

INTERNATIONAL STUDIES IN PHILOLOGY

EDITOR

ASSOC. PROF. DR. ADNAN OFLAZ



Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Mayıs 2026

ISBN • 978-625-8682-10-6

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

INTERNATIONAL STUDIES IN PHILOLOGY

EDITOR

ASSOC. PROF. DR. ADNAN OFLAZ



CONTENTS

CHAPTER 1

ALIGNING THE PEDAGOGY WITH THE ACTUAL: AN ACTION RESEARCH IN AN EFL CLASS.....	1
---	---

Esra Nur Topçu, Müfit Şenel

CHAPTER 2

A COMPARATIVE ANALYSIS OF NATURE, EMOTION, AND IMAGERY IN THE POETRY OF WILLIAM WORDSWORTH AND DYLAN THOMAS.....	19
---	----

İsmet TOKSÖZ

CHAPTER 3

UNTERSUCHUNG DES ERWERBS DER VIER GRUNDLEGENDEN SPRACHFERTIGKEITEN IN TRADITIONELLEN UND ALTERNATIVEN METHODEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS,	37
--	----

Öznur GÜROĞLU, Adnan OFLAZ, Nevzat BAKIR

CHAPTER 4

SPRACHE, DENKEN UND WORTSCHATZ: LINGUISTISCHE UND DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN	55
---	----

Emin ÖKTEM

CHAPTER 5

FAMILIENBEGRIFF IN TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN SPRICHWÖRTERN UND REDENSARTEN.....	71
---	----

Özlem ÖZDEMİR, Nevzat BAKIR

CHAPTER 6

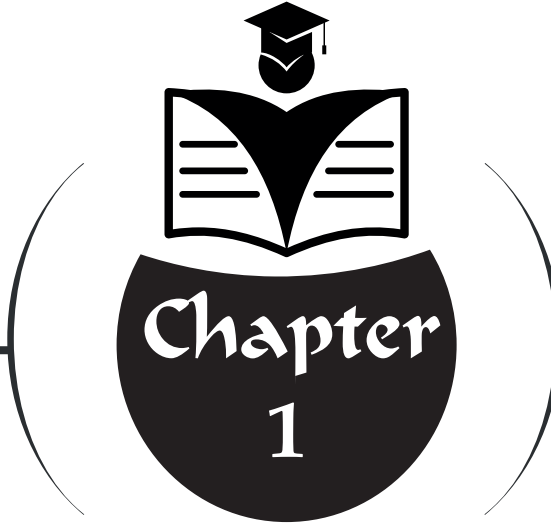
HEIDI NEU GELESEN: ÖKOLOGISCHE BILDUNG IM SPIEGEL DER ALPENLITERATUR.....	87
--	----

Mehmet Uysal

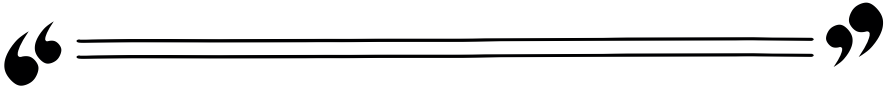
CHAPTER 7

FORGING A BLACK FEMALE SELF: INTERSECTIONALITY IN ZORA NEALE
HURSTON'S *THEIR EYES WERE WATCHING GOD*..... 105

Şule ÖZÜN



ALIGNING THE PEDAGOGY WITH THE ACTUAL: AN ACTION RESEARCH IN AN EFL CLASS



Esra Nur Topçu¹

Müfit Şenel²

¹ Amasya Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-6859-5966

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-6982-0870

Introduction

Communication has long been facilitated by language. Despite the many ways to communicate, language remains a powerful instrument. One of the essential elements of learning in the twenty-first century is communication (Greenhill, 2010). Communication skills are crucial for effective communication. According to Putri, Artini, and Nitiasih (2017), one of their primary concerns is students' capacity to convey their views or opinions effectively through oral and written communication. According to Spratt, Pulverness, and Williams (2005), oral and written communication skills fall under the category of productive skills since they require students to create knowledge rather than merely receive it. The conveyance of information that a language user produces in spoken or written form is referred to as productive skills, also known as active skills (Golkova & Hubackova, 2014). Developing productive abilities is crucial for EFL students, as one of the objectives of language instruction is to help them connect with one another. English language learners should be inspired and given the opportunity to communicate successfully in English. In this sense, speaking and writing abilities that fall under the category of productive skills are more prominent.

Speaking is considered more challenging for English language learners than writing and reading. The Communicative Language Teaching Approach emphasizes communication and engagement over memorization of the many components of the language system (Toro et al., 2019). The ability to use language appropriate to a specific social environment is a component of communicative language teaching. It refers to imparting communication skills to the students. The use of real materials gives students the chance to understand language as native speakers actually use it (Seven, 2007), which is another benefit of communicative language teaching. The fact that a target language is a tool for communication rather than a subject to be studied helps the students understand that their native language plays no special role in communicative language teaching. Teachers evaluate their students' performance to help them develop fluency in the target language (Rogers, 1983). Additionally, according to Samiullah and Qadeer (2002), the communicative approach improves students' ability to write proposals and synopses. So, it is important for teachers to use communicative language teaching in their classrooms to develop the students' written and oral skills.

Using communicative language teaching in distance education to develop students' written and oral skills may be more important given the lack of interaction between teachers and students. There are two types of distance instruction: synchronous and asynchronous. Synchronous learning environments (Salmon, 2013) provide real-time engagement that can be collaborative and incorporate e-activities. Previously uncommon, synchronous learning—a course in which the teacher and students are both online at the

same time for a predetermined period—now dominates the online learning scene (Kohnke & Moorhouse, 2020). Asynchronous settings, on the other hand, are not time-restricted and allow students to complete e-activities in their own way (Perveen, 2016). Asynchronous learning has been shown to have positive effects on students, including lowering the affective filter and boosting communication readiness (Bakar et al., 2013; Tateyama, 2015; Hussin et al., 2015; Aslan & Ciftci, 2019; Hadjistassou, 2008). These studies demonstrate that students speak more freely and feel less anxious about taking turns in class because of the emotional distance between classmates (Knowles, 2022). On the other hand, other studies show problems with EFL learners' productive skills in asynchronous settings (Perveen, 2016; Sundari, 2017; Hariadi & Simanjuntak, 2020). Similar problems observed in related studies that occurred in asynchronous settings are the lack of continuity in the discourse (Shintani, 2015; Shintani & Aubrey, 2016; Abrams, 2003; Yeh et al., 2019) and technical difficulties (Gyamfee & Sukseemuang, 2018; Olesova et al., 2011; Tateyama, 2015).

To sum up, there is a body of evidence that asynchronous education has both positive and negative effects on EFL learners' productive skills, as similar studies point to similar problems. As mentioned above, while it is already important to use authentic and up-to-date materials to improve EFL students' writing and speaking skills, in distance education, especially in asynchronous learning, it is even more important to encourage students to participate in lessons and to develop these productive skills.

The aim of this study is to identify the oral and written performances of EFL learners, shed light on the origins of these causes, and suggest some strategies that can assist teachers in resolving the problem of students acting reluctantly in oral and written communication courses (productive skills) by using real and authentic sources (aural, oral, and written materials such as videos, print materials, and recordings). The following are the research questions:

1. Is there a significant difference between the writing pre-test scores and post-test scores of the students?
2. Is there a significant difference between the speaking pre-test and post-test scores of the students?
3. How do students' perception of up-to-date materials in writing during asynchronous learning??
4. How do students' perception of up-to-date materials in speaking during asynchronous learning??

2. Literature Review

According to Haythornthwaite et al. (2016), online learning is primarily a form of instruction in which teaching and learning are carried out independently, using technology. Hertsch et al. (2016) note that as a result of educational globalization, higher education institutions have used distant learning more frequently and with larger enrollments. They claim that Turkey's higher education institutions are not an exception. In addition, due to the devastating earthquake in Turkey on February 6, 2023, all universities have switched to distance education. Asynchronous and synchronous language learning are two categories that apply to distance education.

Synchronous learning and face-to-face instruction are extremely similar. Asynchronous learning differs from synchronous learning in that it does not require both teachers and students to be online at the same time and location (Özdal, Yükselir, & Akarsu, 2021). In contrast to synchronous mode, asynchronous mode forbids communication between an academic lecturer and students. Asynchronous environments, on the other hand, provide students with quick access to content such as audio and video lectures, handouts, articles, and PowerPoint presentations (Perveen, 2016). For EFL students, asynchronous has both advantages and disadvantages.

According to several studies, the disadvantage of asynchronous learning is that teachers find it challenging to assess students' involvement and participation because they cannot see them in person (Hariadi & Simanjuntak, 2020; Ariyanti, 2020; Rabbianty et al., 2021). Additionally, only two of 13 students in Gunes's (2018) study recommended asynchronous language learning, citing a lack of supervision, assistance, and face-to-face training as the main barriers. Additionally, respondents gave "opportunity to gain feedback on my opinions from their instructor" the lowest score in a study of ESL and EFL students who participated in an online discussion board (Birch & Volkov, 2007). According to Perveen (2016), the asynchronous mode has drawbacks, as it reduces direct input and immediate engagement. Taking comments and engaging in conversation are crucial for developing productive skills. Syahrin and Salih (2020) employed a questionnaire together with content and course activity analysis in another study carried out at an Omani institution to assess the effectiveness of asynchronous online learning. They investigated 32 students' experiences using Moodle, a learning management system, to access online classes during the epidemic. They concluded that speaking and writing abilities were neglected, while listening and reading skills benefited the most from online learning. This study demonstrates that any advantages of asynchronous learning could be seen in productive skills.

Contrarily, numerous studies demonstrate the benefits of asynchronous learning for students' productive skills. Perveen (2016) asserts that

asynchronous online language learning strengthens students' writing and reading skills because it requires writing to communicate or complete assignments and mostly reading the material. As a result, students improve their writing fluency by avoiding mistakes and have more opportunities to express themselves without the anxiety they experience when speaking.

On the other hand, some studies suggest that using Moodle as its platform can help students' reading and writing skills because it offers a variety of features to facilitate administrative and educational activities like attendance, learning resources, chat boxes, discussion forums, assignment submission, and online exams (Maulana & Lintang Sari, 2021; Sari, 2020; Sari & Oktaviani, 2021).

In a similar vein, Bin Dahmash (2021) performed. The students participated in numerous practices in both synchronous and asynchronous English writing classes. Students benefited from the asynchronous class in a number of ways, including how it helped them manage the challenges of distance learning, was adaptable, complemented the synchronous English writing class, supported their listening and pronunciation, and gave them a sense of security. Mearaj et al.'s 2021 research shows that learners who use video improve their speaking skills more than those who do not, because technology increases student engagement. YouTube in particular is seen as relevant, accessible, and interesting by learners, who report significant improvement, especially in their listening skills.

Authentic resources are among the most significant factors influencing the development of EFL learners' productive skills during asynchronous learning. Since they are unlikely to comprehend every word said or written outside of the classroom, genuine resources help students function in the language they are learning (Kmieciak & Barkhuizen, 2006). Authentic internet resources, in particular, provide the benefits listed above by promoting a more favorable attitude toward the host country's culture (Westphal, 1986; Nostrand, 1989; Dongkyoo, 2000; Thanajaro, 1990). According to Blake (2001), the Web appears especially well-suited to assisting students in gaining access to authentic language because of its variety of inputs (texts, images, and videos). As a result, authentic materials aid kids' creative abilities. For instance, while audio can isolate listening activities, video can be more effective since it teaches students how to decipher other crucial communicational cues like gestures and facial expressions that may be language- and culture-specific.

3. Method

3.1. Research Design

This action research study included quantitative and qualitative data from students in a foreign language preparatory class at Amasya University's School of Foreign Languages. A first-phase quantitative study followed by a

second-phase qualitative study is the investigation conducted in this study. Quantitative data were obtained from the pre-test and post-test results of the assignments given to a group of students to improve their speaking and writing skills during eight weeks of asynchronous training, as determined by the rubrics used. For their writing, students received weekly texts from real-world events on BBC News, and for their speaking skills, they received weekly actual videos from BBC News and made audio recordings about them. Students were given feedback at the end of each week on their writing and speaking skills. Qualitative data were obtained by observing the speaking and writing skills of the same group of students. The aim of the second phase is to develop, extend, or improve the findings from the first one (Creswell & Plano Clark, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009).

Because of the theoretical depth and practical focus of action research studies, as well as their increased capacity to produce rigorous and credible results when combined with other types of research, mixed methods research was used in this study to improve the translation of research findings into practice (Ivankova & Wingo, 2018).

3.2. Participants

25 students who continued their education in a distance-learning environment (synchronous or asynchronous) in the second term of 2022-2023 in a foreign language preparatory class at Amasya University School of Foreign Language participated in the study as a single group. All of the students are from the Department of English Translation and Interpreting. Their English level is almost the same. The students' English level is B2. They receive 30 hours of English instruction per week. There are 11 male and 14 female students.

3.3. Materials

Up-to-date materials from daily life were used to promote learners' productive skills in asynchronous learning contexts. Rubrics and SPSS were used to measure students' writing and speaking assignments. In addition, observation checklists were used.

3.4. Data Collection Procedures

The researcher used voice recordings, student papers, checklists, and observations to collect data for the present study.

1) Speaking Test

Through an analysis of student results from the pre-test to the post-test, the study looked at how well students communicated. Students were required to record themselves speaking after watching the provided videos for both the pre-test and the post-test. According to the speaking evaluation criteria, the teacher assigned speaking performance ratings to the students. The following

table (Ur, 2012) shows the parameters used to score the students' speaking skills.

Table 3.4.1 Speaking scoring rubric

Rated Qualities	Score	Behavioral Statements
Pronunciation	5	Equivalent to and fully accepted by educated native speaker
	4	Errors in pronunciation are quite rare
	3	Errors never interfere with the understanding and rarely disturb the native speaker
	2	Accent is in intelligible though often quite faulty
	1	Errors in pronunciation are frequent but can be understood by a native speaker used to dealing with foreigners attempting to speak his language
Fluency	5	Easy and effective communication, uses long turns
	4	Effective communication in short turns
	3	Gets ideas across, but hesitantly and briefly
	2	Very hesitant and brief utterances, sometimes difficult to understand
	1	Little or no communication
Accuracy	5	Wide vocabulary appropriately used, virtually no grammar mistakes, native-like or slight foreign Accent
	4	Good range of vocabulary, occasional grammar slips, slight foreign accent
	3	Adequate but not rich vocabulary, occasional grammar slips, slight foreign accent
	2	Poor vocabulary, mistake in basic grammar, may have very strong foreign accent
	1	Little or no language produced
Maximum total score = 15		
(Total score) X (15) = (Final Score)		
Ex : 9 X 15 = 135		

Penny Ur, *A Course in English Language Teaching*, (New York: Cambridge University Press, 2012), 180.

Table 3.4.2 Speaking scoring rubric

Interval	Qualification
80 – 100	Excellent
70 – 79	Good
60 – 69	Moderate
50 – 59	Poor
< 49	Very poor

Penny Ur, *A Course in English Language Teaching*, (New York: Cambridge University Press,2012), 180.

2. Writing Test

The assessment was a written test appropriate for its subject matter. The assignment for the pupils was to write a text about the latest BBC news. To determine their writing skills without any prior treatment, a pretest was conducted. A post-test was administered eight weeks later. The researchers used the test to evaluate the subjects’ performance. According to the writing scoring criteria, the teacher graded each student’s writing. In this instance, Brown’s suggested scoring method was used to gauge the student’s writing skill. The evaluation criteria are as follows.

Table 3.4.3. Writing scoring rubric

Aspect	Score	Performance Description
Content	4	The topic is complete, clear, detailed, and related to the topic
	3	The topic is complete and clear, but the detail is almost unrelated to the topic
	2	The topic is complete and clear, but the detail is not related to the topic
	1	The topic is not clear, and the details are not related to the topic
3X		
Organization	4	Identification is complete and the descriptions are arranged with proper connectives
	3	Identification is almost complete, and the descriptions are being arranged with almost proper connectives
	2	Identification is not complete, and the descriptions are arranged with a few mistakes Connectives
	1	Identification is not complete, and the description are arranging with misuse Connectives
2X		
	4	Very few grammatical or agreement inaccuracies

Grammar	3	Few grammatical or agreement inaccuracies but not affect the meaning
	2	Numerous grammatical or agreement inaccuracies
	1	Frequent grammatical or agreement inaccuracies
2X		
Vocabulary	4	Effective choice of words and word forms
	3	Few misuses of vocabulary, word forms, but not changing the meaning
	2	Limited range of confusing words and word forms
	1	Very poor knowledge of words, word forms and not understandable
1.5 X		
Mechanics	4	It uses correct spelling, punctuation, and capitalization
	3	It has occasional errors of spelling, punctuation, and capitalization
	2	It has frequent errors of spelling, punctuation, and capitalization
	1	It is dominated by errors of spelling, punctuation, and capitalization
1.5X		

Table 3.3 Scoring Rubric based on Brown 2007

3. Observation

Using learning activities, this data-gathering tool was used to analyze how the productive skills of EFL students were developing. Ten items were represented. This part of the lesson involved observing students engage in writing and speaking exercises using modern materials, which were rated on a Likert scale. There is a strong agreement when four people vote, and a strong disagreement when one person votes. The low score was two, while the high score was four.

3.5. Data Analysis

The teacher evaluates the students' writing and speaking skills by assigning achievement scores based on pre-and post-tests. This is done in accordance with the common rubrics for writing assessment (Brown & Abeywickrama, 2010) and speaking assessment (Ur, 2012). By examining some significant series, including content, organization, vocabulary, and mechanics with reference to the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program and observations with Likert's Scale, the teacher also attempted to calculate all the average scores and standard deviations of the students' writing abilities. Similarly, the instructor attempted to determine the average scores and standard deviations of the students' speaking abilities by examining several key areas, such as pronunciation, fluency, and accuracy, using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and Likert's Scale.

SPSS software was used to analyze the One-Sample T-test data. Before conducting additional statistical tests, the distribution was examined for normality. The one-sample test is used to assess normality when the sample sizes for speaking and writing are both less than 50.

3.5. Table 1. One Sample Test Results

One Sample Test		t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Writing	Pre-test	29,069	24	.000	65,00000
	Post-test	40,678	24	.000	89,80000
Speaking	Pre-test	33,263	24	.000	71,60000
	Post-test	34,198	24	.000	85,3587

p<0.05

As shown in Table 2 above, the data followed a normal distribution (p<0.05) thus parametric tests (t-tests) were utilized for the quantitative section of the study.

4. FINDINGS

Results on rating scales for writing and speaking were compared in both pre- and post-tests to determine whether there was a significant difference in the students’ results. Means ($\bar{x}$), frequencies (f), and percentages (%) were calculated for all the variables, and the findings were found to be statistically significant at the p<0.05 level.

Table 4.1. One Sample T-Test for Writing

	N	M	Sd.	P
WRPRE	25	65,0000	11,18034	2,23607
WRPOST	25	89,8000	11,03781	2,20756

Means were obtained using the one-sample statistics for the one-group. In the pre-test, the mean score was 65.0000, and the post-test was 89.800, showing a significant difference in the one-sample test score, as can be seen in Table 3.

In response to research question 1, after confirming that the normality assumptions were met, an independent one-sample t-test was conducted to compare the writing pre- and post-test results for one group of EFL students. As shown in Table 3, the participants had a pre-test mean score of 65.00 (SD=11.18034) and a post-test score of 89,80. It is clear that there is a significant difference between the pre- and post-test scores of one sample group (p=0.00).

Table 4.2. One-Sample T-Test for Speaking

	N	M	Sd.	P
SPPRE	25	71,6000	10,76259	2,15252
SPPOST	25	85,5200	12,50373	2,50075

Means were obtained using the one-sample statistics for the one-group. The pre-test, the mean score was 71,6000, and the post-test was 85,5200, showing a significant difference in the One Sample test score, as can be seen in Table 4.

In response to research question 2, after confirming that the normality assumptions were met, an independent one-sample t-test was conducted to compare the speaking pre- and post-test results for one group of EFL students. As shown in Table 4, the participants had a pre-test mean score of 71,6000 (SD=10,76259) and a post-test score of 85,5200. It is clear that there is a significant difference between the pre- and post-test scores of one sample group ($p=0.00$).

Students' Perception of Up-To-Date Materials

Research question 3 is relevant to the inquiry into how students perceive the relevance of current writing materials within the context of asynchronous learning. Upon analyzing the data, it was found that participants' responses were as follows: 18 strongly agreed, 5 agreed, 2 disagreed, and 0 strongly disagreed. The majority of students show favorable reactions when they receive current materials for their writing tasks during asynchronous learning.

Result of Questionnaire 4.3.

	Classification	
		F
Strongly Agree		18
Agree		5
Disagree		2
Strongly Disagree		0
Total		25

Research question 4 is relevant to the inquiry into students' perceptions of current materials for speaking during asynchronous learning. Upon analyzing the data, it was found that participants responded with a distribution of strongly agree (10), agree (5), disagree (5), and strongly disagree (5). The majority of students exhibit favorable reactions upon receiving current materials for their speaking tasks in the context of asynchronous learning.

Result of Questionnaire 4.4.

Classification	
	F
Strongly Agree	10
Agree	5
Disagree	5
Strongly Disagree	5
Total	25

DISCUSSION

In my study, one-sample T-test results for both writing and speaking showed that up-to-date materials in asynchronous education over 8 weeks revealed a significant difference in students’ productive skills. The statistical analyses conducted would therefore seem to bear out the hypothesis that up-to-date materials lead to significant improvements in the productive skills of the one-sample group. Although some studies show the disadvantages of asynchronous learning for students’ productive skills (Perveen, 2016; Sundari, 2017; Hariadi & Simanjuntak, 2020), my study finds positive effects on EFL students’ productive skills when using up-to-date materials. It was observed that these up-to-date materials attracted students’ attention more, as also indicated in the observation form completed by the students. This bears out the findings of the study by Bailey et al. (2020) who investigated the intrinsic motivation of students at a university in South Korea, specifically in the context of collaborative asynchronous writing practice and synchronous video speaking practice through an online course. Likewise, educators assert that the utilization of social media platforms improves the writing proficiency of pupils and increases their command of grammar and lexicon (Nugroho & Mutiaraningrum, 2020; Rabbianty, et al, 2021; Basri, et al, 2021). Therefore, the current materials for speaking and writing were chosen from interesting topics that are also on the agenda of social media in my study.

On the other hand, with respect to the benefits of asynchronous learning, virtual synchronous sessions may elicit apprehension and concern about peer evaluation of errors, thereby causing learners to refrain from participating in class. Additionally, the time allocated to speaking practice is often inadequate, resulting in learners adopting a passive role in class. (Ying et al., 2021). As a result, students making voice recordings rather than speaking one-to-one in asynchronous lessons may have contributed to the positive results of this study.

To support students’ speaking activities, my study selected videos on current topics and videos of interest. Lange and Costley (2020) claim that additional considerations in video production include the pace of the presentation. They assert that a speaking or knowledge-sharing style that is either excessively rapid

or excessively slow may cause learners to lose interest. However, it is important to note that the optimal pace may vary among learners. While determining the appropriate pace can be challenging, learners can adjust the playback speed to suit their needs. In the same way, the videos given to the students have the ability to stop and re-listen, slow down and speed up according to their own preferences. Similarly, Bryce, Thinakaran, & Zakaria (2022) suggest a teaching video style with frequent pauses for interactive tasks, allowing learners to practice speaking with a study-buddy or family member. This asynchronous learning approach allows for interactive practice in a different setting.

Özdal et al. (2021) present an alternative perspective that differs from the aforementioned viewpoints. As he asserts, asynchronous learning tends to enhance learners' reading and writing proficiency more than their speaking skills, because assignments are predominantly in written format, requiring substantial reading. However, the conclusion of my study is that EFL learners can improve their speaking and writing skills in asynchronous education by using up-to-date, engaging materials.

CONCLUSION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

In conclusion, the 8-week up-to-date materials in asynchronous education can be considered effective in improving students' productive skills. This result was obtained from both quantitative and qualitative data and was supported by both. The Action Research Cycle was followed. First, the problem was identified. The teacher was involved in the research. The investigation examined how to improve the productive skills of EFL prep students in an asynchronous lesson. One Sample group of students was used for this study. As a result, writing and speaking assignments on current and interesting topics were given to students to encourage them to engage in productive skill-building activities. Detailed feedback was given to the students regularly and on time. Then their progress was analyzed. It was observed that students participated in these assignments regularly and willingly completed both writing and speaking assignments. At the end of the 8th week, Likert's Scale was used to determine the opinions of the students and the result obtained in the quantitative data was strengthened. It was observed that the inability of students to develop productive skills, which is often seen as a negative side of asynchronous lessons, was eliminated when they were given writing and speaking activities on current topics that interest them.

The study's results have pedagogical implications for enhancing the effectiveness of online learning in the context of English language acquisition. The selection of language teaching materials for pedagogical objectives should be conducted with meticulous consideration, and their introduction ought to be appropriately facilitated by educators. The present investigation is subject to certain constraints related to the data collection instruments employed

and the limited size of the sample group focused on ELL departments. Consequently, it is recommended that future research be conducted on a larger sample drawn from diverse universities, using a range of instruments, to provide a comprehensive assessment of online learning in the Turkish context. Additionally, additional research is required to enhance the effectiveness of online learning environments.

REFERENCES

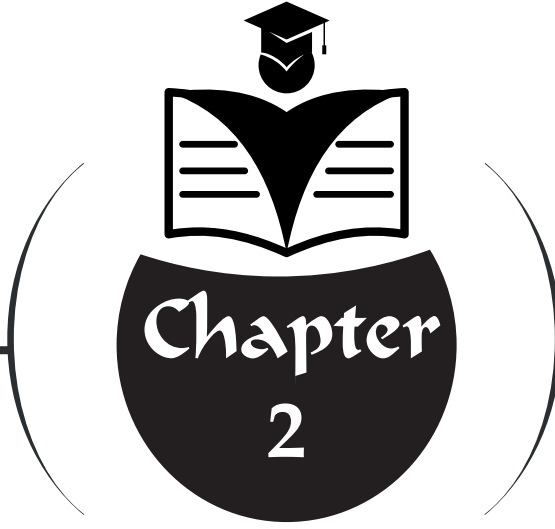
- Abrams, Z. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *The Modern Language Journal*, 87(2), 157–167.
- Ariyanti, A. (2020). EFL Students' Challenges towards Home Learning Policy during COVID-19 Outbreak. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5, 167–175.
- Aslan, E., & Ciftci, H. (2019). Synthesizing research on learner perceptions of CMC use in EFL/ESL writing. *CALICO Journal*, 36(2), 100–118.
- Bailey, D., Almusharraf, N., & Hatcher, R. (2020). Finding Satisfaction: Intrinsic Motivation for Synchronous and Asynchronous Communication in the Online Language Learning Context. *Education and Information Technologies*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10369-z>
- Bakar, N., Latiff, H., & Hamat, A. (2013). Enhancing ESL learners speaking skills through asynchronous online discussion forum. *Asian Social Science*, 9(9).
- Bin Dahmash, N. (2021). Synchronous and asynchronous English writing classes in the EFL context: Students' practices and benefits. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 12.
- Birch, D., & Volkov, M. (2007). Assessment of online reflections: Engaging English second language (ESL) students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(3).
- Blake, R. (2001). What language professionals need to know about technology. *ADFL Bulletin*, 32(3), 93–99.
- Bryce, J. M., Thinakaran, R., & Zakaria, Z. A. (2022). Knowledge Management Applied to Learning English as a Second Language Through Asynchronous Online Instructional Videos. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 21, 115–133.
- Dongkyoo, K. (2000). *An exploration of listening comprehension linked to authentic input and language learning strategies in a second language*. Retrieved from ProQuest Digital Dissertation. (AAT 304535432).
- Golkova, D., & Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 477–481.
- Greenhill, V. (2010). *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*. USA: AACTE.
- Gunes, S. (2019). What are the perceptions of the students about asynchronous distance learning and blended learning? *World Journal on Educational Technology*, 11(4).
- Gyamfi, G., & Sukseemuang, P. (2018). EFL learners' satisfaction with the online learning program, Tell Me More. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1).
- Hadjistassou, S. (2008). Emerging feedback in two asynchronous ESL writing forums.

- In Zhang, F. & Barber, B. (Eds.), *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning* (1st Ed., pp. 342-360). Hershey, PA: IGI Global).
- Hanson-Smith, E. (2000). *Technology-enhanced learning environment: Case studies in TESOL practices series*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- Hariadi, I. G., & Simanjuntak, D. C. (2020). Exploring the experience of EFL students engaged in asynchronous e-learning. *Academic Journal Perspective: Education, Language, and Literature*, 8(2), 72-86.
- Haythornthwaite C, De Laat M and Schreurs B (2016) Social network analytic perspective on learning. In: Haythornthwaite C, Andrews R, Fransman J, et al. (eds) *SAGE Handbook of E-Learning Research*. 2nd ed. London: SAGE.
- Hertsch, M. F., Er, M., & Erçetin, Ş. Ş. (2016). Barriers and Challenges of Distance Learning in Turkey and the Demand for Distance Education Centres (UEM). In Ş. Ş. Erçetin (ed.), *Chaos, Complexity and Leadership 2014* (pp. 271-277). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1_26 <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i1.649>
- Hussin, S., Raweeh, M., Ismail, N., & Yoke, S. (2015). The effects of CMC applications on ESL writing anxiety among postgraduate students. *English Language Teaching*, 8(9), 167-171.
- Kmiecik, K., & Barkhuizen, G. (2006). Learner attitudes towards authentic and specially prepared listening materials: A mixed message? *Tesolanz Journal*, 14, 1-15.
- Knowles, L. (2022). English language learners' preference for asynchronous, synchronous and hybrid modes of online learning. *Journal of Inquiry and Research*, 115, 67-83.
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. (2020). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *RELC Journal*, 00(0), 1-6.
- Lange, C., & Costley, J. (2020). Improving online video lectures: Learning challenges created by media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), Article No.: 16. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00190-6>
- Maulana, N. R. and Lintangari, A. P., 2021. The Use of Moodle in English Language Learning During the Pandemic: The Students' Voice. In *The Journal of English Literacy Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 27-41.
- Mearaj, I. S., Ramli, S. M., Sopian, A., & Razak, A. Q. A. (2021). The use of YouTube in Arabic speaking skills during open and distance learning (ODL). *e-BANGI: Journal of Social Sciences and Humanities*, 18(4), 188-202. <http://journalarticle.ukm.my/17729/1/49017-159089-1-SM.pdf>
- Nostrand, H. L. (1989). Authentic texts and cultural authenticity: An editorial. *The Modern Language Journal*, 73, 49-52.
- Olesova, L., Richardson, J., Weasenforth, D., & Meloni, C. (2011). Using asynchronous instructional audio feedback in online environments: A mixed methods study.

MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 7(1), 30–42

- Özdal, R., Yükselir, C., & Akarsu, O. (2021). Foreign language learners' perceptions and preferences of synchronous and asynchronous online language learning during COVID-19 pandemic. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 699-715.
- Özdal, Yükselir & Akarsu, (2021). Foreign language learners' perceptions and preferences of synchronous and asynchronous online language learning during COVID-19 pandemic. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 699-715.
- Perveen, A. (2016). Synchronous and asynchronous e-language learning: A case study of virtual university of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21-39.
- Putri, N. L. P. N. S., Artini, L. P., & Nitiasih, P. K. (2017). Project-based learning activities and EFL students' productive skills in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1147-1155.
- Rabbianty, E. V. et al, 2021. Maximizing The Use of WhatsApp in English Remote Learning to Promote Students' Engagement at Madura. In LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal, Vol. 11, No. 1, 42-60
- Rido, A., Kuswoyo, H., & Mandasari, B. (2022). Synchronous and Asynchronous Online Learning in English Language Classrooms in Indonesia: A Literature Review. *International Association for Development of the Information Society*.
- Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the 80's. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Salmon, G. (2013). E-tivities: The key to active online learning. Routledge.
- Samiullah, M., & Qadeer, M. Z. (2022). Effect of Communicative Approach on Proposal Writing Skills of Distance Learners at Allama Iqbal Open University Islamabad. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 4(2).
- Sari, F. M. and Oktaviani, L., 2021. Undergraduate Students' Views on the Use of Online Learning Platform during COVID-19 Pandemic. In TEKNOSASTIK: Jurnal Bahasa dan Sastra, Vol. 9, No. 1, pp. 41-47.
- Sari, F. M., 2020. Exploring English Learners' Engagement and Their Roles in the Online Language Course. In Journal of English Language Teaching and Linguistics, Vol. 5, No. 3, pp. 349-361.
- Seven, M. A. (2007). Importance of communication in language teaching. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 253-268.
- Shintani, N. (2015). The effects of computer-mediated synchronous and asynchronous direct corrective feedback on writing: a case study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 517–538.
- Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal*, 100(1), 296–319

- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). The teaching knowledge test course. Cambridge: CUP.
- Sundari, H. (2017). Classroom Interaction in Teaching English as Foreign Language at Lower Secondary Schools in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 147. <https://doi.org/10.7575/aialc.all.v8n.6p.147>
- Syahrin, S., & Salih, A. A. (2020). An ESL Online Classroom Experience in Oman During Covid-19. *Arab World English Journal*, 11(3), 42-55. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.3>
- Tateyama, Y. (2015). Advanced Japanese online: Course effectiveness and student perceptions. *Japanese Language and Literature*, 49(2), 333-368
- Thanajaro, M. (1990). *Using authentic materials to develop listening comprehension in the English as a second language classroom*. Retrieved from ProQuest Digital Dissertation. (AAT 304642177).
- Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2019). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110-118.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*, (New York: Cambridge University Press, 2012), 180.
- Westphal, G. F. (1986). On the teaching of culture in the foreign language curriculum. *Canadian Modern Language Review*. 43, 87-93.
- Yeh, H., Tseng, S., & Chen, Y. (2019). Using online peer feedback through blogs to promote speaking performance. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 1-14.
- Ying, Y. H., Siang, W. E. W., & Mohamad, M. (2021). The challenges of learning English skills and the integration of social media and video conferencing tools to help ESL learners coping with the challenges during COVID-19 pandemic: A literature review. *Creative Education*, 12(7), 1503-1516. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127115>



A COMPARATIVE ANALYSIS OF NATURE, EMOTION, AND IMAGERY IN THE POETRY OF WILLIAM WORDSWORTH AND DYLAN THOMAS

“=====”

İsmet TOKSÖZ¹

¹ Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, School of Foreign Languages,
ismettoksoz@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-8882-4888

Introduction

William Wordsworth's political sensibilities were shaped early on by the burgeoning spirit of democracy associated with the French Revolution; "[he] had actually experienced the French Revolution at first hand" (McFarland, 1982, p. 616). This seminal political event not only transformed his overarching worldview but also fundamentally altered his aesthetic criteria for compelling poetry. In solidarity with fellow Romantic poets such as William Blake and Samuel Taylor Coleridge, Wordsworth initiated a literary rebellion against the prevailing Neo-Classical tenets exemplified in the works of Alexander Pope and Samuel Johnson. While Neo-Classical writers championed principles of discipline and formal restraint in literature, Romantic poets like Wordsworth prioritized individuality and nature, often exploring the synthesis of these elements, sentiments that were especially potent during the era of the French Revolution.

"The traditional view of Wordsworth is that in his youth he was a deist, a pantheist, a mystic, in the sense that his view of nature was incomprehensibly ecstatic" (Burton, 1940, 300); as a nature poet, Wordsworth perceives an inherent harmony in every facet of the natural world, and he effectively equates nature with the divine. Burton articulates Wordsworth's philosophical framework as follows: "for Wordsworth, God, Nature, the Supreme Power, and the right reason are one, and that they lead to what he calls faith" (1940, pp. 307-308). He rejects any ontological separation between humanity and the natural environment, asserting that "poetry is the image of man and nature" (Stillinger and Lynch, 2018, p. 270). In this context, the poetic medium facilitates the realization of this unification. Wordsworth imbues nature with such dynamism and potency that it functions as a restorative cure for human melancholy. His poetry characteristically focuses on fundamental human emotions and the commonplace realities of life, positing that solace in the stagnation of urban life can only be attained by those who discover pleasure in nature. Hence, he views nature as an efficacious remedy for humankind's perpetual quest for personal liberty.

