

"DİYALOG"

Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Ankara

1993

Doç. Dr.
Ali Osman ÜZTÜRK

DİYALOG- "Dialog" Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

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

Redaktion:

Prof. Dr. Zehra Ipşiroğlu, Priv. Doz. Dr. Wolf König, Doz. Dr. Onur Kula, Jürgen Lenzko, Prof. Dr. Norbert Mecklenburg, Doz. Dr. Şeyda Ozil, Prof. Dr. Jochen Rehbein, Prof. Dr. Şara Sayın, Prof. Dr. Vural Ülkü.

Anschrift der Redaktion:

Alman Kültür Merkezi

-Diyalog-

Atatürk Bulvarı 131

06640 ANKARA

Tel.: (4) 425 14 36

418 31 24

Satz & Druck Ara Verlag

INHALTSVERZEICHNIS

I THEMATISCHER TEIL

ŞEYDA OZIL	Vorbemerkungen zum Thementeil.....	9
GERHARD HELBIG	Was will und was kann die konfrontative (kontrastive) Linguistik?.....	15
FATMA ERKMAN-AKERSON	Determination bei restriktiven und appositiven Nominalsyntaxmen und Relativkonstruktionen im Türkischen.....	45
ŞEYDA OZIL	Die Begriffsbildung durch Relativsätze ohne Bezugsnomen im Deutschen und verbalnominale Konstruktionen im Türkischen.....	69
ÉVA ÁGNES CSATÓ	Türkische Relativsätze mit Bezugsnomen.....	91
SONGÜL ROLFFS	Zum Problem der Relativsatzbildung bei türkischen Deutschlernern.....	101
II FORUM		
NİLÜFER KURUYAZICI	Frauenproblematik in der Türkei und ihre Widerspiegelung in der türkischen Erzähkunst.....	119
ZEHRA İPŞİROĞLU	Das Leseverhalten türkischer Studenten.....	131
TURGAY KURULTAY	Überlegungen zu Funktion, Problemen und Bewertungskriterien bei einem Übersetzer-Wettbewerb.....	141

III REZENSIONEN

ESİN ILERİ	Moerser Fibel: Bd. 1 Deutsch, Bd. 2 Türkisch.....	151
AHMET KOCAMAN	Dilbilim Araştırmaları ('Linguistische Untersuchungen').....	163

IV LITERATURVERZEICHNIS

Germanistische Arbeiten in der Türkei.....	167
---	-----

V BERICHTE/VORANKÜNDIGUNGEN

HELMUT ESSINGER/ KLAUS LIEBE-HARKORT	Ehrung des türkischen Schriftstellers Aziz Nesin?.....	227
YILMAZ ÖZBEK	Bericht über das Germanistik- symposium in Erzurum.....	231
ŞEYDA OZIL	Tagungsbericht: Türkei-türkisch als Fremdsprache.....	235
NİLÜFER TAPAN	Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb - Überlegungen zu einem Kolloquium.....	239
ERIKA WERNER	Deutsche Literatur auf türkisch.....	245
HÜLYA BİLEN/MAHMUT KARAKUŞ	Istanbuler Symposium zur Kinder- und Jugendliteratur: Ein Rückblick.....	249
VEYSEL ATAYMAN	Über den Workshop zum Übersetzer-Wettbewerb 1992.....	255
SAKINE ERUZ/CANAN ŞENÖZ	Aus einer Schreibwerkstatt mit Renate Welsh.....	259

I THEMATISCHER TEIL

Şeyda OZIL (Universität Istanbul)

Vorbemerkungen zum Thementeil

Die Untersuchungen auf dem Gebiet der interkulturellen Germanistik haben sich in den letzten Jahren mehr und mehr auf Literatur verlagert. Es werden mit dem Ziel, zum gegenseitigen Dialog und zur Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachgemeinschaften beitragen zu können, vergleichende Forschungen im Bereich der Literatur durchgeführt. Der Weg zur interkulturellen Denkweise führt m.E. aber auch über den Weg der Sprache und ihrer tiefen und guten Kenntnis. Die genügende Beherrschung fremder Sprachen würde einerseits eine noch sicherere Rezeption, die sich also nicht wegen mangelhafter Sprachkenntnisse auf falschen Spuren bewegt, zur Folge haben. Andererseits wird man auf einer gesicherten Grundlage zu Ergebnissen gelangen, die Fortschritte bei der Verständigung zwischen Sprachgemeinschaften mit unterschiedlicher soziokultureller Herkunft erzielen können.

Literarische Untersuchungen, Übersetzungen verschiedener Werke sowie sprachwissenschaftliche Arbeiten sind neben anderen Faktoren auch auf der Grundlage gefestigter Fremdsprachenkenntnisse möglich. Feste und gute Fremdsprachenkenntnisse erfordern eine gründliche wissenschaftliche Beschäftigung mit der zu erlernenden Sprache und der Muttersprache der Lernenden, worauf die nötigen Lehrmethoden bzw. Vorgehensweisen aufgebaut werden können. Auf kontrastive Analysen, die zu diesem Gebiet ihren Beitrag leisten können, wurde in den letzten Jahren nicht viel Wert gelegt. Die Ursachen dieser Tendenz liegen unter anderem darin, daß kontrastive Untersuchungen -vor allem auf dem Gebiet der Grammatik- dem Fremdsprachenunterricht nicht in dem Maße behilflich sein konnten, wie man es erwartet hatte.

Wie Helbig in seinem dieses Thema betreffenden Artikel (in diesem Heft) meint, führte eine zu schnelle Umsetzung der kontrastiven Arbeiten in den Fremdsprachenunterricht auch zu der vorschnellen Entscheidung, daß den kontrastiven Untersuchungen auf dem Gebiet der Sprache nicht so viel Wert beigelegt wird, wie es in den 60er und 70er Jahren der Fall war. Mit Helbigs Worten: "das Allheilmittel" hat nicht ein Wunder hervorbringen können. Die

Fortschritte im Fremdsprachenunterricht sind ja nicht nur von kontrastiv-linguistischen Untersuchungen abhängig. Es spielen kulturelle, soziale, lernpsychologische u.ä. Faktoren dabei eine große Rolle.

Wenn wir in diesem Rahmen das Sprachenpaar Deutsch-Türkisch in Betracht ziehen, läßt sich das Folgende sagen: Es liegen keine ausführliche Untersuchungen vor, die beide Sprachen gründlich beschreiben. In den vereinzelt deutsch-türkischen kontrastiven Analysen sind es nicht die grammatischen Operationen oder das Funktionieren beider Sprachen, sondern übersetzungsäquivalente Sätze, die miteinander verglichen werden. Ferner sind bei den kontrastiven Lehrbüchern mangelhafte Didaktisierungsversuche festzustellen. Die Vergleiche in den meisten Lehrbüchern betreffen vor allem Übersetzungen der Beispielsätze und Erklärungen der grammatischen Regeln. Die vergleichenden Untersuchungen haben weder einen Einfluß auf die Progression in den Lehrbüchern ausüben noch Schwerpunkte setzen können. Neben umfassenden kontrastiven Analysen stehen auch noch die Lehrbücher aus, die auf sozialen, psychologischen, kulturellen, sprachlichen Eigenschaften der Angehörigen beider Sprachen basieren.

Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache auf dem Gebiet Germanistik in der Türkei, sei es das Lehren der deutschen Sprache oder die Auseinandersetzung mit ihrer Literatur, hat vielen türkischen Germanisten den Weg bereitet, sich auch für die türkische Sprache zu interessieren. Es sind viele Gründe zu nennen, die vor allem in den letzten Jahren zu dieser Entwicklung in der türkischen Germanistik beigetragen haben.

Ungefähr seit einem Jahrzehnt bilden unter den Germanistikstudenten die Remigrantenkinder die Mehrheit. Die Mehrzahl dieser Studenten besitzt neben ihren mangelhaften Deutschkenntnissen auch eine sehr unterentwickelte muttersprachliche Sprachkompetenz. Sie sind in beiden Sprachen nicht zu Hause. Nicht nur ihre Deutschkenntnisse, sondern auch ihre Türkischkenntnisse müssen weiterentwickelt werden. Die Studenten, die nur in der Türkei aufgewachsen sind, besitzen zwar eine hohe muttersprachliche Kompetenz, haben aber mangelndes Wissen über die Grammatik und die Literatur ihrer eigenen Sprache, was auf das türkische Schulsystem und den dort benutzten Lehrbüchern und Methoden zurückzuführen ist.

Auf dem Wege deutsch-türkischer kontrastiver Analysen sind sowohl viele Literatur- als auch Sprachwissenschaftler zu der Erkenntnis gelangt, daß wissenschaftliche Untersuchungen in beiden Gebieten bisher nicht das Niveau erreicht haben, wie es bei Untersuchungen zu vielen anderen Sprachen der Fall ist. Obwohl Türkisch unter den anderen Turksprachen die am besten erforschte Sprache¹⁾ darstellt, sind viele ungelöste Fragen und nicht genügend untersuchte Gebiete des türkischen Sprachsystems festzustellen. So haben viele türkische Germanisten in ihren kontrastiv-linguistischen Untersuchungen -die den Thementeil dieses Heftes bilden- das Augenmerk auf das Türkische gelegt. Sowohl in vergleichenden Analysen als auch nur das Türkische betreffenden Untersuchungen versuchen sie die neueren Sprachbeschreibungsmodelle auf das Türkische anzuwenden.

Nicht nur die türkische Germanistik, sondern auch die anderen Philologien in der Türkei sind von dieser Entwicklung betroffen. Es sind neben vielen Germanisten auch türkische Romanisten oder Anglisten zu nennen, die sich mehr oder weniger mit der Untersuchung des türkischen grammatischen Systems beschäftigen, indem sie mit den Grammatikmodellen, die sie aus ihrem eigenen Spezialgebiet kennen, das Türkische zu beschreiben versuchen. Angesichts dieser Tatsache läßt sich mit Recht feststellen, daß sich die türkische Germanistik sowie einige andere fremdsprachliche Philologien in einer Zwischenperiode befinden, in der sie die Aufgabe übernehmen, auch bei der Erforschung der türkischen Sprache behilflich zu sein. Ohne eine gründliche Beschreibung des türkischen Systems, ohne feste Kenntnisse der Studenten von ihrer eigenen Muttersprache dürfte es nicht leicht sein, Fortschritte in fremdsprachlichen Philologien zu machen. Das soll jedoch nicht den Eindruck erwecken, daß alle Mitglieder der Germanistik sowie anderer Philologien sich lediglich mit dem Türkischen beschäftigen. Während eine Gruppe von Germanisten "pure" Germanistik treibt, wendet sich eine andere Gruppe neben ihren germanistischen sprach- und literaturwissenschaftlichen Studien auch dem Türkischen zu.

Ferner verlangt ja die Durchführung kontrastiver Analysen gründliche Beschreibungen der zu vergleichenden Sprachen. Beide Sprachen müssen auf der theoretischen Grundlage bestimmter Ansätze beschrieben werden, um miteinander kontrastiert werden zu können. Es hat sich auch in dieser Hinsicht ergeben, daß die türkische Sprache eine noch intensivere Beschäftigung

1) [Johanson 1991:225]

braucht. Es fehlen noch immer umfassende Analysen der türkischen Sprache in Anschluß an die neueren Entwicklungen in der Linguistik.

Mit Recht könnte man behaupten, daß die wissenschaftliche Beschäftigung mit der türkischen Sprache in den Bereich der Turkologie falle. Doch abgesehen von einigen Einzelfällen werden in den turkologischen Arbeiten im Inland das Schwergewicht auf diachronische Untersuchungen gelegt, und bei den synchronischen Analysen der Gegenwartssprache finden die neuen Entwicklungen des Faches Linguistik so gut wie kaum Beachtung. Mit wenigen Ausnahmen ist die Turkologie im Ausland von ihrer Entwicklungsgeschichte her auf die Beschäftigung mit der osmanischen Geschichte, mit der Erforschung des Altürkischen und des Osmanischen ausgerichtet.¹⁾

Die kontrastiven Arbeiten können als eine Folgeerscheinung der Sprachtypologie auch auf dem Gebiet der Universalienforschung einen Beitrag leisten, wenn sie nicht nur übersetzungäquivalente Sätze der zu untersuchenden Sprachen betreffen, sondern von den sprachlichen Funktionen ausgehen und untersuchen, wie die verschiedenen Sprachen funktionieren bzw. wie die Redeabsichten in unterschiedlichen Sprachen ausgedrückt werden oder welche Operationen der Realisierung von Redeabsichten den in Frage kommenden Sprachen zugrunde liegen. Von den Funktionen ausgehende Untersuchungen setzen auch voraus, daß die Realisierungsmöglichkeiten von bestimmten Redeabsichten in den zu vergleichenden Sprachen gründlich behandelt werden.

So haben wir den Versuch unternommen, in dem zweiten Heft der Zeitschrift "Diyalog", uns mit dem Thema der kontrastiven Linguistik zu beschäftigen. Es ist jedoch nicht die Absicht des vorliegenden Thementeils sich mit der kontrastiven Linguistik auseinanderzusetzen, also ihre Vor- und Nachteile zu diskutieren. Aus den oben genannten Gründen halten wir es für sinnvoll und nötig, daß kontrastive Arbeiten im Bereich Deutsch-Türkisch intensiv durchgeführt werden und keineswegs nur im Rahmen der Sprachwissenschaft, sondern auch in der Literatur- und Übersetzungswissenschaft sowie in der Fremdsprachendidaktik.

1) [Scheinhardt 1981 : 5]

Den Thementeil leitet ein Artikel des Germanisten G. Helbig ein, der sich in seinen etlichen Arbeiten für Erforschung und Erlernung der deutschen Sprache eingesetzt hat und dessen Werke in der türkischen Germanistik vielfachen Eingang gefunden haben. Über Stand und Perspektiven der kontrastiven Linguistik berichtet Helbig in seinem Einleitungsartikel, der eine überarbeitete Fassung eines in Ankara gehaltenen Vortrages darstellt, den er schon damals für die in Planung befindliche Zeitschrift "Diyalog" zur Verfügung stellen wollte.

In den auf den Einleitungsartikel folgenden Untersuchungen des Thementeils befassen wir uns mit einem Spezialgebiet, den Relativsätzen im Deutschen und den sogenannten Partizipialkonstruktionen (Relativkonstruktionen) im Türkischen. Die Wahl dieser Konstruktionen in beiden Sprachen ist nicht darauf zurückzuführen, daß die Relativsätze des Deutschen im Türkischen unbedingt in jeder Redesituation durch Partizipialkonstruktionen zum Ausdruck gebracht werden oder umgekehrt. Es sind in der jeweils anderen Sprache auch andere Strukturen anzutreffen, wodurch Relativsätze des Deutschen oder Partizipialkonstruktionen des Türkischen ausgedrückt werden. Vielmehr richten sich die Untersuchungen dieser grammatischen Erscheinungen hier darauf, daß durch sie in beiden Sprachen bestimmte Funktionen erfüllt werden, wie z.B. die Funktion der Begriffsbildung und Apposition.

Da es im Rahmen dieses Thementeiles nicht möglich ist, das ganze Gebiet der Relativkonstruktionen erschöpfend zu behandeln, beschäftigen wir uns mit einigen wenigen Erscheinungen, die in den genannten Bereich fallen. Bei der Auseinandersetzung mit den Relativkonstruktionen befassen wir uns hauptsächlich mit dem Türkischen, weil im Türkischen im genannten Bereich keine ausführliche Untersuchungen vorliegen, wie es im Deutschen der Fall ist. Erst wenn in den zu vergleichenden Sprachen die gleichen Beschreibungsebenen erreicht werden, können echte kontrastive Analysen durchgeführt werden. So setzt sich F. Erkman-Akerson in ihrer Studie nur mit dem Türkischen auseinander. Sie behandelt Determinationsprobleme bei restriktiven und appositiven Relativkonstruktionen, da solche Untersuchungen im Vergleich zum Deutschen im Bereich des Türkischen nicht vorhanden sind. Ausgehend von der begriffsbildenden Funktion der Relativkonstruktionen befaßt sich Ş. Ozil lediglich mit Relativsätzen ohne Bezugsnomen im Deutschen und verbalnominalen Partizipialkonstruktionen im Türkischen. Dabei setzt sie das Schwergewicht auf das Türkische, weil verbalnominale Konstruktionen im Türkischen ein zu wenig untersuchtes Gebiet bilden. É. Á. Csató untersucht

nach einem kurzen Vergleich der Relativsätze des Deutschen und Türkischen die Partizipialkonstruktionen im Türkischen, wobei sie die syntaktischen Regeln dieser Konstruktionen beschreibt. Der Thementeil wird mit einer Untersuchung von S. Rollfs abgeschlossen, in der die Probleme der türkischen Deutschlerner bei der Relativsatzbildung im Deutschen diskutiert wird.

Es wäre dem interkulturellem Denken förderlich, wenn dieser Schwerpunkt wie die ganze Zeitschrift "Diyalog" auch dazu beitragen könnte, daß Interesse für die türkische Sprache und ihre Literatur in Deutschland bei möglichst vielen interkulturell aufgeschlossenen Germanisten geweckt wird.

Literatur :

[Johanson 1991] Lars Johanson.-Bestimmtheit und Mitteilungsperspektive im türkischen Satz. - In : Linguistische Beiträge zur Gesamtturkologie. - Budapest 1991 (Akademia Kiado); zuvor erschienen in : **Zeitschrift der deutschen Morgenländischen Gesellschaft**. Suppl. III : 2, 1977

[Scheinhardt 1981] Hartwig Scheinhardt : Zur Bedeutung des Türkischen als Fremdsprache in Deutschland. vgl. Hans-Jürgen Brandt / Claus- Peter Haase (Eds) : **Begegnung mit Türken. Begegnung mit dem Islam**. Ein Arbeitsband Teil 2. - Hamburg 1981 (E.B. Verlag Rissen)

Gerhard HELBIG (Universität Leipzig)

Was will und was kann die konfrontative (kontrastive) Linguistik?*

1. Bekanntlich muß der konfrontative (kontrastive) Sprachvergleich von anderen Arten des Sprachvergleichs - vom historischen, typologischen und arealen Sprachvergleich - deutlich abgehoben werden.¹⁾ Auf der anderen Seite ist nicht zu übersehen, daß die klassische Komparativistik und die Sprachtypologie theoretische Quellen für den heutigen synchronischen konfrontativen Sprachvergleich darstellen.²⁾ Neben diesen Quellen waren es vor allem praktische Bedürfnisse und Forderungen des Fremdsprachenunterrichts, waren es die - durch die Intensivierung der internationalen Kommunikationsbeziehungen bedingten - Bemühungen um eine Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts, die die Herausbildung und Entwicklung des konfrontativen Sprachvergleichs entscheidend bestimmt und stimuliert haben.³⁾ Freilich führten diese Bedürfnisse erst dann zu dem Desiderat des konfrontativen Sprachvergleichs, als man erkannte, daß die Muttersprache (oder eine andere Primärsprache) beim Erwerb einer Fremdsprache (als Sekundärsprache) stets präsent ist und den Lernprozeß (in fördernder und hemmender Weise) beeinflusst,⁴⁾ daß man Fremdsprachen nicht einfach in Analogie zur Muttersprache lernt (wie das in den "direkten Methoden" vielfach vorausgesetzt wurde), daß es vielmehr wesentliche Unterschiede zwischen den Prozessen des Erwerbs der Muttersprache (unmittelbar im Kommunikationsprozeß, ohne bewußten Erwerb eines Regelmechanismus, Praxis vor Theorie) und den Prozessen des Erwerbs von Fremdsprachen (zumeist mit bewußtem Erwerb eines Regelmechanismus, immer vor dem

* Überarbeitete Fassung eines Vortrages, der auf dem vom Deutschen Kulturinstitut Ankara veranstalteten Seminar zur kontrastiven Linguistik am 25. 3. 1991 gehalten wurde und auf einem Beitrag des Verfassers "Bemerkungen zu Zielen, Möglichkeiten und Grenzen des konfrontativen (kontrastiven) Sprachvergleichs" in *Kwartalnik Neofilologiczny* XXXIII, 3/1986 fußt.

1) Vgl. dazu ausführlicher [Sternemann 1980: 231 ff.]

2) Vgl. [Szépe 1980: 7 ff.]; [Juhász 1980: 7 ff.]

3) Vgl. auch [Helbig 1976: 9 ff.]

4) Vgl. dazu auch [Sternemann 1980: 201 ff.]

Hintergrund der Muttersprache, Theorie vor Praxis) gibt.¹⁾ Auch wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Regel darin besteht, die Fremdsprache so zu beherrschen wie die Muttersprache, so erfolgt ihr Erwerb (als Mittel) in anderer Weise.

Auf Grund dieser Zielstellung und Einbindung ist es nur natürlich, daß immer wieder die Frage nach dem theoretischen Wert und dem praktischen Nutzen des konfrontativen (kontrastiven) Sprachvergleichs im allgemeinen und jeder konfrontativen (kontrastiven) Analyse im einzelnen gestellt wird: die Frage nach den Möglichkeiten und den Grenzen des konfrontativen Sprachvergleichs einerseits für die Linguistik und andererseits für den Fremdsprachenunterricht. Die Antworten auf diese Frage sind bis heute noch nicht einhellig; sie differieren schon nach den verschiedenen Phasen, die der konfrontative Sprachvergleich in seiner bisherigen -noch relativ kurzen- Geschichte durchlaufen hat.

2. Der Anfang des kontrastiven Sprachvergleichs²⁾ -gleichsam seine erste Phase - war durch eine ausgesprochen praktische Zielstellung gekennzeichnet: Die strukturalistischen Initiatoren des Sprachvergleichs (z. B. Lado³⁾ und Fries⁴⁾) wollten mit ihren Untersuchungen die Probleme finden und beschreiben, die die Sprecher einer Sprache haben, wenn sie eine andere Sprache lernen - in der (zunächst unbewiesen vorausgesetzten) Annahme, daß die der Muttersprache ähnlichen Elemente für den Lernenden einfach, die von der Muttersprache verschiedenen Elemente für ihn schwierig sein würden. Auf diese Weise war die kontrastive Analyse ursprünglich mit dem Anspruch angetreten, die Schwierigkeiten prädiktabel zu machen, die die Lerner einer Fremdsprache, bedingt durch die Interferenz (den negativen Transfer) der Muttersprache, haben würden.⁵⁾

1) Vgl. ausführlicher [Helbig 1981: 52 ff.]; [Reinecke 1985]

2) [Jarceva 1981: 6] hat mit Recht auf die Verdienste von Scerba für den kontrastiven Sprachvergleich hingewiesen und damit eine gewisse Korrektur in der Chronologie des kontrastiven Sprachvergleichs vorgenommen (deren Anfänge bisher meist ausschließlich bei Lado und Fries angesetzt werden -wenn diese auch die folgende Entwicklung nachhaltig beeinflußt haben).

3) Vgl. [Lado 1964: 215]; [Lado 1957: 11.]

4) Vgl. [Fries 1945:9], [Fries 1949: 97]

5) Vgl. auch noch [Filipovic 1971: 107]

In einer zweiten Phase wurde deutlich, daß die ursprüngliche Fragestellung nach den Kontrasten (als Hauptursache für Fehler) unzureichend und zu eng war, dies sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht: in theoretischer Hinsicht deshalb, weil die Kontraste nur auf dem Hintergrund eines vollständigen und systematischen Vergleichs deutlich werden können; in praktischer Hinsicht deshalb, weil im Fremdsprachenunterricht gar nicht nur -wie man ursprünglich angenommen hatte - die (starken) Kontraste, sondern auch (und gerade) die Ähnlichkeiten und schwachen Kontraste häufige Fehlerquellen sind, weil die schwierigen Stellen beim Lernen von Fremdsprachen keineswegs einseitig im Bereich stark differierender Spracherscheinungen lokalisiert werden können,¹⁾ weil überdies die einseitige Hervorhebung der Kontraste und eine dem Lernenden gebotene "Differentialgrammatik" (als Teilgrammatik der Kontraste) die Gefahr in sich birgt, die systemhaften Beziehungen zwischen Mutter- und Fremdsprache zu vernachlässigen und die von der Muttersprache abweichenden Formen in der Fremdsprache (in ungerechtfertigter Weise) zu bevorzugen.²⁾ Deshalb wurde die Forderung nach einer umfassenderen konfrontativen Grammatik erhoben, die -im Unterschied zur bisherigen kontrastiven Grammatik- eine theoretische linguistische Disziplin sein sollte, die nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen aufdeckt (z. B. L. Zabrocki,³⁾ Coseriu⁴⁾); die kontrastive Grammatik erschien nunmehr als praktischer Zweig, als Anwendung der konfrontativen Grammatik (bzw. eines Teilbereichs von ihr) für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts (wobei gewiß die terminologischen Unterschiede nicht überbetont werden dürfen, zumal die sachlichen Unterschiede in manchen Sprachen keinen terminologischen Reflex haben oder auch unter anderen Termini - z. B. theoretische und praktische kontrastive Analyse⁵⁾ - erscheinen).

Die dritte Phase ist durch eine zunehmende Kritik an der konfrontativen (kontrastiven) Analyse und einer damit verbundenen stärkeren Reflexion darüber charakterisiert, was die konfrontative (kontrastive) Analyse leisten und was sie nicht leisten kann, dies wieder in doppelter Hinsicht: einerseits

1) Vgl. dazu besonders [Juhász 1970: 92 ff.]

2) Vgl. dazu [Sternemann 1980: 206 f.]

3) Vgl. [Zabrocki 1970: 31 ff.]

4) Vgl. [Coseriu 1970: 9 ff.]

5) Vgl. [Zabrocki 1976: 75 ff.]

(theoretisch) für die Linguistik, andererseits (praktisch) für den Fremdsprachenunterricht.¹⁾ Die Anstöße für diese Kritik und Skepsis kamen von unterschiedlichen Seiten:

- (1) Der praktische Wert der konfrontativen Analyse wurde mit der Begründung in Frage gestellt, daß der Schüler ohnehin nicht bewußt über die Strukturen seiner Muttersprache verfüge und folglich auch nicht konfrontieren könne.²⁾
- (2) Interferenz- und Schwierigkeitsgrad (als Phänomene des Sprachlernprozesses) ergeben sich nicht direkt und proportional aus dem sprachlichen Differenzierungsgrad (als linguistisches Phänomen), weil der sprachliche Differenzierungsgrad nur ein Faktor neben anderen ist, der zu Schwierigkeiten beim Fremdspracherwerb führt.³⁾
- (3) Die empirische Fehleranalyse (wie sie von Lehrern schon immer betrieben wird) wies Fehler nach, die von der konfrontativen Analyse nicht vorhergesagt worden sind, und sie konnte Fehler nicht nachweisen, die von der konfrontativen Analyse vorhergesagt worden sind.⁴⁾
- (4) Aus der Fehleranalyse erwachsen Vorstellungen und Theorien, nach denen sich im Prozeß des Lernens von Fremdsprachen "Zwischensprachen" ("Interlanguages")⁵⁾ oder "approximative Systeme" zwischen Mutter- und Fremdsprache herausbilden.⁶⁾ Als Signale für diese "Zwischensprachen" wurden bestimmte Fehler angesehen, die von der Muttersprache der Lernenden weitgehend unabhängig sind und ein realistischeres Bild von den tatsächlichen Fehlern im Spracherwerbsprozeß vermitteln würden als der konfrontative Sprachvergleich.

1) Vgl. dazu [Marton 1972: 115]; vgl. dazu auch die Reihe PSCL; TKL

2) Vgl. [Ružička 1969: 172]

3) Vgl. ausführlicher [Richards 1973: 114 ff.]; [Richards 1974]; [Wagner 1969: 307]; [Nickel 1973: 467]

4) Vgl. außer den in Anm. 17 genannten Arbeiten [Corder 1973: 266 ff.]; [Mackey 1973: 8f.]

5) Vgl. [Selinker 1972]

6) Vgl. [Nemser 1971]

3. Es ist hier nicht der Ort, auf diese Einwände im einzelnen einzugehen.¹⁾ Angedeutet sei nur, daß dem Einwand (1) eine richtige Prämisse zugrunde liegt (tatsächlich verfügt der Schüler zumeist nicht bewußt über die Strukturen seiner Muttersprache), daß daraus jedoch eine zu pauschale Schlußfolgerung gezogen wird, weil der Wert der Konfrontation zu einseitig in den Schüler verlagert wird (während der primäre Konsument kontrastiver Analysen der Lehrbuchautor und der Lehrer ist - als notwendig und nicht zu überspringende Vermittlungsinstanzen bei der Anwendung der Sprachwissenschaft auf den Fremdsprachenunterricht).²⁾ Tatsächlich besteht zwischen Sprachdifferenz und Schwierigkeitsgrad beim Erlernen der Fremdsprache keine Synonymie (vgl. (2)), gibt es keine direkte und proportionale Abhängigkeit des Schwierigkeitsgrades beim Erlernen vom Grad der sprachlichen Differenzierung, weil diese Simplifikation (die zunächst große Erwartungen in die kontrastive Analyse setzte, die dann nicht erfüllt wurden, nicht erfüllt werden konnten und deshalb zu umso größerem Mißtrauen gegen konfrontative Untersuchungen überhaupt führten) von psychologischen Prozessen völlig abstrahiert und linguistische Sachverhalte (wie Strukturähnlichkeit und -differenz) in zu direkter Weise psycholinguistisch (als Fehlerquote beim Lernenden) interpretiert, also in inadäquater Weise eine direkte Korrelation zwischen den Sachverhalten zweier verschiedener Ebenen annimmt.³⁾

Auch der Tatbestand (3) ist zunächst nicht zu bestreiten und erklärt sich daraus, daß nicht alle Fehler in der Fremdsprache durch die Muttersprache bedingt sind (so gibt es neben interlingualen Fehlern auch intrainguale Fehler - vor allem durch "Übergeneralisierung" hervorgerufen - und solche, die gar nicht von den Sprachsystemen her, sondern etwa durch Lehrverfahren oder psychologisch bedingt sind).⁴⁾ Damit ist jedoch zugleich gesagt, daß sich die a-priori-Vorhersage von Fehlern durch die konfrontative Linguistik und die a-posteriori-Sammlung von Fehlern durch die empirische Fehleranalyse nicht

1) Vgl. ausführlicher [Helbig 1981: 88 ff.]

2) Vgl. dazu [Helbig 1981: 102]

3) Vgl. dazu ausführlicher [Corder 1973: 229 f.], [Nemser 1974: 61]; [Nemser 1975: 99f.]; [Kufner 1973: 19 ff.]

4) Vgl. dazu ausführlicher [Selinker 1974: 35 ff.]; [Richards 1973: 114 ff.; 119 ff.]; [Nemser 1975: 100]; [Corder 1973: 266 ff.]; [Nickel 1973: 466].

alternativ ausschließen, sich nicht wechselseitig ersetzen können, sondern eher in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen.¹⁾ Die Fehleranalyse sammelt und klassifiziert alle schon vorhandenen aktuellen Fehler, kann aber nur feststellen, daß und wo Fehler auftreten, kann aber nicht erklären, warum die Fehler auftreten (ihre Ursachen ermitteln). Umgekehrt kann die konfrontative Analyse nicht alle Fehler (quellen) ermitteln, sondern nur solche potentiellen Fehler vorhersagen, die sich aus dem Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache ergeben können; diese beschränkte Anzahl von Fehlern wird jedoch nicht nur festgestellt und klassifiziert, sondern auch in den Ursachen erklärt. Überhaupt ist genauer zu unterscheiden zwischen den Fragen nach der Art der Fehler, den Ursachen der Fehler, den Wirkungen der Fehler (es gibt solche, die systemrelevant sind und kommunikationsstörend sind, und andere, die systemirrelevant sind, nicht kommunikationsstörend sind und nur Verstöße gegen bestimmte Normen darstellen) und den Wegen nach der Vermeidung und Bekämpfung der Fehler (als didaktisch-methodische Verfahren der Therapie nach der gestellten Diagnose).²⁾

4. Von so unterschiedlicher Herkunft die unter (1) bis (4) in 2. genannten Einwände auch sind, so besteht ihre Gemeinsamkeit darin, daß die letztlich mit dem Verhältnis zwischen dem Sprachsystem und seiner Verwendung (bzw. seinem Erwerb im Fremdsprachenunterricht), mit dem Verhältnis von Kompetenz und Performanz zusammenhängen. Es handelt sich um Einwände, die sich aus Fakten des (psycholinguistisch zu beschreibenden) Verhaltens beim Spracherwerb ergeben und sich gegen eine direkte Übertragung von linguistischen Einsichten über das Sprachsystem auf Phänomene des Spracherwerbs richten.

