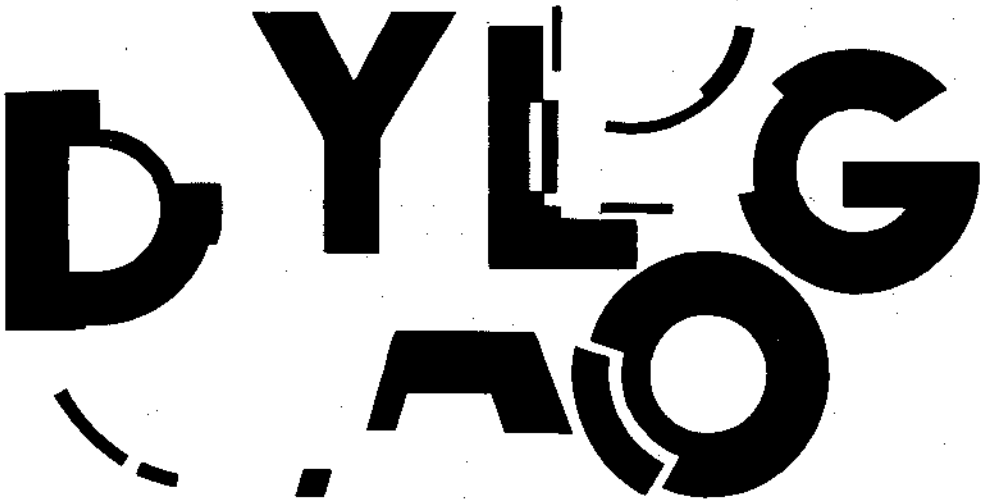
herausgegeben vom
DEUTSCHEN KULTURINSTITUT ANKARA

Atatürk Bulvarı 131, Bakanlıklar - Ankara
Tel: 425 14 36 - 418 31 24



DİYALOG
JULI 1/92

"DİYALOG"

Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Ankara

1992

DİYALOG - "Dialog" Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

Deutsches Kulturinstitut Ankara (Goethe-Institut e.V.)

Anschrift der Redaktion:

Alman Kültür Merkezi

- Diyalog -

Atatürk Bulvarı 131
06640 ANKARA
Tel.: (4) 425 14 36
418 31 24

Satz & Druck Ara Verlag
Ankara Cad. Konak Han 43/15
Cağaloğlu - ISTANBUL
Tel.: 527 87 30

INHALTSVERZEICHNIS

I THEMATISCHER TEIL

ZEHRA İPŞİROĞLU	Hinweise und kritische Stichworte zum Thema des Schwerpunktes	11
OYA ADALI	Einige Bemerkungen zur türkischen Kinderliteratur	19
DAGMAR GRENZ	Das "Problem des Anderen": Die Darstellung türkischer Mädchen und junger Frauen in der zeitgenössischen Kinder-und Jugendliteratur	33
MALTE DAHRENDORF	Anmerkungen zum Ausländerthema in der westdeutschen Kinder-und Jugendliteratur	51
HANS-HEINO EWERS	Anmerkungen zu Theorie und Geschichte antiautoritärer Kinder-und Jugendliteratur	69
SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN / TURGAY KURULTAY	Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation	89
SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN	Gespräch mit Peter Härtling	107
ZEHRA İPŞİROĞLU	Kinder-und Jugendliteratur im Schatten des islamischen Fundamentalismus	115

II FORUM

WOLF KÖNİG	Zum Sprache-Kultur-Aspekt in der Kommunikationstheorie von Jürgen Habermas	133
İSMAİL BOYACI	Reduktionsprozesse in der Aktualgenese von Komposita (Ad-hoc-Komposita) anhand deutscher und türkischer Beispiele	153

III REZENSIONEN

ŞEYDA OZIL	Suphi Abdülhayoğlu: Türkisch-Deutsches Valenzlexikon.....	171
HANS-MARTIN DEDERDING	Biz ve Dilimiz 2. - Türkçe Ders Kitabı.....	179
WOLF KÖNIG	Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler.....	185
NURAN ÖZYER	Selim oder die Gabe der Rede	191
Eingegangene Bücher	.....	195

IV LITERATURVERZEICHNIS

Germanistische Arbeiten in der Türkei....	199

V BERICHTE/VORANKÜNDIGUNGEN

.....	251

Vorwort der Redaktion:

»**DİYALOG** - Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik« erhebt den Anspruch, eine interkulturelle Zeitschrift zu sein, die sich ohne Einschränkung für das gesamte Gebiet der Germanistik zuständig hält, und in der sowohl sprachwissenschaftliche als auch literaturwissenschaftliche Bereiche Eingang finden sollen. Es ist nicht die Germanistik, sondern die Zeitschrift selbst, die interkulturell sein soll: Nicht die Thematik ist auf interkulturelle Aspekte eingeschränkt, sondern es ist die Redaktion bzw. die redaktionelle Arbeit, die einen interkulturellen Charakter tragen soll.

Für das Konzept einer interkulturellen Zeitschrift gibt es verschiedene Gründe. Einer der naheliegenden Gründe ist der, daß durch eine solche Zeitschrift ein Dialog zwischen den Germanisten der "Muttersprachenländer" und den Auslandsgermanisten hergestellt wird. Für deutschsprachige Germanisten auf der einen Seite ist es sicherlich interessant zu erfahren, was sich in der Auslandsgermanistik abspielt. Dieses Interesse sollte in der sich rapide verändernden Welt inzwischen kein beiläufiges mehr sein; eine zunehmende Spezialisierung innerhalb der Germanistik auf die Gebiete Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde, vergleichende Grammatik, Komparatistik, vergleichende Kulturwissenschaft und interkulturelle Kommunikation muß zwangsläufig auch ein zunehmendes Eigeninteresse an der, von den Muttersprachenländern aus gesehen, Auslandsgermanistik nach sich ziehen.

Auch für Auslandsgermanisten gibt es spezielle Gründe für das Interesse an einer interkulturellen Zeitschrift. Die Auslandsgermanistik hat Jahrzehnte lang unter dem Problem gelitten, eine, oft geringerwertige, Nachahmung der Inlandsgermanistik der Muttersprachenländer zu sein. Dies mußte solange andauern, bis die Auslandsgermanistik gegenüber der Inlandsgermanistik eine eigene wissenschaftliche Identität gewinnt. Die eben erwähnte neue Schwerpunktsbildung innerhalb der Germanistik auf die Bereiche um das Teilgebiet 'Deutsch als Fremdsprache' hat dazu eine entscheidende Hilfe gegeben, denn die Auslandsgermanisten bekamen dadurch bestätigt, daß auch die speziell für sie interessanten Probleme einer wissenschaftlichen Behandlung zugänglich sind, und wurden dadurch angeregt und ermutigt, die verschiedenen Gebiete der Germanistik unter kontrastiven, kulturvergleichenden oder fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten zu bearbeiten.

Allgemein formuleiert: Eine interkulturelle Zeitschrift schränkt nie das Gebiet, für das sie zuständig ist, auf interkulturelle Bereiche ein, vielmehr spricht sie ein Publikum an, das interkulturell zusammengesetzt ist, und tut dies auf eine bestimmte Weise, die man durch eine interkulturelle Dialogsituation kennzeichnen kann: In ihren Beiträgen wendet sich ein Autor immer auch an einen Leser, der einem anderen Kulturkreis angehört, oder an einen am interkulturellen Kontakt interessierten Leser aus dem eigenen Kulturkreis. Naheliegenderweise enthält eine solche Zeitschrift Beiträge von Autoren mit deutscher Muttersprache, und mit gleichem Gewicht von Autoren mit einer anderen Muttersprache, und dementsprechend ist auch die Redaktion interkulturell besetzt.

Aktuell handelt es sich bei **DİYALOG** derzeit um eine deutsch-türkische Zeitschrift - dies sollte jedoch eher als ein Zufall angesehen werden. Eine Beschränkung auf die Türkei als Ausland ist prinzipiell nicht angestrebt. Wir hoffen, daß in Zukunft sich der Kreis der beteiligten Auslandsgermanisten auf weitere Länder erweitert; - aufgrund der weltweiten Infrastruktur des Herausgebers - des Goethe Instituts -, handelt es sich hierbei um keine unrealistische Hoffnung.

DİYALOG soll halbjährig erscheinen. Jedes Heft wird einen thematischen Teil enthalten, der einen möglichst aktuellen Themenschwerpunkt behandelt. Für das erste Heft haben wir das Thema Kinderliteratur ausgewählt; weitere Hefte werden sich mit kontrastiver Grammatik, Postmoderne, Sprachreform und Methodologie beschäftigen. Ein zweiter, nicht-thematischer Teil unter der Rubrik **Forum** enthält weitere Beiträge aus dem gesamten Bereich der Germanistik; es kann sich dabei um Vorträge handeln, die vor einem 'interkulturellen' Publikum gehalten wurden, oder um die Vorstellung neuer wissenschaftlicher Untersuchungen. Ein Rezensions - und Berichtsteil runden die Beiträge einer Zeitschriftennummer ab. Hinweisen möchten wir auf ein Literaturverzeichnis von germanistischen Arbeiten in der Türkei, das in den späteren Nummern ergänzt und akutalisiert werden soll, und dem Inlandsgermanisten ein Bild vor allem von der Vielfalt auslandsgermanistischer Tätigkeiten geben kann.

Abschließend noch eine ernstgemeinte Bitte: Der Leser von **DİYALOG** ist aufgefordert, durch Anregungen, Kritik oder andere Beiträge Mitgestalter von **DİYALOG** zu werden, das als ein neuartiges Unternehmen noch dabei ist, sein Profil zu gewinnen.

I THEMATISCHER TEIL

Zehra İPŞİROĞLU

Hinweise und kritische Stichworte zum Thema des Schwerpunktes

Die folgenden Ausführungen sollen zum einen den allgemeinen Problemrahmen des Schwerpunktthemas skizzieren, zum anderen die einzelnen Beiträge kurz vorstellen und drittens einige kritische Stichworte für eine selbständige und produktive Verarbeitung der Beiträge geben.

Der Schwerpunkt der ersten Nummer der Zeitschrift **"Diyalog"** setzt sich mit dem Bereich KJL (Kinder-und Jugendliteratur) auseinander, einem Bereich, der in der Türkei noch zuwenig erforscht ist. Im Kulturleben, Verlagswesen, in den Medien usw. wird er viel zuwenig ernst genommen, in der Universität, von wenigen Ausnahmen abgesehen, kaum wahrgenommen, obwohl gerade erziehungswissenschaftliche Abteilungen der Universitäten dafür Interesse zeigen müßten. Das Thema wurde hier eingeschänkt auf autoritäre und emanzipatorische Tendenzen in der KJL, eine Problematik, die zur Zeit in der Türkei besonders aktuell ist. Schon diese Eingrenzung zeigt, daß unser Interesse nicht nur literaturästhetisch, sondern auch pädagogisch ist. Dies hat mit der besonderen Situation der Türkei zu tun, die vor immer mehr anwachsenden und sehr schwer lösbaren Bildungsproblemen steht. Von einer Reformierung der ganzen Erziehungsstruktur, die auf autoritären Formen basiert, einer qualifizierteren Lehrerausbildung bis zu einer totalen Umänderung der Lehrwerke nach neuen, modernen pädagogischen Richtlinien tun grundlegende Reformen not. [1]

Was für eine Bedeutung kommt in diesem Rahmen der KJL zu? Kann sie dazu beitragen, die Lesemotivation zu fördern, verschiedene Leseweisen anzuregen, das ästhetische Bewußtsein zu sensibilisieren, Denkanstöße im emanzipatorisch kritischen Sinne zu geben, festgelegte Strukturen abzubauen und somit dem jugendlichen Leser neue Orientierungsmöglichkeiten anzubieten? Wenn man sich in einem Land wie die Türkei, das sich noch in einem Demokratisierungsprozeß befindet und deshalb Probleme zu bewältigen hat, die die westeuropäischen Länder längst hinter sich haben, mit der KJL beschäftigt und dabei nicht in einem Elfenbeinturm lebt, sind all diese Fragen unumgänglich. Es versteht

1. [Baysal et alii (Eds) 1989] vud. [Ozil / Tapan (Eds) 1991]

sich deshalb von selbst, daß die Schwierigkeiten und Probleme der türkischen ganz andere sind als der deutschen KJL.

Die türkische KJL, die erst eine sehr kurze Geschichte hat und sich noch im Entwicklungsstadium befindet, ist noch nicht frei von autoritären Gesellschafts- bzw. Bildungstrukturen. Insofern haben die sozialkritische KJL, die seit den sechziger Jahren existiert und immer noch eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt, und die fundamentalistisch orientierte KJL, die in den letzten Jahren immer mehr Einfluß gewonnen hat, trotz den entgegengesetzten Interessen viel Gemeinsames, z.B.ein unreflektiertes Festhäken an ideologischen Werten und die Weigerung sich kritisch damit auseinanderzusetzen; undifferenzierte, schmematisierte Einordnung der Menschen und der Lebeweisen in gut und böse, richtig und falsch; ideologisch-irrationale Lösungsrezepte; Aggressionen gegenüber Andersdenkenden u.ä., was in den beiden Aufsätzen von Oya Adalı und Zehra İpşiroğlu anhand von konkreten Beispielen anschaulich dargestellt wird. Natürlich gibt es in der türkischen KJL auch einige wenige Ausnahmen, die in keine der beiden Kategorien einzuordnen sind, z.B. Çetin Öners "Gülibik", der vor einigen Jahren in Deutschland auch verfilmt wurde, doch ging es uns nicht darum, gute Beispiele bekannt zu machen, als uns mit der Mehrzahl der KJL, die zur Zeit in der Türkei auf dem Markt ist, kritisch auseinanderzusetzen. Es sei auch daran erinnert, daß hier eine solche Auseinandersetzung mit der KJL zum ersten Mal stattfindet. Wir hoffen, daß unser kritischer Ansatz, der im Rahmen dieser Zeitschrift natürlich nur begrenzt vorgeführt werden kann, zu neuen Diskussionen und Auseinandersetzungen anregt. Wenn man die Voraussetzungen der türkischen KJL vor Auge hält, darf die Gegenüberstellung von kritisch und autoritär den Leser, vor allem den deutschsprachigen Leser, der diese Probleme schon längst hinter sich gebracht zu haben glaubt, nicht irritieren. Das Kritische soll Richtlinien dafür geben, wie die KJL überhaupt aussehen müßte, wenn die Distanz gegenüber jeglicher ideologischen Denkweise zu ihren Voraussetzungen zählt. Es ist aber nicht gesagt, daß eine KJL, die sich an solche Richtlinien hält, auch ästhetisch gelungen ist.

Bei der Auseinandersetzung mit der türkischen KJL haben wir der Übersetzung deutschsprachiger KJL ins Türkische einen besonderen Platz eingeräumt. Das hat mehrere Gründe. Erstens nehmen

Übersetzungen aus der ausländischen KJL ins Türkische einen bedeutenden größeren Raum ein als z.B. Übersetzungen ausländischer Werke ins Deutsche, weil eben das Angebot an türkischer KJL im Vergleich zur deutschen sehr gering ist. Dies könnte den Vorteil haben, daß die türkischen Kinder, die solche Übersetzungen lesen, interkultureller aufwachsen als deutsche oder andere westeuropäische Kinder, daß sie mit den Gewohnheiten, Sitten, Traditionen und Problemen anderer Länder vertrauter sind als diese. Zweitens aber können gut gelungene Übersetzungen bedeutender deutschsprachiger KJL-Bücher ins Türkische wie auch umgekehrt zu einem besseren deutsch-türkischen Dialog beitragen. Nur ist es sehr wichtig, daß eine richtige Übersetzungspolitik getrieben wird, d.h. daß die Auswahl nicht willkürlich getroffen wird, sondern daß dabei die gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen des eigenen Landes vor Auge gehalten werden. Insofern ist es z.B. sehr interessant, daß Turgay Kurultay und Selahattin Dilidüzgün in ihrem Beitrag zu Übersetzungen der KJL auf die kulturspezifischen Probleme aufmerksam machen, nämlich darauf, daß manche Werke, die vom deutschen Rezipienten als autoritär empfunden werden, für den türkischen Rezipienten emanzipatorisch sind. Daß die Mehrzahl der Übersetzungen aus der autoritären KJL stammen, zeigt gleichfalls die Notwendigkeit einer auf die eigenen soziokulturellen Bedingungen bezogenen bewußten Übersetzungspolitik. Kulturspezifische Probleme zeigen sich auch in der Art der Übersetzungen selber, die Auseinandersetzung damit wäre eine wichtige Aufgabe der Übersetzungskritik.

Die Begriffe autoritär und emanzipatorisch sind nicht nur kulturspezifischem Bedeutungswandel unterworfen, sondern auch dem historischen. Vieles was in den sechziger und frühen siebziger Jahren in Deutschland als emanzipatorisch galt, gilt heute wegen des aufklärerisch -didaktischen Ansatzes als autoritär (siehe dazu den Beitrag von Hans-Heino Ewers). Heute wird im deutschsprachigen Raum weniger von emanzipatorischer als von einer unautoritären Literatur gesprochen, vom "Erzählen vom Kinde aus" (Ewers) von einer "kindgemäßen" Literatur (Peter Härtling), in der die Erwachsenenperspektive bewußt zurückgenommen wird und direkt auf die Erlebniswelt des Kindes eingegangen wird. Das bedeutet natürlich auch, daß das kindliche Lustprinzip, das was die Kinder wünschen, eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Ewers macht

aber in seinem Aufsatz auch darauf aufmerksam, wie dieser Begriff des Kindgemäßen mißbraucht werden kann, indem er zeigt, wie die autoritäre Kinderliteratur sich damit tarnt; doch stellt er den Wertbegriff des Kindgemäßen selbst nicht in Frage.

Aus unserer Sicht jedoch wird man einiges, was mit diesem Begriff zusammenhängt, kritisch hinterfragen müssen.

1. Ist Dichtung vom Kinde aus überhaupt möglich, d.h. wieweit kann ein Erwachsener sich in das Kind tatsächlich einfühlen? Nach P.Härtling sind Anschaulichkeit und das Grundgefühl des "zum ersten Mal" - Erlebnisses die Hauptvoraussetzungen (siehe Interview mit P. Härtling). Härtlings Bedeutung als KJL-Autor ist damit wahrscheinlich sehr eng verknüpft. Doch sie hängt auch damit zusammen, daß er sich weigert, nur dem kindlichen Lustgefühl enstprechend zu schreiben. In seinen Büchern ist durchaus die Erwachsenenperspektive ausschlaggebend, die sich bewußt und hart mit den Realitäten des Lebens, z.B. dem Tod und ähnlichen schwerwiegenden Problemen, auseinandersetzt und sich, auch wenn seine jugendlichen Leser sich dagegen wehren (siehe Kinderbriefe an P. Härtling),[2] kein Ausweichen vor solchen Problemen gönnt.

2. Ist das Kindgemäße überhaupt definierbar? Einige Kinder z.B. schreiben an P. Härtling, daß sie sich über die vielen Schimpfwörter, die er gebraucht, ärgern, oder fragen ihn, ob er nicht lieber nette Mädchenbücher schreiben wolle wie die "Pucki" Serie usw. [3] Bei diesen Briefen hat man das Gefühl, daß aus dem Munde der Kinder die Erwachsenen reden. Sicherlich werden sie beeinflußt von der Umgebung, in der sie aufgewachsen sind, man darf jedoch nicht vergessen, daß auch Kinder selbst etwas Konservatives haben können und daß sie geneigt sind, alles was sie herausfordert, schnell abzuweisen. Wenn man also versucht, vom Kinde aus zu erzählen, indem man die eigene Perspektive ausklammert, besteht die Gefahr, daß man sich in festgelegten Strukturen verfängt bzw. dem Kind keine neuen Denkanregungen geben, keine neuen Erlebnismöglichkeiten eröffnen kann. Das Motto "kindgemäß, aber nicht trivial" bedeutet schon, daß die kritische Erwachsenenperspektive einbezogen wird.

2. [Freundeskreis... 1991]
3. [Freundeskreis... 1991: 23, 18]

3. Die Reduzierung des Kindgemäßen auf das kindliche Lustprinzip würde bewirken, daß die KJL den Gesetzen der Vermarktung unterworfen wird. Die große Masse der trivialen KJL ist davor nicht gefeit. Und eine wichtige Aufgabe der KJL-Kritik wäre, gerade auf diese Art der Literatur aufmerksam zu machen und somit der Vermarktung schlechter Kinderbücher entgegenzuwirken.

4. Ewers macht darauf aufmerksam, wie durch die Dominanz der kindlichen Perspektive auktoriale Erzählformen ins Schwinden kommen. Sehr interessant in diesem Zusammenhang scheinen mir die Beiträge von Malte Dahrendorf und Dagmar Grenz über die Fremdenproblematik in der KJL zu sein, in denen sie darauf aufmerksam machen, wie oberflächlich und begrenzt die innere Perspektive jugendlicher Figuren oder Erzähler sein kann. Neben Beispielen aus der Sicht der deutschen Protagonisten, gibt es hierzu auch solche aus der Sicht der türkischen Protagonisten, die in Deutschland aufgewachsen sind. Ein ausschlaggebendes Beispiel dafür ist das dokumentarisch-authentische Buch "Wo gehören wir hin?", in dem aus der Perspektive türkischer Jugendlicher Kulturkonflikte dargestellt werden. Aber gerade durch die darin artikulierten Verallgemeinerungen individueller Probleme können bei deutschen Rezipienten Vorurteile entstehen. So kann ein solches Buch dem intendierten Verständnis gegenüber dem Fremden gerade entgegenwirken. Grenz weist darauf hin, wie wichtig bei solch einer Publikation ein Vorwort wäre, das die dargestellten Probleme relativiert und auch selbstkritisch die eigene (deutsche) Position reflektiert. Die Beispiele in ihrem Beitrag, in denen fortgeschrittene, emanzipatorische Deutsche und primitive Türken dargestellt werden, erinnern mich an die Bücher von Fakir Baykurt oder Bekir Yıldız, in denen umgekehrt aus der türkischen Perspektive fremdenfeindliche Deutsche und gastfreundliche und nette Türken dargestellt werden. Es ist auch bezeichnend, daß Fakir Baykurt in dem Nachwort zu seinem Buch "Friedenstorte" ausdrücklich schreibt, er versuche aus der Perspektive des türkischen Kindes zu schreiben, diese Perspektive also nicht kritisch hinterfragen will. [4]

Eine Lösung aus diesem Dilemma scheinen die ästhetisch anspruchsvolleren Bücher zu geben, in denen z.B. durch einen Rollentausch (Hans Bosetzky, Heißt Du wirklich Hasan Schmidt?) oder Perspektivenwechsel (Alev Tekinay, Engin im Englischen

4. [Baykurt 1982]

Garten) Ethnozentrismus verhindert wird. Aus der türkischen KJL gibt es hierzu auch ein interessantes Beispiel, nämlich Zülfü Livanelis Geschichte "Ein Kind in Arafat",[5] in dem es um einen kleinen türkischen Jungen geht, der von seinen schwedischen Mitschülern diskriminiert wird. Durch das kunstvolle Ineinandergehen von äußeren Ereignissen und von Tagträumen, das einen Rollentausch ermöglicht (der türkische Junge in der fremden Umgebung wird zum schwedischen Jungen in der türkischen Heimat), wird ein Perspektivenwechsel ermöglicht, sodaß das Problem Ausländerfeindlichkeit relativiert wird.

M. Dahrendorf macht in seinem kritisch angesetzten Beitrag anhand von anschaulichen Beispielen darauf aufmerksam, daß es in der deutschen KJL, die sich mit dem Thema des Fremden befaßt, neben dem Problem des Ethnozentrismus auch andere Probleme gibt wie Verharmlosungstendenzen durch den Appell zur Solidarität und Freundschaft, zuwenig Eingehen auf die Ursachen der Agreßionen gegen Fremde, das Didaktisch-Moralisierende usw. Gerade sein Beitrag weist darauf, daß der Begriff "emanzipatorisch", der in Deutschland heute vielfach verachtet wird, doch nicht ganz passend ist. In einer Zeit, wo die Probleme, mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind, immer komplexer werden, wo z.B. die Fremdenfeindlichkeit immer mehr wächst, sind Bücher, in denen aus einer differenziert kritischen und selbstkritischen Sicht fremde Kulturen dargestellt werden, unverzichtbar.

Bei der Beurteilung dieser Bücher sollten pädagogische und wirkungsästhetische Kriterien eine genauso starke Rolle spielen wie literaturästhetische, im Unterschied zu der Erwachsenenliteratur, wo literaturästhetische Kriterien einen Vorrang haben sollten. Die Trennung von pädagogischen und literaturästhetischen Kriterien in der deutschen KJL-Forschung, die mit der zunehmenden Spezialisierung zusammenhängt und sicher neue, andersartige Probleme aufwerfen wird, ist uns noch fremd. KJL ist und bleibt Gegenstand der Pädagogik und Didaktik ebenso wie der Literaturwissenschaft und Kritik. Ich hoffe, daß sich auch unsere Universitäten zunehmend für KJL interessieren, daß es ihnen aber erspart bleibt, vor lauter Verwissenschaftlichung und Spezialisierung zu vergessen, womit sie sich beschäftigen, nämlich mit dem Kind, mit seinem Leben und Lesen in der modernen Welt, das, ob man will oder nicht, doch eine

5. [Livaneli 1980]

Orientierung braucht.

Es sei noch angemerkt, daß die hier gesammelten Beiträge von einer wissenschaftlichen Abhandlung bis zu einem locker geschriebenen Essay, von einem ausführlichen Interview über die Probleme der gegenwärtigen KJL in Deutschland bis zu Aufsätzen mit konkreten Beispielen verschiedenen Charakter haben. Ich hoffe, daß diese Vielfalt dem Leser Spaß macht, ihn aber auch herausfordert, über KJL mitzudenken.

Literatur:

[Baykurt 1982]: Fakir Baykurt: **Barış Çöreği.** İstanbul 1982

[Baysal et alii (Eds) 1989]: **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim,** Hrsg. von J. Baysal, N. İpşiroğlu, Ş. Ozil, Z. İpşiroğlu., Ç.Y.D.D. Yayınları I., Cem Yayınevi., İstanbul 1989

[Freundeskreis... 1991]: Kinderbriefe an Peter Härtling. In: Der Anspruch der Kinderliteratur. Freundeskreis des Instituts für Jugendbuchforschung der J.W. Goethe Universität Frankfurt. Jahresausgabe 1991

[Livaneli 1980]: Zülfü Livaneli: **Arafatta Bir Çocuk.** İstanbul 1980

[Ozil/Tapan (Eds) 1991]: **Türkiye'nin Ders Kitapları.** Hrsg. von Ş. Ozil / N. Tapan. Ç.Y.D.D. Yayınları 4, Cem Yayınevi, İstanbul 1991

Oya ADALI

"Einige Bemerkungen zur türkischen Kinderliteratur"

Ein Kind, das zu lesen beginnt, lernt allmählich die Welt der Märchen, Gedichte, Erzählungen und bald auch die der Romane kennen. So erschließt es sich für seinen engen Lebensraum eine neue Dimension. Diese ähnelt seiner eigenen sehr, ist aber dennoch eine ganz andere, neue Welt. Das Kind sieht nun seine Umgebung, die anderen Menschen, die Gesellschaft in der es lebt, die Welt, bekannte oder unbekannte Träume mit neuen Augen, erlebt Gefühle und Gedanken anders. Mit ihnen lernt es sich kennen, mit ihnen bildet es auch seine Persönlichkeit aus. N. Ataç vertritt die Ansicht, daß die Literatur der wichtigste Baustein in der Entwicklung und Verbreitung einer Ethik ist, die den Menschen von seinem Egoismus befreit und ihn gleichzeitig dazu bringt, andere zu verstehen. Seine Einstellung zur Rolle der Literatur im Leben eines Kindes bringt er folgendermaßen zum Ausdruck: "Was ihr Kind auch später einmal werden wird, wecken Sie seine Liebe zur Literatur. Man muß zuerst seine Menschlichkeit und Phantasie entwickeln. Erkenntnis und Wissenschaft werden sich später schon einstellen."

Betrachtet man die Kinderbücher, die in den letzten zwanzig Jahren in der Türkei veröffentlicht wurden, kann man feststellen, daß sich die türkischen Schriftsteller viel Mühe gegeben haben, eine Kinderliteratur zu schaffen und auch zu entwickeln. Es wäre ein recht schwieriges Vorhaben, wollte man alle diese Veröffentlichungen untersuchen und auswerten. Dies ist auch nicht die Absicht dieses Aufsatzes. Vielmehr werden hier am Beispiel der Märchen, Erzählungen und Romane, die in den letzten zwanzig, besonders aber in den letzten zehn Jahren entstanden sind, einige Beobachtungen festgehalten. Die Bücher, um die es sich hier handelt, stammen von Autoren, die man als "fortschrittlich" bezeichnen kann. Einige von ihnen sind gleichzeitig berühmte Autoren der türkischen Literaturszene.

Die bestehende gesellschaftliche Ordnung und das große Abenteuer, das die Menschheit bis heute durchlebt hat, bilden die thematischen Schwerpunkte dieser Bücher.

Diese Ordnung stützt sich auf Ausbeutung. Es gibt Ausbeuter und Ausgebeutete. Der Ausbeuter begegnet uns einmal in der Gestalt eines

mitleidslosen Königs, der zu einer unbestimmten Zeit in einem unbestimmten Land Lebt, [1] einmal als ein in unserer Gesellschaft lebender Ağa, [2] ein anderes Mal als eine zufriedene Minderheit, die sich eine eigene Hierarchie geschaffen hat und in einer Festung glücklich dahinlebt, [3] dann sind es die Führer einer Tiergemeinschaft, [4] oder die Eiskristalle in einem Schneeland. [5] Immer aber ist der Reichtum durch Ausbeutung zustande gekommen und immer haben die Ausbeuter eine grenzenlose Macht, welche sie auch auf grausamste Art und Weise benutzen. Mit Geld, Gewalt oder Drohungen haben sie Handlanger, Wächter und sogar Armeen angeheuert. Die breite Masse glaubt und gehorcht ihnen, denn sie hat kein Bewußtsein entwickelt und ist zudem ungebildet. Manchmal liebt, manchmal fürchtet sie den Ausbeuter. Irgendwann sieht einer aus ihren Reihen die Wahrheit und bemerkt, wie sie betrogen werden. Gerade dieser Eine wird von der verständnislosen Gemeinschaft ausgestoßen oder vom Tyrannen, der um seine Macht besorgt ist, verbannt. Er wird jedoch zurückkommen und der Wahrheit zu ihrem Recht verhelfen. Durch seine Aufklärung beginnt die Gemeinschaft allmählich die Wahrheit zu erkennen. Dieser Prozeß der Bewußtwerdung "führt zu einer solidarischen Gemeinschaft, die..." dann das Böse bekämpft. Die Unterdrückten gewinnen den Kampf, der Ausbeutung wird ein Ende bereitet und ein glückliches Leben beginnt. Auch wenn es sich gelegentlich anders entwickeln sollte als in diesem Schema dargestellt, so geht es doch stets um Ausbeutung, Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Tyrannei und Aufstand. Diese Themen arten in einigen Werken zunehmend in eine Schwarz-Weiß-Malerei von reich und arm aus. Die Reichen werden dann als gefühlslose, unbarmherzige und unempfindliche Charakter ausgemalt. So fällt eine reiche Mutter [6] -selbst Tochter reicher Eltern- in Ohnmacht, nur weil ihr Sohn ihr Ohrgehänge mit den roten Fischen eines armen Fischerknaben vergleicht, und sie ist ihm noch Tage später böse deswegen. Auch sonst ist sie nicht gerade eine liebenswerte Person, denn sie hat nichts anderes zu tun als sich zu schmücken, ihren Hund zu verwöhnen und sich um das Geld ihres Mannes zu sorgen, was für sie natürlich viel wichtiger ist als der eigene Sohn. Das größte Vergnügen des Vaters hingegen ist es, das

1. [Yıldız 1991], [Şahin 1991]
2. Ağa: begüterter Bauer, Herr - vgl. [Şahin 1991]
3. [Karakuş 1980]
4. [Toy o.J.a.]
5. [Bulut 1980]
6. [Yılmaz o.J.]

Geld zu zählen, welches er sich als Arzt auf unbarmherzige Weise verschafft. Immer langweilen sich die Reichen und immer verachten sie die Armen. Im Gegensatz zu ihnen sind die Armen in jeder Hinsicht gut. Arme Mütter beispielsweise begegnen jedem Menschen und besonders jedem Kind, wessen es auch immer sei, mit größter Hilfsbereitschaft und Liebe. Die Gassen jenseits der reichen Häuser sind überfüllt von armen Menschen, die alles hergeben, nur um den Kindern helfen zu können. Selbst die Hunde der Armen sind ganz anders als die der Reichen: *"Özgür liebte die vornehme Art, mit der der Hund das Stück Zucker annahm. Der Hund seiner Mutter schnappte eher gierig nach dem, was man ihm gab."* Die Hunde der Reichen erscheinen auch als riesige und wilde Tiere. [7]

Die Autoren, die schwerpunktmäßig solche Themen behandeln, sind der Meinung, daß man die Geduld der Kinder nicht auf die Folter spannen darf. Tyrannen und Ausbeuter, wo auf der Welt sie auch immer an der Macht sind, müssen deshalb zu einem schnellen Untergang verdammt sein. Wir müssen den Kindern zeigen, wie jene am Ende verlieren und vor dem Volk auf die Knie fallen. [8] Was die Autoren dieser Bücher erst als Erwachsene erfahren haben, sollen die Kinder schon als Kind mitbekommen. [9] Sicherlich werden einmal die Tage kommen, an denen keine Märchen mehr geschrieben werden, die einen schlechten Ausgang nehmen. Beabsichtigt wird, den Haß der Kinder gegen die Ausbeutung, Unterdrückung, Tyrannei, Gewalt und Versklavung zu wecken und ihren Willen zum Widerstand sowie zur Auflehnung zu stärken. Denn sie werden die bestehende Ordnung aufheben und eine bessere Zukunft aufbauen. Die Leser, die mit dieser schweren Verantwortung konfrontiert werden, sind Kinder der Altersgruppe 8-15!

Die verwendeten Symbole, die gewählte Sprache und auch die Handlungen sind geprägt durch die Botschaft, die vermittelt werden soll. Jedoch wird die Glaubwürdigkeit durch Übertreibungen, Widersprüche, künstlich herbeigeführte, eingefädelte Geschehnisse sowie einer Überfülle von Informationen sehr beeinträchtigt. So ist zum Beispiel das Volk von König Nemrud auf eine übertrieben unglaubwürdige Art einfältig. [9] Seinem König, der immer eine finstere Miene zeigt und nicht einmal lächelt, vermag das Volk zu sagen: *"Mögest Du nur lächeln, unser Nemrud, mögest Du nur lächeln. Wir*

7. [Yıldız 1991a]
8. [Şahin 1991]
9. [Yıldız 1991]

würden unseren Kopf hergeben, nur wenn Du lächeln könntest." Als dieser dann Verdacht schöpft und seinen Untertanen gar befiehlt, ihre Kinder zu schlachten, sagen sie in ihrer Einfalt, aber auch in ihrer Unbarmherzigkeit den eigenen Kindern gegenüber: *"Nichts ist uns für Dich zu Schade. Auch unsere Kinder wollen wir Dir opfern, damit sich Dein Verdacht legt."* Gegen König Nemrud wird dann später gerade der antreten, der diesen Todesbefehl zufällig überlebt hat, nämlich Bilge. Bilge hat bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahr in einer Höhle gelebt und ist von zwei Tieren, einer Biene und einer Gazelle, aufgezogen worden. Dort hat er einzig durch Nachdenken die Wahrheit erkannt und ist bereits mit fünfzehn Jahren ein Weiser geworden, der alle Fragen des Daseins beantworten kann.

In der Erzählung "Ein Esel ist ein Esel" [10] gibt sich der Derwisch, der im Besitz von übernatürlichen Kräften ist, viel Mühe, einem unbarmherzigen Mann aus einem Brunnen, in welchen er gefallen war, zu retten. Warum hilft er aber nicht dem Kind, das mit Füßen getreten wird oder dem Esel, welchen man zu Tode prügelt?

Die Menschen in "Kraleli" [11] sind arm, geduldig und ehrlich. Die Ebenen ihres Landes sind unfruchtbar, die Berge kahl. Der König aber ist sehr reich. Gründet sich sein Reichtum etwa nicht auf Ausbeutung?

Die Sprache des Werkes "Die Rache des Waldes" [12] deutet im Allgemeinen darauf hin, daß dieses Buch eher für Kinder unter zwölf Jahren geschrieben worden ist. Kaya und Hasan studieren an der Fakultät für Forstwirtschaft. Sie sind Naturliebhaber und bitten ihren Vater um die Erlaubnis zu einem Ausflug, bei dem sie verschiedene Baumarten untersuchen wollen. In seinem Antwortschreiben meint der Vater: *"... wäre es nicht besser und sinnvoller, den Wald aus der sozio-ökonomischen Perspektive zu analysieren, anstatt ihn einfach nur als Wald zu betrachten?"* Dieser Sprachgebrauch liegt sicherlich weit über dem Niveau der angesprochenen Leser. Interessant ist auch die Reaktion der beiden Studenten -sie befinden sich übrigens im zweiten Jahr ihres Studiums- auf diesen Brief: *"Wie sprechen diese Männer bloß?...* Jetzt hatten sie es mit der Gesellschaft und der Wirtschaft zu tun. Wald, Gesellschaft, Wirtschaft... wie diese Männer einem die Arbeit schwer machen..."

In der Erzählung "Der kleine Fischer" [13] reißt das Kind von zu Hause

10. [Amca 1990]
11. [Şahin 1991]
12. [Hüseyin 1989]
13. [Yılmaz o.J.]

aus und findet bei armen Menschen Unterschlupf, Geborgenheit und menschliche Wärme. Die Eltern des Kindes sind zwar sehr wohlhabend, führen aber ein übertrieben sinnloses, leeres Leben. Nachdem sie ihr Kind wiederfinden, machen sie innerhalb von drei Tagen eine höchst unglaubwürdige Veränderung durch: Die Frau läßt ihre alten Gewohnheiten wie die Vorliebe für Schminkerei und sogar ihren Egoismus beiseite und verwandelt sich schlagartig in eine selbstbewußte, liebevolle Mutter, während gleichzeitig aus dem armen Großvater plötzlich ein symphatischer Arzt wird.

Bekir Yıldız geht in seinem 72 Seiten langen Buch [14] - in welchem er das Abenteuer einer Pappel erzählt, die gefällt und zu Papier verarbeitet wird - unter anderem auf Probleme wie die schlechte Bezahlung der Holzfäller, den Papier-Schwarzmarkt sowie die Verbrennung von offiziell verbotenen Büchern ein. Am Beispiel der Geschichte, die auf die zu Papier verarbeitete Pappel gedruckt wird, versucht er auch noch die Skrupellosigkeit der Reichen zu behandeln.

Die an das Kind zu vermittelnde Botschaft ergibt sich nicht von selbst, etwa als Rückschluß aus dem Geschehen, sondern wird den Erleuchteten - manchmal sind es Kinder, manchmal Erwachsene - in den Mund gelegt. Diese Botschaft muß nicht immer mit der Grundaussage des Werkes übereinstimmen, aber da, wo sich Gelegenheit dazu bietet, wird dem Leser immer eine Lehre erteilt. Zwischendurch richtet sich diese Lehre auch direkt an Erwachsene. So sagt Özgür, [15] Schüler in der 3. Klasse, zu seiner Mutter: *"Hör endlich damit auf, Dich wie ein ungezogenes Kind zu benehmen und bring mich zum Spielplatz, damit ich ein wenig rutschen und schaukeln kann."* Als er vom Balkon aus sieht, wie Kinder versehentlich hinfallen und sich verletzen, während sie Simit* oder Zeitungen verkaufen, philosophiert er: *"Der Mensch lernt, indem er fällt und wieder aufsteht."*

Kann man sich anhand dieser Sätze, die das Verhalten der Menschen dem Esel gegenüber kritisieren sollen, vorstellen, daß es sich um einen Text für Kinder handelt? *"... Es gibt so viele Arten von Menschen, aber besonders die Halb-Interlektuellen zeigen sich gern als Besserwisser. Wenn ich mich nicht täusche, wollen sie, indem sie ich mit einem Philosophen vergleichen, die wahren Interlektuellen, die*

14. [Yıldız 1991a]
15. [Yılmaz o.J.]
* Simit : ringförmiges Gebäck, Kringel mit Sesam

echten Philosophen auf den Arm nehmen." [16]

Die behandelten Werke wollen vorrangig belehren und erziehen. Sie benutzen dazu aber Begriffe, deren Bedeutung teilweise entstellt ist. "Die Republik der Mäuse" [17] beispielsweise zeigt eine Gemeinschaft, deren Verwaltungssystem mit der allgemeinen Vorstellung von einer Republik, die als "eine Organisationsform, in der die Staatsführung von der Gemeinschaft bevollmächtigt ist" definiert wird, nichts gemein hat. Die Mitglieder dieser Gemeinschaft ernähren sich durch Raub und Diebstahl. Entweder werden Eier aus Hühnerställen, also Erzeugnisse anderer Lebewesen, gestohlen - was man durchaus als legitim betrachten könnte, da ja die Menschen ihrerseits die Eier auch stehlen - oder Kornkammern ausrauben. Sicherlich ist der Gedanke, die eigene Nahrung mit den Mäusen zu teilen, für die Kinder nicht gerade realitätsnah. Der Feind der Mäuse, der sie hartnäckig bekämpft, kann durchaus jemand aus dem eigenen Familienkreis sein (theoretisch gesehen sogar das Kind selbst). Wessen Partei soll das Kind also ergreifen?

Der Feind kann auch unter noch verwickelteren Umständen auftreten.

Im Schneeland [18] ist die Sonne der Feind. Die Eiskristalle schützen sich vor diesem Feind, indem sie den natürlichen Kreislauf (auftauen, verdampfen und Rückbildung zu Schnee) verheimlichen und somit ihre Herrschaft aufrechterhalten. Als die Schneeflocken dieses Geheimnis durchschauen, fürchten sie die Sonne nicht mehr, trotzdem aber denken sie *"...da, wo es kalt ist, kann die Sonne nicht unser Feind sein."* Ich frage mich, ob es nützlich für den Lernprozeß ist, ein Naturereignis in den Köpfen der Kinder so zu verwirren. In der Erzählung "Die unsterbliche Pappel",[19] wiedergegeben aus dem Munde der Pappel, hat das Gespräch zwischen den einzelnen Teilen der Pappel, die zum Zweck der Papierherstellung zersägt worden ist, mit der Handlung an sich nichts zu tun und ist ebenfalls recht schwer zu verstehen:

"Ich rief 'Wie geht's uns, Freunde? Als wir noch ein ganzer Baum waren, bekamen wir uns gar nicht zu Gesicht'... 'Ist ja nicht meine Schuld' entgegnete meine Krone. 'Du warst eben unten, ich oben'. 'Ich habe aus der Erde das Wasser, das Leben herausgesaugt und es nach oben befördert. Du hast das meiste von der Luft und der Sonne

16. [Amca 1990]
17. [Toy o.J.a.]
18. [Bulut 1980]
19. [Yıldız 1991a]

abbekommen. Ich habe nicht einmal ein Lächeln zu sehen bekommen, meine Krone, geschweige denn ein angenehmes Wort.' 'Was geschehen ist, ist geschehen' murmelte sie. 'Laß uns wenigstens von nun ab Freunde sein.' 'Selbst wenn wir uns versöhnen würden, könnten das die anderen Teile auch?'..."

In manchen Werken ist die fiktive Welt so gestaltet, daß das Vertrauen des Kindes zur Gemeinschaft, zur Familie, zu den Familienangehörigen und gar zu den Menschen überhaupt in Zweifel gezogen wird. Gerade Vertrauen ist doch das wichtigste Gefühl, dessen das Kind bedarf. Ein Kind kann sich nur in einer Umgebung entwickeln, in der es sich geborgen fühlt und nur hier kann es sein Selbstvertrauen stärken.

In der "Republik der Mäuse" [20] erzählt eine Mutter-Maus ihren Zöglingen, somit auch den Lesern, wie es um die Welt bestellt ist: *"Das Leben ist sehr grausam, meine Lieben. Hoffentlich werdet ihr diese Tatsache niemals außer Acht lassen."* Und sofort gibt sie ein lebendiges Beispiel für die Grausamkeit, indem sie ihre Säuglinge, die sie seit fünfzehn Tagen stillte, an diesem fünfzehnten Tag plötzlich nicht mehr ernährt. Sie seien nun groß genug, meint sie, und könnten ihre Nahrung selbst auftreiben. Den bettelnden Säuglingen, die wenigstens mit einem vollen Magen auf Nahrungssuche gehen wollen, erteilt sie gleich eine zweite Lektion: *"Mit vollem Bauch würdet ihr allzu schnell erlahmen und nachlässig werden. Mit leerem Magen aber lernt man am besten."* Ihrem Sohn, der für die Einheit in der Gemeinschaft eingetreten ist und deshalb ausgestoßen wurde, sagt sie später: *"Ich habe das Gebot unserer Führer vernommen, mein Sohn. Wer sich mit Dir einläßt wird bestraft. Du bist für schuldig erklärt. Du bist bestraft. Kein Mitglied unserer Gemeinschaft darf mit Dir sprechen oder Dich anrühren. Wenn Du uns liebst, laß uns in Ruhe. Rühr keinen von uns an."* Gerade dieser so streng behandelte Sohn hatte zwei Seiten vorher sein Leben riskiert, um seine Mutter aus den Klauen der Katze zu retten.

Unsere Autoren betrachten den Menschen auch nicht gerade mit wohlwollenden Augen. Er erscheint wiederholt als ein Geschöpf, dem man weder glauben noch vertrauen darf. Er ist eben ein Lügner, ein Heuchler. In seiner Habgier beutet er alle Tiere aus und behandelt sie mehr schlecht als recht. Die Erzählung "Die blinde Taube" [21] bringt seine Grausamkeit und Brutalität den Tieren gegenüber offen zum

20. [Toy o.J.a.]
21. [Yıldız o.J.]

Ausdruck. Der Umgang des Menschen mit seinen Artgenossen grenzt sogar an Bestialität, man denke nur an die Massenmorde in den Gaskammern, an die Herstellung von Seife aus Knochen oder an die grausame Unterdrückung von ganzen Volksgruppen... Und die Kinder der so grausam behandelten Menschen tyrannisieren ihrerseits die Bewohner der Wüste! Die größte Feindschaft empfindet der Mensch anscheinend seinen Artgenossen gegenüber. Wie kann nun ein Kind den so übel geschilderten Menschen vertrauen, wie soll es unter ihnen leben, mit ihnen umgehen? Oder wird es Scheu, vielleicht auch Angst haben vor ihnen?

Kinder sind schlimmen Ereignissen und leidenden Menschen oder Tieren gegenüber sehr empfindlich. Der Tod ist für sie ein noch unvertrautes, weit entfernt liegendes Thema. Als mein Sohn fünf Jahre alt war, las ich ihm die Geschichte "Die Mandarine und der Wal" von F.H. Dağlarca vor, die dieser ihm geschenkt hatte. Der Autor schilderte hier auf eine sehr gekonnte, feinfühlige Weise die Freundschaft zwischen einer Mandarine, welche irgendwie in ein nördliches Eismeer gefallen war, und einem riesigen Wal, der sich einsam in dem Meer herumtrieb. Der selbstlose Wal erweist seinem Freund einen großen Dienst, indem er ihn in die für ihn selbst ungewohnt warmen Gewässer des Mittelmeeres zurückbringt. Nun ist die Zeit des Abschieds gekommen. Auf seinem Rückweg wird der Wal in der Nähe der italienischen Küste getötet. Am Ende der Geschichte konnte sich mein Sohn nicht mehr halten und begann schluchzend zu weinen: *"Bitte, bitte sag diesem Onkel, daß sie den Wal nicht töten dürfen"*. Der Abschied der beiden Freunde war schon tragisch genug gewesen, aber die Ermordung des Wals konnte er nicht mehr aushalten. Ich weiß nicht, ob die Erzählung, in der Freundschaft und Selbstlosigkeit unterstrichen werden, ohne den Tod des Wals an Wert verloren hätte.

In der Erzählung "Can Arkadaş" [22] gibt es eine sehr schmerzvolle Stelle, wo der arme Mann, der seine Familie mit den aus Mülleimern zusammengelesenen Überresten von Gasthäusern unterhält, den Hund, welcher sich auf dieselbe Art ernährt, nach dreimaligem Zögern und einer großen inneren Überwindung doch umbringt. Auch wenn die Gefühswelt des Kindes in Mitleidenschaft gezogen wird, ist dieser Schmerz recht lehrreich, da es ihm vorführt, wie man dem Leben manchmal auswegslos ausgeliefert sein kann. Anders sieht es mit

22. [Otyam 1991]

Vorgängen aus, die im Alltag selbtverständlich sind, aber dennoch als Anlaß zu sinnlosen Schmerzen verwendet und hochgespielt werden. Die Pappel [23] beispielsweise führt im Wald ein glückliches Leben, wird aber eines Tages gefällt, da man sie zu Papier verarbeiten will - im Grunde ein Vorgang, mit dem Ziel der Veredelung. Trotzdem muß sie riesige Schmerzen erdulden *"...schlimmer noch als ein Lamm, dem man die Haut abzieht"*, während ihr die Rinde abgeschält wird. Nachher heißt es: *"... vor Kälte zitterten sie wie neugeborene Babies"*. Unglaubliches Leid widerfährt ihr auch in der Druckerei: *"Die bleiernen Lettern der Walzen bohrten sich wie Nägel in mich und zum zweiten Male in meinem Leben mußte ich riesige Schmerzen aushalten"*. Was bringt es einem Kind ein, wenn es bei jedem Buch und bei jeder gedruckten Seite an diese Schmerzen erinnert wird?

Die Stellung der Frau ist ein anderer beachtenswerter Punkt bei den behandelten Werken. Von wenigen Ausnahmen abgesehen ist der Held des Werkes immer ein Junge oder ein Mann. Für die Welt der Tiere oder Gegenstände gilt dasselbe: die Helden sind männlich in dem Buch "Das kleine Dottlein" [24] zum Beispiel wird die Geschichte eines kleinen Bootes erzählt, das seine Unabhängigkeit erreichen will. Die großen und bösen Boote machen sich lustig über ihn: *"Mutterschäfchen", "Geh nur nicht weg vom Schoße der Mutter, sonst schnappt dich der böse Geist", "Verwöhntes Muttersöhnchen", "Immer noch der alte Waschlappen", "Du bist zart wie ein Magdelein"* sagen sie. Genau über diese letzte Beschimpfung regt sich das Bootlein am meisten auf. *"Mit einem Mädchen verglichen zu werden, ärgerte es so sehr, daß es die ganze Welt verwünschte und am liebsten in Grund und Wasser versunken wäre."* Man sieht, selbst das Bootlein ist männlichen Geschlechts.

Mädchen begegnen wir in einigen wenigen Erzählungen als Freundinnen, die den Helden unterstützen. Nebenbei gibt es die Figur der Mutter und Großmutter. Sie erscheinen im allgemeinen in ihrer traditionellen Rolle, stehen also hinter dem Herd, kochen, putzen und waschen. Sie verpflegen und umsorgen ihre Familien mit aufopfernder Liebe. Einige Autoren treiben es noch ein Stück weiter: *"Sie begann, die Füße ihres Mannes zu waschen. Özgür sah zum ersten Male eine Frau, die die Füße ihres Mannes mit großer Freude wusch. Gleichzeitig dachte er an das scheinheilige Getue seiner Eltern 'Mein lieber Erdem', 'Liebste Gönül', 'Schätzchen', 'Liebste'... alles*

23. [Yıldız 1991a]
24. [Selimoğlu 1989]

geheucheltes Geschwätz." [25]

Nicht nur die Frau wird in den Werken unfortschrittlich behandelt, sondern auch Tierschutz und Tierliebe. [26] In diesem Sinne wird das schwere Los der auf den Straßen lebenden Hunde gepriesen, weil sie die schlechte Behandlung seitens ihrer Herren nicht mehr erdulden wollten und deshalb die Freiheit wählten. Den anderen Hunden wird unwürdiges, unterwürfiges Benehmen unterstellt, aufgrund dessen sie Unterschlupf in den menschlichen Häusern finden. Aber das Leben in den Straßen ist gefährlich. Jeden Augenblick kann der Hund einem Hundefänger oder anderen Menschen begegnen, die ihn mit Füßen treten, vergiften und töten können. Selbst das kleinste Stück Nahrung erfordert große Anstrengungen. Trotzdem werden sie als freie, heldenhafte Hunde dargestellt. Selbstverständlich ist es falsch und unmenschlich, die in den Straßen lebenden Hunde zu töten, gleich ob man sie vergiftet oder auf andere Weise umbringt. Das heißt aber nicht, daß man diese ihre Lebensweise fördert. Vielmehr muß auch für diese Tiere ein Milieu geschaffen werden, in dem sie ungefährdet, gesichert, aber auch gesund leben können.

Manchmal werden auch die Veränderungen, die die Technologie in unserem Leben herbeiführt, aus einer recht rückständigen Perspektive dargestellt. "Das gelbe Fohlen" [27] behandelt aus eben dieser Sichtweise den traurigen Werdegang der Pferde, die durch die Maschinen aus der Landwirtschaft verdrängt worden sind. Das Kind wird hier nicht lernen, wie es sich mit der Technologie und dem Fortschritt auseinandersetzen kann, sondern wird sich lediglich in die Zeit vor der Maschinisierung, in der Menschen und Pferde glücklich zusammenlebten, zurücksehnen.

Dann gibt es auch noch die Bücher, bei denen unverständlich bleibt, warum sie als Kinderbücher eingestuft werden: "Das Kind am Fenster" [28] beschreibt die Tragik einer Familie. Der Vater ist dem Alkohol verfallen. Einmal ist er sogar betrunken zu einer Elternversammlung in die Schule seines großen Sohnes gegangen und hat ihn dadurch tief gekränkt. Die Mutter wird von ihm beschuldigt, eine launische, unverträgliche Person zu sein und eine unmögliche Atmosphäre im Haus geschaffen zu haben, weswegen er zum Alkoholiker geworden wäre. Diese Ehe ist durch viele Jahre der

25. [Yılmaz o.J.]
26. [Yıldız 1991a]
27. [Bulut 1989a]
28. [Günel 1991]

Gewohnheit belastet, abgenutzt. Es ist hier von einer Beziehung die Rede, die Erwachsenen ebenso wie Kindern komplex und kaum lösbar erscheinen muß. Der Roman schildert die Leiden des Kindes, das beide Elternteile liebt und mit beiden zusammen sein möchte. Schließlich reißt es von zu Hause aus. Möglicherweise wird diese seine Flucht die Familie wieder vereinigen. Gewiß sind es die Erwachsenen und nicht die Kinder, die sich mit diesen Problemen auseinandersetzen müssen. Was soll ein Kind, für das das Buch geschrieben sein soll, bei der Lektüre dieses Werkes anderes tun können, als sein Leid zu erneuern, indem es sich an Vorgänge erinnert, denen es in seiner unmittelbaren Umgebung in vielleicht ähnlicher Form begegnet ist? Man kann von ihm sicherlich nicht erwarten, daß es die Probleme seiner Eltern - deren Ursprung ja nicht bei ihm liegt - versteht und auch noch löst. Soll das Kind nun die Verantwortung übernehmen und versuchen, seine Eltern wieder zusammenzuführen, auch wenn es dazu ausreißen müßte?

Das Werk "Märchen für Ceren" ist vom Stil, Aufbau und der symbolischen Ebene her gesehen ein zeitgemäßes, fortschrittliches Märchen. Nur ist es keins für Kinder. Der Held des Buches, dessen abenteuerliche Entwicklung erzählt wird, ist verliebt in Ceren und nimmt große Qualen auf sich, um sie für sich zu gewinnen. Als sie schließlich ihre Schüchternheit überwindend zu ihm kommt, umarmt und küßt er sie, um sie gleich darauf zu erwürgen. Kann man von einem Kind erwarten, daß es das begreift? Es ist beinahe zu bedauern, daß dieses Buch als Kinderliteratur erschienen ist.

In Anlehnung an die behandelten Werke kann man die gesammelten Beobachtungen wie folgt zusammenfassen:

In seiner Begegnung mit der Literatur durchläuft das Kind zuerst die Phase der Identifikation. Es vereinigt die fiktive Welt der Bücher mit seiner eigenen. Gemeinsam mit den Figuren, die es in den Märchen, Erzählungen und Romanen kennenlernt, leidet, träumt, denkt und erlebt es. Dies ist ein passives Lese-Verhalten. Im Anschluß an die erste Phase muß es lernen, mit dem Gelesenen frei und kritisch umzugehen, darüber nachzudenken und auch Fragen zu stellen - kurzum, das aktive Lese-Verhalten zu verwirklichen. Dazu sollten wieder die Bücher verhelfen.

Ist unsere Kinderliteratur imstande, solch einen Leser zu schaffen? Traditionelle Erziehungsformen, die eher Wissen weitergeben und die letzte Wahrheit vermitteln wollen, dominieren auch in diesen

geheucheltes Geschwätz." [25]

Nicht nur die Frau wird in den Werken unfortschrittlich behandelt, sondern auch Tierschutz und Tierliebe. [26] In diesem Sinne wird das schwere Los der auf den Straßen lebenden Hunde gepriesen, weil sie die schlechte Behandlung seitens ihrer Herren nicht mehr erdulden wollten und deshalb die Freiheit wählten. Den anderen Hunden wird unwürdiges, unterwürfiges Benehmen unterstellt, aufgrund dessen sie Unterschlupf in den menschlichen Häusern finden. Aber das Leben in den Straßen ist gefährlich. Jeden Augenblick kann der Hund einem Hundefänger oder anderen Menschen begegnen, die ihn mit Füßen treten, vergiften und töten können. Selbst das kleinste Stück Nahrung erfordert große Anstrengungen. Trotzdem werden sie als freie, heldenhafte Hunde dargestellt. Selbstverständlich ist es falsch und unmenschlich, die in den Straßen lebenden Hunde zu töten, gleich ob man sie vergiftet oder auf andere Weise umbringt. Das heißt aber nicht, daß man diese ihre Lebensweise fördert. Vielmehr muß auch für diese Tiere ein Milieu geschaffen werden, in dem sie ungefährdet, gesichert, aber auch gesund leben können.

Manchmal werden auch die Veränderungen, die die Technologie in unserem Leben herbeiführt, aus einer recht rückständigen Perspektive dargestellt. "Das gelbe Fohlen" [27] behandelt aus eben dieser Sichtweise den traurigen Werdegang der Pferde, die durch die Maschinen aus der Landwirtschaft verdrängt worden sind. Das Kind wird hier nicht lernen, wie es sich mit der Technologie und dem Fortschritt auseinandersetzen kann, sondern wird sich lediglich in die Zeit vor der Maschinisierung, in der Menschen und Pferde glücklich zusammenlebten, zurücksehnen.

Dann gibt es auch noch die Bücher, bei denen unverständlich bleibt, warum sie als Kinderbücher eingestuft werden: "Das Kind am Fenster" [28] beschreibt die Tragik einer Familie. Der Vater ist dem Alkohol verfallen. Einmal ist er sogar betrunken zu einer Elternversammlung in die Schule seines großen Sohnes gegangen und hat ihn dadurch tief gekränkt. Die Mutter wird von ihm beschuldigt, eine launische, unverträgliche Person zu sein und eine unmögliche Atmosphäre im Haus geschaffen zu haben, weswegen er zum Alkoholiker geworden wäre. Diese Ehe ist durch viele Jahre der

25. [Yılmaz o.J.]
26. [Yıldız 1991a]
27. [Bulut 1989a]
28. [Günel 1991]

Gewohnheit belastet, abgenutzt. Es ist hier von einer Beziehung die Rede, die Erwachsenen ebenso wie Kindern komplex und kaum lösbar erscheinen muß. Der Roman schildert die Leiden des Kindes, das beide Elternteile liebt und mit beiden zusammen sein möchte. Schließlich reißt es von zu Hause aus. Möglicherweise wird diese seine Flucht die Familie wieder vereinigen. Gewiß sind es die Erwachsenen und nicht die Kinder, die sich mit diesen Problemen auseinandersetzen müssen. Was soll ein Kind, für das das Buch geschrieben sein soll, bei der Lektüre dieses Werkes anderes tun können, als sein Leid zu erneuern, indem es sich an Vorgänge erinnert, denen es in seiner unmittelbaren Umgebung in vielleicht ähnlicher Form begegnet ist? Man kann von ihm sicherlich nicht erwarten, daß es die Probleme seiner Eltern - deren Ursprung ja nicht bei ihm liegt - versteht und auch noch löst. Soll das Kind nun die Verantwortung übernehmen und versuchen, seine Eltern wieder zusammenzuführen, auch wenn es dazu ausreißen müßte?

Das Werk "Märchen für Ceren" ist vom Stil, Aufbau und der symbolischen Ebene her gesehen ein zeitgemäßes, fortschrittliches Märchen. Nur ist es keins für Kinder. Der Held des Buches, dessen abenteuerliche Entwicklung erzählt wird, ist verliebt in Ceren und nimmt große Qualen auf sich, um sie für sich zu gewinnen. Als sie schließlich ihre Schüchternheit überwindend zu ihm kommt, umarmt und küßt er sie, um sie gleich darauf zu erwürgen. Kann man von einem Kind erwarten, daß es das begreift? Es ist beinahe zu bedauern, daß dieses Buch als Kinderliteratur erschienen ist.

In Anlehnung an die behandelten Werke kann man die gesammelten Beobachtungen wie folgt zusammenfassen:

In seiner Begegnung mit der Literatur durchläuft das Kind zuerst die Phase der Identifikation. Es vereinigt die fiktive Welt der Bücher mit seiner eigenen. Gemeinsam mit den Figuren, die es in den Märchen, Erzählungen und Romanen kennenlernt, leidet, träumt, denkt und erlebt es. Dies ist ein passives Lese-Verhalten. Im Anschluß an die erste Phase muß es lernen, mit dem Gelesenen frei und kritisch umzugehen, darüber nachzudenken und auch Fragen zu stellen - kurzum, das aktive Lese-Verhalten zu verwirklichen. Dazu sollten wieder die Bücher verhelfen.

Ist unsere Kinderliteratur imstande, solch einen Leser zu schaffen? Traditionelle Erziehungsformen, die eher Wissen weitergeben und die letzte Wahrheit vermitteln wollen, dominieren auch in diesen

Büchern. Beibringen und belehren statt denken, fragen und deuten lassen. Der Literaturgenuß geht unter diesem Druck vollkommen zugrunde.

Ein anderer Aspekt dreht sich um die Frage, ob und wie fortschrittliche Werte Eingang in diese Bücher gefunden haben. Wie oben bereits erwähnt, werden die traditionellen Werte ohne weiteres einfach weitergepflegt. Es sieht nicht so aus, als hätten moderne Lebens-und Denkweisen Einfluß auf diese Bücher ausgeübt. Probleme wie auch Handlungsorte und -zeiten scheinen eher auf die Kindheit der Autoren zugeschnitten zu sein als auf die Kinder von heute. Es muß gefragt werden, ob sich die Schriftsteller nicht ihre eigene Kindheit vorstellen und gerade die Kinder vergangener Zeiten ansprechen, während sie für die jetzige Generation zu schreiben glauben. Können solche Werke in der heutigen Zeit noch Interesse bei den Kindern wecken? Man muß bedenken, daß es sich um Angehörige der Computer-Generation handelt, die einerseits durch das Fernsehen Zugang zu den entlegensten Winkeln der Welt haben und ihm andererseits aber auch schutzlos ausgeliefert sind.

Unterstrichen werden muß, daß die obigen Bewertungen unvollkommene, allgemeine Urteile sind. Wie alle Verallgemeinerungen beinhalten auch sie verschiedene Ungerechtigkeiten. Erwähnt werden muß außerdem, daß es noch andere Werke gibt, die dieselben Themen behandeln aber weitaus erfolgreicher in die Welt des Kindes vordringen, wie zum Beispiel "Masal'ın Aslı" von Vasıf Öngören oder "Gülibik, Mavi Kuşu Gören Var mı?" von Çetin Öner. Diese Bücher vermögen erzieherische Ideale mit literarischen Ansprüchen zu verschmelzen, moderne Werte mit einzubeziehen und, wie es Aziz Nesin in "Şimdiki Çocuklar Harika" tut, Verhältnisse kritisch unter die Lupe zu nehmen.

Ins Deutsche übertragen von:

Günay Develi

Literatur:

[Amca 1990]: İhmal Amca : **Eşek Eşektir** (Ein Esel ist ein Esel). (Cem Yayınevi)

[Atılgan 1981]: Yusuf Atılgan : **Ceren'e Masal** (Märchen für Ceren). (Cem Yayınevi)

[Bulut 1989]: Süleyman Bulut : **Kar Tanesi** (Die Schneeflocke). (Can Yayınları, 1 Aufl. 1980)

[Bulut 1989a]: Süleyman Bulut : **Sarı Tay** (Das gelbe Fohlen). (Can Yayınları)

[Günel 1991]: Burhan Günel : **Penceredeki Çocuk** (Das Kind am Fenster). (Cem Yayınevi)

[Hüseyin 1989]: Hasan Hüseyin : **Ormanın Öcü** (Die Rache des Waldes). (Cem Yayınevi)

[Karakuş 1980]: Hidayet Karakuş : **Sıska Balıkçı** (Der hagere Fischer). (Dönemeç Yayınevi)

[Otyam 1991]: Fikret Otyam : **Can Arkadaş** (Lieber Freund). (Cem Yayınevi)

[Selimoğlu 1989]: Zeyyat Selimoğlu : **Yavru Kayık** (Das kleine Bootlein). (Can Yayınları)

[Şahin 1991]: Osman Şahin : **Kraleli** (Das Königsreich). (Cem Yayınevi)

[Toy. o.J.]: Erol Toy : **Altın Saray** (Das goldene Schloß). (Cem Yayınevi)

[Toy. o.J.]: Erol Toy : **Fareler Cumhuriyeti** (Die Republik der Mäuse). (Cem Yayınevi)

[Yıldız 1991]: Bekir Yıldız : **Arılar Ordusu** (Die Armee der Bienen) (Cem Yayınevi)

[Yıldız 1991a]: Bekir Yıldız : **Ölümsüz Kavak** (Die unsterbliche Pappel) (Cem Yayınevi)

[Yıldız o.J.]: Bekir Yıldız : **Kör Güvercin** (Die blinde Taube)

[Yılmaz o.J.]: Duran Yılmaz : **Küçük Balıkçı** (Der kleine Fischer)

Dagmar GRENZ

Das "Problem des Anderen": Die Darstellung türkischer Mädchen und junger Frauen in der zeitgenössischen Kinder-und Jugendliteratur.*

1.

Türken und Türkinnen sind die Gruppe der Migranten, die in der Bundesrepublik am stärksten vertreten ist und uns aufgrund ihrer nichtindogermanischen Sprache und der islamischen Religion am fremdesten erscheint; sie lassen sich nicht anschließen an unsere säkulariserte jüdisch-christlich-abendländische Tradition. Sie sind auch die ausländischen Mitbürger, gegenüber denen die meisten Vorurteile, Stereotype und Fehlinformationen bestehen. [1] Das noch kürzlich herrschende halbdemokratisch-autoritäre Regime in Ankara und das starke Hervortreten nationalistischer und fundamentalistischer Strömungen macht dem europäischen Betrachter den Zugang keineswegs leichter.

Türkische Arbeiterinnen und Arbeitertöchter schließlich erscheinen dem westlichen und mittelschichtsorientierten Blick - gerade auch dem weiblichen - in ganz besonderem Maße als fremd, ja, als bedrohlich. Haben wir uns doch (ich schließe mich selbst mit ein) unter großen Mühen ein Stück weit emanzipiert (auch wenn es noch nicht viel ist), sind stolz darauf; wie begegnen wir da Frauen, die unseren Vorstellungen von Emanzipation überhaupt nicht entsprechen? Wo ist überhaupt noch multikulturelle Toleranz angesagt? Gibt es nicht die allgemeinen Menschenrechte, die immer und für alle gelten?

Damit wäre ich schon, wie es von Todorov formuliert wurde, bei dem "Problem des Anderen". [2] Todorov analysiert die Schwierigkeit, die Angehörigen anderer Kulturen als gleichberechtigte Subjekte wahrzunehmen, am Beispiel der Eroberung Amerikas durch die Spanier und der Vernichtung seiner Ureinwohner. Was er am Ende fordert, ist der Dialog der Kulturen: *"ein Dialog, bei dem niemand das letzte Wort hat, bei dem keine Stimme den anderen auf den Status eines einfachen Objekts reduziert und bei dem jeder seinen Vorteil*

* Vortrag, gehalten auf dem Germanistentag in Augsburg, Okt. 1991 (überarbeitete Fassung für die Drucklegung)
1. Vgl. [Broyles-Gonzáles 1990: 107]
2. [Todorov 1985]

Dagmar GRENZ

Das "Problem des Anderen": Die Darstellung türkischer Mädchen und junger Frauen in der zeitgenössischen Kinder-und Jugendliteratur.*

1.

Türken und Türkinnen sind die Gruppe der Migranten, die in der Bundesrepublik am stärksten vertreten ist und uns aufgrund ihrer nichtindogermanischen Sprache und der islamischen Religion am fremdesten erscheint; sie lassen sich nicht anschließen an unsere säkulariserte jüdisch-christlich-abendländische Tradition. Sie sind auch die ausländischen Mitbürger, gegenüber denen die meisten Vorurteile, Stereotype und Fehlinformationen bestehen. [1] Das noch kürzlich herrschende halbdemokratisch-autoritäre Regime in Ankara und das starke Hervortreten nationalistischer und fundamentalistischer Strömungen macht dem europäischen Betrachter den Zugang keineswegs leichter.

Türkische Arbeiterinnen und Arbeitertöchter schließlich erscheinen dem westlichen und mittelschichtsorientierten Blick - gerade auch dem weiblichen - in ganz besonderem Maße als fremd, ja, als bedrohlich. Haben wir uns doch (ich schließe mich selbst mit ein) unter großen Mühen ein Stück weit emanzipiert (auch wenn es noch nicht viel ist), sind stolz darauf; wie begegnen wir da Frauen, die unseren Vorstellungen von Emanzipation überhaupt nicht entsprechen? Wo ist überhaupt noch multikulturelle Toleranz angesagt? Gibt es nicht die allgemeinen Menschenrechte, die immer und für alle gelten?

Damit wäre ich schon, wie es von Todorov formuliert wurde, bei dem "Problem des Anderen". [2] Todorov analysiert die Schwierigkeit, die Angehörigen anderer Kulturen als gleichberechtigte Subjekte wahrzunehmen, am Beispiel der Eroberung Amerikas durch die Spanier und der Vernichtung seiner Ureinwohner. Was er am Ende fordert, ist der Dialog der Kulturen: *"ein Dialog, bei dem niemand das letzte Wort hat, bei dem keine Stimme den anderen auf den Status eines einfachen Objekts reduziert und bei dem jeder seinen Vorteil*

* Vortrag, gehalten auf dem Germanistentag in Augsburg, Okt. 1991 (überarbeitete Fassung für die Drucklegung)
1. Vgl. [Broyles-Gonzáles 1990: 107]
2. [Todorov 1985]

daraus zieht, daß er außerhalb des anderen steht". Nur dann ist es möglich, *"den Unterschied in der Gleichheit [zu] leben".* [3] Eine ähnliche Position vertritt Leggewie: **Multikulturalität** bedeutet für ihn Autonomie der Kulturen, Anerkennung ihrer Differenz und Integration auf der Basis bürgerlicher Gleichstellung. Integration würde also gerade nicht die völlige Anpassung der Migranten an die deutsche Lebenswelt bedeuten, sondern staatsbürgerliche Gleichstellung bei Anerkennung der kulturellen Selbständigkeit. [4]

Das hermeneutisch-historische Verfahren, das die Geisteswissenschaften entwickelt haben, weist die Richtung, wie **"Anderes"** zu verstehen ist. Auch hier geht es ja um die Dialektik von Eigenem und Fremdem: Wenn wir Texte vergangener Epochen interpretieren (und nicht bei einem historistischen Objektivismus stehenbleiben), nähern wir uns ihnen an, indem wir sie aus ihrer Zeit heraus zu verstehen suchen; gleichzeitig halten wir fest an dem Anderssein unseres gegenwärtigen Bewußtseins. [5] Dieses Ideal eines Dialogs zwischen zwei Epochen, der im Sinne der Habermasschen Kommunikationstheorie "beides in einem" ermöglicht: "die gegenseitige **Identifikation** und das Festhalten an der Nicht-Identität des Einen mit dem Anderen", [6] entspricht dem von Todorov und Leggewie geforderten Modell eines gleichberechtigten Miteinanders der Kulturen. Letzteres läßt sich deswegen auch als "kommunikativer Multikulturalismus" bezeichnen: Er beruht auf dem Paradigma der idealen Interaktion zwischen zwei sich wechselseitig anerkennenden Subjekten. [7]

Aus dem Kommunikationsmodell ergibt sich, daß der eigene Standpunkt durch den Dialog mit dem historischen Text oder der fremden Kultur zwar relativiert wird; daraus folgt allerdings nicht, daß ich als Betrachterin meine eigene Identität und Verschiedenheit aufgebe und die Vorstellungen der vergangenen Zeit, der anderen Kultur übernehme bzw. gutheiße: Verstehen von etwas mir Fremdem bedeutet nicht seine Billigung oder Rechtfertigung oder gar Übernahme für die eigene Lebenspraxis.