In contrast, Dylan Thomas is recognized as a principal figure within the Neo-Romantic movement of the 20th century. This movement emerged in the 1930s and achieved prominence throughout the 1940s, developing specifically as a counter-reaction to the prevailing Modernism of the 1920s. Perkins elucidates this period by stating:

the Neo-Romantics were challenging the high Modernism of the 1920s and the discursive, intellectual styles of the 1930s. Thomas was typical in this respect. He had the mystical intuitions, emotional intensity, personal utterance, and natural imagery of a poet in the Romantic tradition (1987, p. 171).

Thomas was distinguished by his intensive use of verbal imagery, which is a trait he shares with many poets of the Romantic tradition. Verbal imagery is defined as “the descriptive use of words to create a picture when speaking” (Pratap Tyagi, 2018, p. 311). The 20th century was largely characterized by the dominance of Modernism in poetic discourse, often resulting in the marginalization of traditional Romantic aesthetics. However, Thomas’s designation as a “Modern Romantic” stems from his deliberate avoidance of both intellectualism and Modernist realism. His poetic vision did not prioritize societal reform or the dissemination of social commentary. In contrast to T.S. Eliot’s intellectualism and prevailing pessimism, Thomas predominantly utilized sentimentality and optimism in his verse.

Romantic poetry is fundamentally associated with the spirit of revolution and the expression of subjective emotion. Its thematic material is typically derived from the poet’s personal experiences and internal reflections, thereby privileging a subjective perspective that affords the reader an aesthetic pleasure. Wordsworth famously defined poetry as “the spontaneous overflow of powerful feelings”. More broadly, Romanticism is characterized as “an aesthetic attitude stressing powerful feelings, originality, the individual response and a return to nature” (Nagaraju and Seshaiiah, 2012, p. 6). However, in Thomas’s work, the primary markers of Romantic sensibility are his commitment to musicality, visual imagery, and engagement with nature. His vivid and often dream-like imagery constituted a *de facto* rebellion against the Modernist poetic conventions of his time. While many of his contemporaries focused on more realistic and intellectual subject matter, Thomas remained dedicated to exploring his own emotional landscape in his poetry. Consequently, he is understood as a Neo-Romantic poet whose verse is distinguished by its deployment of natural imagery, emotionalism, and Christian symbolism.

Theoretical Background

Wordsworth consciously eschews the formal poetic diction of the Neo-classicists, favouring a style that is more spontaneous and naturalistic. He premises his work on the conviction that man and nature possess a perfect mutual adaptation. He famously defines the human mind as “naturally the mirror of the fairest and most interesting qualities of nature” (Stillinger and Lynch, 2018, p. 271). Wordsworth contends that truth is apprehended in nature, and the apprehension of this truth yields sublime pleasure from Romantic poetry. This form of poetry is intrinsically linked to the spirit of revolution and individual subjective feelings, drawing its subject matter from the poet’s personal experiences and reflections. Its inherent subjectivity confers artistic, revolutionary, and supreme pleasure.

Wordsworth’s status as a poet of nature is cemented by his treatment of nature as a source of the sublime in poetic composition. “For Wordsworth

nature wears a wedding-garment” (Smith, 1935, 231), suggesting a depth of devotion to nature potentially unsurpassed in British literature. He views nature as a divine spirit and a perennial source of pleasure for humankind, possessing a vital healing effect for human sorrow. Furthermore, nature holds a fundamental moral effect for individuals: “[Wordsworth] preferred to feel nature as the source of visionary and moral power” (Watson, 1983, p. 431). He regards nature as a moral instructor, a maternal figure, and a nurse for humanity, believing in a spiritual relationship between the two. In his view, individuals nurtured within the essence of nature achieve a state of holistic perfection.

Owing to this commitment, Wordsworth recurrently incorporates natural scenes in his poetry, articulating the scenic beauty and inherent perfect order of nature. Moreover, he systematically attributes spiritual significance to natural objects. Indeed, “objects of nature [...] received the full force of Wordsworth’s emotional attention” (McFarland, 1982, p. 617). Wordsworth’s poetic ambition is to synthesize his spiritual gratification with a lyrical presentation of the natural world. Glenn asserts that his ideal is “to capture the quality of the relationship between man and nature” (1995, p. 388). He exhibits a profound sensitivity to every subtle mutation within the environment, recognizing nature’s beautiful, on-going cycle, which he gratefully chronicles. He characteristically expresses his emotions through reference to natural objects and scenes that serve as poetic stimuli. Wordsworth also possesses a remarkable capacity for perceiving and transmitting the auditory elements of nature, incorporating the calls of birds, and the sounds of winds and waters into his verse.

Wordsworth’s utilization of nature distinguishes him from certain other Romantic contemporaries. For instance, he deliberately avoids depicting the wild or strange aspects of nature, nor does he focus on expansive sea or sky vistas. Instead, he adopts a more philosophical perspective, preferring to engage with the complete, holistic image of nature, presenting it as it exists in its ordinary, everyday mood. Crucially, he refrains from depicting nature’s destructive power. Indeed, Wordsworth “finds heaven in a wild flower” (Watson, 1983, p. 431). In this perspective, he identifies the productive power of nature even within elements that might appear destructive. His primary concern lies with the positive impact of nature on humanity and the human necessity for spiritual unification with it. He posits nature as an essential requirement for mankind.

Wordsworth’s sustained thematic focus on nature’s beauty stems from his claim that “nature thrusts beauty upon our notice” (Stallknecht, 1937, p. 843). This emphasis implies that the beauty and harmony in nature are accessible to anyone who genuinely heeds its pure voice. He consistently foregrounds nature’s beautiful, productive, and regenerative qualities. Fox and Kallich comment on his perception of nature: “we may assume that Wordsworth had in

mind the sense of beauty in nature, the variety of nature's moods, and the sense of spiritual kinship with it" (1977, p. 329). Thus, his profound connection to nature transcends mere appreciation, positioning it as a fundamental element of life.

Thomas's poetic methodology is fundamentally centered on sentimentality, imagination, and intuitionism. Critically, he is also an accomplished poet in terms of synthesizing these subjective elements with intellectual substance: "Many of Thomas's poems are to achieve a fusion of emotion and thought, soul and mind like the metaphysical poets" (Dodda, 2014, 27). Furthermore, Thomas aligns with the Romantic tradition through his consistent incorporation of nature as a central theme: Dylan Thomas, the greatest of the neo-Romantic poets [...] challenged the ethos of Eliot through biblical tones of prophecy and an imagery of quasi-mystical oneness with nature (Perkins, 1987, p. 10). For instance, Thomas upholds a profound belief in the regenerative capacity of nature; he posits that human mortality and subsequent renewal are integrated into a continual process of natural cyclicity. This perspective underscores Thomas's conviction that humanity is intrinsically coupled with both the natural world and the cosmos.

Thomas demonstrates a pronounced fascination with the interplay of sound, rhythm, and the polysemous nature of language: "Dylan Thomas was obsessed with words—with their sound and rhythm and especially with their possibilities for multiple meanings" (Nagaraju and Seshaiiah, 2012, p. 9). Consequently, his poems are frequently described as "melodic" and "romantic". He was also substantively influenced by Modern Symbolism and Surrealism, which informed his creation of vivid imagery. Pratap and Tyagi characterize his imagistic technique by observing: "Thomas' poetic imagery shows the use of a mixture of several techniques, the most prominent being the surrealistic, imagistic and metaphysical" (2018, p. 311).

Thematic concerns are primarily philosophical, revolving around concepts such as the unity of life, the continual cycle of life and death, rebirth, nature, the intergenerational link provided by new life, and the correspondence of all living things. This cyclical perspective is summarized as follows: "He saw men and women locked in cycles of growth, love, procreation, new growth, death, and new life again" (Nagaraju and Seshaiiah, 2012, p. 9). In his "dialectical method", a given image inherently generates its antithesis, implying that an image carries the seeds of its own dissolution. Importantly, the derivation of his complex, often self-contradictory imagery is eclectic. Thomas also functions as a religious voice in the 20th century poetry: "he expresses a clear message of religious devotion in many of his poems he creates images that reflect God's connection with the earth and body" (Pratap and Tyagi, 2018, p. 311). He symbolically associates the divine with natural phenomena, such as rainbows and thunder. His theological outlook includes a belief in spiritual

transcendence: “Thomas portrays the redemption of the soul in death and the soul’s liberation into harmony with nature and God” (Nagaraju and Seshiah, 2012, p. 6). The phonic qualities of words are paramount to his poetic design, and he effectively employed alliteration and assonance. Furthermore, nature imagery constitutes an indispensable element of his work, utilized with an effectiveness such that: “His rich rhetoric imagery gave his poetry a magical touch” (Pratap and Tyagi, 2018, 311). His rhetorical style has garnered significant critical acclaim, exemplified by Spender’s assertion that: “Thomas writes in an extremely rhetorical style with a pleasure in the sound and colour of words which is intoxicating” (1939, p. 45).

Thomas’s debut collection, *Eighteen Poems*, was published in 1934. The collection’s reception was positive, owing to the vividness of its imagery and the universality of its experiential focus. The core subject matter of his early work was the self, specifically, his emotions, passions, and attitudes, as he regarded poetry as a vehicle for self-discovery. While his initial poems concentrated on the cycle of birth and death, his post-World War II compositions broadened their scope to focus on humankind, culminating in his latest works, which are longer, more narrative pieces like “Fern Hill” that employ more comprehensible imagery. Although death is frequently regarded as a theme of dread by many poets, Thomas addresses it with an optimistic tenor. He acknowledges the inevitability of human mortality but simultaneously advocates for the principle of *carpe diem* (seizing the day) and the enjoyment of nature in the face of death.

My Heart Leaps Up and Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood by William Wordsworth

“My Heart Leaps Up” by William Wordsworth was published in 1802 and it emphasizes the meaning of nature. The central action of the poem is the speaker’s observation of a rainbow in the sky as Ransom also states: “[in “My Heart Leaps Up] the important thing in the child’s experience was the spontaneous joy of seeing the rainbow” (1950, p. 516). The speaker does not want to lose this joy of seeing natural beauties. If he loses, he prefers to die:

My heart leaps up when I behold
 A rainbow in the sky:
 So was it when my life began;
 So is it now I am a man;
 So be it when I shall grow old,
 Or let me die! (Wordsworth, pp. 1-6).

The last lines of the poem are used as an epigraph for Wordsworth’s “Ode on the Intimations of Immortality”.

The Child is father of the Man;
 And I could wish my days to be
 Bound each to each by natural piety (Wordsworth, pp. 7-9).

Here, the speaker hopes that in his maturity he could maintain his devotion to nature that he had in his childhood. The first two stanzas of the poem define the problem that the speaker faces:

There was a time when meadow, grove, and stream,
 The earth, and every common sight,
 To me did seem
 Apparelled in celestial light,
 The glory and the freshness of a dream (Wordsworth, pp. 1-5).

The earth appeared magnificent to the speaker in the past when each common element of nature “apparelled in celestial light” (Wordsworth 4). Indeed, “it is youth’s power of clothing nature in a celestial light” (Pulos, 1974, p. 182). However, that time has gone together with the maturity process of the speaker. Therefore, he seems to mourn about that pure and glorious time as Wordsworth writes: “there hath past away a glory from the earth” (p. 18).

On the other hand, this problem seems to be solved in the third stanza:

Now, while the birds thus sing a joyous song,
 And while the young lambs bound
 As to the tabor’s sound,
 To me alone there came a thought of grief:
 A timely utterance gave that thought relief,
 And I again am strong:
 The cataracts blow their trumpets from the steep;
 No more shall grief of mine the season wrong;
 I hear the Echoes through the mountains throng,
 The Winds come to me from the fields of sleep, (Wordsworth, pp. 19-28)

Wordsworth writes that “A timely utterance” (Wordsworth, p. 23) relieves his sorrow. This expression addresses the first three lines of “My Heart Leaps Up” that is composed earlier. In these lines, the speaker thinks about his childhood in which he had innocence, freshness, and he was more sensitive to the beauty of nature. In this sense, Wordsworth employs the word ‘piety’ to address the concept of ‘reverence’ to nature since Wordsworth believes that

the childish delight in nature “must be preserved by natural piety” (Raysor, 1954, pp. 868-869). This notion of piety also refers to the regeneration and the productive power of nature as Ransom also suggests: “That was a piety symbolic of how each day a man must take up the life of yesterday, so that no human gift or possession will be allowed to fail” (1950, p. 516).

Relieved by “A timely utterance”, the speaker foresees that “No more shall grief of mine the season wrong” (Wordsworth, p. 26). This timely utterance “reawakens him [the speaker] to Nature’s muses” (Lincoln, 1972, p. 217). Later, the poem focuses on a particular day in May:

And all the earth is gay;
Land and sea
Give themselves up to jollity,
And with the heart of May
Doth every Beast keep holiday;—
Thou Child of Joy,

Shout round me, let me hear thy shouts, thou happy Shepherd-boy
(Wordsworth, pp. 29-36).

The fourth stanza continues to celebrate this day. The speaker begins to feel the full bliss of “blessed Creatures”, “happy Shepherd – boy”, “the children culling flowers”, and “the baby on his Mother’s arm”. However, the mood of the poem shifts suddenly with the connective “But” towards the end of the fourth stanza. After the celebration of the spring in May through expressions such as “I hear, I hear, with joy I hear” (Wordsworth, p. 50), the mode of the poem turns into a melancholic one:

-But there’s a Tree, of many, one,
A single Field which I have looked upon,
Both of them speak of something that is gone (Wordsworth, pp. 51-53).

Here, the poem leaves the joyful sounds of May and begins to search for an answer to the question “Whither is fled the visionary gleam?” (Wordsworth, p. 56). Focusing on philosophical issues, the poem later discusses about what happens to “the glory and the dream” (Wordsworth, p. 57) of youth in adulthood from the fifth to the ninth stanza.

Nature as a theme dominates the first part of the poem that includes the first, second, third, and the fourth stanzas; however, the technique that Wordsworth employs for his subject matter alters as the poem progresses. Roger explains: “It has been noted that the nature of the first change is indicated by the shift from visual to auditory imagery between stanzas 2 and 3, and the

speaker obviously regards himself now as an on-looker, an outsider, especially in stanza 4” (1961, p. 81).

Like many of his other poems, Wordsworth’s “Ode on the Intimations of Immortality” focuses on human psychology as well as nature. Wordsworth juxtaposes a child’s and an adult’s perspectives of nature. The poem could be divided into three parts. The first part emphasizes the glory of childhood; that is, the speaker could no longer see nature as he once did. However, he realizes that nature still has wonders for him. The second part focuses on the process which all humans suffer from while they mature. That is, growing from childhood to adulthood; individuals gradually forget the glory of the paradise that they knew before they were born. Lastly, the poem ends with a celebration of the returning glory that comes with maturity. However, the new pleasure is the product of what the adult remembers from his childhood. In this sense, the intellect of the individual is formed by the recollections of early childhood to remind his spiritual nature.

Through a philosophical reading, Wordsworth claims in his “Ode: Intimations of Immortality” that birth is “a sleep and a forgetting” (p. 59), rather than the beginning of life. Therefore, children have the memory of splendid heaven as their home with the God at the time when they are born. In this sense, Wordsworth believes in Jean Jacques Rousseau’s idea that humans are born “good”. Likewise, innocent babies and children see the beauty of the natural world not only with their physical eyes but also with their hearts and souls. As the poem suggests, love of nature in all its varieties offer a permanent pleasure not only due to its visual beauty but also due to the deeper, philosophical meaning behind that beauty.

In the poem, Wordsworth unites mind and nature, and presents beauty of nature with a philosophical thought. He teaches simplicity and honesty, and he addresses the forgotten values. He evaluates nature as a silent teacher. Such a philosophical thought presents peace and pleasure to ordinary man in a time when people become more urbanized, industrialized, and isolated from nature.

Tintern Abbey by William Wordsworth

Published in 1798, “Tintern Abbey” is one of Wordsworth’s most philosophical and inspirational poems. In the poem, Wordsworth describes a man who returns after five years to a ruined abbey around Wye River. The poem begins with the fact that five years passed since the speaker last visited this area; however, he still has a familiarity towards the place. Wordsworth begins the poem by describing the natural scenery; he pictures cliffs, trees, hedges, and farmhouses. The setting is silence and isolation.

Wordsworth employs the word ‘again’ four times in the first fourteen

lines. He feels that nothing changed about the physical appearance of the area. Yet, he suddenly realizes that although the waters and cliffs are the same, his perception of this scenery is different. Then, he concludes that his spirit is promoted by his memories of this natural scenery since for the speaker “the sight of nature impresses the soul with quietness and beauty” (Benziger, 1950, p. 158). In this sense, “Tintern Abbey” begins with a picture of a peaceful landscape by addressing waters, cliffs, and the sky:

These waters, rolling from their mountain-springs
 With a soft inland murmur. – Once again
 Do I behold these steep and lofty cliffs,
 That on a wild secluded scene impress
 Thoughts of more deep seclusion; and connect
 The landscape with the quiet of the sky (Wordsworth, pp. 3-8).

These lines demonstrate that Wordsworth is a true lover of nature. However, in the second stanza, there is a shift in the focus of the poem with the expression “these beauteous forms” (Wordsworth, p. 23).

These beauteous forms,
 Through a long absence, have not been to me (Wordsworth, pp. 22-23)

“With the phrase, “These beauteous forms,” Wordsworth’s attention shifts from the visible scene to speculation on the salubrious effects of remembered pleasure. Memory provided him with something permanent: the presence of past beauty” (Pack, 1978, p. 175). Parallel to this idea, the beginning of the second stanza emphasizes the mind of man since the speaker recalls his memories of weariness in noisy towns:

As is a landscape to a blind man’s eye:
 But oft, in lonely rooms, and ‘mid the din
 Of towns and cities, I have owed to them
 In hours of weariness, sensations sweet (Wordsworth, pp. 24-27).

However, the speaker later asserts that the memory of the beautiful landscape described in the first stanza restores his body and mind. The speaker defines this experience as a “serene and blessed mood” (Wordsworth, p. 41) that lighten life’s burden. The existence of the relationship between the mind of man and nature leads to such deep rest that even the breath and heartbeat suspend:

Until, the breath of this corporeal frame
 And even the motion of our human blood

Almost suspended, we are laid asleep
 In body, and become a living soul:
 While with an eye made quiet by the power
 Of harmony, and the deep power of joy,
 We see into the life of things (Wordsworth, pp. 43-49).

The speaker claims that in this sublime experience there are no physical objects of perception for the eye to see; instead, the perception is directed towards the inner spiritual life. In this sense, Wordsworth employs nature as a device to reach the Divine world as Benziger states “in Wordsworth’s philosophy, the human world by way of the world of nature was connected with the Divine world” (1950, p. 157).

The central theme of the poem is the interactive relationship between the mind of man and nature presented in a harmony of past and present. Benziger claims that “Wordsworth’s journey along the Wye in 1798 supplied him with an image for his belief in the unity of past and present as well as for his belief in the unity of mind and nature” (1950, p. 160). For the speaker, perception is not only active and creative but also passive and receptive. Reality changes according to viewer’s perception; this perception also changes in time. The speaker’s perception of the area around Tintern Abbey in his youth differs from his perception of the same area in his maturity. Five years later, his mature perception is less passionate and more philosophical. By time, he seems to have developed an ability to see a different level of reality beyond the physical scene of nature. That is, he perceives the spirit of nature, beyond its physical image.

To conclude, Brier claims that Tintern Abbey is unique for Wordsworth since it “conforms Wordsworth’s natural religion” (1974, p. 69). Wordsworth experiences the sublime pleasure by writing such a philosophical poem. His unification of the past and the present contributes to the deep meanings behind the lines. Pack claims that “‘Tintern Abbey’” is a meditation about the recollection of youthful, spontaneous delight in nature that is gone” (1978, p. 174). Nature has a healing power for Wordsworth and this power could be stored in man’s mind. Therefore, considering about his poetry, love of nature seems to be permanent and crucial for Wordsworth’s perception of writing good and inspirational poetry.

Poem in October by Dylan Thomas

“Poem in October” starts with a declaration of an awakening world. The speaker invites himself to a vivid, joyful nature. He also implies that the age of thirty is the promising milestone for his life:

It was my thirtieth year to heaven

Woke to my hearing from harbour and neighbour wood (Thomas, pp. 1-2).

Thomas begins the poem with these lines. “Heaven” addresses the Romantic optimism, hope for future and joyful tone of the poem. Although autumn symbolizes the transition from summer to fall the poem has an optimistic atmosphere. The tone of the poem is peaceful and the speaker observes and depicts the beauty of the nature in a morning. Later in the poem the speaker presents birthday memories from his childhood and the tone becomes more hopeful. He also presents imagery from summer time to picture his mood and displays gratitude for his life. Memories and vivid imagery are certain elements for Thomas.

Most outstanding feature of Thomas’ poetry is his use of nature as a theme, which suggests that he was influenced by Romantics. He was “a poet of sea and wood” (Pratap and Tyagi, 2018, p. 312) and “Poem in October” is one of Thomas’ notable poems that cover nature imagery. The speaker is walking outside on his 30th birthday. He depicts the woods, the animals and the weather. He is content with the way that nature greets him. The woods are the speaker’s neighbour, the herons are priests and the waves go up to honour him and worship their creator. Thomas seems to address a holy creation attached to the divine spirit.

My birthday began with the water
 Birds and the birds of the winged trees flying my name
 Above the farms and the white horses
 And I rose
 In rainy autumn
 And walked abroad in a shower of all my days (Thomas, pp. 11-16).

Thomas implies that the nature is celebrating his birthday. The birds are calling and the waves are rising for him. “My birthday began” implies that the world and all nature are on a show for the speaker. In later lines the speaker addresses a journey from the harbour to the hill’s shoulder, which implies a climb from birth to the end of life. “Fond climates and sweet singers” are what he finds when he reaches the summit of the hill. Thomas never abandons the joyful tone; he presents this joyful atmosphere with his long rhythms contributing to a song effect available in the poem.

And there could I marvel my birthday
 Away but the weather turned around. And the true
 Joy of the long dead child sang burning

In the sun (Thomas, pp. 60-64).

These are the lines in the beginning of the last stanza. "The turning of the weather" addresses the change of seasons from summer to autumn that also implies the speaker's change from youth to maturity. Interestingly, as his awareness of the destructive power of time arises, he becomes more sensitive to the beauty of the nature.

O may my heart's truth

Still be sung

On this high hill in a year's turning (Thomas, pp. 68-70).

These are the last lines of the poem. Thomas has a wish here by stating that his "heart's truth" will hopefully be sufficient for him to sing, that is to say, to write poetry. "On this high hill" addresses that he will still write his poetry with power and confidence even he is one year older now and his poetry will be sung again as he suggests in his another poem "Fern Hill".

The Force that through the Green Fuse Drives the Flower by Dylan Thomas

In "The Force that through the Green Fuse Drives the Flower" cosmic force is the main theme. Thomas makes use of the imagery of death and decay; he suggests that the cosmic force has the power of destruction as well as creation. This force not only destroys the particular elements in nature but also destroys the speaker's childhood:

The force that through the green fuse drives the flower

Drives my green age; that blasts the roots of trees

Is my destroyer.

And I am dumb to tell the crooked rose

My youth is bent by the same wintry fever (Thomas, pp. 1-5).

Destruction and creation are essential images for Thomas' poetry. The force here is a mystic, creative energy. Although it both generates and eradicates it also ensures the continuity of life. It is a unity of nature, life and humankind, a unity of the poet and other humans and a unity connecting all living things.

This force ruins the nature and the speaker's youth. It eats up the body of lovers and the speaker thinks he will also be eaten when he dies. The tone of the poem is also both destructive and fructuous; it unites the joy and its eventual perishment.

And I am dumb to tell the lover's tomb

How at my sheet goes the same crooked worm (Thomas, pp. 21-22).

The speaker asserts that he is dumb. In literary context, a poet is always dealing with words in order to transmit his thoughts and feelings. The speaker here aims to explain the unity of creation and destruction; however, he does not feel satisfied with his words; thus, he feels dumb. “The crooked worm” in the last line addresses “the crooked rose” in the first stanza above that is a traditional image of beauty and romance in Romantic poetry. Accordingly, the rose and the worm unite because they are actually the parts of the same unity; it resembles the unification of the beauty and ugliness, also life and death. Accordingly, the rose is literally bent by the cycle of life and death.

“Fuse” suggests the explosive force that works for the flora; it suggests the power to revive the plants. Consequently, the nature awakens and flowers bloom with the aid of this fuse. However, this force of the green fuse also works for humans; it evokes man’s productive and sexual urge but it is also destructive because it also symbolizes time that has the power to ruin every living being. Moreover, Thomas puts forward that the power of destructive forces is stronger than the creative ones; death is inevitable for both humankind and nature. In this context, he regards man and nature as similar entities; time ruins both of them. The cycle of life addressing birth and death, the balance between the positive and negative imagery and the interconnectedness among all living things create universality in the poem; humankind and nature are the connected, inseparable dancing stars in the universe.

Conclusion

This chapter offers a comparative investigation into the divergent yet fundamentally connected roles of the natural world as a central ideological and aesthetic principle within the poetry of William Wordsworth and Dylan Thomas, thereby spanning British Romanticism and Neo-Romanticism. Wordsworth, established as the paramount exponent of British Romanticism, radically departs from Neo-Classicism by conceptualizing nature as an animate, ethical, and maternal agency. His work posits the natural environment not merely as setting, but as an indispensable moral compass and restorative force, essential for human spiritual and moral development. By democratizing the sublime, locating it within the ordinary landscape, Wordsworth elevates the natural sphere to a prerequisite condition for self-realization and accessible spiritual revelation, establishing a revolutionary poetic paradigm centered on nature’s active, ethical function.

Conversely, Thomas emerges as the preeminent figure of Neo-Romanticism, reacting against the prevailing intellectualism of high Modernism. While echoing the Romantic emphasis on emotional intensity and intuition, Thomas develops a highly sophisticated aesthetic style that eschews social realism. His poetic vision is executed through a mastery of verbal imagery, integrating surrealistic, imagistic, and metaphysical techniques. Crucially, his thematic

architecture is built upon the cyclical ontology of time, life, death, and renewal, framed by a quasi-mystical vision of oneness with nature.

Wordsworth's poetic philosophy hinges on the belief that nature functions as a moral compass and a restorative influence, directly countering the perceived stagnation and artifice of urban existence. Wordsworth's identification of the natural world with the divine, his contention that "for Wordsworth, God, Nature, the Supreme Power, and the right reason are one, and that they lead to what he calls faith" (Burton, 1940, pp. 307-308)—necessitated a corresponding unification of man and environment, asserting that "poetry is the image of man and nature" (Stillinger and Lynch, 2018, p. 270).

Unlike his peers who sought the wild or destructive sublime, Wordsworth consciously cultivated the capacity to find "heaven in a wild flower" (Watson, 1983, p. 431). By focusing on ordinary, regenerative, and productive aspects of the everyday landscape, he made profound spiritual revelation accessible to all, accessible to anyone who truly listens to the pure voice of nature. The power of his verse, therefore, lies in its spontaneous and naturalistic reflection of the mind's essential correspondence with nature, a relationship wherein the mind is "naturally the mirror of the fairest and most interesting qualities of nature" (Stillinger and Lynch, 2018, p. 271).

Ultimately, by transforming landscape from a mere backdrop into an active, ethical agent capable of providing sublime pleasure and moral instruction, Wordsworth established a new, enduring paradigm for English verse. His legacy rests on articulating the essential human need for this spiritual connection, thereby elevating nature to a necessary condition for self-realization and poetic truth. This poetic insistence on the moral and restorative necessity of the natural world remains profoundly relevant, underscoring Wordsworth's lasting contribution to both literary aesthetics and philosophical ecology.

Thomas's poetry firmly establishes his pivotal, albeit controversial, role in the 20th century verse as the preeminent figure of the Neo-Romantic movement. Thomas deliberately carved out an aesthetic space that stood in direct opposition to the dominant intellectualism and formal constraints of high Modernism. This rejection of prescriptive rules and literary tradition allowed Thomas to cultivate an original poetic sensibility that prioritized sentimentality, emotional intensity, and intuition. The primary mechanism through which Thomas executed this vision is his extraordinary command of verbal imagery. His poetry is not merely descriptive; it is, as evidenced, "highly symbolic and full of wonderful vivid and refreshing images" (Pratap and Tyagi, 2018, p. 315), demonstrating a fusion of techniques that are simultaneously surrealistic, imagistic, and metaphysical. This complex rhetorical dynamism allows for the thematic exploration of profound, universal concerns.

Crucially, the thematic architecture of Thomas's work is built upon two major, interconnected pillars: nature and cyclical time. While his imagistic palette is wide-ranging, incorporating natural, sexual, Freudian, and religious motifs, these are all ultimately channelled into exploring the cyclical ontology of life, death, and renewal. This focus on the continuous, regenerative process of existence, often expressed through a "fantastic thinking" and the dynamic use of words with their counterparts, stands as a powerful, optimistic counter-narrative to the prevailing pessimism of his Modernist peers.

All in all, Dylan Thomas's legacy is defined by his successful synthesis of a passionate, Romantic core with a highly sophisticated Modernist technique. His deliberate choice to reject the rational and the didactic, instead investing wholly in the musicality of language and a quasi-mystical vision of oneness with nature, secured his position as an original voice. This unique poetic path confirms Thomas as a Modern Romantic whose appeal and complexity continue to reward rigorous critical interpretation. In synthesis, the analysis demonstrates that while Wordsworth pioneered the concept of landscape as a direct informant of human morality, Thomas achieved a distinctive synthesis of passionate Romantic sensibility with refined Modernist technique. Ultimately, both poets utilize nature not as static background but as a dynamic source of profound spiritual and regenerative truth, securing their legacies by articulating a fundamental human imperative for unification with the environment across distinct literary eras.

REFERENCES

- Benziger, J. (1950). Tintern Abbey revisited. *PMLA*, 65(2), 154–162.
- Brier, P. A. (1974). Reflections on Tintern Abbey. *The Wordsworth Circle*, 5(1), 4–6.
- Burton, M. E. (1940). Wordsworth's nature philosophy as revealed by his revision of the prelude. *College English*, 1(4), 300–309.
- Dodda, G. (2014). Dylan Thomas' poetry – A critical study (1914 – 1953). *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(10), 26–31.
- Fox, A. B., & Kallich, M. (1977). Wordsworth's sentimental naturalism: Theme and image in "The world is too much with us." *The Wordsworth Circle*, 8(4).
- Glenn, J. (1995). The child is father of the man. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 50(1), 383–397.
- Lincoln, K. R. (1972). Wordsworth's mortality ode. *The Journal of English and German Philology*, 71(2), 211–225.
- McFarland, T. (1982). Wordsworth on man, on nature, and on human life. *Studies in Romanticism*, 21(4), 601–618.
- Nagaraju, C. H., & Seshaiyah, K. V. (2012). A study of Dylan Thomas's poetry. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 1(2), 6–10.
- Pack, R. (1978). William Wordsworth and the voice of silence. *New England Review (1978-1982)*, 1(2), 172–190.
- Perkins, D. (1987). *A history of modern poetry: Modernism and after*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pratap, A., & Tyagi, P. (2018). Poetic imagery in the poetry of Dylan Thomas. *International Journal of Advanced Research and Development*, 3(2), 311–315.
- Pulos, C. E. (1974). The unity of Wordsworth's Immortality Ode. *Studies in Romanticism*, 13(3), 179–188.
- Ransom, J. C. (1950). William Wordsworth: Notes toward an understanding of poetry. *The Kenyon Review*, 12(3), 498–519.
- Raysor, T. M. (1954). The themes of immortality and natural piety in Wordsworth's Immortality Ode. *PMLA*, 69(4), 861–875.
- Roger, L. C. (1961). Wordsworth's Ode: Intimations of immortality. *The Explicator*, 19(6), Article 81–83.
- Smith, F. M. (1935). The relation of Coleridge's Ode on Dejection to Wordsworth's Ode on Intimations of Immortality. *PMLA*, 50(1), 224–234.
- Spender, S. (1951). *Poetry since 1939*. London, England: Faber.
- Stallknecht, N. P. (1937). Nature and imagination in Wordsworth's meditation upon Mt. Snowdon. *PMLA*, 52(3), 835–847.
- Stillinger, J., & Lynch, D. S. (Eds.). (2018). *The Norton anthology of English literature:*

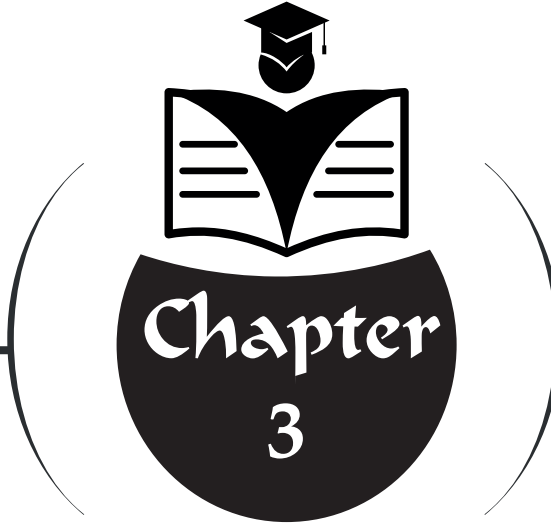
The Romantic period (10th ed., Vol. D). New York, NY: W. W. Norton & Company.

Thomas, D. (2006a). Poem in October. In S. Greenblatt (Ed.), *The Norton anthology of English literature* (pp. 2447–2448). New York, NY: W. W. Norton & Company.

Thomas, D. (2006b). The force that through the green fuse drives the flower. In S. Greenblatt (Ed.), *The Norton anthology of English literature* (pp. 2445–2446). New York, NY: W. W. Norton & Company.

Watson, J. R. (1983). [Review of the book *The Romantic period*]. *The Modern Language Review*, 78(2), 430–432.

Wordsworth, W. (2006). Preface to Lyrical ballads. In S. Greenblatt (Ed.), *The Norton anthology of English literature* (pp. 262–274). New York, NY: W. W. Norton & Company.



UNTERSUCHUNG DES ERWERBS DER VIER GRUNDLEGENDEN SPRACHFERTIGKEITEN IN TRADITIONELLEN UND ALTERNATIVEN METHODEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS,

“ ”

Öznur GÜROĞLU¹

Adnan OFLAZ²

Nevzat BAKIR³

1 Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi, oznurguroglu@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0812-2696>

2 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi A.B.D., aoflaz@omu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8731-3610>

3 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi A.B.D., nbakir@omu.edu.tr , ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8046-909X>

1. Einleitung

Sprache hat eine lebenswichtige Bedeutung, da sie es den Menschen ermöglicht, ihre Gedanken auszudrücken, Informationen zu vermitteln und das kulturelle Erbe weiterzugeben. In einer globalisierten Welt spielt das Erlernen einer Fremdsprache eine entscheidende Rolle sowohl für die akademische als auch für die berufliche Entwicklung des Einzelnen. Eine Fremdsprache effektiv zu erlernen ist wichtig, um mit unterschiedlichen Kulturen interagieren, auf internationalen Plattformen konkurrieren und die persönliche Entwicklung fördern zu können. Im Sprachunterricht treten vier grundlegende Fertigkeiten in den Vordergrund. Diese sind Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Diese Fertigkeiten ergänzen einander, um die Sprache vollständig zu verstehen und sie wirksam nutzen zu können. Besonders im Fremdsprachenunterricht ist es von entscheidender Bedeutung, diese vier Fertigkeiten in einem ausgewogenen und ganzheitlichen Ansatz zu behandeln, um die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit des Lernens zu gewährleisten.

