler, der die Diskussion begonnen hat, dass die Germanistik in den deutschsprachigen Ländern anders orientiert sein müsse als in den Ländern mit einer anderen Muttersprache.[25] Diese nicht ganz unproblematische Trennung und die daraus entstehende Diskussion führte in der Folgezeit zu einem stärkeren Bewusstsein der Unterschiede zwischen der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern und der Germanistik im Ausland. Prof. Dr. Franciszek Grucza, ehemaliger Präsident der Internationalen Vereinigung für Germanistik betont diesbezüglich in einem Interview, „Die Auslandsgermanistik ist weltweit weder ein homogenes noch ein gleich ausgestaltetes Fach und darf auch nicht überall nach ein und demselben Muster geführt werden.“[26]. Diese Inhomogenität variiert von Land zu Land bzw. von Kultur zu Kultur und wird vor allem auch an den sprachlichen Problemen der Studierenden sichtbar. Allerdings sind es nicht nur die sprachlichen Barrieren, die die Lehre erschweren, sondern auch die kulturellen Differenzen. Diese treten umso deutlicher in nichteuropäischen Ländern auf und bereiten den Studierenden in vielerlei Hinsicht gewisse Schwierigkeiten bei der Annäherung an die „andere“ bzw. „fremde“ Kultur.

5. GERMANISTIK-ABTEILUNG MARMARA-UNIVERSITÄT

Die staatliche Marmara Universität zählt zu den renommiertesten und ältesten Universitäten der Türkei. Ihre Gründung geht auf das Jahr 1883 zurück. Gegenwärtig gilt sie mit ca. über 59.682 Studierenden und 3.383 Lehrpersonal[27] als die zweitgrößte Universität der Türkei. Sie bietet Lehrangebote in fünf Sprachen an, u. a. Türkisch, Englisch, Deutsch,

[23] Aktaş, 2007, S. 15.
[24] Aktaş, 2007, S. 15.
[25] Wierlacher, 1980, S. 15.
[26] Siehe Grucza, 2010: http://www.magazin-deutschland.de/de/artikel/artikelansicht/article/germanistik-ist-ein-globales-fach-par-exellence.html?cHash=dc58186823&type=98
[27] Die Studierendenzahlen und die Anzahl des Lehrpersonals basieren auf dem Jahr 2025. https://sayilarla.marmara.edu.tr/

Französisch und Arabisch. Die Universität ist auf 7 Standorte verteilt und verfügt über 21 Fakultäten, über 100 verschiedene Studiengänge, 13 Institute, 4 Berufsschulen, 1 Hochschule für Fremdsprachen und 39 Forschungs- und Anwendungszentren.

Die Germanistik-Abteilung der Marmara Universität hingegen wurde im Jahre 1984 gegründet und nimmt seit 1992 den Lehrbetrieb mit Studierenden auf. Jährlich stehen ca. 40 Studienplätze den Studienbewerberinnen und Studienbewerbern zur Verfügung.

Um ein Germanistik-Studium an der Marmara Universität aufzunehmen, müssen Studienbewerberinnen und Studienbewerber die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse über vom türkischen Hochschulrat anerkannte Sprachzertifikate nachweisen. Können sie das nicht, müssen sie seit 2022 am sprachlichen Vorbereitungsjahr am Fremdsprachenzentrum der Marmara Universität teilnehmen. Das Vorbereitungsjahr soll den Studierenden, die zum Zeitpunkt ihrer Einschreibung entweder zu geringe oder keine Deutschkenntnisse nachweisen können, dazu verhelfen, die für ein Studium erforderlichen Sprachkompetenzen zu erwerben und ihnen somit den Einstieg zu erleichtern. Dies ist bei einem nicht unerheblichen Teil der neu immatrikulierten Studierenden der Fall. Gleichwohl stellen die türkischen Studierenden nach wie vor eine heterogene Gruppe dar, die aus Remigranten aus dem deutschsprachigen Kulturraum, welche zum Teil sehr gute Sprachkenntnisse vorweisen, und Studierenden, die über keine oder geringe Sprachkenntnisse verfügen, besteht. Aufgrund der Tatsache, dass die Anzahl der Remigranten in den letzten Jahren rapide sank, veränderte sich somit auch das Studierendenprofil. Während des Vorbereitungsjahres müssen Deutschkenntnisse bis zu einem B2-Niveau in kürzester Zeit erreicht werden.

Nichtsdestotrotz erschweren mangelnde Sprachkenntnisse das Studium. Folglich wurden Maßnahmen für die Lehre entwickelt, die den Studierenden solide Grundlagen und fundiertes Wissen für das Studium vermitteln sollten. Um den effizienten Spracherwerb auch nach erfolgreichem Abschluss des Vorbereitungsjahres während ihres Studiums zu fördern, werden Veranstaltungen konzipiert, die zur Aufhebung der sprachlichen Defizite beitragen sollen. Hierzu werden bestehende Veranstaltungen im Rahmen einer sprachlichen Sensibilisierung modifiziert, indem Sie dem Niveau der Studierenden angeglichen wird. Dabei handelt es sich zumeist um Einführungsveranstaltungen, insbesondere in den ersten vier Semestern, die die Studierenden nicht nur an die fachspezifische Terminologie heranführen sollen, sondern auch gezielt den Spracherwerb weiterhin fördern. Dies widerspiegelt sich auch im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht, der in verschiedene Veranstaltungen, wie beispielsweise „Deutsche

Grammatik“, „Schriftlicher Ausdruck“ oder „Arbeit mit Texten“ eingebettet bzw. integriert wird.

Am Beispiel der Germanistik-Abteilung der Marmara Universität in Istanbul soll diese Modifizierung aufgeführt werden. Hierzu sollen neben den Pflichtveranstaltungen, vor allem Wahlfächer präsentiert werden, anhand derer man die Neuerungsbestrebungen explizit ablesen kann.

5.1. Veranstaltungen der Germanistik-Abteilung

Im Bereich der Literaturwissenschaft werden in verschiedenen Semestern Pflichtveranstaltungen wie beispielsweise, „Einführung in die Literaturwissenschaft“, „Der deutsche Roman“, „Schriftlicher Ausdruck“, „Moderne deutsche Literatur“, „Literarische Interpretationstechniken“, „Deutsche Literatur anhand von Texten“, „Deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts“, „Deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts“, „Österreichische Literatur“, „Geistesgeschichte“, „Kulturgeschichte“ sowie „Deutsche Literaturgeschichte“ angeboten. Dabei sollte insbesondere hervorgehoben werden, dass die Veranstaltung „Schriftlicher Ausdruck“ im Rahmen der Auslandsgermanistik von besonderer Relevanz ist, da die für ein Germanistik-Studium signifikante Fertigkeit des Schreibens im Kontext dieser Veranstaltung zusätzlich gefördert wird. In diesem Zusammenhang fällt auch der Veranstaltung „Kulturgeschichte“ eine wichtige Rolle zu, die an den meisten Germanistik-Abteilungen in der Türkei in verschiedenen Semestern angeboten wird. Meistens tendieren die Abteilungen dazu, dass Fach im 3. und 4. Semester anzubieten. Kulturgeschichte erweist vor allem für die Auslandsgermanistik als unentbehrliches Fach, denn Kulturgeschichte ist nicht gleich politische Geschichte oder Kriegsgeschichte, sondern vermittelt kulturhistorisches Wissen und hebt gemeinsame kulturelle Errungenschaften hervor. Für ausländische Germanistikstudierende bietet sie eine Art Grundlage für Sprache, Literatur und Kultur. Angesichts der Tatsache, dass Studierende der Auslandsgermanistik ihr Studium teilweise mit begrenzten Kenntnissen der deutschen Kultur aufnehmen, bietet gerade dieses Fach wichtige Grundlagen zur Orientierung in Sprache und Literatur und fungiert insofern als eine Art Einführung in die deutsche Sprache, Literatur und Kultur. Vor allem für Studierende aus dem außereuropäischen Kreis, die letztendlich auch als Fachleute für Kulturtransfer ausgebildet werden sollen, dient sie als Basis zur interkulturellen Verständigung.[28]

Die Sprachwissenschaft hingegen umfasst in verschiedenen Semestern Pflichtveranstaltungen wie „Einführung in die Sprachwissenschaft“, „Deutsche Grammatik“, „Soziolinguistik“, „Psycholinguistik“,

[28] vgl. hierzu Coşan, 2012, S. 133, 144.

„Morphologie“, „Semiotik“, „Textanalyse“, „Pragmatik“. Dabei erweisen sich die Veranstaltungen „Deutsche Grammatik“ und „Textanalyse“ als besonders geeignet, um Studierenden weiterhin eine Vermittlung von grammatischen Inhalten und Analyseverfahren zu ermöglichen. So gesehen können diese Veranstaltungen als eine besondere Form des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts gesehen werden, die den Studierenden nicht nur die fachspezifische Terminologie näherbringt, sondern auch eine Sensibilität für die Sprache ermöglicht und eine Sprachaffinität fördert.

5.2. Wahlveranstaltungen (Auswahl)

Die Germanistik-Abteilung der Marmara Universität bietet zudem verschiedene Wahlveranstaltungen wie „Migrationsforschung“, „Filmanalyse“, „Interkulturelle Kommunikation“, „Einführung in die Computertechnik“, „Narratologie“, „Übersetzung (Deutsch-Türkisch/Türkisch-Deutsch)“, „Nachhaltigkeit“, „Fachsprache“ (In Planung)“, an. Dabei handelt es sich um Veranstaltungen, die das Interesse der Studierenden an aktuellen, sozialen und wirtschaftlichen Interessen stillen, analytische Fähigkeiten fördern und dazu beitragen ihre kulturellen Kenntnisse zu vertiefen. Die praxisnahen Veranstaltungen wie „Übersetzung“, „Interkulturelle Kommunikation“ und „Einführung in die Computertechnik“ bieten den Studierenden zusätzliche Qualifikationen für ihr späteres Berufsleben. Beispielsweise fördert die Veranstaltung „Einführung in die Computertechnik“ den Erwerb von technischen und digitalen Kompetenzen. Da vor allem die Auslandsgermanistik sich den Bedürfnissen der Zeit anpassen muss, um weiterhin bestehen und Studierende für das Fach begeistern zu können, ist es von Relevanz, die Veranstaltung „Interkulturelle Kommunikation“, sofern sie nicht als eigenständige Veranstaltung existiert, als Wahlfach anzubieten. Diese Veranstaltungen sollen den Studierenden Berufs- und Karrierewege auf dem Arbeitsmarkt eröffnen und ihre Chancen bei der Jobsuche erhöhen.

Die Studierenden des Fachbereichs können sich seit 2005 für folgende Haupt- und Nebenfächer entscheiden: Türkische Sprache und Literatur, Geschichte, Übersetzen und Dolmetschen (Deutsch), Betriebswirtschaftslehre (Deutsch), Wirtschaftsinformatik (Deutsch). Auch diese Angebote dienen dazu, den Studierenden Qualifikationen zu vermitteln, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach dem Abschluss ihres Studiums erhöhen sollen.

Ferner haben Studierende der Germanist-Abteilung seit 2015 die Möglichkeit während ihres Studiums, ab dem 3. Semester, oder nach dem Studium der Germanistik, zusätzlich Deutsch auf Lehramt zu studieren.

Zudem werden in regelmäßigen Abständen Karrieretage veranstaltet, um das Interesse am Fach wach zu halten und Studierende auf ihre Berufsperspektiven aufmerksam zu machen.

6. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN UND AUSBLICK

Neben dem regulären Studium der Germanistik sollte die deutsche Sprache auch mit ihren kulturellen Besonderheiten im außerakademischen Kontext vermittelt werden, um eine weitgefächerte Basis an Kompetenzen zu etablieren. Daher sollten Ziele anvisiert werden, welche sich in einem bestimmten Maße auch auf arbeitsmarktrelevante Kompetenzen beziehen.

Dabei sollten sich Germanistik-Abteilungen zuvorderst mit der Frage auseinandersetzen, welchen Nutzen Studierende nach dem Abschluss ihres Studiums erreichen sollen. Neben dem traditionellen Germanistik-Studium kann die Implementierung einiger Veranstaltungen aus dem außerdisziplinären Kontext neue Wege ebnen, die sich den permanenten Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht nur anpasst, sondern auch Zusatzqualifikationen hinsichtlich der analytischen, kommunikativen und kulturellen Fertigkeiten mit sich bringt.

Vor diesem Hintergrund haben, so wie auch die Germanistik-Abteilung der Marmara Universität, zahlreiche türkische Germanistik-Abteilungen die Intention sich den neuen Herausforderungen ihrer Zeit zu stellen, um die Attraktivität des Faches für Studierende weiterhin aufrecht zu erhalten. Diese Tendenz führte dazu, dass die Abteilung bei ihren Modifikationsbestrebungen darauf Wert legte, dass vor allem auch arbeitsmarktrelevante Aspekte berücksichtigt wurden. Denn dadurch können letztendlich Absolvent*innen der Germanistik aufgrund ihrer im Studium erworbenen Kompetenzen und Zusatzqualifikationen einen signifikanten Beitrag für die Gesellschaft und Wirtschaft leisten.

Als exemplarisches Beispiel für ein solches Programm kann der germanistische Studiengang der Marmara-Universität genannt werden. Die deutsche Sprache bietet sich in vielfacher Hinsicht in besonderem Maße für eine programmatische Zusammenarbeit an. Studierende der Germanistik zeichnen sich insbesondere durch solide Deutschkenntnisse, analytische und kommunikative Fertigkeiten aus, so dass sie oftmals für andere Studiengänge eine Bereicherung darstellen. So können Studierende der Germanistik-Abteilung Haupt- und Nebenfächer belegen, die eine Aneignung von Zusatzqualifikationen ermöglicht.

Es ist davon auszugehen, dass im Zeitalter der Globalisierung Fremdsprachenkenntnissen und interkulturellen Kompetenzen weiterhin an Relevanz gewinnen werden. Daraus lässt sich resultieren, dass ein weiterer Paradigmenwechsel, welcher eine systematische Positionierung und

zielgerichtete Entwicklung des Faches beinhaltet, auch in der türkischen Germanistik zu erwarten ist.

In Konsequenz dessen sollte der Fachbereich den neuen Anforderungen der Zeit gerecht werden, um den Studierenden des Faches Germanistik die Aneignung arbeitsmarktrelevanter, berufsbezogener Qualifikationen zu ermöglichen, ohne dabei die Makrostruktur des Faches im Wesentlichen zu verändern.

LITERATURVERZEICHNIS

Aktaş, A. (2007). Wirtschaftsdeutsch in der Auslandsgermanistik – aber welches Lehrwerk? *Sprachreport* Heft 2/2007, IDS, Mannheim, S. 15–21.

Burneva, N. (2010). Zur polyfunktionalen Ausbildung von Auslandsgermanisten. A. Middeke, *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Materialien Deutsch als Fremdsprache.* Band 84. Göttingen: Universitätsverlag, S. 11–23.

Coşan, L. (2012). Die Bedeutung von Kulturgeschichte in der Auslandsgermanistik Lehrwerke und Möglichkeiten zur Vermittlung von Lehrinhalten. *Wissenschaftlich-Praktische Konferenz, gewidmet den aktuellen Problemen der Germanistik*, 1. Juni 2012, Baku, Azerbaycan, S. 130–148.

Frank, D. (2017). Krise der Germanistik, reloaded? SPIEGEL-Artikel über das Fach stößt bei Lehrenden und Studierenden in Frankfurt auf massive Kritik. In: *UniReport*, Nr. 2, 12. April 2017, https://aktuelles.uni-frankfurt.de/forschung/krise-der-germanistik-reloaded/ (Letzter Zugriff: 15.05.2026).

Grucza, F. (2010). Deutschland Online: „Germanistik ist ein globales Fach par exellence“ (Ein Interview mit Prof. Dr. Franciszek Grucza, dem ehemaligen Präsidenten der Internationalen Vereinigung für Germanistik, 10.03.2010). http://www.magazin-deutschland.de/de/artikel/artikelansicht/article/germanistik-ist-ein-globales-fach-par-exellence.html?cHash=dc58186823&type=98 (Letzter Zugriff: 21.04.2012)

Hamida, Y. (2010). Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. A. Middeke, *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Band 84. Göttingen: Universitätsverlag, S. 91–103.

Lee, K. (2010). Reformversuche der südkoreanischen Germanistik: Rettung oder Beschleunigung des Untergangs. A. Middeke, *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Band 84. Göttingen: Universitätsverlag, S. 33–43.

Roggausch, W. (2010). Einleitung. A. Middeke, *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Band 84. Göttingen: Universitätsverlag, S. 1–11

Süselbeck, J. (2024). Der dröhnende Klang der Abrissbirne. Über die globale Krise der Germanistik und die Frage, was das Fach in Deutschland von den German Studies in Nordamerika lernen könnte. https://literaturkritik.de/krise-der-germanistik,30264.html (Letzter Zugriff: 23.07.2026).

Süselbeck, J. (2024). Germanistik Öldü. Yaşasın Alman Dili Edebiyatı Araştırmaları. (Çev. A. O. Öztürk). *Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), S. 84–89.

Strzelczyk, F. (2021). Generations-und Paradigmenwechsel in der nordamerikanischen Auslandsgermanistik/German Studies. In: A. Heidrich, J. F. Pérez, M. Porath, N. Ächtler, *Generationalität – Gesellschaft – Geschichte. Schnittfelder in den deutschsprachigen Literatur- und Mediensystemen nach 1945. Festschrift für Carsten Gansel.* Berlin: Verbrecher Verlag, S. 133–153.

Wierlacher, A. (1980). Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmenwechsel internationaler Germanistik. A. Wierlacher, *Fremdsprache Deutsch, Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München.

https://sayilarla.marmara.edu.tr/ (Letzter Zugriff:17.05.2026).

ALMANCA EĞİTİMİNDE ÖNEKLİ FİİL BİLGİSİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Sude KARASU
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
ORCID: 0009-0008-0615-164X
sudekarasu@trakya.edu.tr

Prof. Dr. Handan KÖKSAL
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-6083-4723
handankoksal@trakya.edu.tr

1. GİRİŞ

Yabancı dil ediniminde hedef dilin kelimelerini öğrenmek, dil ediniminin temel yapı taşlarındandır (Tschirner, 2006; Schmitt, 2000; Nation, 2001). Bu bağlamda kelime bilgisinin, dinleme ve okuma gibi alıcı beceriler ile konuşma ve yazma gibi üretici becerilerin geliştirilmesinde katkısı büyüktür. Bir diğer ifadeyle kelime bilgisi, dört temel dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin yabancı dilde etkili bir şekilde kullanılabilmesi büyük ölçüde öğrenenin sahip olduğu kelime hazinesine bağlıdır. Ancak yabancı dilde kelime bilgisi yalnızca kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Bir kelimenin önekini bilmek, o kelimenin hem biçimsel özelliklerini hem de iletişimsel bağlamlardaki uygun kullanımını bilmek anlamındadır. Bu doğrultuda çalışmada kelime bilgisi, yapısal ve iletişimsel boyutlarıyla ele alınarak değerlendirilecektir.

Kelime bilgisinin yapısal boyutu, kelimelerin dilbilgisel ve biçimsel özelliklerini içermektedir. Örneğin kelimenin yazımı, telaffuzu, morfolojik yapısı ve ait olduğu kelime türü. Dilbilgisel özellikleri arasında kelime türü önemli bir yer tutmaktadır. Kelime türü, kelimelerin dildeki işlevlerine göre isim, fiil, sıfat gibi kategorilere ayrılması anlamına gelmektedir. Ele alınan çalışmada kelime bilgisinin dilbilgisel boyutu kelime türü ile sınırlıdır. Öte yandan kelimenin iletişimsel boyutu, kelimenin sözlük anlamını, yan anlamını ve metin içi anlamını içermektedir. Öğrenenin, bir kelimenin farklı anlamlarını ve kullanım bağlamlarını bilmesi gerekmektedir. Örneğin "Das Flugzeug fliegt [1]. Die Maschine ist sehr schnell [2]." cümlesindeki "Die Maschine [2]" isminin sözlükteki ilk anlamının Türkçe karşılığı "makine"dir. Ancak metin içindeki bağlamı dolayısıyla aynı isim "uçak" anlamına gelmektedir. Örnekte de görüldüğü üzere kelime anlamlarının bağlam içerisindeki durumu ve kelime bilgisinin iletişimsel boyutu büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla iletişimsel yeterliliğin temelini oluşturan dört

temel beceri, öğretimin doğrudan hedeflediği ve geliştirilmeye çalışılan temel performans alanlarıdır. Dört temel dil becerisi kelime ölçeğinde ayrı ayrı ele alındıktan sonra aralarında ilişki kurularak değerlendirilecektir. Kelimelerin öğreniminde gerek yapısal gerekse iletişimsel öğrenme ortamları söz konusu olduğunda farklı yaklaşımlar benimsenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin yeni bilgileri mevcut bilgi birikimiyle ilişkilendirerek yapılandırdığı aktif bir süreçtir. Bu nedenle kelime bilgisi hem dilbilgisel yönüyle hem de iletişimsel kullanım bağlamı içinde ele alınmaktadır (Ballweg v.d., 2013: 18). Özerk öğrenme açısından ise öğrenenin dilsel bağlantıları keşfedebilmesi, genelleştirebilmesi ve yeni bağlamlara aktarabilmesi önemlidir. Fiillere getirilen öneklerle yeni anlamların türetilmesi öğrenene ilgili alanda katkı sağlamaktadır. Örneğin A1 düzeyinde öğrenilen "lesen" fiiline getirilen bir önekle oluşan "vorlesen" gibi fiiller B1 ve daha ileri düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla mevcut fiil bilgisine gelen önekler hem öğrenenin kelime bilgisini genişletmekte hem de öğrenimini sürdürülebilir hale getirdiği değerlendirilmektedir (Kocaman, Kızılkaya Cumaoğlu, 2014: 294). Çalışmanın devamında kelime bilgisinin dört temel dil becerisi üzerindeki etkisi ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Duyduğunu anlama becerisi sözlü iletişim yoluyla algılama, anlamlandırma ve yorumlama yetisidir. Duyduğunu anlama becerisi yabancı dil öğreniminde en erken dönemde gelişmektedir, ancak karmaşık süreçleri de içermektedir. Küzeci (2007: 14) süreci şu şekilde açıklamaktadır: "Dinleme öğretiminde hedef öğrenenlerin yabancı dildeki farklı ses birim ve kümelerini tek tek veya birlikte tanımalarını sağlamaktır. Sesler yazılı olarak tanıtıldıktan sonra bunların seslendirmelerinin en yavaştan en hızlıya doğru uygulamaları yapılır". Seslendirmelerde öğrenen, yalnızca kelimeleri değil aynı zamanda kelimelerin eklerini de bütüncül bir şekilde algılamaktadır. Ekler kelimenin zamanını, çekimini, tekillik- çoğulluk ilişkisini belirleyerek dinleme sırasında anlamın doğru yorumlanmasını sağlamaktadır.

Konuşma becerisi iletişimsel yeterliliğin merkez noktasında yer almaktadır. Gümüş (2012: 269) konuşma becerisini şu şekilde tanımlamaktadır: "Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ise [diğer becerilere göre] biraz daha farklı ifade edilebilir. Konuşma, bireyin öğrendiği dilde duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını, kanaatlerini ve gözlemlerini düzeyine uygun bir sözcük dağarcığı ile veya söz varlığını oluşturan öğeleri kullanarak konuşma organlarını kullanarak ifade etmesidir". Doğru kelime ve yapı seçimi, telaffuz ve vurgu, akıcılık ve etkileşim kurma becerilerini gerektirmektedir. Örneğin "die Maschine [2]" kelimesinin metin içi bağlama uygun olarak kullanılması iletişimsel yeterliliği arttırmaktadır. Konuşma esnasında fiil

çekimleri, çoğul ekleri, sıfat yapım ekleri gibi ekler ise cümlenin anlam bütünlüğünü ve dilbilgisel doğruluğunu desteklemektedir.

Yazma becerisi dil öğreniminde en geç gelişen ve en çok bilinçli kontrol gerektiren beceri türüdür. Küzeci (2007: 26) yazma becerilerini üç seviyeye ayırmıştır: "Birinci aşamada daha çok kelime ve cümle seviyesinde kalmalıyız. Kelime ve cümlelerin doğru yazılması aşaması tamamlanıncaya kadar bu seviye devam ettirilir. Orta seviyede mektup, dilekçe, kompozisyon ve tasvir gibi kısa yazı denemelerine çalışılır. İleri aşamada ise düşünsel eylemlerimizi ve iletişim ihtiyacımızı kâğıda aktarmak, not almak için yazı kullanılır". Yazma becerisi, dilbilgisinin ve kelime bilgisinin aktif kullanımını gerektirmekte ve öğrenenin dili ne ölçüde içselleştirdiğini göstermektedir. Kelimelerin ve eklerin doğru kullanımı, yazılı metnin dilbilgisel doğruluğuna ve okuyucunun anlamı doğru bir şekilde anlamasına katkıda bulunmaktadır. Kelime bilgisi ile eklerin etkin ve bilinçli kullanımı yazma becerisini doğrudan etkilemektedir.

Okuduğunu anlama becerisi yazılı metinleri algılama, anlama ve metinle etkileşime girme yetisidir. Gümüş (2012: 270) okuma becerisini şu şekilde tanımlamaktadır: "Temel beceriler arasında yer alan okuma becerisi çok yönlü ve çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. Okuma, bireyin zihin, göz, ses ve konuşma organlarıyla ilgili taraflarının olmasının yanı sıra okuma teknikleriyle ilgili bilgileri de edinmeyi gerektiren bir etkinliktir". Birey okuduğunu anlama becerisiyle kelime hazinesini genişletir. Birey kelimelerin sözlük, yan ve metin içi anlamlarıyla karşılaşır ve anlamlarını kelime bilgisi çerçevesinde doğru yorumlamayı öğrenmektedir. Kelimelere eklenen yapım ve çekim ekleri ise anlamın doğru yorumlanmasını desteklemektedir. Ekler, kelimenin cümle içerisindeki işlevi, zamanı ve çoğulluk durumu gibi durumları göstermektedir.

Görüldüğü üzere her becerinin temelinde kelime öğrenimine ve aktif kelime bilgisi kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenen okuma ile dinleme süreçlerinde kelimelerin farklı kullanımlarıyla ve anlamlarıyla karşılaşmakta ve anlamlarını doğru yorumlamayı öğrenmektedir. Yazma ile konuşma süreçlerinde kelime bilgisini bağlama uygun seçmeyi ve iletişimin sağlıklı olabilmesi için dilbilgisel doğruluğa dikkat etmeyi öğrenmektedir. Ek olarak öğrenen, kelime anlamın yanı sıra kelime yapısına da dikkat etmeli, yapıyı da anlamalıdır. Öğrenenler kelimelerin yapısal özelliklerini anladığında yeni kelimelerin anlamlarını çıkarabilme olasılığı da artmaktadır. Sözcüklerin yapısını inceleyen morfoloji, Almanca gibi sözcük türetme olasılıklarının yüksek olduğu dillerde önemli bir alandır.

1.2. Almanca Fiillerde Öneklerin Morfolojik İşlevi

Morfoloji, kelimelerin yapısı, çekimi ve oluşumunu inceleyen bilim dalıdır. Sözcüklerin kök ve eklerden oluşan yapısını ve yeni sözcüklerin nasıl türetildiğini incelemektedir (Sapp, 2019: 40). Kök (Stamm), bir kelimenin anlam taşıyan ve değişmeyen kısmıdır. Örneğin "lesen" fiilinin kökü "les-"tir. Ekler (Morphem) ise dilin anlam veya dilbilgisel işlev taşıyan en küçük birimleridir. Morfemler küme parantezleri {} içinde gösterilmektedir. "lesen" fiilindeki "-en" eki, Almanca fiillerde mastar işlevi taşıyan bağlı bir ek olarak görülmektedir. Ancak "-en" biçimi Almancada yalnızca mastar eki olarak kullanılmamaktadır. Örneğin "des Fürsten" yapısında "-en" eki tekil iyelik hali (Genitiv) işlevi, "der Frauen" ve "den Frauen" örneklerinde sırasıyla çoğul iyelik hali (Plural Genitiv) ve çoğul yönelme hali (Plural Dativ) işlevleri, "einen" biçiminde "-en" eril, belirtme hali (Akkusativ), tekil çekimi, "die Frauen" isminde çoğul belirtme hali (Plural Akkusativ) işlevi, "Spatzen" isminde de "-en" tekil çekim eki (n-Deklination) olarak görülmektedir. Örnekler, "-en" biçiminin tek bir işlevle sınırlı olmadığını, bağlama bağlı olarak farklı dil bilgisel görevler üstlendiğini ve Almancada eşsesli (homonym) bir morfolojik yapı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Ekler dil öğreniminde, özellikle Avrupa Dil Yeterlilikleri Ortak Çerçeve Programı (GER)[1] seviyelerine göre B1'den itibaren görülmektedir ve Almanca sözcük yapısının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın devamında Almancadaki öneklerin yapısı ve anlam üzerindeki etkileri değerlendirilecektir.

Almancada sözcük yapımında önekleme (Präfigierung) önemli bir yer tutmaktadır. Önekleme, bir kökün önüne bir önekin (Präfix) eklenmesiyle gerçekleştirilen türetme işlemidir. Eklenen önek, temel sözcüğün anlamını değiştirir, sınırlandırır, genişletir veya yönlendirir (Spillmann, 2000). Örneğin "lesen" fiili "vorlesen" biçiminde kullanıldığında, "vor-" eki fiile yüksek sesle okuma anlamı kazandırmaktadır.

Almancada önekler, ayrılabilen ve ayrılamayan önekler olarak ikiye ayrılmaktadır. Almancada sık kullanılan ayrılamayan önekler "be-, ver-, er-, zer-, ent-, emp-, ge-, miss-"; ayrılabilen önekler "ab-, an-, durch-, gegen-, über-, auf-, aus-, ein-, mit-, nach-, vor-, zu-" ekleri olarak sıralanabilir (Elsen, 2011). Her önek, kök fiil ile yeni bir anlamsal bağlantı kurmaktadır.

Öneklerin hem yapısal hem de anlamsal işlev taşıdığı görülmektedir. Önekler yalnızca fiilin anlamını çeşitlendirmekle kalmaz, aynı zamanda bağlam içinde doğru anlamın kurulmasını da sağlamaktadır. Örneğin

[1] https://www.goethe.de/ins/de/de/uun/dln/ger.html son erişim: 15.03.2026

“Großmutter musste jeden Abend ein Märchen vorlesen [3].” cümlesinde “vorlesen” fiili “yüksek sesle okumak” anlamındadır. “Stand das wirklich im Text? Das muss ich wohl überlesen haben! [4]” cümlesinde “überlesen” fiili “gözden kaçırmak” anlamında kullanılmıştır. “Du sollst den Text nicht ablesen! Du musst ihn auswendig können! [5]” cümlesinde “ablesen” fiili “bakarak okumak”; “Dieses Buch habe ich nur angelesen; es war auf den ersten Seiten schon so langweilig, dass ich keine Lust hatte es bis zum Ende durchzulesen. [6]”cümlesinde “anlesen” fiili “okumaya başlamak”; “durchlesen” fiili ise “baştan sona okumak” anlamındadır. “Weiß jemand, was „Entropie“ bedeutet? Oder wo man etwas darüber nachlesen könnte? [7]” cümlesinde “nachlesen” fiili “araştırarak okumak”; “Hier ist mein Entwurf. Bevor er veröffentlicht wird, muss ihn aber noch einmal jemand gegenlesen. [8]” cümlesinde “gegenlesen” fiili “kontrol amaçlı okumak” anlamında kullanılmıştır (Örnekler için bkz. Hasenkamp, 1998). Örnek verilen cümlelerde fiillerin biçimi ve bağlamı önek sayesinde belirlenebilmektedir. Dolayısıyla önekler aracılığıyla anlam çıkarımı, öğrenenlerin kendi başına kelime anlamlarını çözümleme becerisini geliştirmeye olanak sağlamaktadır ve böylece özerk öğrenme süreçleri desteklenmektedir.

1.3. Problem

Almanca yabancı dil öğretiminde fiillerin yalın (öneksiz) biçimleri A1 düzeyinde sunulurken, önekli fiil yapıları daha ileri düzeylerde, özellikle B1 düzeyinde öğrenenlerin karşısına çıkmaktadır; ancak bu yapıların anlamlarının çoğu zaman yalın fiillerden farklılık göstermesi, öğrenenler açısından anlamlandırma ve öğrenme sürecinde güçlükler yaratmaktadır (bkz: Jach, Zeng 2024; Richter, 2010; Targonska, 2021).

1.4. Çalışmanın Amacı, Sorusu ve Önemi

Çalışmanın amacı, Almanca eğitiminde önekli fiil bilgisine yönelik bir değerlendirme ortaya koymaktır. Çalışmanın araştırma sorusu, Almanca fiillerin yalın ve önekli biçimleri DWDS verilerinde nasıl kullanıldığıdır. Çalışma, Almanca eğitiminde önekli fiil bilgisinin sistematik olarak değerlendirilmesi ve öğretim sürecine katkılarının ortaya konması bakımından önemlidir.

1.5. Evren- Örneklem

Çalışmanın evrenini Almanca dilindeki önekli fiil yapıları oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, araştırma amacı doğrultusunda evrenden bilgi açısından zengin en uygun birimlerin araştırmacı tarafından bilinçli olarak seçilmesidir (Balcı, 2021). Araştırmanın örneklemine de uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ‘lesen, schreiben, sprechen ve hören’ fiilleri ile ilgili

fiillerle birlikte incelenen ‘ab-, an-, durch-, gegen-, nach-, über-, vor-[2]’ öneklerinden oluşmaktadır. Toplam 4 fiil ve 7 önekten oluşan 28 olası birleşim araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

1.6. Çalışmanın Yöntemi

Balcı’ya (2021) göre durum çalışmalarında tek bir durum ele alınmakta, incelenen durum kendi doğal ortamı içinde değerlendirilmektedir. Bu tür çalışmalarda amaç, ele alınan durumu ayrıntılı biçimde anlamak ve betimlemektir. Araştırmalarda genellikle nitel veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Çalışmada da Almanca yabancı dil öğretiminde ‘lesen, schreiben, sprechen ve hören’ fiillerinin yapısal olarak alabilecekleri ortak öneklerin kullanım ve anlam özellikleri belirli bir durum çerçevesinde incelendiği için yöntem durum çalışması olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler betimlenerek değerlendirilmiştir.

1.7. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak DWDS tabanlı doküman incelemesi kullanılmıştır. ‘lesen, schreiben, sprechen ve hören’ fiillerinin ‘ab-, an-, durch, gegen-, nach-, über-, vor-’ önekleriyle gerçek kullanım örnekleri incelenmiştir. Her bir önekin ilgili fiillerle kullanım durumu belirlenmiş, değerlendirme sürecinde her bir önekin ilgili fiillerle kullanımının olup olmadığı (var/yok) ölçütü dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler fiillerin mastar (Infinitiv) biçimleri esas alınarak düzenlenmiştir. İncelenen mastar haldeki fiillerin hepsi ayrılabilen fiil özelliği taşımaktadır. Ayrılabilen fiil özelliği taşıyan yapılar Partizip II biçimleri de kullanılabilmektedir. Örneğin “Unsere Väter und Mütter hätten es miteinander abgesprochen [4]” cümlesinde ‘absprechen’ fiili ayrılabilen fiil yapısı nedeniyle Partizip II biçiminde kullanılmaktadır.

2. ÖNEKLERİN VE FİİLLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tablo 1: Çalışmada kullanılan Almanca mastar fiiller ve onların Türkçe karşılıkları:

Mastar Fiil	Türkçe Karşılığı
lesen	okumak (bkz: ek 2 [1])
hören	duymak (bkz: ek 2 [2])
schreiben	yazmak (bkz: ek 2 [3])
sprechen	konuşmak (bkz: ek 2 [4])

[2] Bkz: Hilke Elsen “Grundzüge der Morphologie des Deutschen”

Tablo 2: Mastar fiillerde “ab-” önekinin kullanım durumu ve Türkçe karşılıkları:

Önekli fiil	Türkçe karşlığı
ablesen	okumak (bkz: ek 2 [5])
abhören	gizlice dinlemek (bkz: ek 2 [6])
abschreiben	aktarmak (bkz: ek 2 [7])
absprechen	söz kesmek (bkz: ek 2 [8])

“ab-” önekinin yapısal olarak dört fiille de birleşebildiği görülmektedir. Birleşme sonucunda fiillerin yeni anlamları tablo 2’deki gibidir. Fiillerin Türkçe karşılıkları “Beluka[3]” sözlüğünden alınmıştır. Oluşan her birleşim için aşağıda DWDS- Textkorpara[4] korpuslarından örnekler verilmiştir.

Tablo 3: “ab-” önekine yönelik Textkorpara’dan örnek cümleler ve onların Türkçe karşılıkları:

Örnek Cümle	Türkçe karşılığı
Auch im Briefwechsel Goethes mit seiner Frau lässt sich das ablesen [9].	Bu, Goethe'nin eşiyle yaptığı mektuplaşmalardan da okunabilir.
Dieser habe sämtliche Gespräche in den USA, auch im Weißen Haus, abhören können [10].	Bu kişi, ABD'deki tüm görüşmeleri, Beyaz Saray'dakiler dahil, dinleyebilmiş.
Zur Verschleierung der Umstände mussten viele Kinder vorgegebene Texte von einer Tafel auf Postkarten abschreiben, die dann an die Eltern nach Hause geschickt wurden [11].	Olayları gizlemek için birçok çocuk, tahtadan verilen metinleri kartpostallara aktarmak zorunda kaldı; bu kartpostallar daha sonra ebeveynlerin evlerine gönderildi.
Sie macht ihm klar, dass nicht herauskommen soll, dass sie die Affäre ihrer Schwester gedeckt hat und möchte sich deshalb mit ihm absprechen, um widersprüchliche Aussagen zu vermeiden [12].	Ona, kız kardeşinin ilişkisini örtbas ettiğinin ortaya çıkmaması gerektiğini açıkça belirtir ve bu nedenle çelişkili ifadelerden kaçınmak için onunla anlaşmak ister.

[3] https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch son erişim: 02.05.2026

[4] DWDS, Almanca diline ait geniş kapsamlı dijital bir derlem ve sözlük platformudur. Textkorpora ise Almanca metinlerden oluşan ve dil kullanımlarını bağlam içinde incelemeye imkân sağlayan dijital bir korpus veri tabanıdır. https://www.dwds.de/r son erişim: 10.04.2026

Tablo 3'te görüldüğü gibi "ab-" öneki Textkorpara'da seçilen dört fiille birlikte kullanılabilmektedir. *ablesen* fiili için verilen örnek cümlenin Türkçe karşılığında "bir yerden okumak" anlamının tek bir sözcükle ifade edilemediği görülmektedir. Sözü geçen anlam Türkçede ancak bağlam aracılığıyla aktarılabilmektedir. *abhören* fiilinde ise Almancadaki "gizlice dinlemek" anlamının Türkçe karşılıkta tam olarak yansıtılabilmesi için ek ifadeye ihtiyaç duyulmaktadır. *abschreiben* fiilinin Türkçe karşılığı incelendiğinde, fiilin anlamının büyük ölçüde doğrudan aktarılabildiği görülmektedir. *absprechen* fiili ise Türkçe karşılığında anlam genişlemesine uğrayarak "anlaşmak" biçiminde karşılanmıştır. Fiilin bağlama bağlı olarak farklı anlam katmanları kazanabildiğini görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde kullanımlar fiilin anlamına göre değişen ama tutarlı bir anlamsal çerçeveye sahiptir.

Tablo 4: Mastar fiillerde "an-" önekinin kullanım durumu ve Türkçe karşılıkları:

Önekli fiil	Türkçe Karşılığı
anlesen	okuyarak öğrenmek (bkz: ek 2 [9])
anhören	dinlemek (bkz: ek 2 [10])
anschreiben	üzerine yazmak (bkz: ek 2 [11])
ansprechen	rahatsız etmek (bkz: ek 2 [12])

"an-" önekinin yapısal olarak dört fiille de birleşebildiği görülmektedir. Birleşme sonucunda fiillerin yeni anlamları tablo 4'teki gibidir. Oluşan her birleşim için aşağıda DWDS- Textkorpara korpuslarından örnekler verilmiştir.

Tablo 5: "an-" önekine yönelik Textkorpara'dan örnek cümleler ve onların Türkçe karşılıkları:

Örnek Cümle	Türkçe Karşılığı
Möchte man eher einen Überblick über das Thema erhalten, so kann man Kapitel anlesen und sich einen Überblick verschaffen, gegebenenfalls zum nächsten Kapitel übergehen [13].	Konuya genel bir bakış atmak isterseniz, bölümleri okuyup genel bir fikir edinebilir, gerekirse bir sonraki bölüme geçebilirsiniz.
Warum muss ich mir das anhören? [14]	Neden bunu dinlemek zorundayım?
Bei seinem dritten Antreten im Europacup konnte er mit Platz 28 im Slalom von Fjätervålen erstmals anschreiben [15].	Avrupa Kupası'ndaki üçüncü yarışında, Fjätervålen'deki slalomda 28. sırada yer alarak ilk kez puan yazdırdı.
Er wollte eine hübsche Frau ansprechen [16].	Güzel bir kadına seslenmek istiyordu.

Tablo 5'te görüldüğü gibi "an-" öneki seçilen dört fiille de kullanılabilmektedir. *anlesen* fiili için verilen örnek cümlenin Türkçe karşılığında "okuyarak öğrenmek" anlamının tek bir kelimeyle ifade edilmediği, bağlam yoluyla anlaşılabildiği görülmektedir. *anhören* fiilinde "dinlemek" anlamı Türkçeye doğrudan aktarılmıştır. Ancak fiilin Almancada taşıdığı dikkatle dinlemek" anlam farkı Türkçe karşılıkta tam olarak belirgin değildir. *anschreiben* fiilinin "üzerine yazmak" anlamı örnek cümlede "puan yazdırmak" anlamında kullanılmış, bağlama özgü bir anlam genişlemesine uğramıştır. *ansprechen* fiili ise Türkçe karşılıkta "seslenmek" olarak aktarılmıştır. Ancak sözlükteki ilk anlamının Türkçe karşılığı Almanca'da sonraki anlamlarda taşıdığı "rahatsız etmek" olarak görülmektedir. Dolayısıyla fiilin anlamı bağlama bağlı olarak değişmekte ve Türkçeye aktarımında tek bir karşılık yeterli olmayabilmektedir. Sonuç olarak "an-" önekinin Türkçeye aktarımında çoğu zaman bağlama bağlı açıklayıcı yapılara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Tablo 6: Mastar fiillerde "durch-" önekinin kullanım durumu ve Türkçe karşılıkları:

Önekli fiil	Türkçe Karşılığı
durchlesen	baştan başa okumak (bkz: ek 2 [13])
durchhören	anlamak (bkz: ek 2 [14])
durchschreiben	bir şeyin kopyasını çıkarmak (bkz: ek 2 [15])
durchsprechen	bir şeyin arasından konuşmak (bkz: ek 2 [16])

"durch-" önekinin yapısal olarak dört fiille de birleşebildiği görülmektedir. Birleşme sonucunda fiillerin yeni anlamları tablo 6'daki gibidir. Oluşan her birleşim için aşağıda DWDS- Textkorpara korpuslarından örnekler verilmiştir.

Tablo 7: "durch-" önekine yönelik Textkorpara'dan örnek cümleler ve onların Türkçe karşılıkları:

Örnek Cümle	Türkçe Karşılığı
Bevor eine solche Unterkunft gebucht wird, sollte man die aktuellen Online-Bewertungen auf	Böyle bir konaklama yeri için rezervasyon yapmadan önce, kötü sürprizlerle karşılaşmamak için çeşitli (!) platformlardaki güncel çevrimiçi yorumları dikkatlice okumak gerekir.

mehreren (!) Portalen gründlich durchlesen, um böse Überraschungen zu vermeiden [17].	
Einfach durchhören und auf sich wirken lassen [18].	Sadece dinleyin ve kendinizi bu müziğin etkisine bırakın.
In Rotdruck: die Worte „Vor dem Ausfüllen bitte Erläuterungen auf der Rückseite genau beachten!, die Klammer am linken Rand mit den Worten, Im Durchschreibeverfahren auszufüllen!', „Nicht durchschreiben!' Erläuterungen 1 [19].	Kırmızı yazıyla: "Doldurmadan önce lütfen arka sayfadaki açıklamaları dikkatle okuyunuz!" ibaresi; sol kenardaki parantez içinde "Çoklu kopya formunda doldurulmalıdır!" ve "Çoklu kopya yapılmamalıdır!" ibareleri. Açıklamalar 1.
Wir wollen einige Einzelheiten durchsprechen bezüglich des Nachtzauber-Falls heute Abend, bei dem ihr hoffentlich alle anwesend sein werdet [20].	Bu akşamki Gece Büyüsü Balosu ile ilgili bazı ayrıntıları konuşmak istiyoruz; umarım hepiniz katılacaksınız.

Tablo 7'de görüldüğü gibi "durch-" öneki seçilen dört fiille de kullanılabilmektedir. *durchlesen* fiilinin "baştan sona okumak" anlamının "dikkatlice okumak" Türkçedeki anlamına açıklayıcı bir yapıyla aktarıldığı görülmektedir. *durchhören* fiili Türkçe karşılıkta "anlamak" ifadesiyle aktarılsa da fiilin Almancada taşıdığı "bir şeyi baştan sona dinlemek" anlamının Türkçe karşılıkta doğrudan tek bir fiille karşılanamamış, anlam bağlam yoluyla verilmiştir. *durchschreiben* fiilinde örnek cümlede anlam "çoklu kopya formunda doldurmak" ifadesiyle karşılanmıştır. Kullanım, fiilin yazının birden fazla kopyaya geçmesi anlamını açıklayıcı biçimde yansıtmaktadır. *durchsprechen* fiilinin sözlükteki ilk anlamının karşılığı "bir şeyin arasından konuşmak" olarak görülmektedir. Örnek cümlenin Türkçe karşılığında ise "konuşmak" biçiminde aktarılmıştır. Almancadaki kullanımında bir konuyu ayrıntılı biçimde ele alıp üzerinden geçmeyi de ifade etmektedir. Fiilin anlamının Türkçe çeviride kısmen daraldığı yorumu

yapılabilir. Sonuç olarak kullanımlar fiilin anlamına göre değişen bir anlamsal çerçeveye sahiptir.

Tablo 8: Mastar fiillerde "gegen-" önekinin kullanım durumu ve Türkçe karşılıkları:

Önekli fiil	Türkçe Karşılığı
gegenlesen	okuyarak kontrol etmek (bkz: ek 2 [17])
gegenhören	-----
gegenschreiben	-----
gegensprechen	-----

"gegen-" önekinin yapısal olarak dört fiille de birleşebildiği görülmektedir. Ancak her birleşimin anlamsal karşılığı bulunmamaktadır. Birleşme sonucunda 'gegenlesen' fiilinin yeni anlamı tablo 8'deki gibidir. Oluşan birleşim için aşağıda DWDS- Textkorpara korpuslarından örnek verilmiştir.

Tablo 9: "gegen-" önekine yönelik Textkorpara'dan örnek cümleler ve onların Türkçe karşılıkları:

Örnek Cümle	Türkçe Karşılığı
Der Kunde kann die Daten auf dem Multifunktionsterminal (Kartenlesegerät) gegenlesen und unterschreibt elektronisch auf dem Bildschirm [21].	Müşteri, çok işlevli terminalde (kart okuyucu) verileri kontrol edebilir ve ekranda elektronik olarak imzalayabilir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi "gegen-" önekinin seçilen dört fiilden yalnızca "lesen" fiiliyle birleşimi sağlanmıştır. "hören, schreiben, sprechen" fiilleri ile anlamlı bir yapı oluşturmamaktadır. *gegenlesen* fiilin Almancadaki kullanımı "okuyarak doğruluğunu kontrol etme" anlamı taşımaktadır. Verilen örnek cümlenin Türkçe karşılığında anlam tek bir fiille değil, daha genel bir ifadeyle verilmiştir. "gegen-" önekinin fiile kattığı karşılaştırma ve denetleme işlevinin Türkçeye doğrudan aktarılmasının zor olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Mastar fiillerde “nach-” önekinin kullanım durumu ve Türkçe karşılıkları:

Önekli fiil	Türkçe Karşılığı
nachlesen	konuşulan bir şeyi kitapta bulup okumak (bkz: ek 2 [18])
nachhören	-----
nachschreiben	not almak (bkz: ek 2 [19])
nachsprechen	birinin söylediklerini tekrarlamak (bkz: ek 2 [20])

“nach-” önekinin yapısal olarak dört fiille de birleşebildiği görülmektedir. Birleşme sonucunda fiillerin yeni anlamları tablo 10’daki gibidir. Oluşan her birleşim için aşağıda DWDS- Textkorpara korpuslarından örnekler verilmiştir.

Tablo 11: “nach-” önekine yönelik Textkorpara’dan örnek cümleler ve onların Türkçe karşılıkları:

Örnek Cümle	Türkçe Karşılığı
Er fragte sich, warum man in der historischen Literatur alles über die berühmten Staatsmänner, ab und an über Gesetze und Institutionen nachlesen konnte, aber nichts über das einfache Volk [22].	Tarih kitaplarında ünlü devlet adamları hakkında her şeyi, ara sıra da yasalar ve kurumlar hakkında bilgi okuyabiliyorken, sıradan halk hakkında hiçbir şey bulunmamasının nedenini merak etti.

Ich habe sie auch nicht im Wortlaut nachschreiben können, da ich die Kunst der Stenographie nicht beherrsche [23].	Stenografi sanatını bilmediğim için, konuşmayı kelimesi kelimesine not edemedim.
Der Ur-Dudu – ein Modell aus den 1950er bzw. 1960er Jahren im Look des ADAC – wird daher manchmal trickfilmtechnisch mit Augen versehen, kann Wörter nachsprechen und sogar weinen [24].	Orijinal Dudu – 1950’ler ya da 1960’lardan kalma, ADAC tasarımına sahip bir model – bu nedenle bazen çizgi film teknikleriyle gözler eklenir, kelimeleri tekrarlayabilir ve hatta ağlayabilir.

Tablo 11'de görüldüğü gibi "nach-" öneki seçilen dört fiille de kullanılabilmektedir. *nachlesen* fiilinin sözlükteki ilk anlamının karşılığı "konuşulan bir şeyi kitapta bulup okumak"; verilen örnek cümlede Türkçeye "bilgi okuyabilmek" şeklinde aktarıldığı görülmektedir. Ancak Almancadaki kullanımı "bir bilgiyi sonradan yeniden araştırıp okuma" anlamındadır. Türkçe karşılıkta "yeniden başvurma / araştırma" anlamı doğrudan yansıtılamamıştır. *nachhören* fiilinin kullanılan sözlükte anlam karşılığı bulunmadığı için örnek cümle verilmemiştir. *nachschreiben* fiili Türkçe karşılıkta "not etmek" biçiminde aktarılmıştır. Fiilin Almancadaki ayrıntılı "bir şeyi duyulduğu ya da görüldüğü şekliyle aynen yazıya geçirmek" kullanımı Türkçede kısmen daralarak verilmiştir. *nachsprechen* fiili Türkçe karşılıkta "tekrarlamak" biçiminde ifade edilmiştir. Kullanım, Almancadaki "birinin söylediğini tekrar söylemek" anlamını büyük ölçüde karşılamaktadır. Sonuç olarak "nach-" öneki için Türkçeye aktarımda bazen doğrudan, bazen de bağlama dayalı açıklamalarla verildiği değerlendirmesi yapılabilir.

Tablo 12: Mastar fiillerde "über-" önekinin kullanım durumu ve Türkçe karşılıkları:

Önekli fiil	Türkçe Karşılığı
überlesen	bir daha gözden geçirmek (bkz: ek 2 [21])
überhören	duymamazlıktan gelmek (bkz: ek 2 [22])
überschreiben	üstüne yazmak (bkz: ek 2 [23])
übersprechen	kayıtlı tekste tercüme kaydetmek (bkz: ek 2 [24])

"über-" önekinin yapısal olarak dört fiille de birleşebildiği görülmektedir. Birleşme sonucunda fiillerin yeni anlamları tablo 12'deki gibidir. Oluşan her birleşim için aşağıda DWDS- Textkorpara korpuslarından örnekler verilmiştir.

Tablo 13: "über-" önekine yönelik Textkorpara'dan örnek cümleler ve onların Türkçe karşılıkları:

Örnek Cümle	Türkçe Karşılığı
In Klammern steht üblicherweise, was für das unmittelbare Verständnis nicht notwendig ist und deshalb überlesen werden kann [25].	Parantez içinde genellikle, metni anlamak için gerekli olmayan ve bu nedenle gözden kaçırılabilecek bilgiler yer alır.
Wörter mit gleicher Wortbildungsstruktur, aber unterschiedlicher phonologisch-graphischer Gestalt und unterschiedlicher Bedeutung, z. B. dt. überhören (etwas hören, aber darauf nicht reagieren) – eng. to overhear (etwas zufälligerweise hören oder mitbekommen); [26].	Aynı kelime oluşum yapısına sahip, ancak fonolojik-grafik biçimleri ve anlamları farklı olan kelimeler; örneğin Almanca überhören (bir şeyi duymak, ancak buna tepki vermemek) – İngilizce to overhear (bir şeyi tesadüfen duymak veya kulak misafiri olmak);
Änderungen können daher schnell rückgängig gemacht werden, und die Gefahr, die Originaldatei durch versehentliches Speichern zu überschreiben, wird verringert [27].	Bu sayede değişiklikler hızla geri alınabilir ve orijinal dosyanın yanlışlıkla kaydedilerek üzerine yazılma riski azalır.
Professionelle Geräte erlauben es z. B., Diktate zu übersprechen oder sie partiell zu löschen oder stellen eine leistungsfähigere Verwaltung der Aufnahmen (Datum- und Zeitstempel, Autorkennung, Indexmarkierungen etc.) bereit [28].	Profesyonel cihazlar, örneğin dikte kayıtlarının üzerine ses kaydı yapılmasına veya kısmen silinmesine olanak tanır ya da kayıtların daha verimli bir şekilde yönetilmesini sağlar (tarih ve saat damgası, yazar kimliği, dizin işaretleri vb.).

Tablo 13'te görüldüğü gibi "über-" öneki seçilen dört fiille de kullanılabilmektedir. *überlesen* fiili verilen örnek cümlede Türkçeye "gözden kaçırılabilecek" biçiminde aktarılmıştır. Almancadaki kullanım, bir şeyi okurken fark etmeden atlamak ya da dikkat etmemek anlamını taşımaktadır. Türkçe çeviride söz konusu anlam doğrudan bir fiille değil, açıklayıcı bir yapı ile verilmiştir. Ancak fiilin, kullanılan sözlükteki ilk anlamının değil ikinci anlamının daha çok kullanıldığı gözlemlenmiştir. *überhören* fiili için kullanılan örnek cümlede anlam açıklama yoluyla aktarılmıştır. Kullanım, fiilin anlamını içerdiğini göstermektedir. *überschreiben* ve *übersprechen* fiillerinde Türkçe karşılıklar doğrudan aktarılmıştır. Kullanımlar fiilin anlamına göre değişen ama tutarlı bir anlamsal çerçeveye sahiptir.

Tablo 14: Mastar fiillerde "vor-" önekinin kullanım durumu ve Türkçe karşılıkları:

Önekli fiil	Türkçe Karşılığı
vorlesen	okumak (bkz: ek 2 [25])
vorhören	-----
vorschreiben	buyurmak (bkz: ek 2 [26])
vorsprechen	önceden söylemek (bkz: ek 2 [27)

"vor-" önekinin yapısal olarak dört fiille de birleşebildiği görülmektedir. Ancak "vorhören" birleşimin anlamsal karşılığı bulunmamaktadır. Birleşme sonucunda "vorlesen, vorschreiben, vorsprechen" fiillerinin yeni anlamları tablo 14'teki gibidir. Oluşan her birleşim için aşağıda DWDS- Textkorpara korpuslarından örnekler verilmiştir.

Tablo 15: "vor-" önekine yönelik Textkorpara'dan örnek cümleler ve onların Türkçe karşılıkları:

Örnek Cümle	Türkçe Karşılığı
Einzelne Artikel lassen sich vorlesen [29].	Tek tek makaleler sesli olarak okunabilir.

„Ich glaube nicht, dass man ihnen vorschreiben sollte, wie sie zu leben haben" sagte Livnat, „Wir sollten leben und leben lassen...wenn wir über eine gemischte Stadt sprechen [30].	"Onlara nasıl yaşamaları gerektiğini söylememiz gerektiğini sanmıyorum," dedi Livnat, "Karışık bir şehirden bahsediyorsak, yaşamalı ve yaşamalarına izin vermeliyiz..."
Er lässt ihn zu einem vermeintlichen neuen Theaterstück vorsprechen: einer Aufarbeitung des Falls Diana Baring [31]	Onu sözde yeni bir tiyatro oyunu için seçmelere davet eder: Diana Baring davasının yeniden ele alınması.

Tablo 15'te görüldüğü gibi "vor-" önekinin seçilen dört fiilden yalnızca "hören" fiili ile birleşimi sağlanamadığı için örnek cümle bulunmamaktadır. *vorlesen* fiilinin sözlükteki ilk anlamının Türkçe karşılığı "okumak" olsa da ikinci anlam karşılığı verilen örnek cümledeki gibi "sesli okumak" olarak görülmektedir. *vorschreiben* fiili verilen örnek cümlenin Türkçe karşılığında "söylemek" olarak aktarılmıştır. Ancak Türkçe karşılıkta anlam dolaylı biçimde verilmiş ve fiilin buyurucu niteliği kısmen zayıflamıştır. Aynı

dolaylı kullanım *vorsprechen* fiili için de geçerlidir. Genel olarak değerlendirildiğinde "vor-" öneki Türkçeye aktarımdaki anlamlarının çoğunlukla açıklayıcı yapılarla ifade edildiği değerlendirilmektedir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada "lesen, hören, schreiben ve sprechen" fiillerine getirilen 'ab-, an-, durch-, gegen-, nach-, über-, vor-' öneklerin fiillerin anlam yapısı üzerindeki etkileri "DWDS" verileri üzerinden incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu ulaşılan temel bulgular ve öneriler aşağıdaki gibidir.

İncelenen öneklerin büyük bir çoğunluğu seçilen dört temel fiille yapısal olarak birleşebilse de birleşmelerin bazılarına anlamsal bir karşılık bulunamamıştır. Örneğin "gegen-" ve "vor-" öneklerinin gegenhören, vorhören gibi fiillerle anlamlı yapılar oluşturmadığı görülmüştür. Ek olarak öneklerin fiillerin anlamlarına yön, tamamlanma biçimi, tekrar edilmesi, ayrıntılı gerçekleştirilmesi gibi işlevler kazandırdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, Almancada öneklerin sadece yapısal bir ek değil, kelime hazinesini şekillendiren anlamsal bir yapı taşı olduğunu göstermektedir.

Çalışma kapsamında veriler, fiillerin yalnızca mastar (Infinitiv) biçimleri esas alınarak değerlendirilmiştir. Mastar haller, fiilin temel anlamını ve önekin kök fiile kattığı sistematik anlamsal değişimi incelemek için temel bir zemin sunmaktadır (Brandt, 2024; Meibauer v.d., 2015). Ancak dilin yapısı gereği incelenen fiillerin cümle içindeki ayrılabilen yapıları veya Partizip II gibi farklı çekimli halleri, anlamın bağlamsal olarak nasıl değiştiği de incelemeye değerdir.

Dil öğrenimi açısından bakıldığında önekli fiillerin öğrenene mevcut kelime bilgisinden hareketle yeni sözcükler türetebilme imkânı sunduğu görülmektedir. Sunulan imkanlar çerçevesinde özerk öğrenme süreci desteklenmekte, öğrenenin dilsel örüntüleri fark etmesine, anlam bağlantıları kurmasına ve oluşan yeni bağlamlarda çıkarım yapabilmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin "lesen" fiilinin "vorschreiben" "vorsprechen" gibi biçimlere dönüşebildiğini fark eden öğrenen, mevcut dilbilgisi bilgisini aktararak öğrenimini sürdürülebilir hale getirebilmektedir. Böylece önekli fiillerin hem dil bilgisel hem de kelime öğretimi ve sürdürülebilir dil öğrenimi konusunda önemli bir işlev taşıdığı sonucuna varılabilmektedir.

Kelime bilgisinin yapısal ve iletişimsel boyutları, dört temel dil becerisinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öneklerin fiillere kattığı farklı anlamların doğru anlaşılması, öğrenenin bu becerilerde daha etkili bir performans sergilemesini sağlamaktadır.

[3]-[8] arasındaki örnek cümleler değerlendirildiğinde, aynı kök fiile getirilen farklı öneklerin fiilin anlamını değiştirdiği görülmektedir. Örnek cümlelere bakıldığında özellikle "lesen" fiilinin farklı öneklerle birleşerek okuma eyleminin biçimini, amacını veya niteliğini değiştirdiği görülmektedir. Örneğin vorlesen [bkz: 3] sesli okuma, nachlesen [bkz: 7] bilgiye yeniden başvurarak araştırma amacıyla okuma, gegenlesen [bkz: 8] ise kontrol etme amacıyla okuma işlevi kazanmaktadır.

[9]-[31] arasındaki örnek cümlelerin sonuçlarına bakıldığında ise önekli fiillerin Türkçeye aktarımında çoğu zaman birebir sözcüksel karşılıkların yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle ablesen [bkz: 9], anlesen [bkz: 13] ve gegenlesen [bkz: 21] gibi fiillerin anlamları Türkçede açıklayıcı ifadelerle veya bağlam yardımıyla karşılanabilmektedir. Buna karşılık nachsprechen [bkz: 24], anhören [bkz: 14] ve abschreiben [bkz: 11] gibi bazı fiillerde anlam aktarımının daha doğrudan gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak Almanca fiil önekleri üzerine yapılan değerlendirmede, yabancı dil öğrenenlerin kelime yapılarını morfolojik olarak çözümleyebilmelerinin, onları sözlüğe bağımlı olmaktan kurtararak öğrenme süreçlerini yönetebilen özerk bireyler hâline getirebileceği görülmektedir. Sonraki çalışmalarda önekli fiillerin metin içi bağlamlardaki çekimli formlarına odaklanılmasıyla konunun daha derin anlaşılacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pedem Akademi.

Ballweg, S. u.a. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett- Langenscheidt.

Brandt, P. (2024). Präfix- und Partikelverben zwischen Morphologie und Syntax. In Marek Konopka, Angelika Wöllstein & Ekkehard Felder (Hgg.), Substantivflexion,Attributsätze,Präfix-undPartikelverben (Bausteine einer Korpusgrammatik des Deutschen 3), 115–154. Heidelberg: Heidelberg University Publishing. DOI: https://doi.org/10.17885/heiup.bkgd.2024.1.2493

Elsen, H. (2011). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. Berlin: Walter de Gruyter.

Gümüş, M. (2012). Dil Öğretiminde Temel Beceriler. *Наука И Новые Технологии* (Bilim ve Yeni Teknolojiler), 2(1), 262-272.

Hasenkamp, G. (1998). *Leselandschaft 1*, Ismaning: Verlag für Deutsch.

Jach, D., & Zeng, J. (2024). *Analysing the use of particle verbs in German as a foreign language: Unproductive particle separation and a proposal for a data-driven learning intervention.* https://doi.org/10.1177/13621688241300399

Kocaman, O. & Kızılkaya Cumaoğlu, G. (2014). Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 39 (2), 293-303.

Küzeci, D. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması. *Edebiyat Dergisi,* (18), 13-27.

Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M. & Steinbach, M. (2015). *Einführung in die germanistische Linguistik* (3., überarb. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Nation, I. S. P. (2001*). Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richter, E. (2010). *The acquisition of prefix and particle verbs in German: Evidence from CHILDES.* Proceedings of the Linguistic Society (Extended Abstracts). https://doi.org/10.3765/exabs.v0i0.525

Sapp, Christopher D. (2019). "Einführung in die deutsche Linguistik / Introduction to German Linguistics". *Textbooks and Open Educational Resources*. 1.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Spillmann, H. O. (2000). *Einführung in die germanistische Linguistik* (Germanistische Fernstudieneinheit 5). Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.

Tschirner, E. (2006). *Häufigkeitsverteilungen im Deutschen und ihr Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache*. Leipzig: Universität Leipzig.

Targonska, J. (2021). *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen.* Peter Lang.

EK 1

[9] Charlotte von Stein. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 01.04.2026.: https://www.kisa.link/cCxQl : son erişim: 23.05.2026

[10] Verschwörungstheorien zum 11. September 2001. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 26.03.2026.: https://www.kisa.link/fjDmR: son erişim: 23.05.2026

[11] Verschickungskinder. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 29.03.2026.: https://www.kisa.link/AwzMB : son erişim: 23.05.2026

[12] Tatort: Eine todsichere Sache. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 29.03.2026.: https://www.kisa.link/UYomw : son erişim: 23.05.2026

[13] SVG/ Einführung/ Vorwort. In: Wikibooks. 06.04.2021.: https://www.kisa.link/YxJNK : son erişim: 23.05.2026

[14] Ungarisch/Ungarisch-Lesebuch-Witze/Sprüche Witze. In: Wikibooks. 01.04.2026.: https://www.kisa.link/NutCo : son erişim: 23.05.2026

[15] Laurie Taylor (Skirennläufer). In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 26.03.2026.: https://www.kisa.link/gHxmy : son erişim: 23.05.2026

[16] Ungarisch/Ungarisch-Lesebuch-Witze/Kurze Witze. In: Wikibooks. 01.04.2026.: https://www.kisa.link/xmmGJ : son erişim: 23.05.2026

[17] Neuseeland. In: Wikivoyage. 01.04.2026.: https://www.kisa.link/rNrwz : son erişim: 23.05.2026

[18] Frische Netlabel Musik #25. mkorbit.de, 2012-05-06.: https://www.kisa.link/dADbh : son erişim: 23.05.2026

[19] Deutscher Bundestag: Drucksache Nr. 12/6068 vom 03.11.1993.: https://www.kisa.link/DuPRt : son erişim: 23.05.2026

[20] "The New Adventures of Superman" Illusions of Grandeur, 1994 (Filmuntertitel): https://www.kisa.link/CdImZ : son erişim: 23.05.2026

[21] Postident. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 24.09.2024.: https://www.kisa.link/nngRg : son erişim: 23.05.2026

[22] Nikolai Iwanowitsch Kostomarow. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 01.04.2026.: https://www.kisa.link/wMYMa : son erişim: 23.05.2026

[23] Deutscher Bundestag: Plenarprotokoll Nr. 05/112 vom 08.06.1967, S. 5389.: https://www.kisa.link/NAmfs : son erişim: 23.05.2026

[24] Dudu. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 10.03.2026.: https://www.kisa.link/hkIRf : son erişim: 23.05.2026

[25] Geschlechtergerechte Sprache. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 19.03.2026.: https://www.kisa.link/pAHWz : son erişim: 23.05.2026

[26] Falscher Freund. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 23.02.2026.: https://www.kisa.link/xkmtm : son erişim: 23.05.2026

[27] Aperture (Software). In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 31.03.2026.: https://www.kisa.link/fvzCb : son erişim: 23.05.2026

[28] Diktiergerät. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 04.04.2025.: https://www.kisa.link/zJokO : son erişim: 23.05.2026

[29] Tages-Anzeiger. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 01.04.2026.: https://www.kisa.link/CGtXG : son erişim: 23.05.2026

[30] Limor Livnat. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 31.03.2026.: https://www.kisa.link/nXszI : son erişim: 23.05.2026

[31] Mord – Sir John greift ein!. In: Wikipedia: Die freie Enzyklopädie. 31.03.2026.: https://www.kisa.link/LGDwy : son erişim: 23.05.2026

EK 2

[1] lesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/lesen : son erişim: 23.05.2026

[2] hören: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/h%C3%B6ren : son erişim: 23.05.2026

[3] schreiben: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/schreiben : son erişim: 23.05.2026

[4] sprechen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/sprechen : son erişim: 23.05.2026

[5] ablesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/ablesen : son erişim: 23.05.2026

[6] abhören: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/abh%C3%B6ren : son erişim: 23.05.2026

[7] abschreiben: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/abschreiben : son erişim: 23.05.2026

[8] absprechen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/absprechen : son erişim: 23.05.2026

[9] anlesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/anlesen : son erişim: 23.05.2026

[10] anhören: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/anh%C3%B6ren : son erişim: 23.05.2026

[11] anschreiben: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/anschreiben : son erişim: 23.05.2026

[12] ansprechen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/ansprechen : son erişim: 23.05.2026

[13] durchlesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/durchlesen : son erişim: 23.05.2026

[14] durchhören: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/durchh%C3%B6ren : son erişim: 23.05.2026

[15] durchschreiben: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/durchschreiben : son erişim: 23.05.2026

[16] durchsprechen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/durchsprechen : son erişim: 23.05.2026

[17] gegenlesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/gegenlesen : son erişim: 23.05.2026

[18] nachlesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/nachlesen : son erişim: 23.05.2026

[19] nachschreiben: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/nachschreiben : son erişim: 23.05.2026

[20] nachsprechen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/nachsprechen : son erişim: 23.05.2026

[21] überlesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/%C3%BCberlesen : son erişim: 23.05.2026

[22] überhören:

https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/%C3%BCberh%C3%B6ren : son erişim: 23.05.2026

[23] überschreiben:

https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/%C3%BCberschreiben : son erişim: 23.05.2026

[24] übersprechen:

https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/%C3%BCbersprechen : son erişim: 23.05.2026

[25] vorlesen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/vorlesen : son erişim: 23.05.2026

[26] vorschreiben: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/vorschreiben : son erişim: 23.05.2026

[27] vorsprechen: https://beluka.de/woerterbuch/deutschtuerkisch/vorsprechen : son erişim: 23.05.2026

INTERKULTURALITÄT ALS BILDUNGSZIEL IM DAF-UNTERRICHT: ZUR ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ

Prof. Dr. Erdinç YÜCEL
Necmettin-Erbakan-Universität
ORCID: 0000-0002-4248-5048
eyucel@erbakan.edu.tr

Prof. Dr. Hasan YILMAZ
Necmettin-Erbakan-Universität
ORCID: 0000-0002-4476-6273
hayilmaz@erbakan.edu.tr

1. BEGRIFF UND KONZEPT DER INTERKULTURALITÄT

Der Begriff Interkulturalität hat in den vergangenen Jahrzehnten sowohl in der Bildungswissenschaft als auch im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass das Lernen einer Fremdsprache nicht allein als Erwerb von grammatischen Strukturen und Wortschatz verstanden werden kann. Wer eine fremde Sprache lernt, begegnet gleichzeitig anderen Formen des Denkens, Kommunizierens und Handelns. Sprache und Kultur stehen daher in einem engen Zusammenhang. Unter Interkulturalität wird im Allgemeinen die Begegnung und Auseinandersetzung von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen verstanden. Dabei geht es jedoch nicht nur darum, Unterschiede zwischen Kulturen festzustellen. Vielmehr steht die Frage im Mittelpunkt, wie Menschen mit diesen Unterschieden umgehen, wie sie sie wahrnehmen und wie sie ihr eigenes Denken und Handeln im Kontakt mit anderen reflektieren. Interkulturalität beschreibt somit einen Prozess, der durch Begegnung, Austausch und gegenseitiges Lernen entsteht (vgl. Altmayer, 2004: 1f).

Beim Erlernen einer Fremdsprache werden Lernende mit Ausdrucksformen, Kommunikationsmustern und Vorstellungen konfrontiert, die ihnen möglicherweise zunächst fremd erscheinen. Gleichzeitig bringen sie ihre eigenen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen in den Unterricht ein. Der Fremdsprachenunterricht wird dadurch zu einem Raum, in dem unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen. Interkulturelles Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, die eigene kulturelle Perspektive aufzugeben oder eine andere Kultur vollständig zu übernehmen. Vielmehr geht es darum, die eigene Perspektive bewusst wahrzunehmen und gleichzeitig andere Sichtweisen verstehen zu lernen.

Dabei ist es wichtig, Kultur nicht als etwas Einheitliches und Unveränderliches zu betrachten. Begriffe wie „die deutsche Kultur“ oder

„die türkische Kultur“ können zwar zur ersten Orientierung dienen, greifen aber in der Realität häufig zu kurz. Innerhalb einer Gesellschaft gibt es unterschiedliche Lebensformen, Wertvorstellungen, Generationen, soziale Gruppen und individuelle Erfahrungen. Menschen werden zwar durch ihre kulturelle Umgebung geprägt, sind aber nicht ausschließlich durch sie bestimmt. Interkulturelle Bildung sollte deshalb vermeiden, bestimmte Eigenschaften pauschal einer Kultur oder einer bestimmten Gruppe zuzuschreiben.

Gerade im DaF-Unterricht ist diese Perspektive von großer Bedeutung. Lernende in der Türkei bringen unterschiedliche Erfahrungen, Vorstellungen und Erwartungen in den Deutschunterricht ein. Diese können sich sowohl von den Erfahrungen deutschsprachiger Menschen unterscheiden als auch innerhalb der Lerngruppe sehr unterschiedlich sein. Ein zeitgemäßer DaF-Unterricht sollte daher nicht lediglich Informationen über Deutschland, Österreich oder die Schweiz vermitteln. Vielmehr sollte er den Lernenden ermöglichen, verschiedene Perspektiven kennenzulernen, miteinander zu vergleichen und kritisch zu reflektieren (Rück, 2009: 4-20).