Warum aber ist es so schwer, die Differenz des "Anderen" nicht nur

3. [Todorov 1985: 295, 294]
4. [Leggewie 1990: 143]
5. Vgl. [Vogt 1972]
6. [Habermas 1968: 198f.]
7. Hier folge ich [Gaitanides 1991:3].- An dem Kulturbegriff wird zurecht kritisiert, daß es die Träger der Kultur auf eine in sich statische, unveränderbare Gruppe festlegt, so, als wären sie unabhängig von den sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen ihres Herkunfts-und ihres Gastlands und würden nicht aktiv -als Subjekte- mit den neuen Bedingungen umgehen (vgl. [Çağlar 1990]). Der Einfachheit halber werde ich trotzdem an dem Begriff festhalten, ihn aber im o.g. Sinne zu erweitern suchen.

zu sehen, sondern auch in der dialogischen Auseinandersetzung anzuerkennen? Warum wird der andere, je weiter weg er von unserer eigenen kulturellen Identität ist, überhaupt zum "Problem"? Julia Kristeva deutet das "Andere" in Anlehnung an Freuds Aufsatz über "Das Unheimliche" als von uns selbst abgespaltenes, uns selbst fremd gewordenes und auf den anderen projiziertes Eigenes: *"Das andere ist mein (eigenes) Unbewußtes" - ein Unbewußtes, "das begehrend, zerstörerisch, ängstlich, leer, unmöglich ist".* [8] Eine Diskriminierung des anderen ist nur dann nicht mehr nötig, wenn wir bereit sind, uns mit dem Fremden in uns selbst auseinanderzusetzen, es überhaupt erst einmal wahrzunehmen: *"Das Fremde ist in mir, also sind wir alle Fremde".* [9] Um diese Erkenntnis aushalten zu können, ist große Ichstärke nötig, die Bereitschaft, sich selbst anzunehmen, wie man ist. Die multikulturelle Gesellschaft ist deswegen, so läßt sich mit Barbara John sagen, eine *"Gesellschaft für starke Individuen".* [10]

Aus der Dialektik von Eigenem und Fremdem bei der Wahrnehmung des "Anderen" leite ich die Hauptfrage meiner Untersuchung ab: Wie wird in der Kinder - und Jugendliteratur die andere Kultur dargestellt, wie die eigene? Wird die andere Kultur in ihrem Anderssein und in ihrer Vielfältigkeit wahrnehmbar und als solche akzeptiert? Oder findet sich nur eine stereotype, undifferenzierte, verallgemeinernde oder überwiegend negative Darstellung? Werden umgekehrt die anderen nur akzeptiert, wenn sie sich durch besondere Eigenschaften auszeichnen? Sind die Figuren Individuen oder lediglich Träger der anderen Kultur? Wie erscheint schließlich die deutsche (bzw. westliche) Kultur? Auch als ein Gegenstand kritischer Betrachtung oder als eindeutig überlegene, als fast ausschließlich mit positiven Zügen ausgestattete, als karitativ-mitleidvoll sich der anderen ethnischen Gruppe zuwendend? Handelt es sich um einen angemessenen Vergleich? Welche sozialen Schichten werden z.B. einander gegenübergestellt? Etwa eine liberale deutsche Mittelschichtsfamilie und eine orthodox-türkische Arbeiterfamilie bäuerlicher Herkunft? (Unter den türkischen Migranten in der Bundesrepublik sind nicht nur ehemalige Bauern und Arbeiter,

8. [Kristeva 1990: 200, 209)
9. [Kristeva 1990: 209]
10. Barbara John: "Wir ham jetzt die Klubkarte!" In: (Leggewie 1990:140).- Den Zusammenhang zwischen Eigenem und Fremdem hat schon Max Frisch im "Andorranischen Juden" aufgezeigt: "Die Andorraner aber, sooft sie in den Spiegel blickten, sahen mit Entsetzen, daß sie selber die Züge des Judas trugen, jeder von ihnen" [Frisch 1950:37]; [Frisch 1961]. Noch deutlicher hat Fassbinder in seinem Film Katzelmacher (BRD 1969) den Zusammenhang zwischen dem Sich-Selbst-Fremd-Sein der deutschen Protagonisten und ihrem diskriminierenden Verhalten gegenüber einem griechischen Gastarbeiter gezeigt.

sondern auch frühere Handwerker, Kleinkaufleute, Angestellte und Akademiker.) [11]

Und bezogen auf die Darstellung der Frau: [12] Wird aus der türkischen Frauenexistenz fast jegliche positive Dimension ausgeschlossen? Werden vor allem extreme Situationen ausgewählt, die durch die Darstellung verallgemeinert werden? Oder wird das breite Spektrum möglicher türkischer Frauenexistenzen sichtbar? Sabine Riesner unterscheidet z.B. in ihrer soziologischen Untersuchung drei Typen innerhalb der jungen türkischen Frauen, die in der zweiten Generation in der Bundesrepublik leben: die "türkisch orientierten" Frauen, die "bikulturell orientierten" Frauen und die Gruppe der aus der türkischen Herkunftsfamilie "ausgebrochenen" Frauen. [13]

Diese allgemeinen Fragen nach der Darstellung der fremden und der eigenen Kultur konkretisiere ich mit Hilfe von erzähltheoretischen Aspekten wie Figurenkonstellation, Handlung, Gattung und vor allem Erzählperspektive. Die Analysen sind rezeptionsorientiert: Gefragt wird nach der Rezeption, die der Text aufgrund seiner Struktur dem Leser vorgibt bzw. ihm nahelegt (über die reale Rezeption des individuellen Lesers ist damit noch nichts gesagt.) [14] Dabei gehe ich von der Prämisse aus, daß nicht die türkischen, sondern die deutschen Jugendlichen die primäre Zielgruppe der in deutschen Verlagen erschienenen Kinder - und Jugendbücher sind. [15] - Für die Analyse ausgewählt wurden schließlich die Jugendromane, in denen ein bereits älteres türkisches Mädchen, das in Deutschland aufgewachsen ist, eine der Hauptfiguren ist. Hier wird - z.T. verbunden mit dem Motiv der von der Familie geplanten bzw. bereits vollzogenen Rückkehr in die Türkei - die Rolle der Frau zu einem der Hauptthemen. In einem Fall weiche ich von der Eingrenzung auf türkische Mädchenfiguren ab und gehe auf ein Buch ein, das ein in Paris aufgewachsenes algerisches Mädchen darstellt - und zwar deswegen, weil dieser Roman manche Tendenzen der anderen Bücher ins Extreme steigert und dadurch um so deutlicher macht.

11. Nach dem Vorwort in [Geiersbach 1982: 7]. - Differenzierte Fragekataloge zur Analyse von Kinder - und Jugendbüchern, die sich mit dem Thema Gastarbeiter, Fremdenfeindlichkeit bzw. Rassismus befassen, finden sich bei [Dahrendorf 1983], [Erklärung... 1990] und [Dutt 1987]
12. Als Hintergrund hierzu wichtig: die kritische Studie [Broyles - Gonzáles 1990]
13. [Riesner 1991]. - Ein weiteres Beispiel: die beiden zentralen Frauenfiguren in [Geiersbach 1982] sind so komplex strukturiert, daß sie durch eine Typologie gar nicht hinreichend erfaßt würden. (Wenn man diesen oder andere Romane Geiersbachs liest, erfährt man mehr über türkische Familien in Deutschland als in einer Vielzahl soziologischer Untersuchungen.)
14. Es geht mir also im Sinne der Rezeptionsästhetik um den impliziten Leser.
15. So auch [Dahrendorf 1983: 69]

2.

In **Oya. Fremde Heimat Türkei (1988)** von König/Straube/Taylan erzählt die gleichnamige Hauptfigur, die in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen ist, wie sie mit sechzehn Jahren von einem Tag auf den anderen mit ihrer Familie in die Türkei zurückkehren muß - der Vater macht Gebrauch von den Rückwandererprämien, die den Türken angeboten werden. Oya würde lieber in Deutschland bleiben; für sie ist Deutschland und alles, was damit verbunden ist, sehr viel positiver besetzt als die Türkei, die ihr letztlich fremd bleibt. Daß sie sich, dorthin zurückgekehrt, den strengen Sitten, die an sie als junge Frau gestellt werden, unterwerfen muß, erscheint als eine Vergewaltigung, ja Verstümmelung ihrer Person. [16]

Das leicht zu lesende Buch macht emotional betroffen; es weckt Empörung über die Unterdrückung und Freiheitsberaubung der jungen Frau und Mitleid mit ihrer aussichtslosen Lage; ihr bleibt am Ende offensichtlich gar nicht anderes übrig, als den ihr von den Eltern ausgesuchten Mann zu heiraten. (Der Schluß bietet einen etwas tröstlichen Ausblick; er wirkt aber eher zufällig und wie angehängt.)

Obwohl das Buch mit einem tiefen Identitätskonflikt türkischer Mädchen bekanntmacht und auch viele Einzelinformationen über türkische Familien gibt, halte ich es aufgrund der gewählten Erzählperspektive für sehr problematisch. Die Icherzählerin ist - was ich natürlich nicht **ihr** zum Vorwurf mache - ein naiver Teenager, der voll auf die Werte der westeuropäisch-amerikanischen Konsumwelt 'abfährt' und auf das, was in diesem Alter ein absolutes 'Muß' ist: Mac Donald's, Hitparade, Popstars, schicke Klamotten nach dem letzten Schrei, deutsche Autobahnen. Die Perspektive einer solchen Figur ist kaum geeignet, das Fremde der Türkei als different und eigenwertig darzustellen bzw. das Vertraute der deutschen Kultur mit fremden Augen zu sehen und diese damit zu relativieren. [17] Kritik an der deutschen Gesellschaft kommt nur am Rande vor; Kritik an der Türkei wird dagegen massiv vorgetragen (und wenn es die Kritik daran ist, daß auf vollbesetzten Schiffen Jugendliche nicht aufstehen, um älteren Personen Platz zu machen oder technische Geräte nicht funktionieren.

16. Trotz ihres Verlangens danach hat sie nicht die Möglichkeit, ihre schulische Ausbildung abzuschließen und einen Beruf zu erlernen; erst zwei Tage vor der Verlobung erfährt sie von dem Verlobten und dem bevorstehenden Fest.
17. Nur einmal - gegen Schluß - findet eine Relativierung statt: Die nette, selbst jung verheiratete Schwägerin schreibt Oya als Trost, daß die deutschen Ehen, die aus Liebe geschlossen werden, häufig scheitern und die Frauen dann oft sehr einsam sind, weil ihnen der Zusammenhalt der türkischen Großfamilie fehle.

Mit meiner Kritik will ich das Problem des zwangsweise 'heimgekehrten' Mädchens in keiner Weise verharmlosen. Es ist furchtbar. Doch liegt die Schuld für ihr Schicksal allein an den - gemessen an unseren westlichen Vorstellungen- 'rückständigen' Eltern und der 'rückständigen' türkischen Kultur? Leben die Industrienationen nicht im Wohlstand auf Kosten der sog. unterentwickelten Länder? Und tun wir nicht alles, um ausländische Arbeitskräfte wieder abzuschieben, wenn sie nicht mehr gebraucht werden? (Noch immer gilt das Wort von M. Frisch: *"Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kamen Menschen."*) [18] Außerdem werden die Arbeitsimmigranten von der Bevölkerung ihrer Gastländer immer noch verachtet, wird ihnen mit alltäglichen Vorurteilen und institutionalisierter Diskriminierung (z.B. Polizeiaufsicht durch die Ausländerbehörde) begegnet, so daß sie sich trotz aller Anpassung nicht akzeptiert fühlen. Das ist ja auch ein wesentlicher Grund für Oyas Vater, in die Türkei zurückzukehren; er will nicht mehr als Fremder diskriminiert werden. (Selbst die voll angepaßte Oya ist noch schlimmen Diskriminierungen ausgesetzt.)

Diese Seite, die Nicht-Akzeptanz durch die Deutschen, wird zwar erwähnt, sie bestimmt aber nicht die Struktur der Erzählung. Strukturell ist der Text so gebaut, daß er dem deutschen Leser nicht eine Verunsicherung in Bezug auf Politik und Verhaltensweisen des eigenen Landes nahelegt, sondern Empörung über die 'rückständige' Türkei und Mitleid mit dem Schicksal des türkischen Mädchens. [19] Wobei Mitleid zweifelsohne sehr viel positiver ist für die Betroffenen als Diskriminierung oder gar Aggression - aber es bleibt ein Gefühl aus einer vermeintlich überlegenen und dem eigenen Lande gegenüber unkritischen Haltung heraus.

In **Wo gehören wir hin?** (1983) von Ayşe und Devrim treten zwei türkische Mädchen auf, die am Ende mit ihrem türkischen Elternhaus brechen und von zu Hause ausziehen. Erzählt wird wie in **Oya** in der Ichform - mit dem wesentlichen Unterschied, daß es sich hier um authentische Berichte türkischer Mädchen handelt; die Betroffenen werden zu Erzählerinnen ihrer eigenen Geschichte. Das hat den Vorzug, daß der Leser sehr viel mehr über Türken in Deutschland

18. Zit. nach dem Vorwort von [Geiersbach 1982: 11]
19. Es ist möglich, daß diese Intentionalität des Textes der (bewußten) Autorenintention gar nicht entspricht. (Die Erzählung ist verfaßt von zwei deutschen Autorinnen, die in der Ausländrarbeit aktiv sind und sich durch wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema "Türken in Deutschland" hervorgetan haben, sowie einem Türken, der seit seiner Studienzeit in der Bundesrepublik lebt.)

erfährt als in vielen von deutschen Autoren geschriebenen Büchern. Die Schilderung ist lebendig, reich an realistischen Details (die z.T. in Widerspruch stehen zu stereotypen Türkenbildern) und geschrieben aus der Perspektive derer, die unmittelbar betroffen sind. Die knapp 18 jährige Ayşe [20] ist außerdem kein solch naiver Teenager wie Oya, sondern auch zur Selbstreflexion fähig.

Und doch hat die Perspektive des unredigierten Ichberichts einen großen Nachteil, wenn es darum geht, jugendlichen deutschen Lesern eine fremde Kultur nahezubringen. In Ayşes Bericht gibt es prinzipiell keine Trennung zwischen den negativen Erfahrungen, die sie in ihrer türkischen Familie und ihrem Lebensumfeld macht, und den Verallgemeinerungen, die sie daraus in Bezug auf alle Türken ableitet. Von dem betroffenen Mädchen aus gesehen, ist diese Sichtweise - ein die individuellen Erfahrungen verallgemeinernder Bericht, in dem Türken und ihre Wertvorstellungen überwiegend mit negativen Konnotationen, deutsche Wertvorstellungen überwiegend mit positiven Konnotationen versehen werden - voll und ganz verständlich; das entschuldigt jedoch nicht, daß ihr Bericht herausgegeben wird, ohne in einem Vor - und Nachwort **ihr** Leben und **ihre** Perspektive als **eine** von veschiedenen möglichen zu relativieren. Dem deutschen jugendlichen Leser bleibt so nichts anders übrig, als das Buch als Bericht über türkische Mädchenkindheit zu lesen. Daß es neben dem von Ayşe vertretenen Typ des türkischen Mädchens, das mit seiner Herkunftsfamilie gebrochen hat, auch noch andere Erscheinungsformen gibt, nämlich die Verbindung von Werten beider Kulturen, kann da noch nicht einmal als Vermutung aufkommen. Und daß selbst die an die traditionellen türkischen Werte angepaßten Frauen sich nicht unbedingt für unglücklich halten, fällt aus einem solchen Buch ebenfalls heraus. [21]

Dabei enthält Ayşes Bericht selbst hier und da Relativierungen. Als sie in den Schulferien in die Türkei fährt, stellt sie voller Staunen fest, daß die Türken dort sehr viel netter sind als ihre Eltern und die Türken, die sie in Berlin kennt; fast glaubt sie zu träumen. [22] Auch lernt sie Mädchen kennen, die zu Hause nahezu eingesperrt werden, und andere, die sehr viel mehr Freiheiten haben als sie, die Deutsch-Türkin, in Berlin. Ihr uniformes Weltbild von dem, was Türken sind, wird durch diese neuen Erfahrungen ins Wanken

20. Auf ihren Bericht beschränke ich mich im folgenden.
21. Vgl. hierzu [Riesner 1991]
22. [Ayşe und Devrim 1990: 66]

gebracht. Was ist denn nun die Wahrheit? fragt sie sich. [23] Das In-Bewegung-Kommen ihres statischen Bildes von allem, was türkisch ist, findet jedoch schnell ein Ende, als sie in Berlin wieder den Repressionen ihrer Eltern ausgesetzt ist.

An anderer Stelle gibt es einen weiteren wichtigen Hinweis darauf, warum Ayşe alles Türkische so heftig ablehnt: Als Türkin war sie in der Schule jahrelang eine Außenseiterin, so daß sie sich selbst dafür gehaßt hat, eine Türkin zu sein und alles Türkische ablehnte. Dieser Selbsthaß und ihre Mißachtung bestimmen aber wesentlich die Erzählperspektive, ohne daß dieser Zusammenhang beim naiven, unreflektierten Lesen erkennbar wäre. Noch weniger deutlich wird schließlich, in welchem Maße die deutsche Ausländerfeindlichkeit zu Ayşes Selbsthaß beigetragen hat. Eine solche Relativierung (durch die sich auch einmal der deutsche Leser in Frage gestellt fühlte) wäre Sache der Herausgeber gewesen; dann könnte der jugendliche deutsche Leser das Buch vielleicht gegen den Strich lesen (was allerdings selbst dann nicht einfach sein dürfte). So aber, wie das Buch vorliegt, hat es beim deutschen Leser eine ähnliche Wirkung wie **Oya:** Es weckt Mitleid und Empörung und vermittelt ein Gefühl selbstzufriedener Überlegenheit.

Daß es auch noch Bücher gibt, die wesentlich undifferenzierter das Thema: "türkisches Mädchen in zwei Kulturen" behandelt, zeigt **Hamide spielt Hamide** (1986) von A. Schwarz. Icherzählperspektive ist hier nicht die des betroffenen türkischen Mädchens, sondern die ihrer deutschen Lehrerin, die Hamide im Rahmen einer Theater-AG helfen will, in die Klasse 'integriert' zu werden. Die Ichperspektive der gutwilligen und engagierten, aber mit der fremden Kultur wenig vertrauten Lehrerin ist akzeptabel zu Anfang, als das Problem der Diskriminierung Hamides durch ihre MitschülerInnen im Vordergrund steht. Hauptthema werden aber bald die Schwierigkeiten, die Hamide durch ihre Mitarbeit in der Theater-AG mit ihrem strengen Vater hat, und hier reagiert die Lehrerin mit großem Unverständnis auf die fremde Kultur. Mit unreflektierter Selbstverständlichkeit mißt sie sie an heutigen westlichen und mittelschichtsorientierten Normen, ohne daß diese Haltung innerhalb des Textes relativiert würde - nämlich: das Mädchen soll sich selbst einen Freund aussuchen können, eine Ausbildung vor der Heirat abschließen und in den Jahren der Schulausbildung nicht durch häusliche und geschäftliche Aufgaben

23. [Ayşe und Devrim 1990: 71]

des Familienbetriebs belastet werden. [24] Wie lange ist es denn bei uns her, daß Mädchen -zumindest Arbeiter- und Bauerntöcher- zu hören bekamen: "Du brauchst keinen Beruf. Du heiratest ja doch."? Wie lange ist es bei uns her, daß - zumindest Arbeiter -, Bauern- und Handwerkertöchter- zu Hause mitarbeiten mußten? Und eine spezifisch kinderliterarische Frage: Ist es denn im Mädchenbuch tatsächlich schon so lange her, daß für die weibliche Hauptfigur eine gute berufliche Ausbildung als selbstverständlich dargestellt wird? [25]

Schon in **Hamide** nähert sich die Handlung am Ende durch Häufung von Extremsituationen der Kolportage an. Für **Aischa** (1985) gilt das fast durchgängig. Hier benutzt die erfolgreiche Jugendbuchautorin F. de Cesco den Rahmen des interkulturellen Konflikts, um die schöne alte Liebesgeschichte des Mädchenbuchs bzw. des trivialen Frauenromans neu erstehen zu lassen. Aischa, eine in Paris aufgewachsene Algerierin, flieht aus ihrem strengen islamischen Elternhaus zu ihrem Freund, einem Vietnamesen, der freilich wenig Asiatisches an sich hat, dafür aber um so ungebrochener die Normen des westeuropäischen Bildunsbürgertums vertritt. [26] Die große Liebe ist nun auch in einem sich als aufgeklärt verstehenden Mädchenbuch wieder legitim, als Liebe, die die Schranken zwischen zwei Kulturen überwindet - freilich so, daß das Mädchen diejenige ist, die mit ihrem Kulturkreis bricht und dem Mann als Initiator in die andere Kultur folgt. Was in den anderen Büchern noch immer konterkariert wird durch zumindest den Versuch, die andere Kultur zu verstehen, - hier tritt es unverhüllt in den Vordergrund: der Lobgesang auf die europäisch -aufklärerischen Ideale der Selbstbestimmung des Individuums und der Stimme des Herzens, den das Buch in einer Weise verkündet wie kaum ein Mädchenbuch der Aufklärungszeit und der nachfolgenden Jahrhunderte eingeschlossen. [27] Der Roman ist eine flammende und zugleich triviale Kampfschrift für die Gleichberechtigung der Frau und die Werte allgemeiner

24. Selbstverständlich kritisiere ich nicht die Lehrerinnenfigur, sondern die strukturelle Entscheidung, aus ihrer Perspektive erzählen zu lassen.
25. Vgl. Die Untersuchungen [Dahrendorf 1970]; [Dahrendorf 1974]: Das Mädchen wird Ende der 60er Jahre immer noch als das zweite Geschlecht definiert, das sein Leben auf andere auszurichten hat und sein Glück daraus bezieht, andere glücklich zu machen; sein hauptsächliches Bezugsfeld ist die Familie. Ihm wird zwar Berufstätigkeit zugestanden (soziale, künstlerische, hauswirtschaftliche und sog. Traumberufe); eine realistische Schilderung der Arbeitswelt fehlt jedoch, die Berufe werden umfunktioniert für die Rollenfindung der Frau.
26. Der Mann hat gerade so viel Männlichkeit, um noch kein Patriarch zu sein, aber doch genug, um westlichen Frauen als Traummann erscheinen zu können. "Unsere Normen bilden den Maßstab für die anderen Kulturen." [Dutt 1987: 71]
27. Die Liebesheirat hat bekanntlich in das Gros der Mädchenbücher ohnehin erst spät Einzug gehalten; vgl. [Grenz 1981]

Menschlichkeit - aber nicht gegen die eigene Gesellschaft gerichtet, sondern gegen einen fremden Kulturkreis, der selbst fast als das schlechthin Böse erscheint. [28] Indem der andere mir fremd bleibt, bleibe ich mir aber auch selbst fremd: weil ich aufgrund der Empörung über die andere Kultur nicht sehe, welche Diskriminierungen und Defizite unsere eigene Gesellschaft aufweist. Ich verdränge - im Sinne von Freuds Theorie des Unheimlichen - daß das, was mich empört, mir zutiefst vertraut ist; ich suche es statt dessen bei dem "Anderen".

A. Tekinays **Engin im Englischen Garten** (1990) gelingt es dagegen, den Identitätskonflikt türkischer Jugendlicher, die in Deutschland aufgewachsen sind, so darzustellen, daß keine der beiden Kulturen diskriminiert wird. Ja, dem Buch glückt sogar der seltene Fall (ähnlich wie auf allgemeinliterarischer Ebene Özdamars **Mutterzunge**),[29] eine Verbindung beider Kulturen darzustellen.

Auffällig ist zunächst, daß weder bei der einen noch der anderen kulturellen Gruppe extreme Verhältnisse geschildert werden. Sowohl Martin, der deutsche Junge, wie auch Engin, sein türkischer Freund, der in München aufgewachsen ist und dort das Gymnasium besucht, haben Schwierigkeiten mit ihren Eltern; lediglich die Art und Weise ist eine andere. Statt der gewohnten Gegenüberstellung: hier der tyrannische islamisch-türkische Vater, dort die verständnisvoll-liberalen deutschen Eltern wird die Fremdheit zwischen den Generationen bewußt parallelisiert.

Emel, Engins Schwester, die vor einem halben Jahr vom Vater in ein Internat nach Izmir geschickt wurde - offensichtlich, weil die Familie demnächst aus Deutschland weggehen muß; die Lizenz für den Obststand, den sie betreibt, wird nicht mehr verlängert - hat Sehnsucht nach München, nicht weil München schöner wäre als Izmir (im Gegenteil, sie findet Izmir schöner wegen seiner wundervollen Düfte, des Meers, des Klimas), sondern weil München ihre Heimat ist; Emel spricht, denkt und träumt Deutsch und fühlt sich zu Hause in München.

Das Internat, in dem sie lebt, erscheint ihr aufgrund der rigiden Disziplin und ihrer Diskriminierung als "Deutschländerin" wie ein Gefängnis; dies wird aber als ein realistischer Teilaspekt der Türkei

28. Ausgenommen ist lediglich die freiheitsliebende und verständnisvolle algerische Großmutter.
29. [Özdamar 1990]

dargestellt und führt nicht zu einer Abwertung alles dessen, was türkisch ist. (Man kann auch sagen: Es wird unterschieden zwischen einem nationalistisch-autoritären Schulsystem als Ausdruck einer politischen Richtung, die in der Türkei zur Zeit vorherrschend ist, und der Türkei insgesamt.)

Trotz des Rückbezugs auf die zeitgenössische Wirklichkeit ist **Engin im Englischen Garten** im Unterschied zu den bisher vorgestellten Texten jedoch nicht eine realistische Erzählung oder ein authentischer Bericht; es gehört vielmehr zur Gattung der phantastischen Erzählung (wie wir sie seit den Wirklichkeitsmärchen E.T.A. Hoffmanns kennen). Zwei Wirklichkeitsebenen, eine empirisch-alltägliche, die der zeitgenössischen Realität entlehnt ist, und eine phantastische, die mit Mitteln der Logik und Rationalität nicht zu erklären ist, treffen aufeinander, stellen sich wechselweise in Frage und verunsichern den Leser und die Figuren in ihrem Realitätsbewußtsein. [30]

Die phantastische Ebene hat wesentlichen Anteil an der Lösung des Konflikts: Auf ihr überlassen sich die drei Hauptfiguren - Engin und Martin auf der einen Seite, Emel auf der anderen Seite - ihrer Sehnsucht nach dem geliebten Menschen, von dem sie plötzlich getrennt sind, und versuchen, wieder mit ihm zusammenzukommen. Der Phantasie wird dabei eine wirklichkeitsverändernde und raum-und zeitübergreifende Kraft zugeschrieben: *"Um die Sehnsucht zu überwinden, brauchst du nur einen starken Willen und Einbildungskraft, mehr nicht"*, [31] so der Rat der weisen Frau in Izmir, an die das Mädchen Emel sich um Hilfe wendet. (Die weise Frau ist wie Hoffmanns Doppelgestalten - z.B. Pate Droßelmeier in dem Kindermärchen **Nußknacker und Mausekönig** - auf beiden Wirklichkeitsebenen zu Hause.)

Auch die Erzählhaltung ist sehr viel komplexer als in den anderen Erzählungen. Ein (auktorialer) Erzähler setzt verschiedene Erzählperspektiven nebeneinander. Diese Multiperspektivik, verbunden mit Schauplatzwechsel und Parallelität verschiedener Handlungsstränge, ermöglicht eine Vielfalt der Betrachtungsweisen und übersteigt damit die begrenzte Sichtweise der anderen Bücher, die - was in der Kinderliteratur fast als ein ungeschriebenes Gesetz erscheint - aus der Perspektive einer kindlichen oder jugendlichen Hauptfigur erzählt sind.

30. Vgl. [Grenz 1986]. Ähnlich letztlich auch [Meißner 1989: 69]
31. [Tekinay 1990: 70f.]

Der Schluß der Erzählung ist positiv; Emel darf nach Deutschland zurückkehren. Drei Faktoren ermöglichen dieses Ende:

- das Festhalten der Kinder an ihrer Sehnsucht mittels der Phantasie
- eine entscheidende Erkenntnis des Vaters
- das gemeinsame Handeln des unmittelbaren sozialen Umfelds.

Das gute Ende stellt keinen Märchenschluß dar, auch wenn es etwas Märchenhaftes an sich hat, sondern ein Stück verwirklichte, zumindest verwirklichbare Utopie (im Sinne von Blochs **Prinzip Hoffnung**), einen Schluß, der seine Legitimation auch durch den Charakter der Gattung hat.

Wenn es auch etwas zu vereinfacht ist, die Aussage der Erzählung in zwei Sätze zu fassen (es besteht die Gefahr, die Mehrdeutigkeit des Phantastischen allegorisch aufzulösen), so möchte ich es am Ende doch mit den Worten der weisen Frau versuchen. Die weise Frau fordert Emel auf, wenn sie nach München zurückkehre, ihre östliche Heimat nicht zu vergessen, sondern zu helfen, daß sich *"die Märchenpracht des Ostens mit dem nüchternen Geist des Westens"* verbindet. [32] Diese Verbindung - eine Multikulturalität im Sinne des dialogischen Modells - verwirklicht das Buch selbst: nicht nur auf der Ebene der Figurendarstellung, der Handlung und des Schlusses, sondern auch auf der Ebene der Gattung und einer poetisch-bilderreichen, dem westlichen Leser oft fremd erscheinenden, aber in sich meist stringenten Sprache.

Abschließend möchte ich die von mir geübte Kritik an der Kinder - und Jugendliteratur relativieren: Sehr viel stärker als die 'hohe' Erwachsenenliteratur, die herrschendes Bewußtsein häufiger transzendiert, ist die Kinder - und Jugendliteratur oft nur dessen Spiegel. Schließlich zielt sie auf Breitenwirkung bei jüngeren Lesern ab und nähert sich deswegen häufig der Unterhaltungs-oder der Trivialliteratur. Und sie hat neben dem kindlichen und jugendlichen Leser noch einen weiteren impliziten Leser: den Erwachsenen, [33] der, wenn es um Kinder als Leser geht, häufig recht konservative Wertmaßstäbe anlegt, die dem eigenen Alltagsbewußtsein entstammen. Wenn ich hier also Defizite der Kinder - und Jugendliteratur aufgezeigt habe, dann sind es solche, die den herrschenden Denk-und Sehgewohnheiten entstammen, allerdings oft

32. [Tekinay 1990: 32]
33. Vgl. [Ewers 1990]

bis in den wissenschaftlichen Diskurs hineinreichen.

Und noch eine Anmerkung: Ich selbst stehe selbstverständlich auch nicht über dem öffentlichen Bewußtsein. Noch vor 2 1/2 Jahren habe ich in meiner Eigenschaft als Jurymitglied - wenn auch mit Vorbehalt - zugestimmt, daß dem Film **Yasemin** ein Jugendmedienpreis verliehen wird. Heute würde ich wahrscheinlich dagegen stimmen, zumindest intensiver nach einer Alternative suchen. [34] Diese gibt es ja leider nicht so häufig, vor allem, wenn man möchte, daß der Film oder das Buch ein größeres Publikum anspricht.

Damit wechsele ich am Schluß meiner Untersuchung von der literaturwissenschaftlichen zur didaktischen Fragestellung über, die nicht nur den im Text angelegten Leser im Blick hat, sondern auch den realen jugendlichen Leser (oder Zuschauer). Auf dieser Ebene kann ich evtl. zu einer anderen Akzentuierung gelangen als auf der literaturwissenschaftlichen. Wenn die Lesekompetenz einer Schülerinnengruppe durch ein literarisch komplexeres Buch wie das von Tekinay überfordert wäre, ließe sich auch ein Text aussuchen, der teilweise mit Stereotypen arbeitet, dafür aber von den Jugendlichen ohne größere Schwierigkeiten gelesen wird. Der Unterricht könnte dann das Buch für die hier skizzierten Fragestellungen benutzen.

34. **Yasemin** von Hark Bohm (BRD 1987/88) stellt ein selbstbewußtes türkisches Mädchen dar, das sich an westlichen Emanzipationsbestrebungen orientiert, von ihrem zunächst relativ liberalen Vater aber immer mehr auf orthodoxe türkische Vorstellungen von Frausein festgelegt wird; am Ende, als sie in die Türkei zurückgebracht werden soll, droht sie mit Selbstmord und flieht mit ihrem deutschen Freund. Ich kritisiere an dem Film vor allem die Rolle des deutschen Jungen, der sich in sie verliebt und durch sein feurig-naives Werben wesentlich zur Verschärfung und Eskalation eines Konflikts beiträgt, aus dem er das Mädchen dann am Ende heldenhaft retten kann. Die Rolle des Jungen - er ist völlig ahnungslos gegenüber den Schwierigkeiten, in die er ein türkisches Mädchen durch sein Verhalten zwangsläufig stürzen muß - wird vom Film selbst nicht in Frage gestellt; die Werte der westlichen Welt sind fraglos die besseren. Ohne diese eurozentrische Einseitigkeit kommt dagegen der Film **Tee im Harem des Archimedes** von Mehdi Charef (Frankreich 1985) aus, der das Leben eines in Paris aufgewachsenen algerischen Jungen und seines Freundes, eines gleichaltrigen Franzosen, in einer trostlosen Pariser Vorstadt zeigt.

Literatur :

[Ayşe und Devrim 1990]: Ayşe und Devrim : **Wo gehören wir hin?**. - Bornheim 1990

[Broyles-Gonzáles 1990]: Yolanda Broyles-Gonzáles : Türkische Frauen in der Bundesrepublik Deutschland: Die Macht der Präsentation. - In: **Zeitschrift für Türkeistudien** 1/90, S.107-134

[Çağlar 1990]: Ayşe M. Çağlar : Das Kultur-Konzept als Zwangsjahre in Studien zur Arbeitsmigration. - In: **Zeitschrift für Türkeistudien** 1/90, S.93-105

[Dahrendorf 1970]: Malte Dahrendorf : **Das Mädchenbuch und seine Leserin.** - Hamburg 1970

[Dahrendorf 1974]: Malte Dahrendorf : Das Mädchenbuch. - In: G. Haas (Ed.): **Kinder-und Jugendliteratur** - Stuttgart 1974; S.264-288

[Dahrendorf 1983]: Malte Dahrendorf : Fremde unter uns. Probleme der Darstellung des Gastarbeiters und der Fremdenfeindlichkeit in der westdeutschen Kinder - und Jugendliteratur. - In: **Information Jugendliteratur und Medien / Jugendschriften-Werk** 4/83; S.68-74

[Dutt 1987]: Magrit Dutt : Vorurteile und Rassismus im zeitgenössischen Kinder-und Jugendbuch. Aus der Arbeit der Erklärung von Bern. - **In: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur** 5/1987; S.66-75

[Erklärung... 1990]: Erklärung von Bern : Rassismus in Kinder-und Jugendbüchern. - In: **Fundevogel** Nr. 70, 1990

[Ewers 1990]: Hans-Heino Ewers: Das doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsene als Mitleser und Leser von Kinderliteratur. - In: D. Grenz (Ed.): **Kinderliteratur - Literatur auch für Erwachsene?** - München 1990; S.15-24

[Frisch 1950]: M. Frisch : **Tagebücher 1946-1949**. Frankfurt/M. 1950

[Frisch 1950]: M. Frisch : **Andorra**. Frankfurt/M. 1961

[Gaitanides 1991]: Stefan Gaitanides : Die 'Multikulturelle Gesellschaft' - Realität, Utopie und/oder Ideologie. - Vortrag gehalten auf dem Kongreß "Frieden, Tradition und Zukunft als Kulturaufgabe" im Rahmen der 750-Jahr-Feier der Stadt Hannover, Hannover, 02.11.1991. - Ms.

[Geiersbach 1982]: Paul Geiersbach : **Bruder, muß zusammen**

Zwiebel und Wasser essen! Eine türkische Familie in Deutschland. - Berlin/Bonn 1982

[Grenz 1981]: Dagmar Grenz: **Mädchenliteratur. Von den moralischbelehrenden Schriften im 18. Jahrhundert bis zur Herausbildung der Backfischliteratur im 19. Jahrhundert.** - Stuttgart 1981

[Grenz 1986]: Dagmar Grenz : Die phantastische Erzählung in der Kinder-und Jugendliteratur. - In: **Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur** 3/1986; S.33-50

[Habermas 1968]: Jürgen Habermas : **Erkenntnis und Interesse.** - Frankfurt 1968

[Kristeva 1990]: Julia Kristeva : **Fremde sind wir selbst.** - Frankfurt/M. 1990 (ed. Suhrkamp 1604)

[Leggewie 1990]: Claus Leggewie : **Multi Kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik.** - Berlin 1990 (Rotbuch 28)

[Meißner 1985]: Wolfgang Meißner: **Phantastik in der Kinder-und Jugendliteratur der Gegenwart.** - Würzburg 1989

[Özdamar 1990]: Emine Sevgi Özdamar : **Mutterzunge.** Erzählungen. - Berlin 1990 ([2]1991)

[Riesner 1991]: Sabine Riesner : **Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland.** - Frankfurt/M. [2]1991

[Tekinay 1990]: Alev Tekinay : **Engin im Englischen Garten.** - Ravensburg 1990

[Todorov 1985]: Tzvetan Todorov : **Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen** - Frankfurt 1985 (ed. Suhrkamp 1213)

[Vogt 1972]: Jochen Vogt : **Werkimmanentes und dialektisches Interpretieren. Zu einer Methode der dialektischen Wissenschaft.** - In: J. Vogt (Ed.): **Literaturdidaktik. Aussichten und Aufgaben.** - Düsseldorf 1972; S.50-63

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

I. Bibliographien

Daheim in der Fremde. Ausländerprobleme im Kinder - und

Jugendbuch. Hg. Arbeitskreis für Jugendliteratur. München 1991.

Fremde Welten. Kinder - und Jugendbücher zum Thema Dritte Welt und ethnische Minderheiten, empfohlen von den Lesegruppen von Bern. Hg. Erklärung von Bern. Bern 1989.

Jugendbücher zum Thema: Ausländer. Primärstufe/Sekundärstufe. Ausgew. und bearb. v. F.-J. Payrhuber. Hg. Deutsche Lesegesellschaft. Mainz 1989.

Nirgendwo zu Hause. Probleme von Ausländerkindern. Hg. Arbeitskreis für Jugendliteratur. München 1984.

Schenkt den Kindern die Welt. 34 empfehlenswerte Kinderbücher zum Thema Dritte Welt. Hg. Missio Verlags- und Vertriebsgesellschaft. 2. ergänzte Aufl. München 1990.

II. Kinder- und Jugendbücher

a) zum Thema: türkische Mädchen in der Bundesrepublik

Ayşe und Devrim: Wo gehören wir hin? Hg. M. Kuhlmann / A. Meyer. Bornheim: Lamuv 1983 [5. Aufl. 1990] (Lamuv-Tschb. 25)

Banscherus, Jürgen: **Keine Hosenträger für Oya.** Würzburg: Arena 1985 [3. Aufl. 1991] (Arena-Tschb. 1581)

Çırak, Zehra: **Gehversuche.** In: Sie haben mich zu einem Ausländer gemacht... Ich bin einer geworden. Ausländer schreiben vom Leben bei uns. Hg. N. Rey. Reinbek: rororo 1984 [15.-17. Tsd. 1989] (rotfuchs 353). S. 58-61.

_____: Brief an meine Schwestern in meinen Heimaten. In: Sie haben mich... (s.o.). S.61-66.

König, Karin / Straube, Hanne / Taylan, Kamil: **Merhaba... Guten Tag.** Ein Bericht über eine türkische Familie. Bornheim: Lamuv 1982 (ergänzte Tschb. -Ausg. 1985, Lamuv-Tschb. 40) +

_____: **Oya. Fremde Heimat Türkei.** München: dtv 1988 [5. Aufl. 1990] (dtv pocket 7887) +

Kötter, Ingrid: **Die Kopftuchklasse.** Würzburg: Arena 1989 (2. Aufl. 1990 als Arena-Tschb. 2049)

Ladiges, Ann: **Perihan.** In: Herzklopfen. Fünfzehn Geschichten über die Liebe. Hg. H. Martin. Stuttgart: Thienemann 1979 (auch erschienen als Tschb. rotfuchs 241, Reinbek: rororo 1980/1986).

S.105-112.

Molsner, Michael: **Ein Unfall wegen Fatima.** In: Herzklopfen (s.o.). S.52-63.

Springer, Monika: **Fremd wie der Fisch dem Vogel?** Deutsche und türkische Jugendliche fahren in die Türkei. Erzählung. Reinbek: rororo 1990 (rotfuchs 578).

Straube, Hanne / Karin König: **Zuhause bin ich "die aus Deutschland".** Ausländerinnen erzählen. Ravensburg: Otto Maier 1982.

Schwarz, Annelies: **Hamide spielt Hamide.** Ein türkisches Mädchen in Deutschland. München: dtv 1986/6. Aufl. 1991/ (dtv-pocket 7864). +

Tekinay, Alev: **Engin im Englischen Garten.** Ravensburg: Otto Maier 1990.

Welsh, Renate: **Ülkü das fremde Mädchen.** Erzählung und Dokumentation. Wien/München: Jugend und Volk 1973.

b) außerdem im vorgegebenen Zusammenhang erwähnenswert:

Cesco de, Federica von: **Aischa oder die Sonne des Lebens.** Solothurn: Aare 1985 (auch: Ravensburger Tschb. 1691, Ravensburg: Otto Maier 1989).

Mechtel, Angelika: **Die Reise nach Tamerland.** Eine ganz unglaubliche Geschichte über Emma, Tamerland und das Heimweh, das auch Yüksel aus der Türkei hat. Bayreuth: Loewe 1984 (erschienen auch als Ravensburger Tschb. 1620, Ravensburg: Otto Maier 1987).

+ Hierzu liegen Unterrichtsmodelle vor (über den Verlag zu beziehen).

Malte DAHRENDORF

Anmerkungen zum Ausländerthema in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur

Vorbemerkungen, insbesondere zur aktuellen Situation

Im folgenden möchte ich nicht ästhetische, sondern politische und pädagogische Aspekte des Themas in den Vordergrund stellen - im Unterschied zu Dagmar Grenz' Beitrag " Das Problem des Anderen: Die Darstellung türkischer Mädchen und Frauen in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur", wenn ich mir auch bewußt bin, daß Grenz' Ansatz durchaus pädagogische Implikationen hat (Relativierung des Eigenen durch Fremdverstehen) und daß pädagogische Aussagen zu Texten sich immer auch auf deren Ästhetik beziehen.

Eine Konsequenz des pädagogischen Ansatzes ist für mich die Nichttrennbarkeit der Diskussion um Minderheitenprobleme in ihrer literarischen Verarbeitung von der "politischen Kultur". In der Art des Umgangs mit Minderheiten drückt sich das Selbstverständis der Mehrheit aus, ihr demokratisches oder nicht demokratisches Bewußtsein, ihr Umgang mit Nationalismus und Chauvinismus - das "Ausländerproblem" ist daher ein irreführender Ausdruck, der das Problem selber ausdrückt, denn es ist ein Problem der (Mehrheits-) Gesellschaft. Es geht darum, die Menschenrechte nicht nur für sich selber, sondern auch für andere und dann zu reklamieren, wenn man selber Nachteile davon hat. Hinein fließen Vorstellungen / Modelle eines befriedigenden, alle Gruppen zu ihrem Recht verhelfenden Zusammenlebens. Speziell bei uns Deutschen kommen hinzu Lehren aus der Vergangenheit des Nationalsozialismus, die man bereits im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland von 1949 zu ziehen versucht hat (z.B. Asyl-Artikel 16) - aber leider haben die "Väter" (und viel zu wenigen "Mütter") des Grundgesetzes die massive Arbeitsimmigration der 50er und 60er Jahre nicht voraussehen können, auch nicht die zu Bevölkerungsbewegungen führenden weltweiten sozialen Auseinanderentwicklungen der Nachkriegszeit.

Dem Grundsätzlichen sind die konkreten Sachverhalte hinzuzufügen, welche die aktuelle Situation Anfang der 90er Jahre bestimmen. Wir haben es seit Monaten mit einer nie für möglich gehaltenen bundesweiten Welle von Ausländerfeindlichkeit, Neo-Nazi-Demos,

Anschlägen auf Ausländerwohnheime mit bereits einigen Todesfällen zu tun: in den neuen Bundesländern aufgrund zunehmender Arbeits - und Perspektivlosigkeit und eines zu DDR-Zeiten niedergehaltenen deutschen Naitonalismus, in Westdeutschland wohl auch aus Ängsten um Wohlstandserhalt geboren. Die Politik zeigte sich in ihren Reaktionen bisher eher hilflos: die Regierung (aus Konservativen und Liberalen) will den Asyl-Paragraphen des GG entweder abschaffen oder ändern oder ergänzen (mit Gesetzesvorbehalt versehen). Man verhandelt, um schnellere Asyl-Verfahren und mehr Unterkunftsmöglichkeiten zu erwirken, ersetzt Geldzuwendungen durch Naturalien; sowohl Kasernierung als auch Naturalien statt Geld führen jedoch zur Entmündigung. Der Vorschlag, die Mittel zur Verbesserung der Lebenssituation in den Heimatländern der Flüchtlinge einzusetzen, schafft keine schnelle Abhilfe, verweist aber auf das wohl entscheidende Porblem: das GG sieht noch nicht den Status des "Wohlstandsflüchtlings", aber dies ist heute und in Zukunft noch viel mehr das entscheidende Problem, das nur durch Wohlstandsausgleich zwischen den unterschiedlich reichen und wohlhabenden bzw. armen und benachteiligten Zonen der Erde lösbar ist. Deutschland und ab 1993 wohl die EG (Europäische Gemeinschaft) droht sich vom Elend der Welt abschotten zu wollen. Das kann auf die Dauer nicht gutgehen. - Ein weiteres, speziell deutsches Problem ist die Aufnahmegarantie für die sog. "Aussiedler", von denen es mehr als zwei Millionen geben soll, v.a. in den Nachfolgeländern der Sowjetunion (GUS).

Die Kinder - und Jugendliteratur

Erst relativ spät beginnt sich die KJL mit dem Thema Ausländer unter uns zu beschäftigen, nich anders als das Bildungssystem, das offenbar erst in den 70er Jahren wahrnahm, daß Ausländerkinder hier leben und Anspruch auf Schule und Ausbildung haben. Mitte der 60er Jahre erschienen die ersten Jugendbücher zum Thema (die ersten vier Titel: G.Bertagnoli: "Arrividerci, Deutschland", 1964, H.Diesel: "Im Löwenrachen Neapels", 1967, E.Hasler: "Komm wieder, Peppino", 1964, und das Sachbuch von H. Eich und H. Frevert: "Bürger auf Zeit. Junge Ausländer unter uns", 1967 - von den ersten vier Titeln handeln interessanterweise drei von italienischen Gastarbeitern, wie auch noch 1973 H.-G. Noacks "Benvenuto heißt Willkommen"). Absicht dieser Bücher war von vornherein: Verständnis für die Situation der Fremden, genauer: der Arbeitsimmigranten zu wecken, auf Ausländerfeindlichkeit aufmerksam zu machen, zu zeigen auch,

warum sie kommen, was sie aus ihren Ländern vertrieben und hier angezogen hat. Die Deutschen kommen dabei teilweise gar nicht gut weg, weil sie den Ausländern gegenüber die Haltung der gnädigen Almosengeber einnehmen. Erst um 1980 beginnen dann auch vielfach zweisprachig abgefaßte - Bücher von hier lebenden Ausländern für Kinder und Jugendliche (F. Baykurt, Y. Pazarkaya u.a., Ararat - Verlag) und Dokumentarliteratur (K. König, H. Straube, K. Taylan - M. Kuhlmann / A. Meyer) zu erscheinen. In den 80er nimmt die Rückkehrthematik einen immer größeren Raum ein. Einen neuen Akzent setzt dann H. Heidmann mit seiner Anthologie **"Sindbads neue Abenteuer. Fremdengeschichten"** (1984), die Texte von Ausländern und Einheimischen mischt und die bisherige Tristesse der Ausländerdarstellungen durch phantastische und satirische Elemente zu überwinden versucht.

Die Verdienste dieser Bücher sollen keineswegs in Abrede gestellt werden, doch wirkte die erwähnte Tristesse auf viele junge Leser keineswegs attraktiv und so, daß sie die Bereitschaft der Leser, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, erhöhte oder gar die Chance zum Abbau von Vorurteilen verbesserte. Daher sind bei allen Überlegungen zu den Kriterien dieser Spezies von KJL die allgemeinen Kriterien im Auge zu behalten: Anspruch und Schwierigkeitsgrad (die eine Differenzierung nach Lesealtern bzw. -stufen erlauben) sowie Leseanreiz (was unternimmt der Autor, um die Leser / innen für sein Thema zu interessieren, in das Buch hineinzuziehen: man denke an Elemente wie Spannung, Witz und Humor, Angebot einer Identifikationsfigur, Dialoganteil, gfs. Illustrationen u.ä.).

Spezielle Kriterien:

Wird dem Fremden ein kultureller Eigenanspruch zugestanden? Gibt es Hinweise, welche Art von Integration in der hiesigen Gesellschaft man sich vorstellt? Wird dabei nicht verschwiegen, daß für die Ausländer /Arbeitsimmigranten durchaus gewisse Anpassungserfordernisse bestehen, wenn sie in dieser Gesellschaft nicht untergehen wollen? (Sprache) Trotz allem sollte der Akzent auf Lernprozesse gelegt werden, die bei den Einheimischen erforderlich sind, denn sie werden das Gros der Leserschaft stellen: Wahrnehmung der Chance des Zulernens, der Horizonterweiterung durch das Fremde, der Differenzierung und Bereicherung des Eigenen. Werden genügend Informationen gegeben über das Leben des Fremden hier und in ihren Heimatländern? Zu den Ursachen ihres - vielleicht

be"fremd"lichen - Verhaltens? Werden Konflikte realistisch dargestellt, werden Harmonisierung und Konfliktvertuschung vermieden, ohne die Aussicht auf positive Lösungen ganzlich zu verbauen?

Da die (kleine) Untersuchung vor allem Erzählendes einbezieht, darf bei aller Einschätzung des Realitätsgehalts der Texte deren Fiktionalität nicht unterschlagen werden (falls sie diesen Anspruch überhaupt stellen). Zuletzt sei vermerkt, daß ich bevorzugt auf Veröffentlichungen der letzten Jahre zurückgreife.

Der interkulturelle Konflikt

Durchgängiges Thema aller Bücher unseres Samples ist das nicht freiwillige, sondern durch die soziale Not und den Mangel an Arbeit in den Herkunftsländern der Arbeitsmigranten auf der einen und den Arbeitsbedarf hier bedingte und erzwungene Miteinander von Menschen verschiedener Kulturen in diesem Land. Dabei ergibt sich von selbst ein Mehrheits - Minderheiten - Verhältnis. Die Interkulturalität spitzt sich zum Konflikt, als mit der Zeit mehr und mehr islamische Türken einwandern und infolge von Bürgerkriegen und Minderheitenunterdrückung aus ihren Heimatländern Geflohene (Kurden aus der Türkei, Tamilen aus Sri Lanka, Libanesen usw.) hinzukommen. Da die Geschichten, um Brücken zum deutschen Publikum zu bauen, meist aus der Sicht deutscher Protagonisten / innen erzählt werden, kommen verhältnismäßig wenig Informationen über die Lebensbedingungen der Fremden hier herüber, sondern die Geschichten sind eher darauf angelegt, Spannungen zwischen den Mehrheits- und Minderheitsvertretern aufzuzeigen und zu lösen. - ky (Hans Bosetzsky) löst das Problem der Außensicht auf die Fremden (in: **"Heißt du wirklich Hasan Schmidt?"**) durch Rollentausch: der deutsche Protagonist Matthias gerät durch Verkettung bestimmter Umstände in die Rolle des türkischen Jungen "Hasan" und lernt so wider Willen in sozusagen "teilnehmender Beobachtung" das Leben einer türkischen Familie in Berlin-Kreuzberg von innen kennen - und mit ihm die Leser/innen. Nur selten wagen es einheimische Autoren, eine Geschichte unter Ausländern ablaufen zu lassen oder aus ihrer Sicht zu erzählen (Brattström: **"Selime"**, Kordon: **"Unsere Gegend"**, in **"Hände hoch, Tschibaba!"**). Die weitaus häufigste Konstellation ist das Aufeinandertreffen von Ausländerkindern und Deutschen im Rahmen einheimischer Gruppen und Institutionen, das immerhin die Thematisierung von Vorurteilen, Diskriminierungen, Stigmatisierungen und deren Auflösung / Abbau / Überwindung

erlaubt (z.B. Schwarz: **"Hamide spielt Hamide"**, Kordon: **"Jugo"**, Ladiges: **"Perihan"**, Zanger: **"Dann eben mit Gewalt"**, Banscherus: **"Keine Hosenträger für Oya"**, Kötter: **"Die Kopftuchklasse"**). Immerhin auch ist dies die wahrscheinlichste Konstellation, in die die Leser / innen realiter selber geraten können - nur bleibt das Milieu, in dem die Ausländer leben (müssen), bei diesen Geschichten außen vor, und damit entfällt auch die Chance des Lesers und der Leserin, das Verhalten der Fremden auf ihre Herkunft zurückzubeziehen, wenn nicht versucht wird, den Leser / innen auf andere Art Zugang zum fremden Milieu zu verschaffen (so Banscherus). Literarisch komplexere Vorgehensweisen - wie Perspektiv - und Ortswechsel, die allerdings in der KJL nur zögerlich eingesetzt werden - ermöglichen daher ein höheres Maß an Gerechtigkeit in der Berücksichtigung beider Seiten (so in Ladiges' Kurzgeschichte **"Perihan"** aus Martins Sammelband "Herzklopfen" und in Tekinays **"Engin im Englischen Garten"**).

Im Unterschied zu den deutschen bzw. einheimischen Protagonisten und - innen erleben die Ausländer / innen den interkulturellen Konflikt vielfach an sich selber; sie wissen nicht mehr, wohin sie gehören, scheitern mit der Erwartung, sie könnten die kulturellen Werte ihrer Herkunftsländer mit denen ihrer Migrationsländer in sich vereinbaren und in einer neuen Identität miteinander versöhnen. Sie haben sich ihrer Heimat entfremdet, ohne eine neue gefunden zu haben. Titel wie **"Zuhause bin ich 'die aus Deutschland' "** (Straube/König) oder **"...wie eine zweite Haut"** (Hübner) drücken das aus, oder **" Oya. Fremde Heimat'Türkei "** (König /Straube /Taylan), ein Buch, das einprägsam das Schicksal einer solchen "Deutschländerin" erzählt, die sich halb widerwillig ihrer Herkunftskultur wieder einfügt. Vielfach entscheiden sich deshalb junge Ausländer / innen für ihr Migrationsland, woraus dann ernsthafte Konflikte entstehen, wenn die Eltern strikt dagegen sind und verhindern wollen, ihre Kinder "an Deutschland zu verlieren" (Schwarz: **"Hamide spielt Hamide":** die Eltern kehren fast unter Gewaltanwendung mit der Tochter in die Türkei zurück; Kordon: **"Zugvögel oder Irgendwo im Norden":** junger Mann läuft von Zuhause weg, weil die Eltern ihn zurück mit in die Türkei nehmen wollen; auch Oya (s.o.) wehrt sich, wenn auch vergeblich). Der Konflikt entzündet sich meistens - jedenfalls bei Mädchenfiguren -an der Frage, ob sie einen deutschen Freund haben dürfen oder sich der Wahl des Mannes durch die Eltern beugen sollen (Schwarz: "Hamide....", Ladiges: "Perihan", Tekinay: "Engin..." u.a.).

Nützlich zur Information über die Lebensverhältnisse in den Herkunftsländern sind Geschichten, die einfach dort spielen, ohne daß unbedingt eine Brücke zu den hiesigen Leser/innen geschlagen wird (**"İnşallah"** von Straube - vorbildlich deshalb, weil durch die Abwesenheit des europäischen Maßstabs, der fast zwangsläufig in alle interkulturellen Geschichten hineingerät, viel freier und unbelasteter über das Fremde berichtet werden kann. In einer Erzählung wie **"Gegen den Sturm"** von Hiçyılmaz zeigt sich, daß "Interkulturalität" auch ein binnenländisches Problem in einem der Herkunftsländer - hier: Türkei - sein kann, der Umzug einer Familie aus einem anatolischen Dorf nach Ankara führt - obwohl innerhalb ein und desselben Landes - zu einer ähnlichen Schockerfahrung wie die Arbeitsemigration nach Mitteleuropa, mit dem Ergebnis, daß die Perspektivfigur Mehmet am Ende aufs Land zurückkehrt, wo immerhin die sozialen Strukturen noch intakt sind. - Um den deutschen Schülern einer "gemischt-nationalen" Schulklasse (und mit ihnen die deutschen Leser und Leserinnen) über die Lebensbedingungen in der Türkei und damit über die Ursachen der Arbeitsemigration zu informieren, organisiert in Springers **"Fremd wie ein Fisch dem Vogel"** die Lehrerin eine Klassenreise in die Türkei (übrigens erzählt nach authentischem Fall).

Ausländerfeindlichkeit

Ein Dauerthema unserer Beispiele ist die Abneigung vieler Deutscher gegen die Ausländer, jedenfalls wenn sie sich hier niederlassen und arbeiten wollen. Deren Ursachen sind vielfältig: atavistische / postfaschistische Ängste vor "Überfremdung", Arbeitsplatzsorgen, Sündenbockverhalten angesichts ungelöster gesellschaftlicher Probleme, bei jungen Leuten auch subkulturelle Zwänge und entwicklungsbedingte Unsicherheiten. Vielfach bringen die Bücher Aggressionen gegen Ausländer mit Rechtsradikalismus in Verbindung, so Knappe in **"Wolfslämmer"**, Friedmann in **"Mensch, Mücke"** u.a. Oft werden auch Verbindungslinien zum Nationalsozialismus gezogen (wie es bereits Noack in "Hautfarbe Nebensache", 1960, und Schaaf in "Plötzlich war es geschehen" von 1977 getan haben) und so vor einer Wiederholung und Wiederbelebung des überwunden Geglaubten gewarnt. Am besten ist dies bisher Leonie Ossowski in ihrem GRIPS-Theaterstück **"Voll auf der Rolle"** gelungen - als Stück im Stück: die Theater-AG einer Berliner Gesamtschule versucht Ossowskis in den letzten Tagen des Dritten Reiches spielende Erzählung **"Stern ohne Himmel"** in ein

Spiel umzusetzen, dabei tritt Feindseligkeit gegen den türkischen Mitschüler Metin hoch, der dann auch den jüdischen Jungen Abiram der Geschichte spielt. Die beiden Zeitebenen des Stückes erlauben es auf unverkrampfte Weise und ohne erhobenem Zeigefinger, beides -Judenverfolgung im Dritten Reich und Ausländerhaß heute - miteinander zu vergleichen (ohne sie dadurch schon gleichzusetzen). Sich als Neonazis verstehende Jugendliche schüren in dem Buch des Niederländers de Zanger **"Dann eben mit Gewalt"** an einer Schule den Haß gegen die ausländischen Schüler, wie sie als agitierende Gruppe auch in dem Buch der Schwedin Siv Widerberg **"Eine unglaubliche Geschichte?"** auftreten, wo es darum geht, die Auslieferung einer chilenischen Familie an die Pinochet-Diktatur zu verhindern (was nur mit Mühe gelingt). Man kann sagen: alle Neonazi-Aktivitäten dieser Bücher richten sich gegen Ausländer. In Kordons Erzählung **"Pierre und Jule"** (aus dem Sammelband "Diktatur") gelingt es in einer fiktiven Situation einer ausschließlich gegen Ausländer gerichteten Partei, in Deutschland mit Zustimmung der Bevölkerung eine faschismusähnliche Diktatur zu errichten.

Ein probates Mittel der Diskriminierung ist die Unterstellung krimineller Energie; den Ausländern traut man alles zu, sie kommen nur zu leicht in Verdacht, der in **"Edips kurzer Sommer"** von Höhn (nach tatsächlichem Vorfall) sogar mit der Selbsttötung des Protagonisten endet. In Kordons **"Unsere Gegend"** glaubt ein deutscher Vater auf der Stelle seinem Sohn die Lüge, die (in Wirklichkeit verlorenen) 50 Mark wären ihm von türkischen Jungen gestohlen worden. (Auf der Vorurteilsmentalität der Verdächtigung von Ausländern bauen O. Steiger - "Einen Dieb fangen" -, H. Schaaf - "Plötzlich war es geschehen" - und Chr. Nöstlingner - "Der Denker greift ein" - ebenfalls ganze Erzählungen bzw. Jugendromane auf.)

Nun muß es nicht unbedingt zu aggressiven Übergriffen kommen als Ausdruck von Ausländerfeindlichkeit. Es genügt schon die Verweigerung von Kontakten. Weiter als sich zu entschuldigen will z.B. Bernds Vater ("Unsere Gegend") nicht gehen, als er dem Türken die 50 Mark zurückbringt (s.o.), ja er teilt dem Türken bei der Gelegenheit taktloserweise sogar mit, daß er wegzuziehen gedenke: *"Wissen Sie, das hier ist ja schon lange nicht mehr unsere Gegend... ist ja längst nicht mehr, wie's mal war."* Dies dem Fremden aus dem Wege gehen, sie "schneiden", nichts mit ihnen zu tun haben wollen, es sei denn, sie sind einem nützlich und man braucht sie, ist wohl die verbreitetste Mentalität der Deutschen gegenüber "ihren"

ausländischen Mitbewohnern. Diese ja nicht durchhaltbare Mentalität hat Max Frisch auf den treffenden Nenner *"Man hat Arbeitskräfte gerufen. Menschen sind gekommen"* gebracht. Diese Mentalität hat Kordon in seiner Kurzgeschichte **"Jugo"** kongenial und zugleich auf eine für zehnjährige verständliche Weise abgehandelt. "Jugo" ist ein jugoslawischer Junge, der in Berlin zugezogen ist und dringend Anschluß bei deutschen Kindern sucht und diesen durch ein gemeinsames Interesse "Fußball" zu finden hofft. Er bemerkt schließlich, daß die Brücke nur funktioniert, solange er in seiner Mannschaft gebraucht wird; er möchte aber auch als Mensch angenommen und akzeptiert werden. Als er sich der Mannschaft deshalb entzieht, beginnen einige, wenn auch zuerst nur wenige zu merken... Die sinnfällige story ist geradezu als Parabel auf die Gesamtsituation der Arbeitsmigranten in Deutschland zu verstehen. Es paßt dazu auch die so selten gewählte Perspektive "des anderen", die die deutschen Leser/innen zu einigen Einsichten nötigt. Nicht ganz ungefährlich, weil leicht zur Bestätigung von Vorurteilen verwendbar, sind solche Bücher, die tatsächliche Kriminalität unter Ausländern oder durch sie darstellen. So erzählt Molsner in **"Das Gesetz der Rache"** von Ausländerkriminalität in Westdeutschland in zwei Bereichen: Drogenhandel (wenn auch zur Unterstützung der kurdischen Freiheitsbewegung) und Blutrache: darf man zulassen, daß Ausländer in Deutschland ihre einheimischen Bräuche gegen die hiesigen Rechtsnormen durchsetzen? Auch -kys **"Heißt du wirklich Hasan Schmidt?"** kann sich nicht völlig dem Vorwurf entziehen, denn Matthias alias Hasan wird praktisch zur Wiedergutmachung gepreßt und in einer Art türkischer Gefangenschaft gehalten. -Und Feid erzählt in **"Achmed M. im Bahnhofsviertel"**, wie Marokkaner, die freilich selber Opfer von Kriminellen sind, sich durch Drogenhandel u.a. Delikte über Wasser zu halten versuchen. Diese Dinge sind nicht neu und allgemein bekannt, und wenn man zugleich über Zusammenhänge aufklärt: warum soll man dann nicht von ihnen erzählen?

Das Rückkehrthema

Die Frage der zeitlichen Begrenzung des Arbeitsaufenthalts in der Bundesrepublik bzw. der Rückkehr ins Herkunftsland spiegelt sich auch in den Kinder-und Jugenbüchern. Wie in der gesellschaftlichen Realität ging man anfangs generell von einer Rückkehr aus; man wollte hier so viel verdienen, daß man davon in der Heimat eine Existenz aufbauen konnte (so in den beiden Büchern von 1973 "Ülki,

das fremde Mädchen" von Welsh und "Benvenuto heißt Willkommen" von Noack). Dieser Erwartung entsprach der Begriff "Gastarbeiter". Obwohl man in den 70er Jahren bei steigender Arbeitslosigkeit begann, die Arbeitsmigranten mit Prämien zur Heimkehr zu bewegen, entschlossen sich doch mehr und mehr zu bleiben, weil sie sich hier wohlfühlten und den Kontakt zu ihren Herkunftsländern verloren hatten. Die unterschiedlichen Einstellungen der Fremden selbst kommen gut in Kordons Geschichte **"Unsere Gegend"** heraus: Aysches Vater möchte bleiben und demonstriert es dadurch, daß er einen Laden eröffnet und auf gute Kontakte zu Deutschen Wert legt, die er auch als Käufer braucht. Dagegen möchte Onkel Recep hier v.a. Geld verdienen und dann so schnell wie möglich wieder nach Hause. An engeren menschlichen Kontakten zu Deutschen ist er daher nicht interessiert.

Ein Generationskonflikt entsteht immer dann, wenn die Eltern zurück wollen, die Kinder aber nicht, weil sie vielfach ihre Herkunftsländer kaum kennen, in Deutschland aufgewachsen und hier noch in der Ausbildung sind. Von diesem Konflikt handeln viele der Texte (Ossowskis **"Voll auf der Rolle"**, Kordons **"Zugvögel..."**). Auf die spezielle Situation der heranwachsenden Töchter wurde oben bereits aufmerkam gemacht (Schwarz: "Hamide...", König/Straube/Taylan: "Oya"). Die Rückkehr - Thematik ist deshalb brisant, weil in ihre Behandlung zwangsläufig Wertungen einfließen. Wenn eine Heimkehr der jungen Leute stets gegen diese von den Eltern erzwungen werden muß oder die jungen Leute ihr Bleiben gegen erbitterten Widerstand der Eltern durchsetzen müssen, erhalten die Leser/innen eine ebenso einseitige wie eindeutige Information. (Auf die vergleichbare Problematik von Hark Bohms Film "Yasemin" hat Dagmar Grenz hingewiesen). Aus dem Rahmen fällt die Rückkehr aus Enttäuschung, von der Ilse van Heyst in **"Alles für Karagöz"** erzählt.

Schule und Freundschaft und andere Lösungen

Daß viele der Ausländergeschichten im Schulmilieu angesiedelt sind, ist nicht überraschend, da sich hier Einheimische und Fremde zwangsläufig treffen. Doch hat die Wahl der Schule als Ort interkultureller Begegnungen auch Nachteile, da sie bei vielen vielleicht schulmüden Lesern und Leserinnen auf Ablehnung stößt und hier die Gefahr einer "Pädagogisierung" des Problems besonders naheliegt, so bei Mai in seiner Erzählung zu jugendlichem Neofaschismus **"...und brennt wie Feuer"**, während die gutgemeinten Predigten der Lehrer in de Zangers **"Dann eben mit**

Gewalt" bei den Schülern auf Skepsis stoßen, die deshalb selber Initiative ergreifen. - Die Lehrerin in Ladiges' **"Perihan"** möchte den interkulturellen Konflikt zwischen den deutschen Normen und denjenigen der Türkin Perihan per Rollenspiel bearbeiten; ähnlich läßt die zugleich als Icherzählerin fungierende Lehrerin in Schwarz' "Hamide..." die Probleme der Einwanderer in einem Theaterstück bewältigen; von der Klassenreise in die Türkei in Springers **"Fremd wie der Fisch..."** sprach ich schon. Am kunstvollsten und differenziertesten hat Ossowski diesen Weg in "Voll auf der Rolle" beschritten, wo sich auch Widerstand gegen die Schule artikulieren darf und Lehrer Röpke als gegen ängstliche Feigheit nicht gefeit entlarvt wird. Nicht ohne Lehrerkritik geht es auch in Rhues **"Die Welle"** ab, wo in einer amerikanischen High School eine Art Nazi-Bewegung entfacht wird, damit die Schüler an sich selber die Erfahrung von "Faschismus" machen können, eine Bewegung, die Lehrer Ross nur mit Mühe wieder bremsen kann.

Noch näher an pädagogische Verfasserintentionen heran führen die in den Büchern sehr verbreiteten Solidarisierungen mit den Ausländern und die fast regelmäßig entstehenden und sich bewährenden Freundschaften zwischen den ausländischen Protagonist/innen und Einheimischen - von Welshs **"Ülki"** über die Texte von Ladiges, de Zanger und Tekinay bis Brattström. In Schwindts **"Spaghetti, Spaghetti"** kommt es zu einer Kinderfreundschaft, die am Schluß euphorisch gefeiert wird. So empfindet man auch in Kötters **"Kopftuchklasse"** die vollständige Solidarisierung der Mädchen einer Klasse mit Mitschülerin Hatice gegen einige Machos unter den Jungen als eine Übertreibung, die die tatsächlichen Verhältnisse - sicher aus gutgemeint pädagogischen Gründen - auf den Kopf stellt. Wenn aber dadurch die Mehrheitsvertreter sich plötzlich in einer Außenseiterposition wiederfinden - wie es übrigens auch mit Wolle in **"Voll auf der Rolle"** geschieht-, so besteht die Gefahr, daß es beim lesenden oder zuschauenden Publikum zu falschen Solidarisierungseffekten kommt.-

Warum machen Autor/innen das Thema so gern an Freundschaften fest? Das muß nicht geschehen, um die Leser/innen über die harte Wirklichkeit zu täuschen, sie zu verharmlosen, ihr den Stachel zu nehmen, sondern es ist sicher zumeist gemeint als Appell: Solidarisiert euch, haltet zu den Fremden, beschützt sie; zudem hat "Freundschaft" einen guten Klang, verschafft dem, die sie hält, und besonders im Falle von Anfeindung Sympathien. Viele der Erzählungen halten

jedoch nicht den schmalen Grat zwischen berechtigter Pädagogik und Verharmlosung. Geschichten, die auf solche Appelle gänzlich verzichten und vom Pfad des Realismus nicht weichen, sind in der KJL selten. Ich denke da an Bletschachers **"Das Ende einer Kindheit"** (In Pestums Anthologie "Die Stunden mit dir", übrigens ein lachhafter Obertitel für die Geschichte, in der ein Türke seine Frau in Deutschland brutal einschließt und verkommen läßt) oder an Knappes **"Wolfslämmer"**, wo die türkische Protagonistin und Freundin in der von Neonazis angezündeten Moschee umkommt. Erinnert sei auch an **"Edip"**. -Lösungen wie die in "Jugo", wo immerhin ein kleiner Anfang von Freundschaft gemacht wird, oder in "Fremd wie ein Fisch...", wo differenzierte Erfahrungen auch Denken und Haltungen zu beeinflussen beginnen, scheinen mir im Hinblick auf die Leser/innen am wirksamsten. Sie machen ihnen nichts vor, ohne ihnen alle Hoffnung zu nehmen. Nur kurzfristig und fragwürdig ist die Lösung "polizeiliches Durchgreifen" wie in Zangers sonst diskutablen "Dann eben mit Gewalt", wobei immerhin Gewalt als Antwort auf Gewalt verworfen wird.

.Thema "Asyl"

Klaus-Peter Wolf begann 1984 mit **"Die Abschiebung oder Wer tötete Mahmut Perver?"** die Reihe der Jugenderzählungen zur Asylantenproblematik (auch fürs Fernsehen verfilmt). Es ging da um einen Kurden, der eine Scheinehe mit einer deutschen Gymnasiastin eingeht, letztendlich aber die Abschiebung nicht verhindern kann, die ihn in den Tod führt. Über Widerbergs ("Eine unglaubliche Geschichte" sprach ich oben im Zusammenhang mit dem Neonaziproblem. Aus Schweden kommt auch Brattströms **"Selime"**, wo es sogar nach zwei Jahren noch zur Abschiebung einer pakistanischen Familie kommt, die in ihrem Heimatland als einer religösen Minderheit zugehörig in eine höchst ungewisse Zukunft ausgeliefert wird. Auch Kirsten Boie ("Lisas Geschichte, Jasims Geschichte" - die mit Untertauchen des männlichen Protagonisten endet, da es ihm nicht gelungen ist, als Asylant anerkannt zu werden) und Michael Höhn ("Asyl in D. Solange die hier keinen Ärger machen" - eher ein Sachbuch, in dem ein Schulprojekt im Mittelpunkt steht) stellen sich in Jugendbüchern dem Thema. Einige erzählende, teilweise satirische und lyrische Texte enthält auch das sonst überwiegend informierende **"Lesebuch Asyl": "Platz zum Leben gesucht".** - Die Asylproblematik, die mit Zusammenbruch des Ostblocks und den vielen z.Z. tobenden Bürgerkriegen sich zugespitzt

hat, weicht von der bisher behandelten Ausländerthematik insofern ab, als es hier nicht nur um ein Zusammenleben verschiedener Kulturen, sondern um staatliches Handeln und - wenn man so will - institutionalisierte Ausländerfeindlichkeit geht; doch kommt es auch zu Bürgerinitiativen gegen Asylantenheime, die auch in Boies Erzählung eine Rolle spielen.

Resumée / Kritik

Es ist nicht zu übersehen, daß sich die westdeutsche KJL seit Mitte der 60er Jahre mehr und mehr der Ausländerproblematik geöffnet hat, daß sie dabei, insgesamt gesehen, eine Vielzahl von Varianten, Aspekten berücksichtigt und mit nur geringer Verzögerung aktuelle gesellschaftliche und politische Konflikte aufgegriffen hat. Diese Entwicklung ist durchaus parallelisierbar mit der Thematisierung anderer gesellschaftlicher Problembereiche (etwa: Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, Krieg, Gewalt, Drogen). Dennoch kann man des Bereichs nicht rundum froh werden. Ich verweise auf folgende Kritikpunkte, die teilweise bereits in meiner Untersuchung hervorgehoben worden sind:

- gewisse Verharmlosungstendenzen, so wenn der Appell zur Solidarität und zum Freundschafthalten umschlägt in Verfälschung der Realität,

- der "erhobene Zeigefinger": mit Moralisieren kommt man dem Problem nicht bei,

- die starke Akzentuierung der Schulumwelt, die um so auffälliger ist, als die KJl dieses Zeitraums sonst eher zurückhaltend von der Schule als Handlungsort Gebrauch macht,

- Solidarisierung mit Stigmatisierten führt gelegentlich zur Umkehrung der Realität und daher möglicherweise zu einer falschen Solidarität, wenn Verfolgertypen zu Mitleid erregenden Einzelgängern und Außenseitern werden,

- zu wenig Eingehen auf die Ursachen der Animositäten und Ängste, die vielfach zu Aggressionen gegen Fremde führen - die Stigmatisierung der Stigmatisierenden ist jedoch keine Lösung, sie bedürfen der Hilfe (abgesehen von der Ursachenbekämpfung - es liegt aber auf der Hand, daß angesichts der europäischen und weltweiten Entwicklung die alten Grenzen und Abgrenzungen nicht wiederherstellbar sind und wir, ob wir es wahrhaben wollen oder nicht, uns auf eine "multikulturelle Gesellschaft" zubewegen, wenn

wir nicht schon in ihr leben; vgl. H. Geißler).

- Der am schwersten wiegende Einwand ist jedoch der unübersehbare Rest von "Ethnozentrismus" in vielen dieser Geschichten, die von - oben - herab - Betrachtung der "anderen", das Naserümpfen über ihren "kulturellen Rückstand". Die KJL ist hier in einem Dilemma: einerseits erwarten wir von ihr für deutsche Leser/innen Emanzipationshilfe, Unterstützung fortschrittlicher Wertvorstellungen; andererseits sind dies Werte der westlichen Zivilisation, die jedoch auch Auswüchse, Kehrseiten gezeitigt haben, die es uns erlauben, uns auch selbstkritisch zu sehen. Gewiß müssen wir uns von Fundamentalismen jeglicher Art distanzieren, aber sie wachsen nicht nur auf fremdem Terrain. Pädagogik und Jugendliteratur sind aufgerufen, den schmalen Grat zwischen Erhaltung und Fortentwicklung der eigenen Errungenschaften, der Vermeidung ihres Umschlags in die Barbarei und Zerstörung und der differenzierten Sicht auf das bei uns selber zunehmende Fremde anzuvisieren. Das Fremde durchaus kritisieren, wo es nötig erscheint, aber so differenzieren, daß es uns selber bereichert und schützt vor Verabsolutierung des Eigenen. Wenn die Jugendliteratur sich nicht nur auf Kritik an der Fremdenphobie beschränkte, sondern häufiger - positiv - aufzeigte, was wir dem Fremden verdanken, wie wir es zur Humanisierung unserer Gesellschaft nutzen können, wäre viel gewonnen - vielleicht auch für die notwendige Bereitschaft der Leser/innen, die Fremden vorurteilslos zu akzeptieren, mit ihnen ihre Welt zu teilen.