Darüber hinaus verfolgen zahlreiche Fremdsprachenmethoden ein zentrales übergeordnetes Ziel: die Entwicklung eines Sprachgefühls. Unter Sprachgefühl versteht man die intuitive Sensibilität für sprachliche Strukturen, typische Ausdrucksweisen und situationsangemessene Formulierungen. Es entsteht nicht allein durch das bewusste Erlernen grammatischer Regeln, sondern durch wiederholten Kontakt mit authentischem Sprachmaterial sowie durch aktive Sprachverwendung in unterschiedlichen Kommunikationskontexten. Die Förderung dieses impliziten Sprachbewusstseins trägt wesentlich dazu bei, dass Lernende sprachliche Angemessenheit, Flüssigkeit und kommunikative Sicherheit entwickeln. Unter dem Begriff „Sprachgefühl“ versteht man die intuitive Sensibilität für sprachliche Strukturen, typische Ausdrucksweisen und kontextangemessene Formulierungen, die nicht ausschließlich auf explizitem Regelwissen beruht. Sprachgefühl entsteht vor allem durch wiederholten Kontakt mit authentischem und bedeutungsvollem Input sowie durch aktive Sprachverwendung in kommunikativen Situationen. Insbesondere kommunikative, lexikalische und inputorientierte Ansätze fördern diese implizite Kompetenz, indem sie Sprache als funktionales und kontextgebundenes System erfahrbar machen. Die Entwicklung eines Sprachgefühls trägt wesentlich dazu bei, sprachliche Angemessenheit, Flüssigkeit und spontane Ausdrucksfähigkeit zu verbessern (William & Rebuschat, 2016). Zunächst müssen die Definitionen von „Ansatz“, „Methode“ und „Technik“ untersucht werden, da diese Begriffe im Fremdsprachenunterricht oft verwechselt werden.

1.1 Begriffsbestimmung: Ansatz, Methode und Technik

Ansatz, *Methode* und *Technik* bilden drei grundlegende Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen. Zwischen diesen Elementen besteht ein struktureller Zusam-

menhang: Eine Methode wird stets auf der Grundlage eines bestimmten lerntheoretischen Ansatzes entwickelt, und die im Unterricht eingesetzten Techniken orientieren sich wiederum an den Prinzipien dieser Methode. Weder methodische Entscheidungen noch konkrete Unterrichtsaktivitäten dürfen den theoretischen Grundannahmen des gewählten Ansatzes widersprechen (Delibaş, 2025; Memiş ve Erdem, 2013). Der Ansatz beschreibt die grundlegenden Prinzipien und Annahmen darüber, wie Lernen erfolgt und unter welchen Bedingungen Sprachaneignung möglich ist. Er definiert den theoretischen Rahmen, der die Entwicklung und Ausgestaltung von Lehrmethoden steuert. In diesem Sinne stellt der Ansatz „eine Reihe von Grundannahmen und Prinzipien darüber dar, wie Sprachen gelernt und gelehrt werden sollten“ und bildet die theoretische Grundlage des Unterrichtsprozesses.

Je nach lerntheoretischer Ausrichtung unterscheiden sich diese Grundannahmen erheblich. Der behavioristische Ansatz geht davon aus, dass Lernen durch Reiz-Reaktions-Mechanismen und Verstärkung erfolgt (Atlı, 2016). Sprachliche Strukturen werden durch Wiederholung gefestigt, sodass sich stabile Gewohnheiten herausbilden. Demgegenüber betont die kognitive Lerntheorie Prozesse der Informationsverarbeitung, der mentalen Kodierung und der Bedeutungsbildung. Lernen wird hier als aktiver, bewusster Prozess verstanden, bei dem neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft und zu sinnvollen Einheiten integriert werden (Serçe & Sünbül, 2015). Der Ansatz kann somit als übergeordneter theoretischer Bezugsrahmen verstanden werden, der die Grenzen und Orientierung für methodische Entscheidungen vorgibt. Als Beispiel lässt sich der kommunikative Ansatz anführen, der Interaktion als zentrales Element des Spracherwerbs betrachtet und die Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt.

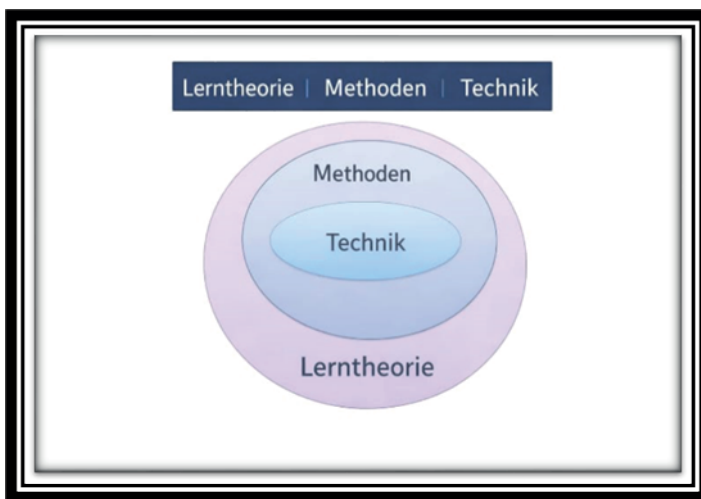


Abb.1 Drei grundlegende Komponenten im Lernprozess

Die Methode kann im Allgemeinen als ein systematischer Weg zur Vermittlung der Zielsprache definiert werden. Sie basiert auf den Prinzipien der jeweiligen Lerntheorie und überträgt diese in ein strukturiertes Unterrichtskonzept. Während der Ansatz den theoretischen Rahmen vorgibt, konkretisiert die Methode diesen Rahmen in Form eines organisierten Plans für den Unterricht. Beispielsweise wurden die Audiolinguale Methode sowie die Audiovisuelle Methode auf der Grundlage behavioristischer Lerntheorien entwickelt. In diesem Zusammenhang wird Lernen als Aufbau sprachlicher Gewohnheiten verstanden, der durch wiederholte, mechanische Übungen gefördert wird. Sprachliche Strukturen werden durch Drill-Formate gefestigt, wodurch sich stabile Reiz-Reaktions-Muster entwickeln sollen (Yılmaz, 2021).

Anthony (1963: 65) definiert die Methode als „einen allgemeinen Plan für die organisierte Präsentation von Sprachmaterial; kein Teil davon widerspricht dem gewählten Ansatz, und alles basiert auf diesem. Ein Ansatz ist axiomatisch, eine Methode hingegen prozedural“. Demnach bietet die Methode einen strukturierten, systematischen Plan für den Sprachunterricht und steht im Einklang mit den Prinzipien des zugrundeliegenden Ansatzes. Die Methode kann als praktische Umsetzung eines Ansatzes gesehen werden. Sie ist eine systematische Vorgehensweise für die Vermittlung von Fremdsprachenunterricht. Die Methode umfasst die Verfahren und Techniken, die Lehrkräfte zur Erreichung konkreter Unterrichtsziele einsetzen. Eine Methode definiert somit, was und wie gelehrt werden soll. So basiert die Audiolinguale Methode auf behavioristischen Lerntheorien und betont die Wiederholung (Drills) als zentrales Lerninstrument (Richards & Rodgers, 2001). Während der Ansatz das grundlegende Gerüst darstellt, spezifiziert die Methode die Verfahren und Techniken, die zur Umsetzung dieses Gerüsts im Unterricht eingesetzt werden.

„Die Technik hingegen ist eine spezifische Aufgabe oder Aktivität, die man im Unterricht einsetzt, um das Lernen zu fördern. Sie bezeichnet die Schritte eines Unterrichts, Übungen und Formen der Interaktion. Die Begriffe Methode und Technik werden häufig miteinander verwechselt. Eine Methode wird im Allgemeinen als der kürzeste Weg definiert, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. [...] Eine Technik hingegen kann als die Art und Weise verstanden werden, wie eine Lehrmethode in der Praxis umgesetzt oder wie die im Unterricht durchgeführten Aktivitäten organisiert werden (Coşkun & Demirel, 2012: 39–40).“ Techniken bezeichnen konkrete Unterrichtshandlungen, Aufgaben oder Übungsformen, die auf die Erreichung unmittelbarer Lernziele ausgerichtet sind. Sie stellen die praktische Anwendung einer Methode im Einklang mit dem zugrundeliegenden Ansatz dar. Laut Anthony (1963: 66) ist „eine Technik praktisch; das heißt, sie beschreibt, was tatsächlich im Unterricht geschieht. Es handelt sich um einen spezifischen Trick, eine Strategie oder einen Mechanismus, der zur Erreichung eines unmittelbaren Ziels dient. Techniken müssen mit einer Methode konsistent und somit auch mit einem

Ansatz kompatibel sein“. Beispiele hierfür sind Rollenspiele, Gruppendiskussionen, Partnerarbeit oder strukturierte Übungsformate. Innerhalb einer Unterrichtssequenz können mehrere Techniken kombiniert werden, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. So kann etwa eine Lehrkraft Rollenspiele mit kooperativen Arbeitsformen verbinden, um die Sprechfertigkeit zu fördern, oder visuelle Materialien einsetzen, um den Wortschatz zu festigen (Shenassa, 2024). „Um einen zielgerechten und effektiven Unterricht zu gestalten müssen die oben erwähnten drei Elemente zusammenarbeiten.“ Ansatz, Methode und Technik sind drei Elemente, die als „hierarchisch zusammen verbundene Bestandteile“ eines Unterrichts gelten (Richards & Rodgers, 2001).

1.2 Die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten und deren Relevanz

Die vier Sprachfertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht gefördert werden müssen, sind *Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen*. Laut Çeltik (2022) stellt die Entwicklung dieser vier grundlegenden Sprachfertigkeiten sowie der Erwerb der kommunikativen Kompetenz das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Damit ein effektives und nachhaltiges Fremdsprachenlernen stattfinden kann, müssen alle vier Fertigkeiten in einem sinnvollen und funktionalen Zusammenhang stehen.

Die Sprachfertigkeiten lassen sich in zwei Gruppen unterteilen: *produktive* und *rezeptive* Fertigkeiten. Zu den produktiven Fertigkeiten zählen das Sprechen und das Schreiben, da sie die aktive Sprachproduktion erfordern. Lernende formulieren dabei eigene Gedanken sprachlich korrekt, kohärent und situationsangemessen und bringen ihre erworbenen sprachlichen Kenntnisse aktiv zum Ausdruck (Richards & Schmidt, 2010: 443). Die rezeptiven Fertigkeiten, zu denen „Hören“ und „Lesen“ gehören, beziehen sich hingegen auf die Aufnahme und Verarbeitung sprachlicher Informationen. In diesem Prozess nehmen Lernende sprachliche Äußerungen oder Texte wahr, speichern diese und versuchen zunächst, deren Bedeutung zu erschließen. Im Zusammenhang mit dem Input–Output-Modell von Swain (1985) wird deutlich, dass ein effektiver Spracherwerb durch den kontinuierlichen Wechsel zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten gefördert wird. Zwischen rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten besteht ein enger und wechselseitiger Zusammenhang. Rezeptive Fertigkeiten wie Hören und Lesen liefern den sprachlichen Input, der für den Aufbau produktiver Fähigkeiten notwendig ist. Lernende erweitern durch das Verstehen gesprochener und geschriebener Texte ihren Wortschatz, ihre grammatischen Kenntnisse und ihr Sprachgefühl, welche wiederum die Grundlage für das Sprechen und Schreiben bilden (Jelenić, 2020). Das Output-Modell von Swain (1985) verdeutlicht, dass effektiver Spracherwerb nicht allein durch Input, sondern durch den aktiven Wechsel zwischen rezeptiven und produktiven Prozessen entsteht. Während rezeptive Fertigkeiten das Verstehen fördern, ermöglichen produktive Fertigkeiten den Lernenden, dieses Wissen anzuwenden, zu überprüfen

und weiterzuentwickeln. Durch das Sprechen und Schreiben werden sprachliche Lücken bewusst, die wiederum zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Sprache führen (Thelen, 2022).

Bei einer genaueren Betrachtung weisen die einzelnen Sprachfertigkeiten jeweils spezifische Funktionen auf. Die Lesefertigkeit bezeichnet die Fähigkeit, geschriebene Sprache zu verstehen, zu interpretieren und daraus Bedeutung zu konstruieren. Sie umfasst nicht lediglich das Entziffern einzelner Wörter oder Sätze, sondern vor allem den aktiven Prozess des Aufbaus eines kohärenten mentalen Textmodells. Dabei verknüpfen Lernende neue Informationen mit ihrem Vorwissen, erkennen Zusammenhänge und ziehen Schlussfolgerungen über explizit Gesagtes hinaus. Dieser Vorgang erfordert das Zusammenspiel kognitiver, linguistischer und semantischer Strategien (Byrnes, 2013). Lernende aktivieren beim Lesen ihr Vorwissen, erkennen Textstrukturen und stellen Beziehungen zwischen einzelnen Informationseinheiten her, um den Gesamtzusammenhang eines Textes zu erfassen (Darancık, 2019). Im Fremdsprachenunterricht erfüllt das Lesen eine zentrale Funktion, da es sowohl der Informationsaufnahme als auch dem Aufbau sprachlicher Kenntnisse dient. Durch den Kontakt mit unterschiedlichen Textsorten erweitern Lernende ihren Wortschatz, entwickeln ein Bewusstsein für grammatische Strukturen und gewinnen Einblicke in typische Ausdrucksweisen der Zielsprache. Darüber hinaus ermöglicht das Lesen den Zugang zu kulturellen und pragmatischen Informationen und fördert die Fähigkeit, implizite Bedeutungen zu erkennen sowie Texte kritisch zu reflektieren, was insbesondere im schulischen und akademischen Kontext von Bedeutung ist (Güneş, 2011).

Die Hörfertigkeit beinhaltet das präzise Wahrnehmen und Interpretieren gesprochener Botschaften. Sie geht über das bloße Hören hinaus und umfasst das aktive Verstehen, Verarbeiten und Einordnen auditiver Informationen. Effektives Hörverstehen setzt ein bewusstes Engagement der Lernenden, Kontextverständnis sowie die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und zum Erkennen nonverbaler Signale voraus (Bozorgian, 2012). Das Hörverstehen umfasst die Fähigkeit, gesprochene Sprache wahrzunehmen, zu verarbeiten und inhaltlich zu verstehen. Dieser Prozess erfordert eine hohe Konzentration, da mündliche Äußerungen flüchtig sind und nicht beliebig wiederholt werden können. Lernende müssen akustische Signale identifizieren, relevante Informationen herausfiltern und diese in einen sinnvollen Zusammenhang einordnen (Darancık, 2019). Im Fremdsprachenunterricht stellt das Hören häufig eine besondere Herausforderung dar, da es neben sprachlichen Kenntnissen auch die Verarbeitung von Sprechtempo, Aussprachevarianten und Intonation erfordert. Durch regelmäßigen Kontakt mit authentischen Hörtexten entwickeln Lernende allmählich ein Gefühl für die Lautstruktur der Zielsprache und verbessern ihre Fähigkeit, gesprochene Informationen zu

verstehen. Das Hörverstehen bildet zudem eine wichtige Grundlage für die Entwicklung produktiver Fertigkeiten, da es den notwendigen sprachlichen Input bereitstellt (Darancik, 2019).

Das Schreiben stellt eine produktive sprachliche Fertigkeit dar, die komplexe Prozesse wie das Planen, Entwerfen, Überarbeiten und Formulieren von Texten umfasst. Lernende strukturieren ihre Gedanken, wählen geeigneten Wortschatz sowie passende grammatische Strukturen und bemühen sich um eine inhaltlich und sprachlich kohärente Darstellung. Studien belegen, dass mündliche Kommunikationsaktivitäten die Schreibkompetenz fördern können, da sie Lernenden helfen, ihre Ideen klarer zu organisieren und sinnvoll miteinander zu verknüpfen (Öcel, 2023). Das Schreiben zählt zu den produktiven Sprachfertigkeiten und erfordert eine bewusste, geplante und strukturierte Sprachverwendung. Beim Schreiben setzen sich Lernende intensiv mit ihren Gedanken auseinander, ordnen Inhalte logisch und wählen geeignete sprachliche Mittel, um ihre Aussagen verständlich und zielgerichtet auszudrücken. Der Schreibprozess umfasst dabei mehrere Phasen, wie das Planen, Formulieren, Überarbeiten und Präzisieren von Texten (Oflaz, 2024).

Die Sprechfertigkeit wird als die Fähigkeit definiert, Gedanken, Inhalte und kommunikative Intentionen mündlich klar, flüssig und adressatenorientiert zu realisieren. Dabei spielt nicht nur die Beherrschung von Aussprache und Grammatik eine Rolle, sondern auch die Fähigkeit, Gedanken während des Sprechens zu strukturieren und angemessene sprachliche Formen zu wählen. Karakuş (2025) hebt hervor, dass Lernende häufig Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken spontan in der Fremdsprache zu formulieren, was unter anderem auf Angst, Unsicherheit und einen begrenzten Wortschatz zurückzuführen ist. Ein erfolgreicher Sprechprozess erfordert daher sowohl die mentale Organisation von Inhalten als auch kontinuierliches Üben, um langfristig kommunikative Kompetenz zu entwickeln (Karakuş, 2025). Die zunehmende Bedeutung der kommunikativen Kompetenz ist vor dem Hintergrund der Entwicklung moderner Fremdsprachendidaktik zu verstehen. Während bis in die 1960er Jahre hinein strukturelle Aspekte der Sprache – insbesondere Grammatik und Wortschatz – im Mittelpunkt standen, setzte ab den 1970er Jahren ein Paradigmenwechsel ein. Die Fähigkeit zur situationsangemessenen Sprachverwendung rückte stärker in den Fokus. Einen entscheidenden theoretischen Impuls lieferte Dell Hymes (1972), der den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ als Erweiterung von Chomskys Konzept der linguistischen Kompetenz entwickelte. Hymes argumentierte, dass Sprachbeherrschung nicht allein die Kenntnis grammatischer Regeln umfasst, sondern ebenso die Fähigkeit einschließt, sprachliche Mittel kontextabhängig, sozial angemessen und funktional einzusetzen.

In den 1980er Jahren konkretisierten Canale und Swain (1980) dieses Konzept, indem sie kommunikative Kompetenz als mehrdimensionale Struk-

tur beschrieben, bestehend aus grammatischer, soziolinguistischer, diskursiver und strategischer Kompetenz. Diese theoretischen Entwicklungen bildeten die Grundlage für die Kommunikative Methode (Communicative Language Teaching), die sich insbesondere seit den 1970er und 1980er Jahren im Fremdsprachenunterricht etablierte (Richards & Rodgers, 2001). Im Rahmen dieser methodischen Neuausrichtung wurde deutlich, dass die isolierte Vermittlung einzelner Sprachfertigkeiten nicht ausreicht, um Lernende auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten. Die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten dienen vielmehr als Mittel zur Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit. Kommunikative Kompetenz wird daher als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden, da sie Lernende befähigt, Bedeutungen auszuhandeln, Missverständnisse zu klären und flexibel auf sprachliche Herausforderungen zu reagieren. Ihre Bedeutung ergibt sich somit aus der funktionalen Ausrichtung des modernen Fremdsprachenunterrichts, der Sprache primär als Mittel sozialer Interaktion begreift.

1.3 Die Relevanz der kommunikativen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen

Die kommunikative Kompetenz stellt eines der zentralen Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts dar und steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten. Während frühere Unterrichtsansätze den Schwerpunkt überwiegend auf grammatische Korrektheit und formale Sprachkenntnisse legten, rückt im zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht zunehmend die Fähigkeit in den Vordergrund, Sprache in realen, alltagsnahen Kommunikationssituationen funktional und situationsangemessen zu verwenden (Yayla, 2014). Kommunikative Kompetenz umfasst dabei die Fähigkeit, sprachliche Mittel kontextabhängig einzusetzen, Gesprächspartner zu verstehen und flexibel auf kommunikative Anforderungen zu reagieren. Sie beschränkt sich nicht allein auf linguistische Kenntnisse, sondern schließt ebenso pragmatische, strategische und soziale Dimensionen der Sprachverwendung ein. In diesem Zusammenhang heben verschiedene Autoren hervor, dass kommunikative Kompetenz erst durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Teilkompetenzen entsteht, die über reine Sprachbeherrschung hinausgehen (Rickheit, Strohner & Vorweg, 2008).

Die vier Sprachfertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen bilden somit die grundlegende Basis für den Aufbau kommunikativer Kompetenz und sind als eng miteinander verbundene Bereiche zu betrachten. Den rezeptiven Sprachfertigkeiten „Hören“ und „Lesen“ kommt im Erwerbsprozess eine besondere Bedeutung zu, da sie den notwendigen sprachlichen Input bereitstellen. Durch das Verstehen gesprochener und geschriebener Texte erweitern Lernende ihren Wortschatz, entwickeln ein Bewusstsein für grammatische Strukturen und erwerben Kenntnisse über typische Kommunikationsmuster der Zielsprache. Darüber hinaus ermöglichen rezeptive

Fertigkeiten den Zugang zu kulturellen und pragmatischen Informationen, die für eine angemessene Sprachverwendung unverzichtbar sind (Sevim & Varışoğlu, 2024). Auf dieser Grundlage entwickeln sich die produktiven Sprachfertigkeiten Schreiben und Sprechen, dadurch dass die Lernende aktiv an Kommunikationsprozessen beteiligt sind. Insbesondere das Sprechen nimmt eine Schlüsselrolle bei der Realisierung kommunikativer Kompetenz ein, da es unmittelbare Interaktion, Spontaneität und Anpassungsfähigkeit erfordert. Lernende müssen in der Lage sein, Gedanken situationsgerecht zu formulieren, Gesprächsbeiträge zu strukturieren und auf unerwartete kommunikative Situationen angemessen zu reagieren. Dabei spielen neben sprachlichen Kenntnissen auch kommunikative Strategien wie Umschreibungen, Nachfragen oder der Einsatz nonverbaler Mittel eine wichtige Rolle (Anşın, 2006).

Für die Förderung kommunikativer Kompetenz ist zudem die integrative Verwendung der Sprachfertigkeiten im Unterricht von besonderer Bedeutung. In authentischen Kommunikationssituationen werden Sprachfertigkeiten nur selten isoliert eingesetzt, sondern treten meist in funktionalen Kombinationen auf, etwa beim Hören und anschließenden mündlichen Reagieren oder beim Lesen und der schriftlichen Weiterverarbeitung von Informationen. Unterrichtskonzepte, die diese Verknüpfungen berücksichtigen, tragen wesentlich zur Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit bei und fördern die aktive Sprachverwendung (Richards, 2015).

Die enge Verbindung zwischen Sprachfertigkeiten und kommunikativer Kompetenz verdeutlicht somit, dass Fremdsprachenunterricht nicht auf die isolierte Vermittlung einzelner Fertigkeiten reduziert werden kann. Vielmehr erfordert die Entwicklung kommunikativer Kompetenz eine ausgewogene, aufeinander abgestimmte Förderung aller vier Sprachfertigkeiten, die Lernenden eine selbstständige, reflektierte und situationsangemessene Sprachverwendung ermöglicht (Richards, 2015).

2. Methode

2.1 Ziel der Arbeit

Ziel dieser Studie ist es, traditionelle und alternative Fremdsprachenmethoden im Hinblick auf die von ihnen angestrebten Sprachfertigkeiten systematisch zu untersuchen. Dabei wird analysiert, inwieweit die jeweiligen Methoden die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten – *Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben* – sowie die Entwicklung kommunikativer Kompetenz fördern. Der Schwerpunkt liegt auf der Frage, welche Fertigkeiten in den einzelnen Methoden besonders hervorgehoben werden und wie diese im Unterricht konzeptionell verankert sind.

2.2 Methode der Arbeit

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign. Im Rahmen einer deskriptiven Untersuchung wurde eine begriffsanalytische Herangehensweise gewählt. Durch Dokumentenanalyse wurden ausgewählte traditionelle Fremdsprachenmethoden – darunter die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Direkte Methode sowie die Audiolinguale Methode – die Kommunikative Methode sowie alternative Ansätze wie der Natürliche Ansatz, das Total Physical Response (TPR)-Verfahren und weitere lernerorientierte Unterrichtskonzepte im Hinblick auf ihren Beitrag zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten untersucht. Die Analyse erfolgt unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen methodischen Zielsetzungen und der in den Methoden implizit oder explizit priorisierten Fertigkeitsbereiche.

2.3 Befunde der Arbeit

In diesem Teil der Studie stellt man die kategorisierte Analyse der Ergebnisse über die Zuordnung der vier Fertigkeiten in untersuchten Methoden des Fremdsprachenunterrichts dar.

2.3.1 Sprachfertigkeiten in Fremdsprachenmethoden

Im Fremdsprachenunterricht unterscheiden sich traditionelle und alternative Methoden deutlich in ihrer Ausrichtung auf die Förderung der Sprachfertigkeiten sowie des Wortschatzerwerbs. Jede Methode setzt spezifische didaktische Schwerpunkte und beeinflusst dadurch, welche Sprachfertigkeiten besonders berücksichtigt und entwickelt werden (Richards & Rodgers, 2001). Die nachfolgende Tabelle systematisiert traditionelle und alternative Fremdsprachenlehrmethoden, ordnet sie den jeweiligen Lernkonzepten zu und verdeutlicht die jeweils angestrebten Sprachfertigkeiten.

Lerntheorie	Grundprinzipien	Methode	Gezielte Fertigkeit	Typische Techniken
Behaviorismus (Pavlov, Watson, Skinner)	Lernen durch Reiz-Reaktions-Verbindungen, Wiederholung und Verstärkung.	Audiolinguale Methode Audiovisuelle Methode	Hören (sehr stark) Sprechen (sehr stark) Lesen (begrenzt) Schreiben (begrenzt)	Drills, Dialogauswendiglernen, Nachsprechen, Musterübungen
Kognitivismus (Piaget, Bruner, Chomsky)	Lernen als mentaler Prozess, Regelbewusstsein, aktives Verstehen	Grammatik-Übersetzungsmethode	Hören (nie) Sprechen (nie) Lesen (sehr stark) Schreiben (sehr stark)	Grammatikerklärungen, Regelentdeckung, Übersetzungsübungen
Konstruktivismus (Vygotsky, Bruner)	Wissen wird aktiv konstruiert, soziale Interaktion ist zentral, Lernen im Kontext	Kommunikative Methode, Aufgabenbasierter Unterricht	Hören (stark) Sprechen (sehr stark) Lesen (mittel) Schreiben (mittel)	Rollenspiele, Gruppenarbeit, Problemlöseaufgaben, reale Kommunikationssituationen
Humanistische Lerntheorien (Rogers, Maslow)	Bedeutung von Gefühlen, Motivation und angstfreier Lernumgebung	Suggestopädie	Hören (stark) Sprechen (stark) Lesen (mittel) Schreiben (mittel)	Musik im Unterricht, entspannte Atmosphäre,
		Community Language Learning	Hören (stark) Sprechen (sehr stark) Lesen (begrenzt) Schreiben (begrenzt)	Gruppengespräche, Lehrer als Berater
Natürlicher Erwerbsansatz (Krashen)	Spracherwerb durch verstehbaren Input, niedriger affektiver Filter, Fokus auf Bedeutung	Natural Approach	Hören (sehr stark) Sprechen (stark) Lesen (anfangs wenig) Schreiben (anfangs wenig)	Hörverstehen, bedeutungsvolle Kommunikation, verzögerte Fehlerkorrektur

Tabelle 1. Lerntheorien und darauf basierende Fremdsprachenmethoden

Die oben dargestellte Tabelle verdeutlicht, dass Fremdsprachenlehrmethoden nicht zufällig entstanden sind, sondern auf spezifischen lerntheoretischen Annahmen beruhen. Jede Methode spiegelt ein bestimmtes Verständnis davon wider, wie Lernen erfolgt und welche Prozesse dabei im Vordergrund stehen.

Die Tabelle verdeutlicht zudem, dass insbesondere die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode primär auf die Förderung schriftlicher Fertigkeiten aus-

gerichtet ist, während mündliche Kompetenzen im Vergleich dazu eine deutlich untergeordnete Rolle einnehmen. Demgegenüber fördern kommunikative und alternative Methoden insbesondere die Sprech- und Hörfertigkeit und binden die übrigen Fertigkeiten funktional in den Lernprozess ein. Ein ausgewogener Fremdsprachenunterricht profitiert daher von einer kombinierten Anwendung verschiedener Methoden, um alle Sprachfertigkeiten gezielt und nachhaltig zu entwickeln. Die unterschiedlichen Fremdsprachenmethoden lassen sich somit als praktische Ausprägungen verschiedener psychologischer und pädagogischer Lernannahmen verstehen. Sie zeigen, wie theoretische Konzepte in konkrete Unterrichtsmodelle überführt wurden und welche sprachlichen Kompetenzen dabei jeweils im Vordergrund stehen.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode konzentriert sich vor allem auf die Lese- und Schreibfertigkeit. Der Wortschatz wird überwiegend isoliert vermittelt, häufig in Form von Wortlisten und Übersetzungsaufgaben. Kommunikative Fertigkeiten wie Sprechen und Hören nehmen eine untergeordnete Stellung ein. Der Wortschatzerwerb erfolgt größtenteils rezeptiv und ohne stärkere Kontextualisierung, wodurch die aktive Sprachverwendung nur eingeschränkt gefördert wird (Richards & Rodgers, 2001). Die kognitive Lerntheorie rückt mentale Prozesse, Regelbewusstsein und Bedeutungsverarbeitung in den Mittelpunkt. Lernen wird hier als aktiver Denkprozess verstanden, bei dem Sprachstrukturen bewusst analysiert und systematisch angewendet werden. Dieses Verständnis findet sich insbesondere im kognitiven Code-Ansatz sowie teilweise auch in der Grammatik-Übersetzungsmethode wieder, die den bewussten Umgang mit grammatischen Regeln betont (Serçe & Sünbül, 2015).

Die behavioristische Lerntheorie erklärt Lernen durch Reiz-Reaktions-Mechanismen sowie durch Verstärkung. Sprache wird in diesem Zusammenhang als ein System von Gewohnheiten betrachtet, das durch wiederholte Übung gefestigt wird. Diese Auffassung bildete die Grundlage für die Audiolinguale Methode, die auf intensive Wiederholung, Musterübungen (Patterndrills) und möglichst fehlerfreie Sprachproduktion abzielt (Elden, 2003). Behavioristische Lernannahmen bildeten die theoretische Grundlage sowohl der Audiolingualen als auch der Audiovisuellen Methode. Die Audiolinguale Methode basiert auf Prinzipien der Wiederholung und Nachahmung. Wortschatz und sprachliche Strukturen werden durch Drills automatisiert. Der Schwerpunkt liegt auf der Hör- und Sprechfertigkeit, während Lesen und Schreiben eine unterstützende Funktion einnehmen. Der Wortschatzerwerb erfolgt kontrolliert und strukturiert, bleibt jedoch häufig auf formelhafte Sprachmuster beschränkt und ermöglicht nur begrenzte semantische Vertiefung (Richards & Rodgers, 2001; Spada & Lightbown, 2008). Die Audiovisuelle Methode verbindet auditive und visuelle Elemente, um Sprachfertigkeiten in einem situativen Kontext zu fördern. Wortschatz wird mithilfe

von Bildern, Filmen oder dialogischen Szenen eingeführt und gefestigt. Auf diese Weise werden sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten angesprochen. Besonders das Hörverstehen und die Sprechfertigkeit profitieren von dieser mehrkanaligen Darbietung sprachlicher Inhalte (Bozorgian, 2012; Byrnes, 2013).

Die Direkte Methode gründet auf naturalistischen Annahmen des Spracherwerbs und betont den direkten Zusammenhang zwischen sprachlichem Ausdruck und Bedeutung ohne Rückgriff auf Übersetzung. Der Wortschatz wird kontextuell eingeführt, beispielsweise durch Bilder, Gestik und konkrete Handlungssituationen. Übersetzungen werden weitgehend vermieden, sodass Lernende Wörter unmittelbar mit ihren Bedeutungen verknüpfen. Besonders gefördert werden die Sprech- und Hörfertigkeit, während Lesen und Schreiben erst in späteren Phasen systematisch in den Unterricht integriert werden (Richards & Rodgers, 2001; Darancık, 2019).

Die konstruktivistische Lerntheorie geht davon aus, dass Wissen aktiv vom Lernenden aufgebaut wird und dass soziale Interaktion eine zentrale Rolle im Lernprozess spielt. Auf dieser Grundlage entstanden kommunikative und aufgabenorientierte Unterrichtskonzepte, in denen Sprache nicht als isoliertes Regelsystem, sondern als Mittel zur Bedeutungsaushandlung verstanden wird. Lernen erfolgt hier durch authentische Aufgabenstellungen, kooperative Arbeitsformen und interaktive Kommunikationssituationen (Selçuklu, 2019).

Die kommunikative Methode wird häufig mit der konstruktivistischen Lerntheorie in Verbindung gebracht, da Lernende im Unterricht durch realitätsnahe Aufgaben miteinander interagieren, sich auf bedeutungsvolle Kommunikationsprozesse einlassen und auf diese Weise sprachliches Wissen aktiv konstruieren. Das Ziel dieser Methode ist die Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit, wobei der Wortschatz funktional und situationsbezogen vermittelt wird und in engem Zusammenhang mit realitätsnahen Kommunikationsanlässen steht. Alle vier Sprachfertigkeiten werden dabei integriert gefördert, wobei der aktive Sprachgebrauch im Vordergrund steht. Fehler gelten als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses und werden nicht primär als Defizite gewertet (Rickheit et al., 2008; Richards & Schmidt, 2013).

Humanistische Lerntheorien hingegen legen den Schwerpunkt auf die affektive Dimension des Lernens. Aspekte wie *Motivation*, *Selbstvertrauen* und *Angstabbau* werden als entscheidende Faktoren für erfolgreichen Spracherwerb betrachtet. Dieses Verständnis spiegelt sich in Methoden wie der Sugestopädie oder dem Community Language Learning wider, die eine unterstützende Lernatmosphäre, emotionale Sicherheit und eine beratende Rolle der Lehrkraft betonen (Kahramanoğlu, 2005).

Krashens Theorie des natürlichen Spracherwerbs hebt schließlich die Bedeutung von verständlichem Input hervor. Nach dieser Auffassung wird Sprache nicht primär durch explizites Regellernen erworben, sondern durch den Kontakt mit bedeutungsvollem und kontextualisiertem Sprachmaterial. Der daraus entwickelte Natürliche Ansatz priorisiert Hör- und Verstehenskompetenzen, minimiert Fehlerkorrektur und zielt auf eine angstfreie, möglichst natürliche Kommunikationssituation ab (Kurshumliu, 2021: 171-181).

Zu den alternativen Fremdsprachenmethoden gehört die Total-Physical-Response-Methode (TPR). Diese Methode verbindet Sprache mit körperlicher Bewegung und basiert auf der Annahme, dass Sprachverstehen dem Sprechen vorausgeht. Vorrangig gefördert werden das Hörverstehen und die rezeptive Sprachverarbeitung, während die Sprechfertigkeit zunächst zurückgestellt und erst schrittweise entwickelt wird (Salma & Wafa, 2024). Total Physical Response (TPR) beinhaltet eine Befehls-Reaktions-Beziehung (Reiz-Reaktions-Beziehung) und widerspiegelt die Struktur der behavioristischen Theorie. Es steht außerdem in Verbindung mit der verständnisbasierten Lerntheorie (Comprehension-based learning), die die Rolle körperlicher Aktivität bei der Verstärkung verbaler Informationen betont.

Die Suggestopädie, die auf den humanistischen Lernannahmen von Georgi Lozanov basiert, verfolgt das Ziel, eine angstfreie und motivierende Lernumgebung zu schaffen, in der Lernende ihr sprachliches Potenzial möglichst ungehindert entfalten können. Im Mittelpunkt steht der Abbau von Lernhemmungen durch Musik, entspannte Atmosphäre und positive Suggestion. Hinsichtlich der Sprachfertigkeiten werden insbesondere Hör- und Sprechfertigkeiten gefördert, da neue sprachliche Strukturen häufig dialogisch präsentiert und in kommunikativen Sequenzen verarbeitet werden. Lesen und Schreiben werden unterstützend integriert, stehen jedoch nicht primär im Fokus. Der Wortschatzerwerb erfolgt meist kontextualisiert und ganzheitlich, wodurch neben kognitiven Prozessen auch affektive Faktoren berücksichtigt werden.