In der Tat sind vom theoretischen Standort zu diesem Problem die Antworten auf die Frage nach Wert oder Unwert des konfrontativen Sprachvergleichs für den Fremdsprachenunterricht weitgehend determiniert. Die unterschiedlichen Antworten lassen sich auf etwa folgende Varianten zurückführen:

(a) Einige Autoren (z. B. Slama-Cazacu³⁾) gehen davon aus, daß die konfrontative Analyse bisher "nur linguistisch" ("in abstracto") betrieben

1) Vgl. [Helbig 1981: 93 ff.]; vgl. auch [Sanders 1976: 68 ff.]; [Juhász 1980: 24 ff.]

2) Vgl. dazu bereits [Helbig 1973].

3) Vgl. [Slama-Cazacu 1976: 189 ff.]

werde und deshalb den Kontakt mit der Realität (der "parole") verloren habe und kaum Fehler voraussagen könne. Daraus resultiert die Forderung, zu der anfänglichen direkten Anwendungsorientiertheit des kontrastiven Sprachvergleichs zurückzukehren, sich den tatsächlichen psycholinguistischen Prozessen anzunähern, wie sie sich beim Sprachenlernen und im Klassenzimmer vollziehen, die konfrontative Analyse "in abstracto" letztlich zu ersetzen durch eine "Kontaktanalyse".

(b) Andere Autoren (z. B. T. Zabrocki¹⁾) trennen sehr deutlich zwischen dem Wert der theoretischen konfrontativen Analyse für die Linguistik und dem der praktischen konfrontativen Analyse für den Fremdsprachenunterricht: Erstere gehört zur Kompetenz, letztere in eine psycholinguistische Theorie der Performanz. Obwohl Informationen über die Kompetenz Voraussetzungen für Informationen über die Performanz sind, reichen sie bei weitem nicht aus, können kontrastive Analysen psycholinguistische Phänomene wie Interferenz und Fehler beim Spracherwerb weder allein erklären noch voraussagen. Kontrastive Aussagen stellen jedoch die Grundlage der für die Anwendung auf Fehleranalyse, Interferenz und andere Tatsachen des Spracherwerbs (die einer eigenen psycholinguistischen Erklärung bedürfen).

(c) Wieder andere Autoren (z. B. Krzeszowski²⁾) sprechen von einer kontrastiven Analyse in einer "neuen Dimension" und möchten der bisherigen "horizontalen konfrontativen Analyse" (die die Elemente zweier Sprachen linguistisch miteinander vergleicht und keine Prädiktabilität von Fehlern gestattet) eine "vertikale kontrastive Analyse" hinzufügen, die den psycholinguistischen Einsichten (z. B. von "Zwischensprachen" und von "approximativen Systemen") entspricht. Die ursprünglich nur als Testinstanz für den kontrastiven Vergleich entstandene Fehleranalyse und Fehlertheorie sei nicht nur autonom geworden, sondern habe sich empirisch auch als nützlicher erwiesen als die kontrastive Analyse selbst. Wenn der kontrastive Vergleich auf den horizontalen Aspekt beschränkt bliebe, bestünde die Gefahr, daß er letztlich zur Bedeutungslosigkeit für den Fremdsprachenunterricht verurteilt werde.

1) Vgl. [Zabrocki 1976: 75 ff.]

2) Vgl. [Krzeszowski 1977: 5 ff.]

Der Unterschied zwischen diesen Antworten besteht - grob vereinfacht - darin, daß bei (a) letztlich die Performanzanalyse den konfrontativen Sprachvergleich ersetzt (daß dem systematischen Sprachvergleich "in abstracto" jeder Wert abgesprochen wird), daß bei (b) der Wert des konfrontativen Sprachvergleichs differenziert eingeschätzt und durchaus auch eingeschränkt wird durch die Einsicht, daß der tatsächliche Spracherwerb spezieller psycholinguistischer Theorien bedarf, daß schließlich bei (c) umgekehrt die Reichweite des konfrontativen Sprachvergleichs ausgedehnt wird durch eine "neue Dimension", die letztlich Performanzerscheinungen in die kontrastive Analyse selbst inkorporieren soll.

Unter diesem Aspekt liegt u. E. bei (a) der Verdacht eines "psycholinguistic fallacy" nahe,¹⁾ d. h. eines Trugschlusses in der Weise, daß eine linguistische Grammatik mit einer psychologischen Grammatik verwechselt bzw. erstere zugleich für eine letztere gehalten wird. Ein solcher Trugschluß betrifft freilich nicht nur die konfrontative Grammatik, sondern die Sprachwissenschaft überhaupt, wenn man von ihrer direkten psychologischen Interpretierbarkeit und ihrer direkten Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht ausgeht.²⁾ Seine Wurzeln hat dieser Trugschluß darin - darauf hat auch Chesterman³⁾ hingewiesen-, daß unter "Grammatik" etwas Verschiedenes verstanden wird: einerseits (so traditionell) rein linguistisch das Produkt mit seinen Regeln und dessen Abbildung, andererseits (so in der Nachfolge der generativen Grammatik) auch psycholinguistisch der Erwerb des Produkts mit seinen Regeln und dessen Abbildung, also ein Prozeß, ein Verhalten; im ersten Falle entsteht eine linguistische, im zweiten Falle eine psycholinguistische (psychologische) Grammatik.

An anderen Stellen⁴⁾ haben wir diesen Unterschied als Unterschied zwischen einer Grammatik B und einer Grammatik C beschrieben. Dieser - oft vernachlässigte - Unterschied besteht (grob vereinfacht) in folgendem: Die Grammatik A bezieht sich auf die der Sprache selbst objektiv innewohnenden Regularitäten (unabhängig von deren Beschreibung durch die Linguisten und unabhängig von deren Beherrschung durch die Sprecher), die Grammatik B

1) Vgl. [Chesterman 1980: 17 ff.]

2) Vgl. dazu ausführlicher [Helbig 1981: 101 f.]

3) Vgl. [Chesterman 1980: 17 ff.]

4) Vgl. dazu bereits [Helbig 1972: 10 ff.]; [Helbig 1975: 325 ff.]

auf die linguistische Abbildung der Grammatik A und die Grammatik C auf die sich im Kopf des Lernenden bildende interiorisierte (subjektive) Grammatik (auf Grund deren dieser die betreffende Sprache beherrscht).¹⁾

Der Trugschluß besteht nun darin, daß Produkt-Grammatiken automatisch für Prozeß - Grammatiken gehalten werden, daß diejenigen operationellen Prozeduren, die für die Erarbeitung von Produkt-Grammatiken benutzt werden (z. B. Substitution, Transformation), zugleich und direkt als reale Produktions- und Rezeptionsprozesse beim Sprachverhalten (und Spracherwerb) interpretiert werden. Auf diese Weise stellt sich auch die direkte Anwendung der konfrontativen Analyse auf den Fremdsprachenunterricht als psycholinguistischer Irrtum dar: Konfrontative Grammatiken (wie sie der Linguist erarbeitet) dürfen nicht interpretiert werden als psychologische Prozesse, als Teil von dem, was der Lernende im Prozeß des Spracherwerbs tatsächlich tut. Deshalb dürfen weder linguistische Beschreibungen durch Verhaltensprozesse ersetzt noch Produkt-Beschreibungen einfach auf die Verhaltensebene hinaufgehoben noch Verhaltensprozesse in Produkt-Beschreibungen hineingeschmuggelt werden.

Zu diesem Trugschluß hat - wie uns scheint - Chomsky in ungewollter Weise beigetragen: Chomsky hat das unbestreitbare Verdienst - in Reaktion auf behavioristische Vorstellungen-, auf die Realität einer mentalen Grammatik (als Kompetenz) nachdrücklich hingewiesen zu haben. In der Folge ist diese interiorisierte psycholinguistische Grammatik (C) jedoch weitgehend mit der linguistischen Grammatik (B) gleichgesetzt, verwechselt oder parallelisiert worden - wohl nicht zuletzt auf Grund dessen, daß Chomsky den Terminus "Grammatik" "systematisch mehrdeutig" verwendet (einmal als die im Sprecher intern repräsentierte "Theorie seiner Sprache", zum anderen als den linguistischen Zugang zu diesem Phänomen²⁾), sowie auf Grund seiner bekannten Analogie, daß das Kind beim Sprachenlernen unbewußt dasselbe tut, was der Linguist bewußt und systematisch tut, wenn er auf der Basis von gegebenen Daten einer Sprache die Grammatik dieser Sprache konstruiert³⁾- auch wenn Chomsky selbst andererseits immer wieder vor einer direkten

1) Diese Unterscheidung ist später [durch die Annahme einer zusätzlichen Grammatik D] weitergeführt worden; vgl. dazu vor allem [Weiße 1985]; [Reinecke 1989: 22 ff.].

2) Vgl. z. B. [Chomsky 1965: 25]

3) Vgl. [Chomsky 1965: 4 ff., 25]

Übernahme linguistischer Erkenntnisse in den Fremdsprachenunterricht gewarnt¹⁾ und seine generative Grammatik von Anfang an als Beschreibung der Kompetenz (nicht der Performanz) verstanden hat.²⁾

5. Die vorgenommene Differenzierung führt nun keineswegs zu einer globalen Leugnung der Bedeutung des konfrontativen Sprachvergleichs (wie das manchmal befürchtet wird). Ganz im Gegenteil: Sie erlaubt eine genauere Einschätzung dessen, was er leisten, was er nicht leisten und was er erst in Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen leisten kann. Nur so kann man sich in abgewogener Weise vor einer gleichermaßen inadäquaten Überbewertung oder Unterbewertung des konfrontativen Sprachvergleichs für den Fremdsprachenunterricht hüten.³⁾ Geht man von dieser Einsicht aus, wird man den Wert und den Nutzen der konfrontativen Beschreibungen zwar einschränken müssen, ihn aber zugleich konkretisieren und präzisieren können: Die konfrontativen Analysen haben einerseits einen praktischen Zweck, indem sie bestimmte Grundlagen liefert für die Anwendung auf dem Gebiet der Interferenztheorie und der Fehleranalyse (ohne daß diese der Performanz zuzurechnenden Gebiete allein oder primär von der Linguistik determiniert wären) sowie der Übersetzung. Sie haben andererseits einen theoretischen Sinn für linguistische Zwecke (z. B. der Sprachtheorie, der Universalienforschung, der Deskription von Einzelsprachen). In beiden Fällen sind sie Mittel zum Zweck, ist die konfrontative Analyse eine Hilfsdisziplin für andere Zwecke, aber eine Hilfsdisziplin, die durch keine andere zu ersetzen ist.⁴⁾

Diese deutliche Differenzierung erlaubt es auch, tatsächliche Ziele der einzelnen Disziplinen zu unterscheiden von "Falschzielen",⁵⁾ d. h. von Zielen, die unter falschen Voraussetzungen angestrebt werden und deshalb gar nicht erreicht werden können. Für den konfrontativen Sprachvergleich sind solche "Falschziele" z. B. die Indikation von Fremdsprachenerwerbsschwierigkeiten,

1) Vgl. z. B. [Chomsky 1973: 29 ff.]

2) Vgl. z. B. [Chomsky 1965: 4 ff.]; [Chomsky 1976: 36 ff.] (dort allerdings in einem Konzept, das die Linguistik noch deutlicher zum Teil der Psychologie und diese wieder letztlich zum Teil der Biologie macht).

3) Vgl. dazu [Helbig 1981: 97 ff.]

4) Vgl. ausführlicher [Zabrocki 1976]

5) Vgl. ausführlicher (Raabe 1976: 29 f.)

die Konstruktion von Fehler- und Schwierigkeitshierarchien, die Erarbeitung von schwierigkeitsrelevantem Lehrmaterial usw. Es handelt sich deshalb um Falschziele, weil der an Sprachsystemen orientierte konfrontative Vergleich allein und direkt keine Aussagen liefern kann über das sprachliche Verhalten, über Phänomene der Performanz (die zahlreichen sozialen, psycholinguistischen und anderen Determinanten unterworfen sind).

In noch zugespitzterer Weise hat Grucza¹⁾ die übliche Verkettung der konfrontativen Linguistik mit fremdsprachendidaktischen Voraussetzungen und Zielen als einen Irrtum angesprochen, der auf einer Vermengung zweier Disziplinen (Linguistik und Glottodidaktik) beruht, die unterschiedliche Objektbereiche haben. Was oft als "Krise" der konfrontativen Linguistik ausgegeben wird - so folgert er weiter-, sei in Wahrheit eine Krise der Glottodidaktik, eine Krise, die sich aus der Verkettung der konfrontativen Linguistik mit solchen falschen Voraussetzungen und Zielen ergibt. Mit logischer Konsequenz ist damit die Frage verbunden, ob eine Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer konfrontativer Linguistik überhaupt zu rechtfertigen ist, ob es eine praktische oder angewandte konfrontative Linguistik überhaupt geben könne (oder ob eine solche Anwendung nicht bereits in den Bereich der Glottodidaktik falle).

6. Die genauere Reflexion darüber, was der konfrontative Sprachvergleich für die Linguistik und für den Fremdsprachenunterricht leisten kann, macht auch eine pauschale Gegenüberstellung von konfrontativen versus nicht-konfrontativen linguistischen Darstellungen sowie einem konfrontativ orientierten versus nicht-konfrontativ orientierten Fremdsprachenunterricht (der man noch häufig begegnet) mindestens bedenkenswert, wenn nicht fragwürdig.

Unter linguistischem Aspekt ist mit vollem Recht (z. B. von Jäger²⁾) unterschieden worden zwischen der Konfrontation als Methode zur Gewinnung neuer linguistischer Erkenntnisse (Konfrontation als Ermittlungsmethode) und der Konfrontation als Methode zur Darstellung linguistischer Erkenntnisse (Konfrontation als Darstellungsmethode). Im ersten Falle ist die Konfrontation ein heuristisches Prinzip, das der linguistischen Beschreibung der zu vergleichenden Einzelsprachen vorausgeht oder sie begleitet und nicht in diese Beschreibung selbst eingeht (eingehen

1) Vgl. [Grucza 1986]

2) Vgl. ausführlicher [Jäger 1972: 233 ff.]; [Jäger 1974: 3 ff.]

muß), im zweiten Falle ist die Konfrontation direkter Gegenstand der Beschreibung. Bei der Konfrontation als Ermittlungsmethode ist in der Regel nur eine Sprache (vollständiger) Gegenstand der Beschreibung, die andere ist (gelegentliche) Bezugsgröße. Eine Sprache wird in den Termini der anderen beschrieben, die ihrerseits lediglich als Hintergrund und Anknüpfungspunkt, aber nicht als vollständiger Gegenstand der Darstellung erscheint. Die Konfrontation als Ermittlungsmethode ist intuitiv von Fremdsprachenlehrern (meist nicht systematisch, sondern spontan) immer schon mit Erfolg benutzt worden, wenn es darum ging (und geht), von verschiedenen Erscheinungen einer Sprache B her bestimmte Erscheinungen einer Sprache A (der eigentlich zu beschreibenden und im Unterricht zu vermittelnden Sprache) zu differenzieren und abzugrenzen. Sie ist eine Schlußfolgerung aus der - freilich meist impressionistisch verstandenen und vorgetragenen - Forderung, eine Sprache im Lichte (im Spiegel) einer anderen Sprache zu sehen. Auch Linguisten haben von der Konfrontation als Ermittlungsmethode längst in bewußter Weise Gebrauch gemacht, weil andernfalls der Linguist Gefahr läuft, "viele wesentliche Züge der untersuchten Sprache zu übersehen."¹⁾ Bei der Konfrontation als Darstellungsmethode dagegen (diese ist in der Regel gemeint, wenn vom konfrontativen Sprachvergleich im eigentlichen Sinne gesprochen wird) geht es um weit mehr: um die Darstellung aller Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zu vergleichenden Sprachen und die Korrelation der einzelnen sprachlichen Mittel dieser Sprachen im Verhältnis zu einem Bezugssystem (einer Metasprache).

Wenn z. B. bei der Beschreibung von Präpositionen und Konjunktionen in der deutschen Grammatik ²⁾ Äquivalente aus anderen Sprachen (etwa dem Englischen, Französischen oder Russischen) benutzt worden sind, um die einzelnen Bedeutungsvarianten im Deutschen abzugrenzen, so handelt es sich um die Konfrontation als Ermittlungsmethode, nicht als Darstellungsmethode (denn in diesem Falle hätte die Konfrontation in die Darstellung Eingang finden müssen - die Abgrenzung wurde dagegen durch semantische Merkmale und nicht durch fremdsprachige Äquivalente erklärt).³⁾ Der genannte Unterschied zwischen Ermittlungs- und Darstellungsmethode gilt auch für andere Prozeduren: So wird die Transformation als

1) Vgl. [Isačenko 1968: 45]

2) Vgl. [Helbig/Buscha 1972]

3) Vgl. [Helbig / Buscha 1990: 198]

Ermittlungsmethode in nahezu allen grammatischen Modellen benutzt (um syntaktische und semantische Unterschiede zu finden); sie ist jedoch Darstellungsmethode nur innerhalb bestimmter Theorien, z. B. der generativen Transformationsgrammatik (als systematische Ebene zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur).

Wie sich zeigt, ist die Frage nach der Konfrontation als Ermittlungs- und Darstellungsmethode verbunden (jedoch nicht identisch) mit der Frage nach dem Bezugssystem für den konfrontativen Sprachvergleich, nach der sich zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten unterscheiden lassen.¹⁾

- (1) Es kann eine Sprache in bezug auf eine andere dargestellt werden, wobei die Ausgangssprache das Bezugssystem für die Beschreibung der Zielsprache ist und keine Metasprache (als tertium comparationis außerhalb der zu vergleichenden Einzelsprachen) nötig ist.
- (2) Wenn beide Sprachen als gleichwertig angesehen werden und die Unterscheidung zwischen Ausgangs- und Zielsprache belanglos wird, setzt der Vergleich eine Metasprache voraus, d. h. ein Bezugssystem, das unabhängig von den zu vergleichenden Einzelsprachen existiert bzw. als Merkmal- oder Regelsystem hypothetisch anzunehmen ist.

Der Vorteil des Weges (1) besteht darin, daß er ohne Metasprache auskommt, sein Nachteil aber darin, daß der Vergleich immer nur in einer Richtung vorgenommen werden kann, eine Art "Einbahnstraße" darstellt und irreversibel ist. Der Vorteil von Weg (2) besteht darin, daß beide Sprachen gleichwertig sind und der Vergleich somit in beiden Richtungen durchgeführt werden kann, sein Nachteil aber darin, daß der Vergleich auf eine Metasprache angewiesen ist, daß es ein allgemein anerkanntes, von den Einzelsprachen unabhängiges Merkmal- und Regelsystem (das mindestens interlingual, wenn nicht universal sein müßte) bisher nicht gibt. Die Wahl zwischen (1) und (2) hängt auch mit dem zugrunde gelegten Grammatikmodell zusammen: Während der deskriptivistische Strukturalismus - der von seinen Voraussetzungen her ohnehin in einem gewissen Widerspruch zur Vergleichbarkeit und zu vorhandenen Gemeinsamkeiten zwischen mehreren Sprachen stand - zu einem Vergleich ohne Bezugssystem tendierte, strebt die generative Grammatik nach einem Vergleich mit Bezugssystem, nach einem Regelsystem,

1) Vgl. dazu bereits [Helbig 1976: 10 f.]; [Helbig 1981: 74 ff.]

das sprachtheoretisch begründet ist und zugleich als Basis für den Vergleich mehrerer Einzelsprachen dienen kann.¹⁾

Eine Differenzierung im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus dem unterschiedlichen Konsumentenkreis von konfrontativen Analysen. Wenn Kufner als Konsumenten der konfrontativen Grammatik weder den Schüler noch den Linguisten, sondern den Verfasser einer pädagogischen Grammatik (als Lehrbuchautor) anspricht,²⁾ so ist damit zwar die entscheidende Frage artikuliert, aber wohl noch nicht endgültig beantwortet (weil es nach dem Gesagten gar nicht so klar ist, ob nicht auch der Linguist seinen Nutzen aus der Konfrontation zieht oder ob nicht auch dem Schüler selbst konfrontative Informationen präsentiert werden sollten). Klar ist jedenfalls, daß im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht der Konsument von konfrontativen (kontrastiven) Analysen unterschiedlich sein kann: Es kann (a) der Lehrbuchautor (als Verfasser einer "pädagogischen" bzw. "didaktischen Grammatik")³⁾, (b) der Lehrer und (c) der Schüler sein. Selbst wenn der Wert der Konfrontation für den Schüler in Frage gestellt wird (vgl. (1) unter 2.), bedeutet dies noch lange keine Bedeutungslosigkeit des konfrontativen Sprachvergleichs für den Fremdsprachenunterricht (da dieser über (a) und (b) vermittelt sein kann und in der Regel auch ist). Allerdings wird heute - für ganz bestimmte Bedingungsgefüge unter den theoretischen Vorstellungen eines bewußten Lernens - durchaus oft auch zusätzlich dafür plädiert, die Konfrontation nicht nur "verdeckt" im Lehrmaterial, sondern darüber hinaus auch explizit vom Lehrer und einsehbar für den Schüler zu vollziehen.⁴⁾

7. Die Frage nach der Bedeutung des konfrontativen Sprachvergleichs für die Linguistik konzentriert sich vor allem auf das Verhältnis der Konfrontation zur linguistischen Beschreibung der Einzelsprachen. Die Frage nach diesem Verhältnis hat - historisch gesehen (in ungefähre Analogie zu den unter 2. genannten Phasen der Entwicklung der konfrontativen Linguistik) -

1) Vgl. auch [Ferguson 1968: 89 f.]; [Růžička 1976: 10 f.]

2) Vgl. [Kufner 1973: 27]

3) Zum Problem der "pädagogischen" und "didaktischen" Grammatik vgl. [Helbig 1981: 60 ff.]

4) Vgl. z. B. Reinecke [1977: 72]; [Marton 1973: 15 ff.]; [Marton 1976: 165 ff.]

verschiedene Antworten hervorgebracht und wird auch heute noch nicht von allen Linguisten in derselben Weise beantwortet:

(a) Am Anfang stand die einfache und einleuchtende Forderung "Beschreiben vor Vergleichen"¹⁾, d. h. das Postulat, daß vor dem Vergleich immer die einzelsprachliche Beschreibung der zu vergleichenden Sprachen zu stehen habe. Eine solche Abhängigkeit ist oft betont worden, sogar in sehr strikter Weise: So ist etwa nach Kufner²⁾ Qualität, Reichweite und Anwendbarkeit jeder kontrastiven Grammatik bestimmt durch die Qualität und Reichweite der ihr zugrunde liegenden Beschreibung für die Ausgangs- und Zielsprache, so sieht etwa Coseriu³⁾ in der kontrastiven Grammatik keine Methode der Darstellung, sondern nur eine Art "der Anwendung des bereits mit anderen Mitteln Dargestellten". In der Tat ist es unbestreitbar, daß eine konfrontative Darstellung - wenn sie nicht aphoristisch und anekdotenhaft bleiben soll - die vorherige Beschreibung der zu vergleichenden Einzelsprachen voraussetzt: Sie kann die vollständige Beschreibung der zu vergleichenden Einzelsprachen weder ersetzen noch abkürzen.⁴⁾ Eine konfrontative Grammatik setzt somit mindestens zwei Grammatiken von Einzelsprachen voraus, die miteinander und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

(b) Zu einem späteren Zeitpunkt erkannte man, daß die Einzeldeskriptionen zwar eine notwendige, aber noch keine zureichende Voraussetzung für den Sprachvergleich sind, daß - anders gesagt - die Abhängigkeit des Vergleichs von der Einzelbeschreibung keineswegs so direkt ist, daß etwa eine gute Einzelbeschreibung von vornherein die Garantie für einen guten Vergleich wäre. Zwischen der Deskription der Einzelsprachen und dem eigentlichen Vergleich muß vielmehr eine wesentliche Stufe eingeschoben werden, auf der zunächst die Vergleichbarkeit (Komparabilität) festgestellt werden muß.⁵⁾ Vergleichbarkeit muß für eine konfrontative Analyse in doppeltem Sinne vorausgesetzt werden: objektssprachliche und metasprachliche Vergleichbarkeit. Die Vergleichbarkeit im Objekt Sprache ist deshalb notwendig, weil man nicht ganze Sprachen in extenso vergleichen kann, sondern immer

1) Vgl. [Halliday/ Mc Intosh / Strevens 1966: 13]

2) Vgl. [Kufner 1973: 26]

3) Vgl. [Coseriu 1970: 18]

4) Vgl. [Růžička 1969: 169 f.]

5) Vgl. [Krzyszowski 1967: 34 ff.]; vgl. auch [Sternemann 1973: 147 ff.]

nur Teile, Subsysteme oder einzelne Kategorien. Dabei taucht von selbst die Frage auf, welche dieser Teile miteinander komparabel sind. Man kann nichts Unvergleichliches vergleichen, der Vergleich setzt vielmehr immer bestimmte "Ähnlichkeiten" (auf welcher Ebene auch immer) voraus.¹⁾ Eben diese Vergleichbarkeit muß ermittelt werden, d.h. es muß festgestellt werden, welche Kategorien oder Ausdrucksmittel in den entsprechenden Sprachen miteinander äquivalent sind und folglich auch als Übersetzungen voneinander fungieren können. Der Übersetzungsvergleich²⁾ spielt deshalb als empirische Materialbasis und als Mittel zur Feststellung von kontextueller Äquivalenz für konfrontative Untersuchungen eine wesentliche Rolle, darf jedoch nicht verselbständigt oder als Alternative gegen die konfrontative Linguistik ausgespielt werden. Die Frage nach der objektsprachlichen Komparabilität und den als Äquivalenten fungierenden Sprachmitteln ist vor allem dort nicht so einfach zu beantworten, wo es für bestimmte Erscheinungen im grammatischen System einer Sprache A in dem grammatischen System einer Sprache B andere oder überhaupt keine Entsprechungen gibt oder Entsprechungen in einem ganz anderen (z. B. im lexikalischen oder intonatorischen) Subsystem vorliegen, die zunächst erst ermittelt werden müssen. Wir verweisen nur auf die Äquivalente für den deutschen Artikel in vielen slawischen Sprachen oder auf die Äquivalente für die deutschen Partikeln (die als Lexeme in vielen anderen Sprachen viel weniger zahlreich vorhanden sind).

Die metasprachliche Vergleichbarkeit meint die Vergleichbarkeit der Beschreibung der Einzelsprachen: Es müssen die zu vergleichenden Sprachen nicht nur schlechthin beschrieben sein, sondern es muß sich um solche Beschreibungen handeln, die auf der Basis der gleichen Grammatiktheorie, mit Hilfe der gleichen Methoden und Termini vorgenommen worden sind. Es muß also theoretische, methodologische und terminologische Vergleichbarkeit der Beschreibungen vorliegen.³⁾ Eine Vergleichbarkeit wäre z. B. erschwert oder unmöglich, wenn die eine Sprache mit Hilfe des Modells der generativen Grammatik, die andere mit Hilfe eines taxonomischen oder inhaltbezogenen Modells vorgenommen wäre (beide Beschreibungen müßten dann erst ineinander übersetzt werden, was beim gegenwärtigen Stand durchaus nicht immer lösbar ist), wenn die eine Sprache mit strengen operationellen

1) Vgl. [Jarceva 1981: 9 ff.]

2) Vgl. etwa [Wandruszka 1969]

3) Vgl. dazu [Helbig 1981: 79 ff.]

Prozeduren (z. B. Substitution, Distribution), die andere mit vornehmlich introspektiven Verfahren beschrieben ist.

(c) Schließlich wurde zunehmend deutlicher, daß auch die einzelsprachliche Beschreibung (und mit ihr der konfrontative Vergleich) - wenigstens in nuce - von einer zugrunde liegenden Sprach- und Grammatiktheorie abhängig und von ihr determiniert ist. Insofern - und damit wird das Verhältnis von Einzeldesktion und konfrontativem Vergleich in einen noch komplexeren Rahmen hineingestellt - ist die einzelsprachliche Beschreibung (da sie von der Sprach- und Grammatiktheorie abhängig ist) bereits eine Anwendung 1. Grades, ist die Konfrontation (da sie von der einzelsprachlichen Beschreibung abhängig ist) gleichsam eine Anwendung 2. Grades.¹⁾

8. Bei aller Komplexität und Verflechtung - wie sie von (a) zu (c) unter 7. immer größer wird - blieb immer noch der Eindruck, als ob zwischen der einzelsprachlichen Deskription und dem konfrontativen Vergleich eine einseitige Abhängigkeit und ein unidirektionales Verhältnis bestünde. Dieser Umstand ist jedoch in jüngerer Zeit mehrfach und mit Recht problematisiert worden, da es auch eine Rückwirkung des konfrontativen Vergleichs auf die einzelsprachliche Beschreibung gibt, da der Vergleich immer wieder zu nützlichen, wenn nicht unverzichtbaren Reinterpretationsmöglichkeiten für die Einzelsprache(n) führt.²⁾ Es ist unbestreitbar, daß die Konfrontation als heuristisches Verfahren geeignet ist, Fakten und Zusammenhänge in Einzelsprachen aufzuhellen, die bei einer einzelsprachlichen Beschreibung leicht übersehen werden. Das gilt selbst für den Fall, daß man von der Annahme ausgeht, daß es keine linguistischen Erklärungen für kontrastive Fakten gibt, die nur die kontrastive Analyse zu liefern vermag (weil sie bereits - mindestens theoretisch - durch eine weit genug getriebene Beschreibung der Einzelsprachen erreicht werden können).³⁾ Eine solche Annahme liegt vor allem im Rahmen der neueren Entwicklung der generativen Grammatik zu einer Art Universalgrammatik (mit universellen Prinzipien)⁴⁾ nahe (die die Funktion

1) Vgl. [Sharwood-Smith 1973: 6 ff.]

2) Vgl. dazu (mit Beispielen aus dem Deutschen) [Helbig 1982: 303 ff, 312 ff.]

3) Vgl. [Zabrocki 1976a: 97ff.]; [Zabrocki 1976]

4) Vgl. z. B. [Chomsky 1984]

eines metasprachlichen Bezugssystems, eines tertium comparationis ausüben kann), von der die Grammatiken der natürlichen Einzelsprachen lediglich unterschiedliche "Parametrisierungen" darstellen.

Insofern besteht zwischen den beiden Richtungen (von der Einzeldeskription zur Konfrontation und von der Konfrontation zur Einzeldeskription) kein alternatives oder sich ausschließendes Verhältnis,¹⁾ vielmehr eine Wechselwirkung: Auch wenn der konfrontative Vergleich (als Darstellungsmethode) grundsätzlich die einzelsprachliche Beschreibung der zu vergleichenden Sprachen (unter den in 7. genannten Bedingungen) voraussetzt, ergeben sich Rückwirkungen aus dem konfrontativen Vergleich auf die Beschreibung der Einzelsprachen (als Möglichkeiten von deren Reinterpretation). Ein ähnlich bidirektionales Verhältnis besteht auch zwischen Grammatiktheorie und Einzeldeskription: Auch wenn die Einzelbeschreibung im Prinzip eine zugrundeliegende Grammatiktheorie voraussetzt (vgl. (c) unter 7.), gibt es eine Rückwirkung der Einzeldeskription (z. T. von Fragmenten einer Sprache) auf die Grammatiktheorie insofern, als die Grammatiktheorie an den Fakten der Sprache überprüft, verifiziert oder falsifiziert, modifiziert und weiterentwickelt werden muß.²⁾

9. Im Hinblick auf die Grammatiktheorie - als Basis für die Einzeldeskription und den konfrontativen Sprachvergleich (vgl. 7. und 8.) - wird häufig die Frage gestellt, welche Grammatiktheorie für den konfrontativen Sprachvergleich am besten geeignet ist. Unabhängig von den Zwecken der Konfrontation hat sich in den sprachtheoretischen Diskussionen des letzten Jahrzehnts die Einsicht durchgesetzt, daß es zu den wichtigsten Aufgaben der synchronischen Sprachwissenschaft gehört, das sprachliche Zeichensystem in seiner instrumentalen Funktion als Mittel, Voraussetzung und Ergebnis der kommunikativen Tätigkeit zu begreifen und die Eigenschaften hervorzuheben, die es für diese instrumentale Funktion geeignet machen.³⁾ Das Sprachsystem kann seine kommunikative und interaktionelle Funktion nur erfüllen, wenn es sich darstellt als ein System von Zuordnungen zwischen Bewußtseinsinhalten und materiellen Signalen, von Zuordnungen, die die Bewußtseinsinhalte in syntaktisch, morphologisch und phonologisch organisierte Lautsprache

1) Dies klingt an bei [Schwanzer 1977: 387]

2) Vgl. ausführlicher [Helbig 1981: 103 f.]