Literatur:

I Kinder - und Jugendbücher

Banscherus, Jürgen: **Keine Hosenträger für Oya.** Würzburg: Arena 1985 (Arena-Tb. 1581, 1988)

Baykurt, Fakir: **Türkische Gärten im Pott und andere Erzählungen.** In deutscher und türkischer Sprache. Essen 1982

Bertagnoli, G: **Arrivederci, Deutschland!** Stuttgart: Franckh 1964

Bletschacher, Richard: **Das Ende einer Kindheit.** In: Die Stunden mit dir. Hg. v.Jo Pestum. Würzburg: Arena 1976

Boie, Kirsten: **Lisas Geschichte, Jasims Geschichte.** Hamburg: Oetinger 1989

Brattström, Inger: **Selime - ohne Schutznetz.** Aus d. Schwed. Mödling- Wien: St. Gabriel 1991

Diessel, Holdegard: **Im Löwenrachen Neapels.** Stuttgart: Schwaben 1967

Eich, Hans; Hans Frevert (Hg.): **Bürger auf Zeit.** Junge Ausländer unter uns. Baden-Baden: Signal 1967

Feid, Anatol: **Achmed M. im Bahnhofsviertel.** Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1988 (rotfuchs Tb. 532)

Fiechtner, Urs M.: Mario Rosas. **Die Geschichte einer Flucht.** Baden-Baden: Signal 1986

Friedmann, Herbert: **Mensch Mücke.** Baden-Baden: Signal 1984

Hasler, Eveline: **Komm wieder, Pepino.** Zürich, Köln: Benziger 1967

Heidtmann, Horst (Hg.): **Sindbads neue Abenteuer.** Fremdengeschichten. Baden-Baden: Signal 1984

Heyst, Ilse van: **Alles für Karagöz.** Stuttgart: Spectrum 1976

Hiçyılmaz, Gaye: **Gegen den Sturm.** Aus d. Engl. Hamburg: Dressler 1991

Höhn, Michael: **Edips kurzer Sommer.** Dortmund: Weltkreis 1981

Höhn, Michael: **Asyl in D. Solange die hier keinen Ärger machen.** Düsseldorf: Patmos 1987

Klemt-Kozinowski, Gisela, Helmut Koch, Luise Scherf, Heinke

Wunderlich (Hg.): **Platz zum Leben gesucht.** Lesebuch Asyl. Baden-Baden: Signal 1987

Knappe, Heinz: **Wolfslämmer.** Baden-Baden: Signal 1984 (rotfuchs Tb. 442, 1987)

König, Karin, Hanne Straube: **Kalte Heimat.** Junge Ausländerinnen / in der BRD. Reinbek: Rowohlt 1984 (Reihe panther 5189)

König, Karin, Hanne Straube: **Zu Hause bin ich "die aus Deutschland".** Ausländerinnen erzählen. Ravensburg: Otto Maier 1982

König, Karin, Hanne Straube, Kamil Taylan: **Oya. Fremde Heimat Türkei.** München: dtv 1988 (dtv pocket 7887)

Kötter, Ingrid: **Die Kopftuchklasse.** Würzburg: Arena 1989 (Arena Tb. 2049)

Kordon, Klaus: **Der Menschenfresser.** In K.K.: Willst du fliegen? Stuttgart: Spectrum 1981

Kordon, Klaus: **Jugo.** In: Wie man Berge versetzt, hg. v. Hans Joachim Gelberg. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg 1981

Kordon, Klaus: **Zugvögel oder Irgendwo im Norden.** Stuttgart: Spectrum 1983 (Ravensburger TB. 1664, 1988)

Kordon, Klaus: **Pierre und Jule.** In Kl. K. (Hg.): Diktatur! Wie war es, als... Was wäre, wenn... Ravensburg: Otto Maier 1983 (Ravensburger Tb. 841)

Kordon, Klaus: **Unsere Gegend.** In Kl. K.: Hände hoch, Tschibaba! Berlin, Klopp 1985

Korschunow, Irina: **Niki und der türkische Junge.** Aus I.K.: Niki aus dem 10. Stock. Stuttgart, Herold 1973

Kuhlmann, Michael, A.Meyer (Hg.): **Ayşe und Devrim**. Wo gehören wir hin? Bornheim: Lamuv 1983

-ky (d.i.Horst Bosetzky): **Heißt du wirklich Hasan Schmidt?** Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1984 (rotfuchs Tb. 360)

Ladiges, Ann: **Perihan.** In: Herzklopfen. Hg. v. Hansjörg Martin. München: Bertelsmann 1979 (rotfuchs Tb. 241, 1980)

Mai, Manfred: **...und brennt wie Feuer.** Fellbach: Spectrum 1984

Mechtel, Angelika: **Die Reise nach Tamerland.** Bayreuth: Loewe

1984

Molsner, Michael: **Das Gesetz der Rache.** Krimi. München: Bertelsmann 1991

Mundzeck, Heike: **Anna und Ali.** In: Das zweite Kinderhausbuch. Hamburg 1981

Noack, Hans-Georg: **Hautfarbe Nebensache.** Baden-Baden: Signal 1960

Noack, Hans-Georg: **Benvenuto heißt willkommen**. Baden-Baden: Signal 1973 (Ravensburger Tb. 374, 1976)

Nöstlinger, Christine: **Der Denker greift ein.** Wien-München: Jugend und Volk 1981 (dtv junior 70164, 1989)

Ossowski, Leonie: **Voll auf der Rolle.** Weismann/Verlag der Autoren: München 1984

Pazarkaya, Yüksel: **Heimat in der Fremde?** Drei Kurzgeschichten. Berlin: Ararat 1979 (deutsch-türkisch)

Rhue, Morton: **Die Welle.** Ravensburg: Otto Maier 198 (Ravensburger Tb. 1501, 1985)

Schaaf, Hanni: **Plötzlich war es geschehen**. Wien-München: Jugend und Volk 1977 (rotfuchs Tb. 262, 1980)

Schwarz, Annelies: **Hamide spielt Hamide.** Ein türkisches Mädchen in Deutschland. München: dtv 1986 (dtv pocket 7864)

Schwindt, Barbara: **Spaghetti, Spaghetti.** Ravensburg: Otto Maier 1974 (Mein erstes Tb. 29)

Springer, Monika: **Fremd wie der Fisch dem Vogel?** Deutsche und türkische Jugendliche fahren in die Türkei. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1990 (rotfuchs Tb. 578)

Steiger, Otto: **Einen Dieb fangen.** Ravensburg: Otto Maier 1974 (Ravensburger Tb. 396, 1976)

Straube, Hanne: **Inşallah.** Leben in einem türkischen Dorf. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1989 (rotfuchs Tb. 534)

Tekinay, Alev: **Engin im Englischen Garten.** Ravensburg: Otto Maier 1990

Welsh, Renate: **Ülki das fremde Mädchen.** Wien-München: Jugend und Volk 1973

Widerberg, Siv: **Eine unglaubliche Geschichte?** Aus d. Schwed. Hamburg: Oetinger 1989

Wolf, Klaus-Peter: **Die Abschiebung oder Wer tötete Mahmut Perver** Zürich-Köln: Benziger 1984

Zanger, Jan de: **Dann eben mit Gewalt.** Aus d. Holländ. Kevelaer: Anrich 1987

II Sekundärliteratur

Becker, Jörg: **Alltäglicher Rassismus.** Die afro-amerikanischen Rassenkonflikte im Kinder - und Jugendbuch der Bundesrepublik. Frankfurt / New York 1977

Dahrendorf, Malte: **Fremde unter uns.** Probleme der Darstellung des Gastarbeiterthemas und der Fremdenfeindlichkeit in der westdeutschen Kinder - und Jugendliteratur. In: **Informationen Jugendliteratur und Medien 4** / 1983

ders.: Können Kinder- und Jugendbücher dazu beitragen, Vorurteile gegen Ausländer abzubauen? In: **Informationen Jugendliteratur und Medien 1** / 1990

ders.: Asylanten im westdeutschen Jugendbuch. In: **Informationen ... 1** / 1990

Grenz, Dagmar: **Das "Problem des Anderen":** Die Darstellung türkischer Mädchen und junger Frauen in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur (Referat Augsburg 1991, bisher unveröffentlicht)

John, Barbara: **Die Gastarbeiterproblematik im Kinder- und Jugendbuch.** In: **Didaktik der Jugendliteratur.** Hg. Jutta Grützmacher. Stuttgart 1979

Renschler, Regula, Roy Preiswerk (Hg.): **Das Gift der frühen Jahre.** Rassismus in der Jugendliteratur. Basel 1981

Hans-Heino EWERS

"Hier spricht, wenn ichs gut gemacht habe, wirklich ein Kind." Anmerkungen zu Theorie und Geschichte antiautoritärer Kinder-und Jugendliteratur

I.

Der Terminus "antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur" wird gegenwärtig vorwiegend in literaturgeschichtlichem Zusammenhang benutzt: Gemeint ist damit eine kritische bzw. oppositionelle kinder-und jugendliterarische Strömung, die sich in der Bundesrepublik im Gefolge der Studentenbewegung von 1968/69 mit ihren Theorien einer alternativen, repressionsfreien Entwicklung etwa ab 1968 herausbildete und bis etwa 1974 anhielt. Der Terminus stellt hierbei eine Selbstetikettierung dieser Strömung dar; aufgebracht wurde er durch die Verlage wie durch engagierte Kritiker und Rezensenten. [1] Recht bald freilich stellte die Kinderliteraturkritik fest, daß sehr divergente kinderliterarische Tendenzen mit diesem Etikett versehen worden waren. So unterschied man zwischen einer liberalistisch-reformerischen und einer sozialistisch-revolutionären Richtung der sog. "antiautoritären Kinder-und Jugendliteratur." [2]

Termini dieser Art erweisen sich insbesondere dann, wenn sie selbst Teil der Geschichte sind, hinsichtlich ihrer Bedeutungen oft als kontingent; sie lassen sich jedenfalls nicht so ohne weiteres in eine literaturwissenschaftliche Begrifflichkeit überführen. Dennoch gibt es historische, d.h Anfang der siebziger Jahre anzutreffende Verwendungen des Begriffs "antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur", die auch heute noch nachvollziehbar sind und plausibel erscheinen. Eine solche wäre beispielsweise, daß hiermit (lyrische, epische oder dramatische) kinder-und jugendliterarische Texte bezeichnet sind, die kindliche bzw. jugendliche Protagonisten in Auseinandersetzung mit autoritären Instanzen (in Familie, Schule usw.) zeigen und diese Frontstellung nicht etwa mißbilligen, sondern gutheißen und legitimieren. [3] Gemeint sein könnten des weiteren Texte, die eine von Autoritätsstrukturen freie, partnerschaftliche Familien-und Sozialstruktur schildern (wobei die Egalität im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern im Zentrum steht) und

1. Vgl. [Dankert 1972: 71], dritte These. Der Beitrag geht auf ein bereits April 1971 gehaltenes Referat zurück.
2. [Dankert 1972: 71-78]. Vgl. auch [Ram 1975].
3. Es sei an dieser Stelle nur ein klassischer (heute noch lebendiger) Beispieltext genannt - nämlich [Nöstlinger 1972]

diese als vorbildlich ansehen. Hier wäre das Antiautoritäre bedeutungsmäßig nicht festgelegt auf die Frontstellung gegen bestehende Autoritätsstrukturen. [4]

Diese Definition deckt sich, wie gesagt, nicht mit der tatsächlichen, breiteren historischen Verwendung des Terminus Anfang der siebziger Jahre, auch nicht mit seinem heutigen Gebrauch innerhalb der Literaturgeschichtsschreibung. [5] So wenig diese Definition historisch wie literaturgeschichtlich auch korrekt sein mag, sie könnte den Ausgangspunkt für eine Verwissenschaftlichung dieses Terminus bilden. Betrachten wir sie deshalb genauer: differentia specifica ist zum einen ein inhaltliches Element, d.h. ein bestimmter Aspekt der fiktionalen Welt bzw. ein einzelnes Motiv, zum anderen ist es eine bestimmte Haltung des Autors zu eben diesem Aspekt, anders gesagt: eine bestimmte Tendenz des Werks. [6] - Denkbar wäre es nun, den in dieser Weise enger definierten Begriff der antiautoritären Kinder-und Jugendliteratur zum Leitfaden einer literaturgeschichtlichen Untersuchung zu machen (als Kombination von Motivgeschichte und Geschichte der Autorpositionen). [7] So interessant (und übrigens auch durchführbar) ein solches Projekt auch wäre, es erfaßte nach meiner Auffassung nur einen Teil jener kinderliterarischen Tendenzen, die als "antiautoritär" zu bezeichnen wären. Diese in ihrer Gesamtheit anzuvisieren, erfordert einen veränderten, einen weitergefaßten Ausgangsbegriff "antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur".

Als zu einengend erweist sich in meinen Augen das erstgenannte Differenzkriterium: das Vorhandensein der Motivik der antiautoritären Konfrontation. Es ist durchaus eine antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur vorstellbar (und geschichtlich auch belegt), die ohne Motive dieser Art auskommt. Diese erfüllte nur das zweite Kriterium, das sich auf das Vorhandensein einer bestimmten Autorposition bezieht. Diese Autorposition haben wir bisher nur als eine

4. Freilich kann sich innerhalb solcher Texte eine antiautoritäre Frontstellung ergeben - in Gestalt etwa der Konfrontation zweier Familien oder zweier sozialer Milieus. Als Beispieltext sei hier mit [Linde 1977] ein schwedischer Kinderroman angeführt.
5. Vgl. [Kliewer 1990: 330f.], und auch [Dahrendorf 1988f.]
6. Hielte man sich allein an das Inhaltliche als solches, dann fielen unter den Begriff "antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur" auch all die Texte, die unartiges bzw. ungehorsames kindliches Versagen schildern-und zwar als etwas zu Verurteilendes, ganz und gar nicht Nachzuahmendes. Wir haben es in diesem Fall mit den traditionellen Warn-und Abschreckgeschichten zu tun, die offenkundig mit antiautoritärer Kinder-und Jugendliteratur nichts zu tun haben. Zu letzterer werden solche Texte erst, wenn sie kindlichen Ungehorsam mehr oder weniger ausdrücklich legitimieren oder zumindest unbewertet lassen.
7. Die Frage nach historischen Vorläufern der antiautoritären Kinder-und Jugendliteratur ergab sich frühzeitig. Vgl die "Erste These" bei [Dankert 1972: 68f.]

Zustimmung bzw. als Hinnahme von antiautoritärem Verhalten der kindlichen bzw. jugendlichen Protagonisten (innerhalb des Werkes) charakterisiert. Diese Zustimmung gründet, so darf man wohl folgern, in einer wie immer konkret sich ausnehmenden antiautoritären Erziehungsauffassung des Autors. Das Unterscheidungskriterium antiautoritärer Kinder-und Jugendliteratur wäre damit ein primär pädagogisches; letztere definierte sich als eine Kinder-und Jugendliteratur aus dem Geist antiautoritärer Pädagogik, mag sie dabei antiautoritäre Motive aufweisen oder nicht.

Mit dieser Ausweitung hat die Bezeichnung freilich ihren literarischen Charakter verloren; es handelt sich jetzt um eine Klassifizierung kinderliterarischer Werke unter rein ideologischen Gesichtspunkten. Ich glaube dennoch, daß sich der Terminus "antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur" auch als literarische Kategorie fassen und halten läßt. Es scheint mir offenkundig zu sein, daß grundsätzlich differente pädagogische Positionen auf seiten des Autors nicht bloß unterschiedliche Inhalte bedingen, sondern daß diesen jeweils auch eine spezifische Art von Kinder-und Jugendliteratur wenn nicht gemäß ist, dann doch nahe liegt. Wie aber wäre die Art von Kinder-und Jugendliteratur zu beschreiben, die einer antiautoritären Erziehungsauffassung entspricht, ohne dabei eine ihrer konkreten Ausprägungen zu verabsolutieren. Man tut gut daran, gleichzeitig deren Gegenteil in die Überlegung mit einzubeziehen: gemeint ist die Art von Kinder-und Jugendliteratur, die einer auf Autorität setzenden Erziehungsauffassung korrespondiert. Diese Art sei hier - der Einfachheit halber und keineswegs schon in pejorativem Sinn - autoritäre Kinder-und Jugendliteratur genannt.

II.

Maria Lypp hat die kinderliterarische Kommunikation als eine zwischen ungleichen Partnern, als "asymmetrische Kommunikation" beschrieben. Zu den "realen kinderliterarischen Kommunikationsbedingungen" gehöre der Wissens-und Erfahrungsvorsprung des erwachsenen Autors. [8] Diese Asymmetrie ist auf den verschiedensten Ebenen der kinderliterarischen Kommunikation anzutreffen. Eine dieser Asymmetrien besteht meines Erachtens darin, daß der für Kinder Schreibende, so sehr er auf den Sprach-und Kenntnisstand seiner Adressaten Rücksicht nehmen mag, sich doch weniger als sein erwachsenenliterarischer Kollege am

8. [Lypp 1984: 55]. Vgl. auch den früheren Aufsatz [Lypp 1975].

"Erwartungshorizont" [9] seiner Leser - orientiert, wobei unter "Erwartungshorizont" hier in erster Linie die grundlegenden Wertorientierungen vornehmlich in sittlich-moralischer und in ästhetisch-geschmacklicher Hinsicht verstanden seien. Traditionell gerät im kinderliterarischen System der kindliche bzw. jugendliche Rezipient als selbständiger Wert-und Geschmacksträger nicht oder nur höchst eingeschränkt in den Blick. Es geht hier entschieden weniger als in der Erwachsenenliteratur darum, einen vorgegebenen Erwartungshorizont auf seiten des Publikums einzulösen (was einen partiellen Widerspruch gegen diesen nicht ausschließt). Die Kinderliteratur ist ihrem traditionellen Selbstverständnis nach dazu geschaffen, Wertorientierungen auf seiten des Lesers überhaupt erst anzulegen. Sie dient historisch gesehen in erster Linie der Übermittlung der Werte der Erwachsenen, der Gesellschaft bzw. der jeweiligen Klasse oder Schicht an die Heranwachsenden. Bezeichnet man nun mit Wayne C. Booth [10] den in ein literarisches Werk eingegangenen "Kern" ethischer wie ästhetischer Normen und gestalterischer Entscheidungen als den "implizierten Autor", so ließen sich Werke dieser Art von Kinderliteratur so charakterisieren, daß bei ihnen die Position des implizierten Autors von den Erwachsenen eingenommen wird. Es sind Werke, in denen die Wertungen der Erwachsenen - wenn nicht durchgehend, dann doch in letzter Instanz - den Ausschlag geben. Erkennbar wird damit, daß auch diese Literatur einen vorgegebenen Erwartungshorizont einlöst; es ist freilich weniger der der kindlichen Adressaten als der der erwachsenen Mitleser. [11] Autoritäre Kinderliteratur ließe sich definieren als eine an Kinder gerichtete (und in der einen oder anderen Hinsicht auch deren Erwartung einlösende), in ausschlaggebender Weise aber den Wertorientierungen der Erwachsenen verpflichtete Literatur.

Diese implizierte Autorschaft des Erwachsenen kann sich in sehr unterschiedlicher Weise innerhalb des literarischen Werkes manifestieren. So auf der Ebene der fiktionalen Figuren und Handlungen: in der Interaktion zwischen (jeweils realistischen oder symbolischen) Kinder - und Erwachsenenfiguren können die letzteren zu den Instanzen aufgebaut sein, von denen die Zurechtweisungen und Belehrungen ausgehen. Die Erwachsenen erscheinen in einer solchen Kinderliteratur als respektierte bzw. zu respektierende Autoritäten. Neben die erwachsenen Autoritäten auf der Handlungsebene kann ein

9. Vgl. [Jauß 1970: 177ff., 183ff., 189ff.]
10. [Booth, 1974: I, 77ff.]
11. Vgl. [Ewers 1990]

in der gleichen Weise als Autorität gekennzeichneter erwachsener auktorialer Erzähler treten. In der Regel steht er im Bündnis mit den erwachsenen Autoritäten auf der Handlungsebene und bekräftigt deren Belehrungen. Im Fall, daß ausschließlich Kinderfiguren aufgeboten werden, wir es also mit einer "reinen" Kindergeschichte zu tun haben, konzentriert sich die Wertungsposition im erwachsenen auktorialen Erzähler. Autoritäre Kindergeschichten dieser Art vermögen aber auch ohne einen erwachsenen Erzähler auszukommen. Die ausschlaggebende Wertungsposition ist dann in eine Kinderfigur verlegt (bzw. in eine Kindergruppe), die einen mustergültigen Charakter besitzt. Das Musterkind hat die erwachsenen Wertorientierungen internalisiert, ist deren lebendige Verkörperung auf der Handlungsebene und gibt sich dem kindlichen Leser stets als solche zu erkennen.

Eine Variabilität zeigt sich des weiteren hinsichtlich der Methode der Wertvermittlung: Autoritäre Kinderliteratur kann sich auf die Präsentation wertmäßig von vornherein fixierter Inhalte beschränken, eine immer schon unverückbar gewertete Welt darbieten; der Rezipient soll hier "fertige", feststehende Wertungen übernehmen. Diese Variante ließe sich als autoritäre Kinderliteratur im pejorativen Sinne bezeichnen; wo letztere beginnt, die Werthaltigkeit ihrer Botschaft zu verschleiern, überschreitet sie die Grenze zur Manipulation. Autoritäre Kinderliteratur kann aber auch dem Rezipienten Raum zu eigener Werturteilsbildung eröffnen: Eine Möglichkeit besteht darin, die Werturteile einsichtig, deren Begründung für den Rezipienten nachvollziehbar zu machen; die Kinderliteratur der deutschen Spätaufklärung gibt hierfür das wohl prominenteste Beispiel ab. Der Rezipient kann aber auch vorübergehend in einen Wertkonflikt gebracht werden. In diesem Fall können innerhalb einer autoritären Kinder-und Jugendliteratur durchaus alternative Wertpositionen zur Sprache gelangen, wobei in diesem Zusammenhang besonders spezifisch kindliche oder jugendliche Wertentscheidungen von Belang sind; gegen diese setzt sich erst im letzten, entscheidenden Akt die Werthaltung der Erwachsenen bzw. der Gesellschaft durch (zumeist - und rezeptionspsychologisch am wirkungsvollsten - auf dem Wege der inneren Wandlung der zuvor Andersdenkenden).

Für die Existenz der anderen Art, der antiautoritären Kinder-und Jugendliteratur, ist geschichtlich eine Bewegung verantwortlich zu machen, die man als die "Entdeckung der Kindheit" bezeichnet und

die in Jean Jacques Rousseaus **"Emile"** (1762) ihren ersten Höhepunkt erreicht hat. [12] Kindheit wird bei Rousseau als qualitativ eigenständige Existenz begriffen, die nur aus sich selbst heraus, d.h. vom Standpunkt des Kindes aus begriffen und beurteilt werden kann und darf. Die Konsequenz lautet: Es kann gegenüber dem Kind auf seiten des Erwachsenen im Prinzip keinerlei legitime Autorität geben. Für Rousseau ist damit zugleich aller kindlichen Buchlektüre der Grund entzogen; das Kind Emile wächst denn auch ohne Kinderliteratur auf. Wäre dies das letzte Wort gewesen, die Anwälte der Kindheitsautonomie hätten kinderliterarisch nicht die geringste Rolle gespielt. Das Gegenteil ist der Fall: Es sind gerade sie, die ansatzweise im späten 18. und 19., nachhaltig im 20. Jahrhundert zumindest in den nordeuropäischen Ländern das Antlitz der Kinder-und Jugendliteratur verändert haben. Die kinderliterarische Antwort nämlich auf den Gedanken der Kindheitsautonomie ist, wie mir scheint, nichts anderes als die Konzipierung und Schaffung einer antiautoritären Kinderliteratur. Auf konzeptioneller Ebene geschieht dies bereits in der deutschen Vorromantik (vornehmlich bei Johann Gottfried Herder), wirkungsmächtiger dann innerhalb der romantischen Bewegung. Auch für die Romantiker ist die Kindheit ein autonomes Lebensalter; [13] doch konzedieren diese den Erwachsenen - unter ihnen insbesondere den Künstlern und Dichtern - die Möglichkeit, sich in das kindliche Dasein geistig zurückzuversetzen, sich imaginativ auf den Standpunkt eines Kindes zu stellen, was die Fähigkeit impliziert, die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen. Damit wäre die Möglichkeit einer Kinderliteratur auch auf der Basis der Kindheitsautonomie eröffnet.

Die literaturwissenschaftliche Unterscheidung zwischen dem Autor und seinem "zweiten Selbst", der "Version" seiner selbst, [14] die sich in einem einzelnen literarischen Werk materialisiert, dem "implizierten Autor" also, kann in entscheidender Weise dazu beitragen, das Grundprinzip antiautoritärer Kinderliteratur zu entschlüsseln. Wir haben es auch bei dieser mit einer an Kinder gerichteten Erwachsenenäußerung zu tun, was besagt, daß eine implizierte Autorschaft des Erwachsenen weiterhin gegeben ist. Letztere beschränkt sich jedoch auf den implizierten Autor, insoweit er allein die Gesamtheit der künstlerischen, gestalterischen Entscheidungen repräsentiert, auf denen jeweils ein Werk beruht. Es ist diese auch hier

12. Vgl. [Ariès 1960]; [Assmann 1978]; [Rang 1959]
13. Vgl. [Ewers 1989]
14. [Booth 1974: I, 78]

noch anzutreffende erwachsene Autorschaft, die der antiautoritären Kinderliteratur die Möglichkeit der künstlerischen Perfektion eröffnet; diese unterscheidet sich eben hierin von literarischen Texten, die Kinder selbst verfaßt haben und die in der Regel nur zufällig einen künstlerischen Wert erreichen. -Was nun den implizierten Autor als Inbegriff der ausschlaggebenden Normen, der geltenden Wertorientierung angeht, so haben wir es bei antiautoritärer Kinderliteratur nicht mehr mit einer erwachsenen, sondern mit einer kindlichen "Version" des erwachsenen Autors zu tun. Anders gesagt: der Autor verzichtet darauf, seine erwachsenen Wertmaßstäbe und Interpretationen ins Spiel zu bringen; er überläßt gewissermaßen die implizierte Autorschaft auf dem Gebiet der Werte einem Anderen, sei dieser Andere nun das Kind in ihm selbst oder das Kind, das er selbst einmal gewesen ist, oder ein "fremdes" Kind, in das er sich hineindenkt und von dessen Warte er die Welt zu erblicken sucht. [15] Der erwachsene Autor gibt hierzu im Idealfall nicht mehr als seine "Stimme", seine Formulierungs-und Gestaltungskunst her, um einem Anderen (in ihm oder außerhalb seiner selbst) zum Ausdruck zu verhelfen; mit Hilfe seiner Worte soll sich ein kindlicher bzw. jugendlicher Standpunkt zur Darstellung bringen. [16] Die hier gegebene Beschreibung antiautoritärer Kinderliteratur als eines literarischen Phänomens, deckt sich, wie wohl schon längst bemerkt worden ist, mit dem, was die Jugendschriftenkritik der Jahrhundertwende als "Dichtung vom Kinde aus" bezeichnet hat. Eine "klassische" Definition hat Heinrich Wolgast in der vierten Auflage seiner Schrift "Das Elend unserer Jugendliteratur" gegeben: *"Der Dichter und Kenner der Kinderseele versetzt sich vermöge seiner Imagination auf den Standpunkt des Kindes, und aus kindlicher Stimmung, Gesinnung und Sprache heraus gestaltet sich seine Dichtung."* [17]

Die Zurücknahme der implizierten Autorschaft des Erwachsenen auf dem Gebiet der ausschlaggebenden Werte, in der, so mein Vorschlag, die differentia specifica aller antiautoritären Kinder-und Jugendliteratur zu sehen wäre, stellt nun die Tauglichkeit letzterer für die traditionelle, bis in unser Jahrhundert hinein weithin unumstrittene

15. Ein solches "Zurücktreten" des Autors kann in gewissem Ausmaß auch auf dem Gebiet der künstlerischen Entscheidungen stattfinden. Der Autor gewährt denn auch den ästhetischen Vorlieben eines Anderen Raum, wobei sich die erwachsene implizierte Autorschaft darauf beschränkt, innerhalb dieser Vorgaben künstlerische Perfektion zu bewerkstelligen.
16. Hier zeigt sich eine gewisse Nähe zur sog. Rollenlyrik und Rollenprosa. Charakteristisch für letztere scheint mir die Beschränkung der Einnahme einer Rolle auf beispielsweise ein Gedicht bzw. eine Gedichtgruppe innerhalb einer Sammlung zu sein, wie in der Regel auch in mehrere Rollen geschlüpft wird.
17. [Wolgast 1910: 245]

Funktionsbestimmung von Kinder-und Jugendliteratur in Frage: Gemeint ist deren zivilisatorische und erzieherische Funktion. Eine als "Dichtung vom Kinde aus" konzipierte Kinderliteratur versagt sich aller direkten pädagogischen Instrumentalisierung. Die ihr zukommende Funktion ließe sich so beschreiben, daß sie nichts anderes als der unmittelbare Ausdruck der jeweiligen kindlichen Befindlichkeit, des kindlichen Fühlens, Erlebens und Wahrnehmens ist - und zwar ganz unabhängig davon, wie subjektiv, wie einseitig, wie "falsch", wie bedenklich und problematisch sich das kindliche Fühlen, Erleben und Wahrnehmen in den Augen der Erwachsenen bzw. der Gesellschaft ausnimmt. Denn nicht was sein soll, was bei Kindern schicklich ist, darf hier Maßstab sein. Eine "Dichtung vom Kinde aus" sollte im Idealfall vollends unzensiert sein. Die kindlichen Rezipienten erhalten von einer solchen Kinderliteratur keinerlei handfeste Orientierung in dem Sinne, daß sie erfahren, wie sie sich in den Augen der Erwachsenen bzw. der Gesellschaft verhalten, welchen Anforderungen sie konkret nachkommen, welche Erwartungen und Normen sie erfüllen sollen. Sie werden hier mit nichts anderem als der Wirklichkeit ihres eigenen Erlebens und Wahrnehmens konfrontiert.

III.

Wie bei der autoritären, so kann sich auch hier die implizierte Autorschaft in unterschiedlicher Weise innerhalb des Werkes manifestieren. In diesem Rahmen soll lediglich verfolgt werden, wie die eine Seite der implizierten Autorenschaft antiautoritärer Kinderliteratur, die kindliche "Version" des Autors im Werk, der uneingeschränkt geltende kindliche Standpunkt, sich zur Darstellung bringen kann, womit geichzeitig ein erster Blick auf die Geschichte der deutschen antiautoritären Kinderliteratur geworfen werden soll. Die geradlinigste und zugleich offenkundigste gestalterische Ausprägung antiautoritärer Kinderliteratur läge in einem Werk vor, das als kindliche Selbstaussprache gestaltet ist, das nur aus kindlicher Rede (in der ersten Person Singular) besteht, und diese Rede keiner ironisierenden Relativierung unterwirft. [18] Eine solche weitgehend unrelativierte kindliche Ich-Dichtung steht am Beginn der deutschen antiautoritären Kinderliteratur. Es handelt sich um eine - von einem von Wolfgang Amadeus Mozart vertonten Lied abgesehen - weitgehend

18. Einen Sonderfall stellt die von mir so genannte doppelsinnige, d.h. zugleich an Kinder wie an Erwachsene als Leser gerichtete Kinderliteratur dar (siehe Anm. 11). Eine in dieser erfolgende ironische (bzw. humoristische) Relativierung geschieht oft nur mit Blick auf den erwachsenen Leser. Rein als Kinderliteratur betrachtet, dürfen solche Texte als "Dichtung vom Kinde aus" gelten.

vergessene Gedichtsammlung für Kinder (etwa ab 8 bis 12 Jahren), die 1781 unter dem Titel "Fritzchens Lieder" erschienen ist und deren Verfasser Christian Adolf Overbeck zur Dichtergruppe des Göttinger Hain zählt. [19] Die kurze Vorrede darf als das erste deutsche Manifest einer "Dichtung vom Kinde aus" angesehen werden. Mit einigem Selbstbewußtsein verkündigt hier der Verfasser, *"daß dies die ersten Kinderlieder unter uns sind"* nachdem es, so muß man ergänzen, bislang nur sichtbar von Erwachsenen fabrizierte lyrische Texte für Kinder gegeben habe. Sodann folgt der Kernsatz der Vorrede: *"Hier spricht, wenn ichs gut gemacht habe, wirklich ein Kind."* Das in den Gedichten sich recht offen und unzensiert aussprechende Kind sei keineswegs eine vorbildliche Figur, der nachzustreben wäre, wie der Autor betont: *"Mein Fritzchen - es wäre besser, wenn er Engel hätte seyn können: aber er ist nun einmal ein Menschenkind. So lieb ihn auch mancher Leser einst gewinnen mag, so muß ich dem Leser doch sagen, daß er zum Ideal für die Kleinen nicht taugt."* Es bleibt hier kein Raum für eine differenzierte Würdigung dieser Kinderlyriksammlung, in der sich die ersten veritablen antiautoritären Kindergedichte deutscher Sprache finden. [20] Vergleichbar Provozierendes taucht erst Ende des 19. Jahrhunderts wieder auf - zu denken wäre hier an das Gedicht "Frecher Bengel" (1893) von Richard Dehmel. [21]

Der Beitrag der Romantik zur Ausgestaltung der Formensprache antiautoritärer Kinderliteratur ist geringer, als auf den ersten Blick erwartet werden könnte. Innerhalb der modernen Verstandeskultur gilt die Kindheit den Romantikern durchaus als ein autonomer Bereich; in geschichtlicher Perspektive jedoch ist sie das Relikt eines vergangenen Weltzustandes, eines Weltzustandes, der in den Augen der romantischen Ideologen noch keinerlei Dissoziation von Kindheit und Gesellschaft kannte. Dementsprechend war die Poesie dieses vergangenen Weltzustandes - Lieder, Märchen, Sagen, Tierepen etc.- gleichermaßen Kindern wie Erwachsenen zugedacht. Was liegt nun näher, als die verbliebenen Reste dieser "älteren" Poesie zu retten, aufzuzeichnen, um sie Kindern in die Hände zu geben. Die Romantik erklärt die überlieferte nationale Folklore zur einzig legitimen Kinderliteratur. [22] Damit aber verliert die hier erörterte Unterscheidung zwischen autoritärer und antiautoritärer

19. [Overbeck 1781]. Bei dem vertonten Gedicht handelt es sich um "Komm, lieber May, und mache/Die Bäume wieder grün".
20. Vgl. [Albertsen 1969]; [Brüggemann 1990]
21. Abgedruckt etwa in [Kliewer (Ed) 1989: 84]. [Krüss 1959: 297] bezeichnet Dehmels "Frecher Bengel" als "Manifest des emanzipierten Kindes".
22. Vgl. [Ewers 1990a: 106ff.]

Kinderliteratur ihren Sinn: Es spielt nun keine Rolle mehr, auf wessen Seite die Wertungsposition angesiedelt ist, denn beide Seiten sind hier "eines Sinnes". Die - in gewissem Sinne durchaus fatale - Konsequenz hieraus lautet: Was nur überhaupt zur Volksdichtung gehört, ist per se als "Dichtung vom Kinde aus" anzusehen. Die Kinderfolklore enthält durchaus zahlreiche "vom Kinde ausgehende" Poesien - man denke nur an die von Kindern selbst überlieferten frech-spöttischen Reime mit gelegentlich zotigem Charakter -; dennoch zählt zur Folklore auch eine Fülle autoritärer, lehrhafter, der Zucht und Zurechtweisung dienender Zweckdichtung. Letzteres kann die Romantiker nicht scheren; auch diese Texte gelten ihnen als "echt kindlich", bloß weil sie zur Volksdichtung zählen. Die Differenzierung zwischen autoritärer und unautoritärer Kinderliteratur, die sich im späten 18. Jahrhundert bereits klar vollzogen hat, wird in der Romantik wieder verwischt - und zwar durch ihre Auflösung in die Opposition von Kunstpoesie und Volksdichtung. Sie wird damit in meinen Augen ideologisiert.

Dies hat weitreichende Folgen für die deutsche Kinderliteraurgeschichte des 19. Jahrhunderts. Im Biedermeier gilt schlechthin alles, was der Gattung, der Bildlichkeit, ja auch nur dem "Tone" nach mehr oder weniger an Volkspoetisches gemahnt, als "echte" Kinderpoesie. Darunter mischt sich dann - insbesondere auf dem Feld der Sage, der Legende, dem des sog. "Volksbuches", dem der Fabel und der Tierdichtung - so manche altüberlieferte stockautoritäre Lehrdichtung, die selbst den Pädagogen der Aufklärung suspekt gewesen wäre. Aufgrund ihres vermeintlich altertümlich-altdeutschen Charakters oder Klanges verkennt sie das Zeitalter als wahrhaft kindertümlich. Hier wird aus einer ideologischen Voreingenommenheit heraus eine an sich autoritäre Kinderliteratur zu einer "Dichtung vom Kinde aus" umgemünzt.

Dennoch wartet auch das Biedermeier mit überzeugenden Beispielen einer "Dichtung vom Kinde aus" auf, wobei hier insbesondere an die Kinderlyrik eines Friedrich Rückert, Heinrich Hoffmann von Fallersleben, Wilhelm Hey und Friedrich Güll zu denken wäre. Auffällig ist hierbei, daß von der direkten kindlichen Ich-Aussprache als gestalterischer Möglichkeit nur selten Gebrauch gemacht wird- und zwar nur dort, wo es vom volkstümlichen Kinderlied her bereits vorgegeben ist (etwa in den Spielliedern in der ersten Person Singular oder Plural). Ansonsten wird im Biedermeier eine naive Form der "Dichtung vom Kinde aus" favorisiert, die den kindlichen Standpunk

auf eine für den kindlichen Rezipienten unmerkliche Weise zur Geltung zu bringen sucht. Generell ist die antiautoritäre Kinderliteratur gestalterisch nicht auf die direkte kindliche Ich-Aussprache festgelegt. Denkbar ist auch, daß der kindliche Standpunkt von allen (kindlichen wie erwachsenen) Figuren geteilt wird (wie oft in literarischen Kindermärchen und den naiven Kindergeschichten). Er kann aber auch in eine erwachsene Figur verlegt werden; diese ist in der Regel ein Sonderling, ein Außenseiter, oft sogar ein ausgesprochener Kauz; sie steht den normalen Erwachsenen fern, während die Kinderfiguren mit ihr verbündet sind. [23] Die Zahl der die kindliche Wertungsposition repräsentierenden Erwachsenencharaktere ist immens; ihrem Aussehen nach sind sie äußerst vielgestaltig. Es kann sich die kindliche Wertungsposition schließlich auch im lyrischen Sprecher bzw. Erzähler konzentrieren. [24] Von dieser Möglichkeit scheint mir die biedermeierliche Kinderliteratur einen besonderen Gebrauch gemacht zu haben: Sie hat der Textfigur des Kinderdichters bzw. des Kindererzählers ein unverwechselbares Gepräge verliehen. Dieser ist unzweifelhaft ein Nachfolger des aufgeklärten "Kinderfreundes" (und trägt oft noch diesen Namen). Doch während letzterer es auf den im Kind eingehüllten zukünftigen Erwachsenen abgesehen hat, versetzt sich der biedermeierliche Kinderdichter und -erzähler ganz in die kindliche Gegenwart und nimmt dabei in Kauf, daß er sich von der Erwachsenenwelt isoliert, ja, selbst zum Sonderling wird. [25] - Nicht nur für das 19. Jahrhundert, sondern generell scheint mir für die antiautoritäre Kinderliteratur zu gelten, daß, je jünger ihre Adressaten sind, sie um so seltener Gebrauch von der direkten kindlichen Ich-Aussprache macht.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts treten die bei Overbeck bereits entwickelten, dann aber weitgehend in Vergessenheit geratenen gestalterischen Möglicheiten antiautoritärer Kinderlyrik wieder hervor: Gemeint ist die unzensierte, vorbehaltlos ernst genommene

23. [Nöstlinger 1975] hat diese gestalterische Möglichkeit dadurch ins Extrem getrieben, daß sie nicht allein die kindliche Weltsicht in einen Erwachsenen (Frau Bartoletti), sondern darüber hinaus die konventionelle Erwachsenenposition in den kindlichen Protagonisten (zumindest anfänglich) verlegt hat.
24. Rein formal gesehen zeigt sich übrigens kein Unterschied zu einer autoritären Kinderliteratur mit erwachsenem Sprecher bzw. Erzähler. Für die Unterscheidung zwischen autoritärer und antiautoritärer Kinderliteratur können deshalb rein äußere Gestaltungsmerkmale nicht mehr als Anhaltspunkte gelten. Entscheidend bleibt die Qualifizierung der ausschlaggebenden Wertungsposition als kindlich oder erwachsen.
25. Hans Christian Andersen hat dieser Figur in der Gestalt des "Studenten" aus "Die Blumen der kleinen Ida" ein Denkmal gesetzt, um nur eines von unzähligen Beispielen zu bringen.

Selbstaussprache der kindlichen Subjektivität auch in ihren bedenklichen Seiten (ihrer Grausamkeit, ihrem Sadismus beispielsweise). Sie ist in aller Radikalität in einigen Kindergedichten Paula und Richard Dehmels anzutreffen, die James Krüss als "Erneuerer des deutschen Kindergedichtes" und zugleich als "die konsequentesten Dichter für das emanzipierte Kind" bezeichnet hat. [26] Es ist heute kaum noch zu ermessen, welche unerhörte Provokaiton der Dehmelsche "Fitzebutze" von 1900 für die wilhelminische Gesellschaft darstellte. [27] An die Radikalität des "Fitzebutze" reicht erst ein Joachim Ringelnatz wieder heran; dessen 1924 erschienenes "Geheimes Kinder=Spiel=Buch" stellt die zweite herausragende deutsche antiautoritäre Kinderlyriksammlung des 20. Jahrhunderts dar. [28]

Auch auf dem epischen Feld erweist sich die Jahrhundertwende als erneuter Durchbruch einer "Dichtung vom Kinde aus". Es tritt zunächst - und zwar in Gestalt von Paula Dehmels "Singinens Geschichten" vom 1903 [29]- die moderne kindliche Ich-Erzählung auf, in der eine kindliche Subjektivität in all ihrer Einseitigkeit wie auch Bedenklichkeit zum Wahrnehmungs- und Wertungszentrum des Werks erhoben wird, ohne daß eine Relativierung von seiten des erwachsenen Autors erfolgt (selbst Richtigstellungen bleiben aus). Wenig später bemächtigt sich die antiautoritäre erzählende Kinderliteratur einer Erzähltechnik, die neben der Ich-Erzählung fortan für sie entscheidend sein wird. Gemeint ist das Erzählen streng aus der Warte der Hauptfigur heraus, das sogenannte "personale Erzählen". Kinderliterarisch erstmals konsequent praktiziert wird diese Erzähltechnik in den ab 1908 erscheinenden realistischen Geschichten für das Vorschul-und erste Schulalter des Bremer Lehrers und Reformpädagogen Heinrich Scharrelmann. [30] Gerät hier wie in den zahlreichen Nachfolgewerken der Vorkriegszeit die kindliche Subjektivität vornehmlich als wahrnehmende und realitätsverarbeitende Instanz in den Blick (was der Anbindung dieser Texte an den Sachunterricht entspricht), so entdeckt die erzählende "Dichtung vom Kinde aus" im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts das kindliche Ich als Ort des Begehrens. Es entwickelt sich unter dem Einfluß der Psychoanalyse eine besondere Aufmerksamkeit für die teilweise

26. [Krüss 1959: 297]
27. [Dehmel/Dehmel 1900]
28. [Ringelnatz 1975]
29. [Dehmel 1904: 44]; [Dehmel 1921]
30. [Scharrelmann 1916]; [Scharrelmann 1916a]

unbewußten Bedürfnisse und Wünsche des Kindes, die phantasiemäßig auszuleben als notwendig erachtet wird. Dies zu ermöglichen, wird zu einer neuen Bestimmung antiautoritärer Kinderliteratur. "Erzählen vom Kinde aus" heißt in diesem Fall: Erzählen unter Respektierung der Logik kindlichen Wünschens, anders gesagt: nach dem Diktat des kindlichen Lustprinzips, was nur unter teilweiser Außerkraftsetzung des Realitätsprinzips geschehen kann. Erich Kästner, den man ansonsten gar nicht zu den antiautoritären Kinderdichtern zählen darf, hat ein außergewöhnliches Gespür dafür, was Kinder wünschen. [31] Eigentlich zu nennen aber ist an dieser Stelle Astrid Lindgren, deren Erzählungen für Kinder wesentlich das bieten wollen, was die Autorin schlicht und umgangssprachlich "Trost" nennt, was man aber doch präziser als das Ausleben von kindlichen Glücks-und Lustphantasien, aber auch von kindlichen Ängsten und tiefsitzenden Traumata beschreiben sollte. Die Widerstände, die sich in Westdeutschland Anfang der 50er Jahre gegen die Erzählung **"Pippi Langstrumpf"** regten, belegen, daß auch Mitte des 20. Jahrhunderts noch eine antiautoritäre Kinderliteratur socher Art keineswegs allseitige Akzeptanz genießt.

IV.

Doch ist hier recht schnell ein Wandel eingetreten: Astrid Lindgrens außerordentlich große Wirkung ab Mitte der 50er Jahre signalisiert in meinen Augen eine Wende: In einer Reihe nordeuropäischer Länder (die Bundesrepublik eingeschlossen) beginnt erstmalig in der Geschichte dieses Literaturzweiges die antiautoritäre Kinderliteratur (wenn auch vornehmlich nur in ihrer Lindgrenschen Ausprägung) eine größere gesellschaftliche Akzeptanz als die autoritäre Kinderliteratur zu erlangen. Diesem relativ plötzlichen Umschwung, mit dem aus einer immer wieder als Provokation empfundenen Randerscheinung eine kinderliterarische Hauptströmung geworden ist, geht eine Schwächung der Gegenseite voraus, die sich nach dem Durchbruch Astrid Lindgrens rasant beschleunigt: Im angeblichen "Jahrhundert der Kindheit" hat die autoritäre Kinderliteratur einen zunehmend schlechteren Stand, wobei weniger deren grundlegende Erziehungsfunktion, als vielmehr deren äußere, sichtbar autoritäre Form in Mißkredit gerät. Die autoritäre Kinderliteratur reagiert darauf mit einer vollständigen Renovierung ihrer Fassade: Auf dem epischen

31. Ich denke insbesondere an die märchenhaften (heimlich der Trivialliteritur abgeschauten) Schlüsse seiner sog. "realistischen" Kinderromane von "Emil und die Detektive" bis zum "Fliegenden Klassenzimmer".

Gebiet etwa wird der erwachsene auktoriale (stets kommentierende und wertende) Erzähler zurückgenommen, um dem kindlichen Ich-Erzähler (bzw. dem Erzählen aus der Perspektive des kindlichen Helden) Platz zu machen. Erwachsenenfiguren werden an den Rand geschoben und Manifest autoritärer Züge weitgehend entkleidet. Den äußeren Anzeichen nach spricht dann alles für das Vorliegen einer wirklichen "Dichtung vom Kinde aus". In Wahrheit haben wir es mit einer bloßen Mimikry zu tun. Mag von einer erwachsenen autoritären implizierten Autorschaft auch nichts mehr faßbar sein, sie hat ihr Werk dennoch nachhaltig getan: Das Kind, dessen Erlebnisperspektive und Wünsche sich in solchen Texten ungehindert entfalten dürfen, hat die Vorgaben der Erwachsenen bereits internalisiert, bevor es die Szene betritt. Es tut so, als sei es auf ganz spontane, unbeeinflußte Weise eben nichts andres als ein Kind und begegnet der Tatsache, daß die Erwachsenen über seine Artigkeit beglückt sind, mit einem unschuldigen Augenaufschlag, als wolle es sagen: welch ein schöner Zufall! Autoritäre Kinderliteratur geriert sich heute zum überwiegenden Teil als "Dichtung vom Kinde aus": man sollte besser sagen als "Dichtung vom angepaßten Kinde aus". An der Oberfläche jedenfalls erscheinen die Gegensätze zwischen autoritärer und antiautoritärer Kinderliteratur heutzutage bis zur Unkenntlichkeit verwischt.

Man muß sich diese Entwicklung vor Augen halten, um annähernd verstehen zu können, warum die Wiederentdeckung dezidiert belehrender d.h. autoritärer kinderliterarischer Praktiken, die Rückkehr zu einer entschiedenen Instrumentalisierung von Kinder-und Jugendliteratur im Rahmen einer politischen Erziehung, wie sie sich in Westdeutschland im Gefolge der Studentenbewegung ab 1968 vollzogen hat, selbst paradoxerweise als antiautoritär erscheinen konnten - antiautoritär freilich mehr im Sinne von: gegen die herrschende, autorisierte kinderliterarische Konvention gerichtet, gegen die marktgängige "Heile Welt" - Dichtung vom angepaßten Kinde aus. Nicht minder paradox mutet an, daß die offen erzieherische Rede des Erwachsenen kinderliterarisch mit einem Male als ein neues Ernstnehmen des Kindes galt; jedenfalls erzeugte die Wiederbelebung des erwachsenen literarischen Erziehers keinerlei Skrupel. [32] Doch gehört dies mehr in die Geschichte der bewußt erzieherischen, autoritären Kinderliteratur, die hier nicht zur Debatte steht. In der

32. Damit einher ging bezeichnenderweise die Wiederentdeckung und Neubewertung der Kinderliteratur des späten 18. Jahrhunderts durch die Literaturwissenschaft.

Geschichte antiautoritärer Kinderliteratur aber sind diese Paradoxien zumindest eine Fußnote wert, dürfen sie doch als Anzeichen dafür gewertet werden, daß die marktgängig und mehrheitsfähig gewordenen "Kinderliteratur vom Kinde aus" nun ihrerseits beginnt, die Wirklichkeit der Kinder zu verfehlen. Die Kindheitsautonomie, die bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein - wenn auch nicht mehr auf theoretischer, so doch auf der Ebene der gesellschaftlichen Praxis -eine Provokation darstellte, ist längst zu einer kultur - (und spielzeug-) industriellen Normalität geworden, um freilich in eben diesem Augenblick zu einem objektiven gesellschaftlichen Schein zu pervertieren. Die postindustrielle Mediengesellschaft ist dabei, die Autonomie, die qualitative Eigenständigkeit der Kindheit zu liquidieren. [33]

Das Ende der Kindheitsautonomie bedeutet keineswegs auch das Ende der "Dichtung vom Kinde aus". So beinhaltet denn die bundesrepublikanische "Kinderliteraturrevolution" um 1970 nur zu einem Teil die Rückkehr zu einer Kinderliteratur der politischen Erziehung; zum andern Teil besteht sie aus einer Erneuerung der antiautoritären Kinderliteratur, der "Dichtung vom Kinde aus". Diese Erneuerung erscheint hierbei als die Konsequenz einer "Neuentdeckung" der Wirklichkeit der Kinder und der kindlichen Subjektivität, einer plötzlichen Wahrnehmung der postautonomen Daseinsbedingungen von Kindheit in der Mediengesellschaft. Der "neue" in den frühen 70er Jahren hervorgetretene Kinderroman einer Christine Nöstlinger, eines Peter Härtling, einer Susanne Kilian, einer Gudrun Mebs, um nur einige wichtige deutsche Autorinnen zu nennen, radikalisiert auf der einen Seite traditionelle Elemente antiautoritärer Kinderliteratur: so beispielweise das subjektive (und zugleich unsichere, offene) Erzählen vom kindlichen Protagonisten aus (bis hin zu Erzähltechniken wie dem inneren Monolog bzw. dem Bewußtseinsstrom - ein Schub also der Verinnerlichung des Erzählens [34]). Auf der anderen sucht er bestimmten postautonomen Daseinsbedingungen von Kindheit Rechnung zu tragen: Kinder werden zunehmend in die Probleme der sie umgebenden Erwachsenen involviert, was sie innerlich zutiefst belastet. Der "neue" Kinderroman hat Erwachsenenprobleme als Thema der Kinderliteratur institutionalisiert - und zwar nicht in didaktischer Absicht, sondern aus existentiellen Gründen als "Dichtung vom Kinde aus", sind diese

33. Vgl. [Hengst 1981]; [Postman 1982]
34. Vgl. [Lypp 1989]

Erwachsenenprobleme doch zugleich die des kindlichen Subjekts. - Immer weniger lassen sich Räume unbeschwerten Kindseins gegenüber einer problematischen, belastenden Umwelt eingrenzen und abdichten. Die im "neuen" Kinderroman sich darstellende kindliche Subjektivität ist durchweg problematisch, instabil, beherrscht von tiefsitzenden Ängsten und Alpträumen und unterscheidet sich hierin kaum noch von Erwachsenen. - Auch die Kinder sind mittlerweile von dem betroffen, was Thomas Ziehe die *"kulturelle Zunahme von Reflexivität"* genannt hat. [35] Der "neue" Kinderroman versagt sich deshalb das Angebot unbewußten phantasiemäßigen Ausagierens kindlicher Traumata, weil er davon ausgeht, daß seinen Rezipienten dieser Mechanismus in Ansätzen wenigstens schon bewußt ist. Diese erhöhte Reflexivität verunmöglicht den therapeutischen Effekt, den in Bildern versteckte und naiv rezipierte Problembewältigungsmuster bislang hatten. Für den neuen Kinderroman gibt es kein Entrinnen aus dieser Reflexivität: Statt dem Rezipienten Phantasmagorien zum Zwecke unbewußten Ausagierens eigener psychischer Zwänge zu bieten, führt er psychologisch-realistisch vor, wie ein kindlicher Protagonist zwanghaft Phantasmagorien produziert und trägt damit selbst zur Reflexivität gegenwärtigen Kindseins bei. [36] Die wenigen Hinweise müssen an dieser Stelle genügen, den Charakter der neuen, auf das Ende der Kindheitsautonomie reagierenden "Dichtung vom Kinde aus" anzudeuten.

Literatur:

35. [Ziehe 1991: 118]
36. [Haugen 1975]

[Albertsen 1969]: Leif Ludwig Albertsen: Komm, lieber May! Der **Einbruch der Antipädagogik in das Kinderlied der Vorromantik.** - In: **DVjs 43** (1969), H. 2; S.214-221

[Ariès 1960]: Philippe Ariès : **Geschichte der Kindeheit.** - München 1975 (Hanser)

[Assmann 1978]: Aleida Assmann: Werden was wir waren. Anmerkungen zur Geschichte der Kindheitsidee. - In: **Antike und Abendland XXIV** (1978); S.98-124

[Booth 1974]: Wayne C. Booth : Die Rhetorik der Erzählkunst. A.d. Amerik. v. Alexander Polzin. 2 Bde. - Heidelberg 1974 (Quelle & Meyer: UTB 384/385)

[Brüggemann 1990]: Theodor Brüggemann : Galanterie und Weltschmerz in "Fritzchens Lieder" (1981) von Christian Adolf Overbeck. - In: **Philobiblon 34** (1990) H.4. S.300-308

[Dahrendorf 1988f.]: Malte Dahrendorf : Aufklärung und Kinderliteratur. Was ist aus der sozialkritisch-emanzipatorischen Kinderliteratur der 70er Jahre geworden? - In: **1001 Buch 6/1988;** S.34-48, und **1001 Buch I/1989;** S.4-15

[Dankert 1972]: Birgit Dankert : Die antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur. - In: Arbeitskreis für Jugendliteratur (Ed): **Jugendliteratur in einer veränderten Welt.** - Bad Heilbronn 1972 (Klinkhardt); S.68-84

[Dehmel 1904]: Paula Dehmel: Singinens Geschichte. - Richard Dehmel (Ed): **Der Buntscheck. Ein Sammelbuch herzhafter Kunst für Ohr und Auge deutscher Kinder.** Köln 1904 (Stein Verlag). - Faksimiledruck Frankfurt/M. 1985 (Insel)

[Dehmel 1904]: Paula Dehmel: **Singinens Geschichte.** - Hamburg 1916 (G. Westermann)

[Dehmel/Dehmel 1900]: Paula und Richard Dehmel : Fitzebutze. **Allerhand Schnickschnack für Kinder.** - Berlin und Leipzig 1900 (Insel). - Faksimiledruck Frankfurt/M. 1976 (Insel)

[Ewers 1989]: Hans-Heino Ewers : **Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck.** - München 1989 (Fink)

[Ewers 1990]: Hans-Heino Ewers : Das doppelsinnige Kinderbuch.

Erwachsene als Mitleser und Leser von Kinderliteratur. In: Dagmar Grenz (Ed): **Kinderliteratur auch für Erwachsene?** - München 1990 (Fink); S.15-24

[Ewers 1990a]: Hans-Heino Ewers : Romantik. - In: Reiner Wild (Ed): **Geschichte der deutschen Kinder-und Jugendliteratur.** - Stuttgart 1990 (Metzler); S.99-138

[Haugen 1975]: Tormod Haugen : **Die Nachtvögel.** Aus dem Norwegischen von Gerda Neumann. - Zürich/Köln 1978 (Benziger); als TB bei dtv junior (Nr. 7420)

[Hengst 1981]: Heinz Hengst : Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. - In: **Kindheit als Fiktion.** - Frankfurt 1981 (Suhrkamp: edition suhrkamp 1081); S.11-72

[Jauß 1970]: Hans Robert Jauß : Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. - In: ders.: **Literaturgeschichte als Provokation.** - Frankfurt/M. 1970 (Suhrkamp)

[Kliewer 1990]: Hans-Jürgen Kliewer : Die siebziger Jahre. - In: Reiner Wild (Ed): **Geschichte der deutschen Kinder-und Jugendliteratur.** - Stuttgart 1990 (Metzler); S.328-353

[Kliewer (Ed) 1989]: Heinz-Jürgen Kliewer (Ed) : **Die Wundertüte. Alte und neue Kinderlieder.** - Stuttgart 1989 (Reclam)

[Krüss 1959]: James Krüss : Gedichte für Kinder und Kindergedichte. - Nachwort von James Krüss (Ed): **So viele Tage wie das Jahr hat. Gedichte für Kinder und Kenner.** - Gütersloh 1959 (S. Mohn)

[Linde 1977]: Gunnel Linde : **Wie eine Hecke voll Himbeeren.** - Modautal - Neunkirchen 1977 (Anrich); (auch als Ravensburger Taschenbuch Bd. 1595)

[Lypp 1975]: Maria Lypp : Asymmetrische Kommunikation als Problem moderner Kinderliteratur. - In: **Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Literatur für viele.** Beiheft 1, 1975; S.165-171

[Lypp 1984]: Maria Lypp : **Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur** - Frankfurt/M. 1984 (dipa-Verlag)

[Lypp 1989]: Der Blick ins Innere. Menschendarstellung im Kinderbuch. - In: **Grundschule 21.Jg.** (1989), H.1; S.24-27

[Nöstlinger 1975]: Christine Nöstlinger : **Wir pfeifen auf den**

Gurkenkönig. Ein Kinderroman.- Weinheim/Basel 1972 (Beltz & Gelberg)

[Nöstlinger 1975]: Christine Nöstlinger : **Konrad oder das Kind aus der Konservenbüchse.** - Hamburg 1975 (Oetinger)

[Overbeck 1781]: Christian Adolf Overbeck : **Fritzchens Lieder.** Hamburg 1781 (Bohn)

[Postman 1982]: Neil Postman : **Das Verschwinden der Kindheit.** Aus dem Amerikanischen von Reinhard Keiser. - Frankfurt/M. 1983 (Fischer)

[Ram 1975]: Detlef Ram: Antiautoritäre Kinder-und Jugendliteratur. - In: Klaus Doderer (Ed): **Lexikon der Kinder-und-Jugendliteratur. Erster Band A.H.** - Weinheim/Basel 1975 (Beltz); S.46-50

[Rang 1959]: Martin Rang: **Rousseaus Lehre vom Menschen.** - Göttingen 1959 (Vandenhock & Ruprecht)

[Ringelnatz 1975]: Joachim Ringelnatz : **Geheimes Kinder-Spiel-Buch mit vielen Bildern** Berlin ²1975 (Heussel)

[Scharrelmann 1916]: Heinrich Scharrelmann : **Berni. Ein kleiner Junge. Was er sah und hörte, als er noch nicht zur Schule ging.** Volks-und Schulausgabe.-Hamburg 1916 (G.Westermann)

[Wolgast 1910]: Heinrich Wolgast : **Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend.** - Hamburg 1910 (Selbstverlag) und Leipzig 1910 (Wunderlich)

[Ziehe 1991]: Thomas Ziehe : **Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen.** - Weinheim/Basel 1991 (Juventa)

Selahattin DİLİDÜZGÜN / Turgay KURULTAY

Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation

(Eine übersetzungskritische Bestandaufnahme der übersetzten Werke und Vorstellung einiger deutschsprachiger Werke aus übersetzerischer Sicht)

Einleitung

Ein besonderer Bereich der interkulturellen Kommunikation ist die Übersetzung der für Kinder geschriebenen Literatur. Als ein Teil der interkulturellen Kommunikation birgt solche Übersetzung ganz gewiß interessante und zugleich heikle Phänomene in sich. Die Welt der Kinder mit ihren spezifischen Erfahrungsprozessen, mit eigenen Impulsen und Vorstellungen, mit einer eigenen und noch in der Entwicklung befindlichen Sprache reizt die Neugier und das Interesse von uns Erwachsenen: Und gerade inmitten dieses Interesses befinden wir uns, wenn es um die Übersetzung der Kinderliteratur geht, und wenn Fragen nach dem Übersetzungsvorgang im Kopf des Übersetzers und der Rezeption der übersetzten Literatur durch Kinder gestellt werden.

Mit dieser Arbeit versuchen wir das Thema "Übersetzung im Bereich der Kinderliteratur" unter einem bestimmten Blickwinkel zu fassen. Dabei haben wir das Material begrenzt, indem wir zum einen nur die Übersetzung vom Deutschen ins Türkische berücksichtigen und zum zweiten unser Augenmerk grundsätzlich auf emanzipatorische Elemente in der Kinderliteratur gerichtet haben. Dieses Ziel wollen wir im folgenden in zwei Richtungen verfolgen: Auf der einen Seite wollen wir untersuchen, welche Werke dieser Literatur übersetzt worden sind und auf der anderen Seite auf welche Weise dies durchgeführt wurde.

Unser Wunsch ist eine möglichst repräsentative Behandlung des Themas, wobei uns bewußt ist, daß wir das Material nur ansatzweise aufarbeiten können. So haben wir zwar viele übersetzte Werke sowohl in der Ausgangssprache Deutsch als auch in der Zielsprache Türkisch herangezogen, im Rahmen dieser Arbeit mußten wir es jedoch bei Stichproben belassen; d.h. eine Übersetzungskritik der einzelnen Werke im engeren Sinne war nicht unser Ziel. Wir haben -schon im Titel- die Bezeichnung "Kinderliteratur" (KL) gewählt, die für

Kinder- und Jugendliteratur gelten soll. In erster Linie gilt unser Interesse allerdings der Literatur für die Zielgruppe der 7-12 Jährigen, die zum einen vergleichsweise viel gelesen, und für die auch vorrangig vom Deutschen ins Türkische übersetzt wird.

Was ist "emanzipatorisch" in der Kinderliteratur?

Es ergibt sich von selbst, daß der Begriff "Emanzipation" in dieser Nummer der Zeitschrift **Diyalog** von den verschiedensten Seiten her beleuchtet wird, da emanzipatorische KL Thema dieses Heftes ist. Wir wollen natürlich Wiederholungen vermeiden, trotzdem müssen wir hier unsere Vorstellung von Emanzipation darlegen, da sich die konkreten Bewertungen der übersetzten bzw. noch zu übersetzenden Werke erst dadurch begründen lassen.

Wir sehen die eng zusammengehörenden Begriffe "Antiautorität" und "Emanzipation" nicht als identisch an. In unserem Erkenntnisinteresse ist es wichtig, sie zu differenzieren. Um auf den gemeinten Unterschied zu kommen, gehen wir erst vom Begriff "Antiautorität" aus.

Wie im Beitrag von Ewers in diesem Heft ausgeführt wird, ist der Begriff "Antiautorität" unterschiedlich, ja sogar gegensätzlich auslegbar; dabei wird auch der Zusammenhang dieser Verschiedenheit mit der geschichtlichen Entwicklung der KL aufgezeigt. In Anlehnung daran können wir das Fazit ziehen, daß sich eine antiautoritär verstandene KL mit dieser oder jener Form von Autorität auseinanderzusetzen hat: Ist es die Autorität einer bestimmen gesellschaftlichen Schicht bzw. Klasse, oder ist es die von Erwachsenen gegenüber Kindern, oder etwa Autorität an sich. Überlegungen in dieser Richtung machen klar, daß ein Werk, das eine bestimmte Art der Autorität ablehnt, eine andere einschließt oder sogar beschwören kann. Es gibt natürlich auch Beispiele für ausgesprochen autoritäre Werke, oder im Gegensatz dazu literarische Beispiele, in der jede Art von Autorität abgelehnt wird. Abgesehen davon, muß grundsätzlich bezweifelt werden, ob es wirklich möglich ist, als Kinderbuchautor gegenüber den Kindern frei von jedem Autoritätsanspruch zu sein. Für die neuere KL gilt jedoch allgemein, daß die Werke in gewisser Hinsicht antiautoritär angelegt sind, weil das rein pädagogische Prinzip in der KL westeuropäischer Länder längst aufgegeben wurde.

Ein Werk kann vor allem dann als antiautoritär angesehen werden, wenn es Autorität an sich thematisiert und vor kindlichen Lesern in

Frage stellt. Es kann aber auch durch seine Wirkung bzw. Rezeption antiautoritär wirken, ohne dies explizit zu thematisieren. Das ist z.B. der Fall, wenn ein Thema mit nichtautoritärer Perspektive dargestellt wird und beim Kind ein Bewußtsein entsteht, das sich den in der Gesellschaft vorhandenen autoritären Strukturen widersetzt. Eine weitere Möglichkeit für die Konzeption nicht autoritärer Werke liegt unseres Erachtens darin, daß in einem Werk dem Lustprinzip und den natürlichen Trieben der Kinder Rechnung getragen wird; als antiautoritär kann man diese Literatur deshalb bezeichnen, weil die im Sozialisationsprozeß oft hart unterdrückten kindlichen Triebe eine Unterstützung und Bekräftigung durch diese Literatur gegen die Kulturautorität erfahren.

Es wird deutlich, daß es nicht einfach ist, ein Werk eindeutig "autoritär" oder "antiautoritär" einzuordnen. Fast in jedem Werk können wir zugleich autoritäre und antiautoritäre Elemente finden. Das Klassifizierungsproblem überwindet man auch dann nicht restlos, wenn man ein Werk nach seinen überwiegenden Anteil an antiautoritärem Gehalt befragt. Man müßte vielmehr die Bedeutung der Rezeptionsbedingungen und - art heranziehen. Die Frage müßte also sein, ob ein Werk bei einem bestimmten Leserkreis letztlich eine antiautoritäre Wirkung hervorruft. Das kann man kaum objektiv feststellen, aber die Frage ist trotzdem berechtigt, weil sie uns innerhalb unserer Untersuchung eine Orientierungshilfe gibt.

In dem Fall einer antiautoritären Gesamtwirkung wollen wir zugleich von einem "emanzipatorischen" Werk sprechen. Ein Werk kann unserer Meinung nach auch dann emanzipatorisch sein, wenn es teilweise autoritäre Merkmale aufweist. Der Begriff Antiautorität bezieht sich somit auf das Ganze eines Werkes. Er ist dabei im Einzelfall relativ anwendbar.

Mit dem Hinweis auf die Relativität des Emanzipatorischen können wir gleich zum übersetzungsrelevanten Aspekt desselben übergehen. Ob und inwieweit ein Werk emanzipatorisch ist, hängt sehr stark davon ab, in welcher Kultur es rezipiert wird. Demnach kann ein Werk für die eine Kultur emanzipatorisch wirken, nicht aber für eine beliebig andere. Diese Diskrepanz ist durch folgendes zu begründen: Zum einen könnten bestimmte antiautoritäre Strukturen im Werk von einem Empfängerkreis nicht wahrgenommen werden, weil sie für jene Kultur zu weit gehen; zum anderen ist es möglich, daß solche Elemente in der betreffenden Kultur keine emanzipatorische Kraft mehr besitzen, weil sie in der Realität schon überwunden sind. Mit

anderen Worten: Wir verstehen also unter "emanzipatorischer KL" im Rahmen der Übersetzung solche Werke, die in der Zielkultur eine antiautoritäre Gesamtwirkung bei den Kindern auslösen können.

Im Anschluß an die Begriffserläuterungen stellt sich noch die Frage, wie sich das Emanzipatorische in den Werken thematisch und stilistisch ausdrückt. Um einen Überblick zu gewinnen, wollen wir folgende Klassifizierung für Kinderbücher vornehmen, wobei wir fünf Hauptgruppen bestimmt haben:

1) **Die belehrende Literatur.** (Literatur, die moralisierend pädagogische Ziele verfolgt.)

2) **Unterhaltungsliteratur.** (Literatur, die ausschließlich dem Zeitvertreib gewidmet ist.)

3) **Phantasieliteratur.** (Literatur, die die Phantasie der Kinder anregen und ihre Realität fiktional umformen will.)

4) **Literatur zur Kinderrealität.** (Zu dieser Gruppe zählen die Werke, die die Realitäten der Kinderwelt thematisieren.)

5) **Sozialrealistische Literatur.** (Im Vergleich zu (4) werden hier die Realitäten behandelt, die für die ganze Gesellschaft relevant sind.)

Bei dieser Art von Klassifikation zeigt sich, daß die "belehrende Literatur" eine ausgesprochen autoritäre KL sein kann. Die Unterhaltungsliteratur kann man diesbezüglich als relativ neutral ansehen, trotzdem kann sie natürlich stillschweigend geläufige Diskurse reproduzieren. Die Phantasieliteratur und die Literatur zur Kinderrealität gehören dagegen in der Regel zu der antiautoritären Art. Die sozialrealistische Literatur ist vordergründig antiautoritär, unterschwellig jedoch mit autoritären Strukturen versehen, weil sie häufig ein ideologisch zu argumentierendes Konzept vertritt. Ob ihre Lektüre emanzipatorisch wirksam ist, hängt von dem Einzellfall ab.

Welche Werke der deutschen Sprache sind ins Türkische übersetzt worden?

Eine bibliographische Untersuchung zeigt, daß eigentlich wenige Werke aus dem Deutschen ins Türkische übersetzt worden sind. Die Zahl der übersetzten Titel in der Liste, die wir im Anhang anführen, beträgt für einen Zeitraum von 25 Jahren nur 53 literarische Erzählwerke. Die Zahl an sich gibt schon eine Vorstellung davon, wie wenig die übersetzungswürdigen Werke der deutschen KL ins Türkische übertragen worden sind. Wenn wir die Übersetzungen aus

dem Deutschen mit der Gesamtzahl der Übersetzungen aus allen Sprachen vergleichen, so ergibt sich das Verhältnis etwa 1:10. [1]

Aus der Liste ergeben sich 27 verschiedene Namen von Autoren. Bezeichnend ist, daß in der Regel mehrere Werke eines Schriftstellers übersetzt worden sind. Man kann behaupten, daß diese Tendenz wieder anhält, weil oft ein Autor von demselben Verlag und demselben Übersetzer in Serie übersetzt wird (typisches Beispiel dafür ist A. Sommer-Bodenburg).

Es ist festzustellen, daß die Mehrzahl der übersetzten Werke autoritärer Art ist. Wenn wir beispielsweise die Grimmschen Märchen trotz ihrer reichhaltigen phantastischen Elemente auch dazu zählen, dann nur deshalb, weil in ihnen der belehrende Ton-sowohl in der Handlung als auch in dem moralisierenden Schluß-sehr dominant ist. Das Werk von R.V. Leander kommt in seinen Erzählstrukturen denen der volkstümlichen Märchen sehr nahe. Vorbehaltlos autoritär sind hingegen die Werke von Christoph von Schmid, da sie nur einer pädagogischen Intention dienen. Dasselbe gilt für Autoren wie K. Treler, F. Salten, M.L. Fischer. Bei grundsätzlicher Ähnlichkeit sehen wir doch einen gewissen Spielraum für das Kindsein im Werk von S. Wiedemuth.

Typisch sozialrealistischer Art ist z. B. das Werk von G.R. Richter, der die Rassentrennung und Ausbeutung der Schwarzen unter zeitgeschichtlicher Betrachtung kritisch behandelt. Obwohl hier emanzipatorische Absicht zugrunde liegt, drängt der Autor dem kindlichen Leser seine eigenen Vorstellungen auf. Aus diesem Grund kann er unserer Meinung nach zur emanzipativen Entwicklung des Kindes kaum etwas beitragen. Eine Reihe von Büchern ähnlicher Art sind ins Türkische übertragen worden. Interessantes Beispiel hierfür ist ein Werk von dem DDR-Autor Y. Brezan. Mit seinen Märchenmotiven führt er mit einem gewissen künstlerischen Können den Kindern sozialistische Gedanken vor, ohne jedoch ihre Autonomie zu berücksichtigen. Die Ausgabe von Brechts Gedichten ist eine Zusammenstellung einer Gruppe von Übersetzern, die erst durch die Übersetzung zur Kinderlektüre wurde. Da es nicht in Brechts Intention lag, diese Gedichte auf die Kinder einzustellen, betrifft unsere Bewertung nur die Übersetzung. Wenn die Übersetzer sich auch Mühe gegeben haben, die den Kindern passenden Gedichte auszuwählen, bleibt es bei der Vermittlung einer Weltanschauung auf

1. Nach der Bibliographie in : Metis Çeviri, Nr. 15 u. 16.

die Kinder. Es ist angesichts der politischen Geschichte in der Türkei nicht erstaunlich, daß diese Übersetzungen in den 70'er Jahren veröffentlicht wurden.

Natürlich fehlt es nicht an Unterhaltungsliteratur, die durch Autoren wie F. Marryat, E. Biewend, F. Feld, H. Höfling vertreten ist.

Der Vergleich zeigt, daß Erich Kästner, abgesehen von den Grimmschen Märchen, in der Türkei der beliebteste deutsche Schriftsteller für Kinder ist; acht verschiedene Bücher sind von ihm übersetzt worden, dabei allein **Emil und die Dedektive** vier Mal, jeweils von verschiedenen Übersetzern und Verlagen. Der in der deutschen KL-Szene längst klassisch gewordene Kästner ist für die türkischen Kinder immer noch einer der aktuellsten Autoren. Unseres Erachtens nach ist Kästner auch ein sehr bedeutender Schriftsteller in der übersetzten emanzipatorischen KL. Kästners Werke sind vordergründig nicht problemorientiert (**"Konferenz der Tiere"** ist davon ausgenommen); sie sind unterhaltend und lassen sich wie Abenteuerromane lesen; dabei ermutigt der Autor allerdings durch kritische Darstellung autoritärer Verhaltensweisen der Erwachsenen die Kinder in ihrer eigenen emanzipatorischen Entwicklung. Somit geht von seinem Werk eine verborgene, aber zugleich starke emanzipatorische Wirkung aus. Die Übersetzungen seiner Werke erstrecken sich auf einen breiten Zeitraum, die erste erschien in 1965 und die letzte in 1990, was den frühen und nachhaltigen Eindruck, den Kästner auch auf die türkische Literaturszene ausübte, erkennen läßt.