Der Lexical Approach legt den Schwerpunkt auf Wortschatz und feste Wortverbindungen (Chunks, Kollokationen). Sprache wird weniger als Regelwerk, sondern als ein System vorgefertigter sprachlicher Einheiten betrachtet. Besonders gefördert werden das Hör- und Leseverstehen sowie die mündliche Sprachproduktion, da Lernende typische Ausdrucksmuster übernehmen und flexibel anwenden (Pemberton, 2024).

Auch das Community Language Learning (CLL) zählt zu den alternativen Methoden. Es basiert auf humanistischen Prinzipien und versteht Lernen als sozialen Prozess. Der Schwerpunkt liegt auf der Sprechfertigkeit und dem Abbau von Sprachhemmungen, während Hörverstehen und interaktive

Kompetenz durch dialogische Sequenzen unterstützt werden (Hotono & Anggriawan, 2025). Community Language Learning (CLL) basiert auf humanistischen Lernannahmen sowie auf Currans Mentoring- und Beratungsmodell. Lernen wird dabei nicht ausschließlich als kognitiver Prozess verstanden, sondern umfasst ebenso emotionale und soziale Dimensionen. Eine angstfreie Lernumgebung sowie kooperative Lerngemeinschaften gelten als zentrale Voraussetzungen für erfolgreichen Spracherwerb.

Die Silent-Way-Methode lässt sich lerntheoretisch im Schnittfeld kognitiver und konstruktivistischer Ansätze verorten. Durch den gezielten Einsatz visueller Materialien und die bewusst zurückhaltende Rolle der Lehrkraft werden eigenständige Sprachproduktion sowie exploratives Lernen gefördert. Im Mittelpunkt steht die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit sprachlichen Strukturen, wodurch insbesondere das analytische Sprachbewusstsein gestärkt wird. Diese Methode zielt darauf ab, Lernende zu selbstständiger Sprachproduktion zu befähigen. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine bewusst zurückhaltende Rolle und arbeitet mit visuellen Hilfsmitteln, um die eigenständige Entdeckung sprachlicher Strukturen zu ermöglichen. Im Mittelpunkt steht die aktive Beteiligung der Lernenden am Lernprozess. Diese Methode stärkt vor allem die bewusste mündliche Sprachproduktion sowie das analytische Sprachbewusstsein. Durch die intensive Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen wird zugleich die Schreibfertigkeit mitentwickelt (Aro, Ogwuru & Nworie, 2020).

Alternative Methoden, wie der Task-based approach oder handlungsorientierte Ansätze, legen besonderen Wert auf Lerneraktivität und Authentizität. Der Wortschatzerwerb erfolgt überwiegend implizit durch sinnvolle Aufgaben und reale Handlungssituationen. Sprachfertigkeiten werden nicht isoliert geübt, sondern in integrierter Form entwickelt, wobei insbesondere die produktiven Fertigkeiten von dieser ganzheitlichen Ausrichtung profitieren (Macalister & Nation, 2019; Alaye & Tegegne, 2019).

3. SCHLUSSFOLGERUNG

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass erfolgreicher Fremdspracherwerb maßgeblich von der gezielten und integrierten Förderung der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten abhängt. Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen bilden dabei gemeinsam die Grundlage für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und sollten im Fremdsprachenunterricht nicht isoliert, sondern in einem funktional aufeinander abgestimmten Zusammenhang vermittelt werden.

Die qualitative Analyse der ausgewählten traditionellen und alternativen Fremdsprachenmethoden hat verdeutlicht, dass unterschiedliche didaktische Ansätze jeweils spezifische Schwerpunkte bei der Entwicklung der Sprachfertigkeiten setzen. Traditionelle Methoden tragen insbesondere zur system-

atischen Schulung schriftlicher Kompetenzen sowie zur strukturellen Sprachbewusstheit bei. Kommunikative und alternative Methoden hingegen fördern verstärkt mündliche Fertigkeiten, interaktive Handlungsfähigkeit und kontextgebundene Sprachverwendung.

Während die Grammatik-Übersetzungsmethode vor allem die Lese- und Schreibfertigkeit in den Vordergrund stellt und analytische Sprachbewusstheit fördert, legen die Direkte Methode sowie die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode einen stärkeren Schwerpunkt auf Hör- und Sprechfertigkeiten. Humanistisch geprägte Ansätze wie Suggestopädie oder Community Language Learning unterstützen insbesondere die mündliche Sprachproduktion und den Abbau von Sprachhemmungen, integrieren jedoch auch rezeptive Elemente. Konstruktivistische und aufgabenorientierte Verfahren fördern alle vier Sprachfertigkeiten in vernetzter Form, indem sie authentische Kommunikationssituationen in den Unterricht einbinden. Der Natürliche Ansatz priorisiert vor allem das Hörverstehen als Grundlage für die Entwicklung produktiver Kompetenzen und trägt zur Ausbildung eines impliziten Sprachgefühls bei.

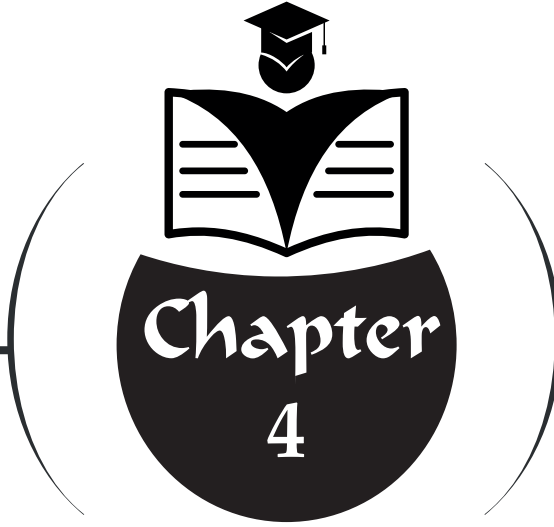
Es zeigt sich jedoch, dass keine einzelne Methode alle Sprachfertigkeiten in gleicher Weise und mit gleicher Intensität entwickeln kann. Vor diesem Hintergrund erscheint ein integrativer Unterrichtsansatz besonders sinnvoll, der strukturierte Verfahren mit kommunikativen und handlungsorientierten Elementen verbindet. Eine solche Kombination ermöglicht es, sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten nachhaltig zu fördern und gleichzeitig die Entwicklung kommunikativer Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu sichern.

Für die Unterrichtspraxis im DaF-Bereich bedeutet dies, dass Lehrkräfte methodisch flexibel agieren und ihre Entscheidungen an den Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Zielsetzungen der Lernenden ausrichten sollten. Ein reflektierter und theoriegeleiteter Methodeneinsatz trägt wesentlich dazu bei, ganzheitliche Sprachkompetenz zu entwickeln und langfristige Lernerfolge zu gewährleisten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alaye, A., & Tegegne, W. (2019). Critical review on the meaning, purposes and techniques of integrative language skills teaching approach. *Critical Review*, 58, 58–63.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching Journal*, 17(3), 63–67.
- Aro, K. A., Ogwuru, V. A., & Nworie, M. C. (2020). The teaching of language: An analysis of the “Silent Way” and the “Natural Approach” methods.
- Atlı, M. H. (2016). Anadili Türkçe olan gençlerde Almanca sözdizimi ve durum ekleri edinimi (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657–663.
- Byrnes, H. (2013). Advanced language proficiency. In *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 506-521). Routledge.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Bir İnceleme Çalışması. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(31), 107-131.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Darancık, Y. (2019). Meinungen und Einstellungen zu den Sprachfertigkeiten: Ergebnisse der verschiedenen Jahrgänge an der Abteilung Lehramt Deutsch. *Schriften zur Sprache und Literatur*, 3, 153–167.
- Delibaş, M. (2025). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları*, 3(1), 97-114.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1–28.
- Elden, M. (2003). Hedef kitle davranışlarını etkileyen psikolojik bir faktör olarak öğrenme: Öğrenme ve reklam ilişkisi. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1–29.
- Hartono, W. J., & Anggriawan, R. (2025). Community language learning (CLL) revisited: An integrative review of pedagogical benefits and implementation challenges. *International Journal of Foreign Language Studies*, 1(1), 13–22.
- Jelenić, M. (2020). *Kommunikative Fertigkeiten* (Doktora tezi). University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Karamanoğlu, S. Ş. (2005). Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19–39.
- Kurshumliu, S. (t.y.). Yabancı dil öğretiminde ve anadil ediniminde kritik dönem. Edebiyat, Dil ve Eğitim, 171–180.
- Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.
- Mahan, K. R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74–88.
- Memiş, M., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297–318.
- Öcel, G. E. The Impact of Speaking Activities on Writing Skills in English as a Foreign Language (EFL). *Journal of English Language*, 1(1), 14–24.
- Oflaz, A. (2024). *Traditionelle und alternative Lehrmethoden im DaF/DaZ-Unterricht*. Serüven Yayınevi.
- Pemberton, I. (2024). The lexical approach. In *Usage-based second language instruction: A context-driven multimedia learning approach* (pp. 85–102). Springer.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). I Major language trends in twentieth-century language teaching. *Approaches and methods in language teaching*, 24(2), 73–92.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Rickheit, G., Strohner, H., & Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. *Handbook of communication competence*, 1, 15–62.
- Salma, F., & Wafa, K. (2024). The implementation of total physical response (TPR) method to improve students' vocabulary. *INTENS (International Journal of English Education and Linguistics)*, 1(1), 22–35.
- Selçuklu, O. (2019). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Serçe, H., & Sünbül, A. M. (2015). *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, O., & Varışoğlu, B. (2024). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Alıcı Dil Becerileri Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Turcology Research*, (81), 562–574.
- Shenassa, A. (2024). Approach, method, and technique in language teaching. ATC - Advanced College of Languages and Training Canada.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181–207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>
- Williams, J., & Rebuschat, P. (2016). *Implicit learning and second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Yılmaz, H. G. (2021). İkinci dil ediniminde teori, model ve yöntemlerin karşılaştırılması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel beceriler (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.



SPRACHE, DENKEN UND WORTSCHATZ: LINGUISTISCHE UND DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

“=====”

Emin ÖKTEM¹

¹ OMÜ Yabancı Diller Yüksekokulu

Einleitung

Sprache ist ein natürliches Werkzeug, das ein in sich geschlossenes System darstellt und die Kommunikation zwischen Menschen ermöglicht. Sie ist zugleich ein lebendiges und dynamisches System mit eigenen Regeln. Innerhalb dieses Systems bilden Laute sprachliche Zeichen, die wiederum zur Bildung von Sätzen innerhalb eines spezifischen syntaktischen Rahmens verwendet werden. In diesem Sinne wird Sprache als „ein Zeichensystem betrachtet, das in sich selbst regelmäßig funktioniert“ (Onan, 2013). Während linguistische Definitionen von Sprache zumeist auf ein systematisches Regelwerk verweisen, wird Sprache als wichtiger Bestandteil der Sozialstruktur als soziologische Einheit erklärt, die die jeweilige Kultur trägt. „Sprache und Gesellschaft können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden; so wie die Gesellschaft die Sprache prägt, prägt die Sprache auch die Gesellschaft“ (Bakiner Çekin & Çalışkan, 2020). Laut Oruç (2016:312) ist Sprache das grundlegende konstitutive Element, das die Verständigung zwischen Menschen ermöglicht. Ein Mensch wird primär in seine eigene Sprache hineingeboren und schafft sich so seine eigene Existenzsphäre. Sprache ist die transformierte Form der menschlichen Existenz in Lauten, Schrift und Körpersprache. Jede Nation und ihre Mitglieder gewinnen ihre Identität innerhalb ihres eigenen sprachlichen Universums. Aus dieser Perspektive ist Sprache Ausdruck von Werten, Mentalität und Psychologie, die aus der Vergangenheit sowie vom Individuum und der Gesellschaft geerbt wurden. Der wichtigste Aspekt der Sprache für den Einzelnen ist, dass sie ihm ermöglicht, die Welt zu verstehen, ihr Bedeutung zu verleihen und durch dieses Zeichensystem zur Selbstbildung beizutragen. Menschen nehmen durch Sprache am sozialen Leben teil und werden ein Teil davon.

Als natürliches und komplexes System hat Sprache bedeutende Auswirkungen auf Individuum und Gesellschaft. Dank ihrer Kommunikationsfunktion ermöglicht Sprache dem Einzelnen die Teilhabe an der Gesellschaft. Kommunikation ist für das Zusammenleben unerlässlich. Die grundlegende Funktion der Sprache ist die Ermöglichung von Kommunikation. Diese Funktion entstand dadurch, dass der Mensch als soziales Wesen mit anderen Menschen zusammenlebt (Oflaz, 2020). Als Kommunikationsmittel erfüllt Sprache folgende Bedürfnisse: Wünsche ausdrücken, das Verhalten anderer steuern, wechselseitige Beziehungen aufbauen, sich vorstellen, sich erklären, Informationen über die Umwelt und Ereignisse erhalten, Wissen erwerben, träumen, anderen Informationen geben, Meinungen äußern und sich beweisen (Demirsar, 1985; Adalı, 1982). Sprache ist das grundlegende Werkzeug für die Kommunikation und das Verständnis zwischen Individuen. In einigen Ausnahmefällen werden jedoch auch Pfiffe und Handgesten zur Informationsübermittlung verwendet. Der Unterschied zwischen Sprache als System und diesen Werkzeugen besteht darin, dass

Sprache aus Lauten besteht. „Die Zeichen sprachlicher Zeichen (Wörter) sind Laute. Wenn wir eine Sprache lernen, lernen wir diese und speichern sie in unserem Gehirn; das heißt, der Klangaspekt von Wörtern ist die Information in unserem Gehirn“ (Huber, 2008: 50). Laut Aydın besteht der größte Unterschied zwischen Sprachen und anderen Kommunikationsmitteln darin, dass sie aus Lauten bestehen. Sprache kann nur existieren, wenn menschliche Gemeinschaften miteinander kommunizieren können. Sprache ist ein für eine menschliche Gemeinschaft spezifisches Zeichensystem. „In der Sprache werden Laute im Laufe der Zeit zu verschiedenen Zeichen angeordnet“ (2014: 16). „Während die Produktion und Wahrnehmung sprachlicher Laute physiologische Prozesse beinhalten, beruht ihre Übertragung auf physikalischen Prozessen. Wichtig sind hierbei nicht nur die Prozesse selbst oder die Laute, die aus diesen Prozessen entstehen, sondern die Übertragung von Bedeutung oder Inhalt vom Bewusstsein eines Individuums zum Bewusstsein eines anderen. Lautelemente bilden zusammen mit ihrem zugehörigen Inhalt bedeutungstragende Einheiten oder Zeichen“ (Vardar, 2001: 18).

Damit Kommunikation zwischen zwei Personen stattfinden kann, müssen die sprachlichen Zeichen innerhalb desselben Systems für beide Individuen dieselbe Bedeutung haben. Beispielsweise bedeutet das türkische Wort „engel“ (Hindernis), das phonetisch ähnlich klingt, im Deutschen „melek“ (Engel); das türkische Wort „armut“ (Birne), eine Fruchtart, bedeutet im Deutschen „fakirlik“ (Armut), ein abstraktes Konzept. Wie man sieht, ist ein kodiertes Wort bedeutungslos, wenn es kein Äquivalent dazu gibt, selbst wenn die Laute ähnlich sind. Daher werden Gedanken im Kommunikationsprozess in einer Sprache so kodiert, dass der Gesprächspartner sie verstehen kann. Objekte werden in jeder Sprache durch unterschiedliche Zeichen (Wörter) repräsentiert (Oflaz, 2020).

Ein weiteres Merkmal von Sprache ist das Fehlen jeglicher kausalen Beziehung zwischen Lauten und Konzepten, also ihre Arbitrarität. Da Sprache ein System aus Symbolen ist, besteht keine zwangsläufige Verbindung zwischen einem Objekt und dem Zeichen, das es repräsentiert. Beispielsweise kann der Name eines Objekts im Türkischen „kapı“, im Französischen „porte“ und im Englischen „door“ lauten. Dies zeigt, dass die Beziehung zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem weitgehend konventionell und nicht natürlich ist (Saussure, 1916/2011). Ähnlich definieren Linguisten Sprache als ein System willkürlicher Lautsymbole, durch die Mitglieder einer sozialen Gruppe kommunizieren und kooperieren (Bloch & Trager, 1942). Da Sprache ein System aus Symbolen ist, besteht keine zwangsläufige Verbindung zwischen einem Objekt und dem Zeichen, das es repräsentiert. Beispielsweise kann der Name eines Objekts im Türkischen „kapı“, im Französischen „porte“ und im Englischen „door“ lauten. Die Beziehung

zwischen dem Lautbild und dem Objekt bzw. dem Konzept ist willkürlich. „Es besteht keine Notwendigkeit“ (Bayrav, 1998:17). Laut Saussure ist „die Verbindung zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem willkürlich“. Man kann auch einfacher sagen, dass das sprachliche Zeichen willkürlich ist, da wir das Zeichen als Ganzes aus der Kombination eines Zeichens mit einem Bezeichneten entstehen sehen“ (1985:73).

Sprache, mit ihrer doppelten Artikulation, verbindet eine begrenzte Anzahl von Lauteinheiten mit wenigen Regeln und ermöglicht die Übermittlung einer unendlichen Anzahl von Bedeutungen. In einigen onomatopoetischen Wörtern existiert jedoch Kausalität. Laute, die in der natürlichen Umgebung, in der äußeren Realität, vorkommen, werden durch Phoneme mittels Imitation oder Nachahmung vermittelt. Beispiele hierfür sind miauen (miauen), gurren (krähen), quaken (quaken), ächzen (seufzen) und meckern (meckern) (Oflaz, 2020). Gemäß dem von F. Soussure entwickelten Konzept der Linearität werden sprachliche Zeichen in einer syntaktischen Dimension sequenziell artikuliert. Beispielsweise die Phoneme /k/, /a/, Die Laute /p/ und /t/ werden für das Konzept „Tür“ verwendet. „Linearität bezieht sich heute nur noch auf einzelne Indikatoren. Sie wird nicht mehr als einzelne Eigenschaft, sondern als Charakteristikum der gesamten Sprache betrachtet. Das heißt, Linearität manifestiert sich nicht nur in der Repräsentation eines Signifikanten durch eine Lautfolge; die gesamte grammatikalische Kommunikation ist linear. Satzbildung und Textgestaltung vollziehen sich zeitlich, Elemente werden sequenziell angeordnet, das heißt, sie funktionieren linear“ (Huber, 2008:53; akt: Oflaz, 2020:2–3).

Die Beziehung zwischen Sprache und Denken

Sprache und Denken gelten seit Langem als eng miteinander verbundene Prozesse, und viele linguistische Theorien legen nahe, dass Sprache beeinflusst, wie Individuen die Realität wahrnehmen, klassifizieren und interpretieren. Sprache und Denken sind auf vielfältige Weise miteinander verknüpft. Ob das eine ohne das andere möglich ist, wird weiterhin intensiv erforscht und diskutiert (Beyer & Gerlach, 2018: 1). „Die Sprache, das Werkzeug des Verstehens, ist eng mit dem Denken verknüpft. Die Bildung und Entwicklung des Denkens wird durch die „Wörter“ ermöglicht, mit denen wir Objekte und Situationen beschreiben. Je größer der Wortschatz einer Person ist, desto größer ist auch ihre Fähigkeit zu beschreiben, zu argumentieren, Gedanken zu bilden und sich auszudrücken“ (Oflaz, 2019:127). Laut Humboldt ist Sprache nicht bloß ein Mittel, Gedanken auszudrücken; vielmehr formt und reguliert sie aktiv menschliche Denkprozesse. Diese Ansicht bildete die Grundlage späterer Theorien über das Verhältnis von Sprache und Kognition (Hurch, 2018). Humboldt betont, dass Denken ohne Sprache nicht möglich ist. „Sprache ist ein Phänomen, das das Denken vollendet und es zu seiner letzten Stufe führt. Sie ist auch die Entwicklung der Fähigkeit, die den Menschen als denkendes Wesen ausweist“ (Akarsu, 1998: 39–40).

Aus einer anderen Perspektive wurde auch das Verhältnis von Kultur und Sprache von vielen Wissenschaftlern untersucht. Benjamin Lee Whorf und Edgar Sapir beispielsweise, die sich mit diesem Zusammenhang auseinandersetzten, formulierten ihre Ideen wie folgt: „Kultur prägt die Sprache; Sprache beeinflusst das Denken; Denken verändert die Kultur.“ Dieser Ansatz etablierte sich später in der Fachliteratur als „Sapir-Whorf-Hypothese“ (Lucy, 1992:19; zit.nach Şahin, 2013:13). Laut der Sapir-Whorf-Hypothese beeinflusst die Sprache, die Menschen sprechen, wie sie die Welt um sich herum wahrnehmen, klassifizieren und interpretieren (Whorf, 1956). „Laut der Sapir-Whorf-Hypothese ist unsere Muttersprache ein Faktor, der sowohl unsere Denkprozesse als auch unsere Weltwahrnehmung bestimmt. Anders ausgedrückt: Weder physikalische noch kulturelle Realitäten lassen sich verstehen, ohne die Struktur der Sprache ausreichend zu analysieren“ (Sapir, 1929: 209; Whorf, 1959: 212–213, zit. nach Özdil, 2015: 1). „Sprache ist das grundlegende Werkzeug, das die Welt unserem Verstand und Intellekt unterwirft. Sie ist ein unverzichtbarer Partner des Denkens. Zwischen Sprache und Denken besteht eine wechselseitige Beziehung, Interaktion und ständige Verflechtung“ (Vardar, 1982). Betrachtet man diese Ansichten, die das Verhältnis zwischen Sprache und Denken zu erklären versuchen, so lässt sich sagen, dass einerseits das Denken Sprache erschafft und andererseits die Sprache ein Werkzeug ist, das das Denken formt.

Die grundlegenden Bestandteile der Sprache

Sprache, als systematisch funktionierendes Zeichensystem, besteht aus verschiedenen Komponenten, die von Lauten bis zu bedeutungstragenden Ausdrücken reichen. Linguistisch betrachtet sind diese grundlegenden Komponenten: Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik. Bloom und Lahey (1978) gehen jedoch davon aus, dass Sprache aus drei Komponenten besteht: Form, Inhalt und Gebrauch (zit.nach Topbaş, 2007:29). Betrachtet man diese Komponenten, so bilden syntaktische, phonologische und morphologische Regeln die „Form“, semantische Strukturen den „Inhalt“ und die pragmatische Anwendung (Gebrauchs-Performanz) die „Performanz“. Die Form umfasst die Strukturen, die die Übermittlung von Bedeutung ermöglichen. Im Kommunikationsprozess ist die Form notwendig, um die Botschaft in eine kodierte Struktur zu transformieren, die beide Gesprächspartner auswerten können. Die Formkomponente bildet die strukturelle Organisation der Sprache. Sie besteht aus drei Ebenen: Phonologie, Morphologie und Syntax. Die Phonologie ist im allgemeinen Sinne der Teilbereich der Linguistik, der sich mit den Funktionen von Lauten befasst.

Die Morphologie untersucht den inneren Aufbau von Wörtern und die Prozesse der Wortbildung. Morpheme, die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache, bilden deren Bausteine. Die Tatsache, dass Wörter aus

Wurzeln und Suffixen bestehen, erhöht die Bedeutungsproduktionsfähigkeit der Sprache (Akmajian et al., 2017). Die Morphologie ist die Wissenschaft von den Formveränderungen, denen die Wörter durch Deklination und Konjugation unterliegen. Als Formenlehre untersucht Morphologie die Struktur und Veränderungen von Wörtern (Oflaz, 2023:25). Die Syntax hingegen ist das System, das es Wörtern und Wortgruppen ermöglicht, sich nach bestimmten Regeln zu Sätzen zusammenzufügen. Die Phonologie untersucht Silbenstruktur, Betonung, Intonation, Akzent sowie Veränderungen und Entwicklungen von Lauten. Im Gegensatz zur Phonologie befasst sich die Phonologie nicht mit der objektiven Natur von Sprachlauten; sie geht weit über formale Merkmale hinaus und untersucht die Funktionen von Lauten bei der Bedeutungsvermittlung im gegenseitigen Verständnis (Martinet, 1960). Die Phonologie untersucht die Laute einer Sprache, die Grenzen ihrer Verteilung, welche Laute Bedeutung tragen und wie sie angeordnet sind. Sie ist der Teilbereich der Linguistik, der die Eigenschaften der Laute einer Sprache und die Regeln ihrer Kombination erforscht. Menschen können mit einer begrenzten Anzahl von Lauteinheiten unendlich viele sinnvolle Ausdrücke bilden. Dies bildet die Grundlage für die Produktivität der Sprache (Fromkin et al., 2018).

Alle Sprachen - weltweit gibt es Schätzungen zufolge etwa 7.100 bis 7.300 lebende Einzelsprachen - verfügen über eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachlaute, die jeweils in unterschiedlichen Anordnungen verwendet werden. Beispielsweise kommen in jeder Sprache zwischen 40 und 50 Sprachlaute vor. Der Laut /th/ im Englischen existiert nicht im Türkischen, /t/ hingegen schon (Topbaş, 2007:32). Die Semantik ist der Teilbereich der Linguistik, der die Bedeutungen von Wörtern, Ausdrücken und Sätzen untersucht. Für eine erfolgreiche Kommunikation müssen sprachliche Strukturen nicht nur formal, sondern auch semantisch korrekt interpretiert werden. Es wird betont, dass der Kontext eine wichtige Rolle bei der Bedeutungsbildung spielt (Crystal, 2008).

Der Wortschatz und dessen Relevanz

Ein reicher Wortschatz trägt wesentlich zu höherer Denk-, Sprachproduktions- und Kommunikationsqualität bei. Der Wortschatz beeinflusst naturgemäß das Verständnis- und Ausdrucksvermögen. Ein reicher Wortschatz erweitert das Verständnisvermögen, die Vorstellungskraft und ermöglicht es, neue Gedanken zu entwickeln. Ein begrenzter Wortschatz hingegen kann auch leider verhindern, Intentionen zu verstehen, Gehörtes zu interpretieren oder Gefühle auszudrücken. Dies kann zu Problemen in der zwischenmenschlichen Kommunikation führen. Der Wortschatz dient dazu, konkrete Objekte, abstrakte Situationen oder Konzepte zu beschreiben. Die Wörter, die im Kommunikationszyklus verwendet werden, sind die grundlegendsten Bausteine der Sprache, vergleichbar mit Legosteinen.

„Der Denkhorizont eines Menschen hängt von seinem Wortschatz ab, und er kann sich im Rahmen seiner Möglichkeiten präzise und ausdrucksstark präsentieren“ (Özbay, 2009: 179). „Wörter spielen eine Schlüsselrolle beim Verstehen von Gesagtem und Geschriebenem in mündlicher und schriftlicher Kommunikation und beim Vermitteln unserer Gefühle und Gedanken. Wenn wir die Bedeutung von Wörtern und ihre begrifflichen und sprachlichen Entsprechungen in unserem Gehirn nicht kennen, ist es unmöglich, Geschriebenes, Gelesenes oder Gehörtes zu verstehen“ (Oflaz, 2017:30). „Beim Fremdsprachenlernen lassen sich die vier grundlegenden Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – effektiver entwickeln, indem man sie mit neu erlernten Wörtern und Konzepten unterstützt und den Fokus auf den Wortschatzerwerb legt. Ohne das Verständnis unbekannter Wörter kann ein Text nicht verstanden werden. Selbst wenn es gelesen wird, bleibt es lediglich eine phonetische Aussprache und somit unverständlich. Das grundlegende Element für die Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Sprachlernprozess ist der korrekte Gebrauch des richtigen Wortes zur richtigen Zeit unter Berücksichtigung pragmatischer, syntaktischer, phonetischer und semantischer Aspekte“ (Oflaz, 2015:15). „Emotionen und Vorstellungskraft, bis zu einem gewissen Grad, und das Denken selbst, basieren vollständig auf Wörtern. Je mehr Wörter ein Mensch kennt, desto entwickelter ist daher sein Denkvermögen. Denn jedes Wort ist als Konzept im menschlichen Geist verankert.“ Aus diesem Grund denken Menschen in Begriffen, also in Wörtern“ (Özkırımlı, 1994: 111; zitiert nach Karatay, 2007: 143). Die Fähigkeit von Schülern, Gehörtes und Gelesenes spontan zu verstehen, hängt davon ab, ob sie die Wörter zuvor richtig interpretiert haben.

Ein breiter und tiefer Wortschatz bietet viele Vorteile. Je mehr Wörter jemand besitzt, desto besser sind sein Denkvermögen und seine Vorstellungskraft. Wörter spielen eine aktive Rolle bei der Entwicklung und Anwendung von Begriffen und sind somit entscheidend für die kognitive Entwicklung. „Ein Mangel an Wortschatz behindert das Verständnis des Sinns eines gelesenen oder gehörten Textes erheblich“ (Taylor, 1990: 1). Ein großer Wortschatz in einer Fremdsprache ist von besonderer Bedeutung. Je mehr Wörter jemand in dieser Sprache kennt, desto besser kann er Gehörtes verstehen, interpretieren und darauf reagieren. Dies beschleunigt das Erlernen einer Fremdsprache (Oflaz, 2017:50). Daher sollte der Wortschatz systematisch und gezielt aufgebaut werden (explizites/deklaratives Lernen). Andererseits sollte der Text, der den Schülern vorgelegt wird, ihrem Niveau entsprechen. Ein Text mit einem zu hohen Wortschatz ist aufgrund der vielen unbekannten Wörter unverständlich, und diese unbekannten Wörter führen zu einer Überforderung.

Aktiver und passiver Wortschatz

Der aktive Wortschatz umfasst die Wörter, die wir lernen und beim Sprechen oder Schreiben verwenden. Der passive Wortschatz hingegen bezieht sich auf Wörter, die wir zwar kennen, aber nicht aktiv anwenden. Er hilft uns, Gesprochenes und Gelesenes zu verstehen. Der aktive und passive Wortschatz eines Lernenden verändert sich ständig. Das liegt daran, dass Lernende sich in einem kontinuierlichen Lernprozess befinden: Sie hören neue Wörter, schreiben sie auf, versuchen, sie im Kontext anzuwenden, vergessen Wörter, die sie selten benutzen, und vermeiden sogar Wörter, die nicht nützlich sind. Wie man sieht, ist Fremdsprachenlernen also von Natur aus mit ständiger Bewegung verbunden. Wortschatzentwicklung bedeutet nicht nur das Lernen neuer, unbekannter Wörter, sondern auch die aktive Anwendung bereits gelernter Wörter. Der Wortschatz wird in der Literatur in zwei Kategorien unterteilt: „Aktiv-Produktiver Wortschatz“ und „Passiv-Rezeptiver Wortschatz“. Aktiv-Produktiver Wortschatz umfasst Wörter, die eine Person im Sprechen und Schreiben verwendet und die sie produktiv beherrscht. Er besteht aus Wörtern, die Individuen aktiv in alltäglichen Kommunikationssituationen einsetzen. Passiv-Rezeptiver Wortschatz hingegen umfasst Wörter, deren Bedeutung man kennt, die man aber nicht aktiv verwendet. Passiv-Rezeptiver Wortschatz kann auch als „verständnisindexierter“ Wortschatz bezeichnet werden, der das Verständnis von Gelesenem und Gehörtem beim Hören und Lesen unterstützt (Oflaz, 2015:698). „In einer Sprache ist der passive Wortschatz in der Regel etwa vier- bis fünfmal so groß wie der aktive Wortschatz“ (Bohn, 2000).

Passiver und aktiver Wortschatz unterscheiden sich in der Anzahl der Wörter, die in den vier grundlegenden Fertigkeitstypen verwendet werden. Dieser Unterschied manifestiert sich in der Fähigkeit, ein Wort zu verstehen und pragmatisch anzuwenden (Oflaz, 2015:699). „Die Anzahl der Wörter, die auf der Ebene des Verstehens verwendet werden, ist größer als auf der Ebene des kontinuierlichen Gebrauchs, da Verstehen durch Assoziation erfolgt“ (Yalçın, 1997: 59). Aus dieser Perspektive lässt sich sagen, dass man beim Lesen und Hören passiven Wortschatz verwendet, beim Sprechen und Schreiben hingegen aktiven. Nach Meara (1990) unterscheiden sich aktive und passive Wörter hinsichtlich ihrer Verknüpfungen im mentalen Lexikon. Aktive Wörter verfügen über stärkere und vielfältigere Assoziationen und können daher leichter produziert werden, während passive Wörter meist rezeptiv verfügbar bleiben. Besteht eine einseitige Beziehung zu anderen Wörtern im Gedächtnis des Lernenden, findet also kein Feedback statt, handelt es sich um ein passives Wort. Aktive Wörter hingegen sind über vielfältige Verbindungen mit übergeordneten Wörtern verknüpft. Daraus lässt sich schließen, dass aktive Wörter durch ihre Beziehung zu anderen Wörtern leicht aktiviert werden können, während passive Wörter durch

Sehen oder Hören abgerufen werden. Es ist wichtig zu beachten, dass Wörter zunächst passiv erlernt werden und später, abhängig von der Anzahl der Wiederholungen, den Lehrmethoden und dem Schwierigkeitsgrad des Wortes, aktiv verwendet werden können. Harmer (1991) stellt fest, dass es Übergänge zwischen dem aktiven und passiven Wortschatz einer Person geben kann; ein aktiv verwendetes Wort kann passiv werden, wenn es längere Zeit nicht benutzt wird, und ein Wort des passiven Wortschatzes kann je nach Kontext und Verwendungsbedingungen aktiv werden. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass der Wortschatz, der auf Verstehen oder Produzieren ausgerichtet ist, nicht statisch, sondern dynamisch ist.

Wortschatzbreite und Wortschatztiefe

Der Wortschatz lässt sich in zwei Hauptkomponenten unterteilen: Wortschatzbreite und Wortschatztiefe. Beide sind entscheidend für das flüssige und effektive Erlernen einer Sprache. Die Wortschatzbreite wird quantitativ als die Anzahl der Wörter definiert, deren Bedeutung eine Person zumindest teilweise kennt (Nation, 2001). Die Wortschatzbreite bezieht sich auf die Anzahl der Wörter, die ein Lernender kennt; das heißt, von ihm wird erwartet, dass er zumindest über ein grundlegendes Verständnis der Wortbedeutung verfügt. Die Wortschatztiefe hingegen bezeichnet, wie umfassend ein Lernender ein Wort kennt (Qian & Schedl, 2004; Qian, 2005; McGregor et al., 2013). Die Wortschatzbreite ist relativ einfach zu konzeptualisieren, da sie im Wesentlichen das Zählen bekannter lexikalischer Einheiten beinhaltet (typischerweise operationalisiert als Kenntnis der Form-Bedeutungs-Beziehung), und die meisten bisherigen Messungen und Diskussionen zum Wortschatz konzentrierten sich auf die Wortschatzbreite (Schmitt, 2014).