3) Vgl. ausführlicher vor allem [Neumann et alii 1976] (vor allem Kapitel 4.)

umsetzen. Dieses System von Zuordnungen zwischen Bedeutungen und Lauten muß im Grunde von jeder grammatischen Theorie erklärt werden (gleichgültig, ob die Theorie sich dessen bewußt ist oder nicht).

Allerdings stößt die Beschreibung dieser Zuordnung auf Schwierigkeiten, weil die Laut- und die Bedeutungsseite einer Sprache sich nicht geradlinig und eindeutig entsprechen. Diese Zuordnung erfolgt vielmehr indirekt und vermittelt über mehrere Zwischenstufen, die als Ebenen des Sprachsystems beschrieben werden.¹⁾ Die Annahme einer solchen mehrstufigen und vermittelten Zuordnung (einer "Mehrebenen-Organisation" der Sprache²⁾) zerreißt die dialektische Einheit von Laut und Bedeutung nicht nur, sondern ist ein Mittel, die Art dieser Einheit von Signal- und Bedeutungsseite sprachlicher Einheiten zu beschreiben.³⁾ Eben deshalb reicht es nicht aus, die Beziehung zwischen der Laut- und Bedeutungsseite im Sinne von de Saussure als die zwischen einer Vorder- und Rückseite eines Blattes Papier zu verstehen (da eine solche Vorstellung voraussetzen würde, daß die Beziehungen zwischen den beiden Seiten symmetrisch und ohne Zwischenstufen sind), das sprachliche Zeichen nur als Einheit seiner beiden Seiten ohne vermittelnde Zwischeninstanzen zu erklären (weil zwischen den beiden Seiten in Wahrheit asymmetrische Beziehungen bestehen, die durch hierarchisch organisierte Zwischenebenen vermittelt sind).

Damit ist zunächst noch nicht festgelegt, wie die zuzuordnenden Einheiten benannt werden, ob als Laut und Bedeutung (wie z. B. in der generativen Grammatik), als Form und Funktion (wie in der Tradition der Prager Schule), als Ausdruck und Inhalt (wie in der Nachfolge Hjelmslevs) oder noch anders. Dies hängt von den verschiedenen Sprach- und Grammatiktheorien ab, wie erst recht natürlich, welches Modell mit welchen Vermittlungsstufen angenommen wird. Bekanntlich sind dafür in den letzten Jahrzehnten in der Linguistik mehrere Theorien entwickelt worden, die diese Zuordnung in verschiedener Weise modellieren. Sie werden damit bestimmten Differenzierungen gerecht, die der Sprachwissenschaft schon von jeher aufgefallen sind, die sich jedoch früher einer systematischen Beschreibung entzogen haben. Um es an einem

1) Vgl. [Neumann et alii 1976: 431 ff.; 438 ff.; 482 u.a.]; [Neumann 1969: 165 ff.]; [Suchsland 1971: 193 ff.]

2) Vgl. [Serebrennikow (Ed): 1975: 141, vgl. auch 155, 159 f.]

3) Vgl. dazu genauer [Neumann 1977: 5 ff.]

einfachen Beispiel zu illustrieren: So ist das syntaktische Subjekt eines Satzes ("Oberflächensubjekt") keineswegs notwendig identisch mit dem "logischen Subjekt" ("Tiefensubjekt") oder gar mit einem Agens (als "Täter" in der außersprachlichen Situation), ebensowenig wie es notwendig identisch ist mit einem Substantiv im Nominativ (morphologisch), einem Thema (oder "psychologischem Subjekt" unter dem Aspekt einer funktionalen Mitteilungsperspektive) oder einem "logischen Subjekt" (im Sinne der logischen Urteilsstruktur).¹⁾ Um diese Sachverhalte zu differenzieren und in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, wird eine solche Stratifizierung zu einem unabdingbaren Desirat, eine Stratifizierung, die etwa von der Ebene der semantischen Struktur (in Termen von semantischen Prädikaten bzw. Merkmalen) über die semantischen Kasus zu den Satzgliedern bis zur Ebene der Oberflächensubjekte und deren phonologischer Repräsentation führt.²⁾ Über diese allgemeinen Gründe hinaus hat ein solches stratifikatives Modell im allgemeinsten Sinne, das die Zuordnung von Laut- und Bedeutungseinheiten über mehrere Repräsentationsebenen hinweg abbildet, auch spezifische Vorzüge für einen konfrontativen Sprachvergleich, die vor allem Jäger³⁾ herausgearbeitet hat: Diese Vorteile bestehen darin,

(a) daß auf diese Weise einzelsprachliche Deskription und Konfrontation auf einer einheitlichen theoretischen Basis vorgenommen werden können.

(b) daß die Sprachen auf diese Art in einer sehr detaillierten Weise miteinander verglichen werden können, weil die Einzelsprachen sich ja gerade wesentlich durch die jeweils spezifische Gliederung des mehrfach vermittelten Zusammenhangs zwischen Bedeutungs- und Lautelementen unterscheiden,

(c) daß die Beziehungen zwischen den einzelnen Ebenen - gleichgültig zunächst, wie viele und welche im einzelnen angesetzt werden - immer in gleicher Weise interpretiert werden können: als Form der Repräsentation mit den erforderlichen Überführungs- oder Entsprechungsregeln zwischen den einzelnen Ebenen (so wird z. B. das Agens repräsentiert als Subjekt oder Objekt, das Subjekt als Substantiv oder Pronomen im Nominativ usw.)

1) Vgl. dazu ausführlicher [Helbig 1973: 124 ff., 132 f.]

2) Vgl. dazu ausführlicher [Helbig 1982: 45 f.]

3) Vgl. dazu ausführlicher [Jäger 1976: 9 ff.]

(d) daß solche Beziehungen der Repräsentation wiederum verstanden werden können als Beziehungen einer "Invariante" (auf der jeweils "tieferen" Ebene) zu mehreren "Varianten" (auf der jeweils höheren Ebene),

(e) daß mit der (grammatiktheoretischen) Setzung einer solchen Invariante ein möglicher Maßstab für den konfrontativen Vergleich bestimmter Erscheinungen in verschiedenen Sprachen gewonnen wird,

(f) daß diese Invarianten einen Vergleich zulassen, der einerseits sehr komplex ist (in bezug auf alle Ebenen der Sprache durchgeführt werden kann), andererseits aber auch sehr variabel gestaltet werden kann (z. B. aus praktischen Gründen verkürzt werden kann, wenn Diversifikationen bereits durch eine Invariante auf der nächsttieferen Ebene hinreichend beschrieben werden können).

10. Als Fazit aus unseren Bemerkungen ergeben sich bestimmte Einsichten in den Status des konfrontativen Sprachvergleichs, aus denen sich einige Schlußfolgerungen über (erreichbare) Ziele, über Möglichkeiten und Grenzen des konfrontativen Sprachvergleichs ableiten lassen, sowohl für die Linguistik selbst als auch für den Fremdsprachenunterricht. In beiden Fällen ist eine solche Reflexion nötig, um sich in gleicher Weise vor einer Über- wie vor einer Unterbewertung des konfrontativen Sprachvergleichs zu bewahren, damit nicht - wie es oft geschehen ist - übertriebene Erwartungen in undialektischer Weise in absolute Skepsis umschlagen.

Für die Linguistik wurde deutlich, daß sich die ursprünglichen Vorstellungen, die konfrontative Linguistik sei eine eigene Wissenschaftsdisziplin mit eigenen Modellen und Methoden, nicht bestätigt haben.¹⁾ Vielmehr arbeitet sie mit Modellen und Methoden, die in der allgemeinen Grammatiktheorie ausgearbeitet und in der Beschreibung einzelner Sprachen angewandt werden. Ähnliche Beobachtungen lassen sich für andere linguistische Teildisziplinen machen, die sich neu entwickelt haben und mindestens ein Jahrzehnt lang zu den "modernsten" und favorisiertesten Richtungen gehörten, von denen aber heute zunehmend klarer wird, daß sie aus heterogenen Ansätzen bestehen, daß das komplexe Objekt eher unterschiedliche Theorien zu seiner Erklärung verlangen (z.B. die Textlinguistik²⁾). Daraus darf jedoch keineswegs die Schlußfolgerung gezogen werden, die in den betreffenden Zweigen gewonnenen Erkenntnisse seien

1) Vgl. dazu auch [Hyldgaard - Jensen 1980: 71 ff.]

2) Vgl. [Viehweger 1983: 369 ff.]

ohne Bedeutung für die Linguistik (vgl. die Reinterpretationsmöglichkeiten für die Einzelsprache oder den Beitrag zur Typologie).

Für den Fremdsprachenunterricht wurde deutlich, daß der konfrontative Sprachvergleich kein omnipotentes Allheilmittel ist¹⁾, wohl aber - über seinen kognitiven Wert hinaus - notwendiges Glied einer Kette, das für eine Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts unerläßlich ist. Gewiß kann er nicht alle Fehler erklären und Schwierigkeiten in der Fremdsprache vorhersagen, kann er weder die ihm vorausgehende Einzeldeskription noch die ihm folgende didaktisch-methodische Adaption (in Lehrmaterialien) ersetzen. Aber umgekehrt kann er auch nicht durch die Fehleranalyse, die Einzeldeskription und die didaktisch-methodischen Strategien ersetzt werden: Darin liegt sein Wert für Lehrbuchautor, Lehrer und Schüler.

1) ähnlich auch [Juhász 1980: 24 f.]

Literatur:

- [Althaus / Henne / Wiegand (Eds) 1973: III] H.P. Althaus / H. Henne / H.E. Wiegand: **Lexikon der Germanistischen Linguistik**. Bd. III. - Tübingen
- [Bondzio (Ed) 1980] W. Bondzio (Ed): **Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft**. Leipzig
- [Buscha / Schröder (Eds) 1989] J. Buscha / J. Schröder (Eds): **Linguistische und didaktische Grammatik**. - Leipzig
- [Chesterman 1980] A. Chesterman: Contrastive Generative Grammar and the Psycholinguistic Fallacy. - In: PSOL XI / 1980
- [Chomsky 1965] N. Chomsky: **Aspects of the Theory of Syntax**. - Cambridge / Mass
- [Chomsky 1973] N. Chomsky: Linguistic Theory. - In: [Oller / Richards (Eds) 1973]
- [Chomsky 1976] N. Chomsky: **Reflections on Language**: - London
- [Chomsky 1984] N. Chomsky: **Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures**. - Dordrecht / Cinnaminson
- [Corder 1973] S.P. Corder: **Introducing Applied Linguistics**. - Harmondsworth / Middlesex
- [Coseriu 1970] E. Coseriu: Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik. -In: Sprache der Gegenwart. Band VII. Probleme der kontrastiven Grammatik.- Düsseldorf
- [Eichler et alii (Eds) 1976]: E. Eichler / J. Filipce / B. Havránek / R. Růžicka (Eds): Beiträge zur konfrontierenden Sprachwissenschaft
- [Ferguson 1968] Ch. A. Ferguson: Linguistic Theory and Language Learning. - In: [O'Brien (Ed) 1968]
- [Filipovič 1971] R. Filipovič: Yugoslav Serbo-Croatian-English contrastive project. -In: [Nickel (Ed) 1971]

- [Fries 1945] C.C. Fries: **Teaching and Learning English as a Foreign Language.** - Ann Arbor
- [Fries 1949] C.C. Fries: The Chicago Investigation. -In: **Language Learning** 3/1949
- [Grucza 1986] vgl. F. Grucza in: **Kwartalnik Neofilologiczny XXXIII** 3/1986
- [Halliday / Mc Intosh / Strevens 1966] M.A.K. Halliday / A Mc Intosh / P. Strevens: **The Linguistic Sciences and Language Teaching.** - London
- [Helbig 1972] G. Helbig: Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht - In: **DaF** 1/1972
- [Helbig 1973] G. Helbig: Zu einigen Problemen der konfrontativen Grammatik und der Interferenz in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.- In: **WZ der Humboldt - Universität Berlin.** GSR 3/1973
- [Helbig 1975] G. Helbig: Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht.- In: **DaF** 6/1975
- [Helbig 1976] G. Helbig: Zur Rolle des kontrastiven Sprachvergleichs für den Fremdsprachenunterricht.- In: **DaF** 1/1976
- [Helbig 1981] G. Helbig: **Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht.** - Leipzig
- [Helbig 1982] G. Helbig: Bemerkungen zum Status, zur Bedeutung und zu den Grenzen der konfrontativen Analyse.- In: **WZ der Karl - Marx - Universität Leipzig.** GSR 4/1982
- [Helbig / Buscha 1972] G. Helbig / J. Buscha: **Deutsche Grammatik - Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.**- Leipzig
- [Helbig / Buscha 1990] G. Helbig / J. Buscha: Zu Zielstellung, Spezifika und Umfeld der "Deutschen Grammatik - Ein Handbuch für den Ausländerunterricht" - In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache** 16/1990

- [Hyldegaard - Jensen 1980] K. Hyldegaard - Jensen: Die Entwicklung der kontrastiven Linguistik in den letzten Jahren. - In: **Glottodidactica XIII** / 1980
- [Isačenko 1968]: A.V. Isačenko: **Die russische Sprache der Gegenwart. Teil I. Formenlehre.** - Halle
- [Jäger 1972] G. Jäger: Konfrontation und Translation.- In: **DaF** 4/1972
- [Jäger 1974] G. Jäger: Ziele des polnisch - deutschen und des tschechisch - deutschen Sprachvergleichs und einige Fragen der Erklärung und Wertung von Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen den Sprachen. -In: **WZ der Karl - Marx - Universität Leipzig.** GSR 1/1974
- [Jäger 1976] G. Jäger: Einige Bemerkungen zum Problem der Repräsentationsebenen aus der Sicht des Sprachvergleichs -In: **LS A/29/1.** Berlin 1976
- [Jarceva 1981] V.N. Jarceva: **Kontrastivnaja grammatika.**- Moskau
- [Juhász 1970] J. Juhász: **Probleme der Interferenz.** - Budapest
- [Juhász 1980] J. Juhász: Ungarisch - deutsche kontrastive Forschungen in Ungarn. - In: [Juhász (Ed.) 1980]
- [Juhász (Ed.) 1980] J. Juhász (Ed): **Kontrastive Studien Ungarisch - Deutsch.** - Budapest
- [Krzyszowski 1967] T. Krzyszowski: Fundamental Principles of Structural Contrastive Studies.- In: **Glottodidactica** II/1967
- [Krzyszowski 1977] T. Krzyszowski: Contrastive Analysis in a New Dimension.- In: **PSCL VI** / 1977
- [Kufner 1973] H.L. Kufner: Kontrastive Grammatik und dann...? - In: [Nickel (Ed.) 1973]
- [Lado 1957] R. Lado: **Language across Cultures.** - Ann Arbor
- [Lado 1964] R. Lado: **Language Teaching. A Scientific Approach.**- New York / San Fransisco / Toronto / London

- [Mackey 1973] W.F. Mackey: Language Didactics and Applied Linguistics.-In: [Oller / Richards (Eds) 1973]
- [Marton 1972] W. Marton: Pedagogical Implications of Contrastive Studies. -In: **Studia Anglica Posnaniensia** 1-2/1972
- [Marton 1973] W. Marton: Contrastive Analysis in the Classroom. -In.- PSCL 1/1973
- [Marton 1976] W. Marton: Kontrastive Analyse im Fremdsprachenunterricht. -In: TKL. Bd II
- [Nemser 1971] W. Nemser: Approximative Systems of Foreign Language Learners. -In: IRAL 2/1971 (auch enthalten in: [Richards (Ed) 1974])
- [Nemser 1975] W. Nemser: Problems and Prospects in Contrastive Linguistics. -In: **Modern Linguistics and Language Teaching.**- Budapest
- [Neumann 1969] W. Neumann: Über die Dialektik sprachlicher Strukturen.- In: **Deutsche Zeitschrift für Philosophie** 2/1969
- [Neumann 1977] W. Neumann: Bemerkungen zum Begriff der Laut - Bedeutungs - Zuordnung. -In: **Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung.** 1/1977
- [Neumann et alii 1976] W. Neumann u.a.: **Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft.** - Berlin
- [Nickel 1973] G. Nickel: Kontrastive Linguistik. - In: [Althaus / Henne / Wiegand (Eds) 1973: III]
- [Nickel (Ed) 1971] G. Nickel (Ed): **Papers in Contrastive Linguistics.** - Cambridge
- [Nickel (Ed) 1973] G. Nickel (Ed): **Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht.** - München
- [Nyholm (Ed) 1985] K. Nyholm (Ed): **Grammatik im Unterricht.** - Abo

- [O'Brien (Ed) 1968] R.J. O'Brien (Ed): **Georgetown University Round Table. Selected Papers on Linguistics 1961-1965.** - Washington D.C.
- [Oller / Richards (Eds) 1973] J.W. Oller / J.C. Richards (Eds): **Focus on the Learner.**- Cambridge / Massachusetts.
- PSCL J. Fisiak (Ed): **Papers and Studies in Contrastive Linguistics.** - Poznan 1973 ff.
- [Raabe 1976] H. Raabe: Konzeptionen der angewandten kontrastiven Linguistik. -In: TKL. Bd. II
- [Reinecke 1977] W. Reinecke: Einige Anmerkungen zur Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht.- In: LAB 16. Leipzig
- [Reinecke 1985] W. Reinecke: **Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs.** - Leipzig
- [Reinecke 1989] W. Reinecke: Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Disziplinen - Gegenstände - Konzepte. -In: [Buscha / Schröder (Eds) 1989]
- [Richards 1973] J.C. Richards: Error Analysis and Second Language Strategies. -In: [Oller / Richards (Eds) 1973]
- [Richards 1974] J.C. Richards: A non-contrastive Approach to Error Analysis.- In [Richards (Ed) 1974]
- [Richards (Ed) 1974] J.C. Richards (Ed): **Error Analysis.** - London.
- [Růžicka 1969] R. Růžicka: **Zur Theorie der kontrastiven Grammatik.** - Berlin
- [Růžicka 1976] Über vergleichende und konfrontierende Sprachwissenschaft. - In : [Eichler et alii (Eds) 1976]
- [Růžicka / Motsch (Eds) 1983] R. Růžicka / W. Motsch: Untersuchungen zur Semantik.- Als: **Studia Grammatica.** XXII. - Berlin
- [Sanders 1976] C. Sanders: Recent Developments in Contrastive Linguistics and their Relevance to Language Teaching.- In: IRAL 1/1976

- [Schwanzer 1977] V. Schwanzer: Zur Theorie des Sprachvergleichs. - In: *Kwartalnik Neofilologiczny* 2-3/1977
- [Selinker 1972] L. Selinker: Interlanguage.- In: *IRAL* 3/1972 (auch enthalten in [Richards (Ed) 1974])
- [Selinker 1974] L. Selinker: Interlanguage.- In: [Richards (Ed) 1974]
- [Sharwood - Smith 1973] M. Sharwood - Smith: Contrastive Studies in Two Perspectives.- In: *PSCL* II/1973
- [Serebrennikow (Ed) 1975] B.A. Serebrennikow (Ed): **Allgemeine Sprachwissenschaft** Bd I.- Berlin
- [Slama - Cazacu 1976] T. Slama - Cazacu: Kontrastive Analyse "in abstracto" oder die Funktion des Zusammentreffens sprachlicher Systeme im Lerner? - In: *TKL*. Bd II
- [Sternemann 1973] R. Sternemann: Zur Komparabilität in der konfrontativen Linguistik.- In: *WZ der Humboldt-Universität Berlin*. GSR 3/1973
- [Sternemann 1980] R. Sternemann: Konfrontative Linguistik und Fremdsprachenunterricht. - In [Bondzio (Ed) 1980]
- [Suchsland 1971] P. Suchsland: Gesellschaftliche Funktion und gesellschaftlicher Charakter der Sprache.- In: **Sprachpflege** 10/1971
- [Szépe 1980] G. Szépe: Vorwort zur Reihe "Studia comparationis linguae hungaricae.- In: [Juhász (Ed) 1980]
- TKL* H. Raabe (Ed): **Trends in kontrastiver Linguistik** Bd. I. und II.- Tübingen 1976
- [Viehweger 1983] D. Viehweger: Sequenzierung von Sprachhandlungen und Prinzipien der Einheitenbildung im Text. In: [Růžička / Motsch (Eds) 1983]
- [Wagner 1969] K.H. Wagner: Probleme der kontrastiven Sprachwissenschaft.- In: **Sprache im technischen Zeitalter** 32/1969.

- [Wandruzska 1969] M. Wandruzska: **Sprachen. Vergleichbar und unvergleichlich** - München
- [Welke 1985] K. Welke: Fremdsprachenunterricht und psychologische Realität der Grammatik. -In: [Nyholm (Ed) 1985]
- [Zabrocki 1970] L. Zabrocki: Grundfragen der konfrontativen Grammatik.- In: **Probleme der kontrastiven Grammatik. Als: Sprache der Gegenwart**. Bd VIII. - Düsseldorf
- [Zabrocki 1976] T. Zabrocki: Überlegungen zu den sogenannten theoretischen kontrastiven Studien.- In: *TKL*, Bd II
- [Zabrocki 1976 a] T. Zabrocki: On the so - called "theoretical coultrastive studies". - In: *PSCL* IV 1976

Fatma ERKMAN - AKERSON (Marmara Universität)

Determination bei restriktiven und appositiven Nominalsyntaxmen und Relativkonstruktionen im Türkischen

O. Vorbemerkungen

Die kontrastive Analyse ist eine wichtige Phase bei der Didaktisierung von Fremdsprachenunterricht. Der allererste Schritt kann sie nicht werden, weil für eine kontrastive Analyse gewisse Vorstudien vorauszusetzen sind; nämlich separate Analysen der in Frage kommenden Sprachen. Diese Voranalysen sollten aber so gestaltet werden, daß man sie auf einen gemeinsamen Nenner bringen kann. Oder umgekehrt: die zu untersuchenden Sprachen sollten auf gemeinsame Nenner hin analysiert werden. Wie können aber die Einheiten dieses *tertium comparationis* bestimmt werden? Es ist wohl anzunehmen, daß die Universalien der funktionellen Grammatik einen günstigen Ausgangspunkt für solche kontrastive Analysen hergeben (s. [Lehmann 1982]).

Was wir hier versuchen zu machen, ist lediglich die Beschreibung von einigen Determinationsoperationen der Relativisierung im Türkischen auf der Basis der funktionellen Grammatik. Wir wissen, daß ein solcher Ansatz noch keineswegs eine kontrastive Analyse von Deutsch - Türkisch ist. Aber wohl ein erster Schritt, worauf dann die kontrastive Analyse aufbauen kann; also ein Zwischenprodukt auf dem Wege zur Didaktisierung von DaF für türkische Muttersprachler und vice versa. Dabei sind "Determination" und "Relativisierung" ¹⁾ zwei

1) "Relativisierung" ist eher eine Operation, die die Funktion hat, durch Attribution "Gegenstandsbegriffe" zu bilden. Es ist aber so, daß alle "Relativisierungen" attribuieren, daß aber manche keine "Gegenstandsbegriffe" bilden. Eine appositive Relativkonstruktion z.B., die im grammatischen Sinne relativisiert, hat nicht die Funktion, "neue Begriffe" zu bilden. Unter "Relativisierung" wird hier eine Gruppe von grammatischen Operationen verstanden, die die grammatische Funktion der "Relativisierung" hat. Diese grammatische Funktion ("Relativisierung") hat auf einer höheren Ebene die Funktion der Attribution. Attribution dient dazu, entweder neue Gegenstandsbegriffe zu bilden, oder einen gegebenen Gegenstandsbegriff zu markieren. Diese Abstufung auf der Skala der Funktionen der "Relativisierung" gilt auch für die Determination. Unter Funktion verstehen wir hier nur die grammatische Funktion von einer Operation (oder von einer Gruppe von Operationen).

Funktionen, die als Universalien auf der Ebene der Grammatikalisierung vorausgesetzt werden.

1. Probleme bei der Koppelung von Funktionen und grammatischen Ausdrucksmitteln

Es klingt sehr überzeugend, wenn man sagt, daß man von den universalen Funktionen ausgeht. So einfach ist die Sache aber in Wirklichkeit nicht. Eine Funktion muß in eine grammatische Form umgesetzt werden, damit man mit dieser Funktion operieren kann. Der Fremdsprachenunterricht besteht zum größten Teil ja aus solchen Umsetzungsübungen. Aber wie bekannt, kann eine gewisse Funktion in einer gegebenen Sprache mehrere grammatische Ausdrucksformen haben, die zu wählen sind. Dies bedeutet gleichzeitig, daß eine Funktion Variationen haben kann, die anders ausgedrückt werden: kleine pragmatische Unterschiede oder auch große! Die unterschiedlichen Ausdrucksformen können starke Ähnlichkeiten aufweisen, was aber nicht immer der Fall ist. Es können auch ganz divergierende syntaktische und morphologische (sogar auch lexikalische) Strukturen für ein und dieselbe Funktion aufkommen. Eine Fremdsprache zu meistern, heißt auch, diese unterschiedlichen grammatischen Ausdrucksstrukturen zu meistern, die nicht alle auf einmal gelernt werden können. Der Lernprozeß läuft ja linear. Die Funktion Relativisierung im Türkischen kann z.B. durch Partizipialkonstruktionen, durch konditionale Nebensätze, durch das Relativpronomen "ki", durch das Suffix "deki" oder durch zwei koordinierende Hauptsätze (wobei der zweite Satz mit dem Relativpronomen "hani" anfängt) realisiert werden. Hinzu kommt, daß bei den Partizipialkonstruktionen das Partizip (PART) mit unterschiedlichen Suffixen gebildet werden muß, je nach Funktion des Bezugsnomens in bezug auf die Relativkonstruktion (RK). Es hat keinen Sinn, die Funktion "Relativisierung" mit dieser Operationsmöglichkeitenskala auf einmal anzubieten. In der Klassensituation wird meistens eine bestimmte Ausdrucksmöglichkeit ausgesucht und zuerst damit gearbeitet. Dies hat zur Folge, daß der Lernende diese Ausdrucksform als die einzige Realisierung einer bestimmten Funktion interpretiert, was mit der Wirklichkeit der Sprache meistens nicht übereintrifft.

Wird eine gewisse Ausdrucksform einer Funktion gewählt, entsteht auch die Gefahr, daß der Lernende diese grammatische Struktur nur als Ausdruck dieser bestimmten Funktion interpretiert. Dies stimmt aber leider auch nicht, denn es

kann womöglich vorkommen (kommt sogar oft vor), daß diese grammatische Struktur unter gegebenen Umständen auch ganz unterschiedliche Funktionen aufweisen kann (s. [Köller 1988: 48 ff., 76 ff.]).

So kommen wir zu der Frage, inwieweit es möglich ist, in der Klassensituation mit Funktionen anzufangen.

Um diese Situation umgehen zu können, werden wir hier von der folgenden Annahme ausgehen und versuchen, uns Grenzen zu setzen: Wir nehmen an, daß in einer gegebenen Sprache eine gewisse Ausdrucksmöglichkeit doch die übliche Realisierung einer Funktion ist. Wir werden versuchen, die semanto-grammatischen Beziehungen zwischen dieser gegebenen Realisierung und der gegebenen Funktion aufzustellen. Die anderen Realisierungsmöglichkeiten derselben Funktion (Variationen derselben Funktion im pragmatischen Sinne) werden wir außer acht lassen (was natürlich nicht bedeutet, daß es sie nicht gibt).

2. Determination und Relativisierung im Türkischen

a) Funktionen:

Die Relativisierung im Türkischen hat dieselbe Funktion wie die Relativisierung im Deutschen, d.h. sie hat die Aufgabe, auf Grund eines Sachverhalts zu attribuieren. Diese Attribution kann dazu dienen, einen neuen Gegenstandsbegriff zu bilden. Wird durch die Relativisierung ein neuer Gegenstandsbegriff erstellt, so spricht man von restriktiver Relativisierung. Wird dagegen ein schon gegebener Begriff durch Relativisierung attribuiert, so kommt eine appositive Relativisierung zum Vorschein.

Diese Unterscheidung von restriktiven und nicht restriktiven (appositiven) Relativisierungen korreliert eng mit der Determination der Leerstellen. Ist eine Leerstelle als nicht determiniert oder indefinit / nicht generisch zu bezeichnen, kann man sagen, daß die Relativisierung eine restriktive ist. Ist dagegen die Leerstelle als definit oder generisch determiniert zu bezeichnen, dann spricht man von einer appositiven Relativisierung (s. [Lehmann 1982]).

b) Spracheigene Operationen:

Die Relativisierung wird im Türkischen hauptsächlich durch Partizipialkonstruktionen realisiert. Es gibt auch andere

Realisationsmöglichkeiten, die wir aus den oben genannten Gründen außer acht lassen. Diese spracheigene Ausdrucksweise der Relativisierung ist kein Relativsatz im Sinne des Deutschen, deshalb wird sie nicht Relativsatz, sondern Relativkonstruktion (RK) genannt. Die RK des Türkischen hat eine konkrete Leerstelle. Die relativisierte lexikalische Einheit, Bezugsnomen oder Nukleus genannt, wird nur einmal konkret ausgesprochen und nur im Matrixsatz (auf die Relativisierungen ohne Bezugsnomen wird hier nicht eingegangen). Die PARTien, die zur Bildung von RKen dienen, sind unterschiedlich. D.h., sie bekommen Suffixe, je nach der Funktion der Leerstelle in der RK (s. [Keenan 1972]). Grob gesagt: Es wird zwischen der Subjektfunktion der Leerstelle und der "nicht Subjektfunktion" der Leerstelle unterschieden. Ist die Leerstelle in der RK als Subjekt der RK zu bezeichnen, dann bekommt das PART das Suffix /EN/. Hat die Leerstelle eine andere Funktion als Subjekt, so wird das PART mit dem Suffix /DIĞI/ ¹⁾ versehen. Diese zwei Paradigmen haben auch andere Elemente, die durch Tempus, Aspekt und Modus bestimmt werden, wie /ECEK/ - /ECEĞI/, /MIŞ/ /MIŞ OLAN/ - /MIŞ OLDUĞU/, /ILI/, /ICI/, /ESI/ u.s.w. Wir werden nur solche RKen mit /EN/ Suffixen heranziehen. Das /EN/ Suffix ist das meist verwendete Element dieser Paradigmen.

Die Determination im Türkischen wird nicht wie im Deutschen realisiert. /BİR/ entspricht dem deutschen /EIN, EINE, EIN/, hat also unter anderem die Funktionen Indefinitheit / Spezifizität (+/-) zu zeigen. Der "bestimmte Artikel" des Deutschen dagegen (DER, DIE, DAS) fehlt als analytische Einheit ganz im Türkischen. Definit oder generisch wird praktisch ohne Artikel ausgedrückt mit Hilfe von Deklinationsmorphemen, durch die Strukturierung des Satzes im Hinblick auf Tempus, Wortstellung und Aspekt und durch den Zusammenhang des lexikalisch-semanticen Kontextes [Erkman-Akerson 1991: 120 ff.]. Dafür haben wir auf diesem Pol der Determinationsskala /BU/, /ŞU/, /O/, die zum Teil deiktisch wie (Demonstrativa) fungieren, zum Teil aber auch als "bestimmte Artikel" zu bezeichnen sind. Sie entsprechen ungefähr den deutschen /DIESER/, /JENER/, /DERJEINGE/. Diese Entsprechung ist keine eins zu eins Entsprechung. Das türkische /BU/ wird ins Deutsche nicht nur mit /DIESER/,

1) /DIĞI/ besteht aus dem Partizipialsuffix /-DIK/ und dem Possessivsuffix /-I/. Dasselbe gilt auch für /ECEĞI/ = /-ECEK/ + /-I/. Bei solchen RKen, deren Bezugsnomen nicht das Subjekt der RK ist, stehen das Subjekt (der RK) und PART in einer Genitivkonstruktion. Weil bei solchen PART die Possessivendung fast nie ausfällt, nennen wir PARTendung kurz /DIĞI/.

sondern auch mit /DER/ übersetzt. Das türkische /BU/ tendiert zum bestimmten Artikel hin, aber von einem vollendeten Übergangsprozeß kann man noch nicht reden.