Klar festzustellen ist, daß die neuere, nach 70'er Jahren entstandene emanzipatorische KL sehr wenig übersetzt worden ist. Der herausragende Schriftsteller dieser Gruppe ist M. Ende, von dem bis jetzt drei Bücher übersetzt worden sind, **"Momo"** und **"Die unendliche Geschichte"** sind zwei davon. Es ist verständlich, daß diesem Autor in den Übersetzungen Vorrang gegeben wurde, da er weltweit als wichtigster Vertreter der neueren phantastischen Literatur im deutschen Sprachraum bekannt geworden ist. Endes Bücher schaffen nicht nur einen Zugang zu phantastischen Leseerlebnissen, sondern versuchen zugleich beim Leser ein Bewußtsein über die Bedeutung der Phantasie zu erwecken, wobei im sozialen und individuellen Lebensbereich an gegensätzlichen Verhaltensweisen offene Kritik geübt wird. Dadurch wird in diesen durchaus emanzipatorischen Werken einerseits die Autonomie der Kinder respektiert, andererseits aber auch die Einstellung des Autors vermittelt. Auch die Vampir-Geschichten von A.S.-Bodenburg stellen

eine schonungslose Kritik gegen die Autorität der Eltern gegenüber den Kindern dar; diese Kritik nimmt den modernen und intellektuellen Elterntyp aufs Korn, der sich einbildet, einzig und allein das Richtige für das Kind zu wissen. Andererseits fehlt diesen Geschichten eine kindgemäße Perspektive, weil die Kritik die antiautoritäre Einstellung der Autorin vermittelt.

Offensichtlich haben die türkischen Verleger und Übersetzer von der realistischen KL kaum Notiz genommen. Peter Härtling, der vor einigen Monaten ins Türkische übersetzt wurde, ist die einzige Ausnahme. Die Werke Härtlings, der ein sehr wichtiger Schriftsteller in der neueren realistischen KL ist, behandeln die Probleme der Kinderwelt und des Kinderalltags in einem realitätsgemäßen Stil, so daß sich die Kinder mit ihren eigenen Problemen auseinandersetzen können. Das übersetzte Buch **"Ben Liebt Anna"** behandelt Liebe zwischen Kindern in einer für Härtling typischen Weise, die versucht, mit den Augen der Kinder zu sehen. Auch für diese Literatur kann man nicht behaupten, daß sie die Kinderperspektive als solche widerspiegelt, aber der Autor ist bemüht, der Welt aus dem Blickwinkel der Kinder auf die Spur zu kommen, um eine Kommunikation mit dem kindlichen Leser herzustellen. Aus diesem Grund möchten wir die Werke dieser Gruppe der KL als die gelungensten Beispiele für emanzipative KL bezeichnen.

Der Umstand, daß die Übersetzung kinderrealistischer Literatur noch aussteht, scheint uns wichtigster Schluß unserer bibliographischen Untersuchung zu sein. Es stellt sich hier die Frage, ob dies eine zwangsläufige Folge der besonderen Bedingungen in der türkischen KL-Szene ist. Die Gründe dafür können nur Gegenstand einer gesonderten Untersuchung sein. Wir glauben aber, im Kontakt mit Verlegern und Übersetzern verstanden zu haben, daß ein bestimmtes Interesse bereits da ist, das neuen Übersetzungen in dieser Richtung Impulse geben kann.

Eine übergreifende Bewertung der Übersetzungen

Ein unentbehrlicher Teil unserer Arbeit lag in der Bewertung von Übersetzungen, da die reale Wirkung der übersetzten Literatur erst durch die Leistung der Übersetzungen richtig zur Geltung kommen kann. Deshalb waren wir bemüht, die Übersetzungen kritisch zu betrachten, um einen Gesamteindruck von ihrer Leistung zu bekommen. Hier wollen wir die markantesten Ergebnisse unserer Untersuchung vorstellen.

Für die Bewertung der Übersetzungen waren zwei Gesichtspunkte wichtig: zunächst ist zu fragen, wie die Qualität einer Übersetzung ist; dann, was ihr für ein Konzept zugrundeliegt.

Obwohl es hier eigentlich um die Bewertung der Übersetzungen emanzipatorischer Werke geht, ist ein Vergleich derselben mit den Übersetzungen autoritärer Werke nicht zu übergehen. Schon ein flüchtiger Überlick der Übersetzungen autoritärer Werke, die meistens auch trivialer Art sind, zeigt, wie schlecht sie übersetzt sind; hier wimmelt es von sprachlichen Übersetzungsfehlern, die vor allem darauf zurückzuführen sind, daß bei den Übersetzern dieser Werke nicht einmal die ausgangs - und zielsprachlichen Kompetenzen ausreichen. Dagegen treffen wir auf der Seite der emanzipatorischen KL auf Übersetzer wie Akşit Göktürk, Mehmet Başaran, Zeyyat Selimoğlu, Hüseyin Tüzün, die sich u.a. auch als Übersetzer profiliert haben. Überhaupt ist zu konstatieren, daß Übersetzungen auf Seiten der emanzipativen Literatur unvergleichlich besser sind. Das Qualitätsgefälle zwischen diesen zwei Gruppen ist unschwer zu erklären: anscheinend hat sich die Haltung der autoritären KL, die die Kinder nicht ernst nimmt, auf den Übersetzungsprozeß weiter ausgewirkt. Auch in der Übersetzungshaltung läßt sich ein eklatenter Unterschied zwischen diesen zwei Arten der KL feststellen: die autoritäre KL ist sehr oft adaptierend übertragen, wohingegen bei der anderen die kulturelle Identität in der Regel beibehalten wird. Eine Ausnahme bildet hier die Übersetzung von Kästners Werk **"Das doppelte Lottchen"**, die durch große Abweichungen zu einer trivialen Geschichte geworden ist.

Eine nähere Betrachtung der Übersetzungen emanzipatorischer KL bringt uns auf die Spur differenzierterer Übersetzungsprobleme. Wenn wir von den nur selten auftauchenden Problemen absehen, die auf einen Mangel ausgangsspachlicher Kenntnisse zurückzuführen sind, können wir uns mit den eigentlichen Übersetzungsproblemen beschäftigen. Die noch ausstehenden Probleme, bzw. nicht adäquat gelösten Übersetzungsprobleme liegen auf der Ebene der zielsprachlichen Textgestaltung.

Als ein recht problemloses Beispiel wollen wir die "Emil" - Übersetzung von Serap Sezgin ("Küçük Hafiyeler") anführen. In der Übersetzung sind die Feinheiten des Ausdrucks beibehalten und die notwendigen sprachlichen Umsetzungen vorgenommen, die die kulturelle Identität nicht verwischen. Das Buch von Kästner bringt in dieser Hinsicht keine großen Schwierigkeiten für die Übersetzung, da

es zum Verständnis kein kulturspezifisches Hintergrundwissen erfordert. Die eine Stelle ist wohl interessant, wo die Übersetzerin einen Ausdruck der türkischen Kultur ganz nahe bringend übersetzt hat:

ilk karşılaştığımızda da Gustav *bayramlık giysimle* alay etmişti. [2] (S.83)

Hier hat die Übersetzerin für "guter Anzug" in ZS den Ausdruck 'bayramlık giysi" genommen, der lexikalisch eine Kleidung bezeichnet, die man zu Feiertagen -vor allem zu den religiösen- anzieht. Die Lösung der Übersetzerin fügt sich sehr gut in die Textkohärenz, weil sie möglich macht, daß der Leser unmittelbar assoziativ auf den Grund des Lachens kommt. Ein Einwand wäre, daß der Leser annimmt, daß es in der Ausgangskultur gleiche Verhaltenweisen wie in der eigenen gibt. Diesen Einwand muß man unseres Erachtens aus psycholinguistischer Sicht relativieren, weil er eher eine Erwachsenenperspektive darstellt, unsere These ist: der kindliche Leser würde auf eine solche Annahme nicht kommen, weil er den Ausdruck "bayramlık giysi" nicht unbedingt in dieser Weise auffassen würde. Man kann diese Lösung also durchaus gutheißen, weil die Übersetzung dem Empfängerkreis entspricht.

Ähnliche Übersetzungsverfahren sind gelegentlich auch in anderen Übersetzungen zu finden. Uns scheint z.B. eine Lösung von Akşit Göktürk problematischer, als er bei der Übersetzung der **"Schildbürger"** die umgangssprachliche Assoziation wiedergeben wollte:

"Hoca!" dedi, senin ders vermeni çok övüyorlar." (S.97)

Man könnte hier ähnlich argumentieren; aber die Eintürkisierung ist hier unverkennbar stärker. Wenn der kindliche Leser diesen Ausdruck als nur rein türkisch empfinden würde, wäre dies sicher bezüglich Göktürks Übersetzung prinzipiell inkonsequent, da er an anderen Stellen manche semiotisch verwertbaren Texteinheiten, die nur der Ausgangskultur eigen sind, wörtlich übertragen hat. Hierfür das Beispiel:

Bu yasağı dinlemeyen, *üç çıngıraklı bir deli takkesi* giymek, ... cezasına çarptırılacaktı. (S.68)

Allerdings erfolgt hier die Übersetzung so, daß die Textkohärenz auch

2. Ach er hat meinen guten Anzug schwer beleidigt.

ohne Hintergrundwissen nicht gestört wird. Das fremde Element (Narrenkappe mit drei Schellen) kommt somit dem türkischen Kind als neues Wissen zu.

An einer Übersetzungsstelle einer der Vampyr-Geschichten ("Küçük Vampir Çiftlikte") kann die Lösung der Übersetzerin zu einem Deffekt der Textkohärenz führen:

"Baksana Anton, ne harika kitaplar: Hayvan hikayeleri, elişi kitapları, macera kitapları... Masallar, efsaneler... Sana alayım mı?"

"Hayır teşekkür ederim."

"Ama bugün öğleden sonra okuyabilirdin."

Onu zaten yapabilirim! diye düşündü Anton. Yüksek sesle de:

"Bunlar köylü çocukları için," dedi. [3] (S.53)

Daß das Wort "Dorfkinder" wie im ganzen Text auch hier mit "köylü çocukları" übersetzt wurde, ist verständlich, aber trotzdem problematisch. Das türkische Kind wird bestimmt Schwierigkeiten haben, den Sinn dieser Textstelle herzustellen. Denn unter dem Ausdruck "köylü çocukları" (also die Dorfkinder) kann man sich nur Kinder vorstellen, die auf einem abgeschlossenen Dorf Leben; im Ausgangstext assoziert man sofort, daß jene Menschen vom Land unter kleinstädtischen Verhältnissen leben, wo sie sogar Buchladen im Dorf haben. Hir haben die sprachlichen und kulturgeographischen Unterschiede der Übersetzung ein kaum überwindbares problem bereitet. Das Problem läßt sich wahrscheinlich nicht mit voller Äquivalenz lösen, aber man müßte sich um eine adäquatere Lösung bemühen, bei der die Textkohärenz wiederhergestellt ist.

In **"Ben liebt Anna"** läßt sich ein ähnliches Problem für die Übersetzung finden. Es ist die Stelle, wo die Kleidung von Anna auf ihr andersartiges Schülerverhalten deuten soll:

Sınıf öğretmeni Bay Seibmann onu (Anna'yı) bir sabah kapıdan içeri sokmuş, bu sizin yeni arkadaşınız demişti. Adı Anna Mitschek. Ona iyi davranın. Kendisi altı aydır Almanya'da bulunuyor. Daha önce ailesiyle birlikte Polonya'da yaşıyordu. Anna'nın herşeyi komikti.

3. "Schau mal, Anton, was für tolle Bücher: Tierbücher! Bastelbücher! Abenteuerbücher! Märchen, Sagen ... soll ich dir eins kaufen?"
"Nein, danke."
"Aber dann kannst du heute Nachmittag Lesen!"
Das kann ich sowieso! dachte Anton. Laut sagte er: "Die sind nur für Dorfkinder."

Blucin yerine uzun eski moda bir elbise vardı üzerinde. [4] (S.10)

Die Bemerkung, daß *Anna keine Jeans anhat,* deutet darauf hin, daß Anna keine gewöhnliche Schülerin ist. Dies ist für den kindlichen Leser erst dann verständlich, wenn es "Jeans anhaben" als normales Schülerverhalten ansieht. Der Sinnzusammenhang ist damit erst mit der Präsupposition, die dieser Textstelle zugrundeliegt, zu erschließen. Eben diese Präsupposition fehlt einem türkischen Kind, weil die Kinder in türkischen Schulen Uniform tragen und daher die Kleidung an sich keinen semiotischen Wert hat, speziell "Jeans tragen in der Schule" schon gar nicht. Der Übersetzer hat über diese Stelle nicht unbewußt hinweg operiert. Er hat eine Lösung gebracht, die diese Andeutung explizit macht; nach dieser Übersetzungslösung heißt es: "*Statt* Jeans hatte sie ein altmodisches Kleid an." Diese treffende Explikation verhindert einen Defekt in der Textkohärenz; ob der gemeinte Inhalt aber dadurch für das Verständnis eines Kindes -vor allem bei flüssigem Lesen- ausreichend markiert ist, scheint uns trotzdem nicht so sicher.

In den Übersetzungen der emanzipatorischen Werke sind wir auf zensierende Eingriffe nicht gestoßen. Die Texte waren in dieser Hinsicht auch nicht problematisch (außer Härtlings Buch natürlich), weil sie meistens zur phantastischen und abenteuerlichen Art gehörten. Der Übersetzer von **"Ben liebt Anna"** hat sich in diesem Punkt auch an die Textvorlage gehalten. Dies gilt nicht nur für Szenen, in denen die körperliche Annäherung der Kinder dargestellt wird, sondern auch für die Schimpf-und Fluchworte der Kinder im Umgang miteinander. Im ganzen ist in der Übersetzung keine Entschärfung oder Verharmlosung der Textvorlage zu bemerken. Wenn manche Stellen des sprachlichen Stils wegen im Wortlaut etwas gemildert sind, so bleibt es doch bei der im Ausgangstext beabsichtigten irritierenden Wirkung.

Zusammenfassend gesagt ist die sprachliche Qualität der Übersetzungen im Großen und Ganzen zufriedenstellend. Was uns als gewichtiger Mangel erscheint, ist der Umstand, daß in den Übersetzungen der Empfängerkreis zu wenig berücksichtigt ist. Von guter Übersetzung im Rahmen der KL sollten wir erst dann sprechen,

4. Herr Seibmann hatte sie (Anna) an einem Morgen vor sich durch die Tür geschoben und gesagt: Das ist eure Mitschülerin. Sie heißt Anna Mitschek. Seid nett zu ihr. Sie ist erst seit einem halben Jahr in Deutschand. Vorher lebte sie mit ihren Eltern in Polen.
Alles war komisch an Anna.
Sie hatte keine Jeans an, sondern ein zu langes altmodisches Kleid.

wenn die Zieltextgestaltung die Rezeptionsbedingungen des kindlichen Lesers miteinschließt und somit die gewünschte Wirkung fundiert. Dafür ist aber vor allem eine Spezialisierung als KL-Übersetzer nötig. Tatsächlich aber sind viele Übersetzer, vor allem die profilierten, nur nebenbei Übersetzer dieser Literatur. Das kann natürlich keine Kritik sein, die auf das Konto der Übersetzer geht, sondern muß als Hinweis auf den jetzigen Umstand der Übersetzungsarbeit verstanden werden. Eine Spezialisierung der Übersetzer auf KL ist in kurzer Frist sicher nicht zu erwarten, da der Buchmarkt insgesamt nicht gut gestellt ist und wenig Interesse für die KL überhaupt besteht.

Eine Auswahl von Werken aus der neueren KL-Szene des deutschen Sprachraums aus übersetzerischer Sicht

Die KL in deutscher Sprache ist seit den 70'er Jahren von Autoren geprägt, die mit Themen aus der Kindheit und des Heranwachsenden problemorientiert umgehen. In den letzten Jahrzehnten sind solche Themen eingehend differenziert und mit vielfältigen Spielarten ausgearbeitet worden. So entsteht ein großes Defizit zwischen der übersetzten und der noch zu übersetzenden Literatur, die die weitere Entwicklung der übersetzerischen Tätigkeit mitbestimmen kann. Deshalb wollen wir unsere Beschreibung der Autoren und ihrer Werke im deutschen Sprachraum auf diesen Aspekt richten. Im Folgenden versuchen wir einige der Autoren und Werke, die uns im Rahmen der Übersetzungsarbeit relevant erscheinen, vorzustellen.

Wie oben angeführt, ist ein Buch von Härtling vor kurzem übersetzt worden. Seine weiteren Werke stehen schon auf dem Publikationsplan desselben Verlags. Thematisch gesehen sind die Werke von Härtling typisch für kinderrealistische Literatur. Er scheut auch vor schwierigen Stoffen wie z.B. in **"Ben liebt Anna"** nicht zurück. Obwohl Härling das Thema sehr vorsichtig und nüchtern entwickelt, kann sein Werk durchaus provozierend wirken, weil es nach geläufigen Maßstäben "zu weit" geht. Daher dürfen wir gespannt sein, wie sein übersetztes Buch bei den türkischen Leser-und Interessentenkreisen rezipiert wird. Seine anderen Werke wie **"Das war der Hirbel", "Der alte John", "Oma"** u.a. würden ohne Probleme aufgenommen werden, obwohl sie die gleiche Intension haben. Härtling schreibt in einem Stil, der ein anspruchvolles Lesen erfordert; er schildert differenziert und mit großer Realitätstreue. Er hat außerdem Humor, der nicht nur dem Unterhaltungszweck dient, sondern aufklärerisch wirkt. Seine Bücher bereiten dem Kind beim

Lesen großes Vergnügen, weil es seine eigenen Erlebnisse wiedererkennen kann. Und da diese Erlebnisse sehr altersbedingt sind, würden Härtlings Bücher bei verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich ankommen.

Andere wichtige Autoren, die uns im Rahmen der kinderrealistischen Literatur auffallen, sind Christine Nöstlinger und Paul Maar.

Nöstlinger thematisiert in vielen ihrer Geschichten Alltagserlebnisse von Kindern in der Familie und Schule. Sie schildert viele Einzelheiten aus dem Alltag, die eine sehr differenzierte Betrachtung der Kinderwelt erfordern, unter anderem Probleme der Pubertät vor allem von Mädchen. In ihrem Buch **"Wir pfeifen auf den Gurkenkönig"**, das zu ihren ersten Werken zählt, erkennen wir einen phantastischen Zug, der wie eine zweite Handlungsebene funktioniert. In diesem Buch wird das Autoritätsproblem direkt thematisiert, aber wiederum in erster Linie auf die Kinder bezogen. In späteren Büchern fallen psychologische Schilderungen auf. Trotzdem schreibt sie mit einer gewissen Distanz und Ironie, so daß diese Bücher den Kindern eine heitere Lektüre ermöglichen. In gewisser Hinsicht steht Nöstlinger der sozialrealistischen KL nahe, da sie viele Probleme der Kinder auf gesellschaftliche Mißstände zurückführt.

Bei Paul Maar werden die realistischen Themen oft mit märchenhaften Elementen verflochten. In seinen Geschichten geht es ihm immer wieder um die Beschreibung der besonderen Individualität von Kindern.

Wie wir bereits am Beispiel von C. Nöstlinger bemerkten, kann man zwischen der kinderrealistischen Literatur und sozialrealistischen KL nicht immer eine Grenze ziehen. Vor allem dann nicht, wenn die sozialrealen Probleme in einer kindgemäßen Weise dargestellt werden. Heute schreiben viele Autoren in dieser Richtung; sie sind aber meistens nicht politisch-ideologisch orientiert wie z.B. die KL des sozialistischen Realismus oder anderer politisch-ideologischer Richtungen. Auch politisch engagierte Werke der KL wie die von Gudrun Pausewang oder Max von der Grün sind nicht im ideologischen Interesse der Erwachsenen geschrieben; sie behalten eindeutig Respekt gegenüber den Kindern und ihrer Welt, auch dann, wenn sie gesellschaftliche Probleme bewußt machen wollen. Deshalb wäre die Übersetzung solcher Literatur sehr interessant, denn durch ihre Rezeption könnte sich das negative Bild der KL mit sozialrealistischer Tendenz ändern, das bislang immer geprägt war

durch Werke, die das Kind als eigenständiges Subjekt negieren.

Grün behandelt oft typisch sozialrealistische Probleme wie Lebensumstände der Arbeiter, soziale Diskriminierung u.ä.; dabei bleibt er antiautoritär, weil er Tabus und fixierte Denkschemata in Frage stellt. Ähnliches gilt für Pausewang, die einen ganz anderen, märchenhaft-idyllischen Stil hat.

Soziale Probleme finden auch Ausdruck in den Werken von James Krüss, Barbara Frischmuth, Ann Ladiges, Renate Welsch, Jo Postum, Ottfried Preussler, Willi Fährmann u.a..

Bei Ladiges finden wir die Identitätsproblematik von Jugendlichen, die sich sowohl auf das Individuelle als auch auf das Gesellschaftliche beziehen. Auch Pestum geht sozialkritisch vor. Seine unterhaltenden Kriminalgeschichten enthalten alltägliche Probleme von Jugendlichen, die sie in der Phase des Heranwachsenden, insbesondere der Pubertät, haben.

Bei Frischmuth und Welsch finden wir unter verschiedenen sozialkritischen Themen auch die Fremdenproblematik, die eine zentrale Bedeutung in vielen westlichen Ländern besitzt und auch für Kinder-und Jugenderlebnisse wesentlich ist. Auf den ersten Blick kann man denken, daß solche Bücher für türkische Leser uninteressant sind. Es ist im türkischen Kulturkontext natürlich vom anderen Wert, wenn man sie übersetzt. Aber das Fremdenproblem ist in jeder Gesellschaft gegenwärtig, so auch in der Türkei, zumal im Lande eine intensive Binnenmigration vor sich geht. Auch die nicht oberflächliche Art der Thematisierung bei diesen Autorinnen macht einen Anschluß leichter, weil sie in ihren Werken die kulturellen und psychologischen Gründe hinterfragen. Wir meinen, daß die Lektüre solcher Bücher auch für türkische Kinder interessant sein kann.

Die Autoren Krüss und Preussler nehmen die Phantasie zum Mittel, um Zugang zu den Kindern zu finden. Bei ihnen ist die Phantasie eine Art Widerspiegelung der Wirklichkeit. In ihren Werken wird auf die Gefahr der Versteinerung von Regeln hingewiesen.

Fährmann, der die Wirkungen der Kriegsjahre in die KL trägt, setzt sich durch Schilderung der Mißstände der neueren Geschichte mit dem Autoritätsproblem direkt auseinander. Seine phantastische Darstellung hat manchmal mystische Züge, besonders dann, wenn bei ihm eine religiöse Grundeinstellung durchschimmert. Dies macht ganz offensichtlich die Übersetzung schwierig, gerade wenn man die

Textintention beibehalten will. Trotzdem sind solche Werke für die Übersetzungsarbeit eine Herausforderung.

Schlußwort

Die Übersetzung der emanzipatorischen KL ist bis jetzt offensichtlich als eine Mission aufgefaßt worden, und nicht als fester Bestandteil der Publikationsarbeit der Übersetzer und Verlage. Alles spricht dafür, daß es so in dieser Richtung weitergehen wird. Wir erwarten deshalb keine sprunghafte Entwicklung; immerhin gibt es neue Impulse in der Veröffentlichung der übersetzten KL, die eine Erweiterung in die Wege leiten könnten.

Da von der neueren KL nur das wenigste übertragen ist, steht den Interessenten viel Arbeit bevor. Die Auswahl der Werke - vor allem dann, wenn sie von Übersetzern getroffen wird-wird ein Zeichen setzen für die Berührungspunkte der deutschen und türkischen Kulturkontexte.

Die Übersetzung der im deutschen Sprachraum erfolgreichen Kinderbücher kann auch in naher Zukunft die türkische KL-Szene bereichern und beleben. Doch der Emanzipationsprozeß durch die Literatur kann nicht nur auf übersetzter Literatur beruhen; wesentliche Fortschritte können erst dann erzielt werden, wenn die türkischen KL-Autoren hier das ihre leisten. Aber auch für diese Entwicklung ist die übersetzte Literatur ein guter Schritt.

Anhang

Hier geben wir eine möglichst komplette Liste der Übersetzungen ab 1965 [1] (die Bilder-und Sachbücher nicht aufgenommen):

Autor	Titel	Übersetzer	Verlag	Jahr
Kästner Erich	Noktacık ile Anton	Semra Ogel	Doğan Kardeş	1965
Wyss Johann	Rudolf İsviçreli Robenson	Yaşar Nabi Nayır	Varlık	1965
Treler Kete	Sevginin Yeri	Hayriye Özker	Esra Mat.	1965
Feld Friedrich	Klementine Teyze'nin Arabaları	Laika Öztoprak	Doğan Kardeş	1965
Spyri Johanna	Küçük Kemancı	M.Doğan Özbay	Zuhal Yayınevi	1967
Feld Friedrich	Görünmeyen Orkestra	Şefike Öztepe	İnkılap ve Aka	1968
Schmid Christoph von	Çocuklar için büyük hikayeler	Muammer Yüzbaşı	Çeltüt	1968
Kästner Erich	Emil ve Dedektifler	Semra Ogel	Baha	1969
Leander Volkmann R.	Dilek Yüzüğü	Mehmet Başaran	Varlık	1971
Krüss James	Kartalla Güvercin	Vedat Uçuk	Varlık	1971
Ebner Eschenbach von Mari	Köyün Çocuğu	Burhan Arpad	Altın	1971
Wyss Johann Rudolf	İsviçreli Robenson	Mediha Soyer	Doğan Kardeş	1972
Kästner Erich	Hayvanlar Toplantısı	Hüseyin Tüzün	Eroğlu	1972
Richter Götz R.	Siyah Antilopun Şarkısı	Hüseyin Tüzün	Ant Yayınları	1972
Kästner Erich	Dedetkif Çocuklar	Nurcihan Kesim	Sümer	1973
Richter Conrad	Küçük Kızılderili Ayten	E. Oray	Deniz Yayınevi	1973
Schmid Christoph von	Şövalyenin Şatosu	A. Rıza Akdemir	Beyhan Mat.	1973
Musch Elsa	Kırmızı Saçlı Çocuk	Nihal Y. Taluy	Baba-Oğul	1974
Schmid Christoph von	Yavru Karaca	Hulusi Karaca	Eskin Mat.	1974
Girand Mad. H.	Pembe Evin Kedisi	Nihal Y. Taluy	Deniz Yayınevi	1974
Ende Michael	Lokomotifçi Lukas	Hale Kuntay	Milliyet	1975
Kästner Erich	Açıkgöz Budalalar	Akşit Göktürk	Cem	1976
Spyri Johanna	Kardeşçe Arkadaşlar	Sema Erduman	Nur Ofset	1976
Brecht Bertolt	Yarının Büyüklerine Şiirler	Eray Canberk	Murat Mat.	1976
Fischer Marie Louise	Hırçın Kız	Nüzhet Kocamemi	Nur Ofset	1977
Kästner Erich	Çizmeli Kedi	E. Ateş	Öz-Akın	1978
Fischer Marie Louise	Korkak Tavşan	Nüzhet Kocamemi	Nur Ofset	1978
Schunter P. /Söll F.	Hayalci Sayit	A. Kutlu	Sebat Mat.	1979

1. Zur Erarbeitung dieser Bibliographie haben wir verschiedene Quellen herangezogen, um Lücken zu vermeiden. Trotzdem dürften hier einiges fehlen. Die benutzten Quellen waren: Übersetzungs-Bibliographie der UNESCO; Bibliographie für Kinderbücher des Verlegerverbandes; Karteikarten der Nationalen Bibliothek in İstanbul; Bücherkataloge der Verlage.

Brezan Yuri	Kara Değirmen	Zeyyat Selimoğlu	Güneş Yay.	1979
Goethe Johann W.	Kurnaz Tilki Zeyyat	Selimoğlu	Cem	1979
Recheis Käthe	Küçük Kunduz	Zeyyat Selimoğlu	Özal Basımevi	1979
Kästner Erich	Hırsız Peşinde	Birgül Hatipoğlu	Ülkü Yay.	1981
Kästner Erich	Sevimli İkizler	Sayit Sandaş	Serhat	1983
Ende Michael	Momo	Leman Çaltşkan	Kaynak	1984
Kästner Erich	Uçan Sınıf	Hüseyin Tüzün	Can	1985
Ende Michael	Bitmeyecek Öykü	Saadet Özkal	Ren	1986
Kästner Erich	Açıkgöz Budalalar	Akşit Göktürk	Can	1988
Kästner Erich	Palavracı Baron	Akşit Göktürk	Can	1988
Kästner Erich	Küçük Hafiyeler	Serap Sezgin	Can	1989
Avusturya Masalları	Gökkuşağı ve Ekmek Çiçeği	Neşe Ersöz	Redhouse	1989
Schmid Christoph von	Eski Palto		Tekin	1989
Schmid Christoph von	Hain Fare		Tekin	1989
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir	Nilgün Kahraman	Afa	1990
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir Çiftlikte	Sıdıka Orhon	Afa	1990
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir Taşınıyor	Sıdıka Orhon	Afa	1990
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir ve Büyük Aşk	Sıdıka Orhon	Afa	1990
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir Yolculuğa Çıkıyor	Sıdıka Orhon	Afa	1990
Kästner Erich	Gulliver'in Gezileri (Swift'ten Uyarlama)	Nilgün Üsgan	Can	1991
Alman Öyküleri	Hayvanları Seviyorum	Melahat Togar	Cem	1991
Härtling Peter	Benjamin Anna'yı Seviyor	Necdet Neydim	Afa	1991
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir Tehlikede	Sıdıka Orhon	Afa	1991
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir İniltiler Vadisinde	Sıdıka Orhon	Afa	1991
Sommer Bodenburg A.	Küçük Vampir Kitap Okuyor	Sıdıka Orhon	Afa	1991

Selahattin DİLİDÜZGÜN

Gespräch mit PETER HÄRTLING (27. 11. 1991 ISTANBUL)

S- Sie schreiben nicht nur Erwachsenenliteratur, Sie sind auch als Kinder-und Jugendbuchautor bekannt. Aus welchen Gründen haben Sie sich entschieden, für Kinder und Jugendliche zu schreiben? Was regte Sie dazu an?

H- Als meine Kinder angefangen haben zu lesen, habe auch ich mit ihnen lesen müssen. Damals, in den Jahren 1969-70 war im Grunde mit ganz wenigen Ausnahmen eine affirmative Kinderliteratur vorhanden. Das waren Romanserien, Kinderromanserien, die spielen alle in Internaten, oder Geschichten von 12-jährigen Detektiven oder Mädchenbücher usw.. Das hat mich sehr erzürnt. Ich überlegte mir, ob ich nicht doch einfach eine Entgegnung schreibe, erst nur mal theoretisch. Das ließ ich bleiben, denn dazu war ich noch zu wenig mit der Sache vertraut. Doch ich versuchte daraufhin eine Kindererzählung zu schreiben. Es war ganz merkwürdig, ich merkte zum ersten Mal, daß ich keine Sprache dafür hatte. Ich habe dann in meiner Verzweiflung eine sehr böse Rezension über diese Kinderliteratur geschrieben. Dies wiederum hatte zur Wirkung, daß mein Verleger mich anrief und sagte, es sei ganz zutreffend, was ich da geschrieben habe. Er war der Meinung, ich solle selber Kinderbücher schreiben. Als ich ihm über meine Versuche und Mißerfolge erzählte, bestand er darauf, daß ich mit meinen theoretischen Überlegungen fortfahren solle. Ich sollte in einer Rede für den 'Deutschen Jugendbuchpreis' über Kinderliteratur sprechen. Sie hieß 'Die Wirklichkeit der Kinder'. Heute gilt sie sozusagen als Markstein der realistischen Kinderliteratur. Ich habe für diese Rede, oder in dieser Rede, etwas aufgenommen, das wiederum zufällig entstanden ist. Als ich am Schreibtisch saß und die Rede schrieb, oder besser gesagt, schreiben wollte, wurde mir klar, daß ich eigentlich von Kindern keine Ahnung hatte. Und ich war ziemlich ärgerlich mit mir. Da kam mein Ältester, der Fabian, er war damals 7 oder 8, und sagte, was hast du denn, warum ärgerst du dich so. Ich sagte, weißt du Fabian, ich soll eine Rede halten über Kinder und Kinderbücher. Er guckte mich groß an und sagte, erzähl doch einfach von uns. Ich sagte, daß ich es auch wolle, aber es nicht schaffe. Ich forderte ihn dann auf, alles zu erzählen, was er an diesem Tag erlebt hatte. Es war wirklich eine Verlegenheitsaufforderung. Und dann fing er an zu erzählen. Damals habe ich den Kindern gesagt: 'Mir sind die Ohren gewachsen'. Ich habe zum ersten Mal gehört, wie ein Kind erzählt, wie es

argumentiert, wie es mit Erfahrungen umgeht; inzwischen habe ich alles notiert, was er erzählt hatte. Dann kamen seine beiden Geschwister, die wollten auch erzählen. Also habe ich auch sie erzählen lassen und so ist 'Kindertagesabläufe' entstanden. Es war mein erstes Buch für Kinder. Das hat damals eine Mode ausgelöst. Susanne Kilian und andere haben auch solche Bücher geschrieben. Für mich war es ein Lehrstück, ich habe gelernt durch dieses Stück. Als ich damit fertig war, sagte Jochen Gehberg, der dieses Buch veröffentlichte, ich solle nicht aufgeben, sondern gleich weitermachen, und zwar ohne Hilfe meiner Kinder. Er blieb da hartnäckig und das nächste Buch, das ich schrieb, war für mich auch das Schwierigste aller Bücher. Es war: **'Das war der Hirbel'**. Über ein sprachbehindertes Kind zu schreiben, ist, in welcher Literaturform und -gattung auch immer, extrem schwierig. Und seither hat mich diese Spannung zwischen der kindlichen und Erwachsenenwelt, die zugleich eine kreative Spannung ist - denn Kinder sind kreativer als Erwachsene - nie mehr losgelassen.

S- Da Sie sowohl für Erwachsene als auch für Kinder schreiben, können sie vielleicht unterscheiden, was schwieriger ist, Schreiben für Kinder oder Erwachsene?

H- Schwieriger ist ohne Zweifel das Schreiben für Kinder. Weil Sie etwas tun müssen, daß Sie in einem Roman beispielsweise überhaupt nicht bedenken müssen. Sie müssen dort, wo sie theoretisch oder abstrakt werden, immer erzählen. Sie müssen es immer anschaulicher machen. Das ist eine unglaublich komplizierte Sache, aber ich kann es inzwischen. Das andere ist, daß Sie - zumindest ist das ein Auftrag, den ich mir stelle-im Grunde das Niveau Ihrer Sprache, das Sie ohnehin haben, nicht verkleinern dürfen; Sie dürfen nicht kindisch werden, sondern Sie müssen Kindern alles zutrauen, vom Thematischem her sowieso, und von der Sprache her auch viel. Dann ist noch etwas wichtig, daß die Spannung zwischen Dialog und Erzählung erwächst, die Sie bei Kindern wirklich ein bißchen ausbalancieren müssen, daß die Spannung der Erzählung immer da ist. Aber heute denke ich nicht mehr darüber nach. Ich sage immer, wenn ich für Kinder schreibe, was schreibst du lieber, was ist schwerer. Da ziehe ich immer einen Vergleich, wenn ich für die Kinder schreibe, ich bin ein Dirigent der Sprache, ich habe Wörter und dirigiere sie. Und wenn ich für Kinder schreibe, habe ich ein ganz kleines Kammerorchester, und wenn da der Flötist oder die Geigerin falsch spielt, höre ich das. Wenn ich für Erwachsene schreibe, habe ich ein großes philharmonisches Orchester, wenn da einmal das dritte Cello

falsch spielt, hört man das nicht.

S- Ihre Kinderbücher sind meistens realistisch verfaßt. Kommt das davon, daß Sie sich mehr mit realen Themen beschäftigen, also damit sind die Alltagsprobleme gemeint, oder haben Sie andere Gründe dafür?

H- Ich habe eine ganz bestimmte Vorstellung von Literatur für Kinder. Die hat damit zu tun, daß Kinder Menschen sind, die mit allem zum ersten Mal anfangen. Und alles ist das erste Mal. Sie lieben zum ersten Mal, sie hassen zum ersten Mal, sie haben zum ersten Mal einen Freund, sie gehen zum ersten Mal auf Reisen, sie sind zum ersten Mal allein, sie fahren zum ersten Mal mit der Straßenbahn. Sie schwimmen zum ersten Mal, alles sind erste Male. Und diese ersten Male zu beschreiben, ist im Grunde schon eine Herausforderung an die Poesie, an die Literatur. Beschreibungen solcher Erstmaligkeiten - wie in **'Ben liebt Anna'** - sind nur möglich, sind nur für mich möglich, wenn sie in der Realität bleiben. Das heißt nicht, daß es nicht eine Metaphorik gibt, von der man sprechen kann, also es gibt in **'Ben liebt Anna'** eine Metapher, wenn sich der Junge schön macht mit dem Rasierwasser seines Vaters. Aber die realen Bezüge, diese Anfänge müssen für die Kinder verständlich sein.

S- Neben der realistischen Kinder-und Jugendliteratur (in Deutschland) gibt es auch Bücher, die in einer phantastischen Erzählweise verfaßt sind. Welche Bedeutung kommt Ihrer Meinung nach diesen Büchern zu? Welchen Beitrag leisten sie für die Jugendlichen in unserem technischen Alltag?

H- Ich finde es wichtig, daß es eine phantastische Literatur, oder Fantasy-Literatur gibt. Es wäre ganz verheerend, wenn es nur sie allein gäbe. Denn die beiden Literaturen ergänzen sich gegenseitig. Wenn ein Kind nur Fantasy-Literatur liest, ist das ein Kind, das mit aller Energie aus der Wirklichkeit flieht. Für mich ist es schon wichtig, daß die Kinder Literatur kennen, die für sie realistisch, problematisch ist, obwohl es natürlich schwierig ist.

S- Wenn wir die deutsche Kinder-und Jugendliteratur in historischer Entwicklung betrachten, erkennen wir besonders in den 50'er und 60'er Jahren eine auf pädagogischen und didaktischen Ansätzen basierende Kinderliteratur. Erst von den 70'er Jahren an ist eine Wende zu erkennen. Was sind Ihrer Meinung nach die entscheidenden Gründe dafür?

H- Das hat sicher auch damit zu tun, daß es 1968, also während oder auch nach der Studentenrevolte, die ja auch die Literatur bewirkte, Kinderbücher gab, die noch einmal das Didaktische ganz stark betonen, daß aber andererseits diese Studentenrevolte auch Freiheitsräume schuf, Vorstellungen von Öffnungen. Aus diesen Öffnungen heraus in diese Freiheiten hinein entstand diese ganz offene Literatur. Inzwischen waren die 1968'er wieder weg. Die aus dieser Revolte entstandene offene Literatur, die war nicht mehr ausgesprochen pädagogisch, sondern das Pädagogische war mit drin.

S- Welche Tendenzen sind seit den 70'er Jahren in der deutschen Kinder-und Jugendliteratur zu erkennen? Könnte man diese Literatur nach Gattungen und Themenbereichen einordnen? Was sind die neuesten Tendenzen?

H- Es gibt in den späten 60'er oder 70'er Jahren eine Literatur, die sich ganz realistisch mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzt. Zunehmend im übrigen auch mit dem Thema Krieg und Frieden. Ich würde sie als gesellschaftskritische und realistische Literatur bezeichnen. Da gibt es noch eine Literatur, zu der ich mich zählen würde, die natürlich auch gesellschaftskritisch ist, aber sie hat eigentlich das Ziel, für die Möglichkeiten des Lebens reale Muster zu entwerfen. Wie sieht es z.B. aus, wenn ein Kind seinen Vater verliert; was hat das Kind für Verletzungen oder wie lebt es mit anderen zusammen? Das ist natürlich auch gesellschaftskritisch, aber es sind zugleich auch Entwürfe, wie ein Mensch etwas aus sich selbst macht, wie er sich hilft. Es gibt die Kontra-Literatur. Es ist die Literatur der Phantasie, des Abenteuers, des Kopfabenteuers.

S- Können Sie vielleicht einige Namen nennen?

H- Also Michael Ende ist ganz deutlich dafür da, aber es gibt auch andere. Es ist auffällig, daß junge Schriftsteller die Tendenz haben, Fantasy-Literatur zu schreiben.

S- In den Entwicklungsländern sowie auch in der Türkei hat sich die Kinderliteratur, besonders die Jugendliteratur noch nicht richtig durchgesetzt. Der größte Teil der türkischen Kinderbücher ist (aus dem Blickwinkel der Erwachsenen) mit den Vorurteilen der Erwachsenen geschrieben worden. Auch die Sprache ist nicht adressatenspezifisch. Allerdings sind natürlich einige ergiebige und die Kinder ansprechende Bücher zu nennen. Hingegen haben die deutschen Kinder-und Jugendbücher (darunter sind natürlich auch Ihre Bücher zu nennen), ein bestimmtes Niveau erreicht. Es wird z.B.

behauptet, daß die deutsche Kinder-und Jugendliteratur den Kindern eine vorurteilslose Welt anbietet, oder Kritikfähigkeit und Toleranz zu fördern versucht. Wie bewerten Sie in diesem Rahmen die deutsche Kinder-und Jugendliteratur?

H- Das ist ganz schwer zu sagen, denn die kritischen und die wissenschaftlichen Bewertungen finden erst allmählich statt. Es gibt eine Kinder-und Jugendliteraturforschung, es gibt Professoren, es gibt einen Studiengang, man kann darüber promovieren, das gibt es alles. Die Bewertung fällt mir deswegen nicht leicht, weil ich nicht weiß, wie weit im Bewußtsein der Literaturkritik, -also nicht in der Literaturwissenschaft, sondern in der Literaturkritik- die Kinderliteratur überhaupt schon präsent ist. Sie ist es mehr und mehr. Ich kann dazu eine Anekdote erzählen, die ganz typisch ist. Vor etwa 8 oder 9 Jahren saß ich mit einem mächtigen deutschen Literaturkritiker, mit Marcel Reich-Ranicki, zusammen. Seine Frau, die sich sehr in der Kinderliteratur auskennt, fragte mich, ob ich zufällig die englische Ausgabe von **'Oma'** habe. Darauf guckte Herr Ranicki und fragte, *"wann haben Sie es denn geschrieben, ich kenne es ja nicht"*. Darauf sagte seine Frau: *"Es ist ein Kinderbuch, Herr Härtling schreibt auch Kinderbücher."* Da war mir wieder klar, was für ein Klassensystem im Grunde da besteht. Das wird besser. Die Kritik ist aufmerksamer geworden. Aber die Einordnung der Kinderliteratur als eigenständige literarische Gattung hat auch bei uns noch nicht stattgefunden. In den skandinavischen Ländern ist es klarer. Bei uns immer noch nicht.

S- Ich glaube, es gibt sowohl bei uns als auch in Deutschland Bücher, die thematisch-stilistisch sehr autoritär geschrieben werden. Bei uns haben nämlich die fundamentalistischen Kinder-und Jugendbücher einen bedeutenden Platz. Was denken Sie, welche Wirkung Bücher solcher Art auf den Heranwachsenden haben?

H- Ich habe solche Bücher als Kind auch lesen müssen, da ich in der Nazizeit aufgewachsen war. Ich war ein Hitlerjunge. Es gab eine ganz wilde und faschistische Kinderausbildung. Ich mochte es auch. Es war für mich extrem schwer, mich von ganz bestimmten Bildern, die in den Jahren in meinem Kopf zwangsmäßig eingepflanzt worden waren, zu befreien. Ich war ja süchtig nach solchen Dingen. Also doktrinäre Literatur ist wie ein Gift, es dringt ins Hirn ein, da kann man machen, was man will. Und es ist sehr sehr schwer, sich davon zu befreien.

S- Eben habe ich das Autoritätsproblem erwähnt. Dagegen spricht

man von einer anti-autoritären Kinder-und Jugendliteratur, die im allgemeinen auf kritisches Denken abzielt. Was denken Sie über die anti-autoritäre Kinder-und Jugendliteratur? Wie könnte man Ihrer Meinung nach die Rahmenbedingungen einer solchen Literatur bestimmen?

H- Sie werden staunen, aber ich halte von diesem Begriff nicht viel. Aus einem ganz einfachen Grund. Kein Mensch, kein Kind auf der Erde - wirklich in jedem Land, auch in Deutschland-hat auf die Dauer viel davon, daß es nur anti-autoritär erzogen wird. Denn ein Kind wird in seinem Leben unendlich vielen Leuten begegnen, die autoritär regieren, die Grenzen ziehen, die aggressiv werden usw. Es gibt übrigens in Deutschland schon eine relativ breite Forschung über die Kinder, die zwischen 1968-75 anti-autoritär erzogen worden sind. Dazu gehören übrigens unsere auch. Sie sind heute die Autoritärsten. Das ist etwas sehr Seltsames. Diese Jupi-Generation, die heute in Fabriken, in den Firmenetagen in die Managerwelt geht, ist so unglaublich autoritär, daß wir erschrecken. Ich halte es für viel sinnvoller, daß eine Literatur nicht darüber nachdenkt, ob sie autoritär oder anti-autoritär ist, sondern ob sie frei ist. Und frei heißt, frei sein im Umgang mit der Umwelt; sich mit den Autoritären und mit der völligen Freiheit, die auch nicht immer hilft, sondern die man begrenzen soll, auseinandersetzen. Also da bin ich inzwischen wirklich sehr nachdenklich, weil ich nicht glaube, daß nur das Anti-autoritäre den Menschen befreit, sondern es entläßt ihn in einen offenen Raum, in dem er dann sozusagen die Patterns, die Muster nicht kennt, und sich ständig verletzt und am Schluß alles macht, was man mit dieser Erziehung nicht wollte, er wird autoritär, weil er sich so am besten schützt.

S- Auf welche Art und Weise nehmen Sie Kontakt mit den Kindern auf? Welche Botschaft wollen Sie den Kindern und Jugendlichen mit Ihren Büchern vermitteln?

H- Es gibt im Kinderbuchinstitut in Frankfurt eine Sammlung von Kinderbriefen, die an mich kamen. Es sind sicher, wenn man alle Briefe zusammennimmt, über 50.000. Die sind für Studenten zum Teil hochinteressant. Der Kontakt mit Kindern ist so etwas, was man sich vor Erwachsenen nicht traut. Das andere ist, daß meine Themen immer wieder wechseln, und daß ich mich frage, wie Kinder auf ganz bestimmte Themen, wie: wenn ein Kind erwartet wird, reagieren wie ich es jetzt in meinem neuen Buch erzähle. Es ist gar nicht so einfach. Das ist für mich auch ein neues Thema, da muß ich auch neu

herangehen, da unterhalte ich mich mit Kindern. Ich unterhalte mich und versuche mir ihre Reaktion klar zu machen. Die Kinder reagieren zu unterschiedlich, nicht wie Erwachsene. Sie sind direkter, offener und naiver, wobei diese Naivität natürlich nur eine von uns aus gesehene Naivität ist. Das ist nämlich ein Reagieren ohne Erfahrung. Aber es ist ein Reagieren mit derselben Spontanität, mit einer Emotion, die vielleicht tiefer geht als unsere. Das mache ich also. Diesen Austausch von Kontakt, den mache ich.

S- In welche Sprachen sind Ihre Bücher übersetzt worden? Kann die Kinder-und Jugendliteratur im Bereich der interkulturellen Kommunikation einen wichtigen Platz einnehmen? Wie ist die Rezeption Ihrer Werke in diesen Ländern, in deren Sprache Ihre Bücher übertragen sind?

H- Ich habe inzwischen eine Menge von Erfahrungen machen können. **'Ben liebt Anna', 'Das war der Hirbel', 'Alter John'** sind die Hauptübersetzungen. Die **'Oma'** ist in alle wichtigen Sprachen überstezt, ob es Arabisch ist, oder Urdu, oder Spanisch, in europäische Sprachen sowieso, ins Portugiesische, ins Brasilianische usw.. Was Kinderliteratur da bewirkt hat, kann ich allerdings nur an zwei, drei Länderbeispielen sehr präzis sagen. Es ist einmal in Spanien ohne Zweifel deutsche Kinderliteratur, deutschsprachige natürlich, ob das C. Nöstlinger ist, oder K. Kordon, oder ich und noch ein paar andere, die in der Entwicklung nach Franko einen ganz bedeutenden Anteil hat. Und die heute als Standard gilt, absolut als Standard. Es gibt noch zwei weitere Beispiele. Die Franzosen haben die deutsche Kinderliteratur erst sehr spät entdeckt. Heute bin ich dort sehr gern übersetzt. In Frankreich sind alle meiner Büche für Erwachsene, alle mit ganz wenigen Ausnahmen, erschienen und Preise bekamen sie natürlich auch. Die Kinderliteratur wurde erst später entdeckt, weil sie zu der Zeit ein ganz anderes Bild von mir hatten. Heute ist **'Ben liebt Anna'** in Frankreich Schullektüre. Vor allem in den Freinet-Schulen, also an offenen Schulen ist es ein Buch, das zum Teil dramatisiert wird. Es hat aber sehr lange gebraucht. Die **'Krücke'** ist offenbar in Amerika mit einer sehr guten Übersetzung erschienen, hat dort einen Preis bekommen. Es wird nun komischerweise in Amerika nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Didaktikern als ein Musterbeispiel für Kriegs-und Antikriegsliteratur diskutiert. Das konnte ich nicht ahnen. So wie in Japan eben mit der **'Alte John'**, wo die Möglichkeit geschildert wird, daß ein alter Mann drei Mal neu anfängt zu leben. Diese Wirkung von Büchern ist unvorhersehbar. Es ist eine Überraschung. Und das finde ich eindrucksvoll und schön. Es freut mich.

S- Gibt es einige von Ihren Kinderbüchern, die Sie gerne ins Türkische übersetzt sehen möchten, bei denen Sie denken, daß sie hier gut ankommen würden?

H- Die **'Krücke'**, es würde mich sehr freuen, wenn die hier übersetzt wird. **'Ben liebt Anna'** ist schon übersetzt. Für mich ist nur das wichtigste aller Bücher **'Das war der Hirbel'**. Das ist ein Buch eines behinderten Kindes, das jüngste Buch. An dem hänge ich besonders. Aber ich glaube schon, daß die 'Krücke' und 'Oma' und 'Das war der Hirbel', diese drei schon wichtig sind.

S- Haben Sie schon mal die Gelegenheit gehabt, einige türkische Kinderbuchautoren kennenzulernen?

H- Nein. Überhaupt nicht.

S- Werden Sie weitere Kinder-und Jugendbücher schreiben? Haben Sie z.B. im Augenblick neue Projekte?

H- Im Moment schreibe ich **'Franz Schubert'**. Ich habe schon Material für ein neues Kinderbuch gesammelt. Eine Erzählung von einem türkischen Mädchen, das in Deutschland lebt. Wenn ich mit dem 'Franz Schubert' fertig bin, schreibe ich dieses Kinderbuch fertig. Ich weiß nicht, das Thema, das brennt mir auf der Seele.

S- Eine letzte Frage. Welche Rolle übernimmt die Kinder bzw. die Jugendliteratur im Werdegang eines Menschen?

H- Dies ist unterschiedlich. Die Kinder lesen viel. Darum ist die Kinderliteratur oft absolut prägend. Die ist wirklich entscheidend. Es ist eine ganz einfache Sache. Es gibt in der Kindheit zwei Arten von Literaturen. Die, die man lesen muß, das ist die Schulliteratur. Und die, die man lesen kann, die Lustliteratur. Und diese Lustliteratur, die von Kindern sehr genutzt wird, das ist schon ein Stück Leben und ihnen nicht mehr zu nehmen. Im Guten und im Bösen, es prägt schon.

S- Könnte man behaupten, daß die Kinder-und Jungendliteratur eine Brücke ist zur Erwachsenenliteratur?

H- Ja sicher. Um nur eine Möglichkeit zu zeigen: Erwachsene, die in ihrer Kindheit vor allem triviale Literatur gelesen haben - nicht nur Comics, denn Comics sind nicht immer trivial, es gibt auch sehr gute Comics - also eine Form von billiger happy-end Literatur, wo es immer gut und schön ist, kommen in ihrem späteren Leben kaum aus dieser Literatur heraus. Sie werden auch als Erwachsene diese triviale Literatur weiterlesen. Das ist klar.

Zehra İPŞİROĞLU

Kinder-und Jugendliteratur im Schatten des islamischen Fundamentalismus

Anarchie oder Kritik?

Der Regisseur Peter Weir aus Australien zeigt in seinen Film "Dead Potes Society" eine Schule, in der ein konservatives Erziehungssystem herrscht, das ausschließlich auf der Tradition basiert, auf strikten Regeln, Autorität, Nationalismus und strengen moralischen Prinzipien. Diese seit alters blind befolgten Grundsätze erschüttert ein neu versetzter Lehrer von Grund auf, der seine Schüler zu freiem, selbständigem Denken emanzipativ erzieht und so die Isolierung der Schule gegenüber dem realen Leben zu überwinden sucht. So entdecken die seit Jahren an ihrer freien Entfaltung gehinderten Schüler sich selbst, ihre Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen. Einige gehen an den dabei entstehenden dramatischen Konflikten zugrunde. Doch gibt es wiederum einige, die lernen Widerstand zu leisten. Obwohl der Lehrer entlassen wird, endet der Film mit einem Hoffnungsschimmer: Natürlich nicht von heute auf morgen, aber eines Tages wird sich schon einiges ändern.

Im Film wird darauf aufmerksam gemacht, daß die Begründung "ich wollte... aber die Bedingungen erlauben es nicht" eine Art Flucht ist. Der Film zeigt, wie wichtig es ist, die festgelegten Grenzen zu überschreiten, er zeigt aber auch, welche Gefahren das mit sich bringt. Ein beruhigender Film ist das also nicht. Diejenigen, die die Verhaltensweise des Lehrers als extrem und militant kritisieren, werden erbittert darüber sein sich einem System unterordnen zu müssen, das ihnen gar keine Freiheit einräumt. Diejenigen jedoch, die für die Abschaffung der alten Wertvorstellungen sind, müssen auf dem Wege dahin mit Verlusten und Leiden rechnen.

Heutzutage herrscht auch in der Türkei ein veraltetes und korruptes Erziehungssystem. Sich darin zu engagieren ist wohl nowendig. Aber wie? Indem wir von heute auf morgen alle Gewohnheiten und traditionellen Werte auf einmal ablehnen oder langfristig die starren Regeln abzuschaffen versuchen? Durch emotionale Reaktionen oder gut durchdachte Schritte? In einer Szene des Films fordert der Lehrer seine Schüler auf, ihre Bücher zu zereißen. Er will zeigen, wie falsch die traditionelle vom Leben isolierte, nur auf abstrakte Wissensansammlung basierende Literaturerziehung ist. Das Zerreißen des Buches, das einen Neubeginn symbolisieren soll, empfinde ich

etwas militant. Wenn wir nämlich etwas verändern wollen, müssen wir mit konstruktiven Mitteln vorgehen, statt uns die zerstörerischen Methoden des unterdrückenden Systems zueigen zu machen. Wäre es nicht zweckmäßiger, der Lehrer würde, anstatt das Buch zu zereißen, mit seinen Schülern ausführlich diskutieren, sie dadurch auf die festgefahrenen und veralteten Unterrichtsstrukturen aufmerksam machen? Auch könnte er ihnen andere, neue Bücher empfehlen, die sie zur kritischer Denkweise anregen könnten. Begriffe wie freies Denken, Unabhängigkeit und Selbständigkeit kann man in einem Menschen nicht durch emotionalisierende Aktionen, sondern nur durch Motivation zu kritischem und differenziertem Denken ins Leben rufen. Hätte sich der Lehrer vernünftiger, realistischer verhalten, hätte er vielleicht den Selbstmord jenes Schülers, der in eine Militärschule geschickt wird, obwohl er Schauspieler werden möchte, doch verhindern können. Meines Erachtens ist kritisch aufklärendes Denken der einzige Weg eines Erziehers, der sich dem existierenden Erziehungssystem nicht anpassen will und Reformen für notwendig hält.

Wie kann man aber kritisches Denken lehren? Ist es überhaupt möglich, durch Einzelinitiativen in dieser Richtung wirksam zu sein? Zunächst ist es wohl notwenig, daß man sich in die Welt des Kindes hineinbegibt und versucht, zu ihm einen Dialog zu finden. Zu diesem Zweck gelten als die geeigneten Mittel nicht nur Bücher, die primär Kinder und Jugendliche betreffen, sondern auch andere Mittel wie Film, Fernsehen, Comics und Werbung, deren unmittelbarer Einfluß auf sie nicht zu übersehen ist. Der Gebrauch sowie die Auswahl des geeigneten Materials haben jedoch eine kritische Auseinandersetzung damit zur Bedingung. Von welchen Maßstäben und Prinzipien sollte man dabei ausgehen? Um dies festzustellen, wollen wir uns die heutige Situation, besonders den fundamentalistischen Einfluß auf Kinderliteratur der letzten Jahre näher ansehen.

Die heutige Situation

Die heutigen Erziehungsmodelle in der Türkei überschütten den Schüler mit abstraktem Wissen, ganz wie es auch der Film "Dead Poets Society" zeigt, weshalb ein echter Dialog zwischen den Lehrenden und Lernenden nicht zustande kommen kann. Es gibt nur eine einseitige Kommunikation, die auf der absoluten Autorität des Lehrers basiert. Daß das autoritäre Erziehungssystem sogar in den besten Schulen nicht überwunden ist, sondern mit Hilfe von Notendruck, Auswendiglernen, Nacherzählen und Konkurrenzdruck überlebt, hat in den letzten Jahren dazu geführt, daß die

fundamentalistische Bewegung, die auf Religion und Nationalismus im engeren Sinne beruht, immer einflußreicher wird. [1] Diese Bewegung nutzt sowohl das Dilemma aus, in dem sich die Jugendlichen wegen des autoritären Schulsystems befinden, als auch die Konflikte der jungen Leute im Pubertätsalter. Sie zielt bewußt auf Schüler im Sekundärschulalter.

Ihre allerwichtigste und zuverlässigste Unterstützung ist die fundamentalistische Kinder-und Jugendliteratur, die auf festgelegten Grundsätzen beruht wie Religion und Traditionalismus, Chauvinismus und Feindschaft gegenüber westlich orientierten Wertvorstellungen und die eine direkte Einflußnahme auf Kinder und Jugendliche in dieser Richtung anstrebt.

Beispiele aus der fundamentalistischen Kinderliteratur: Märchen, Sagen und Comics

Um zu verdeutlichen, wie Kinder-und Jugendliteratur als ein wirksames Erziehungsmittel mißbraucht wird, untersuchen wir im folgenden einige Beispiele. In Zeitschriften, besonders für Kinder im Grundschulalter, treffen wir auf zahlreiche Heldengeschichten, Kriegsszenen und brutale Bildergeschichten, die alle den Islam als die beste Religion und die Türken als die größten Helden darstellen. Ein Zitat aus einem Comic, in dem mit brutalen Kriegsszenen dargestellt wird, wie Seid Ali Reis die Christen besiegt: *"Die alte Kirchenruine verwandelte sich unter Allah Allah Rufen im Nu in einen wüsten Kriegsschauplatz. Kriegsgetöse, Schlachtrufe und Todesgeschrei und Gewimmel. Die Helden, die sich blutdürstig auf den Feind stürzen, um den Tod des Gefallenen zu rächen."* [2] Solche Geschichten sollen die Kinder nicht nur gegen Fremde und Andersgläubige provozieren, sondern ihnen auch primitive Wertvorstellungen aufzwingen wie "den Feind durch die Kraft des inneren Glaubens besiegen", "der große islamische Held, der nie besiegt werden kann", "Der Türke als der Held der Helden" usw.

In den Kinderzeitschriften treffen wir häufig auch auf didaktische Horrorgeschichten. In einer solchen Geschichte verrichtet z.B. eines Tages ein Kind sein Gebet nicht. Da träumt es im Schlaf, wie verstümmelte Gestalten ihm deshalb Zunge und Hände abschneiden wollen. Die Lektion ist: "Bete das Vaterunser regelmäßig zu dem, der Dir diese Organe geschenkt hat". [3] Hier sehen wir, daß das Kind

1. [Wedel 1991: 129f.]
2. [Gül Çocuk Juni 1989:44]; gezeichnet von Ahmet Çakıl
3. Raya in [Gül Çocuk August 1988:19]

gezwungen wird, fromm zu sein, indem es gebrechliche Menschen als furchterregende und elende Menschen diskriminiert. Daß die Gebetsweigerung zur Folge hat, daß man verstümmelt wird, zeigt, daß die gebrechlichen Menschen in dieser Geschichte bestraft worden sind, weil sie ihre religiöse Pflicht vernachlässigt haben. Diese Art von Geschichten, die die Kinder schon im frühen Alter gegenüber allem Fremden und Andersartigen ablehnend machen sollen, hat mit religiöser Erziehung wenig zu tun.

Sogar in den Karikaturen und Comics, die primär eine unterhaltende Lektüre erzielen, spielt der Angstfaktor eine große Rolle, z.B. in der Geschichte der Familie Şaşkıngiller: Ein Kind verschweigt seinen Eltern die schlechte Note; ähnlich ist die Verhaltensweise der Mutter, die ihre neu gekauften Schuhe vor ihrem Mann versteckt. Das jüngere Kind jedoch zeigt die Schuhe vor, so daß die Lüge schnell herauskommt. [4] Aus dieser Geschichte, die die Mutter genauso unmündig zeigt wie das Kind, lernt man folgendes: "Lügen haben kurze Beine. Dem Vater verheimlicht man nichts".

Vor allem Märchen und Sagen haben in der fundamentalistischen Kinderliteratur den Vorrang. Die Darstellung einer fiktiven, irrealen Welt und die Bestimmung von Gut und Böse in einem strengen Rahmen machen Märchen besonders beliebt. Auch Sagen sind sehr populär, weil sie in einprägsamen Bildern die alten Sitten und Gebräuche wieder vergegenwärtigen. Unabhängig von den positiven Seiten der Märchen und Sagen, z.B. Anregung der Phantasie, Darstellung einer bunten, abenteuerlichen Welt usw., werden diese in der fundamentalistischen Kinderliteratur nur zu dem Zweck gebraucht, die alten Sitten und Gebräuche schmackhaft zu machen und sie unverändert, wie sie waren, aufrechtzuerhalten und den Kindern in strikten Schwarz-Weiß-Bildern starre Gedankenmuster aufzuzwingen. Die Aktualisierung der Vergangenheit, die Kontinuität des Kulturerbes sind dabei die Grundprinzipien.

Für die Lesergruppe im Vor-und Grundschulalter werden folgende psychologische Faktoren berücksichtigt: Erstens spielt der Angstfaktor im Leben der kleinen Kinder eine große Rolle, weil ihnen die Grenzlinie zwischen der Innen-und Außenwelt, zwischen Traum und Wirklichkeit nicht ganz bewußt ist. Aus diesem Grunde legt das fundamentalistische Erziehungssystem einen besonderen Wert auf

4. Şaşkıngiller (Familie Ratlos), verfaßt und gezeichnet von Yalçın Turgut, in [Gül Çocuk Juni 1989]

Erziehung durch Abschreckung und Disziplin. Zweitens eignen sich kleine Kinder Werturteile wie gut und schlecht, richtig, falsch, sündig, schamhaft usw. besonders leicht an, weil sie die Wirklichkeit in ihrer Vielschichtigkeit, in ihren Widersprüchen und Spannungen gar nicht wahrnehmen können und deshalb in Abstraktion verfallen. Dadurch können sie sehr leicht manipuliert werden. Die fundamentalistische Kinderliteratur nutzt das aus, indem sie Selbstgefälligkeit, Überheblichkeit und Chauvinismus als ihre Grundprinzipien anerkennt und durch verstärkte Vorurteile und Aggressionen gegenüber allem Fremden und Andersartigen die Kinder zu manipulieren versucht.

Entwicklungsromane

Während in den didaktischen Kindermärchen, Sagen, Geschichten und Comics Angst und Aggressionsfaktoren überwiegen, spielen in der Lektüre für Jugedliche, vor allem in den Jugendromanen, andere Faktoren, z.B. Einsamkeit und Isolierung, Anpassungsschwierigkeiten, Identitätssuche, die Suche nach persönlicher Anerkennung, Geltungssucht, Entfremdung, Abenteuerlust etc., eine starke Rolle, die von der fundamentalistischen Jugendliteratur ihrer Ideologie entsprechend mißbraucht wird. Bevorzugt werden Entwicklungsromane. Die Hauptfiguren sind junge Leute, die nach vielen Irrwegen schließlich den richtigen Weg, das Glück und die innere Ruhe finden. Die Figurenkonzeption, die Problemstellung (Generationskonflikt in der Familie, Schwierigkeiten in der Schule), der Handlugsbau (Widerstand, Empörung, Kampf um Befreiung usw.) sind sehr geschickt gewählt und in einer flotten Sprache verfaßt, um zu ermöglichen, daß der Leser nicht befremdet und abgeschreckt wird, sondern sich mit der Hauptfigur unmittelbar identifiziert. Alle Romane gehen von einer Führerfigur aus, deren Lebensführung und Verhaltensweise als vorbildlich dargestellt wird, wobei strikte und festgefahrene Werturteile wie das Gute, das Böse, das Richtige und das Falsche schablonenhaft angeboten werden. Werte wie freies Denken, Persönlichkeit und Individualität, Modernität und Kritik sind einer fundamentalistischen Bedeutungsveränderung unterworfen. Freies Denken bedeutet hier ein Denken, daß sich dem Islam unterordnet. Ein Jugendlicher z.B., der stark vom Westen beeinflußt ist, hört auf, ein Durchschnittsmensch, ein unwichtiger Punkt in der Menschenmasse zu sein, nachdem er sich der islamischen Bewegung angeschlossen hat. Er verwandelt sich in eine Persönlichkeit, die Selbstkritik und Selbstkontrolle übt und nicht mehr Sklave seiner

Schwächen und Triebe ist.

Die Handlung dreht sich in der Regel um die Suche nach Identität. Sie wird manchmal emotional zugespitzt durch eine ungewöhnliche Liebesgeschichte. Das Gefährliche an diesen Romanen ist, daß sie den Jugendlichen eine fertige Antwort auf jede Frage anbieten und sie so zum Widerstand gegen die Schule, die Familie und ihre Umgebung provozieren, ein Widerstand der aber nicht zur Befreiung, sondern in noch größere Zwänge führt. Die Jugendlichen, die durch das autoritäre Erziehungssystem nie gelernt haben, selbständig zu denken und zu handeln, sind deshalb gegenüber solchen Provokationen besonders anfällig. Je stärker der Druck ist, dem sie in der Schule und in der Umgebung ausgesetzt sind, je mehr sie an Anpassungsschwierigkeiten leiden, desto leichter fällt es ihnen, sich von der Familie und der Schule loszulösen und an die neue Umgebung, die ihnen Rettung und Freiheit bietet, anzupassen. So geraten sie wie hypnotisiert vom Regen in die Traufe. Die Methoden, die dabei benutzt werden, sind äußerst geschickt und raffiniert, da man den Jugendlichen das Gefühl gibt, als würde man sich mit jedem einzelnen individuell beschäftigen und alle Mittel daran setzen, ihm weiterzuhelfen. Während man in manchen Jugendromanen von einer gedämpften Provokation sprechen kann-der Jugendliche z.B., der den richtigen Weg gefunden hat, versucht seine Freunde und Bekannte auch zu beeinflussen-wird sie in anderen Romanen überspitzt zu Aggression und Haß, die zu militanten Handlungen führt. *"Entweder gehorche ich meinem Gott oder meinen Eltern. Ich ziehe Gott vor. Ich befolge seine Gebote. Und bin gegen alles, wogegen Gott auch ist, so bin ich gegen die ganze Gesellschaft. Ich fühle mich wie eine verirrte Kugel, mein Ziel ist noch unbestimmt, ich weiß nicht wen und wie ich treffen werde"*, sagt in einem Roman eine der Personen. [5]

Bei diesen Jugendromanen werden folgende psychologische Faktoren berücksichtigt:

- Der Druck, der durch das autoritäre Erziehungssystem entsteht

- Anpassungsschwierigkeiten der Jugendlichen im Pubertätsalter

- Fehlender Dialog mit der Familie. Ablehnendes Verhalten und Gleichgültigkeit des näheren Bekanntenkreises

- Geltungssucht, der Wunsch angenommen und respektiert zu werden

5. [Uzunyaylalı, 1988]

- Die Sehnsucht nach Liebe, Freundschaft, Solidarität in einem Milieu, in dem jeder auf seinen eigenen Vorteil bedacht ist

- Der Wunsch, sich einem Vorbild, einer Führerfigur unterzuordnen

- Interesse an Irrationalem

- Das Fehlen einer Freizeitbeschäftigung wie etwa Sport, Kunst usw., die die Energie und Aktivität der Jugendlichen zu etwas Positivem kanalisiert

- Die Neigung, sich leicht von einem Ereignis oder einem Menschen mitreißen zu lassen

Eine kritische Stellungnahme zu den Grundsätzen der fundamentalistischen Kinderliteratur

Die fundamentalistischen Kreise geben uns ein Beispiel dafür, wie Kinder-und Jugendliteratur als Erziehungsmittel eingesetzt werden kann. So ähnlich müssen einzelne und Gruppen, die eine Alternative zum Fundamentalismus anstreben und für moderne Erziehung sind vorgehen und die geeigneten Werke, die zum Denken anregen und zur Emanzipation und aufklärendem Verhalten motivieren, sorgfältig auswählen und den Kindern anbieten. Diese Werke können sowohl als Unterrichtsmaterialien benutzt werden als auch als Lektüre in der Freizeit. Um aber konkret feststellen zu können, welche Maßstäbe dabei benutzt werden sollten, will ich hier die Grundsätze der fundamentalistischen Kinderliteratur mit den Grundsätzen kritisch-modernen Denkens konfrontieren, die eine gute Kinder-und Jugendliteratur nicht verletzen dürfte. [6]

1. Das eindimensionale Denken

Der Fundamentalismus kennt nur eine Wahrheit, das ist der blinde Gehorsam gegenüber den 'Islamischen Autoritäten aller Art. Dementsprechend werden die Koranverse ausgelegt. Spielen ist z.B. etwas, was dem Koran nach nicht toleriert werden kann; eine Ausnahme bilden nur die sogenannten zweckmäßigen Spiele: *"Die Mädchen sollten mit Puppen spielen, da sie später ja Hausfrauen werden. Die Jungen jedoch reiten, schwimmen und schießen. Denn man braucht Soldaten."* [7] Durch diese Ideologie, die die Mädchen als

6. Diese Konfrontation findet sich auf allgemeinerer Ebene ausgearbeitet bei [Meyer 1989: 155-200]
7. Doz. Dr. İbrahim Canan, Eğitim, Ruhi Gelişme ve Oyun (Erziehung, seelische Entwicklung und Spiel) zitiert in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987: 254] eine der Geschichten des Propheten von İbni Ömer: Der Prophet Mohammed erkundigte sich nach einem Freund "Wo ist er denn?" und

die Hausfrauen von morgen, die Jungen aber als Soldaten in bestimmte Rollen einzwängt, werden die Kinder schon im frühen Alter manipuliert. Die Religion wird dabei als ein Mittel zu ideologischen Zwecken benutzt. Wie bereits erwähnt, werden Begriffe wie Freiheit, Kreativität, Rationalität, kritisches Denken usw. von dieser Ideologie neu bestimmt.

Dem kritischen Denken dagegen ist das eindimensionale Denken fremd, da es nicht nur eine, sondern viele Wahrheiten kennt. Hauptsache ist, daß man von verschiedenen Aspekten ausgehend sich eine eigene Meinung bildet und dabei andere Meinungen respektiert und toleriert, ohne die Fähigkeit zu verlieren, selbständig zu denken. Kritisches Denken ist frei von festgefahrenen Ideen, weshalb es alle Weltanschauungen ablehnt, die behaupten, sie hätten die alleinige Wahrheit. [8] Der bekannte tschechoslowakische Schriftsteller und Politiker Václav Havel sagt, daß sein Volk am Ende einer langen Druckperiode, immun geworden sei gegen jegliche Art von Verallgemeinerungen, ideologischen und demagogischen Aussagen, die sich direkt an Emotionen wenden. Er sagt: *"Während Zweifel an der Sprache das Negative verbessern kann, kann Vertrauen zur Sprache in Katastrophen führen."* Er fügt hinzu: *"Die Sprache ist einerseits ein Licht in der Finsternis, andererseits ist sie ein abgeschossener Pfeil, der das Ziel trifft. Sie kann nämlich eine Gesellschaft mit ihren Begriffen von Freiheit und Wirklichkeit stark beeinflussen, aber auch wie eine Hypnose wirken, die die Massen fanatisiert und in tödliche Gefahren führt".* [9]

2. Das Kind ist ein Engel

Das fundamentalistische Denken beschreibt Kinder folgendermaßen: *"Die Kinder sind weltliche Verkörperungen von Engeln, göttliche Existenzen"*, und verteidigt ein abstraktes, von der Realität isoliertes ideales Kinderbild. Die Kinderliteratur sei *"nicht nur für Kinder da, sie bedeute auch eine Rückkehr der Erwachsenen in diese glückliche Welt, die sie vor vielen Jahren verlassen haben."* [10] Dementsprechend wird darauf hingewiesen, welche relevante Rolle die Märchen und die Heldensagen in der Erziehung spielen: *"Kinder erleben nämlich die*

erhielt die Antwort "er spielt". Mohammed drückte seine Unzufriedenheit so aus: "Wir sind nicht geschaffen, um zu spielen". Man sagte ihm "er schießt Pfeile ab." Der Prophet: "Das ist kein Spiel, sondern eine sinnvolle Tätigkeit". In İbni Ömers Bericht ist einerseits eine Ablehnung von Spielen, andererseits eine Erlaubnis zu spielen, soweit diese nützlich sind, zu finden. Das Pfeilspiel ist nicht nur ein vergnügliches Spiel, sondern auch militärisches Training.

8. [Meyer 1989: 13f., 39, 185f.]