Die Wortschatzbreite bezeichnet die Anzahl der Wörter, deren Bedeutung eine Person zumindest teilweise kennt, während die Wortschatztiefe beschreibt, wie gut ein Lernender ein bestimmtes Wort kennt (Anderson & Freebody, 1981:93). Anders ausgedrückt: Die Wortschatzbreite gibt an, wie viele Wörter eine Person kennt, die Wortschatztiefe hingegen, wie gut diese Wörter verstanden werden (Masrai, 2019). Wortschatzbreite spiegelt somit die Quantität wider, Wortschatztiefe hingegen die Qualität. Die Frage, wie viele Wörter eine Person kennt, unabhängig davon, ob sie zum aktiven oder passiven Wortschatz gehören, hat in den letzten Jahren das Interesse vieler Linguisten geweckt, und es wurden verschiedene Methoden zur Schätzung dieses Wissensstandes angewendet (Seashore & Eckerson, 1940; Goulden et al., 1990; Meara & Milton, 2003; Brysbaert et al., 2016; Segbers & Schroeder, 2017). Diese Frage bleibt jedoch schwer zu beantworten. Während die Messung des Wortschatzumfangs bei kleinen Kindern relativ einfach ist, da sie weniger Wörter kennen, gestaltet sich die Bestimmung des Lexikonumfangs bei älteren Kindern oder Erwachsenen deutlich schwieriger. Aufgrund der

Vielzahl der Wörter ist es nicht möglich, alle direkt zu erfassen. Daher wird der Wortschatzumfang häufig anhand von Wörterbüchern oder Häufigkeitslisten geschätzt: Eine Auswahl an Wörtern wird getestet, und die Ergebnisse werden hochgerechnet, um die Gesamtzahl der Wörter im Wörterbuch oder in der Liste zu schätzen (Nation, 1993).

Man schätzt, dass englische Muttersprachler zwischen 10.000 und 50.000 Wörter kennen. Goulden, Nation und Read (1990) fanden heraus, dass Akademiker etwa 20.000 Wörter kennen. Laut Zechmeister et al. (1995) kennen Schüler mit Englisch als Muttersprache die Bedeutung von etwa 10.000 bis 12.000 Wörtern, Studenten etwa 12.000 bis 17.000 und Erwachsene etwa 17.000 oder mehr. Eine Studie der Universität Gent und des UPI aus dem Jahr 2016 liefert jedoch aktuellere und umfassendere Daten. In dieser Studie von Brysbaert et al. (2016) wurden 62.000 Wörter mit 221.268 Teilnehmern über eine Online-Plattform getestet, um den Wortschatz zu messen. Die Teilnehmer sollten angeben, welche der präsentierten Wörter echte englische Wörter waren. Jeder Test enthielt 70 echte Wörter und 30 Pseudowörter. Den Analyseergebnissen zufolge kennt ein 20-jähriger Amerikaner mit Englisch als Muttersprache durchschnittlich 42.000 Wörter, während ein 60-Jähriger mindestens 48.000 Wörter kennt (zit.nach Oflaz, 2020:8). Da die Studie online durchgeführt wurde, war die Datenverarbeitung unkompliziert; aufgrund der großen Stichprobe von 221.268 Nutzern gilt sie jedoch als sehr aussagekräftig.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Wortschatz mit Alter und Bildung zunimmt. Ältere Menschen kennen mehr Wörter, weil sie häufiger mit Sprache in Kontakt kommen als jüngere. Dies deutet darauf hin, dass Menschen Wörter selten vollständig vergessen, selbst wenn sie sich nicht mehr an deren genaue Bedeutung erinnern. In einer anderen Studie untersuchten Segbers und Schroeder (2017) den Wortschatz deutschsprachiger Erwachsener. Laut den Ergebnissen kannten Erstklässler (6 Jahre) durchschnittlich 5.900 Wörter, während junge Erwachsene (25 Jahre) etwa 73.000 Wörter kannten. Darüber hinaus sollten diese Zahlen mit Vorsicht interpretiert werden, insbesondere im Kontext des Fremdsprachenlernens, da der Wortschatzumfang nicht konstant ist und sich im Laufe der Zeit verändern kann. Wörter können vorübergehend bekannt werden und später wieder vergessen werden, was zu Schwankungen führt (Meara & Rodriguez, 1993; Bardakçı, 2016). Quantitativ betrachtet beeinflusst ein großer Wortschatz, also eine große Anzahl bekannter Wörter, das Leseverständnis direkt. Er ermöglicht es, Wörter im Kontext zu erkennen und zu verstehen, Ideen mithilfe neu erlernter Vokabeln zu generieren und flüssiges und kohärentes Schreiben zu gewährleisten (Stahl & Nagy, 2005; Beck et al., 2013; Graham et al., 2023).

„Tiefe“ bezieht sich auf das Wissen um die verschiedenen Bedeutungen von Wörtern. Bekanntermaßen existieren Wörter in einer Sprache nicht nur mit ihrer Grundbedeutung oder wörtlichen Bedeutung. Anstatt neue Wörter

für Konzepte zu erfinden, greifen Sprachen auf bereits vorhandene Wörter zurück. „Aus diesem Grund erwirbt ein Wort, das zu einem bestimmten Zeitpunkt eine spezifische Bedeutung hatte, in jeder Sprache im Laufe der Zeit unterschiedliche semantische Werte, abhängig vom gesellschaftlichen Konsens. Diese sich im Laufe der Zeit entwickelnden semantischen Werte werden durch den Kontext beim Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben bestimmt“ (Onan, 2013: 73).

Im Fremdsprachenunterricht gilt: Je breiter und tiefgründiger der Wortschatz der Lernenden entwickelt wird, desto produktiver sind sie beim Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören. Die Tiefe des Wortschatzes umfasst verschiedene Bereiche des Wortverständnisses, darunter (a) Phonologie und Orthografie, (b) Morphologie, (c) die Bandbreite syntaktischer Konstruktionen, (d) semantische Repräsentation, (e) pragmatischer Gebrauch und (f) Etymologie (Proctor et al., 2009). Die Wortschatztiefe (z. B. das Verständnis von Mehrdeutigkeiten, morphologischen Strukturen und syntaktischen Funktionen von Wörtern) spielt eine wichtige Rolle für die Qualität schriftlicher Arbeiten (Durrant & Brenchley, 2019) und das Leseverständnis (Proctor et al., 2009).

Messung der Wörter: Tests zum Wortschatz

Der am häufigsten verwendete Test zur Messung der Wortschatzbreite ist der Vocabulary Levels Test (VLT) von Nation (1983). Dieser Test wurde von Schmitt et al. (2001) aktualisiert. Die überarbeitete Version dient dazu, festzustellen, inwieweit die Teilnehmenden die Form-Bedeutungs-Beziehungen von Wörtern über vier Häufigkeitsstufen (2000, 3000, 5000, 10000) hinweg erkennen können. Der VLT ist primär darauf ausgelegt, das rezeptive Vokabelwissen von Englischlernenden (L2) zu erfassen. In dieser Version des VLT haben Schmitt et al. (2001) schlugen eine Mindestpunktzahl für die Beherrschung jedes Niveaus vor. Sie empfehlen, dass Testteilnehmer, die 26 von 30 Punkten (87 %) oder mehr erreichen, das jeweilige Niveau als beherrscht betrachten und zum nächsten übergehen können (Dagnaw, 2023:6).

Der Word Associates Test (WAT), später umbenannt in *Depth of Vocabulary Knowledge* (DVK), wurde von Read (1993) zur Messung des Wortschatzumfangs entwickelt. Dieser Test misst den Wortschatzumfang primär durch Wortassoziationen und konzentriert sich dabei auf Bedeutungsbeziehungen (z. B. Synonymie und Polysemie) sowie syntaktische Beziehungen. In diesem Test wird jedem Zielwort eine Liste mit acht Optionen präsentiert. Die Teilnehmer müssen das Zielwort mit vier Wörtern einander zuordnen, die hinsichtlich Bedeutung, Syntax und Beschreibungskraft verwandt sind.

Schlussfolgerung

Sprache ist im weitesten Sinne nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern auch ein Werkzeug des Denkens. Menschen nutzen sie, um Gedanken zu formulieren. Ein umfangreicher und tiefgründiger Wortschatz verbessert daher nicht nur die Kommunikationsfähigkeit, sondern auch die Fähigkeit, komplexe Gedanken zu entwickeln, Zusammenhänge herzustellen und abstrakte Konzepte zu verstehen. Aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens gilt: Je größer der Wortschatz einer Person ist, desto effektiver kann sie sich und ihre Gedanken in der Zielsprache ausdrücken. Fremdsprachenlehrer und insbesondere Sprachwissenschaftler sind sich einig, dass ein umfangreicher und tiefgründiger Wortschatz eine der wichtigsten Voraussetzungen für den erfolgreichen Fremdspracherwerb ist. Wortschatz ermöglicht es Lernenden nicht nur, sich mündlich und schriftlich auszudrücken, sondern auch, Gehörtes und Gelesenes zu verstehen und mithilfe grammatikalischer Strukturen neue Sätze zu bilden. Darüber hinaus wirkt sich ein umfangreicher und tiefgründiger Wortschatz positiv auf die Entwicklung aller Sprachfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben aus.

Im Wortschatzunterricht werden zwei Methoden angewendet: expliziter und impliziter Wortschatzunterricht. Es ist effektiver, Wörter explizit zu vermitteln, nicht nur beiläufig oder implizit, sondern gezielt, systematisch und kontextbezogen, gegebenenfalls auch mithilfe von Mnemotechniken. Besonders im schulischen Kontext ist der Einsatz von ergänzenden Vokabelheften, die in die Lehrbücher integriert sind, von Vorteil.

Wie bereits erwähnt, spielen Gedächtnisstützen und Mnemotechniken eine wichtige Rolle beim Erwerb eines breiten und tiefgründigen Wortschatzes. Methoden wie emotionale Reize, Visualisierungen, Assoziationen, Schlüsselworttechniken und kontextbezogene Wiederholungen erleichtern die Speicherung neuer Wörter im Langzeitgedächtnis. Lernende erinnern sich besser an Wörter, insbesondere wenn diese mit Bildern, Emotionen oder persönlichen Erfahrungen verknüpft sind. Daher sollte der Fremdsprachenunterricht nicht nur auf Wiederholung basieren, sondern auch multisensorische und gedächtnisfördernde Techniken integrieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein breiter, tiefgründiger und reicher Wortschatz der Schlüssel sowohl für die kommunikative Kompetenz als auch für die kognitive Entwicklung ist. Effektiver Vokabelunterricht, der explizite Wortvermittlungstechniken mit gedächtnisfördernden Lernstrategien kombiniert, kann Lernenden helfen, die Fremdsprache, die sie lernen, aktiver, kreativer und effektiver anzuwenden.

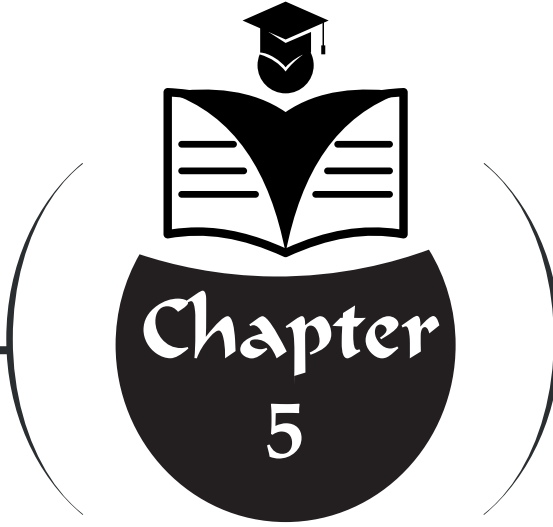
LİTERATURVERZEİCHNIS

- Adalı, O. (1982). Yüksek öğrenimde sözlü ve yazılı anlatım. Aydın Yayınları.
- Akarsu, B. (1998). Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı. İnkılâp Kitabevi.
- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K., & Harnish, R. M. (2017). *Linguistics: An introduction to language and communication* (7th ed.). MIT Press.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). International Reading Association.
- Aydın, M. (2014). *Dilbilim el kitabı: Temel kavram ve konular*. Akademik Kitaplar.
- Bakıner Çekin, A. ve Çalışkan, H. (2020). Dil ve Kültür Üzerine. Dil Öğretimi ve Eğitim Araştırmaları, 3 (1), 163-175. <https://doi.org/10.35207/late.724966>
- Bardakçı, M. (2016). Breadth and depth of vocabulary knowledge and their effects on L2 vocabulary. [Doctoral dissertation, Çukurova University].
- Bayrav, S. (1998). *Yapısal dilbilim*. Multilingual Yayınları.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bloch, B., & Trager, G. L. (1942). *Outline of linguistic analysis*. Linguistic Society of America.
- Brysbaert, M., Stevens, M., Mandera, P., & Keuleers, E. (2016). How many words do we know? Practical estimates of vocabulary size dependent on word definition, the degree of language input and the participant's age. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01116>
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell.
- Dagnaw, A. T. (2023). Revisiting the role of breadth and depth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *International Journal of Language Education*, 7(1), 1–15.
- Demirsar, A. (1985). *Çocuk ve anne-baba ilişkileri*. Redhouse Yayınları.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An introduction to language* (11th ed.). Cengage Learning.
- Goulden, R., Nation, P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), 341–363. <https://doi.org/10.1093/applin/11.4.341>
- Graham, S., Kim, Y.-S. G., Cao, Y., et al. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Review of Educational Research*, 93(2), 283–331.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. Multilingual Yayınları.
- Hurch, B. (2018). Humboldts Gegenwart im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 48(4), 611–640. <https://doi.org/10.1007/s41244-018-0111-9>

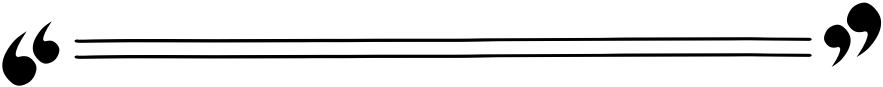
- Lucy, J. A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge University Press.
- Masrai, A. (2019). Vocabulary and reading comprehension revisited: Evidence for high-, mid-, and low-frequency vocabulary knowledge. *SAGE Open*, 9(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244019845182>
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307–319. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12008>
- Martinet, A. (1960). *Elements of general linguistics*. Faber & Faber.
- Meara, P., & Milton, J. (2003). X-Lex: The Swansea levels test. *Lognostics*.
- Meara, P., & Rodríguez Sánchez, I. (1993). Matrix models of vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 14(3), 237–245.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6(2), 150–154. <https://doi.org/10.1177/026765839000600204>
- Özdil, A. (2015). Sapir-Whorf hipotezinde dil ve düşünce ilişkisi (Yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi.
- Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 12–25.
- Nation, P. (1993). Using dictionaries to estimate vocabulary size: Essential, but rarely followed, procedures. *Language Testing*, 10(1), 27–40.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Oflaz, A., (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(3), 695-712.
- Oflaz, A. (2020). Dil, bellek ve kelime öğrenimi. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oflaz, A. (2023). Linguistische Teildisziplinen Und Interferenzproblematik Andhand Der Beispiele. Serüven Yayınevi.
- Oflaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde mobil/çevrimiçi ve basılı sözlük kullanımı. *Diyalog*, 7(1), 125–139.
- Oflaz, A. (2017). Using mnemonic devices in German language teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 22–41. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1774>
- Oflaz, A. (2017). Duygusal Uyartı Kullanımının Öğrencilerin Kelime Hazinesi Geliştirme Sürecine Ve Kelime Kalıcılık Düzeyine Etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 245–274. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11891>
- Onan, B. (2013). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel

dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(17), 219–243.

- Onan, B. (2013). Dil eğitiminin temel kavramları. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311–322. <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Proctor, C. P., Uccelli, P., Dalton, B., & Snow, C. E. (2009). Understanding depth of vocabulary online with bilingual and monolingual children. *Reading and Writing*, 22(4), 493–511.
- Qian, D. D., & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21(1), 28–52.
- Qian, D. D. (2005). Demystifying lexical inferencing: The role of aspects of vocabulary knowledge. *TESL Canada Journal*, 22(2), 34–54.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355–371. <https://doi.org/10.1177/026553229301000308>
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2012). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484–503.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55–88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951.
- Seashore, R. H., & Eckerson, L. D. (1940). The measurement of individual differences in vocabularies. *University of Iowa Studies*.
- Segbers, J., & Schroeder, S. (2017). How many words do children know? A corpus-based estimation of children's total vocabulary size. *Language Testing*, 34(3), 297–320.
- Saussure, F. de. (1985). Genel dilbilim dersleri (Berke Vardar, Çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2005). Teaching word meanings. Lawrence Erlbaum Associates.
- Şahin, Y. (2013). Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. Eğitim Kitabevi.
- Topbaş, S. (2007). Dil ve kavram gelişimi. Kök Yayıncılık.
- Vardar, B. (1982). Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (2001). Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri. Multilingual Yayınları.
- Whorf, B. L. (1956). Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. MIT Press.
- Zechmeister, E. B., Chronis, A. M., Cull, W. L., D'Anna, C. A., & Healy, N. A. (1995). Growth of a functionally important lexicon. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 201–212.



FAMILIENBEGRIFF IN TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN SPRICHWÖRTERN UND REDENSARTEN



Özlem ÖZDEMİR¹
Nevzat BAKIR²

1 Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi A.B.D., ozlmp1t87@gmail.com , ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-9363-9691>

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi A.B.D., nbakir@omu.edu.tr , ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8046-909X>

1. Einleitung

Sprichwörter und Redensarten gelten als verdichtete Ausdrucksformen kollektiver Erfahrung und kultureller Erinnerung. Sie sind nicht lediglich rhetorische Elemente der Alltagssprache, sondern fungieren als symbolische Speicher gesellschaftlicher Normen, Werte und Weltbilder (Tekin, 2023). In ihnen manifestiert sich das historisch gewachsene Selbstverständnis einer Gemeinschaft, das über Generationen hinweg tradiert und im sprachlichen Gedächtnis verankert wird. Sprache ist demnach nicht nur ein neutrales Kommunikationsmittel, sondern ein Medium kultureller Bedeutungsproduktion (Günday & Aycan, 2018). Gerade in formelhaften, stabilisierten Wendungen wird sichtbar, wie soziale Ordnungen legitimiert, Rollenbilder stabilisiert und moralische Orientierungen vermittelt werden.

Jedes Sprichwort und jede Redensart verdichtet eine konkrete Lebenserfahrung zu einer normativen Aussage. Diese Aussagen strukturieren Wahrnehmungen, definieren Erwartungen und prägen soziale Handlungsweisen (Boratav, 2013). In diesem Sinne können Sprichwörter als kulturelle Deutungsmuster verstanden werden, die nicht nur beschreiben, sondern zugleich bewerten. Sie erzeugen implizite Vorstellungen darüber, was als richtig, wünschenswert oder gesellschaftlich anerkannt gilt. Durch ihre wiederholte Verwendung gewinnen sie Autorität und tragen zur Stabilisierung kollektiver Wertsysteme bei.

Vor diesem Hintergrund rückt der Familienbegriff in den Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung. Familie bildet in nahezu allen Gesellschaften eine zentrale soziale Einheit, innerhalb derer Normen, Identitäten und kulturelle Kontinuität hergestellt werden. Als primärer Sozialisationsraum strukturiert sie frühe Erfahrungen von Zugehörigkeit, Verantwortung und sozialer Bindung. Diese grundlegende Bedeutung spiegelt sich in zahlreichen sprachlichen Formeln wider, die familiäre Beziehungen, Rollenverteilungen und moralische Erwartungen thematisieren.

Die vorliegende Studie untersucht, wie der Begriff „Familie“ in türkischen und deutschen Sprichwörtern und Redensarten konstruiert wird und welche kulturellen Wertvorstellungen sich in diesen sprachlichen Mustern widerspiegeln. Dabei steht nicht allein die Beschreibung einzelner Beispiele im Vordergrund, sondern die Analyse der Bedeutungsstrukturen, die durch diese sprachlichen Formen erzeugt werden. Sprichwörter fungieren als kulturelle Indikatoren, anhand derer sich gesellschaftliche Leitvorstellungen rekonstruieren lassen (Aksan, 2009).

Im türkischen Kulturraum erscheint Familie häufig als solidarische und emotional geprägte Gemeinschaft, deren Zusammenhalt durch gegenseitige Verpflichtung, Loyalität und Opferbereitschaft bestimmt ist. Diese kollektive Orientierung ist eng mit historischen und sozialen Entwicklungen verbunden,

in denen Großfamilienstrukturen eine prägende Rolle spielten. Demgegenüber wird Familie im deutschen Kontext stärker als eine durch individuelle Verantwortlichkeiten strukturierte Einheit wahrgenommen, in der persönliche Autonomie und normative Ordnung zentrale Bezugspunkte bilden (Arvas, 2020; Hofstede, 1984). Solche Unterschiede sind nicht als starre Gegensätze zu verstehen, sondern als Tendenzen, die sich in sprachlichen Mustern rekonstruieren lassen.

Die Analyse dieser Unterschiede eröffnet einen Zugang zu den kulturellen Wertsystemen beider Gesellschaften. Während im türkischen Kontext emotionale Nähe, Hierarchie und gemeinschaftliche Bindung häufig betont werden, treten im deutschen Kontext Prinzipien wie Ordnung, Disziplin und individuelle Verantwortlichkeit stärker hervor (Triandis, 1995; Akin, 2025). Diese Divergenzen manifestieren sich nicht abstrakt, sondern konkret in den sprachlichen Bildern und metaphorischen Konstruktionen, die Sprichwörter und Redensarten bereitstellen.

Die Einleitung verfolgt daher zwei Zielrichtungen: Zum einen wird die theoretische Grundlage gelegt, indem Sprichwörter und Redensarten als kulturelle Bedeutungsträger konzeptualisiert werden. Zum anderen wird der Untersuchungsgegenstand präzisiert, indem die Familie als soziales und kulturelles Konstrukt eingeführt wird. Auf dieser Basis lässt sich die folgende Leitfrage formulieren: Wie konstruieren türkische und deutsche Sprichwörter und Redensarten den Begriff „Familie“, und welche kulturellen Wertstrukturen werden dadurch sichtbar?

Die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung besteht darin, die Bedeutungszuschreibungen des Familienbegriffs in türkischen und deutschen Sprichwörtern sowie Redensarten systematisch zu erfassen und vergleichend auszuwerten. Dabei wird der Fokus auf jene sprachlichen Strukturen gelegt, in denen familiäre Beziehungen, Rollenbilder und normative Erwartungen besonders deutlich hervortreten. Untersucht wird, welche Aspekte von Familie jeweils hervorgehoben werden, welche Werte implizit transportiert werden und wie diese Werte in den kulturellen Gesamtkontext eingebettet sind.

Kulturelle Werte strukturieren das soziale Leben, indem sie Handlungsorientierungen, Erwartungshorizonte und moralische Maßstäbe definieren (Bolat, 2016). Sie sind nicht unmittelbar sichtbar, sondern werden durch soziale Praktiken und sprachliche Ausdrucksformen vermittelt. Sprichwörter und Redensarten stellen in diesem Zusammenhang ein verdichtetes Medium kultureller Selbstverständigung dar. In ihnen wird nicht nur individuelles Erfahrungswissen artikuliert, sondern kollektive Sinnstrukturen werden reproduziert und legitimiert (Okray, 2015).

Der Familienbegriff bildet einen zentralen Schnittpunkt kultureller Wertsysteme. Er umfasst nicht nur die biologisch definierte Verwandtschaft,

sondern ein Geflecht aus sozialen Rollen, Erwartungen und symbolischen Bedeutungen. In vielen Gesellschaften fungiert Familie als primärer Ort der Wertevermittlung, der Identitätsbildung und der sozialen Integration. Insofern lässt sich die sprachliche Darstellung von Familie als Spiegel gesellschaftlicher Ordnungsmodelle verstehen (Hallaç & Öz, 2014).

Im türkischen kulturellen Kontext wird Familie häufig als solidarische Einheit konstruiert, die durch emotionale Nähe und hierarchische Strukturen gekennzeichnet ist. Zahlreiche Sprichwörter betonen die Bedeutung elterlicher Autorität, generationenübergreifender Kontinuität und familiärer Loyalität. So verweist etwa das Sprichwort „Ana gibi yar olmaz, baba gibi diyar olmaz“ auf die besondere Stellung der Eltern innerhalb des familiären Gefüges und hebt deren unersetzbare Rolle hervor (Boratav, 2013). Solche Formulierungen konstituieren ein Familienbild, in dem Bindung, Verpflichtung und Respekt zentrale Kategorien darstellen.

Im deutschen Kontext erscheinen familiäre Beziehungen stärker in Verbindung mit normativer Ordnung und individueller Verantwortlichkeit. Sprichwörter wie „Ordnung ist das halbe Leben“ reflektieren eine Wertorientierung, in der Struktur, Disziplin und Regelmäßigkeit eine prägende Rolle spielen. Auch wenn dieses Beispiel nicht ausschließlich auf Familie bezogen ist, entfaltet es innerhalb familiärer Kontexte eine normative Funktion, indem es Erwartungen an Verhalten und Rollenverteilung impliziert (Aksoy, 2019). Familie wird hier weniger als hierarchisch geschlossene Einheit, sondern als soziales System verstanden, in dem individuelle Handlungsspielräume mit wechselseitiger Verantwortung verbunden sind.

Die Differenz zwischen kollektivistisch geprägten und stärker individualistisch orientierten Gesellschaften liefert einen theoretischen Rahmen zur Einordnung dieser Beobachtungen. In kollektivistischen Kontexten wird die Zugehörigkeit zur Familie als identitätsstiftend und handlungsleitend verstanden. Individuelle Interessen treten zugunsten gemeinschaftlicher Harmonie zurück. In individualistisch strukturierten Gesellschaften hingegen wird Autonomie als zentraler Wert betrachtet, ohne dass familiäre Bindungen ihre Bedeutung verlieren (Vatandaş, 2025a). Diese unterschiedlichen Wertorientierungen manifestieren sich in sprachlichen Bildern, Metaphern und normativen Aussagen, die in Sprichwörtern und Redensarten tradiert werden.

Die vorliegende Arbeit versteht Sprache als kulturelles Deutungsinstrument. Sprichwörter und Redensarten werden daher nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Leitvorstellungen analysiert. Die Untersuchung fragt danach, welche semantischen Felder dominieren, welche Rollenbilder reproduziert werden und wie familiäre Hierarchien, Geschlechterrollen oder Generationenbeziehungen sprachlich kodiert sind.

Auf diese Weise wird sichtbar, wie tief kulturelle Wertstrukturen in sprachlichen Formeln verankert sind.

Im weiteren Verlauf der Analyse wird deutlich werden, dass sich in beiden Kulturen sowohl traditionelle als auch modernisierte Familienvorstellungen finden lassen. Diese Koexistenz verschiedener Deutungsmuster eröffnet einen differenzierten Blick auf den Familienbegriff als dynamisches kulturelles Konstrukt.

Sprichwörter und Redensarten unterscheiden sich in ihrer Struktur, erfüllen jedoch vergleichbare kulturelle Funktionen. Sprichwörter formulieren in generalisierender Weise normative Aussagen und beanspruchen eine gewisse Gültigkeit über konkrete Situationen hinaus. Redensarten hingegen sind stärker kontextgebunden und entfalten ihre Bedeutung im jeweiligen sprachlichen Zusammenhang. Beide Ausdrucksformen tragen dazu bei, kulturelle Deutungsmuster zu stabilisieren und soziale Erwartungen sprachlich zu kodieren. In ihnen werden Wertvorstellungen nicht explizit diskutiert, sondern implizit vorausgesetzt.

Die Familie erscheint in diesem Zusammenhang als ein besonders ergiebiges Analysefeld. In sprachlichen Bildern, Metaphern und festen Wendungen werden familiäre Beziehungen symbolisch verdichtet. So verweist das türkische Sprichwort „Tek ağaç orman olmaz“ auf die Notwendigkeit gemeinschaftlicher Verbundenheit und kollektiver Stärke. Die Aussage geht über eine rein metaphorische Beschreibung hinaus und transportiert ein normatives Ideal sozialer Einbindung. Im Deutschen bringt die Wendung „Blut ist dicker als Wasser“ die Priorität familiärer Bindungen gegenüber anderen sozialen Beziehungen zum Ausdruck. Beide Beispiele verdeutlichen, dass Familie als stabilisierendes Fundament gesellschaftlicher Ordnung begriffen wird, auch wenn die semantischen Akzente unterschiedlich gesetzt sind.

Türkische Sprichwörter konstruieren familiäre Rollen häufig klar hierarchisch. Die Position der Eltern ist mit Autorität und moralischer Verantwortung verbunden. Aussagen wie „Babanın sanatı oğula mirastır“ verweisen auf die Vorstellung intergenerationaler Kontinuität und die Weitergabe von Wissen, Status und Tradition (Boratav, 2013). Hier zeigt sich ein Verständnis von Familie als Träger kultureller Permanenz. Der familiäre Raum fungiert als Ort der Tradierung sozialer Normen, in dem individuelle Identität eng mit kollektiver Zugehörigkeit verknüpft ist.

Im deutschen Sprachraum lassen sich ebenfalls zahlreiche Belege für die Bedeutung familiärer Bindungen finden, doch wird das Verhältnis zwischen Individuum und Familie anders akzentuiert. Sprichwörter wie „Ohne Fleiß kein Preis“ implizieren Leistungsorientierung und persönliche Verantwortlichkeit, die auch innerhalb familiärer Kontexte wirksam werden (Vatandaş, 2025b). Die Familie erscheint hier weniger als geschlossene Hierarchie, son-

dern als Rahmen, in dem individuelle Entwicklung und normative Struktur miteinander verbunden sind.

Die Analyse solcher sprachlicher Muster ermöglicht Rückschlüsse auf tieferliegende kulturelle Orientierungen. Sprache fungiert dabei als Spiegel sozialer Ordnungsvorstellungen. In kollektivistisch geprägten Kontexten treten Zugehörigkeit, Loyalität und emotionale Nähe stärker hervor, während in individualistisch strukturierten Gesellschaften Autonomie und Regelorientierung deutlicher artikuliert werden (Triandis, 1995; Yaprak, 2021). Diese Differenzen sind nicht als absolute Gegensätze zu verstehen, sondern als kulturelle Schwerpunktsetzungen, die sich im sprachlichen Material rekonstruieren lassen.

Einführend wurde festgestellt, dass Sprichwörter und Redensarten als analytische Zugänge zu kulturellen Wertsystemen dienen können. Der Familienbegriff bildet dabei eine zentrale Kategorie, in der soziale Hierarchien, Rollenbilder und moralische Normen sprachlich verdichtet werden. Auf dieser theoretischen Grundlage wird im weiteren Verlauf der Arbeit eine systematische Untersuchung der ausgewählten türkischen und deutschen Sprichwörter und Redensarten vorgenommen. Ziel ist es, die darin enthaltenen Bedeutungsstrukturen freizulegen und ihre kulturelle Einbettung vergleichend zu analysieren.

2. Methode

2.1 Ziel der Arbeit

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Bedeutungszuschreibungen des Familienbegriffs in türkischen und deutschen Sprichwörtern sowie Redensarten systematisch zu analysieren und kulturvergleichend auszuwerten. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche normativen Vorstellungen, Rollenbilder und Wertorientierungen durch diese sprachlichen Formeln transportiert und stabilisiert werden.

Die Arbeit verfolgt dabei nicht das Ziel einer quantitativen Erhebung, sondern einer qualitativen Rekonstruktion kultureller Deutungsmuster. Untersucht wird, inwiefern sich in den sprachlichen Ausdrucksformen unterschiedliche gesellschaftliche Leitvorstellungen widerspiegeln und welche strukturellen Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede zwischen beiden Kulturräumen erkennbar werden.

Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, wie sich grundlegende kulturelle Orientierungen – etwa kollektivistische oder individualistische Tendenzen – in der sprachlichen Konstruktion von Familie manifestieren. Die Analyse versteht Sprichwörter und Redensarten somit als Indikatoren kultureller Wertestrukturen und als Zugang zu gesellschaftlich verankerten Norm- und Ordnungsvorstellungen.

2.2 Methode der Arbeit

Die vorliegende Studie basiert auf einer qualitativen, kulturvergleichenden Analyse ausgewählter türkischer und deutscher Sprichwörter sowie Redensarten. Ziel der methodischen Vorgehensweise ist es, semantische Strukturen, implizite Wertungen und normative Orientierungen systematisch zu erfassen und im interkulturellen Vergleich auszuwerten.

Die Untersuchung orientiert sich an den Grundsätzen der interpretativen Textanalyse und der qualitativen Inhaltsanalyse. Sprichwörter und Redensarten werden dabei nicht als isolierte sprachliche Einheiten betrachtet, sondern als kulturell eingebettete Ausdrucksformen, die soziale Ordnungen widerspiegeln und stabilisieren. Ihre Analyse erfolgt daher kontextsensitiv und unter Berücksichtigung kulturtheoretischer Modelle (Triandis, 1995; Hofstede, 1984).

2.2.1 Auswahl der Sprichwörter

Das Untersuchungskorpus umfasst ausgewählte, kulturell etablierte Sprichwörter und Redensarten aus dem türkischen und deutschen Sprachraum, die einen direkten oder indirekten Bezug zum Familienbegriff aufweisen. Berücksichtigt wurden sprachliche Einheiten, in denen familiäre Beziehungen wie Eltern-Kind-Konstellationen, Geschwisterverhältnisse oder generationale Bezüge thematisiert werden. Ebenso einbezogen wurden Formulierungen, die normative Erwartungen an Rollenverhalten artikulieren, Vorstellungen von Zusammenhalt, Autorität oder Verantwortung transportieren sowie implizite Werturteile über familiäre Ordnung enthalten.

Die Auswahl erfolgte auf Grundlage einschlägiger Sprichwortsammlungen, sprachwissenschaftlicher Fachliteratur sowie kulturwissenschaftlicher Untersuchungen (Boratav, 2013; Aksan, 2009). Maßgeblich war dabei die Berücksichtigung typischer und im jeweiligen kulturellen Kontext häufig zitierter Beispiele, die im kollektiven Gedächtnis verankert sind und eine hohe symbolische Verdichtung aufweisen. Die vorliegende Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern konzentriert sich auf die Analyse repräsentativer Bedeutungsstrukturen, die Rückschlüsse auf zugrunde liegende Wertorientierungen ermöglichen.

2.2.2 Thematische Kategorisierung

Nach der Auswahl des Materials wurde das Korpus systematisch thematisch strukturiert. Die Kategorisierung erfolgte in einem kombinierten deduktiv-induktiven Verfahren. Einerseits dienten theoretische Konzepte wie Kollektivismus und Individualismus als analytische Orientierungsrahmen, andererseits wurden Kategorien aus wiederkehrenden Mustern im Material selbst herausgearbeitet. Auf diese Weise konnte eine strukturierte, zugleich aber materialnahe Analyse gewährleistet werden.

Im Zentrum der Untersuchung stehen mehrere zentrale Analysefelder. Dazu zählen die Konstruktion von Familie als Solidaritätsgemeinschaft, die Konzeption von Familie als Ordnungssystem sowie die sprachliche Darstellung von Rollenbildern in Bezug auf Mutter, Vater und Kind. Darüber hinaus wurden Generationenverhältnisse und Formen der Traditionsweitergabe berücksichtigt, ebenso wie Vorstellungen individueller Verantwortung innerhalb familiärer Strukturen.

Innerhalb dieser thematischen Bereiche wurden die sprachlichen Einheiten hinsichtlich ihrer metaphorischen Struktur, ihrer normativen Aussagekraft und ihrer kulturellen Implikationen analysiert. Ein besonderes Augenmerk lag auf wiederkehrenden semantischen Mustern, impliziten Wertzuschreibungen sowie der Frage, welche gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen durch die jeweiligen Formulierungen stabilisiert oder legitimiert werden.

Die kulturvergleichende Perspektive eröffnet die Möglichkeit, sowohl strukturelle Gemeinsamkeiten als auch signifikante Unterschiede sichtbar zu machen. Während bestimmte Sprichwörter auf universelle Dimensionen familiärer Bindung verweisen, treten zugleich kulturspezifische Schwerpunktsetzungen deutlich hervor. Ziel der Analyse ist es, Unterschiede in der sprachlichen Konstruktion von Familie präzise herauszuarbeiten, ohne diese in vereinfachende dichotome Gegensätze zu überführen.

3. Befunde

3.1 Familie als Solidaritätsgemeinschaft

Die Analyse der türkischen Sprichwörter und Redensarten zeigt, dass Familie in erster Linie als solidarische, emotional gebundene Gemeinschaft konstruiert wird. Im Zentrum steht weniger die individuelle Autonomie als vielmehr die wechselseitige Verpflichtung der Familienmitglieder. Sprachliche Formeln betonen Zugehörigkeit, Loyalität und gegenseitige Unterstützung als normative Grundprinzipien familiären Zusammenlebens.