Wir werden hier nur diese zwei Realisierungen auf der türkischen Determinationsskala heranziehen: nämlich /BİR/ (indefinit) und /BU/ (definit), damit wir mit analytischen Einheiten arbeiten können.

Das Problem der Artikellosigkeit bei der türkischen Determination, wobei der Übergang vom Nominal zum definiten oder generischen Nominalsyntaxagma (NS) (durch andere grammatische Mittel wie morphologische, syntaktische und textsemantische) als zu lösende Aufgabe bleibt, lassen wir außer Betracht.

2.1. Determination bei den Nominalsyntaxagmen

Wenn wir die Relativisierung sowohl funktionell als auch grammatikalisch als Attribution eines Nomens (NOM) definieren, dann fallen Attribution durch Adjektiv (ADJ) und Attribution durch RK zusammen und bilden ein Paradigma im System der Sprache. Daß die Attribution durch ADJ und die Attribution durch Relativisierung ein funktionelles Paradigma bilden, ist nicht spracheigen, sondern allgemeingültig. Aber von der Typologie der türkischen RK aus gesehen, bilden diese zwei Sorten der Attribution im Türkischen auch ein strukturelles Paradigma. Die RK wird genau wie das ADJ links vor dem NOM eingestellt, d.h. die lineare Ordnung der funktionellen Einheiten stimmt bei beiden Phrasen überein. Diese oberflächliche Ähnlichkeit kann zu der Annahme führen, daß die Syntax von den NSen (ADJ+NOM) und RKen (PART+NOM) deckungsgleich sei, was aber nicht zutrifft. Daß RKen auch Nominalisierungen sind, ist klar, aber wir wollen zunächst mit solchen NSen anfangen, die ein ADJ besitzen. Uns interessieren hier hauptsächlich die NSen, die aus einem Determinator (DET), einem ADJ und einem NOM bestehen. Wir wollen zunächst kurz die syntaktischen Besonderheiten von solchen NSen vorführen, wobei wir die beiden DETen /BİR/ und /BU/ in Betracht ziehen.

- (1) Genç bir kız
 jung ein Mädchen
 ADJ DET NOM
 "Ein junges Mädchen"

Die lineare Ordnung ist so, daß der DET seinen Platz zwischen dem ADJ (GENÇ/jung) und dem NOM (KIZ/Mädchen) hat. Das ADJ wird mit dem NOM gekoppelt, so daß eine Verengung der Extension des NOMs eintritt. Als Prozeß ist dies ein Restriktionsprozeß. Die Verengung der Extension des NOMs wird erst durch diese Koppelung von ADJ und NOM erreicht.

Es gibt aber eine zweite Möglichkeit, ein solches Syntagma zu organisieren:

(2)	Bir	genç	kız
	ein	jung	Mädchen
	DET	ADJ	NOM
	*"Ein jung Mädchen"		

Eine eins zu eins Entsprechung von dieser Funktion (in derselben Konstruktion) ist im Deutschen nur in solchen Komposita zu finden wie z.B. "Großhandel", wo die Deklinationssuffixe des ADJs aufgegeben worden sind, um einen vollendeten Begriff zu bilden. Im Türkischen dagegen ist eine solche Operation immer möglich, um neue Begriffe zu bilden, die dann aber auch genauso leicht aufgelöst werden können.¹⁾

Wo liegt der Unterschied zwischen (1) und (2) genau? Syntaktisch gesehen, liegt er an der Position des DETs. Die Positionsverschiebung schafft aber auch eine funktionelle Verschiebung. Im NS (1) haben wir das Nominal [KIZ], das noch kein NS im grammatischen Sinne war, zuerst durch Determination und dann durch Attribution (Reihenfolge der Operationen nach dem Prinzip der Linksverzweigung!) zu einem indefiniten und nicht spezifischen (oder spezifischen, je nach Kontext) NS umgeformt. Im NS (2) dagegen wird zuerst ein neues Nominal durch Attribution gebildet: [GENÇ KIZ]. [GENÇ KIZ] ist immer noch kein NS. Erst durch die Determination wird es zu einem indefiniten und spezifischen (+/-) NS. In (2) bezieht sich die Operation der Determination nicht auf [KIZ], sondern auf [GENÇ KIZ] (s. [Lehmann 1984: 43]). Im NS (2) wird die Attribution schon auf der Ebene des Nominals vollendet.

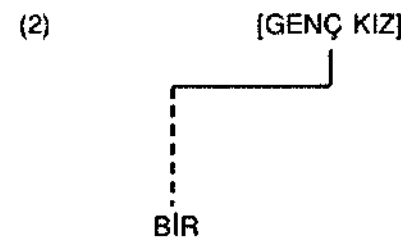
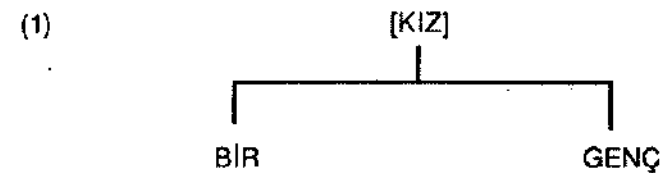
Der DET/BİR/, der zwischen ADJ und NOM (NS (1)) steht, zeigt dagegen, daß die Beziehung zwischen ADJ und NOM keine sehr feste Beziehung ist. Im Türkischen hängen Einheiten, die nebeneinander stehen, enger zusammen als

1) Eins wäre noch zu bemerken: Konstruktionen wie (2) sind seltener als Konstruktionen wie (1). NSen, die nach dem Muster (2) gebildet sind, sind eher in literarischen, wissenschaftlichen und amtssprachlichen Texten zu finden.

solche, die getrennt stehen, dafür aber durch grammatische Morpheme gekoppelt sind. Also ist im NS (1) die Beziehung zwischen dem DET (BİR) und dem NOM (KIZ) enger und betonter als die Beziehung zwischen dem ADJ (GENÇ) und dem NOM (KIZ).

Im NS (2) ist der Restriktionsprozeß durch Attribution auf einer höheren Ebene vollendet (Ebene des Nominals). Die Determination erfolgt erst nach der vollendeten Bildung der Teilmenge durch Attribution. Im NS (1) dagegen erfolgt die Restriktion durch Attribution erst, nachdem das Nominal schon determiniert ist, also auf der Ebene des NSs. Bei NS (1) wird durch Attribution die Teilmenge noch gebildet, bei NS (2) ist sie schon da! Bei NS (2) ist die Beziehung zwischen ADJ und NOM nicht mehr so locker (BİR [GENÇ KIZ]).¹⁾

Die Diagramme für NS (1) und (2) würden wie folgt aussehen :



Bei dem DET/BU/ ist die Situation ein wenig anders.

(3)	Genç	bu	kız.
	jung (-Ø=ist)	dieses/das	Mädchen
	ADJ-(Kopula)	DET	NOM
	Dieses Mädchen ist		jung.

1) Aus solchen NSen werden mit der Zeit auch feste Begriffe gebildet, die zu lexikalischen Einheiten entarten, wie der deutsche "Großhandel", "Delikanlı" (Jüngling; jemand, der verrücktes Blut hat) ist auf diesem Wege zur lexikalischen Einheit geworden : ADJ Deli = verrückt; NOM kanlı = jemand mit Blut.

(4)	Bu	genç	kız
	dieses/das	jung	Mädchen
	DET	ADJ	NOM
	Dieses	junge	Mädchen

Wie schon gesagt, kann /BU/ sowohl definit als auch deiktisch fungieren. Der definite Artikel (DER, DIE, DAS) des Deutschen wird ins Türkische oft mit /BU/ übersetzt, aber auch das deutsche /DIESER, .../. Textgrammatisch gesehen ist /BU/ anaphorisch. Aus pragmatischer Perspektive kann man sagen, daß NSen, die mit /BU/ determiniert sind, nur appositiv attribuiert werden können. Ist der Stellenwert von /BU/ so definiert, erwartet man, daß /BİR/ und /BU/ eine Opposition bilden in Hinblick auf Determination; nämlich eine Opposition von indefinit und definit. Diese Erwartung trifft auch zu auf der funktionellen Ebene, aber syntaktisch können sie sich einander nicht überall ersetzen.

Das NS (4) ist syntaktisch genauso gebildet wie NS (2). Die Schritte bei der Bildung von NS (4) können auf zwei Arten interpretiert werden: Das Nominal [KIZ] war schon durch das ADJ restriktiviert, und ein neues Nominal [GENÇ KIZ] war schon gebildet (Restriktion auf der Ebene des Nominals). Durch die Determination wird nun dieses neue Nominal (Gegenstandsbegriff) definit bezeichnet. Oder aber es herrscht zwischen DET (BU) und ADJ (GENÇ) Parallelschaltung, d.h. das NOM [KIZ] wurde schon im Text gegeben (vielleicht als new topic), ist schon ein NS, und nun gilt es, dieses NS durch Determination definit zu machen und gleichzeitig appositiv zu attribuiieren. Eine andere Möglichkeit kann es mit dem definiten DET nicht geben. Nämlich: wenn DET unmittelbar vor dem NOM stehen würde, würde es heißen, daß die Determination zuerst folgt. Weil aber diese Determination eine definite ist, ist es nicht möglich, ein schon definites NOM durch Attribution noch einmal zu restriktivieren. Denn das gewünschte Exemplar aus der Menge (oder die gewünschten Exemplare aus der Menge) wurden durch die definite Determination schon herausgeholt. Ist die Determination mit /BU/ generisch zu interpretieren, dann kommt praktisch die ganze Menge in Betracht, was auch eine Restriktion durch Attribution ausschließt. Kurz gesagt, eine Restriktion durch ADJ kann bei einem definiten NS nur dann akzeptiert werden, wenn das ADJ auf einem höheren Niveau (Ebene des Nominals) schon gewirkt hat und ein neues Nominal schon gebildet wurde.¹⁾ Das hat zur Folge, daß Beispiel (3) kein NS sein kann. (3) ist ein geschlossener Satz. Er besteht aus einer Subjektivergänzung (KIZ), die von /BU/ determiniert wird, und aus einer ADJalergänzung (GENÇ). Die Kopula erkennt man an der Oberflächenstruktur

1) Will man das ADJ bei einem definiten NOM restriktiv verwenden, dann geht man zu einer RK über:

Genç olan kıza daha önce rastlamışım.
Das Mädchen, das jung ist, hatte ich vorher getroffen.

nicht, denn der Satz steht im Präsens. In der Vergangenheit würde der Satz lauten:

(5)	Genç-ti	bu	kız.
	jung-war	das/dieses	Mädchen
	ADJ-Kopula	DET	NOM
	Jung war	das/dieses	Mädchen.

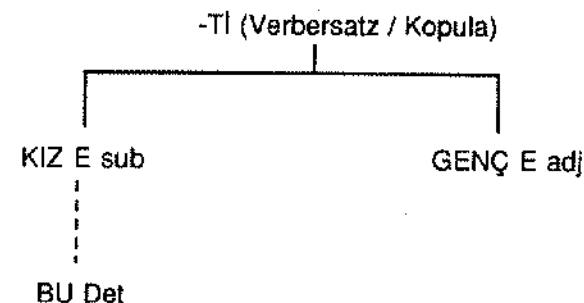
Die Sätze (3) und (5) weichen von der Norm ab. Das ADJ rückt an die erste Position, es wird also betont. Die Norm würde lauten:

(6)	Bu	kız	genç/genç-ti.
	das	Mädchen	jung ist/war.
	DET	NOM	ADJ-Kopula
	Das	Mädchen	ist/war jung.

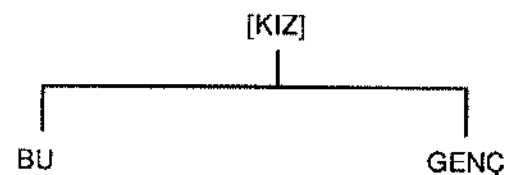
(6) ist auch kein NS, die Ordnung vom ADJ und NOM ist umgekehrt wie bei einem NS; [Erguvanli-Taylan 1984: 8], [Erkman-Akerson 1991: 112].

Die Diagramme für (3 <- -> 6) und (4) würden so aussehen:

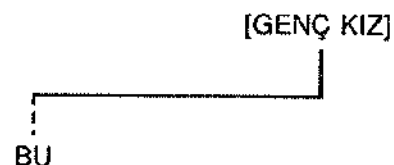
(3 <- -> 6)



(4)



(4')



Obwohl also /BIR/ und /BU/ funktionell zu demselben Paradigma (Definitheit (-/+)) gehören, fungieren sie syntaktisch unterschiedlich, was auf ihre semanto-grammatischen Besonderheiten zurückzuführen ist.

2.2. Determination bei den RKen

Eine RK im Türkischen hat denselben oberflächlichen Aufbau wie ein NS mit ADJ. Das PART funktioniert wie ein attribuirendes ADJ, steht also links vor dem NOM. Auch die Determination hat eine gewisse Ähnlichkeit zu den genannten NSen. Aber deckungsgleich sind sie syntaktisch doch nicht!

(7)	Gülen	bir	kız
	lachend	ein	Mädchen
	PART	DET	NOM
	Ein Mädchen,		das lacht/Ein lachendes Mädchen

RK (7) folgt dem Muster von NS (1).

RK (8) dagegen (Muster von NS (2)) ist fast unmöglich:

* (8)	Bir	gülen	kız
	ein	lachend	Mädchen
	DET	PART	NOM
	Ein	lachendes	Mädchen

RK (9) und (10) dagegen sind beide möglich:

(9)	Gülen	bu	kız ¹⁾
	lachend	das	Mädchen
	PART	DET	NOM
	Das Mädchen,	das lacht / das lachende	Mädchen

(10)	Bu	gülen	kız
	das	lachend	Mädchen
	DET	PART	NOM
	Das	Mädchen,	das lacht / das lachende Mädchen

1) Diese Konstruktion kann auch als ein Satz interpretiert werden. Dann ist aber die Betonung ganz anders. Wenn die letzte Silbe des PARTs betont wird und wenn nach dem PART eine Pause eintritt, kann man das PART als eine RK ohne Bezugsnomen verstehen: Dieses Mädchen ist es, das lacht. Bei der schriftlichen Reproduktion sollte bestenfalls ein Komma zwischen PART und DET stehen: Gülen, bu kız.

RK (9) ist wie (3) aufgebaut. Aber (3) war kein NS, sondern ein Satz. RK (9) dagegen funktioniert wie ein NS. Bei (10) haben wir auch eine RK wie bei NS (4).

/BIR/ und /BU/ fungieren in den RKen anders als in NSen. Wie ist dieses Phänomen zu erklären? Vielleicht sollte die Leerstellenbildung in der türkischen RK noch einmal überprüft werden. Ein DET kann nur mit einem NOM in Beziehung gebracht werden. In einer türkischen RK haben wir an der Oberflächenstruktur nur ein NOM. Was ist aber mit der Leerstelle? Wird das NOM der RK einfach getilgt und auf Null reduziert oder hinterläßt es irgendwelche Spuren, die eine gewisse Wirkung auf den Gebrauch der DETen haben? Das NOM, das wir als Bezugsnomen bezeichnen und an der Oberflächenstruktur auch lexikalisch realisiert vorfinden, gehört eigentlich dem Matrixsatz an (Deklination nach der Rektion des Matrixverbs usw...) Das lexikalisch mit dem Bezugsnomen identische NOM der RK wird lexikalisch nicht realisiert, aber wenn wir das Konzept der Leerstellenbildung akzeptieren, dann müssen wir auch akzeptieren, daß dieses NOM der RK eine konkrete Leerstelle hinterläßt. Die Frage ist nun: Wird der DET nur das Bezugsnomen determinieren oder nur die Leerstelle oder beide? Haben wir überhaupt die Möglichkeit, eine Leerstelle zu determinieren?

Bevor wir auf diese Fragen eingehen, wollen wir kurz skizzieren, wie im Türkischen die NOM, die sowohl im Matrixsatz als auch in der subordinierten Konstruktion vorkommen, lexikalisch und morphologisch realisiert werden.

(11)	Ayşe	yaptığı	ışten	nefret ediyor.
	Ayşe	mach-NR-POSS3	Arbeit-ABL	haß-PRÄS-3.
	SUB (MS)	PART	BN/OBJ	VERB
	Ayşe	haßt	die Arbeit,	die sie macht.

(12)	Ayşe,	Hasan'ın	yaptığı	ışten	nefret ediyor.
	Ayşe	Hasan-POSS3	mach-NR-POSS3	Arbeit-ABL	haßt.
	SUB (MS)	SUB (RK)	PART	BN/OBJ	VERB
	Ayşe	haßt die Arbeit,	die Hasan macht.	¹⁾	

In Satz (11) haben wir zwei NOM, die sowohl im Matrixsatz als auch in der RK als Satzglieder fungieren (lexikalisch realisiert im Matrixsatz, nicht realisiert in

1) NR: Nominalisator: die Partizipialendungen der Partizipien, nach [Lehmann 1984]; MS: Matrixsatz; BN: Bezugsnomen.

der RK): /AYŞE/ und /İŞ/. /İŞ/ ist das Bezugsnomen, wir wollen es zunächst einmal nicht in Betracht ziehen. /AYŞE/ ist Subjekt des Matrixsatzes. /AYŞE/ ist gleichzeitig Subjekt der RK. Dieses Subjekt sollte eine Genitivkonstruktion mit dem PART bilden und infolgedessen das POSS suffix /-IN/ bekommen. Dies ist aber nicht der Fall. Weil /AYŞE/ gleichzeitig ein Satzglied des Matrixsatzes ist, wird es nach seiner Funktion im Matrixsatz dekliniert. Im Matrixsatz ist es das Subjekt, also darf es nur das Kasusmorphem /Ø/ bekommen. Das NOM, das sowohl im Matrixsatz als auch in der subordinierten RK eine Funktion hat, erscheint nur einmal an der Oberfläche und darf nur nach den Erfordernissen des Matrixsatzes dekliniert werden. Das PART der RK ist aber so dekliniert, als wenn es mit einem NOM (seinem Subjekt) in einer Genitivkonstruktion stünde. Dieses NOM konnte nur /AYŞE/ sein. Bei /AYŞE/ fehlt aber die POSSendung, worauf sich die POSSendung des PARTs zu beziehen hatte.¹⁾

In Satz (12) dagegen gehört /AYŞE/ nur dem Matrixsatz an. Als Subjekt des Matrixsatzes bekommt es wieder keine Kasusmorpheme. Das Subjekt der RK im Satz (12) ist diesmal /HASAN/, und /HASAN/ bekommt das Deklinationsmorphem /-IN/, wie es von einem Subjekt einer RK mit dem PART /DİĞİ/ zu erwarten ist. Wenn wir in Satz (11) die Leerstelle mit einem Platzhalter versehen, erkennen wir sowohl die Position als auch die Deklination der Leerstelle klarer:

- (11') Ayşe, kendisi-nin yaptığı işten nefter ediyor.
Ayşe haßt die Arbeit, die sie (selbst) macht.

Der Platzhalter /kendisi/ (Reflexivpronomen) bringt natürlich eine andere Fokussierung zum Satz. Uns interessieren aber hier nur seine Position und seine POSSendung.

Es gilt also: Ist eine Leerstelle in der subordinierten Konstruktion erlaubt, und erscheint der lexikalische Inhalt dieser Leerstelle (ein zweites Mal?) im Matrixsatz, so wird diese lexikalische Einheit nach ihrer Funktion im Matrixsatz dekliniert. Das besagt aber nicht, daß die Leerstelle annulliert wird. Wir erkennen ihre Wirkung an der POSSendung des PARTs. Daß die Leerstelle eine Position hat, zeigt uns die Probe mit dem Platzhalter.

1) Diese Endungen können sonst nur dann fehlen, wenn die RK als Bezugsnomen zaman und an hat, also Bezugsnomen, die wie Pronomina fungieren (s. Ozil, im gleichen Heft) (s. auch [Erdal 1981]).

Dieses Prinzip gilt auch für die Leerstelle, die inhaltlich identisch mit dem Bezugsnomen der RK ist. Wie diese Leerstelle auf die Determination wirkt, bleibt zu erforschen.

Sehen wir uns die Beispiele nochmal an:

NS		RK	
(1)	Genç bir kız	(7)	Gülen bir kız
(2)	Bir genç kız	*	(8) Bir gülen kız
*	(3) Genç bu/şu kız (kein NS!)	(9)	Gülen bu/şu kız
(4)	Bu/şu genç kız	(10)	Bu/şu gülen kız

Bei den NSen sind keine Leerstellen vorhanden. Die DETen determinieren nur das, was rechts von ihnen steht. Bei (1) wird mit /BİR/ nur das Mädchen determiniert, und /GENÇ/ gilt nicht nur für [KIZ], sondern für /BİR KIZ/. Bei (2) dagegen, gilt /BİR/ für den gesamten Begriff [GENÇ KIZ]. Bei (1) wirkt das ADJ restriktiv. Bei (2) hat das ADJ in einer früheren Phase schon restriktiv gewirkt. Bei (3) ist /KIZ/ sowieso durch die Koppelung mit /BU/ schon definit, die Restriktion hat durch die Determination schon stattgefunden, also kann das ADJ nicht mehr restriktiv wirken. Die Determination und die Attribution in den türkischen NSen läuft immer nach rechts und wirkt auf das ganze Syntagma, das rechts davon steht. So würde /GENÇ/ in (3) nicht /KIZ/, sondern /BU KIZ/ attribuieren, gleichzeitig aber auch restriktivieren. /BU KIZ/ ist aber schon durch die Determination definit, kann also nicht mehr restriktiviert werden. Die Attribution bei /BU KIZ/ kann nur appositiv sein. Ist sie aber appositiv, so muß der DET das ganze NS (ADJ + NOM) determinieren, was bei (3) nicht der Fall ist. Also fällt (3) als NS aus, die Attribution kann nur in Form einer Adjektivalergänzung auf das ganze NS (BU KIZ) einbezogen werden.

Bei (4) dagegen sind zwei Interpretationen möglich: Entweder haben wir ein schon definites Mädchen (BU KIZ), das noch dazu jung ist, in diesem Falle wirkt das ADJ (GENÇ) appositiv. Oder aber wir haben ein [GENÇ KIZ], das als Gegenstandsbegriff schon da ist, und ein Exemplar von diesem Gegenstandsbegriff wird durch /BU/ definit determiniert. Das ADJ /GENÇ/ hat die Menge /KIZ/ schon restriktiviert, dieser Prozeß ist zu Ende. Ist die Restriktivierung schon vollendet, so kann man zum definiten NOM übergehen.

Bei den RKen läuft die Sache ein wenig anders:

- (7) Gülen bir kız
- (8) Bir gülen kız
- (9) Gülen bu kız
- (10) Bu gülen kız

Bei der syntaktischen Strukturierung spielen die verborgenen, aber doch vorhandenen Leerstellen eine wichtige Rolle.

Restriktion bedeutet aus einer breiteren Menge eine Teilmenge bilden. Das PART¹⁾ gibt an, welche Besonderheit die Teilmenge von der Ausgangsmenge unterscheidet. Demzufolge sollte das getilgte NOM der Leerstelle auf die Ausgangsmenge referieren. Weil aber die Ausgangsmenge eine breitere als die Teilmenge ist, kann die Determination der beiden unmöglich gleich sein. Bei den restriktiven RKen muß das Bezugsnomen in bezug auf das getilgte NOM der Leerstelle auch durch Determination verengt werden. Die Verengung durch Determination kann quantitativ oder qualitativ sein.

Wir haben die folgenden Möglichkeiten der Verengung:

- a) Das NOM der Leerstelle ist nicht determiniert;
Das Bezugsnomen ist indefinit determiniert.

Hier ist die Verengung eine qualitative.

- b) Das NOM der Leerstelle ist indefinit determiniert;
Das Bezugsnomen ist auch indefinit determiniert. Aber der Umfang des Bezugsnomens ist enger.

Hier ist die Verengung eine quantitative.

- c) Das NOM der Leerstelle ist indefinit determiniert;
Das Bezugsnomen ist definit determiniert.

Hier ist die Verengung eine qualitative.

1) Bei längeren RKen ergänzen die von dem PART regierten Einheiten das Feld dieser Besonderheit.

Bei der Apposition dagegen gibt es diese Voraussetzung der Verengung nicht. Bei der Apposition wird keine Teilmenge gebildet. Das NOM der Leerstelle und das Bezugsnomen haben den gleichen qualitativen und quantitativen Umfang. Die Voraussetzung für eine appositive RK ist gerade die Gleichheit der Determination für die Leerstelle und für das Bezugsnomen. Eine zweite Voraussetzung für die appositive RK ist, daß die Determination entweder definit oder generisch sein soll. Denn Apposition ist ja per definitionem die Attribution von einem definiten (/generischen) NOM.

Gehen wir die einzelnen Beispiele der RKen nach diesen Prinzipien durch:

RK nach dem Muster (7):

**(7) GÜLEN BİR KIZ
EIN MÄDCHEN, DAS LACHT**

Hier steht der indefinite DET vor dem /KIZ/. Weil ein DET das NOM, das rechts, davon steht, determiniert, ist das NOM /KIZ/ hier indefinit determiniert. /KIZ/ ist das Bezugsnomen, ist also lexikalisch identisch mit dem getilgten NOM der Leerstelle. Weil das Bezugsnomen einen indefiniten DET hat, kann die RK keine appositive sein. Also ist die RK restriktiv. Das bedeutet aber, daß das NOM der Leerstelle eine entweder qualitativ oder quantitativ breitere Extension im Hinblick auf das Bezugsnomen haben soll. Ist die Extension qualitativ breiter, dann ist das getilgte NOM der Leerstelle nicht determiniert. Ist die Extension quantitativ breiter, dann ist das getilgte NOM der Leerstelle indefinit, hat aber einen weiteren Umfang. Um die Art der Determination der Leerstelle bestimmen zu können, brauchen wir einen Kontext.

- (13) Dün hiç durmadan gülen bir kıza rasladım.
Gestern habe ich ein Mädchen getroffen, das ununterbrochen lachte.

Das NOM /KIZ/ (Bezugsnomen) ist hier indefinit / spezifisch. Wir können (13) wie folgt paraphrasieren:

- (13') Bazı kızlar hiç durmadan güler. Dün öyle bir kıza rasladım.
Manche Mädchen lachen ununterbrochen. Gestern habe ich ein solches Mädchen getroffen.

Aus der Paraphrasierung geht hervor, daß das getilgte NOM der Leerstelle eine quantitative Extension im Hinblick auf das Bezugsnomen hat: /BAZI/ ...> /BİR/.

- (14) Hiç durmadan gülen bir kız çekilmez.
Ein Mädchen, das ununterbrochen lacht, ist nicht zum Aushalten.

Hier hat das getilgte NOM wieder einen quantitativ breiteren Umfang. Das Bezugsnomen ist wieder indefinit, aber nicht spezifisch. (Man achte auf den Aorist des Matrixverbs!)

- (14') Bazı kızlar hiç durmadan güler. Öyle bir kız çekilmez.
Manche Mädchen lachen ununterbrochen. Ein solches Mädchen ist nicht zum Aushalten.

Im Satz (15) dagegen, kann das NOM der Leerstelle auch nicht determiniert sein:

- (15) Kitabı dün gelen bir kıza verdim.
a) Das Buch habe ich einem der Mädchen gegeben, die gestern kamen.
b) Das Buch habe ich einem Mädchen gegeben, das gestern kam.

Wenn wir die Interpretation a) als richtig akzeptieren, dann ist die Determination der Leerstelle wieder indefinit mit quantitativ breiterem Umfang: Gestern sind ein paar Mädchen gekommen, das Buch habe ich einem von ihnen gegeben. Wenn wir aber die Interpretation b) akzeptieren, dann heißt es, daß nur ein Mädchen gekommen war, das Buch habe ich diesem einen Mädchen gegeben. Das Mädchen bleibt weiter indefinit / spezifisch (im Matrixsatz). Wahrscheinlich ist das Buch, und was aus dem Buch geworden ist, wichtiger als das Mädchen. (15) kann man fast nicht mehr paraphrasieren, denn das getilgte NOM der Leerstelle ist nicht determiniert:

- (15') Dün "kız" dediğimiz şeylerden! biri geldi. Kitabı öyle birine verdim.
Gestern kam etwas, was wir "Mädchen" nennen. Das Buch habe ich einer solchen Person gegeben.¹⁾

Also ist hier die Verengung nicht quantitativ, sondern qualitativ. Aus einem nicht determinierten Nominal geht man über zu einem indefiniten / spezifischen NS.

1) Die Schwierigkeit der Paraphrasierung zeigt, daß eine RK nicht immer auf Kernsätze zurückzuführen oder aus Kernsätzen herzuleiten ist.

RK nach dem Muster * (8):

*** (8) BİR GÜLEN KIZ
EIN LACHENDES MÄDCHEN¹⁾**

Diese Konstruktion ist aus den folgenden Gründen nicht akzeptabel: Ein DET im Türkischen determiniert immer das nächste NOM. In den RKen, wo der DET am Anfang der RK steht, determiniert er zuerst die Leerstelle. Aber weil das erste lexikalisch aktualisierte NOM doch das Bezugsnomen ist, determiniert es gleichzeitig das Bezugsnomen. Steht der DET nach der Leerstelle, so determiniert er nur das Bezugsnomen, die Determination der Leerstelle braucht nicht grammatikalisch markiert zu werden.

Ein DET am Anfang der RK ist nur dann erlaubt, wenn Leerstelle und Bezugsnomen mit demselben DET determiniert werden können. Bei den appositiven RKen besteht die Möglichkeit einer gemeinsamen Determination. So können die DETen, die Definitheit zeigen, am Anfang einer appositiven RK stehen. Sie können aber ebensogut direkt vor dem Bezugsnomen stehen, weil diese Position die Definitheit der Leerstelle nicht ausschließt.

Zu bemerken ist jedoch, daß RKen mit einem DET am Anfang nicht bevorzugt werden, auch wenn dies in bezug auf die Korrelation zwischen der Art der RK und der Determination erlaubt wäre. Denn bei einer längeren RK steht meistens noch ein NOM in der RK. Steht der DET vor diesem NOM, dann wird eben dieses NOM von dem DET determiniert, der DET hat dann keine Chance, die Leerstelle zu erreichen.

Die Leerstelle dagegen (bei den RKen, die nur die Leerstelle als NOM haben) bildet keine echte Barriere zwischen dem DET und dem Bezugsnomen. Daß diese Leerstelle doch implizit in der RK ihren Platz hat, geht aus den syntaktischen Differenzen hervor, die zwischen den möglichen Strukturen der NSen (ADJ + NOM) und RKen (PART + NOM) zu beobachten sind.

1) Im Deutschen ist diese Konstruktion möglich, denn das PART fungiert genau wie ein ADJ. Zu bedenken ist aber, daß türkische und deutsche PARTien nicht deckungsgleich sind. Ein PART im Deutschen kann nur sein Subjekt attribuieren. Wird das Akkusativobjekt attribuiert, so geht man zu Passiv über, wo aus dem Akkusativobjekt ein Subjekt im grammatischen Sinne wird. s. [Keenan / Comrie 1987: 19]; s. auch [Clasen Seip 1974].

Bei den restriktiven RKen können die DETen nicht am Anfang der RK stehen. Denn bei den restriktiven RKen können Leerstelle und Bezugsnomen unmöglich dieselbe Determination bekommen. Dann würde die Reduktion ausfallen, was der Restriktion widersprechen würde.

In der Konstruktion * (8) steht der indefinite DET (BIR) am Anfang der RK, was zu bedeuten hat, daß Leerstelle und Bezugsnomen die gleiche Determination haben. Dies ist aber nur bei appositiven RKen möglich. Appositive RKen können aber nur definit determinierte Bezugsnomen haben. Also fällt (8) als RK aus.

RK nach dem Muster (9):

(9) **GÜLEN BU KIZ
DIESES MÄDCHEN, DAS LACHT**

(16) Durmadan gülen bu/şu kız kim?
Wer ist das/dieses/ jenes Mädchen, das dauernd lacht?