9. [Havel 1990: 8]

10. Muhsin İlyas Subaşı in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 386]

erste Rosaperiode des Lebens, deshalb können sie ihre Vorbilder nur aus dem goldenen Zeitalter der Märchen und der Heldensagen wählen. Die Guten, die Helden, die Edlen und die Gerechten müssen immer wieder für den Sieg kämpfen, bis die bösen Riesen am Ende unterliegen und alle Hindernisse überwunden sind." [11] *"Die Frage ist: Was kann den kleinen Seelen schaden? Gemeine Abenteuerromane? Oder Keloğlan-Märchen, in denen der Gute oder der Gerechte immer siegt und dann die Prinzessin ehelicht?"* [12] *"Die Kinder haben festgelegte Urteile darüber, was gut und was böse ist, was häßlich und was schön ist. Diese Werte sind für sie absolut. Etwas ist entweder gut oder böse, es gibt keinen Mittelweg. Gerade die Märchen bestätigen dadurch das moralische Bewußtsein der Kinder".* [13]

Kritisches Denken dagegen sieht das Kind als ein komplexes Wesen, das genauso seine Probleme hat wie ein Erwachsener. Es ist kein übernatürliches Lebewesen, kein Engel, sondern ein Individuum, eine Persönlichkeit. Da ein großer Wert auf die Entwicklung und Ausbildung der Persönlichkeit gelegt wird, soll den Kindern nichts verborgen werden. Sie sollen nicht in eine rosarote Welt entführt werden, die mit der Wirklichkeit nichts gemein hat. Deshalb werden außer den Märchen, die scharfe Grenzen zwischen gut und böse ziehen, auch Bücher bevorzugt, die die Probleme der Kinder behandeln und sie zum Nachdenken anregen. Wenn man nämlich den Kindern als Leselektüre nur Märchen anbietet, indem man die negativen Seiten von Märchen wie z.B. Isolierung vom realen Leben, Passivität, einseitige, festgefahrene Ideen usw. total übersieht, könnte die Lektüre unerwünschte Wirkungen haben. So entstanden in den sechziger und siebziger Jahren Märchenparodien (Gegenmärchen), die die Phantasie und das Realitätsbewußtsein des Kindes zu fördern und ihre negativen Wirkungen zu mildern versuchen. Necati Zekeriya, Kinderbuchautor jugoslawischer Herkunft, weist auf die Wichtigkeit der modernen Märchen hin und sagt in diesem Zusammenhang: *"In einer Zeit, wo es Rundfunk und Fernsehen gibt, glaubt doch niemand an einen Helden aus irgendeiner Zeit, der mit seinem Schwert mit einem Schlag zehntausende von Feinden auf einmal erledigt".* [14]

11. Ahmet Kabaklı, Romantik Çağ (Die romantische Zeit der Kindlheit, in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 228]
12. Prof. Dr. Hüsrev Hatemi, Bizde Çocuk ve Çocuk Edebiyatı (Kinder und Kinderliteratur bei uns), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 69]
13. Dr. Necmettin Turinay, Çocuk, Masal ve Şiir (Kinder, Märchen und Gedichte) in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986:235]
14. Necati Zekeriya, Yugoslavya'da Türkçe Çocuk Edebiyatı (Türkische Kinderliteratur in Jugoslawien) in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 365]

Die fundamentalistische Richtung ist natürlich auch gegen die Massenmedien. Kritisiert wird aber nicht, daß die Medien die Kinder zur Passivität drängen und stark manipulieren, sondern nur daß sie durch die Medien vorzeitig Kenntnisse erwerben und erwachsen werden. Kinder seien arme, hilfsbedürftige Wesen, die vor Gefahren von außen geschützt werden müssen. [15] Die Zeit, wo die Kinder im Elfenbeinturm einer Kindheitsidylle behütet waren, liegt jedoch zurück. Kinder von heute sind aufgeschlossen und aktiv, denn sie werden jeden Tag mit der Realität konfrontiert. Versucht man sie gewaltsam davon fernzuhalten, so erzieht man sie zu unselbständigen und unmündigen Wesen. Gerade das ist aber genau das Ziel der fundamentalistischen Bewegung.

3. Die Macht der Traditionen

Die fundamentalistische Anschauung verteidigt einen Traditionalismus im engeren Sinne, der alle neuen Entwicklungen ablehnt. *"Wir verdanken unsere Existenz der Aufrechterhaltung der Traditionen, sie sind unsere Zukunft"*, [16] *"Wir dürfen nicht vergessen, daß die Kultur ein dauerhaftes Gebilde ist. Wir müssen das bewußt machen, indem wir die Vergangenheit aktualisieren."* [17] Auf solche Meinungen, die die Macht der Tradition verabsolutieren, trifft man des öfteren. In diesem Zusammenhang wird die traditionelle Volksliteratur, vor allem Sagen, hervorgehoben. *"Die Sagen sind nicht nur eine Brücke zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, sie ermöglichen auch eine Stärkung unseres Glaubens, unserer Vergangenheit, unserer Träume und Wünsche für die Zukunft. Sie bringen Vorbilder und Helden ins Heute. Sie unterstützen uns im Kampf gegen unsere Feinde. Das ist eine Geburt, eine Wiedergeburt der Vergangenheit im Heute"*. [18]

Da man jedoch in Wirklichkeit die Zeit nicht stillhalten oder zurückholen kann, ist eine solche Rechtfertigung des Traditionalismus mit irrationalen Begriffen wie "Wiedergeburt, Zauber" usw. ausgesprochen unlogisch. Das Fehlen des historischen Bewußtseins ist wohl die Hauptursache der fundamentalistischen Bewegung, die

15. İbrahim Sadri Eren, 1986'da Radyo ve Televizyon Çocuk Programları (Kinderprogramme im Funk und Fernsehen), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986:557]
16. Osman Olcay Yazıcı, Gelenek, Çocuk ve Kitap (Tradition, Kind und Buch), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 779]
17. Beşir Ayvazoğlu, Kaynaklardan Faydalanmaya Dair (Über die Fortführung der Tradition, in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 243]
18. Orhan Şahin Gökyay, Destanlar Üzerine (Über Sagen) in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 111]

gegen jegliche Art von Entwicklung ist und die Orientierung in der Aufrechterhaltung der Vergangenheit sucht. Historisches Bewußtsein entsteht jedoch nur durch kritisches Denken, das eine Auseinandersetzung mit der Tradition auf dem heutigen Stand voraussetzt. Durch diese Auseinandersetzung werden mit der Zeit einige Traditionen von selbst aufgelöst, andere wiederum fortgesetzt.

4. Die ehrbare islamische Frau

Die fundamentalistische Bewegung sieht die Frau als ein Lebewesen, daß nicht selbständig leben und entscheiden kann, und verleiht ihr, wie ja auch dem Kind, einige verehrenswerte, übernatürliche Eigenschaften und nimmt ihr damit ihre persönliche Freiheit, denn *"dieses heilige Wesen muß geschützt werden."* [19] Um die Richtigkeit dieser Anschauung zu beweisen, demonstriert man immer wieder negative Seiten im Leben einer emanzipierten westlichen Frau. Ausgehend von dem Argument, daß die sexuelle Freiheit im Westen die Frau zu einem Objekt gemacht habe, wird die anständige islamische Frau gelobt. *"Die Frau ist in den westlichen Ländern nicht mehr Rückgrat der Gesellschaft, sondern sexuelles Lustobjekt".* [20] Um die hohe, verehrungswürdige Persönlichkeit der Frau zu schützen, sei ihr Körper mit Schleier zu bedecken. Die Frau im Westen, die Mutter und Hausfrau sei und zugleich einem Beruf nachgehe, werde ausgebeutet, ist das Hauptargument. Als Alternative wird die "Nur-Hausfrau-Mutter" angeboten, die berufstätig aktive Frau jedoch abgelehnt. In diesem Zusammenhang wird öfters von Ausbeutung, sexuellem Mißbrauch, moralischer Verderbnis der berufstätigen Frau gesprochen.

Kritisches Denken ist dagegen für volle Freiheit und Gleichheit unter den Geschlechtern. Mädchen und Jungen werden gleich behandelt. Die Frau ist kein schwacnes und unmündiges Lebewesen, das von Männern geschützt werden muß. Ohne Zweifel kann jede Freiheit ihre Nachteile haben. Es ist aber das primäre Recht eines Individuums, sein Leben so zu führen, wie es will, und seine Freiheit selbst auszugestalten.

5. Islam über alles

Da die fundamentalistische Bewegung feste Urteile im Rahmen eines starren dualistischen Weltbildes hat, sieht sie die Menschen entweder

19. Niyazi Birici, Çocuk Edebiyatı Üzerine (Gespräche mit Niyazi Birici über Kinderliteratur), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 337]
20. [Uzunyaylalı, 1988: 212]

als Freunde, die die gleichen Ideen vertreten, oder als Feinde, die vernichtet werden müssen. Daher bringt sie ihre Feindschaft gegenüber dem Westen in Parolen wie "Der Islam als die überlegene Religion und Kultur" zum Austruck. Die Probleme der westlichen Länder, die Unruhen einer Konsumgesellschaft, fehlende Kommunikation unter den Mitmenschen und Entfremdung, werden übertrieben und einseitig dargestellt. Das Erlernen einer Fremdsprache oder Lesen von Weltklassikern wird als Kulturimperialismus verurteilt. *"Eine Fremdsprache zu lernen, ohne daß man die eigene Sprache richtig beherrschen kann, La Fontaine zu lesen, ohne daß man die Werke des eigenen Landes gelesen hat"* [21] wird hier von einem einseitigen Blickpunkt aus kritisiert, ohne Rücksicht darauf, daß man, nur wenn man offen gegenüber dem Fremden ist, auch das Eigene richtig verstehen und bewerten kann. Noch ein paar beispiele in dieser Richtung: *"Sogar der beste Klassiker kann uns nicht so viel Nutzen bringen wie ein durchschnittliches Werk, das aus unserem eigenen Land stammt. Die Ursache der Kulturentfremdung sind gerade diese Klassiker".* [22] *"Wenn wir alle unsere Schriftsteller überreden könnten, ein paar Kinderbücher zu verfassen, wäre es nicht unmöglich, den Bestand des Westens zu überschreiten, der schließlich auch seine Grenzen hat".* [23]

"Die Kinder eines Volkes, das unzählige Helden großgezogen hat, sollen die anderen nicht nachahmen". [23]

"Die schärfste Grenze zwischen dem Osten und Westen: Die Klassiker des Ostens sind voller Meditation, während die des Westens nur eine trockene Philosophie bieten, die ins Chaos führt". [24]

"Die zahlreichen sogenannten Klassiker des Westens beruhen eher auf der Verbreitung der eigenen Kultur in anderen Ländern als auf hoher Meisterschaft". [25]

"Die kulturelle Besetzung geht voraus, damit gegen die militärische Besetzung kein Widerstand geleistet wird". [25]

Gewiß gibt es eine legitime Skepsis gegen über der expansiven Dominanz westlicher Kultur, doch das rechtfertigt nicht die einseitige

21. Mustafa Ruhi Şirin, Öncelikli Odakların Belirlenmesi (Festlegung von Prioritäten), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986:298]
22. Hasan Kıyafet, 1986'da Çocuk Edebiyatı (Kinderliteratur im Jahre 1986), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 308]
23. Cahit Zarifoğlu, Ulusal Edebiyat (Nationale Literatur), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 360]
24. Niyazi Birici... (Vgl. Anm. 19), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 339]
25. Niyazi Birici... (Vgl. Anm. 19), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 338]

Überbewertung der eigenen Religion und Kultur und die Aggression gegenüber allem Westlichen. Diese führen soweit, daß man dem fortgeschrittenen westlichen Theater, die Werke des türkischen Volkstheaters, die in ganz anderen historischen Bedingungen entstanden sind, als Vorbild empfiehlt: *"Das westliche Theater ist in eine Sackgasse geraten. Es ist auf der Suche nach einem neuen Geist und unbekannten Techniken. Das Gesuchte kann zwar das türkische Theater bieten, doch die Seele und Eigenheiten eines Volkes können nicht übertragen werden, höchstens könnte man versuchen sie nachzuahmen. Das würde jedoch auch nur eine vorläufige Lösung sein."* [26]

Kritisches Denken teilt die Menschen nicht einfach in Feinde und Freunde. Es nimmt Probleme und Konflikte wahr und ist fähig, sie voneinander zu unterscheiden. Nach dieser Anschauung sind alle Religionen und Kulturen gleichwertig. Keine ist der anderen überlegen. Menschen, die andere Meinungen vertreten und zu verschiedenen Religionen gehören, sollen friedlich zusammenleben und aufeinander Rücksicht nehmen. Ausgehend von der Tatsache, daß wir in einer Zeit leben, wo die Welt immer mehr zusammenwächst, gewinnt Kulturaustausch immer mehr Bedeutung. Ein friedliches Leben ohne Unterdrückung und Aggressivität, Anerkennung der Menschenrechte und Gleichberechtigung sind die Grundwerte. Dementsprechend müssen wir Propagandisten aller Art, die zu nationalem, religiösem oder sonstigem Überlegenheitsdenken provozieren, kritisieren und ablehnen.

Schlußfolgerung: Ideologischer Mißbrauch der Religion

Im Hintergrund aller dieser religiösen Argumente der fundamentalistischen Bewegung wie Schutz der Kinder und Frauen, Bekehrung zum Islam usw. steht die Sehnsucht nach einem totalitären Regime, das das Recht des Individuums auf freies Leben nicht anerkennt. Die Religion wird hier als ein Mittel benutzt. Wenn wir die Grundsätze der fundamentalistischen Bewegung mit denen der Nazizeit vergleichen, können wir trotz der Religions-und Kulturunterschiede große Ähnlichkeiten feststellen. [27]

Das rasche Anwachsen der fundamentalistischen Bewegung in der Türkei kann darauf zurückgeführt werden, daß die Atatürkschen

26. Ünver Oral, Geleneksel Türk Tiyatrosu ve Çocuklarımız (Traditionelles türkisches Theater und unsere Kinder), in [Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1986: 198]
27. [Meyer 1989: 154, 204]

Reformen nicht tief genug gewirkt haben. Hätten die Reformen durch die Volksbildung breitere Schichten erreicht, hätten z.B. die Dorfinstitute, die in den vierziger Jahren mit dem Ziel gegründet wurden, die Atatürksche Kulturrevolution bis in die entlegensten Dörfer zu führen, tatsächlich Fuß gefaßt, dann hätte sich die fundamentalistische Bewegung heute nicht so sehr ausweiten können. Parallel zu der Vernachlässigung der Volksbildung und des Erziehungswesens seit den fünfziger Jahren (im Schulbereich begnügte man sich mit veralteten Erziehungsmethoden und-büchern und legte überhaupt keinen Wert auf eine qualifizierte Lehrerausbildung) verlief die Islamisierungstendenz, die heute mit der Zunahme des Fundamentalismus bedrohliche Formen erlangt hat.

Die Ideologisierung der Kinder-und Jugendliteratur ist ein bedeutender Aspekt dieser Bewegung. Es gibt heute mehrere Verlage, die in dieser Richtung publizieren. Auffallend ist die rasche Zunahme dieser Bücher, die gut gedruckt sind und preisgünstig verkauft werden. Von der ökonomischen Krise, von der jeder Verlag mehr oder weniger stark betroffen wird, scheinen diese Verlage überhaupt nichts zu spüren. Kein Wunder, wenn man vor Auge hält, daß diese Bewegung vom Ausland unterstützt wird.

Die Kinder-und Jugendbücher, die fundamentalistische Propaganda machen, können wir wie der Lehrer im Film "Dead Poets Society" einfach ignorieren und ablehnen. Wir können aber auch versuchen, uns damit auseinanderzusetzen. Da eine solche Auseinandersetzung uns konkret zeigen würde, wie die Kinderliteratur eigentlich nicht sein sollte, würde sie uns auch ermöglichen, unseren Kindern Alternativen dazu darzubieten, die zur Erweiterung ihrer Phantasie und Denkfähigkeit beitragen könnten. Es gibt natürlich in der Türkei auch eine fortgeschrittene Kinder-und Jugendliteratur, die von türkischen Autoren geschrieben oder übersetzt, qualifizierte Bücher produziert, doch kann diese Art von Literatur zur Zeit nicht sehr wirksam sein. Ich bin mir bewußt, daß der Weg der kritischen Auseinandersetzung viel schwieriger ist und mehr Mühe, Anstrengung und Aktivität fordert als derjenige des Lehrers im Film. Ich muß aber daran erinnern, daß Begriffe wie Freiheit, Gleichberechtigung, Menschenrechte in der Türkei eine noch relativ kurze Vergangenheit haben und wir dafür noch nicht genügend gekämpft haben. Jetzt müssen wir es aber, und zwar in Solidarität, wenn wir den Anforderungen der Zeit gerecht werden wollen.

Heute gibt es in der Türkei mehrere alternative Gruppen, die sich

dafür engagiert haben und durch verschiedene Aktivitäten zur Volksbildung und zu aktuellen kulturpolitischen Problemen wie etwa durch Forschungsprojekte, Publikationen, Förderungs-und Fortbildungsprogramme, Lesungen und Symposien usw. tätig sind. Da diese aber nur eine Minderheit bilden, d.h. natürlich keine Unterstützung von der Regierung haben, eher in Konflikte mit ihr geraten, sind sie auf sich selbst angewiesen. Außerdem beansprucht ihr Ziel, nämlich Aufklärungsarbeit zu leisten, sehr viel Zeit und Aufwand. Die fundamentalistische Strömung jedoch, die vom Ausland, vor allem von islamischen Ländern unterstützt wird, nimmt immer schneller zu.

In so einer Situation sind wir besonders auf die Solidarität und Unterstützung aus den westlichen Ländern angewiesen. Dies betrifft vor allem Deutschland, das mit der Türkei sehr viel zu tun hat, und das aufgrund seiner nahen Vergangenheit totalitären Tendenzen gegenüber besonders sensibel ist. In einer Zeit, in der die Grenzen immer mehr an Bedeutung verlieren, sind Gleichgültigkeit, Unwissenheit, Ignoranz oder das Argument des sich nicht Einmischenwollens nicht mehr akzeptabel. Bedenklich in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, daß die bedeutendsten ausländischen Verbindungszentren der fundamentalistischen Bewegung sich in Deutschland befinden. Unvermeidbar scheint es mir hier zu sein, daß man nicht mehr von einer abstrakten Idee der Demokratie und multikulturellen Gesellschaft ausgeht, in der alles erlaubt und toleriert wird, sondern vorbeugend Maßnahmen gegen Feinde der Demokratie trifft. Man sollte deutlich Stellung gegen den Fundamentalismus nehmen, der die Menschenrechte ignoriert und totalitäre Züge trägt. So sollte man z.B. verhindern, daß Kinder vor Abschluß der Grundschule Korankurse besuchen, was auch die türkischen Gesetze untersagen, und im Rahmen der deutschen Gesetzbegung alle antilaizistisch eingestellten Sekten verbieten. [28] Unter den heutigen Bedingungen sollte man Aufklärungsarbeit als das Hauptziel des Kulturdialogs zwischen Deutschland und der Türkei ansetzen. In Deutschland sollten über die Probleme und Gefahren, in der sich die Türkei zur Zeit befindet, genauere Informationen [29] gegeben werden, aber auch bewußt gemacht werden, was für bedrohliche Formen diese Strömung auch für das eigene Land annehmen kann wie z.B. zunehmende Ausländerfeindlichkeit, anwachsende Spannungen und

28. Vgl. [Deutsches Kulturinstitut 1990: 99]
29. Vgl. [Wedel 1991]

Konflikte zwischen Gruppen, die verschiedenen Konfessionen angehören usw. Besonders Pädagogen, Sozialarbeiter u.a., die direkt mit den Ausländern zu tun haben, sollten aufgeklärt werden. Unter Kulturdialog verstehe ich auch, daß im Rahmen dieser Aufklärungsarbeit eine ergiebige Zusammenarbeit in verschiedenen Bereichen entsteht wie z.B. im Verlagswesen, bei den Medien, im Erziehungsbereich, in der Kunst usw., sodaß das gegenseitige Interesse füreinander wächst und das Solidaritätsgefühl und das Gefühl des Mitverantwortlichseins gestärkt wird.

Literatur:

[Çocuk Edebiyatı Yıllığı... {Jahr}]: **Çocuk Edebiyatı Yıllığı.** (Jahrbuch der Kinderliteratur), Jahrgänge 1986 und 1987. - Gökyüzü Verlag, Istanbul

[Deutsches Kulturinstitut 1990]: **Probleme und Perspektiven des Deutsch-Türkischen Kulturdialogs,** Deutsches Kulturinstitut (Goethe-Institut) Istanbul 1990

[Gül Çocuk... {Monat, Jahr}]: **Gül Çocuk Dergileri** (Kinderzeitschrift Rosenkind), hier: Ausgaben von August 1988 und Juni 1989

[Havel 1990]: Václav Havel : **Largo Desolato** (Buruk Ezgi). - Istanbul 1990 (Can Verlag)

[Meyer 1989]: Thomas Meyer : **Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne.**- Reinbek bei Hamburg 1989 (Rowohlt: rororo aktuell 12412)

[Uzunyaylalı 1988]: M. Talat Uzunyaylalı : **Senatörün Kızı** (Die Tochter des Senators).- Istanbul 1988 (AD-Verlag)

[Wedel 1991]: Heidi Wedel : **Der türkische Weg zwischen Laizismus und Islam.** - Opladen 1991

II FORUM

Wolf KÖNIG

Zum Sprache-Kultur-Aspekt in der Kommunikationstheorie von Jürgen Habermas

[0] Wer **Jürgen Habermas** als Philosoph oder Soziologen etwas näher kennt, wird sich bei dem Titel dieses Aufsatzes zunächst fragen, wo denn Habermas sich zu dem Thema *Sprache und Kultur* des genaueren geäußert habe. Die Antwort auf eine solche Frage müßte lauten: An keiner Stelle. Jedoch meine ich, daß, wenn man einige Arbeiten von Habermas als Sprachwissenschaftler betrachtet, man finden kann, daß er indirekt sehr wohl einen Beitrag zu diesem wichtigen sprachphilosophischen Thema macht, ja, man kann sogar finden, daß er zu diesem Thema eine sehr dezidierte Meinung hat, die es wert ist, zur Kenntnis genommen zu werden. Wie dies in einigen Arbeiten von Habermas geschieht, soll im Verlauf dieses Aufsatzes im einzelnen ausgeführt werden. Dabei werde ich drei Arbeiten von Habermas betrachten, die hierfür in Frage kommen: (1) den Aufsatz **Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz,** [1] (2) die längere Arbeit **Was heißt Universalpragmatik,** [2] und (3) die zweibändige, sehr lange Abhandlung **Theorie des kommunikativen Handelns.** [3]

Die Gliederung des Gedankenganges, mit dem ich die implizite Position von Habermas zu dem Thema *Sprache und Kultur* darlegen will, möchte ich jedoch vorwegnehmen, damit jetzt schon sichtbar ist, worauf meine Argumentation hinaus will. In einem *ersten Schritt* möchte ich zeigen, in welch beträchtlichem Ausmaß die Habermas'sche Gesellschaftstheorie als Theorie des *kommunikativen Handelns* eine linguistische Theorie ist, deren Zentralbegriff der einer *kommunikativen Kompetenz* ist. Im zweiten Schritt vergleiche ich den Begriff der *kommunikativen Kompetenz* von Habermas mit einem alternativen, in der Linguistik gleichfalls bekannten Begriff von *kommunikativer Kompetenz;* er stammt vom amerikanischen Soziolinguisten **Dell Hymes** und steht in der Tradition eines Kulturrelativismus amerikanischer Prägung. Im Gegensatz zu dem **Hymes**'schen Begriff ist der **Habermas**'sche Begriff von *kommunikativer Kompetenz* jedoch nicht kulturrelativistisch, sondern universalistisch, und es zeigt sich somit, daß Habermas bezüglich des Verhältnisses von *Sprache und Kultur* eine universalistische Position

1. [Habermas 1971]
2. [Habermas 1976]
3. [Habermas 1981]

bezieht, derzufolge die grundlegenden Kategorien von Sprache und Kommunikation n i c h t kulturspezifisch sind. Im dritten Schritt möchte ich zeigen, daß die Habermas'sche Position nicht einfach bedeutet, daß es zwischen Sprache und Kultur keinen Zusammenhang gäbe. Mit Hilfe des Begriffes der *interkulturellen Kommunikation* möchte ich vielmehr zeigen, daß die Habermas'sche Position einen Weg zeigt, wie man durch Kultur gesetzte Grenzen und Beschränkungen, deren Existenz keinesfalls geleugnet ist, überwinden kann, um zu einer erfolgreichen Kommunikation zu gelangen, während andererseits der kulturrelativistische Standpunkt dazu neigt, in Kulturunterschieden nur Hindernisse für eine erfolgreiche Kommunikation zu sehen.

[1] Einer der zentralen Begriffe, vielleicht sogar d e r zentrale Begriff der Sprachwissenschaft dieses Jahrhunderts ist der Begriff der Sprachkompetenz, der mit dem Namen des berühmten amerikanischen Linguisten **Noam Chomsky** verbunden ist. Chomsky's *Kompetenz*begriff, entwickelt in seinem nunmehr klassischen Standardwerk *Aspekte der Syntax-Theorie,* [4] betrifft die Kenntnis einer Sprache seitens eines Sprecher-Hörers, und dies ist, nach den Vorstellungen Chomsky's, gleichbedeutend mit der Kenntnis der grammatischen Regeln der betreffenden Sprache seitens eines Sprecher-Hörer's, und solchermaßen ist eine Grammatik-Theorie für eine gegebene Sprache aufzufassen als eine Theorie der Kompetenz der Sprecher-Hörer der betreffenden Sprache. Die Grammatik einer Sprache ist also ein Modell der Kenntnis einer Sprache seitens ihrer Sprecher-Hörer. Es kann an dieser Stelle nicht oft genug betont werden, daß es Noam Chomsky nicht in erster Linie darum ging, formale Grammatik-Modelle zu entwickeln. Wie **Fanselow** und **Felix**, schon in einer rückschauenden Betrachtung klarstellen, geht es darum, "zu Einsichten in die Struktur der menschlichen Kognition zu gelangen", wodurch "Linguistik letztlich zu einer Teildisziplin der kognitiven Psychologie" wird. [5] Bei Sprachkompetenz handelt es sich um eine angeborene menschliche Fähigkeit, die es zusammen mit anderen mentalen Strukturen des Menschen zu erforschen gilt.

Habermas, und auch **Karl-Otto Apel**, sind von diesem Aspekt einer angeborenen menschlichen Fähigkeit, der schon bei **Saussure** mit dem *Langage*-Begriff vorgezeichnet wurde, nicht abgewichen, als sie den auf die Grammatik bezogenen Sprachkompetenzbegriff

4. [Chomsky 1965]
5. [Fanselow / Felix 1987: 1, 14]

Chomsky's zu einem kommunikativen Kompetenzbegriff ausgeweitet haben. Apel charakterisiert die Kompetenz im Sinne von Habermas als ein fundamentaleres Vermögen als die linguistische Kompetenz im Sinne Chomsky's, sie sei eine "Kompetenz, die als Bedingung der Möglichkeit der linguistischen Transzendierung der "anthropologischen Sprachkompetenz" postuliert werden muß... Sie muß hier gewissermaßen als *semiotisch*-kommunikative Kompetenz des Menschen zur Zeichensetzung - und somit zur Sprachbegründung - im Zusammenhang der symbolisch vermittelten Interaktion begriffen werden." [6]

Vor diesem Hintergrund entwickelt Habermas seine Kompetenz-Theorie. Sie hat eine interne Struktur und besteht aus 2 Bereichen, wobei der I. Bereich in 3 Teile, der II. Bereich indessen in 2 Teile untergliedert ist.

Betrachten wir zunächst den I. Bereich mit seinen drei Teilen (a), (b) und (c). Es handelt sich um eine Drei-Teilung, die in der Linguistik bestens vertraut ist. **Karl Bühler's** Einteilung in (a) Darstellung, (b) Ausdruck und (c) Appell als Grundfunktionen der Sprache standen hier ebenso Pate wie die Unterscheidung von **Austin** in (a) propositionale Akte, (b) illokutive Akte und (c) perlokutive Akte. Habermas ist nun keinesfalls kleinlich darin, diese Drei-Teilung auf die verschiedensten Bereiche abzubilden: Unter den "Bedingungen einer idealen Lebensform" [7] finden wir die Verwirklichung der Ideale von (a) Wahrheit, (b) Freiheit und (c) Gerechtigkeit, und dies aufgrund einer anthropologisch zu verstehenden Kompetenz des Menschen, drei fundamentale kognitive Unterscheidungen treffen zu können, nämlich zwischen (a) Sein und Schein, (b) Wesen und Erscheinung und (a) Sein und Sollen -Eine auf kommunikatives Handeln bezogene Zusammenfassung der Habermas'schen Drei-Teilung [8] könnte wie folgt aussehen:

(a) Der Fähigkeit, zwischen Sein und Schein zu unterscheiden, entspricht im Bereich des kommunikativen Handelns die Fähigkeit, Aussagen bezüglich ihrer Wahrheit zu bewerten. Die sprachlichen Ausdrücke, die man in diesem Zusammenhang verwendet, werden 'Konstativa' genannt, mit ihnen 'gibt man etwas zu verstehen' bzw., 'gibt man eine Erfahrung oder Tatsache wieder'. Es handelt sich um einen auf Darstellung bezogenen kognitiven Sprachgebrauch.

6. [Apel 1976: 92f.]
7. [Habermas 1971: 139]
8. anhand [Habermas 1971] und [Habermas 1976]

(b) Der Fähigkeit, zwischen Wesen und Erscheinung zu unterscheiden, entspricht im Bereich des kommunikativen Handelns die Fähigkeit, Äußerungen bezüglich ihrer Wahrhaftigkeit zu bewerten. Die sprachlichen Ausdrücke, die man in diesem Zusammenhang verwendet, werden 'Repräsentativa' genannt, mit ihnen 'macht man sich verständlich' bzw. man 'äußert eine Intention'. Es handelt sich um einen auf Ausdruck bezogenen expressiven Sprachgebrauch.

(c) Der Fähigkeit, zwischen Sein und Sollen zu unterscheiden, entspricht im Bereich des kommunikativen Handelns die Fähigkeit (kommunikative) Handlungen bezüglich ihrer Richtigkeit bzw. Angemessenheit zu bewerten. Die sprachlichen Ausdrücke, die man in diesem Zusammenhang verwendet, werden 'Regulativa' genannt, mit ihnen 'verständigt man sich untereinander' bzw. man 'führt Sprachhandlungen nach anerkannten Normen aus'. Es handelt sich um einen auf Mitteilung bezogenen regulativen Sprachgebrauch.

In dem Werk «**Theorie des kommunikativen Handelns**» (Habermas 1981) werden die verschiedensten Bereiche der Gesellschaftstheorie dieser Drei-Teilung unterworfen, was ich hier jedoch nicht weiter ausführen möchte. Als Beispiele seien Begriffs-Tripel angeführt wie (a) kognitiv-instrumentelle, (b) evaluativ-expressive und (c) moralisch-praktische Kriterien [9] für (a) Wahrheit von Propositionen bzw. Wirksamkeit teleologischer Handlungen, (b) Angemessenheit von Wertstandards bzw. Wahrhaftigkeit von Expressionen und (c) normative Richtigkeit von Handlungsnormen, [10] bei (a) teleologischem und strategischem Handeln, mit dem Ziel von Wirksamkeit und Wahrheitsfindung, (b) dramaturgischem Handeln mit dem Ziel von Selbstrepräsentation oder Enthüllung von Subjektivität und (c) normengerechtem Handeln mit dem Ziel der Entwicklung von sozialen Rollen, dem ein (a) empirisch/analytisches Wissen, (b) ästhetisch /expressives Wissen und (c) moralisch/praktisches Wissen jeweilig zugrundeliegt. [11] Hingewiesen sei noch auf die von Habermas evolutionistisch entwickelte Ansicht vom dreifachen Weltbezug des kommunikativen Handelns mit einer (a) objektiven Welt, über die wahre Aussagen gemacht werden kann, einer (b) subjektiven Welt der priviligiert zugänglichen Erlebnisse und einer (c) sozialen Welt der legitim geregelten interpersonalen

9. [Habermas 1981: 1, 65]
10. [Habermas 1981: 1, 126 ff.]
11. [Habermas 1981: 1, 237f. / 247 f.]

Beziehungen. [12] Diese drei Welten können wieder jeweilig in entsprechender Weise dreigeteilt werden, mit dem Ergebnis weiterer Differenzierungen. [13]

Der II. Bereich der Habermas'schen Kompetenztheorie, der in zwei Teile untergliedert ist, basiert auf der Grundannahme einer Doppelstruktur der als elementare Einheiten der Rede aufgefaßten sprachlichen Äußerungen; demzufolge bestehen sie aus einem dominierenden performativen Teil und einem abhängigen propositionalen Teil. (Auf die Tradition dieser Zweiteilung, begründet von **Austin** und **Searle**, beruft sich Habermas selbst.) Am deutlichsten wird diese Doppelstruktur in Sätzen, die eine explizite performative Paraphrase enthalten, also in Sätzen wie *'ich befehle dir, daß du nach Hause gehst'* anstelle von *'Geh nach Hause!'*, wobei der zweite Satz eine interne Doppelstruktur enthält, die im ersten Satz explizit ausgedrückt ist. Jeder kommunikativ handelnde Mensch verfügt über die Fähigkeit, diese Doppelstruktur zu erkennen. Des weiteren besteht zwischen den beiden Aspekten eine Wechselbeziehung, denn "Jede explizit performative Äußerung *stellt* .... eine Interaktionsbeziehung ... zugleich *her* und *dar*." [14] Der Satz *'ich befehle dir, daß du nach Hause gehst'* kann im Sinne einer Aufforderung gebraucht werden, deren primäres Ziel es ist, daß sich der Angesprochene aufgrund der Äußerung des Sprechers in Bewegung setzt; in diesem Fall wird zwischen Sprecher und Angesprochenen eine Interaktionsbeziehung hergestellt. Dieser Satz kann aber auch im Sinne von 'Hiermit habe ich dir *b e f o h l e n* (und nicht etwa die Bitte ausgesprochen), *daß du nach Hause gehst'* verstanden werden. In diesem Fall wird eine gerade hergestellte Interaktionsbeziehung, bzw. die Absicht zur Herstellung einer solchen Beziehung, dargestellt, indem sie selbst thematisiert wird. In den einzelnen konkreten Fällen verhält es sich so, daß je nach Situation und je nach Form der Äußerung entweder die Herstellung der Interaktionsbeziehung entscheidend ist oder die Darstellung der Interaktionsbeziehung. Entscheidend für eine Theorie der kommunikativen Kompetenz ist nun, daß aufgrund der Doppelstruktur von Äußerungen und der Interdependenz zwischen beiden Strukturelementen jede Herstellung einer Interaktionsbeziehung in eine Darstellung der betreffenden Interaktionsbeziehung überführt werden kann, indem eine aus

12. [Habermas 1981: 1,149]
13. [Habermas 1981: 1,324ff.]
14. [Habermas 1976: 216]

performativen und propositionalen Teil bestehende Äußerung als Ganzes in einen propositionalen Teil überführt wird (der wiederum durch einen anderen performativen Teil abhängig gemacht werden kann); Beispiel: In dem Satz *'Ich befehle dir, nach Hause zu gehen'*, im Sinne von *'Geh nach Hause!'*, wird in der Regel eine Interaktionsbeziehung hergestellt, die man aber, z.B. nachträglich und von einer dritten Person, mit dem Satz *'Er hat ihm befohlen, nach Hause zu gehen'* darstellen kann. (Diese Darstellung kann man wiederum von einer eine Interaktionsbeziehung herstellenden performativen Paraphrase abhängig machen: *'Ich frage dich, ob er ihm befohlen hat, nach Hause zu gehen'*.) Somit kann jeder interaktive Sprachgebrauch überführt werden in einen kognitiven Sprachgebrauch, bei dem Interaktionsbeziehungen als Erfahrungen oder Tatsachen wiedergegeben werden, und wobei diese auch einer Wahrheitsbewertung zugänglich werden: Für einen Satz der Art *'Er hat ihm befohlen, nach Hause zu gehen'* kann man sinnvollerweise sagen, daß er wahr oder falsch ist, im Gegensatz etwa zu dem Satz *'Geh nach Hause!'*. Sprachliche Handlungen, die das Ergebnis einer solchen Überführung sind, nennt Habermas Diskurs, ihr spezifisches Merkmal ist, daß in ihnen kommunikatives Handeln thematisiert wird, und es gehört zur kommunikativen Kompetenz eines jeden Menschen, kommunikatives Handeln in der eben festgelegten Weise in einen Diskurs überführen zu können.

Die Fähigkeit, entsprechend Bereich II kommunikatives Handeln in einen Diskurs zu überführen, ist für alle drei Teile des Bereiches I der Habermas'schen Kompetenztheorie einschlägig. Diese Fähigkeit ist immer dann notwendig, wenn kommunikatives Handeln dadurch beeinträchtigt ist, daß die Kommunikationsteilnehmer feststellen, daß eine zunächst erfolgte Unterstellung eines Vorhandenseins von gemeinsamen kommunikativen Grundvoraussetzungen aktual nicht gegeben ist. Der Diskurs dient dann dazu, die notwendigen gemeinsamen Grundvoraussetzungen wiederherzustellen, sodaß unbeeinträchtigtes kommunikatives Handeln wieder möglich ist. Bezüglich der drei Teile von Bereich I bedeutet das jeweilig: (a) Wenn bei kommunikativem Handeln die Wahrheit von Aussagen von bestimmten Kommunikationsteilnehmern in Zweifel gezogen wird, so dient ein Diskurs dazu, eine Nachprüfbarkeit der betreffenden Aussagen zu ermöglichen mit dem Ziel, zu einem Konsens über Wahrheit bzw. Falschheit von Aussagen zu gelangen. (b) Wenn bei kommunikativem Handeln die Wahrhaftigkeit von Äußerungen von

bestimmten Kommunikationsteilnehmern in Zweifel gezogen wird, so dient ein Diskurs dazu, eine Begründbarkeit der betreffenden Äußerungen zu ermöglichen mit dem Ziel, zu einer Konsistenz von Erwartungszusammenhängen zu kommen. (c) Wenn bei kommunikativem Handeln die Richtigkeit von (kommunikativen) Handlungen von bestimmten Kommunikationsteilnehmern in Zweifel gezogen wird, so dient ein Diskurs dazu, eine Legitimierbarkeit der betreffenden Handlungen zu ermöglichen mit dem Ziel, zu einem Verlaß auf Verpflichtungen zu gelangen.

[II] Nach dieser Skizze der Rolle des Begriffs *kommunikative Kompetenz* in der Habermas'schen Kommunikationstheorie möchte ich mich nun dem Begriff einer *kommunikativen Kompetenz* von Dell Hymes zuwenden. Vorweg möchte ich bemerken, daß ich es etwas erstaunlich finde, daß sich der Hymes'sche Begriff einer *kommunikativen Kompetenz* in der Soziolinguistik, auch in der Bundesrepublik, etablierte, andererseits sich auch die Habermas'schen Arbeiten nach einer gewissen Zeit in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit etablieren, ohne daß dabei eine gegenseitige Kenntnisnahme oder Beeinflussung erkennbar wäre. Letzteres, die nicht stattgefundene Beeinflussung, kann man wohl verstehen, bzw., man kann sogar froh darüber sein. Daß aber sowohl Hymes als auch Habermas, bzw. andere Kollegen in den jeweiligen Umfeldern, sich gleichsam gegenseitig ignorierten, muß doch erstaunen. (Zur Ehrenrettung von Habermas sei darauf hingewiesen, daß in Hymes in einer unbelegten Fußnote erwähnt ist, [15] und auf ihn auch an anderer Stelle [16] im Register, allerdings mit der Schreibung "Hymnes", einmal verwiesen wird.) Ich denke, dies liegt an den beiden sehr unterschiedlichen akademischen Traditionen, die obendrein eine jeweilige nationale Komponente enthalten, in die die jeweiligen Untersuchungen eingebettet sind: Frankfurter Schule auf der einen Seite, Amerikanische Anthropologie auf der anderen Seite. Immerhin ist beiden Ansätzen gemeinsam, daß sie den auf Grammatik bezogenen *Kompetenz*begriff Chomsky's erweitern wollen. Während aber für Habermas der Chomsky'sche *Kompetenz*begriff Anlaß zu weiterführenden Spekulationen ist, geht Hymes [17] mit dem Chomsky'schen *Kompetenz*begriff wesentlich kritischer um, den er ohne eine pragmatische Erweiterung für nutzlos bzw. für eine zu Fehleinschätzungen führende Vereinfachung dessen hält, was

15. in [Habermas 1971]
16. in [Habermas 1981]
17. in [Hymes 1972]

kommunikative Kompetenz in ihrer Komplexität ausmacht. Ein Sprecher-Hörer hat nicht nur Kenntnis darüber, ob ein Satz grammatisch ist, sondern auch darüber, ob seine Äußerung in einer gegebenen Situation ein angemessenes Verhalten darstellt: Er kennt nicht nur die Sprache, sondern auch die sozio-kulturellen Verhaltens-Regularitäten seiner Sprachgemeinschaft. [18]

So wie N. Chomsky zur Erklärung der Sprachkompetenz grammatische Regeln einer bestimmten Sprache betrachtet, so betrachtet D. Hymes zur Erklärung der kommunikativen Sprachkompetenz Regeln des kommunikativen Verhaltens innerhalb einer bestimmten Kultur. Der Hymes'sche *kommunikative Kompetenz*begriff betrifft die Kenntnis einer Kultur seitens eines kompetenten Sprecher-Hörers, was gleichzusetzen ist mit der Kenntnis der in der betreffenden Kultur geltenden kommunikativen Regeln seitens der kompetenten Sprecher-Hörer, und folglich wäre eine Kommunikationstheorie für eine bestimmte Kultur aufzufassen als eine Theorie der kommunikativen Kompetenz der der betreffenden Kultur angehörenden Sprecher-Hörer.

Der Hymes'sche Begriff einer *kommunikativen Kompetenz* ist also *per definitionem* Kultur-relativistisch: So wie Chomsky die grammatischen Regeln einer bestimmten Sprache betrachtet, so betrachtet Hymes die Verhaltensregularitäten innerhalb einer bestimmten Kultur. Das Auffinden von Regularitäten des kommunikativen Verhaltens, die in mehreren oder allen Kulturen gelten könnten, also das Auffinden von Kommunikations-Universalien, hat Hymes nicht im Sinn, im Gegensatz zu Chomsky, für den das Auffinden von universalen grammatischen Regularitäten oberste Priorität hat. Hymes konzentriert sich auf den Gedanken, wie sich kommunikative Kompetenz von Kultur zu Kultur unterscheidet, [19] und sieht den Nutzen einer mehrere Kulturen umfassenden Untersuchung darin, zu kulturvergleichenden Betrachtungen über jeweilige Kulturunterschiede zu gelangen. [20] Ich deutete schon auf die amerikanische Tradition eines Sprache-Kultur-Relativismus **Sapir/Whorf**'scher Prägung hin, der sich im Verlaufe von ethnologischer Feldforschung, vornehmlich bei der amerikanischen Urbevölkerung, entwickelt hat: Demnach sind die Regeln einer Sprache derart mit kulturellen Mustern verquickt, daß sie

18. [Hymes 1972: 277]
19. [Hymes 1972: 277]
20. [Hymes 1972a: 102]

mit dem Begriffssystem einer anderen Kultur weder versteh - noch erklärbar sind. Nur mit Hilfe von mühevoller ethnologischer Feldforschung ist es, bei gleichzeitiger Vermeidung einer Beeinflussung durch eigenkulturelle Begrifflichkeit dem Forscher möglich, die betreffende Sprache zusammen mit ihrer Kultur zu verstehen.

Der kulturrelativistische Charakter der Hymes'schen Kompetenz-Theorie wird indirekt dadurch deutlich, daß sie mit der Chomsky'schen Kompetenz-Theorie in den Bereichen keine Ähnlichkeit hat, wo es um universale Aspekte in der Chomsky'schen Theorie geht. Nach Chomsky handelt es sich bei der grammatischen Sprachkompetenz um eine angeborene Fähigkeit des Menschen. Hymes hat völlig unrecht, wenn er kommunikative Kompetenz, in der von ihm verstandenen kulturrelativistischen Form, ebenfalls als angeborene Fähigkeit betrachtet. [21] Bei der Hymes'schen kommunikativen Kompetenz handelt es sich ausnahmslos um Fähigkeiten, die ein Mensch im Verlaufe seiner Sozialisation erlernt, auch wenn dieser Lernprozeß bereits in frühester Kindheit beginnt. Lernfähigkeit, die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, zu verarbeiten und anzuwenden sind zwar an sich angeborene Fähigkeiten, nicht aber die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen in einer festgesetzten Weise nach vorgegebenen kulturellen Wertmustern sprachlich adäquat zu verhalten.

Nach **W. Bright,** [22] der sich, wie auch besonders prominente Autoren (z.B. **Goodenaugh, Mühlmann**), mit einer möglichen Parallelität zwischen einer Sprachkompetenz (im Sinne Chomsky's) und Kulturkompetenz beschäftigt, wäre eine Kulturgrammatik "ein psycholinguistisches Modell dessen, was ein Sprecher über seine eigene Sprache weiß" ("a psycholinguistic model of what the speaker knows about his own language";) [23] und folgert: "Ethnographie ist somit synonym mit deskriptiver Semantik" ("ethnography becomes synonymous with descriptiv semantics" [24]). Den entscheidenden Hinweis gibt die Wendung "knowledge about": Wissen über (die Sprache). Chomsky spricht jedoch immer von 'knowledge of a language': Kenntnis (von) einer Sprache. Man kann eine Sprache beherrschen, ohne etwas über sie wissen zu müssen. Man kann sich aber nur dann innerhalb einer Kultur adäquat verhalten, wenn man

21. [Hymes 1972: 277]
22. [Bright 1970]
23. vgl. [Bright 1970: 12]
24. [Bright 1970: 17]

über die betreffende Kultur ein bestimmtes (kulturelles) Wissen erworben hat, das auch Wissen über die Sprache, als Teil einer Kultur, einschließt. Fragen, die die Fähigkeit betreffen, sich entsprechend eines erworbenen Wissens in bestimmten Situationen nach Vorgabe bestimmter Adäquatheitsbedingungen angemessen zu verhalten, haben mit dem Chomsky'schen *Kompetenz*begriff nichts gemeinsam. Es sind dies aber genau die Probleme, die Hymes im Auge hat.

Desweiteren sei zu Hymes bemerkt, daß er kein Beispiel für ein in einer bestimmten Kultur gültiges System von kommunikativen Verhaltensregularitäten angibt. Auch andere tun dies nicht; mir selbst ist auch kein einschlägiges Beispiel bekannt. Bekannt sind mir dagegen Gründe, denen zufolge ein solches Unternehmen gar nicht möglich ist. Zwei der Gründe kann ich hier nur kurz anführen: Einerseits ist kommunikatives Verhalten immer auch 'idiosynkratisch', d.h., nicht nur kulturspezifisch regelbezogen, sondern auch Individuen-bezogen, mit Zwischenstufen wie subkulturell oder gruppenspezifisch; auch sogenanntes abweichendes Verhalten ist immer noch kommunikatives Verhalten. Zweitens kann man prinzipiell von keiner kommunikativen Verhaltensweise sagen, daß sie nur in einer bestimmten Kultur vorkommt, denn letzlich wird jedes Verhalten in jeder Kultur in einer bestimmten Weise interpretiert, sodaß jedes kommunikatives Verhalten in jeder Kultur möglich ist. Arbeiten, die sich mit kulturspezifischen kommunikativen Verhalten befassen, beschränken sich deshalb in der Regel auf sogenannte formularische Sprechweisen, das heißt auf feststehende Redewendungen, die bei Begrüßungen oder Verabschiedungen gebraucht werden, auf Stereotypen, mit denen Höflichkeit zum Ausdruck gebracht wird, wie Komplimente oder Entschuldigungen, auf Anrede-Formalitäten, auch mit ihren hierarchischen Aspekten, auf verschiedene Formen des Bittens oder Befehlens, auf zeremonielle Sprachsentenzen, oder auf situationsspezifische Ausrufe-Stereotypen. Was die zuletzt erwähnten anbetrifft, so kann man bezüglich des Türkischen im Vergleich zum Deutschen genug Beispiele finden, wenn man nur Wendungen mit *Allah* oder *olsun*, *gelsin* usw. betrachtet: *Maşallah, estağfurullah, geçmiş olsun, kolay gelsin.* Die Besonderheiten ihres Gebrauches sind hochgradig kulturspezifisch, und bekanntlich nicht nur eine Übersetzung ins Deutsche praktisch unmöglich, sondern selbst lediglich eine Erklärung der Funktion dieser Ausdrücke für einen Deutschen schwer verstehbar.

Habermas nennt die zuletzt betrachteten kulturspezifischen Sprechakte

stereotypen Charakters 'institutionelle Sprechakte', [25] weil sie die Existenz von (kulturspezifischen) Institutionen voraussetzen. Die Untersuchung von Sprechakten dieser Art gehört in den Bereich einer *empirischen Pragmatik.* [26] Im klaren Gegensatz dazu steht die *Universalpragmatik,* der die Explikation des Begriffs einer *kommunikativen Kompetenz* als Verallgemeinerung der *grammatischen Sprachkompetenz* obliegt. Kulturspezifische kommunikative Verhaltensweisen sind somit für eine als Kommunikationstheorie erweiterte Sprachtheorie von untergeordneter Bedeutung, während die grundlegenden universalen Kommunikationsbegriffe kulturunabhängig sind. Dazu gehören vor allem auch alle Begriffe, die ich in Teil [I] meiner Ausführungen angeführt habe. Es scheint, als würde die Habermas'sche Position nahelegen, daß zwischen Sprache und Kultur in ihren wesentlichen, d.h. kommunikationstheoretisch relevanten und universal gültigen Bereichen keine Beziehungen bestehen würden.

[III] Jedoch dem ist nicht so. Dies will ich nun im III. und letzten Teil meiner Überlegungen versuchen zu zeigen, indem ich zunächst nahelege, daß man bei Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Sprache und Kultur nicht nur paarweise je eine Sprache und eine ihr zugeordnete Kultur betrachten sollte, sondern auch eine Sprache im Verhältnis zu mehreren Kulturen, mehrere Sprachen bezüglich einer Kultur, oder mehrere Sprachen mit mehreren Kulturen zusammen. Die tatsächlichen Gegebenheiten in unserer Welt legen eine solche Betrachtungsweise nahe, denn unsere Welt ist nicht nur so beschaffen, daß in homogenen und relativ abgeschlossenen Gemeinschaften homogene sprachliche Verhältnisse herrschen, wie z.B. bei einzelnen altamerikanischen Kulturen, oder wie eine nationalstaatliche Betrachtungsweise es gerne nahelegen möchte. Die Welt ist in weit größerem Umfange so, daß bestimmte Sprachen innerhalb mehrerer Kulturen gesprochen werden, daß bilinguale Gesellschaften existieren, die in vielen Fällen zugleich multikulturelle Gesellschaften sind. Ein paarweise angelegter Sprache-Kultur-Relativismus ist in solchen Fällen als Erklärungsmodell ohnehin gar nicht einschlägig. Die kommunikative Standardsituation ist in solchen Fällen vielmehr die der interkulturellen Kommunikation, in der Sprecher-Hörer aus verschiedenen Kulturen zusammentreffen und mit Hilfe der ihnen gegebenen sprachlichen Möglichkeiten kommunizieren müssen. Es ist

25. [Habermas 1971: 112]
26. [Habermas 1971: 112], [Habermas 1976: 214]

zu fragen, vermöge welcher kommunikativen Kompetenz Menschen in der Lage sind, solche interkulturellen Situationen zu meistern.

Betrachten wir zunächst, was für Möglichkeiten Sprecher-Hörern in interkulturellen Situationen vermöge einer kommunikativen Kompetenz im Sinne von Dell Hymes zur Verfügung stünden. Nach kurzer Überlegung muß man feststellen, daß die Aussichten zunächst trübe sind, da jedem Sprecher nur die seiner eigenen Kultur spezifischen Regularitäten des kommunikativen Verhaltens vertraut sind. Diese Regularitäten sind ja von Kultur zu Kultur verschieden, deshalb verhalten sich die Kommunikationsteilnehmer an einer interkulturellen Kommunikation unterschiedlich, und so kommt es zu kommunikativen Beeinträchtigungen. In diesem Sinne stellt z.B. J.Rehbein fest: *"Eines der Schlüsselprobleme interkultureller Kommunikation sind fehlschlagende Kommunikation ("miscommunication") oder auch Mißverständnisse ("misunderstandings")."* [27] Nach einem anderen Autor, **L.E. Sarbaugh** [28] ist interkulturelle Kommunikation der Wissenschaftszweig, der die diversen kommunikativen Schäden, die sich bei *interkultureller Kommunikation* ergeben, untersucht und klassifiziert. Die Theorie der interkulturellen Kommunikation erscheint hier *als Katastrophentheorie,* die sich in anderen Zusammenhängen auch ausgiebig mit Kulturschockerscheinungen beschäftigt. Man muß zugeben, daß diese unerfreuliche Art der interkulturellen Kommunikation durchaus in vielen Fällen der Realität entspricht.

Natürlich gibt es im Rahmen der Hymes'schen Überlegungen auch Abhilfe. Kulturvergleichende Studien ('crosscultural studies') zur kommunikativen Kompetenz sollen gleichzeitig dazu dienen, dem an fremden Kulturen Interessierten Einblick in fremdkulturelle kommunikative Regeln zu geben. Probleme der interkulturellen Kommunikation werden dadurch bewältigt, daß man sich über fremdkulturelle kommunikative Gepflogenheiten informiert und dieses fremdkulturelle Wissen bei einer interkulturellen Kommunikation im Sinne einer *Konfliktvermeidungsstrategie* anwendet. Dies tut z.B. jemand, der in ein fremdes Land reist und sich vorher über Kultur und Gepflogenheiten des betreffenden Landes informiert. Der Nutzen fremdkultureller Informationen besteht nun darin, daß man sich den Regularitäten einer fremden Kultur *anpassen* kann. Anpassung ist also die hier vorgeschlagene Konfliktvermeidungsstrategie, durch die Probleme, die sich aus dem

27. [Rehbein 1985: 9]
28. vgl. [Sarbaugh 1979]

Aufeinanderprallen von unterschiedlichen kommunikativen Verhaltensregularitäten ergeben können, erst gar nicht entstehen: Wenn man die Regeln kennt, nach denen ein fremdkultureller Kommunikationsteilnehmer agiert, und sein eigenes Verhalten nach denselben Regularitäten organisiert, können interkulturelle Probleme erst gar nicht auftreten.

Die Fähigkeit zur Anpassung, verbunden mit einer guten Allgemeinbildung, die auch fremdkulturelles Wissen einschließt, ist natürlich in jedem Falle eine nützliche menschliche Eigenschaft. An dieser Stelle ist es auch nützlich darauf hinzuweisen, daß derjenige, der sich um den Erwerb dieser nützlichen Eigenschaften bemüht, wissen muß, daß er sich dazu beträchtlicher und zum Teil mühevoller Studien unterziehen muß, ehe er diejenigen Kenntnisse erworben hat, die nötig sind, um sich den kommunikativen Regeln einer fremden Kultur überhaupt anpassen zu können, wobei obendrein zu bedenken ist, daß solche Studien zunächst den Erwerb von Sprachkenntnissen voraussetzen. Es gibt auf dieser Welt zwar eine Anzahl von Menschen, die sich über Sprache und Kultur eines Landes fundierte Kenntnisse angeeignet haben, sodaß sie in dem betreffenden Land entsprechend den dort geltenden kulturspezifischen Verhaltensregeln problemlos agieren können. Dies ist jedoch nicht der Normalfall. Viele Menschen müssen, z.B. aus beruflichen Gründen, mit Menschen aus anderen Kulturen in Kontakt treten, ohne daß sie die Zeit, Energie oder das Bedürfnis hätten, sich ausführlich über fremde Kulturen zu informieren bzw. fremde Sprachen zu erlernen; trotzdem sind diese Menschen auf eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation unbedingt angewiesen. Zur Lösung der Probleme dieses Personenkreises gibt es zunächst eine ganz simple Rechnung: Es genügt ja, wenn sich eine Hälfte der anderen anpaßt. Wenn man dann weiter nach kurzer Überlegung feststellt, daß die beiden Hälften nicht gleich groß sein müssen, so kann man leicht sehen, welche Lösung dabei praktisch herauskommt: Man paßt sich den Gepflogenheiten der Kultur an, die das höchste Prestige hat - oder hinter der die größte Macht steht. Man sieht nach einem kurzen Blick auf die heutige Welt leicht, welche Kulturen und Sprachen dominieren. Da also das Prinzip 'Lerne fremde Kulturen kennen und sei anpassungsfähig' wegen seines ersten Teiles nur für wenige gelten kann, bedeutet es praktisch für viele: 'Passe dich der Sprache und Kultur des Stärkeren an!'

Das Konfliktvermeidungsprinzip 'Sei anpassungsfähig und lerne fremde Kulturen kennen' stammt natürlich nicht von Hymes, es

könnte nur das Motto sein, nach welchem Hymes interkulturelle Probleme lösen würde. Müßte man zur Gegenüberstellung ein Motto im Geiste von Habermas formulieren, so könnte man folgendes Konfliktlösungsprinzip aufstellen: 'Sei tolerant und lerne deine eigene Kultur kennen'. Dies ist, so meine ich, ein Schluß, den man aus der impliziten Habermas'schen Position zum Verhältnis von Sprache und Kultur ziehen könnte.

So wie Habermas Beziehungen zwischen Sprache und Kultur nicht leugnet, diesen Bereich jedoch einer nicht-universalistischen empirischen Pragmatik zuordnen möchte, so spielt für Habermas auch kulturspezifisches Wissen bei kommunikativem Handeln eine wichtige Rolle. Habermas geht zunächst davon aus, daß jedes Individuum über ein bestimmtes, d.h. einer Kultur zuordbares kulturelles Wissen verfügt, als dessen Kern man ein System von Norm-und Wertaussagen betrachten kann. [29] Dieses kulturelle Wissen muß sich nun andererseits *"mit dem Profanwissen aus dem Bereich instrumentellen Handelns und gesellschaftlicher Kooperation verbinden"*. [29] Kulturelles Wissen zusammen mit dem in praktischer Tätigkeit erworbenen Alltagswissen ('Profanwissen') ergeben ein Weltbild. Nun erfolgt bei Habermas ein entscheidender Gedanke: *"In dem Maße wie die kommunikative Alltagspraxis ein Eigengewicht erhält, müssen die Weltbilder das einströmende Profanwissen, dessen Zufluß sie immer weniger regulieren können, verarbeiten."* [30] Dieser Gedanke mag für verschiedene Zusammenhänge von Bedeutung sein. Habermas denkt an der eben zitierten Stelle an Modernisierungsprozesse bei der Entwicklung Europas zu einer Industriegesellschaft, wobei durch neuen Kommunikationsbedarf entstandene kommunikative Alltagspraxis in Gegensatz zu sozialer Interaktion, die sich zuvor im Zusammenhang mit christlichen Traditionen entwickelt hatte, geriet und solchermaßen als Profanwissen ein Eigengewicht erhielt, daß im Nachhinein wieder mit abendländisch-christlichen Traditionen in Einklang gebracht werden mußte, was nicht immer reibungslos geschah. Den eben angeführten Habermas'schen Gedanken kann man in ähnlicher Weise auf eine interkulturelle Kommunikationssituation übertragen: Wenn Menschen, die über verschiedene und teilweise inkompatible Weltbilder jeweilig verfügen, gezwungen sind, miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren, wie dies beispielsweise in

29. [Habermas 1981: II, 135]
30. [Habermas 1981: II, 135ff.]

multikulturellen Gesellschaften der Fall ist, dann erhält die interkulturelle kommunikative Alltagspraxis ein derart starkes Eigenleben, daß sie in den betreffenden Situationen an Stelle von kulturspezifischen Weltbildern tritt bzw. sie ersetzt. Habermas gibt auf die Frage, was geschieht, wenn wegen *"eines wachsenden Spezialisierungsbedarfs für veränderte und komplexer gewordene Handlungssituationen ... Weltbilder unter Druck geraten"*, folgende Antwort: *"In dem Maße wie die kommunikativ Handelnden die Normanwendung selber übernehmen, können die Normen gleichzeitig abstrakter und spezieller werden. Eine kommunikativ vermittelte Anwendung von Handlungsnormen ist darauf angewiesen, daß die Beteiligten zu gemeinsamen Situationsdefinitionen gelangen, welche sich zugleich auf die objektiven, die normativen und die subjektiven* [man beachte wieder die oben dargelegte Dreiteilung! W.K.] *Ausschnitte der jeweiligen Handlungssituation beziehen. Die Interaktionsteilnehmer selbst müssen gegebene Normen auf die jeweilige Situation beziehen und auf spezielle Aufgaben zuschneiden. Soweit diese Interpretationsleistungen gegenüber dem normativen Kontext selbstständig werden, kann das Institutionssystem eine wachsende Komplexität von Handlungssituationen dadurch bewältigen, daß es sich im Rahmen hochabstrakter Grundnormen in ein Netz von sozialen Rollen und speziellen Regelungen verzweigt."* Etwas später heißt es, *"daß sich die Probleme der Rechtfertigung und der Anwendung von Normen immer stärker auf Prozesse der sprachlichen Konsensbildung verlagern."* Schließlich könne nach der Herausbildung einer solchen *"Kooperationsgemeinschaft ... allein eine universalistische Moral ihren verpflichtenden Charakter behalten."* [31] Einer der Hintergründe, vor denen diese Habermas'sche Überlegung zu sehen ist, ist, wie schon erwähnt, eine evolutionistisch entwickelte Theorie der gesellschaftlichen Modernisierung: Wachsende gesellschaftliche Komplexität (ähnlich **Luhmann**, auch unter dem Aspekt wachsender funktionaler Differenzierung [32]) gilt als das entscheidende Modernitäts-Kriterium. Jedoch, je komplexer eine Gesellschaft wird, um so schwieriger wird es auch, die einzelnen Teile in ein Weltbild zu integrieren; die traditionellen Weltbilder reichen nicht mehr aus, um die vielen einzelnen gesellschaftlichen Subsysteme unter ein einheitliches normatives System zu subsumieren. (Nebenbei bemerkt: Fundamentalistische und ähnliche Tendenzen, sind ein Versuch, diesen postmodernen Weltbilder-Zerfall

31. [Habermas 1981: II, 137]
32. [Luhmann 1972: I, 31, 91, 166]

aufzuhalten!) Einen Zusammenhalt der unterschiedlichen Subsysteme kann, so der Kern der Habermas'schen Überlegungen, nur noch ein in kommunikativer Alltagspraxis entwickeltes universales abstraktes Normensystem leisten. Daß Menschen dazu in der Lage sind, eine solche Aufgabe zu bewältigen, liegt an ihrer kommunikativen Kompetenz, aufgefaßt als kommunikativ erweiterte Sprachkompetenz. Letztlich ist es also die Sprache, vermöge derer ein gesellschaftlicher Zerfall in verschiedene inkompatible kulturelle Systeme überwunden werden kann. Schärfer kann man den Gegensatz zum Sapir/Whorf'schen Kulturrelativismus nicht fassen: Einmal Sprache als Grund für unüberwindbare Grenzen zwischen Kulturen, auf der anderen Seite Sprache als das entscheidende Werkzeug zur Integration von unterschiedlichen Kulturen.

Es ist übrigens K.-O. Apel, der die Habermas'schen Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz auf interkulturelle Kommunikation bezieht. Mit einem Seitenblick auf die kulturrelativistische Position stellt er *"die Frage danach, wie es möglich war, daß im Laufe der Weltgeschichte zwischen den verschiedensten und entferntesten Kulturen, deren "Sprachsysteme" heute wie vor Jahrtausenden als inkommensurabel gelten müßten, dennoch in der Praxis ... eine zureichende kommunikative Verständigung hergestellt werden konnte."* [33] Es war, so Apel, möglich wegen der kommunikativen Kompetenz der Menschen, die sie zur *"interkulturellen Verständigung befähige"*. Menschen können immer dann auf universale Regeln des kommunikativen Handelns zurückgreifen, wenn kommunikative Alltagspraxis nicht mehr mit den verfügbaren Weltbildern in Einklang zu bringen ist.

Diese universalen Regeln sind nun expliziert in der Theorie der kommunikativen Kompetenz, wie ich sie in Teil I expliziert habe. Danach ist es immer möglich, zu einem Konsens über kommunikative Normen zu gelangen, und in der Folge eines solchen Konsensus erfolgreich kommunikativ zu handeln; kurz: Es ist prinzipiell immer möglich, zu einem Zustand der Verständigung zu gelangen.

Nach Habermas ist Kommunikation dann gefährdet, wenn kulturspezifische Weltbilder mit den Erfordernissen der kommunikativen Alltagspraxis nicht (mehr) übereinstimmen, bzw. wenn kulturspezifische Regeln des kommunikativen Verhaltens nicht anwendbar sind, weil ihre Anwendung keinen Konsens über

33. [Apel 1976: 91]

kommunikative Regeln gewährleisten würden. Die Konfliktslösungsstrategie, die sich aus der Kompetenztheorie von Habermas ergibt, lautet eindeutig: Überführung des kommunikativen Handelns in einen Diskurs, um zu gemeinsamen kommunikativen Grundvoraussetzungen zu gelangen, die wiederum störungsfreies kommunikatives Handeln ermöglichen. Bezüglich der Drei-Teilung, die in Teil I dargelegt wurde, dient ein Diskurs (a) der Nachprüfbarkeit der Wahrheit von Aussagen, (b) der Begründbarkeit der Wahrhaftigkeit von Äußerungen, und (c) der Legitimierbarkeit der Richtigkeit von kommunikativen Handlungen für den Fall, daß ein Konsens über die jeweilig einschlägigen Kommunikationsnormen nicht unterstellt werden kann. Die Konfliktslösungsstrategie von Habermas legt vor diesem Hintergrund folgendes strategisches Verhalten nahe: Zuerst unterstellen Kommunikationsteilnehmer einen gegenseitigen Konsens über Kommunikationsnormen und wenden, nach Vorgabe der Kenntnis ihrer eigenen Kultur, ihre kulturspezifischen Regeln an. - Kommt es in einem zweiten Schritt zu einer kontrafaktischen Feststellung eines Dissenses über Kommunikationsnormen, so verzichten die Kommunikationsteilnehmer vermöge einer toleranten Einstellung auf bestimmte eigenkulturelle Kommunikationsnormen jeweilig und legen in einem Diskurs auf die spezielle Stiuation bezogene alternative Kommunikationsnormen fest.

Die Regularitäten der Überführung von kommunikativem Handeln in einen Diskurs als konsens-stiftenden kommunikativen Verhalten, zusammen mit ihren sprachstrukturellen Entsprechungen linguistisch genauer zu untersuchen, wäre eine lohnende Aufgabe, die noch aussteht. Da jedoch dieses kommunikative Verhalten Ausdruck einer universalen menschlichen Kompetenz ist, wird es von Menschen ohnehin laufend praktiziert. Unsere Alltagsrede ist voll mit Beispielen von dem, was Habermas den Übergang von kommunikativem Handeln in einen Diskurs nennt. Es ist, um Beispiele nur anzudeuten, prinzipiell für jeden Menschen erkennbar, daß (a) nicht für jeden Menschen in gleicher Weise gilt, was als bekannte Tatsache vorausgesetzt werden kann und was nicht, daß (b) moralische oder ästhetische Bewertungen unterschiedlich sein können, oder daß (c) es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, durch gewisse Äußerungen gewisse Verplichtungen einzugehen. Und ganz entsprechend ist es für jeden Menschen möglich, (a) je nach Bedarf mehr oder weniger Informationen zu geben, (b) trotz unterschiedlicher Bewertungen zu

Kompromissen zu kommen, oder (c) in Zweifelsfällen Verpflichtungen explizit zu formulieren. Für einen Linguisten hat die Habermas'sche Theorie einen fast trivial zu nennenden Aspekt, der nicht unbedingt gegen sie spricht. Für einen Philosophen dagegen ist, unter anderem, sicherlich die Habermas'sche Position diskussionswürdig, daß erfolgreiches kommunikatives Handeln das Streben nach (a) Wahrheit, (b) Freiheit und (c) Gerechtigkeit voraussetzt.

Literatur:

[Apel 1976]: Karl-Otto Apel: Sprechakttheorie und transzendentale Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen - In: ders.: (Ed): **Sprachpragmatik und Philosophie.** - Frankfurt 1976 (Suhrkamp : Theorie); S.10-173

[Bright 1970]: William Bright: Toward a Cultural Grammar - In: ders.: **Variation and Change in Grammar.** - Stanford 1976 (Stanford University Press); S.12-23

[Chomsky 1965]: Noam Chomsky: **Aspects of the Theory of Syntax** - Cambridge/Mass. 1965 (MIT - Press)

[Fanselow/Felix 1987]: Gisbert Fanselow/Sascha W. Felix: **Sprachtheorie.** 2Bde. - Tübingen 1987 (Francke: UTB 1441/1442)

[Habermas 1971]: Jürgen Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. - In: Jürgen Habermas / Niklas Luhmann: **Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?** - Frankfurt 1971 (Suhrkamp: Theorie); S.101-141

[Habermas 1976]: Jürgen Habermas: Was heißt Universalpragmatik - In: Karl-Otto Apel (Ed): **Sprachpragmatik und Philosophie** - Frankfurt 1976 (Suhrkamp: Theorie); S. 174-272

[Habermas 1981]: Jürgen Habermas: **Theorie des kommunikativen** Handelns. 2 Bde. - Frankfurt 1981 (Suhrkamp)

[Hymes 1972]: Dell Hymes: On Communicative Competence - In: J.B. Pride / Janet Holmes (Eds): **Sociolinguistics.** - Harmondsworth 1972

[Hymes 1972a]: Dell Hymes: The Ethnography of Speaking. - In: Joshua A. Fishman (Ed): **Readings in the Sociology of Language.** - The Hague/Paris 1972 (Mouton); S.99-138

[Luhmann 1972]: Niklas Luhmann: **Rechtssoziologie** - 2 Bde. - Reinbek bei Hamburg 1972 (Rowohlt: rororo Studium 580)

[Rehbein 1985]: Jochen Rehbein: Einführung in die interkulturelle Kommunikation - In: ders. (Ed): **Interkulturelle Kommunikation.** - Tübingen 1985 (Narr: Kommunikation und Institution 12) S.7-39

[Sarbaugh 1979]: L.E. Sarbaugh: **Intercultural Communication.** - Rochelle Park/New Jersey 1979

İsmail BOYACI

Reduktionsprozesse in der Aktualgenese von Komposita (Ad-hoc-Komposita) anhand deutscher und türkischer Beispiele

In diesem Aufsatz werden die Reduktionsprozesse in der Aktualgenese von Komposita (ad-hoc-Komposita) exemplarisch dargestellt. Als Untersuchungsobjekte werden jene Beispiele fungieren, die aus der türkischen Pressesprache - hauptsächlich aus den Tageszeitungen vom September 1989 und den Zeitschriften des Jahres 1988 - entnommen worden sind. Diese Beispiele bestehen zumeist aus Titeln und Überschriften, da diese eine gewisse Kompaktheit aufweisen und systematisch durch Auslassungen, Verkürzungen usw. gekennzeichnet sind.

Sowohl zum Vergleich der türkischen und deutschen Beispiele, wie auch zur Terminologie der Beschreibungsinstrumente wird der Beitrag "Reduktionsprozesse im Sprachsystem und in der Sprachverwendung" von Wolfgang Wildgen [1] herangezogen. Somit liegt der Ansatz von Wildgen dieser Arbeit zugrunde.

Da es in diesem Beitrag - grob gesagt - um Reduktionsprozesse geht, könnte man auf die Idee kommen, ihn mehr oder minder mit dem Phänomen "Ellipse" in Verbindung zu setzen. Aus diesem Grund findet gleich am Beginn dieser Arbeit eine kurze Information über "Ellipse" Erwähnung. Nennenswert sind hierbei die beiden Sammelbände **"Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke"**, herausgegeben von Reinhard Meyer - Hermann und Hannes Rieser, [2] die als umfassende Nachschlagewerke gelten und die zur Klärung der Ellipsenproblematik einen erheblichen Beitrag leisten. Deren Kern bilden die Referate, die in der Arbeitsgruppe "Ellipsen und fragmentarische Äußerungen" anläßlich der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS)-Tagung in Passau (1983) gehalten wurden. Anschließend wurde versucht, aus den vorangegangenen Beispielanalysen Rückschlüsse zu ziehen, welche Phänomene in der Grammatik und in der Sprachverwendung bei den Reduktionsprozessen in Erscheinung treten.

1. Zum Begriff der Ellipse

Im letzten Jahrhundert hatten die Grammatiker eine klare Vorstellung

1. [Wildgen 1985]
2. [Meyer-Hermann/Rieser (Eds) 1985]

von dem, was "Ellipse" ist: Es ist eine Auslassung. Dies entspricht der ursprünglichen Bedeutung jenes griechischen Begriffs. Wonach das Hilfsverb, das Verb, das Substantiv, und auch das Substantiv und das Verb zugleich ausgelassen werden konnte. [3]

Gleich zu Beginn dieses Jahrhunderts zeigt sich in der Diskussion dieses Themas pro und contra. Sütterlin z.B. vertritt die Meinung, daß *"nach unserer heutigen Betrachtungsweise eine wirkliche Auslassung viel seltener vorliegt als nach der Auffassung der früheren Zeit"*. Er nimmt nur solche Sätze als elliptisch an, *"in denen schon die zugrundeliegende Vorstellungsreihe lückenhaft ist"*. Jespersen nimmt Stellung gegen die Verwendung der "Ellipse" als Beschreibungselement mit der Begründung, daß es auch Ein-Wort Sätze gäbe. Karlsen hingegen versucht zwischen Sätzen, Situation und Kontext eine Verbindung herzustellen, die für das Verstehen des Fehlens expliziter Formen von Belang sein könnte. [4]

Walter Kindt stellt Thesen auf, die zur Klärung der Thematik "Ellipse" beitragen sollen. Zu Beginn seines Beitrages stellt er sich die Frage, was unter "Ellipse" zu verstehen ist. Dabei bringt er zur Sprache, daß elliptische Äußerungen jeweils bestimmte, zu vollständigen Sätzen gehörige Elemente aussparen, die bereits im Kontext gegeben sind. Da die fehlenden Informationselemente aus dem Kontext ergänzt werden, können solche Äußerungen verstanden werden. Doch er selbst findet diese Definition mangelhaft. [5]

Wolfgang Klein stellt in seinem Beitrag "Ellipse, Fokusgliederung und thematischer Stand" die Erscheinungsformen der sogenannten "regelhaften Ellipsen" exemplarisch dar. Auch seine Definition ähnelt der von Kindt, nämlich, diese sogenannten "regelhaften Ellipsen" seien dann gegeben, wenn der Sprecher bei seiner Äußerung bestimmte Elemente weglassen kann, die der Hörer mit Hilfe des Kontextes zu ergänzen vermag. Als Voraussetzung dazu sollte der Hörer die betreffende Sprache beherrschen. [6]

Im Duden tritt "Ellipse" in der Überschrift als "Die Ersparung von Redeteilen" auf. Während die Ausgabe von 1959 (§ 1169) die Ellipse bzw. "die Ersparung von Redeteilen" als Abweichung von der grammatischen Norm formuliert, deutet die von 1984 (§ 1142) unter derselben Überschrift darauf hin, daß die syntaktischen

3. Vgl. [Rudolph 1985: I, 62ff.]
4. Zitiert nach [Rudolph 1985: I, 62ff.]
5. [Kindt 1985: I, 162]
6. [Klein 1985: I, 1]

Konstruktionen nicht immer ganz aufgefüllt werden müssen. Die Ersparung ließe sich nach pragmatischen (den Redezusammenhang betreffenden) und grammatischen Gesichtspunkten unterscheiden. [7]

Zum Schluß ist nicht zu übersehen, daß ein klarer Konsens fehlt, wann das gegenüber dem normengerechten Aussagesatz Fehlende "Ellipse" genannt werden soll, und wann man es Eliminierung, Reduktion, Tilgung usw. nennt.