Ein prägnantes Beispiel hierfür ist das Sprichwort „Tek ağaç orman olmaz“. Die Metapher des Waldes verweist auf kollektive Stärke und soziale Einbettung. Das Individuum erscheint nicht als isolierte Einheit, sondern als Teil eines größeren Gefüges. Familie fungiert in diesem Deutungsmuster als primärer Ort kollektiver Identität. Ähnliche semantische Strukturen finden sich in Wendungen wie „Birlikten kuvvet doğar“, die Zusammenhalt nicht nur als wünschenswert, sondern als notwendig darstellen. Solidarität wird somit als funktionale und moralische Grundlage familiärer Stabilität etabliert.

Ein weiteres zentrales Motiv bildet die emotionale Bindung zwischen den Generationen. Sprichwörter wie „Ana gibi yar olmaz, baba gibi diyar olmaz“ konstruieren elterliche Figuren als unersetzbare Bezugspunkte (Boratav, 2013). Die Familie erscheint hier als emotionaler Schutzraum, innerhalb des-

sen Fürsorge, Opferbereitschaft und Respekt normativ erwartet werden. Die sprachliche Hervorhebung elterlicher Einzigartigkeit verstärkt zugleich hierarchische Strukturen, da die Position der Eltern mit moralischer Autorität verbunden wird.

Die Weitergabe von Tradition und Wissen stellt ein weiteres Leitmotiv dar. Das Sprichwort „Babanın sanatı oğula mirastır“ impliziert eine generationale Kontinuität, in der Werte, Fähigkeiten und soziale Rollen von einer Generation zur nächsten übertragen werden. Familie wird dadurch als Träger kultureller Permanenz konstruiert. Identität entsteht nicht primär durch individuelle Selbstverwirklichung, sondern durch Einbindung in eine genealogische Linie.

Auch Konflikte innerhalb der Familie werden sprachlich thematisiert, jedoch häufig relativiert. Wendungen wie „Kardeş kardeşi bıçaklamış, dönmüş yine kucaklamış“ verdeutlichen, dass familiäre Bindungen als dauerhaft und über Konflikte hinausgehend gedacht werden. Die moralische Aussage impliziert, dass familiäre Loyalität selbst bei Spannungen bestehen bleibt. Konflikt erscheint nicht als Bruch, sondern als temporäre Abweichung innerhalb einer stabilen Ordnung.

Die semantische Struktur vieler türkischer Sprichwörter verweist damit auf ein kollektivistisch geprägtes Wertsystem. Individuelle Interessen treten zugunsten familiärer Harmonie zurück. Zugehörigkeit besitzt eine identitätstiftende Funktion, während Autonomie eine nachgeordnete Rolle spielt (Triandis, 1995). Emotionale Nähe, Hierarchie und Traditionsbewusstsein bilden die zentralen Achsen dieses Deutungsmusters.

Insgesamt konstruieren die untersuchten türkischen Sprichwörter Familie als moralische Gemeinschaft, deren Stabilität auf Solidarität, gegenseitiger Verantwortung und generationenübergreifender Kontinuität beruht. Familie erscheint nicht nur als soziale Institution, sondern als normativer Bezugsrahmen, der individuelle Handlungen bewertet und reguliert.

3.2 Familie als Ordnungssystem

Im deutschen Sprichwortmaterial tritt Familie weniger als primär emotionale Solidaritätsgemeinschaft, sondern stärker als normativ strukturiertes Ordnungssystem hervor. Die sprachlichen Formeln betonen Disziplin, Verantwortung und Regelmäßigkeit als zentrale Elemente familiären Zusammenlebens. Familie erscheint hier als sozialer Raum, in dem individuelles Handeln durch normative Erwartungen gerahmt und reguliert wird.

Ein charakteristisches Beispiel bildet die bekannte Wendung „Ordnung ist das halbe Leben“. Obwohl sie nicht ausschließlich auf familiäre Kontexte beschränkt ist, entfaltet sie innerhalb der Familie eine besondere normative Wirkung. Ordnung wird als Voraussetzung für Stabilität, Effizienz und har-

monisches Zusammenleben konstruiert. Die Familie fungiert somit als Mikrokosmos gesellschaftlicher Ordnung, in dem Disziplin und Regelorientierung früh internalisiert werden (Hofstede, 1984).

Auch leistungsbezogene Sprichwörter wie „Ohne Fleiß kein Preis“ spiegeln ein Wertsystem wider, das individuelle Anstrengung und Eigenverantwortung betont. In familiären Kontexten implizieren solche Formeln, dass Erfolg nicht allein durch Zugehörigkeit, sondern durch persönliche Leistung legitimiert wird. Die Familie erscheint hier nicht primär als Schutzraum bedingungsloser Solidarität, sondern als strukturierender Rahmen, der Leistungserwartungen und Verantwortungsbewusstsein vermittelt.

Ein weiteres zentrales Motiv ist die Betonung individueller Zuständigkeit. Redensarten wie „Selbst ist der Mann“ konstruieren Autonomie als wünschenswerte Eigenschaft. Auch innerhalb familiärer Strukturen wird Selbstständigkeit als Ziel sozialer Entwicklung verstanden. Die sprachliche Akzentuierung individueller Handlungskompetenz verweist auf ein stärker individualistisch geprägtes Orientierungsmuster (Triandis, 1995). Zugehörigkeit verliert dabei nicht an Bedeutung, wird jedoch mit persönlicher Verantwortlichkeit verknüpft.

Spruchwörter wie „Jeder kehre vor seiner eigenen Tür“ verstärken diese Perspektive. Die Metapher der eigenen Tür impliziert klar abgegrenzte Verantwortungsbereiche. Familie wird nicht als unauflösliche Verschmelzung der Individuen dargestellt, sondern als System, in dem jedes Mitglied eine definierte Rolle mit eigenständiger Zuständigkeit innehat. Die moralische Bewertung erfolgt entlang der Erfüllung individueller Pflichten.

Auch die Wendung „Blut ist dicker als Wasser“ verdeutlicht die Bedeutung familiärer Bindung im deutschen Sprachraum. Die Priorisierung von Verwandtschaft gegenüber anderen sozialen Beziehungen verweist auf die besondere Stellung der Familie. Gleichzeitig wird diese Bindung nicht primär emotional überhöht, sondern als stabile, natürliche Verbindung dargestellt. Die Metaphorik bleibt sachlich und verweist auf eine strukturelle, nicht ausschließlich affektive Dimension familiärer Zugehörigkeit.

Insgesamt zeigt sich, dass deutsche Sprichwörter Familie als institutionelle Ordnungseinheit konstruieren, in der Gleichgewicht, Regelorientierung und individuelle Verantwortlichkeit zentrale Prinzipien darstellen. Emotionale Aspekte treten nicht in den Hintergrund, werden jedoch weniger stark normativ überhöht als im türkischen Material. Statt hierarchischer Autoritätsbetonung dominieren Modelle funktionaler Rollenverteilung und gegenseitiger Zuständigkeit.

Diese semantischen Strukturen lassen sich im Kontext individualistisch geprägter Wertorientierungen interpretieren. Autonomie und Regelmäßigkeit

bilden zentrale Bezugspunkte sozialer Organisation (Hofstede, 1984; Triandis, 1995). Familie fungiert als primärer Sozialisationsraum, in dem diese Prinzipien internalisiert und reproduziert werden.

3.3 Rollenbilder: Mutter – Vater – Kind

Die Analyse der Rollenbilder innerhalb der Familie verdeutlicht besonders klar die unterschiedlichen kulturellen Akzentuierungen im türkischen und deutschen Sprichwortmaterial. Während im türkischen Kontext familiäre Rollen häufig hierarchisch und normativ stark festgelegt erscheinen, zeigen sich im deutschen Material tendenziell funktionalere und stärker balancierte Rollenkonstruktionen.

Im türkischen Sprachraum wird die Mutterfigur in zahlreichen Sprichwörtern als emotionales Zentrum der Familie idealisiert. Wendungen wie „Ana başta taçtır, her derde ilaçtır“ oder „Ana gibi yar olmaz“ konstruieren die Mutter als unersetzbare Instanz von Fürsorge, Mitgefühl und moralischer Reinheit (Boratav, 2013). Die sprachliche Überhöhung verweist auf eine sakralisierte Vorstellung mütterlicher Rolle. Muttersein erscheint nicht lediglich als soziale Funktion, sondern als identitätsstiftende und moralisch aufgeladene Position innerhalb der familiären Ordnung.

Der Vater hingegen wird im türkischen Material häufig mit Autorität, Schutz und Traditionsweitergabe verbunden. Sprichwörter wie „Babanın sanatı oğula mirastır“ markieren die Rolle des Vaters als Vermittler von Wissen, Status und gesellschaftlicher Kontinuität. Die Vaterfigur fungiert als struktureller Bezugspunkt familiärer Hierarchie. Seine Position ist weniger emotional überhöht als die der Mutter, jedoch mit normativer Autorität ausgestattet. Hier zeigt sich ein deutlich hierarchisches Rollenmodell, das auf generationale und geschlechtsspezifische Differenzierung basiert.

Auch das Kind wird im türkischen Sprichwortmaterial primär als Träger der Zukunft konstruiert. Aussagen wie „Ağaç yaşken eğilir“ verdeutlichen die Vorstellung, dass Charakter und Moral früh geformt werden müssen. Familie erscheint hier als erzieherische Instanz mit klarer normativer Zielsetzung. Das Kind besitzt innerhalb dieses Modells weniger Autonomie, sondern wird als formbares Mitglied einer größeren sozialen Einheit verstanden. Erziehung ist nicht nur individuelle Förderung, sondern kulturelle Disziplinierung.

Im deutschen Sprachraum lassen sich ebenfalls Rollenzuschreibungen identifizieren, doch sind diese weniger stark hierarchisch codiert. Die Mutter wird nicht in gleichem Maße idealisiert, sondern als Teil eines funktionalen Familiensystems verstanden. Sprichwörter wie „Wie die Eltern, so die Kinder“ verweisen auf Vorbildfunktion und Verantwortungsübertragung, ohne eine spezifische geschlechtliche Sakralisierung vorzunehmen.

Die Vaterrolle wird im deutschen Material ebenfalls mit Verantwortung und Vorbildcharakter verbunden, jedoch tritt die Betonung auf Autorität weniger dominant hervor. Erziehung erscheint stärker als gemeinsame Aufgabe beider Elternteile. Die normative Struktur orientiert sich an Kooperation und gegenseitiger Ergänzung statt an klarer Hierarchisierung.

Auch das Kind wird im deutschen Kontext stärker als eigenständige Entwicklungseinheit betrachtet. Sprichwörter wie „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ unterstreichen zwar die Bedeutung früher Sozialisation, implizieren jedoch zugleich individuelle Lernverantwortung. Entwicklung wird nicht ausschließlich als Ergebnis elterlicher Formung verstanden, sondern auch als Prozess persönlicher Anstrengung.

Im Vergleich der Rollenbilder wird somit eine grundlegende Differenz sichtbar: Im türkischen Sprichwortmaterial dominieren emotionale Intensität, hierarchische Ordnung und generationale Kontinuität. Im deutschen Material treten funktionale Rollenverteilung, individuelle Verantwortlichkeit und strukturelles Gleichgewicht stärker hervor.

Diese Unterschiede lassen sich im Rahmen kollektivistischer und individualistischer Wertorientierungen interpretieren (Triandis, 1995; Hofstede, 1984). Während im kollektivistischen Modell familiäre Rollen stärker normativ fixiert und symbolisch aufgeladen sind, erscheint im individualistischen Modell die Familie als Kooperationssystem mit definierten, aber weniger sakralisierten Rollen.

Die Analyse der Rollenbilder verdeutlicht, dass familiäre Strukturen nicht nur soziale Organisationseinheiten darstellen, sondern kulturelle Identitätsmodelle repräsentieren. In den sprachlichen Formeln werden normative Erwartungen reproduziert, die über Generationen hinweg Stabilität erzeugen und gesellschaftliche Wertsysteme absichern.

3.4 Vergleichende Auswertung: Wertestrukturen

Die vergleichende Auswertung der untersuchten Sprichwörter und Redensarten zeigt, dass sich hinter den sprachlichen Formeln zwei unterschiedliche, jedoch nicht vollständig gegensätzliche Wertestrukturen erkennen lassen. Beide Kulturen konstruieren Familie als zentrale soziale Einheit, doch variieren die semantischen Akzentuierungen erheblich. Die Unterschiede betreffen vor allem die Dimensionen Kollektivismus und Individualismus, emotionale Bindung und normative Ordnung sowie hierarchische Struktur und funktionales Gleichgewicht.

Im türkischen Material dominiert eine kollektivistisch geprägte Perspektive. Familie wird als primäre Identitätsgemeinschaft verstanden, in der Zugehörigkeit, Loyalität und generationale Kontinuität zentrale Kategorien darstellen. Individuelles Handeln erscheint eng an familiäre Erwartungen ge-

bunden. Sprichwörter, die Solidarität und gegenseitige Verpflichtung betonen, konstruieren Familie als moralische Gemeinschaft, in der persönliche Interessen dem Erhalt kollektiver Harmonie untergeordnet werden. Zugehörigkeit fungiert als normativer Rahmen, der Verhalten reguliert und soziale Orientierung bietet (Triandis, 1995).

Im deutschen Material tritt stärker ein individualistisch strukturiertes Deutungsmuster hervor. Familie wird als institutioneller Rahmen verstanden, in dem Autonomie, Verantwortungsübernahme und Regelorientierung zentrale Rollen spielen. Die sprachlichen Formeln betonen Eigenständigkeit und persönliche Leistung, ohne familiäre Bindungen grundsätzlich zu relativieren. Zugehörigkeit wird mit individueller Verantwortlichkeit verknüpft. Diese semantische Struktur verweist auf ein kulturelles Modell, in dem Selbstständigkeit als integraler Bestandteil sozialer Integration gilt (Hofstede, 1984).

Eine weitere zentrale Differenz betrifft die Gewichtung von Emotion und Ordnung. Türkische Sprichwörter konstruieren Familie häufig als emotional verdichteten Schutzraum. Elternfiguren werden idealisiert, familiäre Loyalität wird über Konflikte hinaus als dauerhaft und bindend dargestellt. Emotionale Nähe erhält normativen Charakter und bildet die Grundlage sozialer Stabilität.

Demgegenüber erscheinen im deutschen Material Regelmäßigkeit, Disziplin und funktionale Zuständigkeit stärker im Vordergrund. Familie wird als strukturierter Raum interpretiert, in dem soziale Ordnung durch klare Verantwortungszuschreibungen gewährleistet wird. Emotionale Bindungen bleiben präsent, werden jedoch weniger explizit sakralisiert. Die Stabilität der Familie ergibt sich aus Balance und Struktur, nicht primär aus affektiver Intensität.

Auch die Dimension Hierarchie versus Gleichgewicht verdeutlicht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Im türkischen Sprichwortmaterial sind generationale und geschlechtsspezifische Rollen deutlicher normativ festgelegt. Eltern besitzen moralische Autorität, Kinder sind stärker in eine vertikale Struktur eingebunden. Hierarchie fungiert als stabilisierendes Prinzip familiärer Ordnung.

Im deutschen Kontext erscheint die Familie stärker als System wechselseitiger Zuständigkeiten. Rollen sind definiert, jedoch weniger sakralisiert. Autorität wird eher funktional als symbolisch legitimiert. Das familiäre Gefüge basiert stärker auf Koordination als auf vertikaler Hierarchisierung. Gleichgewicht ersetzt hier die emotionale Überhöhung autoritativer Positionen.

Trotz dieser Unterschiede lassen sich auch strukturelle Gemeinsamkeiten erkennen. In beiden Kulturen wird Familie als grundlegender Sozialisationsraum verstanden, in dem Werte, Normen und Identitätsmuster vermittelt werden. Sprichwörter fungieren in beiden Fällen als Instrumente kultureller Stabilisierung. Sie reproduzieren gesellschaftliche Erwartungen und tragen

zur Kontinuität sozialer Ordnung bei.

Die Analyse zeigt somit keine binäre Gegenüberstellung, sondern unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb eines gemeinsamen sozialen Grundmusters. Familie bleibt in beiden Kulturen normativ aufgeladen, jedoch variieren die semantischen Wege, über die diese Aufladung erfolgt. Während im türkischen Kontext emotionale Solidarität und hierarchische Kontinuität dominieren, betont das deutsche Material strukturelle Ordnung und individuelle Verantwortlichkeit.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Sprichwörter und Redensarten als kulturelle Verdichtungen gesellschaftlicher Wertsysteme gelesen werden können. Sie machen sichtbar, wie tief kulturelle Orientierungen in sprachlichen Routinen verankert sind und wie sich soziale Ordnungsvorstellungen in alltäglichen Ausdrucksformen reproduzieren.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass der Familienbegriff in türkischen und deutschen Sprichwörtern sowie Redensarten als zentraler Träger kultureller Wertestrukturen fungiert. Die sprachlichen Formeln verdichten gesellschaftliche Normen, Rollenbilder und Ordnungsvorstellungen in prägnanten Ausdrucksformen und tragen zu deren intergenerationeller Stabilisierung bei.

Im türkischen Sprichwortmaterial wird Familie überwiegend als solidarische, emotional verdichtete Gemeinschaft konstruiert. Zugehörigkeit, Loyalität und generationale Kontinuität bilden die zentralen semantischen Achsen. Familiäre Rollen sind deutlich hierarchisch strukturiert, wobei elterliche Autorität und Traditionsweitergabe normativ hervorgehoben werden. Individuelles Handeln erscheint eng an kollektive Erwartungen gebunden. Diese Struktur lässt sich im Rahmen kollektivistisch geprägter Wertorientierungen verorten (Triandis, 1995).

Im deutschen Sprachraum hingegen wird Familie stärker als normativ strukturiertes Ordnungssystem konzeptualisiert. Disziplin, Verantwortungsübernahme und funktionale Rollenverteilung stehen im Vordergrund. Individuelle Autonomie wird nicht als Gegensatz zur Familie konstruiert, sondern als integraler Bestandteil familiärer Sozialisation verstanden. Die sprachlichen Muster verweisen auf ein individualistisch geprägtes Deutungsmodell, in dem Gleichgewicht und Regelorientierung zentrale Prinzipien darstellen (Hofstede, 1984).

Die vergleichende Analyse verdeutlicht, dass beide Kulturen Familie als grundlegenden Sozialisationsraum begreifen, jedoch unterschiedliche semantische Akzente setzen. Während im türkischen Kontext emotionale Bindung und hierarchische Kontinuität dominieren, betont das deutsche Material

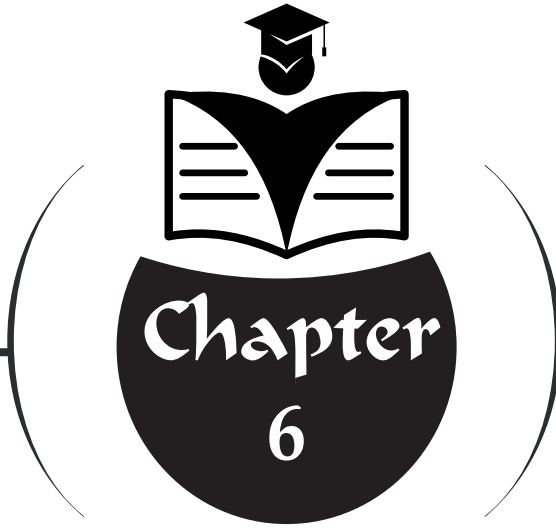
strukturelle Ordnung und individuelle Verantwortlichkeit. Diese Unterschiede sind nicht als starre Gegensätze zu interpretieren, sondern als kulturelle Schwerpunktsetzungen innerhalb eines gemeinsamen sozialen Grundmusters.

Sprichwörter und Redensarten erweisen sich in diesem Zusammenhang als aufschlussreiche Indikatoren kultureller Selbstverständigung. Sie machen sichtbar, wie gesellschaftliche Werte sprachlich verdichtet und normativ abgesichert werden. Die Analyse bestätigt, dass Sprache nicht nur Realität beschreibt, sondern soziale Ordnung aktiv mitkonstituiert (Sapir, 1921; Duranti, 1997).

Die Untersuchung leistet damit einen Beitrag zum kulturvergleichenden Verständnis von Familie als sprachlich konstruiertem Bedeutungsraum. Sie zeigt, dass sich kulturelle Orientierungen nicht allein in institutionellen Strukturen, sondern auch in alltäglichen sprachlichen Routinen manifestieren. Eine vertiefende Forschung könnte weitere Kulturräume einbeziehen oder diachrone Entwicklungen untersuchen, um Veränderungen familiärer Wertzuschreibungen im Zuge gesellschaftlicher Transformationen sichtbar zu machen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akın, C. (2025). Kırgız Türkçesindeki aile ve akrabalıkla ilgili sözcüklerin edimbilimsel ve kavramsal analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(Özel Sayı), 2320–2340.
- Aksan, D. (2009). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yayınları, Ankara 2009.
- Aksoy, S. K. (2019). *Alman sosyoloji ekolünde aile ve evlilik* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322–348.
- Boratav, P. N. (2013). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı, Bilgesu Yayıncılık, İstanbul 2013.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, Cambridge 1997.
- Günday, R., & Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 533-545.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park: Sage Publications.
- Okray, Z. (2015). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadın imgesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 93–102.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Tekin, G. (2023). Haptic sesletim eğitimi yaklaşımı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 259-273.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview Press.
- Vatandaş, C. (2025a). *Aile değeri: Köklerden ufuklara: Aileyi yaşatan ilkeler*. Pınar Yayınları.
- Vatandaş, C. (2025b). *Aile umudu: Değerin, bağın ve sevginin izinde*. Pınar Yayınları.
- Yaprak, A. (2021). Türkçe ve Almanca atasözlerinde aile ve akrabalık ilişkilerinin kültürdilbilim açısından incelenmesi. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 165–191.



HEIDI NEU GELESEN:
ÖKOLOGISCHE BILDUNG IM
SPIEGEL DER ALPENLITERATUR

“=====”

Mehmet Uysal¹

¹ Doç. Dr., Süleyman - Demirel - Universität Fakultät für Human und Sozial
Wissenschaften Abteilung für Germanistik, ORCID: 0000-0002-4581-0336

Einleitung

Johanna Spyris *Heidi* gehört zu den dauerhaft wirksamen Texten der Kinder- und Jugendliteratur. Seit der Erstveröffentlichung von *Heidis Lehr- und Wanderjahre* (1880) und *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat* (1881) wurde der Roman in zahlreiche Sprachen übertragen und in verschiedensten Medien adaptiert. Diese globale Rezeptionsgeschichte erklärt sich nicht allein aus der eingängigen Handlung, sondern aus einer besonderen Konstellation: Ein Kind wird aus einer urbanen Ordnung herausgelöst und in eine alpine Welt versetzt, die als Erfahrungsraum von Körper, Wahrnehmung, Beziehung und Zugehörigkeit erzählt wird. Die Bewegung „von der Stadt in die Berge“ ist dabei mehr als ein dekorativer Wechsel des Schauplatzes; sie strukturiert, was im Roman als Gesundheit, Bildung und soziale Einbindung überhaupt plausibel wird.

Gerade weil *Heidi* in der öffentlichen Wahrnehmung oft als idyllisches „Bergbuch“ gilt, lohnt sich eine Lektüre, die den Text nicht an Nostalgie bindet, sondern an seine Poetik der Umweltbeziehung. Eine ökokritische Perspektive fragt hier nicht vorrangig, ob Spyri „Umweltprobleme“ im modernen Sinne thematisiert—das tut der Roman kaum—sondern wie er Natur als Mitwelt inszeniert, welche ethischen und pädagogischen Implikationen damit verbunden sind und auf welche Weise Sprache Nähe oder Distanz zur Umwelt erzeugt. In diesem Sinne nimmt die vorliegende Analyse beide Teile des Romans in den Blick und untersucht Naturdarstellung, Raumoppositionen (Alm/Frankfurt), Figurenentwicklung sowie sprachliche Mikrostrategien wie Diminutive und Tierbenennungen.

Ökokritik wird dabei als literaturwissenschaftlicher Zugang verstanden, der das Verhältnis von Literatur und physischer Umwelt auf seine ästhetischen, ethischen und kulturellen Bedeutungen hin befragt. Cheryl Glotfelty hat den Ansatz programmatisch als Untersuchung der Beziehung zwischen Literatur und „physical environment“ beschrieben (Glotfelty xviii). Von Anfang an richtet sich diese Perspektive gegen Routinen des Anthropozentrismus, in denen Natur lediglich als Bühne menschlicher Handlungen auftritt. Ökokritische Lektüren interessieren sich für Texte, in denen die nicht-menschliche Welt nicht nur „da“ ist, sondern Wirkung entfaltet, Widerstand erzeugt, Resonanz stiftet oder Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Heidi bietet hierfür ein besonders geeignetes Material, weil die Alpenwelt nicht als neutrale Landschaft beschrieben wird, sondern als sinnlich aufgeladener Lebensraum, in dem Wahrnehmung und Affekt eng gekoppelt sind. Bereits Heidis Ankunft auf der Alm zeigt Natur als Gegenüber, das nicht abstrakt bleibt, sondern eine Stimmung erzeugt, die das Kind körperlich und emotional ergreift. Spyri setzt auf eine Darstellung, die Licht, Weite, Geräusche und Tierbewegungen bündelt: „Vor ihnen lag eine grüne, sonnige Weide, von

bunten Blumen übersät [...] überall war es hell und freundlich [...] die Ziegen meckerten in fröhlichem Durcheinander“ (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 15). Der Text arbeitet hier nicht mit distanzierter Landschaftsschilderung, sondern mit einer Erlebnisdichte, die Natur als mitwirkende Größe erscheinen lässt. Umgekehrt wird Frankfurt als Raum der Regulierung erzählt: Innenräume, Tagespläne, Stillhalten, korrektes Sprechen. Die Opposition ist deutlich—Stadt als Enge, Berge als Weite—doch sie bleibt im Roman nicht bloße Wertung, sondern erfüllt eine Funktion: Sie organisiert Transformationsprozesse. Der Großvater wird sozial anschlussfähig, Clara gewinnt Selbstwirksamkeit, Heidi lernt durch Erfahrung statt durch Instruktion.

Damit rückt die Frage nach Bildung ins Zentrum. Heidi wird häufig als „natürliches Kind“ beschrieben, was sich mit Rousseaus Erziehungsdenken verbinden lässt: Bildung entsteht aus Erfahrung, Zeit, Körperlichkeit und Beziehung, nicht aus frühem Disziplinieren (Rousseau, bk. II). Spyri radikalisiert diese Idee nicht philosophisch, sondern erzählerisch. Heidis Weltzugang ist nicht theoretisch, sondern leiblich: laufen, sehen, hören, mit Tieren sprechen, Wetter spüren. Frankfurt unterbricht diese Beziehung und führt zu einer psychosomatischen Krise: „Das Kind wurde immer stiller, konnte nachts nicht schlafen und weinte im Traum“ (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 83). Die Naturabwesenheit ist nicht nur ein Mangel an „schöner Landschaft“, sondern ein Verlust an Resonanzmöglichkeiten, der den Körper trifft. Genau hier öffnet sich die Anschlussfähigkeit an Hartmut Rosas Resonanztheorie: Weltbeziehung gelingt, wenn Welt antwortet und Subjektivität sich in wechselseitiger Bezogenheit stabilisiert (Rosa). *Heidi* lässt sich in dieser Perspektive als Erzählung über Resonanzarmut und Resonanzgewinn lesen—ohne dass der Text diese Begriffe braucht.

Ökokritischer Bezugsrahmen

Die literaturwissenschaftliche Ökokritik hat seit den 1990er Jahren eine Vielzahl von Modellen entwickelt, um Naturdarstellungen nicht als ornamentale „Naturmotive“, sondern als kulturell codierte Weltverhältnisse zu analysieren. Ein wichtiger Impuls besteht darin, die Umwelt im Text als mehr als bloße Kulisse zu begreifen. Lawrence Buell hat hierfür Kriterien formuliert, anhand derer Texte als umweltzentriert diskutiert werden können: Die nicht-menschliche Umwelt darf nicht ausschließlich Hintergrund sein; Mensch–Natur–Wechselwirkungen müssen sichtbar werden; der Text soll Umweltverantwortung zumindest indirekt mitdenken; Naturphänomene erscheinen nicht nur funktional, sondern besitzen Eigenwert (Buell). Für *Heidi* sind diese Punkte instruktiv, weil Spyri Umwelt nicht als dekorativen „Bergrahmen“ verwendet, sondern als Bedingung von Gesundheit, Erkenntnis und sozialer Praxis.

Ergänzend bietet Greg Garrards Topik-Modell einen pragmatischen Zugriff auf wiederkehrende Motive ökologischer Literatur. Besonders relevant sind für *Heidi* die Bereiche Pastoral, Animals und Dwelling (Garrard). Pastoralität erscheint im Roman zunächst als Gegenentwurf zur Stadt: Almleben, Einfachheit, Nähe, Rhythmus. Zugleich ist diese Pastoralität nicht reine Fluchtphantasie, denn der Text arbeitet auf Rückkehr- und Integrationsbewegungen hin: Der Großvater tritt wieder in die Dorfgemeinschaft, Clara kehrt gestärkt nach Frankfurt zurück. Der Alpenraum fungiert damit eher als Transformationsraum denn als Endstation. Gerade diese Dynamik schützt den Roman davor, Natur ausschließlich als romantischen Eskapismus zu idealisieren.

Der Themenkomplex Animals wird bei Spyri nicht über exotische „Tiersymbolik“ entfaltet, sondern über Beziehung. Tiere erhalten Namen, Rollen und wiedererkennbare Eigenheiten: Schneehöpli, Joseph, Bärli, Schäfli. Diese Individualisierung ist literarisch nicht banal. Sie verschiebt die Wahrnehmung weg von „Nutztieren“ hin zu Mitwesen, die in sozialen Beziehungen stehen. In neueren Debatten wird diese Verschiebung als ethisch bedeutsam diskutiert, weil sie die Grenze zwischen Mensch und Tier nicht auflöst, aber die Hierarchie der bloßen Verfügbarkeit irritiert (Derrida; Haraway). In *Heidi* entsteht Nähe jedoch nicht über theoretische Reflexion, sondern über sprachliche und narrative Mikropraktiken: das Ansprechen, das Benennen, das Teilen des Alltags.

Schließlich ist Dwelling für *Heidi* zentral, weil die Alm nicht als „wilde Außenwelt“ gegen Kultur steht. Sie ist ein Ort des Wohnens und Arbeitens, ein Lebenszusammenhang aus Hütte, Weide, Ziegen, Jahreszeiten, Versorgung. Natur erscheint nicht als ferne Größe, die man betrachtet, sondern als Raum, in dem man lebt und Verantwortung übernimmt. Damit verbindet der Roman ökologische Sensibilität mit einem Bildungsverständnis, das nicht in Institutionen beginnt, sondern in Routinen: gehen, warten, versorgen, wahrnehmen, zuhören. Dass Claras Genesung im zweiten Band als Prozess dargestellt wird—als schrittweises Wiedergewinnen von Bewegung und Mut—unterstreicht diese Logik: „Clara fühlte die frische Alpenluft, sie atmete tief ein, und ein neues Leben ging durch ihre Glieder“ (Spyri, *Heidi kann brauchen* 143). Heilung ist hier nicht nur medizinisches Ereignis, sondern Wiederherstellung von Weltzugang.

Aus diesem Bezugsrahmen ergibt sich die leitende These der Arbeit: *Heidi* entwirft eine ökologische Poetik, in der Natur als Beziehungspartner und Bildungsraum erscheint. Diese Poetik ist sprachlich fein gearbeitet und narrativ konsequent (Raumopposition, Erfahrungslernen, soziale Reintegration). Die folgenden Kapitel zeigen, wie diese Ebenen ineinandergreifen und warum der Roman heute nicht nur als Klassiker, sondern als literarisch reflektierter Entwurf einer nicht-instrumentellen Umweltbeziehung gelesen werden kann.

Die Alpen als literarischer und ökologischer Raum

In *Heidi* sind die Alpen kein neutraler Schauplatz, den man beliebig austauschen könnte. Die Berge organisieren vielmehr, wie im Roman gelebt, gefühlt und gelernt wird. Das beginnt bei der Wahrnehmung: Spyri beschreibt Landschaft nicht wie ein Reiseprospekt, sondern als dichte Erfahrung aus Licht, Geräusch, Geruch und Bewegung. Heidis erster Blick auf die Alm bündelt dieses Prinzip: „Vor ihnen lag eine grüne, sonnige Weide, von bunten Blumen übersät [...] überall war es hell und freundlich [...] die Ziegen meckerten in fröhlichem Durcheinander“ (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 15). Solche Sätze sind nicht nur „schön“, sie sind funktional. Sie etablieren die Berge als Umgebung, die Antworten gibt: Sie wirkt auf den Körper, sie setzt Stimmungen frei, sie lädt zu Handlung ein. Natur erscheint damit als etwas, das nicht stumm bleibt, sondern in einer Art Rückkopplung präsent ist. Gerade für eine ökokritische Lesart ist das zentral: Umwelt ist nicht bloße Kulisse, sondern Bedingung von Subjektbildung.

Diese Wirksamkeit wird besonders deutlich, wenn man die Berge mit Frankfurt kontrastiert. Frankfurt ist im Roman kein realistisches Stadtpanorama, sondern ein Ort der Innenräume und der Kontrolle. Tagespläne, Regeln, „richtiges“ Verhalten, das ständige Korrigieren von Sprache und Körperhaltung—das alles ist Teil eines Systems, das Heidi fremd ist. In den Bergen dominiert hingegen die Außenwelt: Wege, Wetter, Tiere, Arbeit. Es geht nicht um eine simple Wertung „Stadt schlecht, Natur gut“, sondern um zwei unterschiedliche Logiken der Weltbeziehung. Frankfurt steht für eine Beziehung, die vermittelt und normiert ist; die Alm steht für eine Beziehung, die unmittelbarer, körpernäher und weniger hierarchisch wirkt. Dass Heidi in Frankfurt krank wird, ist deshalb nicht nur ein emotionales Motiv, sondern ein strukturelles: „Das Kind wurde immer stiller, konnte nachts nicht schlafen und weinte im Traum“ (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 83). Der Text legt nahe, dass ein Kind, dessen Weltzugang fast vollständig über Resonanz mit der Umwelt funktioniert, in einem Resonanz-armen Raum zerfällt. Der Ort ist hier ein Mit-Akteur der Handlung.

Die Alpen werden dabei nicht als „Wildnis“ im Sinne einer bedrohlichen Außenwelt inszeniert. Sie sind bewohnt, genutzt, rhythmisiert—und genau dadurch erhalten sie ihre pädagogische Qualität. Auf der Alm gibt es Alltag: Feuer machen, Ziegen versorgen, Nahrung teilen, Wege gehen, bei Wetterwechsel reagieren. Diese scheinbar einfachen Routinen schaffen einen Erfahrungsraum, in dem Lernen nicht als Unterricht auftritt, sondern als Lebensform. Heidi lernt nicht über Natur, sondern mit Natur. Das ist ein entscheidender Unterschied. Der Roman zeigt, wie Wahrnehmung und Handlung zusammengehören: Wer den Bergweg geht, versteht Steigung, Atem, Müdigkeit; wer bei Wetterumschlag draußen ist, versteht Schutz, Zeit, Geduld. Das Wissen ist nicht theoretisch, sondern verkörpert. Gerade deshalb hat der

Alpenraum im Text eine Bildungsfunktion, die man mit reformpädagogischen Ideen verbinden kann, ohne den Roman anachronistisch zu überfrachten.