Die Konstruktion, die bei (3) als NS nicht möglich war, kann bei der RKbildung (PART + DET (def) + NOM) verwendet werden. Wir hatten gesagt, daß bei NSen die schon definierten NOM nicht noch einmal restriktiviert werden können *(ADJ + DET (def) + NOM), es sei denn, das NOM ist vorher durch Attribution restriktiviert. Weil wir aber in einer RK zwei Positionen zu determinieren haben, und die zwei Positionen nicht immer gleich determiniert werden müssen, müssen wir doch grammatische Mittel heranziehen können, um nur eine Position determinieren zu können (auch die Möglichkeit des Vorkommens von einem zusätzlichen NOM in der RK kann es verhindern, den DET an den Anfang der RK zu bringen; dieses Problem gab es bei den NSen nicht). Die zwei Positionen sind die der Leerstelle in der RK und die des NOMs (Bezugsnomen) im Matrixsatz. So haben wir in (16) die Möglichkeit, nur das NOM des Matrixsatzes definit zu determinieren. Es bleibt offen, wie die Leerstelle determiniert ist. So kann die Leerstelle von der RK in (16) sowohl indefinit als auch definit interpretiert werden. Wird sie als indefinit akzeptiert, so ist die RK eine restriktive. Wird sie als definit akzeptiert, so ist die RK eine appositive. Es hat aber keinen Sinn, von einem mit /BU/ maximal definit determinierten NOM zu behaupten, daß es ein zweites Mal der Restriktion unterliegt. Ein türkischer Satz mit der Intention, das schon definit determinierte NOM ein zweites Mal durch Attribution zu restriktivieren, würde versuchen, den Grad der Definitheit zu vermindern und an Stelle von /BU/ entweder null Artikel

oder eher /ŞU/ oder /O/ verwenden. Bei /ŞU/ und /O/ kann je nach Kontext der Grad der Definitheit geringer sein. Wenn wir uns den Satz (16) als Teil eines Dialogs vorstellen, dann erkennen wir, daß bei der restriktiven Interpretation eher /ŞU/ zu erwarten ist:

(16')	"Bu kız kim?"	(Wer ist dieses Mädchen?)
	"Hangi kız?"	(Welches Mädchen?)
	"Durmadan gülen şu kız!"	(Das Mädchen, das dauernd lacht!)

Der Dialog läßt uns erkennen, daß die RK eine restriktive ist, aber erst als zweiter Schritt kommt, weil die definite Determination am Anfang nicht restriktiv genug war. Eine Voraussetzung wäre, daß mehrere Mädchen da sind. Die Leerstelle referiert auf eine Teilmenge von Mädchen, denn die ganze Menge von "Mädchen" kann man unmöglich in einer realen Situation vor sich haben. Also kann die Leerstelle nicht determiniert sein. Die qualitative Verengung von indefinit auf definit würde eher mit Bezugsnomen ohne "Artikel" herangezogen. Das Beispiel, das wir vorgeführt haben (16) ist sehr problematisch. Das Mädchen in dem letzten Satz (16') kann nicht new topic sein, given topic ist es aber auch nicht ganz. Vielleicht können wir es als Wiederaufnahme von einem given topic interpretieren, dann ist die RK weder absolut restriktiv noch absolut appositiv. Ein Indiz dafür, daß (16) als restriktiv interpretiert werden kann, wäre vielleicht auch der Ausgang des Satzes auf eine Frage hin, wo der Sprecher sich nach der Identifikation des Mädchens erkundigt. Die Semantik des Rahmens (Matrixsatz) ermöglicht die Annahme, daß (16) restriktiv sein kann. Ist die RK aber als restriktiv zu akzeptieren, dann ist die Verengung eine qualitative, wobei eine zusätzlich quantitative Verengung nicht ausgeschlossen werden muß.¹⁾

Die appositive Interpretation ist für Satz (16) ohne weiteres zu akzeptieren. Sind Leerstelle und Bezugsnomen beide als definit determiniert anzusehen, dann ist die RK eine appositive. Der DET braucht bei einer appositiven RK nicht unbedingt vor der RK zu stehen. Denn wie oben gezeigt, können sich andere NOM in der RK befinden, die dann die Reichweite des DETs begrenzen würden, und das Bezugsnomen würde undeterminiert bleiben.

1) [Dik 1989: 180] diskutiert ein ähnliches Problem. Er spricht von einem new topic, wo doch ein definiten DET verwendet wird.

Bei Satz (17), der nach dem gleichen Muster gebildet wurde, ist die RK ohne weiteres appositiv:

- (17) Durmadan yemek yiyen bu adam **sonunda** patlayacak duruma gelmişti.
Dieser Mann, der dauernd aß, war am **Ende** dem Platzen nahe.

Die Ausgangssituation für (17) kann wie folgt sein:

- (17') Fırının sahibi olan adam çok şişmandı. Bu adam durmadan yemek yiyordu. Bu adam sonunda patlayacak duruma gelmişti.
Der Mann, der der Besitzer der Bäckerei war, war sehr dick. Dieser Mann aß ununterbrochen. Dieser Mann war am Ende dem Platzen nahe.

Wie gesagt, der DET /BU/ determiniert nur das Bezugsnomen. Aber es ist sehr wohl möglich, daß bei einem definiten Bezugsnomen auch die Leerstelle definit ist. Dann ist die RK als appositiv zu akzeptieren. Bei solchen appositiven RKen klingt es aber immer besser, wenn im Matrixsatz sich eine lexikalische Einheit befindet, die wie ein Koordinator fungiert, wie z.B. /DE/, /AYNI ZAMANDA/, /SONUNDA/...

Diese Koordinatoren bringen uns auf die Frage, ob appositive RKen subordiniert oder koordiniert sind. Syntaktisch gesehen sind sie subordiniert, aber pragmatisch gesehen sind sie eher koordinierend; s. [Johanson 1974 [1991]]; s. auch [Emonds 1979].

Auf die Frage, wie die Restriktion bei den definit determinierten Bezugsnomen, die keinen Artikel haben, vor sich geht, wird hier nicht eingegangen. Soviel aber sei gesagt, daß eine definite Determination mit /BU/ und eine definite Determination ohne Artikel nicht dieselbe ist. Bei einer definiten Determination ohne Artikel kann die Leerstelle z.B. indefinit sein, dafür aber der Bezugsnomen definit. Es ist ja gerade die Restriktion durch RK, die es ermöglicht, das Bezugsnomen definit zu determinieren.

Satz (18) kann wie folgt paraphrasiert werden:

- (18) Dün gelen kız bugün yeniden geldi.
Das Mädchen, das gestern kam, ist heute wieder gekommen.

Dün bir kız gelmişti. O kız yeniden geldi.
Gestern war ein Mädchen gekommen. Dieses Mädchen ist heute wieder gekommen.

Die Leerstelle ist hier indefinit. Die Verengung ist qualitativ.

Wenn wir uns die Definitheit auf einer Skala vorstellen, sollte es eigentlich für Bezugsnomen, die durch Demonstrativa maximal definit determiniert sind, unmöglich sein, eine Leerstelle mit breiterer Extension zu haben. Die Relativisierung sollte bei den Demonstrativa nur appositiv verlaufen. Dies ist aber nicht der Fall. Bei gewissen Situationen fungieren die Demonstrativa eher als Artikel. Wenn aber ein Demonstrativum vor dem Bezugsnomen nicht maximal definit sein soll, dann wählt man lieber /ŞU/ oder /O/.

RK nach dem Muster (10)

- (10) **BU GÜLEN KIZ**
DIESES MÄDCHEN, DAS LACHT

Satz (19) ist zunächst einmal appositiv zu interpretieren:

- (19) Bu/şu gülen kız kimdi?
Wer war denn dieses/ jenes Mädchen, das lacht?

Weil der DET /BU/ŞU/ am Anfang der RK steht, ist sowohl die Leerstelle als auch das Bezugsnomen als definit zu akzeptieren. Infolgedessen ist die RK appositiv. /GÜLEN/ kann weggelassen werden, weil /BU/ŞU/ sowieso auf ein bestimmtes Mädchen zeigt.

- (19) a) Şu gülen kız
Jenes Mädchen, das lacht

Auch bei (19 a) (mit dem DET /ŞU/) wirkt die RK appositiv. Aber wir können uns den folgenden Dialog vorstellen, wo dann beim letzten Satz (oder bei dem Bruchteil von einem Satz) die RK doch restriktiv wirkt, wie bei dem Dialog, den wir für (16') aufgestellt hatten:

- (19 a') "Şu kız kimdi?" (Wer war denn dieses Mädchen?)
"Hangi kız?" (Welches Mädchen?)
"Şu gülen kız, canım!" (Mensch, jenes Mädchen dort, das lacht!)

Auf die Frage "welches Mädchen" kann man ja nur eine restriktive Antwort geben! Hier sind Leerstelle und Bezugsnomen beide definit determiniert, trotzdem macht der Satz einen restriktiven Eindruck, ist aber wahrscheinlich doch appositiv. In der letzten Bemerkung befindet sich eine Wiederaufnahme von einem given topic. Die letzte Bemerkung ist dazu da, eine schlecht aufgenommene Nachricht zu verbessern. Das Bezugsnomen wird nicht restriktiviert, sondern nur noch weiter markiert, aber appositiv attribuiert. Es gibt aber doch eine Lesart von dieser Bemerkung, wo die RK als restriktiv bewertet werden kann, nämlich mit einer Pause nach /ŞU/:

(19 a') "Şu, güzel kız!"

Hier wirkt /ŞU/ nur deiktisch, d.h. nicht als DET. Es wird nur auf ein gewisses Mädchen gezeigt. Dann folgt aber eine zweite Referenz auf das Mädchen, und diese Referenz (GÜLEN KIZ) ist restriktiv. /ŞU/ ist alleinstehendes, deiktisches Element. Es determiniert weder die Leerstelle noch das Bezugsnomen. Sogar ein Ausrufezeichen könnte zwischen /ŞU/ und PART stehen:

(19 a' ') "Şu! Gülen kız!"

3. Schlußbemerkungen

Die türkische RK hat eine konkrete Leerstelle. Diese Leerstelle kann man an ihren Auswirkungen auf die Morphologie der anderen Einheiten in der RK erkennen. Das Vorhandensein der Leerstelle hat auch gewisse Auswirkungen auf die Determination. Die Wahl und die Position der DETen in der RK hängt von der Art der Determination dieser Leerstelle ab. Das Vorhandensein der Leerstelle ist auch der Grund dafür, warum NSen (ADJ + NOM) nicht syntaktisch deckungsreich mit den RKen (PART + NOM) sind.

Bei einer restriktiven RK muß die Leerstelle eine breitere Extension als das Bezugsnomen haben. Wird das Bezugsnomen indefinit (mit /BİR/) determiniert, so muß die Leerstelle auf eine quantitativ breitere Menge referieren. Dafür kann die Qualität in bezug auf Definitheit gleich bleiben. Es können also beide, Leerstelle und Bezugsnomen, indefinit sein, aber die quantitative Extension muß beim Bezugsnomen enger sein. Oder aber die Leerstelle ist nicht determiniert, dafür ist nur das Bezugsnomen indefinit determiniert. Dann ist die Verengung der Determination zum Bezugsnomen hin eine qualitative.

Wird das Bezugsnomen definit determiniert, kann die quantitative Extension der Leerstelle der quantitativen Extension des Bezugsnomens gleich sein. Dafür muß aber die qualitative Extension der Leerstelle zum Bezugsnomen hin verengt werden. Also muß die Leerstelle in bezug auf das definite Bezugsnomen indefinit sein. Solche restriktiven RKen sind schwer mit dem maximal definiten DET/BU/ zu bilden.

Sind Leerstelle und Bezugsnomen qualitativ und quantitativ gleich, so kommt nur eine appositive RK in Frage. Eine appositive RK kann nur ein definites Bezugsnomen haben.

Die Skala der Definitheit hat im Türkischen auf dem einen Pol den indefiniten DET (BİR) und auf dem anderen Pol die Demonstrativa (BU, ŞU, O). Definitheit wird auch durch das Ausfallen des DETs gezeigt. Die Demonstrativa zeigen eine höhere Definitheit als null DET. Trotzdem können sie je nach Kontext an Definitheit verlieren, wirken dann wie "bestimmter Artikel". Die Skala für Definitheit würde so aussehen:

DEFINITHEIT				
Max				Min
BU	ŞU	O	Ø	BİR

DET en am Anfang einer RK werden aus syntaktischen Gründen, die mit der Bildung von den RKen nicht direkt zu tun haben, nicht bevorzugt. Ein DET determiniert immer das nächste NOM, das rechts davon steht. Wenn in der RK kein anderes NOM als das der Leerstelle sich befindet, kann der DET auch das Bezugsnomen determinieren. Wenn aber ein anderes NOM da ist, was auch oft der Fall sein kann, dann kann der DET, der am Anfang der RK steht, das Bezugsnomen nicht erreichen, und das Bezugsnomen bleibt nicht determiniert.

Literaturverzeichnis:

- [Clasen/Seip 1974] Bernd Clasen/Claudia Seip: **Relativkonstruktionen.**-Arbeitspapier Nr. 26. Institut f. Sprachwiss. d. Univ. Köln
- [Dik 1989] Simon C. Dik: **The Theory of Functional Grammar.**-Dordrecht. (Foris Publications)
- [Emonds 1979] Joseph Emonds: **Appositive Relatives Have No Properties.** -In LI, Vol. 10
- [Erdal 1981] Marcel Erdal **Turkish Participles and the Absence of Reference.** In: **Studies Presented to H.F. Polotsky;** Young (ed.)
- [Erguvanli-Taylan 1984] Eser Erguvanli-Taylan : **The Function of Word Order in Turkish Grammar.** Berkeley (University of California Press)
- [Erkman-Akerson 1991] Fatma Erkman-Akerson: **Anlam - Çeviri - Karşılaştırma.** Istanbul (ABC Yay.)
- [Johanson 1974/1991] Lars Johanson: **Sprachbau und Inhaltssyntax am Beispiel des Türkischen.** In: **Linguistische Beiträge zur Gesamturkologie.** Akademiai Kiado. Budapest
- [Keenan 1972] Edward L. Keenan: **Relative Clause Formation in Malagasy.**-In: **The Chicago Which Hunt;** Peranteau et al. (ed.) Chicago Linguistic Society
- [Keenan/Comrie 1987] Edward L. Keenan/Bernard Comrie: **Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar.**- In: **Universal Grammar;** Edward Keenan (ed.) Croom Helm. (1977 LI, Vol. 8.)
- [Köllner 1988] Wilhelm Köllner : **Philosophie der Grammatik.** -Köln (Metzler).
Christian Lehmann: **Der Relativsatz im Persischen und Deutschen.** IRAL, Vol. XX
- [Lehmann 1982] Christian Lehmann: **Der Relativsatz im Persischen und Deutschen.**- In: IRAL, Vol. XX
- [Lehmann 1984] Christian Lehmann: **Der Relativsatz.** -(Tübingen) (Günter Narr Verlag)

Şeyda OZIL (Universität Istanbul)

Die Begriffsbildung durch Relativsätze ohne Bezugsnomen im Deutschen und verbainominale Konstruktionen im Türkischen

Jeder Sprache stehen Gegenstandsbegriffe zur Verfügung, die bestimmte Vorstellungen einer Sprachgemeinschaft ausdrücken. Die Gegenstandsbegriffe finden in unterschiedlichen Sprachen in bestimmten Kontexten und Redesituationen Verwendung. Um bei ihrem Gebrauch auf Gegenstände (Objekte, Personen u.ä.) verweisen zu können, werden sie mit den grammatischen Mitteln der betreffenden Sprachen versehen. In der folgenden Äußerung befindet sich ein Gegenstandsbegriff aus der Klasse der Wortarten "Nomen"; er ist mit den Vertretern der anderen Wortarten der deutschen Sprache und durch ihr grammatisches System verbunden.

1. Das Auto fährt schnell.

Der Gegenstandsbegriff "Auto" stellt den Gegenstand dar, der an der Handlung teilnimmt. Er steht in (1) mit einem bestimmten Artikel. Je nach der Redesituation besteht die Funktion des bestimmten Artikels hier -mit den anderen Satzgliedern- darin, den Begriff "Auto" entweder generisch oder definit spezifisch zu determinieren.¹⁾ Wenn der Sprecher die Absicht hat, sich auf alle Elemente der unter diesen Begriff fallenden Menge zu beziehen, so kann er den bestimmten Artikel verwenden. Bei Denotierung der gesamten Menge durch einen Begriff mit dem bestimmten Artikel liegt im Deutschen eine generische Determination vor. In einer anderen Situation kann der Sprecher mit der Verwendung des bestimmten Artikels auf ein spezifisches Element der Menge von Autos referieren. In diesem Fall spricht man von einer definit spezifischen Determination. Sie liegt vor, wenn die Kommunikationspartner identifizieren können, auf welchen Referenten der Begriff verweist. Der Referent ist entweder aus dem deiktischen Kontext zu identifizieren, oder er ist schon vorher in die Gesprächssituation eingeführt [Dik 1989 : 139].

1) Es ist nicht die Absicht der vorliegenden Untersuchung, auf unterschiedliche Funktionen des bestimmten Artikels einzugehen. Um das in dieser Studie behandelte Thema einzuleiten bzw. bestimmte Funktionen der Relativsätze veranschaulichen zu können, ist hier von der Determination in sehr vereinfachter Weise die Rede.

In einer anderen Redesituation kann die durch den bestimmten Artikel ausgeübte Spezifikation nicht ausreichen, einen Referenten zu identifizieren. So braucht man andere Mittel, um Begriffe zu spezifizieren. Die Spezifizierung eines Begriffs kann unter anderem auch durch Bildung von Unterbegriffen erfolgen. Unterbegriffe können im Deutschen durch die Operation der Attribution gebildet werden. Dafür steht wie vielen anderen Sprachen auch der deutschen Sprache die Wortart der Adjektive zur Verfügung. Sie erlauben, Gegenstände durch Versehen von Eigenschaften zu spezifizieren.

2. Das schwarze Auto fährt schnell.

Auf diese Weise wird ein Element einer bestimmten Menge (hier: Auto) durch seine bestimmte Eigenschaft von den übrigen Elementen dieser Menge unterschieden. Indem einem auf beliebige Elemente einer Menge referierenden Begriff ein Adjektiv attribuiert wird, wird ein spezifischer Begriff hergestellt, der auf einen bestimmten Referenten verweist.

Wenn aber die Eigenschaft, die der Unterscheidung bzw. der Spezifikation dient, wodurch ein Referent identifiziert werden kann, sich nicht durch einfache Wortarten -wie Adjektive- ausdrücken läßt, also komplexe Tatbestände widerspiegelt, benötigt man andere Mittel. Um den Gegenständen Eigenschaften zuzusprechen, die keinen festen, sondern wechselnden, momentanen Charakter haben, kann im Deutschen von Relativsätzen Gebrauch gemacht werden.

3. Das Auto, das dort steht, fährt schnell.

Die Attribution eines Relativsatzes dient dazu, einen beliebigen Gegenstand durch Spezifikation der Situation, an der er involviert ist, zu identifizieren. Es wird also an dem vorgegebenen Begriff eine Restriktion ausgeübt. Durch diese Restriktion wird hier wie bei der Attribution durch Adjektive ein beliebiges Element einer Menge von den übrigen Elementen dieser Menge durch seine relationale Eigenschaft unterschieden, die aus einem komplexen Tatbestand besteht und sich nicht durch einfache Wortarten -wie Adjektive- ausdrücken läßt, sondern durch verschiedene Wortarten und deren Verbindungen zum Ausdruck gebracht wird. Der Relativsatz, der die Funktion der Spezifizierung hat, bildet in diesem Fall mit dem lexikalisch besetzten Nomen, zu dem er attribuiert wird, einen neuen Begriff (das Auto, das dort steht), der im Vergleich zu den lexikalisierten Begriffen lediglich in einem bestimmten Kontext

vorübergehend Gültigkeit hat, also im Lexikon der deutschen Sprache keinen Platz hat.

Die durch die Operationen der Attribution gebildeten Begriffe sind nicht determiniert. In den Äußerungen, in denen sie vorkommen, werden sie mit grammatischen Merkmalen versehen, um so in unterschiedlicher Weise auf die entsprechenden Gegenstände referieren zu können. In dieser Weise sind den neuen Begriffen in den Sätzen (2) und (3) grammatische Merkmale zugewiesen, wodurch sie determiniert worden sind.

Die Relativsätze, die einem Nomen attribuiert werden, werden Relativsätze mit Bezugsnomen genannt. Diese Art von Relativsätzen haben im Deutschen neben anderen Funktionen auch die Funktion der Begriffsbildung,¹⁾ wodurch man auf der Basis eines lexikalisch besetzten Begriffs (hier: Auto) einen spezifischen Gegenstandsbegriff bildet, indem der Sachverhalt, an dem der Gegenstand teilhat, ihm attribuiert wird.

Eine andere Möglichkeit der Begriffsbildung erfolgt im Deutschen durch die Relativsätze ohne Bezugsnomen oder mit einem pronominalen Bezugsnomen, wie die Äußerungen (4) und (5) zeigen:

4. Wer Lust hat, kann mitkommen.

5. Derjenige, der Lust hat, kann kommen.

Im diesem Fall werden auf der Basis fast inhaltloser und indefiniter Begriffe durch Realisierung von Relativsätzen Gegenstandsbegriffe gebildet. Dabei werden komplexe Sachverhaltsbegriffe zu Gegenstandsbegriffen, ohne daß jedoch eine Attribution zu einem bereits gegebenen Begriff durch einen Relativsatz ausgeübt wird. Die Relativsätze stellen selber die neuen Begriffe (Wer Lust hat, und: Derjenige, der Lust hat) dar. Da die Spezifikation nicht einen bereits vorliegenden Begriff betrifft, werden sie als Relativsätze ohne Bezugsnomen bezeichnet. Die mit den Relativsätzen ohne Bezugsnomen gebildeten Begriffe sind nicht determiniert. Sie sind zwar durch grammatische Operationen gebildet, es sind aber keine weiteren Operationen an ihnen vorgenommen, die sie determinieren.

Wenn die beiden Arten der Begriffsbildung miteinander verglichen werden, läßt sich das folgende sagen: Im ersten Fall (3) erfolgt die Begriffsbildung auf der

1) Die Relativsätze mit Bezugsnomen im Deutschen besitzen neben ihrer begriffsbildenden Funktion auch apposiitve und weiterführende Funktionen. Da es uns in dieser Untersuchung nur um die erstgenannte Funktion geht, werden die letzteren nicht behandelt.

Basis eines lexikalisch besetzten Begriffs (Auto). Der Relativsatz mit dem Bezugsnomen stellt den neuen Begriff dar. Im zweiten Fall wird auf der Basis eines lexikalisch nicht besetzten Gliedes (wie: jemand, irgendjemand) ein neuer Begriff gebildet. Die neuen Begriffe werden hier -wie unten noch ausführlich zu behandeln ist- entweder durch Relativsätze ohne Bezugsnomen (4) oder durch Relativsätze mit einem pronominalen Bezugsnomen (5) vertreten.

Am Beispiel des Deutschen haben wir einführend darzulegen versucht, wie neue Begriffe bzw. Unterbegriffe in einer Sprache gebildet werden. In der vorliegenden Studie besteht unsere Absicht ja auch darin, die Begriffsbildung in der türkischen Sprache zu untersuchen. Nun wollen wir uns ansehen, wie die Bildung neuer Begriffe im Türkischen erfolgt. Im Türkischen können wie im Deutschen Unterbegriffe bzw. neue Begriffe gebildet werden, indem einem vorliegenden Begriff entweder Adjektive oder verbaladjektivische Konstruktionen attribuiert werden. Als Entsprechung der deutschen Äußerungen (2) und (3) kommen im Türkischen folgende Sätze vor:

6. Siyah araba hızlı gider.

7. Orada duran araba hızlı gider.

Der Gegenstandsbegriff (araba) ist bei (6) durch Attribution von einem Adjektiv, bei (7) von einer verbaladjektivischen Konstruktion spezifiziert worden. Durch diese Spezifikation sind neue Begriffe entstanden, die sich auf bestimmte Gegenstände beziehen. Die Begriffe verhelfen dazu, daß die Gegenstände identifiziert werden können. In beiden Fällen trifft die Spezifizierung den lexikalisch besetzten Begriff (araba). Die neuen Begriffe sind auf der Basis eines lexikalisch besetzten Begriffs entstanden.

Gegenstandsbegriffe, die als Grundlage lexikalisch nicht besetzte Begriffe haben, werden im Türkischen durch verbalnominale Konstruktionen (8) oder verbaladjektivische Konstruktionen (9)¹⁾ widergespiegelt. Die Äquivalenten der deutschen Äußerungen wären im Türkischen:

1) Die erwähnten Konstruktionen werden in den türkischen Lehrbüchern und Grammatiken, die nicht in türkischer Sprache verfaßt sind, meistens durch die Begriffe *Partizipien* oder *Relativsätze* bezeichnet. In den türkischsprachigen Grammatiken bekommen sie den Namen *Verbaladjektiv* oder *Verbalnomen*. Es wird in dieser Untersuchung für Konstruktionen ohne ein Substantiv (bzw. Bezugsnomen) (8) der Begriff *verbalnominale Konstruktion* verwendet. Die Konstruktionen mit einem Substantiv als Bezugsnomen (9) werden *verbaladjektivische Konstruktionen* genannt.

8. İsteyen gelebilir.

9. İsteyen kişi gelebilir.

Obwohl beide Sprachen bei der Bildung neuer Gegenstandsbegriffe unterschiedlichen grammatischen Strategien unterliegen, kann aus dem Gesagten zusammenfassend festgestellt werden, daß im Deutschen und im Türkischen zwei Arten von Begriffsbildung zu unterscheiden sind; vgl. [Lehmann 1982 a: 282]:

--Es wird auf der Basis eines lexikalisch besetzten Begriffs ein spezifischer Gegenstandsbegriff gebildet.

--Es wird auf der Basis eines lexikalisch nicht besetzten Begriffs ein Gegenstandsbegriff gebildet.

Die Relativsätze im Deutschen, die durch Restriktion Begriffe bilden, m.a.W. begriffsbildende Funktion haben, werden in der Literatur restriktive Relativsätze genannt. Die oben angeführten Relativsätze stellen Beispiele für restriktive Relativsätze im Deutschen dar, da sie dem Zweck der Begriffsbildung durch Spezifikation dienen. Die verbalnominale und verbaladjektivische Konstruktionen, die im Türkischen begriffsbildende Funktion haben, sind hier auch als restriktive Konstruktionen zu bezeichnen.

Es liegen in beiden Sprachen den zwei Arten von Begriffsbildung unterschiedliche sprachliche Operationen zugrunde. Es wird im folgenden nicht auf die Unterschiede zwischen den beiden Typen von Begriffsbildung im Deutschen und im Türkischen eingegangen, sondern nur der zweite Typ, also die Begriffsbildung auf der Basis lexikalisch nicht ganz besetzter Begriffe, behandelt. So besteht die Absicht der vorliegenden Arbeit darin, die relationale Begriffsbildung auf der Basis eines lexikalisch nicht besetzten Begriffs in der deutschen und türkischen Sprache zu untersuchen und die sprachlichen Operationen sowie die Verwendung solcher Begriffe in beiden Sprachen miteinander zu vergleichen.

Die sprachlichen Operationen

Die sprachliche Operation, die eine Aussage in einen Sachverhaltsbegriff umwandelt, heißt Nominalisierung. Nominalisierung erfolgt im Deutschen entweder durch Bildung von Relativsätzen ohne Bezugsnomen, die mit

verallgemeinernden/ unbestimmten Relativpronomen=Fragepronomen (wie wer, was u.ä.) eingeleitet werden, oder durch Bildung von Relativsätzen mit pronominalen Bezugsnomen (jemand, etwas u.ä.). Durch die Nominalisierung entsteht die Möglichkeit, die Sachverhaltsbegriffe anstelle von Substantiven als Gegenstandsbegriffe in übergeordneten Sätzen zu verwenden. Semantisch betrachtet besteht ja Nominalisierung in der Umwandlung einer Proposition in ein Konzept. Syntaktisch betrachtet ist Nominalisierung die Umwandlung eines Satzes (clause) in ein Nomen [Lehmann 1982 b: 63]. Die Relativsätze in (10) und (11) stellen solche Umformungen dar.

10. Wer nicht schwimmen kann, darf nicht ins Wasser springen.

11. Jemand, der nicht schwimmen kann, darf nicht ins Wasser springen.

Die durch die Operation der Nominalisierung entstandenen Relativsätze fungieren in übergeordneten Sätzen als stellvertretende Satzglieder für Substantive. Zugleich verkörpern sie aus Sachverhaltsbegriffen in Gegenstandsbegriffe umgewandelte Inhalte, ohne jedoch einen lexikalisch besetzten Begriff widerzuspiegeln. Es liegen hier Nominalisierungen von Aussagen mit einem lexikalisch fast leeren Satzglied vor. Sie sind in folgende Ausgangsvorstellungen zurückzuführen:

12. Irgendjemand, jemand u.ä. kann nicht schwimmen.¹⁾

In beiden Sätzen (10) und (11) fungieren die Relativsätze ohne Bezugsnomen und mit einem pronominalen Bezugsnomen als Subjekte der übergeordneten Sätze. Obwohl sie syntaktisch verschiedene Strukturen aufweisen, verkörpern sie den gleichen Inhalt. Die strukturellen Unterschiede sind einerseits auf syntaktische, andererseits auf semantische Verwendungsmöglichkeiten der beiden Sätze zurückzuführen, wie im weiteren Verlauf dieser Untersuchung zu erforschen ist.

1) Die Ausgangssätze werden zu dem Zweck aufgeführt, die Sachverhaltsbegriffe veranschaulichen zu können. Wie aus diesen Ausgangssätzen zu entnehmen ist, ist es nicht möglich, mit solchen Umformungen festgelegte, vollständige Ausgangssätze anzugeben, die den gebildeten Gegenstandsbegriffen zugrunde liegen. Die Begriffe erhalten ihren jeweiligen Wert, ihre Funktion erst in Verbindung mit anderen Begriffen an der Oberflächenstruktur. Mit der Umformung in Ausgangssätze wird hier nur zu zeigen bezweckt, daß die neu gebildeten Begriffe lexikalisch nicht besetzte Begriffe als Ausgangsvorstellungen haben.

Dagegen werden die Ausgangsvorstellungen mit lexikalisch nicht ganz besetzten Begriffen, die sich auf Nicht-Menschliches beziehen, durch Relativsätze ohne Bezugsnomen realisiert, die mit dem Fragepronomen "was" eingeleitet werden.

13. Was ich wollte, habe ich gekauft.

Hier vertritt der Relativsatz mit Fragepronomen ein Satzglied im Akkusativ im übergeordneten Satz. Es ist möglich, den gleichen Inhalt durch einen Relativsatz mit einem pronominalen Bezugswort wiederzugeben.

14. Alles, was ich wollte, habe ich gekauft.

Nun wollen wir untersuchen, wie Gegenstandsbegriffe, die Sachverhaltsbegriffe mit lexikalisch nicht ganz besetzten Begriffen widerspiegeln, in der türkischen Sprache gebildet werden. Zwar werden auch im Türkischen durch die Operation der Nominalisierung Gegenstandsbegriffe auf der Basis lexikalisch nicht besetzter Begriffe gebildet, aber zwischen den angewendeten Strategien bestehen dabei in beiden Sprachen erhebliche Unterschiede. Das türkische Äquivalent zu den deutschen Relativsätzen (10) und (11) wäre:

15. Yüzme bilmeyen suya atlamasın.¹⁾

Die nominalisierte Konstruktion vertritt die folgende Ausgangsvorstellung, die dem deutschen Satz (12) entspricht:

16. Bir kimse, herhangi bir kimse/kişi, u.ä. yüzme bilmiyor.

Die Aussage (16) mit dem lexikalisch fast leeren Subjekt wird durch die Endung -en nominalisiert, die an den Stamm des Verbs des Aussagesatzes angehängt wird, wobei das Subjekt getilgt ist. Die Leerstelle bzw. das fehlende Subjekt kommt syntaktisch durch die Endung -en zum Ausdruck. Es wird jedoch durch

1) Eine andere Möglichkeit der Begriffsbildung auf der Basis der lexikalisch nicht besetzten Begriffe stellen im türkischen Konditionalsätze mit indefiniten Fragepronomen dar: "Kim yüzme bilmiyorsa, suya atlamasın", sowie im Deutschen Konditionalsätze mit indefiniten Pronomina, die die gleiche Funktion haben: "Wenn jemand nicht schwimmen kann, darf er nicht ins Wasser springen." Da die Operation der Nominalisierung bei diesen Konstruktionen andere Strategien verlangt, werden sie hier ausgeklammert.

den nominalisierten Sachverhalt (yüzme bilmeyen) vertreten, an dem es als lexikalisch nicht ganz besetztes Subjekt teilhat. Als allgemeine Regel im Türkischen gilt, daß die mit der Endung -en gebildeten Substantivsätze Subjekte der Ausgangsvorstellungen vertreten.