Interkulturalität kann somit als ein Bildungsprozess verstanden werden, der über die reine Vermittlung von kulturellem Wissen hinausgeht. Im Mittelpunkt steht die Fähigkeit, mit kultureller Vielfalt bewusst, offen und reflektiert umzugehen. Dazu gehören unter anderem die Bereitschaft zum Perspektivwechsel, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und ein respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen. Gerade diese Fähigkeiten machen Interkulturalität zu einem wichtigen Bildungsziel des Fremdsprachenunterrichts.

Für den DaF-Unterricht bedeutet dies letztlich, dass Sprache nicht losgelöst von ihren sozialen und kulturellen Zusammenhängen vermittelt werden sollte. Die Lernenden sollen nicht nur lernen, wie man auf Deutsch kommuniziert, sondern auch verstehen, warum Menschen in bestimmten Situationen unterschiedlich kommunizieren können. Gleichzeitig sollten sie lernen, die eigene kulturelle Perspektive nicht als selbstverständlich oder allgemeingültig zu betrachten. Interkulturelles Lernen schafft damit einen Raum, in dem Fremdheit nicht ausschließlich als Problem, sondern auch als Möglichkeit für neue Erfahrungen und neue Perspektiven verstanden werden kann (vgl. Altmayer, 2023).

2. INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Interkulturelle Kompetenz hat im modernen Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung gewonnen. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass sprachliche Kommunikation immer auch in einem sozialen und

kulturellen Zusammenhang stattfindet. Wer eine Fremdsprache lernt, erwirbt daher nicht nur neue Wörter und grammatische Strukturen, sondern begegnet gleichzeitig anderen Formen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns. Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht geht es deshalb zunehmend darum, Lernende nicht nur sprachlich, sondern auch auf kommunikative Situationen vorzubereiten, in denen unterschiedliche kulturelle Erfahrungen und Erwartungen aufeinandertreffen. Unter interkultureller Kompetenz kann zunächst die Fähigkeit verstanden werden, Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen angemessen und respektvoll zu begegnen. Dazu gehört, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, ohne sie sofort als richtig oder falsch zu bewerten. Gleichzeitig müssen Lernende in der Lage sein, die eigene Perspektive zu reflektieren. Interkulturelle Kompetenz bedeutet somit nicht nur, etwas über eine andere Kultur zu wissen, sondern auch zu erkennen, dass die eigene Wahrnehmung und das eigene Verhalten durch bestimmte soziale und kulturelle Erfahrungen geprägt sind (Byram, 1997: 3f).

Im DaF-Unterricht spielt insbesondere das Verhältnis zwischen kulturellem Wissen und tatsächlichem Handeln eine wichtige Rolle. Es ist durchaus hilfreich, wenn Lernende Kenntnisse über deutschsprachige Länder besitzen. Sie können beispielsweise wissen, welche Feiertage in Deutschland wichtig sind, wie das deutsche Hochschulsystem organisiert ist oder welche sprachlichen Formen der Höflichkeit verwendet werden. Dieses Wissen allein garantiert jedoch noch keine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation. Entscheidend ist vielmehr, ob Lernende dieses Wissen in konkreten Situationen anwenden und gleichzeitig flexibel auf unterschiedliche Gesprächspartner und Situationen reagieren können.

Ein Beispiel dafür ist die Kommunikation im akademischen oder beruflichen Umfeld. Ein Lernender kann zwar wissen, dass im Deutschen bestimmte Formen der Anrede und der Höflichkeit verwendet werden, dennoch kann es in einer konkreten Situation schwierig sein zu entscheiden, welche Form angemessen ist. Ähnliche Fragen können sich bei der direkten oder indirekten Formulierung einer Bitte, bei Kritik, bei der Terminvereinbarung oder bei der Äußerung einer eigenen Meinung ergeben. Solche Situationen zeigen, dass interkulturelle Kompetenz nicht ausschließlich aus Faktenwissen besteht. Sie umfasst vielmehr die Fähigkeit, eine kommunikative Situation richtig einzuschätzen und das eigene sprachliche Verhalten entsprechend anzupassen.

Ein weiterer zentraler Bestandteil interkultureller Kompetenz ist der Perspektivwechsel. Lernende sollten die Möglichkeit erhalten, eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Wenn beispielsweise ein bestimmtes Verhalten eines deutschen Gesprächspartners von einem

türkischen Lernenden als unhöflich oder distanziert wahrgenommen wird, sollte der Unterricht nicht vorschnell zu einer Bewertung führen. Vielmehr kann gemeinsam untersucht werden, welche unterschiedlichen Erwartungen hinter dieser Wahrnehmung stehen. Auf diese Weise lernen die Lernenden, dass ein Verhalten, das ihnen zunächst ungewohnt erscheint, nicht automatisch negativ gemeint sein muss.

Damit verbunden ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Interkulturelles Lernen richtet sich daher nicht ausschließlich auf die sogenannte Zielkultur. Auch die eigene kulturelle Prägung wird zum Gegenstand des Lernens. Lernende können beispielsweise darüber nachdenken, welche Vorstellungen sie selbst von Höflichkeit, Pünktlichkeit, Hierarchie, Freundschaft, Familie oder Kommunikation haben. Durch den Vergleich mit anderen Perspektiven können sie erkennen, dass viele ihrer eigenen Vorstellungen nicht universell sind, sondern in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext entstanden sind. Dieser Prozess kann dazu beitragen, die eigene Wahrnehmung bewusster und differenzierter zu gestalten (vgl. Deardorff, 2006).

Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang der Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen. Im Fremdsprachenunterricht besteht die Gefahr, dass Kulturen zu stark vereinfacht dargestellt werden. Aussagen wie „Deutsche sind pünktlich“, „Türken sind gastfreundlich“ oder „Deutsche kommunizieren direkt“ können zwar an bestimmte verbreitete Vorstellungen anknüpfen, bilden aber die tatsächliche Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft nur sehr begrenzt ab. Menschen unterscheiden sich nicht nur aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit, sondern auch aufgrund ihres Alters, ihrer Bildung, ihres sozialen Umfelds, ihrer persönlichen Erfahrungen und ihrer individuellen Persönlichkeit. Ein interkulturell orientierter DaF-Unterricht sollte deshalb solche Verallgemeinerungen nicht einfach übernehmen, sondern kritisch hinterfragen.

Gerade hier kann der Unterricht einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten. Kulturelle Unterschiede können beispielsweise anhand von Dialogen, Alltagssituationen, Filmen, literarischen Texten, Interviews oder Erfahrungsberichten thematisiert werden. Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden nicht nur Informationen aufnehmen, sondern selbst aktiv über die dargestellten Situationen nachdenken. Fragen wie „Wie würde ich in dieser Situation reagieren?“, „Warum könnte die andere Person so handeln?“ oder „Welche anderen Erklärungen sind möglich?“ können einen solchen Reflexionsprozess fördern.

Auch Empathie und Offenheit gehören zur interkulturellen Kompetenz. Im Kontakt mit einer anderen Kultur kann es Situationen geben, die zunächst irritierend oder ungewohnt wirken. Lernende müssen deshalb lernen, mit

Unsicherheit umzugehen und nicht sofort eine negative Bewertung vorzunehmen. Empathie bedeutet in diesem Zusammenhang, sich zumindest versuchsweise in die Perspektive des anderen hineinzuversetzen. Dies ist besonders wichtig, weil Missverständnisse in interkulturellen Kommunikationssituationen nicht immer auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführen sind. Häufig entstehen sie auch durch unterschiedliche Erwartungen an eine bestimmte Situation.

Für den DaF-Unterricht in der Türkei ergibt sich daraus eine besondere Möglichkeit. Türkische Deutschlernende verfügen bereits über eigene kulturelle und kommunikative Erfahrungen, die in den Unterricht einbezogen werden können. Diese Erfahrungen sollten nicht als Hindernis für das Erlernen der deutschen Sprache betrachtet werden. Im Gegenteil: Der Vergleich zwischen türkischen und deutschsprachigen Kommunikationsformen kann ein wertvolles Lernpotenzial darstellen. Wenn Lernende beispielsweise unterschiedliche Vorstellungen von Anrede, Höflichkeit, Pünktlichkeit, Kritik oder Gesprächsführung vergleichen, können sie sowohl die deutsche Sprache als auch die eigene kommunikative Praxis bewusster wahrnehmen.

Dabei sollte allerdings vermieden werden, den DaF-Unterricht auf einen einfachen Vergleich „Türkei versus Deutschland“ zu reduzieren. Ein solcher Vergleich kann schnell zu einer Gegenüberstellung von vermeintlich festen kulturellen Eigenschaften führen. Sinnvoller ist es, von konkreten Situationen auszugehen und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu betrachten. So kann beispielsweise gefragt werden, wie eine Bitte in verschiedenen Situationen formuliert wird, wie ein Konflikt angesprochen wird oder wie man mit einer Person kommuniziert, die eine höhere berufliche oder akademische Position besitzt. Dadurch wird Kultur nicht als statisches System vermittelt, sondern als etwas, das sich im konkreten sozialen Handeln zeigt (vgl. Candelier, et al, 2012).

Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich zudem nicht durch eine einzelne Unterrichtsstunde oder durch die Vermittlung bestimmter landeskundlicher Informationen. Sie ist vielmehr ein längerfristiger Lernprozess. Wissen, Wahrnehmung, Einstellungen und kommunikative Fähigkeiten müssen miteinander verbunden werden. Lernende benötigen, deshalb wiederholt die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen, eigene Erfahrungen einzubringen und ihre bisherigen Vorstellungen zu überprüfen. Der DaF-Unterricht kann einen solchen Prozess durch geeignete Aufgabenstellungen und offene Gesprächssituationen unterstützen.

In diesem Sinne sollte interkulturelles Lernen nicht als zusätzlicher Bereich verstanden werden, der neben Grammatik, Wortschatz und Aussprache steht. Vielmehr kann es mit den sprachlichen Lernzielen verbunden werden. Ein

Dialog über ein kulturell geprägtes Thema kann beispielsweise gleichzeitig der Vermittlung von Wortschatz, Redemitteln und grammatischen Strukturen dienen. Auf diese Weise werden sprachliches und interkulturelles Lernen miteinander verbunden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht mehrere miteinander verbundene Bereiche umfasst: Wissen über kulturelle Zusammenhänge, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, sowie die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen angemessen zu handeln. Das Ziel besteht dabei nicht darin, Lernende zu Experten einer bestimmten Kultur zu machen. Vielmehr sollen sie befähigt werden, mit kultureller Vielfalt bewusst, flexibel und reflektiert umzugehen. Damit leistet der DaF-Unterricht einen wichtigen Beitrag zu einer Bildung, die nicht nur sprachliche Handlungsfähigkeit, sondern auch die Fähigkeit zur Verständigung in einer zunehmend vielfältigen Gesellschaft fördert.

3. INTERKULTURALITÄT ALS BILDUNGSZIEL.

Interkulturalität als Bildungsziel geht über die reine Vermittlung von Wissen über andere Kulturen hinaus. Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bedeutet dies, Lernende dazu zu befähigen, mit kultureller Vielfalt bewusst, offen und reflektiert umzugehen. Fremdsprachenunterricht hat damit nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine bildungsbezogene Funktion. Er kann Lernende dabei unterstützen, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen, die eigene Sichtweise zu hinterfragen und sich in verschiedenen sozialen und kulturellen Situationen angemessen zu verhalten.

Die Bedeutung dieses Bildungsziels wird besonders deutlich, wenn man die veränderten Bedingungen gesellschaftlicher Kommunikation betrachtet. Menschen kommen heute in unterschiedlichen Bereichen häufig,er mit Personen zusammen, die andere sprachliche und kulturelle Erfahrungen mitbringen. Dies betrifft nicht nur internationale Reisen oder längere Auslandsaufenthalte, sondern auch Studium, Wissenschaft, Arbeitswelt und digitale Kommunikation. Fremdsprachenkenntnisse allein reichen in solchen Situationen nicht immer aus. Entscheidend ist auch die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Erwartungen und Kommunikationsweisen umgehen zu können. Im DaF-Unterricht kann Interkulturalität deshalb als ein Bildungsziel verstanden werden, das die sprachliche Bildung ergänzt und erweitert. Lernende sollen nicht nur lernen, grammatisch korrekte Sätze zu bilden oder ihren Wortschatz zu erweitern. Sie sollen auch verstehen, dass sprachliche Äußerungen immer in bestimmten sozialen Situationen stattfinden. Die gleiche Aussage kann je nach Situation, Beziehung zwischen den Gesprächspartnern oder kulturellem Kontext unterschiedlich verstanden werden. Ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht muss daher auch die

pragmatische und kulturelle Dimension von Sprache berücksichtigen (Eßer, 2006: 7ff).

Ein wesentliches Ziel interkultureller Bildung besteht darin, Perspektivenvielfalt zu fördern. Lernende sollen erkennen, dass es nicht für jede Situation nur eine einzige richtige Sichtweise gibt. Dies bedeutet nicht, dass alle Verhaltensweisen automatisch gleich bewertet werden müssen. Vielmehr geht es darum, zunächst verstehen zu wollen, warum Menschen bestimmte Handlungen oder Einstellungen vertreten. Diese Haltung kann dazu beitragen, vorschnelle Urteile zu vermeiden und Missverständnisse im interkulturellen Kontakt zu reduzieren.

Damit verbunden ist die Entwicklung von Selbstreflexion. Interkulturelle Bildung richtet den Blick nicht ausschließlich auf die sogenannte fremde Kultur, sondern auch auf die eigene Lernende können durch den Vergleich mit anderen kulturellen Perspektiven erkennen, dass auch ihre eigenen Gewohnheiten und Vorstellungen kulturell geprägt sind. Was für eine Person selbstverständlich erscheint, kann für eine andere Person ungewöhnlich sein. Gerade diese Erfahrung kann einen wichtigen Bildungsprozess auslösen, weil sie dazu führt, die eigene Perspektive bewusster wahrzunehmen (vgl. Maijala, 2008: 2f).

In diesem Zusammenhang ist eine kritische Betrachtung des Kulturbegriffs besonders wichtig. Kultur kann nicht einfach mit einer Nation gleichgesetzt werden. Die Vorstellung, dass es eine einheitliche „deutsche“ oder „türkische“ Kultur gebe, greift zu kurz und kann zu vereinfachenden Zuschreibungen führen. Gehrmann zeigt, dass die Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht vor der Schwierigkeit steht, einen Kulturbegriff zu entwickeln, der weder von einer vollständig homogenen Kultur noch von eindeutig voneinander getrennten nationalen Kulturen ausgeht (vgl. Gehrmann, 2017: 83ff).

Ein weiteres wichtiges Bildungsziel ist der kritische Umgang mit Stereotypen. Im Fremdsprachenunterricht werden häufig Vorstellungen über andere Länder und ihre Bewohner vermittelt oder von den Lernenden selbst mitgebracht. Solche Vorstellungen können eine erste Orientierung ermöglichen, dürfen jedoch nicht als allgemeingültige Wahrheiten behandelt werden. Ein interkulturell ausgerichteter Unterricht sollte deshalb Raum schaffen, um solche Vorstellungen zu überprüfen und zu differenzieren. Dabei können auch Widersprüche und unterschiedliche Erfahrungen innerhalb einer Gesellschaft thematisiert werden (vgl. Gehrmann, 2017: 87).

Interkulturalität als Bildungsziel bedeutet außerdem, dass Lernende zu einer offenen und respektvollen Kommunikation befähigt werden. Respekt gegenüber anderen Perspektiven bedeutet dabei nicht, dass jede kulturelle

Praxis unkritisch akzeptiert werden muss. Vielmehr geht es darum, zwischen Verstehen und Zustimmung zu unterscheiden. Man kann eine bestimmte Sichtweise nachvollziehen, ohne sie selbst zu übernehmen. Diese Unterscheidung ist für einen reflektierten Umgang mit kulturellen Unterschieden von großer Bedeutung (vgl. Maijala, 2008: 4f).

Im türkischen DaF-Kontext bietet sich hier ein besonderes pädagogisches Potenzial. Türkische Lernende verfügen über eigene kulturelle Erfahrungen und Vorstellungen, die im Unterricht aktiv einbezogen werden können. Der Deutschunterricht sollte daher nicht ausschließlich die deutschsprachige Kultur als Ziel setzen. Vielmehr kann er einen Dialog zwischen unterschiedlichen Erfahrungen ermöglichen. Wenn beispielsweise Vorstellungen von Familie, Studium, Arbeitswelt, Höflichkeit, Autorität oder Freundschaft miteinander verglichen werden, können Lernende Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Balcı, 2024) erkennen und gleichzeitig ihre eigenen Vorstellungen reflektieren.

Dabei sollte die Beziehung zwischen den Kulturen nicht als einseitiger Prozess verstanden werden. Es geht nicht darum, dass die Lernenden lediglich die „richtige“ deutsche Kommunikationsweise übernehmen. Ein solcher Ansatz würde die eigene kulturelle Erfahrung der Lernenden abwerten und Kultur als festes und unveränderliches System darstellen. Interkulturelle Bildung verfolgt vielmehr das Ziel, zwischen verschiedenen Perspektiven vermitteln zu können. Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihr eigenes kulturelles Wissen mit neuen Erfahrungen zu verbinden und daraus situationsgerechte Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Entwicklung von Handlungskompetenz. Interkulturelle Bildung bleibt unvollständig, wenn sie ausschließlich auf Wissen und Diskussion beschränkt bleibt. Lernende müssen auch die Möglichkeit erhalten, kommunikative Situationen praktisch zu erproben. Rollenspiele, Diskussionen, Partner- und Gruppenarbeit oder die Analyse authentischer Kommunikationssituationen können dazu beitragen. Auf diese Weise können sie erfahren, wie unterschiedliche Erwartungen zu Missverständnissen führen können und welche Möglichkeiten es gibt, solche Situationen zu bewältigen (vgl. Mackiewicz, 2024: 5f).

Interkulturalität als Bildungsziel sollte daher auch mit einer entsprechenden Gestaltung des Unterrichts verbunden sein. Lehrkräfte übernehmen dabei nicht nur die Rolle von Wissensvermittlern, sondern auch die Aufgabe, Lernprozesse zu begleiten und unterschiedliche Perspektiven im Unterricht sichtbar zu machen. Ein offenes und respektvolles Unterrichtsklima ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lernende eigene Erfahrungen und auch Unsicherheiten ansprechen können. Gerade bei kulturell sensiblen Themen

ist es wichtig, dass unterschiedliche Meinungen zugelassen und gleichzeitig kritisch reflektiert werden (vgl. Mackiewicz, 2024: 23ff). Darüber hinaus kann interkulturelle Bildung einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven kann dazu führen, dass Lernende ihre eigene Position bewusster wahrnehmen und gleichzeitig mehr Verständnis für andere Menschen entwickeln. Fremdsprachenlernen erhält dadurch eine Dimension, die über die unmittelbare sprachliche Kommunikation hinausgeht. Es wird zu einer Möglichkeit, die eigene Sicht auf die Welt zu erweitern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Interkulturalität als Bildungsziel im DaF-Unterricht eine Verbindung von sprachlichem Lernen, kultureller Wahrnehmung, Selbstreflexion und sozialer Handlungskompetenz darstellt. Ziel ist nicht die vollständige Anpassung an eine fremde Kultur, sondern die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen, zu verstehen und in konkreten Kommunikationssituationen angemessen damit umzugehen. Ein solcher Ansatz macht den Fremdsprachenunterricht zu einem Lernraum, in dem nicht nur eine neue Sprache erworben, sondern auch die Fähigkeit zur Verständigung in einer kulturell vielfältigen Welt entwickelt wird.

4. DIDAKTISCHE UMSETZUNG

Die Bedeutung interkultureller Kompetenz zeigt sich besonders deutlich in konkreten Kommunikationssituationen. Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht reicht es deshalb nicht aus, lediglich theoretisch über Kultur und interkulturelle Unterschiede zu sprechen. Lernende sollten vielmehr mit Situationen konfrontiert werden, in denen sprachliche und kulturelle Erwartungen aufeinandertreffen können. Gerade solche Situationen machen sichtbar, dass kommunikative Probleme nicht immer auf fehlende Grammatik- oder Wortschatzkenntnisse zurückzuführen sind. Häufig entstehen Missverständnisse auch deshalb, weil Gesprächspartner dieselbe Situation unterschiedlich interpretieren (Havelková, 2008: 46f; Hunfeld, 1989).

Für den DaF-Unterricht in der Türkei ist dieser Aspekt besonders relevant. Türkische Deutschlernende verfügen bereits über ein eigenes kommunikatives und kulturelles Repertoire. Wenn sie beginnen, auf Deutsch zu kommunizieren, übertragen sie zunächst häufig unbewusst bestimmte vertraute Kommunikationsmuster auf die deutsche Sprache. Diese Übertragung ist ein normaler Bestandteil des Fremdsprachenlernens. Sie kann jedoch dann zu Problemen führen, wenn die Erwartungen der Gesprächspartner nicht übereinstimmen. Im Folgenden werden einige typische Situationen dargestellt, die sich für die interkulturelle Arbeit im DaF-Unterricht besonders eignen.

4.1. Direktheit und indirekte Ausdrucksformen

Eine wichtige Quelle für Missverständnisse kann der unterschiedliche Umgang mit Direktheit und Indirektheit sein. Türkische Lernende können beispielsweise eine Bitte oder eine Ablehnung in bestimmten Situationen indirekter formulieren, um die soziale Beziehung zu schützen und den Gesprächspartner nicht unmittelbar unter Druck zu setzen. Im Deutschen können dagegen in vielen Situationen relativ direkte Formulierungen als normal und sachlich empfunden werden (vgl. Katarı, 2014: 164).

Dies lässt sich beispielsweise an einer Situation im universitären Kontext zeigen. Ein türkischer Student möchte einen deutschen Dozenten um eine Verlängerung der Abgabefrist bitten. Er könnte zunächst ausführlich die Situation erklären und vorsichtig formulieren: „Herr Professor, ich wollte Sie etwas fragen. Ich habe im Moment einige Schwierigkeiten mit der Arbeit. Wäre es vielleicht möglich, dass ich die Arbeit ein paar Tage später abgebe?“

Ein deutscher Gesprächspartner könnte dagegen eine kürzere und direktere Formulierung als völlig angemessen empfinden: „Könnte ich die Arbeit bis Freitag verlängern?“

Problematisch wird es, wenn die Lernenden die Direktheit des Gegenübers unmittelbar mit Unhöflichkeit verbinden oder umgekehrt eine indirekte Formulierung als Unsicherheit interpretieren. In beiden Fällen kann eine kommunikative Bewertung entstehen, die nicht unbedingt der tatsächlichen Absicht des Gesprächspartners entspricht (Balcı, 2023).

Im Unterricht kann diese Situation durch Rollenspiele bearbeitet werden. Die Lernenden können dieselbe Bitte zunächst in ihrer gewohnten Weise formulieren und anschließend verschiedene deutsche Formulierungen vergleichen. Dabei sollte nicht die Frage gestellt werden, welche Form „richtig“ und welche „falsch“ ist. Vielmehr sollte untersucht werden, wann eine direkte oder indirekte Form angemessen sein kann und welche Wirkung die jeweilige Formulierung auf den Gesprächspartner haben könnte.

4.2. Pünktlichkeit und Zeitverständnis

Ein weiteres Beispiel betrifft den Umgang mit Zeit und Pünktlichkeit. Gerade dieses Thema wird häufig stereotyp dargestellt und sollte deshalb im Unterricht besonders differenziert behandelt werden. Es wäre falsch zu behaupten, dass „Deutsche pünktlich“ und „Türken unpünktlich“ seien. Dennoch können unterschiedliche Erwartungen an Zeit, Termine und Verspätungen in konkreten Situationen zu Kommunikationsproblemen führen (Ossenberg, 2019).

Nehmen wir beispielsweise an, zwei Studierende vereinbaren ein Treffen um 10:00 Uhr. Eine Person kommt um 10:10 Uhr und empfindet eine Verspätung von zehn Minuten möglicherweise als nicht besonders problematisch. Die andere Person hat den Termin dagegen genau auf 10:00 Uhr geplant und empfindet die Verspätung als störend. Das Problem liegt hier nicht in der Uhrzeit selbst, sondern in den unterschiedlichen Erwartungen daran, welche Bedeutung ein vereinbarter Zeitpunkt besitzt.

Im DaF-Unterricht kann eine solche Situation genutzt werden, um die sprachlichen Mittel zur Kommunikation über Zeit und Verspätung zu vermitteln:

„Ich verspäte mich um zehn Minuten."

„Entschuldigung, ich bin etwas später."

„Der Termin war doch für zehn Uhr vereinbart."

„Kein Problem, wir können trotzdem anfangen."

Neben diesen sprachlichen Mitteln sollte auch die Frage diskutiert werden, welche Erwartungen hinter den Aussagen stehen. Dadurch wird eine scheinbar alltägliche Situation zu einem interkulturellen Lerngegenstand.

4.3. Anrede und Soziale Distanz

Auch die Verwendung von „du" und „Sie" kann bei türkischen Deutschlernenden zu Unsicherheiten führen. Das Problem besteht nicht darin, dass die Lernenden die beiden Formen grammatisch nicht kennen. Vielmehr ist häufig unklar, wann welcher Gebrauch sozial angemessen ist (vgl. Besch, 1998: 87ff).

Ein türkischer Student begegnet beispielsweise einem deutschen Professor außerhalb der Universität. Soll er „Guten Tag, Herr Professor" sagen und „Sie" verwenden? Oder hat der Professor ihm möglicherweise bereits das „Du" angeboten? Welche Rolle spielen Alter, institutionelle Position, persönliche Beziehung und Situation?

Solche Fragen können für Lernende schwierig sein, weil sprachliche Regeln und soziale Erwartungen miteinander verbunden sind. Gleichzeitig kann die direkte Übertragung von Anredegewohnheiten aus dem Türkischen zu Unsicherheiten führen. Der DaF-Unterricht sollte daher nicht nur die Formen „du" und „Sie" vermitteln, sondern auch unterschiedliche Situationen thematisieren, in denen sich die Wahl der Anrede verändert.

Eine sinnvolle Aufgabe wäre beispielsweise, verschiedene Situationen auf Karten zu schreiben:

Student – Professor

Student – Student

Praktikant – Vorgesetzter

neuer Kollege – älterer Kollege

Kunde – Verkäufer

zwei Personen, die sich privat kennenlernen usw.

Die Lernenden entscheiden zunächst selbst, welche Anrede sie verwenden würden. Anschließend werden die Entscheidungen gemeinsam diskutiert. Dadurch wird sichtbar, dass die Wahl der Anrede nicht ausschließlich eine grammatische Frage ist, sondern eng mit sozialer Beziehung und kultureller Erwartung verbunden ist.

4.4. Ablehnung (Nein)

Ein besonders interessantes Beispiel für den türkisch-deutschen Kontext betrifft Gastfreundschaft und das Annehmen oder Ablehnen von Angeboten. In vielen türkischen Alltagssituationen kann es vorkommen, dass ein Gastgeber wiederholt Essen oder Getränke anbietet. Eine erste Ablehnung kann dabei nicht unbedingt als endgültiges „Nein“ verstanden werden. Der Gastgeber bietet möglicherweise noch einmal an, und der Gast nimmt das Angebot anschließend an. In einer deutschsprachigen Situation kann eine direkte Ablehnung dagegen eher als abschließende Entscheidung interpretiert werden. Wenn jemand sagt: „Nein, danke, ich möchte keinen Kaffee.“ kann der Gastgeber dies normalerweise als klare Entscheidung verstehen und muss nicht unbedingt noch einmal nachfragen (vgl. Uzuntaş, 2012: 22).

Für Lernende kann eine solche Situation überraschend sein. Ein türkischer Lernender könnte beispielsweise erwarten, dass ein Angebot wiederholt wird, während ein deutscher Gesprächspartner davon ausgeht, dass die Ablehnung respektiert werden sollte. Umgekehrt könnte ein deutscher Gesprächspartner ein wiederholtes Angebot als unnötigen sozialen Druck wahrnehmen.

Diese Situation eignet sich besonders gut für den Unterricht, weil sie zeigt, dass ein sprachlich korrektes „Nein“ nicht in jedem kulturellen Kontext dieselbe soziale Funktion haben muss. Die Lernenden können Dialoge entwickeln, in denen verschiedene Reaktionen auf ein Angebot dargestellt werden. Anschließend kann diskutiert werden, welche Erwartungen die jeweiligen Gesprächspartner haben.

4.5. Komplimente und Reaktionen

Auch Komplimente können unterschiedlich interpretiert werden. Ein deutscher Gesprächspartner sagt beispielsweise: „Dein Vortrag war wirklich sehr gut." Der türkische Gesprächspartner könnte darauf mit einer stärkeren Zurückhaltung reagieren oder das Kompliment zunächst relativieren: „Ach, eigentlich war es nicht so besonders."

Für den deutschen Gesprächspartner kann diese Reaktion möglicherweise überraschend sein. Er könnte denken, dass die Person das Kompliment nicht annehmen möchte oder mit ihrer eigenen Leistung unzufrieden ist. Tatsächlich kann eine solche Antwort jedoch auch Ausdruck von Bescheidenheit sein.

Umgekehrt kann ein sehr direktes Annehmen eines Kompliments in bestimmten Situationen ebenfalls unterschiedlich bewertet werden. Im Unterricht können solche Beispiele genutzt werden, um die Lernenden für die soziale Funktion von Komplimenten und Reaktionen darauf zu sensibilisieren (vgl. Tröndle, 2007: 138).

Eine mögliche Aufgabe wäre, die Lernenden verschiedene Reaktionen auf ein Kompliment zu ordnen: „Danke!", „Vielen Dank, das freut mich", „Ach, das war doch nichts Besonderes", „Das ist sehr nett von dir" usw. Anschließend wird diskutiert, welche Wirkung die einzelnen Antworten haben können.

4.6. Hierarchie und Kommunikation mit Lehrenden

Ein weiteres relevantes Thema ist der Umgang mit Hierarchie. Gerade im Hochschulbereich können unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen, wie Studierende mit Lehrenden kommunizieren sollen. Ein türkischer Studierender kann beispielsweise gegenüber einem Dozenten zunächst eine stärkere formelle Distanz erwarten. Ein deutscher Hochschullehrer kann dagegen eine relativ offene Kommunikation bevorzugen und Studierende ausdrücklich dazu auffordern, Fragen oder Kritik direkt zu äußern. Dadurch kann eine paradoxe Situation entstehen: Der Hochschullehrer interpretiert das Schweigen eines Studierenden möglicherweise als fehlendes Interesse, während der Studierende aus Respekt gegenüber der akademischen Position darauf verzichtet, direkt zu widersprechen oder eine kritische Frage zu stellen. Für den DaF-Unterricht ist diese Situation besonders wertvoll, weil sie zeigt, dass Schweigen ebenfalls kommunikativ interpretiert wird. Nicht zu sprechen, bedeutet nicht automatisch Desinteresse oder fehlendes Wissen. Es kann auch mit sozialen Erwartungen, Unsicherheit oder dem Verhältnis zwischen den Gesprächspartnern zusammenhängen (Günthner, 2022).

Im Unterricht können Rollenspiele eingesetzt werden, in denen ein Studierender einem Professor widerspricht oder eine kritische Frage stellt. Anschließend können verschiedene sprachliche Strategien erarbeitet werden:

„Ich sehe das etwas anders."

„Darf ich dazu eine Frage stellen?"

„Ich bin mir nicht ganz sicher, ob ich Ihnen zustimmen kann."

„Meiner Ansicht nach könnte man das auch anders betrachten."

Auf diese Weise lernen die Studierenden nicht nur sprachliche Mittel, sondern auch, wie Kritik und Widerspruch in einem deutschsprachigen akademischen Kontext formuliert werden können.

4.7. Wissenslücken als Ursache interkultureller Missverständnisse

Durch all die genannten Beispiele wird es deutlich, dass interkulturelle Kommunikationsprobleme häufig nicht auf fehlende Sprachkenntnisse zurückzuführen sind. Ein Lernender kann grammatisch korrekt sprechen und über einen großen Wortschatz verfügen und trotzdem eine Situation falsch interpretieren. Der Grund liegt dann häufig in einer fehlenden Kenntnis der kommunikativen und sozialen Konventionen.

Diese Wissenslücken können verschiedene Formen annehmen. Manchmal fehlt Wissen über bestimmte sprachliche Routinen, manchmal über soziale Erwartungen und manchmal über die Bedeutung nonverbaler Signale. Auch Ironie, Humor, Blickkontakt, Gesprächspausen oder die Art und Weise, wie Kritik geäußert wird, können zu Missverständnissen führen.

Unter Kulturstandards lassen sich grundlegende Vorstellungen und Orientierungsmuster verstehen, die innerhalb einer bestimmten kulturellen Gemeinschaft weitgehend geteilt werden. Sie beeinflussen, was Menschen als normal, selbstverständlich oder angemessen wahrnehmen und wie sie bestimmte Verhaltensweisen bewerten. Gerade deshalb bedeutet die Beherrschung einer fremden Sprache weit mehr als die bloße Kombination von Lauten, Wörtern und Sätzen, da sie auch das Verständnis kultureller und kommunikativer Bedeutungen und Konventionen voraussetzt. Auf dieser Grundlage wird sowohl das eigene als auch das Verhalten anderer eingeordnet und beurteilt (vgl. Roche, 2001: 32).

Aus diesem Grunde sollte die didaktische Arbeit im DaF-Unterricht nicht bei der Vermittlung von Landeskunde stehen bleiben. Es reicht beispielsweise nicht aus, den Lernenden zu vermitteln, dass „Deutsche direkt kommunizieren". Eine solche Aussage ist zu allgemein. Viel sinnvoller ist es, konkrete Situationen zu analysieren und gemeinsam zu untersuchen, welche kommunikative Absicht hinter einer Äußerung stehen kann und wie

diese Äußerung von verschiedenen Gesprächspartnern verstanden werden könnte.

5. FAZIT

Interkulturalität stellt im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht nicht lediglich einen ergänzenden Bereich der Landeskunde dar, sondern eine wesentliche Dimension sprachlicher Bildung. Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet immer auch, sich mit anderen Formen des Wahrnehmens, Denkens, Kommunizierens und Handelns auseinanderzusetzen. Sprache kann daher nicht unabhängig von ihrem kulturellen und sozialen Kontext betrachtet werden. Wer eine Fremdsprache lernt, erwirbt nicht nur ein neues sprachliches System, sondern eröffnet sich zugleich den Zugang zu anderen Perspektiven und Lebenswelten.

Interkulturelles Lernen verfolgt dabei das Ziel, Lernende für unterschiedliche Perspektiven zu sensibilisieren und sie zu einem bewussten, offenen und reflektierten Umgang mit kultureller Vielfalt zu befähigen. Dabei geht es weder um eine vollständige Anpassung an eine andere Kultur noch um die bloße Vermittlung von Informationen über ein bestimmtes Land. Ebenso wenig kann interkulturelle Kompetenz auf das Wissen über Traditionen, Gewohnheiten oder gesellschaftliche Besonderheiten reduziert werden. Entscheidend ist vielmehr die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, ihre möglichen Hintergründe zu verstehen und das eigene Verhalten in unterschiedlichen Kommunikationssituationen entsprechend zu reflektieren.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die Reflexion der eigenen kulturellen Perspektive. Menschen nehmen ihre eigenen Kommunikationsformen und Gewohnheiten häufig als selbstverständlich wahr. Erst durch die Begegnung mit anderen Perspektiven wird sichtbar, dass bestimmte Vorstellungen nicht universell sind, sondern durch soziale und kulturelle Erfahrungen geprägt werden. Interkulturelles Lernen richtet seinen Blick deshalb nicht ausschließlich auf das Fremde, sondern ebenso auf das Eigene. Gerade diese Verbindung von Fremd- und Selbstreflexion macht den Bildungscharakter interkulturellen Lernens aus.

Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass sprachliches und interkulturelles Lernen stärker miteinander verbunden werden sollten. Grammatische und lexikalische Kenntnisse bleiben selbstverständlich eine wichtige Grundlage des Fremdsprachenlernens. Sie reichen jedoch allein nicht aus, um in unterschiedlichen sozialen Situationen erfolgreich zu kommunizieren. Lernende müssen auch verstehen, dass sprachliche Äußerungen immer eine soziale und kommunikative Funktion besitzen und dass diese Funktion in unterschiedlichen kulturellen Kontexten unterschiedlich wahrgenommen

werden kann. Interkulturelle Kompetenz erweitert somit die sprachliche Handlungsfähigkeit.

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang der Umgang mit kultureller Vielfalt. Ein moderner DaF-Unterricht sollte vermeiden, Kulturen als homogene und unveränderliche Einheiten darzustellen. Weder gibt es „die deutsche Kultur“ noch „die türkische Kultur“ als einheitliche Lebens- und Denkweise. Innerhalb jeder Gesellschaft bestehen unterschiedliche soziale, regionale, generationelle und individuelle Erfahrungen. Interkulturelle Bildung sollte diese Vielfalt berücksichtigen und dadurch verhindern, dass kulturelle Unterschiede zu vereinfachenden Stereotypen führen.

Gerade im türkischen Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts bietet sich die Möglichkeit, unterschiedliche kulturelle und kommunikative Erfahrungen (Tepebaşılı, 2016) miteinander in einen Dialog zu bringen. Türkische Lernende verfügen bereits über eigene sprachliche und kulturelle Ressourcen, die für den Lernprozess genutzt werden können. Die türkische Perspektive sollte daher nicht lediglich als Ausgangspunkt für die Vermittlung einer vermeintlich „deutschen“ Perspektive betrachtet werden. Vielmehr kann der Unterricht einen Raum schaffen, in dem verschiedene Perspektiven gleichberechtigt miteinander verglichen und reflektiert werden. Dadurch entsteht ein Lernprozess, der sowohl das Verständnis der deutschsprachigen Welt als auch die Wahrnehmung der eigenen kulturellen Prägung fördern kann.

Damit wird deutlich, dass Interkulturalität nicht als ein einmal erreichbarer Wissensbestand verstanden werden kann. Sie ist vielmehr ein fortlaufender Lern- und Bildungsprozess, der Offenheit, Perspektivwechsel, Selbstreflexion und kommunikative Erfahrung miteinander verbindet. Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich durch wiederholte Begegnung mit unterschiedlichen Perspektiven und durch die Bereitschaft, eigene Vorstellungen gegebenenfalls zu überprüfen. Der DaF-Unterricht kann diesen Prozess gezielt unterstützen, indem er Lernräume schafft, in denen unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen zugelassen, miteinander verglichen und kritisch diskutiert werden.

Dabei kommt auch der Lehrkraft eine wichtige Rolle zu. Sie sollte nicht ausschließlich als Vermittlerin von sprachlichem und landeskundlichem Wissen verstanden werden, sondern auch als Begleiterin interkultureller Lernprozesse. Eine offene Unterrichtsatmosphäre, in der unterschiedliche Meinungen geäußert und reflektiert werden können, bildet hierfür eine wichtige Grundlage. Gleichzeitig sollte die Lehrkraft darauf achten, kulturelle Unterschiede nicht zu verallgemeinern und einzelne Erfahrungen nicht vorschnell als typisch für eine gesamte Gesellschaft darzustellen.

Interkulturalität als Bildungsziel hat darüber hinaus eine Bedeutung, die über den eigentlichen Fremdsprachenunterricht hinausgeht. Die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen und mit kultureller Vielfalt konstruktiv umzugehen, ist nicht nur für die Kommunikation im Unterricht relevant. Sie kann auch für Studium, Beruf, internationale Zusammenarbeit und das gesellschaftliche Zusammenleben von Bedeutung sein. Fremdsprachenunterricht erhält dadurch eine weitergehende Bildungsfunktion: Er bereitet Lernende nicht nur auf die Verwendung einer anderen Sprache, sondern auch auf Begegnungen mit Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Interkulturalität im DaF-Unterricht sowohl ein sprachliches als auch ein pädagogisches und gesellschaftliches Bildungsziel darstellt. Ziel ist nicht, Lernende zu Experten einer bestimmten Kultur zu machen, sondern sie zu einem reflektierten Umgang mit kultureller Verschiedenheit zu befähigen. Dazu gehören Wissen, aber ebenso die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Selbstreflexion, Offenheit und kommunikative Handlungskompetenz.

Ein effektiver, zielgerichteter DaF-Unterricht sollte daher nicht nur die Frage beantworten, wie man eine Fremdsprache spricht, sondern auch, wie man diese Sprache in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Situationen angemessen verwendet. In dieser Verbindung von Sprache, Kultur und Reflexion liegt die besondere bildende Funktion des Fremdsprachenunterrichts. Interkulturalität wird damit nicht zu einem zusätzlichen Thema neben den eigentlichen Lernzielen, sondern zu einer grundlegenden Dimension eines zeitgemäßen und ganzheitlich verstandenen Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts.

LITERATUR

Altmayer, C. (2004). *„Cultural Studies“ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache?* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 3.

Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* J.B Metzler.

Balcı, T. (2023). Sprechakte und Werte-Erziehung im Fremdsprachenunterricht. In: *Schrıften Zur Sprache Und Literatur VII*. (Ed.): Balcı, Tahir, Öztürk, Ali Osman, Aksöz, Munise, Çizgi Kitabevi Yayınları, ss. 28-41.

Balcı, T. (2024). Zufällıge Ähnlıchkeıten: Eine Begrıffsbestimmung. In: *Schrıften Zur Sprache Und Literatur VIII*. (Ed.): Balcı, Tahir /

Öztürk, Ali Osman / Aksöz Munise, Çizgi Kitabevi Yayınları, ss. 85-90.

Besch, W. (1998). *Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Multilingual Matters.

Candelier, M. et al. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources (FREPA).* Council of Europe.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10(3),* s. 241-266.

Eßer, R. (2006). „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr …" Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 11(3), s. 1–24.

Gehrmann, S. (2017). Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 22(1),* s. 83–106.

Günthner, S. (2022). Zur Schnittstelle von Interaktionaler Linguistik und DaF. Kommunikative Praktiken in der Hochschulinterakktion am Beispiel universitärer Sprechstundengespräche. In: *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF), Band 2 (1).*

Havelková, I. (2008). Interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht: Fremdsprachenunterricht als Anlass zur interkulturellen Erziehung. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 1,* Nummmer 1/2.

Hunfeld, H. (1989). Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Matusche, Petra/Goethe-Institut München (Hg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen.* Iudicum.

Katarı, A. (2014). *Kültür, Farklılık ve İletişim. Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları*. İstanbul: İletişim.

Mackiewicz, Maciej (Hrsg.) (2024): *Interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Konzepte, Methoden, didaktische Praxis.* Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Maijala, M. (2008). „Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken.“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 13(1),* 1–17.

Ossenberg, S. (2019). *Deutsche und türkische Stereotype Ein inter- und intrakultureller Vergleich*. Springer VS.

Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Gunter Narr.

Rück, N. (2009). *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler.* Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Band 2. (Hrsg.: de Florio-Hansen, Inez) Universität Kassel.

Tepebaşılı, F. (2016). *Retorik. Konuşma Sanatı-Söz Bilimi.* Çizgi Kitabevi Yayınları.

Tröndle, A. (2007). *Deutsch-türkische Wirtschaftskorrespondenz - Eine Analyse der interkulturellen Unterschiede und der Höflichkeitsstrategien.* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Almanca Öğretmenliği. İstanbul.

Uzuntaş, A (2012). Verstehen im interkulturellen Kontext am Beispiel des Frankfurter Reiseberichts des türkischen Schriftstellers Ahmet Haşim. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 17, Nummer 1.*

GEBRAUCHSANWEISUNGEN VON DIGITALEN UND NICHT-DIGITALEN WÖRTERBÜCHERN. EINE KOMPARATIVE UNTERSUCHUNG ZUR FÖRDERUNG DES NACHHALTIGEN LERNENS IM DAF-KONTEXT

Devrim Yaren TÜRKOĞLU
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi
ORCID: 0000-0002-2217-0452
yarenturkoglu@trakya.edu.tr

Prof. Dr. Handan KÖKSAL
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi
ORCID: 0000-0002-6083-4723
handankoksal@trakya.edu.tr

1. EINLEITUNG

Durch die fortschreitende Digitalisierung haben sich nicht nur gesellschaftliche Kommunikationsformen, sondern auch Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht grundlegend verändert. Nach Auffassung von (Redecker, 2017) im *European Framework for the Digital Competence of Educators* eröffnen digitale Medien neue Möglichkeiten der Informationsverarbeitung, -darstellung und -nutzung, wobei sie damit auch die Art und Weise beeinflussen, wie sprachliche Kompetenzen erworben und angewendet werden. In diesem Kontext gewinnen insbesondere digitale Ressourcen zunehmend an Bedeutung, die über traditionelle Lernmaterialien hinausgehen und den Lernenden vielfältige Zugänge zu sprachlichen Informationen bieten. Aus der Sicht von (Wiegand, 1987) kommt dabei eine zentrale Rolle den Wörterbüchern zu, die sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form zu den wichtigsten Hilfsmitteln im Fremdsprachenlernprozess zählen.

Während gedruckte Wörterbücher lange Zeit als primäre Referenzwerke dienten, haben sich laut (Siepmann, 2012) und (Mann, 2014) digitale Wörterbücher zu dynamischen, multimodalen Informationssystemen entwickelt, die über klassische lexikographische Inhalte hinaus zusätzliche Funktionen und Darstellungsformen integrieren. Wie (Atkins & Varantola, 1997) betonen, bleibt trotz dieser Entwicklungen die effektive Nutzung von Wörterbüchern keine Selbstverständlichkeit, da sie spezifische Kenntnisse über Aufbau, Struktur und Funktionsweise voraussetzt.

In diesem Zusammenhang kommt den Gebrauchsanweisungen von Wörterbüchern eine besondere Bedeutung zu. Nach (Wiegand, 1987) dienen sie dazu, den Nutzerinnen und Nutzern Orientierung zu bieten, indem sie zentrale Prinzipien der Eintragsstruktur, verwendete Zeichen und

Abkürzungen sowie Zugriffsmöglichkeiten erläutern. Den Befunden von (Tono, 2001) zufolge, wird dieser Teil von Wörterbüchern dennoch in der Praxis häufig vernachlässigt, sodass vorhandene Informationen nicht vollständig erschlossen werden. Zentral ist dabei die Annahme von (Lew, 2011), dass Wörterbücher vorwiegend als reine Nachschlagewerke genutzt werden, ohne ihre weiterführenden Möglichkeiten auszuschöpfen.

Wie (Atkins & Varantola, 1997) hervorheben, wird darüber hinaus in der Forschung zur Wörterbuchbenutzung immer wieder darauf hingewiesen, dass Lernende häufig nur selektiv auf einzelne Informationen zugreifen und dabei strukturelle sowie funktionale Aspekte von Wörterbucheinträgen unberücksichtigt lassen. Dies betrifft insbesondere solche Elemente, die über die unmittelbare Bedeutungserschließung hinausgehen, etwa Hinweise zur grammatischen Verwendung, zur Aussprache oder zu typischen Verwendungskontexten. Gerade diese Aspekte setzen jedoch ein grundlegendes Verständnis der Darstellungsprinzipien eines Wörterbuchs voraus, wie es durch die Gebrauchsanweisung vermittelt werden soll. Wird dieses Wissen nicht aktiv genutzt, bleibt das Potenzial von Wörterbüchern als komplexe Lernressourcen weitgehend ungenutzt.

2. METHODOLOGIE

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Gebrauchsanweisungen digitaler und nicht-digitaler zweisprachiger Wörterbücher komparativ zu analysieren und deren strukturelle sowie funktionale Eigenschaften im DaF-Kontext darzustellen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich die Gebrauchsanweisungen digitaler und nicht-digitaler Wörterbücher in ihrer Struktur und Darstellung unterscheiden und welche Merkmale sie aufweisen. Von besonderem Interesse ist, welche Aspekte der Darstellung eine differenzierte und reflektierte Nutzung von Wörterbüchern nahelegen.

Die vorliegende Studie folgt einem qualitativ orientierten, deskriptiven und komparativen Forschungsdesign und ist als deduktive, kriteriengeleitete Dokumentenanalyse konzipiert. Wie (Bowen, 2009) darlegt, wird die Dokumentenanalyse dabei als ein systematisches Verfahren verstanden, das die Auswahl, Auswertung und Interpretation von Dokumenten umfasst, um daraus Bedeutung zu erschließen und ein vertieftes Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu gewinnen.

Im Zentrum der Untersuchung steht die systematische Analyse von Gebrauchsanweisungen digitaler und nicht-digitaler Wörterbücher anhand vorab definierter, beobachtbarer Analysekategorien. Nach (Mayring, 2022) entspricht die deduktive Kategorienbildung etablierten Verfahren

qualitativer Inhaltsanalyse, bei denen Analysekategorien theoriegeleitet entwickelt und auf das Untersuchungsmaterial angewendet werden.

Der Fokus liegt dabei auf der Erfassung struktureller und funktionaler Darstellungsmerkmale, die in den jeweiligen Gebrauchsanweisungen expliziert werden und Rückschlüsse auf deren funktionale Gestaltung und Nutzungsmöglichkeiten erlauben.

Im analytischen Vorgehen werden die Gebrauchsanweisungen dieser Wörterbücher systematisch entlang der definierten Kriterien untersucht und vergleichend gegenübergestellt. Dabei wird erhoben, welche Informationen jeweils bereitgestellt werden, wie diese strukturiert sind und in welchem Maße sie Lernende zur aktiven und reflektierten Nutzung des Wörterbuchs anleiten.

Die Analyse erfolgt in einem zweistufigen Vorgehen. Zunächst wird die Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs untersucht, bevor im Anschluss die Analyse des digitalen Online-Wörterbuchs durchgeführt wird. Dieses Vorgehen wurde bewusst gewählt, da die gedruckte Version eine klar abgegrenzte, in sich geschlossene und statische Darstellung der Gebrauchsanweisung bietet, die als stabile Referenzbasis dient. Die darauf aufbauende Analyse des digitalen Wörterbuchs ermöglicht es anschließend, spezifische Erweiterungen, Veränderungen und zusätzliche Funktionen digitaler Formate gezielt herauszuarbeiten.

Die Ergebnisse werden in einer tabellarischen Übersicht zusammengeführt, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie spezifische Stärken und Schwächen der beiden Wörterbuchtypen sichtbar zu machen. Die anschließende Auswertung erfolgt in Form einer interpretativen Ableitung, in der die Befunde im Hinblick auf die zentrale Fragestellung diskutiert werden. Dabei wird insbesondere analysiert, inwiefern die identifizierten Merkmale ein Potenzial für eine nachhaltige, wirksame und autonom gesteuerte Wörterbuchbenutzungskompetenz im DaF-Kontext aufweisen. Darüber hinaus wird reflektiert, welche didaktischen Potenziale bislang ungenutzt bleiben und welche Implikationen sich daraus für die Gestaltung zukünftiger Wörterbücher sowie für den DaF-Unterricht ergeben.

2.1. Datensammlung

Nach Auffassung von (O'Leary & Tennent, 2025) befasst sich die Dokumentenanalyse mit der systematischen Auswertung und Interpretation bereits vorhandener Dokumente. Vor diesem Hintergrund basiert die Datensammlung der vorliegenden Studie auf der gezielten Auswahl und Zusammenstellung relevanter Gebrauchsanweisungen aus zwei unterschiedlichen Wörterbuchtypen.

Als Datenbasis dienen die Gebrauchsanweisungen eines nicht-digitalen Printwörterbuchs sowie eines digitalen Online-Wörterbuchs, die beide als zweisprachige Deutsch–Türkisch- bzw. Türkisch–Deutsch Wörterbücher konzipiert sind. Die Auswahl der Wörterbücher erfolgte kriteriengeleitet mit dem Ziel, eine möglichst hohe Vergleichbarkeit hinsichtlich ihrer strukturellen, funktionalen und didaktischen Eigenschaften zu gewährleisten. Dabei wurden insbesondere solche Werke berücksichtigt, die im DaF-Kontext verbreitet genutzt werden und über explizit ausgewiesene Gebrauchsanweisungen verfügen.

Erfasst und analysiert werden sämtliche Bestandteile der Gebrauchsanweisungen, einschließlich einleitender Texte, Erläuterungen zu Zeichen, Symbolen und Abkürzungen sowie Hinweise zur Struktur, Navigation und Nutzung der jeweiligen Wörterbücher. Die Gebrauchsanweisungen werden dabei nicht lediglich als technische Einführungen verstanden, sondern als integrale Bestandteile der Wörterbücher, die Aufschluss über deren Aufbau, Funktionsweise und Nutzungsmöglichkeiten geben und die Entwicklung einer reflektierten und autonomen Wörterbuchbenutzungskompetenz unterstützen können.

2.2. Analyseinstrument

Die Analyse basiert auf acht deduktiv entwickelten Kriterien, die ausschließlich beobachtbare und deskriptiv erfassbare Eigenschaften der Gebrauchsanweisungen berücksichtigen. Diese Kriterien wurden auf Grundlage lexikographischer und didaktischer Überlegungen zur Struktur, Nutzung und Informationsdarstellung von Wörterbüchern entwickelt.

Interpretative Dimensionen wie Nachhaltigkeit oder Förderung des autonomen Lernens werden bewusst nicht als Kriterien operationalisiert, sondern im Rahmen der Ergebnisdiskussion aus den Befunden abgeleitet. Nachfolgend wird das für diese Studie entwickelte Kriterien- und Bewertungsraster dargestellt.

Analysekriterien	Beschreibung	Beobachtbare Indikatoren	Codierung
Explizitheit der Gebrauchsanweisung	Grad der Klarheit und Verständlichkeit der Anleitung	klare Formulierungen, direkte Anweisungen, Nutzeransprache	0-2
Systematik und Regelhaftigkeit der Darstellung	Strukturierte und konsistente Darstellung der	Gliederung, Wiederkehr von Mustern, logischer	0-2

	Inhalte	Aufbau	
Transparenz von Zeichen, Symbolen und Abkürzungen	Verständlichkeit und Erklärung verwendeter Zeichen	Legenden, Symbolerklärungen, Abkürzungsverzeichnis	0-2
Vermittlung metasprachlichen Wissens	Bereitstellung sprachbezogener Informationen	Angaben zu Grammatik, Wortarten, Genus, Verwendung	0-2
Navigations- und Strukturtransparenz	Unterstützung bei der Orientierung im Wörterbuch	Hinweise zu Aufbau, Suchlogik, Zugriffsmöglichkeiten	0-2
Fertigkeits-übergreifende Darstellungsaspekte	Bezug zu mehreren sprachlichen Fertigkeiten	Hinweise zu Aussprache, Schreiben, Lesen, Verwendung	0-2
Beispiel- und Kontextorientierung	Verwendung von Beispielen zur Bedeutungs-erschließung	Beispielsätze, Kontexte, typische Verwendungsweisen	0-2
Digitale Zusatzfunktionen und funktionale Erweiterung	Erweiterte Funktionen digitaler Wörterbücher	Audio, Verlinkungen, interaktive Elemente	0-2

Tab. 1: *Kriterien- und Bewertungsraster*

Die Tabelle 1 beinhaltet die für die vorliegende Studie entwickelten Analysekriterien einschließlich ihrer Beschreibung, beobachtbaren Indikatoren und der zugrunde liegenden Codierung. Sie fungiert als zentrales Analyseinstrument und gewährleistet eine strukturierte sowie nachvollziehbare Auswertung der Gebrauchsanweisungen im Rahmen der komparativen Untersuchung. Die Codierung erfolgt anhand einer dreistufigen Skala, die den Grad der Ausprägung der jeweiligen Analysekriterien systematisch erfasst. Während der Wert 0 das Fehlen eines Merkmals markiert, verweist der Wert 1 auf eine teilweise oder unsystematische Ausprägung. Der Wert 2 kennzeichnet hingegen eine klar strukturierte sowie systematisch dargestellte Umsetzung innerhalb der Gebrauchsanweisung.

3. ANALYSE DER DATEN

In diesem Kapitel erfolgt die systematische Bewertung der Gebrauchsanweisungen zweier Wörterbücher des Anbieters PONS, nämlich eines traditionellen Printwörterbuchs (Türkisch–Deutsch / Deutsch–Türkisch) sowie des entsprechenden digitalen Online-Wörterbuchs, um die in den Gebrauchsanweisungen enthaltenen strukturellen und funktionalen Merkmale zu identifizieren und im Hinblick auf ihre Ausgestaltung zu bewerten.

Die Bewertung basiert auf den in Kapitel 2.2. definierten acht Kriterien und erfolgt auf Grundlage der Codierung (0 = nicht vorhanden, 1 = teilweise vorhanden, 2 = klar und systematisch vorhanden), die den Grad der Ausprägung der einzelnen Analysekriterien differenziert erfasst.

Die nachfolgenden Darstellungen stammen aus der Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs sowie des PONS-digitalen Online-Wörterbuchs und dienen der Veranschaulichung der analysierten Merkmale. Zur besseren Nachvollziehbarkeit sowie aus Platzgründen werden im vorliegenden Kapitel ausschließlich die Abbildungen (vgl. Abb. 1, Abb. 2 und Abb. 3, s. 8-9) nur zum ersten Kriterium der Explizitheit der Gebrauchsanweisung (vgl. Tab. 1, s. 5) exemplarisch dargestellt. Diese dienen als repräsentative Grundlage zur Veranschaulichung der analytischen Vorgehensweise sowie der Anwendung des Codierungssystems. Die weiteren Kriterien (vgl. Tab. 1, 2-8) werden im Folgenden nicht mehr durch zusätzliche Abbildungen illustriert, sondern ausschließlich auf Grundlage der vorgenommenen Bewertung (vgl. Tab. 2, s. 7) im Fließtext bewertet. Sie fungieren damit primär als analytisches Instrument zur systematischen Erfassung der beobachtbaren Merkmale und werden in Form der entsprechenden Codierungen (0–2) zusammenfassend ausgewiesen.

	Analysekriterien	Zweisprachiges PONS-Printwörterbuch	PONS digitales Online-Wörterbuch
1	Explizitheit der Gebrauchsanweisung	2	1 (teilweise vorhanden)
2	Systematik und Regelhaftigkeit der Darstellung	2	1 (teilweise vorhanden)
3	Transparenz von Zeichen, Symbolen und Abkürzungen	2	1 (teilweise vorhanden)
4	Vermittlung metasprachlichen Wissens	2	1 (teilweise vorhanden)

5	Navigations- und Strukturtransparenz	2	1 (teilweise vorhanden)
6	Fertigkeits-übergreifende Darstellungsaspekte	2	2 (klar vorhanden)
7	Beispiel- und Kontextorientierung	2	2 (klar vorhanden)
8	Digitale Zusatzfunktionen und funktionale Erweiterung	0	2 (klar vorhanden)

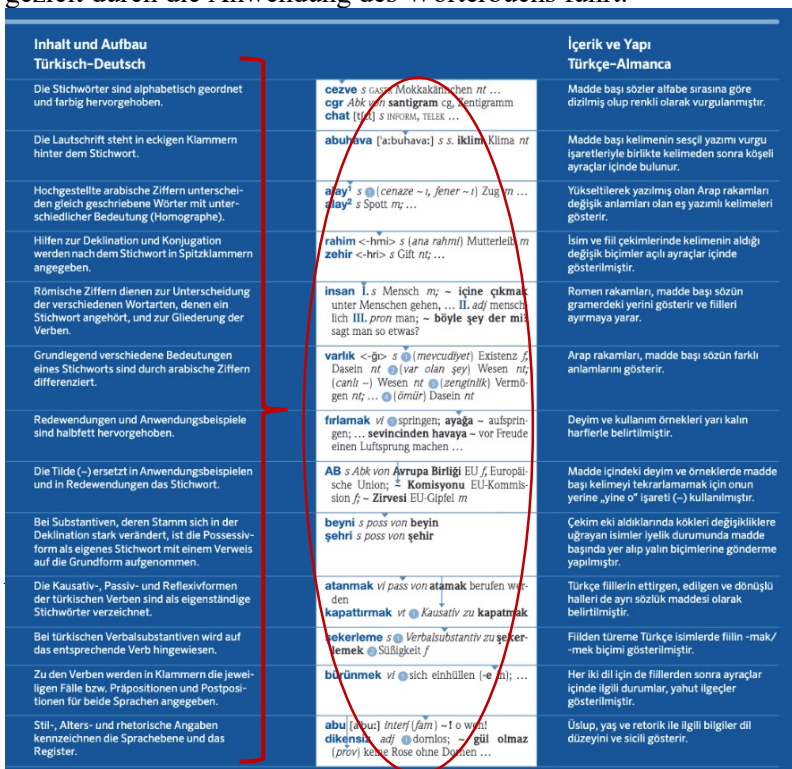
Tab. 2: *Bewertungen der Kriterien anhand einer Codierung von 0-2*

3.1. Explizitheit als Kriterium zur Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs und des PONS-digitalen Online-Wörterbuchs

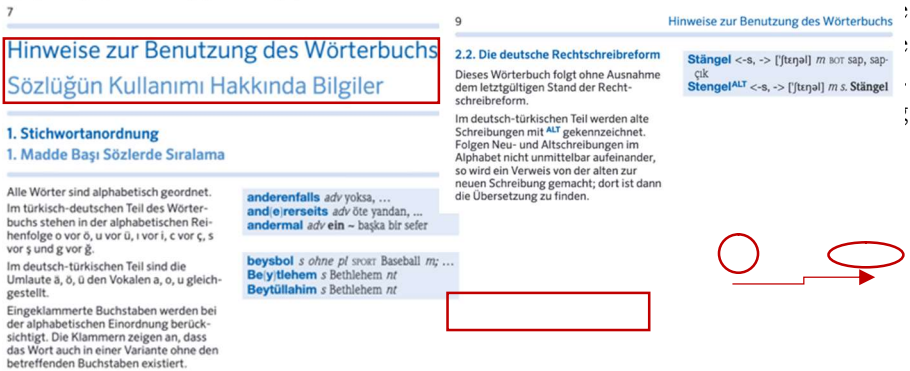
Die Darstellung der Bewertung erfolgt kriteriengeleitet und dient als repräsentative Grundlage zur Veranschaulichung der analytischen Vorgehensweise sowie der Anwendung des Codierungssystems.

3.1.1. Explizitheit der Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs

Dieses Kriterium beschreibt den Grad der Klarheit und Verständlichkeit der Anleitung sowie die deutliche Ansprache der Gebrauchsanweisung. In den folgenden Abbildungen wird analysiert und bewertet, inwiefern die Anleitung eindeutig formuliert ist, strukturiert aufgebaut ist und den Nutzer gezielt durch die Anwendung des Wörterbuchs führt.



Wie aus der Abbildung 1, der zur Repräsentation dient, abzulesen ist, beginnt die Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs mit einer klar formulierten, zweisprachigen Übersicht über Aufbau und Nutzung des Wörterbuchs, die sich unmittelbar an die Nutzer richtet. Dreizehn links zentrierte grundlegende Merkmale des Wörterbuchs werden anhand von Illustrationen klar und strukturiert erklärt. Die Darstellung erfolgt in einer verständlichen und expliziten Sprache, wobei die Inhalte systematisch gegliedert und schrittweise erläutert werden. Durch die Kombination aus erklärenden Texten, Beispielen und visuellen Hervorhebungen wird eine


7

Hinweise zur Benutzung des Wörterbuchs
Sözlüğün Kullanımı Hakkında Bilgiler

1. Stichwortanordnung
1. Madde Başı Sözlerde Sıralama

Alle Wörter sind alphabetisch geordnet.
Im türkisch-deutschen Teil des Wörterbuchs stehen in der alphabetischen Reihenfolge o vor ö, u vor ü, ı vor i, c vor ç, s vor ş und g vor ğ.
Im deutsch-türkischen Teil sind die Umlaute ä, ö, ü den Vokalen a, o, u gleichgestellt.
Eingeklammerte Buchstaben werden bei der alphabetischen Einordnung berücksichtigt. Die Klammern zeigen an, dass das Wort auch in einer Variante ohne den betreffenden Buchstaben existiert.

anderenfalls *adv* yoksa, ...
and(e)rerseits *adv* öte yandan, ...
andermal *adv* **ein ~** başka bir sefer

beysbol *s ohne pl* SPORT Baseball *m*; ...
Be(y)tlehem *s* Bethlehem *nt*
Beytüllahim *s* Bethlehem *nt*

9 Hinweise zur Benutzung des Wörterbuchs

2.2. Die deutsche Rechtschreibreform

Dieses Wörterbuch folgt ohne Ausnahme dem letztgültigen Stand der Rechtschreibreform.
Im deutsch-türkischen Teil werden alte Schreibungen mit ALT gekennzeichnet. Folgen Neu- und Altschreibungen im Alphabet nicht unmittelbar aufeinander, so wird ein Verweis von der alten zur neuen Schreibung gemacht; dort ist dann die Übersetzung zu finden.

Stängel <-s, -> ['ʃtɛŋəl] *m* BOT sap, sapçık
StengelALT <-s, -> ['ʃtɛŋəl] *m s.* **Stängel**

Abb. 2: *Einführung mit direkter Nutzersprache*

Wie aus der Abbildung 2 ersichtlich wird, ist eine klare und zweisprachige Überschrift zu sehen, die sich wiederum an die Nutzer richtet. Bereits zu Beginn werden grundlegende Informationen zur Nutzung dargelegt und drei weitere Erklärungen zum Zweisprachenformat des Wörterbuchs gegeben.

Im Weiteren ist abzulesen, dass beispielsweise grundlegende Prinzipien der Rechtschreibung sowie der Umgang mit alten und neuen Schreibvarianten klar und verständlich erläutert werden („Im deutsch-türkischen Teil werden alte Schreibungen mit ALT gekennzeichnet“). Auch die Funktionsweise von Verweisen innerhalb der Einträge wird nachvollziehbar beschrieben, indem erklärt wird, wie unterschiedliche Schreibvarianten innerhalb der Mikrostruktur aufgeführt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus wird die Funktion spezifischer Markierungen – wie etwa der Hinweis auf die aktuelle Rechtschreibreform oder die Kennzeichnung alternativer Formen – explizit benannt und anhand von Beispielen illustriert (z. B. „Stängel / StengelALT“). Diese Kombination aus verbaler Erklärung und konkreten Einträgen unterstützt das Verständnis der Nutzer. Insgesamt kann die Explizitheit der Gebrauchsanweisung im vorliegenden Abschnitt als klar und systematisch vorhanden (Codierung: 2) bewertet werden, da zentrale Funktionen und Strukturen überwiegend verständlich und

nachvollziehbar dargestellt werden, auch wenn punktuell eine gewisse Verdichtung der Information festzustellen ist.

3.1.2. Explizitheit der Gebrauchsanweisung des PONS digitalen Online-Wörterbuchs

Im PONS-Online-Wörterbuch sind grundlegende Nutzungshinweise vorhanden, beschränken sich jedoch auf funktionale Aspekte der Bedienung.

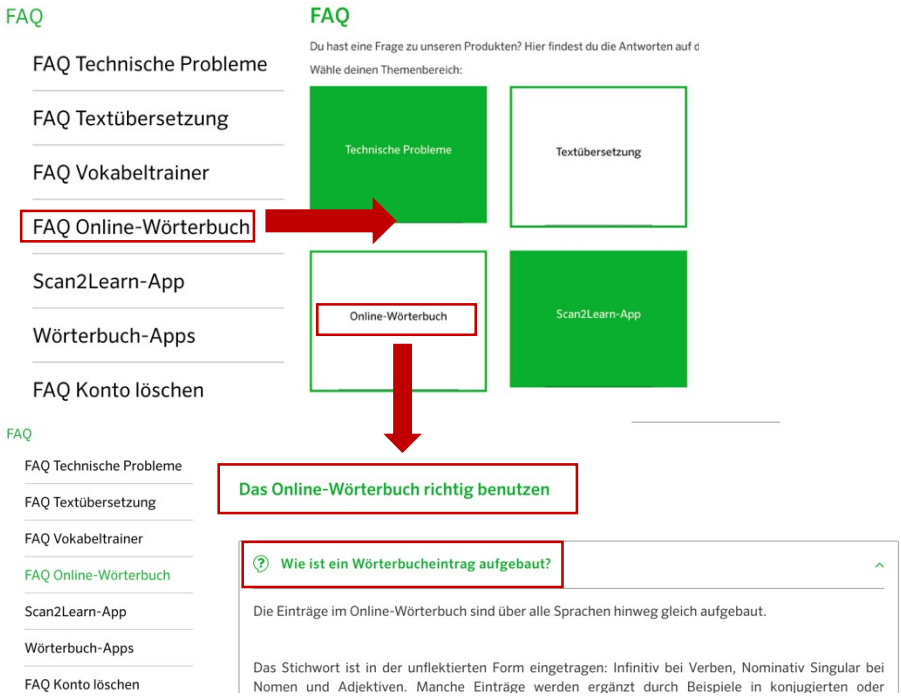


Abb. 3: *Ausgeklappte Frage des Bereichs FAQ vom Online-Wörterbuch*

Weiterführende Erläuterungen finden sich im FAQ-Bereich, sind dort strukturiert, aber nur über ausklappbare Elemente zugänglich und nicht direkt sichtbar. Eine unmittelbare Einbindung in den Nutzungskontext fehlt, wodurch eine Distanz zwischen Nutzung und Erklärung entsteht. Insgesamt ist die Explizitheit eingeschränkt, daher wird das Kriterium als teilweise vorhanden (Codierung: 1) bewertet.

3.1.3. Systematik und Regelhaftigkeit der Darstellung

Das Kriterium der Systematik und Regelhaftigkeit der Darstellung bezieht sich auf den Grad, in dem die Gebrauchsanweisung klar strukturiert, konsistent aufgebaut und nach wiederkehrenden Prinzipien organisiert ist.

Das PONS-Printwörterbuch weist eine klar ausgeprägte Systematik auf. Diese zeigt sich auf der Makroebene in der strukturierten Gliederung in nummerierte Abschnitte und Unterabschnitte, die eine einfache Orientierung ermöglichen. Auch auf der Mikroebene ist eine hohe Regelhaftigkeit erkennbar, da Erklärungen einem einheitlichen Muster folgen und durch Beispiele ergänzt werden. Insgesamt unterstützen typographische Mittel sowie die durchgängige Zweisprachigkeit zusätzlich die konsistente Darstellung, was auf die (Codierung: 2) klar und systematisch vorhanden zutrifft.

Das PONS digitale Online-Wörterbuch zeigt eine grundsätzlich vorhandene Systematik, insbesondere im FAQ-Bereich, in dem der Aufbau der Einträge (z. B. Grundform, numerische Gliederung, grammatische Angaben) einheitlich erläutert wird. Diese Hinweise verweisen auf eine regelhafte Struktur der Einträge, sind jedoch nicht direkt im Nutzungskontext sichtbar. Daher wird dieses Kriterium mit der (Codierung: 1) teilweise vorhanden bewertet.

3.1.4. Transparenz von Zeichen, Symbolen und Abkürzungen

Das Kriterium der Transparenz von Zeichen, Symbolen und Abkürzungen bezieht sich auf die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der in der Gebrauchsanweisung verwendeten Markierungen.

Die Analyse des PONS-Printwörterbuchs zeigt eine klar strukturierte und zweisprachig erläuterte Übersicht zu Zeichen und Abkürzungen. Sprachliche Kürzel sowie grammatische und funktionale Zeichen (z. B. ~, *) werden systematisch dargestellt, wodurch eine eindeutige Zuordnung und gute Nachvollziehbarkeit gewährleistet ist. Dadurch wird das Kriterium als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet.

Im PONS digitalen Online-Wörterbuch werden Erklärungen zu Zeichen, Symbolen und Abkürzungen im FAQ-Bereich bereitgestellt und sind grundsätzlich verständlich formuliert. Sie sind jedoch nicht direkt im Nutzungskontext sichtbar und müssen gezielt aufgerufen werden. Eine unmittelbare Verknüpfung zwischen Eintrag und Erklärung fehlt. Insgesamt ist die Transparenz daher eingeschränkt, weshalb das Kriterium als teilweise vorhanden (Codierung: 1) bewertet wird.

3.1.5. Vermittlung metasprachlichen Wissens

Das Kriterium der Vermittlung metasprachlichen Wissens bezieht sich darauf, inwiefern die Gebrauchsanweisung den Nutzer dazu befähigt, sprachliche Kategorien, Strukturen und Fachbegriffe zu verstehen und für die Wörterbuchnutzung anzuwenden. Metasprachliches Wissen zeigt sich in der Benennung und Erklärung sprachlicher Kategorien wie Wortarten, Kasus

und Verbformen. Im PONS-Printwörterbuch erfolgt dies systematisch durch die Einführung entsprechender Fachtermini sowie deren Erläuterung in der Gebrauchsanweisung und in den Übersichten zu Zeichen und Abkürzungen. Dadurch sind diese Informationen klar strukturiert und direkt zugänglich, wodurch das Kriterium als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet wird.

Im PONS-Online-Wörterbuch wird metasprachliches Wissen im FAQ-Bereich durch Erläuterungen zu grammatischen Kategorien bereitgestellt. Diese Informationen sind verständlich formuliert, jedoch nicht systematisch verknüpft und nicht direkt im Nutzungskontext sichtbar. Insgesamt ist die Vermittlung metasprachlichen Wissens eingeschränkt, weshalb das Kriterium als teilweise vorhanden (Codierung: 1) bewertet wird.