Auch die Topographie arbeitet in diese Richtung. Die Bewegung „nach oben“ ist im *Heidi*-Universum kein romantisches Symbolspiel, sondern eine Erzählstrategie: Höhe bedeutet Distanz zur sozialen Kontrolle, aber auch Nähe zu einer Lebensweise, die weniger formalisiert ist. Die Weite der Almen eröffnet Bewegungsfreiheit, und Bewegungsfreiheit wird im Roman als Bedingung psychischer Stabilität gezeigt. Heidi läuft, springt, klettert—und diese Körperlichkeit ist kein Nebendetail, sondern ein zentrales Medium ihres Weltbezugs. In Frankfurt wird der Körper hingegen „angezogen“: Schuhe, Stillsitzen, leise sein, ordentlich sein. Der Text macht diese Disziplinierung spürbar, ohne daraus eine Theorie zu bauen. Das Ergebnis ist eine psychosomatische Verschiebung: Schlaf, Appetit, Angstträume. Spyris Raumdramaturgie erzeugt damit eine stille Kritik an Bildung, die ausschließlich über Anpassung läuft und den Körper als Störfaktor behandelt.

Die Berge wirken aber nicht nur auf Heidi. Bei Clara wird die Alpenerfahrung zum Modell einer ganzheitlichen Genesung. Wichtig ist, dass Spyri die Heilung nicht als medizinisches Wunder präsentiert, sondern als Prozess, der an Umgebung, Bewegung und Beziehung gebunden ist. Claras erster Moment in der Bergluft wird als Beginn einer körperlichen Neuordnung erzählt: „Clara fühlte die frische Alpenluft, sie atmete tief ein, und ein neues Leben ging durch ihre Glieder“ (Spyri, *Heidi kann brauchen* 143). Man kann das romantisch lesen, aber der Text arbeitet genauer: Luft, Licht, Essen, Schlaf, soziale Nähe und schrittweise Bewegung greifen ineinander. Die Berge werden so zu einer Umgebung, die Möglichkeiten eröffnet, statt Maßnahmen aufzuzwingen. Heilung entsteht aus dem Zusammenspiel von Außenwelt und Innenwelt, nicht aus reiner Intervention. Gerade im ecocritical frame ist das bemerkenswert, weil es Natur nicht als Ressource („Natur heilt, weil sie nützlich ist“) reduziert, sondern als Mitwelt, in der Körper sich anders organisieren können.

Der Großvater wiederum verkörpert eine andere Dimension alpiner Wirksamkeit: soziale und moralische Reorientierung. Am Anfang ist er als Abgesonderter markiert, räumlich wie sozial. Die Alm ist zunächst Schutzraum, aber auch Grenze. Dass er sich verändert, geschieht nicht durch moralische Belehrung, sondern durch Alltag in einer Umgebung, die Verantwortung verlangt: Tiere müssen versorgt werden, Nahrung muss hergestellt werden, Wege müssen gegangen werden. Diese Form der Verantwortung ist nicht abstrakt, sie ist konkret und wiederkehrend. Die Natur „argumentiert“ nicht—sie stellt Bedingungen, in denen Handeln notwendig wird. Damit ist die Alm weniger ein idyllischer Rückzug als ein ethischer Übungsraum: Wer dort lebt, steht in Beziehungen (zu Heidi, zu Tieren, zu Zeitrhythmen) und kann nicht so tun, als wäre er allein.

Entscheidend ist schließlich, dass der Roman den Alpenraum nicht als Endstation setzt. Clara kehrt zurück, der Großvater tritt wieder in Dorfbeziehungen ein. Das verhindert eine simple Fluchtfantasie. Die Alm ist eher ein Zwischenraum, in dem sich Subjektivität stabilisieren kann, bevor sie wieder in soziale Strukturen zurückgeht. Genau hier liegt die Stärke des Textes: Er entwirft eine Umweltbeziehung, die weder Natur zum bloßen Gegenstand macht noch Kultur pauschal verwirft. Die Berge sind ein Ort, an dem sich zeigen lässt, wie stark Lebensformen an Umgebungen gebunden sind—und wie sehr sich Bildung auch als Frage der Umweltbedingungen lesen lässt.

Sprache als ökologische Poetik: Diminutive, Tiernamen und affektive Weltbeziehung

Dass *Heidi* Natur als wirksamen Erfahrungsraum modelliert, liegt nicht nur an Schauplätzen und Handlung, sondern sehr stark an der Sprache. Spyri baut Nähe zur Umwelt nicht über lange Reflexionen, sondern über kleine, wiederkehrende sprachliche Entscheidungen, die das Verhältnis zwischen Menschen, Tieren und Landschaft im Modus der Beziehung halten. Gerade in einem Text, der sich an ein breites Publikum richtet und in seiner Oberfläche „einfach“ wirkt, sind diese Mikroformen entscheidend: Sie machen die Umwelt nicht zum Gegenstand, über den man spricht, sondern zu etwas, mit dem man lebt und kommuniziert.

Ein Schlüssel sind die Diminutive, besonders die typisch schweizerisch gefärbten -li-Formen. Wörter wie *Schäfli*, *Bärli* oder *Tierlein* sind nicht bloß „kindlich“. Im Deutschen markieren Diminutive zwar oft Verkleinerung, im Gebrauch aber mindestens ebenso häufig Zuneigung, Fürsorge, eine Art Entschärfung und Emotionalisierung. In *Heidi* entsteht dadurch ein Weltton, in dem Umwelt nicht als „Außen“ erscheint, sondern als etwas, das in den Radius von Nähe und Schutz hineingenommen wird. Die Stelle, die du bereits aufgenommen hast, zeigt diese Funktion sehr klar: „Schäfli und Bärli sprangen lustig umher, Schneehöpli hüpfte dazu, und Heidi rief jedes Tierlein mit seinem Namen, als wären es ihre liebsten Freunde“ (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 37). Das „klein“ ist hier weniger Maßangabe als Beziehungssignal: Die Tiere werden nicht auf Nutzen, Besitz oder Funktion reduziert, sondern als Gefährten wahrgenommen, mit denen man spricht, denen man Aufmerksamkeit schenkt, die man als Teil einer geteilten Lebenswelt anerkennt.

Damit verbunden ist die zweite Strategie: individualisierte Tiernamen. Es ist ein Unterschied, ob ein Text von „Ziegen“ spricht oder ob er konkrete Namen einsetzt, die Wiedererkennung, Eigenheit und Kontinuität herstellen. Namen stabilisieren Identität. In einer anthropozentrischen Routine wäre das Tier austauschbar; in Spyris Poetik wird es wiedererkennbar. Genau an dieser Stelle lässt sich vorsichtig eine Brücke zu neueren theoretischen Perspektiven schlagen, ohne den Roman zu überfrachten: Wenn Haraway Beziehungen

zwischen Spezies als Kontaktzonen denkt, in denen Ethik nicht abstrakt, sondern praktisch entsteht (Haraway), dann beschreibt *Heidi* eine ähnliche Logik im erzählerischen Alltag. Derridas Frage nach dem Tierblick, der den Menschen in seiner Selbstgewissheit stört (Derrida), erscheint hier nicht als philosophische Szene, aber als literarische Gewöhnung: Wer Tiere anspricht und benennt, trainiert eine Wahrnehmung, in der das Nicht-Menschliche nicht stumm bleibt.

Drittens arbeitet Spyri mit affektiven Zuschreibungen an die unbelebte Natur. Auch hier ist nicht entscheidend, ob Wind „wirklich“ singt. Entscheidend ist, dass der Text die Umwelt als antwortfähiges Gegenüber darstellt. „Der Wind sang in den Tannen, und Heidi horchte, als ob es ein Märchen sei, das er ihr zuflüsterte“ (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 49). Solche Sätze erzeugen eine Welt, in der Natur nicht bloß Materie ist, sondern Mitteilung, Stimmung, Rhythmus. Das ist eine Poetik der Resonanz, bevor man sie so nennt. Hartmut Rosa beschreibt Resonanz als Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt sich wechselseitig berühren: Die Welt wird nicht vollständig verfügbar, aber sie bleibt auch nicht stumm (Rosa). Genau diese Balance spürt man in Spyris Naturdarstellung: Die Berge sind kein Besitzobjekt, aber auch kein bloßes Bild. Sie „antworten“ in Form von Luft, Klang, Weite, Wetter, Tierbewegung—und die Figuren reagieren darauf.

Ein interessanter Punkt ist, dass diese Sprachpoetik nicht nur „Naturromantik“ produziert, sondern auch Bildung modelliert. In *Heidi* ist Sprache selbst ein Lernmedium: Heidi lernt die Welt, indem sie sie benennt, anspricht, in Beziehung setzt. Das gilt auch für die soziale Dimension. Wenn Heidi Tiere und Umgebung als „du“ oder als Name anspricht, setzt sie eine Kommunikationsform ein, die später auch zwischen Menschen wirkt: Nähe, Aufmerksamkeit, direkte Zuwendung. In diesem Sinn ist die Umweltbeziehung nicht Nebenhandlung, sondern Grundlage eines Bildungsprozesses, der nicht im Klassenzimmer beginnt, sondern im Alltag der Wahrnehmung.

Gerade der Kontrast zu Frankfurt schärft diesen Befund. In der Stadt wird Sprache zum Instrument sozialer Kontrolle: korrekt sprechen, nicht stören, passende Formen einhalten. Auf der Alm ist Sprache dagegen situativ und beziehungsnahe. Der Roman stellt damit zwei Sprachregime nebeneinander: eine Sprache der Norm (Frankfurt) und eine Sprache der Beziehung (Alm). Dass Heidi in Frankfurt psychosomatisch reagiert—Unruhe, Schlaflosigkeit, Weinen im Traum—hat also auch mit dem Verlust dieser „sprechenden“ Umwelt zu tun (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 83). Wo die Welt nur noch Innenraum ist, wird Umwelt sprachlich wie praktisch ausgeblendet. Genau dann kippt der Ton: weniger Ansprache, weniger Weite, weniger Mitteilung.

Aus ökokritischer Sicht ist das besonders produktiv, weil es zeigt, wie sehr Umweltverhältnisse kulturell und sprachlich geformt sind. Buell spricht von

„environmental imagination“ als Fähigkeit, Umwelt im Text nicht als Dekor, sondern als sinnstiftende Präsenz zu entwerfen (Buell). Bei Spyri geschieht das nicht über Programmsätze, sondern über Erzähldetails: die Namensgebung, die affektive Miniaturisierung, die sinnliche Konkretisierung. Und weil diese Strategien wiederholt werden, werden sie zu einer Art habituellen Schulung: Leserinnen und Leser üben, Natur nicht nur anzuschauen, sondern als Mitwelt wahrzunehmen.

Dabei muss man einen kritischen Einwand ernst nehmen: Anthropomorphisierung kann auch eine Form von Aneignung sein. Wenn der Wind „singt“, spricht er dann wirklich—oder legt der Mensch ihm nur Bedeutung hinein? Diese Frage ist wichtig, weil sie die Grenze zwischen Beziehung und Projektion berührt. *Heidi* löst das Problem nicht theoretisch, aber der Text mildert es durch Praxisnähe. Die Natur „spricht“ nicht in abstrakten Botschaften; sie wirkt als Luft, Wetter, Rhythmus, Bewegung. Es geht weniger um sentimentales *Verm assures than about a stabile* Erfahrungslogik: Wer draußen lebt, muss reagieren, muss sich anpassen, muss Rücksicht nehmen. Und genau dadurch entsteht eine Ethik des Mitseins, die nicht predigt, sondern aus Handlungen wächst.

In dieser Perspektive sind Diminutive und Tiernamen keine Nebensache, sondern Teil einer ökologischen Erzählökonomie. Sie halten das Nicht-Menschliche im Bereich der Aufmerksamkeit und schaffen eine affektive Grundierung, auf der Umweltbildung überhaupt möglich wird. Umweltbildung meint hier nicht „Naturschutzunterricht“, sondern die Ausbildung einer Wahrnehmungs- und Beziehungskompetenz: sehen, hören, benennen, antworten, Verantwortung übernehmen. Wenn Heidi „mit den Ziegen“ spricht und den Wind „umarmen“ möchte, dann ist das nicht nur poetische Kindlichkeit, sondern eine literarische Figur für ein Weltverhältnis, das nicht zuerst beherrschen will (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 22). Gerade weil dieser Ton in einer scheinbar einfachen Erzählung entsteht, wirkt er so nachhaltig.

Figuren der Transformation: Heidi, Clara und der Großvater

Die ökologische Wirksamkeit der Alpenwelt in *Heidi* zeigt sich am deutlichsten dort, wo sie in Figurenentwicklung übersetzt wird. Spyri erzählt Natur nicht als Thema, sondern als Bedingung von Veränderung: Wer in die Berge kommt, tritt in andere Rhythmen ein, in andere Formen von Körperlichkeit, Nähe und Alltag. Dass diese Veränderung nicht nur Heidi betrifft, sondern auch Clara und den Großvater, ist entscheidend. Der Roman entwirft kein statisches Idyll, sondern eine Konstellation, in der Umweltbeziehung zu persönlicher, gesundheitlicher und sozialer Bewegung führt.

Heidi erscheint dabei als eine Lernfigur, deren Bildung nicht über Institutionen verläuft, sondern über Erfahrung. Im Sinn von Rousseaus

Erziehungsdenken ist sie ein Kind, das nicht zuerst durch Regeln geformt wird, sondern durch Wahrnehmung, Zeit und leibliche Praxis (Rousseau, bk. II). Spyri macht daraus keine Theorie; sie zeigt, wie Heidi sich Welt aneignet: im Gehen, Springen, Klettern, im Umgang mit Tieren, im Hören auf Geräusche und Wetter. Dass Heidi „lustig hin und her“ springt, „mit den Ziegen“ spricht und den Wind „umarmen“ möchte, ist erzählerisch mehr als eine liebenswerte Geste; es markiert ein Weltverhältnis, das Nähe zulässt, ohne Natur zum Besitz zu machen (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 22). Natur wird nicht zum Objekt, über das Heidi verfügt, sondern zum Raum, in dem sie sich orientiert—und in dem sie zugleich emotionale Stabilität gewinnt.

Diese Stabilität wird sichtbar, sobald sie entzogen wird. Frankfurt ist in der Logik des Romans nicht einfach „Stadt“, sondern ein System von Innenräumen und Erwartungen. Die Umwelt wird dort nicht als Mitwelt erfahren, sondern als Abwesenheit. Der Text zeigt die Folgen als körperliche und seelische Störung: Heidi wird stiller, schläft schlecht, weint im Traum (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 83). Diese Stelle ist wichtig, weil Spyri hier nicht nur „Heimweh“ schildert, sondern eine Art Resonanzverlust: Heidi findet keinen antwortenden Außenraum mehr. Rosas Resonanzbegriff hilft, diese Konstellation zu präzisieren, ohne den Text zu überfrachten: Weltbeziehung gelingt dort, wo Welt nicht stumm bleibt, sondern als Gegenüber erfahrbar wird (Rosa). Genau das leistet die Alm—Luft, Weite, Geräusche, Tiere, Tagesrhythmen—während Frankfurt eine Beziehung zur Welt vor allem über Normierung und Vermittlung organisiert.

Clara bildet zu Heidi die passende Kontrastfigur. Sie ist urban sozialisiert, körperlich geschwächt und zugleich durch ein Geflecht aus Fürsorge und Kontrolle gebunden. Ihre Krankheit ist im Roman nicht nur medizinischer Befund, sondern auch Symbol einer Lebensform, in der Körperlichkeit eingeschränkt ist: sitzen, warten, betreut werden. Claras Reise in die Berge wirkt daher wie ein Schwellenmoment. Entscheidend ist, dass Spyri ihre Genesung nicht als spektakulären Bruch erzählt, sondern als Prozess, in dem Umgebung, Beziehung und Selbstwirksamkeit ineinandergreifen. Claras erster Kontakt mit der Alpenluft wird als körperliche Neuausrichtung markiert: „Clara fühlte die frische Alpenluft, sie atmete tief ein, und ein neues Leben ging durch ihre Glieder“ (Spyri, *Heidi kann brauchen* 143). Man kann diesen Satz romantisch lesen, aber der Text bindet ihn an konkrete Praktiken: Schlaf, Nahrung, Bewegung, Spaziergänge, das Ertragen kleiner Anstrengungen. Dass Clara ihre ersten Schritte mit Unterstützung macht, verbindet Körper und Beziehung: Sie „erhob sich langsam“, stützt sich auf Heidi und geht zögernd (Spyri, *Heidi kann brauchen* 143). Die Umwelt „heilt“ hier nicht im Sinne eines Wunders, sondern als Möglichkeitsraum, in dem ein anderer Umgang mit dem eigenen Körper erlernt werden kann.

In ökokritischer Perspektive ist das deshalb aufschlussreich, weil Claras Veränderung Umwelt als handlungsrelevante Größe sichtbar macht. Buell nennt als Kriterium umweltzentrierter Literatur, dass Natur nicht bloß Hintergrund ist, sondern Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt erkennbar werden (Buell). Claras Genesung ist ein solches Wechselwirkungsszenario. Die Berge sind keine Kulisse, vor der sich ein „inneres Drama“ abspielt; sie sind Teil der Bedingungen, die Bewegung, Mut und Lebensfreude überhaupt erst plausibel machen. Zugleich lässt Spyri die Rückkehrbewegung offen: Clara bleibt nicht auf der Alm. Sie kehrt nach Frankfurt zurück—gehend, gestärkt, verändert. Damit arbeitet der Roman nicht auf eine Naturflucht, sondern auf eine Transformation hin, die wieder in gesellschaftliche Räume hineinwirkt.

Der Großvater wiederum verkörpert eine dritte Form der Veränderung: soziale Reintegration. Anfangs lebt er als Außenseiter, räumlich abseits, sozial gemieden, von Gerüchten umgeben. Diese Isolation ist mehr als eine Charaktereigenschaft; sie wird durch Raum markiert. Die Alm ist zunächst Schutz- und Grenzraum. Mit Heidis Ankunft verschiebt sich diese Ordnung. Die Veränderung entsteht nicht über moralische Appelle, sondern über Alltag und Verantwortung: Feuer machen, Holz hacken, Tiere versorgen, gemeinsam essen. Der Roman zeigt damit eine Ethik, die nicht predigt, sondern aus Praxis entsteht. Natur fordert nicht ideologisch, sondern praktisch. Wer Tiere versorgt, übernimmt Verantwortung; wer in Jahreszeitenrhythmen lebt, muss reagieren, planen, teilen. In dieser Struktur kann der Großvater wieder Bindung zulassen, ohne dass er „überredet“ wird.

Gerade hier wird sichtbar, dass Spyris Alpenraum eher dem entspricht, was Garrard unter *Dwelling* fasst: nicht Wildnis als bedrohliches Außen, sondern ein Lebensraum, in dem Wohnen, Arbeit und Beziehung zusammengehören (Garrard). Die Alm ist kein musealer Naturraum, sondern ein Ort, an dem Menschen leben, und in dem ihre Lebensform Konsequenzen hat. Dass der Großvater schließlich den Schritt zurück zur Dorfgemeinschaft macht, ist daher nicht einfach ein soziales Happy End, sondern der Ertrag eines veränderten Weltverhältnisses. Die Umweltbeziehung stabilisiert wieder Beziehung zu Menschen.

Eine Schlüsselfunktion hat dabei Heidi selbst. Sie ist nicht nur „Hauptfigur“, sondern Vermittlungsfigur: zwischen Stadt und Berg, zwischen Kind und Erwachsenem, zwischen sozialer Welt und alpinem Alltag. In Frankfurt lernt Heidi soziale Codes, ohne sie vollständig zu übernehmen; auf der Alm bringt sie diese Erfahrung zurück, ohne ihr Verhältnis zur Natur aufzugeben. Dass sie Clara begleitet, ist erzählerisch die deutlichste Form dieser Vermittlung: Heidi übersetzt den Alpenraum in eine Beziehung, die Clara Vertrauen gibt. Der Roman zeigt damit, dass ökologische Bildung nicht als isolierte „Naturkompetenz“ gedacht ist, sondern als Beziehungskompetenz. Wer lernt,

Aufmerksamkeit zu geben—Tieren, Wetter, Wegen—lernt auch eine Form von Aufmerksamkeit für Menschen.

Dabei ist wichtig, die Grenzen dieser Poetik nicht zu übergehen. Die Nähe zur Natur entsteht bei Spyri häufig über affektive Zuschreibungen und Personalisierungen. Aus moderner Sicht kann man fragen, ob darin eine problematische Anthropomorphisierung liegt, die Natur „vermenschlicht“ und damit letztlich doch dem Menschen unterordnet. Der Roman bietet darauf keine theoretische Antwort, aber er relativiert die Gefahr durch seine Praxisorientierung: Die Umwelt wird nicht zur Projektionsfläche abstrakter Botschaften, sondern als konkrete Lebensbedingung erzählt. Wind, Luft, Wege, Tiere, Jahreszeiten—das sind keine dekorativen Symbole, sondern Größen, die Verhalten strukturieren. Gerade dieser pragmatische Zugriff macht den Text anschlussfähig an ökologische Ethiken, die nicht beim moralischen Imperativ beginnen, sondern bei Habitualisierung: Wahrnehmen, Rücksicht nehmen, handeln, teilen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Dreierkonstellation Heidi–Clara–Großvater als Modell einer ökologisch fundierten Transformation lesen. Heidi verkörpert Erfahrungslernen, Clara verkörpert die Wiedergewinnung von Körper und Selbstwirksamkeit, der Großvater verkörpert soziale Rückbindung. Alle drei Prozesse sind im Roman an Umweltbeziehungen gekoppelt und werden durch die alpine Umgebung plausibilisiert. Damit rückt *Heidi* in die Nähe einer Bildungsnarration, die nicht auf Belehrung setzt, sondern auf Resonanz, Alltag und Beziehung—und gerade dadurch eine leise, aber stabile Umweltethik entwirft (Rosa; Buell; Garrard).

Bildung durch Beziehung: Reformpädagogische Linien und Umweltethik im Text

Wenn *Heidi* heute im Kontext von Ökokritik und Umweltbildung gelesen wird, liegt das nicht daran, dass Spyri ökologische Krisen „vorausgesehen“ hätte, sondern daran, dass der Roman eine Form von Bildung entwirft, die ohne Umweltbeziehung nicht denkbar ist. Bildung ist hier weder ausschließlich Schulbildung noch moralische Belehrung, sondern ein Prozess, der an Wahrnehmung, Körperpraxis und Zugehörigkeit gebunden ist. Diese Konstellation ist anschlussfähig an reformpädagogische Ideen, ohne dass der Text sich in eine pädagogische Programmschrift verwandelt.

Rousseaus *Émile* dient dabei weniger als direkte Quelle denn als Horizont. Rousseau insistiert darauf, dass Kindheit eine eigene Logik des Sehens, Denkens und Fühlens besitzt und dass Erziehung an Erfahrung und Zeit gebunden sein muss (Rousseau, bk. II). In *Heidi* wird diese Logik erzählerisch realisiert: Heidi lernt nicht in Lektionen, sondern in Situationen. Sie lernt durch Gehen, durch Mitmachen, durch Wiederholung im Alltag. Die Alm ist kein „Klassenzimmer“; sie ist ein Lebenszusammenhang, in dem Wissen als

Können erscheint: sich im Gelände orientieren, Tiere verstehen, Rhythmen wahrnehmen, auf Wetter reagieren, Verantwortung übernehmen. Diese Form des Lernens ist nicht romantisch vernebelt, sondern an konkrete Routinen gekoppelt. Dass der Großvater Heidi zur Schule bringen lässt, zeigt zugleich, dass der Roman institutionelle Bildung nicht grundsätzlich verwirft. Er ordnet sie vielmehr ein: Schule wird wichtig, aber nicht als Ersatz für Weltbeziehung, sondern als Ergänzung.

Genau an dieser Stelle lässt sich ein zentraler Gedanke ökokritischer Theorie präzisieren: Umwelt ist nicht nur „Gegenstand“ von Bildung, sondern Bedingung von Bildungsprozessen. Buells Kriterien für umweltzentrierte Literatur betonen die Wechselwirkung von Mensch und nicht-menschlicher Umgebung sowie die Idee eines Eigenwerts der Natur (Buell). *Heidi* erfüllt diese Kriterien nicht durch explizite Umweltrhetorik, sondern durch narrative Plausibilität. Die Figuren sind nicht „frei schwebende“ Subjekte; sie werden von Umgebung mitgeformt. Heidi wird in Frankfurt krank, weil ihr eine resonante Außenwelt fehlt; Clara wird in den Bergen handlungsfähiger, weil Umwelt, Bewegung und Beziehung eine andere Selbstorganisation ermöglichen; der Großvater wird sozial anschlussfähig, weil Alltag in der Almwelt Verantwortung und Nähe erzwingt. Natur ist in dieser Logik nicht Dekor, sondern Mitbedingung von Subjektivität.

Dass Spyri Umweltbeziehung zugleich als ethische Beziehung modelliert, wird besonders in den scheinbar kleinen Dingen sichtbar: im Ansprechen der Tiere, in der Namensgebung, im Ton der Zärtlichkeit. Diminutive und Tiernamen sind nicht nur Stil; sie sind ein Verfahren der Wertsetzung. Der Text lässt die Umwelt nicht als stumme Materie erscheinen, sondern als Mitwelt, zu der man in Beziehung treten kann. Damit entsteht eine Ethik, die nicht über abstrakte Normen arbeitet, sondern über Aufmerksamkeit. Derridas Überlegung, dass der „Blick“ des Tieres den Menschen in seiner Selbstzentrierung irritieren kann, wird hier nicht theoretisch ausgefaltet, aber literarisch vorbereitet: Tiere werden als Gegenüber wahrnehmbar, nicht als austauschbare Funktionsträger (Derrida). Haraways Betonung von Begegnungs- und Beziehungsszenen zwischen Spezies, in denen Verantwortung praktisch entsteht, lässt sich als spätere theoretische Formulierung eines ähnlichen Alltagswissens verstehen (Haraway). Spyris Roman zeigt nicht „Tierrechte“, aber er trainiert ein Empfinden dafür, dass Mitwelt nicht einfach verfügbar ist.

Für die Frage der Umweltbildung ist zudem wichtig, dass der Roman nicht nur Natur „feiert“, sondern auch eine convincing Struktur der Transformation zeichnet. Die Berge sind im Text kein Ort, an dem man sich dauerhaft vor Gesellschaft versteckt. Gerade die Rückkehrbewegungen verhindern, dass *Heidi* in eine reine Fluchtpastoral kippt. Clara kehrt nach Frankfurt zurück, der Großvater tritt wieder in Dorfnähe, Heidi wird zur Vermittlungsfigur zwischen Räumen und Lebensformen. Das entspricht eher

einem Transformationsmodell als einem Eskapismusmodell: Die Alm ist ein Zwischenraum, in dem Veränderung möglich wird, die anschließend wieder in soziale Wirklichkeit hineinwirkt.

Hier liegt auch eine subtile Gesellschaftskritik des Romans. Frankfurt steht für eine Lebensform, in der Körperlichkeit diszipliniert, Erfahrung vermittelt und Umwelt in Innenräume zurückgedrängt wird. Dass Heidi dort „funktioniert“ lernen soll, aber zugleich zerfällt, ist eine leise Kritik an Bildung als bloßer Anpassung. Claras Krankheit wiederum ist nicht bloß ein medizinisches Schicksal, sondern eine Erzählfigur für eine Überbehütung, die Selbstwirksamkeit einschränkt. Die Almwelt wirkt dem entgegen, nicht weil sie „magisch“ wäre, sondern weil sie ein anderes Verhältnis von Risiko, Bewegung und Vertrauen erlaubt. Bildung erscheint damit als Frage von Bedingungen: Was kann ein Subjekt werden, wenn seine Umgebung ihm entweder Handlung abnimmt oder Handlung ermöglicht?

An dieser Stelle ist Rosas Resonanztheorie besonders fruchtbar, weil sie ein Vokabular für genau diese Bedingungen anbietet: Resonanz meint keine harmonische Verschmelzung, sondern eine antwortende Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt sich berühren, ohne vollständig verfügbar zu werden (Rosa). In *Heidi* wird Resonanz nicht als Konzept ausgesprochen, sondern als Erzählprinzip organisiert. Die Berge „antworten“ über Luft, Klang, Weite, Tagesrhythmus, Wetterwechsel. Die Figuren antworten mit Bewegung, Aufmerksamkeit, Rücksichtnahme, Freude oder auch Überforderung. In Frankfurt wird diese Antwortbeziehung stark reduziert, weil Weltzugang überwiegend über Regeln und Innenräume organisiert ist. Das Ergebnis ist Resonanzarmut, die sich als psychosomatische Störung zeigt. Der Roman formuliert damit implizit eine These, die heute in Umweltbildungsdebatten zentral ist: Ohne verlässliche Außenbeziehungen (zu Natur, zu Dingen, zu anderen Lebewesen) wird Bildung zu etwas, das zwar Wissen produziert, aber Weltbezug abbaut.

Gleichzeitig darf man die Grenze dieser Poetik nicht beschönigen. Spyri arbeitet mit starken Gegenbildern: Berge als Weite, Stadt als Enge; Natur als heilsam, Urbanität als belastend. Das ist erzählökonomisch wirksam, aber aus heutiger Sicht auch problematisch, weil es leicht zu einer simplen Moral führen kann. Ökokritisch ist es daher sinnvoll, diese Spannung offen zu halten. Man kann *Heidi* als Text lesen, der Pastoralität benutzt, aber nicht in einer naiven Form. Die Alm ist nicht „rein“, sie ist Arbeit. Sie ist nicht „unberührt“, sie ist bewohnt und genutzt. Und sie ist kein endgültiger Ort, sondern ein Raum der Veränderung. In Garrards Sinn ist das weniger *Wilderness* als *Dwelling*: ein Lebensraum, in dem Ethik aus Praxis entsteht (Garrard). Genau dadurch gewinnt der Roman an Plausibilität, auch wenn er mit Idealisierungen arbeitet.

Ein weiterer Einwand betrifft die Anthropomorphisierung der Natur. Wenn der Wind „singt“, die Tannen „erzählen“, dann kann das als Projektion erscheinen. Aber auch hier ist die Textlogik nüchterner, als sie auf den ersten Blick wirkt. Die Natur spricht nicht in Botschaften; sie wirkt als Atmosphäre und Rhythmus. Die Figuren müssen sich zu ihr verhalten: anziehen, warten, gehen, versorgen, teilen. Personalisierung ist in diesem Kontext weniger eine Aneignung als eine Form der Beziehungssprache, die Aufmerksamkeit bindet. Aus ökokritischer Sicht ist gerade diese Aufmerksamkeit eine Voraussetzung von Umweltethik: Nur was als relevant wahrgenommen wird, kann als Mitwelt anerkannt werden.

Damit lässt sich der pädagogische Kern von *Heidi* präziser fassen. Der Roman lehrt keine Regeln der Umweltmoral. Er zeigt eine Erfahrungslogik, in der Umweltbeziehung Bildung trägt: Wahrnehmung wird geschärft, Körper wird handlungsfähig, soziale Beziehungen werden einfacher und zugleich verbindlicher. Diese Bildung ist nicht „modern“ im Sinne aktueller Curricula, aber sie ist als Modell überraschend robust. Sie erklärt auch, warum *Heidi* im 21. Jahrhundert erneut anschlussfähig ist: nicht, weil es Antworten auf Klimapolitik gibt, sondern weil es eine Frage wachhält, die angesichts ökologischer Krisen wieder drängend wird—wie Weltbeziehung überhaupt gelingt, wenn Umwelt nicht nur Hintergrund, sondern Mitbedingung von Leben ist.

Fazit: *Heidi* als ökologische Bildungsnarration

Die vorliegende Lektüre hat gezeigt, dass Johanna Spyris *Heidi* nicht nur als kanonischer Text der Kinder- und Jugendliteratur zu verstehen ist, sondern als Erzählung, die Umweltbeziehung literarisch modelliert und damit einen spezifischen Bildungsbegriff entwirft. Natur erscheint im Roman nicht als austauschbare Kulisse, sondern als wirksame Umgebung, in der Wahrnehmung, Körperlichkeit, Affekt und soziale Bindungen neu organisiert werden. Diese Wirksamkeit liegt nicht in einer expliziten Umweltmoral, sondern in einer narrativen Logik, die Umwelt als Mitbedingung von Subjektivität sichtbar macht: Heidi stabilisiert sich in der alpinen Lebenswelt, gerät in Frankfurt in eine psychosomatische Krise und findet erst über die Rückkehr in die Berge wieder Zugang zu Schlaf, Ruhe und Zugehörigkeit (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 83). Der Roman erzählt damit implizit, dass Bildung nicht allein aus normierenden Instruktionen besteht, sondern aus der Qualität von Weltzugängen, die ein Subjekt tatsächlich leben kann.

Im Zentrum dieser Argumentation steht die Einsicht, dass die Alpenwelt bei Spyri als Bildungsraum fungiert, ohne als Schule zu erscheinen. Bildung vollzieht sich in Routinen: gehen, versorgen, beobachten, warten, teilen. Diese Formen des Lernens sind an körperliche Erfahrung gebunden und damit an die jeweils gegebene Umgebung. Rousseaus Gedanke, Kindheit müsse als

eigenständige Erfahrungsform ernst genommen werden, wird bei Spyri nicht als Theorie ausgeführt, sondern in eine erzählerische Praxis übersetzt: Heidi lernt nicht über Natur, sondern mit Natur, und sie lernt zugleich, wie Beziehung entsteht—zu Tieren, zu Menschen, zu Dingen, zu Rhythmen (Rousseau, bk. II). Darin liegt ein reformpädagogisch anschlussfähiges Moment, das *Heidi* auch für heutige Diskussionen der Umweltbildung interessant macht: Nicht Wissensanhäufung, sondern Wahrnehmungs- und Beziehungskompetenz wird als Fundament von Bildung gezeigt.

Die Transformationsverläufe der drei Leitfiguren bündeln diese Struktur. Heidi verkörpert Erfahrungslernen und eine Weltbeziehung, die in Bewegung und Aufmerksamkeit gründet. Clara steht für die Wiedergewinnung von Körper und Selbstwirksamkeit, wobei ihre Genesung als Prozess erzählt wird, der Umgebung, Beziehung und schrittweise Bewegung zusammenführt: „Clara fühlte die frische Alpenluft, sie atmete tief ein, und ein neues Leben ging durch ihre Glieder“ (Spyri, *Heidi kann brauchen* 143). Der Großvater schließlich zeigt eine soziale Transformation, die nicht durch moralische Belehrung erzwungen wird, sondern durch Verantwortungsroutinen in einer Lebenswelt, die Bindung und Verlässlichkeit verlangt. Die Umweltbeziehung wird so zur Grundlage sozialer Reintegration: Die Alm ist nicht nur Rückzug, sondern ein Ort, an dem Gemeinschaftsfähigkeit wieder möglich wird.