Demgegenüber werden Aussagesätze mit lexikalisch nicht ganz besetzten Gliedern, die nicht die Subjekte dieser Sätze sind, durch Nominalisierung der Endung -dik und Possessivendungen (-dik+Poss.) realisiert.

17. İstediklerimi aldım. (Was ich wollte, habe ich gekauft.)

Die durch -dik+Poss. gebildete Konstruktion wäre auf die folgende Ausgangsvorstellung zurückzuführen:

18. Birçok şey istedim. (Ich habe vieles gewollt.)

Die Endung -dik wird wie -en an den Stamm der Verben der Aussagesätze angefügt, wobei sie zusätzlich kongruierend mit dem Subjekt des substantivierten Satzes mit Possessivendungen versehen wird. Bei (17) ist die Possessivendung -im (1. Person Singular), die in Kongruenz mit dem Personalpronomen "ben" steht. Die Subjekte als Personalpronomen werden in türkischen Sätzen nicht realisiert, außer es handelt sich um besondere Hervorhebung oder Betonung. Als allgemeine Regel gilt für die türkische Sprache, daß sämtliche Satzglieder außer dem Subjekt durch Nominalisierungen mit der Endung -dik+Poss. zum Ausdruck gebracht werden.¹⁾ Als ein syntaktisches Zeichen steht -dik für die fehlenden Satzglieder außer dem Subjekt. So vertritt die Konstruktion mit der Endung -dik+Poss. den Sachverhaltsbegriff, wobei das lexikalisch nicht ganz besetzte Satzglied (birçok

1) Es können im Türkischen auch Gegenstandsbegriffe mit Tempusmarkierungen gebildet werden. In diesem Fall erscheinen sie als verbalnominale Konstruktionen mit den Endungen -miş oder -ecek.

Gelecekleri bekliyorum. (Ich warte auf diejenigen, die kommen werden.)

Es wird die folgende Ausgangsvorstellung vertreten:

Birileri, birçok kimse u.ä. gelecek.

Da diese Konstruktionen entweder unter das -en- oder unter das -dik+Poss.-Paradigma fallen, werden sie hier nicht ausführlich behandelt.

şey) getilgt wird. Die fehlenden Glieder werden durch die Endungen -dik+Poss. signalisiert. 1)

Wie im Deutschen stellen diese Arten von Nominalisierungen auch im Türkischen nicht determinierte Begriffe dar. Verglichen mit den lexikalischen Begriffen der jeweiligen Sprachen vertreten die durch die angeführten Operationen erhaltenen Nominalisierungen Gegenstandsbegriffe, die nicht lexikalisiert sind. Es sind zwar grammatische Operationen auf sie angewandt worden, die aber nur so weit reichen, daß sie neue Begriffe bilden, die im Lexikon der jeweiligen Sprachen nicht existieren. Wie die anderen lexikalisierten Begriffe, die bereits in der türkischen und deutschen Sprache ihren Platz haben, finden sie in unterschiedlichen Redesituationen Verwendung. Bei ihrem Gebrauch als Gegenstandsbegriffe werden ihnen syntaktische Merkmale zugesprochen, um auf Gegenstände referieren zu können. Die folgenden Teile der vorliegenden Untersuchung werden sich mit den Fragen auseinandersetzen, wieweit die Nominalisierungen grammatikalisiert werden können und ob es möglich ist, sie wie die lexikalisierten Substantive uneingeschränkt zu gebrauchen.

Die indefinite und nicht-spezifische Referenz

Die Gegenstandsbegriffe, die als Nominalisierungen Sachverhaltsbegriffe verkörpern, sind nicht determiniert. Wie die lexikalisierten Begriffe unterschiedlicher Sprachen können sie in verschiedenen Umgebungen gebraucht werden. Da sie keiner Art von Determination unterliegen, also indefinit und nicht generisch sind, eignen sie sich vor allem dazu, verallgemeinernde Inhalte zum Ausdruck zu bringen. Wenn der Sprecher auf indefinite und nicht-spezifische Sachverhaltsbegriffe referieren will, stehen ihm die Nominalisierungen zur Verfügung, die als Gegenstandsbegriffe in übergeordneten Sätzen verwendet werden können. In den Äußerungen (19) und (20) mit der gleichen Semantik sind solche Gegenstandsbegriffe mit indefiniter und nicht-spezifischer Referenz verkörpert.

1) Die von den oben angegebenen Regeln abweichenden Beispiele wie "tramvay geçen cadde", bei denen für die Substantivierung eines obliquen Objekts die Endung -en verwendet ist, werden hier nicht behandelt. Die allgemeinen Regeln der Bildung von verbaladjektivischen und verbalnominalen Konstruktionen im Türkischen sind auf [Underhill 1972] zurückzuführen. In etlichen Artikeln sind diese Regeln diskutiert und weiterentwickelt worden, deren Einzelheiten uns im Rahmen dieser Untersuchung nicht interessieren.

19. Çok konuşan yanılır.

20. Wer viel spricht, irrt sich.

In beiden Sprachen vertreten diese Konstruktionen als Satzglieder Subjekte mit indefinitem, nicht-spezifischem Inhalt. Das Fragepronomen "wer" ist mit der Satzgliedfunktion des Subjekts versehen. Im Türkischen trägt die Endung -en Subjektfunktion. Es liegt eine Parallelität der Satzgliedfunktionen vor. M.a.W. vertreten die substantivierten Glieder Subjekte der Ausgangsvorstellungen, zugleich fungieren sie als Subjekte in den Sätzen, in die sie eingebettet sind. Beide Sprachen haben auch die Möglichkeit, den gleichen Inhalt durch andere grammatische Konstruktionen mit indefiniten Wörtern auszudrücken.

21. Çok konuşan kişi yanılır.

22. Jemand, der viel spricht, irrt sich.

Im Türkischen wird dabei ein lexikalisch fast leeres Substantiv verwendet. Mit der Realisierung dieses Substantivs bekommt die durch -en gebildete Konstruktion die Funktion eines Verbaladjektivs, dem das Substantiv folgt. Das lexikalisch fast leere Substantiv trägt die Deklinationsmorpheme (als Subjekt trägt es in (21) ein 0-Morphem).

Dieses lexikalisch fast leere Substantiv kann auch eine semantische Funktion ausüben, wenn aus der Verbselektion nicht hervorgeht, ob menschliche oder nicht-menschliche Inhalte gemeint sind. Wenn sowohl auf menschliche als auch auf nicht-menschliche Gegenstände referiert wird, werden die lexikalisch leeren Substantive nicht verwendet. Ohne ein kontextuelles oder situationelles Indiz umfaßt der Satz (23) die in Frage kommenden menschlichen und nicht-menschlichen Inhalte.

23. Bana uyanı severim.¹⁾

Bei der Verwendung des lexikalisch nicht ganz besetzten Nomens "kişi" (bana uyan kişiyi severim) werden von den von dem Begriff "bana uyan" vertretenen indefiniten und nicht spezifischen Inhalten diejenigen erwähnt, die menschlich

1) Da im Deutschen menschliche und nicht-menschliche Gegenstandsbegriffe durch zwei verschiedene Pronomina zum Ausdruck gebracht werden, lauten die deutschen Entsprechungen: Ich habe denjenigen/jeden gern, der sich mir anpaßt. /Ich habe alles gern, was mir paßt.

sind. Beim Gebrauch des Wortes "şey" (bana uyan şeyi severim) ist lediglich von den nicht-menschlichen Gegenständen die Rede.

Bei den Relativsätzen mit einem pronominalen Bezugsnomen befindet sich im Deutschen ein semantisch leeres Pronomen, dem der Relativsatz folgt. Dieses als Bezugsnomen fungierende Pronomen ergänzt semantisch nicht die Leerstelle im Relativsatz, sondern erfüllt lediglich eine syntaktische Funktion im Matrixsatz. Es wird für Zwecke des Matrixsatzes dekliniert. Solche Pronomina werden als semantisch leere Kataphorika oder Korrelativa bezeichnet, die eine syntaktische Funktion haben [Lehmann 1984: 308].

Die beiden Konstruktionen im Türkischen (19 und 21) und im Deutschen (20 und 22) implizieren den gleichen Inhalt. Bei gleichbleibender Semantik liegt in beiden Sprachen eine syntaktische Veränderung vor. Welche von diesen Konstruktionen in unterschiedlichen Kontexten ausgewählt werden, hängt von der Intention und von den Fokussierungszwecken des Sprechers im Matrixsatz der jeweiligen Sprachen ab.

Die durch die Endung -en gebildeten verbalnominalen und verbaladjektivischen Konstruktionen, die die Subjekte der Ausgangsvorstellungen vertreten, können im Türkischen nicht nur als Subjekte, sondern auch als andere Satzglieder im Matrixsatz verwendet werden.

24. İyi çalışmaya az para vereceğiz.

25. İyi çalışmayan kişiye az para vereceğiz.

Die deutsche Entsprechung der beiden türkischen Sätze wäre:

26. Jemandem (demjenigen), der nicht gut arbeitet, geben wir wenig Geld.

27.*Wem nicht gut arbeitet, geben wir wenig Geld.

Im Türkischen können bei der Nicht-Parallelität der Satzgliedfunktionen bei indefiniten nicht-spezifischen Inhalten die Nominalisierungen sowohl als verbalnominale (24) als auch als verbaladjektivische (25) Konstruktionen im Matrixsatz fungieren. Bei den deutschen Entsprechungen der türkischen Sätze ist der Gebrauch der Relativsätze ohne Bezugsnomen mit Restriktionen verbunden. Bei Nicht-Parallelität der Satzgliedfunktionen ist die Realisierung des Relativsatzes ohne Bezugsnomen nicht möglich. So tritt an seine Stelle

ein Relativsatz mit pronominalem Bezugsnomen, das ein leeres Katphorikum darstellt und die Satzgliedfunktion im Matrixsatz erfüllt.

Wie oben bemerkt, können im Türkischen außer Subjekten der Ausgangsvorstellungen auch die anderen Glieder als indefinite und nicht-spezifische Begriffe in Matrixsätzen erscheinen, wobei an die Verben die Endung -dik+Poss. angefügt werden. Sie können als verbalnominale sowie als verbaladjektivische Konstruktionen verwendet werden. Da aber die durch -dik+Poss. gebildeten verbalnominalen Konstruktionen außer dem Subjekt auch alle andere Satzglieder (Objekte, Ortsadverbien) vertreten können, werden sie meistens als verbaladjektivische Konstruktionen mit lexikalisch fast leeren Substantiven "kişi" (Mensch), "şey" (Sache), "yer" (Ort) u.ä. gebraucht.

28. İstedğini/istediğin şeyi al. (Kauf, was du willst)

29. Soru sorduklarımdan/soru sorduğum kişilerden yanıt alamadım. (Von diejenigen, die ich gefragt habe, habe ich keine Antwort bekommen können).

30. Korktuklarım/korktuğum kişiler toplantıya gelmedi. (Diejenigen, vor denen ich Angst habe, sind nicht zu der Versammlung gekommen.)

31. Gittiği yerleri beğenmedi. (Es hat ihm an den Orten wo er gewesen war, nicht gefallen.)

32. Trenin geçtiği yerleri bilmiyorum. (Ich kenne all die Orte nicht, wo der Zug vorbeifährt.)

33. Durduğumuz yerlerde yağmur yağıyordu. (Es hat an den Orten, wo wir gehalten haben, geregnet.)

Die verbalnominalen bzw. verbaladjektivischen Konstruktionen in den Sätzen (28 bis 33) wären auf folgende Ausgangssätze zurückzuführen:

28. istediğin>Bir şeyler (i) istiyorsun.

29. soru sorduklarım > Birilerine soru sordum.

30. korktuklarım > Birilerinden korkuyorum.

31. gittiği yerler > Bir yerlere gitmiş.

32. trenin geçtiği yerler > Tren bir yerlerden geçiyor.

33. durduğumuz yerler > Bir yerlerde durduk.

Während die durch -dik+Poss. gebildeten Konstruktionen in den Sätzen (28 bis 30) Objekte mit den unterschiedlichen Kasusendungen vertreten, verkörpern die verbaladjektivischen Konstruktionen in (31 bis 33) Ortsadverbien. Wenn also unterschiedliche Objekte vertreten werden, können sowohl verbalnominale als auch verbaladjektivische Konstruktionen verwendet werden. Vor allem, wenn aus der Verbselektion nicht hervorgeht, worauf sich die Referenz der verbalnominalen Konstruktionen bezieht, tendiert man dazu, die verbaladjektivischen zu gebrauchen. Bei Vertretung der Ortsadverbien durch die verbalnominalen Konstruktionen fangen die Restriktionen an. Die Verwendung des lexikalisch nicht voll besetzten Wortes "yer (Ort)" wird dabei obligatorisch.

Wenn verbalnominale Konstruktionen verwendet werden, bekommen sie als Satzglied die syntaktischen Merkmale im Matrixsatz. Beim Gebrauch der verbaladjektivischen Konstruktionen werden den Substantiven grammatische Merkmale für Zwecke des Matrixsatzes zugeordnet.

Die mit -dik+Poss. gebildeten Konstruktionen können im Türkischen anstelle von Subjekten in übergeordneten Sätzen stehen.

34. İstedğin gelsin./İstedğin kişi/şey gelsin.

Während im Türkischen die Substantivierungen sowohl als verbalnominale als auch als verbaladjektivische Konstruktionen fast alle Satzglieder im Matrixsatz vertreten können, ist das im Deutschen nicht uneingeschränkt möglich. Lehmann sagt: *"Die typischen lexikalisch fast leeren Substantive, die beinahe als Pronomina fungieren und zu denen in anderen Sprachen neben "Ort", "Zeit" und "Art" vor allem "Mensch" und "Sache" gehören, fehlen im Deutschen"* [Lehmann 1984: 318]. In der obliquen syntaktischen Funktion der indefiniten, nicht spezifischen Begriffe trifft man im Deutschen die adverbialen Relativsätze. Die Satzgliedfunktionen der adverbialen Relativsätze haben im Deutschen mit denen der übergeordneten Sätze zusammenzufallen.

35. Geh (dorthin), wohin du willst.

36. Bleib (dort), wo du willst.

37. Komm (dann), wann du willst.

38. Komm (so), wie du willst.

Die türkischen Sätze, in denen die Substantivierungen das direkte Objekt (28) und das Subjekt (34) vertreten, können im Deutschen, wenn eine parallele Satzgliedfunktion vorliegt (39), durch Relativsätze ohne Bezugsnomen wiedergegeben werden. Wie oben schon erwähnt, geht man bei Nicht-Parallelität zu Relativsätzen mit pronominalen Bezugswörtern über (40 und 41).

39. Kauf, was du willst.

40. Alles, was du willst, soll kommen.

41. Jeder, den du willst, soll kommen.

Es kann so weit festgestellt werden, daß im Vergleich mit dem Deutschen im Türkischen eine starke Nominalisierung vorliegt, während im Deutschen die Nominalisierung schwach ist. Die starke Nominalisierung zeigt sich im Türkischen darin, daß die durch -en und -dik+Poss. substantivierten Glieder als Nomen verwendet werden können, wenn sie indefinite, nicht-spezifische Inhalte darstellen. Sie können wie die Substantive der Wortart Nomen als verschiedene Satzglieder in Matrixsätzen auftreten. Die verschiedenen Kasusendungen können uneingeschränkt an sie angefügt werden. Wenn es an der Verbselektion nicht zu erkennen ist, welche indefiniten nicht-spezifischen Inhalte mit den Substantivierungen vertreten werden, ob sie also für "Mensch", "Sachen" oder "Ort" stehen, werden sie als verbaladjektivische Konstruktionen mit lexikalisch fast leeren Substantiven, wie "kişi", "şey", "yer", u.ä. realisiert. Die Substantive tragen die syntaktischen Merkmale des Matrixsatzes. Die lexikalisch nicht besetzten Substantive haben in den erwähnten Fällen eine semantische Funktion. Sie dienen der Unterscheidung der verschiedenen Inhalte wie sachlich, menschlich, u.ä.

Aufgrund der schwachen Nominalisierung im Deutschen können die Relativsätze mit Fragepronomen nur die Satzglieder vertreten, die mit der syntaktischen Funktion des Relativsatzes übereinstimmen. Bei der Nicht-Parallelität der Satzgliedfunktionen werden die Relativsätze ohne Bezugsnomen durch die Relativsätze mit pronominalem Bezugsnomen vertreten. Die adverbialen Angaben werden im Deutschen sowohl durch Relativsätze ohne Bezugsnomen als auch mit pronominalem Bezugsnomen realisiert. Dabei haben die syntaktischen Funktionen der Relativsätze mit denen der übergeordneten Sätze übereinzustimmen.

Indefinit spezifische Determination

Wenn der Sprecher die Absicht hat, sich mit den durch Nominalisierungen gebildeten Begriffen auf indefinite, aber spezifische Gegenstände zu beziehen, so bedienen sich beide Sprachen unterschiedlicher grammatischer Mittel.

42. Biraz önce gelen (bir) kişi/birisi sizi sordu. (Jemand, der eben kam, fragte nach Ihnen).

43. Bugün gördüğüm bir şeyi sana anlatmak istiyorum. (Ich will dir etwas erzählen, was ich heute gesehen habe.)

Die verbalnominalen Konstruktionen im Türkischen können nicht wie die anderen Substantive (bir adam) uneingeschränkt mit Quantoren (bir, iki u.ä.) versehen werden, die sie spezifisch determinieren.

44. *Bir biraz önce gelen sizi sordu.

45. *Bir bugün gördüğümü sana anlatmak istiyorum.

Damit die indefiniten, nicht spezifischen Begriffe, die durch verbalnominale Konstruktionen vertreten werden, spezifisch referieren können, müssen sie als Verbaladjektive mit Substantiven verwendet werden. Dadurch kommt an dem indefiniten Charakter des durch die verbalnominale Konstruktion gebildeten Begriffs keine Änderung zustande. Er ist nach wie vor indefinit. Da er in dieser Form für Zwecke des Matrixsatzes nicht auf einen spezifischen Referenten verweisen kann, muß er mit einem Substantiv (kişi, şey u.ä) stehen, das mit dem Quantor (bir) versehen wird.¹⁾ Die verbalnominale Konstruktion muß in eine verbaladjektivische umgewandelt werden, um indefinit spezifisch referieren zu können. So ist zu sagen, daß in diesem Fall das Substantiv neben seiner semantischen Funktion auch eine syntaktische Funktion bekommt.

Zwar können an die verbalnominalen Konstruktionen wie die lexikalisierten Substantive Pluralendungen angehängt werden, aber der Gebrauch von Quantoren, die Mehrzahl anzeigen, ist nicht möglich.

1) Das Vorkommen von Quantoren mit den Konstruktionen "eve gelen adam" ist auch mit Restriktionen verbunden. Siehe: F.Erkman-Akerson, in diesem Heft.

46. Biraz önce gelenler sizi sordu. (Diejenigen, die eben kamen, fragten nach Ihnen.)
47. *İki biraz önce gelen (kişi) sizi sordu.
48. Biraz önce gelen iki kişi sizi sordu.
49. Bugün gördüklerimi hiç unutmayacağım. (Ich werde diejenigen, die ich heute gesehen habe, nie vergessen.)
50. *İki bugün gördüğümü (kişiyi) hiç unutmayacağım.
51. Bugün gördüğüm iki kişiyi hiç unutmayacağım.

Demgegenüber können die verbalnominalen Konstruktionen mit indefiniten Quantoren wie "her" "çok" zusammenkommen, die aber nicht vor der ganzen Konstruktion, sondern vor dem verbalen Glied zu stehen haben.

52. Biraz önce her gelen sizi sordu.
53. *Her biraz önce gelen sizi sordu.
54. Biraz önce çok gelen oldu.
55. *Çok biraz önce gelen oldu.

Um indefinit spezifisch referieren zu können, muß der deutsche Relativsatz ohne Bezugsnomen, der den indefiniten und nicht spezifischen Begriff vertritt, in einen Relativsatz mit pronominalem Bezugsnomen umgewandelt werden.

56. Jemand (einer), der eben kam, fragte nach Ihnen.
57. Wer eben kam, fragte nach Ihnen.

Die im Deutschen durch Relativsätze mit dem Fragepronomen "wer" gebildeten Begriffe beziehen sich auf nicht spezifische Referenten, also auf jeden beliebigen, auf den die Beschreibung zutrifft [Lehmann 1984: 314]. Damit der indefinite Begriff spezifisch determiniert werden kann, muß eine Relativkonstruktion mit einem pronominalen Bezugswort vorliegen. Während (57) nicht spezifisch ist, ist (56) spezifisch, bezieht sich also auf ein bestimmtes, wenn auch unidentifiziertes Individuum [Lehmann 1984: 314]. Der Relativsatz mit indefinit pronominalem Bezugswort (jemand/etwas) kann für Zwecke des

Matrixsatzes sowohl indefinit-nicht spezifische Begriffe als auch indefinit-spezifische Begriffe verkörpern, während der Relativsatz ohne Bezugsnomen nur indefinit-nicht spezifische Begriffe darstellt.

Die definite Determination

Die verbalnominalen Konstruktionen erscheinen in türkischen Matrixsätzen auch als definit markierte Satzglieder. Von einer spezifisch definiten Determination ist nur dann die Rede, wenn die an der Kommunikation beteiligten Personen genau wissen, welche Begriffe mit zusätzlichen Eigenschaften versehen werden. Dabei handelt es sich stets um lexikalisch besetzte Begriffe, deren Referenz kontextuell oder deiktisch festgelegt ist. In dem folgenden Textausschnitt sind solche Verwendungen zu finden.

Sınıfta öğrenciler vardı. Ayakta duranlar birbirleriyle konuşuyor, sıralarında oturanlara susuyorlardı.

In der Klasse waren Schüler. Die (Schüler), die standen, sprachen miteinander, und die, die saßen, schwiegen.

Die verbalnominalen Konstruktionen "ayakta duranlar" und "sıralarında oturanlar" vertreten anaphorisch die im Vortext stehenden Nomen "öğrenciler" und üben zugleich an ihm eine Restriktion. Als verbalnominalen Konstruktion stehen sie für verbaladjektivische Konstruktionen mit einem lexikalisch besetzten Nomen. Den verbalnominalen Konstruktionen kann das Substantiv "öğrenciler" hinzugefügt werden, wodurch sie in verbaladjektivische Konstruktionen umgewandelt werden. Es liegen in diesen Fällen elliptische Verwendungen vor. Mit Ellipse wird hier nicht eine Auslassung der Information gemeint, sondern die Ellipsen betreffen die Auslassung bestimmter Satzglieder. Bei diesen elliptischen Verwendungen fehlt das Nomen, wozu das Verbaladjektiv für Zwecke der Restriktion ihm attribuiert wird. Das lexikalisch besetzte Substantiv "öğrenciler" ist bei diesen Realisierungen immer mitzudenken.

Sınıfta öğrenciler vardı. Ayakta duran öğrenciler konuşuyor, sıralarında oturan öğrencilerse konuşmuyorlardı.

Aus stilistischen Gründen wird der Gebrauch der anaphorischen verbalnominalen Konstruktion vorgezogen. Die dreifache Verwendung des Nomens "öğrenciler" ist in diesem Text redundant. Der anaphorische Gebrauch der verbalnominalen Konstruktion ist unter der Bedingung möglich,

daß es aus dem Kontext erschließbar ist, welchem Nomen sie attribuiert wird bzw. welches Nomen sie spezifiziert. Die Begriffsbildung geschieht hier auf der Basis eines lexikalisch besetzten Begriffs, wodurch er definit determiniert wird. Die definit determinierten verbalnominalen Konstruktionen können nicht durch verbaladjektivische Konstruktionen mit (kişi, şey, u.ä.) ersetzt werden. Im weiteren Verlauf des ersten Textes wäre der Gebrauch der Konstruktion "ayakta duran kişiler" anstelle von "ayakta duranlar" unpassend, weil sie wiederum auf indefinite Inhalte referieren würde. Die verbalnominale Konstruktion "ayakta duranlar" könnte lediglich durch die Konstruktion "ayakta duran öğrenciler" ersetzt werden.

Die definite Verwendung der verbalnominalen Konstruktion ist auf keinen Fall mit ihrer indefiniten und nicht spezifischen oder indefinit spezifischen Verwendung zu verwechseln. Die Absicht der vorliegenden Untersuchung besteht -was den türkischen Teil betrifft- gerade darin, daß es sich bei der Verwendung der verbalnominalen Konstruktionen nicht um einen einfachen Wegfall der Substantive handelt.¹⁾ Die Substantive können lediglich dann wegfallen, wenn die verbalnominalen Konstruktionen eine anaphorisch attributive Funktion haben und definit determiniert sind. Es sind dann lexikalisch besetzte Substantive.

Demgegenüber kann bei indefinit und nicht spezifischen, sowie bei indefinit spezifischen Verkörperungen nicht von einem Wegfall der Substantive die Rede sein, weil es bei diesen Konstruktionen keine lexikalisch besetzten Substantive gibt. Sie werden auf der Basis solcher Ausgangssätze gebildet, die ein lexikalisch nicht ganz besetztes Satzglied besitzen. Gerade um diese Sachverhalte mit einem lexikalisch nicht besetzten Satzglied zu verkörpern, werden sie als verbalnominale Konstruktionen gebildet und werden nicht zu einem Substantiv attribuiert, das wegfallen kann. Die Verwendung der lexikalisch nicht ganz besetzten Substantive (kişi, yer, şey, u.ä.) vor Verbaladjektiven ist mit semantischen und syntaktischen Zwecken verbunden, die auf keinen Fall der Verwendung der lexikalisch besetzten Substantive, sowie deren Wegfall, gleichgesetzt werden dürfen.

1) In den Grammatiken und Lehrbüchern der türkischen Sprache begnügt man sich etwa mit der folgenden Feststellung: Die Verbaladjektive können als Substantive verwendet werden. Sie können wie die Substantive dekliniert werden (T.N.Gencan 1979: 389, Lewis 1978: 158-164, Dery 1941: 447-451, Ersen-Rasch 1980: 223-224).

Während die definit spezifische Determination im Deutschen bei den Relativsätzen mit dem Fragepronomen "wer" und mit einem pronominalen Bezugsnomen (jemand) ausgeschlossen ist, können die Relativsätze mit dem definiten Artikel beim Fehlen des Bezugsnomens in Matrixsätzen definit determiniert erscheinen.

58. ...und die, die saßen, schweigen.

Bei der definiten Determination der Relativsätze im Deutschen erscheint zwar das Bezugsnomen nicht, aber es wird durch den definiten Artikel vertreten. Es handelt sich hier wie im Türkischen um eine elliptische Verwendung, und das Bezugsnomen, das die durch den Relativsatz ausgeübte Spezifikation betrifft, ist aus dem Kontext erschließbar. In (52) ist das fehlende Bezugsnomen "Schüler".

Die Relativsätze mit dem Fragepronomen "was" können im Deutschen als definit determinierte Satzglieder fungieren. Als Beispiel dafür gibt Lehmann [Lehmann 1984: 314] den folgenden Satz an:

59. Was du mir da schenkst, habe ich schon lange.

Die definite Referenz ist aus dem deiktischen Kontext erschließbar.

Schlußbemerkungen

Zwischen dem aus verschiedenen Sprachgruppen gebildeten Sprachenpaar Deutsch Türkisch bestehen bei der Bildung von Begriffen aus Sachverhalten mit einem lexikalisch leeren Element erhebliche Unterschiede. Beide Sprachen bedienen sich dabei zwar der Operation der Nominalisierung, aber die angewendeten Strategien unterscheiden sich voneinander. Im Rahmen dieser Untersuchung ist die Begriffsbildung in beiden Sprachen in einem speziellen Bereich behandelt worden. Und in diesem speziellen Bereich setzte sich die Untersuchung lediglich mit der Operation der Nominalisierung im Deutschen durch die Relativsätze ohne Bezugsnomen und mit pronominalen Bezugsnomen sowie im Türkischen durch verbalnominale und verbaladjektivische Konstruktionen auseinander.

Obwohl es im Rahmen dieser begrenzten Untersuchung nicht möglich ist, alles, was in den genannten Bereich fällt, erschöpfend zu behandeln, können einige Feststellungen getroffen werden. Wie es sich aus der Analyse ergeben hat,

liegt im Türkischen, verglichen mit dem Deutschen, eine starke Nominalisierung vor. Abgesehen von einigen Fällen können die verbalnominalen Konstruktionen im Türkischen wie die lexikalisierten Substantive behandelt werden, während es im Deutschen in vielen Fällen es nicht hinreicht, die Relativsätze ohne Bezugsnomen wie die anderen Substantive zu gebrauchen. Sie müssen in diesen Fällen durch Relativsätze mit pronominalen Bezugswörtern vertreten werden.

Das Deutsche bringt bei Parallelität der Satzgliedfunktionen die indefiniten nicht spezifischen Sachverhaltsbegriffe durch Bildung von Relativsätzen ohne Bezugsnomen oder mit pronominalen Bezugswörtern zum Ausdruck, während bei Nicht-Parallelität nur die letzteren möglich und die ersteren ausgeschlossen sind. Die Relativsätze mit menschlichem pronominalen Bezugswort sowie die, die mit "wer" eingeleitet werden, lassen keine Determination oder Quantoren zu. Die Relativsätze mit nicht-menschlichem Pronomen und die, die mit "was" eingeleitet werden, können dagegen determiniert und quantifiziert werden."

[Lehmann 316]

Im Türkischen werden indefinite und nicht spezifische Inhalte durch verbalnominale oder durch verbaladjektivische Konstruktionen ausgedrückt. Beide Formen können verwendet werden, wenn auch die Satzgliedfunktionen nicht parallel verlaufen. Die Verwendung der letzteren Formen dient der semantischen Unterscheidung zwischen "Mensch", "Sache", "Ort" u.ä. und hat bei der Verkörperung der indefinit spezifischen Inhalte eine syntaktische Funktion. Die verbalnominalen Konstruktionen können auch definit determiniert in Matrixsätzen erscheinen.

Bei der definit spezifischen Determination erscheinen im Deutschen Relativsätze mit einem relativpronominalen Bezugselement. In beiden Sprachen stellt die definite Determination der gebildeten Konstruktionen eine anaphorische Attribution zu einem bereits im Kontext vorhandenen Begriff dar.

In der vorliegenden Arbeit ist versucht worden, ausgehend von einer bestimmten Funktion (Begriffsbildung) die entsprechenden sprachlichen Operationen und die dazu notwendigen Strategien in zwei verschiedenen Sprachen (Deutsch-Türkisch) zu beschreiben. In beiden Sprachen wurde in dem genannten Bereich zwar nur eine bestimmte Strategie behandelt, diese stellt aber eine von den häufig verwendeten dar.

Den in dieser von den Funktionen ausgehenden Analyse getroffenen Feststellungen könnten für fremdsprachlichen und muttersprachlichen Unterricht didaktische Schlüsse entnommen werden. Ferner liefert die Behandlung dieses Teilgebiets, obwohl sie nicht erschöpfend ist, zu einem in der türkischen Grammatik nicht ausreichend behandelten Thema erste, wenn auch widerlegbare Ergebnisse.