3.1.6. Navigations- und Strukturtransparenz

Das Kriterium der Navigations- und Strukturtransparenz bezieht sich darauf, inwiefern der Aufbau der Gebrauchsanweisung so gestaltet ist, dass Nutzer sich schnell orientieren und relevante Informationen gezielt auffinden können.

Im PONS-Printwörterbuch zeigt sich eine hohe Navigations- und Strukturtransparenz durch die klare Gliederung in nummerierte Abschnitte und Unterkapitel sowie durch visuelle Strukturierungselemente. Auch die zweisprachige Gestaltung unterstützt die Orientierung und Nachvollziehbarkeit. Insgesamt ist die Darstellung übersichtlich und benutzerfreundlich, wodurch das Kriterium als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet wird.

Im PONS-Online-Wörterbuch ist eine grundlegende Navigationsstruktur durch die Suchfunktion und die übersichtliche Darstellung der Einträge gegeben. Eine systematisch aufgebaute und erklärende Struktur der Gebrauchsanweisung fehlt jedoch, da entsprechende Hinweise nur fragmentiert im FAQ-Bereich bereitgestellt werden. Insgesamt ist die Orientierung möglich, aber nicht explizit unterstützt, womit das Kriterium als teilweise vorhanden (Codierung: 1) bewertet wird.

3.1.7. Fertigkeitsübergreifende Darstellungsaspekte

Dieses Kriterium beschreibt, in welchem Maße die Gebrauchsanweisung eines Wörterbuchs Informationen bereitstellt, die nicht isoliert auf eine einzelne sprachliche Fertigkeit beschränkt sind**,** sondern mehrere Kompetenzbereiche des Sprachlernens gleichzeitig adressieren.

Die Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs weist deutlich fertigkeitsübergreifende Darstellungsaspekte auf, da lexikalische, grammatische und kontextuelle Informationen systematisch miteinander verknüpft werden. Durch Beispiele und Redewendungen werden mehrere

sprachliche Fertigkeiten gleichzeitig angesprochen und unterstützt. Insgesamt ermöglicht dies eine ganzheitliche Nutzung, das Kriterium wird daher als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet.

Im PONS digitalen Online-Wörterbuch sind fertigkeitsübergreifende Darstellungsaspekte deutlich ausgeprägt, da lexikalische Informationen mit Funktionen wie Audio, Verbtabellen und Beispielen kombiniert werden. Dadurch werden sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten unterstützt. Insgesamt ist eine klare Integration mehrerer Kompetenzbereiche erkennbar, weshalb das Kriterium als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet wird.

3.1.8. Beispiel- und Kontextorientierung

Dieses Kriterium beschreibt, in welchem Maße die Gebrauchsanweisung eines Wörterbuchs durch Beispiele und kontextuelle Einbettungen dazu beiträgt, die Bedeutung und Verwendung von lexikalischen Einheiten nachvollziehbar zu machen.

Die Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs weist eine hohe Beispiel- und Kontextorientierung auf, da Redewendungen und Anwendungsbeispiele explizit hervorgehoben und erläutert werden. Auch Zeichen wie die Tilde unterstützen die kontextuelle Einbettung der Stichwörter. Insgesamt wird die Verwendung in konkreten Sprachzusammenhängen klar gefördert, womit das Kriterium als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet wird.

Im PONS-Online-Wörterbuch ist eine ausgeprägte Beispiel- und Kontextorientierung erkennbar, da Wörter durch zahlreiche Anwendungsbeispiele und typische Wortverbindungen in konkreten Sprachzusammenhängen dargestellt werden. Dadurch werden die Bedeutung und die Verwendung der Lexeme anschaulich vermittelt und unterstützt. Insgesamt ist die Kontextualisierung klar gegeben, wodurch das Kriterium als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet wird.

3.1.9. Digitale Zusatzfunktionen und funktionale Erweiterung

Dieses Kriterium beschreibt, in welchem Maße die Gebrauchsanweisung eines Wörterbuchs auf digitale Zusatzfunktionen und funktionale Erweiterungen verweist, die über die klassischen Funktionen eines Printwörterbuchs hinausgehen.

Die Gebrauchsanweisung des PONS-Printwörterbuchs enthält keine Hinweise auf digitale Zusatzfunktionen oder funktionale Erweiterungen, da die Nutzung auf das gedruckte Medium beschränkt bleibt. Digitale oder hybride Elemente werden nicht thematisiert, weshalb das Kriterium als nicht vorhanden (Codierung: 0) bewertet wird.

Das PONS-Online-Wörterbuch weist zahlreiche digitale Zusatzfunktionen wie Audio, Verlinkungen und interaktive Elemente auf, die die Nutzung über klassische Wörterbuchfunktionen hinaus erweitern. Diese Funktionen sind direkt in die Benutzeroberfläche integriert und unterstützen eine vielseitige und interaktive Anwendung. Das Kriterium wird daher als klar vorhanden (Codierung: 2) bewertet.

4. BEFUNDE, DISKUSSION UND AUSBLICK

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen eine klare Differenz zwischen dem PONS-Printwörterbuch und dem PONS-digitalen Online-Wörterbuch (vgl. Tab. 2). Das Printwörterbuch erreicht eine nahezu vollständige Erfüllung der untersuchten Kriterien, da mit Ausnahme des Kriteriums der digitalen Zusatzfunktionen überwiegend die Codierung 2 vergeben wird (vgl. Tab. 2). Dies weist auf eine durchgehend explizite, systematische und benutzerorientierte Gestaltung der Gebrauchsanweisung hin. Das Kriterium der digitalen Zusatzfunktionen und funktionalen Erweiterung wird erwartungsgemäß nicht erfüllt (Codierung: 0), da das Wörterbuch ausschließlich auf das gedruckte Medium beschränkt ist und somit keine digitalen Erweiterungen aufweisen kann. Diese Bewertung ist daher formatbedingt zu verstehen und stellt keinen qualitativen Mangel dar.

Im Gegensatz dazu zeigt das digitale Wörterbuch ein differenziertes Bild. Während bestimmte Kriterien – insbesondere fertigkeitsübergreifende Darstellungsaspekte, Beispiel- und Kontextorientierung sowie digitale Zusatzfunktionen – klar erfüllt sind (Codierung: 2), weisen mehrere zentrale Kriterien lediglich eine teilweise Ausprägung auf (Codierung: 1; vgl. Tab. 2). Dies betrifft insbesondere Explizitheit, Systematik, Transparenz, metasprachliche Vermittlung sowie Navigationsstruktur. Damit wird deutlich, dass im digitalen Wörterbuch vor allem eine systematisch integrierte und unmittelbar zugängliche Gebrauchsanweisung fehlt, obwohl die entsprechenden Informationen grundsätzlich vorhanden sind.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Printwörterbuch trotz seiner geringeren Nutzung im digitalen Zeitalter einen strukturellen Referenzrahmen für eine systematische und reflektierte Wörterbuchbenutzungskompetenz (WBBK) darstellt. Es bietet eine vollständige und explizite Anleitung, die Nutzerinnen und Nutzer systematisch durch Aufbau, Struktur und Nutzung des Wörterbuchs führt. Demgegenüber wird das digitale Wörterbuch in der Praxis deutlich häufiger genutzt, weist jedoch Schwächen im Bereich der benutzerorientierten Gebrauchsanweisung auf. Insbesondere die Tatsache, dass zentrale Informationen nur fragmentiert und nicht direkt im Nutzungskontext verfügbar sind, erschwert eine reflektierte und professionelle Nutzung. Damit zeigt sich ein zentrales Spannungsfeld zwischen funktionaler

Erweiterung und fehlender didaktischer Nutzererführung. Während digitale Wörterbücher funktional überlegen sind, erfordern sie gleichzeitig ein höheres Maß an impliziter Nutzungskompetenz. Ohne eine explizite Anleitung besteht die Gefahr, dass vorhandene Potenziale nicht vollständig ausgeschöpft werden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Qualität eines Wörterbuchs nicht allein durch seine Funktionen bestimmt wird, sondern auch durch die didaktische Aufbereitung der Gebrauchsanweisung**.**

Aus den Ergebnissen ergibt sich die Notwendigkeit, digitale Wörterbücher stärker an benutzerorientierten Kriterien auszurichten. Insbesondere erscheint es sinnvoll, eine integrierte und leicht zugängliche Gebrauchsanweisung zu entwickeln, die sich an den in dieser Studie identifizierten Kriterien orientiert. Eine solche Gestaltung könnte dazu beitragen, die Lücke zwischen funktionaler Vielfalt und tatsächlicher Nutzungskompetenz zu schließen. Darüber hinaus wird deutlich, dass im DaF-Kontext ein erhöhter Bedarf besteht, die Wörterbuchbenutzung als eigenständige Kompetenz gezielt zu fördern. Dies betrifft insbesondere den Umgang mit digitalen Ressourcen, deren Potenziale ohne entsprechende Anleitung nur eingeschränkt genutzt werden. Insgesamt zeigt die Studie, dass digitale Wörterbücher nicht nur funktional weiterentwickelt, sondern vor allem didaktisch systematisiert und stärker nutzerorientiert gestaltet werden sollten.

LITERATURVERZEICHNIS

Atkins, B. & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography, 10*, S. 1-45.

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), S. 27-40.

Lew, R. (2011). Studies in Dictionary Use: Recent Developments. *International Journal of Lexicography, 1*(24), S. 1-4.

Mann, M. (2014). Digitale Lexikographie. Ein- und mehrsprachige elektronische Wörterbücher mit Deutsch: aktuelle Entwicklungen und Analysen. *Germanistische Linguistik*(223-224).

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13 Ausg.). Beltz.

O'Leary, Z. & Tennent, E. (2025). *The Essential Guide to Doing Your Research Project* (5 Ausg.). Sage Publications Ltd.

Redecker, C. (2017). *Europäischer Referenzrahmen für die digitale Kompetenz von Lehrenden. European Framework for the Digital*

Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Siepmann, D. (2012). Die Wörterbuchrevolution. Welchen Nutzen haben Online-Tools für die Schule? *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, S. 38-42.

Tono, Y. (2001). *Research on dictionary use in the context of foreign language learning : focus on reading comprehension.* Tübingen: Niemeyer.

Wiegand, H. (1987). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung. *Lexicographica: International Annual for Lexicography, 3*, S. 178-227.

EIN MODULARES UNTERRICHTSMODELL ZUR ENTWICKLUNG LITERATURGESCHICHTLICHER KOMPETENZ – DARGESTELLT AM BEISPIEL DES LITERARISCHEN BAROCK

Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-1605-704X
dalimcigdemunal@gmail.com

1. EINFÜHRUNG

Universitäten können in Lehre und Forschung ganz unterschiedliche fachliche Ausrichtungen haben und dementsprechend verschiedene Schwerpunkte setzen. Die folgende Auflistung verdeutlicht die Vielfalt dieser Ausrichtungen: technisch, medizinisch, naturwissenschaftlich, sozialwissenschaftlich, wirtschaftswissenschaftlich, künstlerisch, musikalisch u. Ä. Diese Schwerpunkte können als übergeordnete Kategorien verstanden werden, denen zahlreiche Unterkategorien zugeordnet werden. Dabei überschneiden sich viele dieser Bereiche. Musik beispielsweise kann in erster Linie einem künstlerischen Bereich zugeordnet werden, zugleich aber auch aus psychologischer, historischer, pädagogischer oder soziologischer Perspektive untersucht werden. Auf diese Weise können vielfältige Verknüpfungen zwischen wissenschaftlichen Disziplinen entstehen. In diesem Zusammenhang kann auch von Interdisziplinarität gesprochen werden. Da universitäre Studienfächer klar strukturiert sein müssen, bedarf es einer gewissen Abgrenzung in Lehrveranstaltungen.

In diesem Beitrag soll es um die Vermittlung deutscher Literaturgeschichte in obligatorischen literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an türkischen Universitäten gehen. An einer geisteswissenschaftlich orientierten Universität oder an einer philologischen Fakultät sollte die deutsche Literatur wissenschaftlich untersucht werden. Ist eine Fakultät hingegen erziehungswissenschaftlich orientiert, steht die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Vermittlung deutscher Literatur im Unterricht im Mittelpunkt. Im deutschsprachigen Raum wird in diesem Zusammenhang die Bezeichnung DaM verwendet, die für Deutsch als Muttersprache steht. In der Türkei wird im entsprechenden Kontext der Begriff DaF, Deutsch als Fremdsprache, verwendet. Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden in der Türkei in der Regel keine deutschen Muttersprachler sind. Unabhängig davon, ob es sich um ein Germanistik- oder ein DaF-Studium handelt, stellt sich in beiden Fällen die Frage nach einer adäquaten Vermittlung der deutschen Literaturgeschichte an Nichtmuttersprachler. Einige kritische Fragestellungen sollen den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags bilden: Wie soll die deutsche Literaturgeschichte in Germanistik- oder DaF-Abteilungen türkischer

Universitäten vermittelt werden? Inwieweit sollten dabei die theoretischen Grundlagen der Deutschdidaktik für Muttersprachler auch auf türkische Studierende übertragen werden, obwohl diese keine Muttersprachler sind? Welche Aspekte sind hinsichtlich der Praxisorientierung im universitären Unterricht zur deutschen Literaturgeschichte zu berücksichtigen? Welche Prinzipien können in diesem Rahmen eine sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen?

Deutschsprachige Literaturseminare sind ein fester Bestandteil germanistischer sowie DaF-bezogener Studiengänge in der Türkei. Sie sind meist gattungsbezogen, epochenspezifisch oder literaturhistorisch strukturiert. Darüber hinaus können einzelne Werke oder Autorinnen und Autoren der deutschsprachigen Literatur zum Gegenstand solcher Lehrveranstaltungen werden. Bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur dient Deutsch zugleich als Unterrichts- und Wissenschaftssprache. Nach Angaben des Türkischen Hochschulrates (YÖK) finden Literaturseminare an elf von insgesamt dreizehn Germanistikabteilungen in deutscher Sprache statt. An neun von insgesamt siebzehn Studiengängen zur Deutschlehrerausbildung werden die Lehrveranstaltungen, darunter auch literaturgeschichtliche Seminare, in deutscher Sprache durchgeführt (YÖK 2026). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Anzahl der Studienplätze in Germanistik- und DaF-Abteilungen mit deutscher Unterrichtssprache (ebd.).

Tab. 1 Abteilungen mit deutschsprachigem Seminar für deutsche Literaturgeschichte und die Anzahl der Studienplätze im Jahr 2026

Studiengang	Universität	Fakultät	Kontingent
Germanistik	Türkisch-Deutsche Universität	Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften	30
	Hacettepe-Universität	Fakultät für Literaturwissenschaften	50
	Universität Istanbul	Fakultät für Literaturwissenschaften	60
	Universität Ankara	Fakultät für Sprache, Geschichte und Geographie	50
	Marmara-Universität	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften	50
	Ege-	Fakultät für	65

	Universität	Literaturwissenschaften	
	Akdeniz-Universität	Fakultät für Literaturwissenschaften	30
	Aydın-Adnan-Menderes-Universität	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften	65
	Tekirdağ-Namık-Kemal-Universität	Fakultät für Natur- und Geisteswissenschaften	70
	Selçuk-Universität	Fakultät für Literaturwissenschaften	60
	Fırat-Universität	Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften	30
Deutsch als Fremdsprache	Gazi-Universität	Gazi-Fakultät für Erziehungswissenschaften	50
	Marmara-Universität	Atatürk-Fakultät für Erziehungswissenschaften	50
	Universität Istanbul-Cerrahpaşa	Hasan-Ali-Yücel-Fakultät für Erziehungswissenschaften	50
	Anadolu-Universität	Fakultät für Erziehungswissenschaften	50
	Bursa-Uludağ-Universität	Fakultät für Erziehungswissenschaften	50
	Muğla-Sıtkı-Koçman-Universität	Fakultät für Erziehungswissenschaften	40
	Trakya-Universität	Fakultät für Erziehungswissenschaften	50
	Hacettepe-Universität	Fakultät für Erziehungswissenschaften	40
	Dokuz-Eylül-Universität	Buca-Fakultät für Erziehungswissenschaften	40
		Insgesamt	980

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist, beläuft sich die Zahl der ausgewiesenen Studienplätze in den berücksichtigten Germanistik- und DaF-Studiengängen mit deutscher Unterrichtssprache im Jahr 2026 auf insgesamt 980. Damit wird zugleich deutlich, dass literaturgeschichtliche Lehrveranstaltungen potenziell eine große Zahl von Studierenden erreichen. Sie sollen zum Aufbau von Hintergrund- und Orientierungswissen bei Philologinnen und Philologen sowie bei angehenden DaF-Lehrkräften beitragen. Eine chronologische Darstellung der deutschsprachigen Literatur bildet daher einen wesentlichen Ausgangspunkt literaturgeschichtlicher Seminare in der Türkei. Dies lässt sich mit folgenden Überlegungen begründen:

> „Als Literaturgeschichte wird im Allgemeinen der zeitliche Verlauf von National- bzw. Weltliteraturen bezeichnet. Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff die Geschichte der Epochen, Autoren und Werke einer Nationalliteratur. Literatur ist eine Art kollektives Gedächtnis einer Nation. Die Rezeption literarischer Texte ist demzufolge immer auch eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. Die Geschichte der Literatur ist nicht zu trennen von der Sprachgeschichte, der Kulturgeschichte und der politischen Geschichte eines Landes." (Langermann 2002: 148)

Eine genauere Betrachtung der Webseiten einzelner Abteilungen zeigt, wie umfangreich insbesondere die literaturgeschichtlichen Lehrangebote germanistischer Abteilungen sein können. So bietet beispielsweise die Germanistikabteilung der Hacettepe Universität insgesamt sechs literaturgeschichtliche Lehrveranstaltungen an, die epochenspezifisch ausgerichtet sind (Hacettepe Universität 2026).

Die sogenannten Bologna-Seiten der Studiengänge enthalten auch Literatur- und Quellenangaben, sodass die Studierenden die angegebenen Materialien verwenden können. Betrachtet man die Literaturangaben zu literaturgeschichtlichen Lehrveranstaltungen auf den Webseiten der Germanistik- und DaF-Abteilungen genauer, wird deutlich, dass überwiegend theoretisch ausgerichtete Studienbücher oder Monografien für deutschsprachige bzw. muttersprachliche Adressaten verwendet werden, während speziell für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache konzipierte Lehrwerke weitgehend fehlen.

Universitärer Unterricht basiert wesentlich auf sprachlich vermitteltem und textgebundenem Wissen (vgl. Sönmez-Genç 2021: 1). Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, wie mit deutschsprachigen Fachtexten umzugehen ist, die in literaturgeschichtlichen Lehrveranstaltungen an türkischen Universitäten eingesetzt werden. Hier zeigt sich meines Erachtens

ein zentrales Problem: Studierende können durch sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle Fachtexte über deutsche Literaturgeschichte überfordert und infolgedessen demotiviert werden. Daher erscheint eine stärkere Verankerung fremdsprachenspezifischer Unterrichtsprinzipien in literaturgeschichtlichen Lehrveranstaltungen notwendig. Auf dieses Spannungsverhältnis weisen auch Nünning und Surkamp hin:

> „Ein wichtiger Ausgangspunkt dabei ist die enorme Kluft, die sich in den letzten Jahren zwischen der Literaturtheorie und den Bedürfnissen der Unterrichtspraxis aufgetan hat. Während die literaturwissenschaftlichen Verfahren der Textanalyse inzwischen außerordentlich differenziert und terminologisch ausgefeilt sind, mangelt es bislang an praxisorientierten Arbeiten, die eine Brücke zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Schulpraxis schlagen. Lehrende stehen vor dem Problem, dass es kaum didaktisch-methodische Vorschläge gibt, aus denen hervorgeht, wie bei der Anwendung von Kategorien der Textanalyse im fremdsprachlichen Literaturunterricht konkret vorzugehen ist. Selbst Materialien für Lehrende gehen von Begriffen und Methoden aus, die didaktisch schlecht umsetzbar sind.“ (Nünning/Surkamp 2006: 8)

Modelle literaturhistorischen Lernens zielen auf die Entwicklung eines literaturhistorischen Bewusstseins und auf die Einordnung literarischer Texte in ihre historischen und kulturellen Zusammenhänge (Graschitz 2023: 12). Für die Entwicklung literaturhistorischen Bewusstseins sollten Unterrichtsprinzipien wie Ziel- und Handlungsorientierung zugrunde gelegt werden. Die Entwicklung literaturhistorischen Bewusstseins kann zugleich als Kompetenzförderung verstanden werden (siehe auch Ünal 2008: 189). Eine gezielte Förderung entsprechender Kompetenzen setzt insbesondere Lerner- und Aufgabenorientierung voraus. Abraham und Rauch (2011) sprechen in diesem Zusammenhang von literaturgeschichtlicher Kompetenz. Die Fragen, von denen sie ausgehen, lauten: Welches literaturgeschichtliche Wissen sollen Schülerinnen und Schüler tatsächlich erwerben? Und wie kann dieses Wissen kompetenzorientiert vermittelt werden? Nach Abraham und Rauch (2011) umfasst literaturgeschichtliche Kompetenz unter anderem die Fähigkeit,

- literaturgeschichtliche Zusammenhänge anhand unterschiedlicher Materialien selbstständig zu erschließen und kritisch zu prüfen,
- ältere literarische Texte sprachlich und historisch angemessen zu verstehen und

- kulturgeschichtliche Kontexte literarischer Werke in die Interpretation einzubeziehen.

Auch auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht an türkischen Universitäten lässt sich die Annahme übertragen, dass Literaturgeschichte eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts darstellt und literaturgeschichtliches Wissen einen wichtigen Bestandteil literarischer Bildung bildet. Für die Vermittlung deutscher Literaturgeschichte könnte das Motto lauten: *„Weg vom Auswendiglernen – hin zu einem reflektierten Umgang mit literaturgeschichtlichen Epochen."* Die bloße Kenntnis von Fakten über Epochen, Werke und Autoren bedeutet noch nicht, dass bei den Lernenden literaturgeschichtliche Kompetenz entwickelt wurde (siehe auch Abraham 2012, Gottwald 2012). Von einer solchen Kompetenz kann vielmehr dann gesprochen werden, wenn Studierende literarische Texte historisch kontextualisieren, literaturgeschichtliche Ordnungssysteme kritisch reflektieren und historische Zusammenhänge produktiv für das Textverständnis nutzen können (Abraham und Rauch 2011).

Da im vorliegenden Kontext nicht auf ein einheitliches Kompetenzmodell für die Vermittlung von Literaturgeschichte in Fremdsprache zurückgegriffen werden kann, soll der vorliegende Beitrag dementsprechend als Unterrichtsvorschlag verstanden werden. Ferner wird der Versuch unternommen, ein modulares Unterrichtsmodell für fremdsprachliche literaturgeschichtliche Deutschseminare an türkischen Universitäten zu entwickeln. Ein oberstes Ziel ist dabei die Förderung der literaturgeschichtlichen Kompetenz. Die in dieser Arbeit exemplarisch entwickelten Module widmen sich einer frühen Epoche der deutschsprachigen Literaturgeschichte: dem literarischen Barock.

2. UNTERRICHTSEINHEITEN ZUM LITERARISCHEN BAROCK (1600-1700)

Im Folgenden werden insgesamt fünf Unterrichtseinheiten bzw. Module zum literarischen Barock präsentiert, wobei eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben vorgeschlagen wird. Es wird nicht vorausgesetzt, dass sämtliche Aufgaben eingesetzt werden. Die Module wurden von der Verfasserin im Wintersemester 2025 in der Lehrveranstaltung „Deutsche Literatur 1" an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Hacettepe Universität erprobt und können insbesondere im Hinblick auf ihre Funktion und Wirkung betrachtet werden. Für die Durchführung der ganzen Unterrichtseinheit wurden drei Doppelstunden vorgesehen, wobei jeweils eine Doppelstunde pro Woche stattfand. Bei der Durchführung zeigte sich, dass die Studierenden die Aufgaben mit hoher Beteiligung bearbeiteten. Zugleich erhielten sie Einblick in Arbeitstechniken, mit denen die Literaturepoche des Barockzeitalters lerner- und aufgabenorientiert erschlossen werden kann.

2.1. Unterrichtsvorschlag und -materialien zum Modul 1 - Das Weltbild der Epoche

Aufgabe 1. Betrachten Sie die Abbildung. Was ist darauf zu sehen? Was könnte damit gemeint sein? Diskutieren Sie anschließend über den Inhalt, die Merkmale und die Bedeutung der Abbildung.



Abb. 1

Aufgabe 2. Lesen Sie die Wörter im Kasten. Welchen Eindruck vermittelt Ihnen der Begriff *Barock* und welche Assoziationen verbinden Sie damit? Versuchen Sie zunächst, den Begriff *Barock* mithilfe der Wörter im Kasten zu erklären.

prunkvoll,	*Residenzen,*	*Kirchen,*
Engel,	*Schlossanlagen,*	*Pracht,*
Lebensgenuss,	*Kleidermode mit Reifrock,*	
gepuderte Perücken,	*Schmuck*	*Adel*
	Hofleben	

Aufgabe 3. Was ist eigentlich Barock?

a) Was passt? Verbinden Sie die Fragen mit den passenden Antworten. Achten Sie dabei besonders auf die Satzanfänge. Sie können Ihnen bei der Zuordnung zu den W-Fragen helfen

1. Was?

2. Wer?

3. Wann?

4. Wo?

5. Warum?

6. Was passiert?

A. Die Epoche erstreckt sich ungefähr von 1600 bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts.

B. Die Menschen erleben starke Gegensätze im Lebensgefühl, zum Beispiel zwischen Leben und Tod, Gott und Welt sowie Vergänglichkeit im Diesseits und Erlösung im Jenseits.

C. Das geschieht wegen des grausamen Religionskriegs, des Dreißigjährigen Kriegs (1618–1648), der zerstörende Auswirkungen auf Wirtschaft, Handel und Kultur hat.

D. Eine Epochenbezeichnung und eine Kunstform des Absolutismus, die sich vor allem in katholischen Gebieten entwickelt.

E. In Mitteleuropa, unter anderem auch in Deutschland.

F. Weite Landschaftsgebiete verarmen, während weltliche und kirchliche Herrscher ihren Reichtum und ihre Macht prunkvoll zur Schau stellen

1	2	3	4	5	6

Aufgabe 4. Die Weltanschauung des Barock: Listen Sie die wichtigsten Aspekte zum historischen sowie zum geistesgeschichtlich-philosophischen Hintergrund des Barock stichpunktartig in einer Tabelle auf. Die Schlüsselstellen aus der unten stehenden Textreihe können Ihnen dabei helfen.

Wichtige Passagen zum historischen Hintergrund
...

Wichtige Passagen zum geistesgeschichtlich-philosophischen Hintergrund

Schiefrunde Perle Der Begriff „Barock“ leitet sich vom portugiesischen Wort „barocco“ ab und bedeutet „unregelmäßige“ oder „schiefrunde Perle“. Die Epoche des Barock umfasst ungefähr die Zeit zwischen 1600 und 1700.

Der Ausdruck „schiefrunde Perle“ kann das Lebensgefühl der Menschen im Barock symbolisieren. Eine Perle ist normalerweise etwas Kostbares und Schönes. Wenn sie jedoch unregelmäßig und nicht vollkommen ist, verliert sie einen Teil ihrer Schönheit. Ähnlich war auch das Lebensgefühl der Menschen im Barock von Gegensätzen geprägt.

Einerseits lebten die Menschen nach dem Motto „Carpe diem“, das bedeutet „Nutze den Tag!“. Sie wollten das Leben genießen und die schönen Seiten

des Alltags wahrnehmen. Andererseits beschäftigten sie sich intensiv mit dem Tod und mit der Vergänglichkeit des Lebens. Deshalb spielte auch das Motiv „Memento mori“, also „Gedenke des Todes!“, eine wichtige Rolle.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Lebensgefühl des Barock von starken Gegensätzen bestimmt war. Die Menschen wollten das Leben genießen, waren sich aber gleichzeitig bewusst, dass das Leben vergänglich ist und der Tod jederzeit kommen kann. Leben und Tod, Genuss und Vergänglichkeit gehören deshalb zu den zentralen Gegensätzen der Barockzeit.

Der Dreißigjährige Krieg Das 17. Jahrhundert war stark vom Dreißigjährigen Krieg (1618–1648) geprägt. In diesem Krieg standen sich unter anderem die beiden christlichen Konfessionen, Katholizismus und Protestantismus, gegenüber. Die religiösen Konflikte führten zu einem langen und grausamen Krieg, der viele Menschenleben forderte und große Teile Europas zerstörte.

Diese Kriegserfahrungen beeinflussten auch das Denken und das Lebensgefühl der Menschen. Vergänglichkeit, Tod und Unsicherheit wurden zu wichtigen Themen der Barockzeit. Die Epoche des Barock wurde daher stark von den Erfahrungen und Folgen des Dreißigjährigen Krieges geprägt.

Widersprüche Die Menschen in der Epoche des Barock erlebten starke Gegensätze. Durch den Krieg waren sie mit schweren und oft traumatischen Erfahrungen konfrontiert. Auch nach dem Krieg litten viele Menschen unter Armut, Not, Hunger und Pestepidemien. Gleichzeitig entwickelten sich jedoch prachtvolle absolutistische Höfe, an denen Reichtum und Luxus sichtbar waren.

Diese Gegensätze prägten auch das Lebensgefühl der Menschen. Einerseits sehnten sie sich nach einem schönen und guten Leben und wollten das kurze Leben möglichst intensiv genießen. Andererseits beschäftigten sie sich ständig mit dem Tod und der Vergänglichkeit.

Ihr Denken bewegte sich deshalb zwischen dem Diesseits und dem Jenseits, zwischen Lebensfreude und Todesangst. Den Menschen war bewusst, dass das irdische Leben vergänglich ist. Gleichzeitig hofften viele auf das Jenseits und auf den Himmel, den ihnen die Kirche versprach. So entstand ein Lebensgefühl, das von starken Gegensätzen geprägt war.

Kultur Nach dem Krieg erlebte die Kultur in Frankreich einen starken Aufschwung. Ein wichtiges Zentrum des kulturellen Lebens war das Schloss Versailles mit seiner beeindruckenden Architektur und seinen prachtvollen Gärten. Frankreich wurde für viele europäische Höfe zu einem kulturellen Vorbild.

Auch die Fürstenhöfe in den deutschen Gebieten orientierten sich an Frankreich. Viele Herrscher ließen ihre Schlösser und Höfe kunstvoll umbauen und ausgestalten. Besonders Architektur und Malerei gewannen an Bedeutung. Die höfischen Gebäude wurden reich verziert und mit aufwendigen Gemälden und dekorativen Elementen ausgestattet.

Auch die Musik spielte im höfischen Leben eine wichtige Rolle. Opern wurden aufgeführt, und Ballett gehörte zum gesellschaftlichen Leben am Hof. Musik und Tanz waren damit ein wichtiger Teil der höfischen Kultur. Die Barockzeit gilt außerdem als eine erste bedeutende Blütezeit der Oper.

Reformation, Dreißigjähriger Krieg und Absolutismus Das 17. Jahrhundert war stark vom Dreißigjährigen Krieg geprägt. Dabei spielten die religiösen Konflikte zwischen Katholiken und Protestanten eine wichtige Rolle. Die Erfahrungen dieses Krieges beeinflussten auch die Epoche des Barock.

Vor der Reformation hatte die katholische Kirche einen großen Einfluss auf das religiöse Leben der Menschen. Die Bibel war lange Zeit vor allem in lateinischer Sprache verbreitet, sodass viele Menschen die Texte nicht selbst lesen konnten. Kritik entstand unter anderem am Ablasshandel. Dabei konnten Gläubige gegen Geld Ablässe erwerben, die nach kirchlicher Lehre zeitliche Sündenstrafen vermindern sollten.

Reformatoren wie Martin Luther kritisierten diese Praxis. Sie betonten, dass der Mensch nicht durch Geld, sondern durch den Glauben und die Gnade Gottes Erlösung finden könne. Daraus entwickelte sich die Reformation, die zu tiefen religiösen und politischen Konflikten in Europa führte.

Diese Spannungen gehörten zu den Ursachen des Dreißigjährigen Krieges von 1618 bis 1648. Der Krieg forderte Millionen von Opfern und verwüstete große Teile Mitteleuropas. Viele Menschen litten unter Hunger, Armut und Krankheiten. Städte und Dörfer wurden zerstört, und auch Wirtschaft, Handel und Kultur wurden stark geschädigt.

Nach dem Krieg gewann Frankreich politisch und kulturell zunehmend an Bedeutung. Unter Ludwig XIV. entwickelte sich der Absolutismus besonders stark. Der König konzentrierte einen großen Teil der politischen Macht auf seine Person. Das Schloss Versailles wurde zum Symbol dieser Herrschaftsform und zugleich zu einem kulturellen Vorbild für viele europäische Fürstenhöfe.

Das Heilige Römische Reich bestand dagegen aus zahlreichen einzelnen Territorien. Viele deutsche Fürsten orientierten sich mit der Zeit am französischen Hofleben. Sie ließen prachtvolle Schlösser und Gärten bauen

und förderten Kunst, Musik und Literatur. Auf diese Weise entstanden auch in den deutschen Gebieten zahlreiche absolutistisch geprägte Höfe.

Zentrale Motive Die zentralen Motive der Barockzeit sind „Carpe diem“ (lat. „Nutze den Tag!“), „Memento mori“ (lat. „Gedenke des Todes!“) und „Vanitas“ (lat. „Vergänglichkeit, Nichtigkeit, Eitelkeit“).

Der Vanitas-Gedanke beschreibt die Vorstellung, dass Schönheit, Reichtum und Erfolg im menschlichen Leben nicht von Dauer sind. Alles Irdische ist vergänglich und kann schnell seinen Wert verlieren. Damit wird deutlich, dass nichts für immer bleibt und auch das menschliche Leben schließlich mit dem Tod endet.

Diese drei Motive zeigen besonders gut die Gegensätze des barocken Lebensgefühls: Einerseits soll der Mensch den Augenblick genießen, andererseits soll er sich stets an die Vergänglichkeit des Lebens und an den Tod erinnern.

Pest und Hungersnöte In der Epoche des Barock mussten die Menschen nicht nur unter den Folgen langer Kriege leiden, sondern auch mit **Pestepidemien und Hungersnöten** zurechtkommen. Unter diesen schwierigen Lebensbedingungen war es für viele Menschen nicht leicht, Hoffnung zu bewahren und die schönen Seiten des Lebens zu sehen. Trotzdem versuchten sie, das Leben zu genießen und sich an positiven Dingen zu orientieren.

Aufgabe 5. Bilden Sie aus den angegebenen Wörtern gegensätzliche Begriffspaare des Barock.

Lebensfreude, Askese, Diesseitsorientierung, Genuss, Jenseitsorientierung, Leben, Lebensgenuss, Tod, Todesangst, Weltabkehr

Gegensätzliche Begriffe	

Aufgabe 6. Besprechen Sie die folgenden Fragen mündlich im Kurs. Recherchieren Sie gegebenenfalls im Internet.

a. War der Dreißigjährige Krieg ein Glaubenskrieg zwischen Katholiken und Protestanten?

b. Was bedeuten die protestantische Reformation und die katholische Restauration?

c. Was versteht man unter dem Begriff „Gegenreformation“?

d. Steht die Epoche des Barock im Zeichen des höfischen Absolutismus? Begründen Sie Ihre Antwort.

e. Was wissen Sie über den Westfälischen Frieden von 1648?

Aufgabe 7. Geben Sie die Bedeutung der Motive „Carpe diem“ und „Memento mori“ mit eigenen Worten wieder.

Didaktische Gestaltung und reflektierte Lehrerfahrungen zum Modul 1: Das Weltbild der Epoche

Die erste Stunde beginnt mit der Arbeit an visuellen Medien, die thematisch, situativ und atmosphärisch auf die Epoche abgestimmt sind. Im Seminar wird die Aufmerksamkeit der Lernenden zunächst gezielt auf die Zeichnung gelenkt. Dabei aktivieren sie ihr Vorwissen, da bei genauerer Betrachtung deutlich wird, dass Körper und Skelett derselben Person zugeordnet werden können und in der Abbildung zwei unterschiedliche Dimensionen gleichzeitig dargestellt sind. Auf diese Weise wird die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema gefördert. Zugleich können mögliche Barrieren und Vorbehalte gegenüber neuen Inhalten abgebaut und die Neugier der Lernenden geweckt werden.
Ein weiteres Ziel besteht darin, die Lernenden für die Thematik zu sensibilisieren und sie dazu anzuregen, eigene Erwartungen an den weiteren Lernprozess zu entwickeln. Diesem Zweck dient Aufgabe 2. Auch hierbei kommt dem Vorwissen der Lernenden eine wichtige Funktion zu. Die vorgegebenen Wörter bzw. Begriffe sind ihnen größtenteils bereits bekannt, sodass sie ihre Assoziationen mündlich äußern und erste inhaltliche Bezüge herstellen können.
Mit der dritten Aufgabe beginnt die eigentliche Auseinandersetzung mit dem Weltbild der Epoche. Zur Bearbeitung der Aufgabe lesen die Lernenden die Antwortoptionen zu den W-Fragen mehrfach und setzen sich dabei gedanklich mit zentralen Informationen zum Thema auseinander. Dadurch werden sie gezielt auf die anschließende Lektüre der Sachtexte vorbereitet.
Die verwendeten Textsets über die Weltanschauung besitzen einen informierenden Charakter und enthalten zentrale Schlüsselbegriffe des Themas. Die Leseaufgabe wird bewusst vor der eigentlichen Textlektüre

eingeführt, sodass die Lernenden bereits im Vorfeld wissen, worauf sie beim Lesen achten sollen. Im Mittelpunkt stehen dabei relevante Schlüsselstellen sowie die stichpunktartige Erfassung wesentlicher Informationen unter vorgegebenen Überschriften. Diese Überschriften sind so ausgewählt, dass zentrale Aspekte des historischen und geistesgeschichtlich-philosophischen Hintergrunds gezielt hervorgehoben werden.
Der Leseprozess kann sowohl still als auch laut erfolgen. Aufgabe 4 lässt sich als Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit durchführen. In diesem Zusammenhang kann von einer Form der Binnendifferenzierung gesprochen werden, da die Lernenden selbst entscheiden können, welche Passagen und Informationen sie zum historischen sowie zum geistesgeschichtlich-philosophischen Hintergrund festhalten. Lernende, die sich überfordert fühlen, können zunächst diejenigen Textstellen markieren und notieren, die sie für besonders relevant halten. Lernende, die die Textsets weitgehend problemlos verstehen, können dagegen stärker produktiv mit den Inhalten arbeiten und eigene Formulierungen zu den zentralen Aspekten entwickeln. Der Lernprozess wird zusätzlich unterstützt, wenn die Ergebnisse anschließend im Plenum vorgestellt werden.
Die letzten Aufgaben des ersten Moduls haben vor allem eine wiederholende und festigende Funktion. In Aufgabe 5 sollen die Lernenden gegensätzliche Begriffe aus dem Schüttelkasten auswählen und diese als Begriffspaare in eine Tabelle eintragen. Das schriftliche Festhalten der Begriffe kann dazu beitragen, zentrale Inhalte zu strukturieren und langfristiger im Gedächtnis zu verankern.
Aufgabe 6 ist mündlich ausgerichtet. Bevor die Lernenden jedoch im Seminar miteinander ins Gespräch kommen, recherchieren sie selbstständig im Internet und suchen Antworten auf fünf offene Fragen zum Weltbild des Barock. Auf diese Weise wird das autonome Lernen gefördert. Die eigenständige Informationssuche unterstützt die Lernenden bei der Bewältigung der Aufgabe. Dadurch können sie sicherer und selbstbewusster werden, was sich wiederum positiv auf ihre Motivation auswirken kann.
Die siebte und letzte Aufgabe dient der inhaltlichen Zusammenfassung und Sicherung zentraler Schlüsselbegriffe. Die gegensätzlichen Motive „Carpe diem“ und „Memento mori“ sollen dabei knapp mit eigenen Worten erläutert werden. Auf diese Weise wird zugleich dem Unterrichtsprinzip der Outputorientierung Rechnung getragen, das eines der zentralen Ziele des ersten Moduls *Das Weltbild der Epoche* bildet.



Abb. 2

2.2. Unterrichtsvorschlag und -materialien zum Modul 2 – Autoren aus der Zeit

Martin Opitz

Geburt und Lebenslauf Martin Opitz war ein bedeutender Dichter und Reformer der deutschen Literatur. Er gilt außerdem als einer der Begründer einer deutschen Nationalliteratur. Opitz wurde 1597 in Bunzlau geboren. Im Jahr 1622 war er Professor für Philosophie und Literatur in Weißenburg. Später arbeitete er unter anderem als Hofdichter. 1639 starb er in Danzig an der Pest.

Reformation der Literatur Opitz spielte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der deutschen Sprache und Literatur. In seinem Werk *„Buch von der Deutschen Poeterey“* stellte er Regeln für das Schreiben von Gedichten und anderen literarischen Texten auf. Das Werk diente vielen Autoren als Orientierung und hatte großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der deutschen Literatur.



Abb. 3

Andreas Gryphius

Geburt und Lebenslauf Andreas Gryphius gilt als einer der bedeutendsten Lyriker des Barock. Er wurde 1616 in Glogau als Sohn eines Pfarrers geboren und starb 1664 ebenfalls dort. Bereits in jungen Jahren verlor er seine Eltern. Später arbeitete er unter anderem als Hauslehrer. Im weiteren Verlauf seines Lebens war er außerdem als Jurist tätig.

Die Inhalte seiner Werke Seine Werke greifen zentrale Motive des Barock auf. Dazu gehört vor allem „Vanitas“, also die Vorstellung von der Vergänglichkeit des irdischen Lebens. Alles Irdische ist nur von kurzer Dauer, während die Hoffnung auf ein besseres Leben im Jenseits eine wichtige Rolle spielt.

Ein weiteres zentrales Motiv ist „Memento mori“, die Erinnerung daran, dass jeder Mensch sterben muss. Der Gedanke fordert dazu auf, sich der Kürze und Vergänglichkeit des Lebens bewusst zu sein.

Da Gryphius während des Dreißigjährigen Krieges aufwuchs und dessen Folgen selbst erlebte, verarbeitete er auch Krieg, Leid, Tod und Zerstörung in seinen Werken.



Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen

Geburt und Lebenslauf Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen wurde 1621 in Gelnhausen geboren. Während des

Dreißigjährigen Krieges wurde seine Heimatstadt geplündert und teilweise zerstört. Bereits in jungen Jahren erlebte er daher die Folgen des Krieges unmittelbar.

Ab 1635 stand Grimmelshausen selbst in militärischen Diensten. Später arbeitete er unter anderem als Regimentsschreiber. Nach dem Krieg heiratete er die Tochter eines Ratsherrn und konnte dadurch auch gesellschaftlich aufsteigen.

Im weiteren Verlauf seines Lebens war er in verschiedenen Berufen tätig, unter anderem als Vermögensverwalter, Gastwirt und Dorfrichter. Bis zu seinem Tod im Jahr 1676 blieb er beruflich aktiv.

Seine Erfahrungen In seinem berühmten Werk *„Der abenteuerliche Simplicissimus“* verarbeitet Grimmelshausen seine Erfahrungen aus der Zeit des Dreißigjährigen Krieges. Besonders die Gewalt, Plünderungen und Zerstörungen, die er selbst miterlebte, prägten sein literarisches Schaffen.

Obwohl seine Erfahrungen zu einer eher pessimistischen Sicht auf das Leben führten, verwendet Grimmelshausen in seinem Werk, das deutliche autobiografische Züge trägt, auch Ironie und Satire. Auf diese Weise kritisiert er die Gesellschaft und zeigt zugleich die grausamen Seiten des Krieges.

Aufgabe 1. Wählen Sie einen Autor aus und erstellen Sie anhand des vorgegebenen Musters eine kurze Biografie zu diesem Autor.

Name	
Geburtsdatum und Geburtsort	
Kindheit und Jugend	
Beruflicher Werdegang	
Wichtige Lebensereignisse	
Tod	
Wichtige Werke	

Didaktische Gestaltung und reflektierte Lehrerfahrungen zum Modul 2: Autoren

Die Beschäftigung mit wichtigen Autorinnen und Autoren des Barockzeitalters erfolgt im zweiten Modul. Da es innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens nicht möglich ist, sämtliche Autorinnen und Autoren dieser

Epoche zu behandeln, muss eine gezielte Auswahl getroffen werden, wobei insbesondere der zeitliche Rahmen des Seminars zu berücksichtigen ist. Die Texte über die ausgewählten Autorinnen und Autoren sollten idealerweise kurz, prägnant und anschaulich gestaltet sein. Bilder und übersichtlich aufbereitete Informationen können dazu beitragen, die wesentlichen Inhalte auf ansprechende Weise zu vermitteln.

Während der Lesephase sollte die Lernerorientierung im Vordergrund stehen. Dabei kann sowohl stilles als auch lautes Lesen eingesetzt werden. Es empfiehlt sich, die Lernenden dazu anzuregen, wichtige Textstellen zu markieren und sich Notizen zu machen. Auch andere geeignete Lesestrategien können im Seminar eingesetzt werden. Treten neue Begriffe oder unbekannte Wörter auf, kann die Lehrperson die Lernenden bei Bedarf durch mündliche oder schriftliche Erläuterungen unterstützen. Das Leseverstehen lässt sich insbesondere dadurch fördern, dass die Lernenden darin geschult werden, zentrale Informationen aus einem Text zu entnehmen und Wesentliches von weniger relevanten Informationen zu unterscheiden.

Auf dieses Ziel ist auch die zentrale Aufgabe des Moduls *Autoren aus der Zeit* ausgerichtet. Die Lernenden entscheiden selbst, zu welchem Autor sie eine Kurzbiografie erstellen möchten. Auf diese Weise wird zum einen die Lernerautonomie gefördert, zum anderen setzen sich die Lernenden auf eine indirekte Weise mit den Textinhalten und den Biografien der behandelten Autoren auseinander. Dies kann dazu beitragen, die Lernenden stärker zu aktivieren und ihre Motivation zu erhöhen.

Im literaturgeschichtlichen Unterricht sollte es nicht ausschließlich um die Vermittlung und Reproduktion von Faktenwissen gehen. Vielmehr sind Lerngelegenheiten erforderlich, die eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung der Rezipierenden mit dem Text ermöglichen. Auch das Leseverstehen kann durch einen solchen reflektierten Umgang mit Lesetexten unterstützt werden. Die Erstellung einer kurzen Biografie zu einer Autorin oder einem Autor aus der Barockzeit stellt dabei eine überschaubare und klar strukturierte Aufgabe dar. Werden die erstellten Biografien anschließend im Seminar präsentiert, können zentrale Informationen und Begriffe erneut aufgegriffen und gefestigt werden.

Ergänzend könnte eine weitere Aufgabe eingesetzt werden, bei der die Lernenden einen bevorzugten Autor auswählen und ihre Entscheidung begründen. Ebenso könnten die Lernenden die Rolle eines Journalisten bzw. einer Journalistin übernehmen und ein Interview mit einem Autor oder einer Autorin aus der Barockzeit führen. Solche Fragestellungen können dazu beitragen, dass erworbenes Wissen nachhaltiger verankert und eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Inhalten angeregt wird. Auf diese Weise steht nicht das bloße Auswendiglernen, sondern die aktive

Verarbeitung literaturgeschichtlicher Inhalte im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens.

2.3. Unterrichtsvorschlag und -materialien zum Modul 3: Texte aus der Zeit

Das Buch von der Deutschen Poeterey Das Werk *„Das Buch von der Deutschen Poeterey“* wurde von Martin Opitz verfasst. Es enthält grundlegende Regeln für die deutsche Dichtung und Sprache. Opitz fordert, dass sich die Literatur an festen sprachlichen und formalen Regeln orientiert. Dadurch entsteht eine große Formstrenge.

Ein wichtiges Anliegen von Opitz war außerdem die Aufwertung der deutschen Sprache. Er wollte zeigen, dass Deutsch auch als Literatursprache geeignet ist. Damit wandte er sich gegen die starke Verwendung des Neulateins und des Französischen, das an vielen Höfen als besonders modern galt.

Nach den Vorstellungen von Opitz sollte Literatur nicht nur unterhalten, sondern auch Wissen vermitteln und die Leser belehren. Damit knüpfte er an antike Vorstellungen von Literatur an. Ein literarisches Werk sollte also zugleich belehren und erfreuen.

Auch für das Drama formulierte Opitz bestimmte Regeln. Tragische Stoffe sollten vor allem Figuren aus höheren gesellschaftlichen Schichten behandeln, während in Komödien eher Personen aus niedrigeren Schichten dargestellt wurden. Dieses Prinzip wird als Ständeklausel bezeichnet.

„Das Buch von der Deutschen Poeterey“ hatte großen Einfluss auf die Entwicklung der deutschsprachigen Literatur und diente vielen späteren Autoren als Orientierung.

Aufgabe 1. Welche Merkmale des Werkes *Das Buch von der Deutschen Poeterey* spielen Ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle für die Barockdichtung? Unterstreichen Sie die Textstellen, die Sie für wichtig halten, und besprechen Sie Ihre Ergebnisse anschließend im Kurs.

„Es ist alles eitel“ Das Sonett *„Es ist alles eitel“* von Andreas Gryphius thematisiert die Vergänglichkeit des menschlichen Lebens. Dabei spiegeln sich auch die Erfahrungen einer Zeit wider, die stark vom Dreißigjährigen Krieg, von Zerstörung und Tod geprägt war.

Gryphius verlor seinen Vater bereits im Alter von vier Jahren und seine Mutter, als er zwölf Jahre alt war. Als er das Sonett schrieb, war er etwa einundzwanzig Jahre alt. Seine persönlichen Verlusterfahrungen und die Schrecken seiner Zeit beeinflussten sein Denken und seine Dichtung stark.

Es ist alles eitel

Du siehst, wohin du siehst, nur Eitelkeit auf Erden,
Was dieser heute baut, reißt jener morgen ein;
Wo jetzund Städte stehn, wird eine Wiese sein,
Auf der ein Schäferskind wird spielen mit den Herden.

Was jetzund prächtig blüht, soll bald zutreten werden.
Was jetzt so pocht und trotzt, ist morgen Asch und Bein;
Nichts ist, das ewig sei, kein Erz, kein Marmorstein.
Jetzt lacht das Glück uns an, bald donnern die Beschwerden.

Der hohen Taten Ruhm muss wie ein Traum vergehn.
Soll denn das Spiel der Zeit, der leichte Mensch, bestehn?
Ach, was ist alles dies, was wir vor köstlich achten,

Als schlechte Nichtigkeit, als Schatten, Staub und Wind,
Als eine Wiesenblum, die man nicht wiederfindt!
Noch will, was ewig ist, kein einig Mensch betrachten.

Andreas Gryphius (1637)

Aufgabe 2. a. Wovon handelt das Gedicht „Es ist alles eitel“ von Andreas Gryphius?

b. Warum trägt das Gedicht den Titel „Es ist alles eitel“?

c. Nennen Sie drei Merkmale des Sonetts „Es ist alles eitel“, die seine Verbindung zur Literaturepoche des Barock zeigen.

Der abenteuerliche Simplicissimus In seinem Hauptwerk *„Der abenteuerliche Simplicissimus“*, das 1668/1669 erschien, verarbeitet Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen die Erfahrungen und Schrecken des Dreißigjährigen Krieges. Zu Beginn des Romans wird zum Beispiel geschildert, wie Soldaten einen Bauernhof überfallen und verwüsten.

Die Geschichte wird überwiegend von einem Ich-Erzähler erzählt. Die Hauptfigur Simplicius berichtet selbst von seinen Erlebnissen und ermöglicht den Lesern dadurch einen unmittelbaren Einblick in seine Erfahrungen. Zu Beginn ist Simplicius ein naiver und unerfahrener Junge. Im Laufe der Handlung begegnet er verschiedenen Menschen und lernt unterschiedliche gesellschaftliche Schichten kennen. Unter anderem wird er auch Soldat und erlebt zahlreiche Abenteuer.

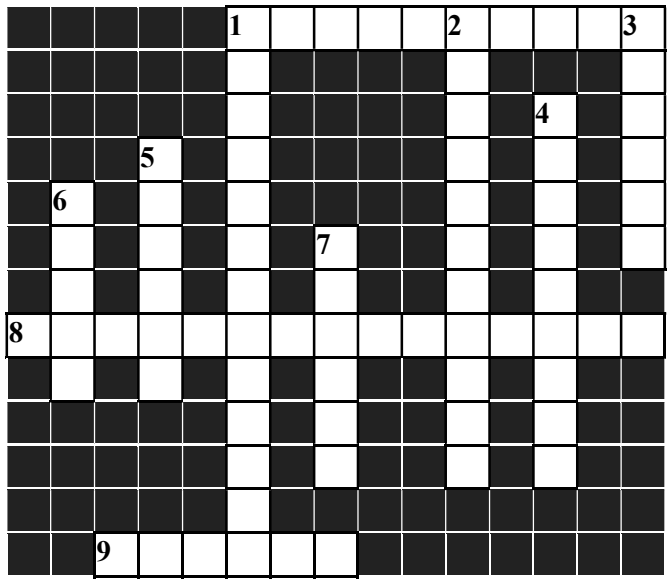
Im Mittelpunkt des Romans stehen weniger die politischen Ursachen des Krieges als vielmehr die Folgen des Krieges für den einzelnen Menschen. Aus der Perspektive eines einfachen Menschen werden Gewalt, Hunger,

Unsicherheit und gesellschaftliche Missstände dargestellt. Dabei verwendet Grimmelshausen häufig Ironie und Satire, um die Gesellschaft seiner Zeit kritisch zu betrachten.

Auch zentrale Gedanken des Barock spielen im Roman eine wichtige Rolle. Dazu gehören die Vergänglichkeit des Lebens, die Unsicherheit des irdischen Glücks und die Auseinandersetzung mit Tod und Erlösung. Simplicius erlebt sowohl Glück als auch Leid und erkennt schließlich, wie vergänglich das weltliche Leben ist.

„Der abenteuerliche Simplicissimus“ gehört zur Gattung des Schelmenromans. In einem Schelmenroman erlebt die Hauptfigur zahlreiche Abenteuer und kommt dabei mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen und Lebenswelten in Kontakt. Simplicius begegnet unter anderem Bauern, Soldaten, Adligen und anderen gesellschaftlichen Gruppen. Dadurch erhalten die Leser einen kritischen Einblick in die Gesellschaft des 17. Jahrhunderts. Im Laufe seines Lebens verändert Simplicius mehrfach seine soziale Stellung. Am Ende zieht er sich schließlich vom weltlichen Leben zurück.

Aufgabe 3. Lesen Sie den Text und lösen Sie anschließend das Kreuzworträtsel zu *Der abenteuerliche Simplicissimus*. Lesen Sie die Hinweise und tragen Sie die gesuchten Begriffe ein. Der Anfangsbuchstabe steht jeweils in Klammern.



Hinweise

Waagerecht

1. (S) So heißt die Hauptfigur des Romans.

8. (V) Dieser zentrale Gedanke des Barock bezeichnet die Tatsache, dass alles Irdische nicht von Dauer ist.

9. (I) Dieses Stilmittel verwendet Grimmelshausen, wenn das Gemeinte im Gegensatz zum Gesagten steht.

Senkrecht

1. (S) Zu dieser Romangattung gehört *Der abenteuerliche Simplicissimus*.

2. (I) Die Hauptfigur berichtet selbst von ihren Erlebnissen. Wie nennt man diese Erzählform?

3. (S) Mit dieser Darstellungsform kritisiert Grimmelshausen gesellschaftliche Zustände auf spöttische Weise.

4. (A) Davon erlebt Simplicius im Laufe der Handlung zahlreiche.

5. (A) Diese soziale Gruppe lernt Simplicius neben Bauern und Soldaten kennen.

6. (K) Dieser historische Konflikt prägt die Handlung des Romans besonders stark.

7. (S) Diesen Beruf übt Simplicius im Laufe seines Lebens unter anderem aus.

Lösungen - Waagerecht	**Lösungen - Senkrecht**
1. SIMPLICIUS	**1.** SCHELMENROMAN
8. VERGÄNGLICHKEIT	**2.** ICHERZÄHLER
9. IRONIE	**3.** SATIRE
	4. ABENTEUER
	5. ADLIGE
	6. KRIEG
	7. SOLDAT

Didaktische Gestaltung und reflektierte Lehrerfahrungen zum Modul 3: Texte aus der Zeit

In der dritten Unterrichtseinheit beschäftigen sich die Lernenden mit einigen der bekanntesten Texte aus der Barockzeit. Dabei spielt der Literaturkanon

eine wichtige Rolle. Die Arbeit beginnt im Plenum mit der Lektüre eines Sachtextes über ein bekanntes Werk des Barock, *Das Buch von der Deutschen Poeterey*. Die Lehrperson kann den Text selbst vorlesen oder eine Teilnehmerin bzw. einen Teilnehmer darum bitten, ihn laut vorzulesen. Es empfiehlt sich, die folgende Leseaufgabe bereits vor der Lektüre zu formulieren: „Welche Merkmale des Werkes Das Buch von der Deutschen Poeterey spielen Ihrer Meinung nach eine wichtige Rolle für die Barockdichtung? Unterstreichen Sie die Textstellen, die Sie für besonders wichtig halten, und besprechen Sie Ihre Ergebnisse anschließend im Kurs." Auf diese Weise werden sowohl Top-down- als auch Bottom-up-Prozesse aktiviert. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, einerseits text- bzw. datengeleitet und andererseits auf der Grundlage ihres Vorwissens und ihrer bisherigen Erfahrungen zu arbeiten. Dadurch kann ein reflektierter Umgang mit dem Text gefördert werden.

Bei der Beschäftigung mit Literatur der Barockzeit ist es notwendig, auch Originaltexte in den Unterricht einzubeziehen. Auf diese Weise kann der Gefahr entgegengewirkt werden, dass durch Sachtexte vorwiegend enzyklopädisches Wissen vermittelt wird. Zu diesem Zweck wird das bekannte Sonett *Es ist alles eitel* gelesen bzw. vorgetragen. Die Auseinandersetzung mit dem Sonett soll zur Entwicklung des literaturgeschichtlichen Bewusstseins der Lernenden beitragen. Die Aufgaben zum Gedicht sind so formuliert, dass insbesondere der Bezug zur Epoche des Barock im Mittelpunkt steht. Dadurch bleibt das theoretische Wissen nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern wird durch die inhaltliche und formale Analyse des Sonetts konkretisiert. Auf diese Weise kann ein unmittelbarer Bezug zwischen literaturgeschichtlichem Wissen und der Arbeit am literarischen Text hergestellt werden. Die Aufgaben könnten zudem erweitert werden, um einen kreativeren und produktionsorientierten Umgang mit dem Gedicht zu ermöglichen.

Ein weiteres bekanntes Werk des Barock, das in diesem Modul thematisiert wird, ist *Der abenteuerliche Simplicissimus*. Inhaltliche und formale Informationen über den Roman werden zunächst wiederum mithilfe eines Sachtextes vermittelt. Daran schließt sich die Arbeit mit einem Kreuzworträtsel an. Diese Aufgabenform wird von vielen Lerngruppen als motivierend wahrgenommen und kann zu einer aufgelockerten Arbeitsatmosphäre beitragen. Dabei können sowohl Einzel- als auch Partnerarbeit eingesetzt werden. Die Anfangsbuchstaben wurden vorgegeben, da die Lerngruppe noch über relativ geringe literaturwissenschaftliche Vorkenntnisse verfügte. Die Lernenden setzen sich somit auf spielerische Weise mit zentralen Begriffen und Inhalten des Werkes auseinander und präsentieren anschließend ihre Lösungen im

Plenum. Auf diese Weise kann ein abwechslungsreicher und handlungsorientierter Zugang zum literarischen Werk ermöglicht werden.

Der Einsatz von Kreuzworträtseln zu literarischen Werken kann insbesondere dann sinnvoll sein, wenn zentrale Begriffe und Inhalte wiederholt, gefestigt und in einer aktivierenden Form aufgegriffen werden sollen. Solche Aufgaben können dazu beitragen, literaturgeschichtliche Lehrveranstaltungen methodisch abwechslungsreicher zu gestalten und positive Lernprozesse zu unterstützen. Für die Erstellung des Kreuzworträtsels in diesem Modul wurde ChatGPT (GPT-5.6 Sol) unterstützend eingesetzt. In diesem Sinne kann der Einsatz generativer künstlicher Intelligenz eine Hilfestellung bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien darstellen.

2.4. Unterrichtsvorschlag und -materialien zum Modul 4: Literarische Gattungen

Aufgabe 1. Sprechen Sie im Kurs über die folgende Frage:

Was glauben Sie: Welche literarische Hauptgattung steht in der Barockdichtung im Vordergrund – Lyrik, Epik oder Dramatik? Warum?

Lyrik Die Lyrik gehört zu den wichtigsten literarischen Gattungen der Barockzeit. Für die barocke Lyrik waren feste Formen und klare Regeln besonders charakteristisch. Dichter orientierten sich häufig an bestimmten Vorgaben für Aufbau, Reim und Versmaß.

Geistliche und weltliche Lyrik In der barocken Lyrik unterscheidet man zwischen geistlicher und weltlicher Lyrik. Die geistliche Lyrik ist stark von religiösen Vorstellungen geprägt. Sie beschäftigt sich vor allem mit dem Glauben, dem Tod, der Vergänglichkeit des irdischen Lebens und der Hoffnung auf ein Leben im Jenseits.

Auch die weltliche Lyrik thematisiert häufig die Vergänglichkeit des Lebens. Gleichzeitig stehen jedoch auch Lebensfreude, Liebe und Sinnengenuss im Mittelpunkt. Damit zeigt sich auch in der Lyrik der typische Gegensatz des barocken Lebensgefühls zwischen Diesseits und Jenseits, Lebensgenuss und Todesbewusstsein.

Sonett Eine weitere wichtige lyrische Form des Barock ist das Sonett. Es stammt ursprünglich aus Italien und folgt einem festen Aufbau. Ein Sonett besteht aus 14 Versen, die in zwei Quartette und zwei Terzette gegliedert sind.

Die einzelnen Strophen stehen inhaltlich miteinander in Verbindung und können gegensätzliche Gedanken ausdrücken. Häufig stellen die Quartette

eine Situation, ein Problem oder einen Gedanken vor, während die Terzette diesen weiterführen, deuten oder zu einer Schlussbetrachtung führen.

Durch seinen klaren Aufbau eignet sich das Sonett besonders gut dazu, Gegensätze und Spannungen darzustellen. Deshalb war diese Gedichtform für die Literatur des Barock besonders geeignet. Ein bekanntes Beispiel ist das Sonett „Es ist alles eitel“ von Andreas Gryphius.

Emblem Die Dichter der Barockzeit verwendeten verschiedene literarische Formen. Eine besondere Form ist das Emblem, auch Sinnbild genannt. Es verbindet Bild und Text miteinander und vermittelt dadurch eine bestimmte Aussage oder Lehre besonders anschaulich.

Epigramm Neben dem Emblem spielt auch das Epigramm in der barocken Dichtung eine wichtige Rolle. Epigramme sind kurze Sinngedichte, die häufig mit einer überraschenden Wendung oder einer pointierten Aussage enden.

Da Epigramme oft eine belehrende oder kritische Funktion haben, eignen sie sich besonders für Gesellschaftskritik. In der Barockzeit wurden mit ihrer Hilfe häufig zeitgenössische Zustände kritisiert. Besonders verbreitet war dabei die Kritik am höfischen Leben und an den Herrschenden.

Drama Im Drama der Barockzeit spielte besonders die Tragödie eine wichtige Rolle. Ihre Stoffe stammten häufig aus der Mythologie, der Geschichte oder der Bibel. Die Dramatiker orientierten sich dabei stark an den Regeln und Vorbildern der antiken griechischen und lateinischen Literatur.

Zum barocken Drama gehören sowohl Tragödien als auch Komödien. Dabei galt häufig die sogenannte Ständeklausel: In Tragödien standen vor allem Personen aus höheren gesellschaftlichen Schichten, zum Beispiel Adlige oder Herrscher, im Mittelpunkt. In Komödien wurden dagegen eher Menschen aus niedrigeren gesellschaftlichen Schichten dargestellt.

Martin Opitz formulierte und verbreitete diese Regel in seiner Poetik und prägte damit die Entwicklung des deutschen Dramas im Barock.

Epik Im Zentrum der Epik des Barock stehen vor allem Schelmenromane und Schäferromane. Während der Schelmenroman häufig gesellschaftliche Missstände und die schwierigen Lebensbedingungen der Zeit kritisch darstellt, zeichnet sich der Schäferroman durch eine eher idyllische und idealisierte Welt aus.

Aufgabe 2. Listen Sie die Untergattungen der Lyrik, Epik und Dramatik in der Literaturepoche des Barock in einer Tabelle auf.

Lyrik	Epik	Dramatik

Aufgabe 3. Lesen Sie den Text aus der Barockzeit. Zu welcher Hauptgattung gehört der Text? Welchen Titel könnte er haben? Und warum?

Die Zeit vergehet Und halb
entstehet Der Rechnungstag
Von aller Sach; Sey
fromm Und kom.
Der Sand versin-
ket Uns damit
winket Wir
sollen
fort

Zum
an-
dern Orth!
Gott uns leite
und bereite! Miss
alle Stunde wohl
und richte deine Sachen;
Das du in letzter Stund
kanst gute Rechnung machen!

Abb. 5

Aufgabe 4. Sehen Sie sich das Bild an und lesen Sie den Text. Um welche Form handelt es sich? Nennen Sie zwei Merkmale und erklären Sie Ihre Antwort.

AUS DEM GRÖSSTEN WIRD DAS GERINGSTE



Abb. 6

Dies sind die Überreste des Heiligtums, in welchem
das lebendige Ebenbild Gottes gewesen sein soll.
Dies sind die Trümmer des Hauses,
in dem die Vernunft einst wohnte.
Und nun ist es die schreckliche Gestalt des Todes.
Ein Haupt ohne Hirn, durch den der Wind pfeift.

Didaktische Gestaltung und reflektierte Lehrerfahrungen zum Modul 4: Literarische Gattungen

Das vierte Modul trägt die Überschrift *Literarische Gattungen*. In dieser Unterrichtseinheit sollen nicht nur die literarischen Hauptgattungen, sondern auch die für die Epoche typischen Untergattungen behandelt werden. Die erste Aufgabe ist bewusst als mündliche Aufgabe konzipiert, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken: „Sprechen Sie im Kurs über die folgenden Fragen: Welche literarische Hauptgattung steht Ihrer Meinung nach in der Barockdichtung im Vordergrund – Lyrik, Epik oder Dramatik? Begründen Sie Ihre Antwort."

Dabei wird das bereits in der zweiten Doppelstunde erworbene Wissen aktiviert, um einen Zugang zum Thema der literarischen Gattungen zu eröffnen. In der dritten und letzten Doppelstunde sollen neue fachliche Begriffe zum Lerninhalt *Literarische Gattungen* vermittelt werden. Bereits in der Einführung und Problemstellung des vorliegenden Beitrags wurde hervorgehoben, dass literaturgeschichtliche Lehrveranstaltungen zum Aufbau von Hintergrund- und Orientierungswissen beitragen sollten. Dies soll insbesondere durch einen reflektierten Umgang mit dem Lernstoff erfolgen, da erst auf dieser Grundlage von einer gezielten Förderung literaturgeschichtlicher Kompetenz gesprochen werden kann.

Die zweite Aufgabe zielt darauf ab, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die verschiedenen Untergattungen selbstständig in eine Tabelle eintragen. Das bloße Lesen wird dadurch um eine einfache, aber klar strukturierte Aufgabe ergänzt. Auf diese Weise setzen sich die Lernenden aktiv mit den Begriffen auseinander, ohne dass die Aufgabe unnötig komplex gestaltet wird. Die korrekte Zuordnung der Untergattungen zu den jeweiligen Hauptgattungen kann den Lernenden ein unmittelbares Erfolgserlebnis vermitteln. Ein solches Erfolgserlebnis kann wiederum dazu beitragen, ihre Motivation und ihre aktive Beteiligung am Unterricht zu fördern.

Beispieltexte werden auch im vierten Modul zum Thema *Literarische Gattungen* eingesetzt, da die Verzahnung von Theorie und Praxis ein zentrales Ziel der Unterrichtseinheit darstellt. In den beiden letzten Aufgaben arbeiten die Lernenden mit historischen Texten bzw. Textausschnitten aus der Barockzeit und bestimmen deren Haupt- bzw. Untergattung. Wie bereits bei der zweiten Aufgabe greifen die Lernenden auch bei der dritten und vierten Aufgabe auf die im Modul vermittelten Informationen zu literarischen Gattungen zurück. Der Einsatz von kurzen Originaltexten trägt zu einer abwechslungsreichen und anschaulichen Gestaltung des Unterrichts bei.

2.5. Unterrichtsvorschlag und -materialien zum Modul 5: Zusammenfassung

Aufgabe 1. Lesen Sie die Zusammenfassung unten und unterstreichen Sie die Textstellen zu den wichtigsten inhaltlichen Merkmalen der Barockliteratur. Tragen Sie diese anschließend in die Tabelle ein.

Die Barockzeit war stark vom Krieg und seinen Folgen geprägt. Viele weitere Themen standen damit in engem Zusammenhang, zum Beispiel Hungersnot, Wirtschaftskrisen, Armut, Pestepidemien, Vergänglichkeit und Religion.

Ein wichtiges Bild der Barockzeit ist die Vorstellung von der „Welt als Theater“. Das irdische Leben wird dabei als vergänglich und teilweise als Schein verstanden. Jeder Mensch spielt auf dieser Welt eine bestimmte Rolle. Die eigentliche Wahrheit und Erlösung werden dagegen im Jenseits gesucht. Religiöser Glaube spielt deshalb eine wichtige Rolle.

Auch das Denken der Menschen war von starken Gegensätzen geprägt, etwa von Leben und Tod, Diesseits und Jenseits oder Freude und Leid. Diese Gegensätze finden sich auch in vielen literarischen Werken wieder. Zu den zentralen Motiven gehören „Carpe diem“, „Memento mori“ und „Vanitas“.

Die Barockdichtung war außerdem stark von der höfischen Kultur geprägt. Deshalb spielen der Absolutismus und das Leben am Hof in vielen Werken eine wichtige Rolle. Dabei finden sich sowohl Kritik am höfischen Leben als auch Fürstenlob. Ein Fürst wird in solchen Texten häufig nicht wegen seiner persönlichen Eigenschaften gelobt, sondern als Vertreter der staatlichen Ordnung und der politischen Macht. Im Mittelpunkt steht also weniger seine Person als vielmehr seine gesellschaftliche und politische Funktion.

Merkmale der Barockdichtung sind...
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Aufgabe 2. Welche Aussagen passen nicht zur Barockdichtung? Streichen Sie sie durch.

a. *Das Leben ist vergänglich.*

b. *Gott ist allmächtig.*

c. *Das Leben ist lang.*

d. *Es gibt keine göttliche Ordnung.*

e. *Das bessere Leben ist im Diesseits.*

f. *Der Mensch soll ein tugendhaftes Leben führen.*

g. *Die Stärkung des Glaubens und der Frömmigkeit ist nicht wichtig.*

Aufgabe 3. Erklären Sie die folgenden Begriffe mit eigenen Worten. Schreiben Sie zu jedem Begriff zwei bis drei Sätze. Wenn möglich, nennen Sie auch ein Beispiel aus der Barockliteratur.

a. Der Dreißigjährige Krieg

b. Vanitas

c. Fürstenlob

Didaktische Gestaltung und reflektierte Lehrerfahrungen zum Modul 5: Zusammenfassung

Wie bereits die erste Aufgabe des letzten Moduls *Zusammenfassung* zeigt, dient auch diese Unterrichtseinheit der Förderung von Lesetechniken und Lesestrategien. Die Arbeit mit Sachtexten erfordert unterschiedliche Lesestile, etwa globales, orientierendes oder selektives Lesen. Vor allem das Markieren relevanter Textstellen kann dazu beitragen, die Bearbeitung der Aufgabe zu erleichtern. Auch die Arbeit mit Tabellen unterstützt die Lernenden dabei, komplexe Sachverhalte übersichtlicher zu strukturieren. Dadurch können sie die Aufgabe sicherer und selbstständiger bearbeiten.

Auch die zweite Aufgabe des letzten Moduls dient einer kurzen und gezielten Wiederholung. Die Lernenden wenden dabei ihr bereits erworbenes literaturgeschichtliches Wissen an, ohne sich besonders anzustrengen. Die Überlegung „Ich kann Aussagen zur Barockdichtung selbstständig beurteilen" kann positive Gedanken über den eigenen Lernprozess hervorbringen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken. Ein solches Erfolgserlebnis kann dazu beitragen, dass die Lernenden Spaß an der deutschen Literaturgeschichte entwickeln und weiterhin mit Lust lernen.

Die dritte und letzte Aufgabe ist als offene Aufgabe konzipiert. Hier kommen die Lernenden selbst zu Wort und können aktiv am Unterrichtsgeschehen mitwirken, indem sie eigene Kurztexte zu wichtigen Begriffen produzieren. Auf diese Weise setzen sie sich selbstständig mit den Lerninhalten auseinander. Das Unterrichtsprinzip der Outputorientierung wird somit auch am Ende der letzten Unterrichtseinheit berücksichtigt.