2. Der Ansatz von Wolfgang Wildgen [8]

Die funktional-dynamischen Organisationsprinzipien in der Wortbildung haben einen äußerst eigenartigen Charakter, während die Reduktionsprozesse auf der Satz-und Phrasenebene mehr oder minder markiert oder gar konventionell geregelt sind. Die Stufen eines Reduktionsprozesses können z.B. von der Satzebene über die Phrasenebene zum ad-hoc-Kompositum erfolgen. Dazu führt Wildgen die nachstehende Beispielfolge an, die in einem Spiegelbericht erschienen ist:

A. "Bonns Innenministerium möchte *Kernkraftwerke* künftig *unter die Erde* verlagern"

B. "Das Einbetten des *Reaktors* in eine 65 Meter tiefe *Grube*"

C. "Ein Atommeiler unter der Erde"

"der unterirdische Meiler"

"ein verbunkerter Reaktor"

"der eingebuddelte Meiler"

D. "die Atombunker"

"ein Untertage-Reaktor"

"die ... Nuklearbunker"

Diese Beispielfolge weist darauf hin, daß diese Reduktionsprozesse nicht zu elliptischen Äußerungen führen, im Gegenteil, daß sie den Sachverhalt auf verschiedene grammatische Ebenen verschieben können. Hinsichtlich des Lautes bzw. der Schrift finden dabei oft "formökonomische" Prinzipien Verwendung. Diese "Formökonomie" läßt sich an der Anzahl bedeutungstragender Konstituenten und an der Verzweigtheit der Strukturzusammenhänge erkennen.

7. Zitiert nach [Klein 1985: I, 1]
8. [Wildgen 1983]

"Formökonomie" ist aber keineswegs als "kognitive Einfachheit" zu verstehen, im Gegenteil, sie kann Komplexität der Interpretationsvorgänge zu Folge haben.

a) *Reduktionen auf der Wortebene*

Beispiele:

Geldtransportauto - Geldauto

Natururanreaktor - Naturreaktor

Sportbrieftauben - Sporttauben

am Abrüstungstisch verhandeln - Abrüstungsverhandlungstisch

Luftstützpunkt - (Luftwaffenstützpunkt)

Mittelstreckenpotential - (Mittelstreckenraketenpotential)

b) *Reduktionen von Nominalphrasen auf Wörter*

(Bezugnahme auf eine Nominalphrase im Text)

Beispiele:

- das grammatische Telephon - das Grammatiktelephon
- die winzigen Ski-Matadore - die Ski-Winzlinge
- die Leute von Greenpeace - die Greenpeace-Leute
- die Mannschaft um Strauß - die Wahlkampfmannschaft von Strauß
  Mitglieder der Straußmannschaft

c) *Reduktionen von Sätzen auf Wörter (Nominalkomposita)*

(Bezugnahme auf einen Satz)

Beispiele:

- Das Problem, wie man die Gesichtszüge eines heute lebenden Menschen auf seiner Photographie im Alter gewissermaßen *hochrechnen* könnte

"bei der Gesichtshochrechnung"

- Dienst ist *Dienst* und Schnaps ist *Schnaps*

"Schnapsdienst"

(aber es war doch Schnapsdienst, der da heraus kam)

3. Reduktionen auf der Wortebene

1. Beispiel:

Der Titel:

"Koop-kondu" [9] ("Genossen-Häuser")

Textausschnitt:

"Gecekondu ve villakondulardan sonra şimdi de ortaya kooperatifkondular çıktı." [10]

"Nach 'gecekondu' (ungenehmigt erbaute Häuser) und 'villakondu' (ungenehmigt erbaute Villen) sind jetzt auch noch 'kooperatifkondu' (ungenehmigt erbaute Genossenschaftshäuser) entstanden."

Der Titel "Koop-kondu" hat einen zweifachen Reduktionsprozeß erfahren. Man hat statt "Kooperatif" (Genossenschaft) nur "Koop" und statt "gecekondu" nur "kondu" fixiert. Aus diesen beiden reduzierten Konstituenten hat man ein ad-hoc-Kompositum "Koop-kondu" gebildet. In dem als Textausschnitt angeführten Beispielsatz dagegen kommt das gleiche Wort mit einfacher Reduktion vor: "kooperatifkondular". ("-lar" ist die Pluralendung.) Man hat hier auf die Reduktion der ersten Konstituente verzichtet und sich mit der Reduktion der zweiten begnügt.

Eine ähnliche reduktive Form ist beim gleichen Satz ersichtlich: "villakondular". Diese Konstruktion setzt sich wiederum aus zwei Teilen zusammen, nämlich aus "villa" und "gecekondu". Bei der zweiten Konstituente wurde "gece" getilgt und dann "kondu" an "villa" angehängt. Somit entstand ein ad-hoc-Kompositum "villakondu", ("-lar" ist die Pluralendung).

Auf der semantischen Ebene erfuhren die beiden ad-hoc-Komposita "koop-kondu" bzw. "kooperatifkondu" und "villakondu" einen Bedeutungswandel. Während man zum Grundwort "gecekondu" ein negatives Bild hinsichtlich der Qualität der erbauten Häuser assoziiert, weisen die beiden ad-hoc-Komposita diesbezüglich eine positive Vorstellung auf.

9. {Vgl. S. 13}
10. { Vgl. S.13}

2. *Beispiel:*

Der Titel:

"Soydaşkonduya yıkım" [11]

("Abriß der Gleichstämmigen-Häuser")

Vorerst möchte ich darauf hinweisen, daß unter der Bezeichnung "soydaşlar" ("gleichstämmige Leute") jene Leute gemeint sind, die als Türkischstämmige aus Bulgarien in die Türkei übersiedelt sind.

Das Wort "soydaşkondu" ("Gleichstämmigenhäuser") ist ein ad-hoc-Kompositum, das aus dem "gecekondu" abgeleitet ist. Wie schon erwähnt, hat "gecekondu" im Türkischen eine negative Bedeutung und entspricht der deutschen Übersetzung "ein ungenehmigt erbautes Haus von schlechter Bauqualität". Es könnte beim Titel "soydaşgecekondu" heißen; man hat jedoch diese lange Konstruktion vermeiden wollen, indem man die Konstituente "gece" ausgelassen hat und "kondu" an "soydaş" angehängt hat. Offensichtlich findet diese ad-hoc-Komposition auf der Wortebene statt.

Außerdem möchte ich noch darauf hinweisen, daß "soydaşkondu", im Gegensatz zu den oben genannten ähnlichen ad-hoc-Komposita "Koop-kondu" bzw. "Kooperatifkondu" und "villakondu" immer noch das ursprüngliche negative Bild hinsichtlich der Qualität der Häuser bewahrt. Die Gemeinsamkeit dieser drei ad-hoc-Komposita jedoch beruht auf dem Moment der ohne Genehmigung errichteten Häuser.

3. *Beispiel:*

Der Titel:

"Gecekonduzedeler afetevlerini istiyor" [12]

("Die vom Abriß der ungenehmigt errichteten Häuser Betroffenen forderten die leerstehenden Häuser, die für Leute, die von Naturkatastrophen betroffen werden, reserviert sind")

Bei diesem Beispiel geht es um den Begriff "gecekonduzedeler". Im Türkischen kommt die Konstruktion mit "-zede" in Formen wie

11. (S. 13)
12. (S. 13)

"afetzede" (verunglückt durch die Katastrophe), "musibetzede" (Synonym von afetzede) und "kazazede" (verletzt oder verunglückt durch einen Unfall: z.B. schiffsbrüchig) vor.

Die Konstruktion "gecekonduzede" ist im Türkischen eine unübliche Form und ist im türkischen Lexikon nicht zu finden, weshalb wir diese nun als ein ad-hoc-Kompositum bezeichnen werden. Die Endung "-zede" gebraucht man im Sinne von "verunglückt" oder "verletzt", wobei der vorangegangene Teil eine Funktion zur Ergänzung der Bedeutung hat. "Afet" z.B. entspricht im Deutschen "Naturkatastrophe"; infolgedessen heißt "afetzede" im Deutschen "verunglückt durch eine Katastrophe". Nach diesen Erläuterungen stellen wir fest, daß das ad-hoc-Kompositum "gecekonduzede" einen Bedeutungswandel mit einer kleinen Nuance erfuhr. Die Konstituente "gecekondu" veränderte die Bedeutung der Endung "-zede" und heißt nicht wie herkömmlich "verunglückt" oder "verletzt", sondern "betroffen". Im Hinblick auf das Ganze würde "gecekonduzede" im Deutschen "die Betroffenen der ohne Genehmigung errichteten Häuser" heißen. Stellt sich die Frage "Warum diese Leute betroffen sind", so ist die Antwort aus dem Textausschnitt herauszulesen: Wegen des Abrisses der 300 ohne Genehmigung errichteten Häuser.

Zuletzt möchte ich nun zur strukturellen Analyse übergehen: Wie schon gesagt, setzt sich "gecekonduzedeler" aus zwei Komponenten zusammen, nämlich aus "gecekondu" und "-zede". Das zweite Glied "-zede" ist aus den Konstruktionen wie "afetzede" (verunglückt oder verletzt durch Naturkatastrophe), "kazazede" (verunglückt oder verletzt durch einen Unfall, z.B. schiffsbrüchig) abgeleitet; "-ler" hingegen ist die Pluralendung.

4. *Beispiel:*

Der Titel:

"Alkolizmden çaykolizme" [13]

("Vom Alkoholismus zum Teekoholismus")

Textausschnitt:

"Alkolün pençesinden kurtulan yılların sanatçısı Tanju Okan, bu kez de "çaykolik" oldu. Gece gündüz elinden çay bardağını düşürmeyen

13. {S. 13}

sanatçı, 'Günde en az 30 bardak içiyorum", diyor." [14]

("Tanju Okan, seit vielen Jahren bekannter Sänger, der sich vom Alkoholismus befreite, ist diesmal 'Teekoholiker' geworden. Der Sänger, der Tag und Nacht das Teeglas aus der Hand nicht fallen läßt, sagt, 'Ich trinke täglich mindestens 30 Gläser.'")

Bei diesem Beispiel befassen wir uns mit den Begriffen "Alkolizm" (Alkoholismus), "çaykolizm" (Teekoholismus) und "çaykolik" (Teekoholiker). Wir nehmen an, daß der Begriff "alkolizm"sich in dieser Form mit der Endung "-izm" mehr oder minder eingebürgert hat. "Çaykolizm" ist dagegen eine äußerst ungeläufige Konstruktion, die von dem Begriff "alkolizm" abgeleitet worden ist. Im Hinblick auf den Aspekt der Nicht-Allgemeinbekanntheit dieser Konstruktion, ist sie als ein ad-hoc-Kompositum zu bezeichnen.

Auch bei der Konstruktion "çaykolik" (Teekoholiker) sind ähnliche Festellungen zu treffen: "çaykolik" (Teekoholiker) wurde vom "alkolik" (Alkoholiker) abgeleitet und erweist ebenso das Moment der Nicht-Geläufigkeit und der Nicht-Allgemeinbekanntheit. Diesen Erläuterungen zufolge erzielen wir das gleiche Resultat, daß diese Konstruktion wiederum als ein ad-hoc-Kompositum anzunehmen ist.

5. *Beispiel:*

Der Titel:

"Fransızlar 'intiharkolik' " [15]

("Die Franzosen sind 'Selbstmordkoholiker' ")

Textausschnitt:

"Fransızlar 'intiharkolik' oluyor... İntiharlarla ölüm sayısı, yıllık trafik kurbanlarını geçiyor. Özellikle 25-34 yaş grubu çok mutsuz." [16]

("Die Franzosen werden 'Selbstmordkoholiker'... Die Zahl der Selbstmorde übertrifft die der Verkehrsopfer eines Jahres. Besonders die Altersgruppe von 25-34 ist sehr unglücklich.")

14. {S. 13}
15. {S. 13}
16. {S. 13}

Der Begriff "intiharkolik" (Selbstmordkoholiker) ähnelt dem "çaykolik" (Teekoholiker) und weist die gleichen Charakteristika auf. Ebenso wie "çaykolik" wurde der Begriff "intiharkolik" (Selbstmordkoholiker) aus dem "alkolik" (Alkoholiker) abgeleitet. Die im türkischen Lexikon nie auftretende Konstruktion "intiharkolik" bezeichnen wir wiederum als ein ad-hoc-Kompositum.

6. *Beispiel:*

"Zammın ANAP'çası" [17]

("Preiserhöhung im ANAP'ischen")

"ANAP" ist die Abkürzung von "Anavatan Partisi" (Mutterlandspartei der Türkei). Die Endungen "-ca", "-ce", "-ça", "-çe" dienen dazu, aus den Stammesnamen Sprach-, Dialekt- und Mundartbezeichnungen zu bilden, [18] z.B.: "Alman*ca*" (Deutsch), İngiliz*ce* (Englisch), Fars*ça* (Persisch), Türk*çe* (Türkisch). Die letzte Endung "-sı" ist eine Genetivendung. Wie bereits betont wurde, ist "ANAP" kein Stammesname, sondern eine Partei. Dennoch hat man solch ein ad-hoc-Kompositum konstruiert, wodurch man intendiert, Kritik an jener Partei auszuüben.

4. Reduktionen von Nominalphrasen auf Wörter

(Bezugnahme auf Nominalphrasen)

7. *Beispiel:*

Der Titel:

"Foto-Yoldaş Paris'i Röntgenledi" [19]

("Photo-Genosse hat die Stadt Paris durchleuchtet")

Der Untertitel:

"Sovyet APN Ajansının Fotoğrafçılarından Sacha Makarov kısa bir süre için Paris'te kalarak kentin görüntülerini kendince saptadı." [20]

("Sacha Makarov, der Photograph der sowjetischen Presseagentur APN, hielt sich für kurze Zeit in Paris auf und nahm die Ansichten der Stadt ganz nach seinem Interesse auf.")

17. {S. 13}
18. [Ergin 1986: 167]
19. {S. 13}
20. {S. 13}

In der Pressesprache besteht die Tendenz, die Sachverhalte durch den Titel möglichst prägnant zu erfassen und in dem nachfolgenden Text ausführlicher zu berichten. Auch zwei Sätze, die aufeinander folgen und als Titel und Untertitel fungieren, haben ein deskriptives Verhältnis zueinander, wobei der Sachverhalt wiederholt wird. Eine derartige Relation haben die beim letzten Beispiel angeführten Sätze, da der erste strukturell und semantisch kürzer ist als der zweite. Bemerkenswert ist das Nominalkompositum "Foto-Yoldaş" (Photo-Genosse), das sich im zweiten Satz auf den Satzteil "Sovyet APN Ajansının Fotoğrafçılarından Sacha Makarov..." (Sacha Makarov, ein Photograph der sowjetischen Presseagentur APN,...) bezieht. "Foto-Yoldaş" ist somit als ein ad-hoc-Kompositum zu bezeichnen, das auf den oben erwähnten Satzteil zurückweist. Da aber die ausführlichere Variation dem Titel bzw. dem ad-hoc-Kompositum nachfolgt, ist diese - der Untertitel - deskriptiv aufgefüllt; m.a.W. beginnt der Reduktionsprozeß gleich beim Titel und wird im Untertitel expliziert.

8. *Beispiel:*

Der Titel:

" 'Adsız' ticarette açık" [21]

("Defizit beim 'namenlosen' Handel")

Textausschnitt:

"İsimsiz ülkelerle yapılan ticarette ortaya çıkan açık geçen yılın aynı dönemindeki 640.6 milyon dolarlık düzeyine göre yüzde 17.2 oranında arttı." [22]

("Beim Handel mit den 'namenlosen' Ländern ergab sich, daß das Defizit im Hinblick auf den Vorjahresstand von 640.6 Millionen Dollar um 17.2 % gestiegen ist.")

Der Titel allein ist schwer verständlich, da es an erforderlichen Informationen mangelt. Denn auf die Frage "bei welchem Handel?", erhalten wir die Antwort "beim 'namenlosen' Handel", mit der wir nichts anfangen können. Nach dem wir den Text zu Ende durchgelesen haben, stellen wir fest, daß das Nominalkompositum " 'adsız' ticarette" (beim 'namenlosen' Handel) sich auf den oben zitierten Beispielsatz bezieht, mit dem jenes Kompositum den

21. {S. 13}
22. {S. 13}

Informationsmangel eliminiert und an Klarheit gewinnt. Diesen Feststellungen zufolge ist es ersichtlich, daß jenes Kompositum "'adsız' ticarette" (beim 'namenlosen' Handel) aus dem Satzteil "İsimsiz ülkelerle yapılan ticarette..." (beim Handel mit den namenlosen Ländern...) abgeleitet worden ist. Bei der Komposition des "adsız ticarette" (beim namenlosen Handel) wurde die Konstituente "ülkeler" (Länder) ausgelassen, woraus dann ein enigmatisches ad-hoc-Kompositum konstruiert wurde. Beim Türkischen stehen die Nomen "ad" und "isim" synonym zueinander, die dem deutschen Nomen "Name" entsprechen. Deshalb läßt sich der Gebrauch des Wortes "adsız" beim Titel und dann des "isimsiz" bei jenem Satzteil mit dem Phänomen "Variation" erklären.

5. Reduktionen von Sätzen auf Wörter

(Bezugnahme auf einen Satz)

9. *Beispiel:*

Der Titel:

"Yap-işlet-devret ne durumda?" [23]

("Wie stehts mit 'errichte-betreibe-übergebe'?")

Textausschnitt:

"Yap-işlet-devret modeli Özal hükumeti ile gündeme gelmişti. Yabancı ve yerli yatırımcılar, hükumetin önlerine koyduğu projelere yatırım yapacak, bu tesisleri belli bir süre işletecek ve daha sonra devlete verecekti." [24]

("Das Modell 'errichte-betreibe-übergebe' kam mit Özals Regierung auf die Tagesordnung. Die ausländischen und inländischen Investoren sollten in die vom Staat angebotenen Entwürfe investieren, diese Investitionen eine Zeitlang betreiben und dann dem Staat übergeben.")

Die Bezeichnung des Modells besteht aus drei konjugierten - jeweils in der Befehlsform der zweiten Person befindlichen - Verben. Der oben - als Textausschnitt - zitierte Satz erfüllt eine deskriptive Funktion, wobei mit ziemlicher Sicherheit gesagt werden kann, daß sich die Komposition "yap-işlet-devret" (errichte-betreibe-übergebe) auf diesen Satz im Text bezieht. Dieser unübliche Reduktionsprozeß

23. {S. 13}
24. {S. 13}

führt nicht zur elliptischen Äußerung, sondern verlagert den Sachverhalt auf eine grammatische Ebene. Diese Ebene ist die der Konjugation der Verben in Befehlsform der zweiten Person, wodurch ein ad-hoc-Kompositum gebildet worden ist.

10. *Beispiel:*

Der Titel:

"İflas İntiharı" [25]

("Konkurs-Selbstmord")

Der Untertitel:

"İki yıl öncesine kadar para içinde yüzen seramik ve bobin ithalatçısı İspanyol asıllı Alfons Torres, iflas edince çareyi intiharda buldu." [26]

("Als der gebürtige Spanier Alfons Torres, Keramik und Kreuzspulenimporteur, der bis vor zwei Jahren im Reichtum schwelgte, in Konkurs ging, fand er keinen Ausweg außer Selbstmord.")

In die Reihe der unüblichen Nominalkomposita ist die - beim Titel vorkommende - Konstruktion "İflas İntiharı" (Konkursselbstmord) aufzunehmen. Diese Konstruktion, die wir als ad-hoc-Kompositum bezeichnen, bezieht sich auf den nachfolgenden Untertitel. Denn sowohl die strukturellen als auch die inhaltlichen Ergänzungen sind durch den Untertitel möglich.

11. *Beispiel:*

Der Titel:

"Süt Denizi" [27]

("Milchmeer")

Textausschnitt:

"İskenderun'da köylerden minibüs ve traktörlerle getirilen sütlerin bir bölümünün sağlığa zararlı olduğu belirlendi. İskenderun Belediye Zabıta ekipleri yaklaşık 1.500 litre sütü denize dökerek imha etti... Sahilden denize dökülen bozuk sütler, suların üzerinde bembeyaz bir tabaka oluşturdu." [28]

25. {S. 13}
26. {S. 13}
27. {S. 13}
28. {S. 13}

(Es wurde festgestellt, daß die aus den Dörfern mit Omnibus und Traktoren nach Iskenderun gelieferte Milch zum Teil gesundheitsschädlich war. Die Stadtverwaltung Iskenderun vernichtete 1.500 Liter Milch, indem sie sie ins Meer schüttete... Die von der Küste aus ins Meer geschüttete ungenießbare Milch, bildete auf der Wasseroberfläche eine schneeweiße Schicht.")

Bei diesem Beispiel bietet der Titel allein keine Vorstellung über den betreffenden Sachverhalt. Denn das liegt nicht nur daran, daß der Titel eine straffe Form hat, sondern daß er ein unübliches Nominalkompositum ist. Dieses Nominalkompositum - nach unserer Terminologie auch ad-hoc-Kompositum genannt - ist aus dem zitierten Beispielsatz "Sahilden denize dökülen bozuk sütler, suların üzerinde bembeyaz bir tabaka oluşturdu." ("Die von der Küste aus ins Meer geschüttete ungenießbare Milch bildete auf der Wasseroberfläche eine schneeweiße Schicht.") abgeleitet worden. Der Reduktionsprozeß wird bei solchen Beispielen nicht der Reihe nach vom vollständigen Satz aus zur reduzierten Form geführt, sondern dieser wird durch den Titel vorweggenommen.

6. Überlick über die Phänomene in den Reduktionsprozessen

Unter dem Begriff, Reduktionsprozesse treten eine Reihe von Phänomenen in der Grammatik und in der Sprachverwendung auf, deren gemeinsame Indizien die funktionale Unvollständigkeit einerseits, und die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Ergänzung, einer Reperatur der Unvollständigkeit andererseits, sind. Hierbei möchte ich im Hinblick auf die Beispielanalysen versuchen, diese in Frage kommenden Phänomene darzustellen.

Die Reduktionsprozesse in der Aktualgenese von Komposita ("ad-hoc-Komposita") lassen sich folgendermaßen einordnen: Reduktionen auf der Wortebene, Reduktionen von Nominalphrasen auf Wörter und Reduktionen von Sätzen auf Wörter. Die angeführten Beispiele dazu beziehen sich vorerst auf das Phänomen "Zusammensetzung". Die meisten Zusammensetzungen sind zweigliedrig in dem Sinne, daß sie aus zwei selbständigen Wörtern konstruiert sind, wobei jedoch entweder das zweite (z.B. "soydaşkondu", "kooperatifkondu") oder beide Glieder (z.B. "koopkondu") abgekürzt sind. Es ist dabei nicht auszuschließen, daß das erste Glied reduziert wird. Somit haben wir es hier nicht mit gewöhnlichen Formen der Zusammensetzung zu tun, weshalb wir gerade diese als "ad-hoc-Kompositum" bezeichen. Unter den

"ad-hoc-Komposita" sind Neuwortbildungen zu beobachten, von denen ein Teil eine komplexe Struktur darstellt, in dem das zweite Glied nicht nur aus dem Suffix besteht, sondern auch aus einem Teil des abgeleiteten Wortes (z.B. "çaykolizm", "intiharkolik"). Abgesehen davon sind aber auch Neuwortbildungen nur mit Suffixen anzutreffen (z.B. "ANAP'ça").

In den Reduktionen von der Satzebene auf Wörter stehen solche "ad-hoc-Komposita" zur Verfügung, die wesentlich durch die aus den betreffenden Satz stammenden Kernbegriffe konstruiert sind (z.B. "İflas İntiharı", "Süt Denizi"). Das Beipiel "yap-işlet-devret" zeigt eine äußerst ungewöhnliche Komposition auf, wobei die Bezeichnung eines Modells aus drei konjugierten - jeweils in der Befehlsform der zweiten Person befindlichen - Verben besteht. Diese Verben sind wiederum aus einem im Text vorkommenden Satz entnommen worden, woraus dann das erwähnte "ad-hoc-Kompositum" gebildet worden ist. Dieses Beispiel richtet unser Augenmerk darauf hin, daß Reduktionsprozesse den Sachverhalt auf verschiedene grammatische Ebenen führen können.

Während Änderungen auf der strukturellen Ebene vorgenommen wurden, blieb die semantische Ebene nicht unangetastet. Die meisten "ad-hoc-Komposita" kommen in der Form von Nominalzusammensetzungen vor, welche hauptsächlich zu den "Determinativkomposita" zuzuordnen sind. Es ist bekannt, daß bei Determinativkomposita das zweite (bzw. letzte) Glied (Grundwort) die allgemeine Begriffskategorie angibt, die durch das erste Glied (Bestimmungswort) genauer abgegrenzt wird. [29] Wie schon erwähnt, erfuhren bei der ad-hoc-Komposition entweder das zweite oder beide Glieder eine Abkürzung.

Während bei diesen Reduktionsprozessen die ursprüngliche Bedeutung bzw. Bedeutungen des Grundwortes bei manchen ad-hoc-Komposita (z.B. "soydaşkondu") erhalten bleiben, gehen bei manchen (z.B. "koopkondu", "villakondu") ein Teil (der ursprünglichen Bedeutung) verloren. Dadurch entsteht das Phänomen "Lexikalisierung", worunter nicht nur die Bildung von Wörtern mit neuen Bedeutungen, sondern auch von Wörtern mit Nuance verstanden werden soll.

29. [Wahrig 1981: 226]

Literatur:

[Ergin 1986]: Muharrem Ergin : **Türk Dil Bilgisi** (Türkische Grammatik). İstanbul 1986 (Boğaziçi Yayınları)

[Kindt 1985]: Walter Kindt : Grammatische Prinzipien sogenannter Ellipsen und ein neues Syntaxmodell. - In: [Meyer-Hermann/Rieser (Eds) 1985: Band 1]

[Klein 1985]: Wolfgang Klein : Ellipse, Fokusgliederung und Thematischer Stand.- In: (Meyer-Hermann/Rieser (Eds) 1985: Band 1)

[Meyer-Hermann/Rieser (Eds) 1985]: Meyer-Hermann, Reinhard/Rieser, Hannes (Eds): **Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke** 2 Bde. - Tübingen 1985 (Niemeyer)

[Rudolph 1985]: Elisabeth Rudolph: Kann asyndetische Koordination gelegentlich als elliptischer Ausdruck einer Kausalitätsverknüpfung aufgefaßt werden? - In: (Meyer-Hermann/Rieser (Eds) 1985: Band 1)

[Wahrig 1981]: Gerhard Wahrig : **Deutsches Wörterbuch.** - München 1980/81 (Mosaik)

[Wildgen 1985]: Wolfgang Wildgen : Reduktionsprozesse im Sprachsystem und in der Sprachverwendung: Versuch einer dynamischen Modellbildung. - In: (Meyer-Hermann/Rieser (Eds): Band 2, 26-75)

III REZENSIONEN

Şeyda OZIL

Suphi Abdülhayoğlu: ***Türkisch-Deutsches Valenzlexikon.*** Baltmannsweiler 1990.

Im Vergleich zu den auf dem Markt vorhandenen türkisch-deutschen Wörterbüchern stellt das 1990 erschienene Valenzlexikon von Suphi Abdülhayoğlu einen neuen Versuch dar. Es ist auf der Grundlage der Valenztheorie konzipiert. So ist es sowohl seinem Aufbau nach als auch nach der Art der darin enthaltenen Informationen anders gestaltet als die übrigen Wörterbücher. Es geht von den sogenannten türkischen Basisverben aus und beschreibt diese und deren abgeleitete Verbal-und Nominalformen. Im Mittelpunkt steht dabei die syntaktische Darstellung der Basisverben sowie der von ihnen abgeleiteten Formen.

Verschiedene ein-und zweisprachige Valenzlexika erheben unter anderem den Anspruch, produktionsorientierte Wörterbücher zu sein. Sie beabsichtigen, ihren Benutzern -vor allem durch ihre syntaktischen Angaben- die Erzeugung grammatisch richtiger Sätze zu ermöglichen. Auch Abdülhayoğlu bezweckt mit seinem türkisch-deutschen Valenzlexikon, den deutschsprachigen Türkischlernern in vielfacher Hinsicht behilflich zu sein. Die Benutzer sollen mit Hilfe der syntaktischen Informationen richtige Sätze produzieren können. Die syntaktischen und semantischen Erklärungen, mit reichlichen Beispielen versehen, sollen den Benutzern beim Verständnis unbekannter Wörter und Sätze Hilfe leisten. Darüber hinaus will er mit der Ausführung abgeleiteter Verbal-und Nominalformen aus den Verbalstämmen den Benutzern die Wortbildungsmorphologie der türkischen Sprache veranschaulichen. Diese Aufgaben könnte das Valenzlexikon aber besser erfüllen, wenn es systematischer aufgebaut wäre und nicht einige Mängel aufwiese, was die Theorie betrifft.

Das Valenzlexikon von Abdülhayoğlu enthält 512 türkische Verben und deren Varianten, sowie die von ihnen abgeleiteten Verbal-und Nominalformen. Nach der syntaktischen und semantischen Beschreibung des Basisverbs werden bei jedem Haupteintrag, getrennt als Untereinträge, die verschiedenen Formen (Passiv, Kausativ u.ä.) dieses Verbs aufgeführt, die im Türkischen durch Ableitungen mit Suffixen aus dem Basisverb gebildet werden. Als weitere Untereinträge finden sich fast bei jedem Verb Deverbativa bzw. Nominal-und Adjektivalformen. Ein Haupteintrag enthält darüber

hinaus soweit vorhanden, weitere Verbvarianten, die mit den Ziffern 1,2,3,... bezeichnet werden.

Bei der Beschreibung der Verben sowie ihrer Varianten werden zuerst die Satzbaupläne angegeben, wobei die Ergänzungen in runden Klammern neben den Verben stehen. Als Ergänzungen fungieren im Türkischen die fünf Kasus und die Postposition *"ile"*. Außer der Subjektergänzung, die mit der Ziffer O bezeichnet ist, sind als Bezeichnung für die anderen Ergänzungen die Kasusendungen gewählt. Nach der syntaktischen Beschreibung erfolgt in der nächsten Zeile die semantische Erklärung. Zuerst werden synonyme türkische Verben angegeben soweit vorhanden. Danach folgen die deutschen Entsprechungen. Bei den türkischen Synonymen und den deutschen Entsprechungen der Einträge werden mit Ausnahme des Subjekts die von den Verben regierten Glieder angegeben, wobei aber diesmal nicht bei allen, sondern nur bei einigen von traditionellen Wörterbucherklärungen, wie z.B. bei *"bakmak: başi seyretmek: sich (D) etwas ansehen"* (S.82), Gebrauch gemacht wird.

Leider wird bei der syntaktischen und semantischen Beschreibung der abgeleiteten Formen nicht dieselbe Systematik angewandt wie beim Basisverb und seinen Varianten. Bei den meisten abgeleiteten Formen, wie Pasiv, Kausativ, Reflexiv u.ä. steht meistens nur die Bemerkung, "Pass zu... oder Kaus zu...", die also angibt, um welche Form des Verbs es sich handelt. Andererseits werden einige Ableitungen wie die Basisverben beschrieben. Bei der syntaktischen Beschreibung der abgeleiteten Formen wird, wie der Verfasser auch bemerkt (S.24), auf die Angabe der Subjektergänzung verzichtet, die anderen Ergänzungen stehen wie bei den Basisverben und Varianten in runden Klammern. Diese Angaben erscheinen im Wörterbuch bei den abgeleiteten Formen leider nur sehr unregelmäßig. Warum der Verfasser bei einigen Ableitungen außer dem Subjekt auch auf die anderen Ergänzungen und bei allen abgeleiteten Formen völlig auf die Subjektergänzung verzichtet hat, bleibt unklar. In den 25 Seiten einführenden Erklärungen am Anfang des Lexikons sucht man vergebens nach einer Begründung für dieses Verfahren.

Diese unklare Systematik ist nicht nur bei den abgeleiteten Verben, sondern auch bei den deverbativen Substantiven und Adjektiven anzutreffen. Bei einigen Adjektiven werden die valenzabhängigen Kasus vermerkt und bei anderen nicht. Bei dem Adjektiv *"hevesli"* steht die Ergänzung *"(e)"* (S.253), während das Adjektiv "hazırlıklı"

(S.252) ohne eine Angabe verzeichnet wird. Wie aus dem vom Verfasser gegebenen Beispielsatz für *"hazırlıklı" "Olası saldırıya hazırlıklıyız."* (S.252) hervorgeht, verlangt auch dieses Adjektiv den -e Kasus.

Höchstwahrscheinlich orientiert sich Abdülhayoğlu hier an den folgenden Feststellungen in der Einleitung zum Lexikon:

-Bei dem *"Kopfnomen (Hauptlexem, Verbeintrag) stehen in runden Klammern die Kasusendungen der Ergänzungen... Außer dem Subjekt sind die übrigen Ergänzungen obligatorisch u.od. fakultativ, allein das Subjekt ist also immer obligatorisch."* (S.23)

-*"Bei den Angaben der Kasussuffixe in runden Klammern zu den Verben unter S (Suffigierung des Verbs, Verbalsuffigierung, erweiterte Form des Stammverbs) wurde auf die Angabe des Subjekts (o,Eo) verzichtet."* (S.24)

Dagegen könnte mit verschiedenen Argumenten Stellung genommen werden:

-Es könnte genauso gut bei den Haupteinträgen und Varianten auf die Angabe des Subjekts verzichtet werden, weil es ohne eine Ausnahme bei jedem dieser Einträge steht, also gebraucht werden muß. (Auf die Subjektergänzung im Türkischen wird unten noch näher eingegangen.)

- Heißt der Verzicht auf das Subjekt bei den abgeleiteten Formen vor allem bei den abgeleiteten Verben, daß es bei diesen Formen fakultativ ist, oder ist es nicht obligatorisch und kann deswegen weggelassen werden?

Um meine Kritik zu konkretisieren und auch, um zu überprüfen, inwieweit die von Abdülhayoğlu gemachten Feststellungen und deren Ausführung den Benutzern des Wörterbuchs bei der Bildung türkischer Sätze mit den abgeleiteten Verbformen behilflich sein können, greife ich ein beliebiges Verb heraus.

Unter dem Haupteintrag *"geçmek"* sind die folgenden Eintragungen zu finden:

***"geçmek** (o,e)*

l. girmek: in etw. (Raum) eintreten, hineintreten, -gehen, -fliegen, -fließen, -fahren, -laufen; betreten

B: Seyirciler salona geçti.: Die Zuschauer betraten dan Saal.

S: geçilmek.: Pass. zu geçmek:

-Buradan geçilmez: Hier kein Durchgang! Gesperrt!

.

.

.

-Bu sezon şeftaliden geçilmiyor.

Diese Saison watet man ja gerade in Pfirsichen; ..."(S.307)

Der erste Beispielsatz unter B kann mit der abgeleiteten Form *"geçilmek"* ins Passiv umgeformt werden: *"Salona geçildi."* In diesem Satz und in dem Beispielsatz für das Passiv *"Buradan geçilmez"* fehlen die Subjekte des Aktivsatzes, wie es bei den Passivformen der intransitiven Sätze üblich ist. Der Beispielsatz unter *"Pass. zu geçmek"* kann mit dem Haupteintrag *"geçmek"* ins Aktiv umgewandelt werden: *"Buradan araba / kimse geçmez / geçemez."* Die Transformation ins Aktiv des weiteren Beispielsatzes *"Bu sezon şeftaliden geçilmiyor"* ist nicht möglich. Es entsteht ein ungebräuchlicher Satz, wie *"*Bu yıl kimse şeftaliden geçmiyor."* Der angeführte Satz stellt nur in dieser Form, mit dem Verb *"geçilmek"*, einen richtigen türkischen Satz dar. Außerdem vertritt dieser Satz im Türkischen die subjektlosen Sätze. Anders gesagt, das Verb "geçilmek" verlangt keine Subjektergänzung, sondern regiert eine einzige Ergänzung im - den Fall und impliziert mit dieser - obligatorischen - Ergänzung eine bestimmte Bedeutung. Nur in seiner Passivform ist der Gebrauch des Satzes möglich, er kann nicht ins Aktiv verwandelt werden. Mit dem Haupeintrag *"geçmek"*, dessen Passivform es vertritt, hat es auf synchroner Ebene keine Beziehung mehr. Außerdem wird es den deutschsprachigen Türkischlernern viel Mühe kosten, das Verb *"geçilmek"*, das die Bedeutung in dem Satz *"Bu yıl şeftaliden geçilmiyor."* besitzt, unter dem Haupeintrag *"geçmek"* und dazu noch als seine abgeleitete Passivform zu finden. Die strukturelle Beziehung zwischen dem Haupteintrag *"geçmek"* und seinem Untereintrag *"geçilmek"* mit dieser bestimmten Bedeutung ist eher einer etymologischen Erklärung bedürftig. Wie bei diesem Beispiel wird diese semantikferne, rein formale Vorgangsweise bei der Anordnung der Einträge die Benutzer eher verwirren als die Verwendung des Wörterbuchs zu erleichtern.

Unter demselben Haupteintrag folgt weiter die kausative Form *"geçirmek"*, wobei wiederum keine Angaben stehen, was die

Ergänzungen dieser Form angeht. Wie auch aus dem angegebenen Beispiel *"izni Suriye'de geçirmek"* (S.307) zu ersehen ist, verlangt *"geçirmek"* eine Subjektergänzung und eine Ergänzung im -i Fall. Warum bei diesen Stellen, wo es unbedingt nötig zu sein scheint, der Verfasser auf nähere Angaben verzichtet, bleibt unerklärt.

Ein weiteres Manko von Abdülhayoğlus Valenzlexikon ist, daß nicht zu entscheiden ist, wo die Funktionsverbgefüge und die lexikalisierten Ausdrücke bei Verben anfangen bzw. aufhören. Ob die verschiedenen Satzglieder bei Beispielsätzen Ergänzungen oder feste Bestandteile darstellen, wird nicht durch irgendeine Hervorhebung bemerkt. Weder die Anordnung oder die Schreibweise noch die theoretischen Erklärungen im Lexikon ermöglichen den Benutzern, herauszubekommen, ob die Verben mit bestimmten Gliedern (wie Nomina, Adjektive) bestimmte Bedeutungen beinhalten oder ob sie durch verschiedene Glieder zu ersetzen sind, ohne daß die Bedeutung verloren geht.

Zwar werden in der Einleitung zum Lexikon unter dem Titel *"zusammengesetzte Verben"* Hilfsverben, Modalverben, Funktionsverben u.ä. in einer Liste (S.14) klassifiziert und mit den Worten des Verfassers durch *"stichwortartige Ausführungen"* (S.15) erklärt (S.15 bis 22), aber wie von disen Erklärungen im Lexikon Gebrauch gemacht wird, bleibt offen. Nach der Einführung der verschiedenen Verbal-und Nominalformen und der Varianten des Haupteintrags *"etmek"* werden zahlreiche Substantive, Adjektive, die in Verbindung mit "etmek" gemeinsam zusammengesetzte Verben bilden wie z.B. *"tercüme etmek"*, *"teselli etmek"*, als Untereinträge angegeben (S.248 bis 300). In der Liste der zusammengesetzten Verben ist *"etmek"* als Hilfsverb klassifiziert, das mit Substantiven, Adjektiven u.ä.zusammengesetzte Verben bildet. Obwohl *"olmak"* mit dem Beispiel *"hasta olmak"* in der Einleitung in der gleichen Gruppe vorkommt wie *"etmek"*, sind *"olmak+Substantiv, Adjektiv"* als Varianten unter *"olmak"* und nicht als getrennte Einträge unter *"hasta olmak u.ä."* behandelt. Eine andere Gruppe von zusammengesetzten Verben bilden die vom Verfasser in der Einleitung Quasi-Hilfsverben, Funktionsverben genannten Verben wie *"cevap vermek"*, *"suç işlemek"*. Sie werden wiederum im Lexikon nicht als neue Einträge unter den erwähnten Formen angegeben, sondern als Varianten von *"vermek"* und *"işlemek"*. Weiterhin ist der Liste und den Ausführungen nicht zu entnehmen, wie diese Untergruppen von Verben gebildet werden und durch welche Proben sie voneinander abzugrenzen sind.

Die Reihenfolge bei der Anordnung der Einträge -Haupteintrag bzw. die erste Variante/die abgeleiteten Verbal- und Nominalformen/die weiteren Varianten-bringt noch andere Probleme mit sich. So kann z.B. von manchen Varianten eines Verbs die Passivform u.ä. nicht gebildet werden. Sinnvollerweise müßten daher zu allen Varianten Angaben zur Passivisierbarkeit (Kausativierbarkeit usw.) gemacht werden und nicht nur zum Haupteintrag (bzw. der ersten Variante).

Die mangelhafte Valenzbeschreibung der türkischen Sprache erweist sich auch bei der Wahl der Ergänzungsklassen und demzufolge bei den Angaben bezüglich der Satzbaupläne. Abdülhayoğlu gibt in dem einleitenden Teil seines Lexikons die folgenden sechs Ergänzungsklassen im Türkischen an:

"o: Subjekt, Nullkasus

i: Akkusativobjekt

e: Dativobjekt, Richtungskasus

de: Lokativobjekt

den: Ablativobjekt

ile: Instrumental/Soziativ" (S.23)

Dazu macht der Verfasser die Bemerkung, daß *"außer dem Subjekt die übrigen Ergänzungen obligatorisch u.od. fakultativ sind; allein das Subjekt ist immer obligatorisch."* (S.23) Die erste Feststellung, daß die Verwendung des Subjekts in türkischen Sätzen immer obligatorisch ist, soll wohl heißen, daß es mit jedem Verb verwendet werden muß, um im Türkischen grammatisch richtige Sätze zu bilden. Diese Behauptung wird mit der Angabe des Subjekts bei jedem Haupeintrag bewiesen. Wenn aber ein Satzglied mit jedem Verb einer Sprache verwendet werden kann, dann ist es nach der Valenztheorie keine Ergänzung. Ergänzungen sind nach Engel *"Wörter oder Wortgruppen, die als Satelliten nur zu einer Subklasse einer Wortklasse treten können."* (U.Engel, **Deutsche Grammatik**, 1988. S.23) Ist also das Subjekt im Türkischen nicht als Ergänzung, sondern als Angabe anzusehen? Oder stehen im Lexikon nur die Verben nicht, die keine Subjektergänzung verlangen? Oder wird bei der Ausführung von Abdülhayoğlu die Subjekt-Prädikat-Binarität des Satzes beibehalten und erst danach die Valenzbeschreibung der Verben durchgeführt? Abdülhayoğlu selbst bemerkt, daß sein Wörterbuch *"auf der Basis der Valenztheorie konzipiert ist, die das regierende Verb als zentrales*

Glied des grammatisch richtigen und semantisch vollständigen Satzes und dieses mit seinen obligatorischen und fakultativen Ergänzungen als Gesamtheit in der Satzkonstituierung versteht." (S.1) Der Verfasser gibt jedoch nicht an, nach welcher Valenztheorie sein Lexikon gestaltet ist. Ein klärendes Wort dazu hätte vielleicht manche der verwendeten Verfahrensweisen einsichtiger erscheinen lassen. Aus den Lexikoneinträgen selbst ist die theoretische Grundlage der Beschreibung nicht zu erschließen.

Die zweite Feststellung von Abdülhayoğlu, daß außer dem Subjekt die übrigen Ergänzungen obligatorisch und/oder fakultativ sind, bereitet auch Schwierigkeiten. Der Benutzer des Wörterbuches wird nicht entscheiden können, welche Ergänzungen obligatorisch und welche fakultativ sind. Die Beispielsätze sind ja auch mit allen möglichen Ergänzungen versehen.

Außerdem reichen die angegebenen sechs Ergänzungsklassen nicht aus, um mit einigen Verben im Lexikon richtige Sätze zu produzieren. Bei den Verben *"etmek"* und *"olmak"* wird im Satzbauplan jeweils nur eine Ergänzung und zwar das Subjekt vorgeführt. Die angeführten Beispielsätze lauten:

etmek:

"3, 3 daha 6 eder."

" Bu arsa 20 milyon eder." (S.248)

olmak:

"Hastayım." (S.420)

"Hasta olursun." (S.425)

Wenn bei diesen Beispielsätzen *"3", "Bu arsa", "-ım"* (die Endung für 1. Person Sing.) oder *"-sun"* (die Endung für 2. Person Sing.) als Subjektergänzung zu verzeichnen sind, ja sogar verzeichnet werden müssen, wie sollen die anderen Glieder klassifiziert werden, deren Verwendung in den Beispielsätzen obligatorisch ist? Ohne diese Glieder sind diese Sätze als unvollständig zu bezeichenen:

* 3 eder.

* Bu arsa eder.

* -ım.

* olursun.

Trotz aller Schwächen gebührt dem Autor Anerkennung für das schwierige Unterfangen, ein Valenzlexikon der türkischen Sprache vorgelegt zu haben. Aufgrund seines Materialreichtums, vor allem dank der zahlreichen Beispiele, kann das Buch dem deutschsprachigen Türkischlerner durchaus von Nutzen sein. Andererseits ist nicht zu übersehen, daß vor allem der unsystematische Aufbau, aber auch die Mängel in der Theorie die Brauchbarkeit des Buches erheblich einschränken. Es ist zu wünschen, daß gerade die erkennbaren, oben angedeuteten Schwächen des Buches zu verstärkten Bemühungen um die türkische Valenzgrammatik führen, die in der Zukunft in eine verbesserte Version des vorliegenden Valenzwörterbuchs münden sollten.

Hans-Martin DEDERDING

Biz ve Dilimiz 2. - Türkçe Ders Kitabı

Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, mit Unterstützung der Senatsverwaltung für Schule. Berufsbildung und Sport, Berlin, sowie des türkischen Erziehungsministeriums, Berlin: Cornelsen / Köln: Önel, 1991

Muttersprachlicher Unterricht ist kein leichtes Geschäft. *"Warum müssen wir das lernen? Wir können doch Deutsch!" - "Türküz. Türkçe zaten biliyoruz."* Mit solchen Argumenten müssen sich deutsche oder türkische Lehrerinnen und Lehrer herumschlagen, deren Aufgabe es ist, die muttersprachlichen Fähigkeiten der ihnen anvertrauten Kinder zu förden. Und das schon unter *"normalen"* Bedingungen! Wird nun Muttersprachunterricht in einem fremden Land erteilt, so wird die Lage noch komplizierter. Es bieten sich neue Chancen, aber auch neue Schwierigkeiten: Die Beschäftigung mit der Sprache und Kultur der Heimat (auch: der Heimat der Vorfahren), die Erforschung der eigenen Wurzeln kann interessanter sein als im Mutterland. Schwieriger wird der Muttersprachunterricht aber dann, wenn die Muttersprache nicht mehr unangefochten die Verkehrssprache der zu unterrichtenden Kinder ist, vor allem aber, wenn die "Muttersprache" als Sprache einer Minderheit erscheint, mit deren niedrigem Prestige die Kinder tagtäglich konfrontiert werden. Und eben dies ist beim Türkischen in Deutschland leider der Fall.

Um so verdienstvoller ist es, wenn Lernmaterial für den türkischen Muttersprachunterricht in Deutschland bereitgestellt wird, in dem versucht wird, den Chancen und Schwierigkeiten dieser Situation gerecht zu werden. Die Rede ist vom türkischen Sprachbuch für die 6. Jahrgangsstufe **Biz ve Dilimiz 2**, in dem diese Aufgabe in weitgehend gelungener Weise verwiklicht ist.

Biz ve Dilimiz 2 ist vom Typ her ein Sprachbuch, ein Buch also, das den Umgang mit der Sprache in den Mittelpunkt stellt, nicht die Lektüre. Als solches ist es eher mit deutschen Sprachbüchern zu vergleichen als mit Türkischbüchern für die entsprechende Jahrgangsstufe (orta 1). Es ist ersichtlich dem Prinzip des integrativen Sprachunterrichts verpflichtet, d.h. die Inhalte des Sprachunterrichts (Förderung von Sprech-und Schreibfähigkeit, Textverständnis usw.) werden kombiniert und in Situationen eingebunden vermittelt. Auch die zahlreichen Übungen sind oft (z.T. sehr) erfolgreich durch entsprechende Situationen motiviert.

Was macht nun das Besondere dieses Sprachbuches aus? Wodurch erscheint es für den Einsatz im muttersprachlichen Türkischunterricht in Deutschland als besonders geeignet?

Es ist die Tatsache, daß sich die Autorinnen und Autoren in fast jeder Beziehung der spezifischen Situation der Zielgruppe (11-12 jährige türkische Kinder in Deutschland) bewußt waren. Dies zeigt sich zum einen in der situativen Motivierung zahlreicher Unterrichtseinheiten. Briefschreiben erhält seinen Sinn dadurch, daß Kinder den Kontakt zu Schulfreund(inn)en aufrecht erhalten wollen, die in die Türkei zurückgekehrt sind (Lektion 13 "Size bir mektup var / Ein Brief für Euch"). Besonders realistisch ist dabei die Thematisierung der Schwierigkeiten, die das Rückkehrerkind mit der türkischen Sprache hat; genutzt wird dies als Motivation, die eigenen orthographischen Fähigkeiten zu verbessern.

Die Berücksichtigung der spezifischen Lage der Schülerinnen und Schüler, für die das Buch gedacht ist, zeigt sich auch darin, daß das Deutsche nicht völlig aus dem Türkischunterricht ausgeklammert ist. Das gelungenste Beispiel hierfür ist wieder Lektion 13, wo Bewußtsein für interferenzbedingte Rechtschreibschwierigkeiten geweckt wird (bes. S.137). Auch der Vergleich der Fußballtermini auf Seite 61 oder das Ausgehen von deutschen Stichwörtern (zum Umweltschutz, S.71) gehören hierher, auch die Übungen zum Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch (S.72), die mir allerdings für die 6. Jahrgangsstufe etwas schwer erscheinen.

Am gelungensten erscheint das Buch jedoch, wo es um die Vermittlung kulturellen Wissens geht. Vergleicht man das Buch unter diesem Aspekt mit entsprechenden Lehrwerken aus der Türkei, so erfreut die Breite und Vielfalt der landeskundlichen Informationen in **Biz ve Dilimiz 2.** - Sie beschränkt sich nicht nur - wie in den Vergleichsobjekten - auf die Revolutions-und etwas Verfassungsgeschichte, sondern umfaßt die Geschichte Anatoliens von den Hethitern (Lektion 9: **"Anatolien, die Wiege der Zivilisationen"**) bis zur Türkei der 90er Jahre (Text zu den Umweltschutzmaßnahmen am Goldenen Horn. S. 79/80). Landeskunde beschränkt sich in **Biz ve Dilimiz 2** aber nicht nur auf die Behandlung geschichtlicher Themen, zum landeskundlichen Wissen zählen auch Kenntnisse über Sitten und Gebräuche bei Festen (auch sprachliches Verhalten, Glückwünsche, Grüße: Lektion 8 "Ramazan Bayramı"). Verhalten im Alltag und Informationen zum Thema Sport, sowie - in besonderem Maße - soziokulturelles Wissen,

das im engeren Sinne zum Bereich Sprache gehört: Wissen über die Herkunft der türkischen Sprache (Lektion 1). Märchen (Lektion 5), das Karagözspiel (Lektion 12) und die Entwicklung von Schrift und Buchdruck (Lektion 14).

Bei all diesen Inhalten hatte die Autorengruppe stets vor Augen, daß es sich bei ihrem Adressatenkreis um Kinder handelt, die nicht in türkischer Umgebung aufwachsen, und die deshalb vieles ohne formelle Unterweisung wohl überhaupt nicht (kennen) lernen würden, was türkische Kinder in der Türkei aus ihrer Umgebung en passant mitbekommen: Ramazan Manileri (88) oder Sprüche für das Poesiealbum (113). Die Aufnahme solcher Beispiele von Alttagsliteratur ist von dieser Warte aus sehr zu begrüßen.

Auch unter einem anderen Aspekt ist die Wahl der Inhalte als sehr gelungen zu betrachten. In vielen Fällen werden die türkeikundlichen Informationen mit entsprechenden in Deutschland in Verbindung gebracht. Das herausragende Beispiel hierfür ist die durchaus vergleichbaren Schwierigkeiten Johannes Gutenbergs und Ibrahim Müteferrikas bei der Einführung des Buchdrucks in Deutschland bzw. im Osmanischen Reich (Lektion 14; ähnlich Lektion 6 "Sport" und 7 "Umweltschutz"). Hier erscheint den Kindern, für die das Buch bestimmt ist, die Türkei als ein Land, das Deutschland vergleichbar -und gleichwertig- ist. Und nur auf dieser Basis läßt sich -angesichts der eingangs geschilderten Lage- überhaupt Motivation schaffen für die Beschäftigung mit einer Sprache und Kultur, mit deren niedrigem Ansehen die Kinder sich ständig auseinandersetzen müssen.

Soweit schon erfolgreich, ist den Verfasserinnen und Verfassern des Buches ein weiterer Schritt gelungen, der darüber hinaus geht: Die Aufnahme von Texten mit Inhalten, die auch zum deutschen Bildungsgut gehören (Lektion 9 "Frühe anatolische Kulturen"; Lektion 11 "Die Bürgschaft" in türkischer Prosanacherzählung als Musterbeispiel für eine spannende Geschichte; Lektion 14 "Buchdruck"), schafft Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern, besonders zu Geschichte, und gibt den Kindern, die **Biz ve Dilimiz 2** durchgearbeitet haben, in einigen Punkten einen Wissensvorsprung gegenüber deutschen Altersgenossen, der über das rein sprachliche Wissen hinausgeht. Auch dies ist ein Mittel, die Beschäftigung mit dem Türkischen als sinnvoll erscheinen zu lassen. Türkisch ist eben nicht nur die Sprache des täglichen Umgangs einer "Unterschicht". Türkisch ist auch eine Sprache, in der Inhalte transportiert werden, mit denen man auch in der deutschen Umgebung bestehen, ja glänzen

kann.

Nach all dem Lob sei es gestattet, auch einige Schwächen des Buches zu erwähnen. Sie beziehen sich fast ausschließlich auf den Bereich Grammatik, zu allererst auf deren integrative Einbettung.

Während die Verknüpfung der Orthographie mit anderen Bereichen des Türkischunterrichts gut gelungen ist (vgl. oben), kann man das vom Bereich Grammatik nicht sagen. So werden grammatische Inhalte da eingebracht, wo es gerade paßt oder auch nicht: Der Übergang zwischen Projektarbeit und Grammatik ist manchmal sehr überraschend (vgl. z.B. S.34. Aufgabe 6 --> 7!). Andererseits werden in Aufgabenstellungen grammatische Termini verwendet, die gar nicht (yüklem, 46/4: dilek/şart/emir/gereklilik biçimleri, 64/5) oder erst viel später eingeführt werden (olumlu/olumsuz cümle: verwendet auf S.56, erklärt auf S.152). Überhaupt scheint Grammatik nicht die stärkste Seite der Autorengruppe gewesen zu sein, betrachtet man etwa die gebotenen linguistischen Analysen (z.B. der Nominalgruppe, S.96), schiefe Definitionen (S.127: Das Indefinitadjektiv *her* aus der vorhergehenden Aufgabe ist durch die folgende Definition nicht erfaßt.) oder zweifelhafte und wenig hilfreiche: Die quasi-logische Erklärung von einfachen Sätzen als solche, die nur ein "Urteil" enthalten, trifft für viele Sätze weder vom Standpunkt der Logik zu, noch ist sie für 11-12 jährige Kinder nachvollziehbar.

Manchmal hat auch die Orientierung an der Zweisprachigkeit der Zielgruppe den Verfassern einen Streich gespielt, so bei der Klassifizierung verschiedenster Infinitiv-und Partizipialkonstruktionen als **Yan Cümleler** (Nebensätze, 145/6). Hier hat offensichtlich die deutsche Grammatik Pate gestanden. Jedoch: Auch wenn sich die meisten der genannten Strukturen im Deutschen als Nebensatz wiedergeben lassen, sind sie im Türkischen noch lange nicht als Nebensätze zu klassifizieren. Hier wäre die in der Türkei übliche formalgrammatische Betrachtungsweise sinnvoller gewesen. Anderseits: Strebt man eine funktionale Betrachtungsweise an, so ist es unerläßlich, sich vorher ein solides Fundament an Begriffen für die syntaktische Analyse geschaffen zu haben. Ein solches aber fehlt in **Biz ve Dilimiz 2. -**

Über den Sinn und Unsinn von Grammatik im muttersprachlichen Unterricht ist viel gestritten worden, allerdings kaum je mit Blick auf den muttersprachlichen Unterricht in fremdsprachiger Umgebung. Wenn man nun die besondere Situation von Schülerinnen und

Schülern bedenkt, für die die Muttersprache vielfach nicht mehr selbstverständliche Verkehrssprache ist, so erscheinen viele der Argumente um den muttersprachlichen Grammatikunterricht in einem anderen Licht. Auch wenn die Situation der Zweisprachigkeit nicht notwendig zu Unsicherheiten führen muß, so führt sie doch in jedem Fall zu verstärkter Auseinandersetzung mit den Strukturen der eigenen Sprache(n). Schülerinnen und Schüler in zweisprachiger Umgebung brauchen daher eine klare Vorstellung von der Grammatik ihrer Muttersprache. Sie brauchen von Anfang an eine systematische Beschreibung der Erscheinungen dieser Sprache, um mit den im Lauf der Zeit steigenden Anforderungen der Zweisprachigkeit bewußt und erfolgreich umgehen zu können. Dies sollte bei der Fortsetzung des Lehrwerks **Biz ve Dilimiz** stärker als bisher geschehen bedacht werden.

Bei all der Kritik sei aber noch einmal wiederholt: **Biz ve Dilimiz 2** ist ein Buch, das in hohem Maße gelungen ist. Es läßt den Umgang mit der türkischen Sprache und Kultur als sinnvoll erscheinen, ja es macht Lust auf die Beschäftigung damit (vielleicht sogar auch bei fortgeschritteneren Lernern des Türkischen als Fremdsprache). Es ist über die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten hinaus von hohem Wert für die Entwicklung von Selbstwertgefühl bei den Kindern, für die es geschrieben ist, und kann somit als eine hilfreiche Stufe auf dem Wege zu im besten Sinne bereichernder bilingualer und bikultureller Identität dienen.

Wolf KÖNIG

Reihe **Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler** beim Julius Groos Verlag in Heidelberg:

- Christian Hamm: *Philosophie.* - 1989 (ISBN 3-87276-618-X)

- Johann Haller / Ulrike Tallowitz: *Informatik.* - 1991 (ISBN 3-87276-647-3)

- Jörn Bruss: *Elektrotechnik.* - 1989 (ISBN 3-87276-619-8)

- Ulrike Tallowitz: *Linguistik.* - 1989 (ISBN 3-87276-620-1)

- Gerhard Fuhr: *Grammatik des Wissenschaftsdeutschen.* - 1989 (ISBN 3-87276-617-1)

Eine Reihe von Lehr-und Übungsbüchern, die speziell für den Einsatz im Fachsprachenunterricht bestimmt ist, stellt, neben einer Menge von vorhandenen einzelnen Lehrwerken für den Fachsprachenunterricht, ein neues Unterfangen dar. So erhebt sich zunächst die Frage, welche Erwartungen man an eine solche Reihe stellen kann.

Fachsprachenunterricht ist nicht nur Teil oder Ergänzung eines Fachunterrichts bzw. eines Fachstudiums, sondern muß sicherlich auch als nützliche Ergänzung zu einem Deutschstudium gesehen werden. Den besten wenn auch indirekten Beweis hierfür gibt das in den Bänden für Philosophie, Elektrotechnik und Linguistik stehende gemeinsame Vorwort, in dem darauf hingewiesen wird, daß "der Unterrichtende im Normalfall Spezialist für Deutsch ist". Der Fachsprachenlehrer ist also Germanist und wird in einem Germanistikstudium ausgebildet, für das folglich auch Lehrveranstaltungen in fachsprachlichem Deutsch nützlich sind. Man kann also davon ausgehen, daß Fachsprachenunterricht sowohl Ergänzung eines Germanistik-Studiums als auch eines Fach-Studiums ist (was indessen eine Korrektur einer Tendenz des Vorworts der Verfasser ist, Fachstudenten als Adressaten für Fachsprachenunterricht zu betrachten).

Der als Germanist gedachte Fachsprachenlehrer soll zwar kein Fachwissen vermitteln, man sollte aber erwarten, daß er über gewisse Kenntnisse in dem betreffenden Fach verfügt. In Deutschland müssen Germanistikstudenten ein zweites Fach studieren, das auch ein naturwissenschaftliches sein kann. Belegungen wie

Deutsch/Mathematik, Deutsch/Biologie u.ä. sind, wenn auch in der Unterzahl, regelmäßig anzutreffen. Ein solchermaßen ausgebildeter Deutschlehrer kann einen Fachstudenten auch durch Fachwissen beeindrucken, was der Attraktivität eines Fachsprachenunterrichts unbedingt förderlich ist. Auf keinen Fall darf ein Lehrer gegenüber einen Studenten in fachliche Verlegenheiten kommen. Ein Fachsprachenlehrer in *Elektrotechnik* muß vom Fach soviel verstehen, daß er auch die Texte verstehen kann.

Was mich z.B. anbelangt, so fehlen mir zum Verständnis der meisten Texte die nötigen Fachkenntnisse in *Elektrotechnik,* und ich könnte deshalb den betreffenden Band keinesfalls verwenden. Anders liegen die Dinge beim Fachdeutsch-Baustein *Linguistik*; er dürfte unter Germanisten bestens vertraut sein, und der betreffende 'Fachstudent' wohl auch in der Regel Germanist sein. Ein in formaler Linguistik oder gar Computerlinguistik versierter Germanist ist auch in der Lage, nach einer gewissen Einarbeitung einen Fachdeutsch-Baustein *Informatik* zu beherrschen. Jeder Germanist wird auch soviel von Philosophie verstehen, um sich in einem entsprechenden Fachdeutsch-Baustein zurechtzufinden.

Den Umschlagblättern der vorliegenden Bände zufolge sind als weitere Fachdeutsch-Bausteine Biologie, Agronomie, Mathematik, Medizin, Jura und Metallverarbeitung geplant. Sich eine entsprechende Allgemeinbildung zu verschaffen, dürfte für einen Germanisten unmöglich sein. Agronomie, Medizin, Jura und Metallverarbeitung gibt es nicht einmal in Fächerkombination mit Germanistik. Hier wird die Hilfe von Fachlehrern nötig sein. Auf jeden Fall ist die Reihe heterogen konzipiert: Sie ist nicht für *einen* Deutschlehrer gedacht; jeder Deutsch-Lehrer muß sich die Hefte heraussuchen, die seinen Kenntnissen entsprechen.

Laut Vorwort ist das Material der Reihe "für Lateinamerika konzipiert, die Autoren glauben aber, daß es auch in anderen Sprach-und Kulturräumen einsetzbar ist, sofern vergleichbare Bedingungen herrschen." Dies ist fürwahr richtig, wo aber herrschen vergleichbare Bedingungen? Für die Türkei z.B. sehe ich kulturell keine Bedenken (was übrigens auch anders gesehen werden kann), eine der Voraussetzungen jedoch, daß nämlich "nur sehr geringe Aussichten auf einen Deutschlandaufenthalt bestehen", wird von keinem Türken akzeptiert, weder als Tatsachenbehauptung noch als anzustrebender Zustand. Dieser Umstand spricht nun nicht gegen das Material selbst, sondern betrifft seinen Stellenwert im Einsatz beim

Fremdsprachenunterricht. Hier besteht ein (nicht optimal befriedigter) Bedarf, sowohl in der Türkei als auch in Lateinamerika. Er besteht bei Germanistikstudenten, von denen nur ein kleiner Teil wirklich Lehrer werden möchte; der größere Teil erhofft sich eine Tätigkeit in diversen florierenden Branchen (z.B. Tourismus), für die man sich Einstellungschancen aufgrund von Sprachkenntnissen ausrechnet; hier sind Fachsprachenkenntnisse unbedingt nützlich. Für eine in Zukunft ansteigende Anzahl von Nebenfachstudenten oder für Fachstudenten, die in Deutsch unterrichtet werden, ist die Wichtigkeit eines Fachsprachenunterrichts unmittelbar einsichtig, wobei hier ein hohes Niveau erwünscht ist. Da Deutsch in der Türkei als zweite Fremdsprache einen guten und unangefochtenen ersten Status hat, sind Übungen zum fachsprachlichen Deutsch auch für viele Fachstudenten interessant. Wir können also glauben, daß die Bedingungen für eine solche Reihe in der Türkei wesentlich günstiger sind als in Latein-Amerika, und die Einschätzung der Autoren bezüglich globaler Einsatzmöglichkeiten sicher realistisch ist.

Der Kreis, der von einer solchen Reihe profitieren kann, ist groß und umfaßt praktisch jeden, der Deutsch lernt; dies hängt auch mit der Heterogenität der Reihe zusammen. Die Frage, wem die Reihe tatsächlich nützt, muß mit einer Würdigung der Einzelhefte beantwortet werden.

Der *Philosophie*-Band von C.Hamm ist von der Thematik her für einen gehobenen Germanistik-Unterricht geeignet. Die Auswahl der Texte gibt einen guten Querschnitt durch die gesamte deutschsprachige Philosophie: Leibniz, Kant, Hegel, Marx, Heidegger, Wittgenstein, Carnap, Habermas u.a. sind vertreten. Die Behauptung im Vorwort, daß ein Kurs mit diesem Material keine Deutschkenntnisse voraussetzt, möchte ich nicht weiter erörtern, da ich sie nicht ernst nehmen kann. Diese Behauptung gilt vielleicht für das Anschriftenverzeichnis eines Vorlesungsverzeichnisses in der Lektion I, inwieweit eine solche Adressenliste der Beginn der im Vorwort postulierten Progression zu den Adorno-und Heideggertexten in der Lektion XV ist, ist mir allerdings rätselhaft. Die Lektion I ist gänzlich überflüssig, wenn auch als einzige für Anfänger geeignet. Die Texte der Lektionen II bis XV geben indessen, auf hohem sprachlichen Niveau, einen guten repräsentativen Überblick über die deutsche Philosophie. Der Band ist in erster Linie eine philosophische Text-Sammlung für den gehobenen Germanistik-Unterricht, und die Texte eignen sich gut für weiterführende Diskussionen. Was für eine Unterstützung gibt nun der

Band bezüglich weiterführender Arbeit mit den Texten? Spracharbeit anhand der Texte: das Präteritum bei Habermas, bei Hegel immerhin schon das Plusquamperfekt, und bei Marx ausgerechnet Passivkonstruktionen! Bei Kant ist es der Artikel und die Pronomina, und den Konjunktiv lernt man durch Leibniz kennen. Der Deutschlehrer ist eben kein Fachlehrer und versteht deshalb nichts von Philosophie! Die grammatischen Übungen nach den philosophischen Texten kann man, bei wohlwollender Bewertung, als Kontrollfragen zum Leseverständnis betrachten, worauf die eigentliche Textarbeit des Deutschlehrers erfolgen müßte, dem man entsprechende Kenntisse der Philosophie durchaus zumuten darf. In dieser Hinsicht bleibt der Band weit hinter seinen Möglichkeiten als ein philosophisches Lesebuch für Germanisten zurück.

Viele der Texte des Bandes *Informatik*, erstellt von J.Haller und U. Tallowitz, sind für einen germanistisch ausgebildeten Deutschlehrer nicht verstehbar (Ausnahme: eine in formaler Linguistik versierter Germanist), obwohl die Texte allgemein gehalten sind und wenig technisch sind bzw. relativ wenig Formalismen enthalten. Ein des Deutschen nicht mächtiger Informatiker kann also nicht auf Verstehenshilfen wie Zahlen und Formeln oder internationale technische Ausdrücke hoffen. Da fragt man sich, wem nun ein solcher Band nützen soll, wenn man in Rechnung stellen muß, daß der Deutschlehrer nicht immer den Stoff so ausreichend beherrscht, daß er den Text im einzelnen darlegen kann. Weder ein Germanistikstudent noch ein Informatikstudent wird sich damit zufriedengeben, daß zwar die syntaktischen Besonderheiten der Texte ausgiebig geübt werden, aber Fragen zum Textverständnis unbeantwortet bleiben.

Die Frage nach dem Nutzen stellt sich noch eindeutiger für den Fachbaustein *Linguistik*, erstellt von U. Tallowitz. Bei dem 'Fachstudenten' handelt es sich in erster Linie um einen Germanisten, auf jeden Fall um einen Sprachstudenten, der Deutsch lernt. Davon auszugehen, daß hier Studenten ohne Deutschkenntnisse angesprochen sind, scheint mir hochgradig unrealistisch zu sein. Man sieht auch hier, daß die Texte alles andere als leicht sind. Über die Auswahl der Texte kann man streiten; man vermißt unter den 14 Beiträgen z.B. Texte zur kognitiven Linguistik oder zur interkulturellen Kommunikation - aber wahrscheinlich kann man mit keiner Auswahl alle Linguisten zufriedenstellen.

Die Texte für den Band *Elektrotechnik*, erstellt von J.Bruss, sind dagegen für einen germanistisch ausgebildeten Deutschlehrer

vollkommen unzugänglich; der Unterricht müßte von einem Fachlehrer mit guten Deutschkenntnissen durchgeführt werden, um auch Fragen zum Textverständnis zum Thema machen zu können. Die Texte sind z.T. "hochspezialisiert", wie der Autor selbst angibt. Dies scheint für einen Elektrotechnik-Studenten mit gewissen Deutschkenntnissen von Nutzen zu sein bei seinen Bemühungen, seine eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern.

Eine Sonderstellung in der Reihe nimmt die *Grammatik des Wissenschaftsdeutschen* von G. Fuhr ein. Die eigentliche Grammatik umfaßt 54 Seiten; darauf folgen 21 Seiten Wortbildung, Orthographie und Aussprache. Den speziellen Problemen des fachsprachlichen Deutschen Rechnung tragend ist der Wortbildung ein eigenes Kapitel gewidmet. Es handelt sich laut Vorwort des Verfassers um eine "Referenzgrammatik" in Bezug auf die Bausteine der Reihe. In den einzelnen Baustein-Bänden sind die Paragraphen angegeben, unter denen die im einzelnen thematisierten grammatischen Probleme in der Referenzgrammatik aufgeführt sind. Von der Konzeption her kann man hoffen, daß mit der Erhöhung der Anzahl der Bausteine auch die Referenzgrammatik an Umfang zunimmt - es wäre ihr sehr zu wünschen, denn in der vorliegenden Fassung macht sie eher den Eindruck einer Broschüre als einer ernsthaften grammatischen Abhandlung. Es ist überflüssig zu erwähnen, daß die 70 Seiten Grammatik nichts enthalten, was eine der gängigen guten deutschen Grammatiken nicht auch enthält, dafür aber viel, viel weniger.

Von jedem einzelnen Baustein kann man vermuten, daß seine Erstellung eine gewisse Mühe gekostet hat und daß in ihn Unterrichtserfahrung eingegangen ist. Für jedes neue mit Mühen erstellte Lehrwerk ist immer Bedarf vorhanden, und die Auswahl an Unterrichtsmaterialen kann für einen praktizierenden Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht groß genug sein. Wenn oben der bedauerliche Schluß gezogen wurde, daß die Reihe niemanden nützt, so gilt dies für die Reihe in ihrer Gesamtheit, nicht aber für die einzelnen Bände; für jeden Band gibt es einen Bereich, wo er sinvoll eingesetzt werden kann (-wenn auch nicht in der von den Autoren intendierten Weise). Mit dem Konzept einer Fachsprachen-Reihe zum Einsatz in überfachsprachlichen oder fachsprachlich neutralen Zusammenhängen (hier z.B. durch den nicht fachsprachlich ausgewiesenen Deutschlehrer gegeben), sind einige prinzipielle Probleme verbunden, die durch das hier vorliegende Reihen-Konzept nicht gelöst werden konnten.

Nuran ÖZYER

"Selim oder die Gabe der Rede"

Sten Nadolny, der Schriftsteller des 1990 erschienenen und aus 500 Seiten bestehenden Romans **"Selim oder die Gabe der Rede"** wurde 1942 in Zehdenik an der Havel geboren und studierte Geschichte, war einige Zeit Geschichtslehrer und Aufnahmeleiter beim Film. Seit 1967 lebt er in Berlin und seit 1980 als freier Schriftsteller. Die Arbeit am letzten Teil des Romans, der inzwischen ins Türkische übersetzt wurde und allgemeine Anerkennung fand, wurde vom Westberliner Senat durch das Stipendium "Berliner Künstler in der Türkei" gefördert.

"Als ich Selim schrieb" so bemerkt Nadolny, *"dachte ich an türkische Leser"*. Nadolny, für den die Türkei und die Türken seit 1961 nicht fremd sind, versucht in seinem Roman, durch "naives" Erzählen die jüngste bundesrepublikanische Geschichte und die türkische Gastarbeiterproblematik in Deutschland zu verknüpfen.

Der Roman besteht aus drei Teilen und hat eigentlich keine einzelne formale Folgerichtigkeit: Die Merkmale des Zeitromans, die der Autobiographie und des Tagebuchs sind im Roman zu veranschaulichen. Es ist ein vielleicht nicht spannendes, aber dafür gut erzähltes und darüber hinaus auch informatives Buch. Es umfaßt die Zeitspanne von 1965 bis 1988. Die Erzählzeit des Buches ist 1988, die erzählte Zeit dagegen fängt mit 1965 an. Es scheinen im Roman zwei Hauptfiguren vorhanden zu sein: Alexander und Selim. Eigentlich ist aber Selim die Hauptfigur, die im Mittelpunkt steht, Alexander ist nur der Erzähler des Romans. Es ist ja eigentlich die Geschichte von Selim, die er als Fremder in Deutschland erlebt.

Alexander, ein schüchterner 19jähriger Student aus Rosenheim, will um jeden Preis ein großer Redner werden. 1965 trifft er in einem Zugabteil seinen späteren Freund Selim, den 21jährigen Gastarbeiter und Amateurringer aus der Türkei, einen geborenen großen Redner. Alexander, der 1988 die seitdem vergangenen früheren 20 Jahre zu erzählen angefangen hat, studiert in diesen vergangenen 20 Jahren in Berlin Germanistik, geht in die Bundeswehr, erlebt die Studentenbewegungen der 68er Jahre, die er beim Erzählen in ironischer Weise kritisiert und dann die der 80er Jahre, in denen er Leiter einer Rhetorik-Schule wird.

Selim arbeitet in diesen 20 Jahren als Gastarbeiter in Deutschland, mal auf der Schiffswerft, mal auf dem Fischdampfer oder im Ringermilieu, träumt wie die anderen türkischen Freunde von einem guten Leben in Deutschland und erzählt seinen Freunden gerne phantastische Geschichten und hat eine große erzählende Begabung. Aus Neugier wird er in einen Mord hineingezogen, zu fünf Jahren verurteilt und schließlich in die Türkei abgeschoben. Alexander geht dann in die Türkei, um seinen Freund Selim zu suchen und seinen Roman zu Ende zu bringen.

Im Roman sind wie die 17jährige Gisela, die 18jährige Geneviève, der Jungfilmer Olaf, Mesut, Niyazi, Ömer, Mevlüt, Zeki, Zeki's Tochter Ayşe andere Figuren vorhanden, die am Anfang des Romans miteinander nichts zu tun haben. Erst im Verlauf der Geschichte treffen sie sich an anderen Orten wie "Kiel, Rosenheim, Hamburg, Berlin" und zu anderen Zeiten. Alexander führt sie als Erzähler des Romans in der Geschichte zusammen.