Literaturverzeichnis:

- [Deny 1941] Jean Deny : **Türk Dili Grameri**. Osmanlı Lehçesi. Istanbul
- [Dik 1989] Simon C. Dik : **The Theory of Functional Grammar, Part I: The Structure of the Clause**. Dordrecht (Foris Publications)
- [Ersen-Rasch] 1980] Margarete I. Ersen-Rasch: **Türkisch für Sie. Grammatik**. München. (Hueber)
- [Gencan 1979] Tahir N. Gencan : **Dilbilgisi**. Ankara (TDK)
- [Lehmann 1982] Christian Lehmann (A) : **Der Relativsatz im Persischen und Deutschen** in: IRAL Vol. XX/4, S. 279-296
- [Lehmann 1982] Christian Lehmann (B) : **Thoughts on Grammaticalization. A programmatic sketch**. Vol. I. Köln (Inst. f. Sprachwiss. der Univ.) akup 48
- [Lehmann 1984] Christian Lehmann : **Der Relativsatz. Typologie seiner Strukturen, Theorie seiner Funktionen, Kompendium seiner Grammatik**. Tübingen (Gunter Narr)
- [Lewis 1978] G. L. Lewis : **Turkish Grammar**. Oxford (Oxford University Press)
- [Neumann 1978] Rosemarie Neumann: **Untersuchungen zum Relativsatz**. Unveröff. Diss. Univ. Bremen
- [Rolfs 1991] Songül Rolfs: **Relativsätze im Deutschen und ihre Türkischen Entsprechungen. Eine kontrastive Studie**. Unveröff. Magisterarbeit, Philosophische Fakultät der Rheinischen Univ. Bonn
- [Underhill 1972] Robert Underhill: Turkish Participles. In: **Linguistic Inquiry** 3, S. 87-99

Éva Ágnes CSATÓ (Universität Oslo)

Türkische Relativsätze mit Bezugsnomen

Die syntaktischen Eigenschaften des Türkischen und Deutschen weisen auffallende Unterschiede auf. In seiner Arbeit zu Wortstellungsuniversalien klassifizierte Greenberg das Türkische als "the rigid subtype" der sog. SOV-Sprachen [Greenberg 1966: 79]. Die linksverzweigende Natur der türkischen Syntax steht im Kontrast zu dem für das Deutsche typischen Satzbau. Johanson schreibt; *"Außerhalb der Wortgrenzen herrscht eine Rectum-Regens-Norm der lexikalischen Konstituenten, bei der das syntaktisch untergeordnete Glied (Rectum) seinem Basisglied (Regens) vorangeht, d.h. präpositiv ist [...] Der Prädikatskern nimmt als Basisglied der Prädikation in der Regel die letzte Satzposition ein. Komplemente (u.a. Objekte) und freie - von der Valenz des Prädikatskerns unabhängige - Angaben stehen also in der Regel vor dem Prädikatskern, Adjektiv-, Genitiv-, Partizipialattribute etc. vor ihrem Basisglied in der betreffenden Nominalphrase"* [Johanson 1992: 189].

Folglich sind auch türkische Relativsätze ihrem Bezugsnomen vorangestellt. Außerdem unterscheiden sie sich auch morphologisch von deutschen Relativsätzen. *"Eingebettete Sätze weisen im Türkischen eine für Hauptsätze nicht typische Morphologie und Syntax auf"* [Johanson 1992: 190]. Relativsätze werden im Türkischen mit partizipialen Prädikatskernen gebildet, die typischerweise nicht als Prädikatskern in Hauptsätzen funktionieren können¹⁾; man betrachte dazu das folgende türkische Beispiel mit seinen beiden möglichen deutschen Übersetzungen.

- (1) arkadaşımın dün getirdiği kitap
 Freund: POSS 1. GEN gestern bring: PART. POSS 3 Buch
 a 'das Buch' das mein Freund gestern gebracht hat'
 b 'das von meinem Freund gestern gebrachte Buch'

Bekanntlich vertritt das Deutsche nicht den 'rigiden SVO-Typ'. Untergeordnete Glieder können hier - mit unterschiedlichen semantischen, pragmatischen und stilistischen Werten in verschiedenen syntaktischen Umgebungen - sowohl

1) Wegen der morphologischen Besonderheiten wurde oft behauptet, daß die türkischen Relativkonstruktionen keine Sätze seien; siehe z.B. [Hovdhaugen 1975].

nach- als auch vorangestellt werden. Obwohl die deutsche Übersetzung (a) größere strukturelle Unterschiede zur türkischen Konstruktion aufweist als die Übersetzung (b), entspricht sie funktionell dem türkischen Relativsatz weniger als (b). Keenan schreibt: "In German for example only main clause subjects can be relativized using the prenominal strategy. It is in this sense that we claim the postnominal forms to be dominant or more productive" [Keenan 1985:144]. Die normale deutsche Entsprechung eines voll entfaltenen türkischen Relativsatzes ist eine der Übersetzung (a) entsprechende Struktur, in welcher der Relativsatz dem Bezugsnomen nachgestellt ist und eine Verbalform (im unserem Beispiel: gebracht hat) enthält, die auch im Finitivsatz als Prädikatskern vorkommen kann.¹⁾

Ein türkischer Relativsatz unterscheidet sich von z.B. einem persischen dadurch, daß er keine Konjunktion enthält und daß das Bezugsnomen durch kein Element im Relativsatz vertreten werden kann. Im folgenden persischen Beispiel wird das Bezugsnomen mard 'Mann' im Relativsatz durch das koreferentielle Pronomen ū 'er' ausgedrückt.²⁾ Im Persischen kann die enklitische Partikel ī markieren, daß der Relativsatz restriktiv ist. Im Türkischen dagegen kann der Unterschied zwischen restriktiven und appositiven Relativsätzen nicht formal markiert werden.³⁾

- (2) mard-ī ke ū mibīnad
Mann ENKL. PART. REL. KONJ er sieht
'der Mann, der sieht'

Im Türkei-türkischen können Relativsätze nach ihrem inneren syntaktischen Aufbau in zwei Typen klassifiziert werden. Beispiel (1) illustriert denjenigen, in welchem das Partizip (auf dik) einen Subjektvertreter, d.h. ein Possessivsuffix trägt und wo die Subjektconstituente, wenn sie im Satz ausgedrückt wird, im Genitiv steht. Der andere Typ wird dadurch gekennzeichnet, daß das Partizip

- 1) Vorangestellte Relativkonstruktionen sind, historisch gesehen, den indoeuropäischen Sprachen nicht fremd; siehe [Lehmann 1979].
2) [Keenan 1985: 146] behauptet, daß im Türkischen wie auch im Persischen das Bezugsnomen im Relativsatz ausgedrückt werden könne. Das gilt aber nicht für die hier diskutierten türkeitürkischen Konstruktionen. "Keenan and Comrie (1977) present a dozen-odd languages in which NP_{REL} is typically present as such a personal pronoun. We may note here that these languages include verb-final languages such as Turkish and Persian which present postnominal RCS."
3) Siehe [Lazard 1957: 223-224]

(auf en) ohne Possessivsuffix auftritt und daß das Subjekt, wenn es überhaupt im Satz ausgedrückt wird, im Nominativ steht; siehe Beispiel (3), das einen nicht-possessivischen Relativsatz illustriert.

- (3) gençliğini tanımayan toplum
Jugend POSS 3. AKK kenn. NEG PART Gesellschaft
'eine Gesellschaft, die ihre Jugend nicht kennt'

Diese nicht-possessivische Relativsatzkonstruktion ist auch in anderen Türksprachen weit verbreitet und kann, historisch gesehen, als älter betrachtet werden. In einigen Türksprachen ist ausschließlich dieser nicht-possessivische Relativsatztyp vorhanden.¹⁾ Im Türkei-türkischen dagegen hat sich eine Funktionsverteilung zwischen den possessivischen und nicht-possessivischen Konstruktionen entwickelt. In mehreren Arbeiten wurde versucht, die Regeln, welche die Distribution der beiden Konstruktionen steuern, zu beschreiben. Einige Ergebnisse der bisherigen Beiträge sollen hier synthetisch zusammengefaßt werden.²⁾

Relativsätze können als Attribute zu ihren Bezugsnomina funktionieren. Das konkrete semantische Modifikationsverhältnis zwischen dem Relativsatz und dem Bezugsnomen wird darüber hinaus nicht formal spezifiziert. Folglich kann eine Relativkonstruktion, z.B. im Tschuwaschischen, zwei-oder mehrdeutig sein. Siehe Beispiel (4).

- (4) kuma etem
seh: PART Mann
'der Mann, der sieht' oder
'der Mann, der gesehen wird'

Türkeitürkische Relativsätze erlauben jedoch weniger interpretatorische Freiheit. Die Diathese des Verbs wird meistens obligatorisch formal markiert, wodurch die aktivische oder passivische Interpretation eindeutig gemacht wird. Siehe folgende türkeitürkische Entsprechungen des tschuwaschischen Beispiels:

- 1) Siehe z.B. [Schönig 1988] und [Schönig 1990]
2) Siehe auch [Johanson 1990 b]

- (5) a gören adam
sah: PART Mann
'der Mann, der sieht'
- b görülen adam
seh: PASS, PART Mann
'der Mann, der gesehen wird'

Es gibt aber auch im Türkentürkischen Beispiele für diathetisch nicht markierte Parzipialattribute, z.B. okuyacak kitap 'Buch zum Lesen'. Sogar im Karaimischen das eine dem deutschen Relativsatz entsprechende Konstruktion entwickelt hat, finden sich solche Beispiele (z.B. yat tilde yazyan yomaklar 'Märchen, die in Fremdsprachen geschrieben wurden').

Der possessivische Subjektvertreter markiert, daß das Subjekt des Relativsatzes mit dem Bezugsnomen nicht koreferentiell ist. Diese Funktion bedeutet, daß die possessivische Konstruktion nicht gewählt werden kann wenn eine Beziehung der Koreferentialität zwischen dem Bezugsnomen und dem expliziten oder impliziten Subjekt des Relativsatzes besteht. Folglich ist (6a) eine grammatikalisch richtige Konstruktion, (6b) dagegen nicht.

- (6) a dün kitabı getiren arkadaş,
gestern Buch: AKK bring PART. Freund
'der Freund, der das Buch gestern gebracht hat'
- b dün kitabı getirdiği arkadaş,
gestern Buch: AKK bring PART: POSS 3 Freund

Dies bedeutet aber nicht, daß der Sprecher, falls das Subjekt des Relativsatzes mit dem Bezugsnomen nicht identisch ist, die Nicht-Koreferentialität markieren muß. Eine derartige Markierung der Nicht-Koreferentialität ist stärker motiviert, wenn das Subjekt des Relativsatzes spezifisch oder bestimmt ist. Ein nicht-spezifisches Subjekt, das in türkischen Relativkonstruktionen normalerweise unmittelbar vor dem Verb steht, erfordert keine Vertretung durch Possessivsuffix am Partizip. Siehe die Beispiele (7) und (8); nach [Ciopinski 1969]¹⁾

- (7) bülbül öten yer
Nachtigallsing: PART Ort
'Ort, wo Nachtigallen singen'

1) Siehe auch [Erdal 1981]

- (8) en fazla ehemmiyet verilen nokta
meist Wichtigkeitgeb: PASS. PART Punkt
'der Punkt, dem die größte Bedeutung beigemessen wird'

Ein spezifisches Subjekt wird dagegen durch das Possessivsuffix am Partizip vertreten.

- (9) bülbülün öttüğü yer
Nachtigall GEN sing: PART. POSS 3 Ort
'Ort, wo die Nachtigallen singen' oder
'Ort, wo die Nachtigall singt'

Wie [Johanson 1977] gezeigt hat, kann die Spezifität des Subjekts in einigen nominalen Konstruktionen durch Genitivmarkierung formal markiert werden. So ist z.B. in folgenden Beispielen (10a und b) das Subjekt jeweils als spezifisch bzw. als nicht-spezifisch zu interpretieren.

- (10) a orada su bulunduğunu biliyordum
dort Wasser find: PASS. PART. POSS. 3. AKK wiss. PRÄGN.
VERG. P1
'Ich wußte, daß dort Wasser gibt.'
- b suyun orada bulunduğunu biliyordum
dort Wasser: GEN find: PASS.PART.POSS 3. AKK wiss:
PRÄGN. VERG P1
'Ich wußte, daß das Wasser dort ist.'

Die Genitivmarkierung des Subjekts in possessivischen Relativkonstruktionen ist jedoch obligatorisch. Weil in diesen Konstruktionen keine Wahl zwischen nominativer und genitiver Subjektmarkierung besteht, signalisiert der Genitiv nicht, daß das Subjekt notwendigerweise spezifisch zu interpretieren ist. Die Possessivkonstruktion wird in erster Linie gewählt, um die Nicht-Koreferentialität zwischen Subjekt und Bezugsnomen signalisieren zu können. Ob das Subjekt bülbülün NachtigallGEN im Beispiel (9) als spezifisch oder als nicht-spezifisch interpretiert wird, hängt vom Kontext ab. Diese Frage scheint irrelevant zu sein, wenn das Subjekt, wie im Beispiel (11); nach [Ciopinski 1969], ein Komplementsatz ist.

- (11) iyi komşuluk münasebetlerinin
gut Nachbarschaft Beziehung. PLUR. POSS 3. GEN

devam edeceği belirtilen bildiri

weiterbesteh PART. FUTUR. POSS 3 hervorheb. PASS. PART

Verlautbarung

'Verlautbarung, in der hervorgehoben wird, daß die guten nachbarlichen Beziehungen weiterbestehen werden'

In Relativsätzen mit transitivem Verb entsteht eine unerwünschte Mehrdeutigkeit, wenn das Subjekt nicht-spezifisch ist und die Possessivkonstruktion ohne Subjektvertreter gewählt wird. Ob diese Mehrdeutigkeit gedeutet wird oder nicht, kommt darauf an, wie eindeutig die Interpretation im übrigen - durch die Bedeutung des Verbs und den weiteren Kontext- ist. Das folgende Beispiel (12) wird in [Dede (1978)] als grammatikalisch richtig betrachtet, obwohl Sprecher des Türkisch-Türkischen Konstruktionen dieser Art wegen der erwähnten Mehrdeutigkeit oft zu vermeiden suchen.

(12) köpek ısırın kız

Hund beiß: PART Mädchen

'Mädchen, das ein Hund gebissen hat'

Wie oben schon erwähnt, darf der Subjektvertreter im Relativsatz mit dem Bezugsnomen nicht koreferentiell sein. Eine partielle Koreferentialität kann bestehen, wenn das Bezugsnomen mit dem Genitivattribut des Subjekts koreferentiell ist. Im folgenden Beispiel wird das Genitivattribut durch das Possessivsuffix in sevgilisi, 'seine Geliebte' vertreten. Sevgilisi als Subjekt wäre durch ein Possessivsuffix am Partizip repräsentiert. Dieser Subjektvertreter würde deswegen mit dem Bezugsnomen adam 'Mann' in einem indirekten koreferentiellen Verhältnis stehen. Dies wäre aber nicht erlaubt, und deshalb wird in diesem Fall die possessivische Konstruktion normalerweise nicht gewählt. Siehe Beispiel (13).

(13) sevgilisi ağlayan adam

GeliebtePOSS 3 wein: PART Mann

'der Mann, dessen Geliebte weint'

1) Siehe [Csató 1990 b]

[Zimmer (1990)] hat darauf hingewiesen, daß in gewissen Fällen die possessivische Konstruktion dennoch gewählt werden kann. Der Grund dafür sei, daß der Sprecher durch das Partizip auf dik einen besonderen Inhalt ausdrücken wolle. Ein dik-Komplementsatz teilt etwas tatsächlich Stattfindendes oder Stattgefundenes mit.¹⁾ Man vergleiche die folgenden Beispiele. In Beispiel (14) wird der Komplementsatz mit dik gebildet und drückt ein tatsächlich schon erfolgtes Ereignis aus. In Beispiel (15) wird dieser Bedeutungsinhalt formal nicht ausgedrückt.

(14) a Buraya geldiğinize çok sevindim.

hierDATkomm: PART. POSS 2PLUR. DAT sehr sich freue: PRÄT.P1
'Es hat mich sehr gefreut, daß Sie hierher gekommen sind.'

b Buraya gelmenize çok sevindim.

hierDAT komm: INF. POSS 2PLUR. DAT sehr sich freue: PRÄT. P1
'Ihr Kommen hat mich sehr gefreut.'

Ein ähnlicher Unterschied scheint auch in Relativsätzen zur Geltung kommen zu können. Siehe folgendes Beispiel:

(15) O partiyi hatırlıyor musun?

Orada sevgilisinin ağladığı adam var ya?

dortGeliebte: POSS 3. GEN wein: PART. POSS 3 Mann vorhanden ja
Işte o adam şimdi buraya geldi.

'Erinnerst du dich an jene Party?

Es war ein Mann da, dessen Geliebte geweint hat, nicht wahr?

Guck mal, jetzt ist dieser Mann hierher gekommen.'

In Beispiel (15) signalisiert die Relativkonstruktion mit dik (sevgilisinin ağladığı adam), daß das Ereignis schon stattgefunden hat. Eine entsprechende en-Konstruktion dagegen (sevgilisi ağlayan adam) würde diesen Umstand unspezifiziert lassen.¹⁾

1) Siehe [Akerson 1983] zu den vielen en-Konstruktionen erlauben Interpretationsmöglichkeiten

Literatur:

- [Akerson 1983] F. Akerson: Türkçede /en/ ekli ortağın çokişlevliliği. In: **Yazko Çeviri - Dil Çalışmaları - Türk Dilinin Yapısı (Ek) Temmuz - Ağustos 1983, XXI - XXVI**
- [Barker / Hankamer 1990] Ch. Barker / J. Hankamer: **Wa and Ga in Turkish-** Manuskript
- [Ciopinski 1969] J. Ciopinski: Remarques sur les constructions syntaxiques du type *bülbül öten yer* et leur réalisation dans la langue turque. In: **Folia Orientalia** 10, 59-63
- [Csató 1985] É.Á. Csató: A syntactic analysis of participle constructions in Modern Turkish.-In: **Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresi. 23-28 Eylül 1985. Tebliğler 1. Türk Dili.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 39-56
- [Csató 1990a] É.Á. Csató: A typological review of relative clause constructions in some Turkic languages" [To appear in the **Proceedings of the Fifth International Conference on Turkish Linguistics.**1990, London
- [Csató 1990b] É.Á. Csató: Non-finite verbal constructions in Turkish. **Altaica Osloensia. Proceedings of the 32. Meeting of the Permanent International Altaistic Conference.** Oslo. June 12-16, 1989 Oslo: Universitetsforlaget, 75-88
- [Dede 1978] M. Dede: Why should Turkish relativization distinguish between subject and non-subject head nouns? In: **Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.** 67-77
- [Erdal 1981] M. Erdal: Turkish participles and the absence of reference. In: D.W. Young (Ed) **Studies presented to H.J. Polotsky.** Beacon Hill: Pirtler and Polson, 21-49.
- [Greenberg 1966] J.H. Greenberg: **Language universals.-** The Hague

- [Hankamer/Knecht 1976] J. Hankamer/L. Knecht: The role of the subject/non-subject distinction in determining the choice of relative clause participle in Turkish. In: **Papers from the Sixth Meeting of the North Eastern Linguistic Society.** Montreal Working Papers in Linguistics, 6, 123-135
- [Hovdhaugen 1975] E. Hovdhaugen: Relative clauses in Turkish. In: **1. Türk Dili Bilimsel Kurultayına Sunulan Bildiriler.** Ankara, 551-554
- [Johanson 1971] L. Johanson: **Aspekt im Türkischen. Vorstudien zu einer Beschreibung des türkeitürkischen Aspektsystems.** Uppsala
- [Johanson 1977] L. Johanson: Bestimmtheit und Mitteilungsperspektive im türkischen Satz. In: **Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft.** Suppl. III: 2, 1186-1203. Auch erschienen in L. Johanson. **Linguistische Beiträge zur Gesamturkologie.** Budapest 1991, 225-242
- [Johanson 1990a] L. Johanson: subjektlose Sätze im Türkischen. In: B. Brendemoen (Ed) **Altaica Osloensia.** 193-218, Oslo Universitetsforlaget
- [Johanson 1990 b] L. Johanson: Studien zur türkeitürkischen Grammatik. In: G. Hazai (Ed), **Handbuch der türkischen Sprachwissenschaft. 1.** Budapest, 146-278
- [Johanson 1992] L. Johanson: **Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten.-** Stuttgart (Franz Steiner Verlag)
- [Keenan 1985] F.L. Keenan: Relative Clauses. -In: 1. Snopen (Ed): **Language Typology and Syntactic Description.** Cambridge (Cambridge University Press), 141-170
- [Krueger 1961] J.R. Krueger: **Chuvash manual.-** Bloomington (Indiana University)
- [Lazard 1957] G. Lazard: **Grammaire du persan contemporain.-** Paris (Librairie C. Klincksieck)
- [Lehman 1979] Ch. Lehmann: Der Relativsatz vom Indogermanischen bis zum Italienischen. In: **Die Sprache** 25; 125

[Schönig 1988] C. Schönig: Attributive Partizipialkonstruktionen im Türkischen. Vortrag auf der PIAC- Konferenz, Weimar 1988

[Schönig 1990] C. Schönig: Relativsatzbautypen in den sogenannten altaischen Sprachen.- In: A. Sárközi (Ed), *Proceedings of the 33rd Meeting of the Permanent International Altaistic Conference*. Budapest

[Underhill 1972] R. Underhill: Turkish participles. In: *Linguistic Inquiry*. 3/1, 87-99

[Zimmer 1990] K. Zimmer: Overlapping strategies in Turkish relativization. Vortrag auf der Fifth Conference on Turkish Linguistics, London 1990.

Abkürzungen:

AKK	Akkusativ
DAT	Dativ
ENKL.PART	Enklitische Partikel
FUT	Futur
GEN	Genitiv
NEG	Negation
P	Person
PART	Partizip
PASS	Passiv
PLUR	Plural
POSS	Possessiv
PRÄGN	Prägnant ¹⁾
PRÄT	Präteritum, einfache Vergangenheit
RELKONJ	Relativkonjunktion
VERG	Vergangenheit

1) Siehe [Johanson 1971]

Songül ROLFFS (Bonn)

Zum Problem der Relativsatzbildung bei türkischen Deutschlernern

Anhand einer kleinen empirischen Studie möchte ich die Schwierigkeiten darstellen, die die türkischen Deutschlerner bei der Bildung von Relativsätzen haben. Obwohl die durchgeführte Untersuchung keinesfalls repräsentativ ist, gibt sie dennoch Aufschluß in Hinblick auf die Fehleranalyse und zeigt auch Tendenzen der Relativsatzbildung.

Zunächst einmal könnten als die wesentlichen Interferenzen auf Grund der türkischen Ausgangssprache die folgenden Phänomene vermutet werden:

1. die Voranstellung des Relativsatzes
2. die Anwendung von Partizipialkonstruktionen
3. das Weglassen von Relativpronomen

Inwieweit also die Bildung deutscher Relativsätze durch die türkische Satzstruktur bei türkischen Muttersprachlern überlagert bzw. verhindert wird, soll zunächst durch ein Beispiel aus einer Untersuchung von Meyer-Ingwersen u.a. angedeutet werden: "... so produzierten von uns beobachtete Hauptschüler beim mündlichen Nacherzählen eines ansonsten einfachen Textes:

- * ich sprechen Fisch nicht essen
- * ich sprechende Fisch nicht esse
- * ich so sprechen Fisch nicht esse
- * ich essen keine so Fisch sprechen kann

anstelle des Satzes:

Ich esse keinen Fisch der sprechen kann".¹⁾

Die zuvor aufgestellten Hypothesen werden durch diese Belege geradezu beispielhaft bestätigt.

1) [Meyer-Ingwersen / Neumann / Kummer 1977: II, 170]

Die von mir durchgeführte Untersuchung zeigte auch andere Tendenzen des Problems auf. Anhand der Testbögen, die weiter unten ausführlich besprochen werden, wollte ich die folgenden Aspekte beleuchten:

1. Werden die Relativsätze von türkischen Lernern verstanden, und in welcher Weise werden sie verstanden?
2. Was für Schwierigkeiten tauchen bei der Bildung von Relativsätzen auf?
3. Inwiefern werden Relativsätze von einer fortgeschrittenen Lernergruppe im aktiven Sprachgebrauch - vor allem im schriftlichen - angewandt?

Die Testbögen (TB) sahen die folgenden Aufgabenstellung vor:

- TB 1: 6 Sätze sollten vom Deutschen ins Türkische übersetzt werden und bezweckten die inhaltliche Erfassung der Relativsätze.
- TB 2: 17 Sätze mit türkisch-deutscher Übersetzungsrichtung. Sie bezweckten die Ermittlung der Schwierigkeiten beim Reproduzieren von Relativsätzen.
- TB 3: 16 Sätze mit gleicher Aufgabenstellung wie Testbogen 2, jedoch mit schwierigeren Konstruktionen.¹⁾

Die Sätze für die Testbögen wurden nach folgenden Kriterien aufgearbeitet:

1. Gewährleistung einer guten, d.h. adäquaten Übersetzung,
2. einfacher Wortschatz,
3. einfacher Satzbau,
4. Vermeidung von Doppeldeutigkeiten bzw. Mißverständnissen.²⁾

Insgesamt wurden 79 Personen verschiedenen Sprachniveaus getestet.

-
- 1) Hier möchte ich noch den TB 4 erwähnen, der sich ausschließlich mit den weiterführenden Relativsätzen befaßte.
 - 2) Dadurch, daß beim Fremdsprachenerwerb mit textrelevanten Fehlern zu rechnen ist, habe ich bewußt anstelle eines zusammenhängenden Textes einfache und eindeutige Sätze ausgewählt.

Gruppe I: 40 der getesteten Probanden besuchten zur Zeit der Durchführung seit 8 Monaten einen Intensivkurs der Grundstufe II (4 Stunden am Tag), der vom Sprachverband durchgeführt wurde.

Gruppe II: 6 Schüler der 8. Klasse einer Kölner Hauptschule.

Gruppe III: 7 Personen aus Hamburg, die seit über zehn Jahren in Deutschland leben und eine Lehre gemacht haben.

Gruppe IV: 26 Studenten der Universität Bonn.

Das Alter der Probanden lag zwischen 13 und 32 und die Aufenthaltsdauer in Deutschland betrug von einem Jahr bis zu 15 Jahren.

Testauswertung und Fehleranalyse

Bevor ich auf die einzelnen Probleme eingehe, möchte ich als erstes das Ergebnis des TB 1 (Übersetzungsrichtung deutsch-türkisch) kurz erläutern.

Das Ergebnis bestätigte - wenn auch von begrenztem Aussagewert - meine Annahme, daß nämlich deutsche Relativsätze als Hauptsätze verstanden und als solche auch wiedergegeben werden. Denn es gab von den getesteten Personen keine einzige, die alle sechs der zu übersetzenden Sätze durch Partizipkonstruktion im Türkischen gebildet hat. So hat über ein Drittel der Probanden durchschnittlich 4 der 6 Sätze durch zwei Hauptsätze vom Deutschen ins Türkische übertragen (abgesehen von Verständnistehlern: Verwechslung von verkaufen und kaufen usw.):

- (1) Ich sehe den Mann, der Birnen verkauft. (TB1, Satz 1)
"Ben adamı görüyorum. O armutları satın alıyor."
= Ich sehe den Mann. Er kauft Birnen.
- (2) Die Frau, die Zeitung liest, wohnt auch in unserer Straße. (TB1, Satz 2)
"Kadın gazete okuyor. O da bizim sokakta oturuyor."
= Die Frau liest Zeitung. Sie wohnt auch in unserer Straße.
- (3) Ausländer machen die Arbeiten, die Deutsche nicht tun wollen. (TB1, Satz 4)
"Yabancılar bu işleri yapıyorlar. Almanlar yapmak istemiyorlar."
= Ausländer machen diese Arbeiten. Deutsche wollen (sie) nicht machen.

In den Testbögen 2 und 3 ging es bei umgekehrter Übersetzungsrichtung (Türkisch-Deutsch) um die mir wichtigere Frage der Bildung von Relativsätzen im Deutschen.

Bei der Vielzahl der Fehler - es gab bei 53 Befragten (schriftlich bzw. mündlich) keinen einzigen, dessen Ergebnis als ganz fehlerfrei gelten könnte - war es notwendig, diese zu kategorisieren und nach ihren Ursachen hin zu analysieren.

Als methodische Grundlage bei meiner Untersuchung diente die Dependenz-Verb-Grammatik, so daß ich bei der Kategorisierung der Fehler von der syntaktischen Funktion der Relativpronomen ausging. In diesem Sinne folge ich auch mit den Kürzeln E_{sub} für Subjekt, E_{akk} für Akkusativergänzung usw. den in der Grammatik von Engel zugrunde gelegten Ergänzungsklassen.¹⁾

1. Das Relativpronomen in der Funktion einer E_{sub}

Als Übersetzungsprotokoll waren folgende Sätze vorgesehen:

Der Mann, der Birnen verkauft, ist nach Izmir gefahren (TB2, Satz 1)

Die Frau, die mir hilft, kann Türkisch. (TB2, S.2)

Gibt es auch Pflanzen, die Fleisch fressen? (TB2, S.3)

Ich kenne das Kind, das im Garten spielt. (TB2, S.4)

Man könnte erwarten, daß bei diesen Sätzen die wenigsten Fehler auftreten würden, weil hier die Relativpronomen in der Funktion als E_{sub} analog zum vorhandenen Determinativum des Bezugsnomens gebildet werden sollten. Dennoch zeigte das Testergebnis hinsichtlich der Wahl der richtigen Genera ein interessantes Bild. Folgende Fehler (F) traten im einzelnen auf:

F1: Auslassung des Relativpronomens:

*"Der Mann die Birne verkauft hat, nach Izmir gefahren."*²⁾

"Die Frau helfen mich, kann Türkisch sprechen."

"Das Kind im Garten spielt, kenne ich."

1) Nach Engel werden mit E_{sub}, E_{akk}, E_{dat}, E_{prp}, E_{sit} usw. die syntaktischen Glieder in der formalisierten Beschreibung, d.h. in Diagrammen symbolisiert (Pauschsymbole) und sie werden als "Kategorialindizes" bezeichnet. Vgl. [Engel 1991: 26]

2) Die zitierten Beispielsätze sind im Original beibehalten. Vgl. hierzu den bisher unveröffentlichten Beitrag von Wegera

F2: falsches Genus:

"der Frau, der mir hilft weißt türkisch."

"das Junge, das im Karten spielt kenne ich."

F3: falscher Kasus:

"der Man, den die Birnen verkaufen hat,..."

F4: durchgängige Anwendung des Subjunktors "daß"

"Die Frau, daß sie mir geholfen hat, kann Türkisch."

"Gibt es die Flanzen, daß das Flasch essen."

"Das Kind, daß im Garten spielt kenne ich."

Zu beobachten ist, daß die Anwendung und die richtige Wahl des Genus sowohl beim Bezugsnomen als auch beim Relativpronomen bei den Lernern die größte Fehlerquelle bilden. M.E. ist diese Erscheinung nicht nur Relativsatz-spezifisch, sondern sie tritt generell bei der Anwendung vom Genus auf, das oft als "Schikane" empfunden wird. Denn etwas, was dem "Artikel" im Deutschen entspräche, gibt es im Türkischen nicht.¹⁾ Dieses Dilemma verdeutlichen besonders die Sätze unter dem Punkt F2. Wenn man die übersetzten Sätze betrachtet, so stellt man fest, daß die Probanden die Struktur der Relativsätze ziemlich gut beherrschen (vgl. auch Punkt 2 unten). Aber sie haben allgemein große Schwierigkeiten mit der Anwendung und Auswahl des richtigen Relativpronomens, was sicherlich u.a. aus der recht komplizierten Aufgabenstellung der Relativpronomen zu erklären ist, weil das Relativpronomen zweifach gesteuert wird: im Kasus nach dem Nebensatzverb und im Genus und Numerus nach seinem Bezugsnomen. Zudem fungiert es als Subjunktor, d.h. es bewirkt die Endstellung des finiten Verbs. Die unter F1 aufgeführten Sätze machen deutlich, daß die Testpersonen vor allem an die zuletzt genannte Funktion des Relativpronomens gedacht haben, weshalb das finite Verb am Ende der Syntagma steht, vgl. besonders die Sätze *"Der Mann die Birne verkauft hat, ..."* und *"Das Kind im Garten spielt, ..."* Man kann annehmen, daß die Lerner dem "Artikel" hier als Einleitewort des Relativsatzes keine Bedeutung beigemessen und ihn deshalb auch weggelassen haben; wahrscheinlich auch durch den Umstand, daß er als Relativpronomen alleine, also nicht als Begleiter eines Nomens vorkommt. Ansonsten finden sich die

1) Vgl. hierzu [Wegera 1993]

türkischen Deutschlerner mit der Begebenheit relativ schnell ab, die Artikel als die ständigen Begleiter der Nomen zu akzeptieren und sie -wenn auch nicht korrekt- zu benutzen. Die Tendenz überhaupt Relativpronomen zu benutzen liegt höher, wenn der Kasus des Bezugsnomens und des Relativpronomens nicht übereinstimmen - vor allem in den Sätzen, in denen das Relativpronomen als E_{prp} fungiert. Dadurch, daß die schon oben ausgeführte besondere Funktion des Relativpronomens nicht durchschaut wird und dessen Auftreten zudem als "sinnleeres Wort" überflüssig empfunden wird, ist es verständlich, daß die Lerner selbst bei einfachen Pattern die Relativsätze nicht korrekt bilden.