3. SCHLUSSBETRACHTUNG

Im vorliegenden praxisorientierten Beitrag wird der Versuch unternommen, exemplarisch aufzuzeigen, wie deutsche Literaturgeschichte in Germanistik- oder DaF-Abteilungen türkischer Universitäten vermittelt werden kann. Die zentrale Ausgangsfrage lautete: Wie kann literaturgeschichtliches Wissen kompetenzorientiert vermittelt werden? Die Problemstellung lässt sich auch folgendermaßen formulieren: Wie können türkische Studierende einen reflektierten Umgang mit deutscher Literaturgeschichte entwickeln, ohne dass sich die Vermittlung auf das Auswendiglernen literaturgeschichtlichen Wissens beschränkt?

An dieser Stelle soll das Ziel der vorangegangenen Ausführungen noch einmal hervorgehoben werden. Ziel ist es, die kompetenzorientierte Vermittlung deutscher Literaturgeschichte anhand eines Beispiels exemplarisch darzustellen. Von Kompetenzorientierung kann in diesem Zusammenhang insbesondere dann gesprochen werden, wenn das

literaturgeschichtliche Bewusstsein der Lernenden gefördert wird. Idealerweise sollten Studierende in der Lage sein, literarische Texte in ihren historischen Kontext einzuordnen. Die Verknüpfung von Literatur und Geschichte sollte daher ein zentrales Lernziel literaturgeschichtlicher Seminare darstellen. Dieses Ziel kann erreicht werden, wenn die Lernenden historische, gedankliche und künstlerische Hintergründe von Literaturepochen erkennen und dieses Wissen für ein Verständnis literarischer Texte nutzen können.

Da es hier um die Vermittlung deutscher Literaturgeschichte in einem nicht deutschsprachigen Land geht, kann auf theoretische Grundlagen der muttersprachlichen Deutschdidaktik zurückgegriffen werden, ohne dabei auf Prinzipien der fremdsprachlichen Deutsch- und Literaturdidaktik zu verzichten. Für eine adäquate Entwicklung literaturhistorischen Bewusstseins bei Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache sollte die Vorgehensweise im Seminar vor allem auf Lernerorientierung und Binnendifferenzierung basieren. Dabei sollte die Arbeit mit Sachtexten ziel- und aufgabenorientiert geplant und gestaltet werden. Auf diese Weise kann eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht werden.

In literaturgeschichtlichen Seminaren ist es möglich, Wissensvermittlung, Sprachtraining und Textarbeit miteinander zu verbinden. Die vorgestellten Formen der Textarbeit tragen nicht nur zum Wissenserwerb bei, sondern können zugleich die Lesekompetenz sowie das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen in deutscher Sprache fördern. Zudem ermöglichen sie den Lernenden, ihr Weltwissen einzubringen. Insbesondere lernerorientierte Verfahren können dazu beitragen, dass die Lernenden mit mehr Lust lernen und eine positive Einstellung zur Beschäftigung mit deutscher Literaturgeschichte entwickeln. Die Lust am Lernen kann dabei einen wichtigen Motivationsfaktor für die weitere Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte darstellen.

Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens sollten dabei nicht ausschließlich stark philologisch-literaturwissenschaftlich orientierte Arbeitsverfahren stehen. In literaturgeschichtlichen Seminaren können vielmehr literaturdidaktische und praxisorientierte Vorgehensweisen eingesetzt werden, die eine offenere Gestaltung des Unterrichts ermöglichen, ohne die kognitive Auseinandersetzung mit literarischen Texten auszuschließen. Durch lerner-, ziel- und aufgabenorientierte Arbeitsformen können die Lernenden zu einer aktiven und engagierten Auseinandersetzung mit den literaturgeschichtlichen Inhalten angeregt werden.

Abschließend soll betont werden, dass sich die in den entwickelten Unterrichtsmaterialien zum literarischen Barock eingesetzten Arbeitsverfahren zum großen Teil auch auf andere Literaturepochen

übertragen lassen. Die reflektierten Lehrerfahrungen und die zu den einzelnen Modulen dargestellten Vorgehensweisen können Impulse für die Weiterarbeit mit anderen Literaturepochen geben und zugleich weitere Anregungen für kompetenzorientiertes literaturgeschichtliches Lernen bieten.

LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, U. (2012). Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht. *ide (Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule),* 36(4), 8-17.

Abraham, U. und Rauch, M. (2011). Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts? Ein Problemaufriss. *Didaktik Deutsch*, 30, S. 57-73.

Graschitz, R. L. (2023). Nagy, H. Literaturunterricht im Spannungsfeld zwischen ästhetischem und literarhistorischem Lernen. Am Beispiel des Gedichts wien : heldenplatz von Ernst Jandl. Unveröffentlichte Masterarbeit. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.

Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı (2026). Program Bilgileri. https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=341#

Gottwald, H. (2012). Zur Rolle von Literatur und Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Literaturwissenschaftliche und bildungspolitische Anmerkungen. *ide (Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule),* 36(4), 28-34.

Langermann, Detlef (Hrsg.) (2002): *DUDEN Basiswissen Schule. Literatur*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.

Nunning, Ansgar & Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten.* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Sönmez-Genç, N. (2021). Eine Studie zur Förderung der akademischen Textkompetenz im Kontext der DaF-Lehrerausbildung. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Ankara: Hacettepe Universität.

Ünal, D. Ç. (2008). Didaktik Bir Olgu Olarak Alman Edebiyatı Tarihi. *Yaşamak Eşittir Yazmak.* Ankara: Hece Yayınları, S. 175-189.

YÖK – Yükseköğretim Kurulu (2026): Yükseköğretim Program Atlası. https://yokatlas.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 25.08.2026)

Quellenangabe der Abbildungen

Abb. 1: Faszination der Bühne. https://faszinationderbuehne.de/wp-content/uploads/2009/02/Memento-mori-mittel.jpg (letzter Zugriff: 01.02.2009).

Abb. 2: Martin Opitz. http://www.znanje.org/i/i26/06iv04/06iv0412/Theater/Martin%20Opitz.JPG (letzter Zugriff: 01.02.2009).

Abb.3: Andreas Gryphius. https://www.poesie.reportonline.it/images/stories/Personaggi/Andreas_Gryphius.jpg (letzter Zugriff: 01.02.2009).

Abb. 4: Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1d/Hans_Jakob_von_Grimmelshauseg.jpg (letzter Zugriff: 01.02.2009).

Abb. 5: Wikipedia. Sanduhr. https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Sanduhr.png (letzter Zugriff: 02.09.2026).

Abb. 6: Budde, N. (2017). Klett Abi last minute Deutsch Literaturgeschichte: Schnell auffrischen, was wichtig ist. Klett Lerntraining, S. 15.

EĞİTİM BİLİMLERİ TERMİNOLOJİSİNDE KAVRAMSAL EŞDEĞERLİK: TÜRKÇE, ALMANCA VE İNGİLİZCEDE TEMEL EĞİTİM KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Prof. Dr. Yasemin DARANCIK
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-5682-9123
ydarancik@cu.edu.tr

1. GİRİŞ

Bilimsel disiplinlerde kavramlar yalnızca iletişimi sağlayan sözcükler değil, aynı zamanda kuramsal düşüncenin ve bilgi üretiminin temel araçlarıdır. Bu nedenle temel kavramların anlam sınırlarının açık biçimde belirlenmesi, araştırma bulgularının yorumlanması ve farklı akademik gelenekler arasında sağlıklı bir bilimsel iletişim kurulması açısından önem taşımaktadır. Eğitim bilimleri gibi tarihsel, felsefi ve kültürel boyutları güçlü bir alanda ise kavramsal belirsizlik, yalnızca terminolojik bir sorun değil, kuramsal anlamın aktarılmasını doğrudan etkileyen bir mesele hâline gelmektedir. Terminoloji çalışmalarında terimler, uzmanlık alanlarının kavramsal sistemleriyle birlikte değerlendirilir; dolayısıyla farklı dillerdeki adlandırmaların eşleşmesi, kavramsal özdeşliği tek başına kanıtlamaz (Cabré, 1999;).

Uluslararası akademik dolaşımın artmasıyla birlikte Türkçe, Almanca ve İngilizce eğitim bilimleri literatürleri arasındaki kavramsal geçişler daha görünür hâle gelmiştir. Bununla birlikte farklı dillerde benzer görünen terimlerin aynı kuramsal içeriği taşıdığı varsayımı yanıltıcı olabilir. Özellikle eğitim, öğretim, Bildung, Erziehung, Unterricht, education, teaching ve instruction gibi temel terimler, sözlük düzeyinde birbirine yakın karşılıklarla eşleştirilebilse de tarihsel gelişimleri ve kullanım bağlamları bakımından önemli farklılıklar göstermektedir. Ludwig ve Kohl-Dietrich (2022), özellikle Bildung ve Erziehung kavramlarının başka dillere doğrudan çevrilmesinin terminolojik karışıklığa yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bildung kavramının karşılaştırmalı eğitim tarihi içinde ele alınışı da bu sorunun yalnızca sözlük karşılığıyla çözülemeyeceğini göstermektedir (Horlacher, 2015).

Türk eğitim bilimleri literatüründe eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve kişisel gelişimini içine alan geniş bir süreç olarak ele alınırken öğretim daha çok belirli bilgi, beceri ve yeterliklerin planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılmasına odaklanmaktadır (Demirel, 2015; Ertürk, 2013; Fidan, 1996). Almanca eğitim düşüncesinde ise Bildung, Erziehung, Unterricht ve Ausbildung ayrı kavramsal alanlara işaret eder. Bildung bireyin kültürel ve zihinsel oluşumunu; Erziehung toplumsal yönlendirme ve yetiştirmeyi; Unterricht okul ve sınıf bağlamındaki öğretimi; Ausbildung ise

mesleki yeterlik kazandırmayı öne çıkarır. İngilizcede education, teaching, instruction ve training kavramları da benzer biçimde farklı işlevlere sahip olmakla birlikte bu ayrımların sınırları kullanım bağlamına göre değişebilmektedir.

Bu durum, eğitim bilimleri terminolojisinde eşdeğerliğin sözcük düzeyinde değil, anlam alanı ve kullanım bağlamı düzeyinde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Örneğin Türkçedeki "eğitim" kavramını her bağlamda yalnızca education ile, Almancadaki Bildung kavramını ise doğrudan eğitim ya da education ile karşılamak kavramın felsefi ve kültürel boyutlarını daraltabilir. Benzer biçimde teaching ve instruction terimlerinin her ikisini de bağlamdan bağımsız olarak "öğretim" şeklinde çevirmek, bu iki kavram arasındaki pedagojik vurgu farklarını görünmez kılabilir. Çeviriyi kültürler arası bir aktarım olarak değerlendiren yaklaşım (Snell-Hornby, 1988) ve çeviri kararlarının iletişimsel amacını öne çıkaran işlevsel yaklaşım (Nord, 1997), eğitim terminolojisinde bağlamsal çözümleme ihtiyacına kuramsal dayanak sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe, Almanca ve İngilizcede eğitim bilimleri alanında kullanılan temel kavramların anlam alanlarını karşılaştırmak ve aralarındaki kavramsal eşdeğerliğin sınırlarını ortaya koymaktır. İnceleme özellikle Türkçedeki eğitim ve öğretim; Almancadaki Bildung, Erziehung, Unterricht ve Ausbildung; İngilizcedeki education, teaching, instruction ve training kavramlarına odaklanmaktadır. Bu doğrultuda çalışma şu sorulara yanıt aramaktadır: (1) İncelenen kavramların üç dildeki temel anlam alanları ve kuramsal vurguları nelerdir? (2) Bu kavramlar arasında hangi düzeylerde örtüşme ve ayrışma bulunmaktadır? (3) Söz konusu farklılıklar akademik çeviri ve eğitim bilimleri terminolojisi açısından ne tür sonuçlar doğurmaktadır?

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçede Eğitim ve Öğretim

Türk eğitim bilimleri literatüründe "eğitim" ve "öğretim" birbiriyle ilişkili ancak kapsam bakımından farklı iki temel kavramdır. Eğitim, bireyin yaşantıları aracılığıyla bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve davranışsal yönden gelişimini içeren geniş bir süreç olarak ele alınmaktadır. Ertürk'ün (2013) eğitim tanımında kasıtlı ve istendik davranış değişikliği vurgusu öne çıkarken, eğitim kavramının okul dışındaki aile, toplum ve kültür bağlamlarını da kapsayabildiği kabul edilmektedir. Bu nedenle eğitim, yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyen geniş bir anlam alanına sahiptir. Bununla birlikte eğitimsel amaçların yalnızca ölçülebilir öğrenme çıktılarıyla sınırlandırılamayacağı yönündeki tartışmalar, kavramın normatif ve demokratik boyutlarına dikkat çekmektedir (Biesta, 2010).

Öğretim ise belirli öğrenme hedeflerine yönelik planlı ve sistematik etkinlikleri ifade eder. Öğretim programları, öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme süreçleri bu kavramın temel bileşenleri arasındadır (Demirel, 2015; Fidan, 1996). Bu çerçevede öğretim, eğitimin daha yapılandırılmış ve amaçlı bir boyutu olarak değerlendirilebilir; ancak her eğitim yaşantısı doğrudan öğretim niteliği taşımaz. Türkçe terminolojideki bu kapsayıcılık ilişkisi, diğer dillerdeki terimlerle yapılacak eşleştirmelerde önemli bir başlangıç noktasıdır.

Türkçe eğitim terminolojisinde eğitim kavramının kapsamı yalnızca davranış değişikliği ile sınırlı değildir. Bakırcıoğlu (2012), eğitimi bireyin toplumsal yaşama hazırlanması, gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazanması, kişiliğini geliştirmesi ve kültürel birikimi içselleştirmesi gibi çok boyutlu süreçleri kapsayan geniş bir kavram olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, "eğitim" kavramının öğretim faaliyetlerini aşan toplumsal, kültürel ve kişisel gelişim boyutlarına sahip olduğunu göstermektedir.

2.2. Almancada Bildung, Erziehung, Unterricht ve Ausbildung

Alman eğitim düşüncesinin karakteristik kavramlarından biri olan Bildung, özellikle Alman hümanizmi ve idealizmi içinde gelişmiş; bireyin zihinsel, kültürel, ahlaki ve estetik yönden kendisini geliştirmesiyle ilişkilendirilmiştir. Humboldtçu gelenekte Bildung, yalnızca dışarıdan gerçekleştirilen bir öğretme ya da yetiştirme eylemini değil, bireyin dünyayla kurduğu ilişki içinde çok yönlü gelişimini ifade eden daha kapsamlı bir oluşum sürecine işaret eder. Bu nedenle kavramın yalnızca "eğitim" ya da "education" şeklinde karşılanması, taşıdığı felsefi katmanların bir bölümünü görünmez kılabilir. Klafki (1994), Bildung kuramını genel eğitim ve eleştirel-yapılandırmacı didaktik çerçevesinde tartışarak kavramın bilgi aktarımından daha geniş bir pedagojik ufka sahip olduğunu gösterir. Horlacher (2016) ise Bildung'un tarihsel oluşumunu karşılaştırmalı biçimde inceleyerek kavramın education, instruction veya training gibi tekil İngilizce karşılıklara indirgenmesinin sınırlılıklarını ortaya koyar.

Erziehung ise Bildung ile yakın ilişkili olmakla birlikte aynı kavram değildir. Kavram, bireyin belirli toplumsal normlar, değerler ve davranış biçimleri doğrultusunda yetiştirilmesi ve yönlendirilmesi boyutunu daha belirgin biçimde içerir. Benner (2015), Erziehung ile Bildung arasındaki ayrımın eğitimsel süreçlerin niteliğini açıklamak bakımından önemli olduğunu göstermektedir. Ludwig ve Kohl-Dietrich (2022) de bu iki terimin çok katmanlı anlam yapıları nedeniyle başka dillere doğrudan aktarımının sorunlu olabileceğini belirtmektedir.

Unterricht, daha belirgin biçimde okul ve sınıf bağlamındaki planlı öğretme-öğrenme faaliyetlerine karşılık gelir. Bu yönüyle Türkçedeki "öğretim" kavramına, Bildung ve Erziehung'a kıyasla daha yakın bir eşdeğerlik sunar. Ausbildung ise belirli bir meslek ya da uzmanlık alanı için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla ilişkilidir ve Türkçede "mesleki eğitim", İngilizcede ise çoğu bağlamda training veya vocational education kavramlarıyla ilişkilendirilebilir. Bu nedenle Ausbildung ile training arasında kurulacak eşleştirmede, kavramın genel beceri kazandırma anlamında mı yoksa belirli bir meslekî yeterlik ve kurumsal program bağlamında mı kullanıldığı özellikle incelenmelidir (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

Sözlüksel düzeyde Wahrig de bu kavramlar arasındaki yakınlığı, ancak tam özdeşlik bulunmadığını görünür kılan önemli bir başvuru kaynağıdır. Wahrig sözlük geleneğinde Bildung; gelişim, kültür, bilgi ve yetişme ile ilişkili geniş bir anlam ağı içinde yer alırken, Erziehung yetiştirme ve yönlendirme; Unterricht öğretim, ders ve yönlendirme; Ausbildung ise yetiştirme, mesleki hazırlık ve beceri geliştirme alanlarıyla ilişkilendirilmektedir (Wahrig & Wahrig-Burfeind, 2000). Bu sözlüksel görünüm, Bildung, Erziehung, Unterricht ve Ausbildung terimlerinin aynı semantik alan içinde kesişmekle birlikte birbirlerinin yerine koşulsuz biçimde kullanılamayacağını desteklemektedir.

2.3. İngilizcede Education, Teaching, Instruction ve Training

Education, İngilizce eğitim bilimleri terminolojisinde en geniş kapsamlı terimlerden biridir. Bireyin bilgi, beceri, değer ve tutumlar edinerek kişisel ve toplumsal gelişimini sürdürmesini ifade edebildiği gibi bağlama göre örgün eğitim sistemini de adlandırabilir. Bu geniş kullanım alanı, education ile Türkçedeki "eğitim" arasında güçlü bir yakınlık yaratmakla birlikte tam bir kavramsal özdeşlik anlamına gelmez. Biesta (2010), education kavramı bağlamında eğitimin amacına ilişkin etik ve siyasal soruları öne çıkararak kavramın yalnızca öğretim çıktıları üzerinden yorumlanamayacağını savunur.

Teaching, öğrenmeyi desteklemek amacıyla gerçekleştirilen öğretme eylemlerine ve öğretmenin pedagojik rolüne odaklanır. Instruction ise teaching ile kesişmekle birlikte daha planlı, hedefe dönük ve yapılandırılmış öğretim süreçlerini vurgulama eğilimindedir; özellikle instructional design ve instructional objectives gibi kullanımlarda bu teknik vurgu belirginleşir. Training ise belirli bir görev, beceri veya mesleki performans için gerekli yeterliklerin geliştirilmesine odaklanır. Dolayısıyla İngilizcedeki bu dört terim, Türkçede tek bir "eğitim" veya "öğretim" karşılığı altında toplandığında kimi bağlamsal farklılıklar kaybolabilir. Öğretim tasarımı alanındaki kuramsal literatür, instruction kavramının belirli öğrenme

koşullarına uygun öğretim yöntemlerinin tasarlanması ve seçilmesiyle bağlantısını açıkça ortaya koymaktadır (Reigeluth, 1999). Bununla birlikte teaching ile instruction arasında her bağlamda katı bir karşıtlık kurmak doğru değildir; burada belirtilen ayrım, baskın kullanımlar düzeyinde analitik bir eğilim olarak ele alınmaktadır.

2.4. Kavramsal Eşdeğerlik Sorunu

Kavramsal eşdeğerlik, farklı dillerdeki terimlerin biçimsel benzerliği ya da sözlük karşılığıyla sınırlı değildir. Özellikle eğitim bilimlerinde kavramların tarihsel oluşumları, bağlı oldukları felsefi gelenekler ve kullanıldıkları kuramsal bağlamlar, eşdeğerlik düzeyini belirleyen temel unsurlardır. Bu nedenle çeviride amaç, kaynak dildeki terime tek bir hedef dil karşılığı atamak yerine, terimin ilgili bağlamda hangi işlevi ve anlam alanını taşıdığını belirlemek olmalıdır. Cabré (1999), terminolojik birimlerin bilişsel, dilsel ve iletişimsel yönlerini birlikte ele alırken Snell-Hornby (1988), çeviri çözümlemesinde kültürel bağlamın belirleyici rolünü vurgular. Nord'un (1997) işlevsel yaklaşımı ise çeviri tercihinin metnin amacından bağımsız değerlendirilemeyeceğini göstermektedir.

Bu bağlamda sözcük seçimi ve anlatım biçiminin anlamın oluşumundaki rolü de göz ardı edilmemelidir. Aksöz (2017), biçemlerin sözcüklerin farklı kullanım olanaklarını ve okur üzerinde oluşturabilecekleri farklı etkileri görünür kıldığını örneklerle ele almaktadır. Bu yaklaşım, doğrudan eğitim terminolojisinin diller arası eşdeğerliğini incelemese de aynı kavramın farklı dilsel ve söylemsel bağlamlarda kazandığı anlam nüanslarına dikkat edilmesi gerektiği yönündeki değerlendirmeyi destekler.

Bu yaklaşım, "education = eğitim" ya da "Bildung = eğitim" gibi doğrudan eşlemelerin neden her bağlamda yeterli olmadığını açıklamaktadır. Benner'in (2015) Erziehung ve Bildung arasında yaptığı ayrım ile Ludwig ve Kohl-Dietrich'in (2022) terminolojik aktarım konusundaki değerlendirmeleri, kavramların bağlamla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

2.5. Karşılaştırma Ölçütleri ve Eşdeğerlik Düzeyleri

Bu çalışmada eşdeğerlik, önceden kanıtlanmış mutlak bir sözlük ilişkisi olarak değil, seçilen kaynaklardaki kullanımlar üzerinden yapılan yorumlayıcı bir karşılaştırma olarak ele alınmaktadır. Terimler dört ölçüt bakımından değerlendirilmiştir: (a) anlam kapsamı (genel gelişim, yönlendirme, öğretme veya beceri kazandırma), (b) tarihsel ve kuramsal bağlam, (c) tipik kullanım alanı (kurumsal eğitim, okul öğretimi veya mesleki yetiştirme) ve (d) çeviri sırasında korunması gereken anlamsal vurgu. Bu ölçütler, terminolojinin kavramsal sistemlere bağlılığı (Cabré, 1999) ile kültür ve amaç odaklı çeviri yaklaşımlarından (Snell-Hornby,

1988; Nord, 1997) hareketle oluşturulmuş analitik kategorilerdir; doğrulanmış bir ölçme ölçeği olarak sunulmamaktadır.

"Görece yüksek örtüşme", incelenen bağlamlarda temel işlev ve kullanım alanının güçlü biçimde kesişmesini; "kısmi/bağlama bağlı örtüşme", ortak bir çekirdekle birlikte kuramsal veya kurumsal farkların bulunmasını; "doğrudan eşdeğer olmayan ilişki" ise tek sözcüklü karşılığın temel bir anlam boyutunu sistematik olarak dışarıda bırakma riskini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu kategoriler nicel puanlar değil, doküman temelli gerekçeli yorumlardır.

3. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde karşılaştırmalı kavramsal doküman analizi olarak yapılandırılmıştır. Analiz birimlerini Türkçedeki eğitim ve öğretim; Almancadaki Bildung, Erziehung, Unterricht ve Ausbildung; İngilizcedeki education, teaching, instruction ve training kavramları oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı bir sözlük eşleştirmesi yapmak değil, bu terimlerin incelenen kaynaklardaki anlam alanlarını ve kuramsal vurgularını karşılaştırmaktır. Doküman analizinin metinleri bağlamları içinde sistematik biçimde değerlendirme gerekliliği Bowen (2009) tarafından; kategorilerin açık tanımlarla düzenlenmesi ve yorumlanması ihtiyacı ise Schreier (2012) tarafından ele alınmıştır. Bu kaynaklar, mevcut çalışmada kullanılan karşılaştırma mantığının yöntemsel çerçevesini desteklemektedir.

Doküman seti, çalışmada yer verilen Türkçe eğitim bilimleri kaynakları, Almanca ve İngilizce sözlük kaynakları ile eğitim felsefesi ve eğitim kuramına ilişkin temel çalışmalardan oluşmaktadır. Türkçe kavramların incelenmesinde eğitim biliminin temel kaynaklarından; Almanca kavramların sözlüksel anlamlarının kontrolünde Duden ile Wahrig Deutsches Wörterbuch'tan; İngilizce kavramların sözlük anlamlarının kontrolünde Oxford English Dictionary ve Cambridge Dictionary'den; Bildung ve Erziehung ayrımının kuramsal yorumunda ise özellikle Benner (2015) ile Ludwig ve Kohl-Dietrich'ten (2022) yararlanılmıştır. Böylece sözlüksel anlam ile kuramsal kullanım birbirinden ayrılarak karşılaştırılmıştır. Kaynaklar, ele alınan terimlere doğrudan ilişkin olma, kavramsal açıklama içerme ve üç dil arasındaki karşılaştırmaya katkı sunma ölçütleri gözetilerek bir araya getirilmiştir. Bu seçim kapsamlı ve tekrarlanabilir bir sistematik derleme taraması olarak nitelendirilmemektedir. Eşdeğerlik tartışmalarında ayrıca Cabré (1999), Snell-Hornby (1988), Nord (1997) ve Horlacher (2016) gibi kuramsal çalışmalar; öğretim tasarımında Reigeluth (1999), meslekî eğitim bağlamında UNESCO Institute for Statistics (2012) karşılaştırmalı yorumun destekleyici kaynakları olarak dikkate alınmıştır.

Analiz üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada her kavram için temel anlam alanı belirlenmiş; ikinci aşamada kavramların kuramsal vurguları ve tipik kullanım bağlamları karşılaştırılmış; üçüncü aşamada ise diller arası ilişkiler "yüksek düzeyde örtüşme", "kısmi/bağlama bağlı örtüşme" ve "doğrudan eşdeğer olmayan ilişki" çerçevesinde yorumlanmıştır. Bulgular, kesin ve evrensel çeviri karşılıkları olarak değil, incelenen dokümanlarda ortaya çıkan kavramsal örüntüler olarak değerlendirilmiştir. Yorumlama sürecinde karşılaştırmaların açık ölçütlerle yürütülmesi, nitel içerik analizinin kategorileştirme yaklaşımıyla uyumludur (Schreier, 2012). Bununla birlikte mevcut çalışma bağımsız kodlayıcılar arası uyum testi veya frekans temelli içerik analizi uygulandığını iddia etmemektedir.

Çalışma insan katılımcılardan veri toplamamakta ve yalnızca yayımlanmış dokümanları incelemektedir. Bu nedenle katılımcı temelli bir etik kurul süreci gerektiren veri toplama işlemi bulunmamaktadır.

4. BULGULAR

4.1. Kavramlar Arasındaki Örtüşme ve Ayrışma

Karşılaştırmalı analiz, üç dildeki temel eğitim kavramlarının birebir ve değişmez karşılıklar oluşturmaktan çok, kısmen kesişen anlam alanları meydana getirdiğini göstermektedir. En belirgin farklılaşma, geniş kapsamlı "eğitim" alanında görülmektedir. Türkçedeki eğitim, Almancada tek bir terimle karşılanmak yerine Bildung ve Erziehung arasında farklılaşan boyutlar taşımaktadır. İngilizcedeki education ise bu alanların bazı özelliklerini kapsayabilmekte, ancak her iki Almanca kavramın kuramsal içeriğini tek başına bütünüyle karşılamamaktadır.

Tablo 1. Temel Kavramların Karşılaştırmalı Anlam Alanları

Türkçe	Almanca	İngilizce	Baskın anlam alanı	Eşdeğerlik değerlendirmesi
Eğitim	Bildung / Erziehung	Education	Bütüncül gelişim; toplumsallaşma; kültürel ve kişisel oluşum	Kısmi ve bağlama bağlı
Öğretim	Unterricht	Teaching / Instruction	Planlı öğretme-öğrenme; sınıf ve öğretim süreci	Görece yüksek; bağlama bağlı
Mesleki eğitim	Ausbildung	Training / vocational	Mesleki yeterlik ve beceri	Görece yüksek; kurumsal

		education	geliştirme	bağlama bağlı

Not. Tablodaki karşılıklar sabit sözlük eşdeğerleri değil; incelenen kaynaklarda öne çıkan anlam alanlarının karşılaştırmalı bir özetidir.

4.2. Eğitim / Bildung / Erziehung / Education

Türkçedeki "eğitim", bireyin genel gelişimini, toplumsallaşmasını ve planlı ya da plansız yaşantılarını kapsayan üst bir kavram niteliğindedir. Almancadaki Bildung bu geniş alanın özellikle bireysel, kültürel ve zihinsel oluşum boyutuna; Erziehung ise yetiştirme, yönlendirme ve normatif-toplumsal boyutuna daha fazla ağırlık verir. İngilizcedeki education ise genel gelişim ile kurumsal eğitim süreçlerini kapsayabilen geniş bir terimdir. Buna göre education ile eğitim arasında görece güçlü bir yakınlık bulunsa da Bildung ve Erziehung'un ayrı ayrı taşıdığı anlam katmanları bu eşlemede tam olarak görünmeyebilir. Bu yorum, Bildung'un eğitim tarihindeki özgül konumunu açıklayan Horlacher (2016) ile Bildung kuramı ve didaktiğin ilişkisini değerlendiren Klafki'nin (1994) çalışmalarını destekleyici kuramsal kaynaklar olarak kullanmaktadır.

Bu bulgu, özellikle Almanca kaynakların Türkçeye veya İngilizceye çevrilmesinde önemlidir. Bildung'un yalnızca education/eğitim, Erziehung'un da aynı biçimde education/eğitim olarak çevrilmesi, kaynak metindeki kavramsal ayrımı ortadan kaldırabilir. Bu nedenle bu terimlerin bazı bağlamlarda özgün biçimiyle korunması ya da ilk kullanımda kısa bir kavramsal açıklamayla verilmesi daha uygun olabilir. Çeviri açısından bu tercih, terimin işlevi ve hedef metnin okuyucu kitlesinin beklentileriyle birlikte gerekçelendirilmelidir (Nord, 1997).

4.3. Öğretim / Unterricht / Teaching / Instruction

"Öğretim" alanında diller arası örtüşme daha yüksektir. Almancadaki Unterricht ile Türkçedeki öğretim, planlı öğretme-öğrenme süreçleri ve özellikle okul/sınıf bağlamı bakımından güçlü biçimde örtüşmektedir. İngilizcedeki teaching de öğretme eylemine ve pedagojik uygulamaya odaklanması bakımından bu alanla yakından ilişkilidir.

Instruction ise öğretimle ilişkili olmakla birlikte daha sistematik, yapılandırılmış ve hedefe yönelik bir vurgu taşır. Bu nedenle teaching ve instruction aynı Türkçe karşılıkla çevrilebilse de bağlama göre farklı kavramsal tonlar taşımaktadır. Türkçe eğitim terminolojisinde *teaching* ve *instruction* terimlerinin ayrımı her zaman ayrı Türkçe karşılıklarla görünür hâle gelmemektedir. Demirel'in *Eğitim Sözlüğü*'nde *teaching* doğrudan "öğretim" olarak karşılanırken, *teaching* ve *instruction* birlikte "öğretme, öğretim" karşılıklarıyla da verilmektedir (Demirel, 2020). Benzer biçimde *direct instruction*, *distance instruction* ve *design of instruction* gibi

kullanımların Türkçede "öğretim" terimi üzerinden karşılanması, İngilizcedeki iki terimin Türkçe terminolojide önemli ölçüde aynı kavramsal alanda birleştiğini göstermektedir. Bu durum, sözcüksel eşdeğerliğin yüksek olmasına rağmen *teaching* ile *instruction* arasındaki eylem, yapılandırma ve pedagojik vurgu farklılıklarının çeviri sırasında kısmen görünmez hâle gelebileceğine işaret etmektedir. Instructional design literatüründe öğretim yöntemlerinin tasarımını ön plana çıkaran kavramsallaştırma (Reigeluth, 1999), instruction teriminin neden bazı disipliner kullanımlarda teaching teriminden farklı bir ağırlık taşıdığını açıklamaya yardımcı olur.

Benzer biçimde Bakırcıoğlu (2012) da "öğretim" terimini hem *instruction* hem de *teaching* karşılıklarıyla ilişkilendirmekte ve öğretimi öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik planlı düzenleme ve rehberlik etkinlikleri olarak açıklamaktadır.

4.4. Mesleki Eğitim / Ausbildung / Training

Mesleki yeterlik kazandırmaya odaklanan kavramlar arasında görece yüksek bir işlevsel benzerlik bulunmaktadır. Almancadaki Ausbildung, belirli bir mesleğe yönelik sistematik hazırlığı ifade ederken İngilizcedeki training belirli bir beceri, görev veya performansa yönelik uygulamalı öğrenmeyi öne çıkarır. Türkçedeki "mesleki eğitim" bu iki alanla kesişmekle birlikte kurumsal ve programatik bağlamına göre daha geniş bir kapsama sahip olabilir. Dolayısıyla bu grupta da eşdeğerlik güçlü olmakla birlikte bağlama bağlıdır. Özellikle uluslararası eğitim sınıflamalarında program düzeyi, amaç ve yeterlik türü gibi kategorilerin birlikte değerlendirilmesi, bir terimin kurumsal bağlamdan koparılarak çevrilmemesi gerektiğini hatırlatmaktadır (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

5. TARTIŞMA

Bulgular, eğitim bilimleri terminolojisindeki eşdeğerlik probleminin salt dilsel bir çeviri sorunu olmadığını göstermektedir. Kavramların farklı eğitim gelenekleri içinde oluşması, aynı sözcük alanına yerleştirilen terimlerin farklı epistemolojik ve pedagojik varsayımlar taşımasına yol açmaktadır. Bildung bunun en belirgin örneğidir: bireyin kendini ve dünyayla ilişkisini dönüştüren çok yönlü oluşum sürecini vurgulayan bu kavram, Türkçedeki eğitim ve İngilizcedeki education ile belirli ölçüde kesişmekte; ancak bu karşılıkların hiçbiri kavramın bütün tarihsel-felsefi katmanlarını tek başına taşımamaktadır. Bu yorum, Bildung'un çevrilebilirliği hakkındaki tarihsel tartışmalarla (Horlacher, 2015) ve çeviri sürecindeki kültürel anlam aktarımını vurgulayan çalışmalarla (Snell-Hornby, 1988) örtüşmektedir. Klafki'nin (1994) genel eğitim anlayışı da Bildung'un yalnızca belirli bir içeriğin öğretilmesiyle sınırlanamayacağını gösteren önemli bir kuramsal karşılaştırma noktasıdır.

Benzer biçimde Erziehung ile Bildung arasındaki ayrım, Almanca eğitim düşüncesindeki "yetiştirme/yönlendirme" ile "oluşum/kendini geliştirme" boyutlarının aynı kavram altında eritilmediğini göstermektedir (Benner, 2015). Ludwig ve Kohl-Dietrich'in (2022) vurguladığı terminolojik güçlük de bu nedenle önemlidir: başka bir dile aktarım sırasında yalnızca sözcük eşleştirmesine dayalı yaklaşım, kavramın ait olduğu kuramsal sistemi zayıflatabilir.

Öğretim alanındaki kavramlarda ise daha yüksek bir işlevsel örtüşme görülmektedir. Unterricht, teaching ve instruction, farklı vurgu derecelerine rağmen planlı öğretme-öğrenme süreçleri etrafında kümelenmektedir. Bununla birlikte instruction'ın teknik ve yapılandırılmış niteliği, teaching'in ise öğretme eylemi ve pedagojik ilişki boyutunu daha fazla öne çıkarması, çeviride bağlam bilgisinin yine gerekli olduğunu göstermektedir. Reigeluth'un (1999) öğretim tasarımı çerçevesi, instruction için önerilen bu işlevsel farklılaşmayı desteklese de kavramların tüm disiplinlerde aynı şekilde ayrıldığı sonucunu zorunlu kılmaz.

Bu çerçevede çalışmanın temel katkısı, eğitim bilimleri terminolojisinde eşdeğerliği ikili bir "doğru/yanlış çeviri" meselesi olarak değil, dereceli ve bağlama bağlı bir ilişki olarak kavramsallaştırmasıdır. Akademik çeviri, kavramın yalnızca hedef dildeki en yakın sözcüğünü değil, metindeki kuramsal işlevini de korumayı amaçlamalıdır. Bu bakımdan çalışma, terminolojik birimlerin çok boyutluluğuna ilişkin yaklaşımı (Cabré, 1999) ve çeviri tercihinin işlevsel gerekçelendirilmesini (Nord, 1997) üç dilli eğitim terminolojisi örneğine uygulamaktadır. Uygulama düzeyinde öneri, özellikle kavramsal yükü güçlü terimler için özgün adlandırma, kısa tanımlama ve kullanım bağlamını birlikte gösteren çok dilli terim kayıtları hazırlamaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu karşılaştırmalı inceleme, Türkçe, Almanca ve İngilizcede temel eğitim kavramlarının önemli ölçüde örtüşmekle birlikte birebir eşdeğer olmadığını ortaya koymaktadır. Türkçedeki eğitim kavramının Almancada Bildung ve Erziehung arasında farklılaşan boyutlara sahip olması; İngilizcedeki education kavramının ise bu alanları kısmen kapsayan geniş bir kullanım göstermesi, doğrudan sözcük eşleştirmelerinin sınırlılığını açıkça göstermektedir. Öğretim–Unterricht–teaching/instruction grubunda eşdeğerlik daha yüksek olsa da teaching ile instruction arasındaki vurgu farkları bağlama duyarlı çeviri gerektirmektedir.

Bu nedenle eğitim bilimlerinde çok dilli terminoloji çalışmalarında kavramların sözlük karşılıkları kadar tarihsel, kültürel ve kuramsal bağlamları da dikkate alınmalıdır. Özellikle Bildung ve Erziehung gibi tek bir hedef dil terimiyle tam karşılanamayan kavramlarda, özgün terimin

korunması, açıklayıcı karşılıkların kullanılması veya bağlama özgü çeviri tercihinin gerekçelendirilmesi terminolojik kaybı azaltabilir. Bunun için geliştirilecek terim kayıtlarında yalnızca karşılıklar değil; terimin tanımı, alt disiplin, örnek kullanım, önerilen çeviri stratejisi ve olası anlam kaybı da ayrı alanlarda gösterilebilir (Cabré, 1999; Nord, 1997).

İleride yapılacak çalışmalar, daha geniş bir doküman korpusu kullanarak kavramların farklı alt disiplinlerdeki kullanım sıklıklarını ve bağlamlarını inceleyebilir; ayrıca Fransızca, İspanyolca veya diğer eğitim gelenekleri karşılaştırmaya dâhil edilebilir. Çok dilli eğitim bilimleri sözlüklerinin yalnızca sözcük karşılıkları değil, kullanım bağlamı, kuramsal köken ve olası çeviri riskleri hakkında açıklamalar içerecek biçimde geliştirilmesi de alana önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

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

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü. Anı Yayıncılık.

Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, *61*(4), 481.

Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, methods and applications*. John Benjamins.

Cambridge University Press. (2026). Cambridge Dictionary. https://dictionary.cambridge.org

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü: Dictionary of education*: Türkçe-İngilizce / İngilizce-Türkçe (8. bs.). Pegem Akademi.

Dudenredaktion. (2026). Duden online Wörterbuch. https://www.duden.de

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde „program“ geliştirme*. Edge Akademi.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi

Horlacher, R. (2015). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.

Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.

Ludwig, P. H., & Kohl-Dietrich, D. (2022). A (too) brief explanation of the terms 'Bildung' and 'Erziehung' for the hurried English-speaking reader. 9(S). https://doi.org/10.25656/01:25223.

Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. St. Jerome Publishing.

Oxford University Press. (2026). Oxford English Dictionary. https://www.oed.com

Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). Lawrence Erlbaum Associates.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.

Snell-Hornby, M. (1988). Translation studies: An integrated approach. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/z.38

Türk Dil Kurumu. (2026). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr

UNESCO Institute for Statistics. (2012). International standard classification of education: ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics. https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced

Wahrig, G., & Wahrig-Burfeind, R. (2000). *Deutsches Wörterbuch* (7. Aufl.). Bertelsmann Lexikon Verlag.

KI-GESTÜTZTES FEEDBACK IM DAF-SCHREIBUNTERRICHT: ZWISCHEN FEHLERKORREKTUR UND FÖRDERUNG SELBSTSTÄNDIGER TEXTREVISION

Prof. Dr. Yasemin DARANCIK
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0001-5682-9123
ydarancik@cu.edu.tr

1. EINLEITUNG

Schreiben in einer Fremdsprache ist nicht mit der fehlerfreien Produktion einzelner Sätze gleichzusetzen. Schreibende müssen Inhalte auswählen, adressatengerecht strukturieren, sprachliche Mittel einsetzen und ihren Text mit Blick auf kommunikative Ziele überprüfen. Für Lernende des Deutschen als Fremdsprache kommen unter anderem morphosyntaktische Anforderungen, Wortstellung, Kasusmarkierung und textsortenspezifische Konventionen hinzu. Gerade auf dem Niveau B1 soll schriftliche Produktion trotz begrenzter sprachlicher Ressourcen verständlich und zusammenhängend sein (Europarat, 2020).

Feedback kann Schreibende dabei unterstützen, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Text und dem angestrebten Ergebnis wahrzunehmen. Seine Wirkung ist jedoch nicht automatisch positiv: Sie hängt unter anderem davon ab, welche Information vermittelt wird, wie sie aufgenommen wird und ob sie in konkrete weitere Arbeitsschritte übergeht (Hattie & Timperley, 2007; Hyland & Hyland, 2006). Rückmeldung, die lediglich eine fehlerbereinigte Endfassung liefert, erleichtert möglicherweise die Abgabe eines Textes, lässt aber offen, ob Lernende die zugrunde liegenden sprachlichen Entscheidungen verstehen.

Sprachgenerierende KI-Systeme verändern diese Ausgangslage. Sie können Formulierungsalternativen vorschlagen, Grammatik erklären, Fragen zu einem Entwurf beantworten und Rückmeldungen in mehreren Durchgängen variieren. Damit entstehen Möglichkeiten eines dialogischen, bedarfsbezogenen Feedbacks, zugleich aber Probleme der Verlässlichkeit, der Überkorrektur, der ungeprüften Übernahme und der Autorschaft. Eine Untersuchung von Yan und Zhang (2024) zeigt exemplarisch, weshalb beim KI-gestützten schriftlichen Korrekturfeedback nicht nur die technische Rückmeldung, sondern das Engagement der Schreibenden berücksichtigt werden muss. Solche Befunde aus dem weiteren L2-Kontext können Denkanstöße für DaF geben, dürfen aber nicht ohne Weiteres als Wirksamkeitsnachweis für B1-Lernende im DaF-Unterricht gelten.

Der Beitrag fragt daher: (1) Welche Kriterien unterscheiden lernförderliche KI-Rückmeldung von bloßer Fehlerkorrektur? (2) Wie lässt sich die kritische

Auseinandersetzung mit KI-Vorschlägen in B1-Schreibaufgaben didaktisch organisieren? (3) Welche Grenzen muss ein verantwortbarer Einsatz berücksichtigen? Die Zielsetzung liegt nicht in einer experimentellen Überprüfung, sondern in der Entwicklung einer theoriegeleiteten, überprüfbaren Handlungsorientierung für Lehrkräfte.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. Schreibkompetenz als Prozess und kommunikative Handlung

Schreiben verbindet Planen, Formulieren, Prüfen und Überarbeiten; diese Tätigkeiten folgen in authentischen Schreibprozessen selten einer starren linearen Abfolge. Das Prozessmodell von Flower und Hayes (1981) verdeutlicht, dass Schreibende zwischen Teilprozessen wechseln und ihre Entscheidungen an der jeweiligen Aufgabe ausrichten. Für den fremdsprachlichen Unterricht bedeutet dies, dass ein ausschließlich auf Produktkorrektheit gerichteter Blick die Entwicklung von Strategien zur Textplanung und Revision nur unzureichend erfasst.

Das Begleitdokument zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beschreibt für B1 unter anderem die Möglichkeit, einfache zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen zu verfassen (Europarat, 2020). Dieser kommunikative Bezug ist für KI-Feedback entscheidend: Ein Hinweis auf die Verbposition kann sinnvoll sein, verliert aber an didaktischem Wert, wenn der Text zugleich keine erkennbare Einleitung besitzt oder die beabsichtigte Leserhandlung unklar bleibt. Eine angemessene Rückmeldung berücksichtigt somit Inhalt, Textorganisation, sprachliche Form und kommunikative Angemessenheit.

Die bewusste Wahl sprachlicher Ausdrucksmittel betrifft jedoch nicht nur die grammatische Richtigkeit, sondern auch die beabsichtigte Wirkung und die Gestaltung eines Textes. Aksöz (2017) behandelt in ihrer Monografie *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi* stilistische Gestaltungsmöglichkeiten und deren anwendungsorientierte Vermittlung. Obwohl das Werk vorwiegend literarische Formen thematisiert und keine KI-gestützte Schreibförderung untersucht, unterstreicht seine didaktische Perspektive die Bedeutung reflektierter Ausdrucksentscheidungen. Für den vorliegenden Beitrag folgt daraus, dass KI-Vorschläge nicht nur hinsichtlich der Fehlerkorrektur, sondern auch im Hinblick auf die jeweilige Textabsicht und die eigenständige sprachliche Entscheidung der Lernenden geprüft werden sollten.

2.2. Schriftliches Korrekturfeedback: Nutzen und Begrenzungen

Forschung zu schriftlichem Feedback im Zweitsprachenlernen unterscheidet unter anderem direkte Korrekturen, indirekte Markierungen, metasprachliche

Hinweise und dialogische Rückmeldeformen. Hyland und Hyland (2006) verorten deren Qualität in einer komplexen Beziehung zwischen Text, Lehrenden, Lernenden und Unterrichtskontext. Bitchener und Ferris (2012) zeigen zudem, dass Fragen der Fehlerauswahl, Explizitheit und langfristigen Aneignung für die Bewertung schriftlicher Korrektur wesentlich sind. Die Übertragung solcher Überlegungen auf KI verlangt zu prüfen, ob ein Vorschlag tatsächlich korrekt, verständlich, zielgruppengerecht und für den konkreten Text nützlich ist.

Die Unterscheidung zwischen lokalem und globalem Feedback ist besonders relevant. Lokale Hinweise betreffen beispielsweise Artikelwahl, Flexion oder Präpositionen. Globale Rückmeldungen beziehen sich auf Argumentationsführung, Aufgabenbezug, Kohärenz und Adressatenorientierung. Werden sämtliche lokalen Fehler gleichzeitig berichtigt, besteht die Gefahr, dass Lernende wichtige übergeordnete Textprobleme aus dem Blick verlieren. Eine Priorisierung einzelner Kategorien erscheint daher aus didaktischer Sicht plausibel, muss aber an Textsorte, Zielsetzung und Lernstand angepasst werden.

2.3. Formatives Feedback, Dialog und Feedback Literacy

Nach Hattie und Timperley (2007) ist Feedback besonders dann instruktiv, wenn es auf Lernziele, den aktuellen Lernstand und nächste Schritte bezogen ist. Im Schreibunterricht ist damit mehr gemeint als die Mitteilung, welche Form falsch ist: Lernende müssen nachvollziehen können, warum ein Änderungsvorschlag ihre Aussage oder Textqualität verbessert. Nicol (2010) kritisiert entsprechend ein monologisches Verständnis von schriftlichem Feedback und betont dialogische Prozesse, in denen Lernende Rückmeldungen aktiv verarbeiten.

Carless und Boud (2018) fassen Feedback Literacy als Voraussetzungen und Fähigkeiten, Rückmeldungsinformationen zu verstehen, zu beurteilen, emotional zu verarbeiten und für die eigene Arbeit zu nutzen. Für KI-Feedback ist dieser Ansatz besonders anschlussfähig. Lernende sollten nicht lediglich klicken, kopieren und ersetzen, sondern Vorschläge prüfen, bei Bedarf nachfragen, Alternativen vergleichen und Entscheidungen begründen. Feedback Literacy wird damit zu einem zentralen Vermittlungsglied zwischen KI-Ausgabe und selbstständiger Textrevision.

2.4. Generative KI als Rückmeldungsinstanz

Generative KI erzeugt sprachliche Ausgaben auf Grundlage statistisch gelernter Muster und der jeweils vorliegenden Eingaben. Ihre Antworten sind weder mit einer didaktischen Diagnose noch mit einer verifizierten grammatischen Referenz gleichzusetzen. Ein plausibel klingender Änderungsvorschlag kann stilistisch überformend, kontextuell unpassend

oder sprachlich problematisch sein. Gleichzeitig ermöglicht die dialogische Oberfläche, Rückmeldungen zu begrenzen, auf Wunsch zu erläutern und in Fragen umzuwandeln. Das unterscheidet sie von zahlreichen traditionell regelbasierten Korrekturhilfen.

Yan und Zhang (2024) untersuchen das Engagement von L2-Schreibenden im Umgang mit durch ChatGPT bereitgestelltem automatisiertem Korrekturfeedback. Ihre Studie verdeutlicht die Bedeutung unterschiedlicher Formen der Rückmeldungsverarbeitung. In ihrer Scoping Review werteten Crosthwaite und Sun (2026) 51 Studien zu generativer KI und schriftlichem Feedback im L2-Kontext aus. Die Übersicht dokumentiert unterschiedliche Untersuchungsziele und Ergebnisse sowie offene Fragen zur Feedbackverarbeitung und zur methodischen Vergleichbarkeit. Für DaF ergibt sich daraus keine automatische Transferierbarkeit der Einzelbefunde, sondern ein begründeter Bedarf an fachspezifischen Unterrichtskonzepten.

Für die didaktische Einordnung ist außerdem die Unterscheidung zwischen KI-Feedback allein und kombiniertem Feedback relevant. Zhang et al. (2025) verglichen diese Ansätze im englischsprachigen L2-Schreiben und berichteten bei der Kombination aus KI- und menschlicher Rückmeldung stärkere Fortschritte in ausgewählten übergeordneten Schreibdimensionen. Die Ergebnisse sind aufgrund der anderen Zielgruppe und Sprache nicht unmittelbar auf DaF B1 übertragbar; sie stützen jedoch die konzeptionelle Entscheidung, die Lehrkraft weiterhin als prüfende und steuernde Instanz einzubeziehen.

In diesem Beitrag wird KI deshalb als optionaler, fehleranfälliger Feedbackpartner verstanden, nicht als Ersatz für Lehrkraft, Lehrziel oder eigenständige Schreibentscheidung. Die Lehrkraft definiert die Aufgabe und Qualitätsmaßstäbe, die Lernenden bleiben verantwortlich für Textinhalt und Revision. Diese Rollenklärung ist sowohl pädagogisch als auch mit Blick auf transparente Autorschaft entscheidend.

3. METHODISCHE EINORDNUNG DES BEITRAGS

Der Text ist ein literaturbasierter konzeptioneller Beitrag und weder eine empirische Untersuchung noch eine systematische Literaturübersicht. Die Argumentation baut auf ausgewählter Grundlagenliteratur zum fremdsprachlichen Schreiben, zur schriftlichen Fehlerkorrektur, zum formativen Feedback und zur Feedback Literacy sowie auf neueren Arbeiten zu KI im L2-Schreiben auf. Die Auswahl folgt der inhaltlichen Relevanz der Quellen für die drei Leitfragen; eine erschöpfende Datenbanksuche oder quantifizierte Evidenzsynthese wird nicht beansprucht. Die referierten Arbeiten werden im Hinblick auf vier übergreifende Gesichtspunkte

zusammengeführt: sprachliche Qualität, Prozessunterstützung, Lernendenautonomie und pädagogische Verantwortung.

Das darauf aufbauende Modell ist ein theoriegeleiteter didaktischer Entwurf. Seine Phasen und Bewertungskriterien sind Vorschläge, keine anhand eigener Unterrichtsdaten bestätigten Kategorien. Das nachfolgende Beispiel verwendet ausschließlich eigens konstruierte Sätze und Aufgaben. Weder werden authentische Lernertexte ausgegeben noch tatsächlich erzeugte KI-Antworten als Beobachtungsdaten präsentiert. Eine empirische Prüfung der Praktikabilität und Wirksamkeit bleibt zukünftiger Forschung vorbehalten.

4. EIN DIDAKTISCHES FÜNF-PHASEN-MODELL FÜR KI-FEEDBACK IM DAF-SCHREIBUNTERRICHT

Aus der Verbindung von prozessorientierter Schreibdidaktik, formativer Rückmeldung und Feedback Literacy wird ein Unterrichtszyklus mit fünf aufeinander bezogenen Phasen abgeleitet. Er ist für B1-Aufgaben konzipiert, kann jedoch nur unter Berücksichtigung konkreter Kursziele und institutioneller Vorgaben angepasst werden.

Phase	**Handlung der Lernenden**	**Aufgabe der Lehrkraft / KI**	**Didaktischer Zweck**
1. Eigenständiger Entwurf	Planen und einen ersten Text ohne KI formulieren	Lehrkraft erläutert Textsorte und Kriterien	Autorschaft und Ausgangsstand sichern
2. Fokussierte Anfrage	Zwei bis drei Feedbackziele festlegen	KI gibt begrenzte Hinweise statt Neufassung	Kognitive Belastung reduzieren
3. Kritische Prüfung	Hinweise anhand von Text und Regeln beurteilen	Lehrkraft bietet Prüffragen/Referenzen	Feedback Literacy fördern
4. Begründete Revision	Änderungen selbst einarbeiten und dokumentieren	KI ggf. zu Alternativen befragen	Entscheidungskompetenz stärken
5. Reflexion und Transfer	Überarbeitung begründen; Lernziel notieren	Lehrkraft prüft Prozess und Text	Strategien in neue Aufgaben übertragen

4.1. Phase 1: Einen eigenständigen Ausgangstext erstellen

Die erste Fassung wird ohne generative KI verfasst. Damit bleiben die eigenen Ressourcen, die individuelle Formulierungsabsicht und der tatsächliche Überarbeitungsbedarf erkennbar. Die Lehrkraft macht vorab deutlich, dass ein verständlicher B1-Text nicht maximale sprachliche Komplexität verlangt. Ein kurzes Planungsraster mit Adressat, Kommunikationsziel und drei inhaltlichen Punkten erleichtert die Vorbereitung.

4.2. Phase 2: Die Rückmeldung bewusst begrenzen

Statt die vollständige Korrektur des gesamten Textes anzufordern, benennen Lernende konkrete Probleme. Ein geeigneter Arbeitsauftrag lautet etwa: „Prüfe nur die Verständlichkeit, die Reihenfolge der Informationen und höchstens drei wiederkehrende Grammatikfehler. Schreibe den Text nicht neu. Stelle zu jedem Problem eine kurze Frage oder gib einen knappen Hinweis auf B1-Niveau.“ Diese Promptformulierung ist ein didaktischer Vorschlag und kein empirisch erprobtes Standardinstrument.

4.3. Phase 3: Vorschläge kritisch überprüfen

Lernende vergleichen ihre ursprüngliche Formulierung mit dem vorgeschlagenen Hinweis. Sie kennzeichnen ihn als „übernehmen“, „teilweise übernehmen“ oder „nicht übernehmen“ und halten den Grund fest. Besonders bei Stiländerungen kann es mehrere vertretbare Varianten geben. Die Lehrkraft unterstützt die Prüfung mit Unterrichtsmaterialien, zuverlässigen Nachschlagewerken und textsortenspezifischen Beispielen. Unklare oder widersprüchliche KI-Hinweise werden nicht automatisch akzeptiert.

4.4. Phase 4: Den Text selbstständig überarbeiten

Erst nach der Prüfung folgt die Revision. Lernende formulieren selbst um und dokumentieren mindestens zwei wichtige Änderungen. So wird die Rückmeldung nicht zur Fremdautorschaft. Wo nötig, darf die KI eine Regel in einfacher Sprache erläutern oder zwei alternative Formulierungen vergleichen. Die abschließende Entscheidung bleibt bei der schreibenden Person.

4.5. Phase 5: Über den Schreibprozess reflektieren

Eine kurze Reflexion verbindet einzelne Verbesserungen mit künftigen Schreibaufgaben: „Welche Änderung hat meinen Text verständlicher gemacht?“, „Welchen KI-Vorschlag habe ich abgelehnt und warum?“ oder „Worauf achte ich beim nächsten Text?“ Aus der Perspektive von Carless

und Boud (2018) wird Rückmeldung erst dann lernrelevant, wenn Lernende sie aktiv verarbeiten und für weiteres Handeln nutzbar machen.

5. KRITERIEN FÜR DIE DIDAKTISCHE BEURTEILUNG VON KI-FEEDBACK

Das folgende Raster operationalisiert die im Beitrag entwickelte Unterscheidung zwischen Korrekturleistung und lernprozessbezogener Unterstützung. Es dient der Unterrichtsplanung und der reflexiven Evaluation; es ist ausdrücklich kein psychometrisch validiertes Messinstrument. Ein numerischer Summenwert wird deshalb nicht vorgeschlagen.

Kriterium	**Leitfrage**	**Hinweis auf problematische Rückmeldung**
Sprachliche Zuverlässigkeit	Ist der Hinweis sprachlich korrekt und kontextangemessen?	Falsche Regel, unpassende oder erfundene Begründung
B1-Verständlichkeit	Kann die Zielgruppe den Hinweis nachvollziehen?	Unnötig komplexe Fachsprache
Aufgabenbezug	Stützt das Feedback Textsorte und Kommunikationsziel?	Formale Korrekturen ohne Bezug zum Schreibauftrag
Priorisierung	Werden zentrale statt sämtliche Probleme adressiert?	Unüberschaubare Fehlerliste
Dialogizität	Ermöglicht der Hinweis Rückfragen und eigene Entscheidungen?	Fertige Neufassung ohne Erklärung
Autorschaft	Bleibt der überarbeitete Text erkennbar das Produkt der Lernenden?	Vollständige stilistische Übernahme
Transparenz	Sind KI-Einsatz und Veränderungen dokumentiert?	Nicht nachvollziehbarer Entstehungsprozess

Die Kriterien dürfen nicht als voneinander unabhängige Größen missverstanden werden. Beispielsweise kann ein sprachlich korrekter Vorschlag didaktisch ungeeignet sein, wenn er das B1-Niveau überschreitet oder die eigene Textintention ersetzt. Umgekehrt kann eine knappe

Nachfrage mehr Überarbeitungsaktivität auslösen als eine ausführliche Musterlösung. Der entscheidende Prüfstein ist daher, welche selbstständige Handlung ein Feedbackangebot ermöglicht.

6. KONSTRUIERTES UNTERRICHTSBEISPIEL FÜR B1

Das folgende Szenario ist ausschließlich ein didaktisch konstruiertes Beispiel. Es stellt weder Daten einer durchgeführten Unterrichtsstunde noch reale Antworten eines KI-Systems dar.

Schreibaufgabe: „Sie haben an einem Sprachkurs teilgenommen. Schreiben Sie einer Freundin oder einem Freund eine E-Mail über den Kurs. Beschreiben Sie zwei positive Erfahrungen, ein Problem und Ihren Plan für den nächsten Monat."

Beispielhafter Ausgangssatz: „Ich habe seit zwei Monaten Deutschkurs besucht und ich lerne viele neue Wörter, aber die Hausaufgaben war manchmal schwer." Der Satz wurde für diesen Beitrag konstruiert; er dient nur zur Illustration möglicher Revisionen.

Ein rein korrekturorientiertes Vorgehen würde eine vollständig korrigierte Fassung ausgeben, etwa: „Ich habe zwei Monate lang einen Deutschkurs besucht und viele neue Wörter gelernt, aber die Hausaufgaben waren manchmal schwer." Eine lernprozessorientierte Variante würde dagegen gezielt fragen: „Welcher Artikel fehlt vor ‚Deutschkurs'? Sind ‚Hausaufgaben' Singular oder Plural? Möchtest du die Erfahrungen im Perfekt erzählen?" Beide Wege können zur formalen Verbesserung führen; nur im zweiten Fall ist die lernende Person unmittelbar zu einer begründeten Entscheidung aufgefordert. Daraus folgt keine pauschale Überlegenheit: Bei bestimmten Lernzielen kann auch eine explizite Korrektur sinnvoll sein.

Ein mögliches Revisionsprotokoll umfasst drei Spalten: ursprüngliche Formulierung, gewählte Änderung und Begründung. Die schreibende Person könnte beispielsweise notieren: „die Hausaufgaben waren – Plural von Hausaufgabe". Anschließend wird die vollständige E-Mail noch einmal hinsichtlich ihres Adressatenbezugs geprüft: Enthält sie tatsächlich zwei positive Erfahrungen, ein Problem und einen Zukunftsplan? So werden lokale Korrekturen mit der globalen Schreibaufgabe verknüpft.

7. DISKUSSION

Das vorgeschlagene Modell verschiebt die Bewertungsfrage von „Wie viele Fehler korrigiert die KI?" zu „Welche sprachlichen und reflexiven Handlungen werden durch das Feedback ermöglicht?" Diese Verschiebung entspricht der Unterscheidung zwischen der Bereitstellung von Informationen und deren produktiver Nutzung im Sinne der Feedback Literacy (Carless & Boud, 2018). Sie verbindet den Gedanken des

formativen Feedbacks (Hattie & Timperley, 2007) mit einem dialogisch angelegten Schreibprozess (Nicol, 2010).

Diese Perspektive gewinnt durch neuere Befunde zusätzliche Relevanz: Lu et al. (2025) verdeutlichen die Schwierigkeit, aus der Nutzung generativer KI automatisch auf eine verbesserte Beurteilungskompetenz zu schließen. Auch Liu et al. (2026) untersuchen Feedback Literacy im Zusammenhang mit generativer KI im fachbezogenen akademischen Schreiben. Beide Studien betreffen andere Lernkontexte als DaF auf Niveau B1; für die vorliegende Konzeption sind sie daher theoretische Bezugspunkte und keine empirische Bestätigung des Fünf-Phasen-Modells.

Im DaF-Kontext ist diese Perspektive besonders wichtig, weil flüssige und stilistisch anspruchsvolle KI-Neufassungen den tatsächlichen Sprachstand leicht überdecken können. Eine scheinbar bessere Endfassung ist daher kein hinreichender Indikator für Kompetenzzuwachs. Das hier vorgeschlagene Vorgehen schützt die Eigenaktivität durch einen KI-freien Erstentwurf und verlangt anschließend sichtbare Überarbeitungsentscheidungen. Ob dies in realen Lernsettings tatsächlich zu langfristigem Transfer führt, muss jedoch empirisch geprüft werden.

Ebenso wäre es verkürzt, alle direkten Korrekturen als didaktisch problematisch abzuwerten. Forschung zum schriftlichen Korrekturfeedback verweist auf unterschiedliche Bedingungen und Zielsetzungen (Bitchener & Ferris, 2012; Hyland & Hyland, 2006). Der Mehrwert des Modells liegt deshalb nicht in einem Verbot expliziter Korrekturen, sondern in deren Einbettung in ein transparentes, begründetes Auswahl- und Revisionsverfahren. Lehrkräfte sollten Umfang und Direktheit der Hinweise situativ steuern.

Eine weitere Grenze betrifft die fachliche Verlässlichkeit generativer KI. Systeme können Fehler übersehen, zutreffende Varianten unnötig umformulieren oder scheinbar plausible Regeln erfinden. Hinzu kommen Datenschutz, institutionelle Nutzungsregeln, Zugangsungleichheiten und unklare Zuschreibungen von Autorschaft. Bei realen Lernertexten müssen personenbezogene Daten entfernt bzw. die jeweils geltenden rechtlichen und institutionellen Bedingungen geprüft werden. Pädagogische Kontrolle wird durch den KI-Einsatz nicht überflüssig, sondern erhält neue Aufgaben.

Schließlich ist die Reichweite der verfügbaren KI-L2-Literatur differenziert zu betrachten. Ergebnisse aus anderen Sprachen, Sprachniveaus und Ausbildungskontexten lassen sich nicht eins zu eins auf DaF B1 übertragen. Der Beitrag formuliert deshalb keine Effektstärken und keine empirischen Behauptungen über einen erfolgreichen Einsatz des Modells. Er liefert

vielmehr explizite Annahmen, die künftig in Unterrichtsstudien systematisch untersucht werden können.

8. DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN UND FORSCHUNGSBEDARF

Für die Planung empfiehlt sich eine klare Trennung zwischen Schreibziel, Rückmeldeziel und technischem Arbeitsauftrag, daher auch ein breites Sprektrum an methodischen Zugängen (vgl. Balcı, 1997 und 2025). Lernende benötigen zuerst transparente Kriterien für die jeweilige Textsorte. Anschließend sollte die KI nur klar abgegrenzte Hilfen geben, während die Überprüfung und Überarbeitung sichtbar bei den Lernenden verbleiben. Eine kurze Revisionserklärung bietet der Lehrkraft Einblick in die Denk- und Entscheidungsprozesse, ohne die Schreibenden zur Offenlegung umfangreicher privater Chatverläufe zu verpflichten.

Lehrkräfte können mit einer gemeinsamen Demonstration beginnen, bei der ein fehlerhafter KI-Hinweis kritisch zurückgewiesen wird. Diese Unterrichtshandlung macht deutlich, dass generierte Vorschläge prüfbare Angebote und keine Autoritätsurteile sind. Bei schwächeren B1-Gruppen können Satzanfänge zur Begründung bereitgestellt werden („Ich übernehme diesen Vorschlag, weil …“). Bei fortgeschritteneren Lernenden sind Vergleiche zwischen Alternativen und begründete Stilentscheidungen möglich.

Empirische Anschlussforschung sollte zunächst die Verständlichkeit und Praktikabilität der fünf Phasen untersuchen und die Kategorien des Rasters durch fachliche Begutachtung präzisieren. Spätere Studien könnten echte Entwurfs- und Revisionsfassungen, die Qualität der Entscheidungsbegründungen und verzögerte Schreibaufgaben vergleichen. Erst solche Daten würden Aussagen darüber erlauben, ob und unter welchen Bedingungen die modellgeleitete Arbeit Schreibkompetenz tatsächlich fördert.

9. FAZIT

KI-gestütztes Feedback im DaF-Schreibunterricht kann nicht allein nach der sprachlichen Korrektheit seiner Vorschläge beurteilt werden. Für eine lernförderliche Einbettung sind Aufgabenbezug, verständliche Erklärungen, begrenzte Rückmeldungsziele, eigenständige Entscheidungen und reflektierte Revision zentral. Der Beitrag hat hierfür ein literaturbasiertes Fünf-Phasen-Modell und ein Kriterienraster vorgeschlagen. Beides ist ausdrücklich als konzeptioneller Vorschlag und nicht als empirisch bestätigte Intervention zu verstehen. Der didaktische Kern besteht darin, KI-Rückmeldungen zum Gegenstand aktiver sprachlicher Auseinandersetzung zu machen, statt sie ungeprüft in ein vermeintlich perfektes Endprodukt zu übertragen.

LITERATURVERZEICHNIS

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

Balcı, T. (1997). Das Germanistik- bzw, DaF-Studium in der Türkei. Probleme und Lösungsvorschläge. *Info DaF*, 5(24), 621-624.

Balcı, T. (2025). Yabancı Dil Öğrenme Sorunu Hakkında Düşünceler. *CUDES Journal of Current Debates in Social Sciences*, 8(2), 54-63.

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing.* Routledge.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Crosthwaite, P., & Sun, S. (2026). Generative AI and L2 written feedback studies: A scoping review. *RELC Journal*. https://doi.org/10.1177/00336882251386530

Europarat. (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen – Begleitband. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101. https://doi.org/10.1017/S0261444806003399

Liu, J., Shi, Z., & Li, W. (2026). Developing students' feedback literacy in disciplinary academic writing through generative artificial intelligence. *Assessing Writing*, 68, Article 101030. https://doi.org/10.1016/j.asw.2026.101030

Lu, Q., Yao, Y., Xiao, L., Zhu, X., & Yin, H. (2025). Exploring the impact of a GenAI-supported feedback practice on student feedback literacy in L2 writing. *Computer Assisted Language Learning*. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2605541

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 35(5), 501-517.

Yan, D., & Zhang, S. (2024). L2 writer engagement with automated written corrective feedback provided by ChatGPT: A mixed-method multiple case study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1086. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03543-y

Zhang, Y. (2024). Incorporating ChatGPT as an automated written corrective feedback tool into L2 writing class. *Journal of Language Teaching*, 4(4), 22–34. https://jlt.ac/home/article/view/139

Zhang, Z., Aubrey, S., Huang, X., & Chiu, T. K. F. (2025). The role of generative AI and hybrid feedback in improving L2 writing skills: A comparative study. *Innovation in Language Learning and Teaching*. https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2503890

OTONOM ÖĞRENME BAĞLAMINDA DİJİTAL DİL ÖĞRENME ORTAMLARI: YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE LİNGUA.COM PLATFORMU ÖRNEĞİ

Arife SAĞMAN
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
ORCID: 0000-0002-4835-0806
arife_sagman@hotmail.com

Doç. Dr. Selma AKOL GÖKTAŞ
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-1755-1322
selmaakol@trakya.edu.tr

1. GİRİŞ

Eğitimde dijitalleşmenin artması, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin yeniden gözden geçirilmesini gerektiriyor. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif ve sorumluluk sahibi olmalarını öne çıkaran otonom öğrenme yaklaşımlarını gündeme getirmiştir. Literatürde otonom öğrenme, temel olarak öğrencinin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alabilme becerisi (Holec, 1981) ve öğrencilerin sürece aktif katılımı, özdenetim ve karar verme yoluyla eğitimlerini şekillendirmeleri (Gupta vd., 2024) olarak tanımlanır. Ayrıca, eleştirel öğrenen özerkliği, hedef dili toplumsal yaşamda bağımsızca kullanabilme (Chen & Liu, 2025) ve öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili sorumluluk alabilmesi (Hepsi & Priyadharsini, 2025) gibi kavramlar da vurgulanır. Benson (2011) ise otonominin sadece bireysel çalışma değil, aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenme stratejileri üzerinde kontrol sahibi olma kapasitesi olduğunu belirtir.

Yabancı dil olarak Almanca öğretimi bağlamında, dijital dil öğrenme platformları zaman ve mekândan bağımsız çalışma olanağı sunmaları, bireysel öğrenme hızını desteklemeleri ve farklı dil becerilerine yönelik çok modlu içerikler barındırmaları açısından dikkat çekmektedir. Roche (2013) dijitalleşmenin dil öğrenme süreçlerinde sağladığı mekânsal ve zamansal esnekliğin geleneksel sınıf ortamının fiziksel sınırlarını genişlettiğini belirtmektedir. Bu tür platformlar, öğrenenlere yalnızca dil girdisi sunmakla kalmayıp, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme imkânı da tanımaktadır. Nitekim Rösler ve Würffel (2014) dijital materyallerin yabancı dil öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme yollarını desteklemedeki kritik rolüne dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, dijital dil öğrenme platformlarından Lingua.com, otonom öğrenme yaklaşımı ve dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) geliştirilmesi bağlamında incelenmektedir. Lingua.com'un sunduğu metin, ses ve interaktif egzersizlerden oluşan çok modlu içerikler, görsel ve işitsel kanalların birlikte kullanılmasıyla bilişsel yükü dengelemekte ve dil edinimini daha kalıcı hale getirmektedir (Lingua.com, 2026; Mayer, 2021). Öncelikle otonom öğrenme ile dijital öğrenme ortamları arasındaki ilişki kuramsal olarak ele alınacak, ardından Lingua.com platformu dört dil becerisi açısından analiz edilerek pedagojik olarak güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri tartışılacaktır. Son olarak, platformun öğretim süreçlerine uyumu hakkında genel değerlendirmeler sunularak, dijital dil öğrenme ortamlarının Yabancı Dil Olarak Almanca bağlamındaki rolüne bütüncül bir bakış sağlanacaktır.

1.1. Otonom Öğrenme

Otonom öğrenme veya öğrenen özerkliği kavramı, alan yazında genellikle öğrenen özerkliğinin babası olarak anılan Henri Holec'in çalışmalarıyla temellendirilmiştir. Holec (1981), otonomiyi bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu yetenek, öğrencinin kendi öğrenme sürecine dair hedeflerin belirlenmesi, içeriğin ve ilerleme hızının tanımlanması, yöntemlerin seçilmesi ve elde edilen kazanımların değerlendirilmesi gibi tüm kararları üstlenmesini kapsamaktadır. Önemli bir ayrıntı olarak, bu kapasite doğuştan gelen bir özellik değildir; aksine ya doğal yollarla ya da sistematik ve bilinçli bir eğitimle, yani formal öğrenme ile kazanılması gereken bir beceridir. Benson (2001) ise otonomiyi, bireyin farklı bağlamlarda ve zamanlarda sergileyebileceği çok boyutlu bir kapasite olarak betimleyerek kavramın dinamik yapısına vurgu yapmaktadır. Otonom öğrenme, öğrencinin öğretmenden tamamen kopması veya izole olması değil, öğrenme sürecinde pasif bir alıcı olmaktan çıkıp bilginin aktif bir inşaatçısı haline gelmesidir.