"Mit gleich zwei wahlweise angebotenen Happy-Ends schließt 'Selim oder die Gabe der Rede' versöhnlich und gibt der erzählerischen Wahrheit, der zufolge Selim bei einem tragischen Autounfall ums Leben kam. Denn nur in der Utopie des Erzählens, so Nadolny, liege Hoffnung. 'Wenn irgendwo, dann wohnt der Widerstand im Erzählen, listig, schwer erkennbar, erst nach längerer Zeit wirksam, Erzählen widersteht der Eile." [1]

"Selim ist eine Geschichte, die ich erzählen will. Selim ist eine, dem ich verpflichtet bin" schreibt Alexander am 7. Februar 1980. So montiert er in seiner Geschichte durch vielschichtige Perspektivik und eine Gegenschnitt-Technik des modernen Romans die historischen Ereignisse der jüngsten Geschichte Deutschlands, die Selbstverwirklichung und Entwicklung der Individuen, die Verzweiflungen, Hoffnungen, Liebesgeschichten und Enttäuschungen der deutschen und türkischen Figuren. Im allgemeinen ist der Roman auch fast als ein Panorama der Zeit bzw. als ein Zeitroman zu bezeichnen. Außerdem sind im Roman Nadolny's Jugend und seine persönlichen Erlebnisse mit Türken wie in eine Autobiographie eingebettet. **"Selim oder die Gabe der Rede"** ist ein neues und markantes Beispiel, in dem gezeigt wird, daß die Türken in Deutschland zum Thema der neueren deutschen Literatur geworden sind.

1. Überhoff, Thomas: "Sten Nadolny" in: "Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur". Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold, München 1991 Bd. 6, S.6

Es wird nicht nur das Fremdsein der Türken aufgegriffen, sondern auch gezeigt, daß zwar die türkischen Gastarbeiter auf Grund ihrer Geschichte, Herkunft, Sprache, Religion und Sitten ganz anders als die Deutschen sind, aber daß sie deswegen nicht zweitklassig und minderwertig sein müssen und gleiche Rechte haben sollen wie alle anderen.

Das Buch erzählt sowohl von den zunächst sprachbedingten Kontaktschwierigkeiten der türkischen Gastarbeiter, Vorurteilen gegen die Türken und beiderseitigen Mißverständnissen, Enttäuschungen als auch von den wirklichkeitstreuen Bildern.

Es ist auch zu erkennen, daß der Autor durch diese gegenseitigen realistischen Bilder (und harmonisierenden Konfliktlösungen) bei den Lesern eine positive Einstellung den türkischen Gastarbeitern gegenüber bewirken will. Deswegen hat das Buch auch einen appellativen Charakter.

"Die Deutschen nehmen die Türken" so Nadolny *"stets als Opfer an. Ich bin nicht derselben Meinung. Die Türken stellen ihre eigenen Geschichten und Erlebnisse in Deutschland ganz humorvoll dar. Das wollte ich in meinem Buch zeigen."* [2]

Das gelungene Buch eines deutschen Schriftstellers, das sich mit der Gastarbeiterproblematik in Deutschland befaßt, ist in dieser Hinsicht sehr wertvoll. Das Buch enthält Realität und Humanität und regt zum Nachdenken und Verständnis für die Problemsituation der Ausländer an.

Letztendlich ist im Hinblick auf das ganze Buch zu sagen, daß es ein etwas zu lang geratener west-östlicher Roman und gleichzeitig ein Panorama der deutsch-türkischen Beziehungen in Deutschland überhaupt ist.

2.Hürriyet. 4 November 1991 S.13

Eingegangene Bücher:

Suhrkamp-Verlag: H.Schlaffer: **Poesie und Wissen** - M. Riedel: **Hören auf die Sprache**

Groos-Verlag: W.Bernstein: **Leseverständnis als Unterrichtsziel** - G.Thomé: **Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler** - J.Deppner: **Fachsprache der Chemie in der Schule** - G.Karchner: **Das Lesen in der Erst - und Fremdsprache**

Piper-Verlag: G.Dal: **Der enthaarte Affe**

dtv-Verlag: E. & E. von Barries: **Deutsche Literaturgeschichte** Bd. 1-3

hueber-Verlag: Griesbach: **4000 deutsche Verben** - R.Sachs: **Deutsche Handelskorrespondenz**

Ferdinand Schöningh - Verlag: P.Bumm: **August Graf von Platen** - Athenäum Jahrbuch für Romantik 1991

Langenscheidtverlag: Helbig/Buscha: **Deutsche Grammatik** - H.Hunfeld: **Literatur als Sprachlehre** - Deutsches Lernwörterbuch - Deutscher Fragen - Texte zur jüngsten Vergangenheit

IV LITERATURVERZEICHNIS

Ein Verzeichnis der Arbeiten, die in den Jahren 1980-1992 an den Germanistischen Seminaren der türkischen Universitäten enstanden sind:

vorgelegt von
Fatma ERKMAN AKERSON

Bei der Ausarbeitung des Literaturverzeichnisses sind folgende Universitäten berücksichtigt worden:

01. Anadolu Üniversitesi ESKİŞEHİR
01.1 Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

02 Ankara Üniversitesi ANKARA
02.1 Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı
02.2. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dilbilim

03. Atatürk Üniversitesi ERZURUM
03.1 Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı
03.2 Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

04. Çukurova Üniversitesi ADANA
04.1 Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

05. Dicle Üniversitesi DİYARBAKIR
05.1. Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

06. Dokuz Eylül Üniversitesi İZMİR
06.1 Buca Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

07. Ege Üniversitesi İZMİR
07.1 Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı

08. Gazi Üniversitesi ANKARA
08.1 Gazi Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

09. Hacettepe Üniversitesi ANKARA
09.1 Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı
09.2 Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

10. İstanbul Üniversitesi İSTANBUL
10.1 Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı
10.2 Edebiyat Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

11. Marmara Üniversitesi İSTANBUL
11.1 Atatürk Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği
12. Ondokuz Mayıs Üniversitesi SAMSUN
12.1 Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

13. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ANKARA
13.1 Eğitim Fakültesi, Almanca Yan Dal

14. Selçuk Üniversitesi KONYA
14.1 Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı
14.2 Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

15. Uludağ Üniversitesi BURSA
15.1 Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği

01. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
01.1. Eğitim Fakültesi - Almanca Öğretmenliği
ESKİŞEHİR

ARDA, Zeki Cemil:
— (1986) "Metaphorik im Deutschen und Türkischen". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Şubat / 2. s.25-31. Eskişehir. Makale.
— (1986) "Literatur im Deutschunterricht: Motivation von literarischen Texten im Deutschunterricht". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Şubat / 2. s.35-42. Eskişehir. Makale.

BALCI, Tahir:
— (1987) "Lexikalische Interferenzfehler". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

BAYRAK, Ayhan:
— (1988) "Katmanlara Göre Çocuklarda Dil Kullanım Farklılıkları". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

ÇAKIR, Mustafa:
— (1987) "Alman ve Türk Dilindeki Zamanların Ayrımsal-Karşılaştırmalı Analizi". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.
— (1990) "Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache". Universität Wien. Viyana. Doktora Tezi.

ÇİFTPINAR, Bülent:
— (1989) "Türkçe ve Almanca Roman Başlıklarının Dilsel Analizi". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

DAĞLAR, Raşide:
— (1989) "Fakir Baykurt'un Eserlerinde Almanlar ve Almanya". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

DAMA, Haluk:
— (1989) "Almancada ve Türkçede Renk Sıfatları". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

DOYURAN, Bilhan:
— (1984) "Videonun Yabancı Dil Öğretimindeki İşlevi". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Eylül/1. s.9-12. Eskişehir. Makale.
— (1988) "Türkische Migrantenkinder in Österreich: Soziokulturelle Hintergründe ihrer Sprachlernschwierigkeiten in der Schullaufbahn".

Universität für Bildungswissenschaften. Klagenfurt. Doktora Tezi.
— (1989) "Türkische Migrantenkinder in Österreich: Soziokulturelle Hintergründe ihrer Sprachlernschwierigkeiten in der Schullaufbahn". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Ekim/2. s.295-309. Eskişehir. Makale.

DUMAN, Seyyare:
— (1988) "Frauenspezifische Elemente im Bereich der apellativen Sprachfunktion". Hacettepe Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

ESKİ, Kahraman:
— (1988) "Mädchenliteratur". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

FİDANCI, Kâmil:
— (1987) "Dürrenmatt'ın Çevirileri ve Dünya Tiyatrosu Üzerine". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

GÖK, Recep:
— (1987) "Alman ve Türk Dilindeki Konjunktiv İfadelerin Ayrımsal-Karşılaştırmalı Analizi". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

GÜLTEKİN, Ali:
— (1984) "Çağdaş Alman Tiyatro Yazarı Heiner Müller'in "Demir Madalya" Adlı Öyküsünün Eleştirisi". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Eylül/1. s.13-16. Eskişehir. Makale.
— (1987) "Türkische und Westdeutsche Kinderliteratur: Ein Vergleich in Modelltexten". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.
— (1989) "Renate Welsch ile 'Çocuk Edebiyatı ve Yazarlığı' Üzerine". "Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1989" Yay. Mustafa Ruhi Şirin. s.373-380. Gökyüzü Yayınları. İstanbul. Çeviri.

GÜRBÜZ, Umut:
— (1988) "Distinktive Merkmale der segmentalen Phoneme im Deutschen und Türkischen: eine kontrastive Arbeit". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

KARTAL, Yılmaz:
— (1989) "Grußformeln im Türkischen und ihre Entsprechungen im Deutschen". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

KOCADORU, Yüksel:
— (1987) "Wege zur Interpretation der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht an den türkischen Universitäten". Anadolu Üniv.

Eskişehir. Y.L. Tezi.

— (1989) "Das Türkenbild in 'Die Entführung aus dem Serail' ". Mnemosne, Zeitschrift der Univ. Klagenfurt. Oktober/43. Makale.

— (1989) "Das rassistische Orientbild Montesquieus". Unisono, Zeitschrift der Univ. Klagenfurt. November. Makale.

— (1990) "1001 Nacht. Erotisierung und Exotisierung des Orients am Beispiel der Türkei". Klafter, Zeitung der Hochschülerschaft der Univ. Klagenfurt. Januar. Makale.

— (1990) "Die Türken. Studien zu ihrem Bild und seiner Geschichte in Österreich". Universität für Bildungswissenschaften. Klagenfurt. Doktora Tezi.

KURTMAN, Asuman:

— (1989) "Kız ve Erkek Öğrencilerde Cinsiyetten Kaynaklanan Farklı Dil Kullanımı - Ahmet Kanatlı Lisesinde Uygulamalı". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

KUZU, Abdullah:

— (1988) "Konjunktionen unter besonderer Berücksichtigung temporaler Nebensätze mit 'wenn' und 'als' im Deutschen und ihre Wiedergabe im Türkischen: eine kontrastive Arbeit". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

MIDIK, Nilüfer:

— (1989) "Türk ve Alman Bilmecelerindeki İmajlar". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

OTURAN, Kenan:

— (1987) "Der Wortakzent im Deutschen und im Türkischen: eine kontrastive Arbeit". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

ÖZTÜRK, Kadriye:

— (1989) "Frauenbild und Erziehung: eine vergleichende Arbeit zu Thomas Mann 'Buddenbrooks' und Reşat Nuri Güntekin 'Yaprak Dökümü'". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

SAĞLAM, Mustafa:

— (1987) "Yurtdışından Dönen Öğrenciler İçin Uyum Programı Modeli". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Aralık/1. s.49-72. Makale.

— (1989) "Federal Almanya'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Ekim/2. s.25-44. Makale.

SELEN, Nevin:

— (1984) "Dilde Çift Anlamlılık Olayı". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Eylül/1. s.1-8. Makale.

— (1984) "Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen". Anadolu Üniv. Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayını. No:9. Eskişehir. Kitap.

— (1985) "Alman Dilinin Fonetik ve Entonasyon Kuralları". Anadolu Üniv. Yay. No: 115. Eğ. Fak. Yay. No: 2. (3. baskı). Eskişehir. Kitap.

— (1986) "Alman ve Türk Dilinde Ezgi (Intonation) Türleri (Karşılaştırmalı "kontrastiv" bir İnceleme) ". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Şubat /2. S. 35-42. Makale.

— (1989) "Toplumsal Dilbilime Giriş" Anadolu Üniv. ESBAV Yay. No:77. Eskişehir. Kitap.

— (baskıda) "Phonologie, Morphologie, Syntax der deutschen Sprache". Bilgi Yayınevi. İstanbul. Kitap.

02. ANKARA ÜNİVERSİTESİ

02.1. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı

02.2. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi - Dilbilim

ANKARA

02.1. Alman Dili ve Edebiyatı

ALGÜN, Rezan:

— (1977) "Zeitstil und Stilimitation - Untersuchung zum Stil von H.C. Artmanns 'Sindtbart' ". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

— (1983) "A. Nesin im Deutschen". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

— (1984) "Abderalılar ve Alman Edebiyatında Hiciv". Milli Kültür. 44. Ankara. Makale.

— (1984) "A. Nesin'in Üslup Özellikleri". Oluşum. 77-115. Ankara. Makale.

— (1986) "Doktor Murke'nin Suskunluk Külliyatı. (?)". Kültür Bakanlığı Yay. 52. Ankara. Kitap - Çeviri.

— (1988) "A. Nesin im Deutschen - Eine kontrastive Übersetzungskritik". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Nr. 1. Alman Kültür Merkezi Yay. Ankara. Makale.

— (1990) "Max Frisch'in Güncesi". Gündoğan Yayınları. Ankara. Kitap - Çeviri.

AYTAÇ, Gürsel:

— (1966) "H. Hesse'nin 'Boncuk Oyunu'nda Varolma ve Oluş". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

— (1972) "Thomas Mann'ın 'Der Zauberberg' ve 'Lotte in Weimar' Romanlarındaki Edebi Kişiliği". Ankara Üniv. Yay. Ankara. Kitap.

— (1975) "Romancı Yönüyle Heinrich Böll". Ankara Üniv. Yay. Ankara. Kitap.
— (1981) "Nemrut Dağında İlahlar Arasında" (Eleno Dörner). Kültür Bakanlığı. Çeviri.
— (1981) "Babil'e Bir Melek İniyor" (F.Dürrenmatt). Kültür Bakanlığı. Çeviri.
— (1983) "Yeni Alman Edebiyatı". Kültür Bakanlığı. Ankara. Kitap.
— (1983) "Çağdaş Alman Edebiyatı". Kültür Bakanlığı. Ankara. Kitap.
— (1986) "Goethe Der ki". Kültür Bakanlığı, Ankara. Derleme-Çeviri.
— (1986) "Geçişler" Kültür Bakanlığı. Ankara. Çeviri.
— (1987) "Pembe ve Avrupalılar". Kültür Bakanlığı. Ankara. Çeviri.
— (1988) "Glückseligkeit in Wielands Geschichte des Agathon". Ankara Üniv. Yay. Ankara. Kitap - Doçentlik Tezi (1971).
— (1990) "Edebiyat Yazıları I). Gündoğan Yay. Ankara. Kitap - Makaleler Toplamı.
— (1990) "Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap.
— (1990) "İnsan Nedir ki" (M.Frisch). Ara Yayıncılık. İstanbul. Çeviri.
— (1990) "Güneşte Gölgenin Yokoluşu" (B.Frischmuth). Gündoğan Yayınları. Ankara. Çeviri.
— (1990) "Klara'nın İzinde" (Elisabeth Hauer). Kültür Bakanlığı. Çeviri.
— (1991) "Dünya Fikir Mimarları" (Stefan Zweig). İş Bankası. İstanbul. Çeviri.
— (1991) "Edebiyat Yazıları" Gündoğan Yayınları. Kitap.

BAYPINAR, Yüksel:
— (1977) "Heinrich Böll ve Modern Satirik Alman Kısa Hikayeleri". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.
— (1979) "Hiciv Kavramı Üzerine bir İnceleme". DTCF Der. 1-4. Ankara. Makale.
— (1981) "Heinrich Böll ve Birşeyler Olacak! İsimli Hikayesi". Batı Dil ve Ed. Der. III - 1. DTCF Yay. Ankara. Makale.
— (1981) "Dışarda Kapının Önünde ve Seçme Kısa Hikayeler. (?)". Kültür Bakanlığı Yay. Ankara. Kitap - Çeviri.
— (1982) "Deutsch ist schwer, Türkisch auch!". Saarbrückener Zeitung. 15 Eylül. Makale.
— (1983) "Türkçede Bir Alman Edebiyatı Tarihi". Oluşum. 74. Ankara. Makale.
— (1983) "14.-15. Yüzyılda Kudüs'e Giden Alman Hacılarının Türkiye İzlenimleri. (?)". Belleten. 183. Türk Tarih Kurumu. Ankara.

Makale - Çeviri.
— (1984) "Rilke ve Şiir Dünyası". Oluşum. 75. Ankara. Makale.
— (1985) "Yığın Edebiyatı Kavramı Üzerine". Milli Kültür. 47. Kültür Bakanlığı Yay. Ankara. Makale.
— (1987) "Gottfried Benn'i Anarken". Oluşum. Ankara. Makale.
— (1988) "Bir Şiirin Düşündürdükleri: Friedrich Hölderlin ve 'Yaşamın Yarısı'". Türk Kültürü Araştırmaları Der. Yaşar Önen Özel Sayısı. Ankara. Makale.
— (1990) "Türk ve Alman Yığın Edebiyatı - Edebiyat Tarihlerine Alınmayanlar". DTCF Der. 33. Ankara. Makale.
— (-) "Helmut Qualtinger, das schlechte Gewissen Österreichs". Ege Üniv. İzmir. Makale - Baskıda.
— (-) "Takvim Hikayeleri ve J. Peter Hebel". DTCF Der. Ankara. Makale - Baskıda.

ECEVİT, Yıldız:
— (1983) "Das Kafkäske bei Ferit Edgü". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.
— (1987) "Die Intellektuellenproblematik bei Oğuz Atay und Max Frisch". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.
— (1988) "Oğuz Atay - Türk Romanında bir Avangardist". Oluşum. Yaz Sayısı. Ankara. Makale.
— (1988) "Bir Karşıt - Öykü Yazarı: Max Frisch". Yaşasın Edebiyat. Kış Kitabı. İstanbul. Makale.
— (1988) "Aydının Nabzını Yakalamıştı (Atay'da Aydın İmajı)". Güneş Gazetesi, 25.01.1988. İstanbul. Makale.
— (1988) "Zeitkritische Aspekte in Siegfried Lenz' Deutschstunde". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Nisan. Ankara. Makale.
— (1988) "Elias Canetti'nin 'Körleşme' Romanı Üzerine". Oluşum. Güz Sayısı. Ankara. Makale.
— (1989) "Oğuz Atay'da Aydın Olgusu". Ara Yayıncılık. İstanbul. Kitap - Doktora tezinin ilk bölümünün çevirisi.
— (1989) "Ferit Edgü ve 'Kafkäsk' (Türkçe ve Almanca)". Oluşum. Yaz Sayısı. Ankara. Makale.
— (1989) "Kurmaca Özyaşam Öyküleri - Stefan Zweig'ın 'Kendileri ile Savaşanlar'ı ile ilgili". Cumhuriyet Gazetesi, 23.11.1989. İstanbul. Makale.
— (1989) "Türkçede Yeni bir Max Frisch: 'İnsan Nedir ki' ". Çerçeve Der. Aralık. İstanbul. Makale.
— (1990) "Die Intellektuellenproblematik bei Oğuz Atay und Max Frisch". Ara Yayıncılık. İstanbul. Kitap - Doktora Tezi.
— (1990) "İsviçre-Alman Edebiyatı". Ara Yayıncılık. İstanbul. Kitap.
— (1990) "Flissingen Haritada Yok."(Maja Beutler). Ara Yayıncılık.

İstanbul. Kitap-Çeviri.

— (1990) "Flissingen Haritada Yok, kitabında Önsöz." Ara Yayıncılık. İstanbul. Önsöz.

— (1990) "Nesnel Yazın Araştırması - Gürsel Aytaç'ın 'Edebiyat Yazıları' Kitabı ile ilgili" Cumhuriyet Gazetesi, Kitap Eki, 16.02.1990. İstanbul. Makale.

— (1990) "'Ölü Bir Deniz' Filmine Yazın Ağırlıklı bir Bakış". Kargı Der. Nisan. Ankara. Makale.

— (1990) "Romanın Evriminde Bir Halka: 'Yeni Roma '". Cumhuriyet Gazetesi, Kitap Eki, 6.04.1990. İstanbul. Makale.

— (1990) "İsviçre Edebiyatında Genel Eğilimler". Argos. Mayıs. İstanbul. Makale.

— (1990) "Günther Grass' 'Blechtrommel'. Ein Anti-Wilhelm Meister". DTCF Batı Dilleri Der. Ankara. Makale.

— (1990) "Kardeştiler İkiz Olacaklar mı?" (Doğu Alman Edebiyatı Üzerine). Cumhuriyet Gazetesi, Kitap Eki. 05.10.1990. İstanbul. Makale.

— (1990) "Küçük Asya Gezisi". (İsviçreli Yazar Carl Jacob Burckhardt'ın Kitabı Üzerine). Argos. Kasım. İstanbul. Makale.

— (1990) "Yeni Bir Dünya İçin Yeni Bir Dil" (Ingeborg Bachmann Üzerine). Cumhuriyet Gazetesi, Kitap Eki. 07.12.1990. İstanbul. Makale.

— (1991) "Varolmanın Farklı Boyutu" (Robert Musil'in "Üç Kadın"ı Üzerine). Cumhuriyet Gazetesi, Kitap Eki. 11.04.1991. İstanbul. Makale.

— (1991) "Max Frisch'in Bıraktığı Kalıt: Kuşkunun Estetiği". Gösteri. Mayıs. İstanbul. Makale.

— (1991) Anne Frank'ı Güncel Bir Bakışla Okumak. Varlık. Mayıs. İstanbul. Makale.

— (1991) "Frisch'in Ürünlerinde Biçim-Düşünce İlişkisi". Gösteri. Max Frisch Eki. Eylül. İstanbul. Makale.

— (1992) "Bir Deneme Ustası: Stefan Zweig". Gündoğan Edebiyat. Kış Sayısı. Ankara. Makale.

— (1992) "Max Frisch'in 'Mavi Sakal'ı Üzerine". Cumhuriyet Gazetesi, Kitap Eki. 05.03.1992. İstanbul. Makale.

— (1992) Kurmaca Bir Dünyadan (Alman ve Türk Edebiyatları ile ilgili makaleler derlemesi). Gündoğan Yayınları. Ankara. Kitap.

ESEMENLİ SÖKER, Gönülden:

— (1982) "Peter Handke'nın Eseri 'Wunschloses Unglück'de Anlatım Tekniği". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

— (1985) " 'Yalnız Bir Tek Konum Var: Kendi Hakkımda Açık - Daha Açık Olmak ve Kendimi Tanımak' Peter Handke". Morköpük. 3. ve 5. sayı. Ankara. Makale.

— (1991) "Herman Broch'un 'Uyurgezerler' Atilla İlhan'ın 'Aynanın İçindekiler' Başlıklı Roman Dizisinde Kültür Krizi Sorunu". Ankara. Üniv.

Ankara. Doktora Tezi.
— (1992) "Bir Eğitim ve Yolculuk Romanı: Peter Handke'nin 'Uzun Ayrılığa Kısa Mektub'u". I. Gündoğan Edebiyat. Ankara. Makale.
— (1992) "Bir Eğitim ve Yolculuk Romanı: Peter Handke'nin 'Uzun Ayrılığa Kısa Mektub'u". II. Gündoğan Edebiyat. Ankara. Makale.

İLKHAN, İbrahim:
— (1982) "Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts für Türken im Sekundärbereich". Selçuk Üniv. Konya. Doktora Tezi.
— (1983) (H. İnal ile birlikte:) "Ortaöğretimin ilk üç yılında kullanılan kitapların değerlendirilmesi". Selçuk Üniv. Der. 2. Konya. Makale.
— (1985) "Günümüz şartlarında orta dereceli okullarda yabancı dili öğrenme ve kullanabilme yeteneğinin kazandırılması". Selçuk. Özel Sayı. Konya. Makale.
— (1986) "Fehleranalyse und Fehlerbewertung im Fremdsprachenunterricht'. Selçuk Üniv. Fen Ed. Fak. Der. 3. Konya. Makale.
— (1987) "Anadil edinimi ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi". Selçuk Üniv. Fen Ed. Fak. Der. 4. Konya. Makale.
— (1987) "Psycholinguistische Ansätze". Selçuk Üniv. Fen Ed. Fak. Der. 4. Konya. Makale.
— (1987) "Motivation im Zweitsprachenerwerb". Selçuk Üniv. Eğ. Fak. Der. 1. Konya. Makale.
— (1987) "Konstrastive Überlegung zu einigen unterschiedlichen Kommunikationsmustern im Deutschen und Türkischen". "Deutsch als Fremdsprache" içinde (Der l: Lutz Götze). Bonn - Bad Godesberg. Makale.
— (1987) "Dilbilim ve Gazete Yazarlığı". Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını. I. Dilbilim Sempozyumu. Hacettepe Üniv. Ankara. Bildiri.
— (1987) "Federal Almanya'daki Türk Gençleri Üzerine Bir Değerlendirme". 1. Milli Gençlik Kongresi. 35. Konya. Bildiri.
— (1988) "Erschweren oder erleichtern die Interferenzen eine Zweitsprache (L_2) - Eine kontrastive linguistische Überlegung". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara. Makale.
— (1988) "Türkler için yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sosyo-kültürel etkenlerin rolü". II. Dilbilim Sempozyumu. Anadolu Üniv. Eskişehir. Bildiri.
— (1989) "Die Rolle der Übersetzung in der Sprachdidaktik". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Deutschunterricht, Germanistik, kultureller Austausch. Ankara. Makale.
— (1989) (Ingelore Omenwelke ile birlikte:) "Weihnachten und muslimische Kinder - ein heikles Thema". Sachunterricht und Mathematik in der Primärstufe. 17. Köln. Makale.
— (1990) "Zweck und Zielsetzung des Faches DaF in der Türkei".

Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses. Tokyo. Makale.
— (1991) (Harmut Melenk ile birlikte:) "Die kulturelle Identität türkischer Schüler in Baden-Württemberg" Der Deutschunterricht.

İNANDI, Battal:
— (1979) "Hartmann von Aue'nin 'Iwein' Romanında Hak ve Kuvvet". Ankara. Y.L. Tezi.
— (1982) "Hartman von Aue'nin 'Iwein' ve Gottfried von Strassburg'un 'Tristan' Romanlarında Hak ve Kuvvet". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.
— (1985) "Haçlı Edebiyatında Türkler Üzerine". Milli Kültür. 50. Ankara. Makale.
— (1986) "M. Akif Ersoy'un Berlin Hatıraları". Ankara Üniv. Yay. No: 99. Ankara. Makale.
— (1987) "Gottfried von Strassburg'un 'Soylu Kalpler Dünyası' ". DTCF Der. Cilt: XXXI / 1-2. Ankara. Makale.
— (1988) "Zur Begriffsanalyse von Recht und Macht im Mittelhochdeutschen". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Null Nr. Ankara. Makale.
— (1988) "Zum Verhältnis zwischen Meierstochter und Heinrich in Hartman von Aue: Armer Heinrich". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. 1. Ankara. Makale.
— (1988) "Bir Eğitim Programı olarak Alman Şövalye Edebiyatı". Türk Kültürü araştırmaları. XXV/1. Ankara. Makale.
— (1989) "Mandelreiss: Türkler Geliyor". Milli Kültür. 67. Ankara. Makale.
— (-) "Das Handeln durch Sprache. Eine Studie zur Bedeutung des gesprochenen Worts in Hartmann von Aue 'Erec' ". Kitap - Basılmamış.

KAYA, Ünal:
— (1987) "Die Romankunst von Elias Canetti. Eine Untersuchung über seinen Roman 'Die Blendung' ". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.
— (1988) (Ingo Strutz ile birlikte:) "Türken in Deutschland - Deutschland in der Türkei". Internationale Schulbuchforschung. 10. Jg. 1988/1. Diesterweg. Frankfurt. Makale.

ÖNEN, Yaşar:
— (1949) "Goethe ve Alman Dili". DTCF. VII. Cilt 3. Ankara. Makale.
— (1955) "Deutsches im Türkischen". DTCF Yay. Ankara. ?
— (1955) "Alman Dilindeki Muhteva Iktibasları Üzerine Araştırmalar". DTCF. XIII. Cilt 4. Ankara. Makale.
— (1960) "Gençlik Eserlerinde Schiller'in Dili". M.E.B. Tercüme Der. Schiller Özel Sayısı. Ankara. Makale.

— (1960) "Schiller'den Özdeyişler". M.E.B. Tercüme Der. Schiller Özel Sayısı. Ankara.

— (1961) "Alman Dil Devriminin Ana İlkeleri". DTCF. XVIII. Cilt 1-2. Ankara. Makale.

— (1961) "Joseph Weinheber'den Çeviriler: "Şair ve Dil", "Dilin Niteliği ve Değeri", "Şairin Sorumluluğu" ". Türk Dili Der. s.118. Deneme Özel Sayısı. Ankara. Makale - Çeviri.

— (1961) "Alman Şiir Antolojisi" adlı eser üzerine tenkid ve tanıtma yazısı. Çağrı Der. s.41. Makale.

— (1963) "Mektup. (Friedrich Hebbel)". M.E.B. Tercüme Der. Mektup Özel Sayısı. Ankara. Çeviri.

— (1964) "Almanya'da Shakespeare Tercümeleri". DTCF Batı Dil ve Edebiyatları Araştırmaları Der. C.I, s.1. Ankara. Makale.

— (1964) "Uçsuz Bucaksız Shakespeare. (Goethe)". DTCF Batı Dil ve Ed. Araş. Der. C.I, s.1. Ankara. Çeviri.

— (?) "Leibniz ve Alman Dili". DTCF Felsefe Araştırmaları Der. C.I, s.2. Ankara. Makale.

— (?) "Grimm'in Büyük Alman Lügatı Üzerine". DTCF Batı Dil ve Ed. Araş. Der. C.I, s.3. Ankara. Makale.

— (?) "16. Yüzyıl Alman Seyahatnamelerinde Türkiye". DTCF Batı Dil ve Ed. Araş. Der. C.I, s.4. Ankara. Makale.

— (?) "Cumhuriyet Devrinde Türkiye'de Almanca Öğretimi ve Germanistik".

— (1971) "Germanistik in der Türkei". Deutschlehrer. Ankara. Makale.

— (1974) "Cumhuriyetin 50. Yıldönümünü Anma Kitabı". DTCF Yay. No.239. Ankara. Kitap.

— (1975) "Das Türkenbild Im Deutschen Schrifttum Des Sechzehnten Jahrhunderts". Akten des V. Internationalen Germanisten Kongresses. Cambridge. Jahrbuch für Internationale Germanistik. Reihe A. Bd. 2,3. Makale.

— (1977) "Tercüme Üzerine Düşünceler". Dünya Edebiyatından Seçmeler Der. 1. Ankara. Makale.

— (1977) "Rilke ile Tanışma". Dünya Edebiyatından Seçmeler Der. 2. Ankara. Makale.

— (1977) "Türkler Neden Yenilmezler?". Dünya Edebiyatından Seçmeler Der. 3. Ankara. Makale.

— (1977) "Hans Dernschwam'ın gözü ile Türkiye". Dünya Edebiyatından Seçmeler Der. 4. Ankara. Makale.

— (1980) "Der Begriff des Türken im deutschen Schrifttum". VI. Uluslararası Germanistler Kongresinde Tebliğ. Basel. Bildiri.

— (1981) "Tarihte, Efsanede ve Kahramanlık Destanlarında Atilla". Kültür Bakanlığı Yay. No: 479. Ankara. Kitap.

— (?) "İstanbul ve Anadolu'ya Seyahat Günlüğü". Kültür ve Turizm

Bakanlığı Yay. No:479. Ankara. Kitap.
— (?) "Başlangıçtan 17. Yüzyıla kadar Türk - Alman Kültür Münasebetleri". UNESCO için rapor.
— (-) (Cemil Ziya Şenbay ile birlikte:) "Almanca-Türkçe Sözlük". TDK Yay. - Baskıda.

ÖZGÜ, Melahat:
— (1978) "Prof. Dr. Melahat Özgü'nün Biyografisi ve Eserleri". Ankara Üniv. DTCF Tiyatro Araştırmaları Enstitüsü Yay. Ankara. Bu yayın Prof. Dr. Melahat Özgü'nün tüm yapıtlarını kapsayan bir kaynakça niteliğinde olduğundan, burada ayrıca liste vermiyoruz.

TOKLU, Osman:
— (1988) "Der Begriff 'Kopf' und seine Metaphorik im Deutschen und im Türkischen". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.
— (1988) "Ein Überblick über die idiomatischen Redewendungen im Deutschen und Türkischen". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. 1. Ankara. Makale.
— (1991) "Wagner Olayı / Nietzsche Wagner'e Karşı". (F. Nietzsche). Ara Yayıncılık. İstanbul. Çeviri.

ZENGİN, Dursun:
— (1989) "Die Rolle der Tiernamen im Sprachsystem. Eine deutsch - türkisch vergleichende Arbeit therophorer Orts-und Personennamen". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.
— (1990) "Die Therophoren Anreden im Deutschen und Türkischen". A.Ü. DTCF Dergisi. Sayı 1-2. Ankara. Makale.
— (1990) "M. Frisch'in 'İnsan Nedir ki?' Adlı Eseri Üzerine". Milli Kültür. Ankara. Makale.
— (1992) "Franz Kafka'nın 'Dönüşüm' Adlı Eserinde Grotesk". Gündoğan Edebiyat. Sayı 1. Ankara. Makale.
— (1992) "Heinrich Böll'ün 'Saat Dokuzbuçukta Bilardo' Adlı Eserinde Eleştiri". Gündoğan Edebiyat 2. Ankara. Makale.

0.2.2. Dilbilim

AKSAN, Doğan:
— (1971) "Anlambilim ve Türk Anlambilimi". DTCF Yay. Ankara. Kitap. (İkinci Baskı: 1978).
— (1977) "Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1. Kitap". TDK. Ankara. Kitap.
— (1978) (N. Atabay, S. Özel, A. Çam, N. Pirali ile birlikte:)

"Türkiye Türkçesi Gelişmeli Sesbilimi". TDK. Ankara. Kitap.
— (1980) "Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 2. Kitap". TDK. Ankara. Kitap.
— (1982) "Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 3. Kitap". TDK. Ankara. Kitap.
— (1987) "Türkçenin Gücü". İş Bankası Yay. İstanbul. Kitap.

ERGENÇ, İclal:
— (1983) "Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım". Türk Dili XLVII/379-380. Ankara. Makale.
— (1984) "Almanca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması". DTCF Yay. Ankara. Kitap.
— (1987) "Fonolojik İstatistik Yoluyla Karşılaştırmalı Bir Üslup Araştırması". DTCF Der. Cumhuriyetin 60. Yıldönümü Armağanı. Ankara. Makale.
— (1987) "Bir Interferenz Sorunu Olarak Vurgu". Dilbilimin Dünü Bugünü Yarını - I. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Ankara. Makale - Bildiri.
— (1988) "Konuşma Dilindeki Kimi Ses Yitimleri ve Bunların Okul Çocuklarında Yazıma Yansıması". II. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Anadolu Üniv. Eskişehir. Bildiri.
— (1989) "Dilimizdeki Ünsüz Yığılmaları Üzerine Bir Deneme". Ortak kitap 89. Sayı 1. Ankara. Makale.
— (1989) "Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi". Ankara. Kitap.
— (1989) "Hemze ve Ayınlı Sözcüklerin Günümüz Konuşma Dilindeki Kullanımları". III. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Çukurova Üniv. Adana. Bildiri.
— (1990) "Konuşma Dilinde Sözdizimiyle Bürün Olgularının İlişkisi Üzerine". IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Boğaziçi Üniv. İstanbul. Bildiri.
— (-) "Türkiye Türkçesinin Ölçünlü Söyleyiş Sözlüğü Hakkında Düşünceler". Ortak Kitap 90. Ankara. Makale - Yayınlanacak.

İMER, Kamile:
— (1971) "Dilde Değişme ve Gelişme Açısından Türk Dil Devrimi". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.
— (1976) "Türkiye Türkçesinde Kökler". TDK. Ankara. Kitap.
— (1989) (Leyla Subaşı Uzun ile birlikte:) "Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Önemi". III. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Çukurova Üniv. Adana. Bildiri.

SUBAŞI UZUN, Leyla:
— (1988) "Dilbilimi Açısından Deyim Kavramı ve Türkiye

Türkçesindeki Örnekleri Üzerine". Ankara Üniv. Ankara Y.L. Tezi.

— (1989) (Kamile İmer ile birlikte:) "Türkçe Öğritiminde Dilbilimin Önemi". III. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Çukurova Üniv. Adana. Bildiri.

— (1990) "Türkçede Bazı Metinbilimsel Görünümler Üzerine". IV. Dilbilim Sempozyumu. Boğaziçi Üniv. İstanbul. Bildiri.

UZUN, N.Engin:

— (1988) "Dilbilimi Açısından Türkiye Türkçesindeki Atasözleri Üzerine Bir İnceleme". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

— (1990) "Atasözlerinin Kısalığı ya da Dilbilimsel Eksilti Sorunu". DTCF Der. XXXII / 1-2. Ankara. Makale.

— (1990) "Türkçe Dilbilgisinde 'Tamlama' ve 'Bileşik' Sorunu". IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Boğaziçi Üniv. İstanbul. Bildiri.

(**Not:** 0.2.2. Kodlu "Dilbilim" Anabilim Dalının kaynakçası bağlantılar geç kurulduğu için elimize hem son anda hem de eksik geldi. Bu nedenle bazı öğretim elemanlarının tüm yayınlarını değil de yalnızca kitaplarını verebildik. Bu eksikliği kısa zamanda giderebileceğimizi umuyoruz. Ancak "Dilbilim" konusunda daha etraflı bilgi edinmek isteyenlerin aşağıdaki kaynakçaya başvurmalarını öneririz:)

Demircan, Ömer ve Erözden, Aybars:

— (1990) "Dil Üzerine Yayınlar ve İncelemeler - Bir Kaynakça Denemesi". Dilbilim Araştırmaları. Hitit Yayınevi. Ankara.)

03. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

03.1. Fen Edebiyat Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı ERZURUM

AKYOL, Ahmet:

— (1981) "Joseph Roth'un 'Hiob' Romanında Retorik". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (1989) "Dilde Moda. (E. Wasserzieher)". M. Eğitim Der. Kasım. Makale - Çeviri.

BAYRAM, Salih Zeki:

— (1982) "Else Lasker-Schülers dichterische Welt". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (1985) "Yeni Alman Edebiyatı - Rönesanstan Klasiğe Kadar". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. Erzurum. Kitap - Ders Notu.

ERKOÇ, Yavuz:

— (1976) "Versuch zur Syntax deutscher Literatursprache der Gegenwart im Vergleiche Goethes und Bölls Werken". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (?) "Diktatörle Konuşma. (?)" Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araştırma Der. 15. Erzurum Çeviri.

— (1989) "Dil ve Dil Değişmesi Üzerine". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araştırma Der. 17. Erzurum Makale.

ÖZBEK, Yılmaz:

— (1982) "Arthur Schnitzler'in Novellerinde Ruh Dünyası". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (1986) "Psikanaliz ve Edebiyat (?)". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araştırma Der. 14. Erzurum Makale - Çeviri.

— (1988) "Die Quellen der Übersetzungsprobleme". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. Erzurum. Makale.

— (1988) "Entfremdungsproblematik in Max Frischs Roman 'Homo Faber' ". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. Erzurum. Kitap.

— (1989) "Barbara Frischmuth'ta Kadın - Erkek Sorunsalı". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. Erzurum. Kitap.

ŞENOCAK, Adnan:

— (1982) "Türk ve Alman Dilindeki Deyimlerin Dil Yapısı, İmaj Dünyası ve Deyimlerde Ölüm". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (1983) "Allgemeine Sprachwissenschaft und Vorgeschichte der deutschen Sprache in Fragen und Antworten". Atatürk Üniv. Fem Ed. Fak. Yay. Erzurum. Kitap - Ders Notu.

— (1985) "Ein kurzer Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Sprachforschungen bis zum 20. Jahrhundert". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. Erzurum. Kitap - Ders Notu.

TATLICI, M.Rıdvan:

— (1989) "Barbara Frischmuth ve Max von der Grün'de Türkiye ve Türk İmajı". Atatürk Üniv. Erzurum. Y.L. Tezi.

04. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

04.1. Eğitim Fakültesi - Almanca Öğretmenliği ADANA

ASLAN, Osman:

— (1988) "Zur Relevanz von Vorerfahrungen mit literarischen Texten und deren Verständnis". Çukurova Üniv. Adana. Y.L. Tezi.

ESSINGER, Helmut:

— (?) (Onur B. Kula ile birlikte:) "Pädagogik als interkultureller Prozess". Migro Verlag. Felsberg. Kitap.

— (?) "Länder und Kulturen der Migranten - Eine Länderkunde unter kulturellem Aspekt". Pädagogischer Verlag. Baltsmannweiler. Kitap.

— (1987) "Thesen zur bilingualen Erziehung". Lernen in Deutschland - Zeitschrift für interkulturelle Erziehung. Baltsmannweiler. Makale.

— (1988) "Immigranten - Literatur als Material für interkulturelle Unterrichtsinhalte". Brücke. Nr. 41. Makale.

— (1988) "Berlin 1988: Kulturhauptstadt Europas - oder: Stadt interkulturellen Lernens. - Zur positiven und negativen Entfremdung des Menschen". Brücke. Nr.42. Makale.

— (1988) "Zur interkulturellen Funktion der Immigrantenliteratur". Lernen in Deutschland, Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Nr. 1. Baltmannsweiler. Makale.

— (1988) (Onur B. Kula ve S. Essinger ile birlikte:) "Kultureme im interkulturellen Unterricht". Lernen in Dutschland, Zeitschrift für pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Nr. 4. Baltmannsweiler. Makale.

— (1988) "Ausländerpädagogik im Sprachgebrauch der GEW - Polemische Anmerkungen". GEW West Berlin. Makale.

— (1988) "Kulturelle Dynamik im Migrantenleben". Unser Deutsch. Nr. 38. Ankara. Makale.

GÜNDOĞDU, Mehmet:

— (1988) "Die Wiedergabe des deutschen hochpolysemen Verbs 'nehmen' und seiner Zusammensetzungen mit den Präfixen im Türkischen". Çukurova Üniv. Adana. Y.L. Tezi.

KULA, Onur B.:

— (?) (Helmut Essinger ile birlikte:) "Pädagogik als interkultureller Prozeß". Migro Verlag. Felsberg. Kitap.

— (1984) "Die Arbeit, Produktion und die Kultur". Brücke. Nr. 18. Makale.

— (1988) "Schulische und gesellschaftliche Probleme der Rückkehrerkinder in der Türkei". Lernen in Deutschland. Nr.3. Makale.

— (1988) "Ders Kitabının Yapımında Gözetilen Bilim-Kuramsal ve Didaktik Çerçeve". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 2. Adana. Makale.

— (1988) "Göçmen İşçi Çocuklarının Anadili Eğitimi". Öğretmen Dünyası Dergisi. Ankara. Makale.

— (1988) (Helmut Essinger ve S. Essinger ile birlikte:) "Kultureme im interkulturellen Unterricht". Lernen in Deutschland. Nr. 4. Baltmannsweiler. Makale.

— (1989) "Interkulturelle Ansätze zur Neuorientierung der Germanistik". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara. Makale.

— (1989) "Özerkleşme Sürecinde Edebiyat ve Eğitimin İşlevi". Anadili Olarak Türkçe Öğretimi - Vereinigung de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra. Hollanda. Makale.

— (1989) "Das Bild der Deutschen und der Immigranten in Fakir Baykurts Erzählung 'Kuyruk' ". Lernen in Deutschland. Nr. 1. Makale.

— (1989) "Hangi Dil Özgürleştirir?" Cumhuriyet Gazetesi. İstanbul. Makale.

— (1989) "Yabancı Dil Öğretimi". Cumhuriyet Gazetesi. İstanbul. Makale.

— (1989) "Dil ve Kişilik". Cumhuriyet Gazetesi. İstanbul. Makale.

— (1990) "Türk ve Alman Diline Bazı Kültürel Özellikleri Açısından Bir Yaklaşım". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 3. Adana. Makale.

ÜLKÜ, Vural:

— (1980) "Affixale Wortbildung im Deutschen und Türkischen". DTCF. Ankara. Kitap.

— (?) "Länder und Kulturen der Migranten". Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. Baltmannsweiler. Kitap.

— (?) "Abderalılar. (Geschichte der Abderiten. Chr. M. Wieland)". Kültür Bakanlığı Yay. 532. Ankara. Kitap – Çeviri.

— (?) "Büyük Romulus. (Romulus der Grosse. F. Dürrenmett)". Kültür Bakanlığı Yay. 532. Ankara. Kitap – Çeviri.

— (?) "Dil Denen Mucize – Dil Biliminin Konuları, Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar. (Das Wunder der Sprache – Probleme, Methode und Ergebnisse der Sprachwissenschaft. Walter Porzig)". Kültür Bakanlığı Yay. 631. Ankara. Kitap – Çeviri.

— (1980) "Dilbilimi Açısından 'Yabancı Kelime ve Yerleştirilmiş Kelime'. (Fremdwort und Lehnwort, sprachwissenschaftlich betrachtet. P. von Polenz)". DTCF Batı Dil ve Ed. Araştırmaları Der. 4. Ankara. Makale - Çeviri.

— (1983) "Son Yılların Demokratik Alman Romanı". Oluşum. 63 / 105. Ankara Makale.

— (1983) "Avrupa Ülkelerinde Dil Özleştirmesi". Milli Kültür. 38. Ankara. Makale.

— (1983) "Martin Luther ve Türkler". Milli Kültür. 42. Ankara. Makale.

— (1984) "Almancanın Yabancı Dillerle Kelime Alışverişi". Türk Dili. 385. Ankara. Makale.

— (1984) "Almanya'da Gençlere ve Çocuklara Yönelik Edebiyat". Türk Dili. 385. Ankara. Makale.

— (1987) "Die neue Sprachpolitik in der Türkei". Akten des XIV. Internationalen Linguistenkongresses. Makale - Bildiri.

YILDIZ, Hacı:
— (1988) "Wortbildung im Deutschen und Türkischen". Çukurova Üniv. Adana. Y.L. Tezi.

ZINZADE, Silvia:
— (1988) "Heinrich Böll und die Nachkriegsliteratur. Seine Figuren und Motive". Çukurova Üniv. Adana. Y.L. Tezi.

06. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
06.1. Buca Eğitim Fakültesi - Almanca Öğretmenliği İZMİR

DURUKAFA, Gönül:
— (1989) "Ironie bei Dürrenmatt: Dargestellt am Drama: Romulus der Grosse". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

OLGUN, Ahmet:
— (1989) "Valenzbedingte Fehler beim Lernen der deutschen Sprache in der Türkei". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

07. EGE ÜNİVERSİTESİ
07.1. Edebiyat Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı İZMİR

AKSAN, Yücel:
— (1989) "Zwischen Wirklichkeit und christliche Resignation in der Judenbuche von Annette von Droste-Hülshoff". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

ALKU, Nurten:
— (1989) "Marie von Ebner-Eschenbach. Die Darstellung des sozialen Motivs in den Erzähltexten 'Er lässt die Hand küssen', 'Wieder die Alte' und 'Das Gemeindekind' ". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

BATU, Nurhan:
— (1988) "Mensch und Natur in Hauptmanns 'Einsame Menschen' ". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

BAYER, Yasemin:
— (1985) "Der Niederschlag der 'Frankfurter Vorlesungen' in Heinrich Bölls 'Gruppenbild mit Dame' ". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

BEŞKEN, Nergis:

— (1988) "Gesellschaft und Individuum bei Gottfried Keller, dargestellt an den Novellen 'Romeo und Julia auf dem Dorfe' und 'Die drei gerechten Kammacher' ". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

— (1990) (Sabine Bühler ile birlikte:) "Elfriede Jelinek 'Ich Funktionier nur im Beschreiben von Wut', Frauenbewegung, 'Frauenliteratur' und Elfriede Jelinek". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatları Der. Özel Sayı, 7. s.59-66. İzmir Makale.

BULUT, Can:

— (1988) "Theodor Storm". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

BÜHLER, Sabine:

— (1990) (Nergis Beşken ile birlikte:) "Elfriede Jelinek 'Ich Funktionier nur im Beschreiben von Wut', Frauenbewegung, 'Frauenliteratur' und Elfriede Jelinek". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatları Der. Özel Sayı, 7. s.59-66. İzmir. Makale..

DURUKAFA, Gönül:

— (1989) "Ironie bei Friedrich Dürrenmatt. Dargestellt am Drama: Romulus der Grosse". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

DURUSOY, Gertrude:

— (1947) "Zum 50. Todestag Franz Kafkas. 3.6.1924-3.6.1974". Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities. Vol.6. Nr.1-2. s.14-18. Ankara. Makale.

— (1976) "Les deux amours de Pierre Loti". Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities. Vol.8. Nr.1-2. s.1-14. Ankara. Makale.

— (1977) " 'Draussen vor der Tür' und die Trümmerliteratur". Hacettepe Bulletin of Humanities. Vol.9. Nr.1 s.81-89. Ankara. Makale.

— (1978) "Das Marionettenhafte in Bölls 'Ansichten eines Clowns' ". Hacettepe Bulletin of Humanities. Vol.1. Nr.1. Ankara. Makale.

— (1978) "Bozena Nemcova et son influence sur les Nouvelles de Franz Kafka". Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities. Vol.1. Nr.1. Ankara. Makale.

— (1980) "Herbert Meier und Louis Gaulis' Beiträge zum zeitgenössischen Theater in der Schweiz". Akten des VI. Internationalen Germanistenkongresses Basel. Bern. 1980. s.212-218. Makale.

— (1981) "Çek Dili ve Edebiyatının Franz Kafka'nın Hikayelerine Etkileri". Batı Dil ve Edebiyatları Araştırmaları Der. Cilt: III, Nr. 1. s.21-29. Ankara. Makale.

— (1981) "L'image du Turc dans les chansons populaires tcheques". Batı Dil ve Edebiyatları Araştırmaları Der. Cilt: III, Nr. 1. s.49-65. Ankara.

Makale.

— (1981) "Stauffer-Bern. (Herbert Meier)". İzmir. Oyun-Çeviri.

— (1981) "L'incidence de la langue et de la litterature tcheques sur les Nouvelles de Franz Kafka". Bern, Frankfurt, Las Vegas. Makale.

— (1981) "Deutsch als Fremdsprache an den türkischen Gymnasien und seine Implikation bei der Universitätsaufnahmeprüfung". "Lehrer und Lernende im Deutschunterricht" içinde (Derl: Heidrun Brückner). Kongressbericht des IVD. Berlin. s.162-165. Makale.

— (1982) "Hermann Broch ve Çağı". Ankara Üniv. Dil ve Tarih-Coğrafya Der. Cilt: XXX. Nr. 1-2. s.90-97. Ankara. Makale.

— (1982) "Die Sexualität bei Heinrich Böll - Eine Untersuchung des Falls Katharine Blum". Ankara Üniv. DTCF Der. Cilt:XXX. Nr.1-2. s.99-113. Ankara. Makale.

— (1982) "Die Freitodproblematik im epischen Werk Hermann Brochs". Edebiyat Fakültesi Yayınları. İzmir. Kitap.

— (1983) "Günümüz Avusturya Romanı". Oluşum, Çağdaş Roman Özel Sayısı. s.33-37. Ankara. Makale.

— (1983) "1945 Sonrası İsviçre Romanı". Oluşum, Çağdaş Roman Özel Sayısı. s.105-109. Ankara. Makale.

— (1983) "Goethes Einfluss auf das heutige Theater". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 1. s.20-28. İzmir. Makale.

— (1983) "Marguerite Yourcenar: une autre vision du temps". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 1. 129-138. İzmir. Makale.

— (1983) "100. Doğum Yıldönümünde Franz Kafka ve Bir Yazarın İç Dünyası". Oluşum, 70. s.2-12. Ankara. Makale.

— (1983) (Ahmet Necdet ile birlikte:) "Bademlerden say beni. Seçme Şiirler. (Paul Celan)". Adam Yayınları. İstanbul. Kitap-Çeviri

— (1983) "Etude du mouvement des intluences linguistiques dans le cas des emprunts". "Vergleichbarkeit von Sprachkontakten. Kontaktlinguistik, Bd. III" içinde (Derl: P. H. Nelde). S.333-340. Bonn. Makale.

— (1984) "Franz Kafka oder das innere Leben eines Dichters". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 2. s.41-52. İzmir. Makale.

— (1984) "Franz Kafka und Jaroslav Hasek". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 2. s.53-62. İzmir. Makale.

— (1984) "Made in Flanders (Raoul Maria de Puydt'un duvar şiirleri)". Bibliophile baskı. Louvain. Çeviri.

— (1984) "Franz Kafka ve Jaroslav Hasek". Yazko Çeviri, Franz Kafka Özel Sayısı, Ocak-Şubat. s.222-229. İstanbul. Makale.

— (1985) "Le texte sur scene". Proceedings of the Xth Congress of the

International Comparative Literature Association. Vol. I. Garland Publishing. New York. Makale.

— (1986) "Mystische Elemente in der deutschen Lyrik des Mittelalters und bei Yunus Emre". The Journal of Ottoman Studies. s.13-50. Istanbul. Makale.

— (1986) "A propos de Vendemiaire de Guillaume Apollinaire". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 4. s.34-45. İzmir. Makale.

— (1986) "Johann Nestroy und seine Zauberposse 'Der böse Geist Lumpazivagabundus' ". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 4. s.188-190. İzmir. Makale.

— (1986) (Ahmet Necdet ile birlikte:) "Dünya Gülü. Seçme Şiirler. (Guillaume Apollinaire)". Adam Yayınları. İstanbul. Kitap-Çeviri.

— (1986) "Günleri Sayılı Olanlar. (Elias Canetti)". Erdem Yayınları. İzmir, Bornova. Oyun-Çeviri.

— (1987) "Der Freitod als Weg zur Erkenntnis in Hermann Brochs 'Die Unbekannte Größe' ". "Hermann Broch. Das dichterische Werk" içinde (Derl: Michäl Kessler. Paul Michäl Lützeler). s.29-34. Tübingen. Makale.

— (1987) "Die deutschschweizerische Lyrik der Gegenwart". İzmirer Colloquien. 2. s.73-88. İzmir. Makale.

— (1988) "Gottfried Benn verstehen". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 5. s.45-62. İzmir. Makale.

— (1988) "Deux pieces de Louis Gaulis". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 5. s.63-71. İzmir. Makale.

— (1988) (Ahmet Necdet ile birlikte:) "Mutlu Aşk Yoktur. Seçme Şiirler. (Louis Aragon)". Adam Yayınları. İstanbul. Kitap-Çeviri.

— (1988) "Bilinmeyen Değer. (Hermann Broch)". Ada Yay. Kitap - Çeviri.

— (1988) "Zum ersten Gedichtband Herbert Meiers. 'Siebengestirn' ". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. s.30-41. Ankara. Makale.

— (1988) "16. Yüzyılda Gasparo Balbi ile Leonhart Rauwollf gözüyle Fırat bölgesindeki Türkler". Türk Kültürü Araştırmaları. Yıl:XXVI/I. s.101-106. Ankara. Makale.

— (1988) "Paul Celan en tant que traducteur". Uludağ Üniv. Eğitim Fak. Der. Cilt:3, Sayı:1, s.77-84. Bursa. Makale.

— (1988) "Das Visuelle in der Lyrik Georg Trakls". Uludağ Üniv. Eğ. Fak. Der. Cilt:3, Sayıl. s.85-90. Bursa Makale.

— (1989) "Interkulturelle Aspekte beim Übersetzungsunterricht". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. s.57-65. Ankara. Makale.

— (1989) "Une saison a Hakkari. (Ferit Edgü)". Gallimard. Paris. Kitap-Çeviri.

— (1989) "Zu den Grundmotiven in der Lyrik Paul Celans". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 6. İzmir. Makale.

— (1990) "Elias Canetti und 'Die Befristeten' ". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 6. İzmir. Makale.

— (1990) "Les villages de montagne et leur coutumes chez Jean Giono, Hermann Broch et Yachar Kemal". Proceedings of the 12 th ICLA Congress. Judicium Verlag. Münih. Makale. (Baskıda.)

EĞİT, Kasım:

— (1981) "Ferdinand von Saar - Thematik und Erzählstrukturen seiner Novellen". Canon - Literaturwissenschaftliche Reihe 7. Agora Verlag. Berlin.

— (1983) "Kriminalroman als epische Gattung". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 1. s.95-107. İzmir. Makale.

— (1984) "Die deutsche Romantheorie nach 1848". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 2. s.14-20. İzmir. Makale.

— (1986) "Das Groteske und seine Gestaltung in der zeitgenössischen deutschen Prosa". İzmirer Colloquien. Bd. 1. s.20-29. İzmir. Makale.

— (1987) "Friedrich Dürrenmatt". Ege Üniv. Basımevi. İzmir. Kitap.

— (1987) "Naturerfahrung Dürrenmatts in seiner Erzählprose". İzmirer Colloquien, Bd. 2,2. s.46-55. Makale.

— (1990) "Die Erziehungsproblematik, dargestellt in den Erzähltexten 'Die Troglodytin' von Ferdinand von Saar und 'Das Gemeindekind' von Marie von Ebner-Eschenbach". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 7. s.99-106. İzmir. Makale.

— ( ) "Wolfgang Buck als Gegnerspieler Hesslings in Heinrich Manns Roman 'Der Untertan' ". Ankaraner Beiträge zur Germanistik'te yayınlanacak.

EĞİT, Yadigar:

— (1985) "Anredeformen im Deutschen und Türkischen". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

— (1986) "Das Frauenbild im Mittelalter". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 4. s.197-209. İzmir. Makale.

— (1988) "Zur diachronen Entwicklung in den Anredeformen unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatları Der. 5. s.177-192. İzmir. Makale.

KÖKSAL, Sevdiye:

— (1989) "Die Figur des Intellektuellen in Canettis Roman 'Die Blendung' ". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

OLCAY, Sibel:

— (1986) "Erkenntnissuche in Hermann Brochs 'Die Unbekannte Größe' ". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

OLGUN, Ahmet:

— (1989) "Valenzbedingte Fehler beim Lernen der deutschen Sprache". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

SARI, İhsan:

— (1974) "Genç Herder'in Eserleri ile Hayatı Arasındaki Zıtlık". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (1983) "Die Einflüsse des Pietismus auf die Dichtung des 18. Jhs.". Ege Üniv. İzmir. Doçentlik Tezi.

— (1983) "Pietistische Spuren in Lessings theologischer Dichtung". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 1. s.10-19. İzmir. Makale.

— (1987) " (Türkçe adı yok.) ". İzmirer Colloquien, Schweizer Literatur der Gegenwart, Bd. 2.1. s.144-154. İzmir Çeviri. / Kurt Marti: Frau Lydie Schöfers Erziehung vom kranken Nachbarn Salvisberg und seinem sonderbaren Arzt. Bürgerliche Geschichten. Darmstadt und Neuwied. (1983) s.66-71.

— (1988) "J. G. Hamanns ästhetica in nuce, Seine Kritik am rationalistischen Denken und Dichten in den ersten elf Paragraphen". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 5. s.87-96. İzmir. Makale.

— (1988) "18. Yüzyıl Alman Aydınlanma Yazını'nda Eleştiri". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 5. s.97-111. İzmir. Makale.

— (1989) "Ortaçağ Alman Edebiyatı". Ege Üniv. Ed. Fak. Yay. No: 51. İzmir. Kitap-Çeviri. / Karl Brinkmann: Althochdeutsche und mittelhochdeutsche Literatur. Epochen deutscher Literatur, Sonderheft III (= Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern, Bd. 268), Hollfeld/Übf. C.Bange Verlag (O.J.), 2. Auflage.

— (1989) "Der Pietismus in der Forschungsliteratur, Ein Bericht". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 6. s.127-151. İzmir. Makale.

— (1989) "Die Quelle des Denkens und Dichtens des jungen Herder". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 6. s.151-181. İzmir. Makale.

SERT, Gülperi:

— (1988) "Barbara Frischmuths Erzählkunst im Roman 'Das Verschwinden des Schattens in der Sonne' ". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 5. s.233-243. İzmir. Makale.

— (1989) "Max Frischs Homo Faber". Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Der. 6. s.181-190. İzmir. Makale.

Dergi: Ege Batı Dilleri ve Edebiyatı Dergisi. Yıllık
1983'ten beri yayınlanmakta.

09. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
09.2. Eğitim Fakültesi - Almanca Öğretmenliği
ANKARA

GENÇ, Ayten:

— (1989) "Peyami Safa'nın ve Hermann Hesse'nin Eserlerinde Kutupluluk". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

KÖKSOY, Şenay:

— (1988) "Lesen in der FS". Ankaraner Beiträge. Nisan / O. Ankara. Makale.

— (1989) "Der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

— (1990) "Kritik am Erziehungswesen in Kellers Roman" der Grüne Heinrich"". Hacettepe Üniv. Eğ. Fak. Der. Bahar. Ankara. Makale.

PLASSMANN, W.:

— (1989) "W. Koeppen. Eine stilistische Untersuchung seiner kleinen Prosaform". RWTH Aachen. Y.L. Tezi.

SALİHOĞLU, Hüseyin:

— (1972) "Die Rezeption und die Übersetzungen der Werke Schillers in der Türkei". Viyana. Doktora Tezi.

— (1976) "Dokumacıların İsyanı. (Gerhart Hauptmann)". Halkevleri Kültür Vakfı Basımevi. Ankara. Çeviri.

— (1976) "Gerhart Hauptmann ve 'Dokumacıların İsyanı' ". Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Der. 1-2. s.81-102. Ankara. Makale.

— (1978) "Frauenemanzipation und die Eheproblematik bei Gerhart Hauptmann". Ankara. Doçentlik Tezi.

— (1979) "Türkçede Schiller Çevirileri Üzerine". Hacettepe Beşeri Bilimler Der. 2. s.51-62. Ankara. Makale.

— (1979) "Georg Büchner'de Toplumsal Özgürlük ve 'Woyzeck'te İnsancıllık". Batı Edebiyatları Araştırma Dergisi. 1. s.105-117. Ankara. Makale.

— (1980) "Brecht'i Anlamak". Türkiye Yazıları. 38. s.4-9. Ankara. Makale.

— (1980) "Dürrenmatt'ın 'Yaşlı Kadının Ziyareti' Adlı Oyununda Para-Ahlak Sorunu". Hacettepe Beşeri Bilimler Der. 3. s.92-100. Ankara. Makale.

— (1980) "Edebi Çeviri Sorunları Üzerine". Türkiye Yazıları. 43. s.13-16. Makale.

— (1983) "Friedrich Dürrenmatt'ın Dünya Görüşü ve Tiyatro Estetiği". Hacettepe Üniv. Ed. Fak. Der. 1. s.89-100. Ankara. Makale.

— (1983) "Doğumunun 100. Yılında Kafka'nın Güncelliği". Hacettepe Üniv. Ed. Fak. Der. Cumhuriyetin 60. Yılı Armağanı Özel Sayısı. s.39-47. Ankara. Makale.

— (1984) "Doğabilimleri ve Tiyatro: 'Galilei'nin Yaşamı". Oluşum, 77. s.8-20. Makale.

— (1984) "Alman Edebiyatında Natüralizm". Hacettepe Üniv. Ed. Fak. Der. 4. s.51-64. Ankara. Makale.

— (1987) "Uneheliche Mutterschaft bei Gerhart Hauptmann". Kunst-Wissenschaft-Volkskunde, H.III. s.140-149. Schlesien. Makale.

— (1987) "Gerechtigkeit und Recht bei Dürrenmatt". İzmirer Colloquien. Ege Üniv. Alman Dili ve Ed. Anabilim Dalı Der. Bd. 2.2. s.117-123. İzmir. Makale.

— (1987) "Yabancı Diller Eğitimin Kültürümüz Üzerine Etkileri". "Eğitimde Kalite Sempozyumu Bildirileri" içinde. Hacettepe Üniv. Eğ. Fak. ve Özel Yükseliş Koleji. 11-12 Mayıs 1987. s.130-136. Ankara. Makale.

— (1988) "Alman Edebiyatında Fırtına ve Tepki". Hacettepe Üniv. Eğ. Fak. Der. 3. s.199-208. Ankara. Makale.

— (1988) "Almanya'da Ondokuzuncu Yüzyıldaki Kadın Hakları Tartışmalarına Bir Bakış". Hacettepe Üniv. Ed. Fak. Der. Cilt: 5, S:2. s.33-47. Ankara. Makale.

— (1989) "Georg Büchner ve 'Danton'un Ölümü'". Frankofoni. Fransız İhtilali Özel Sayısı. Ortak Kitap No:1. s.259-264. Ankara. Makale.

— (1989) "Almanca Test Kılavuzu. Ein Testbuch der deutschen Sprache" Alfa Yayınları. Ankara. Kitap.

10. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

10.1. Edebiyat Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı

10.2. Edebiyat Fakültesi - Almanca Öğretmenliği

İstanbul Üniversitesindeki bu iki Anabilim Dalı, aynı Fakülteye bağlı oldukları ve öğretim elemanlarının tümü değilse bile çoğu iki Anabilim Dalında da görev yaptığı için, tek liste kapsamına alınmıştır.

AKSOY (DIETZFELBINGER), Nejla:

— (1989) "Die Verwendung von Partizipialkonstruktionen in deutschen Fachsprachen, untersucht anhand ausgewählter Texte aus den Bereichen Jura, Medizin, Linguistik, Volkswirtschaft, Drologie". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ATAYMAN, Veysel:

— (1983) "Brecht Çevresinde Gerçekçilik Tartışması". Varlık. İstanbul. Makale.

— (1983) "Brecht ve Bilim". Varlık. İstanbul. Makale.

— (1983) "Yapısalcılık". Varlık. İstanbul. Makale.

— (1983) "Yapısalcılık Üzerine İki Deneme". Varlık. İstanbul. Makale.

— (1983) "Brecht'in Özyaşam Öyküsü. (?)". Alan Yayınları. İstanbul. Kitap-Çeviri.

— (1983) "Sartre'ın Özyaşam Öyküsü. (?). Alan Yayınları. İstanbul. Kitap-Çeviri.

— (1984) "Bilgi Kuramı ve Sanat Kuramı. (Manfred Buhr, Alfred Kosing)". "Philosophisches Wörterbuch"tan seçilmiş maddeler. Birim Yayınları. İstanbul, Kitap-Çeviri.

— (1984) "Aydınlanma Hareketi ve Felsefesi. (M. Buhr. A. Schroeder, K.Back)". "Philosophisches Wörterbuch"tan seçilmiş maddeler. Birim Yayınları. İstanbul. Kitap-Çeviri.

— (1985) "Roman Eleştirisi Kuramı 1". Varlık. İstanbul. Makale.

— (1985) "Roman Eleştirisi Kuramı 2". Varlık. İstanbul. Makale.

— (1985) "Roman Eleştirisi Kuramı 3". Varlık. İstanbul. Makale.

— (1990) "Bir Çeviri Girişimi ve Çağrıştırdıkları". Metis Çeviri. 10, Kış. İstanbul. Makale.

AYBAR, Dilek:

— (1988) "Alman Edebiyatında Sanat ve Yazar İlişkisi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

BAYKAL, Erdoğan:

— (1989) "Almanca Öğretim Yapan Okullarımızın Hazırlık Sınıflarında Kullanılan 'Vorwärts International K1, K2' Ders Kitaplarına Değerlendirici Bir Yaklaşım". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

BECEREN, İnci:

— (1989) "Hälfte des Lebens - von Hölderlin. Versuch einer vergleichender Analyse von neun Interpretationen des Gedichts". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

BELİN, Sırma:

— (1989) "Das Polaritätsproblem in Hermann Hesses Erzählung 'Narziss und Goldmund'". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ÇAVUŞOĞLU, Ali:

— (1986) "Johann Gottfried Schnabel'in 'Insel Felsenburg' Adlı Romanında Ütopya". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

DEVELİ, Günay:
— (1986) "Doğa Şiirinde Doğa-İnsan İlişkisi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

DİLİDÜZGÜN, Selahattin:
— (1987) "P. Weiss'ın Kafka'nın 'Dava'sına Yanıtı: 'Yeni Dava'". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.
— (1987) "Federal Almanya'da Gençlik Edebiyatı. (?)". Gösteri. 85. Makale-Çeviri.
— (1990) "Çağdaş Masalın Ustası: Michäl Ende". Gösteri. Ocak. Makale.

DİNÇEL (YURTSEVEN), Gülseren:
— (1988) "Märchen im Literaturdidaktischen Deutschunterricht". İst Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

DURUMAN, Safinaz:
— (1949) "Zwei Liebesgedichte von R.M. Rilke". Garp Filolojileri Dergisi. İstanbul. Makale.
— (1951) "'La melodie a deux voix' de Hermann Hesse". Dialogue I. İstanbul. Makale.
— (1954) "Poesie und Wirklichkeit bei E.T.A. Hoffmann". Alman Dil ve Edebiyatı Der. I. İstanbul. Makale.
— (?) "Zum 'Leo Armenius' des Andreas Gryphius". Alman Dil ve Edebiyatı Der. İstanbul. Makale.
— (?) "Rainer Maria Rilkes 'Dinggedichte'". Alman Dil ve Edebiyatı Der. İstanbul. Makale.
— (?) "Bemerkungen zu Friedrich Hölderlins Gedicht: 'Heidelberg'". Alman Dil ve Edeiyatı Der. İstanbul. Makale.
— (?) "Zwei Gedichte von Eichendorff: 'Sehnsucht' und 'Schöne Fremde'". Alman Dil ve Edebiyatı Der. İstanbul. Makale.
— (1959) "Der Wandel der dichterischen Sprachform bei R.M.Rilke". İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. No.753. İstanbul. Kitap.
— (1966) "Jacob Bidermanns 'Cenodoxus'. Eine Studie zu Gestalt und Gestaltung des Bösen in der Dichtung des 17. Jahrhunderts". Münih. Kitap.

DÜREN (ÜNLÜSOY), Ayşegül:
— (1983) "Tıp Almancası ve Yazın Almancası Arasında Bağımsal Dilbilgisine Göre Yapılmış Bir Sıklık Araştırması". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

EBİN, Alev:
— (1988) "Konuşsal-İşitsel Yöntemde ve Bildirişimsel-İşlevsel

Yöntemde Dilbilgisi. Belirtme Durumları Örneğinde". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ERENOĞLU, S.Ömer:

— (1985) "Max Frisch'in 'Biographie' Adlı Oyunu Üzerine Bir İnceleme". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

— (1989) "Friedrich Dürrenmatt'ın Yapıtlarında Hak, Adalet ve Yargı Anlayışı". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

ERGAND, Kamil Süha:

— (1985) "Franz Kafka'nın 'Forschungen eines Hundes' Adlı Anlatısı Üzerine Bir İnceleme". İst Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

— (1988) "Ekspresyonist Edebiyatta İki Farklı Tavır". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

ERİŞKON, Binnur:

— (1989) "Vorwärts International K1. K.2' Ders Kitaplarında Metin Çözümlemesi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

HUNFELD, Hans:

— (1989) "Zum Verhältnis von Lehrbuchtext und Literatur im Anfangsunterricht DaF". Dilbilim VIII. I.Ü.Y.D.Y.Ü. Yay. İstanbul, Makale.

İPŞİROĞLU, Zehra:

— (1978) "Uyumsuz Tiyatroda Gerçekçilik". İst. Üniv. Yay. No. 25-03. İstanbul. Kitap-Doktora Tezi.

— (1980) "Alfred Kubin: 'Die andere Seite' (Öte Yan) - Bir Çöküşün Öyküsü". Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.Ü. Yay. İstanbul. Makale.

— (1983) "Ölülerle Dolup Taşan Dünya". Gösteri 1. İstanbul. Makale.

— (1983) "Hoşa Gitmeyen Gerçekler". Gösteri 2. İstanbul. Makale.

— (1983) "Bir Öğrenci Temsili Havasında". Gösteri 3. İstanbul. Makale.

— (1983) "Truva Savaşı Olmayacak". Gösteri 3. İstanbul. Makale.

— (1983) "Theater in der Türkei". Werdegang der modernen Türkei (Derl. P.A. Göktürk)" içinde. İstanbul. Makale.

— (1983) "Yargıç ve Celladı. (Friedrich Dürrenmatt)". Cem Yay. İstanbul. Kitap-Çeviri.

— (1984) "Tarihsel Oyun ve Film Üzerine". Milliyet Sanat Der. 2. İstanbul. Makale.

— (1984) "Bertolt Brecht'in Tiyatrosunda Grotesk Öğeler". Çağdaş Eleştiri 4. İstanbul. Makale.

— (1984) "Sade Vatandaş Şvayk". Somut Der. 4. İstanbul. Makale.