Für die ökokritische Perspektive ist entscheidend, dass diese Wirksamkeit nicht allein über Raumdramaturgie, sondern über Sprache hergestellt wird. Diminutive, individualisierte Tiernamen und affektive Zuschreibungen sind nicht nur „kindlich“, sondern poetologische Verfahren, mit denen Spyri die Umwelt im Modus der Beziehung hält. Tiere werden nicht als austauschbare Funktionsträger geführt, sondern als Mitwesen mit Namen, Gewohnheiten und Rollen; die unbelebte Natur erscheint als antwortfähige Umgebung, die Stimmungen und Handlungen mitprägt (Spyri, *Lehr- und Wanderjahre* 37; 49). Damit entsteht eine Ethik der Aufmerksamkeit, die sich mit Buells Kriterium einer umweltzentrierten Literatur verbinden lässt: Natur ist mehr als Hintergrund, Wechselwirkungen werden sichtbar, und ein Gefühl für Eigenwert wird zumindest indirekt erzeugt (Buell). In neueren theoretischen Rahmungen kann man dies als Verschiebung weg vom reinen Anthropozentrismus beschreiben, ohne dem Text eine posthumane Agenda zu unterstellen. Entscheidend ist die erzählerische Gewöhnung: Lesende werden in eine Wahrnehmungsform hineingenommen, in der Umwelt nicht bloß verfügbar, sondern relevant und antwortend ist.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass *Heidi* seine ökologische Poetik über starke Oppositionen organisiert: Frankfurt als Raum der Innenräume, der Normierung und der Resonanzarmut; die Alm als Weite, Rhythmus und Resonanz. Das erzeugt erzählerische Klarheit, kann aber auch zur problematischen Simplifizierung verführen, wenn man die Stadt pauschal als

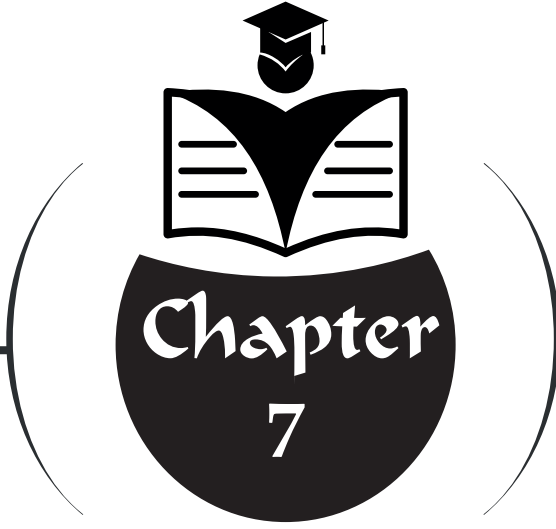
krankmachend und Natur pauschal als heilend liest. Eine ökokritisch präzise Lektüre muss diese Gefahr markieren und den Text an seinen Ambivalenzen ernst nehmen. *Heidi* ist pastoral geprägt, aber nicht im Modus einer reinen Fluchtutopie. Der Roman arbeitet auf Rückkehrbewegungen hin: Clara kehrt in die Stadt zurück, der Großvater tritt wieder in die Dorfgemeinschaft, Heidi wird zur Vermittlungsfigur zwischen Räumen. Der Alpenraum fungiert daher weniger als Endpunkt denn als Transformationsraum, was sich gut mit Garrards Kategorie des *Dwelling* beschreiben lässt: Natur erscheint als bewohnter, praxisgebundener Lebensraum, nicht als mythologisierte „Wildnis“ (Garrard). Gerade dieser Punkt macht den Text anschlussfähig an heutige ökologische Ethiken, die nicht bei symbolischer Naturverehrung stehen bleiben, sondern nach Lebensformen und ihren Bedingungen fragen.

Die Verbindung zu Rosas Resonanzbegriff bietet schließlich eine begriffliche Präzisierung dessen, was Spyri narrativ leistet. Resonanz meint eine antwortende Weltbeziehung, in der Welt nicht stumm bleibt und Subjektivität sich an Antwortbeziehungen stabilisiert, ohne die Welt vollständig verfügbar zu machen (Rosa). *Heidi* zeigt Resonanz als Erfahrung: Luft, Licht, Geräusche, Tiere, Wege und Zeitrhythmen werden zu Größen, auf die Figuren reagieren, die sie formen, und die ihnen zugleich Handlung ermöglichen. Frankfurt dagegen wird als Raum erzählt, in dem Weltzugang stark über Regeln und Vermittlung organisiert ist—mit der Konsequenz, dass Heidi den antwortenden Außenraum verliert und in eine Krise gerät. In dieser Perspektive gewinnt der Roman eine Aktualität, die nicht an zeitgenössische Umweltpolitik gebunden ist, sondern an die grundlegende Frage nach gelingender Weltbeziehung: Wie wird ein Mensch beziehungsfähig—zu sich, zu anderen, zur Umwelt—wenn Umwelt nicht Nebenraum, sondern Mitbedingung des Lebens ist?

Damit lässt sich *Heidi* als frühe ökologische Bildungsnarration lesen: nicht als „ökologisches Manifest“, sondern als literarisch ausgearbeiteter Entwurf einer nicht-instrumentellen Umweltbeziehung. Die Aktualität des Romans liegt weniger im moralischen Appell als in der ästhetischen Praxis, die er vorführt: Aufmerksamkeit, Körperlichkeit, Rhythmus, Mitsein. Gerade unter Bedingungen ökologischer Krisen und einer verbreiteten Entkopplung von Erfahrungsräumen kann dieser Text deshalb neu gelesen werden—nicht als nostalgische Idylle, sondern als literarischer Denkraum, der Bildung als Beziehungsgeschehen sichtbar macht.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bachelard, Gaston. *Poetik des Raumes*. Hanser, 1994.
- Bergthaller, Hannes. "Ökologie und Literatur." *Einführung in die Literaturwissenschaft*, edited by Claudia Benthien et al., Metzler, 2011, pp. 217–228.
- Buell, Lawrence. *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Harvard UP, 1995.
- Derrida, Jacques. *Das Tier, das ich also bin*. Turia + Kant, 2002.
- Fromm, Harold. *Ökologie und Literatur*. C.H. Beck, 1996.
- Garrard, Greg. *Ecocriticism*. Routledge, 2012.
- Glotfelty, Cheryll, and Harold Fromm, editors. *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. U of Georgia P, 1996.
- Haraway, Donna J. *When Species Meet*. U of Minnesota P, 2008.
- Rosa, Hartmut. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp, 2016.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Émile, ou De l'éducation*. Jean Néaulme, 1762.
- Rueckert, William. "Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism." *Iowa Review*, vol. 9, no. 1, 1978, pp. 71–86.
- Spyri, Johanna. *Heidi. Lehr- und Wanderjahre eines jungen Mädchens*. Reclam, 2010.
- . *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat*. Reclam, 2010.



**FORGING A BLACK FEMALE SELF:
INTERSECTIONALITY IN ZORA
NEALE HURSTON'S *THEIR EYES
WERE WATCHING GOD***

“=====”

Şule ÖZÜN¹

¹ Assoc. Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İnsan ve
Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD

Introduction

The Bildungsroman, commonly referred to as the novel of formation, has long occupied a central position within the Western literary canon. Traditionally, the genre narrates the development of a young protagonist—most often a white, middle-class male—from youthful inexperience toward self-knowledge and eventual integration into society. As Wilhelm Dilthey famously articulated, the classical Bildungsroman portrays a young man who “struggles with the hard realities of the world and thus armed with a variety of experiences, matures, finds himself and his mission in the world.”¹ The culmination of this process typically involves a harmonious reconciliation between the individual’s aspirations and the norms of the surrounding social order.

Yet this conventional model rests upon a series of implicit assumptions. The protagonist of the classical Bildungsroman is generally socially privileged, and the success of his development is measured by his ability to integrate into the dominant patriarchal structure. For African American women writers, however, this narrative pattern has proven insufficient for representing their historical and cultural experiences. As Bonnie Hoover Braendlin observes, Black women’s coming-of-age narratives frequently portray the struggle for individuation within a social order that simultaneously promises and denies participation in the American dream.²² Instead of depicting smooth integration into social institutions, these texts dramatize the tension between personal self-definition and systemic exclusion.

In response to these limitations, Black women writers have developed alternative forms of the coming-of-age narrative that challenge the linear development and assimilationist goals associated with the European Bildungsroman. In traditional Bildungsroman, the search for identity does not culminate in reconciliation with an oppressive social order but becomes an ongoing process of self-definition within structures of racial and gendered inequality. Bildung often extends beyond the bounded period of youth and instead represents identity formation as cyclical, provisional, and lifelong. Zora Neale Hurston evokes this dynamic through the recurring metaphor of the horizon—a destination that remains visible yet continually recedes. The narrative emphasis shifts from social assimilation to the internal struggle to “discover, direct, and recreate the self in the midst of hostile racial, sexual,

1 Jerome Hamilton Buckley, ed., *The Bildungsroman in Nineteenth-Century Literature* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974), xiv.

Kimberlé Crenshaw, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex,” *University of Chicago Legal Forum* (1989): 140.

2 Bonnie Hoover Braendlin, “Bildungsroman with a Difference: Growing Up Female in African American Literature,” *Callaloo* 15, no. 1 (1983): 17.

and other forms of societal repression.”³ Hurston’s *Their Eyes Were Watching God* stands as one of the most influential examples of this reconfigured literary tradition. A central figure of the Harlem Renaissance, Hurston constructs a narrative of development that places the experience of a Black woman at the center of the Bildungsroman form. Through the life of Janie Mae Crawford, the novel traces a complex journey toward voice, autonomy, and self-recognition within a social world structured by intersecting hierarchies of race, gender, and power.

To illuminate the distinctive nature of Janie’s development, this article employs a tripartite theoretical framework. The first point of departure is W. E. B. Du Bois’s concept of double consciousness, defined as the “sense of always looking at one’s self through the eyes of others.”⁴ Hurston’s narrative, however, suggests a further complication of this condition by revealing how Black women occupy a position shaped simultaneously by racial marginalization, gendered subordination, and patriarchal dynamics within Black communities themselves. This perspective resonates with Kimberlé Crenshaw’s theory of intersectionality, which argues that the experiences of Black women cannot be adequately understood through isolated categories of race or gender but must instead be examined through the intersection of multiple, overlapping systems of power and oppression.⁵ Hurston dramatizes this intersectional burden through Janie’s characterization as the “mule uh de world,”⁶ a metaphor that positions Black womanhood at the convergence of racial and gendered subordination. While intersectionality illuminates the structural forces shaping Janie’s social position, her movement toward self-knowledge can also be analyzed through William E. Cross Jr.’s Nigrescence model of Black identity development. Although formulated decades after Hurston’s novel, Cross’s framework offers a valuable interpretive lens for understanding the psychological processes through which individuals negotiate racial identity. The model outlines a progression from a pre-encounter stage, characterized by limited racial awareness, through a transformative encounter that destabilizes prior assumptions, followed by a period of immersion–emersion, and culminating in the internalization of a self-defined Black identity.⁷

Taken together, these theoretical perspectives illuminate the layered nature of Janie Crawford’s development. Du Bois provides the foundational insight that racial identity in the United States is structured by a fractured mode of self-perception. Crenshaw expands this insight by demonstrating that identity

3 Elizabeth J. LeSeur, *Ten Is the Age of Darkness: The Black Bildungsroman* (Columbia: University of Missouri Press, 1995), 101.

4 W. E. B. Du Bois, *The Souls of Black Folk* (New York: Dover Publications, 1994), 2.

5 Kimberlé Crenshaw, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex,” *University of Chicago Legal Forum* (1989): 140.

6 Zora Neale Hurston, *Their Eyes Were Watching God* (New York: Harper Perennial, 2006), 14.

cannot be understood solely through race, since Black women's experiences are shaped by intersecting racial and gendered power structures. Cross's Nigrescence model, in turn, offers a psychological framework for understanding how individuals move through stages of recognition, confrontation, and eventual internalization of racial identity⁷. This article therefore argues that *Their Eyes Were Watching God* revises the conventions of the traditional Bildungsroman by tracing Janie Crawford's development through these intersecting dynamics of race, gender, and identity formation. Her journey—from the early shock of racial self-recognition, through a series of restrictive patriarchal relationships, and toward a hard-won sense of autonomy—demonstrates that the process of Bildung for a Black woman cannot culminate in simple social integration. Instead, Janie's return to Eatonville signifies the emergence of a self-defined identity forged through struggle, loss, and experiential knowledge.

Intersectionality and the Stages of Becoming in *Their Eyes Were Watching God*

In *Their Eyes Were Watching God*, Zora Neale Hurston fundamentally reworks the conventions of the Bildungsroman by centering the developmental trajectory of a Black woman. Instead of tracing a movement toward harmonious integration within an established social order, the novel charts Janie Mae Crawford's struggle for self-definition within structures that systematically deny Black women full subjecthood. Janie's story therefore becomes a narrative of survival, transformation, and self-realization. As Barbara Christian observes, Hurston's fiction reflects "a commitment to an exploration of self" deeply shaped by the historical and cultural realities of Black womanhood.⁸ Janie's development cannot be understood merely as an individual psychological journey; it is shaped at the intersection of racialized and gendered systems of power.

This dynamic becomes clearer when read through W. E. B. Du Bois's concept of double consciousness. In *The Souls of Black Folk*, Du Bois famously describes the experience of African Americans as a "sense of always looking at one's self through the eyes of others."⁹ Hurston's novel suggests that for Black women this condition becomes even more complex. Janie occupies an intersectional position shaped not only by racial marginalization but also by gendered subordination within both white-dominated and Black patriarchal structures. Her experience thus anticipates what Kimberlé Crenshaw would later theorize as intersectionality, which recognizes that systems of oppression operate simultaneously rather than independently.¹⁰ Janie's consciousness is

7 William E. Cross Jr., *Shades of Black: Diversity in African American Identity* (Philadelphia: Temple University Press, 1991), 190.

8 Barbara Christian, *Black Feminist Criticism* (New York: Pergamon Press, 1985), 172.

9 W. E. B. Du Bois, *The Souls of Black Folk* (New York: Dover Publications, 1994), 2.

10 Kimberlé Crenshaw, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex," *University of Chicago Legal Forum* (1989): 140.

therefore structured by overlapping forms of racial and gendered positioning that cannot be separated from one another. The structural invisibility produced by this intersectional positioning has been noted by critics such as Barbara Johnson, who argues that the very discourses intended to articulate liberation frequently erase Black women. As Johnson explains, the category “women” often implicitly refers to white women, while the category “Black” typically refers to Black men; consequently, Black women disappear from the very frameworks designed to analyze oppression.¹¹ Hurston dramatizes this condition through Nanny’s stark folkloric declaration: “De nigger woman is de mule uh de world so far as Ah can see.”¹² The metaphor condenses centuries of racial and gender exploitation into a single image of burdened labor and enforced endurance, so black womanhood becomes synonymous with sacrifice and voicelessness. Janie’s lifelong quest, her journey “tuh de horizon and back”¹³, can therefore be read as a sustained refusal of this inherited role.

Janie’s development also resonates with the stages outlined in William E. Cross Jr.’s Nigrescence model of Black identity formation. Although Cross formulated this framework decades after Hurston’s novel, it provides a productive interpretive lens through which Janie’s psychological evolution can be understood. The model describes a progression from a pre-encounter stage, characterized by limited racial awareness, through a transformative encounter, followed by a period of immersion–emersion, and culminating in the internalization of a self-defined Black identity.¹⁴

Janie’s childhood in the Washburn household corresponds to the pre-encounter stage of this process. Raised as the only Black child within a white domestic environment, she initially experiences her identity as racially unmarked. Her early sense of self is shaped less by racial consciousness than by a naïve assumption of similarity with the white children around her. As she later recalls, before seeing the photograph that revealed her racial difference, she believed herself to be “just like the rest.”¹⁵ This state of apparent innocence is abruptly disrupted by the arrival of a visiting photographer. The photograph scene functions as the catalytic encounter stage in Cross’s Nigrescence model. When the children gather around the photograph and begin identifying themselves, Janie is unable to recognize the dark-skinned girl indicated as her own representation.¹⁶ This moment of misrecognition marks the symbolic

11 Barbara Johnson, “Metaphor, Metonymy, and Voice in *Their Eyes Were Watching God*,” in *A World of Difference* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987), 54.

12 Zora Neale Hurston, *Their Eyes Were Watching God* (New York: Harper Perennial, 2006), 14.

13 William E. Cross Jr., *Shades of Black: Diversity in African American Identity* (Philadelphia: Temple University Press, 1991).

14 William E. Cross Jr., *Shades of Black: Diversity in African American Identity* (Philadelphia: Temple University Press, 1991).

15 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 9.

16 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 9.

birth of Janie's racial consciousness. The self she experiences internally becomes separated from the identity imposed upon her by the external world. This rupture corresponds closely to Du Bois's concept of double consciousness.

This early experience is further shaped by the ideological inheritance transmitted through her grandmother, Nanny. Having lived through the violence of slavery and sexual exploitation, Nanny interprets the world primarily through the lens of survival, not self-realization. Her central objective is to shield Janie from the vulnerabilities that defined her own life. Yet this protective impulse manifests as control. Nanny seeks to secure Janie's safety through economic stability by arranging her marriage to Logan Killicks. Hurston presents this act not as simple cruelty but as the tragic consequence of historical trauma. Nanny's worldview has been formed within a system that denied Black women autonomy over their bodies, labor, and futures. As a result, she understands security primarily in terms of economic shelter instead of emotional fulfillment or personal freedom. In retrospect, Janie recognizes that Nanny's effort to secure her future also restricted her capacity for self-discovery. The horizon—a recurring symbol of possibility throughout the novel—becomes the central metaphor through which this conflict is expressed. Reflecting on her grandmother's intervention, Janie realizes that Nanny had reduced the expansive promise of life to a narrow framework of survival.¹⁷ This recognition becomes a crucial turning point in Janie's development.

Importantly, Hurston does not portray this aspiration as a form of simple authoritarian control but it emerges from the crushing historical pressure placed upon Black women to endure and protect simultaneously. Nanny herself once imagined a different future; she confesses that she had dreamed of preaching a "great sermon about colored women sittin' on high," yet no pulpit was ever available to her.¹⁸ Deprived of the opportunity to articulate such a vision publicly, she instead transfers this deferred ambition onto her granddaughter. In doing so, however, Nanny transforms her thwarted hopes into what might be described as a form of protective domination—a structure of care shaped more by fear than by freedom. This dynamic exemplifies what contemporary feminist theory identifies as intergenerational trauma. Hurston's narrative refuses to sentimentalize Nanny's actions, yet it equally resists reducing her to a simple antagonist. She is both a victim of historical violence and an agent who unwittingly reproduces its constraints. Janie's eventual resentment toward her grandmother therefore represents not a rejection of familial love, but a critical recognition of the limits imposed by Nanny's survivalist philosophy. When Janie finally articulates her anger years after Nanny's death, she realizes that the horizon—the symbol of possibility and self-expansion that structures the

17 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 89.

18 Zora Neale Hurston, *Their Eyes Were Watching God* (New York: Harper Perennial, 2006), 16.

novel—had been forcibly narrowed by the very person who sought to protect her.¹⁹ This moment of realization marks the decisive turning point in Janie's psychological development, initiating the process through which she begins to reinterpret the values that had previously governed her life.

Janie's subsequent marriages can therefore be understood as successive stages in her attempt to negotiate, resist, and eventually transcend the ideological framework inherited from Nanny. Her first marriage, to Logan Killicks, represents the most direct enactment of Nanny's survivalist philosophy. For Nanny, Logan's land and economic stability promise protection from the vulnerabilities that historically defined Black womanhood. For Janie, however, the marriage quickly reveals itself as another form of confinement. Having experienced an awakening of desire beneath the pear tree—a moment symbolizing her intuitive understanding of reciprocal love—Janie finds herself trapped instead in a relationship defined by labor and obligation. Logan expects her to work alongside him “like a mule,” reducing her to precisely the role Nanny had hoped to help her escape. Her second marriage, to Joe Starks, initially appears to offer an alternative path. Joe embodies ambition, mobility, and a vision of Black progress. He promises Janie a position of prestige as the wife of Eatonville's future mayor, seemingly fulfilling Nanny's dream of placing her granddaughter on a figurative “high stool.” Yet Joe's authority reproduces the same patriarchal logic that structures the broader racial order. He silences Janie in public, confines her to the store, and prevents her from participating in the communal storytelling culture of the porch; consequently, Janie becomes an ornamental symbol of Joe's status rather than an autonomous individual. Through these early marriages, Hurston exposes the limitations of both economic protection and patriarchal ambition as models for Black female development. Neither Logan's stability nor Joe's upward mobility provides Janie with the space necessary for genuine self-realization. Instead, both relationships reproduce ideological structures that position Black women as subordinate and voiceless.

Janie's relationship with Vergible “Tea Cake” Woods marks a decisive shift. Unlike Logan or Joe, Tea Cake invites Janie into a more reciprocal and dialogic relationship. Their first encounter, centered on a simple game of checkers, carries profound symbolic significance. No one had previously asked Janie to participate in such an activity; her earlier relationships had been structured around instruction and obedience. Tea Cake's invitation thus represents a subtle but meaningful recognition of Janie as a subject, not an object. Within this relationship, Janie experiences a form of immersion that differs fundamentally from her earlier attempts at belonging. Tea Cake introduces her to the vibrant communal culture of the Everglades, where labor, storytelling, music, and

19 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 89.

play coexist within a shared social environment. This period in the Everglades resembles the immersion–emersion phase described in Cross’s model, during which inherited values are questioned and alternative forms of identity begin to emerge. Here Janie actively participates in the expressive folk culture that Hurston herself celebrated as central to Black life. As the narrator observes, Janie begins to feel her previously suppressed inner life emerge:²⁰

“She had been a rut in the road. Plenty of life beneath the surface but it was kept beaten down by the wheels... But now she was her own brand of being, and she had found a somebody to tell that to. Her soul crawled out from its hiding place.”²¹

Yet Hurston does not present this relationship as a utopian escape from gendered power structures. Tea Cake himself is not entirely free from the patriarchal attitudes shaping the society around him. In a moment of jealousy, he strikes Janie, reminding the reader that the metaphor of the mule—the burden historically placed upon Black women—remains difficult to escape completely. What distinguishes this relationship, however, is that it nevertheless creates the conditions through which Janie can experience emotional reciprocity, personal agency, and communal belonging.

Through these successive relationships, Janie gradually moves through the immersion–emersion phase described in Cross’s model. Each stage requires confronting and rejecting the identities imposed upon her by others. By the time she returns to Eatonville at the end of the novel, Janie has achieved something close to the stage of internalization: a self-defined identity grounded not in social validation but in experiential knowledge and personal autonomy.

Janie’s marriage to Joe Starks, however, represents a particularly revealing stage in this process. Unlike Logan Killicks, whose authority derives primarily from economic ownership, Joe embodies a vision of social progress and Black self-governance. He arrives in Eatonville with the language of ambition and leadership, promising to transform the town into a model of Black autonomy. In doing so, he initially appears to offer Janie the elevated position that Nanny once imagined for her. As the mayor’s wife, she occupies the symbolic center of Eatonville’s social hierarchy; seemingly placed upon the “high stool” Nanny believed would protect her granddaughter from the burdens of the world. Yet this elevation proves to be another form of confinement. As James Crabtree observes, Joe is “a man who takes his values from white societal models.”²² His conception of authority replicates the hierarchical structures of the dominant culture rather than challenging them. Joe internalizes and reproduces the

20 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 106.

21 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 106.

22 James Crabtree, “The Confluence of Folklore, Feminism, and Black Self-Determination in *Their Eyes Were Watching God*,” *Southern Literary Journal* 19, no. 2 (1987): 62.

patriarchal logic of the society he claims to transcend and parallel to this becomes less a partner than a symbolic extension of his power.

Joe's insistence on control manifests itself most clearly, in his systematic silencing of Janie's voice. Early in their marriage, when the townspeople invite her to speak at the ceremonial opening of the store, Joe abruptly interrupts and declares that "mah wife don't know nothin' 'bout no speech-makin'. Ah never married her for nothin' lak dat. She's uh woman and her place is in de home."²³ This public dismissal establishes the gender hierarchy that will define their relationship. By denying Janie a voice in the public sphere, Joe ensures that she remains an ornamental figure instead of an active participant in Eatonville's communal life. Joe's patriarchal worldview is articulated even more explicitly in his assertion that "Somebody got to think for women and chillun and chickens and cows. I god, they sho don't think none theirselves."²⁴ In this statement, Joe collapses women, children, and livestock into a single category of beings presumed incapable of rational thought. The remark reveals the ideological structure underlying his authority the belief that masculine control is both natural and necessary. For Janie, this assumption represents a continuation of the logic Nanny had articulated earlier as only now it is enforced not through economic survival but through patriarchal domination.

One of Joe's most symbolically charged acts of control is his insistence that Janie cover her long hair. Within the symbolic economy of the novel, Janie's hair represents both beauty and autonomy; it attracts admiration from the townsmen and becomes a visible marker of her vitality. Joe interprets this attention as a threat to his authority and forces her to tie it up in a head-rag while working in the store. This gesture constitutes a literal attempt to regulate Janie's body and sexuality. By concealing her hair, Joe disciplines the physical expression of her identity and transforms her into a controlled symbol of respectability.

For many years Janie endures this silencing, withdrawing inward as Joe's voice dominates the public life of Eatonville. Yet Hurston carefully traces the gradual accumulation of resentment that eventually leads to Janie's emergence as a speaking subject. The turning point occurs during Joe's illness, when the power dynamic between them begins to collapse. Confronting him at his deathbed, Janie finally releases the voice that had long been suppressed. Her words strike directly at the narcissism that had sustained his authority: "You ain't tried to pacify nobody but yo'self. Too busy listening tuh yo' own big voice."²⁵ By speaking openly against Joe's dominance, she dismantles the patriarchal structure that had governed her life for nearly two decades.

23 Zora Neale Hurston, *Their Eyes Were Watching God* (New York: Harper Perennial, 2006), 43.

24 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 71.

25 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 86.

The collapse of Joe's authority marks a crucial transition in Janie's journey toward self-definition. As Hortense J. Spillers has argued, the Black female narrative of development often requires dismantling the intersecting structures of racial and gendered power that constrain subjectivity.²⁶ Janie's confrontation with Joe represents precisely such a dismantling. For the first time, she articulates her own perspective within a space previously monopolized by masculine authority. This process of emergence reaches its fullest expression in Janie's relationship with Vergible "Tea Cake" Woods. In contrast to Joe's hierarchical model of marriage, Tea Cake introduces Janie to a relational dynamic grounded in participation and mutuality. Their first interaction illustrates this shift. When Tea Cake finds the checkerboard in the store and casually invites Janie to play, the gesture carries a quiet yet radical significance.²⁷ Within the context of Janie's earlier marriages, this invitation is revolutionary. Tea Cake does not instruct or command her; he invites her into a shared activity. or Janie, who has long been positioned as a passive recipient of male authority, the experience of being asked instead of ordered represents the first step toward reclaiming her agency.

Tea Cake's influence extends beyond this initial gesture. He introduces Janie to forms of communal life that had been inaccessible to her under Joe's rule. In the Everglades, she participates in fishing, storytelling, music, and the rhythms of collective labor. This immersion in folk culture allows her to experience a social environment in which expression and participation are valued, not suppressed. As the narrator observes, Janie feels her previously repressed inner life begin to emerge:²⁸

"She had been a rut in the road. Plenty of life beneath the surface but it was kept beaten down by the wheels... But now she was her own brand of being, and she had found a somebody to tell that to. Her soul crawled out from its hiding place."²⁹

Nevertheless, Hurston refuses to romanticize this relationship as an uncomplicated liberation. Tea Cake himself is not entirely free from the patriarchal assumptions that shape the society around him. In a moment of jealousy, he strikes Janie in order to assert his claim over her, a gesture that recalls the persistent cultural logic of male possession. The incident reminds the reader that the structures of gendered power cannot be entirely escaped, even within relationships that appear egalitarian. Yet the significance of this relationship lies precisely in its complexity. Unlike Logan or Joe, Tea Cake does not reduce Janie to a symbolic role within a rigid hierarchy. Their partnership

26 Hortense J. Spillers, "Mama's Baby, Papa's Maybe: An American Grammar Book," *Diacritics* 17, no. 2 (1987).

27 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 95–96.

28 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 106.

29 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 106.

allows space for experimentation, dialogue, and emotional reciprocity. Within this environment Janie gradually develops the confidence to articulate her own narrative. As she becomes increasingly involved in the storytelling culture of the Everglades, the narrator notes that “she got so she could tell big stories herself from listening to the rest.”³⁰ This act of narrative participation signals a crucial stage in Janie’s development: the reclamation of her own voice: “De town talk is dat Ah’m all outa my head and outa my place. But Ah don’t care what they think... ‘Tain’t Tea Cake Ah’m studyin’ ‘bout. It’s my ownself Ah’m findin’ out about... Ah done lived Granma’s way, now Ah means tuh live mine.”³¹ This declaration marks Janie’s decisive rejection of Nanny’s survivalist philosophy. Janie does not seek security through social respectability or economic protection; instead, she chooses a life guided by personal experience and emotional fulfillment. Her relationship with Tea Cake therefore represents more than romantic companionship; it becomes the space through which she actively redefines the terms of her own existence. For the first time, Janie’s choices are guided not by inherited expectations but by her own evolving sense of self.

The culmination of Janie’s journey occurs when she returns to Eatonville following Tea Cake’s tragic death. Her homecoming does not signify defeat but rather the completion of a long process of self-definition. Having endured love, loss, labor, and violence, she returns not as the silenced young wife of Logan Killicks or the ornamental mayor’s spouse of Joe Starks, but as a woman who has experienced the full complexity of life. The scene in which Janie confronts her reflection in the mirror becomes a powerful moment of integrated self-recognition:

She went over to the dresser and looked hard at her skin and features. The young girl was gone, but a handsome woman had taken her place... She tore off the kerchief from her head and let down her plentiful hair. The weight, the length, the glory was there.³²

The act of letting down her hair carries profound symbolic resonance. Earlier in the novel, Joe Starks had forced Janie to conceal it as a means of regulating her body and sexuality. Now, in the privacy of her own space, she removes the head-rag and reclaims the physical sign of her autonomy. The mirror, potentially a site of Du Boisian self-division, becomes instead a moment of self-integration. Janie does not see herself through the external gaze of others; instead, she confronts and recognizes her own image on her own terms. As Pattison suggests, this scene signals a reconciliation of the racialized and gendered dimensions of Janie’s identity.³³

30 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 134.

31 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 114.

32 Hurston, *Their Eyes Were Watching God*, 192–93.

33 James Pattison, “Gender, Voice and Identity in *Their Eyes Were Watching God*,” 2001.

Having traversed the successive stages of disillusionment, immersion, and self-reflection, Janie arrives at a position of internalized autonomy. Her return to Eatonville therefore marks not a retreat but the culmination of her journey—a moment in which the fragmented elements of her consciousness are gathered into a coherent, self-authored identity.

Conclusion

Zora Neale Hurston's *Their Eyes Were Watching God* stands as a monumental achievement, not only as a central text of the Harlem Renaissance but also as a profound reconfiguration of the literary form of the Bildungsroman. This study has traced the complex trajectory of Janie Mae Crawford's development in order to demonstrate how Hurston systematically revises the traditional, Eurocentric narrative of individual maturation. When read through the combined theoretical frameworks of W. E. B. Du Bois's concept of *double consciousness*, Kimberlé Crenshaw's theory of *intersectionality*, and William E. Cross Jr.'s Nigrescence model of identity formation, Janie's journey emerges not as a linear progression toward social integration but as a complex process of negotiating race, gender, and selfhood within overlapping structures of power.

From her childhood experience of racial misrecognition to her eventual return to Eatonville as a self-possessed woman, Janie's development reveals the profound psychological labor required to forge a Black female identity in a society structured by both racism and patriarchy. Her movement from a state of racial innocence toward an internally grounded sense of self parallels the stages of identity formation described in Cross's Nigrescence model, yet Hurston's narrative complicates this framework by situating Janie's development at the intersection of racial and gendered constraints. Janie's journey is less a simple movement toward resolution than an ongoing negotiation of the divided consciousness described by Du Bois and the intersecting social pressures theorized by Crenshaw.

Hurston's novel therefore occupies a foundational position within the broader literary tradition of the African American female Bildungsroman. Black women writers do not reproduce the conventional narrative of individual integration into an established social order; instead, they reshape the genre to articulate experiences historically excluded from its framework. The process of "coming of age" does not culminate in reconciliation with dominant institutions but in the gradual assertion of voice and subjectivity against them. The protagonists of these narratives confront the intertwined forces of race, gender, and class that structure their lives, seeking forms of selfhood that resist the historically imposed roles assigned to Black women. Hurston's contribution to this tradition is particularly significant because she insists on portraying Black women as complex individuals instead of symbolic

figures within racial discourse.

As Hurston herself suggested in an interview with critic Nick Aaron Ford, her work focused not on an abstract “race problem” but on the “problems of individuals”³⁴. This approach distinguished her from contemporaries who expected African American literature to function primarily as protest writing. Writers such as Richard Wright famously criticized Hurston for this refusal. Yet it was precisely this focus on the complexity of individual experience that opened new possibilities for later generations of Black women writers. Indeed, Hurston’s narrative strategies would profoundly influence authors such as Toni Morrison and Alice Walker, both of whom recognized her work as foundational. As Toni Cade Bambara later observed, Hurston “wrote against the stereotypes of the day and gave us new categories of perception” through which Black womanhood could be understood³⁵. By refusing to produce either a purely heroic or purely victimized protagonist, Hurston instead created a character whose development is shaped by contradiction, struggle, and self-discovery.

Significantly, the African American female Bildungsroman does more than merely depart from the structural conventions of the classical form. It challenges the very assumptions that define the genre by proposing an alternative understanding of maturity and self-realization. Adulthood is not measured by assimilation into patriarchal authority or social stability, but by the ability to claim one’s own narrative voice and interpret one’s own experience. Janie’s return to Eatonville at the end of the novel thus represents not a retreat from the world but the culmination of a deeply personal process of self-definition. By the end of the novel, Janie approaches what Cross describes as the stage of **internalization**, a phase in which identity becomes self-defined rather than externally imposed³⁶. Through Janie Crawford’s story, Hurston offers a powerful reimagining of what it means to “come of age.” Her protagonist does not simply grow into the roles prescribed by society; she actively reshapes the terms through which her identity can be understood. In doing so, Hurston presents a lasting literary model of Black female self-creation—one that continues to resonate within contemporary discussions of race, gender, and subjectivity.

34 Nick Aaron Ford, “An Interview with Zora Neale Hurston,” *Opportunity* (1936): 8.

35 Toni Cade Bambara, *The Black Woman* (New York: Washington Square Press, 1996), 45.

36 William E. Cross Jr., *Shades of Black: Diversity in African-American Identity* (Philadelphia: Temple University Press, 1991).

ACKNOWLEDGEMENT

The research presented in this article was conducted as part of project 1059B191700765, which has received funding from The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) under the 2219 International Post-Doctoral Research Fellowship Program. This support is gratefully acknowledged.

References

- Braendlin, B. H. (1983). Bildung in black and white: The female adolescent in the novels of Carson McCullers and Zora Neale Hurston. *The Southern Quarterly*, 22(1), 17–31.
- Christian, B. (1985). *Black feminist criticism: Perspectives on Black women writers*. Pergamon Press.
- Crabtree, C. (1987). The fictive imagination of Zora Neale Hurston. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 70(1–2), 61–74.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139–167.
- Cross, W. E., Jr. (1991). *Shades of Black: Diversity in African-American identity*. Temple University Press.
- Du Bois, W. E. B. (1994). *The souls of Black folk*. Dover Publications. (Original work published 1903)
- Hardin, J. (Ed.). (1991). *Reflection and action: Essays on the Bildungsroman*. University of South Carolina Press.
- Hurston, Z. N. (2006). *Their eyes were watching God*. Harper Perennial Modern Classics. (Original work published 1937)
- Hurston, Z. N. (1990). *Dust tracks on a road: An autobiography*. Harper Perennial. (Original work published 1942)
- Johnson, B. (1987). Metaphor, metonymy, and voice in *Their eyes were watching God*. In H. L. Gates Jr. (Ed.), *Black literature and literary theory* (pp. 205–219). Methuen.
- Kitch, S. (1994). Zora Neale Hurston's Janie story: The treacherous ground of a female poet. *CLA Journal*, 38(1), 69–80.
- Kubitschek, M. D. (1991). *Claiming the heritage: African-American women novelists and history*. University Press of Mississippi.
- LeSeur, E. J. (1995). *Ten is the age of darkness: The Black Bildungsroman*. University of Missouri Press.
- McCredie, W. (1987). Authority and authorization in *Their eyes were watching God*. *Black American Literature Forum*, 21(1), 25–38.

- O'Neale, S. (1986). Race, sex, and self: Aspects of Bildung in Black women's novels. *NWSA Journal*, 9(1), 25–39.
- Pattison, D. (2001). "Her own brand of being": The reclamation of agency in *Their eyes were watching God*. *Southern Literary Journal*, 34(1), 13–28.
- Spillers, H. J. (1987). Mama's baby, papa's maybe: An American grammar book. *Diacritics*, 17(2), 64–81.