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, öğrencilere kendi başlarına yürütebilecekleri eşsiz fırsatlar ve alternatifler sunarak otonom öğrenmenin gelişiminde kritik bir rol oynamıştır. Reinders ve White (2011)'ın belirttiği gibi, yeni dijital öğrenme ortamları hem formal kurslara devam eden hem de bağımsız çalışan bireylerin dil yeterliliklerini geliştirmeleri için gerekli araçları sağlamakta ve öğrenme sürecini daha aktif, esnek ve kişiselleştirilmiş hale getirmektedir. İnternet ve World Wide Web gibi teknolojiler, öğrenme kaynaklarını her an ve her yerden düşük maliyetle erişilebilir kılarak öğrencinin kendi hızında ve istediği ortamda çalışmasına olanak tanır. Forumlar, görüntülü konuşma yazılımları ve sosyal medya araçları, öğrencilerin sınıf dışındaki dünyada ana dili konuşanlarla veya akranlarıyla iş birliği yapabileceği sosyal bir otonomi boyutu yaratmaktadır

(Godwin-Jones, 2019). Özellikle video konferans araçları, öğrencilere gerçek zamanlı etkileşim fırsatları sunarak otonomiyi destekleyen senkron iletişim ortamları oluşturmaktadır (Lenkaitis, 2020). Çok geniş bir yelpazeye yayılan çevrimiçi materyallerden biri olan Lingua.com veya YouTube (Hafner & Miller, 2011) gibi platformlar üzerinden öğrenci, kendi ihtiyaçlarına en uygun okuma ve dinleme metinlerini seçme ve kendi öğrenme yolunu çizme özgürlüğüne sahiptir.

Otonom öğrenme modelinde öğrencinin bireysel olarak gerçekleştirebileceği eylemler, geleneksel modeldeki pasif öğrenci profilinden keskin bir şekilde ayrılmaktadır. Bir öğrencinin internet üzerinden kendi zayıf yönlerini saptayıp buna uygun podcast veya video kaynakları bulup kullanabilmesi bu duruma en uygun örnek olacaktır (Godwin-Jones, 2019). Otonom Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi öğrenciye kendi öğrenme hızını ayarlayabilme ve çalışma zamanını organize edebilme olanağı sunmaktadır. Böylece zaman ve süreç kontrolü özerk öğrencinin kontrolünde yer almaktadır. Öğrenci, öğrenme süreci sonunda sadece öğretmenin vereceği nota güvenmek yerine, kendi başarısını ve kullandığı stratejilerin etkililiğini test ederek, hatalarını analiz edip çözüm yolları arayabilmektedir. Böylelikle süreçleri öğretmenin doğrudan ve sürekli müdahalesi olmadan yönetebilme kapasitesine sahip olmaktadır. Mayer'in (2021) Bilişsel Çoklu Ortam Öğrenme Kuramına göre ise, görsel ve işitsel bilgiyi aynı anda alan kişinin öğrenmesi desteklenerek kolaylaştırılmaktadır. Ayrıca, görsel ve işitsel materyallerin eş zamanlı kullanılması çalışma belleğinin kapasitesini daha verimli kullanmayı sağlamaktadır. Böylece bilişsel yük dengelenmiş olur (Mayer & Moreno, 2003; Low & Sweller, 2014). Sonuç olarak, geleneksel eğitim modelinde pasif kalan öğrenci, otonom öğrenme yoluyla kendi öğrenme sürecinin tasarımcısı, yöneticisi ve değerlendiricisi olarak aktif bir rol üstlenir.

1.2. Dört Dil Becerisi ve Dijital Öğrenme

Dil öğreniminde yetkinlik, günümüzde Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) tarafından belirlenen uluslararası standartlara göre tanımlanır. Bu çerçeve, öğrenenlerin dil becerilerini A1 başlangıç seviyesinden C2 ileri seviyeye kadar, okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri üzerinden değerlendirir (Little, 2006). Yabancı dil öğrenme ve öğretme bağlamında bu dört temel beceriyi geliştirmek için çeşitli medya araçları kullanılmaktadır. Çoklu medyanın kullanımı, kişilerin kelime hafızasını güçlendirmekte, metinleri daha kolay anlamlandırmalarına yardımcı olmakta ve bilginin kalıcılığını artırmaktadır (Mayer, Lee & Peebles, 2014; Plass, Chun, Mayer & Leutner, 2003). Ancak dijital platformlar, otonom öğrenenler için bu becerileri geliştirecek eşsiz fırsatlar sunsa da, mevcut araçların bu dört beceriye katkısı genellikle eşit dağılmamaktadır. Birçok dijital platform, teknik yapıları veya pedagojik

odakları gereği daha çok girdi odaklı becerilere olanak tanıyan okuma ve dinleme üzerine yoğunlaşırken, üretim gerektiren çıktı becerilerine olanak tanıyan konuşma ve yazma konusunda yetersiz kalabilmektedir (Blake, 2016). Örneğin, otonom öğrenmeyi destekleyen bazı araçlar, geniş metin ve ses kütüphaneleriyle kavrama becerilerini mükemmel şekilde desteklese de, gerçek dünyadaki karşılıklı etkileşim ve üretim ihtiyacını tam olarak karşılayamamaktadır. Richards (2015) öğrenenlerin anlama becerilerinin her zaman üretim becerilerine doğal bir şekilde dönüşmediğini; bu nedenle odaklanmış çıktı pratiğine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, dijital bir aracın tek başına bir müfredat olmaktan ziyade, genellikle belirli becerileri pekiştiren destekleyici bir araç olarak kalmasına neden olmaktadır.

Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi standartlarının dili bütüncül bir şekilde ele alması ve iletişimsel yetkinliği çok boyutlu değerlendirmesi (North, 2014), herhangi bir öğrenme aracının etkililiğini ölçmek için dört dil becerisinin her birine sağladığı katkının ayrı ayrı incelenmesini gerektirmektedir. Bir platformun otonom öğrenen bireyler için ne kadar kapsayıcı olduğunu belirlemek, hangi becerilerde güçlü, hangilerinde ise yetersiz olduğunu saptamaya bağlıdır. Bu nedenle, bir sonraki bölüm olan üçüncü bölümde, seçilen platformun dört dil becerisi üzerindeki performansı ayrıntılı olarak ele alınacak ve öğrenenin dil gelişimindeki potansiyeli analiz edilecektir.

1.3. Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı Lingua.com platformunu otonom öğrenme bağlamında ve Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi kapsamında dil becerilerine ilişkin kazanımlar doğrultusunda pedagojik açıdan incelemektir. Bu doğrultuda platformun Almanca öğretimindeki destekleyici yönleri ve sınırlılıkları Mayer'in (2009) Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı çerçevesinde tartışılacaktır. Çalışmada ses, görüntü, metin ve etkileşimli alıştırmalardan oluşan çok modlu içeriklerin bilişsel yükün yönetiminde kuramsal çerçeveyle ne kadar örtüştüğü ve platformdan alınan geribildirimin otonom öğrenmeyi desteklemedeki rolü tartışılacaktır. Bu kapsamda çalışma, Lingua.com'un Almanca öğrenme ve öğretiminde hangi dil becerilerini ve otonom öğrenme süreçlerini desteklediğini betimlemekte, hangi alanlarda bir öğretmenin rehberlik etmesine ve sınıftaki kişilerin birbirleriyle iletişim kurmasına gereksinim duyulduğunu göstermeyi hedeflemektedir.

1.4. Çalışmanın Önemi

Dijitalleşmenin eğitimdeki hızı, öğretmen ve öğrencileri çoğu zaman pedagojik özellikleri sistematik biçimde değerlendirilmemiş araçlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle dijital öğrenme ortamlarının yabancı dil öğretirken hangi görevleri yerine getirdiğinin, öğrencilerin kendi başlarına

öğrenmelerine ne kadar yardım edebileceklerinin ve dil becerilerini ilerletmek için hangi imkânları sağladıklarının kuramsal ölçütler kullanılarak incelenmesi gereklidir. Rösler ve Würffel (2014) tarafından vurgulanan bireyselleştirilmiş öğrenme yollarının dijital ortamlarda nasıl inşa edileceğine dair somut verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, kuramsal otonomi kavramı ile pratik platform kullanımı arasında ilişki kurması, Lingua.com özelinde bir dijital aracın pedagojik sınırlarını belirlemesi ve Yabancı Dil Olarak Almanca öğretmenlerine ders entegrasyonu konusunda rehberlik etmesi bakımından akademik bir öneme sahiptir. Ayrıca bu araştırma dijital platformların otonom öğrenmedeki rolünü disiplinlerarası bir bakış açısıyla değerlendirerek, mevcut kuramsal tartışmaları öğretim bakımından kullanım önerileriyle ilişkilendirmektedir. Çalışmanın taşıdığı bu önem doğrultusunda, inceleme sürecinde yanıtlanması planlanan araştırma soruları aşağıda yer almaktadır.

1.5. Çalışmanın Soruları

Bu çalışmada araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki dört temel soruya yanıt aranmaktadır:

1) Lingua.com platformunda bulunan metin, ses ve etkileşimli alıştırmalardan oluşan çok modlu içerikler, otonom öğrenme bağlamında ve Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi bağlamında hangi pedagojik özellikleri taşımaktadır?
2) Bu platform Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi tarafından belirlenen seviyelere göre okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine ne derecede katkı sağlamaktadır?
3) Platformun sunduğu anlık geri bildirim ve dikte modülü, öğrenen özerkliği ve öz değerlendirme ilkeleri açısından hangi özellikleri taşımaktadır?

2. YÖNTEM

Aşağıda çalışmanın modeli, veri toplama süreci, verilerin analizi açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışma, Lingua.com dijital dil öğrenme platformunu otonom öğrenme ve Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) çerçevesinde pedagojik açıdan değerlendirmeyi amaçlayan nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesidir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar (Bowen, 2009; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). İncelen konuyla alakalı olan dokümanlar ise yazılı, sesli veya görsel belgeler şeklinde olabilmektedir (Karataş, 2015). Veriler, Lingua.com platformunda yabancı dil olarak

Almanca kategorisi altında sunulan dijital materyaller olan okuma metinleri, dinleme aktiviteleri, dikte modülü ve geri bildirim yapılarından elde edilmiştir. Veri seti oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak materyallerin Almanca kategorisinde yer alması, A2 veya B1 düzeyine ait olması, okuma, dinleme veya dikte etkinliği içermesi ve platformun geri bildirim özelliklerini taşıması dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, platformun pedagojik verimliliğini değerlendirebilmek için A2 ve B1 seviyelerinden materyaller seçilmiştir. Materyaller, araştırmanın amacı doğrultusunda CEFR kapsamındaki dil becerilerini, öğrenen özerkliğini destekleyen özellikleri ve çok modlu içerik yapısını yansıtan örnekler arasından seçilmiştir. Bulgular bölümünde ise bu incelemeyi temsil eden metinler, etkinlikler ve platform özellikleri somut örnekler ve ekran görüntüleri üzerinden değerlendirilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Lingua.com platformunun Yabancı Dil Olarak Almanca öğretiminde sunduğu pedagojik olanaklar ve sınırlılıklar, öğrenen özerkliği, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ve Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Analiz sürecinde yeni kategoriler oluşturulmamış; inceleme ölçütleri araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan öğrenen özerkliği, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ve Mayer'in Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı dikkate alınarak incelenmiştir. Analiz süreci şu şekilde yürütülmüştür: Araştırma kapsamına alınan okuma metinleri, dinleme etkinlikleri ve dikte etkinliklerine karar verilmiş ve incelenmiştir. Materyaller üç kuramsal boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir. İlk olarak, içeriklerin CEFR'de tanımlanan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik yeterlik tanımlayıcılarını destekleme durumu incelenmiştir. İkinci olarak, platformun öğrenen özerkliğini destekleyen özellikleri (öğrenme sürecini bireysel olarak yönetebilme, tekrar olanağı, anlık geri bildirim, hata farkındalığı ve öz değerlendirme imkânı) değerlendirilmiştir. Üçüncü olarak ise metin, ses ve etkileşimli etkinliklerin birlikte kullanımına ilişkin tasarım özellikleri Mayer'in (2009) Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı kapsamında tartışma bölümünde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda yorumlanmıştır. Lingua.com platformunun Almanca öğretiminde sunduğu pedagojik olanaklar ve sınırlılıklar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan pedagojik değerlendirme ölçütleri şunlardır:

Tablo 1. Araştırmada kullanılan pedagojik değerlendirme ölçütleri

Boyut	**Ölçüt**	**Kuramsal Dayanak**
Otonom öğrenme	Öz yönetim, geri bildirim, öz değerlendirme, tekrar	Holec, Little, Benson, Reinders
CEFR	Dil becerileri, seviye uygunluğu	CEFR
Çoklu Ortam	Çok modluluk, görsel-işitsel bütünlük	Mayer

Bu süreçte amaç, platformun öğrenen özerkliği, CEFR ve Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı açısından hangi özellikleri taşıdığını ortaya koymak olup herhangi bir puanlama, derecelendirme ya da nicel kodlama yapılmamıştır. Bulgular, seçilen materyallerin sistematik incelenmesi sonucunda elde edilen gözlemlere dayalı olarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Lingua.com platformu otonom öğrenme kriterleri ve Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) bağlamında dört temel dil becerisi ve kelime bilgisi açısından analiz edilmektedir. Kuramsal çerçevede ele alınan otonom öğrenme kavramları (Lernzieltransparenz, Selbststeuerung, Sofortiges Feedback vb.), platformdan alınan somut örnekler ve arayüz görüntüleri ile desteklenerek incelenmiştir.

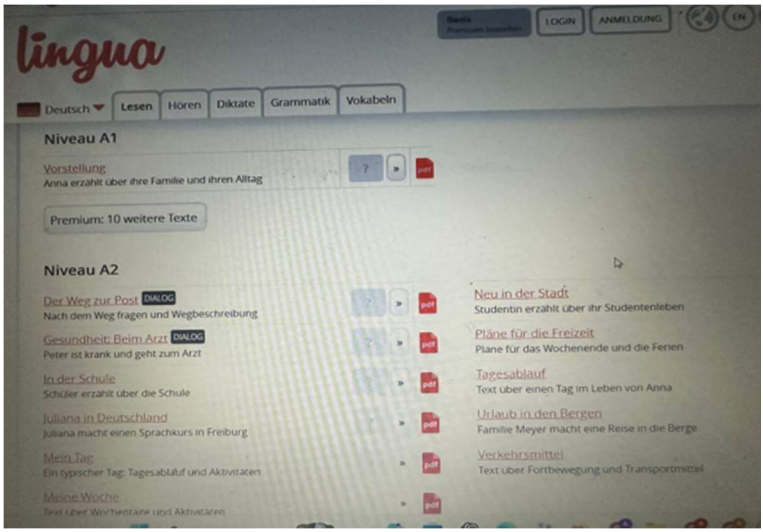
3.1. Okuma Becerisinin CEFR ve Otonom Öğrenme Kriterleri Bağlamında Analizi

Lingua.com platformunun okuma (Leseverstehen) modülü, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan CEFR standartları ve otonom öğrenme kriterleri ekseninde incelendiğinde, öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetebildiği yapılandırılmış bir dijital ortam sunduğu görülmektedir.

3.1.1. CEFR Uyumu ve Hedef Şeffaflığı (Lernzieltransparenz)

Platformdaki okuma metinleri incelendiğinde, her bir metnin CEFR seviyelerine (A1, A2, B1,B2 vb.) göre açıkça sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Otonom öğrenmenin temel şartlarından biri olan "Lernzieltransparenz" (Öğrenme hedefinin şeffaflığı) kriteri bağlamında bu durum, öğrenenin kendi dil yeterliliğine uygun içeriği seçebilmesine olanak tanır. Öğrenen, metni seçmeden önce seviyesini, kelime sayısını ve tahmini okuma süresini görebilmektedir.

Örneğin, platformda yer alan "Vorstellung" başlıklı okuma metni A1 seviyesi olarak etiketlenmiştir. Metin incelendiğinde, cümlelerin kısa (örn: "Ich lese gerne und mag Tiere."), kelime dağarcığının günlük yaşama dair temel kavramlarla (Eltern, Haus, Schule, Garten v.b.) sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın B2 seviyesindeki "Sport" metni, hem sözcük karmaşıklığı (Trennungsgeschichte, Wiedervereinigung) hem de yan cümle kullanımları (dass, je..desto. relativpronomen) açısından CEFR'in bağımsız kullanıcı (B2) tanımlayıcılarıyla birebir örtüşmektedir.

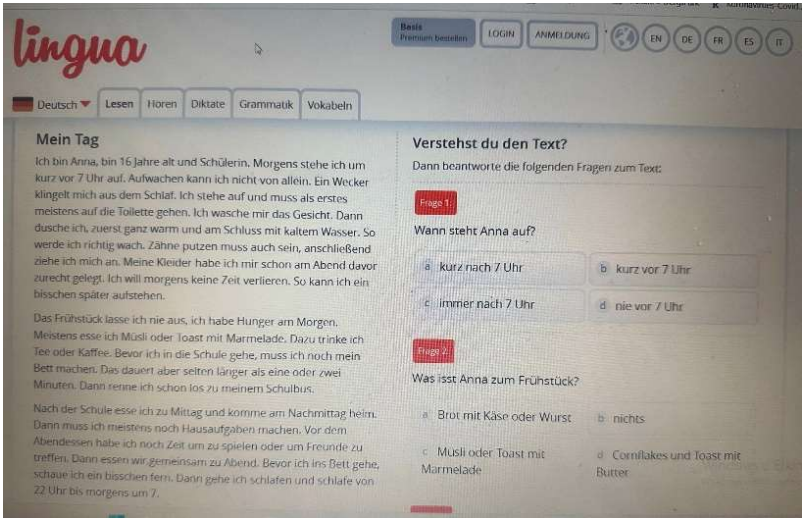


Şekil 1: *Lingua.com okuma metinleri seviye sınıflandırması ve Lernzieltransparenz örneği*

3.1.2. Öz-Yönetim (Selbststeuerung) ve Tekrar İmkanları (Wiederholungsmöglichkeiten)

Otonom öğrenmenin merkezinde yer alan "Selbststeuerung" (öz yönetim), öğrenenin materyali kendi hızında ve kendi yöntemiyle işleyebilmesini ifade eder. Lingua.com okuma modülü, öğrenene metni okuma hızını belirleme, istediği zaman duraklama ve zaman kısıtlaması olmaksızın kendi hızında ilerleyebilme özgürlüğü sunmaktadır. Ayrıca, anlamadığı kelimeleri tekrar tekrar inceleme (Wiederholungsmöglichkeiten) imkânı, öğrenenin bilişsel yükünü kendi başına yönetmesini sağlar.

Örnek olarak A2 seviyesindeki "Mein Tag" metni açıldığında, ekranda sadece metin ve metne dair sorular yer almaktadır. Geri sayım sayacı gibi dışsal baskı unsurları bulunmamaktadır. Öğrenen, metni okuduktan sonra kendi hazır bulunuşluğuna göre ekranın altındaki buton ile test aşamasına geçebilmektedir.

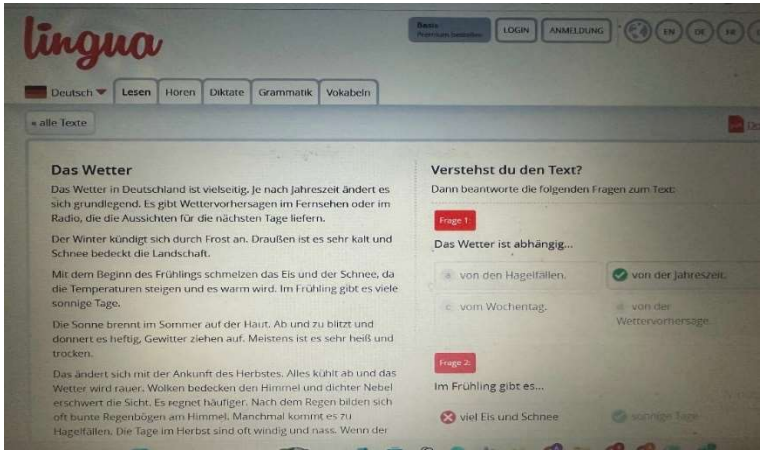


Şekil 2: Okuma modülünde öz-yönetimi (Selbststeuerung) destekleyen zaman kısıtlamasız arayüz

3.1.3. Anlık Dönüt (Sofortiges Feedback) ve Hata Düzeltme (Fehlerkorrektur)

Dijital platformların geleneksel materyallere kıyasla en büyük avantajı, otonom öğrenme için kritik olan "Sofortiges Feedback" (Anlık dönüt) mekanizmasıdır. Lingua.com'daki okuma metinlerinin sonundaki anlama (Leseverstehen) testleri analiz edildiğinde, sistemin öğrenciye anında doğrulama sunduğu görülmüştür.

B2 seviyesindeki "Das Wetter" metninin çoktan seçmeli soruları yanıtlandığında, platform doğru cevapları yeşil, yanlışları ise kırmızı ile anında işaretlemektedir. Örneğin, "Im Frühling gibt es…" sorusuna öğrenen yanlış bir cevap verdiğinde, sistem anında doğru cevabı göstermektedir. Öğrenen, hangi bilgiyi metinden yanlış çıkardığını anında görerek "Fehlerkorrektur" (Hata düzeltme) sürecini kendi kendine yürütebilmektedir.



Şekil 3: *Okuma anlama testlerinde anlık dönüt (Sofortiges Feedback) mekanizması*

3.1.4. Okuma Becerisine Yönelik Sınırlılıklar

Platform, CEFR uyumu ve anlık dönüt açısından güçlü olsa da, üst düzey eleştirel okuma süreçlerinde sınırlı kalmaktadır. Sorular genellikle bilgi bulma düzeyindedir. Yorumlama, sentezleme veya yazarın niyetini anlama gibi üst düzey bilişsel beceriler, dijital platformun mevcut çoktan seçmeli yapısı içinde yeterince desteklenememektedir. Ayrıca, sistem yanlış cevabı gösterse de, "neden" yanlış olduğuna dair dilbilgisel veya bağlamsal bir açıklama sunmadığı için hata analizi yüzeysel kalabilmektedir.

3.2. Dinleme Becerisinin CEFR ve Otonom Öğrenme Kriterleri Bağlamında Analizi

Dinleme becerisi, otonom öğrenme ortamlarında öğrenenin fonetik farkındalığını geliştirmesi açısından kritik bir role sahiptir. Lingua.com platformunun dinleme modülü, çok modlu sunum (Multimodalität) ve öz-yönetim (Selbststeuerung) kriterleri açısından değerlendirilmiştir.

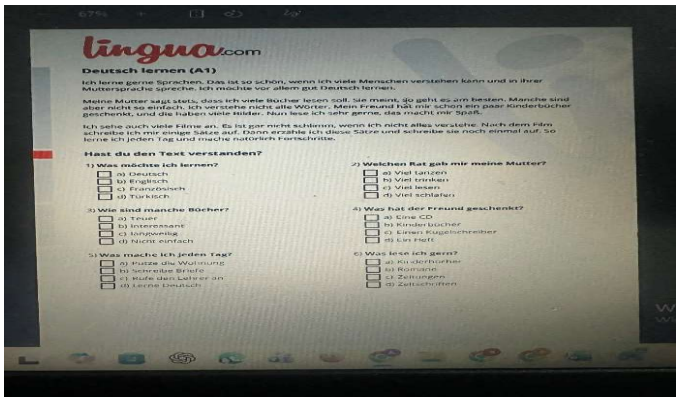
3.2.1. CEFR Uyumu ve Çok Modluluk (Multimodalität)

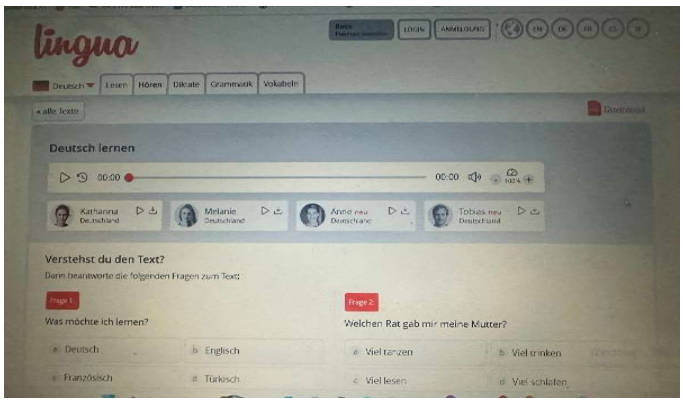
CEFR'e göre dinleme becerisi, öğrenenin hedef dilin fonetiğini ve doğal ritmini kavrayabilmesini gerektirir. Lingua.com, dinleme aktivitelerini A1'den B2'ye kadar sınıflandırarak sunmaktadır. Otonom öğrenmeyi destekleyen en önemli unsurlardan biri olan "Multimodalität" (Çok Modluluk), platformda ses, metin (transkript) ve görsel öğelerin eşzamanlı kullanımıyla sağlanmaktadır.

Genellikle ana dili konuşanlar tarafından kaydedilmiş ses klipleri sunulur ve bunu kavrama soruları takip etmektedir. Bu bölüm, hedef dilin ritmini, tonlamasını ve fonetiğini kavramak açısından kritik bir rol oynar. Dinleme

Metinlerin sesli sürümleri sayesinde dinleme becerisi geliştirilebilir. Öğrenciler hem metni okuyup hem sesli dinleyerek anlama becerilerini pekiştirir. Sesli metinlerin tekrar edilebilir olması otonom öğrenme açısından oldukça önemlidir.

Platformdan somut bir örnek olarak A2 seviyesindeki "Deutsch Lernen" (Almanca öğrenme) aktivitesinde, yavaş ve net bir telaffuzla sunulan ses dosyasına, konuşmanın yazılı transkripti eşlik etmektedir. Öğrenen, "Ich lerne gerne Sprachen" ifadesini duyarken aynı anda yazılışını görebilmekte, böylece ses yazı ilişkisini otonom olarak kurabilmektedir. B1 seviyesindeki "Jana geht zum Zahnarzt'' aktivitesinde ise konuşma hızı doğal seyrine ulaşmakta, farklı kelime vurguları CEFR B1 kazanımlarına uygun olarak sunulmaktadır.



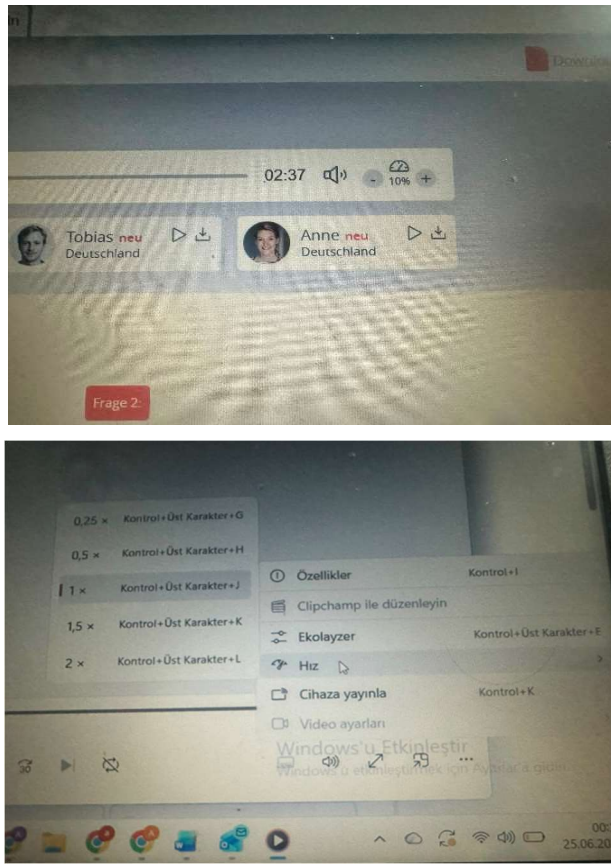


Şekil 4: *Dinleme modülünde çok modlu sunum (Multimodalität) ve transkript desteği*

3.2.2. Öz-Yönetim (Selbststeuerung) ve Bilişsel Yük Yönetimi

Dinleme becerisinin otonom gelişiminde, öğrenenin işitsel girdinin hızını kendi algı kapasitesine göre ayarlayabilmesi hayati önem taşır. Platform, oynatıcı üzerinden ses hızını ayarlama imkânı sunarak "Selbststeuerung" (öz yönetim) kriterini karşılamaktadır.

Dinleme oynatıcısında yer alan hız kontrol düğmesi aracılığıyla öğrenen; sesi 0.75x (yavaş), 1x (normal) veya 1.5x (hızlı) seçenekleriyle dinleyebilmektedir. Başlangıç seviyesindeki bir öğrenen, karmaşık bir B1 metnini önce 0.75x hızında dinleyerek bilişsel yükünü hafifletebilir, anlama sağlandıktan sonra "Wiederholungsmöglichkeiten" (Tekrar imkânları) kapsamında aynı metni 1x hızında tekrar dinleyerek doğal konuşma ritmine aşinalık kazanabilir.



Şekil 5: *Dinleme hızını ayarlama özelliği ile öz-yönetim (Selbststeuerung) uygulaması*

3.2.3. Dinleme Becerisine Yönelik Sınırlılıklar

Platform, hedef dilin standart fonetiğini kavratmada ve bilişsel yükü yönetmede başarılı olsa da, doğal günlük konuşma dinamikleri açısından sınırlılıklar barındırmaktadır. Ancak dinlemelerin gerçek hayata, günlük konuşma diline çok yakın olmayışı, farklı konuşmacıların ve spontane dil kullanımının sınırlı oluşu bu platformun eleştirilmesi gereken yönlerindendir. Gerçek hayattaki otonom iletişim durumlarında karşılaşılan arka plan gürültüsü, söz kesmeler, duraksamalar veya farklı bölgesel aksanlar (Österreichisches Deutsch, Schweizerdeutsch vb.) platformdaki stüdyo ortamında kaydedilmiş yapay metinlerde yeterince temsil edilmemektedir. Bu durum, öğrenenin sınıf dışındaki gerçek otonom iletişim ortamlarına hazırlıksız yakalanmasına neden olabilir.

3.3. Yazma ve Dikte Becerisinin CEFR ve Otonom Öğrenme Kriterleri Bağlamında Analizi

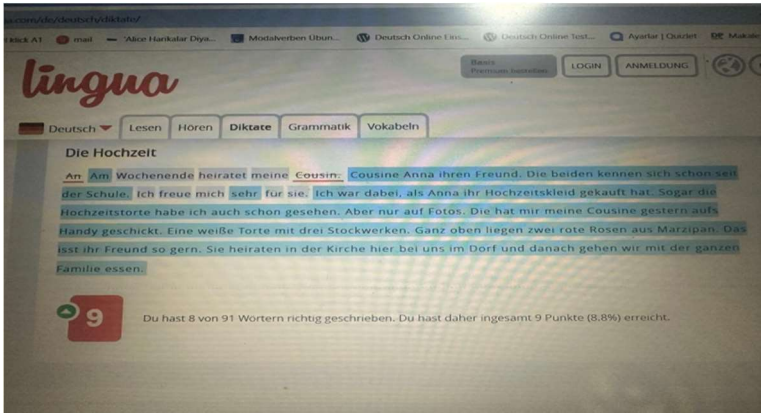
Yazma becerisi, üretken (productive) bir eylem olarak otonom öğrenme sürecinde hata farkındalığının en somut şekilde gözlemlendiği alandır. Lingua.com platformu, yazma becerisini geleneksel serbest yazma kompozisyonları yerine "Diktat" (bakarak/dinleyerek yazma) modülü üzerinden yapılandırmıştır.

3.3.1. Ses-Yazı İlişkisi ve Otonom Hata Farkındalığı (Fehlerkorrektur)

Almanca gibi ses yazı ilişkisinde (örneğin; ie/ei, s/ss/ß, h/ch ayrımları) spesifik kuralları olan bir dilde, dikte egzersizleri ortografik yetkinliği artırır. Platformun dikte modülü, öğrenenin kendi hatalarını anında görebilmesi ve düzeltebilmesi açısından "Fehlerkorrektur" (Hata düzeltme) kriterine güçlü bir örnek teşkil eder.

Dikte çalışması, dinleme ile yazma becerisini birlikte geliştiren bir etkinliktir. Öğrenci sesi dinlerken duyduklarını yazıya dökerek, sonra metinle karşılaştırmaktadır. Bu süreç doğru yazım kurallarının öğrenilmesini, yazma-dinleme entegrasyonunu, ses yazı ilişkisi farkındalığını, otonom geri bildirim mekanizmasını sağlamaktadır.

Örneğin A1 seviyesindeki "Einfache Sätze" (Basit Cümleler) dikte egzersizinde, öğrenen duyduğu cümleyi metin kutusuna yazmaktadır. Öğrenen örneğin "Ich bin 25 Jahre alt" cümlesindeki "Jahre" kelimesini "Jare" olarak (h harfini eksik) yazdığında, sistem anında "Jare" kelimesini kırmızı renkle işaretlemekte ve doğru yazılışı göstermektedir. Bu sayede öğrenen, öğretmenin kırmızı kalemine ihtiyaç duymadan kendi ortografik hatasını otonom olarak analiz edebilmektedir.



Şekil 6: *Dikte modülünde anlık hata gösterimi ve Fehlerkorrektur mekanizması*

3.3.2. Dikte Sürecinde Hata Farkındalığı ve Otonom Öğrenme

Dikte sürecinde öğrenci, dinlediği sesleri yazıya döktükten sonra elde ettiği metni orijinal metinle kıyaslamaktadır. Bu kıyaslama, öğrencinin yazım hatalarını, eksik kelimeleri veya yanlış anladığı ses yapılarını anında görmesini sağlayarak hata farkındalığını en üst düzeye çıkarmaktadır.

Sistemin sunduğu bu yapı, öğrenciye kendi ilerlemesini kontrol etme ve eksik olduğu alanları, örneğin ses-yazı ilişkisi veya yazım kurallarını bağımsız bir şekilde belirleme yetisi kazandırmaktadır. Bu durum, öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak gelişim göstermesine de olanak tanımaktadır.

3.3.3. Öğrenme Gelişim Kontrolü (Lernfortschrittskontrolle)

Otonom öğrenenin kendi gelişimini istatistiksel olarak takip edebilmesi, motivasyonun sürdürülebilirliği açısından elzemdir. Platform, tamamlanan dikte egzersizleri sonrasında "Lernfortschrittskontrolle" (Öğrenme gelişim kontrolü) imkânı sunmaktadır.

Platformda dikte tamamlandığında, sistem öğrenciye "%85 Doğru" gibi net bir başarı yüzdesi sunmaktadır. Profil sayfasında ise tamamlanan tüm aktiviteler listelenmekte, öğrenen hangi seviyede (örn: A2) ne kadar başarılı olduğunu grafiksel olarak görebilmektedir.

3.4. Yazma Becerisine Yönelik Sınırlılıklar

Dikte modülü, ortografi ve dinlediğini anlama açısından etkili olsa da, CEFR'in yazma becerisi kazanımlarını tam olarak karşılamamaktadır. Otonom geribildirim, özellikle dinleme ve yazma becerilerinin entegrasyonu ile doğru yazım kurallarının içselleştirilmesinde etkilidir. Ancak bu geri

bildirim mekanizmasının, metnin teknik doğruluğuna odaklandığı için serbest ve yaratıcı yazma gibi üretici alanlarda sınırlı kaldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

CEFR, öğrenenin e-posta yazma, fikirlerini yapılandırılmış bir metinle ifade etme gibi "serbest ve yaratıcı yazma" eylemlerini gerçekleştirmesini bekler. Platformda öğrenenin kendi cümlelerini kurabileceği, düşüncelerini ifade edebileceği ve bu özgün metinler üzerinden dönüt alabileceği bir serbest yazma alanı bulunmamaktadır. Özetle, dikte modülleri öğrenciye anlık bir ayna tutarak yanlışlarını bizzat görmesini ve bu hatalar üzerinden öğrenmesini sağlar, bu da onu pedagojik olarak oldukça güçlü bir araç haline getirmektedir. Bu bağlamda, lingua.com gibi platformlar dikte modülleri üzerinden bu pedagojik faydaları sunsa da, yöntemin her şeyi çözen bir araç değil, belirli becerilere odaklanan güçlü bir destekleyici olduğu kabul edilmelidir. Serbest yazma, yaratıcı yazma gibi üretici yazma boyutları sınırlı olduğundan yazma yetisinin gelişmesini tamamen karşılayamamaktadır.

3.5. Konuşma Becerisinin CEFR ve Otonom Öğrenme Kriterleri Bağlamında Analizi

Konuşma becerisi, otonom öğrenme platformlarının en çok zorlandığı alanlardan biridir. Lingua.com platformu incelendiğinde, doğrudan konuşma tanıma (speech recognition) veya üretim alanı sunmadığı görülmüştür.

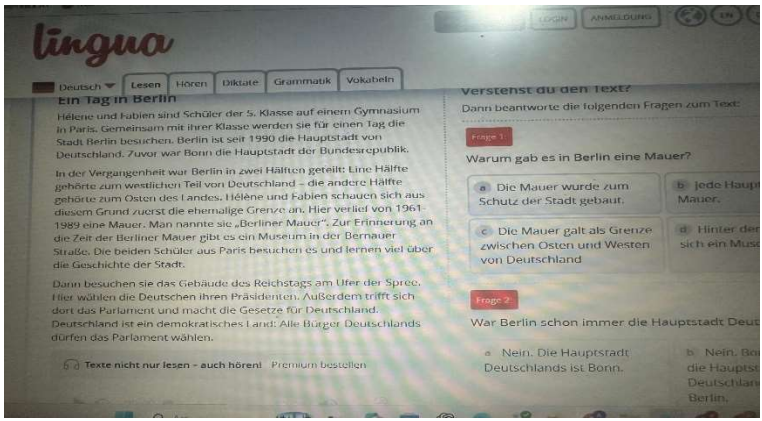
Platformda doğrudan konuşma ölçümü yer almamakla birlikte, öğrenci metinleri sınıf içi uygulamalarda seslendirerek üretken beceri kazanabilir. Konuşma becerisi etkileşim, geri bildirim ve bağlama ihtiyaç duymakta, ancak dijital platformlar bu ihtiyaçlara cevap vermekte genelde zorlandıklarından, bu durum dijital platformların yapısal bir sınırı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Lingua.com'u konuşma açısından tek başına bir çözüm değil, sınıf içi etkinlikler için bir hazırlık ve destek aracı olarak konumlandırmak daha uygun olacaktır. Öğrenciler için platformun kullanımının yanı sıra öğretmen veya eş çalışmaları önerilmektedir.

3.6. Kelime Bilgisinin Bağlam İçi Edinimi

Kelime öğrenimi, izole listeler ezberlemek yerine metin bağlamında gerçekleştiğinde çok daha kalıcı olmaktadır. Platform, okuma ve dinleme metinleri içerisine entegre ettiği vurgulama stratejileri ile girdi odaklı (input-based) kelime edinimini desteklemektedir. Kelime egzersizleri okuma ve dinleme aktivitelerine entegre edilmiştir. Kullanıcılar, metinlerde geçen anahtar kelimeleri tanımları ve örnek cümleleriyle birlikte inceleyebilirler.

Platformdan Somut bir örnek olarak B1 seviyesindeki "Ein Tag in Berlin" metninde, konunun ana temasını oluşturan "Mauer" (duvar), "teilen"

(ayırmak) gibi anahtar kelimeler metin içerisinde vurgulanmıştır. Öğrenen, bu kelimelerin anlamlarını sözlükten bakmak yerine, cümlenin tarihsel bağlamından çıkarabilmektedir.



Şekil 7: *Okuma metinlerinde bağlam içi kelime vurgulama stratejisi*

3.7. Genel Değerlendirme: Otonom Öğrenme Kriterleri ve CEFR Uyumu

Lingua.com, bir dilin girdi olarak adlandırılan anlama boyutunda yani okuma ve dinlemede uzmanlaşmış, ancak çıktı boyutunda yani konuşma ve yazmada sınırlı bir araçtır. Dijital platformların dil öğretimindeki etkinliği, sundukları girdi kalitesi ile çıktı üretimini destekleme kapasiteleri arasındaki dengeye bağlıdır. Lingua.com, Roche (2013) ve Rösler (2007) tarafından vurgulanan mekânsal ve zamansal esnekliği sağlayarak alıcı becerilerde güçlü bir zemin oluşturur. Platformun en stratejik bileşeni olan Dikte modülü, öğrenciye anlık bir ayna tutan otonom geribildirim mekanizmasıdır. Bu mekanizma, Yabancı Dil Olarak Almanca sürecinde ses yazı ilişkisinin karmaşıklığını aşmada kritik bir rol oynar ve öğrencinin hata farkındalığını artırarak öz düzeltme becerisini pekiştirir.

Platformun sunduğu bu beceri analizi, dijital araçların sağladığı teorik özerklik imkânlarının öğrenen özerkliğiyle nasıl bütünleşmesi gerektiğine dair temel bir soruyu gündeme getirmektedir. Lingua.com, anlama becerilerinde yüksek otonomi sağlarken, üretim becerilerinde geleneksel sınıf ortamının sosyal etkileşimine ihtiyaç duymaktadır.

Lingua.com, genel anlamda dört temel dil becerisinin tamamını kapsayan bir müfredat sunmak yerine, daha çok destekleyici bir araç olarak konumlandırılmıştır. Platform konuşma ve yazma pratiği konusunda eksik kalmakta ve bu iki beceri için kapsamlı bir çözüm sunamamaktadır. Bu nedenle, platformun kelime ve dilbilgisi kavramlarını pekiştirmek için başka kaynaklarla birlikte kullanılması önerilmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Lingua.com dijital dil öğrenme platformu, otonom öğrenme yaklaşımı ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesi bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, platformun özellikle alıcı beceriler (okuma ve dinleme) ile dinleme yazma entegrasyonu açısından güçlü bir pedagojik potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital öğrenme ortamlarının öğrenenlere sunduğu esneklik, bireyselleştirme ve tekrar imkânlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Otonom öğrenme bağlamında değerlendirildiğinde Lingua.com, Holec'in (1981) tanımladığı anlamda öğrenenin kendi öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu kısmen üstlenmesine olanak tanımaktadır. Öğreniciler, platform üzerinde seviye seçimi yapabilmekte, kendi hızlarında ilerleyebilmekte ve özellikle dikte etkinlikleri aracılığıyla hatalarını doğrudan fark ederek öz değerlendirme yapabilmektedir. Bu yönüyle platform, Reinders & White'ın (2011) vurguladığı dijital ortamların otonom öğrenmeyi destekleyici potansiyeliyle örtüşmektedir.

Dört dil becerisi açısından bakıldığında Lingua.com'un okuma ve dinleme becerilerini sistematik biçimde desteklediği görülmektedir. Seviyelere göre yapılandırılmış kısa metinler, hem anlama hem de kelime dağarcığının gelişimine katkı sağlamaktadır. Metinlere eşlik eden sesli kayıtlar ise öğrenicinin yazılı ve işitsel girdiyi birlikte işlemesine imkân tanıyarak çok duyulu öğrenmeyi desteklemektedir. Bu durum, özellikle Almanca gibi ses–yazı ilişkisinin öğrenenler açısından zorlayıcı olduğu dillerde önemli bir avantaj sunmaktadır.

Platformun en dikkat çekici pedagojik unsurlarından biri dikte modülüdür. Dikte etkinlikleri, dinleme ve yazma becerilerini bütüncül biçimde ele almakta; öğrenicinin yalnızca doğru cevaba ulaşmasını değil, aynı zamanda hata farkındalığı geliştirmesini de teşvik etmektedir. Öğrencinin kendi yazdığı metni özgün metinle karşılaştırabilmesi, otonom geri bildirim mekanizmasının etkin biçimde işlemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle Lingua.com, dijital ortamda öz düzenleyici öğrenme davranışlarını destekleyen bir yapı sunmaktadır.

Buna karşın, konuşma becerisi açısından platformun sınırlı kaldığı görülmektedir. Lingua.com'da konuşma üretimine yönelik doğrudan bir ölçme ya da etkileşim alanı bulunmamaktadır. Ancak bu durum, dijital platformların genel bir yapısal sınırı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesi, Lingua.com'un sınıf içi etkinliklerle ve öğretmen rehberliğiyle desteklenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda platform, bağımsız bir öğretim aracı olmaktan ziyade, karma öğrenme

ortamlarında tamamlayıcı bir dijital materyal olarak daha işlevsel görünmektedir.

Araştırma soruları açısından ele alındığında, Lingua.com'un metin, ses ve görselleri eşzamanlı sunarak Mayer'in Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı'nı başarıyla uyguladığını göstermektedir. Bu, bilişsel yükü dengeleyen ve dil edinimini kalıcı hale getiren bir yapı sunmaktadır. Platformun okuma ve dinlemede tam uyumlu, yazma/dikte güçlü, konuşmada ise eksik olduğu görülmektedir. Dikte analizi, anlık hata gösterimi ve öz düzeltme imkânının, öğrenenin hata farkındalığını ve öz değerlendirme kapasitesini önemli ölçüde artırdığını ortaya koyarken, ders entegrasyonu ile, Lingua.com'un bireysel otonom desteğini, sınıf içi sosyal etkileşimle birleştirerek bu köprüyü kurmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Lingua.com, özellikle otonom öğrenmeye açık, motivasyonu yüksek ve bireysel çalışmaya yatkın dil öğrenicileri için güçlü bir dijital destek aracı sunmaktadır. Bununla birlikte, platformun sunduğu imkânların pedagojik açıdan etkili olabilmesi, öğretmenin bu dijital içeriği bilinçli biçimde ders sürecine entegre etmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu sonuç, dijital dil öğrenme ortamlarının öğretmen rehberliğiyle anlam kazandığını vurgulayan önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Little, 1991; Schmenk, 2005).

Lingua.com üzerine yapılan bu analiz, platformun yabancı dil öğretimi süreçlerinde otonom öğrenmeyi tetikleyen ve alıcı becerileri yapılandıran stratejik bir destekleyici araç olduğunu teyit etmektedir. Platformun Mayer'in Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı'na uygun tasarımı, metin ve sesin eş zamanlı sunumuyla bilişsel yükü yönetmekte; özellikle otonom geribildirim sunan dikte modülüyle öğrenciyi pasif bir kullanıcıdan aktif bir denetleyiciye dönüştürmektedir. Dikte özelliği sayesinde yazım ve dinleme entegrasyonu dijital ortamda başarıyla sağlanırken, öğrencinin kendi hatalarını teşhis edip düzeltebilmesi, bireysel dil öğrenim süreçlerini bağımsız bir biçimde yönetmesine olanak tanımaktadır.

Buna karşın, araştırmanın en somut bulgularından biri, platformun alıcı becerilerdeki gücüne rağmen "spontane dil kullanımı" ve "karşılıklı etkileşim" boyutlarında yapısal sınırlılıklara sahip olmasıdır. Bu durum, Lingua.com'u doğrudan bir iletişim kanalı olmaktan ziyade, sınıf içi iletişimsel görevleri besleyen ve hazırlayan bir iletişim öncesi araç konumuna yerleştirmektedir. Dolayısıyla, platformun sunduğu yapılandırılmış dijital girdinin kalıcı bir dil yetkinliğine dönüşebilmesi, statik verinin sınıf içi dinamik ve sosyal aktivitelerle harmanlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak, Lingua.com'un sunduğu teknolojik imkânlar, öğretmenin statik içeriği sosyal etkileşime tahvil eden bir kolaylaştırıcı rolü üstlendiği senaryolarda gerçek pedagojik karşılığını bulmaktadır. Platformun konuşma becerisini ölçmemesi nedeniyle oluşan boşluk, sınıf içi üretim etkinlikleriyle desteklenerek eğitimsel döngü tamamlanmalıdır. Nihai başarı, sistematik bir ders entegrasyonu ve dijital platformun sunduğu otonom potansiyelin sosyal öğrenme ortamlarıyla derinleştirilmesiyle mümkündür.

Araştırma sonuçları ışığında, öğretmenlerin Lingua.com platformunu dersin ana kaynağı olarak değil, Ön Hazırlıklı Harmanlanmış Öğrenme modeli için etkili bir hazırlık aracı olarak konumlandırmaları önerilmektedir. Dijital metinler sınıf ortamına taşınırken, öğrencileri metinler arası eleştirel karşılaştırma yapmaya teşvik eden açık uçlu sorular yöneltilmelidir. Ayrıca konuşma ve yaratıcı yazma becerilerini desteklemek amacıyla, dijital girdiyi temel alan simülasyonlar ve ikili çalışmaların düzenlenmesi dil edinim sürecini daha etkileşimli hale getirecektir.

Gelecek çalışmalar için yapay zeka destekli otonom geribildirim mekanizmalarının Yabancı Dil Olarak Almanca seviyelerindeki edinim hızı üzerindeki etkisinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, dijital dikte çalışmalarının Almanca yazım kuralları kalıcılığı üzerindeki uzun vadeli sonuçları ile karma öğrenme modellerinde dijital platform kullanımının öğrenen özyeterlilik algısı üzerindeki korelasyonu, ilerideki araştırmalar için ufuk açıcı başlıklar olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Longman.

Blake, R. J. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*, 20(2), 129–142.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Chen, L-M. & Liu, C. (2025). Critical learner autonomy in the digital language learning context. *TESOL Journal*, 16, e906. https://doi.org/10.1002/tesj.906

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8–25.

Gupta, N., Ali, K., Jiang, D. *et al.* Beyond autonomy: unpacking self-regulated and self-directed learning through the lens of learner agency- a scoping review. *BMC Med Educ* 24, 1519 (2024). https://doi.org/10.1186/s12909-024-06476-x

Hepsi. E, A., Priyadharsini, P.R.S. Inculcating learner autonomy (LA) in a technical English course using *OASIS*^{3}: a 5-stage model. *Humanit Soc Sci Commun* 12, 736 (2025). https://doi.org/10.1057/s41599-025-04981-y

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 1(1),62-80.

Lenkaitis, C. A. (2020). Teacher candidate reflection: Benefits of using a synchronous computer-mediated communication-based virtual exchange. *Teaching and Teacher Education,* 92, 103041. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103041

Lingua.com. (2026). *German dictation & reading comprehension exercises*. Erişim tarihi: Haziran 2026, https://lingua.com

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose and structure. *Language Teaching*, 39(3), 157–173.

Low, R., & Sweller, J. (2014). The modality principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd ed., pp. 227–246). Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, *38*(1), 43–52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. baskı). Cambridge University Press.

Mayer, R. E., Lee, H., & Peebles, A. (2014). Multimedia learning in a second language: A cognitive load perspective. *Applied Cognitive Psychology, 28*(5), 653–660. https://doi.org/10.1002/acp.3050

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. Jossey-Bass.

North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (2003). Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior, 19*(2), 221–243. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00015-8

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40–55.

Reinders, H., & White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. Language Learning & Technology, 15(3), 1–3.Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching.* Cambridge University Press.

Roche, J. (2013). Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik (3. Aufl.). Narr Francke Attempto.

Rösler, D. (2007). *E-learning fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Stauffenburg.

Rösler, D. & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und medien*. Klett-Langenscheidt.

Schmenk, B. (2005). Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 39(1), 107–118.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

YABANCI DİL ÖĞRENME MOTİVASYONUNUN YAPAY ZEKÂDAKİ TEMSİLİ: ALMANCA ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Dr. Asuman YAPRAK
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
ORCID: 0000-0003-4179-4268
asuman.yaprak@hbv.edu.tr

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi ve edinimi bağlamında, öğrenme sürecini doğrudan etkileyen ve birbiriyle sürekli etkileşim halinde olan çok sayıda içsel ve dışsal değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında motivasyon, yabancı dil edinim sürecini başlatan, devamlı ve zorlu olan bu sürecin sürdürülmesinden sorumlu olan ve dildeki başarıyı belirleyen en temel duyuşsal faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Dörnyei, 2001, s. 5; Rost-Roth, 2010, s. 876). Motivasyon, tutum ve kaygı gibi diğer duyuşsal değişkenlerle birlikte öğrencinin eylemleriyle yakından ilişkilidir ve bireyin yabancı dili ne kadar hızlı ve başarılı öğreneceğini doğrudan belirleyerek akademik başarıyı biçimlendirmektedir (Biel, 2012'den aktaran Kousalova, 2018, s. 8). Nitekim alanyazında motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin derse katılımının ve derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, buna karşılık motivasyon düzeyi düşük öğrencilerde katılımın azaldığı, kaygının arttığı ve akademik başarının da bundan olumsuz etkilendiği ortaya konmuştur (Akgüneş & Sabuncuoğlu, 2020; Amorati, 2024; Busse, 2013; Dörnyei & Csizer, 2002; Fajt, 2024; Jakosz, 2020; Jelenic, 2020; Krüsemann, 2018; Yaprak, 2023).

Yabancı dil ediniminde motivasyonun başarıdaki rolü 1950'li yılların sonlarından bu yana yoğun biçimde araştırılmaktadır (Gardner ve Lambert, 1959). Dörnyei (2005, s. 66-83), bu alandaki kuramsal gelişimi üç temel döneme ayırmaktadır: Gardner ve Lambert'in (1972) çalışmalarının belirleyici olduğu "sosyal psikolojik dönem" (1959-1990), bireyin zihinsel kapasitesini ve hedeflerini önceleyen "bilişsel-durumsal dönem" (1990'lar) ve motivasyonu statik bir özellik değil dinamik bir yapı olarak ele alan "süreç odaklı dönem". Erken dönem motivasyon araştırmaları, özellikle Kanada bağlamında şekillenen Sosyo-Eğitsel Model üzerinden "araçsal" (instrumental) ve "bütünleştirici" (integrative) motivasyon ayrımına odaklanmıştır (Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, 1985). Bu kurama göre araçsal motivasyon; kariyer fırsatları, daha yüksek gelir, mesleki gereklilikler ve somut yararlar elde etme gibi işlevsel nedenlerle dili öğrenme arzusunu temsil etmektedir (Gardner ve Lambert, 1972; Riemer, 2003, s. 73; Rost-Roth, 2010, s. 877). Bütünleştirici motivasyon ise hedef dilin kültürüne ilgi duyma, o dille kurulan sosyal bağlar üzerinden hedef

toplumla bütünleşme ve kültürlerarası iletişimi geliştirme isteğine dayanmaktadır (Dörnyei, 2005; Gardner, 1985; Gardner ve Lambert, 1972).

1990'lı yıllara gelindiğinde Gardner ve Lambert'in araçsal-bütünleştirici ayrımı, özellikle hedef dilden uzakta ve örgün sınıf ortamında dil öğrenen bireylerin karmaşık süreçlerini açıklamakta tek taraflı ve yetersiz kaldığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Crooks ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 2005, s. 71; Oxford ve Shearin, 1994; Riemer, 2004, s. 36). Bu süreçte bilişsel psikolojinin etkisiyle motivasyon araştırmalarında yeni bir paradigma öne çıkmış, Deci ve Ryan'ın (1985, 1993) Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda odak "içsel" (intrinsic) ve "dışsal" (extrinsic) motivasyon boyutlarına kaymıştır (Riemer ve Wild, 2018, s. 6; Rösler, 2012, s. 10). İçsel motivasyon, bireyin merak, zevk, entelektüel tatmin ve kendini gerçekleştirme gibi içsel ihtiyaçlarla öğrenmeye yönelmesini ifade ederken, dışsal motivasyon araçsal getiriler, toplumsal baskı veya zorunluluklar gibi sonuç odaklı etmenlerle şekillenmektedir. Bu iki kuramsal kutup (araçsal/bütünleştirici ve içsel/dışsal), günümüzde bireylerin dili hangi amaçla (yönelim) ve hangi kaynaktan güç alarak (güdülenme biçimi) öğrendiklerini açıklayan analitik çerçeveyi sunmaktadır (Dörnyei, 2005; Lederer, 2011).

Öğrenenlerin dili öğrenme nedenleri incelendiğinde motivasyonun tek bir kaynaktan beslenmediği, toplumsal normlar, kariyer hedefleri, ebeveyn/öğretmen beklentileri, prestij kazanma arzusu, yeni kültürlere duyulan merak ve iletişim ihtiyacı gibi çok katmanlı güdülerin bir arada işlediği görülmektedir (Lederer, 2011, s. 50-56). Ancak küreselleşen dünyada ve özellikle yabancı dil olarak Almanca öğretimi bağlamında, öğrenme gerekçelendirmeleri sıklıkla kariyer, iş gücü göçü, vize gereklilikleri ve ekonomik fırsatlar gibi faydacı parametreler ile kültürel temas, edebi/felsefi zenginlik ve insani bağ kurma idealleri arasında biçimlenmektedir.

21. yüzyılın getirdiği teknolojik dönüşüm ise dil öğrenme ekosistemine yepyeni bir aktör dahil etmiştir: Doğal dil işleme temelli büyük dil modelleri (LLM). Günümüzde ChatGPT, Gemini ve Claude gibi üretken yapay zekâ sistemleri, yalnızca anlık çeviri ve mekanik metin üretimi yapan araçlar olmanın ötesine geçerek, dil öğrenen bireylere rehberlik eden, öğrenme kararlarını etkileyen ve söylem inşa eden dijital danışmanlar haline gelmiştir. Öğrencilerin kariyer ve eğitim planlamasında doğrudan başvurduğu bu yapay zekâ sistemlerinin "Neden Almanca öğrenmeliyiz?" sorusuna getirdiği açıklamalar, hedef dile ve öğrenme sürecine atfedilen değeri belirlemede kritik bir rol oynamaktadır.

Yapay zekâ sistemlerinin bu bağlamda kurduğu söylem incelendiğinde kritik bir soru ortaya çıkmaktadır: Büyük dil modelleri Almanca öğrenmeyi salt

küresel iş piyasasının dayattığı, vize/istihdam odaklı "dışsal ve araçsal" bir zorunluluk olarak mı sunmaktadır, yoksa bireyin entelektüel merakını, zihinsel gelişimini, kültürel temasını ve insan insana bağ kurma arzusunu besleyen "içsel ve bütünleştirici" bir vizyonla mı temellendirmektedir?

Bu çalışmanın amacı, önde gelen büyük dil modelleri olan ChatGPT, Gemini ve Claude'un yabancı dil olarak Almanca öğrenme gerekçelerine ilişkin ürettikleri pedagojik ve toplumsal söylemleri Gardner'ın (1985) araçsal/bütünleştirici yönelimleri ile Deci ve Ryan'ın (1985, 1993) içsel/dışsal motivasyon boyutlarını kesiştiren çok boyutlu bir analitik çerçevede karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada ampirik öğrenci verisi yerine, modellerin yöneltilen standart senaryo promptlarına verdikleri yanıtlar doküman analizi ve tematik içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulguların, üretken yapay zekânın dil öğretimi söylemindeki felsefi yönelimini ortaya koyması ve yabancı dil olarak Almanca alanındaki araştırmacılara ve eğitimcilere eleştirel bir dijital pedagoji perspektifi sunması hedeflenmektedir.

2. YABANCI DİL ÖĞRENME MOTİVASYONUNDA TEMEL PARADİGMALAR: ARAÇSAL-BÜTÜNLEŞTİRİCİ VE İÇSEL-DIŞSAL BOYUTLAR

Yabancı dil öğretimi ve edinimi alanyazınında motivasyon kavramı, öğrenenin hedef dile yönelik tutumlarını, harcadığı çabayı ve bu süreçteki sürekliliğini belirleyen en temel değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Dörnyei, 2001, s. 5; Gardner, 1985). Kavramsal kökeni Latince "hareket etmek" anlamına gelen movere fiiline dayanan motivasyon; bireyin belirli bir eylemi seçmesini, bu eylemde ısrarcı olmasını ve hedefe ulaşmak adına sarf ettiği bilişsel ve duyuşsal çabayı yönlendiren dinamik bir güçtür (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s. 4-6). Bireylerin dili öğrenme sürecindeki başarı ve başarısızlıklarını açıklamada merkezi bir rol üstlenen bu yapı, 1950'li yıllardan itibaren farklı kuramsal evrelerden geçerek gelişim göstermiştir (Dörnyei, 2005).

Alanyazında motivasyonun kuramsallaştırılmasında öne çıkan ilk temel model, Gardner ve Lambert (1959, 1972) tarafından ortaya konan Sosyo-Eğitsel Model'dir. Bu yaklaşım, yabancı dil edinim yönelimlerini iki kutupta sınıflandırmıştır:

- *Araçsal Motivasyon:* Dili bireyin kendi yaşamında somut, işlevsel ve pragmatik kazanımlar elde etmesini sağlayan bir "araç" veya "enstrüman" olarak görme durumunu ifade eder (Gardner ve Lambert, 1972; Riemer, 2003, s. 73). Bu yönelime sahip bireyler için yabancı dil öğrenimi, daha iyi bir iş bulma, kariyer basamaklarında yükselme, ekonomik gelir düzeyini artırma,

akademik sınavları geçme, vize alma veya okul gerekliliklerini yerine getirme gibi dışsal ve faydacı hedeflerle doğrudan ilişkilidir (Lederer, 2011; Rost-Roth, 2010, s. 877). Dilin araçsal boyutu, bireyin mesleki ve ekonomik sermayesini artırma arzusuyla beslenir. Bu yaklaşımda hedef dil, pazar dinamikleri içinde mübadele değeri taşıyan pratik bir yetkinliktir.

- *Bütünleştirici Motivasyon:* Bireyin hedef dilin konuşulduğu topluluğa, o toplumun kültürel değerlerine, yaşam tarzına ve sosyal normlarına duyduğu sahici ilgi ve sempatiyi temsil eder (Gardner, 1985; Gardner ve Lambert, 1972). Bütünleştirici yönelim sergileyen öğrenenler, hedef toplumun üyeleriyle doğrudan ve sahici sosyal bağlar kurma, önyargıları aşma, kültürlerarası iletişimi derinleştirme ve hatta belirli ölçüde o kültürel topluluğun bir parçası olma/bütünleşme arzusu taşırlar (Rost-Roth, 2010, s. 877-878). Bu boyutta dil, mekanik bir iletişim kodundan ziyade, kültürün taşıyıcısı, insani yakınlaşmanın ve toplumsal aidiyetin temel aracı olarak konumlandırılır.

Sosyal psikolojik dönemin ardından 1990'lı yıllarda, araçsal ve bütünleştirici ayrımının hedef dilden uzakta ve örgün öğretim ortamlarında yabancı dil öğrenenlerin dinamiklerini açıklamakta sınırlı kaldığı vurgulanmıştır (Crooks ve Schmidt, 1991; Oxford ve Shearin, 1994; Riemer, 2004, s. 36). Bu eleştiriler neticesinde, Deci ve Ryan'ın (1985, 1993) bilişsel temelli Öz Belirleme Kuramı alana uyarlanmış ve motivasyon kaynağı açısından ikili bir sınıflandırma geliştirilmiştir (Riemer ve Wild, 2018, s. 6; Rösler, 2012, s. 10):

- *İçsel Motivasyon:* Bireyin eylemi herhangi bir dışsal ödül, baskı veya zorunluluk olmaksızın, salt öğrenme etkinliğinin kendisinden duyduğu zevk, entelektüel merak, bilişsel meydan okuma ve kendini gerçekleştirme arzusuyla yürütmesidir (Deci ve Ryan, 1993; Rösler, 2012, s. 10). İçsel olarak güdülenen öğrenenler, dilin kavramsal dünyasını keşfetmekten ve zihinsel sınırlarını genişletmekten doyum sağlarlar.
- *Dışsal Motivasyon:* Davranışın etkinliğin kendi doğasından ziyade, etkinlik sonucunda elde edilecek ödüllere ulaşmak veya olası olumsuz sonuçlardan/cezalardan kaçınmak amacıyla sergilenmesidir (Deci ve Ryan, 1985). Not alma kaygısı, ebeveyn/öğretmen beklentileri, toplumsal zorunluluklar ve piyasa baskısı dışsal motivasyonu besleyen başlıca unsurlardır (Lederer, 2011, s. 50-56).

Bu iki temel kuramın sunduğu boyutlar birbirini dışlayan yapılar değil; aksine birbirini tamamlayan analitik bir çerçeve oluşturmaktadır. Örneğin bir dil öğrenen, mesleki bir zorunluluk nedeniyle dili "dışsal-araçsal" bir

güdüyle öğrenebileceği gibi, hedef dildeki felsefe ve edebiyat metinlerini orijinalinden okuma tutkusuyla "içsel-bütünleştirici" bir yönelim de sergileyebilir. Lederer'in (2011, s. 50-56) belirlediği fayda, meslek, toplum, prestij, bilgi/merak, iletişim ve kültür güdüleri de incelendiğinde, bu güdülerin söz konusu iki eksenin kesişiminde yer aldığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Almanca bağlamında bu çok boyutluluk son derece belirgindir. Almanya'nın Avrupa'daki endüstriyel ve ekonomik ağırlığı, nitelikli iş gücü göçü yasaları ve kariyer imkânları dili güçlü bir "dışsal-araçsal" konuma çekerken, Alman felsefesi, bilim tarihi, edebiyatı ve çokkültürlü sosyal yaşamı ise dili "içsel-bütünleştirici" bir çekim merkezine dönüştürmektedir. Günümüzde kullanıcıların dil öğrenme amaçlarını sorgularken başvurdukları büyük dil modellerinin (ChatGPT, Gemini, Claude) ürettiği ikna edici metinler, bu kuramsal eksenlerin kesişiminde sistemlerin hangi motivasyonel profile öncelik verdiğini ortaya koymak adına kapsamlı bir inceleme alanı sunmaktadır.

3. YÖNTEM VE ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırma, büyük dil modellerinin (LLM) yabancı dil olarak Almanca öğrenimini gerekçelendirme biçimlerini ve oluşturdukları pedagojik-toplumsal söylemleri incelemeyi hedefleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve karşılaştırmalı söylem analizi ilkeleri benimsenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin sistematik biçimde çözümlenmesini kapsar. Bu çalışmada doküman verisi insan katılımcılar veya öğrenciler yerine, üretken yapay zekâ sistemlerine yöneltilen standartlaştırılmış promptlar sonucunda algoritmalar tarafından üretilen dijital metin çıktılarından oluşmaktadır.

Araştırmanın veri kaynaklarını, günümüzde küresel ölçekte en yaygın kullanılan, farklı parametrik mimarilere sahip üç öncü büyük dil modeli oluşturmaktadır: OpenAI ChatGPT (GPT-4o), Google Gemini (Gemini 1.5 Pro) ve Claude (Claude 3.5 Sonnet).

Modellerin söylemlerindeki motivasyonel yönelimleri araştırmacı yanlılığı oluşturmadan ve modelleri belirli bir kuramsal alana yönlendirmeden ortaya çıkarmak amacıyla dört aşamalı bir prompt seti tasarlanmıştır. Promptların metin kurgusunda "kariyer", "istihdam", "para", "kültür", "felsefe" ya da "zihinsel gelişim" gibi belirli bir yönelimi doğrudan çağrıştıracak yönlendirici kavramlar bilinçli olarak kullanılmamış, sorular açık uçlu, senaryo tabanlı ve sorgulatıcı bir yaklaşımla yapılandırılmıştır:

- *Prompt 1:* "Bir üniversite öğrencisine Almanca öğrenmesi için en ikna edici 3 temel nedeni, önem sırasına göre ve gerekçeleriyle açıkla." Bu prompt ile modellerin, hiçbir kısıtlama olmaksızın, ilk

elden hangi motivasyon boyutuna başvurduğu ve hiyerarşik öncelik sıralaması belirlenmiştir.

- *Prompt 2:* "Zaten çok iyi derecede İngilizce bilen bir Türk genci sana, 'İngilizce bana yetiyor; neden vaktimi Almanca öğrenmeye harcayayım ki?' diye soruyor. Onu Almanca öğrenmeye ikna edecek cevabı yaz." Bu prompt ile küresel lingua franca olan İngilizce karşısında Almancaya nasıl bir işlevsellik ve özgün konum (araçsal rekabet üstünlüğü mü, kültürel/insani derinlik mi) atfedildiği ölçülmüştür.
- *Prompt 3:* "Yapay zekâ ve anlık çeviri araçlarının bu kadar geliştiği bir çağda, bir insanın yıllarını Almanca öğrenmeye adaması hâlâ gerekli midir? Neden?" Bu prompt ile modellerin teknolojik otomasyon karşısında insan edinimini savunurken hangi boyuta (profesyonel/teknik sahada işlevsellik mi yoksa insani empati ve kültürel kavrayış mı) sığındığı tespit edilmiştir.
- *Prompt 4: "*Almanca öğrenmenin bireye katacağı en büyük değeri tek bir cümleyle özetle ve ardından bu cümleni kısaca gerekçelendir." Bu prompt ile modeller tek bir odak noktasına indirgendiğinde hangi motivasyonel özü nihai değer olarak benimsedikleri sınanmıştır.

Veri toplama sürecinde, modeller arasındaki teknik ve bağlamsal değişkenliği asgariye indirmek amacıyla belirli kontrol ilkeleri uygulanmıştır. Tüm promptlar modellere geçmiş sohbet hafızasından arındırılmış temiz oturumlarda (yeni kullanıcı profilleri), herhangi bir sistem rolü veya ön yönlendirme tanımlanmaksızın, varsayılan kullanıcı arayüzü ayarlarıyla iletilmiştir. İstemler her modele aynı dilde (Türkçe) ve 1'den 4'e kadar aynı sıra düzeni takip edilerek yöneltilmiştir. Modellerden elde edilen metin çıktıları üzerinde hiçbir düzeltme yapılmamış, metinler doğrudan ham veri olarak analiz havuzuna aktarılmıştır.

Toplanan veriler, araştırmanın kuramsal çerçevesinde ayrıntılandırılan Gardner ve Lambert'in (1972) Sosyo-Eğitsel Modeli ile Deci ve Ryan'ın (1985, 1993) Öz Belirleme Kuramı'nın ilkelerini bütünleştiren çift düzeyli tematik içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde karmaşık kesişimlerin yol açabileceği muğlaklıkları gidermek ve kodlayıcı güvenilirliğini artırmak amacıyla her bir argüman iki bağımsız analitik düzlemde ele alınmıştır:

1. Düzlem: Amaç ve Yönelim Düzlemi (Gardner & Lambert, 1972): Bu düzlemde argümanın yöneldiği nihai hedef kodlanmıştır.

- Araçsal Yönelim Kodu [ARAÇ]: Yabancı dil öğrenimini somut, işlevsel ve pragmatik kazanımlara ulaştıran bir enstrüman olarak

konumlandıran ifadeler (istihdam, kariyer basamakları, nitelikli işgücü açığı, maaş getirisi, vize/çalışma izni alma, CV rekabet üstünlüğü ve akademik/bürokratik zorunluluklar).

- Bütünleştirici Yönelim Kodu [BÜTÜN]: Yabancı dil öğrenimini hedef toplumla ve kültürle yakınlaşma alanı olarak konumlandıran ifadeler (Alman kültürünü ve gündelik yaşam dinamiklerini anlama, yerel halkla sahici sosyal bağlar kurma, empati geliştirme, toplumsal normlara uyum, edebiyat, felsefe ve bilimsel mirasla doğrudan temas).

2. *Düzlem:* Motivasyon Kaynağı Düzlemi (Deci & Ryan, 1985, 1993; Rösler, 2012): Bu düzlemde aynı argümanın hangi psikolojik itici güçten beslendiği kodlanmıştır.

- Dışsal Motivasyon Kodu [DIŞ]: Eylemin dış ödüller, kurumsal beklentiler, piyasa gereklilikleri, rekabet baskısı veya kaçırılmaması gereken fırsatlar gibi sonuç odaklı faktörlerle gerekçelendirildiği ifadeler.
- İçsel Motivasyon Kodu [İÇ]: Eylemin herhangi bir dış baskı veya maddi kazanç beklentisi olmaksızın; bireyin kendi entelektüel merakı, öğrenme hazzı, bilişsel meydan okuması, analitik düşünme zevki ve kendini gerçekleştirme arzusuyla temellendirildiği ifadeler.

Çözümleme aşamasında modellerin ürettiği metinler anlamsal birimlerine ayrılmış, her anlamsal birim hem Yönelim Düzlemi (ARAÇ / BÜTÜN) hem de Motivasyon Kaynağı Düzlemi (DIŞ / İÇ) açısından eşzamanlı olarak etiketlenmiştir. Kodlama işlemi sonucunda her bir modelin promptlar bazındaki frekans dağılımları ve yüzde ağırlıkları çıkarılmış, ardından modellerin kurduğu söylemsel yapılar, kullandıkları metaforlar ve ikna stratejileri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Modellerin Doğal Önceliklendirme Eğilimleri (Prompt 1 Bulguları)

Araştırmanın ilk aşamasında modellere "Bir üniversite öğrencisine Almanca öğrenmesi için en ikna edici 3 temel nedeni, önem sırasına göre ve gerekçeleriyle açıkla." promptu yöneltilmiştir. Bu promptun temel amacı, algoritmaların herhangi bir dış kısıtlama veya yönlendirme olmaksızın yabancı dil olarak Almanca edinimini hangi argümanlarla gerekçelendirdiğini ve bu gerekçeleri hangi hiyerarşik sırayla yapılandırdığını tespit etmektir.