— (1984) "Galileo Galilei". Somut Der. 4. İstanbul. Makale.
— (1984) "Mirandolina-Goldoni". Nokta Der. 12. İstanbul. Makale.
— (1985) "Türk Yazınında Kadın İmgesi". Çağdaş Eleştiri 3. İstanbul. Makale.
— (1985) "Türk Romanında Aydın-Köylü İkilemi". Çağdaş Eleştiri 5. İstanbul. Makale.
— (1985) "Masal Dünyası ve Grimm Kardeşler". Milliyet Sanat Der. 5. İstanbul. Makale.
— (1985) "Yalnız Adam". Çağdaş Eleştiri 2. İstanbul. Makale.
— (1985) "Asiye Nasıl Kurtulur Oyunu Nasıl Kurtarılır?" Çağdaş Eleştiri 4. İstanbul. Makale.
— (1985) "Sahnelemede Arayış". Milliyet Sanat Der. 8. İstanbul. Makale.
— (1985) "Yıkıcı Güçlerin Foyalarını Ortaya Çıkaran Oyunlar". Milliyet Sanat Der. 10. İstanbul. Makale.
— (1985) "Çeviri: Erich Kästner. Bir Hanımefendinin Mektubu, Zaman Yitirmeden Yaşamak". Varlık 9. İstanbul. Makale.
— (1987) "Ionesco, Gergedanlar". Gösteri, Ocak. İstanbul. Makale.
— (1987) "Gece". Milliyet Sanat Der. Şubat. İstanbul. Makale.
— (1987) "Düşünmeyi Öğreten Bir Yazar: Bertolt Brecht". Gösteri, Şubat. İstanbul. Makale.
— (1987) "Eleştirel Düşünceyi Yönlendiren Düşüncedir". Gösteri, Şubat. İstanbul. Makale.
— (1987) "Düşgücüne Olanak Tanıyan İki Oyun". Cumhuriyet Gazetesi, 5.4.1987. İstanbul. Makale.
— (1987) "Peter Handke: Dil ve Davranış Biçimleri". Uludağ Üniv. Eğ. Fak. Der. Bursa. Makale.
— (1987) "Der Prozess um des Esels Schatten, eine vergleichende Untersuchung bei Dürrenmatt und Haldun Taner". İzmirer Colloquien. Mayıs. Ege Üniv. İzmir. Makale.
— (1987) "Friedrich Dürrenmatt ve Tiyatrosu". Gösteri, Haziran. İstanbul. Makale.
— (1987) "Gerçeklerden Kaçış ya da Özgün Yoksun Bir Dünya". Gösteri, Ağustos, İstanbul. Makale.
— (1987) "Dürrenmatt ile Haldun Taner'de Eşeğin Gölgesi". Gösteri, Ekim. İstanbul. Makale.
— (1987) "Korku ve Çöküş Görüleri". Milliyet Sanat Der. Ekim. İstanbul. Makale.
— (1987) "Göçmen İşçi Edebiyatı". Gösteri, Aralık. İstanbul. Makale.
— (1987) "Dağın Devlerine Karşı. Çağdaş Türk Tiyatrosuna Eleştirel Bir Bakış". "M. Ş. İpşiroğlu'na Saygı: Çağdaş Düşünce" içinde. Ada Yayınları. İstanbul. Makale.
— (1987) "Ünlü Yönetmenlerin Gözüyle Klasikler". Milliyet Sanat

Der. İstanbul. Makale.
— (1987) "Thomas Bernhard Viyana Burg Tiyatrosunda". Milliyet Sanat Der. Aralık. İstanbul. Makale.
— (1987) "Bitmeyen Hesaplaşma ve Georg Tabori'nin Tiyatrosu". Gösteri, Aralık. İstanbul. Makale.
— (1988) "Haldun Taner: Keşanlı Ali Destanı". Gösteri, Ocak. İstanbul. Makale.
— (1988) "Puntilla ve Uşağı Matti". Gösteri, Ocak. İstanbul. Makale.
— (1988) "Brecht'in 90. Yıldönümü". Milliyat Sanat Der. Şubat. İstanbul. Makale.
— (1988) "Haldun Taner'in Yapıtlarında Konçina ve As". Gösteri, Şubat. İstanbul. Makale.
— (1988) "Arturo Ui ve Brecht'in 90. Yıldönümü". Milliyet Sanat Der. Mart. İstanbul. Makale.
— (1988) "Sinemada Benzetmecilik Geleneğine Başkaldırı". Gösteri, Mart. İstanbul. Makale.
— (1988) "Danton'un Ölümü'nün Bugünün Gözüyle Sahne Yorumu". Gösteri, Mayıs. İstanbul. Makale.
— (1988) "Haldun Taner'in Sanat Anlayışı". Gösteri, Haziran. İstanbul. Makale.
— (1988) "Yüksek Öğretimde Yazın Eleştirisi". Gösteri, Temmuz. İstanbul. Makale.
— (1988) "Eğitim Çıkmazında Çözüm Önerisi - Amatör Tiyatro". Gösteri, Eylül. İstanbul. Makale.
— (1988) "Brecht'in İlk Oyunları". Gösteri, Kasım. İstanbul. Makale.
— (1988) "Tiyatroda Devrim". Çağdaş Yayınları. İstanbul. Kitap-Doçentlik Tezi.
— (1988) "Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme". Afa Yayınları. İstanbul. Kitap.
— (1989) "Tankred Dorst Türkiye'deydi". Gösteri, Ocak. İstanbul. Makale.
— (1989) "Yazarını Aşan Bir Yorum". Milliyet Sanat Der. Ocak. İstanbul. Makale.
— (1989) "Botho Strauss: İzleyiciler Münih Oda Tiyatrosu'nda". Milliyet Sanat Der. Ocak. İstanbul. Makale.
— (1989) "Üç Kuruşluk Opera". Gösteri, Şubat. İstanbul. Makale.
— (1989) "Kral Ubü'den Üzbik Baba'ya". Gösteri, Şubat. İstanbul. Makale.
— (1989) "Fareli Köyün Kavalcısı". Gösteri, Mart. İstanbul. Makale.
— (1989) "Tiyatroda Yeni Arayışlar". 2000'e Doğru, Mart. İstanbul. Makale.
— (1989) "Abartma Ustası Thomas Bernhard". Milliyet Sanat Der. İstanbul. Makale.

— (1989) "Nasıl Tiyatro Eleştirmeni Olunur?". Gösteri. Mart. İstanbul. Makale.
— (1989) "Batı'da ve Bizde Eleştiri Anlayışı". Gösteri, Haziran. İstanbul. Makale.
— (1989) "Eleştirinin Belkemiği: Anlama". Gösteri, Temmuz. İstanbul. Makale.
— (1989) "Eleştiride Anlam Engelleri". Gösteri, Eylül. İstanbul. Makale.
— (1989) "Berlin Schaubühne'den İzlenimler". Milliyet Sanat Der. Ekim. İstanbul. Makale.
— (1989) "Tiyatro Eleştirmeni ve Eleştirisi". Gösteri, Aralık. İstanbul. Makale.
— (1989) "Yazınbilim ve Yazın Eleştirisi". Gösteri, Aralık. İstanbul. Makale.
— (1989) "Oyun Yazarı Aranıyor". Tiyatro Anadolu. Güz. Anadolu Üniv. Devlet Konservatuarı Yay. Eskişehir. Makale.
— (1990) "Okumayı Öğretme". "Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim" içinde. Cem Yayınevi. İstanbul. Makale.
— (1990) "Eğitimde Tiyatrodan Yararlanma". "Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim" içinde. Cem Yayınevi. İstanbul. Makale.
— (1990) "Bildirim. (V. Havel)". Can Yayınları. İstanbul. Kitap - Çeviri - Baskıda.
— (1990) "Eleştirinin Eleştirisi". Afa Yayınları. İstanbul. Kitap

KARAKAYA, Mehmet:
— (1988) "Endüstri Meslek Liseleri Almanca Ders Kitaplarının İncelenmesi". İst Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

KARAKUŞ, Mahmut:
— (1989) "'Soruşturma'nın Belgesel Tiyatro Geleneğindeki Konumu". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

KEPENEK (SAN), Hülya:
— (1989) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Alıştırmaların Gelişim Çizgisi ve 'Sprachkurs Deutsch' Ders Kitabında Alıştırma Düzeni". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

KISAR, Sema:
— (1989) "Brecht ve Dürrenmatt'ta Bilim Adamı Sorumluluğu". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

KURULTAY, A. Turgay:
— (1984) "Kafka ve Gogol - Gerçekliği Olan İmgeler ve İmgeleri Olan

Gerçek. (R. Karst)". Yazko Çeviri. Ocak-Şubat. İstanbul. Makale - Çeviri.
— (1985) "Çeviri Eleştirisinde Yöntem Sorunlarına Uygulamalı Bir Yaklaşım". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.
— (1985) "Sapir-Whorf Kuramı ve Dillerde Görecelik Sorunu". Çağdaş Eleştiri. Nisan. İstanbul. Makale.
— (1985) "Çeviri Üzerine Düşünceleriyle F. Schleiermacher". Dün ve Bugün Çeviri, Kitap 1. İstanbul. Makale.
— (1985) "Almanya'nın Dünü ve Bugünü Arasında Bir Yazar: Siegfried Lenz". Varlık. Eylül. İstanbul. Makale.
— (1985) "Çevirinin Felsefesi ve Tekniği Üzerine Bazı Notlar. (H. Broch)". Dün ve Bugün Çeviri, Kitap 2. İstanbul. Makale - Çeviri.
— (1987) "Türkiye'de Çeviri Eğitiminin Kaynakları". Metis Çeviri. 1. Güz. İstanbul. Makale.
— (1987) "Bay Keuner'in Öyküleri. (B. Brecht)". Metis Çeviri. 1. Güz. İstanbul. Çeviri.
— (1988) "Bir Alman Yayıneviyle Görüşme". Metis Çeviri. 3 Bahar. İstanbul.
— (1988) "Melahat Togar ile Çeviri Üstüne Bir Söyleşi". Metis Çeviri. 5. Güz. İstanbul.
— (1989) "Çeviri Dersinde Yapılaşma: Uygulama Sorunları - Yöntem Örnekleri". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.
— (1990) "Georg Trakl - Akşam Vakti. Çeviri Eleştirisi". Metis Çeviri. 10. Kış. İstanbul. Makale.

KURUYAZICI, Nilüfer:
— (1979) "Max Frisch'in Oyunlarında Kişinin Kendini Gerçekleştirme Çabası". İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. İstanbul. Kitap - Doktora Tezi.
— (1981) "Max Frisch ve Günce". Bağlam 3. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.
— (1982) "Günümüz Okuru ve Georg Büchner". Yazko Çeviri. 7. İstanbul. Makale.
— (1983) "Bir Oluşum Romanı Olarak Geothe'nin Wilhelm Meister'i". Çağdaş Eleştiri 6. İstanbul. Makale.
— (1983) "Kurmaca Olaylarla Tarihsel Gerçeğin İçiçe Yürüdüğü Bir Roman: Teneke Trampet". Çağdaş Eleştiri 6. İstanbul. Makale.
— (1983) "'Çığlık'taki Öyküler Üzerine". Çağdaş Eleştiri 15. İstanbul. Makale.
— (1983) "Tonio Kröger Çevirisi Üstüne Kuramsal ve Uygulamalı Bir Eleştiri". Yazko Çeviri 15. İstanbul. Makale.
— (1983) "Frauengestalten im türkischen Roman". "Werdegang der modernen Türkei (Derl. P.A. Göktürk)" içinde. İstanbul. Makale.
— (1984) "Çevirmen ve Eleştirmen Sorumluluğu Açısından Çeviri". Çağdaş Eleştiri 1. İstanbul. Makale.

— (1984-85) "Goethe, Johann Wolfgang von, ve Oluşum Romanı". "Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi" içinde.

— (1984-85) "Heine, Heinrich ve Genç Almanya Hareketi". "Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi" içinde.

— (1984-85) "Kafka, Franz". "Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi" içinde.

— (1984-85) "Mann, Thomas", "Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi" içinde.

— (1984-85) "Rilke, Rainer Maria". "Türk ve Dünya Ünlüleri Ansiklopedisi" içinde.

— (1985) "Die Funktion des Chors im modernen Drama". Alman Dili ve Edebiyatı Der. VI. İ.Ü. Ed. Fak. Yay. İstanbul. Makale.

— (1985) "Kendini İnsana Adamış Bir Yazar: Heinrich Böll". Varlık 936. İstanbul. Makale.

— (1985) "Çağdaş Roman ve Oyun Yazarı Max Frisch". Varlık 936 İstanbul. Makale.

— (1986) "Die Rezeption von Heinrich Böll in der Türkei". İzmirer Collequien 1. Ege Üniv. Yay. İzmir. Makale.

— (1986) "Çeviri Eleştirisi". Gösteri 72. İstanbul. Makale.

— (1987) "Çağdaş Avusturya Öyküleri Adlı Seçki ve Avusturya Yazını". Günümüzde Kitaplar 38. İstanbul. Makale.

— (1987) "Max Frisch und sein Hang zum Skizzenhaften". İzmirer Colloquien 2. Ege Üniv. Yay. İzmir. Makale.

NEUNER, Gerhard:

— (1989) "Kinder und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. Die Leser-/Lerner-Perspektive". Dilbilim VIII. İ.Ü.Y.D.Y.Ü. Yay. İstanbul. Makale.

ORALİŞ, Meral:

— (1989) "Romanda Anlatı Teknikleri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

OZİL, Şeyda:

— (1979) "Olgucu (Positivist) Yöntem". Bağlam 1. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1980) "Almanca ve Türkçede İlgeçler". Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1981) "Zur türkischen Valenzgrammatik". Bağlam 3. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1982) "Almanca Eylemlere Bağımsal Dilbilgisi Açısından Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

— (1982) "Dilde Parça-Bütün İlişkisi. (R. Jakobson)". Yazko Çeviri 8, Eylül-Ekim. İstanbul. Makale-Çeviri.

— (1983) "Bilimin Dilsel Özellikleri. (L. Bloomfield)". Yazko Çeviri 10, Ocak-Şubat. İstanbul. Seçme Parçalar - Çeviri.

— (1983) "Türkçede Tümce Yapıları". Yazko Çeviri Dil Çalışmaları. Yazko Çeviri 13 Eki, İstanbul. Makale.

— (1983) "Bloomfield'ten Seçmeler (L. Bloomfield: Language)". "XX. Yüzyıl Dilbilimi - Kuramcılardan Seçmeler (Derl. Berke Vardar)" içinde. T.D.K. Ankara. Makale - Çeviri.

— (1983) "Zellig S. Harris'ten Seçmeler (Z.S. Harris: Methods in Structural Linguistics)". "XX. Yüzyıl Dilbilimi - Kuramcılardan Seçmeler (Derl. Berke Vardar)" içinde. T.D.K. Ankara. Makale - Çeviri.

— (1984) "Bıyık. (Peter Marginter)". "Çağdaş Avusturya Öyküleri (Derl. Şara Sayın)" içinde. Ada Yayınları. İstanbul. Öykü - Çeviri.

— (1985) "Einige Satzbauprobleme des Türkischen im Vergleich mit dem Deutschen". "Türkisch als Fremdsprache (kennen) - lernen (Derl. Atilla Yakut)" içinde. Kassel. Makale.

— (1986) "Bağımsal Dilbilgisi Açısından Türkçede Tümce Yapı Biçimleri". "Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri / Proceedings of the Türkish Linguistics Conference (Derl. Ayhan Aksu - Koç, Eser Erguvanlı - Taylan)" içinde. Boğaziçi Üniv. Yay. İstanbul. Makale - Bildiri.

— (1987) "Suphi Abdulhayoğlu: Untersuchungen zu verbabhängigen Einbettungen im Deutschen und im Türkischen". Dilbilim VII. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale.

— (1987) (T. Polat ve N. Tapan ile birlikte:) "Einige Bemerkungen zur Eignung des Lehrwerks 'Deutsch hier' für Lernende mit Türkisch als Muttersprache". "Gesteuerter Zweitsprachenerwerb (Derl. Ernst Apeltauer)" içinde. Münih. Makale.

— (1988) "Türkçenin Dilbilimsel Analizi". Cumhuriyet Gaz. 2 Haziran 1988. İstanbul. Makale.

— (1988) "Gençlik Dergileri". Gösteri 85. İstanbul. Makale.

— (1988) "Some remarks on the language of the written linguistic texts". Fourth Conference on Turkish Linguistics. Orta Doğu T. Üniv. Ankara. Bildiri - Baskıda.

— (1989) "Zu dem Verb 'sein' und seinen Entsprechungen im Türkischen". Dilbilim VIII. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale.

— (1989) "Die Konjugation im Deutschen und im Türkischen - Syntaktische und pragmatische Dimensionen". 1. Türkisch-Deutsches sprachwissenschaftliches Symposion 20-21 März. Hacettepe Üniv. Ankara. Bildiri - Baskıda.

— (1989) (Fatma Erkman Akerson ile birlikte:) "Über die Verwendung einiger deutschen und türkischen Verben (didaktische Hinweise für türkische Muttersprachler)". Goethe Enstitüsü. İstanbul. Seminer. Dilbilim 10. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale - Baskıda.

— (1989) "Studies on modern Turkish. Proceedings of the Third

Conference on Turkish Linguistics (Derl. H.E. Boeschoten ve L. Th. Verhoven)". Dilbilim VIII. İ.Ü. Ed. Fak. Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale.

— (1990) "Ulrich Engel: Deutsche Grammatik". Dilbilim 10. İ.Ü. Ed. Fak. Y.D.E.B. Yay. Makale - Baskıda.

— (1990) "Almanca Öğretiminde Dilbilgisi". Alman Dil ve Edebiyatı Der. İst. Üniv. Yay. İstanbul. Makale - Baskıda.

— (1990) "Eğitimde Öğrenci Boyutu". "Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim" içinde. Cem Yayınevi. İstanbul. Makale.

— (1990) "Türkçenin Gelişmesi İçin...". Cumhuriyet Gazetesi, Kitap eki. 13 Temmuz 1990 İstanbul. Makale.

— (-) "Deutsch - Türkisches Valenzlexikon". Germanistisches Seminar / Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache. Hamburg Üniv. Hamburg. Kitap - Doktora Tezi - Baskıda.

ÖLMEZ, Demet:

— (1989) "Eine Untersuchung anhand von Fachtexten der Medizin, Chemie, Wirtschaft - und Rechtswissenschaften". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ÖZDEMİR (ARAİM) F. Mine:

— (1988) "Georg Büchners Ästhetik". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ÖZEÇ, Hamdi Turgut:

— (1988) "Goethe'nin 'Werther'i ile Plenzdorf'un 'Yeni Acıları'nın Karşılaştırılması". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ÖZOĞUZ, Yüksel:

— (1975) "Max Frisch'te Hayat ve İnsan Sorunu". İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. İstanbul. Kitap-Doktora Tezi.

— (1977) "Malina - Öz/Biçim İncelemesi". Avusturya Kültür Ofisi - konferans. (1980) Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1978) "Bilderwelt in Malina". Avusturya Kültür Ofisi. İstanbul. Konferans.

— (1979) "Bir Karşılaştırmalı Şiir Açıklaması - Ingeborg Bachmann'ın ve Yahya Kemal Beyatlı'nın Birer Şiiri Üzerine". Bağlam 1. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1980) "Ingeborg Bachmann'da Karşıtlık İlkesi". İst. Üniv. İstanbul. Doçentlik Tezi.

— (1981) "Ingeborg Bachmann'da Karşıtlık İlkesi". İst. Üniv. İstanbul. Doçentlik Tezi.

— (1984) "Grodek. (Georg Trakl)". Innsbruck Üniversitesi Georg Trakl "Brenner" Arşivi. Innsbruck. Şiir - Çeviri.

— (1986) "Mitteleureysa - Mittelmeer - Wien - südliche Sonne

Bachmann - Ağaoğlu". Avusturya Edebiyatı Sempozyumu. Avusturya Kültür Ofisi. İstanbul. Bildiri.

— (1988) "Ingeborg Bachmann'ın Bir Şiiri Üzerine İnceleme (Karşıtlıkta Bütün Arayışı)". Metis Çeviri. İstanbul. Makale.

— (1989) "Max Frisch - Auf der Suche nach dem wirklichen Leben". Max Frisch Sempozyumu. Alman Kültür Merkezi. İstanbul. Bildiri.

— (1989) "Alman Romantizminde Kadın ve Sevgi Anlayışı". İst Üniv. İstanbul. Profesörlük Tezi.

— (1990) "Die Landschaft bei Eichendorff". Alman Dili ve Edebiyatı Der. İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. İstanbul. Makale - Baskıda.

ÖZTÜRK, İlyas:

— (1984) "Friedrich Rückert'in Freimund Adı Altında Yazdığı Gazellerindeki Doğu Edebiyatı Unsurları". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

PEKÇE, Sibel:

— (1987) "Yazın Eğitiminde Alımlama Estetiği Doğrultusunda Bir Uygulama". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

POLAT (BAHÇEKAPILI), Havva Tülin:

— (1981) (Nilüfer Tapan (Suman) ile birlikte:) "Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi". Bağlam 3. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1984) "Robinsonia'nın Serüvenleri. (?)". "Çağdaş Avusturya Öyküleri (Derl. Şara Sayın)" içinde. Ada Yayınları. İstanbul. Öykü - Çeviri.

— (1986) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorununa Eleştirel Bir Bakış". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

— (1987) (Nilüfer Tapan ile birlikte:) "Yurda Dönenlerde Okuma Alışkanlıkları". Gösteri. Aralık. İstanbul. Makale.

— (1987) (Şeyda Ozil ve Nilüfer Tapan ile birlikte:) "Einige Bemerkungen zur Eignung des Lehrwerks 'Deutsch Hier' für Lernende mit Türkisch als Muttarsprache". "Gesteuerter Zweitsprachenerwerb (Derl. Ernst Apeltauer)" içinde. Münih. Makale.

— (1989) "Dilbilimsel Edinç - Bildirişimsel Edinç ve Yabancı Dil Öğretimi". Dilbilim VIII. İ.Ü. Yay. İstanbul. Makale.

SAKARYA, Sevinç:

— (1989) "Deutsch Aktiv I, Deutsch Aktiv Neu IA - IB Ders Kitaplarının Çözümlenmesi, Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

SAYIN, Bedra Zeynep:

— (1986) "Peter Handke'nin Klasik Yazarlara Cevabı (Peter Handke: eine Heilslehre)". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

SAYIN, Şara:

— (1947) "Am farbigen Abglanz haben wir das Leben - Versuch einer Interpretation. Goethe, Faust II". Garp Filolojileri Der. Üçler Basımevi. İstanbul. Makale.

— (1955) "Untersuchungen über den tragischen Vorgang im Drama Grillparzers". Alman Dil ve Edebiyatı Der. II. İstanbul Matbaası. İstanbul. Makale.

— (1955) " 'Des Meeres und der Liebe Wellen': Grillparzer. Versuch einer Interpretation". Alman Dil ve Edebiyatı Der. II. İstanbul Matbaası. İstanbul. Makale.

— (1958) " 'Heroische Landschaft' von Armin Wegner". Alman Dil ve Edebiyatı Der. IV. İstanbul Matbaası. İstanbul. Makale.

— (1959) "Der 'Ring' von Heinrich Wittenweiler, ein spätmittelalterliches, komisch-didaktisches Epos". Alman Dil ve Edebiyatı Der. İstanbul Matbaası. İstanbul. Makale.

— (1966) "Kafka'nın 'Değişim' Adlı Hikayesi Üzerine Bir Deneme". Alman Dil ve Edebiyatı Der. V. İstanbul Matbaası. İstanbul. Makale.

— (1966) "Devrimci Dram Yazarı Georg Büchner". İstanbul Matbaası. İstanbul. Kitap.

— (1979) "Yazınbilim ve Alımlama Estetiği". Bağlam 1. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1979) "Metinlerin Çağrısal Yapısı. (?)". Bağlam 1. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1980) "Çeviri Aracılığıyla Günümüz Alman Yazınının Türkiye'de Alımlanması". Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1981) "Avusturya Yazınında Dil Sorunu". Bağlam 3. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1981) "Yazın Metni ve Okur". Yazko Edebiyat 5. İstanbul. Makale.

— (1981) "Sait Faik'in 'Son Kuşları'". Varlık 884. İstanbul. Makale.

— (1982) "Anlama ve Somutlama Süreci Olarak Çeviri". Çağdaş Eleştiri, Ekim. İstanbul. Makale.

— (1983) "Yorumbilimsel Söyleşi". TDK Yay. Ankara. Kitap.

— (1983) "Titanic'in Batışı: H. Magnus Enzensberger". Çağdaş Eleştiri, Nisan. İstanbul. Makale.

— (1983) "Kısa Öyküleri Aracılığıyla 'Franz Kafka'". Çağdaş Eleştiri, Mayıs. İstanbul. Makale.

— (1984) "Çağdaş Avusturya Öyküleri". Ada Yayınları. İstanbul. Kitap - Seçki.

— (1985) "Die beiden Elemente des Epischen und des Didaktischen in Wittenveilers 'Der Ring' und die Problematik ihrer Verbindung". Alman Dil ve Edebiyatı Der. VI. İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. İstanbul. Makale.

— (1985) "Alman Diliyle Oluşan Yazında 1980 Sonrasındaki

Eğilimler". Varlık, Eylül. İstanbul. Makale.
— (1986) "1985'te Alman Dili ve Edebiyatı". Gösteri, Ocak. İstanbul. Makale.
— (1986) "Deutsche Wissenschaftler im Türkischen Exil". Bizim Almanca, Mayıs. İstanbul. Makale.
— (1986) "Haldun Taner ve Hoşgörü". Milliyet Sanat Der. Mayıs. İstanbul. Makale.
— (1987) "Rezeption der Westdeutschen Literatur in der Türkei". İzmirer Colloquien 1. Ege Üniv. Ed. Fak. Yay. İzmir. Makale.
— (1987) "Stand und Perspektiven der Germanistik in der Türkei". Dilbilim VII. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.
— (1987) "Gençlik Edebiyatı Nedir?" Gösteri. İstanbul. Makale.
— (1987) "Goethe'nin Çağdaşlığı". "M. Ş. İpşiroğlu'na Saygı: Çağdaş Düşünce" içinde. Ada Yayınları. İstanbul. Makale.
— (1988) "Türk Okuru Gözüyle Alman Yazını / Alman Diliyle Oluşan Yazınlar". Metis Çeviri 5. Güz. İstanbul. Makale.
— (1989) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğritiminde Yazın Eğitiminin Yeri". Dilbilim VIII. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.
— (1989) "Vorschläge zur Neuorientierung der Literaturdidaktik an den Abteilungen der Didaktik der deutschen Sprache und der Germanistik an den türkischen Universitäten". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara. Makale.
— (1990) "Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem". "Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim" içinde. Cem Yayınevi. İstanbul. Makale.

SEVİM, Acar:
— (1986) "Thomas Bernhard'ın Fikir Dünyası". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

SEZER, Yeşim:
— (1989) "Die Konkretisierung des Autonomiegedankens in Goethes 'Iphigenie auf Tauris'". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

SÖZER (HUBER), Emel:
— (1980) "Türkçede 'dir' Biçimbiriminin Kullanım Alanları". Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.
— (1981) "Neologismen im Türkischen". Bağlam 3. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.
— (1983) "Çağdaş Almancada Koşul İlişkileri". İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. No. 31-20. İstanbul. Kitap - Doktora Tezi.

ŞAHİN, Özalp:
— (1987) "Texte und Situationen I Almanca Ders Kitabında Durum

Çalışmaları ve Ders-İçi Etkinliklerini Değerlendirici Bir Yaklaşım". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

TANYERİ, Çağlar:

— (1988) "Düşler. (Günther Eich)". Metis Çeviri 5, Güz. İstanbul. Çeviri.

— (1989) "Alman Yazınında 18. yüzyıldan 20. yüzyıla Efendi-Uşak İlişkisi Motifi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

TAPAN (SUMAN), Nilüfer:

— (1981) (Tülin Polat ile birlikte:) "Yabancı Dil Öğritiminde Yazma Becerisi". Bağlam 3. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1984) "Komşular. (Milo Dor)". "Çağdaş Avusturya Öyküleri (Derl. Şara Sayın)" içinde. Ada Yayınları. İstanbul. Öykü - Çeviri.

— (1986) "Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarına Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

— (1987) (Şeyda Ozil ve Tülin Polat ile birlikte:) "Einige Bemerkungen zur Eignung des Lehrwerks 'Deutsch Hier' für Lernende mit Türkisch als Muttersprache". "Gesteuerter Zweitsprachenerwerb (Derl. Ernst Apeltauer)" içinde. Münih. Makale.

— (1987) (Tülin Polat ile birlikte:) "Yurda Dönenlerde Okuma Alışkanlıkları". Gösteri, Aralık. İstanbul. Makale.

— (1989) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğritiminde Özgün Metinlerin İşlevi". Dilbilim VIII. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

ÜNLÜSOY, Mehmet:

— (1989) "Der Mitteilungsbereich 'Zugehörigkeit' im Türkischen und Deutschen in den Possessiv-und Genetivstrukturen". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

YILMAZ, Yakup:

— (1987) "Max Frisch'in Biedermann ve Kundakçılar Adlı Oyununun İncelenmesi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

YÜCE, Şebnem:

— (1987) "Alfred Döblin, Berlin Alexanderplatz. Formen der Stadtwahrnehmung und Stadtdarstellung". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

Dergiler:

1.

Alman Dil ve Edebiyatı Dergisi. Yıllık

1954 = I. Sayı.

1955 = II. Sayı.

1956 = III. Sayı.
1958 = IV. Sayı.
1966 = V. Sayı.
1985 = VI. Sayı.
1990 = VII. Sayı.

2.
BAĞLAM. Yıllık
1979 = 1. Sayı.
1980 = 2. Sayı.
1981 = 3. Sayı.

11. MARMARA ÜNİVERSİTESİ

11.1. Atatürk Eğitim Fakültesi - Almanca Öğretmenliği İSTANBUL

BAYKAL, Erdoğan:

— (1989) "Almanca Öğretim Yapan Okullarımızın Hazırlık Sınıflarında Kullanılan 'Vorwärts International K1, K2' Ders Kitaplarına Değerlendirici Bir Yaklaşım". İstanbul. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ÇİL, Hakan:

— (1980) "Gottfried von Strassburg'un 'Tristan und Isolde' Adlı Eserinde Yeni Kelime Teşkilleri". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (-) "Goethes Bild von Orient. (Katharina Mommsen)". Türkiyat Der. Marmara Üniv. Yay. İstanbul. Makale - Çeviri - Baskıda.

ERKMAN AKERSON, Fatma:

— (1986) "Film Hangi Dille Konuşur? (Christian Metz)". Cep Çeviri Der. Varlık Yay. İstanbul. Makale - Çeviri.

— (1969) "Hoşgörünün Ötesinde. (Jenseits der Toleranz. Paul Wolff)". "Görünmeyen Diktatör" içinde. Ararat Yay. İstanbul. Makale - Çeviri.

— (1974) "Bilim-Kurgu Üstüne". Yeni Dergi 114. İstanbul. Makale.

— (1974) "Değerler Bütünü Olarak Edebiyat Yapıtı. (Kapitel aus der Poetik, içinden. Jan Mukarovsky)". Yeni Dergi 116. İstanbul, Makale - Çeviri.

— (1974) "Sinema Dili Nedir? (Semiotik des Films, içinden. F. Knilli)". Gerçek Sinema 8. İstanbul. Makale - Çeviri.

— (1975) "Sinematografik Şifre. (Einführung in die Semiotik içinden. Umberto Eco)". Gerçek Sinema 9. İstanbul. Makale - Çeviri.

— (1975) "Mitlerin Yapısı. (Sturkturale Antropologie, içinden. Claude Levi-Strauss)". Felsefe Arkivi 19. İ.Ü. Yay. İstanbul. Makale - Çeviri.

— (1977) "Murat ve Fiat Otomobilleri için Türkiye ve Almanya'da Yayımlanan İki Basın Reklamı Kampanyasının Karşılaştırılması (Göstergebilimsel Bir Araştırma)". İstanbul Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

— (1977) "Şiir ve Ece Ayhan". Soyut 103. İstanbul. Makale.

— (1978) "Alef. (Jorge Luis Borges)". Yazı 3. Ankara. Öykü - Çeviri.

— (1978) "İstanbul Üniversitesinde Yabancı Dil Öğretimi". Dilbilim III. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1979) "Murat ve Fiat Otomobilleri için Türkiye ve Almanya'da Yayımlanan İki Basın Reklamı Kampanyasının Karşılaştırılması" Yönetim 11. İ.Ü. İşletme Fak., İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi. İstanbul. Makale - Doktora Tezinin Tanıtılması.

— (1979) "Engin Ergönültüş'ın 'Zalim Şevki' Resimli Dizisi Üstüne Bir İnceleme". Dilbilim IV. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1980) "Duvar ve Betikler. (Jorge Luis Borges)". Doğu-Batı Der. 2. Ankara. Öykü - Çeviri.

— (1981) "Tıp Öğrencileri İçin Almanca". İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fak. Yay. İstanbul. Kitap.

— (1981) "Türkçe Eylemlerde Çatı - Bir Örnekleme Girişimi". Bağlam 3. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1981) "Türkçede Edilgen Çatı Özneleri Üstüne Bir Araştırma". Dilbilim IV. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

— (1981) "Bir 'Borges' Çevirisi Üzerine". Yazko Çeviri 2. İstanbul. Makale.

— (1982) "Bir Bulgu İşlemi ve Süreci Olarak Teknik. (Mark Schorer)". Çağdaş Eleştiri 5. İstanbul. Makale - Çeviri.

— (1982) "Türkçenin Çeviride Tam Değerlendirilemeyen Bir Özelliği: İkilemeler". Çağdaş Eleştiri 6. İstanbul. Makale.

— (1982) "Durağandan Sürece Geçiş: Pınar Kür'ün Bir Öyküsü Üzerine". Çağdaş Eleştiri 7. İstanbul. Makale.

— (1982) "Anlatımda Kurgunun İşlevi: Orhan Pamuk: Cevdet Bey ve Oğulları". Çağdaş Eleştiri 8. İstanbul. Makale.

— (1982) "Özel Yaşam/Resmi Yaşam: Nazlı Eray'ın Bir Öyküsü Üzerine". Çağdaş Eleştiri 9. İstanbul. Makale.

— (1982) "Kırmızı Pazartesi - Karşı Karşıya Getirilen Mantık Kalıpları: Marquez". Çağdaş Eleştiri 10. İstanbul. Makale.

— (1983) "Dilin Kullanılışı. (Language, içinden. Bloomfield)". "Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları (Derl. Mehmet Rıfat)" içinde. Yazko Yay. İstanbul. Makale - Çeviri.

— (1983) "Meramını Anlatmak Ama Türkçe; Önay Sözer'in 'Anlayan Tarih'i Üzerine". Çağdaş Eleştiri 2. İstanbul. Makale.

— (1983) (P.A. Göktürk ile birlikte:) "Türkisch als Zielsprache". "Werdegang der modernen Türkei (Derl P.A. Göktürk)". içinde. İstanbul. Makale.

— (1983) "Türkçede /EN/ Ekli Ortacın Çokişlevliliği". Yazko Çeviri / Dil Çalışmaları - Türk Dilinin Yapısı 1. İstanbul. Makale.

— (1983) " 'Ölü Albayın Kızları' Üstüne Notlar; K. Mansfield". Çağdaş Eleştiri 4. İstanbul. Makale.

— (1983) "Şairin Şiirini Yenmezi; İlhan Berk". Çağdaş Eleştiri 6. İstanbul. Makale.

— (1983) "Yuvarlak Tapınağın Kalıntıları. (Jorge Luis Borges)". "Latin Amerika Hikayeleri Antolojisi" içinde. İletişim Yay. İstanbul. Öykü - Çeviri.

— (1983) "Borges ve Ben. (Jorge Luis Borges)". "Latin Amerika Hikayeleri Antolojisi" içinde. İletişim Yay. İstanbul. Öykü - Çeviri.

— (1983) "Kusursuz Hizmet. (Cortazar)". "Latin Amerika Hikayeleri Antolojisi" içinde. İletişim Yay. İstanbul. Öykü - Çeviri.

— (1984) "İkinci Roman: Orhan Pamuk / Sessiz Ev". Çağdaş Eleştiri 2. İstanbul. Makale.

— (1984) " 'Sevgili Arsız Ölüm' Üstüne Bir Yorum Denemesi: Latife Tekin". Çağdaş Eleştiri 3. İstanbul Makale.

— (1984) "Rivayet Olunur ki...I. Göstergebilim Nedir?". Çağdaş Eleştiri 8. İstanbul Makale.

— (1984) "Rivayet Olunur ki...II. Göstergebilim Nedir?". Çağdaş Eleştiri 9. İstanbul Makale.

— (1984) "Türkçe Almanca İpuçları: Merhaba / Hallo". Bizim Almanca. Örnek Sayı. Çağdaş Yay. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Merhaba Sevgili Okuyucular". Bizim Almanca 1. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Allahaısmarladık". Bizim Almanca 2. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Artikel Nedir? I". Bizim Almanca 3. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Artikel Nedir? II". Bizim Almanca 4. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Deyimler Nasıl Çevrilir I / ÇEK/ Kökü Üstüne". Bizim Almanca 5. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Deyimler Nasıl Çevrilir II / GEÇ/ Kökü Üstüne". Bizim Almanca 6. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Sıfatlarda Derecelendirme I". Bizim Almanca 7. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Sıfatlarda Derecelendirme II". Bizim Almanca 8. İstanbul. Makale.

— (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Yeni Yılınız Kutlu Olsun". Bizim Almanca 9. İstanbul. Makale.

— (1986) "Türkçe Almanca İpuçları: Bu Yazıyı Okurum Okumasına da / 'ich würde schon, aber' Kalıbı". Bizim Almanca 15. İstanbul. Makale.

— (1987) "Göstergebilime Giriş". Alan Yayıncılık. İstanbul Kitap.

— (1987) "Korkulu Rüyamız Dilbilgisi". Metis Çeviri 3. İstanbul. Makale.

— (1988) "Yarın Geliyorum, Söz! / Zaman Takılarının Çokişlevliliği". Metis Çeviri 7. İstanbul. Makale.

— (1989) "Borges ve Ben / Çeviri - Yorum İlişkileri". Metis Çeviri 8. İstanbul. Makale.

— (1989) "Çağdaş Bir Masal Düzenleyicisi: Ergin Atlıhan". Gösteri 100. İstanbul. Makale.

— (1989) "Bir Cinayet Romanını Eleştirmek: Pınar Kür". Gösteri 101. İstanbul. Makale.

— (1989) "Das Küssen als Zeichen des Begrüssens und des Abschiednehmens". S-Europäische Zeitschrift für semiotische Studien. Vol I / 3. Viyana. Makale.

— (1989) (Şeyda Özil ile birlikte:) "Über die Verwendung einiger deutschen und türkischen Verben (didaktische Hinweise für türkische Muttarsprachler)". Goethe Enstitüsü. İstanbul. Seminer. Dilbilim X. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale - Baskıda.

— (1990) "Buzdan Kılıçlar - Latife Tekin Üzerine". Cumhuhriyet Gazetesi. Kitap Eki, 11 Mayıs 1990. İstanbul. Makale.

— (1990) "Eğitim ve Dil". Cumhuriyet Gazetesi. Kitap Eki, 13 Temmuz 1990. İstanbul. Makale.

— (1990) "Anlam, Çeviri, Karşılaştırma". ABC Yayınevi. İstanbul. Kitap.

GÜNDOĞAR, Ferüzan:

— (1978) "Gerd Frank: Die Herrscher der Osmanen. Aufstieg und Untergang eines Weltreiches". Materialia Turcica. Bd. 4. Brockmeyer. Bochum. Makale.

— (1983) "Trivialliteratur und Orient: Karl Mays vorderatische Reiseromane". Ruhr Univ. Bochum, Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. Kitap- Doktora Tezi.

— (1983) "Prof. Dr. G. Aytaç: Yeni Alman Ed. Çağdaş Alman Edebiyatı". Materialia Turcica. Bd. 9. Brockmeyer. Bochum. Makale.

— (1983) "Inken Keim: Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter". Materialia Turcica. Bd. 9. Brockmeyer. Bochum. Makale.

— (1983) "Wolfgang Riemann: Das Deutschlandbild in der modernen türkischen Literatur". Materialia Turcica. Bd. 9. Brockmeyer. Bochum. Makale.

— (1986) (Maria Kulp ile birlikte:) "Bibliographie: Gastarbeiterschreiben: Literatur zum Thema Gastarbeiter. Auswahlverzeichnis". Materialien der Stadbücherei Bochum. Bochum. Kaynakça.

— (1987) "Kurztitelkatalogisierung in der Stadtbücherei Bochum. Überlengungen zur Verkürzung von Titelaufnahmen". Fachhochschule für

Bibliotheks - und Dokumentationswesen Köln. Greven Verlag. Köln. Kitap.
— (-) "Die Orientkonzeption Karl Mays im textuellen und visuellen Umfeld". Alman Dil ve Edebiyatı Der. İ.Ü. Yay. Makale - Baskıda.

KASAPOĞLU, Berrin:
— (1990) "Almancadaki Fiil Örneklerinden /UM/ Partikelinin Semantik Fonksiyonları Üzerine Bir Araştırma". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

MUNGAN, Güler:
— (1986) "Die semantische Interaktion zwischen dem präfigierenden Verbzusatz und dem Simplex bei deutschen Partikel - und Präfixverben". Ruhr Üniv. Bochum. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. Kitap - Doktora Tezi.

OLGAÇ, Gülseren:
— (1987) "Ilse Aichinger'in Eserlerindeki Motif ve Tipler Hakkında". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ÖZDEMİR, Mine:
— (1985) "Westanatolische Zivilizationen. (Batı Anadolu Uygarlıkları. İlhan Akşit)". Akşit Kültür ve Turizm Yayınları. İstanbul. Kitap - Çeviri.
— (1985) "Historische Schätze in Antalya. (Antalya'nın Tarihi Hazineleri. İlhan Akşit)". Akşit Kültür ve Turizm Yayınları. İstanbul. Kitap - Çeviri.
— (1985) "Historische Schätze der Türkei. (Türkiye"nin Tarihi Hazineleri. İlhan Akşit)" Akşit Kültür ve Turizm Yayınları. İstanbul. Kitap - Çeviri.
— (1988) "Georg Büchners Ästhetik". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

SEVİM, Acar:
— (1986) "Thomas Benrhard'ın Fikir Dünyası". İstanbul Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

ŞAHİN, Özalp:
— (1987) " 'Texte und Situationen' Almanca Ders Kitabında Durum Çalışmaları ve Ders İçi Etkinliklerine Değerlendirici Bir Yaklaşım". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

TİL, Seher:
— (1986) "Behçet Necatigil'in Çevirileri Üzerine". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

USLU, Mustafa:

— (1987) "Almancadaki Modalpartikeller ve Fonksiyonları Üzerine Bir Araştırma". Marmara Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

UZUNTEPE, Birsen:

— (1987) "Siegfried Lenz'in Hikaye ve Romanlarındaki Ortak Motifler". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

YÜCE, Şebnem:

— (1987) "Formen der Stadtwahrnehmung und Stadtdarstellung am Beispiel Berlin - Alexanderplatz von A. Döblin". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

YÜKSEL (ŞENALTAN), Semahat:

— (1968) "Studien zur sprachlichen Gestalt der deutschen und türkischen Sprichwörter". Marburg Üniv. Marburg. Doktora Tezi.

— (1968/69) "Friedrich Dürranmatt". Der Deutshlehrer, Jhrg: 2, H.4. Ankara. Makale.

— (1969) "Über türkische Sprichwörter". Proverbium 9. Makale.

— (1969) "Türkische Entsprechungen zu germanisch-romanischen Sprichwörter bei Dürinsfeld". Proverbium 13. Makale.

— (1970) "Yazarlık Mesleği. (Friedrich Dürrenmatt)". DTCF Der. C.XXV, 1-2. Ankara Üniv. Yay. Ankara. Makale - Çeviri.

— (1971) "Alman ve Türk Atasözlerinin Dil Yapısı Üzerine Bir Etüt". DTCF Batı Dil ve Edebiyatları Araştırmaları Der. C.II, 2. Ankara. Makale.

— (1972) "İslâm'da Fütüvvet Teşkilatının Doğuşu Meselesi ve Tarihi Ana Çizgileri. (Fr. Täschner)". Belleten C..XXXVI. S.142. Ankara. Makale - Çeviri.

— (1978) "Die Festschilderungen in Wolframs 'Parzival' ". İstanbul. Doçentlik Tezi.

— (1980) "Die Sprachgestaltung in Büchners 'Woyzeck' - Die offene Form im Drama". Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale..

— (1983) "Arthur Scnitzler'in Hikayelerinden Seçmeler". Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. No. 550. Tercüme Eserler Dizisi. 29. Ankara. Kitap - Çeviri.

— (1984) "Über das ritterliche Tugendsystem". Türkiye'de İlk Eski Alman Edebiyatı Sempozyumu. Avusturya Kültür Ofisi. İstanbul. Bildiri.

— (1988) "Kelime Bilgisi - Morfoloji". Türk Kültürü Araştırmaları. Prof. Yaşar Önen'e Armağan Sayısı. Yıl: XXVI / 1. Ankara. Makale.

— (1988) "Türkçe ve Almancada 'Bitişme' ve 'Birleşim' Durumlarında

'Ses Türemesi' ve 'Ses Düşmesi'". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Aralık. Ankara. Makale - Profesörlük takdim çalışması.

— (1988) "Seçmeler. Ingeborg Bachmann'dan". Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. No: 619. Tercüme Eserler Dizisi. 46. Ankara. Kitap - Çeviri.

12. ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

12.1. Eğitim Fakültesi - Almanca Öğretmenliği SAMSUN

ÇOLAK, Mustafa:

— (1982) "Kısa Öykücülük Yönüyle Hans Bender". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (1984) "H. Bender ve W. Borchert'in Kısa Öykülerinde Karşılaştırmalı Üslup Araştırması". Atatürk Üniv. Fen-Ed. Yay. 67/7. Erzurum. Kitap.

— (1986) "Kurma Metin - Bildiri Metin". Atatürk Üniv. Fen-Ed. Der. 14. Atatürk Üniv. Erzurum. Makale.

— (1987) "H. Bender'in Öykülerinde Hayvan Motifleri ve Sembolik İfadeleri". Eğitim Fak. Der. 2. Ondokuz Mayıs Üniv. Samsun. Makale.

— (1988) "Th. Storm'un "Kıratlı" İsimli Eserinde Mekan Yapısı ve Sembolik Anlamı". Eğitim Fak. Der. 3. Ondokuz Mayıs Üniv. Samsun. Makale.

— (1988) "Hans Bender als Erzähler". Ankaraner Beiträge. Null Nr. Alman Kültür Enstitüsü. Ankara. Makale.

KARGI, Birkan:

— (1988) "Die Frauengestalten in M. Frischs "Stiller" und "H. Faber"". Ondokuz Mayıs Üniv. Samsun. Y.L. Tezi.

ŞANLI, Recep:

— (1988) "Die Ausländertypen in den Werken von H. Bender". Ondokuz Mayıs Üniv. Samsun. Y.L. Tezi.

13. ODTÜ

13.1. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü - Almanca Yan Dal ANKARA

ÇORLU, Şükrü:

— (1985) "Türk ve Alman Edebiyat Tarihçiliğinin Karşılaştırılması"

A.Ü.D.T.C.F. Ankara. L. Tezi.

— (1986) "Türk ve Alman Edebiyatı Eleştirisi". A.Ü.D.T.C.F. Ankara. Y.L. Tezi.

— (1987) "Pissy'nin Öyküsü". (Vascencelos) Akyüz Yayınları. İstanbul. Kitap - Çeviri.

— (1987) (Gülten Çorlu ile birlikte:) "Ernst Reuter'in Anısına". Alman Kültür Merkezi. Ankara. Çeviri - Kitap.

— (1987) "Kafka'da Ceza Sömürgesi". Yaşasın Edebiyat. İstanbul. Makale.

— (1988) "Schopenhauer im Türkischen". Schopenhauer-Studien 5. Passagen Verlag. Viyana. Makale.

— (1990) "Nietzsche ve Yaşamı". İmge Yayınevi. Ankara. Önsöz - Makale.

— (1990) "Alman Kişiliği, Alman Kültürü ve Alman Düşüncesi Nedir?" Dış Politika Enstitüsü Dergisi. Ankara. Bildiri. (Basılıyor)

— (1991) "Güneşte Gölgenin Yokoluşu". Çankaya Dergisi. Ankara. Makale.

— (1991) "Leman Karaosmanoğlu". Çankaya Dergisi. Sayı 5. Ankara Makale.

— (1991) "Gürsel Aytaç'ın Eleştiri Anlayışı". Çankaya Dergisi. Sayı 2. Ankara .

— (1991) "Madam Kudret" Çankaya Dergisi. Sayı 4. Ankara .

— (1991) "Michel Foucault ve Cinayet Söylemleri". Çankaya Dergisi. Sayı 4. Ankara. Makale.

— (1991) "Elizabeth Hauer'in Yeni Romanı...". Çankaya Dergisi. Sayı 3. Ankara. Makale.

— (1991) "Tiyatroda Devrim". Çankaya Dergisi. Sayı 8. Ankara. Makale.

— (1991) "Ekspresyonizm ve Sonrası". Çankaya Dergisi. Sayı 6. Ankara. Makale.

— (1991) "Oğuz Atay Üzerine İki Çalışma". Çankaya Dergisi. Sayı 6. Ankara. Makale.

— (1992) (Gülten Çorlu ile birlikte) "Triptychon" (Max Frisch) Kitap - Çeviri, Ara Yayıncılık. İstanbul. (baskıda)

KÖNİG, Wolf:

— (1978) "Kommunikationsbedürfnisse, Ausdrucksadäquatheit, Sprachveränderung". (İletişim gerekçeleri, anlatım uygunluğu, dil değişmesi) bkz. Habel. C/Kanngießer, S. (Ed): Sprachdynamik und Sprachstruktur. - Tübingen. s.57-80.

— (1979) "Zu sprachlichen Problemen ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland". (F. Almanya'daki yabancı uyruklu gençlerin dil sorunları üzerine) bkz. 'Linguistik und Didaktik' dergisi, No.40. s.332-349

— (1983) " 'Pidgin' dil kazanılması ve dil ilişkileri". H.Ü. Edebiyat Fak. Dergisi. 1/1. s.111-118.

— (1983) "Almanya'daki Türklerin sorunları karşısında Türk ve Alman toplumları". H.Ü. Edebiyat Fak. Dergisi. Özel Sayı, s.181-192.

— (1986) "Zur bilingualen und bikulturellen Situation von Türken in der Bundesrepublik" In: Arbeitsstelle für Sprachprobleme von Migranten des FB 7 der Universität Osnabrück: Narrative Kompetenz. Mündliche und schriftliche Wiedergabe von Erzählstrukturen durch türkische Schüler in außerschulischen Lerngruppen. Osnabrück. S.4-49.

— (1986) "Zur bilingualen und bikulturellen Situation von Türken in der Bundesrepublik". (F. Almanya'daki Türklerin iki dillilik ve iki kültürlülük durumu üzerine). Ed. Universität Osnabrück, Arbeitsstelle für Sprachprobleme von Migranten. Osnabrück. S.4-49.

— (1987) "On some socio-linguistics aspects of language reform in Turkey". (Türk Dil Devriminin bazı toplumbilimsel yönleri) bkz: Boeschoten, H.E./ Verhoeven, L. Th. (Ed): Studies on modern Turkish. - Tilburg, s.259-270.

— (1987) "Nominal-Komposita im Türkischen". (Türkçe'de ad tamlaması) bkz: 'Zeitschrift für Sprachwissenschaft' dergisi 6/2. s.165-185.

— (1989) "Türkiye'deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışardan bir bakış". H.Ü. Eğitim Fak. Dergisi 4. s.167-172.

— (1990) "Öğretim dili olarak Almanca ve İngilizce". H.Ü. Eğitim Fak. Dergisi 5. s.305-308.

— (1991) "Lehramtsstudiengänge und Magisterstudiengänge an den Universitäten der Bundesrepublik Deutschland". (Federal Almanya'daki üniversitelerde öğretmenlik ve master ders programları) bkz: Ankaraner Beiträge zur Germanistik: Perspektiven des Germanistikstudiums in der Türkei. Ankara. (Alman Kültür Merkezi). s.51-61.

— (1991) "Kültürlerarası İletişimde Mütercimin Rolü". bkz. Çağdaş Çeviri Kuramları ve Uygulamaları Seminerinde Sunulan Bildiriler. Ankara. (Hacettepe Üniversitesi). s.75-86.

— (1991) "Batı Dillerinde Bilimsel Terimleşme ve Türkçede Durum". bkz: Ekmekçi, F./Ülkü, V. (Ed): Dil Bilimi Uygulamaları. Adana. (Çukurova Üniversitesi). s.60-65.

— (1991) "Kültürlerarası İletişim Açısından Sosyo-kültürel Değişme: Türkiye'deki Duruma İlişkin Gözlemler". Dilbilim Yazıları. Ed.: Ayhan Sezer / Sabri Koç. Ankara. (Usem Yayınları). s.72-83

— (1992) "Zum Sprache-Kultur-Aspekt in der Kommunikationstheorie von Jürgen Habermas". (J. Habermas'ın iletişim kuramında dil kültür bağlantısı) bkz: 'DİYALOG - Zeitschrift für interkulturelle Germanistik' dergisi. 1.

— (1992) "Entwicklungen im Türkischen seit 1980". (1980'den itibaren Türkçe'deki gelişmeler). Hamburg. (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg)

— (1990) "Prefixes in Turkish". (Türkçe'de önek). Bildiri Londra SOAS 16.8.1990. (Sempozyum bildirisi olarak yayınlanacaktır)

— (1988) "Aspekte der interkulturellen Kommunikation". Osnabrück Üniv. Osnabrück. Doçentlik Tezi.

— (1977) "Funktionale Untersuchungen zu modalen Aspekten von Satztypen". Göttingen. Doktora Tezi.

ONARAN, Sevil:

— (1986) "Sprachproblematik in Martin Walsers 'Die Brandung'". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

14. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

14.1. Fen Edebiyat Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı KONYA

KAYAYERLİ, Müjdat:

— (1989) "Verbativergänzung im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

TEPEBAŞILI, Fatih:

— (1988) "Ein literarischer Vergleich zwischen Thomas Manns 'Der Zauberberg' und Peyami Safas 'Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'". Selçuk Üniv. Konya. Y.L. Tezi.

ÜNLÜ, Selçuk:

— (1976) "Franz Kafka'da Mahkeme Kavramı". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

— (1986) "Die Fenster - Garten - und Schloßsymbolik in Eichendorffs Taugenichts". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Profesörlük Tezi. Kitap.

— (1987) "Wilhelm Raabe'de Eğitim ve Toplum Eleştirisi". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Doçentlik Tezi. Kitap.

— (1987) "Alman Romanında Saray". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

— (1988) "19. Yüzyıl Alman Edebiyatında Türkiye ve Türkler". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

— (1988) "Abhandlungen zur deutschen Literatur". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

— (1989) "Sosyolojik Açıdan Alman Edebiyat Tarihi (1700- 1850)". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

V BERICHTE / VORANKÜNDIGUNGEN

Norbert MECKLENBURG

Kolloquium über interkulturelle Rezeptionsanalyse

Pankraz, der Schmoller, der Held in Gottfried Kellers gleichnamiger Erzählung, war aus dem schweizerischen Städtchen Seldwyla in die Welt hinausgezogen, nach Amerika, nach Indien und Afrika, um nach vielen Jahren heimzukehren und den Seinen zu erzählen, wie er sich das Schmollen abgewöhnt hatte. In einem fränkischen Städtchen waren drei Sommertage lang einige Leute aus aller Welt zusammengekommen, um sich darüber zu unterhalten, wie "Pankraz der Schmoller" in Amerika, in Indien oder in Afrika gelesen wird und welche Unterschiede sich dabei beobachten lassen.

Vom 1.-3.9.1991 fand in Thurnau bei Bayreuth die 5. Internationale Sommerkonferenz Deutsch als Fremdsprache als Kolloquium über "fremdkulturelle Interpretation" statt. Die wissenschaftliche Planung und Leitung lag in Händen von Prof. Dr. Alois Wierlacher (Universität Bayreuth), dem Präsidenten der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (G.I.G.). Ahctzehn Germanisten aus verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern - von China bis Mexiko, von Schottland bis Nigeria - untersuchten am Beispiel eines examplarischen literarischen Werkes kulturdifferente Lektüren. Leitperspektive dabei war die Annahme, daß verschiedene kulturelle Horizonte von Lesern auch verschiedene Verstehenspotentiale enthalten können, die - im Sinne einer interkulturellen Hermeneutik - ausgeschöpft werden sollten. Der vorher verabredete Versuchstext dafür war "Pankraz der Schmoller".

Drei Arten von Referaten wurden vorgetragen und diskutiert: Grundlagenreferate zu Theorie und Textverständnis, kulturspezifische Kommentare zu "Pankraz" und Berichte über Rezeptionen der Erzählung durch Studenten in z.T. sehr verschiedenen Ländern und Kulturen.

So verfremdete Pramod Talgeri aus indischer Sicht das Pankraz'sche Schmollen zu einer "Verfremdungskunst", die es dem Helden ermöglicht, gegenüber den Zwängen von Heimat und Fremde seine individuelle Identität zu bewahren. So interessierte sich Zhang Yushu aus Peking weniger für den "sonderbaren Kauz" Pankraz als für die verführerische Lydia und für die Frage, ob dieser Frauentyp kulturspezifisch oder kulturübergreifend ist. So berichtete Dietrich Rall, wie seine mexikanischen Studenten spontan Seldwyla mit dem heutigen Mexiko gleichsetzten. So deckte Edith Ihekweazu aus

Nigeria die kolonialistischen Implikationen von Pankrazens Lebensreise und Militärkarriere auf. Und Zehra İpşiroğlu aus Istanbul berichtete über sehr heterogene Rezeptionen ihrer türkischen Studentinnen und Studenten, von denen einige dazu neigten, das Schmollen als Schuttzmitel gegen feindliche Außenwelten zu interpretieren.

Insgesamt ein gelungenes Experiment, wenn auch die Fragen offenblieben, wie kulturspezifisch die beobachteten Lektüredifferenzen wirklich sind und wie man gleichzeitig Niveaustufen literarischen Lesens unterscheiden könnte und müßte. Darum soll dieses interkulturelle Gespräch über "Pankraz" weitergeführt und die erste Runde der Beiträge im "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache" veröffentlicht werden.

Pankraz, der Schmoller, brachte aus der Ferne ein Löwenfell und eine - wenig überzeugende - "Moral" von seiner (Lebens-) Geschichte heim. Ob "Pankraz der Schmoller" bei Lesern in voneinander entfernten Ländern überzeugende interkulturelle Lektüre-Aspekte einbringt? Man wird sehen.

Ein Bericht von Bernd THUM (Karlsruhe)
und Gonthier Louis FINK (Strasbourg)

II. Internationaler Kongreß der GIG

ERFAHRUNGEN UND MODELLE INTERKULTURELLER PRAXIS Kulturforschung - Kulturarbeit - neue Bildung unter veränderten Bedingungen im deutschsprachigen Raum und in Europa

Straßburg, 4.-7. September 1991

Die Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) ist eine internationale Wissenschaftler-Korporation; ihre 300 Mitglieder sind an Universitäten und Kultur-Instituten in allen Kontinenten tätig. Dies schließt nicht aus, daß in der Arbeit der Gesellschaft von Fall zu Fall auch regionale Schwerpunkte gesetzt werden, insbesondere dann, wenn dabei auch allgemeinere überregionale Interessen berührt werden. Beim II. Internationalen Kongreß der GIG in Straßburg standen, unter dem Eindruck der historisch bedeutenden Ereignisse der Jahre 1989/90 - der sogenannten 'Wende' - Europa und Deutschand, mit ihren Beziehungen zu anderen Kulturen der Welt, im Zentrum der Aufmerksamkeit. Andere Kongresse der Gesellschaft werden, von der gegebenen Situation abhängig, andere Perspektiven haben. Sie werden das Gewicht vielleicht auch auf andere politisch-kulturelle Großräume wie Ostasien, Indien, den östlichen Mittelmeerraum oder Nordafrika legen und fragen, welche Folgerungen sich aus den Veränderungen dort für eine interkulturelle germanistische Arbeit ergeben.

Den Kongreß in Straßburg besuchten etwa 150 Germanisten, Vertreter anderer Kulturwissenschaften sowie Experten der internationalen Kulturarbeit. 29 Länder aller Erdteile waren vertreten.

Wegen der kulturpolitischen Perspektive der Veranstaltung hatten die Generalsekretärin des Europarats, Frau Cathérine Lalumière, und die Europäische Föderation der oberrheinischen Universitäten (EUCOR) die Schirmherrschaft übernommen. Repräsentativer Ort des Kongresses war, für die grenzüberschreitende Organisation symbolisch, das Palais Universitaire, das alte wilhelminische Universitätsgebäude der Université des Sciences Humaines de Strasbourg.

An der Eröffnung nahmen der Präsident der Internationalen Germanistenvereinigung (IVG), Prof. Batts

(Vancouver), der Vizepräsident des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes (ALEG), Prof. Caeiro (Córdoba/Argentinien) und die Rektoren der Universitäten Straßburg, Karlsruhe und Basel teil.

Finanziell und ideell gefördet wurde die Veranstaltung insbesondere vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland und dem DAAD, vom Goethe-Institut, von französischen Stellen und vom deutschen Bundesland Baden-Württemberg.

Kulturelle Aufgaben nach dem Zusammenbruch der alten Strukturen: das Beispiel Europa

Die Organisatoren des Kongresses, Prof. Gonthier Louis Fink (Université des Sciences Humaines de Strasbourg) und Prof. Bernd Thum (Universität Karlsruhe TH), wollten Europa als kulturwissenschaftlich und bildungspolitisch interessantes Beispiel verstanden wissen: für die heute weltweit erkennbare Herausbildung von politisch und kulturell komplexen Großräumen und als Experimentierfeld für die neuen kulturellen und Bildungs-Aufgaben, die sich nach dem Zusammenbruch der alten bipolaren weltpolitischen Struktur ergeben. Besonderes Interesse galt in diesem Zusammenhang gerade den Stellungnahmen und Vorschlägen der nicht-europäischen Teilnehmer.

Das speziell kultur-und bildungspolitische Interesse des II. Internationalen Kongresses der GIG legt weitere Kongreß-Aktivitäten der GIG nicht fest. Kultur-und Bildungspolitik gehört aber zu den Optionen einer interkulturell orientierten Kultur-und Geisteswissenschaft wie der Germanistik. Gedankliche Grundlage des Kongresses bildete im Konzept der Organisatoren ein Selbstverständnis interkultureller Germanistik als Komponente des Gesamtfachs mit folgendem Programm:

- 'angewandte Philologie und Kulturwissenschaft' im Sinne kritischer Analyse kultureller Diskurse und der Vermittlung einer kulturwissenschaftlichen und kulturdidaktischen Methodik,

- internationale wechselseitige Übermittlung von Kulturwissen auf dem Wege fachwissenschaftlichen Austauschs,

- internationale Kulturarbeit in einem weltweiten fachwissenschaftlichen Netzwerk,

- Ausbildung / Erziehung mit dem Ziel einer modernen

interkulturellen Bildung und Verständigungsfähigkeit.

Plenarprogramm; neue Bildung - neue Wissensordnung

Für die um Europa zentrierte (Plenar-) Diskussion hatten die Organisatoren folgenden Themenhorizont vorgesehen:

- die tiefgreifenden Veränderungen des politisch-kulturellen Gefüges in der Welt als Folge der deutschen Vereinigung und der Veränderungen in Osteuropa,

- eine 'neue' interkulturelle Bildung, die sich auf eine neu zu definierende 'Wissensordnung' stützen kann,

- die Folgen, die sich daraus für 'interkulturelle' Philologien und Kulturwissenschaften ergeben.

In diesem speziellen Zusammenhang hielten Plenarvorträge: Mr. Maitland Stobbart / Vizedirektor Kultur des Europarats - Dr. Barthold C. Witte / Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts in Verbindung mit M. Frédéric Baleine du Laurens / französisches Außenministerium, erster französischer Generalkonsul in Leipzig - Dr. Johannes Wenzel / Kommissarischer Direktor des Herder-Instituts, Leipzig - Prof. Helmut F. Spinner, Institut für Philosophie / Technikphilosophie der Universität Karlsruhe.

Eine Podiumsdiskussion behandelte aus deutscher (muttersprachengermanistischer), französischer, nordamerikanischer (kanadischer), nordafrikanisch-arabisch-islamischer und australischer Sicht das Thema "Internationalisierung der traditionellen Nationalphilologien und ihr Brückenschlag zu den Weltkulturen". Die Diskussion ergab leider kein optimistisch stimmendes Bild. Diese Muttersprachen-Philologien erziehen, wie die nationalen Bildungssysteme überhaupt, im Ganzen immer noch zur Monokulturalität. Ansätze einer internationalen Öffnung werden allerdings erkennbar, etwa dort, wo zum Beispiel in der Muttersprachengermanistik komparative Ansätze ausgebaut werden, oder wo es eine interkulturelle Studienkomponente gibt wie in der Muttersprachengermanistik der Universitäten Karlsruhe, Salzburg u.a. Eine besondere Lage ergibt sich in einer multikulturellen Gesellschaft (Kanada); oder wo, wie in arabischen Ländern, eine 'ökumenische', universalistische Tradition mit Tendenzen postkolonialer Abschließung im Konflikt liegt.

Übereinstimmung bestand bei allen Plenarrednern, daß eine neue

interkulturell orientierte Bildungspolitik nicht mehr länger aufgeschoben werden kann. Diese Politik habe von folgenden Bedingungen auszugehen: dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft - der wachsenden internationalen Zusammenarbeit der Staaten auch auf kulturpolitischem Feld - den neuen Kommunikationssystemen der Computer -und Medientechnologie - der faktischen Veränderung der 'Wissensordnung' (H.F. Spinner) in Richtung auf angewandte und fächerverbindende Studien (interinstitutionell, interdisziplinär, praxisorientiert) - schließlich der Notwendigkeit, die Durchsetzung der Menschenrechte zu unterstützen.

Zwei Plenarvorträge waren dem engeren fachwissenschaftlichen Bereich vorbehalten: ein forschungsthemenorientierter Beitrag zum Thema 'Toleranz' (Prof. Alois Wierlacher, Bayreuth) und ein methodologisch orientierter zum Thema 'Interpretation und fremdkulturelle Interpretation' (Prof. Horst Steinmetz, Leiden).

Arbeit in den Sektionen: Zur Praxis interkultureller Germanistik

Die Arbeit erfolgte in 12 Sektionen, die in drei Bereiche gegliedert waren.

Bereich A: Der kulturpolitische Kontext

I. Kulturarbeit und Kulturerfahrung - interkulturell

II. Praxis interkultureller Studien zu den deutschsprachigen Kulturen und Literaturen unter den Bedingungen des gegenwärtigen politischen Wandels

III Multikulturalität, Interkulturalität und Regionalismus in Europa

Bereich B: Interkulturelle Bildung

IV: Praxis interkultureller Bildung an Universitäten und Hochschulen

V: Kulturdidaktik und 'Studentenmobilität' - interkulturell

VI a: Dialektik und Wandel interkultureller Beziehungen - Praxis, Forschungsaufgabe und Thema einer 'neuen' Bildung

VI b: Die Bilder vom 'Fremden' und vom 'Eigenen': kulturelle Kontrastierung in Wissenschaft und Bildung

VII: Sprachwissenschaft und Sprachvermittlung als Bildungsaufgabe

VIII: Interkulturelle Arbeit mit Literatur als Forschungs - und

Bildungsaufgabe

Bereich C: Interkulturelle Formen und Methoden der Kulturforschung

IX: Fremdheitslehre

X: Übersetzung als Praxis der Kulturvermittlung

XI: Angewandte Kommunikationsforschung

XII: Schlüsselwörter, Kulturthemen und Diskurse im interkulturellen Vergleich

Diskutiert wurden in den Sektionen die Erfahrungen mit einer interkulturellen Germanistik, die sich wenigstens in Ansätzen den veränderten kulturellen Rahmenbedingungen in Europa und in der Welt stellt; die sich auch um eine Reform der traditionellen Wissensordnung im Sinne eines mehr angewandten, fächerverbindenden und internationalen Wissenschaftskonzept bemüht.

Fazit und Ausblick

Der Kongreß vermittelte den Organisatoren und den Teilnehmern das Gefühl, daß sich die GIG aus dem engeren Rahmen einer 'Forschergemeinschaft' herausentwickelt hat. Es gibt in dieser Gesellschaft einen Pluralismus von Interessen, Zielen und Arbeitsweisen, der nicht nur in der unterschiedlichen kulturellen Bindung der Mitglieder, sondern auch in deren unterschiedlichem wissenschaftlichen Werk und in deren eigenständiger Persönlichkeit begründet ist. Methodologische Konzepte, wenn sie als autoritäre Vorgaben gemeint sind, isolieren sich in dieser internationalen fachwissenschaftlich-fachpolitischen Gesellschaft von selbst. Die drei institutionellen Fundamente interkultureller Germanistik: Fremdsprachengermanistik - Muttersprachengermanistik - Deutsch als Fremdsprache, haben bei gleicher Zielsetzung im Ganzen je besondere Aufgaben. Als tragfähige 'Philosophie' haben sich in der Praxis die Eigeninititativen und ad hoc-Kooperationen bewährt, die für die tatsächliche Arbeit der GIG typisch sind.

Der Kongreß gab Anlässe und Anregungen für kleinere Regionalkonferenzen und themenorientierte Kolloquien. Der nächste internationale Gesamt-Kongreß wird 1994 stattfinden.

interkulturell orientierte Bildungspolitik nicht mehr länger aufgeschoben werden kann. Diese Politik habe von folgenden Bedingungen auszugehen: dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft - der wachsenden internationalen Zusammenarbeit der Staaten auch auf kulturpolitischem Feld - den neuen Kommunikationssystemen der Computer -und Medientechnologie - der faktischen Veränderung der 'Wissensordnung' (H.F. Spinner) in Richtung auf angewandte und fächerverbindende Studien (interinstitutionell, interdisziplinär, praxisorientiert) - schließlich der Notwendigkeit, die Durchsetzung der Menschenrechte zu unterstützen.

Zwei Plenarvorträge waren dem engeren fachwissenschaftlichen Bereich vorbehalten: ein forschungsthemenorientierter Beitrag zum Thema 'Toleranz' (Prof. Alois Wierlacher, Bayreuth) und ein methodologisch orientierter zum Thema 'Interpretation und fremdkulturelle Interpretation' (Prof. Horst Steinmetz, Leiden).

Arbeit in den Sektionen: Zur Praxis interkultureller Germanistik

Die Arbeit erfolgte in 12 Sektionen, die in drei Bereiche gegliedert waren.

Bereich A: Der kulturpolitische Kontext

I. Kulturarbeit und Kulturerfahrung - interkulturell

II. Praxis interkultureller Studien zu den deutschsprachigen Kulturen und Literaturen unter den Bedingungen des gegenwärtigen politischen Wandels

III Multikulturalität, Interkulturalität und Regionalismus in Europa

Bereich B: Interkulturelle Bildung

IV: Praxis interkultureller Bildung an Universitäten und Hochschulen

V: Kulturdidaktik und 'Studentenmobilität' - interkulturell

VI a: Dialektik und Wandel interkultureller Beziehungen - Praxis, Forschungsaufgabe und Thema einer 'neuen' Bildung

VI b: Die Bilder vom 'Fremden' und vom 'Eigenen': kulturelle Kontrastierung in Wissenschaft und Bildung

VII: Sprachwissenschaft und Sprachvermittlung als Bildungsaufgabe

VIII: Interkulturelle Arbeit mit Literatur als Forschungs - und

Bildungsaufgabe

Bereich C: Interkulturelle Formen und Methoden der Kulturforschung

IX: Fremdheitslehre

X: Übersetzung als Praxis der Kulturvermittlung

XI: Angewandte Kommunikationsforschung

XII: Schlüsselwörter, Kulturthemen und Diskurse im interkulturellen Vergleich

Diskutiert wurden in den Sektionen die Erfahrungen mit einer interkulturellen Germanistik, die sich wenigstens in Ansätzen den veränderten kulturellen Rahmenbedingungen in Europa und in der Welt stellt; die sich auch um eine Reform der traditionellen Wissensordnung im Sinne eines mehr angewandten, fächerverbindenden und internationalen Wissenschaftskonzept bemüht.

Fazit und Ausblick

Der Kongreß vermittelte den Organisatoren und den Teilnehmern das Gefühl, daß sich die GIG aus dem engeren Rahmen einer 'Forschergemeinschaft' herausentwickelt hat. Es gibt in dieser Gesellschaft einen Pluralismus von Interessen, Zielen und Arbeitsweisen, der nicht nur in der unterschiedlichen kulturellen Bindung der Mitglieder, sondern auch in deren unterschiedlichem wissenschaftlichen Werk und in deren eigenständiger Persönlichkeit begründet ist. Methodologische Konzepte, wenn sie als autoritäre Vorgaben gemeint sind, isolieren sich in dieser internationalen fachwissenschaftlich-fachpolitischen Gesellschaft von selbst. Die drei institutionellen Fundamente interkultureller Germanistik: Fremdsprachengermanistik - Muttersprachengermanistik - Deutsch als Fremdsprache, haben bei gleicher Zielsetzung im Ganzen je besondere Aufgaben. Als tragfähige 'Philosophie' haben sich in der Praxis die Eigeninititativen und ad hoc-Kooperationen bewährt, die für die tatsächliche Arbeit der GIG typisch sind.

Der Kongreß gab Anlässe und Anregungen für kleinere Regionalkonferenzen und themenorientierte Kolloquien. Der nächste internationale Gesamt-Kongreß wird 1994 stattfinden.

Seminar: Methodik und Didaktik in der Übersetzer-Ausbildung

Deutsches Kulturinstitut Istanbul, 26 - 28. 2. 1992

Anläßlich der bevorstehenden Einrichtung eines Übersetzerstudiengangs an der Deutschabteilung der Pädagogischen Fakultät der Istanbul Universität veranstaltete das Deutsche Kulturinstitut Istanbul - in Zusammenarbeit mit der Deutschabteilung der Istanbul Universität - ein dreitägiges Seminar zu methodischen, didaktischen und curricularen Fragen des Übersetzungsunterrichts. Als Fachreferent eingeladen war der am Institut für Angewandte Sprachwissenschaften der Universität Mainz/Germersheim lehrende Übersetzungswissenschaftler Dr. Hans G. Hönig.

Das Seminar ermöglichte erstmals einen Erfahrungsaustausch unter den türkischen Teilnehmern (Dozenten mit Unterrichtspraxis im Bereich Übersetzen), zugleich konnten Leitlinien für eine praxisorientierte Überstetzer-Ausbildung im Rahmen der Deutschabteilungen an türkischen Universitäten entwickelt werden. Eine ausführliche Literaturliste zu Fragen des Übersetzungsunterrichts kann beim Deutschen Kulturinstitut Istanbul angefordert werden.

Seminar: Methodisch-didaktische und interkulturelle Aspekte im Sprachbereich "Wirtschaftsdeutsch"

Deutsches Kulturinstitut Istanbul, 5 - 7. 3. 1992

Das Seminar fand in Zusammenarbeit mit der Deutschen Fakultät für Wirtschafts - und Betriebswissenschaft an der Marmara-Universität (DAAD-Projekt) statt. Als Fachreferenten nahmen teil: Dr. Jürgen Bolten (Institut für Internationale Kommunikation, Universität Düsseldorf) und Dr. Bernd Müller-Jacquier (Institut für Interkulturelle Germanistik, Universität Bayreuth).

Ziel des Seminars war zum einen, ein Forum für den Erfahrungsaustausch unter den türkischen Kollegen (Deutschlehrer aus Ankara, Izmir und Istanbul) zu schaffen; zum anderen Grundlagen für einen praxisorientierten Unterricht im Sprachbereich "Wirtschaftsdeutsch" (Internationale Wirtschaftskommunikation) zu erarbeiten. Im Hinblick auf die Berufspraxis erwies sich die Teilnahme von Vertretern der Wirtschaft (Abteilungsleiter der Firmen: Siemens, Mercedes-Benz und Efes-Pilsen) als besonders fruchtbar.

Eine ausführliche Literaturliste zum Thema "Internationale Wirtschaftskommunikation" kann beim Deutschen Kulturinstitut Istanbul angefordert werden.

Kolloquium: Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb

Deutsches Kulturinstitut Istanbul, Okt. 1992

Auf dem interdisziplinär angelegten Kolloquium soll der Einfluß kulturbedingter Lehr-und Lernstile auf den Prozeß des Lernens und den Lernerfolg beim Erwerb einer Fremdsprache (z.B. Deutsch) untersucht werden. Ziel ist, eine Bestandsaufnahme der Einflußfaktoren zu erarbeiten, die als Grundlage für die Aus-und Fortbildung von Deutschlehrern wie auch für die praktische Unterrichtsgestaltung und die Konzeption von Lehrwerken genutzt werden kann.

Interessenten mögen sich bitte - mit Angabe ihres Referatthemas - beim Deutschen Kulturinstitut (Herrn Dr. Bechtold) melden.

Workshop: Probleme und Techniken der literarischen Übersetzung

Deutsches Kulturinstitut Istanbul, Nov. 1992

Anläßlich des vom Deutschen Kulturinstitut Istanbul und der Zeitschrift METIS ÇEVİRİ veranstalteten Übersetzer-Wettbewerbs findet ein Workshop mit den besten Autoren des Wettbewerbs statt, bei dem an Hand der eingereichten Texte über Probleme und Techniken der literarischen Übersetzung diskutiert werden soll. Im Anschluß an den Workshop findet die Preisverleihung des Wettbewerbs statt.

12 - 14. 8. 1992 : "VI th International Conference on Turkish Linguistics" in Eskişehir (Anadolu - Universität)