Aşağıdaki tabloda üç büyük dil modelinin ürettiği gerekçelerin sıra düzeni, metin içi yansımaları ve uygulanan çift düzeyli kuramsal kodlar sunulmuştur:

Tablo 1. Prompt 1 Analiz ve Kodlama Matrisi

Büyük Dil Modeli	Argüman Özeti	Metinden Örnek İfade/Alıntı	1.Düzlem: Yönelim	2. Düzlem: Kaynak
Chat GPT	1. Kariyer ve iş fırsatı	*"Almanca, özellikle Avrupa'nın en güçlü ekonomilerinden biri olan Almanya'nın yanı sıra Avusturya ve İsviçre'de çok geniş bir iş piyasasının kapısını açar... ek bir kariyer sermayesidir."*	ARAÇ	DIŞ
	2. Akademik ve kişisel kapasite	*"Almanca akademik kaynakları doğrudan okuyabilir... öğrenme disiplini, iletişim becerisi ve kültürlerarası yetkinlik kazandırır."*	BÜTÜN	İÇ
	3. Avrupa'da hareket özgürlüğü	*"Almanya'da yüksek lisans yapabilir, Avusturya veya İsviçre'de çalışabilir... resmi işlemlerden arkadaşlıklara kadar çok daha rahat hareket edebilir."*	ARAÇ	DIŞ
Gemini	1. Ücretsiz yüksek lisans ve göç	*"Almanya, uluslararası öğrencilere devlet üniversitelerinde... ücretsiz yüksek lisans ve doktora imkânı sunar. Genç ve eğitimli profesyonel*	ARAÇ	DIŞ

		açığı... vize alması ve oraya yerleşmesi hiç olmadığı kadar kolaylaştı."		
	2. Küresel ekonomi ve istihdam	*"Mühendislik, otomotiv, kimya... küresel pazarın lideridir... CV'ne eklediğin iyi derecede bir Almanca, staj ve iş başvurularında seni anında 'fark yaratan' aday statüsüne yükseltir."*	ARAÇ	DIŞ
	3. Bilim, mühendislik ve felsefe kaynağı	*"Kendi alanındaki gelişmeleri doğrudan kaynağından okumak ve anlamak sana entelektüel bir ağırlık katar."*	BÜTÜN	İÇ
Claude	1. Akademik ve bilimsel fırsatlar	*"Birçok üniversitede... yüksek lisans ve doktora eğitimi ücretsiz veya çok düşük maliyetli... Almanca bilmek, hem burs başvurularında avantaj sağlar..."*	ARAÇ	DIŞ
	2. Kariyer ve iş piyasası avantajı	*"Almanca bilen mühendis, teknisyen ve nitelikli işgücüne olan talep... daha yüksek ücretli pozisyonlara kapı açıyor."*	ARAÇ	DIŞ
	3. Kültürel ve bilişsel kazanımlar	*"Kant, Goethe, Nietzsche... düşünceyi anlamak akademik derinlik katar... analitik düşünme ve*	BÜTÜN	İÇ

		problem çözme becerilerini geliştirdiği... zihinsel bir yatırım anlamına geliyor."		

Tablo 1 verileri incelendiğinde, her üç büyük dil modelinin de üniversite öğrencisini ikna etme sürecinde pragmatik ve dışsal getirileri merkeze alma hususunda fikir birliği içinde olduğu görülmektedir. ChatGPT ve Gemini doğrudan istihdam, iş piyasası ve vize-göç mevzuatını (genç ve eğitimli profesyonel açığı) ilk sıraya yerleştirerek dili "ekonomik sermaye" ve "istihdam bileti" olarak kurgulamıştır. Claude ise ilk sıraya akademik araştırma ve harçsız eğitim olanaklarını koysa da bunu burslar ve somut eğitim getirileri üzerinden gerekçelendirerek yine araçsal-dışsal düzlemde kalmıştır.

Modellerin söyleminde dikkat çekici olan husus, içsel ve bütünleştirici boyutların (kültürel derinlik, felsefe, zihinsel disiplin) istisnasız tüm modeller tarafından ikincil veya üçüncül plana itilmesidir. Claude modelinin metnin sonunda sunduğu "İlk iki neden somut, ölçülebilir ve kısa-orta vadede öğrencinin hayatına doğrudan etki eder... Üçüncü neden ise daha uzun vadeli ve kişisel gelişime dönük olduğu için pratik faydaların ardından geliyor" açıklaması, algoritmaların insan öğrenen motivasyonunu kurgularken piyasa odaklı rasyonaliteyi öncelikli kural kabul ettiğini açıkça kanıtlamaktadır. Bununla birlikte Claude, bilişsel zihinsel yatırımı (Kant, Goethe, analitik zekâ) vurgulayarak motivasyonu en entelektüel düzlemde soyutlayarak işleyen model olurken; Gemini konuyu doğrudan Türkiye'deki 7.000 Alman sermayeli şirket ve vize kolaylığı gibi somut bürokratik mekanizmalara bağlamıştır.

4.2. İngilizce Karşısında Almancanın Konumlandırılması (Prompt 2 Bulguları)

Araştırmanın ikinci aşamasında modellere "Zaten çok iyi derecede İngilizce bilen bir Türk genci sana, 'İngilizce bana yetiyor; neden vaktimi Almanca öğrenmeye harcayayım ki?' diye soruyor. Onu Almanca öğrenmeye ikna edecek cevabı yaz." promptu iletilmiştir. Bu prompt ile küresel lingua franca olan İngilizce karşısında Almancaya nasıl bir ayırt edici değer ve meşruiyet biçildiği ölçülmüştür.

Tablo 2. Prompt 2 Analiz ve Kodlama Matrisi

Büyük Dil Modeli	**Argüman Özeti**	**Metinden Örnek İfade/Alıntı**	**1.Düzlem: Yönelim**	**2. Düzlem: Kaynak**

ChatGPT	İçeriden olma ve seçenekleri çoğaltma kaldıracı	*"İngilizce sana uluslararası dünyaya giriş bileti verir; Almanca ise o dünyanın belirli ve çok değerli bir bölümünde seni içeriden biri haline getirir... İngilizce konuşan biriyle iletişim kurarsın, bir Almanla kendi dilinde konuştuğunda ilişki kurarsın... güven, yakınlık ve kültürel hâkimiyet..."*	BÜTÜN	İÇ
Gemini	Asimetrik rekabet ve karar verici masasına oturma	*"İngilizce günümüz dünyasının 'varsayılan ayarı' (default)... asgari hijyen standardı... İngilizce seni kapıdan içeri sokar, Almanca masada söz sahibi yapar... zihnine yeni bir işletim sistemi kurmaktır... Kültürel görünmezlikten gerçek bir bağa geçiş yaparsın."*	ARAÇ	DIŞ
Claude	Oyunda kalmak vs. Öne çıkmak ayrımı	*"İngilizce seni oyunun içinde tutar, ama Almanca seni öne çıkarır... İngilizce sana bir sandalye verir, Almanca ise masaya oturma hakkı... Eğer hedefin sadece ABD, İngiltere ya da tamamen İngilizce*	ARAÇ	DIŞ

		çalışan bir tech şirketiyse, Almanca öncelik olmayabilir..."		

Prompt 2 çıktıları, modellerin küresel İngilizce hegemonyası karşısında Almancayı meşrulaştırmak adına belirgin metaforlara ve ikna stratejilerine başvurduğunu ortaya koymaktadır. Modellerin ortak söyleminde İngilizce artık bir ayrıcalık değil; "varsayılan ayar" (Gemini), "asgari hijyen standardı" (Gemini) veya "oyunun içinde tutan asgari şart" (Claude) olarak konumlandırılmakta, bu durum İngilizcenin ayırt edici bir sermaye olmaktan çıktığını ve öğrenenin piyasa rekabetinde elenmemek adına ikinci bir araca yönelmek zorunda kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda Gemini ve Claude modelleri, "İngilizce kapıdan sokar / sandalye verir; Almanca masada söz sahibi yapar / masaya oturtur" şeklindeki "masa ve sandalye" metaforuyla örtüşerek, dil edinimini doğrudan şirket içi karar alma mekanizmalarına sızma ve asimetrik üstünlük kurma aracı olarak kodlamıştır. Salt araçsal gerekçelerin ötesine geçen ChatGPT ve Gemini ise "İngilizceyle iletişim kurarsın; Almancayla ilişki kurarsın" tespiti üzerinden iletişim ve ilişki ayrımına odaklanmıştır; ChatGPT mizah, ima ve güven eksenindeki bütünleştirici boyuta vurgu yaparken, Gemini bu süreci zihne "yeni bir işletim sistemi kurmak" ve "kültürel görünmezlikten kurtulmak" biçiminde kavramsallaştırmıştır. Öte yandan Claude, öğrenenin rotası Anglo-Sakson dünyası ise Almanca öğrenmenin gereksiz bir zaman kaybı yaratabileceğini açıkça belirterek faydacı rasyonalizmi en radikal ve analitik boyutta işleten model olarak öne çıkmıştır.

4.3. Yapay Zekâ ve Otomasyon Çağında İnsan Dil Ediniminin Gerekçelendirilmesi (Prompt 3 Bulguları)

Araştırmanın üçüncü aşamasında modellere "Yapay zekâ ve anlık çeviri araçlarının bu kadar geliştiği bir çağda, bir insanın yıllarını Almanca öğrenmeye adaması hâlâ gerekli midir? Neden?" promptu yöneltilmiştir. Amaç, dijitalleşme karşısında insan ediniminin nasıl savunulduğunu ve motivasyonel dayanak noktalarını tespit etmektir.

Tablo 3. Prompt 3 Analiz ve Kodlama Matrisi

Büyük Dil Modeli	**Argüman Özeti**	**Metinden Örnek İfade/Alıntı**	**1.Düzlem: Yönelim**	**2. Düzlem: Kaynak**
ChatGPT	İletişimin kalitesi, doğallık ve zihinsel	*"Çeviri iletişimi mümkün kılabilir; ama dili bilmek, iletişimin kendisini değiştirir...*	BÜTÜN	İÇ

	dünya ortaklığı	*Çeviri sana ne söylendiğini verebilir; dili bilmek ne demek istendiğini anlamana yardım eder... çeviri bir bilgiyi bir dilden diğerine taşır; dil öğrenmek ise senin dünyayla kurduğun ilişkiyi genişletir."*		
Gemini	Çeviri eşdeğerliği kaybı, stratejik güven ve bilişsel disiplin	*"İki profesyonelin arasına bir ekran girdiğinde... ilişkinin doğallığı kesintiye uğrar. Kararlar çeviri cihazlarının ekranlarında değil, yüz yüze kurulan doğrudan bağlarla alınır... Bir makine sizin yerinize çeviri yapabilir ama sizin yerinize farklı bir yapıda 'düşünemez'."*	BÜTÜN	İÇ
Claude	Statü/güven ve zorunluluktan tercihe evrilme	*"Bir toplantıda telefonuna bakıp çeviri okuyan biri ile anadilinde akıcı tartışan biri arasında güven farkı oluşur... dili konuşan 'buraya ait olmaya çalışan' biri olarak görülür; çeviri uygulamasıyla konuşan 'misafir' kalır... AI, dil öğrenmeyi zorunluluk olmaktan çıkarıp seçim haline getirdi."*	BÜTÜN	DIŞ

Prompt 3 çıktıları, modellerin üretken yapay zekânın dil öğrenimini gereksiz kılabileceği yönündeki argümana karşılık dil ediniminin ontolojik ve insani boyutuna odaklanan içsel bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. İncelenen üç model de anlık çeviri teknolojilerinin "bilgi aktarımı"

düzeyindeki teknik işlevselliğini teslim etmekle birlikte, iletişim sürecine teknolojik bir aracının dahil olmasının duyuşsal ve ilişkisel boyutlarda yaratabileceği mesafeye dikkat çekmiştir. Bu çerçevede ChatGPT, motivasyonel düzeyi yüksek bir söylemi geliştirerek çevirinin yalnızca "ne söylendiğini" aktarabildiğini; dili doğrudan öğrenmenin ise "ne demek istendiğini, üslubu, örtük anlamları ve mizahı" kavramayı sağladığını belirterek mekanik dil kullanımı ile doğrudan deneyim arasındaki bilişsel farkı merkeze almıştır. Gemini, dil edinimini zihinsel bir formasyon süreci olarak değerlendirerek "makineler sizin yerinize çevirebilir ama sizin yerinize analitik düşünemez" yaklaşımını temele oturtmuş; kurumsal veya stratejik ilişkilerde teknolojik araçlara bağımlı iletişimin yol açabileceği güven ve itibar kaybını ekseninde ele almıştır. Claude ise süreci sosyolojik bir perspektifle değerlendirerek "Statü ve Güven" yaklaşımını öne sürmüş; çeviriye bağımlı bir aktörün hedef kültür içinde her zaman dışarıdan bir konumda kalacağını, dili bizzat kullanmanın ise hedef topluluğa dahil olma iradesini yansıttığını belirterek bütünleştirici motivasyonun sembolik değerini vurgulamıştır.

4.4. Almanca Öğrenimine Atfedilen Nihai Değer Sentezi (Prompt 4 Bulguları)

Dördüncü ve son aşamada modellerden *"Almanca öğrenmenin bireye katacağı en büyük değeri tek bir cümleyle özetle ve ardından bu cümleni kısaca gerekçelendir."* istenmiştir. Bu prompt, modelleri tek bir odak seçmeye zorlayarak en saf motivasyonel özü açığa çıkarmayı amaçlamıştır.

Tablo 4. Prompt 4 Analiz ve Kodlama Matrisi

Büyük Dil Modeli	**Argüman Özeti**	**Metinden Örnek İfade/Alıntı**	**1. Düzlem: Yönelim**	**2. Düzlem: Kaynak**
ChatGPT	Hedef dil konuşurlarının dünyasına doğrudan ve aracısız erişim sağlama	*"Almanca öğrenmenin bireye kattığı en büyük değer, yapay zekânın çevirebileceği bilgiden öte, Almanca konuşan insanların dünyasına doğrudan ve aracısız erişim kazandırmasıdır."*	BÜTÜN	İÇ

Gemini	Bireye analitik, yapısal ve stratejik bir düşünme disiplini kazandırma	*"Almanca öğrenmek, zihne sadece yeni bir dilin kodlarını değil, olayları çok boyutlu analiz etmeyi sağlayan yapısal ve stratejik bir düşünme disiplini kazandırır."*	ARAÇ	İÇ
Claude	Hedef toplumun düşünce ve zihniyet dünyasına doğrudan kapı açma	*"Almanca, sana yalnızca bir dil değil, milyonlarca insanın gerçekten anlamadan geçemeyeceğin bir dünyaya doğrudan ve aracısız bir giriş kapısı kazandırır."*	BÜTÜN	İÇ

Tablo 4 verileri incelendiğinde, modeller tek bir cümleyle nihai bir değer tanımlamaya yönlendirildiğinde motivasyonel gerekçelendirmelerinde içsel boyuta doğru belirgin bir yönelim sergiledikleri görülmektedir. Önceki aşamalarda sıklıkla öne çıkarılan iş gücü piyasası, vize süreçleri veya istihdam avantajı gibi dışsal ve pragmatik unsurlar, bu özet ifadelerde yer bulmamış; modeller dil ediniminin değerini bireyin zihinsel süreçleri ve kavrayış biçimi üzerinden açıklamıştır. ChatGPT ve Claude, Almanca öğrenimini hedef toplumun düşünce dünyasına doğrudan ve aracısız bir erişim sağlama imkânı olarak değerlendirerek bütünleştirici ve içsel motivasyon ekseninde konumlanmıştır. Gemini ise dili bir iletişim ve kültür aktarım aracından ziyade analitik düşünme, kriz yönetimi ve problem çözme süreçlerini destekleyen yapısal bir zihinsel disiplin olarak ele alarak içsel kaynaklı ancak araçsal nitelik taşıyan bir bakış açısı sunmuştur. Bu durum, büyük dil modellerinin dille kurulan nihai bağı tanımlarken dışsal piyasa koşullarından ziyade bireysel zenginleşme ve bilişsel yetkinlik argümanlarına öncelik verdiğine işaret etmektedir.

4.5. Büyük Dil Modellerinin Motivasyon Söylemleri Üzerine Karşılaştırmalı Sentez

Araştırma kapsamında toplanan tüm anlamsal birimler (argümanlar) çift düzeyli kodlama matrisi ekseninde frekans analizine tabi tutulmuş ve modellerin sergilediği motivasyon profilleri Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Karşılaştırmalı Genel Sentez ve Frekans Dağılımı Tablosu

Büyük Dil Modeli	Toplam Argüman Sayısı	Araçsal Yönelim	Bütünleştirici Yönelim	Dışsal Kaynak	İçsel Kaynak	Baskın Söylem Profili
ChatGPT	6	2(%33,3)	4(%66,7)	2(%33,3)	4(%66,7)	İlişkisel ve Kültürel
Gemini	6	4(%66,7)	2(%33,3)	3(%50,0)	3(%50,0)	Stratejik ve Bilişsel
Claude	6	3(%50,0)	3(%50,0)	4(%66,7)	2(%33,3)	Dengeli ve Rasyonel

Tablo 5 verileri, modellerin gerekçelendirme profillerinde belirgin öncelik farkları olduğunu göstermektedir. ChatGPT çoğunlukla bütünleştirici ve içsel motivasyona yönelerek dille kurulan insani bağı ve kültürel kavrayışı vurgulamıştır. Gemini, araçsal yönelimi öne çıkarıp dil edinimini mesleki rekabet ve analitik bir düşünme disiplini olarak konumlandırmıştır. Claude ise araçsal ve bütünleştirici boyutlar arasında eşit bir denge kurmuş; pazarın dışsal gereklilikleri ile dille edinilen doğrudan erişimi birlikte ele almıştır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, önde gelen büyük dil modellerinin yabancı dil olarak Almanca öğrenimini gerekçelendirme biçimleri ve oluşturdukları pedagojik söylemler; Gardner ve Lambert'in (1972) Sosyo-Eğitsel Modeli ile Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramı ekseninde nitel olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, algoritmaların insan öğrenen motivasyonunu kurgularken hem alanyazındaki klasik kuramsal ayrımları yansıttığını hem de çağdaş sosyoekonomik ve teknolojik dinamiklere göre söylemlerini çeşitlendirdiğini göstermektedir. Modellerin doğal önceliklendirme ve

küresel İngilizce rekabeti karşısında sergiledikleri güçlü faydacı uzlaşı; iş gücü açığı, ücretsiz yükseköğrenim, maaş avantajı ve vize kolaylığı gibi dışsal-araçsal argümanları ilk sıralara yerleştirmeleriyle somutlaşmıştır. İngilizcenin modeller tarafından "asgari hijyen standardı" veya "varsayılan ayar" olarak nitelendirilmesi, küresel lingua franca karşısında Almancaya ancak asimetrik bir kariyer rekabeti ve kurumsal karar verici mekanizmalarına dahil olma aracı olarak geçerlilik kazandırıldığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık teknolojik otomasyon ve anlık çeviri araçlarının gelişimi sorgulandığında modeller, araçsal pazar gerekçelerinden geri çekilerek dili bizzat öğrenmenin insani boyutuna yönelmiş, dille insan arasına cihaz girmesinin güveni ve samimiyeti zedeleyeceğini vurgulayarak "ilişki kurma", "mizahı yakalama" ve "topluma ait olma" gibi bütünleştirici ve içsel motivasyon gerekçelerine öncelik tanımıştır. Modeller tek bir cümleyle nihai bir değer belirlemeye yönlendirildiğinde ise kariyer ve pazar odaklı argümanların tamamı dışlanmış; ChatGPT ve Claude hedef dil topluluğuna ve zihniyetine "aracısız erişim" kavramında uzlaşırken, Gemini dili bilişsel ve stratejik bir "düşünme disiplini" olarak kodlamıştır. Karşılaştırmalı söylem profilleri açısından ChatGPT ilişkisel ve kültürel bağı, Gemini stratejik pazar rekabeti ile analitik zihin disiplinini, Claude ise dışsal piyasa koşulları ile düşünsel derinliği dengeleyen rasyonel bir hattı temsil etmiştir. Sonuç olarak üretken yapay zekâ modellerinin yabancı dil olarak Almanca alanında salt mekanik araçlar değil, öğrenen inançlarını biçimlendiren söylem üreticileri olduğu anlaşılmaktadır. Modellerin ürettiği bu söylem, yabancı dil öğretiminde öğrencileri güdülemede araçsal hedeflerin pratik bir başlangıç sunduğunu, ancak otomasyon çağında öğrenmenin sürekliliğini sağlayan asıl unsurun hedef kültürle kurulan içsel merak, zihinsel gelişim ve aracısız insani bağ olduğunu göstererek müfredatların bu iki boyutu bütünleştiren dengeli bir pedagojiyle yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

Akgüneş, S. G., & Sabuncuoğlu, O. (2020). Anadolu lisesi öğrencilerinin 2. yabancı dil olarak Almanca öğrenmelerinde motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 193-209.

Amorati, R. (2024). 'Being monolingual has a certain stigma': understanding the proficiency-related motivations of Anglophone students of Italian and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 45*(7), 2588-2604. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2058517.

Busse, V. (2013). An exploration of motivation and self-beliefs of first year students of German. *System, 41*(2), 379-398. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.007.

Crooks, G. & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Re-opening the research agenda. *Language Learning, 41*, 469–512.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und Ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223-238.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.

Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, *23*(4), 421-462.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching: Motivation Second Edition.* UK: Longman Pearson.

Fajt, B. (2024). Extramural German Activities and Motivation to Learn German as a Foreign Language in the Secondary Education Context. *Studies in Self-Access Learning Journal, 15*(2). https://doi.org/10.37237/150203.

Gardner, C. R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, *13*(4), 266.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley: Newbury House.

Jakosz, M. (2020). Stellenwert des Deutschlernens in Polen–empirische Befunde zur Motivation zum Fremdsprachenlernen. *Prace Językoznawcze*, *22*(1), 61-85.

Jelenić, E. (2020). *Geschlechtsunterschiede in Motivation imKkontext des DaF-Unterrichts*. Doctoral Dissertation, Josip Juraj Strossmayer University Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of German Language and Literature, Osijek.

Kousalova, B. (2018). *Motivation und Motivierung im DaF-Unterricht.* Master's Thesis, Masaryk University Institut of Education, Brno.

Krüsemann, H. (2018). *Language learning motivation and the discursive representations of German, the Germans, and Germany in UK school settings and the press*. Doctoral Dissertation, University of Reading Institute of Education, UK.

Lederer, E. (2011). *Motivation im Fremdsprachenunterricht adäquate Förderung der Lernbereitschaft in der 2. lebenden Fremdsprache basierend auf Ergebnissen einer empirischenUuntersuchung an zwei Österreichischen Schulen*. Master's Thesis, University Wien Institute of Philological and Cultural Studies, Wien.

Oxford, R. & Shearin. J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoratical framework. *The Modern Language Journal. 78*, 12-28.

Riemer, C. (2003). "Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans" - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. *Zeitschrift für interkulturellen Unterricht. ZIF 8*(2-3), 1-25.

Riemer, C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der Neueren L2-Motivationsforschung. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht, 35-65. Tübingen: Narr.

Riemer, C. & Wild, K. (2018). *Individuelle Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb -Einführung in das Themenfeld.* DOI: 1031816/Dhoch3.2018.82.

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung.* Stuttgart: Springer.

Rost-Roth, M. (2010). Affektive Variablen / Motivation. In H. J. Krumm, C. Fandyrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* Berlin: De Gruyter.

Yaprak, A. (2023). *Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN TASARLANAN ÖĞRENCİ ODAKLI DERS KONSEPTİNİN YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDAKİ DÖNÜŞÜMÜ

Prof. Dr. Bahar İŞİGÜZEL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID: 0000-0002-3315-6306
bahar.isiguzel@gmail.com

1. GİRİŞ

Yükseköğretimde öğretmen merkezli bilgi aktarımından öğrenci merkezli öğrenme anlayışına geçiş, pedagojik bir tercih olmanın ötesinde, değişen öğrenci profili, dijitalleşme, kalite güvencesi beklentileri ve toplumsal gereksinimler tarafından hızlandırılan yapısal bir dönüşüm olarak değerlendirilmektedir (Skachkova, 2024, s.104). Yükseköğretim alanında bu dönüşüm, öğrencilerin çeşitlenen ihtiyaçlarına cevap verebilen, yaşam boyu öğrenmeyi ve çok yönlü mesleki becerileri destekleyen daha esnek ve katılımcı öğretim anlayışlarının geliştirilmesiyle ilişkilendirilmektedir (Vlasyuk ve Daragan, 2024, s.18).

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğreneni öğretimin edilgen nesnesi olmaktan çıkarıp öğrenme sürecinin etkin öznesi hâline getirir; bu yaklaşım aktif katılımı, eleştirel düşünmeyi, işbirliğini, öz-yönelimli öğrenmeyi ve sorumluluk almayı merkeze alır. Bu nedenle öğretmenin rolü de tek yönlü bilgi aktarıcısından, öğrenme ortamını tasarlayan, rehberlik eden, destek sunan ve değerlendirme süreçlerini yapılandıran kolaylaştırıcı bir role doğru dönüşmektedir (Pan, 2024, s.75; Bhardwaj vd., 2025, s.10; Yurchenko, 2024, s.85; Dhivya ve Ilankumaran, 2024, s.5724). Bununla birlikte, bu geçiş öğretmenin geri çekildiği bir model anlamına gelmez. Tersine, öğrenci merkezlilik; şeffaf öğrenme çıktıları, açık sorumluluk paylaşımı, uygun destek yapıları ve esnek fakat planlı öğretim tasarımları gerektirir (Vlasyuk ve Daragan, 2024, s.19; Dhivya ve Ilankumaran, 2024, s.5732).

Bu çerçevede, öğretmen merkezcilikten öğrenci merkezliliğe geçiş, yükseköğretimin güncel koşullarında bir seçenekten çok bir uyum ve yeniden yapılanma zorunluluğu olarak görünmektedir (Ushakova vd., 2026, s.91; Vlasyuk ve Daragan, 2024, s.18) Hazırlanacak her pedagojik modelin de bu dönüşümü yalnızca yöntem düzeyinde değil, öğrenme sorumluluğunu, etkileşimi, özerkliği ve süreç değerlendirmesini birlikte düşünen bütüncül bir anlayışla ele alması beklenmektedir (Skachkova, 2024, s.104; Ushakova vd., 2026, s.91; Dhivya ve Ilankumaran, 2024, s.5724).

Bu genel dönüşüm içinde, yabancı dil öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde öğrenciye sorumluluk yükleyen, öğretmeni ise rehber ve düzenleyici bir konumda tutan ders tasarımları özel bir önem kazanmıştır (Bhardwaj vd.,

2025, s.10 ; Chikileva, 2020, s.443; Romanyshyn ve Freiuk, 2024, s.26). Tam da bu noktada, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün 2018'deki çalışmasında geliştirdiği üç aşamalı öğrenci odaklı ders konsepti, yükseköğretimdeki bu paradigmatik dönüşümün yabancı diller eğitimi öğretmen yetiştirme alanındaki erken, sistemli ve ileri görüşlü örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir (Öztürk, 2018).

Bu çalışmanın temelini "*Öztürk, A. O. (2018). Ein Unterrichtskonzept im Rahmen des studentenorientierten Ansatzes für Fremdsprachenunterricht. Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 78-9*1" künyesiyle oluşturmaktadır. Öztürk'ün yabancı diller eğitimi öğretmen yetiştirme alanına kazandırdığı öğrenci odaklı ders konsepti, yalnızca belli bir dönemin sınıf içi ihtiyaçlarına cevap veren pratik bir uygulama değil, aynı zamanda pedagojik öngörüsü güçlü bir eğitim vizyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öztürk çalışmasında, yükseköğretimde artık öğrenci merkezli eğitimin gerekliliğinin değil, etkililiğinin nasıl artırılacağının tartışıldığını açıkça söyler; aynı metin Bologna sürecinde öğrenci odaklılığın üniversiteler için özel önem taşıyan bir ilke haline geldiğini de belirtir.

Yükseköğretimde öğrenci merkezliliğe geçiş, öğretmenin otoritesini tümüyle ortadan kaldıran değil, öğrenme sorumluluğunu daha görünür ve paylaşılmış kılan bir yeniden yapılanma olarak tanımlanır (Öztürk, 2018, s.81). Öztürk bu dönüşümü, yabancı dil eğitimi bağlamında uygulamalı bir biçimde somutlaştırır; öğrenci artık yalnızca dinleyen değil, ders öncesi hazırlık yapan, ders sırasında akranlarına öğreten ve ders sonrasında kendi gelişimini izleyen etkin bir özneye dönüşür (Öztürk, 2018, s.78).

Öztürk, öğrenci merkezliliğin yanlış yorumlanıp tüm yükün öğrenciye bırakılmasına açıkça karşı çıkar; öğretmenin planlayan, yönlendiren, müdahale eden ve gerekirse alternatif yol üreten sorumluluğunu özellikle vurgular. Bu vurgu, üretken yapay zekâ çağında daha da önemlidir; çünkü güncel yükseköğretim araştırmaları Yapay Zekâ (YZ)'nın en verimli kullanımının otomasyon değil, öğretmen - öğrenci - YZ üçlü etkileşimi içinde gerçekleştiğini belirtir (Qian, 2025, s. 1116).

Bu çalışma, Öztürk'ün önerdiği öğrenci odaklı ders konseptini, üretken yapay zekâ araçlarının yaygınlaştığı güncel öğrenme ortamlarında yeniden düşünmeyi ve Öztürk'ün pedagojik önerisini koruyarak; konseptin bugün YZ okuryazarlığı, prompt (istem) tasarımı, halüsinasyon farkındalığı ve otantik süreç değerlendirmesi ile güncellemeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2018; Knoth vd., 2024; Lu vd., 2025).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Öztürk (2018) ders konseptini üç aşamalı olarak sunmuştur. Bunlar; ders öncesi hazırlık, ders esnasında sunum ve etkileşim, ders sonrasında ödev ve değerlendirme. Ders öncesi aşama; planlama, sorumluluk alma, araştırma, öğrenme materyalini dönüştürme ve özgüven geliştirme işlevi görür. Ders esnası; "öğrenirken öğretme" mantığıyla motivasyon, etkileşim, medya kullanımı, sınıf yönetimi ve sosyal öğrenmeyi öne çıkarır. Ders sonrası ise değerlendirme, pekiştirme, bağımsız öğrenme ve öz-güven alanına karşılık gelir.

Bu yapı, çağdaş yabancı dil eğitimi literatüründeki aktif öğrenme ve akran öğretimi ilkeleriyle uyumludur. Aktif öğrenme çalışmaları rol oynama, grup tartışması, akran öğretimi ve proje temelli görevlerin dil yeterliği ile iletişimsel katılımı desteklediğini bildirir. Akran öğrenimi modelleri, öğrencilerin dönüşümlü olarak öğretici ve öğrenen rollerini üstlenmesinin motivasyonu, iletişim becerilerini ve dil yeterliğini artırdığını belirtir (Makarova, 2024). Benzer biçimde, yabancı dilde akran öğretimi öz-yeterlik ve sınıf içi güven duygusunu da güçlendirir (Bolshak ve Voloshina, 2020).

Öztürk'ün konseptini güncel kılan ikinci eksen, medya okuryazarlığıdır. Çalışması, öğretmen adaylarının yalnızca ders planlama ve sınıf yönetimi değil; görsel, işlevsel, çok modlu ve dijital okuryazarlık becerileri geliştirmesi gerektiğini açıkça söyler (Öztürk, 2018, s. 82). Bugün bu çerçeve, YZ çağında daha ileri bir okuryazarlık kümesine dönüşmüştür. Dil eğitiminde ChatGPT okuryazarlığı; yararlar, sınırlılıklar, istemler (prompt), çıktı değerlendirmesi, değerlendirme süreçleri ve etik boyutları kapsayan altı bileşenli bir yapı olarak tanımlanır (Qing vd., 2024). Dünya dilleri öğretmen eğitimi araştırmaları da öğretmen adaylarının YZ okuryazarlığını teknolojik yeterlik, pedagojik uyum, profesyonel kullanım ve etik kullanım alanlarında geliştirmesi gerektiğini göstermektedir (Lu vd., 2025).

Üretken yapay zekâ, yabancı dil eğitiminde gerçek katkılar sunar. LLM (Large Language Models - Büyük Dil Modelleri) tabanlı araçlar öğretmenlere ders planı taslağı, materyal üretimi ve hedefe dönük alıştırma geliştirme desteği verebilir (Van Den Berg ve Du Plessis, 2023; Bonner vd., 2023). Dil öğrenenler için de bu araçlar yazma geribildirimi, etkileşimli konuşma pratiği, okuma desteği ve kişiselleştirilmiş öğrenme olanakları üretir (Zhang ve Huang, 2024; Cherednichenko vd., 2024).

Ancak literatür, bu katkının otomatik olarak gelmediği konusunda nettir. Üretken yapay zekâ, eleştirel düşünmeyi besleyebildiği kadar zayıflatabilir de; bir sistematik derleme, çalışmaların üçte ikisinin olumlu, üçte birinin olumsuz etki bildirdiğini rapor eder. Etkili kullanım için açık pedagojik amaç, yapılandırılmış rehberlik, YZ okuryazarlığı ve insan denetimi gerekir

(Liu vd., 2025, s.12, 42). Aksi halde öğrenciler bilişsel emeği dışsallaştırabilir ve kritik düşünme görevlerini sisteme devredebilir (Qian, 2025, s.1105).

Bir başka temel sorun, YZ halüsinasyonlarıdır. Eğitim ortamlarında halüsinasyonlar, dilsel olarak ikna edici ama olgusal olarak yanlış içerikler üretebilir (Umri vd., 2025, s.187). Bu içerikler, özellikle öğrenciler tarafından kolaylıkla doğru kabul edilebildiği için epistemik (bilgiye ve öğrenmeye dayalı) risk oluşturur. Bu nedenle güncel öneriler; öğretmen gözetimi, çıktı doğrulaması, yatay okuma (lateral reading / farklı sekmeler açarak kaynağı dışarıdan doğrulama), SIFT stratejisi (dur, kaynağı incele, daha iyi kaynak bul ve özgün bağlamı izle adımlarına dayanan hızlı bilgi doğrulama / dört adımlı dijital kaynak ve bilgi doğrulama metodu) ve sağlıklı şüphecilik gibi doğrulama stratejilerinin ders tasarımına gömülmesini savunur (Virvou vd., 2025; Li, 2025).

3. KONSEPTİN YAPAY ZEKÂ KURGUSU

Bu güncel kurgu da Öztürk'ün (2018) çalışmasındaki üç aşamalı yapıyı aynen korunur, fakat her aşamanın dijital araç repertuarını üretici yapay zekâ koşullarına göre yeniden tanımlar. Konseptin temel ilkesi, yapay zekâyı öğrencinin yerine düşünen bir kestirme yol olarak değil, öğrencinin düşünmesini görünür kılan bir pedagojik ortak olarak konumlandırmaktır (Qian, 2025, s. 1116; Liu vd., 2025, s. 42).

Birinci aşama olan ders öncesi bölümünde öğrenci grupları artık yalnızca metni okuyup kelime listesi hazırlamaz; aynı zamanda yapay zekâ ile ön - analiz yapar, farklı açıklamaları karşılaştırır, hedef düzeye uygun özetler ister ve kendi istemini (prompt) geliştirir. İstem kalitesinin çıktı kalitesini belirlediği gösterildiği için bu aşama aynı zamanda açık bir istem (prompt) okuryazarlığı eğitimi haline gelir (Öztürk, 2018, s. 83; Knoth vd., 2024, s. 1). Öztürk'ün görsel ve çok modlu medya vurgusu, bugün öğrencilerin hazır görsel aramak yerine bağlama uygun özgün görseller üretmesi, bunları açıklaması ve neden o istemi / promptu seçtiğini gerekçelendirmesi şeklinde genişletilebilir (Öztürk, 2018, s. 82; Lu vd.,2025, s. 9).

İkinci aşama olan ders esnası, Öztürk'ün akran öğretimi mantığını korur; ancak buna bir doğrulama katmanı ekler (Öztürk, 2018, s. 84). Sunum yapan grup, hazırlık sürecinde yapay zekâdan aldığı açıklamalar içinde bilerek seçtiği tartışmalı, eksik ya da yanlış kısımları sınıfa getirir ve bunları "Yapay zekâ nerede yanıldı?" sorusu etrafında tartıştırır (Umri vd., 2025; Li, 2025). Böylece sınıf, yapay zekâ çıktısını tüketen değil, onu sorgulayan bir topluluğa dönüşür (Liu vd., 2025; Adejumo vd., 2026). Öğretmenin rolü de burada belirleyicidir; çünkü öğretmen hem dilsel doğruluk hem de

epistemik, yani gerçek, kanıtlanabilir, güvenilir ve doğruluk payı açısından müdahale eden insan-denetimli çerçeveyi sürdürür (Qian, 2025).

Üçüncü aşama olan ders sonrası bölümünde en kritik güncelleme değerlendirme biçimindedir. Öztürk (2018) konseptinde süreç puanlaması, haftalık ödevler ve dosya tutma uygulamasıyla öğrencinin final öncesi güven kazanmasını sağlamayı hedefler. Öztürk'ün konseptinin yapay zekâ kurgusunda ödev, "yapay zekâya yaptırılmış düz metin" olmaktan çıkarılıp öğrencinin yapay zekâ ile hedef dilde yürüttüğü rol yapma, tartışma, metin dönüştürme veya hata ayıklama sürecini belgelediği bir otantik performans görevi haline gelir (Li, 2025, s. 48). Öğrenci yalnızca çıktıyı teslim etmez; hangi istemleri (prompt) kullandığını, hangi çıktıları reddettiğini, hangi yanıtların sorunlu olduğunu ve bunları nasıl düzelttiğini de kısa bir yansıtma raporuyla açıklar. Böylece değerlendirme, yalnızca ürünün değil, insan - yapay zekâ etkileşiminin niteliğinin de ölçüldüğü bir sürece dönüşür (Qian, 2025, s.1116).

Öztürk'ün konseptinin bir başka güncel gücü, "B planı" ilkesinin yapay zekâ çağında da korunabilmesidir. Teknik arızalara karşı alternatif materyal taşıma zorunluluğu açıkça vurgulanır (Öztürk, 2018, s. 83). Bugün bu ilke, yalnızca teknik çökme değil, yapay zekânın yanlış üretimi, erişim kesintisi, yanlı çıktı vermesi veya bağlama uymayan çözüm önermesi durumlarında öğrencinin insan temelli yedek düşünme stratejileri geliştirmesi anlamına gelir (Umri vd., 2025, s. 187;Virvou vd., 2025, s.1).

4. KONSEPTİN YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONU

4.1. Yapay Zekâ Entegrasyonun İş Akışı

Üç aşamalı konsepte yapay zekâ entegre edilmesiyle şu şekilde bir iş akışı önerilebilir:

1.AŞAMA: DERS ÖNCESİ

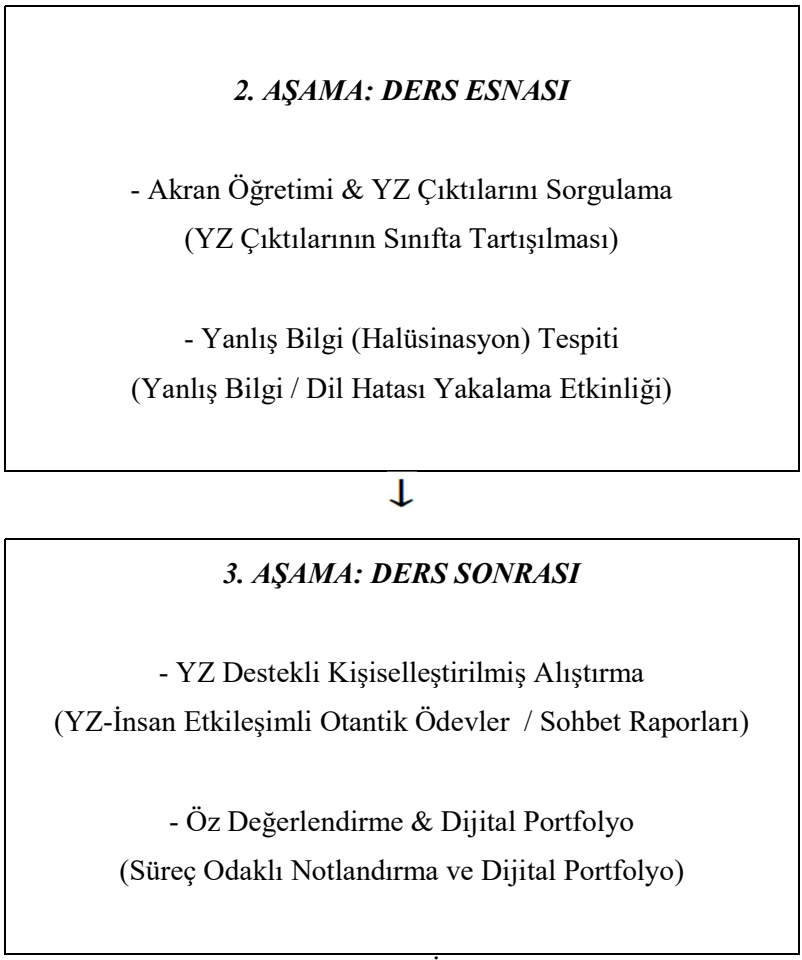
YZ Destekli Metin Analizi & Derleme

(YZ ile Derinlemesine Metin & Kelime Analizi)

- İstem (Prompt) Mühendisliği ile Görsel Hazırlama

(Özgün Bağlamsal Görsel Üretimi)





Şekil 1. Yapay Zekâ Entegrasyonu İş Akışı

1. Aşama: Ders Öncesi: ***Hazırlık ve İçerik Zenginleştirme***

• *Mevcut Konsept:* Öğrenci grubu metni okur, kelimeleri görsellerle eşleştirir, sunum ve kelime listesi hazırlar.

• *Yapay Zekâ Dokunuşu:* Öğrenciler metindeki bilinmeyen kelimeleri, deyimleri ve tarihsel / edebi arka planı analiz etmek için yapay zekâ araçlarından yararlanır.

2. Aşama: ***Ders Esnası: Kritik Düşünme ve Eleştirel Sınıf Yönetimi***

• *Mevcut Konsept:* Öğrenci sunumu yapar, kelime oyunları oynatır, akran öğretimi gerçekleşir; öğretmen moderatör/danışmandır.

• *Yapay Zekâ Dokunuşu:* Ders esnasında yapay zekânın sunduğu bilgilerin "doğruluğu" sınıfta tartışılır.

Öğrenciler yapay zekâ tarafından üretilen özet veya çevirilerdeki halüsinasyonları (yanlış / uydurma bilgileri) ve dilbilgisi hatalarını tespit etme etkinliği yapar. Böylece ders, pasif bir sunumdan çıkıp "Eleştirel Yapay Zekâ Okuryazarlığı" ve aktif akran tartışması alanına dönüşür.

3. Aşama: Ders Sonrası: ***Kişiselleştirilmiş Sohbet ve Ödevlendirme***

• *Mevcut Konsept:* Alıştırmalar çözülür, süreç odaklı ödevler toplanır ve portfolyo / klasöre eklenir.

• *Yapay Zekâ Dokunuşu:* Klasik ödevlerin yapay zekâya kolayca yaptırılabilmesi riskine karşı; ödevler "Yapay zekâ ile Etkileşimli / Diyalog Raporu" şeklinde yeniden kurgulanır.

Öğrenci, ders sonrasında öğrendiği kelimeleri veya edebi konsepti pekiştirmek için yapay zekâ ile Almanca/İngilizce bir sohbet / tartışma yürütür ve bu sohbetin çıktısını, kendi öz-değerlendirmesiyle birlikte dijital portfolyosuna ekler.

4.2. Örnek Ders Uygulama Senaryosu: ***Yabancı Dil Eğitimi (Alman Dili Eğitimi) İleri Okuma ve Yazma Dersi Örnek Ders Planı***

Ders: İleri Okuma ve Yazma Becerileri (Alman Dili Eğitimi)

Seviye / Kaynak: B2 / Aspekte Neu B2 (Ünite 1: Heimat ist… , Modül 2: "Ein Land, viele Sprachen" / "Unsere Muttersprache - Ein Stück Heimat")

Konu: İsviçre'de Çok Dillilik (Vielsprachigkeit in der Schweiz), Ana dili ve Kimlik, Çok Dilliliğin Avantaj ve Dezavantajları



Ein Land, viele Sprachen

1

Modul 2

1a Welche Länder kennen Sie, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden? Berichten Sie und nennen Sie auch Situationen: Wer spricht wann welche Sprache(n)?

In Belgien gibt es drei offizielle Landessprachen: Niederländisch, Französisch und Deutsch. Daneben werden noch viele andere Sprachen gesprochen …

b Sehen Sie die Schweiz-Karte an. Für welche Sprachen könnten die vier Farben stehen?

Ich vermute, dass Rot für … steht.
Ich glaube, …

c Lesen Sie den Artikel über die vielsprachige Schweiz. Beantworten Sie dann die Fragen.

- Was sind die vier offiziellen Landessprachen in der Schweiz?
- Warum war die Schweiz „von Anfang an ein vielsprachiges, multikulturelles Land"?
- Was ist der Unterschied zwischen den Begriffen Muttersprache und Landessprache?

Unsere Muttersprache – Ein Stück Heimat

Die Schweiz

Sie gibt uns das Gefühl der Vertrautheit und der Sicherheit. Mit ihr können wir unsere Gefühle, aber auch komplexe Sachverhalte am besten ausdrücken. Sie ist Heimat und Teil unserer Identität: unsere Muttersprache. „Muttersprache" – das Wort drückt vieles aus: Unsere Mütter haben uns in dieser Sprache getröstet und uns in den Schlaf gesungen; unsere ersten Worte formulierten wir in dieser Sprache.

Die Schweiz war von Anfang an ein vielsprachiges, multikulturelles Land, in dem mehrere Muttersprachen gesprochen werden, denn die Schweiz ist eine „Eidgenossenschaft". Das bedeutet, ein Zusammenschluss von inzwischen 26 Kantonen. Die einzelnen Kantone sind politisch sehr selbstständig und haben z. B. jeweils ein eigenes Parlament und auch unterschiedliche Amtssprachen. Schon im 17. Jahrhundert wurde jemand, der innerhalb der Schweiz reisen wollte oder musste, schnell mit einer anderen Sprache konfrontiert. Die Eliten in der Schweiz des 17. Jahrhunderts sprachen Latein und vor allem Französisch. Die Verwaltungssprache war aber Deutsch. Nachdem sich das Land um französisch- und italienischsprachige Gebiete vergrößert hatte, bekamen Französisch und Italienisch dieselbe Bedeutung wie Deutsch und 1848 wurden alle drei Sprachen als offizielle Landessprachen anerkannt. 1938 kam Rätoromanisch als vierte Sprache dazu. Neben diesen vier Sprachen werden dank Migration auch zahlreiche andere Sprachen gesprochen. Man sieht: Die Vielfalt der Sprachen ist in der Schweiz sehr groß und hat eine lange Tradition. Es gehört zum Alltag dazu

2a Alltag in der Schweiz. Überlegen Sie: Was bedeutet die Vielsprachigkeit für den Alltag? Machen Sie in Gruppen Notizen.

- bei Reisen innerhalb der Schweiz: …
- Landesgesetze: …

b Lesen Sie den zweiten Teil des Artikels. Teilen Sie ihn in vier Abschnitte und geben Sie jedem Abschnitt eine Überschrift. Ergänzen Sie dann Ihre Notizen aus 2a.

Manchmal glauben Nicht-Schweizer fälschlicherweise, dass alle Schweizerinnen und Schweizer vier Sprachen fließend beherrschen. Die meisten Schweizer lieben jedoch in ihrem Sprachgebiet und nutzen Medien wie Zeitungen, Radio, Fernsehen usw. in ihrer Muttersprache. In der Schule lernen die Kinder in den französischsprachigen Kantonen als erste Fremdsprache Deutsch. In den deutschsprachigen Kantonen der Zentralschweiz und der Ostschweiz ist Englisch die erste Fremdsprache und in den übrigen Deutschschweizer Kantonen sowie im italienischsprachigen Tessin beginnen die Kinder in der Schule mit Französisch. Im großen Kanton Graubünden ist die erste Fremdsprache je nach Sprachregion Deutsch, Italienisch oder Rätoromanisch. Die Lehrpläne sind also innerhalb der Schweiz nicht einheitlich. Diese Sprachenvielfalt bedeutet auch, dass sämtliche amtlichen Schriften und Bekanntmachungen in allen Landessprachen veröffentlicht werden müssen. Das gilt für Gesetze und Berichte genauso wie für andere Texte, die das ganze Land betreffen. Webseiten, Broschüren, Flyer, Verkehrsschilder und Schilder in öffentlichen Verkehrsmitteln und Gebäuden. Auch die Verpackungen von Lebensmitteln und anderen Alltagsprodukten sind in mehreren Sprachen beschriftet – was bei kleinen Produkten zu Platzproblemen führen kann. In Geschäftsverhandlungen oder bei Konferenzen und Sitzungen mit Leuten aus verschiedenen Sprachgebieten sprechen oft alle in ihrer Muttersprache. Dabei wird vorausgesetzt, dass man die Sprachen der Gesprächspartner versteht. In letzter Zeit kann man hier einen Wandel beobachten: Immer häufiger wird auch bei schweiz-internen Geschäftsbeziehungen das Englische als gemeinsame Sprache verwendet.

©MB MIGROS

c In einer Zeitschrift haben Sie einen Artikel über die Vielsprachigkeit in der Schweiz gelesen und schreiben nun einen Beitrag ins Forum. Vergleichen Sie die Situation in Ihrem Land mit der Situation in der Schweiz. Welche Erfahrungen haben Sie mit Fremdsprachen und Fremdsprachenlernen gemacht? Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Welche Sprachen braucht man wann und wozu in Ihrem Land?
- Welche Sprachen sprechen Sie – und warum?
- Welche Sprachen sollte man lernen, welche werden in der Schule unterrichtet?
- Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in der Mehrsprachigkeit eines Landes?

ETWAS VERGLEICHEN	VOR- UND NACHTEILE NENNEN
In meinem Land ist die Situation ähnlich / ganz anders / nicht zu vergleichen, denn …	Ein großer/wichtiger/entscheidender Vorteil/ Nachteil ist, dass …
Während in …, ist die Situation in …	Ich finde es praktisch, dass …
MEINUNG AUSDRÜCKEN	Aus meiner Sicht ist es sehr nützlich/hilfreich, dass …
Ich bin der Auffassung, dass …	Einerseits ist es positiv, dass …, andererseits kann es auch problematisch sein, wenn …
Ich bin überzeugt, dass …	Ich bin davon überzeugt, dass … gut/schlecht ist.
Ich finde erstaunlich/überraschend, dass …	
Ich bin da geteilter Meinung. Auf der einen Seite …, auf der anderen Seite …	

▸ Ü1

12

13

13-14/25

Şekil 2. 3 Aşamalı Yapay Zeka Entegreli İş Akışı İçin Örnek Kapsam (Koithan vd., 2022, s. 12-13).

1. Aşama: Ders Öncesi

<u>*Mevcut Konsept:*</u>

Öğrenciler “Unsere Muttersprache - Ein Stück Heimat” metnini okur, bilinmeyen kelimeleri (Örn;Vertrautheit, Sachverhalte, amtliche Schriften) sözlükten bakar ve hazır stok fotoğraflarla sunum slaytı hazırlarlar.

Yapay Zekâ Dokunuşu: YZ Destekli Analiz, Derleme ve Prompt Okuryazarlığı ile Görsel Tasarımı

YZ Destekli Metin Analizi: Öğrenci grubu, metindeki zor / bağlamsal dilbilimsel yapıları ve terimleri analiz etmek için ChatGPT / Claude / Gemini gibi yapay zekâ araçlarını öğrenme ortağı olarak kullanır. Yapay zekâya şu komutu verirler:

“Metindeki “Vertrautheit”, “Sachverhalte”, “amtliche Schriften”, “Sprachenvielfalt” kelimelerini B2 seviyesine uygun Almanca eş anlamlıları ve bağlam içi örnek cümleleriyle açıkla.”

İstem (Prompt) Mühendisliği ile Görsel Üretimi: Öğrenciler İsviçre'nin çok dilli yapısını ve ana dilinin hissettirdiği duyguları yansıtmak için DALL-E 3, Midjourney veya Ideogram gibi YZ görsel araçlarını kullanır. Rastgele internet görseli indirmek yerine Almanca / İngilizce özgün promptlar yazarlar. Görsel yapay zekâ araçları (özellikle Midjourney veya DALL-E) genellikle İngilizce komutlarda çok daha tutarlı sonuçlar vermektedir.

Prompt Örneği: “A split-conceptual artistic poster representing Switzerland's four linguistic regions: German, French, Italian, and Romansh. The design seamlessly intertwines symbols of mother tongue, cultural identity, home warmth, and official documents. Photorealistic style, highly detailed, cinematic lighting, 8k resolution”.

Prompt Çevirisi: “İsviçre'nin dört dil bölgesini (Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romanş dili) temsil eden, bölünmüş konseptli sanatsal bir afiş. Tasarım; ana dili, kültürel kimlik, ev sıcaklığı ve resmi belge sembollerini kusursuz bir şekilde birbiriyle harmanlıyor. Foto gerçekçi stil, yüksek detaylı, sinematik ışıklandırma, 8k çözünürlük”.

Kazanım: Öğrenci sadece sözlük anlamını ezberlemez; kelimenin hissettirdiği kavramı yapay zekâya tanımlatarak dilsel hâkimiyete ve istem (prompt) okuryazarlığına ulaşır.

2. Aşama: Ders Esnası

Mevcut Konsept:

Sorumlu grup sınıfa İsviçre haritasını ve metni sunar, kelimeleri arkadaşlarına tahmin ettirir; öğretmen moderatördür.

Yapay Zekâ Dokunuşu: Akran Öğretimi, Eleştirel Sınıf Yönetimi ve YZ Halüsinasyonu / Hata Tespiti

Akran Öğretimi ve Sunum: Sunum yapan öğrenci grubu, ürettikleri YZ görsellerini sınıfa sunarak arkadaşlarının metindeki ana kavramları (Geborgenheit, Identität, Vielsprachigkeit) tahmin etmesini ister.

Halüsinasyon ve Hata Tespiti (Etkileşimli Sınıf Etkinliği): Sunucu grup, ders öncesinde yapay zekâya yaptırdıkları "İsviçre'deki diller ve okul müfredatları özeti" çıktısında yapay zekânın yaptığı 2 belirgin halüsinasyonu / hatayı sınıfa bir bilmece olarak sunar.

Örnek YZ Halüsinasyonu (Sınıfta Tartışılan): YZ özetinde "İsviçre'deki tüm vatandaşlar 4 resmi dili de akıcı bir şekilde konuşur ve tüm kantonlarda ilk yabancı dil her zaman Fransızcadır" ifadesini üretmiştir.

Sınıf İçi Tartışma: Dinleyici öğrenciler metnin 2. kısmını ("Manchmal glauben Nicht-Schweizer fälschlicherweise, dass alle Schweizerinnen und Schweizer vier Sprachen fließend beherrschen...") tarayarak yapay zekânın bu hatasını yakalar ve doğrusunu açıklar.

Kazanım: Öğrenciler YZ çıktılarına körü körüne inanmamayı, metni eleştirel gözle okumayı ve bilgi doğrulamayı (Eleştirel YZ Okuryazarlığı) öğrenir. Öztürk'ün (2018) "B-Planı" ilkesi, yapay zekânın hatalarını sorgulayan insan zekâsı disiplinine dönüşür.

3. Aşama: Ders Sonrası

Mevcut Konsept:

Öğrenciler ders kitabındaki sayfa 13'teki 2c alıştırmasını (kendi ülkesindeki dil durumu ile İsviçre'yi karşılaştıran forum yazısı) yazar ve klasöre kaldırır.

Yapay Zekâ Dokunuşu: YZ Destekli Otantik Ödev, Diyalog Raporu ve Dijital Portfolyo

Yapay Zekâ - İnsan Etkileşimli Otantik Ödev: Klasik kompozisyonların yapay zekâya kopyala - yapıştır yaptırılması riskini önlemek için ödev etkileşimli hale getirilir.

Öğrenci yapay zekâ sohbet aracına bir rol verir (Role-play):

"Sen İsviçre'nin İtalyanca konuşulan Tessin (Ticino) kantonunda yaşayan bir üniversite öğrencisisin. Ben ise Türkiye'de yaşayan bir öğrenciyim. Sen kendi ülkendeki çok dilliliğin avantaj ve dezavantajlarını anlatacaksın, ben de Türkiye'deki dil durumunu anlatacağım. Sayfadaki yapıları (In meinem Land ist die Situation..., Einerseits..., Andererseits...) kullanarak Almanca bir tartışma yürütelim."

Sohbet Raporu ve Öz - Değerlendirme: Öğrenci yapay zekâ ile gerçekleştirdiği Almanca sohbetin dökümünü alır. Sohbetin altına yapay zekânın dil kullanımını eleştiren (örn. "yapay zekâ burada B2 seviyesine

göre fazla resmi bir kalıp kullandı" veya "Şu yapıyı yanlış kurdu") 1 sayfalık Öz - Değerlendirme Raporu ekler.

Süreç Odaklı Değerlendirme: Bu rapor ve diyalog dökümü dijital portfolyoya yüklenir. Öğrencinin dönem içi süreç puanı bu otantik etkileşim üzerinden değerlendirilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öztürk'ün (2018) ortaya koyduğu bu ders konsepti, sadece yazıldığı dönemin sınıf içi ihtiyaçlarına yanıt veren statik bir uygulama değil; pedagojik esnekliği yüksek ve geleceğe taşınabilir bir öğretim vizyonudur. Bu vizyon; ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası olarak yapılandırılmış üç aşamalı bir model aracılığıyla öğrenciyi pasif dinleyici konumundan çıkarıp; ders planına katılan, sorumluluk üstlenen, araştıran, sunan, öğreterek öğrenen ve kendi gelişimini değerlendiren etkin bir özneye dönüştürmektedir. Modelin en büyük gücü; öğretmeni pasifleştirmeden öğrenciye şeffaf bir sorumluluk yüklemesi ve başarıyı tek bir sınava değil, dönemin bütününe yayan bir süreç değerlendirmesidir.

Öte yandan, günümüz dijital medya ve yapay zekâ çağında geleneksel öğretim anlayışı, yeni kuşakların algı ve dikkat yapıları karşısında yetersiz kalabilmektedir. Hazır bilgiye zahmetsizce ulaşılan bu dönemde asıl mesele, öğrenciye yalnızca yeni görevler yüklemek değil; bu sorumlulukların içselleştirilmesini sağlayacak pedagojik yöntemler geliştirmektir (Öztürk, 2018, s. 80). Bu doğrultuda hazırlanan Öztürk'ün ders konseptine yapay zekâ dokunuşu ile yapay zekâ teknolojilerinin eğitimi ve niteliği tehdit ettiği yönündeki kaygılara pedagojik bir yanıt verilmeye çalışılmıştır. Güncellenen konsept, orijinal konsepte bir alternatif değil; onun pedagojik çekirdeğini güncel öğrenme teknolojileriyle yeniden işlevsel kılan bir devam önerisidir.

Yapay zekâ destekli bu güncelleme; öğrencilerin yerine ödev yapan bir "kestirme yol" olmaktan çıkarılarak modelin üç aşamasına şu şekilde entegre edilmiştir:

- Ders Öncesi (İlk Aşama): Planlama, araştırma ve materyal üretimi sürecinde yapay zekânın bir yaratıcılık ve analiz aracı olarak kullanılması,
- Ders Esnası (İkinci Aşama): Öğrenirken öğretme, performans ve sosyal öğrenme ortamında yapay zekâ çıktılarının bir eleştirel tartışma ve hata tespiti nesnesine dönüştürülmesi,
- Ders Sonrası (Üçüncü Aşama): Süreç odaklı değerlendirme, pekiştirme ve özgüven gelişiminde yapay zekânın etkileşimli bir rol yapma (role-play) ortağı olarak konumlandırılması (Öztürk, 2018, s. 84).

Böylelikle konsept; öğrenciyi bilgiyi yalnızca tüketen değil, sorgulayan, dönüştüren ve sorumluluğunu alan bir öğrenen konumuna getirmektedir. Bu süreçte öğretmenin rolü; sorumluluğu tamamen devreden pasif bir gözlemci değil; planlayan, rehberlik eden, müdahale eden ve gerektiğinde alternatif çözümler üreten etkin bir düzenleyicidir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim planlama, sınıf yönetimi, iletişim ile görsel ve çok modlu dijital medya okuryazarlığı becerilerinin eş zamanlı geliştirilmesi, konseptin değişen öğrenme ortamlarına yanıt verme kapasitesini açıkça göstermektedir.

Gelecekteki araştırmalar için; bu güncellenmiş konseptin farklı yabancı dil sınıflarında (İngilizce, Almanca, Fransızca vb.) nitel ve nicel yöntemlerle uygulanarak öğrenci motivasyonuna, dijital okuryazarlık düzeyine ve dil becerilerine etkisinin ölçülmesi önerilmektedir. Öztürk'ün konseptinin öğrenci odaklılık, etkileşim, medya okuryazarlığı ve süreç değerlendirmesi ilkelerini güncel teknolojilerle buluşturarak, yabancı dil öğretmen adaylarını yalnızca dili kullanan bireyler değil; öğrenme süreçlerini tasarlayan ve dijital araçları pedagojik amaçlarla yöneten geleceğin eleştirel eğitimcileri olarak yetiştirme potansiyelini güçlü bir şekilde sürdürmektedir.

KAYNAKÇA

Adejumo, A. A., Oyelere, S., Sanusi, I., & Suhonen, J. (2026). A systematic review of the impact of GenAI on learning performance, AI hallucinations, and problem-solving in computer science education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *10*, Article 100570. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100570

Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y., & Pandey, V. (2025). Redefining learning: Student-centered strategies for academic and personal growth. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518602

Bolshak, A., & Voloshina, K. S. (2020). Innovative approaches to foreign language teaching in Russian universities. *E3S Web of Conferences*, *210*, Article 18013. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018013

Bonner, E., Lege, R., & Frazier, E. (2023). Large language konsept-based artificial intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. *Teaching English with Technology*. https://doi.org/10.56297/bkam1691/wieo1749

Cherednichenko, O., Yanholenko, O., Badan, A., Onishchenko, N., & Akopiants, N. (2024). Large language konsepts for foreign language acquisition. *COLINS*, 101–130. https://doi.org/10.31110/colins/2024-4/008

Chikileva, L. (2020). Student-centered approach in teaching a foreign language for professional purposes. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.02.60

Dhivya, R. B., & Ilankumaran, M. (2024). English language teaching through student-centered activities: An overview. *Edelweiss Applied Science and Technology*, *8*(6). https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.3244

Knoth, N., Tolzin, A., Janson, A., & Leimeister, J. (2024). AI literacy and its implications for prompt engineering strategies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, Article 100225. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100225

Koithan,U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H. & Sonntag, R. (2022). *Aspekte neu B2, Mittelstufe Deutsch*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Li, Y. (2025). Addressing "hallucinations" in AI-generated content: Strategies for developing student fact-checking and information evaluation skills. *Artificial Intelligence Education Studies*. https://doi.org/10.6914/aiese.010204

Liu, J., Sihes, A. J., & Lu, Y. (2025). How do generative artificial intelligence (AI) tools and large language models (LLMs) influence language learners' critical thinking in EFL education? A systematic review. *Smart Learning Environments*, *12*, Article 406. https://doi.org/10.1186/s40561-025-00406-0

Lu, X., Zaitseva, A., & Troyan, F. J. (2025). AI literacy: A core practice in world language education. *Foreign Language Annals*. https://doi.org/10.1111/flan.70037

Makarova, E. (2024). Scientific and systematic approaches to modeling of EFL peer learning in higher education. *JET (Journal of English Teaching)*, *10*(1). https://doi.org/10.33541/jet.v10i1.5463

Öztürk, A. O. (2018). Ein Unterrichtskonzept im Rahmen des studentenorientierten Ansatzes für Fremdsprachenunterricht. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, *Prof. Dr. Seyyare DUMAN Special Issue*, 78-91. https://izlik.org/JA66YM96GU

Pan, F. (2024). Enhancing student's language learning autonomy: Student-centered approaches in the classroom. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*. https://doi.org/10.62051/v3988j29

Qian, Y. (2025). Pedagogical applications of generative AI in higher education: A systematic review of the field. *TechTrends*, *69*, 1105–1120. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1

Qing, M., Crosthwaite, P., Sun, D., & Zou, D. (2024). Exploring ChatGPT literacy in language education: A global perspective and comprehensive approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*, Article 100278. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100278

Romanyshyn, I., & Freiuk, I. (2024). Implementing learner autonomy in English as a foreign language classroom through a flipped classroom pedagogical approach. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, *11*(3), 26–35. https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.26-35

Skachkova, E. (2024). Transformation of education system: From teacher-centered philosophy to student-centered ideology. *Bulletin of the South Ural State University, Series "Education. Educational Sciences"*. https://doi.org/10.14529/ped240409

Umri, N. A., Karnyoto, A., & Pardamean, B. (2025). The impact of AI-generated hallucinations in educational settings: Trends, gaps, and future directions. *2025 9th International Conference on Information Technology, Information Systems and Electrical Engineering (ICITISEE)*, 187–192. https://doi.org/10.1109/icitisee68184.2025.11355145

Ushakova, N., Kotko, Y., & Kulinich, O. (2026). The transition of the educational process at higher education institutions from a traditional model to a student-centered and competency-based paradigm. *Grail of Science*. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.04.2026.008

Van Den Berg, G., & Du Plessis, E. D. (2023). ChatGPT and generative AI: Possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. *Education Sciences*, *13*(10), Article 998. https://doi.org/10.3390/educsci13100998

Virvou, M., Tsihrintzis, G., & Tsichrintzi, E.-A. (2025). Hallucinations in generative AI: Epistemic risks for learners in educational applications. *2025 16th International Conference on Information, Intelligence, Systems & Applications (IISA)*, 1–8. https://doi.org/10.1109/iisa66859.2025.11311276

Vlasyuk, O., & Daragan, T. (2024). Student-centered learning as a new approach in higher education due to the establishment of university

autonomy. *Problems of Education*. https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-100.2024.01

Yurchenko, V. (2024). Learner-centered approach to teaching foreign languages in higher education institutions. *The Scientific Notes of the Pedagogical Department*. https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-54-07

Zhang, Z., & Huang, X. (2024). The impact of chatbots based on large language models on second language vocabulary acquisition. *Heliyon*, *10*, Article e25370. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25370

DISKRIMINIERUNG VON FRAUEN DURCH SPRICHWÖRTER UND REDEWENDUNGEN

Dr. Mehmet AVCI
Şanlıurfa Fen Lisesi Almanca Öğretmeni
0000-0001-5795-9675
jager2121@gmail.com

1. EINLEITUNG

Im Laufe der Geschichte waren die Menschen weltweit in verschiedene Klassen eingeteilt, und es gab stets ein Bedürfnis, einer bestimmten Gruppe anzugehören. Diese Klassenzugehörigkeit basierte mitunter auf Nationalität, Rasse, wirtschaftlichem Status oder Religion. Je nach Zeit, Ort und Gesellschaft haben sich diese Klassen verschoben; manchmal wurden sie mächtig genug, um zu großen Konflikten zu führen, und manchmal zogen sie wie ein kurzer, aber heftiger Sturm dahin. Der einzige Klassenkonflikt, der am wenigsten von Zeit, Ort und Gesellschaft beeinflusst wird und dennoch die gesamte Bevölkerung betrifft, ist der Konflikt zwischen den Geschlechtern. Engels betonte sogar, dass dieser Klassenkonflikt der erste Klassenkampf der Geschichte war. Die Unterdrückung der ersten Klasse war die Unterdrückung des männlichen Geschlechts durch das weibliche. (Donovan, 1997, S. 145; Balcı & Seven, 2022).

Der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit stellt die signifikanteste Unterscheidung innerhalb der Gesellschaft dar. Der Begriff *Gender* bezeichnet biologisch unterschiedliche Typen von Menschen (vgl. Balcı, 2026). Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Körperformen und physiologischen Entwicklungen. Diese Beobachtung legt nahe, dass die untersuchten Individuen zwei divergierenden Verhaltensmustern zu folgen scheinen. Feministinnen argumentieren, dass es jenseits der Biologie Faktoren gibt, die diese beiden Geschlechter klar unterscheiden. Der Gender-Begriff allein reicht nicht aus, um diesen Gegensatz zu erklären. Es lässt sich feststellen, dass Gesellschaft und bestehende Ordnung den Gender-Begriff jenseits biologischer Unterschiede konstruiert haben. Diese Entwicklung wird in der Fachliteratur unter dem Begriff "Gender" diskutiert. Gender wird als "ein sozial konstruiertes Muster von Weiblichkeit und Männlichkeit" (Ramazanoğlu, 1998, S. 90) definiert. Dies hat eine Neubewertung der Stellung der Frau bewirkt und zu einem tiefgreifenden Wandel sowie einer Infragestellung der Gründe, warum Frauen in eine untergeordnete Position gedrängt werden, beigetragen. GenderforscherInnen haben durch die Betonung der Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht und Gender nicht nur auf bekannte biologische Unterschiede, sondern auch auf gesellschaftlich bedingte Unterschiede aufmerksam gemacht. Diese

Unterscheidung verdeutlicht, dass alle wahrgenommenen Gleichgewichte und Wertvorstellungen in Bezug auf Männer und Frauen fiktiv sind. Der Begriff "Gender" veranschaulicht folglich die Transformation der gesellschaftlichen Rollen von Männern und Frauen sowie die Verschiebung der Machtverhältnisse zugunsten der Männer, die zum Nachteil der Frauen erfolgte. Dieses Konzept fasst die Forderungen von Feministinnen in einer prägnanten Aussage zusammen: "Frauen werden nicht aufgrund ihres biologischen Geschlechts, sondern aufgrund ihres Genders unterdrückt" (Ramazanoğlu, 1998, S. 90).

Die manifestierte gesellschaftliche Unterdrückung von Frauen bedient sich dabei einer Vielzahl wirkungsvoller Mittel. Frauen erfahren eine systematische Unterdrückung, die durch eine Vielzahl von Faktoren perpetuiert wird. Zu den wichtigsten zählen Medien wie Fernsehen, Presse und Literatur, aber auch traditionelle Praktiken. In der Gesellschaft werden sie als nachrangig betrachtet. Ein weiteres signifikantes Mittel zur Aufrechterhaltung dieser untergeordneten Stellung ist die Sprache. Diese ist aufgrund ihrer tiefen Verwurzelung, ihrer engen Verflechtung mit dem Denken und ihrer Fähigkeit, die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Gesellschaft widerzuspiegeln, als äußerst wirkungsvoll zu betrachten. Da Sprache die gesamte Realität widerspiegelt und formt, ist sie als ein ideologisches Instrument zu betrachten, dessen Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte.

Sprichwörter und Redewendungen gehören zu den wirkungsvollsten Elementen dieses sprachlichen Werkzeugs. Die besagten Phänomene spiegeln die ideologische Struktur der Gesellschaft wider, aus der sie stammen vgl. Balcı, 2019). In Anbetracht dessen erscheint die Analyse von Sprichwörtern und Redewendungen in der vorliegenden Studie als hinreichende Methode, um den Sexismus der türkischen Sprache zu demonstrieren.

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit den soziologisch bedeutsamen Werturteilen von Frauen und Männern hinsichtlich der Gründerfamilien, die als Fundament der Gesellschaft betrachtet werden. Die vorliegenden Werte haben sich im Laufe der Zeit gewandelt und weisen in der vorislamischen Kultur sowie in der heutigen Gesellschaft nicht dieselben Merkmale auf. In diesem Zusammenhang lassen sich folgende Aussagen aus der Frauenenzyklopädie (1984, S. 403) entnehmen:

In der vorislamischen Epoche ritten Frauen auf Pferden, benutzten Pfeil und Bogen, führten Schwerter und kämpften, wenn es erforderlich war, heldenhaft gegen den Feind. In der Vergangenheit wurden Frauen nicht als Objekte der Lust oder Zuneigung betrachtet.

2. SPRACHE

Sprache kann als das zentrale Medium der menschlichen Kommunikation definiert werden, das sich durch seine umfassende und tiefgreifende Natur auszeichnet. Dieses Werkzeug ist jedoch in seiner Natur als Kommunikationsmittel von anderen zu unterscheiden. In diesem Sinne reflektiert Sprache sowohl objektive Gegebenheiten als auch die Konstruktion einer alternativen Realität im Bewusstsein. Es lässt sich feststellen, dass zwischen Bewusstsein und Sprache eine wechselseitige und kontinuierliche Interaktion besteht. Da sich Menschen durch die Fähigkeit des Denkens und der Sprache von anderen Lebewesen unterscheiden, wird die Sprache als Ursprung menschlichen Lebens und menschlicher Macht betrachtet (Fromkin & Romdan, 1983, S. 3).

Die Existenz von Sprache ist an die Existenz von Menschen geknüpft, und umgekehrt. Die menschliche Sprache kann als das älteste, kreativste, originellste und komplexeste Werk der Menschheitsgeschichte betrachtet werden. Sie konstituiert eines der grundlegendsten Elemente, die den Menschen ausmachen. Es handelt sich um eine Gewohnheit, die sich unbewusst durch die Verbindung zu ihr von Geburt an entwickelt. Die enge Verflechtung von Sprache und Denken ist ein Erklärungsansatz für die Unterschiede zwischen Gesellschaften. Die Tatsache, dass Sprachen aus unterschiedlichen Erfahrungen resultieren, impliziert, dass sie unterschiedliche Gedanken und Welten repräsentieren. Die Entwicklung differenzierter Lebensweisen in Gesellschaften hat zu einer entsprechenden Differenzierung der Sprachen geführt. Die Muttersprache, die dem Individuum von Geburt an zur Verfügung steht, befähigt es, spezifische Konzepte zu erfassen und seine Gedanken auf der Grundlage dieser Konzepte zu formen. Die Wahrnehmung der Sprache in der Gesellschaft, in die ein Individuum hineingeboren wird, prägt die ersten Erfahrungen und determiniert gewissermaßen die Grenzen der Gedankenwelt von Beginn an. Die Ausformung der Weltanschauung eines Menschen ist von Geburt an durch die sprachliche Umwelt geprägt. Wittgenstein formulierte dies in der folgenden Weise: "Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt." Die folgende Argumentation orientiert sich an den Ausführungen Aksans (1999, S. 15).

Diese Aussagen illustrieren die Wirkung und Tragweite der Sprache auf den Menschen. Sprachliche Elemente, die negative Diskriminierung beinhalten, insbesondere gegenüber Frauen, können diese Wirkung zwischen den Gesellschaften abschwächen oder verstärken. In diesem Zusammenhang wäre es von großem Erkenntnisgewinn, Sprichwörter und Redewendungen der türkischen Kultur im Hinblick auf negative Diskriminierung von Frauen zu analysieren.

In türkischen Sprichwörtern, die als kulturelle Manifestation der Vergangenheit zu betrachten sind, finden sich häufig Begriffe wie "Mutter", "Schwester", "Ehefrau", "Dame", "schön" und "Geliebte", wenn von Frauen die Rede ist. Demgegenüber werden in Sprichwörtern und Redewendungen, die Männer beschreiben, häufig Begriffe wie "Mann", "Kumpel", "Sohn", "Junge" und "Ehemann" verwendet. Bereits vor den in dieser Untersuchung thematisierten Sprichwörtern und Redewendungen lassen die folgenden alltäglichen Ausdrücke den Schluss zu, dass Türkisch eine von Männern dominierte Sprache ist.

Die Analyse der vorliegenden Beobachtungen legt nahe, dass Frauen in Definitionen wie "Staatsmann, religiöser Führer, Wissenschaftler" nicht berücksichtigt werden. Aussagen wie "Frauenehre", "Frauenhandel" und "Frauenneugier" stellen Frauen als Sexualobjekte dar. Ausdrücke wie "Frauen, die weinen wie Frauen" oder "verschlossene Frauen" lassen die Abwertung des weiblichen Geschlechts erkennen. Die Verwendung von Begriffen wie "Hausfrau, fürsorgliche Mutter" resultiert in einer Begrenzung des weiblichen Spektrums auf spezifische Rollen. Aussagen wie "weibliches Parlamentsmitglied, Frauenrechte, Journalistin" verdeutlichen die negative Diskriminierung von Frauen im gesellschaftlichen Leben. Die obigen Beobachtungen zeigen deutlich, dass Frauen durch Sprache marginalisiert werden. Diese Beobachtung lässt sich auch in Sprichwörtern und Redewendungen beobachten, die im Mittelpunkt dieser Studie stehen.

3. METHODE

Diese qualitative Studie widmet sich der Untersuchung der Art und Weise, wie sexistische Diskurse gegenüber Frauen im Türkischen durch Sprichwörter und Redewendungen zum Ausdruck kommen. Zu diesem Zweck wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese qualitative Datenerhebungsmethode ermöglicht die systematische Auswertung schriftlicher Quellen.

Im Rahmen der Untersuchung wurde das "Wörterbuch der Sprichwörter und Redewendungen" von Ömer Asım Aksoy, publiziert 1998 im İnkılap Kitapevi Verlag, herangezogen. Es ist eine der am häufigsten genutzten Quellen für Sprichwörter und Redewendungen in der Türkei. In Übereinstimmung mit dem Untersuchungsgegenstand wurden ausschließlich Ausdrücke mit den Wörtern "Frau" und "Mann" als Daten ausgewählt. Durch die bewusste Begrenzung des Untersuchungsgegenstands wird eine tiefgreifende Analyse ermöglicht.

Die gesammelten Sprichwörter und Redewendungen wurden anhand ihrer sexistischen Bedeutungen kategorisiert. Im Anschluss erfolgte eine Auswertung der Kategorien mittels Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse hat

ergeben, dass die Ausdrücke die Darstellung von Frauen, die Zuweisung sozialer Rollen sowie die Marginalisierung von Frauen beleuchten. Auf Grundlage dieser Ergebnisse konnte systematisch gezeigt werden, dass der sexistische Diskurs gegenüber Frauen im Türkischen negativ ist.

Diese Methodik erlaubt die Analyse der in türkischen Sprichwörtern und Redewendungen zum Ausdruck kommenden Geschlechterideologie. Zu diesem Zweck werden die impliziten und expliziten sexistischen Elemente in der Sprache konkretisiert.

4. BEFUNDE

Die Untersuchung der in der Studie enthaltenen Sprichwörter und Redewendungen resultiert in den folgenden Erkenntnissen.

4.1. Sprichwörter

Eine Analyse von Sprichwörtern offenbart eine männerzentrierte Sprachwahrnehmung im Hinblick auf Geschlechterrollen. Das Wort "Mann" wird häufig in Verbindung mit Werten, Intellekt und Moral verwendet. Ausdrücke wie "ein Mann sein", "wie ein Mann" und "Mann zu Mann" preisen die Männlichkeit und drängen die Weiblichkeit in den Hintergrund. Die Assoziation mit einem Mann wird häufig mit Eigenschaften wie Intellekt, Autorität und Kapital in Verbindung gebracht.

Es wurde festgestellt, dass Frauen hauptsächlich durch ihre Rollen als "Ehefrau, Mutter, Schwiegertochter, Tochter" hervorgehoben werden. Die Signifikanz einer Frau wird durch den Erfolg in der Ehe, die Fruchtbarkeit und den Beitrag zum Wohl des Ehemannes determiniert. Sprichwörter wie "Der weibliche Vogel baut das Nest" oder "Eine Frau kann ihren Mann zum Wesir oder zur Schande machen" sind Beispiele für die Bestrebungen, Frauen als passiv, unbedeutend und allein für familiäre Pflichten verantwortlich zu definieren. Ein signifikanter Anteil der Sprichwörter, die sich auf Frauen beziehen, enthält Hinweise auf "Unzuverlässigkeit, Hinterlist und moralische Schwäche". Ausdrücke wie "Das Eigentum einer Frau ist wie ein Türriegel" oder "Das Eigentum einer Frau" untergraben die Gleichwertigkeit der Geschlechter. Insofern werden Frauen als Personen positioniert, die innerhalb des kulturellen Raums einer Kontrolle unterliegen müssen (vgl. Aksöz, 1999). Die in der Analyse befindlichen türkischen Sprichwörter fungieren als ideologische Instrumente zur Stützung der patriarchalen Gesellschaftsordnung. In diesem Fall befindet sich der Mann in einer Position, die entscheidungsbestimmend, regierend und entscheidend ist. Es lässt sich feststellen, dass der Handlungsspielraum der Frau durch den Mann determiniert und limitiert wird. Das Sprichwort "Selbst wenn der Kerzenleuchter einer Frau aus Gold wäre, ist es der Mann, der die Kerze anzündet" veranschaulicht diese Idee.

Geschlechterrollen werden durch Sprichwörter von Generation zu Generation weitergegeben. Während sich die Vater-Sohn-Beziehung hauptsächlich um die Weitergabe von Erbe, Weisheit und Macht dreht, sind Mutter-Tochter-Beziehungen stärker auf Schicksal, Bestimmung und Ehe ausgerichtet.

Die Verwendung symbolischer Sprache veranschaulicht eine ungleiche Verteilung der Werte zwischen den Geschlechtern. Es lässt sich feststellen, dass Tiermetaphern in signifikant höherer Frequenz auftreten und dabei eine abwertende Konnotation aufweisen, die insbesondere Frauen betrifft. Metaphern, die mit dem männlichen Geschlecht assoziiert werden, vermitteln Macht und Wert, während jene, die mit dem weiblichen Geschlecht in Verbindung stehen, zumeist einschränkend wirken.

Die im Anhang der Studie präsentierten Sprichwörter werden einer Analyse unterzogen, die darauf abzielt, die vorherrschende patriarchale Ideologie in türkischen Sprichwörtern zu beleuchten. Die Analyse ergibt, dass Frauen in der Regel in einer sekundären, abhängigen und kontrollierten Position dargestellt werden. Zudem wird die These aufgestellt, dass die Sprache als kulturelles Werkzeug fungiert, das die Ungleichheit der Geschlechter reproduziert.

Diese Analysen lassen sich anhand der folgenden Tabelle in Tabelle 1 und Tabelle 2 veranschaulichen:

Tabelle 1. Quantitative Verteilung weiblicher und männlicher Sprachformen in Sprichwörtern

Geschlecht	**Positiver Diskurs**	**Negativer Diskurs**	**Neutral / Funktional**	**Insgesamt**	**Pozitiv(%)**	**Negativ (%)**
Mann	74	28	19	121	61,2 %	23,1 %
Frau	41	89	17	147	27,9 %	60,5 %

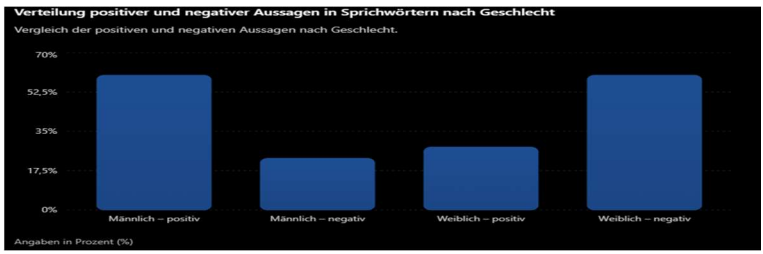
Tabelle 2. Vorherrschende Diskursarten nach Geschlecht

Art der Äußerung	**Mann (%)**	**Frau (%)**
Moral / Vernunft / Tugend	46 %	18 %
Macht / Autorität / Wert	38 %	21 %

Unzuverlässigkeit / Betrug	9 %	34 %
Ehe / Kontrolle	7 %	27 %

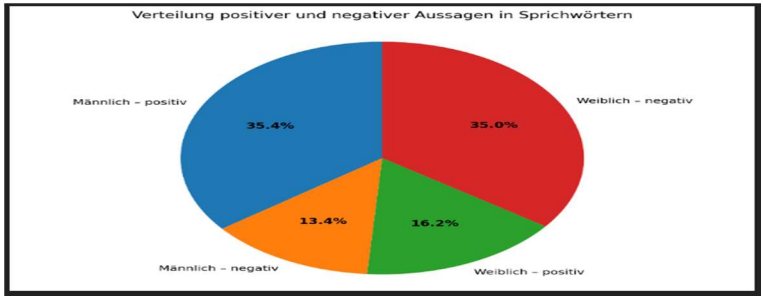
Die Auswertung der quantitativen Ergebnisse ergab, dass die Aussagen über Männer überwiegend positiv ausfielen. In der Sprichwortsammlung wurden Männer zumeist mit Begriffen wie Intelligenz, Wert, Stärke und Maß assoziiert. Negative Aussagen über Männer bezogen sich in der Regel auf individuelle Schwächen wie Dummheit und Faulheit. Aussagen über Frauen waren überwiegend negativ. Eine empirische Untersuchung hat ergeben, dass mehr als 60 % der Sprichwörter über Frauen negativ oder einschränkend sind. Thematisch trat eine Zunahme von Unzuverlässigkeit, Kontrollbedürfnis und moralischem Risiko in Erscheinung. In Sprichwörtern mit negativer Konnotation in Bezug auf Frauen spielen die Konzepte des Schutzes des Heims, der Unterstützung des Ehemanns und der Mutterrolle eine bedeutende Rolle. Es liegen kaum Belege für individuelle Leistungsbestätigungen vor.
Die Ergebnisse der Sprichwortanalyse können wie folgt grafisch dargestellt werden.

Abbildung1: Verteilung positiver und negativer Aussagen in Sprichwörtern nach Geschlecht



Das Balkendiagramm demonstriert signifikante Unterschiede in der Verteilung der Urteile. So treten positive Urteile (61,2 %) im männlichen Diskurs deutlich häufiger auf als im weiblichen, während negative Urteile (60,5 %) im weiblichen Diskurs überwiegen.

Abbildung 2: Verteilung positiver und negativer Aussagen in Sprichwörtern nach Geschlecht



Das Tortendiagramm veranschaulicht das Ungleichgewicht in der Verteilung geschlechtsspezifischer Aussagen in Sprichwörtern. Die Analyse ergibt, dass positive und negative Aussagen von Männern und Frauen nahezu gleich häufig auftreten und den größten Anteil am Gesamtdiskurs ausmachen.

Die Ergebnisse einer quantitativen Inhaltsanalyse legen nahe, dass der in türkischen Sprichwörtern zum Ausdruck gebrachte geschlechtsspezifische Diskurs eine deutliche Prägung durch männliche Vertreter aufweist und somit eine geschlechterspezifische Asymmetrie innerhalb der untersuchten Texte veranschaulicht. Eine empirische Untersuchung hat ergeben, dass 61,2 % der Sprichwörter, die an Männer gerichtet sind, positive Konnotationen aufweisen. In diesen Sprichwörtern werden Männer mit Intelligenz, Tugend, Stärke und sozialem Wert assoziiert. Demgegenüber sind in 60,5 % des an Frauen gerichteten Diskurses negative Konnotationen festzustellen. Frauen werden kulturell als unzuverlässig, kontrollbedürftig und als moralisches Risiko wahrgenommen. Diese Diskrepanz veranschaulicht, dass Sprache nicht ausschließlich ein Kommunikationsmittel ist, sondern auch als ein Instrument der Ideologie fungiert, das die Geschlechterrollen reproduziert. In diesem Kontext können Sprichwörter als diskursive Werkzeuge betrachtet werden, die Geschlechterungleichheit legitimieren und durch kulturelle Weitergabe von Generation zu Generation verbreiten.

4.2. Redewendungen

Eine Analyse von Redewendungen ergibt, dass der Begriff "Mann" als Maßstab für "Menschlichkeit" und "Normalität" dient. Die Frequenz von Redewendungen wie "ein Mann sein", "jemanden wie einen Mann behandeln", "eine Vaterfigur", "ein tapferer Krieger" und "die Tapferkeit bewahren" indiziert eine Verbindung von Männlichkeit mit positiven Konnotationen. In den analysierten Redewendungen repräsentiert das Wort "Mann" nicht nur das biologische Geschlecht, sondern auch Moral, Reife, Zuverlässigkeit und gesellschaftliches Ansehen. Diese Beobachtung veranschaulicht, dass das Konzept der Männlichkeit eine signifikante Position innerhalb der Sprache einnimmt.

Häufig wird weibliche Identität in einem negativen, erniedrigenden und kontrollierenden Kontext dargestellt. Ein signifikanter Anteil der mit Frauen assoziierten Ausdrücke ist als abwertend, erniedrigend und moralisch kontrollierend zu klassifizieren, wie beispielsweise "minderwertige Frau", "Nachbarin", "Frau mit der großen Klappe", "Badehausmutter" und "Frau mit neun Vätern". Auf sprachlicher Ebene werden Frauen in dieser Situation als "schwach, klatschsüchtig, unzuverlässig und wertlos" definiert.

Eine weitere Erkenntnis der Analyse ist, dass Redewendungen bei Frauen primär über die Begriffe Ehe und Ehre definiert werden. Ausdrücke wie "eine Tochter weggeben", "heiraten", "zu Hause bleiben", "eine zukünftige Braut besuchen" und "Jungfrau" verweisen darauf, dass die gesellschaftliche Rolle der Frau in erster Linie auf eheliche Pflichten und die Aufrechterhaltung der Jungfräulichkeit beschränkt ist. Die Bedeutung und Wichtigkeit einer Frau in der Gesellschaft erlangt diese weniger durch ihre individuelle Identität, sondern vielmehr durch die Beziehungen, die sie zu ihren Vätern, Ehemännern oder Söhnen eingeht.

Während Männer als Repräsentanten von Abstammung und Autorität verherrlicht werden, werden Frauen in eine untergeordnete Position gedrängt. Ausdrücke wie „Vaters Herd“, „Vaters Heimat“, „Geldmann“ und „Goldmann“ verdeutlichen, dass Konzepte von Autorität, Besitz und Macht direkt mit dem Mann assoziiert werden. Die Frau hingegen wird oft als ein Element dargestellt, das sich dieser Autorität unterordnet oder durch sie definiert wird.

Eine weitere Erkenntnis der Analysen ist die Kontrolle, die über den Körper und die Stimme von Frauen ausgeübt wird. Aussagen wie "Ich habe keinen Bart, also wird man mir nicht zuhören" veranschaulichen, dass das Recht zu sprechen mit Männlichkeit assoziiert wird. Diese Beobachtung lässt den Schluss zu, dass Frauen vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen sind, da ihnen die Möglichkeit zur Äußerung verwehrt bleibt und ihre Beiträge nicht mit der erforderlichen Anerkennung bedacht werden. Diese Erkenntnis legt nahe, dass Sprache nicht nur ein Instrument ist, das Geschlecht widerspiegelt, sondern auch soziale Ungleichheit reproduziert.

Die analysierten Redewendungen zeigen, dass Geschlechterrollen im Türkischen asymmetrisch konstruiert sind, wobei Männlichkeit eine positive und zentrale Bedeutung hat. Demgegenüber wird Weiblichkeit zumeist als sekundär, kontrollierend und negativ konnotiert dargestellt. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass Sprache nicht nur Geschlechterungleichheit widerspiegelt, sondern diese auch perpetuiert und normalisiert. Die tabellarische Darstellung der Analysen erfolgt im Folgenden.

Tabelle 3. Positive/Negative Verteilung von Redewendungen nach Geschlecht

Geschlecht	Anzahl positiver Redewendungen	Anzahl negativer Redewendungen	Insgesamt	Positiv (%)	Negativ(%)
Mann	18	6	24	**%75**	%25
Frau	9	45	54	%17	**%83**
Insgesamt	27	51	78	%35	%65

Tabelle 4. Vergleich Der Positiv-/Negativ-Verhältnisse innerhalb der Geschlechter

Geschlecht	Positive Diskursrate	Negative Diskursrate
Mann	%75	%25
Frau	%17	%83

In der Studie wurde eine Inhaltsanalyse von 78 türkischen Redewendungen durchgeführt, die mit Frauen und Männern assoziiert werden. Ziel war es, die positiven und negativen Bedeutungen dieser Redewendungen zu klassifizieren, um Geschlechterdarstellungen in der Sprache aufzudecken. Die Klassifizierung der Redewendungen erfolgte auf der Grundlage ihrer kontextuellen Bedeutung. Die Ergebnisse zeigen ein deutliches Ungleichgewicht in der Geschlechterdarstellung innerhalb der Redewendungen. Von den 24 Redewendungen, die mit dem Geschlecht der Männer assoziiert werden, sind 18 (75 %) positiv konnotiert, während 6 (25 %) eine negative Konnotation aufweisen. Demgegenüber wurden von den 54 Redewendungen, die mit Frauen assoziiert werden, lediglich 9 (17 %) als positiv und 45 (83 %) als negativ eingestuft. Eine Analyse der Gesamtdaten ergibt, dass 35 % der an Frauen gerichteten Redewendungen einen positiven und 65 % einen negativen Diskurs enthalten.

Diese Verteilung demonstriert, dass die Konstruktion männlicher Identität auf sprachlicher und kultureller Ebene in erster Linie durch positive Werte wie Tugend, Stärke, Reife und Respekt charakterisiert wird. Demgegenüber wird die weibliche Identität in der Regel durch Diskurse geprägt, die Abwertung, moralische Kontrolle und einen untergeordneten Status beinhalten. Ausdrücke wie "unvollständige Frau", "Nachbarschaftsfrau",

"weiblich" und "neun Väter habend" belegen, dass negative Wertzuschreibungen gegenüber Frauen quantitativ dominieren.

Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass negative Äußerungen über Frauen etwa fünfmal häufiger auftreten als solche über Männer. Dies veranschaulicht, dass Redewendungen im Türkischen nicht lediglich passive Elemente sind, die Geschlechterrollen widerspiegeln, sondern vielmehr als sprachliche Instrumente fungieren, die soziale Machtverhältnisse zwischen Frauen und Männern reproduzieren und normalisieren.

5. SCHLUSSFOLGERUNG UND DISKUSSION

Diese Studie hat einen signifikanten Zusammenhang zwischen Sexismus in der Sprache und der Gleichstellung der Geschlechter festgestellt. Zudem wurde festgestellt, dass Sexismus in der Sprache die gesellschaftliche Wahrnehmung maßgeblich beeinflusst. Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der These, dass Sprache ein Instrument ist, das die Geschlechterrollen sowohl verstärkt als auch prägt. Die Widerspiegelung patriarchaler Ideologien in der Sprache nimmt Einfluss auf die Rolle der Frau im gesellschaftlichen Leben. Die Transformation dieser Ideologien durch Sprache sollte jedoch als ein signifikanter Schritt im Prozess der Entwicklung einer feministischen Ideologie verstanden werden.

Ein Wechsel zu einer geschlechtsneutralen Sprache im sprachlichen und sozialen Kontext kann eine signifikante Veränderung der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Geschlechterrollen bewirken. Die Verwendung von geschlechtsneutraler Sprache ist jedoch nicht allein durch einen Wortwechsel zu erreichen. Vielmehr ist auch eine Auseinandersetzung mit Ungleichheiten in der Sozialstruktur sowie ein Wandel des gesellschaftlichen Frauenbildes erforderlich. Mit zunehmender Präsenz von Frauen im gesellschaftlichen Leben können ihre Anwesenheit, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen die gesellschaftliche Wahrnehmung verändern.

Die Interaktion zwischen Sprache und sozialer Wahrnehmung ist ein komplexes und vielschichtiges Phänomen, das in vielfältigen Kontexten und zu verschiedenen Zeitpunkten stattfindet. Ein bewusster Sprachgebrauch stellt demnach einen signifikanten Faktor zur Bekämpfung sexistischer Äußerungen dar und ist ein wesentlicher Aspekt auf dem Weg zu einer sozialen Transformation. Die Implementierung dieser grundlegenden Veränderungen der Sprache erfordert jedoch einen längeren Zeitraum und wird parallel zum gesellschaftlichen Wandel erfolgen.

6. VORSCHLÄGE

Da Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als ein grundlegender kultureller Raum verstanden werden kann, in dem soziale Werte und Machtverhältnisse entstehen, lässt sich ableiten, dass Geschlechterrollen durch Sprache von Generation zu Generation weitergegeben werden. Sprichwörter und Redewendungen nehmen dabei eine signifikante Rolle ein. Dies resultiert in einer Verstärkung geschlechtsspezifischer diskriminierender Diskurse. Dies veranschaulicht die signifikante Rolle der Sprache in Bezug auf die Genese sozialer Ungleichheiten. Daher sind multidimensionale Ansätze erforderlich, um die Reproduktion diskriminierender Diskurse gegenüber Frauen auf sprachlicher Ebene zu verhindern. Sprichwörter und Redewendungen sollten nicht als absolute Wahrheiten betrachtet werden. Die vorliegenden sprachlichen Strukturen manifestieren sich unter spezifischen historischen, kulturellen und soziologischen Bedingungen. Diese Tatsache muss betont werden. Es empfiehlt sich, Aspekte von Sprichwörtern und Redewendungen, die nicht mit den heutigen Werten der Geschlechtergleichstellung und der Menschenrechte übereinstimmen, einer kritischen Analyse zu unterziehen. Ein solcher Ansatz ermöglicht es den Sprachnutzern, die impliziten oder expliziten Bedeutungen dieser Ausdrücke zu hinterfragen.

Bildungseinrichtungen können einen signifikanten Beitrag zur Förderung dieses kritischen Bewusstseins leisten. Im Rahmen des Türkischunterrichts sollten Sprichwörter und Redewendungen nicht nur als sprachliche und literarische Elemente behandelt werden, sondern auch im Kontext der Geschlechterrollen analysiert werden. Es ist von essentieller Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, die Darstellungen männlicher und weiblicher Identitäten zu hinterfragen. Das angestrebte Ziel besteht in der Entwicklung kritischer Lese- und Denkfähigkeiten. In diesem Zusammenhang kann der Sprachunterricht als Instrument betrachtet werden, das zur Herausbildung eines egalitären Gesellschaftsbewusstseins beiträgt.

Angesichts des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Geschlechtergleichstellung müssen im gesellschaftlichen Leben Maßnahmen ergriffen werden, um sexistische Sprache zu verhindern. Zunächst sollten sexistische Ausdrücke vermieden werden. Beispielsweise sollten inklusivere Bezeichnungen wie „Geschäftsperson“ anstelle von „Geschäftsmann“ verwendet werden. Solche sprachlichen Veränderungen tragen dazu bei, das Verständnis von Geschlechtergleichstellung durch Sprache zu stärken. Um die Stellung der Frau im gesellschaftlichen Leben gerechter widerzuspiegeln, sollte zudem eine Sprache verwendet werden, die Frauen neutral definiert. Wörter, die Frauen lediglich als Sexualobjekte oder zu kontrollierende

Individuen definieren, widersprechen dem Prinzip der Geschlechtergleichstellung und sollten vermieden werden.

Der nächste Schritt wäre, den Gebrauch frauenfeindlicher Sprichwörter und Redewendungen im gesellschaftlichen und offiziellen Diskurs einzuschränken. Lehrbücher, offizielle Korrespondenz und Medieninhalte sollten solche Ausdrücke bewusst vermeiden und stattdessen eine inklusive und transformative Sprache verwenden, die die Gleichstellung der Geschlechter fördert. Angesichts des Einflusses der Medien auf ein breites Publikum ist die sprachliche Gestaltung in diesem Bereich von besonderer Bedeutung.

Ein weiterer wichtiger Schritt besteht in der Vermeidung ideologischer Neutralität und Voreingenommenheit in der Sprache. Dies impliziert die Anwendung eines egalitären Sprachgebrauchs, der von ideologischen Überzeugungen unabhängig ist. Die Entwicklung neuer, idiomatischer Ausdrücke ist erforderlich, um Frauen zu stärken, ihre Sichtbarkeit zu erhöhen und die Gleichstellung zu betonen. Für die Realisierung dieses Vorhabens ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern, Pädagogen, Schriftstellern und Medienschaffenden von essentieller Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich angesichts des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Denken konstatieren, dass diskriminierende sprachliche Darstellungen eine entscheidende Rolle bei der Reproduktion von Geschlechterungleichheit spielen. Die kritische Auseinandersetzung mit und die Transformation negativer und restriktiver Diskurse gegenüber Frauen werden einen sprachlichen sowie einen gesellschaftlichen Wandel bewirken. In diesem Zusammenhang kann die Förderung eines egalitären und inklusiven Sprachverständnisses als wichtiger Schritt hin zu Geschlechtergerechtigkeit betrachtet werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Mühür Yayınları.

Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri sözlüğü* (Cilt 1–2). İnkılâp Kitabevi.

Aksöz, M. (1999). Emanzipatorische Tendenzen in den deutschen und türkischen Kinderbüchern. *Cukurova Universıty Faculty of Educatıon Journal*, Adana.

Balcı, T. (2019). Kontrastive Analyse deutsch-türkischer Phraseologismen im Bereich ‚Ohr' bzw. ‚Kulak' und die Möglıchkeit ihrer Anwendung in verschiedenen Unterrıchtsfächern an den Deutschabteılungen. *Schriften zur Sprache und Lıteratur III* (Ed.

Balcı, T., Serindağ, E. & Öztürk, A. O.). London: IJOPEC Publication Limited, S. 59-66.

Balcı, T. (2026). The Role of Language and Women in the Sustainable Tourism Economy: A Pragmalinguistic Contribution. *International Handbook of Sustainable Tourism Economy*. London: Emerald Group Publishing Ltd, S. 325-336.

Balcı, U. & Seven, E. (2022). Batman'da Kadın, Aile ve Çocuk. *Batman Vizyon-2030 Arama Konferansı.* Batman Üniversitesi Yayınları (Ed. Demir, İ., Aydın, H. & Korkmaz, F.), S. 219 -238.

Donovan, J. (1997). *Feminist teori*. İletişim Yayınları.

Eren, B. (1983). *Atasözlerimiz*. Cihan Yayınları.

Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.

Güden, M. P. (2006). *Dilde cinsiyet ayrımcılığı: Türkçenin içerdiği eril ve dişil ifadeler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı.

Kadın Ansiklopedisi. (1984). *Kadın ansiklopedisi* (Cilt 2). Tercüman Yayınları.

Köklügiller, A. (1989). *Açıklamalı atasözleri ve özdeyişler*. Kaya Yayınları.

Küçük, S. (2003). Cinsiyet ayrımlı atasözlerinde kadın ve erkek kimliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2).

Pala, İ. (1992). *Atasözleri sözlüğü*. Servet Basım Yayın Ltd.

Pala, İ. (2002). *Atasözleri sözlüğü*. L&M Yayıncılık.

Ramazanoğlu, C. (1998). *Feminizm ve ezilmenin çelişkileri*. Pencere Yayınları.

Victoria, F. & Rodman, R. (1983). *Dile giriş* (3. baskı). CBS Kolej Yayınları.

ANHANG

Anhang 1: Sprichwörter

Sprichwörter
• Abdal ata binince bey oldum sanır, şalgam aşa girince yağ oldum sanır
• Adam adama gerek olmasa her biri Bir dağ başında olurdu
• Adam adama gerek olur, iki serçeden börek olur
• Adam adama yük değil, can gövdeye can gövdeye mülk değil
• Adam adamdan korkmaz, utanır

- Adam adamdır olmasa da pulu; eşek eşektir olmasa da çulu
- Adam adamı bir kere aldatır
- Adam adamın şeytanı
- Adam adam, pehlivan başka adam
- Adam ahbabından bellidir
- Adam eti ağırdır
- Adam hacı mı olur ulaşmakla Mekke'ye, eşek derviş mi olur taş çekmekle tekkeye
- Adamın adı çıkacağına canı çıksın
- Adamın ahmağı malını över
- Adamın alacası içinde, hayvan alacası dışında
- Adamın iyisi alışverişte belli olur
- Adamın kötüsü olmaz, meğer züğürt ola
- Adamın yere bakanından, suyun sessiz olanından kork
- Adam iş başında belli olur
- Adam kıymetini adam bilir
- Adam olacak çocuk b*kundan belli olur
- Adam olana bir söz yeter
- Adam yanıla yanıla, pehlivan yenile yenile
- Ağaca dayanma kurur, adama dayanma ölür
- Ağır otur ki bey desinler
- Ahmak gelin yengeyi halayığı sanır
- Akıl adama sermaye
- Akıllı düşününceye kadar deli oğlunu evirir
- Akıllı oğlan neyler ata malını, akılsız oğlan neyler ata malını
- Akıllı olsa her sakallı kişi, sakallılara danışırlardı her kişi
- Akıl olmayınca ne yapsın sakal
- Ala keçi her vakit püsküllü oğlak doğurmaz
- Amca baba yarısı
- Amcam dayım herkesten aldım payım
- Ana yılan sözü yalan, karı çiçek sözü gerçek
- Arı, bey olan kovana düşer
- Arife günü aşa ne, bayram günü tıraşa ne?
- Aşık daima bey oturmaz
- At adımına göre değil adamına göre yürür
- Ata dostu oğla mirastır
- Atanın sanatı oğla mirastır
- Ata malı mal olmaz, kendin kazanman gerek
- Atasını tanımayan Allah'ını tanımaz
- Bağ babada, zeytin dedede kalmalı
- Bağın taşlısı, karının tatlısı
- Ana besler hurmayla, eloğlı karşılar yarmayla
- Avradı boşuyan topuğuna bakmaz

- Baba eder oğul öder
- Baba ekmeği zindan ekmeği, koca ekmeği meydan ekmeği
- -baba himmet -oğul hizmet
- Baba koruk yer, oğlunun dişi kamaşır
- Baba malı tez tükenir, evlat gerek kazana
- Babamın öleceğini bilseydim, kulağı dolu darıya satardım
- Babanın sanatı oğula mirastır
- Baba oğluna bir bağ bağışlamış, oğul babaya bir salkım üzüm vermemiş
- Babasından mal kalan, merteği İçinden bitmiş sanır
- Baba vergisi görümlük, koca vergisi doyumluk
- Balın alası oğulun tazesinden
- Berber berbere benzer ama başın Allah'a
- Berberin solumazı, tellağın söylemezi, kahvecinin söylemezi
- Bey ardından çomak çalan çok olur
- Bey aşı borç, düğün aşı ödünç
- Bey buyurur, cellat keser
- Beyde bulunmaya elde neler var
- Beyden gelen bey sayılır
- Beyler buyruğu yoksula kan ağlatır
- Bey mi yaman el mi yaman
- Beyoğlu kulluk, kuloğlu beylik
- Bıyığın uzunsa borazan çal
- Bir adama kırk gün ne dersen o olur
- Bir adamın adı çıkacağına canı çıksın
- Bir adamın sözü bir adama kolay
- Bir baba dokuz oğlu besler dokuz oğul bir babayı beslemez
- Biribiri adamı yer diri diri
- Borçsuz çoban yoksul beyden yeğdir
- Buğdayım var deme ambara girmeyice, oğlum var deme yoksulluğa ermeyince
- Çam ağacında ağıl olmaz el çocuğundan oğul olmaz
- Çocuk seversen beşikte, koca seversen döşekte
- Dağ adamı, hasta eder sağ adamı
- Dert deli Ahmet'in başında
- Devlet adama ayağıyla gelmez
- Devlet oğul, mal tahıl, mülk değirmen
- El, adamı cömert der maldan
- Eder, yiğit der candan eder
- El ağzına bakan, karısını tez boşar
- Elde bulunan beyde bulunmaz
- El mi yaman, bey mi yaman
- Emmim, dayım kesem; elimi soksam yesem

- Ergene karı boşaması kolay
- Erkeğin kalbine giden yol midesinden geçer
- Erkek koyun kasap dükkânına yakışır
- Fırsat sakal altından geçer
- Gençlikte para kazan, kocalıkta kur kazan
- Giden gelse dedem gelirdi
- Görmemişin oğlu olmuş, çekmiş çükünü koparmış
- Hacı hacı olmaz gitmekle Mekke'ye; dede dede olmaz gitmekle tekkeye
- Her sakaldan bir tel çekseler köseye sakal olur
- Her sakallıyı baban mı sanırsın?
- Hırsıza beyler de borçlu
- İki karılı bitten, iki analı sütten ölür
- İncir babadan, zeytin dededen
- İyi evlat babayı vezir, kötü evlat rezil eder
- Kadının şamdanı altın olsa mumu dikecek erkektir
- Kadın kocasının çarığı, anasının sarığıdır
- Kadın malı, kapı mandalı
- Kaldın mı oğul eline, müdara eyle geline
- Kalıp kıyafetle adam adam olmaz
- Kancık yalanmadan erkek dolanmaz
- Karga mandayı babası hayrına bitlemez
- Karı malı, kapı mandalı
- Katıra "baban kim?" demişler, "dayım at" demiş
- Keçide de sakal var
- Keçi nereye çıkarsa oğlağı da oraya çıkar
- Keçinin de sakalı var
- Kefilin ya saçı, ya sakalı
- Kele köseden yardım olmaz
- Kelin ayıbını takke örter
- Kocana göre bağla başını, harcına göre pişir harcını
- Kürk ile börk ile adam olunmaz
- Mal adama, hem dost hem düşmandır
- Mühür kimde ise Süleyman odur
- Oğlan doğuran övünsün kız doğuran dövünsün
- Oğlan olsun deli olsun, ekmek olsun kuru olsun
- Oğlum deli malı neylesin, oğlum akıllı malı neylesin
- Oğlumu ben doğurdum ama gönlünü ben doğurmadım
- Olgaç oğlak b*kundan belli olur
- On beşindeki kız ya erde gerek ya yerde
- Öksüz oğlan göbeğini kendi keser
- Sade pirinç zerde olmaz, bal gerektir kazana; baba malı tez tükenir evlat gerekir kazana

- Sakal bıyığa denk olmayınca berber ne yapsın?
- Sakal keçide de var
- Saksağan danayı babası hayrına bitlemez
- Sevip dostuna, boşanıp kocana varma
- Söz biliyorsan söyle inansınlar; bilmiyorsan söyle, seni bir adam sansınlar
- Şeytan adamı kandırır, ama suyunu ısıtıvermez
- Tutulan sakal yolunur
- Tutulmayan hırsız beyden büyüktür
- Tutulmayan uğru, beyden doğru
- Vermeyince Mabut, ne yapsın Mahmut?
- Kazanırsan dost kazan, düşmanı anan da doğuru
- Kaynana pamuk ipliği olup raftan düşse gelinin başını yarar
- Yavaş tükürüğün sakala zararı var
- Yerdiğin oğlan yer tutar
- Yüz verdik Ali'ye, geldi s*çtı halıya
- Zengin silkinse fakir bay olur
- Zeytin dededen, incir babadan kalmalı
- Zora, beylerin borcu var
- Aşı pişiren yağ olur, gelinin yüzü ağ olur
- Alma soysuzun kızını, sürer anası izini
- Arpayı taşlı yerden, kızı kardaşlı yerden
- Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al
- Ana yılan, sözü yalan; karı çiçek, sözü gerçek
- Atta, avratta uğur var
- Avrat malı, kapı mandalı
- Avrat var arpa unundan aş yapar, avrat var buğday unundan keş yapar
- Avrat var ev yapar, avrat var ev yıkar
- Bir evde iki kız, biri çuvaldız biri biz
- Bir ev donanır, bir kız donanmaz
- Bir kızı bin kişi ister de bir kişi alır
- Boşanıp kocana varma, sevişip dostuna varma
- Buğdayı taşlı yerden, kızı kardaşlı yerden
- Dadandırma kara gelin, dadanırsa yine gelir
- Deli kız düğün etmiş, kendi baş sedire geçmiş
- Ergen sözüyle kız alma, gece gözüyle bez alma
- Eti ciğer eden de avrat, ciğeri et eden de
- Evi ev eden avrat
- Gelin atta buyruk Hak'ta
- Geline oyna demişler, yerim dar demiş
- Gelini ata bindirmişler, "ya nasip" demiş
- Gizlide gebe kalan aşikârede doğurur

- Gül dalından odun, beslemeden kadın olmaz
- Güzeli kızken görme, beşik ardında gör
- Halayıktan kadın olmaz, gül ağacından odun
- İlk avrat çarık, sonraki sarık
- İven kız ere varmaz, varsa da baht bulmaz
- Düğünde Fatmacığı kim bilir?
- Elti eltiden kaçar, görümceler bayrak açar
- Elti eltiye eş olmaz, arpa unundan aş olmaz
- Gelin altın taht getirmiş, çıkmış kendi oturmuş
- Gelin halı getirir, serer kendi oturur
- Gökyüzünde düğün var deseler, kadınlar merdiven kurmaya kalkar
- Herkes sakız çiğner ama Kürt kızı tadını çıkarır
- İplik pazarında Fatmacığa kim?
- Kocanın anası ağlamamış
- Kadının sofusu, şeytanın maskarası
- Kel kız teyzesinin saçıyla övünür
- Kendinden küçükten kız al, kendinden büyüğe kız ver
- Kızı gönlüne bırakırsan ya davulcuya varır ya zurnacıya
- Kızı kızken görme, gelinken gör; gelinken görme, beşik ardında gör
- Kızını dövmeyen dizini döver
- Kızın var, sızın var
- Kız kucakta, çeyiz bucakta
- Kocanın kabı ikiyse, birini kır
- Komşu kızı almak, kalaylı kaptan su içmek gibidir
- Çobana verme kızı, ya koyun güttürür ya kuzu
- Oynamasını bilmeyen kız "yerim dar" demiş, yerini genişletmişler yerim dar demiş
- Oynaşına inanan avrat, ersiz kalır
- Pekmezi küpten, kadını kökten al
- Sonradan imam olanın camiye sığmaz sesi, sonradan kadın olanın hamama sığmaz tası
- Tarlanın taşlısı, kızın saçlısı, öküzün başlısı
- Tarlayı düz al, kadını kız al
- Üveye etme, özünde bulursun; geline etme, kızında bulursun
- Yerine düşmeyen gelin yerine, boyuna düşmeyen esvap sürüne sürüne eskir
- Aç anansa da kaç
- Ağlarsa anam ağlar başkası yalan ağlar
- Alacak kız ay görünür, evleri saray
- Anadan olur daya, hamurdan olur maya
- Ana gezer kız gezer, bu çeyizi kim düzer

- Ana gibi yar olmaz, Bağdat gibi diyar olmaz
- Ana hakkı, tanrı hakkı
- Ana besler hurmayla, eloğlu karşılar yarmayla
- Analık usta, yemeği ufak yapar; çocuklar usta, ekmeği çifte kapar
- Analı kuzu, kınalı kuzu
- Ana kızına taht kurmuş baht kurmamış
- Ana kıza taht kurar, kız bahtı kocadan kurar
- Anamın öleceğini bilseydim kulağı dolu darıya satardım
- Ananın bahtı kızına
- Ananın bastığı yavru incinmez
- Ana, yürekten yana
- Balcı kızı daha tatlıdır
- Dilsizin dilinden anası anlar
- Doğan anası olma, doğuran anası ol
- Doğuran avrat Azrail'i yenmiş
- Kadın kocasını isterse vezir, isterse rezil eder
- Kız evi naz evi
- Kişiyi vezir eden de kadın, vezir eden de
- Kocasını vezir eden de rezil eden de karısıdır
- Kuşa süt nasip olsa anasından olurdu
- Teyze, ana yarısıdır
- Yuvayı yapan dişi kuştur

Anhang 2: Redewendungen

Redewendungen
• Adama dönmek • Adam başına • Adam bildim eşeği altına serdim döşeği • Adamdan saymak • Adam etmek • Adam evladı • Adamına düşmek • Adam içine çıkmak • Adam kıtlığında • Adamlığa geçmek • Adamlık sende kalsın • Adam olmak • Adam oluncaya kadar dokuz fırın ekmek ister • Adam sarrafı • Adam sende • Adam sırasına geçmek/girmek • Adam yerine koymak

- Adımız oruspu, ekmeğimizi kuru yeriz
- Ağa diyeyim sana, yağın bulaşsın bana
- Ananız taş yesin, yarımşardan beş yesin
- Anası ağlamak
- Altın adı pul oldu, kız adı dul oldu
- Altın babası
- Anadan doğmuşa dönmek
- Anadan sıska, ne yapsın muska
- Analık eliyle vermek
- Anan güzel mi?
- At anası
- Baba adam
- Baba ocağı
- Baba yurdu
- Beğenmeyen kızı vermesin
- Ben umarım bacımdan, bacım ölür acından
- Bey gibi yaşamak
- Bıyığına bulaştırmamak
- Bir donu var kırmızı, kah anası giyer kah kızı
- Sakalım yaz ki sözüm dinlensin
- Deli raziyye
- Ak köse, sayılmadık kaç tel sakalın var?
- Ana kuzusu
- Anlaşıldı pederin bayraktar olduğu
- Anlaşıldı Vehbi'nin karrekeşi
- Arafta soyulmuş hacıya dönmek
- Az günün adamı olmak
- Baba değil, tırabzan babası
- Babaları tutmak
- Babamın adı Hıdır, elimden gelen budur
- Babasının hayrına mı?
- Babası üstünde olmak
- Ben diyorum hadımım, o diyor oğul uşaktan neyin var?
- Benim de adım Yakup ama o kadar uzun değil
- Benim oğlum bina okur, döner döner yine okur
- Bey bellisiz, meydan ıssız
- Bey devesi gibi yan gelip geviş getirmek
- Bıyığını balta kesmemek
- Bıyığı yelli
- Bıyık falına varmak

- Sakalına gülmek
- Sakalından kesip bıyığına ulamak
- Sakalının altına girmek
- Derdini Marko Paşa'ya anlat
- Doğmamış oğlana don biçmek
- Düğün değil bayram değil, eniştem beni niye öptü
- Eline eteğine doğru
- El oğlu
- Eyyam ağası
- Eyyam reisi
- Hanım hanımcık
- Kadın kadıncık
- Anasının körpe kuzusu
- Saç sakal birbirine karışmak
- Sağır sultan bile duydu
- Yalancı pehlivan
- Şamar oğlanı
- Sakalından kesip bıyığına ulamak
- Sakal oynatmaz
- Deveye "karın ne?" demişler; -kazzazlık.- yakışır ince bileklerine
- Dokuz babalı
- Düğün bizim, oyna kızım
- Düttürü Leyla
- Ekmeğine koç
- Ekmek Bedir'in, su Hıdır'ın; yiyin kudurun, için kudurun.
- Eksik etek
- El etek öpmek
- Ere varmak
- Eteğini göstermez
- Evde kalmak
- Görücü gitmek
- Görücüye çıkmak
- Hamam anası
- Hanım evladı
- Hayat adamı
- Hazır evin has kadını
- Kadı kızı kadire, geldi çıktı sedire
- Kadınlar hamamına dönmek
- Kardeşim ağa, avradı hatın, almaz beni kulluğa satın
- Anasının ipini satmış

- Karı ağızlı
- Kel kız teyzesinin saçıyla övünür
- Kız kaçırmak
- Kocakarı ilacı
- Kocakarı soğuğu
- Anasının nikahını istemek
- Anasını satayım
- Anasını sattığım
- Kız vermek
- Kız oğlan kız
- Kocaya varmak
- Kocaya vermek
- Koç yiğit
- Mahalle karısı
- Ne kızı veriyor ne dünürü küstürüyor
- Oğlan mısın kız mısın?
- Oğul balı
- O kadar kusur kadı kızında da bulunur
- Para babası
- Sakalım yok ki sözüm dinlensin
- Yiğit hoş uyarıcı boş
- Yiğitlik sende kalsın

SOSYAL SİSTEMLERDE VE EĞİTİM ETKİNLİKLERİNDE VERİM VE VERİMLİLİK

Prof. Dr. Sadettin ÖZEN
Maltepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Emekli Öğretim Üyesi
ORCID: 0000-0001-6253-4022
sadettinozen@yahoo.com

1. GİRİŞ

Sosyal sistemlerde ve üniversite ana bilim dallarında verim ve verimlilik; öğrenme ve eğitim etkinliklerinin, sınırlı kaynakların sosyal yararlarına ve yaratılan katma değerlere ne ölçüde dönüştürülebildiğine bağlıdır.

Gelişmiş bir verim ve verimlilik anlayışı; uyuşmazlıklar, küskünlükler, inatlaşmalar, çatışmalar, stres, kaos, krizler, kazalar ve disiplin soruşturmaları gibi kurumsal ve bireysel kayıpların asgari düzeye indirilmesine zemin hazırlar. Dolayısıyla verimlilik bilinci, başta zaman ve birikmiş sermaye olmak üzere tüm kaynakların etkin kullanımına olanak sağlar. Bu durum; sosyal ve fiziksel sermaye birikimine, etkin örgütlenmeye, sistemli çalışmaya ve sosyoekonomik kalkınmaya uygun bir ortam yaratır.

Aynı doğrultuda, eğitim ve öğretim etkinlikleri nitel ve nicel olarak arttıkça, bireylerin temel kavramları, kaynakları ve olanakları anlama ve bunları daha etkin kullanma yetileri gelişir. Buna bağlı olarak risklerden kaçınma, daha güvenli durumları saptama ve süreçleri izleme yeterlilikleri yükselir; böylece kayıplar önlenerek hem bireylerin hem de toplumun toplam verimliliği artar. Bu gerekçelerle, sosyal sistemlerde, üniversitelerde ve ana bilim dallarında verim ve verimlilik sorunlarının ve olanaklarının analitik bir yaklaşımla açıklanmasında büyük yarar görülmektedir.

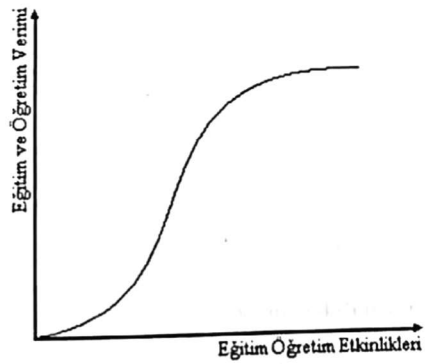
2. SOSYAL SİSTEMLERDE VERİM

Öğrenme verimi; öğretim ve üretim olanakları ile yürütülen etkinliklerin bireysel davranış değişikliklerine, sosyoekonomik, nicel, nitel ve kalite sonuçlarına ne derece yansıdığı ile ölçülür. Diğer bir ifadeyle öğrenme verimi, öğrenme sürecinin başarıyla gerçekleşmesine ve bireyde kalıcı bir kanaat ve davranış değişikliğinin meydana gelmesine bağlıdır.

- **Girdi:** Malzeme, personel, makine, zaman, sermaye, üretim olanakları ve denemelerden oluşur.

- **Çıktı:** Mezunların sayısı, bireydeki olumlu davranış değişiklikleri, bireysel ve toplumsal faydalar, katma değerler ve yaşam kalitesinin gelişmesi biçiminde tanımlanır.

Eğitim öğretim verimi, en temel tanımıyla çıktının girdiye oranıdır. Eğitim öğretim etkinliklerine bağlı toplam verim fonksiyonu genel olarak aşağıdaki grafikteki gibi doğrusal olmayan bir eğri olarak ortaya çıkar:



Şekil: Eğitim Öğretim Etkinlikleri ile Toplam Verim İlişkisi

Grafikte de gösterildiği üzere, eğitim öğretim toplam verimi, girdinin küçük değerlerinde (başlangıçta) hızlı bir artış gösterir; ancak belirli bir eşik değerinden sonra verim artışlarında giderek azalan (degressif) bir eğilim gerçekleşir. Toplam verim fonksiyonunun analitik incelenmesi, eğitim öğretim etkinliklerinde süreç içinde marjinal verim ve ortalama verim değerlerinin en uygun (optimum) seviyelere ulaşabileceğini ve eğitim yönetiminde bu uygun değerlerin belirleyici ve yönlendirici olması gerektiğini gösterir.

Eğitim öğretim etkinliklerinde toplam, marjinal ve ortalama verim değerlerinin bu optimum ve maksimum sınırlarından sonra, birim verimin düşmeye başladığı, ekonomik değerini yitirdiği ve kaynak israfına neden olduğu açıkça görülür. Girdi ile verim arasındaki bu analitik ilişki, özellikle belirli alanlarda yetenek ve beceri geliştirmeye yönelik eğitim faaliyetlerinde kendini hissettirir. Etkinliklerin, marjinal ve ortalama verimin en yüksek olduğu optimum bölgelerde planlanması ve yürütülmesi (orta ve yükseköğretim süreçlerinde karar alma için bkz. EK 1), eğitim girdilerinin ekonomik kullanımına olanak sağlar.

Girdi ve verim arasındaki bu analitik ilişkilerin bir benzeri, araştırma-geliştirme (Ar-Ge) etkinliklerinin girdisi, çıktısı ve verimliliği arasında da geçerlidir. Dolayısıyla, sosyal sistemlerde ve üniversite ana bilim dallarında verim fonksiyonu, eğitim öğretim verim fonksiyonu ile doğrudan bağdaştırılabilir.

3. TEKNİK VE EKONOMİK VERİM

Eğitim öğretim etkinliklerinin verimliliğine bağlı olarak sosyal sistemlerde başarının yakalanması; teknik ve ekonomik verim kavramları doğrultusunda sistem yönetimi önlemlerinin ve kurumsal normların titizlikle izlenmesine bağlıdır (yönetim verimliği için bkz. EK 2).

3.1. Teknik Verim

Kurumların, fiziksel ve sosyal sistemlerin teknik verimi, çıktının girdiye olan yalın oranıdır. Verimlilik ise, süreçlerdeki bu verimi sürekli olarak azami (maksimum) düzeye çıkarma kararlılığı ve sürekliliğidir.

Eğitim öğretim ve araştırma-geliştirme çalışmaları girdilerinden, süreç esnasında meydana gelen kayıplar çıkarıldığında net çıktı elde edilir. Net çıktının girdiye oranı ise bize teknik verimi verir ve matematiksel olarak şu şekilde ifade edilir:

$$verim = \frac{çıktı}{girdi} = \frac{girdi - kayıp}{girdi} = 1 - \frac{kayıp}{girdi}$$

Bu ifadeden anlaşılacağı üzere, teknik ve fiziksel verim kayıplardan dolayı her zaman 1'den küçüktür. Verimin olabildiğince 1 değerine yaklaştırılabilmesi için fiziksel süreçlerde "kayma, yuvarlanma, sürtünme dirençleri, biçim ve sistem değişikliği dirençleri ile soğutma ve yağlama yetersizlikleri" gibi teknik aksaklıkların azaltılması gerekir.

Aynı mantıkla sosyal sistemlerde ve kurumsal ilişkilerde de "iletişim kopuklukları, kayıtsızlıklar, sorumluluk ve vefa yetersizlikleri, çatışmalar, stres, uyuşmazlıklar, küskünlükler, inatlaşmalar, kaos, krizler ve kazalar" türü beşerî kayıpların olabildiğince azaltılması, teknik ve işletme yönetimi önlemlerinin zamanında alınması zorunludur.

3.2. Ekonomik Verim

Sosyoekonomik faaliyetlerde bulunan sistemlerin ve eğitim öğretim etkinliklerinin ekonomik verimi; teknik verimin yanı sıra, insanların sosyal hayattaki üretkenliklerine, mal ve hizmetlere verdikleri göreceli değerlere ve bunların ekonomik kârlılıklarına bağlı olarak ortaya çıkar.

Bu doğrultuda, eğitim öğretim etkinliğinin sosyal faydası veya ekonomik verimi şu şekilde formüle edilebilir:

$$ekonomik\ \ verim = \frac{çıktı}{girdi} = \frac{maliyet + kar}{maliyet} = 1 + \frac{kar}{maliyet}$$

Sosyal sistemlerin ve eğitim öğretimin yarattığı katma değer (katkı payı) ise şu şekilde tanımlanır:

Katma Değer = Gelir - Değişken Maliyet = Sabit Maliyet + Kâr

Bu ifadede belirtilen katma değer; etkinliklere bağlı sabit yatırım ve işletme sermayesi girdisi, vergiler, net kâr/faydalar ile süreçten elde edilen diğer tüm sosyal faydaların toplamından oluşur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Birer birey ve örgüt üyesi olarak, içinde bulunduğumuz büyük sosyal sistemlerin birer alt sistemi (subsystem) konumunda olduğumuz açıktır. Dolayısıyla, sosyal sistemlerde verim ve verimliliği artırmak adına (kişisel verim artışı önerileri için bkz. EK 3); uyuşmazlıklar, küskünlükler, inatlaşmalar, çatışmalar, stres, kaos, krizler ve disiplin soruşturmalarına yol açan olaylar gibi tüm kurumsal kayıplar asgari düzeye indirilmelidir. Kayıpların ortaya çıkış koşulları daha oluşmadan, öngörülü bir yaklaşımla erkenden ortadan kaldırılmalıdır.

Kaynakların ve zamanın iyi değerlendirilmesine özen gösterilmeli, kurumsal örgütlenmenin ve sosyal iletişimin derinleştirilmesine önem verilmelidir. Her çalışan ve yönetici sorunun değil, çözümün bir parçası olmalı; yapıcı, birleştirici, yaratıcı ve özgün bir duruş sergilemelidir (verim ve verimlilik üzerine özlü sözler için bkz. EK 4).

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü* (12. basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Akat, İ. G. Budak, G. Budak (2002). *İşletme Yönetimi*, 4. basım, İzmir: Barış Yayınları

Armay, U. (1981). Bilimsel Araştırma ve Teknikleri El Kitabı, İstanbul: Der Yayınları.

Ay, I. (1999). *Üniversite Öncesi Eğitim ve Araştırmaya Yönelim*, TMMOB, Makına Mühendisleri Odası, İstanbul: MMO Yayınları.

Bayet, A. (1990). *Bilim Ahlakı*, (Çev. Vedat Günyol), ikinci Baskı, 1982, İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

Birdal, İ. (1986). *İşletme Ekonomisi,* birinci Baskı, İstanbul: Çağlayan Kitapevi.

Bulutay, T. (1976). İktisatta Yöntem, *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*, (derleyen: R. Keleş), Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara: Sevinç Matbaası.

Çelkan, H. Y. (1975) *Eğitim Sosyolojisi,* İstanbul: Atatürk Üniversitesi Basımevi.

Dervitsotis, K. N. (1981). *Operations Management,* 1981, Tokyo: Mc Graw-Hill, İnc.

Descartes, R. (1989). *Aklını iyi kullanmak ve bilimlerde doğruyu aramak için metot üzerine konuşma* (Çev. M. Karaasan). İstanbul: Batı Klasikleri.

Dinler, Z. (1994). *Mikro Ekonomi*, 10. Baskı, Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.

Dranaz, F. (1972). *Felsefe Kılavuzu, Bilgi Problemi, Ahlak Problemi, Sanat Problemi*, İstanbul: Çeltüt Matbaacılık Koll. Şti.

Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, haz. (Hüseyin Özel - Cemal Güzel), 6. Baskı, Ankara: Ayraç Yayınevi.

Goodpaster, K. E., Matthews, J. B. (2005). *Şirketlerin Toplumsal Sorumluluğu, Şirketlerin Vicdanı Olur mu?* (Çev. Murat Çetinbakış), İstanbul: Harvard Business Review / MESS Yayınları.

Güriz, A. (2007). *Hukuk Felsefesi.* (7. basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hançerlioğlu, O. (1991). *Felsefe Sözlüğü,* 11. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Jones, C. I. (Çev: Ş. Ateş, İ. Tuncer) (2001). *İktisadi Büyümeye Giriş*, İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Jung, C. G. (1982). *Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi* (Çev. E. Büyükinal). İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

Kalıpsız, A. (1976). *Bilimsel Araştırma,* İstanbul: Kurtulmuş Matbaası.

Kaptan, S. (1983). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri,* Ankara: Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi.

Karaosmanoğlu, A. (1966). Bilimsel Planlaması Üzerine Konuşma, *İnşaat Sektöründe Araştırmaların Programlanması Kolokyumu*, Tübitak, Yayın No: 7, s. 6-18, Ankara: Tübitak yayını.

Karayalçın, İ. (1979). *Harekât Araştırması,* İstanbul: İ.T.Ü. Kütüphanesi.

Kaynak, T. (1990). *Organizasyonel Davranış,* İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını.

Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*, 6. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Milli Produktivite Merkezi (2004). Verimlilik Raporu 3 "Sürdürülebilir Büyümenin Anahtarı: Verimlilik", Ankara.

N. Atasoy, M. Boydak vd. (Ed.) (2011). *Bilim Etiği,* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi Müdürlüğü.

National Resarch Council Committe (1985). *Engineering Graduate Education and Research, Engineering And Research In The United State*, Washington: National Academy Press.

Öney, E. (1987). *İktisadi Planlama*, 5. Baskı, Ankara: Savaş Yayınları.

Öymen, M.M.R. (1975). *Ahlak Eğitimi ve Ahlakın Test ile Ölçülmesi,* 3. Baskı, İstanbul: Murat Matbaacılık.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değer ve Oluşumlar.* Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Özen, S. (1998). "İşgücü Veriminin Arttırılmasında Eğitimin İşlevi ve Ekonomik Planlama Problemi," *Endüstri ve Otomasyon Dergisi*, Sayı:16, Temmuz, İstanbul.

Özen, S. (2014). *Yüksek Öğretim Felsefesi, Gereksinimler ve Görüşler*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi İİB Fakültesi.

Özen, S. (2015). Ahlak, Ahlak Teorisi ve Bilimi, Bilim ve İş Ahlakı, İş Ahlakı, *İş Ahlakı Dergisi (İGİAD),* Cilt: 8, Sayı:1 ss. 111-130, İstanbul.

Özen, S., B. Koldemir, E. Bakırcı (2002). *Bölgesel Kalkınma Politikaları ve Stratejik Planları İçin Yöntem Yaklaşımı, Yeditepe Üniversitesi Yöneylem Araştırması Sempozyumu*, İstanbul.

Özgü, T. (1987). *Eğitim Bilimleri, Eğitim Ekonomisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi AÖF Yayınları.

Özsoy, Y. (1987) *Eğitim Bilimleri, Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Pars, V. B. vd. (1960). *Eğitim Psikolojisi, Öğretmen Okulları Kitapları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Reichenbach, H. (Çev: C. Yıldırım, 2000). *Bilimsel Felsefenin Doğuşu,* İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Russel, B. (1969). *Batı Felsefe Tarihi*, (Çev: M. Sencer), İstanbul: Kitaş Yayınları.

Saatcioğlu, Ö. (1990). Endüstri–Üniversite - Devlet İşbirliği Sistemi, *Verimlilik Dergisi*, MPM, Özel Sayı, Ankara.

Saatcioğlu, Ö. (1999). "Türk Yüksek Öğretim Sisteminin İnsan Gücü Yetiştirme Politikamıza Katkısı," *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim*

Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Merkezi.

Shlesinger, B. E. (1999) *Buluş Nasıl Yapılır?* (Çev: Özgür Ergin), 7. Basım, Tübitak, İstanbul: Pro-Mat Basım Yayın A.Ş.

Soysal, M. (1966). "Bilimsel ve Teknik Araştırmaların Planlamasıyla İlgili Ön Çalışmalar Konusunda Bazı Açıklamalar," *İnşaat Sektöründe Araştırmaların Programlanması Kollokyumu,* s. 29- 45, Ankara: Tübitak Yayınları.

Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi,* 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

T.C. Devlet Bakanlığı (1983). *Türk Bilim Politikası*, 1983-2000, Ankara.

Tameroğlu, S. S. (2001). *Bilimlerin Tarihi,* İstanbul: Birsen Yayınevi.

Tokol, T. (l987). *Pazarlama Yönetimi,* Bursa: Örnek Kitapevi.

Tuğcu, T. (2003). *Batı Felsefe Tarihi,* 4. Basım, Ankara: Alesta Yayınları.

Türkay, O. (1983). *İktisat Teorisine Giriş, Mikro İktisat,* Ankara: Doruk Yayınları.

Türkdoğan, O. (1995). *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi,* İstanbul: M E.B., Milli Eğitim Yayınevleri.

Üstdal, M., K. Gülbahar (1997). *Bilimsel Araştırma, Nasıl Yapılır, Nasıl Yazılır?* İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.

Yıldırım, C. (1991). *Bilim Felsefesi,* 3. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul: Evrim Matbaacılık.

EKLER

EK 1: *Orta ve yükseköğretim süreçlerinde karar alma*

Orta ve yükseköğretim süreçlerinde doğru bilgi ve kararlar için deterministik analitik sentetik akıl yürütmeleri; yani bağlamlı, nedenli, gerekli, sistemli akıl yürütmeleri, zihin açıklıkları temeldir. Bu akıl yürütmeleri, yeni analizler, belirlemeler için de şu düşünüş biçimleri önceliklidir:

Yeni Bilgi = Mevcut Bilgi + Teori + Deney + Düşünme.

Yeni Bilgi = Mevcut Bilgi + Yeni Bilgi + Düşünme.

Yeni Bilgi =Tümdengelim + İleri Yeni Düşünüş.

Yeni Bilgi = İleri Düşünüş + Sentez + Tümevarım.

EK 2: ***Yönetim Verimliliği***

Yönetim üretim olanaklarını birleştirme, daha yüksek değerler ve verimler yaratma etkinlikleri genel ve sosyal bilimler, teknik bilimler toplamıdır, meslek ve sanat dalıdır.

Yönetim verimliliği iş, üretim çıktısının üretim girdisine oranıdır, uygun yüksekliğinin nesnel ölçüsüdür. Yönetim verimi, verimlilik alt ve genel süreçlerde üretim ve süreç kayıplarının düşürülmesi oranında yükselir, yükseltilir:

Verim = çıktı/girdi

= ürün/girdi.

= (girdi - kayıp)/girdi

= (1- kayıp/girdi).

Teknik verimin sosyal uzantısında ekonomik ve sosyal verim ise:

= gelir(yarar)/ maliyet

= (maliyet + kar)/maliyet

= (1 + kar/ maliyet).

Dolayısı ile verim kayıpların azaltılması; olanakların etkin kullanımı, sosyal faydanın artırılması oranında analitik olarak artırılır, artar.

Yönetim verimliliği yönetim bilimleri, yönetim teorileri, modeli ve çalışma programları, disiplinleri bağlamında gerçekleştirilir. Uzun soluklu talep, kapasite ve üretim yönetimi gerçeklikleri planlamaları ile gerçekleştirilir. Yönetim alt yapısının teknik verimliliği, kapasite verimliliği, iç verimliliği yanında yönetim verimliliği, çevre ile sosyal ve ekonomik verimliliği oluşumlarına dayanır. Bu doğrultularda bütünleşik ortak düzenli sürekli çalışmalar gereklidir.

Yönetim verimliliği üretim süreçleri, koşulları, olanakları, amaçları; olanakların yetileri, kapasiteleri, ortalamaları ve sınırları bağlamında geliştirilir, ilerletilir. Yönetim verimliliği matematik, istatistik, mühendislik, teknik, fizyoloji, ekonomi, işletme, hukuk, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji yönetim bilimleri, iç dış ve ileri öngörüler ile yönetim modeli çerçevesinde geliştirilir; üretilen yönetim politikaları ve stratejileri doğrultusunda geliştirilir, ilerletilir.

EK 3: ***Verim ve Verimlilik Artışı İçin Kişisel ve Yöntemsel Yaklaşımlar***

Sağlıklı, mutlu ve başarılı bir yaşam, verim ve verimlilik yaklaşımlarını benimsememize, etkin bir karaktere ve yapıcı davranış biçimlerine sahip olmamıza bağlıdır. Etkin, verimli ve seçkin bir şahsiyet; çevremizle olan ilişkilerimizde olayları ve söylemleri şu temel ilkeler ışığında ele almamızı gerektirir:

- *Objektiflik:* Olaylar ve söylemler gerçekçi bir vizyonla; neden-sonuç ilişkileri, ahlaki değerler, mesleki ilke ve yöntemler ışığında nesnel olarak algılanmalı ve değerlendirilmelidir.

- *Berrak Düşünce:* Net düşünerek belirginleşen yeni fikirler yapıcı, yenilikçi, birleştirici ve açık bir yüreklilikle ifade edilmelidir.

- *Güven:* Karşılıklı güven inşa edilmeli ve birey olarak güvenilir olunmalıdır.

- *Kararlılık ve Esneklik***:** Uzun vadeli hedeflerde kararlı, değişen durumlara karşı ise esnek olunmalı; ileri sürülen fikirlerin ana amacı ve söylemi daima belirli olmalıdır.

- *Sistem ve Ekip Çalışması:* Sürekli bir sistem ve ekip ruhu içinde hareket edilmelidir. Bu bağlamda ana problem, analitik bir sıra dahilinde alt problemlere ayrılmalıdır. Sürekli gerçekçi bir amaç, yöntem ve sorun çözme odaklılık korunmalıdır.

Eğitim-öğretim konularının ve etkinliklerinin planlanmasında ise genel olarak aşağıda belirtilen metodolojik sıra takip edilmelidir:

1. Bilinen ve belirli durumlardan, bilinmeyen ve belirsiz durumlara doğru ilerlenmeli,

2. Maddeden ve somuttan; kavramlara, ana ilkelere ve sembollere geçilmeli,

3. Basitten bileşiğe, bütüne, genel doğrulara ve ilkelere yönelmeli,

4. Genelden ve bütünden; parçalara ve alt sistemlere inilmeli,

5. İlkelerden, ana doğrulardan ve kanıtlanmış bilgilerden, özel çözümlere ve bulgulara ulaşılmalı,

6. Yakın çevre problemlerinden, uzak çevre ihtiyaçlarına ve makro problemlere açılmalı,

7. Örnekleme ve simülasyonlar (benzetimler) yardımıyla mevcuttan yeni ürünlere, yeni tekniklere ve yeni sistemlere geçiş sağlanmalıdır.

EK 4: ***Verim ve Verimlilik Üzerine Özlü Sözler***

Verim ve verimlilik felsefesine dair şu düşünceler ve söylemler vizyonumuzu özetlemektedir:

- Verim ve başarı, ulaşılacak son durak değil; bitmeyen bir yolculuktur!
- Verimli insan daima çözümün bir parçasıdır; verimsiz insan ise sorunun ve kaybın bir parçası...
- Verimli insanın her zaman bir planı ve programı vardır; verimsiz insanın ise her zaman bir mazereti...
- Verimli insan kendisiyle barışıktır ve yapıcıdır; verimsiz insan ise çevreyle sürekli kavgalıdır...
- Verimli insan "yardım edeyim" der; verimsiz insan ise "bu benim işim değil" diyerek kaçar...
- Verimli insan zorluklara ve sorunlara çözüm bulur; verimsiz insan ise her çözümde yeni bir sorun bulur...
- Verimli insan "zor ama yapılabilir" der; verimsiz insan ise "olanaklı ama yapılmaz" diyerek kestirip atar...
- Verimli insan hatayı önce kendisinde arar; verimsiz insan ise suçu hep başkasına yükler...
- Verimli insan ortak düşünce ve yapıcı eylem için konuşur; verimsiz insan ise kaosu tetiklemek için...
- Verimli insan kendini yükümlü ve sorumlu hisseder; verimsiz insan ise olaylara karşı kayıtsız ve ilgisiz kalır.

AHMED ADNAN SAYGUN VE PER NØRGÅRD'IN GİLGAMEŞ YORUMU

Prof. Elif Sanem GÜLEÇ
İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
0000-0002-9288-3255
elif.gulec@istanbul.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Şevket GÜLEÇ
Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
0000-0002-7961-5715
isgulec@erbakan.edu.tr

1.GİRİŞ

Çoksesli müziğimizin öncülerinden Ahmed Adnan Saygun (1907-1991) ile Danimarkalı avangart besteci Per Nørgård'ın (1932-2025) Gılgamış Destanı üzerine yazdığı operalar, 20. yüzyıl müzik tarihinin iki farklı coğrafyasından çıkmış özgün eserlerindendir. Eserlerin librettosu bestecilere aittir.

Saygun'un operası Gilgameş, (Op. 65) 1964–1983 yılları arasında olgunlaşırken, Nørgård'ın operası Gilgamesh 1971–1972 yıllarında kaleme alınmıştır. Her iki eser aynı kaynaktan beslense de felsefi ve teknik açılardan ciddi farklılıklar barındırır.

Destan boyunca olayların akışı içinde kahramanın olgunlaşması, bir anlamda bilgisizlikten bilgiye geçiş sürecidir. Saygun'un eserinde, Gilgameş'in bilgisizlikten bilgiye geçişi tasavvuf yoluyla ele alınır. Gilgameş'te ölüm vardır, ama bu ölüm, bir son değil bir başlangıçtır. Nørgård'ın eserinde bu dönüşüm; teozofi, astroloji ve Carl Jung'un analitik psikolojisi ekseninde, bireyin içsel karanlığıyla yüzleştiği ve kendi özünü keşfettiği psikolojik bir "bireyleşme süreci" olarak ele alınır.

Besteciler biçimsel ve içeriksel değişimle konuyu yeni bir bağlamda ele alırken, yeni metinler, metinlerarası bir bakış açısıyla kavranabilir. Metinlerarası göndergeler "eski yazınsal geleneğin izlekleri yinelenerek, okurda ulusal ve evrensel duyguları uyandırır" (Aktulum, 1999). Metinlerarası yoluyla yeniden yazılan halk anlatıları toplumsal koşulları yeni bir gözle yansıtır. Bu doğrultuda Gilgameş destanından yola çıkarak yazılan bu eserler yeniden yazma olarak tanımlanabilir.

Destanın librettoya uyarlamasında asıl metinle kurulan paralellikler uzaklaşılan noktalar ve destanın bestecilerin bakış açısına göre nasıl yapılandığı çözümlemenin odak noktasıdır. Çalışmada yeni tema ve biçim dönüşümünün irdelenmesi amaçlanmaktadır. Librettolar köken metinle ele alınırken Gonca Gökalp-Alpaslan'ın Metinlerarası İlişkiler ve Gilgameş

Destanının Çağdaş Yorumları başlıklı kitabında kullandığı "Olay Çizgisi/Kişiler/Zaman/Mekân/Tema" başlıkları altında değerlendirilmiştir.

2.AHMED ADNAN SAYGUN'UN GİLGAMEŞ OPERASI

2.1.Olay Çizgisi

Destanın ve operanın olay çizgisine mücadeleler ve yolculuklar hakimdir. Gilgameş, Enkidu'yu kolaylıkla yenebilmek için ona bir fahişe gönderir. Amacı onu güçsüz bırakmaktır. Ancak yaptıkları dövüşte Enkidu'ya yenilir. Bu yenilgi ona; en güçlü ve en üstün kişinin kendisi olmadığını öğretir ve bu mücadelenin sonunda iki kahraman dost olur. Destandaki ilk yolculuk: "Bütün ülkeleri dolaştıktan sonra Uruk kentine vardı" diye tanımlanan, ayrıntılarından bahsedilemeyen yolculuktur" (Alpaslan, 2007, s. 40). Operada bu ilk yolculuktan bahsedilmez. Destanın ikinci yolculuğu, Gilgameş ve Enkidu'nun Humbaba'yı yenmek üzere Katran Ormanları'na yaptığı yolculuktur. Destanın yanısıra operanın olay çizgisinde de yer alan bu yolculuğun ortak amacı ölümsüz bir ad bırakmaktır. Destanda yolculuk hakkında Gilgameş ve Enkidu arasında geçen diyaloglar operanın ikinci perde birinci sahnesinde Şamaş tarafından benzer bir dille aktarılır. Yolculuktan zaferle dönen Gilgameş, ülkesini canavardan kurtarmış, halkının sevgisini kazanmış, gücünü ve yiğitliğini ispatlamıştır. Destanın üçüncü yolculuğu olan Utnapiştim'i arama macerası kahramanın yas sürecinin bir parçası gibidir. Enkidu'nun kaybıyla Gilgameş ölümsüzlüğün sadece tanrılara özgü olduğunun farkına varır. Bu yolculukta edindiği tüm tecrübeler onun insan yanını güçlendirir. Utnapiştim'i arama yolculuğu operadaki ikinci yolculuktur. Enkidu'nun kaybıyla Gilgameş ölüm karşısındaki çaresizliğini sorgular. Üçüncü perde birinci sahnede yüreğine ölüm korkusu düşen Gil gameş'in yaşadığı acıyı dile getiren farklı iç sesleri duyulur. Ardından, bir destan anlatıcısını çağrıştıran Hikayeci'nin sözlerinden, Gilgameş'in ölümsüzlüğün çaresini aramak için yolculuğa çıkacağı anlaşılır. Hikayeci Gilgameş'in Maşu dağını aştığını, Akrep adamla karşılaştığını, Tanrıça Siduri'nin bahçesine geldiğini söyler. Operanın üçüncü perde ikinci sahnesinde yolcuğun devamını Şamaş anlatırken, üçüncü sahnede Utnapiştim, Gilgameş'e ölümsüzlüğe nasıl kavuştuğunu, Tanrı Ea'nın buyruğuna uyarak tüm sevdiklerini nasıl geride bıraktığını pişmanlık ve derin bir yalnızlık duygusuyla anlatır. Destanda "Gilgameş'in ölümsüzlük otunu bulma süreci dördüncü yolculuk, Gilgameş'in otu alıp Uruk'a dönmek üzere yola çıkışı beşinci yolculuk olarak" (Alpaslan, 2007, s. 41-42) düşünülebilir. Operadaki son yolculukta; Utnapiştim'in Gilgameş'e bağışladığı ölümsüzlük otunun getireceği ihtiraslardan korkarak vazgeçmesi ve bu sayede gerçek sevgiye yani ilahi aşka kavuşması anlatılır. Gilgameş içsel bir mücadele içindedir. Destanda ölümsüzlüğü arayıp ölümlülüğe mahkum oluşunun acısıyla kıvranırken, operada onu genç tutacak sihirli otun

kazandıracağı ihtiraslardan vazgeçerek nefsine karşı bir mücadele vermiştir. "Destan boyunca izlenen olgunlaşma süreci, bir anlamda bilgisizlikten bilgiye geçiş yani bilinçlenmedir" (Alpaslan, 2007, s.47-48). Saygun; Kerem ve Köroğlu operalarında olduğu gibi Gilgameş'te de bilgisizlikten bilgiye geçişi tasavvuf yoluyla ele almıştır. Joseph Campell'in kahramanın mitolojik macerasında sunduğu; "ayrılma, erginlenme, dönüş" formülü Yunus'un tasavvuf felsefesine dayanarak söylediği "hamdım, yandım, piştim" sözleriyle bağdaştırılabilir. Destanın ve operanın olay çizgisindeki ikinci mücadele, Gilgameş'in Enkidu'yla birlikte Humbaba'ya karşı verdiği mücadeledir. Cesarete ve fiziksel güce dayalı bu mücadele operanın birinci perde birinci ve ikinci sahnesinde işlenir. Sahnede savaşın yarattığı endişe ve korku Şamaş'ın sözlerine yansır. Her iki metinde de Humbaba'ya karşı verilen mücadele benzerlik gösterirken, tanrıların öfkesini üzerine çeken Gilgameş, Enkidu'nun yokluğuyla cezalandırılır. İştar, Gilgameş'in Humbaba'nın karşısında zafer kazanmasına öfkelense de, onun gücüne ve güzelliğine hayrandır. Hayranlığını dile getirerek sahip olduğu herşeyi Gilgameş'e sunan İştar, reddedilir. Öfkeden deliye dönen Tanrıça intikamını almak için tanrılarla konuşup Göklerin Boğası'nı yere indirir. Bu mücadele, Göklerin Boğası'nın mağlu biyetiyle sonuçlanınca, tanrılar kahramanlardan birinin ölmesine karar verir. Enkidu hayatını kaybeder. Gilgameş, Enkidu'nun kaybıyla ölümlü olduğunu duyumsar.

2.2.Kişiler

Yalnız Raksedenler: Gilgameş, Enkidu, Humbaba, Ceylan, Bir Gelin ile Güvey, İştar Kızı, Yılan, Siduri Yalnız Konuşanlar: İrnina, B Düşünce Hayali, C Düşünce Hayali, Utnapiştim

Şarkı Söyleyenler: İştar, Bir İştar Kızı, Ninsun, Antum, Antum, Hikayeci, Şamaş, Enlil, Anu, A Düşünce Hayali, D Düşünde Hayali, Bale, Koro (E Düşünce Hayali)

Gilgameş, destanda yenilmez bir kahramanken, artık arkadaşı için yas tutan ve ölüm korkusunu hisseden biridir. Operada Gilgameş'in düşünceleri; halkın (koro), Şamaş'ın, Ninsun'un, Hikayeci'nin, düşünce hayallerinin ve Utnapiştim'in sözleriyle duyurulur. Tanrısal niteliklere sahip, gücü ve güzelliğiyle dikkat çekici kahraman eser boyunca söz söylemeden sadece dans eder. Olay çizgisi onun yüzünden ezilen ve yaşamları yerle bir olan halkın şikâyetleriyle başlar. Birinci perde birinci sahnenin sonunda Gilgameş zulmeden bir kraldan, halkının uyarılarını dinleyen duygusal bir kahramana dönüşür. Enkidu, destanda olduğu gibi koruyucu ve yol göstericidir. Dostu için kendini feda etmekten çekinmez. Librettoda destana göre daha geri planda yer alırken, Enkidu'nun varlığı Gilgameş'in, koronun ve Şamaş'ın diyalogları içinde yer alır. Karakterin her iki metindeki işlevi, ölüm kaygısını hissettirmektir, varlığı Göklerin Boğası'yla yapılan mücadeleden sonra son

bulur. Destanda ve operada halkla Gilgameş arasında bağlayıcı bir unsur olan Ninsun, bir anne olarak oğlu için her zaman yol göstericidir. Destanda olduğu gibi, ikinci perde birinci sahneden sonra Gilgameş'in ardından ettiği duayla sahneden çekilir ve bir daha hiç görülmez. Saygun destandaki Fahişe'yi, İştar kızı olarak birinci perde ikinci sahne boyunca operanın olay çizgisi içerisinde işler. İştar kızı, Enkidu ile karşılaşmanın sağlayıcısıdır. Kır yaratığına kendini sunan, ona insan gibi yaşamayı, sosyalleşmeyi ve kendine güven duymayı öğreten Fahişe, Enkidu'yu Gilgameş'in karşısına çıkardıktan sonra bir daha görünmez. Destanda ve operada bilgeliğin sembolü Utnapiştim, "kahramanı ölümsüzlüğe eriştirememiştir ama bilgiye, bilgeliğe erişmesine aracı olmuştur" (Alpaslan, 2007, s. 74). Operanın üçüncü perdesinde Utnapiştim'e ulaşma serüveni anlatılır. Üçüncü perde üçüncü sahneden itibaren Gilgameş yolculuğunu tamamlar, Utnapiştim'e ulaşır. Destanda bir kurtuluş mücadelesi olarak anlatılan tufan hikâyesi, operada Utnapiştim'in insanlara ihaneti olarak işlenir. Destanda tufanın dinmesinden sonraki bölüm, operada yer almaz. Destanda sevgi ve barış Tanrıçası İrnina bir karakter olarak görünmezken, Saygun tarafından operaya konuşma karakterlerinden biri olarak eklenmiştir. Aşkın, güzelliğin ve bereketin simgesi İştar, destandaki gibi öfkelendiğinde ateş saçan, tutkulu bir âşıktır. Gilgameş'le arasındaki ilişki nefret ve güç ilişkisine dayanır. İkinci perdede yer alan Humbaba ve Göklerin Boğası Saygun tarafından olgunlaşma sürecinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Operada Gilgameş ve Enkidu'nun Humbaba ile mücadele için gittikleri Katran Ormanları'ndayken karşılarına çıkan orman cinleri ve orman perileri destanda yer almaz. Humbaba operada önce al peleriniyle hareketsiz, pelerini çıkarttığında bir delikanlı, başlığını çıkardığında bir genç kıza dönüşür. Öldüğündeyse eski korkunç haline döner.

2.3.Zaman

Destanda; Gilgameş'in, Akrep adamdan izin aldıktan sonra Mâşu dağı geçidinde "bir kez iki saat, iki kez iki saat, iki kez üç saat, iki kez on iki saat" yol alışı ve Katran Ormanları'nın "iki kez on bin saat" uzaklığı zamanın aktarımında kullanılan ifadeler arasındadır. İkinci perde birinci sahnede Katran Ormanı'na olan mesafe Hikayeci ve Şamaş'ın dilinden "iki kat yirmi saat, iki kat elli saat, iki kat yüz elli saat" olarak destana benzer bir ifadeyle tanımlanır. Destanda Gilgameş'in uykuya dalışının ekmeklerle sayıldığı "altı gün yedi gece" olan zaman geçişine operanın olay çizgisinde değinilmemiştir. Destanda ve operada belirli bir tarihsel döneme işaret edilmemesi ve karakterlerin mitolojik ya da yarı mitolojik varlıklar olması operada ve destanda zamansızlığı hâkim kılar.

2.4. Mekân

Destandaki olaylar Dicle ve Fırat nehirleri arasındaki bölgede; Mezopotamya'da geçer. Sümerler bölgeye M.Ö IV. bin yılda güneydoğudan gelmiştir. Operanın birinci perde birinci sahnesi Uruk kentidir. İkinci sahne çölde bir vaha, üçüncü sahne Uruk'ta bir meydan ve İştar mabedidir. İkinci perde birinci sahne Şamaş mabedi, ikinci sahne Katran Ormanı, üçüncü sahne Uruk'ta İştar mabedinin meydanıdır. Üçüncü perde birinci sahne tanımsız bir mekân, ikinci sahne Tanrıça Siduri'nin bahçesi, üçüncü sahne çöl manzarası eşliğinde Utnapiştim'in yaşadığı yer olarak tasarlanmıştır. Destanın başladığı ve bittiği yer olan Uruk kenti, "sadece büyük ve önemli bir uygarlık merkezi değil aynı zamanda kutsal bir kenttir" (Alpaslan, 2007, s. 96). Librettoda birinci perde birinci sahnede Uruk'ta bir evin salonunda düğün tasvir edilmiştir. Şehre ait betimlemelere yer verilmemiştir. Destanda, Humbaba'nın yaşadığı varsayılan yüce ağaçlı, ulaşılması, içine girilmesi olanaksız yer sedir ve Katran Ormanları'dır. "Sandars, destandaki ormanın hayal ürünü olmadığını, kuzey Suriye'deki Amanos'ların ve İran'ın güneybatısında Elam'daki bir ormanın söz konusu" (Alpaslan, 2007, s. 98) olduğunu belirtirken, operanın ikinci perde ikinci sahnesinde İrnina'nın tapınağının olduğu Humbaba'nın yaşadığı Katran Ormanları'na Enkidu ve Gilgameş birlikte gider, başarılı olmalarını sağlaması için Tanrı Şamaş'a su sunma töresini gerçekleştirirler. Enkidu, Humbaba'nın görünmesi için borusunu çalar ve Gilgameş'le Katran ağacını kesmeye gider. Dokuzuncu tablette Akrep adamın yaşadığı Mâşu Dağı adlı gerçeküstü mekân operanın üçüncü perde birinci sah nesinde Hikayeci tarafından "Maşu Dağı korkunçtur/ Maşu Dağı göklere baş vermiştir/ Maşu Dağını, boyları yerden göğe/Akrep adamlar bekler" sözleriyle betimlenir. Destanda adı geçen mitolojik yerlerden biri olan "Apsu, Lands berger'in verdiği bilgiye göre yerin altındaki tatlı su okyanusudur" (Alpaslan, 2007, s. 100). Operanın üçüncü perde üçüncü sahnesinde "Utnapiştim: Tanrı Ea'nın da buyruğuna uyarak/ Gizleyip de yüreğimde sırrımı/ Bir gemi yapsam dedim/ Bu diyardan gitmeye/APSU'ya erişmeye" (A.D.O.B, 1965) sözleriyle insanlardan kaçışını anlatır.

2.5.Tema

Operanın teması insanın aslına dönüşünü yani Allah aşkına ulaşmayı anlatır. Ölüm, gerçek aşka ulaşma yolunda "bir son değil bir başlangıç, ayrılık değil kavuşma" (Refiğ, 2004, s. 227-228) olarak işlenmiştir. Kur'an'da tasavvufun kaynağı ve insanın Allah'ı özlemesi konusu şöyle ifade edilir: "Yaratan yaratılan ilişkisi ezelde7 kurulmuştur. İnsan ruhuyla Allah arası tüm ilişkilerin dayanağı olan ezeli ahd veya misak yaradılış dininin yani İslam dininin dayanağıdır" (Öztürk, 1995, s. 50). Yaşar Nuri Öztürk (2003, s. 90-91) Gilgameş destanını tasavvuf bağlamında şöyle yorumlar; "Destan

kahramanı Gilgameş üçte ikisi Tanrı, üçte biri insan olan tasavvuftaki mürit veya salikin8 kendisidir. Ölümsüzlüğü isteyen Gilgameş tasavvuftaki deyimiyle, insanın temel varlığı olan külli benliğe, Allah'a ulaşma arzusundadır. Yolculuğunda saf sevginin sembolü Enkidu yardımcısıdır. Bu, tasavvuftaki en kıymetli yardımcı, aşk'tan başkası değildir. Fakat Gilgameş aşkla sonuna kadar dost olamaz. Enkidu bozulur. Fahişe bir kadın onun berraklığını bozar. Bu şehvet ve riyanın, saliki yolda bırakışının ifadesidir. Enkidu'nun ölümüyle çektiği acı onu yollara düşürür. Ölümsüzlük sırrını bilen Utnapiştim'i arar. Utnapiştim tufandan çıkan ve tanrılar tarafından ırmakların ağzına oturtulan biridir. Ölümsüzdür. Burada tufan, nefis mücadelesi, Utnapiştim ise bu mücadeleyi kazanaarrak sonsuzlaşan yani fena ve beka mertebelerini kazanan insandır. Gilgameş'in Utnapiştim'e ulaşması çok zor olur. Çünkü yolculuğu gerçekleştirecek gemiyi parçalamıştır. Gemi vesilelerdir. Vesileleri(araçları)yok eden yolda kalır. Halbuki tufandan yani mücadeleden başarılı çıkmak için tavsiye edilen, kamış evin yıkılması, öte-berinin bırakılması ve sadece geminin yapılıp korunmasıdır. Kamış ev, öte-beri, beden ve dünya nimetleridir. Onları bırakarak sonsuzluğa götürecek gemiye yani vesilelere önem vermelidir. Utnapiştim, putperestliğin heykelleştirdiği bir mürşittir. Gilgameş'i sonsuzluk yolunda "bütün"e vardıramaz. Ölümsüzleşmesi için Gilgameş'e tavsiyesi, su dibindeki ölümsüzlük bitkisini elde etmektir. Gilgameş bitkiyi elde ettiği anda onu su dibinde bekleyen yılana kaptırır. Ölümsüzlüğü insanın dışında arayan Gilgameş ve aratan mürşit, kaybetmişlerdir. Fakat ördükleri destan ölümsüz bir eser olarak kalmıştır. Ab-ıHayat rüyasının altındaki gerçek, insanın esas varlığı olan Allah'a ulaşarak sonsuzlaşma isteğidir. Gilgameş destanı, işte bu noktadan bakılınca, insanlığın en büyük destanıdır. O destanda biz, sülukunu tamamlamak isteyen ve fakat erdirici ilkelerden yoksunluğu yüzünden hüsrana uğrayan insanın gayretini, daha doğrusu dramını izliyoruz" der. Bu yorum, Saygun'un Gilgameş'le varmak istediği amaç tasavvuf düşüncesiyle örtüşür. Son perdede Şamaş; karanlıkla aydınlığın, iyilikle kötülüğün savaşında sevginin gücünün bu düşmanlığı neden yenemediğini sorgular. Gilgameş iyiliğe hizmet ettiği için bu yolda ona yardım etmesi için Siduri'ye seslenir. Siduri, Gilgameş'in Utnapiştim'e ulaşmasına yardım eder. Utnapiştim Tanrı buyruğuna uyarak tüm sevdiklerini nasıl geride bıraktığını, ölümün de ölümsüzlüğün de tadına varamadığını acı içinde anlatır. Utnapiştim: "İnsanı insan yapan /Her şeyden sıyrıldım/ Ölmedim, ölemedim onlarla ve tanrılaştım. . . Amma bilsen/ Tanrı insanlaştıkça güzeldir. . . /Bırak ölsün et, kemik!.../Amma yaşamak/ Gönüllerde. . . Sevgi kaynağından içmek/ Ve Sevgi'yle "bir" olmak. . . /Nesen, neben/Yalnızsevgi/Yalnız barış/ Kardeşlik.../Gönüllerden gönüllere akarak/ Sonsuza dek. . . "(A.D.O.B, 1965) derken yaptıkları yüzünden tanrısal aşktan uzaklaştığını, ilahi aşkı yaşayan, kendini yenen, özgürleşebilen bir insan olmaya duyduğu özlemini anlatır. Utnapiştim

Gilgameş'e sihirli otu verdikten sonra kaybolur. Gilgameş ölümsüzlüğün sırrını öğrenememiş elinde gençlik otu şaşkındır. Bu sırada bir yılan Gilgameş'in elinden otu almak ister. Kahraman otun getireceği ihtiraslardan uzaklaşmak ister gibidir. Gilgameş'in elindeki otu atmasıyla yılan otu kapar ve deri değiştirir. Gilgameş gönlü ve bütün varlığı bir nur ile ışıklanmış gibidir. Ağır ağır bir "vecd raksı"na, bir "sevgi raksı"na başlar. Bu raks Mevlevi semahını hatırlatır. Hikâyeci elindeki sazı bırakarak: "Göklere tırmanmaya çalışan yarı Tanrı/Yarıdan üstün Tanrı Gilgameş/ Kül oldu içinde. . . /ve bu külden/Sevgi pınarına eğilmenin ateşiyle kavrulan/ Gerçek insan/ Gilgameş can buldu/ve bildi ki/ Gönüllerini aşkın oduna yandırmamış/ve sevgi pınarından tatmamış tanrılar bile/ Sonsuza dek yaşasalar da/ Gerçekte ölümün karanlık gecesindedirler/ ve orada ürkme ve can bezginliği vardır/ Gilgameş gönlünden taşan sevgi pınarında/ Benliğini arındırdı/Kana kana içti. . . ve/ Huzur ne güzel!/Barış ne güzel!/ Sevgi'den başka gerçek mi var?/. . . Diye haykırdı Gilgameş yola çıktı/ İnsanlara korkunun ve küskünlüğün yerine/Sevgi'yi kucak kucak sunmaya. . . /O, gözlerdeki perdeyi açmak/ Gönüllerdeki kirli pası silmek için/ Yola koyuldu. . . /Ey insanlar!/O'nu aranızda bulaydınız!.../Sevgi'yi kaynağından içeydiniz!..."(A.D.O.B, 1965) Raks sürüp giderken her şey parlak, göz alıcı bir sisli ışık içinde belirsizleşir, bu ışıktan başka bir şey görünmez olur. "Saygun tıpkı Kerem operasında Aslı'nın, sonra Kerem'in, ilahi aşkın ateşiyle yanıp kül olarak, sonsuzluk aleminde bütünleşme idealini, alabildiğine mistik bir tahayyül felsefesini" bu eserinde de ele almıştır (Altar, 1993, s. 335). Bestecinin librettoda değiştirdiği motifler arasında; Avcı'nın Enkidu'yla karşılaşmasının ardından bu durumu babası yerine Gilgameş'e anlatması, destanda Katran Ormanları'na gidip Humbaba'yı öldürme fikrinin Gilgameş'e, epik dramda ise Şamaş'a ait olması, destandaki dağa un serpme ritüelinin yerini operada su sunma töresinin alması, destanda Siduri ağaçtan ayakları üzerine altın şıra fıçılarından yapılmış tahtında yüzü bir duvakla örtülüyken, operada Siduri'nin etrafında kendisine kadehler içinde içki sunan ve raks eden peri kızlarının bulunması, destanın aksine operada Utnapiştim'in huzurundaki Gilgameş'in yanında Urşanabi'nin olmaması, Taştankiler'den bahsedilmemesi, Utnapiştim'in Tufan'ı çevresindekilere haber vermeyerek ölümsüzlüğe erişmesi, destanda Gilgameş otu kaptırırken operada ölümsüzlüğü kendi arzusuyla reddetmesi değiştirilen motifler arasındadır. Destanda olmayıp bestecinin eklediği motifler arasında; Gökyüzünün Boğası'nın boynuzlarının ortasına yaprak düştüğü için kılıç darbesi ile öldürülebileceği tek yer boynuzlarının ortası olması, ceylan motifi, Gilgameş'in düşüncelerini A, B, C, D ve E figürlerinin dile getirmesi, ok ile tefe'ül teması, Gilgameş'in boynuzdan yapılmış borusunu Humbaba'nın görünmesini ve ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla çalması, kutsal doludan içmesi ve Mevlevi semahı sayılabilir.

3.PER NORGARD'IN GİLGAMESH OPERASI

Danimarkalı besteci Per Nørgård'ın[1], teozofi ve astrolojiye duyduğu ilgi, eserlerine ezoterik ve mistik bir derinlik katar. Onu özgün kılan temel nokta; ezoterik yaklaşımı sadece ilahi bir kavrayışa ulaşmak için değil, insan psikolojisinin karmaşık yapısını ve çözülüşünü incelemek için kullanmasıdır. Per Nørgård, Gılgamış Destanı'nı insan bilincinin gelişimini ve olgunlaşmasını anlatan bir süreç olarak yeniden kurgulamıştır. Bu anlatı, hem Joseph Campbell'ın mitoloji kuramına hem de Carl Jung'un bireyleşme sürecine (insanın kendi özünü keşfetme yolculuğu) uygun bir sahne uyarlamasıdır.

Jungcu psikoloji açısından bakıldığında Nørgård'ın operası, bilinçdışının derinliklerine yapılan adım adım bir iniştir:

Gölge ile Karşılaşma: Gılgamış, önce kendi kişisel bastırılmış duygularını ve karanlık yönünü (kişisel gölgeyi) temsil eden Enkidu ile çatışır.

Kolektif Gölge ve Kahramanın Mücadelesi: Ardından insanlığın ortak karanlık gücünü (kolektif gölgeyi) temsil eden Huwawa'yı ve Göğün Boğası'nı öldürür. Bu durum, mitolojideki kahramanın canavarla/ejderhayla mücadelesini simgeler.

Olumsuz Anima ile Yüzleşme: Huwawa'ya karşı kazandığı zafer, Gılgamış'ın kendi içindeki yıkıcı dişil enerjiyi (negatif animayı) temsil eden Tanrıça İştar ile yüzleşmesine zemin hazırlar.

Karanlıktan Bilgeliğe Yolculuk (Nekyia): Enkidu'nun ölümü üzerine büyük bir yıkım yaşayan Gılgamış; ruhi rehberi ve "bilge yaşlı adam"

---

[1] 1952–1955 yılları arasında Danimarka Kraliyet Müzik Akademisi'nde Vagn Holmboe ile çalışır. Ardından 1956–1957 yıllarında Paris'e giderek ünlü müzik eğitmeni Nadia Boulanger'nin öğrencisi olur. Akademik kariyerinde ise 1960–1965 yılları arasında Danimarka Kraliyet Müzik Akademisinde, 1965–1994 yılları arasında ise Aarhus Kraliyet Müzik Akademisinde dersler verir. Nørgård, müzik dünyasına sunduğu katkılarla uluslararası alanda büyük takdir toplamış bir isimdir. Kazandığı saygın ödüller arasında Finlandiya'dan Wihuri Sibelius Ödülü (2006), ABD'den Marie-Josée Kravis New Music Ödülü (2014) ve Almanya'dan Ernst von Siemens Müzik Ödülü (2016) yer almaktadır. Besteci, operalarının yanı sıra sekiz senfoni, yaylı kuartet (dörtlü) ile koro ve vurmalı çalgılar için çok sayıda eser kaleme almıştır. Opera, ilk kez 4 Mayıs 1973'te Danimarka'nın Aarhus kentinde Jutland Operası tarafından sahnelenir. İlk temsillerin ardından Nørgård partisyonu günceller. Bu yeni versiyon ise 15 Kasım 1973'te Stockholm'de seyirciyle buluşur. Nørgård, *Gilgamesh* operasını 1971–1972 yıllarında Stockholm Musikdramatiska Skola'nın siparişiyle besteler. Besteci hem Danca hem de İsveççe dillerinin kullandığı librettoyu kendi yazar.

arketipi olan Utnapiştim'i bulmak üzere zorlu bir yolculuğa çıkar. Gılgamış'ın karanlıktan geçerek bilgeliğe ulaştığı bu süreç, Jung'un "mağaraya/yeraltına iniş" (*Nekyia*) olarak tanımladığı, zihnin bilincin alt katmanlarına doğru kendi içine dönmesi sürecini temsil eder.

3.1.Olay Çizgisi

Antik destan, görünüşte yenilmez bir kahramanın betimlenmesiyle başlarken, Nørgård, Gilgamesh'in tasvirine, onun Tanrıça Aruru tarafından yaratılışıyla başlar. "Gilgamesh sahneye çıktığında, fiziksel olarak tam biçimde oluşmuş olsa da, bir bebek kadar sözel açıdan tutarsızdır; yalnızca yavaş yavaş kendini ifade etmeyi ve başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenir. Gilgamesh'in olay örgüsü; yaratılış ve ölüm, insan ve ilahi olan, ben ve öteki karşıtlıkları etrafında örgütlenir. Nørgård, bu karşıtlıkları kahramanın ruhsal keşif yolculuğunun bağlamı içinde kullanarak, yabancılaşma ve ölümün uyumsuzluğunu kozmik bir uyuma dönüştürür. Ben ve öteki karşıtlıkları, bestecinin Gilgamesh'in bireyleşme yolundaki aşamaları dramatize etmesini sağlarken; insan–tanrı ilişkilerine dair betimleme, başkahramanın ilahi yasayı çiğnemesiyle yarattığı kozmik, toplumsal bozulmayı ve operanın sonunda bunun onarılışını ortaya koymasına imkân verir. Yaratılış teması tüm operayı çerçevelese de, drama merkezinde yer alan üç ölümle yüzleşme etrafında döner. Nørgård, ölümle yüzleşmeyi merkeze yerleştirmeden önce ve sonra, yaratılış, öğretim, yolculuk ve dostluk temalarının sunuluşunu düzenli bir yapıya kavuşturur" (Wiener, 2023, s. 229).

Yaratılış, öğretim, yolculuk ve dostluk temaları, Enkido'nun doğal dünyadan insan dünyasına uzanan ruhsal ve fiziksel yolculuğunun aşamalarını tanımlar. "İkinci yarıda ise aynı temalar, Gilgamesh'in insani alandan ilahiyi aramaya doğru bireyleşme yolunu tanımlar. Operanın son sahneleri, evrenin uyumunun yeniden kurulduğu yeni bir yaratılış döngüsünün başlangıcını resmeder. Enkido başlangıçtaki yerini ormanda alırken, Gilgamesh "başka bir düzlemde" aydınlanmış bir hükümdar olarak yeniden doğar. Nørgård, operanın simetrik yapısını sahnelemede de ifade eder: Seyirci, icracıların sağında ve solunda oturur; orkestra şefi ise salonun kuzey ve güney "kutup"ları (Uruk kenti ve Utnapiştim'in evi) arasında gidip gelerek, "günde bir kez uzayda çevrimsel yörüngesini dolaşan" Güneş Tanrısı Şamaş'ın rolünü üstlenir. Gilgamesh de sahne etrafında dolaşarak, Uruk'tan Utnapiştim'in evine ve tekrar geri dönüş yolculuğunu tamamlar ve böylece Nørgård'ın dramatik tasarımının temelindeki döngüsel paradigmayı vurgular" (Wiener, 2023, s. 230).

Nørgård, "operanın çok sayıdaki yapısal karşıtlık ve paralelliğini kullanarak antik destanı, insan ölümlülüğüne dair bir meselden, insanın ruhsal gelişimine dair bir alegoriye dönüştürür. Destan anlatısını yeniden

yazımındaki en önemli unsur, yaratılış ve ölüm karşıtlıklarını ele alış biçimidir" (Wiener, 2023, s. 231).

Nørgård, "olay örgüsüne pek çok yaratılış öyküsü ekler ve ayrıca yaratılışın simgeselliğini içselleştirir. Eserin "Altı Gün ve Yedi Gecede Opera" alt başlığı, Yaratılış Kitabı'na göndermede bulunarak önceliğini vurgular. Antik destandan farklı olarak opera, dünyanın yaratılışıyla başlar ve başkahramanın fiziksel ve ruhsal yeniden doğuşunu içeren ikinci bir yaratılış öyküsüyle biter; ayrıca Gilgamesh'in ana Tanrıça Aruru tarafından yaratılışı da eklenerek destan anlatısı değiştirilir" (Wiener, 2023, s. 232). Destanda Gilgamesh, Uruk kraliçesi Ninsun'un yetişkin oğludur. "Yaratılış temasını temsil eden olay örgüsü unsurlarının aksine, opera ölümün ve onun simgeselliğinin betimlemeleriyle bölümlenir: Huwawa ve Gök Boğası'nın öldürülmesi; İştar'ın Gilgamesh'i baştan çıkarma girişimi; Enkidu'nun ölümü; Gilgamesh'in Utnapiştim'i bulmak için kalın karanlık içinden yolculuğu ve bilgenin, yeniden doğuşundan önce gelen bir haftalık uyku da dahil olmak üzere, kahramanla karşılaşması. Operadaki yaratılış öykülerinin çoğundan farklı olarak bu bölümlerin tümü antik destana dahildir" (Wiener, 2023, s. 232).

Per Nørgård'ın Gilgamesh operası, geleneksel anlamda perdelere bölünmemiştir. Besteci bu eseri klasik tipte bir opera olarak tasarlamamıştır. Klasik perde yapısı yerine, eser alt başlığında da belirtildiği gibi "Altı Gün ve Yedi Gece" (Opera in Six Days and Seven Nights) adı verilen zamansal ve mitolojik bölümlere ayrılmıştır. Sahne tasarımı ve icra biçimi de geleneksel değildir; geleneksel bir sahne-orkestra çukuru düzeni yerine, eserin icrası dikdörtgen bir odada seyircilerin arasında ve etrafında gerçekleştirilir.

Eser, destanın genel olay örgüsünü takip etmekle birlikte, klasik bir hikaye anlatımından ziyade kozmik, mitolojik ve felsefi bir evrim üzerine kuruludur. Eserin ana hatları şu konuları kapsar:

Kozmik Başlangıç ve Dünyanın Yaratılışı: Eser, tanrıların, iblislerin, hayvanların ve insanların yer aldığı evrenin ve dünyanın yaratılışıyla başlar.

Kral Gilgamesh ve Enkidu: Uruk Kralı Gilgamesh'in, başta kibirli ve baskıcı bir liderken tanrılar tarafından onun dengesi ve dostu olarak yaratılan vahşi insan Enkidu ile karşılaşması, dostlukları ve maceraları işlenir.

Ölüm Korkusu ve Arayış: Enkidu'nun ölümüyle birlikte Gilgamesh'İn derin bir yasa kapılması, ölüm gerçeğiyle yüzleşmesi ve ölümsüzlüğün sırrını bulmak için çıktığı tehlikeli yolculuk anlatılır.

Tufan Miti ve Yeniden Doğuş: Efsanevi Tufan hikayesinin (eski metinlerdeki Utnapishtim'in anlattığı tufan) yer aldığı bölümlerin ardından,

eser Gilgamesh'in içsel bir dönüşüm geçirerek ruhsal ve simgesel olarak yeniden doğuşuyla sona erer.

Per Nørgård'ın Gilgamesh operası geleneksel kalıpların dışında tasarlandığı için (sabit bir sahne yerine oda içinde icra edilen, yoğunlukla koro ve topluluk odaklı bir yapıdır), klasik operalara benzer çok kalabalık ve ayrıntılı bir solist kadrosundan ziyade destanın ana figürlerini barındırır.

3.2.Kişiler

Gilgamesh Uruk'un kralı; başlangıçta kibirli ve kudretli, hikaye ilerledikçe ölüm korkusuyla yüzleşip içsel bir dönüşüm geçiren ana karakterdir.

Enkidu: Tanrıların, Gılgamış'ın kibrini dengelesin diye yarattığı, onun en yakın dostu ve yoldaşı olan vahşi insandır.

Aruru: İnsanlığı, Gılgamış'ı ve Enkidu'yu yaratan ana tanrıçadır.

İştar: Aşk ve savaş tanrıçası; Gılgamış tarafından reddedilince intikam planları devreye sokan figürdür.

Utnapishtim: Büyük Tufan'dan sağ kurtulan ve tanrılar tarafından ölümsüzlük verilen bilge insandır.

Siduri: Gılgamış'a hayatın ve kaderin geçiciliği üzerine öğütler veren tanrısal tavernacı/kadındır.

Huwawa / Humbaba: Sedir Ormanı'nın canavarı / bekçisidir.

Utnapishtim'in Annesi: Eserdeki diğer mitolojik yan figürlerden biridir.

Geleneksel bir Yunan trajedisindeki gibi hem olayları yönlendiren hem de dışarıdan yorumlayan koro eserde çok kritik bir ağırlığa sahiptir. Ayrıca eserin özgün konsepti gereği, ortalıkta dolaşan ve evrenin döngüsünü simgeleyen Güneş Tanrısı (Şamaş) figürü ile müzisyenler/şarkıcılar da doğrudan bu performansın yaşayan birer karakteri gibidir.

Nørgård, "operaya yaratılış temasıyla başlayıp yine aynı temayla bitirirken, ölüm kavramını eserin biçimsel merkezine yerleştirir. Gilgamesh'i ölüme sürükleme girişimi olan İştar'ın baştan çıkarma teşebbüsü, eserin en sarsıcı anıdır. İştar'ın uğursuz müziği, evlenme teklifinin tehditkâr karakterini yansıtır; teklifi reddettikten sonra sergilediği şiddetli eylemler, niyetinin ne denli kötü olduğunu netleştirir. Destanda Gilgamesh'in davranışına dair ikna edici gerekçeler sunulur. Destanda Gilgamesh'in Utnapiştim'le karşılaşması bir ölüm sembolü olarak işlev görürken, Nørgård bu olaya güçlü biçimde olumlu bir simgesel anlam yükler. Destanda Gilgamesh'in insan kaderini aşma umudu, Utnapiştim'in onun tüm insanlar gibi aynı kozmik yasalara tabi olduğuna dair sert uyarısıyla boşa çıkar; bilge kahramanı gençleştirici bitkiye götürdükten sonra bitki bir yılan tarafından çalınır. Nørgård ise bu

karşılaşmanın anlamını, onu yalnızca ölümün değil yaşamın da temsili hâline getirerek dönüştürür. Utnapiştim, Jung'un bireyleşme şemasındaki arketipsel "bilge yaşlı adam"dır; fiziksel olarak gençleştirici bitkiyi Gilgamesh'e uzatırken (bitki destanda olduğu gibi hızlıca çalınır), aynı zamanda dönüştürücü bir bilgelik de sunar" (Wiener, 2023, s. 233).

Nørgård, "Utnapiştim'in öğretilerini Nietzscheci bir tür kendini aşma çağrısı olarak yeniden yorumlar ve araya şu öğüdü ekler: *"Dünyanı – içgörüyle – fethetmiş olmalıydın… yönünü bulmalıydın… rotasını düzeltmeliydin… kaderini kavramalı ve yeni [bir insan] olarak uyanmalıydın."* Gilgamesh'in bu öğretileri örtük biçimde kabul etmesi, operanın açılış sahnelerinde Uruk halkını ezen despotun tam karşıtı olan aydınlanmış bir hükümdar olarak yeniden doğuşunun önkoşuludur (Wiener, 2023, s. 233). Destan, ölümlülük kavramıyla yüzleşmesini ve bunu kabullenmeyi betimleyen bir anlatı olarak nitelendirilebilirken; Nørgård, yaratılışın ve ruhsal yenilenmenin gizemine odaklanan bir drama yaratır ve Utnapiştim'in dönüştürücü öğretisinin önemini, Gilgamesh'in Enkidu'yu yeraltı dünyasından kurtarma girişimiyle eşleyerek vurgular" (Wiener, 2023, s. 234).

Nørgård'ın insan–tanrı ilişkilerini minimal düzeyde betimleyişi, destana getirdiği en köklü değişikliklerden biridir. "Gilgamesh'in tanrılarla doğrudan temasını, İştar'la çatışma ve güneş tanrısı Şamaş'ın kısa görünümleriyle sınırlar; operada Şamaş'ın rolü kısaltılırken, Gilgamesh ile İştar arasındaki çatışmaya destandakinden çok daha büyük bir önem atfedilir. Uruk'un kadınları, Gilgamesh'in tanrıçayı azarlayışını cinsel ilişkiler alanında kadınların hak ve ayrıcalıklarına yönelik bir saldırı olarak yorumlar ve bu durum toplumun çözülmekte olduğunu haber verir. Gilgamesh'in saygısızlığı, Uruk kadınlarında, henüz Gök Boğası'nı öldürmeden önce bile, hem onun hem de Enkidu'nun ölümünü istemelerine yol açan bir öfke yaratır. Operanın olay örgüsünde İştar'ın kutupsal zıddı olan Tanrıça Aruru ise eserde sınırlı bir rol oynar; Gilgamesh'in karanlık içinden geçen yolculuğu ve uzun uykusu sırasında koronun parçası olarak yer alır ve sondan bir önceki sahnede kısa, sözsüz bir solo söyler. Bununla birlikte, operanın ilk sahnelerinde hem Gilgamesh'i hem Enkidu'yu yaratan Aruru, operanın sonunda "kahramanın yolculuğu"nu ve bireyleşme sürecini tamamlayarak Gilgamesh'i yeniden yaratır. Yaratılış Senfonisi sırasında, İştar ve Siduri ile birlikte uyuyan Gilgamesh'e doğru yaklaşan Aruru'nun betimlenişi, bireyleşme sürecinin, bilinçli zihnin yönettiği bir dizi seçimden ziyade, esasen bilinçdışının ürünü olduğuna dair fikrin bir temsili olarak yorumlanabilir" (Wiener, 2023, s. 235).

Nørgård'ın Gilgamesh'i, çevresindekilerden üstün olduğunu düşünen, yalnız, insanüstü bir figür olarak başlar (üçte ikisi tanrı, üçte biri insan); ancak acı verici deneyimler boyunca başkalarına saygı duymayı ve onlar için

kaygılanmayı öğrenir. "Bu dönüşümde Enkidu'yla ilişkisi merkezî bir rol oynar. Hem destanda hem operada tanrılar, Gilgamesh'in iktidarını kötüye kullanmasını dizginlemek için Enkidu'yu yaratırlar. Destanda Enkidu, Gilgamesh'in *droit du seigneur*'[2]u kullanmasını engellemek için onunla güreşirken; Nørgård fiziksel dövüşü ortadan kaldırır ve bunun yerine adları üzerine bir sözel mücadeleye girerler, siyasi alt metin ise açıkça dile getirilmez. Enkidu'nun ölümü, Gilgamesh'i başkalarının kaderiyle özdeşleşir; yasa boğulan kahraman, ölümsüzlüğün sırrını keşfetmek üzere Utnapiştim'le buluşmak için uzun ve zorlu bir yolculuğa çıkar. Destanda Gilgamesh yalnız seyahat ederken, operada Uruk yurttaşlarıyla birlikte yolculuk eder; bu durum aydınlanma arayışının kolektif bir karakter taşıdığına işaret eder. Operanın sonunda Gilgamesh, Enkidu'ya duyduğu empatiyi genişleterek tebaasıyla bir yoldaşlık duygusuna ulaşır ve tüm insanlığı simgesel olarak kucaklaması, kahramanın yolculuğunun zaferle sonuçlanmasını oluşturur" (Wiener, 2023, s. 236).

Nørgård, "Gilgamesh'i "öz denetimden yoksun, ama kayıp yaşantısıyla bunu edinen –böylece kardeşçe sevgi düzeyinde yeni bir bilinç katmanına sıçrayan" bir kişi olarak tanımlar. Gilgamesh destanının örtük iletisine dair bu çözümleme, konu üzerine son dönem bilimsel çalışmalarıyla yakından örtüşür. Tzvi Abusch'a göre, "Adil ve etkili bir hükümdar olmak, yalnızca enerji ve kahramanlıktan fazlasını gerektirir; Gilgamesh, barış zamanında adil bir krallığın, halkına şefkatli bir çobanlık yapmanın, savaş beyinin kahramanlığından daha üstün bir iyilik olduğunu öğrenmek zorundadır" (Wiener, 2023, s. 236).

"İki kahraman dost olduktan sonra Nørgård, Gilgamesh'in kişiliğinin gelişimine odaklanabilmek için Enkidu'yu sözü uzatmayan bir karakter olarak betimler. Enkidu yaklaşan ölümünü hissettiğinde suskundur. Nørgård'ın bu betimi, destanla çelişir; destanda Enkidu hem çok konuşkan hem de son derece etkileyicidir. Gilgamesh, Gök Boğası'nı öldürdükten sonra İştar'la alay eder ve ölürken kaderini uzun uzadıya ağıtlar yakar" (Wiener, 2023, s. 242).

"Nørgård, Enkidu'nun sözlü ifadelerini asgariye indirirken, operanın sonraki bölümlerinde Gilgamesh uzun uzun konuşur. "Oysa operanın özgün versiyonunda Nørgård, Gilgamesh ile Utnapiştim arasındaki tüm konuşmayı, şarkı ve konuşma arasındaki karşıtlığı vurgulamak için bütünüyle diyalog şeklinde, yani konuşmayla sunmuştur. Gilgamesh, Utnapiştim'i arayışının doruk noktası olan uzun yolculuk boyunca, Enkidu'nun ölümüne yas tutar.

[2] Droit du seigneur (Fransızca "efendinin hakkı" anlamına gelir), Orta Çağ Avrupasında feodal beylerin veya toprak sahiplerinin, egemenlikleri altındaki topraklarda evlenen köylü kadınların ilk gece hakkına sahip olduğunu iddia eden bir uygulamadır.

Korodan müzikal olarak ayrışır; kederini sırayla şarkı, resitatif ve konuşmayla dile getirir" (Wiener, 2023, s. 243).

3.3.Zaman

Per Nørgård'ın Gilgamesh operasında olaylar, tarihin en eski dönemlerinden biri olan M.Ö. 3. binyılda (yaklaşık M.Ö. 2700'lerde) Mezopotamya'da, Sümer-Babil medeniyetinin erken Tunç Çağı'nda geçer.

3.4.Mekân

Besteci eseri yalnızca tarihsel bir geçmişte bırakmaz. Kronolojik bir zaman çizgisi yerine mitolojik, döngüsüz bir kozmik zaman anlayışı kullanır; yani sahnede geçmiş, şimdi ve evrenin sonsuz döngüsü iç içe geçer. Eserin geçtiği başlıca mekânlar arasında Gılgamış'ın duvarlarıyla ünlü, dönemin en gelişmiş Mezopotamya şehir devleti Uruk vardır.

Tanrıların koruduğu, vahşi doğanın ve canavar Huwawa'nın mesken tuttuğu kutsal dağlık bölge olan Sedir Ormanı ve *Gilgamesh* 'ın ölümsüzlük arayışında geçtiği çorak topraklar, karanlık tüneller ve Büyük Tufan kurtulan Utnapishtim'in yaşadığı sular ülkesinden bahsedilir.

3.5.Tema

Gilgamesh operasının teması; insanın ölümle yüzleşmesi, ölümsüzlük arayışı ve bu süreçte yaşadığı içsel dönüşüm / ruhsal olgunlaşmadır. Enkidu'nun ölümü, *Gilgamesh*'ı derin bir varoluşsal krize sürükler ve fiziksel ölümsüzlüğü bulma çabasının temellerini atar.

Gilgamesh ölümsüzlüğü dış dünyada (otlarda, tanrıların diyarında) boşuna aradıktan sonra, asıl ölümsüzlüğün bıraktığı eserlerde, insanlıkta ve ruhsal olgunlukta (kendi iç dünyasında) olduğunu anlar. *Gilgamesh*'ın kibirli bir hükümdardan merhametli bir lider ve insana dönüşmesindeki en büyük katalizör, vahşi insan Enkidu ile kurduğu derin dostluk bağıdır. Enkidu'nun kaybı ise onu en derin yalnızlıkla baş başa bırakır.

Tanrıların kibri dengelemek için Enkidu'yu yaratması ve insan ile doğanın (Sedir Ormanı, Huwawa ve gök boğası) çatışması, insanın doğa karşısındaki sınırlarını ve evrendeki yerini sorgular. Eser, geleneksel çizgisel zaman yerine evrenin sonsuz döngüsünü vurgulayarak, insanın hayatın faniliği karşısındaki acizliğini ama aynı zamanda bu fanilik içinde bulduğu anlamı ele alır.

4.SONUÇ

Antik Mezopotamya'nın insanlık tarihine bıraktığı en büyük miraslardan biri olan Gilgameş Destanı, insan doğasının en temel varoluşsal problemlerinden

ölüm korkusu, dostluk, iktidar, olgunlaşma ve sonsuzluk arayışını ele alır. Saygun ve Nørgård'ın yaklaşımları arasındaki en temel ve belirleyici fark, eserin arkasında yatan felsefi altyapıda ortaya çıkar.

Ahmed Adnan Saygun, eserini tasavvuf felsefesi ve Doğu mistisizmi üzerine inşa etmiştir. Saygun'un dünyasında Gılgamış'ın yolculuğu, bir müridin Allah'a, yani ilahi aşka ulaşma çabasıdır. Joseph Campbell'ın mitolojik macerada sunduğu "ayrılma, erginlenme, dönüş" formülü, Saygun'un yorumunda Yunus Emre'nin "hamdım, yandım, piştim" felsefesiyle ve nefs mücadelesiyle örtüşür. Eserde ölüm bir son veya felaket değil; varlığın aslına dönmesi, ilahi aşka kavuşması için bir başlangıçtır. Gilgameş'in yaşadığı dönüşüm, bilgisizlikten bilgiye, hamlıktan pişmeye doğru ilerleyen bir bilinçlenme sürecidir.

Per Nørgård ise teozofi, astroloji ve özellikle Carl Jung'un analitik psikolojisi üzerinden hareket eder. Nørgård için Gilgameş Destanı, insanın kendi özünü keşfetme yolculuğu olan "bireyleşme süreci"dir. Eser, bilinçdışının derinliklerine yapılan adım adım bir inişi simgeler. Nørgård, ezoterik yaklaşımı sadece ilahi bir kavrayışa ulaşmak için değil, insan psikolojisinin karmaşık yapısını ve çözülüşünü incelemek için kullanır. Gilgameş'in yaşadığı macera, Nietzscheci bir kendini aşma çağrısı ve içsel bir ruhsal yenilenme alegorisidir.

Bestecilerin felsefi yaklaşımlarındaki bu ayrışma, eserlerin biçimsel yapısına ve sahneleme mantığına da doğrudan yansımıştır.

Ahmed Adnan Saygun'un operası, geleneksel ve modern yapının unsurlarını korur. Eser, 3 perde halinde kurgulanmıştır ve sınırları belirli mekanlar (Uruk kenti, Çöl, Şamaş ve İştar Tapınakları, Katran Ormanları, Siduri'nin Bahçesi) etrafında şekillenir. Zaman kurgusunda tarihsel belirleyicilikten ziyade mitolojik bir zamansızlık hâkimdir.

Per Nørgård ise klasik operanın formel kalıplarını tamamen reddeder. Eser, geleneksel perdelere ayrılmamış; alt başlığında da belirtildiği gibi "Altı Gün ve Yedi Gece" (Yaratılış Kitabı'na gönderme yapacak şekilde) adıyla zamansal ve mitolojik evrelere bölünmüştür. Nørgård, geleneksel sahne ve orkestra çukuru düzenini de kaldırır. İcra, dikdörtgen bir odada, seyircilerin icracıların sağında ve solunda oturduğu bir mekânda gerçekleşir. Orkestra şefi salonun kuzey ve güney kutupları (Uruk ve Utnapiştim'in evi) arasında gidip gelerek Güneş Tanrısı Şamaş'ın rolünü üstlenir. Bu kurgu, evrenin sonsuz döngüsünü ve zamanın döngüsel yapısını mekânsal olarak görünür kılar.

Her iki operada da destanın ana figürleri yer almakla birlikte, karakterlerin sahne üzerindeki varlık biçimleri ve temsil ettikleri arketipler büyük farklılıklar gösterir.

Saygun'un operasında Gilgameş, tanrısal niteliklere sahip gücüyle dikkat çeken ancak eser boyunca hiç konuşmayan, sadece dans eden bir figürdür. Düşünceleri; halk (koro), Şamaş, Ninsun, Hikayeci, Utnapiştim ve iç sesini temsil eden A, B, C, D, E Düşünce Hayalleri tarafından aktarılır. Zulmeden bir kraldan nefsini yenen ve sevgide arınan bir kahramana dönüşür.

Nørgård'ın operasında Gilgameş konuşur ve şarkı söyler. Sahneye ilk çıktığında fiziksel olarak tam oluşmuş olsa da bir bebek kadar sözel açıdan tutarsızdır; zamanla konuşmayı öğrenir. Despot bir kraldan, yaşadığı keder ve empati sayesinde tebaasıyla kucaklaşan aydınlanmış bir hükümdara dönüşür.

Saygun'da Enkidu, saflığın ve dostluğun simgesidir; ancak İştar Kızı (Fahişe) ile karşılaşması berraklığını bozar. Librettoda destana kıyasla daha geri plandadır.

Nørgård'da Enkidu, Jungcu psikolojideki "Kişisel Gölge"yi (insanın bastırılmış karanlık yönünü) temsil eder. Saygun'un aksine son derece az konuşan bir karakterdir. Gilgameş ile fiziksel bir güreşe tutuşmak yerine isimleri üzerinden sözel bir mücadeleye girer.

Saygun'da Tufan'ı insanlardan gizleyip yalnız ölümsüzlüğe ulaştığı için derin bir pişmanlık ve yalnızlık çeken, tanrılaşmış ancak insan olmaya duyduğu özlemi dile getiren bir bilgedir. Gilgameş'a ölümsüzlük sırrını veremez ancak bilgelik sunar.

Nørgård'da Utnapiştim, Jung'un "Bilge Yaşlı Adam" arketipidir. Gilgameş'a fiziksel değil, dönüştürücü bir bilgelik ve "kaderini kavrayıp yeni bir insan olarak uyanma" öğüdü verir.

Saygun'da İştar, tutkulu ve öfkeli bir âşıktır; Gilgameş'la ilişkisi nefret ve güç savaşına dayanır. Destandaki Fahişe, İştar Kızı olarak işlenir. Ninsun ise yol gösterici anne rolünü üstlenir.

Nørgård'da İştar, yıkıcı dişil enerjiyi (olumsuz anima) temsil eder. Gilgameş'ın İştar'ı reddetmesi Uruk kadınlarının tepkisini çekerek toplumsal bir çözülmeyi başlatır. Ana Tanrıça Aruru ise eserin hem başında Gilgameş'ı fiziken yaratan hem de sonunda onu ruhsal olarak yeniden yaratan anahtar figürdür.

Olay örgüsünün işlenişindeki en radikal farklılık, ölümsüzlük otu ve kahramanın dönüşüm anında ortaya çıkar:

Saygun'un kurgusunda: Utnapiştim'in verdiği sihirli otu elinde tutan Gilgameş, otun getireceği ihtiras ve hırslardan korkarak kendi arzusuyla otu atmayı seçer. Otu yılan kapar ve deri değiştirir. Gilgameş, nefsine karşı verdiği bu mücadeleyi kazanarak gerçek sevgiye ve ilahi aşka ulaşır.

Ardından Mevlevi semahını andıran bir "vecd raksı / sevgi raksı" başlatır. Göklere tırmanmaya çalışan yarı-tanrı kül olmuş, içinden gerçek insan doğmuştur.

Nørgård'ın kurgusunda: Ölümsüzlük otu, antik destandaki gibi bir yılan tarafından çalınır. Ancak Nørgård, Utnapiştim ile karşılaşmayı bir başarısızlık değil, ruhsal bir yeniden doğuş olarak kurgular. Gilgameş, ölümsüzlüğün dışarıda (otlarda) değil, insanın kendi iç dünyasında, bıraktığı eserlerde ve insanlığa duyduğu şefkatte olduğunu anlar.

Saygun'da Gilgameş, Enkidu'nun kaybından sonra yalnız başına ve içsel acısıyla Utnapiştim'i aramaya çıkar. Nørgård'da Gilgameş, bu arayış yolculuğuna Uruk halkıyla birlikte çıkar. Bu durum, aydınlanma ve ruhsal erginlenme arayışının bireysel olduğu kadar kolektif bir nitelik de taşıdığını simgeler.

Ahmed Adnan Saygun ve Per Nørgård, aynı antik materyalden yola çıkarak iki farklı dünya görüşünün ve sanat anlayışının nitelikli örneklerini ortaya koymuşlardır.

Saygun, Doğu mistisizmini ve tasavvuf felsefesini merkeze alarak "nefs mücadelesi ve ilahi aşk" temasını işlemiştir. Eserinde insan, dünyevi hırslarından ve egosundan vazgeçerek kâmil insan seviyesine ulaşır ve Allah ile "bir" olur. Saygun'un Gılgamış'ı, kendi iradesiyle otu reddedip semaha durarak ruhsal arınmasını tamamlar.

Nørgård ise Batı ezoterizmini ve Jungcu psikolojiyi temel alarak "Bilinçdışı ve Bireyleşme" temasını işlemiştir. Eserinde insan, kendi içindeki karanlık yönlerle (Gölge, Olumsuz Anima) yüzleşip bütünleşerek kozmik uyumun bir parçası haline gelir. Nørgård'ın Gılgamış'ı, bencil ve kibirli bir despottan, tebaasına şefkatle yaklaşan aydınlanmış bir lidere dönüşür.

Saygun'un eseri tasavvufi bir "hakikate ve ilahi aşka kavuşma dramı" iken, Nørgård'ın eseri insanın zihinsel ve ruhsal evrimini sahneye taşıyan "psikolojik ve döngüsel bir varoluş alegorisi"dir. Her iki opera da Gilgameş destanının evrensel boyutunu ve insan ruhunun zamansız arayışını farklı pencerelerden gözler önüne serer.

KAYNAKLAR

A.D.O.B, Ankara Devlet Opera ve Balesi (1965). *Gilgameş Libretto*. Ankara: Doğuş Matbaa.

Aktulum K. (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınları.

Alpaslan G. G. (2007). *Metinlerarası İlişkiler ve Gılgamış Destanının Çağdaş Yorumları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Altar, C. M. (1993). *Opera Tarihi*. Cilt IV. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Öztürk Y. N. (1995). *Dinde Fıtrat (Yaratılış).* İstanbul: Yeni Boyut Yayınevi.

Öztürk, Y. N. (2003). *Kuran ve Sünnete Göre Tasav*vuf. İstanbul: Yeni Boyut Yayını.

Refiğ, G. (2004). *Müzikte Doruklar. Biyografya 5*, Ahmed Adnan Saygun. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Wiener, B. (2023). Per Nørgård's Tragic Vision: A Comparison of Gilgamesh (1972) and Nuit des hommes (1996), *Cambridge Opera Journal*, Vol 35 Issue 3, s. 224-258.

KÜLTÜREL BİR BELLEĞİN KORUNMASI: YUNUS KARADENİZ'İN "ORDU İLİ SÖZ VARLIĞI (ATASÖZÜ-DEYİM-MÂNİ-NİNNİ-TEKERLEME-BİLMECE-MASAL)" ESERİ ÜZERİNE

Prof. Dr. Işıl ALTUN
Regensburg Üniversitesi Dil ve İletişim Merkezi
0000-0002-4671-1364
İsil.altun@ur.de

1. GİRİŞ

Yunus Karadeniz, kapsamlı eseri *Ordu İli Söz Varlığı (Atasözü-Deyim-Mani-Ninni-Tekerleme-Bilmece-Masal)* ile Ordu'nun dilsel ve kültürel geleneklerine ait olağanüstü bir derleme sunmaktadır. Bu kitap, saf bir malzeme derlemesi karakterinin çok ötesine geçen halkbilimsel çalışmalar arasında yer almaktadır. Yalnızca bölgesel dil biçimlerini ve anlatı geleneklerini belgelemekle kalmamakta, aynı zamanda modern kentleşme ve küreselleşme koşulları altında yok olma tehlikesiyle giderek daha fazla karşı karşıya kalan kültürel bir belleği de muhafaza etmektedir.

Bu yayım, onlarca yıllık derleme çalışmalarının bir sonucudur. Yazar, ön sözünde hâlihazırda 1968 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünün folklor kursuna katıldığını ve orada halk kültürünün belgelenmesinin, arşivlenmesinin ve korunmasının önemini öğrendiğini aktarmaktadır. Bu deneyim, memleketinin sözlü gelenekleriyle ömür boyu sürecek bir meşguliyetin başlangıç noktası olmuştur.

Eser bu nedenle hem bilimsel bir belgeleme hem de kültürel-politik bir bildiri olarak okunmalıdır. Kültürü müzelik bir nesne olarak değil, toplumsal kimliğin yaşayan temeli olarak ele almaktadır.

2. ESERİN YAPISI VE TASARIMI

İçindekiler tablosuna şöyle bir bakış bile cildin sistematik düzenini gözler önüne sermektedir. Kitap iki büyük ana bölüme ayrılmaktadır. Birinci bölüm Ordu ilini kültürel ve tarihi bir mekân olarak ele alırken ikinci bölüm sözlü geleneklerin asıl derlemesini içermektedir.

2.1. Birinci Bölüm: Bir Kültür Mekânı Olarak Ordu İli

2.1.1. Ordu İlinin Tarihi (s. 1–10)

İlk bölüm bölgenin tarihi gelişimini ele almaktadır. Yazar Kotyora'nın kuruluşuyla başlar ve tarihi Pontus, Bizans ve Danişmentli dönemleri üzerinden Hacıemiroğulları ve Osmanlıların egemenliğine kadar takip eder. İlin idari gelişimi de sunulmaktadır.

Bu tarihi giriş önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Derlenen dilsel ve kültürel tanıklıklar izole bir şekilde sunulmamakta, bunun yerine tarihî bir bağlama oturtulmaktadır. Böylece atasözlerinin, masalların veya deyimlerin her zaman tarihi deneyimlerin de taşıyıcıları olduğu yönünde bir anlayış doğmaktadır.

2.1.2. Coğrafi Özellikler (s. 11-14)

Yazar; "Yer şekilleri", "İklim", "Bitki örtüsü" ile "Göl ve akarsular" alt başlıkları altında bölgenin doğal koşullarını betimlemektedir.

Özellikle halkbilimsel çalışmalarda bu bağlam önemlidir çünkü geleneksel kültür biçimleri genellikle çevre, tarım ve yaşam tarzı ile sıkı sıkıya bağlantılıdır. Bu sunum, dilin ve kültürel ifade biçimlerinin peyzajdan ne kadar güçlü bir şekilde etkilendiğini açıkça ortaya koymaktadır.



2.1.3. Nüfus ve Demografi (s. 14-15)

İlin demografik özellikleri ayrı bir bölümde betimlenmektedir.

Sözlü geleneklerin anlaşılması için nüfus yapısı son derece önemlidir. Kültürel gelenekler somut sosyal topluluklar içinde ortaya çıkar, gelişir ve değişir.

2.1.4. Tarım ve Hayvancılık (s. 15-17)

Ordu'daki yaşamın ekonomik temelleri sunulmaktadır. Bu sırada geleneksel ifade biçimlerinin köylü yaşam biçimleriyle ne kadar sıkı bir şekilde bağlantılı olduğu açıkça görülmektedir.

Daha sonra belgelenen atasözleri ve deyimlerin birçoğu tam olarak bu deneyim dünyasını yansıtmaktadır.

2.1.5. Sosyal Yaşam (s. 17-18)

Bu bölümde toplumsal yapılar ve yaşam biçimleri betimlenmektedir.

Okuyucu, derlenen metinlerin ortaya çıktığı ve aktarıldığı sosyal çevre hakkında bir içgörü elde etmektedir.

2.1.6. Ordu Üzerine Yapılan Araştırmalar (s. 18-33)

Ordu bölgesi üzerine yapılan önceki çalışmaların derlemesi özellikle değerli görünmektedir. Yazar böylece incelemesinin daha geniş bir bilimsel bağlamda yer aldığını göstermektedir.

Bu bibliyografik temellendirme cildin bilimsel faydasını önemli ölçüde artırmaktadır.

2.1.7. Müzik (s. 33-37)

Müzik hakkındaki bölüm, Ordu'nun halk kültürü içerisinde müzikal geleneklerin merkezî rolünü gözler önüne sermektedir.

Burada dilin, şarkı hazinesinin ve sözlü geleneğin birbiriyle bağlantılı kültürel sistemler olarak ele alındığı görülmektedir.

2.1.8. Ağız Özellikleri (s. 38-41)

Dil bilimciler için bölgenin ağızları hakkındaki bölüm özellikle önem taşımaktadır. Yazar üç ağız bölgesi ayırmakta ve bunların özelliklerini betimlemektedir.

Derlenen metinlerin birçoğu doğrudan konuşma dilinden geldiği için bu bölüm bunların dilbilimsel yorumu için önemli bir temel oluşturmaktadır.

2.2. İkinci Bölüm: Sözlü Gelenekler

İkinci ana bölüm eserin çekirdeğini oluşturmaktadır. Burada Yunus Karadeniz tarafından onlarca yıl boyunca derlenen malzemeler sistematik olarak düzenlenmekte ve sunulmaktadır.

2.2.1. Atasözleri (s. 45-68)

Yirmi sayfadan fazla bir yer kaplayan atasözleri, derlemenin merkezî bir bileşenini oluşturmaktadır.

Atasözleri halk bilgeliğinin en yoğun biçimleri arasındadır. Deneyimleri, normları ve değer yargılarını kısa bir biçimde demetlerler. Yazar ön sözünde, atasözlerinin köy yaşamında önemli düzenleyici işlevlere sahip olduğunu ve sıklıkla argüman destekleyici olarak kullanıldığını vurgulamaktadır.

Derleme, bölgesel düşünce biçimlerinin zenginliğini etkileyici bir şekilde göstermekte ve aynı zamanda başka yerlerde kısmen çoktan kaybolmuş olan dilsel varyantları belgelemektedir.

2.2.2. Deyimler (s. 69–88)

Deyimler hakkındaki bölüm, bölgesel dil kültürünün bir diğer önemli yapı taşını oluşturmaktadır.

Deyimler günlük yaşam deneyimlerini tasvirli bir biçimde yansıtmakta ve bir bölgenin zihniyet tarihine ışık tutmaktadır. Çalışma, iş, aile, toplum ve ahlak hakkındaki anlayışları aktarırlar.

2.2.3. Maniler (s. 89–134)

Maniler kitabın özellikle kapsamlı bir bölümünü oluşturmaktadır.

Bu kısa şiirsel halk şiirleri, Anadolu halk kültürünün en sevilen edebi biçimleri arasında yer alır. Derleme; aşk, hasret, doğa, ayrılık ve günlük yaşam gibi temaları gözler önüne sermektedir.

Bu bağlamda, çok sayıda bölgesel özelliği koruyan metinlerin dilsel çeşitliliği özel bir ilgi uyandırmaktadır.

2.2.4. Ninni ve Türküler (s. 134–144)

Ninniler sözlü geleneğin duygusal açıdan en anlamlı biçimlerine aittir.

Ninni ve türküler gelecek nesil için huzur, umut ve dilekler aktarır. Aynı zamanda daha eski dil biçimlerini ve kültürel tasavvurları korurlar.

2.2.5. Tekerlemeler (s. 145–162)

Tekerlemeler halka ait dil sanatının büyüleyici bir alanını teşkil etmektedir.

Yazar bu türün dilsel yaratıcılığına bizzat işaret etmektedir. Dil ritmi, ses oyunu ve mizah, aynı zamanda hem eğlendirici hem de dili geliştirici etki yapan ustaca söz yapılarıyla birleşmektedir.

2.2.6. Bilmeceler (s. 163–167)

Bilmeceler, o zamandan beri büyük ölçüde ortadan kalkmış olan ortaklaşa öğrenme biçimini belgelemektedir.

Yazar ön sözde, uzun kış gecelerinde bilmecelerin sahip olduğu önemi hatırlatmaktadır. Derleme, oyunbaz düşünce ile sosyal iletişimin birbirleriyle nasıl bağlandığını görünür kılmaktadır.

2.2.7. Masallar (s. 167–187)

Masal derlemesi cildin kültür tarihi açısından en değerli parçalarından birine aittir.

Masallar kolektif hafıza depolarıdır. Ahlaki değerleri, dünya görüşlerini ve sosyal deneyimleri naklederler. Bu metinlerin dahil edilmesi cildin bilimsel değerini önemli ölçüde artırmaktadır.

2.2.8. Fıkralar ve Latifeler (s. 187–189)

Kapanışı halka ait fıkralar oluşturmaktadır.

Bölgenin mizahını yansıtmakta ve toplumsal deneyimlerin anlatısal biçimde nasıl işlendiğini göstermektedirler.

3. BİLİMSEL ÖNEM

Yayıncılar giriş bölümünde, aslen el yazısı şeklinde mevcut olan malzemelerin öncelikle dijitalleştirildiğini, düzenlendiğini ve sistematik olarak sınıflandırıldığını vurgulamaktadır. Metinler türlerine göre sınıflandırılmış, kaynaklar kaydedilmiş ve açıklayıcı notlarla tamamlanmıştır. Buna ek olarak bölgesel ifadelerden oluşan bir sözlük (Glossar) hazırlanmıştır.

Bu editoryal çalışma, özel bir derlemeyi bilimsel olarak kullanılabilir bir başvuru eserine dönüştürmektedir. Bu belgeleme; diyalektoloji, halk bilimi, kültür bilimi, dil tarihi ve bölgesel kimlik araştırmaları için de özel bir önem taşımaktadır.

3.1. Kültür Tarihi Açısından Önem

Ancak eserin asıl değeri yalnız bilimsel metodolojisinde yatmamaktadır. Deneyimleri aksi takdirde kaybolup gidecek olan bir neslin seslerini muhafaza etmektedir.

Necati Demir "Takdim" bölümünde kentleşme, modernleşme ve yaşam biçimlerindeki değişim nedeniyle yaşanan dramatik kültür kayıplarına dikkat çekmektedir. Derleme burada bir kentin "ruhunu" korumaya yönelik bir katkı olarak anlaşılmaktadır.

Aslında kitap kültürel bir arşiv işlevi görmektedir. Günlük yaşamda artık neredeyse hiç var olmayan hatıraları, yaşam biçimlerini, anlatı kalıplarını ve dil biçimlerini sabitlemektedir.

3.2. Ortak Editoryal Çalışma

Bu yayımın dikkat çekici bir yönü, birden fazla bilim insanı ile kültürel açıdan bağlı kişilerin iş birliğidir.

Yayın süreci Işıl Altun ve İsmail Özbay tarafından koordine edilmiştir. Henüz giriş bölümünde, Yunus Karadeniz'e ait kapsamlı el yazması derlemelerin ilk başta düzenlenmesi, dijitalleştirilmesi ve sistematik olarak işlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Işıl Altun'un danışmanlığında ortaya çıkan ve yayına dahil edilen bilimsel çalışmalara açıkça atıfta bulunulmaktadır.

Yunus Karadeniz ön sözde bizzat, kızı Işıl Altun'un derlemeleri işlediğini ve eseri doktora öğrencisi İsmail Özbay ile birlikte baskıya hazır hale

getirdiğini vurgulamaktadır. Her ikisinin de projenin gerçekleştirilmesinde önemli payı olmuştur.

Ali Osman Öztürk ile gerçekleştirilen iş birliği özellikle vurgulanmaya değerdir. Cildin redaksiyon işini üstlenmiş ve ayrıca kitabın arka kapak yazısını kaleme almıştır. Bibliyografik bilgilerde bile adı redaksiyondan sorumlu kişi olarak görünmektedir.

Kesinlikle bu iş birliği özel bir dikkati hak etmektedir. Azimli bir öğretmenin uzun yıllara dayanan derleme çalışması ancak daha genç bilim insanlarının mesleki desteği sayesinde bilimsel olarak kullanılabilir bir eser haline gelebilmiştir. Işıl Altun bu bağlamda orijinal derleme ile bunun modern bilimsel hazırlığı arasında merkezî bir aracı rolü üstlenmektedir. Kitabın yayıma hazırlanması sürecinde farklı alanlarda uzmanlaşmış isimler katkı sunmuştur. Necati Demir, esere takdim yazısıyla katkıda bulunurken İsmail Özbay, kitabın yayıma hazırlanması çalışmalarında görev almıştır. Barış Aksu kitabın sayfa düzenlemesi ve tasarımını gerçekleştirmiş, Gürbüz Doğan Ekşioğlu kapak tasarımını üstlenmiştir. Ali Osman Öztürk, eserin redaksiyon çalışmalarını yürütmenin yanı sıra arka kapak yazısını da kaleme almıştır. Ayrıca ses sanatçısı Tuğrul Şan, kitabın sözlük bölümüne katkıda bulunmuştur. Söz konusu katkılar, eserin hazırlanma ve yayımlanma sürecinin farklı uzmanlık alanlarından isimlerin iş birliğiyle gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu iş birliği, Yunus Karadeniz'in onlarca yıllık araştırma ve belgeleme çalışmasını kalıcı olarak güvence altına alınmasında önemli rol üstlenmiştir.

Çiğdem Akyüz Öztokmak, Türk Dili dergisinin Kasım 2022 tarihli sayısında, 92-94. sayfalar arasında yayımlanan “Ordu İli Söz Varlığı Adlı Eser Üzerine” başlıklı yazısında Ordu İli Söz Varlığı adlı eseri ele almaktadır. Öztokmak, eserin ortaya koyduğu kavramsal çerçeveye ve bilimsel araştırmalara sunduğu imkânlara dikkat çekmektedir. Ayrıca eserin, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilecek pek çok akademik değerlendirme ve araştırmaya kaynaklık edebilecek nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle eserin, okurların ve araştırmacıların ilgisine sunulan önemli bir çalışma olduğunu ifade etmektedir.

4. SONUÇ

Ordu İli Söz Varlığı, atasözleri, masallar ve halk şiirlerinin bölgesel bir derlemesinden çok daha öte bir şeydir. Eser, bütün bir bölgenin kültürel hafızasını belgelenmekte ve gelecek nesiller için erişilebilir kılmaktadır. Tarihi genel bakışın, diyalektolojik betimlemenin ve kapsamlı metin derlemelerinin birleşimi cilde yüksek bir bilimsel değer kazandırmaktadır. Aynı zamanda resmi tarih sunumlarında sıklıkla duyulmadan kalan günlük yaşamın o seslerini korumaktadır.

Bu noktada kuşaklar arasındaki başarılı iş birliği özellikle etkileyicidir. Yunus Karadeniz'in ömür boyu süren derleme tutkusu, Işıl Altun ve İsmail Özbay'ın bilimsel-editoryal çalışması ile Ali Osman Öztürk'ün redaksiyonel desteği, kültürel mirasın nasıl korunabileceğini örnek nitelikte göstermektedir. Özellikle Işıl Altun'un akademik meslektaşlarıyla, bilhassa Ali Osman Öztürk ile olan iş birliği, Ordu ilinin dilsel ve kültürel hazinelerinin kalıcı olarak belgelenmesine ve araştırmaların hizmetine sunulmasına büyük katkı sağlamıştır. Böylece kitabın kendisi, kültürel belleğin hizmetinde yürütülen bilimsel ekip çalışmasının etkileyici bir örneği haline gelmektedir.

KAYNAK

Karadeniz, Y. (2022). *Ordu İli Söz Varlığı.* Yay. Haz. Işıl Altun ve İsmail Özbay. Ankara: Detay Yayıncılık. 256 s.