Die Frage, warum viele der getesteten Personen (etwa ein Drittel), vorwiegend jedoch Schüler, anstelle des Relativpronomens den Subjunktiv *daß* angewendet haben, kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden:

Erstens haben die Teilnehmer durchschaut, daß sie zunächst einmal Nebensätze bilden sollten, so daß sie deshalb auf die ihnen vertrautesten bzw. bekanntesten Nebensatzform zurückgriffen, und dazu gehören die *daß*-Sätze. Wahrscheinlich spielt bei dieser Konstruktion auch eine Rolle, daß die Entsprechungen der *daß*-Sätze und ein Teil der Relativsätze¹⁾ im Türkischen mit dem formal gleichen Suffix -dik+ Possessivpronomen konstruiert werden. Unter diesem Aspekt wäre es eigentlich angebracht, diese Fehler (F4) als Leistung anzusehen, weil, um es mit den Worten von Liebe-Harkort auszudrücken, "der Schüler möglicherweise mehr Wissen in seinem Kopf hin und her (wälzt)"²⁾ als derjenige, der den Satz gleich richtig schreibt.

Zweitens kann dieses Verhalten auf den lautlichen Gleichklang der Wörter *daß* und *daß* zurückgeführt werden. Wobei diese Annahme bei den Sätzen wie, "Das Kind, daß im Garten spielt kenne ich.", "Das Haus dass er (sie) kaufen will ist gebrannt." berechtigt wäre, bei den übrigen Sätzen jedoch nicht.

2. Das Relativpronomen in der Funktion einer E_{akk}, E_{dat} und E_{gen}

Folgende Sätze waren hier als Übersetzungsziel vorgesehen:

Der Koffer, den ich suche, ist dort, (TB2, Satz 5)

Wo ist die Zeitung, die ich las. (TB2, Satz 6)

Das Haus, das er kaufen wollte, ist abgebrannt. (TB2, Satz 7)

1) Hier sind die Partizipialkonstruktionen mit dem Suffix -dik + Possessivpronomen gemeint, wie z.B. *okuduğum kitap*.

2) [Liebe-Harkot 1981: 22]

Die Fragen, die er nicht beantworten konnte, waren sehr schwer. (TB2, Satz 8)

Die Frau, der er geholfen hat, hat sich sehr gefreut (TB2, Satz 9)

Die Studenten, denen wir helfen, kommen aus der Türkei. (TB2, Satz 10)

Die Frau, deren wir heute gedenken, heißt Rosa Luxemburg. (TB3, Satz 6)

Auffälligerweise wurde der Fehler F1 - Auslassung des Relativpronomens - nur noch selten gemacht, wahrscheinlich deshalb, weil das Relativpronomen in einem anderen Kasus steht. Dadurch wird seine Funktion als Satzglied transparenter, so daß die Probanden dessen Anwendung als notwendig empfunden haben.

F1: Auslassung des Relativpronomens:

"Das Haus der kaufen wollte ist gebrannt."

"Die Frau mir Hilfe gemacht hat, weiß Türkisch."

Interessant ist das Ergebnis, daß der Satz *Wo ist die Zeitung, die ich las?* immer richtig gebildet ist, nur ein Mal erscheint die Interferenz "Das Zeitung das ich gelesen ist wo". Auffällig war das Ergebnis auch bei dem Satz *Gibt es Pflanzen, die Fleisch fressen?* Bis auf das Vorkommen von *daß* als Einleitewort waren die Wiedergaben dieses Satzes richtig konstruiert. Es scheint, daß die Testpersonen besonders diese Sätze nicht nur semantisch, sondern auch syntaktisch gut erfaßt haben, was m.E. mit der Struktur dieser Sätze zusammenhängt, denn erst kommt der Obersatz in Frageform, der das Bezugsnomen als letztes Glied hat, an das dann sich der Relativsatz anschließt. D.h. der Obersatz ist nicht "auseinandergerissen" wie bei anderen Sätzen. Zur Unterstützung dieser Vermutung habe ich die gleichen Probanden auch den Satz *Okuduğum gazete Almanca* (Die Zeitung, die ich lese, ist auf Deutsch) übersetzen lassen und das Ergebnis sah wie bei übrigen Relativsätzen aus, d.h. es kamen die üblichen Fehler in üblich hoher Frequenz vor.

F2: falsches Genus:

"Das Zeitung das ich ließt ist Deutsch"

"Der Fragen, der er nicht beantworten konnte ist schwer."

F3: falscher Kasus:

"Der Koffer, der ich suche ist da."

"die Frau die er geholfen hat, hat sich gefreut."

"Die Schüler, die wir helfen kommen aus der Türkei."

"Die Frau, an der wir heute gedenken ihr Name ist R.L."

F4: daß anstelle des Relativpronomens

"Wo ist die Zeitung, daß ich gelesen habe"

"Das Haus, daß er kaufen wollte ist abgebrannt."

"Die Frau, daß du sie geholfen hast kann Türkisch."

"Die Schüler, daß wir helfen kommen aus der Türkei."

F5: was als Einleitewort

"Das Haus, was sie kaufen wolten, ist Abgebrant"

"Die zeitung was ich lißt ist Deutsch."

Auch hier zeigt es sich, daß hinsichtlich des Genus sowohl beim Bezugsnomen als auch beim Relativpronomen bei den Lernern eine große Unsicherheit und ein heilloses Durcheinander herrscht.

Während das Erlernen bzw. das selbständige Nachbilden der Relativsätze, in denen das Relativpronomen als E_{SUB} fungiert, nach Patternmustern noch einfachen Strukturen folgt, und es somit auch leichter fällt, diese den Lernern nahezubringen, haben die Lerner bereits größere Schwierigkeiten, das "richtige" Relativpronomen bei den Sätzen herauszufinden, in denen der Kasus des Bezugsnomens und des Relativpronomens nicht mehr übereinstimmen.¹⁾

Bezüglich dieser Tatsache kamen bei diesen Sätzen viel häufiger falsche Genera vor. Entweder wußten viele nicht, daß sich der Kasus des Relativpronomens nach der Valenz des Nebensatzverbs richtet, oder dieser Umstand war ihnen nicht deutlich genug bewußt gemacht worden. Häufig war zu beobachten, daß das mühsam errungene Erfolgserlebnis hinsichtlich der richtigen Bestimmung des Relativpronomens nach entsprechendem Genus und Numerus, sich in eine Resignation umwandelte, wenn die Probanden feststellen mußten, daß der Satz hinsichtlich des Kasus immer noch nicht korrekt war.

1) Auch [Buscha/Kempler 1983: 27] kommen in ihrer Untersuchung zu diesem Ergebnis.

Die Anwendung des Relativpronomens *denen* im Dativ Plural zeigte ein noch fehlerhafteres Bild auf: Nach Informationen der Lehrerinnen und Lehrer hätten die Testpersonen diese Form beherrschen müssen. Von den 43 Teilnehmern der Gruppe I, II und III bildeten jedoch nur 2 der entsprechenden Sätze richtig.

Das Ergebnis bei der Relativsatzbildung mit dem Relativpronomen in der Funktion einer Genitivergänzung fiel ähnlich aus: fast die Hälfte der befragten Gruppe IV hat diesen Relativsatz falsch gebildet.

Somit läßt sich feststellen - so banal es auch klingt -, daß die Tendenz der Fehlerquote höher wird, wenn die Form des Relativpronomens "abweichend" ist und in seinem Anwendungsbereich seltener wird.

3. das Relativpronomen in der Funktion einer E_{prp}

In diesem Bereich waren folgende Übersetzungsmuster vorgesehen:

Der Stift, mit dem ich einen Brief schreibe, gehört Filiz. (TB2, Satz 11)

Ich kenne die Frau, mit der du ins Kino gegangen bist. (TB2, Satz 12)

Das Thema, über das wir sprechen, ist sehr interessant (TB2, Satz 13)

Die Stadt, in der/wo ich geboren bin, ist sehr groß. (TB2, Satz 14)

Erstaunlicherweise kam der Fehler F1 - Auslassung des Relativpronomens - hier fast nicht mehr vor. Die anderen Fehler - falsches Genus und falscher Kasus - traten bei diesen Sätzen jedoch in ähnlich hoher Frequenz auf:

F2 und F3: falsches Genus und falscher Kasus:

"Das Brief ich mit das Bleistift geschrieben habe, gehört die Filiz."

"die Dame mit dem du in Kino gegangen bist kenne ich."

"das Thema über die wir sprechen ist sehr interessant."

F4: Anwendung von *daß* bzw. von *was* anstelle der Fügung Präposition + Relativpronomen:

"Die Bleistift, daß ich Brief geschrieben habe, gehörte Filiz."

"Die Frau, daß du mit ihr ins Kino gegangen bist, kenne ich sie."

"Das Thema, daß / was wir gesprochen habe ist interessant."

"Die Stadt daß ich geboren bin ist sehr groß." (nur 1x)

Der prägnanteste Fehler in diesem Bereich waren jedoch die Auslassung und die falsche Stellung der betreffenden Präpositionen:

F5: Auslassung der Präpositionen:

- "Der Füller, dem ich einen brief schreibe, gehört Filiz."
- "Die Frau die du zum Kino gegangen bist kenne ich."
- "Das Thema das du sprichst ist sehr interessant."
- "Die Stadt der ich geboren bin, ist groß"

Während die Präposition *mit*, wenn sie nicht ausgelassen wurde, durchgängig an der richtigen Position steht, kommt die falsche Stellung der Präposition in dem Satz *Das Thema, über das wir sprechen...* sehr häufig (16x) vor.¹⁾

F6: Falsche Position der entsprechenden Präposition und falsche Präposition:

- "Das Thema das wir über ihn sprechen, ist interessant."
- "Das Thema, das es über sprechen ist interessant."
- "Das Thema das wir über sprechen, ist interessant."
- "Das Thema, das/daß wir über sie sprechen ist interessant."

Zwei Mal tauchte eine eindeutige Interferenz auf (üzerinde- "auf", "über"):

- "Das Thema auf dem wir gesprochen haben ist interessant."
- "Auf dem Thema wir gesprochen sind ist interessant."

4. Das Relativpronomen in der Funktion eines Genitiv-Attributs

Als Übersetzungsziel waren folgende Sätze intendiert:

- Der Mann, dessen Familie in die Türkei zurückgekehrt ist, ist sehr traurig.*
(TB2, Satz 15)
- Die Lehrerin, deren Kind krank ist, ist heute nicht gekommen.* (TB2, Satz 16)
- Der Mann, dessen Leben im Fernsehen gezeigt wurde, ist Victor Jara.*
(TB3, Satz 5)

1) Dieser Satz wurde bei insgesamt 43 Nennungen 4x fehlerfrei gebildet und 6x mit dem als "abweichend" bewerteten Präpositionaladverb *worüber* übersetzt. 8x wurde *das*, 2x *was* angewandt.

Die Frau, mit deren älterem Sohn ich zwei Jahre lang zusammen studiert hatte, ist gestern zu uns gekommen (TB3, Satz 16).¹⁾

Auch hier kamen wieder die Fehler F2: falsches Genus und F3 falscher Kasus sehr häufig vor:

- "Die Lehrerin dessen Kind heute krank ist, ist heute nicht gekommen."
- "Der Mann denen Familie in die Türkei zurückkehrte, war Traurig."

Die Übersetzungen der ersten beiden Sätze, die durch die Gruppen I, II und III erfolgten, zeigten einen ganz eindeutigen Interferenzfehler nämlich:

F7: Possessivpronomen anstelle der attributiven *dessen*, *deren*:

- "Der Man seine Familie in der Türkei zurückgekommen ist, ist traurig."
- "Die Lehrerin ihre Kind krank ist heute nicht gekommen."
- "Der Mann, die seine Familie nach Türkei zurück gekehrt hat sehr Traurig."
- "Die Lehrerin die ihre Tochter krank ist heute nicht gekommen."

F4: Anwendung von *daß*

- "Der Mann, daß seine Eltern nach Türkei zurück gegangen ist sehr traurig."
- "Die Lehrerin, daß ihre Sohn krank ist heute nicht gekommen."

Über zwei Drittel der Befragten benutzten - analog zum Türkischen - anstelle der Relativpronomen *dessen* und *deren* die entsprechenden Possessivpronomen *sein* und *ihr* oder in der Verbindung *der sein*, *die ihr* und *daß sein* bzw. *daß ihr*.

Über zwei Drittel der Probanden benutzten das Possessivpronomen *sein* für beide Geschlechter, was sich nur aus dem Türkischen erklären läßt.

- "Die Frau, seine Kind krank ist, ist heute nicht gekommen."

Während der Satz TB 3,5 von der Gruppe IV fast durchgehend richtig übersetzt wurde - einmal kam anstelle *dessen* *der* vor - wurde der Satz TB 3,16 durchgehend falsch oder bezüglich des Attributs *älter* unvollständig übersetzt:

1) Die letzten beiden Sätze waren nur der Gruppe IV vorbehalten.

F8: "die Frau, mit deren älteren / ältesten Sohn ich zwei Jahre zusammen zur Schule ging, kam gestern zu uns."
 "die Frau, mit deren ... Sohn ich ..."

Abgesehen von der Tatsache, daß die Flexion des Adjektivs *älter* in allen zehn der übersetzten Sätze falsch ist - 4x wurde es ausgelassen, und einmal steht *mit wessen* anstelle *mit deren* - kann gesagt werden, daß die grammatische Regel der Flexion der weiteren Attribute des regierenden Nomens in solchen Relativsätzen - insbesondere in Verbindung mit Präpositionen - nicht bekannt ist oder nicht gut beherrscht wird. Auch deutsche Studenten zeigten hinsichtlich der Flexionsänderung der Attribute in ähnlichen Relativsätzen Unsicherheiten.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Gründe für die (Lern- und) Produktionsschwierigkeiten der deutschen Relativsätze zum einen in der Ausgangssprache liegen, da das Türkische kein Genus kennt und sich das dem Relativsatz adäquate Ausdrucksmittel im Türkischen von der Relativsatz-Strategie im Deutschen sehr unterscheidet. Zum anderen liegen die Gründe in der Zielsprache: erstens betrifft der prägnanteste Fehler, wie gezeigt werden konnte, das Genus im Deutschen, weil die türkischen Lerner überhaupt keine Begrifflichkeit von der Genera haben.

Zweitens folgen die Struktur - bzw. Produktionsregeln der Relativsätze, natürlich auch der Relativpronomen nach unterschiedlichen Kriterien. Das Auffälligste an den Relativpronomen im Gegensatz zu den übrigen Subjunktionen und Konjunktionen ist, daß sie veränderlich sind und ihrerseits eine syntaktische Funktion - als Ergänzung, Angabe oder Attribut - im Nebensatz innehaben. Somit vereinigt das Relativpronomen die folgenden Merkmale auf sich:

1. Es hat die Funktion eines Subjunktors, der den Neben bzw. den Relativsatz dem Obersatz unterordnet, und gleichzeitig die Endstellung des finiten Verbs bewirkt.
2. Es hat eine syntaktische Funktion als Satzglied innerhalb des Nebensatzes.

3. Es hat die Funktion eines Konnektors, d.h. es nimmt als Pronomen eine vorausgehende Nominalphrase wieder auf.

Hinzu kommt noch die fast undurchschaubare Flexion und die damit zusammenhängende morphologische und semantische Vielfalt des Relativpronomens: im Genus und im Numerus wird es nach seinem Bezugsnomen und im Kasus nach dem Nebensatzverb flektiert. So ergeben sich insgesamt 24 Formen, von denen jedoch nur 8 - aufgrund der mehrfachen Belegung - zur Disposition stehen.

Didaktische Überlegungen

Obwohl die durchgeführte Fehlernalyse sicherlich auf eine noch breitere Basis gestellt werden müßte, um noch repräsentativer zu sein, kann dennoch eine wichtige Schlußfolgerung daraus gezogen werden: vom Sinn her werden die Relativsätze richtig erfaßt und als zwei Hauptsätze wiedergegeben, wie die Reproduktionen dieser Sätze in der Ausgangssprache zeigen. Bei der freiwilligen Sprachanwendung jedoch werden die Relativsätze vermieden.¹⁾

Während der Testführung wurde immer wieder argumentiert, daß man den gleichen Sachverhalt genauso gut durch zwei Hauptsätze oder durch andere Nebensätze wiedergeben könne, wie z.B. *Der Mann ist traurig, weil seine Familie in die Türkei zurückgekehrt ist.*

In diesem Zusammenhang möchte ich noch die mir vom Goethe-Institut in Ankara zugeschickten Prüfungsunterlagen von zwei gymnasialen Abschlußklassen erwähnen. Die Prüfung wurde zum Erlangen des Zertifikats "Deutsch als Fremdsprache" durchgeführt. Viele dieser Schüler hatten in Deutschland schon eine Schule besucht und besuchten zu der Zeit das Anadolu Lisesi. Das Ergebnis dieser Unterlagen bezüglich Relativsatzkonstruktionen fiel nicht wesentlich anders aus als bei meinen Testverfahren. Diese bot jedoch eine interessante Ergänzung zu meinen Testverfahren, weil hier nur "freiwillig" gebildete Relativsätze vorkamen. Unter den 60 vorliegenden Aufsätzen gab es nur 7 (11,6%) ohne jegliche Relativsatzkonstruktion. Insgesamt wurden 141 Relativsätze gebildet, davon 92

1) Generell werden die als schwierig empfundenen Strukturen in der Zielsprache vermieden; vgl. [Appeltauer (Ed) 1987]

(65,2%) mit der "einfachsten" Relativsatzkonstruktion im Plural ("die Arbeitslosen, die..." / "diejenigen, die...") Diese Konstruktionen wurden durchgängig fehlerfrei gebildet. Von den restlichen 49 Relativsätzen waren 20 (40, 8%) fehlerfrei konstruiert. Auffälligerweise hatte das Relativpronomen in diesen Sätzen die Funktion einer Subjektergänzung, wobei die feminine Form *die* am häufigsten vorkam. Bei den fehlerhaften 29 (59,2%) Relativsatzbildungen traten die gleichen Fehler auf, die mir schon aus meinen Testverfahren geläufig waren: "Wer eine gute Familie hat, daß ihm die Möglichkeiten gibt zur Schule zu gehen ..." oder "Aber sie können keinen Arbeitsplatz, die ihnen gefallen, finden." usw. Es wird deutlich, daß selbst diejenigen, die ein relativ hohes Sprachniveau hatten, bei der Relativsatzbildung mit dem auffälligsten Problem konfrontiert waren, nämlich das richtige Genus des entsprechenden Relativpronomens zu finden. D.h. nicht die Nebensatz - Struktur des Relativsatzes, sondern die richtige Wahl des Genus und des Kasus des entsprechenden Relativpronomens (F2 und F3) sind es, die den türkischen Lernern die meisten Schwierigkeiten bereiten.

Interessanterweise haben fast alle Testpersonen (90%) den Relativsatz *Die Stadt, wo ich geboren bin, ist sehr groß* richtig gebildet, so daß man annehmen kann, daß Relativsätze, wenn sie mit "sinnstiftenden" Wörtern eingeleitet werden, besser und leichter gelernt bzw. angewendet werden, als diejenigen, die mit den Einleitewörtern *der, die, das* angeschlossen werden.

Aufgrund der wichtigen kommunikativen Leistung der Relativsätze, die im Gegensatz zu lexikalischen Attributen Gegenstände in unbegrenzter Weise und akzidentiell beschreiben, charakterisieren und identifizieren können¹⁾, müßte m.E. deren Vermittlung grundlegend und tiefgründig sein, so daß die Lerner befähigt werden, Relativsätze auch "freiwillig" anzuwenden.²⁾ Für eine sorgfältige didaktische Aufarbeitung der Relativsätze, bezogen auf eine türkische Lerngruppe, ist m.E. die intensive Behandlung bzw. Wiederholung der Genera und Kasus unmittelbar vor der Einführung der Relativsätze dringend notwendig.

1) Vgl. [Lehmann 1984: 401 f.]

2) Selbst diejenigen von mir Befragten, die ziemlich fehlerfrei Relativsätze bildeten, äußerten sich hinsichtlich der praktischen Anwendung dieser Sätze in der gesprochenen Sprache negativ: "Ich werde und kann diese Sätze freiwillig nie anwenden."

Angesichts der Äquivalenz der Partizipkonstruktion im Türkischen und der Nominalphrasen mit einem Partizip als Attribut im Deutschen, könnte sich das Ableiten der Relativsätze aus solchen Nominalphrasen für den Einstieg gerade für die türkischen Lerner als sinnvoll, effektiv und nachvollziehbar erweisen. Wie z.B. "Die Zahl der im letzten Jahr... neugebauten Wohnungen reicht nicht aus. = Die Zahl der Wohnungen, die im letzten Jahr neugebaut wurden, reicht nicht aus."

Die kommunikative Leistung der Relativsätze müßte den Lernern anschaulich und motivierend nahegebracht werden. Vor allem eignen sich hier restriktive Relativsätze, deren Bildung aus syntaktischen und semantischen Gründen notwendig sind, z.B. in Quizfragen:

Wie heißt der Mann, der 1991 den Friedensnobelpreis erhielt?

Literaturverzeichnis :

[Appeltauer (Ed) 1987] Ernst Appeltauer (Hrsg.): **Gesteuerter Zweitspracherwerb**. - München

[Buscha / Kempter 1983] Annerose Buscha / Fritz Kempter: **Der Relativsatz**. Leipzig³ 1983 (=Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer)

[Engel 1991] Ulrich Engel: **Deutsche Grammatik**. - Heidelberg 1991

[Lehmann 1984] Christian Lehmann: **Der Relativsatz. Typologie seiner Strukturen. Theorie seiner Funktionen. Kompendium seiner Grammatik**. Tübingen² 1984

[Liebe-Harkort 1981] Klaus Liebe-Harkort: Fehler als Leistung, In: **Deutsch lernen** 6/1981, S. 22

[Meyer Ingwersen/Neumann/Kummer 1977] Johannes Meyer-Ingwersen / Rosemarie Neumann/Mathias Kummer: **Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik**. 2 Bände. - Kronberg / Ts.

[Wegera 1993]. Klaus-Peter Wegera: **Das Genus im Deutschen als Problem für türkische Deutschlerner**. Eine empirische Studie zu einem maximalen Kontrast. - Ms.

II FORUM

Nilüfer KURUYAZICI (Universität Istanbul)

Frauenproblematik in der Türkei und ihre Widerspiegelung in der türkischen Erzähkunst

Die Bewertung der Frau in der türkischen Denk -und Lebensweise hat vor allem seit der Gründung der Republik sicherlich große Umbrüche erlebt. Parallel zu den sich stark verändernden sozialen Verhältnissen änderte sich zwar der gesellschaftliche Status der Frau. Aber welchen Standpunkt hat er heute erreicht und inwiefern entspricht diese Entwicklung heute den Normen einer fortschrittlichen modernen Gesellschaft? Oder mit anderen Worten, was verstehen wir unter einer 'fortschrittlich modernen Gesellschaft' in der Türkei und welche Rolle sollte die türkische Frau in dieser Gesellschaft spielen? Kommt es nur auf eine Gleichberechtigung von Mann und Frau vor den Gesetzen an oder hat eine solche durch Atatürks Reformen eingeführte Gleichberechtigung ausgereicht, heute die Stellung der türkischen Frau in der Familie und in der Gesellschaft, d.h. ihre Rolle im gesellschaftlichen Zusammenleben zu sichern?

Es ist auch wichtig zu untersuchen, wie sich das islamische Denken oder die islamischen Moralgesetze beim Ordnen der Frauenrechte in der heutigen Türkei auswirken. Sie spielen nämlich für die Art der Frauenproblematik eine ausschlaggebende Rolle, und etwa bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beherrschten die strengen Regeln des Islam das Leben der Frau. Bis sie aber sich ihrer benachteiligten Lage bewußt wird und sie sich dieser Art des Zusammenlebens in der Familie und in der Gesellschaft sich zu widersetzen anfängt, mußte im Sinne einer fortschrittlichen Gesinnung viel unternommen werden. Dieser lange Prozeß geht heute noch weiter und es ist sogar fraglich, ob die Frau heute in der Türkei im allgemeinen tatsächlich sich ihres Frauseins bewußt ist und sich nicht zum Untertan ihres Mannes machen läßt. Andererseits wird der Grundgedanke des Islam, der die Frau zwischen ihre vier Wände einsperrt, heute in der Türkei durch die fundamentalistische Bewegung wieder unterstützt, indem versucht wird, unter der Rubrik des "nationalen Familienbildes" das islamische Familienmodell wieder neu aufzubauen. Was wäre damit erreicht oder umgekehrt gefragt: was alles würde damit rückgängig gemacht? Würde die türkische Frau nicht ihre Rechte wieder verlieren, die sie im Laufe der Jahre mit großer Mühe erkämpft hat und heute noch in vieler Hinsicht

erkämpfen muß? Andererseits bahnt sich etwa seit einem Jahrzehnt eine westlich orientierte feministische Bewegung an und es wird immer wieder mit Recht diskutiert, um welche Art von Frauenproblematik es heute in der Türkei geht, ob man von "der" türkischen Frau sprechen kann oder ob man die türkische Frau und ihre Probleme ihrer sozialen Position entsprechend unterschiedlich bewerten sollte.

Es ist eine Tatsache, daß in den Großstädten und auf dem Lande erstens die Traditionsgebundenheit, zweitens das Fehlen einer gründlichen Schulausbildung sich auf den Status der Frauen verschieden auswirkt. Dementsprechend können wir heute in der Türkei von drei verschiedenen Frauentypen sprechen:

1. Die Frau auf dem Lande, die trotz ihrer gesetzlichen Rechte im Alltag weit hinter dem Mann steht. Sie besitzt keine sozialen Rechte und ist ein Untertan ihres Mannes. Nach den geltenden Regeln ist der Mann immer der Bestimmende. Die Frau arbeitet im allgemeinen ohne Lohn auf dem Feld für ihren Mann. Dadurch besitzt sie zwar mehr Freiheit, ist aber materiell auf ihren Mann angewiesen. Je weniger Schulausbildung die Frau hat, desto mehr ist sie benachteiligt und desto mehr wird sie vom Mann abhängig. Diese Situation ändert sich in den Städten, obwohl zwischen Groß- und Kleinstädten wiederum ein großer Unterschied besteht.
2. Frauen in den Kleinstädten sind mehr auf den Berufsstand und den sozialen Status ihrer Männer angewiesen. Sie leben zwar in einem engen Kreis, sind meistens nicht berufstätig, arbeiten höchstens in Hilfsvereinen, besitzen aber dadurch eine bedeutende Position in der Familie und in ihrem Umkreis, was für sie innere Unabhängigkeit bedeutet.
3. In vieler Hinsicht unterscheidet sich die Frau in den Großstädten von diesem Frauentypus der Kleinstädte. Sie studiert, hat einen eigenen Beruf, beteiligt sich an der Politik; gestaltet ihr Leben selber; ist nicht immer unbedingt auf die Ehe angewiesen, da sie materielle Unabhängigkeit besitzt; sie hat auch den Mut, allein zu leben und ist sich ihrer Position in der Gesellschaft und ihrer gesetzlichen Rechte bewußt. Im Unterschied zum traditionellen türkischen Frauenbild ist sie in vieler Hinsicht emanzipiert. Es ist eine Frage der Schulausbildung, der Berufstätigkeit und der materiellen Unabhängigkeit, die die Emanzipation der Frau in den Großstädten herbeiführt, sie mehr in die Nähe der westlichen Frau rückt. Daher muß sie sich aber in der eher patriarchalisch eingestellten Denkweise der türkischen Gesellschaft durchkämpfen.

Insofern hat diese dritte Gruppe von Frauen ganz andere Probleme als die Frau auf dem Lande oder in den Kleinstädten. Daher ist es heute noch unmöglich, die türkische Frau unter einen gemeinsamen Nenner zu bringen und in der Türkei von einer einheitlichen Frauenproblematik zu reden, obwohl die Bewertung der Frau in der türkischen Denk- und Lebensweise in den letzten 90 Jahren große Umbrüche erlebt hat. Vor allem aber in den 80er Jahren hat sich eine fortschrittliche Frauenbewegung durchgesetzt, die sich für die Frauenrechte einsetzt. Trotz der zum Teil negativen Belastung des Wortes "Feminismus" im Land ist diese Bewegung auch als ein Teil des Verwestlichungsprozesses zu bewerten und nimmt ihren Platz neben mehreren anderen Vereinen ein, die für die Frauenrechte in der Türkei kämpfen. Zu erwähnen sind in dieser Hinsicht besonders drei Institutionen:

1. 'Der Verein für die Unterstützung der fortschrittlich modernen Lebensweise' (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği), gegründet im Jahre 1989, spielt in den letzten Jahren im sozialen und kulturellen Leben der Türkei eine aktive Rolle. Seine Gründer sind vor allem Akademikerinnen und Gymnasiallehrerinnen, denen es in erster Linie darauf ankommt, sich für den Laizismus, für die Reformen Atatürks und für die Menschenrechte, sowie Frauenrechte im Lande einzusetzen. Durch die Publikation von Büchern (fünf Bücher sind inzwischen erschienen), durch Veranstaltung von Seminaren oder Podiumsdiskussionen versuchen sie an größere Volksgruppen heranzukommen und vor allem die einfache Frau auszubilden und ihr bewußt zu machen, daß sie für ihre Rechte kämpfen soll, die sie durch Atatürks Reformen erhalten hat. Es kommt nämlich vor allem darauf an, daß diese Reformen ihre Dynamik nicht verlieren und mit der Zeit nicht zu Scheinreformen entarten.
2. 1990 wurde in Istanbul die sogenannte 'Frauenbibliothek' und das Informationszentrum gegründet, um eine wissenschaftliche Basis für die Frauenbewegung in der Türkei zu schaffen. Sie verfolgt die Absicht, alle Werke türkischer Schriftstellerinnen, Archivmaterial bezüglich der Frauenprobleme, Publikationen in Türkisch und in Fremdsprachen, sowie Forschungsarbeiten der Universitäten zu sammeln. Daneben finden auch immer wieder Veranstaltungen, Seminare und Ausstellungen zum Thema 'Frau' statt.
3. Eine andere Institution, die von der Universität Istanbul zur Erörterung und Forschung der Frauenprobleme gegründet wurde, ist 'Das Zentrum für

Frauenforschung und Bildung'. Auch sie setzt ihre Arbeit in Form von verschiedenen Veranstaltungen und einer regelmäßigen Vortragsreihe fort.

Die Verschiedenheit des Frauenbildes und ihre Entwicklung im Laufe der türkischen Geschichte spiegelt sich auch in der türkischen Erzählkunst wider. Den sozialen Verhältnissen und dem sich im Laufe der Zeit ändernden gesellschaftlichen Status der Frau entsprechend ändert sich auch die Rolle der Frauen in der Literatur. Um die Jahrhundertwende wurde die unter westlichem Einfluß stehende türkische Frau, in den 20er und 30er Jahren die im Sinne Atatürks fortschrittliche Frau zu ihrem Untersuchungsobjekt. In den 60er und 70er Jahren wurde die politisch engagierte Frau in den Mittelpunkt der meisten Erzählwerke gestellt. In den 80er Jahren ist es die im Sinne von westlichen Beispielen für die Frauenrechte kämpfende Frau, die vor allem das Interesse der Schriftstellerinnen weckt.

Die Anfänge der Erzählkunst und der Bruch mit den Traditionen:

Den ersten Frauengestalten begegnen wir in den Romanen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Das sind zwar literarisch unbedeutende Romane, sie sind aber auf der anderen Seite die ersten Beispiele, die die Frau im traditionellen Familienleben darstellen. Weitere nennenswerte Romane sind vom Anfang unseres Jahrhunderts, die das gesellschaftliche Leben jener Zeit, den engen Lebenskreis der Frauen und die herrschenden moralischen Gesetze, denen sich eine Frau unterwerfen mußte, widerspiegeln. Darunter sind auch Romane verbotener Lieben, die mit dem Tode der Frau an einer unheilbaren Krankheit (meistens Tuberkulose) enden und den Lesern viele Tränen kosten. Die Darstellung der unantastbaren Konventionen der damaligen Gesellschaft spielt dabei eine große Rolle. Anspruch auf Frauenrechte werden erst in den 20er und 30er Jahren bei der Schriftstellerin **Halide Edip Adivar** erhoben. Die Frauen in ihren Romanen werden nicht mehr nur ihrer Leiden wegen dargestellt, beweint und in ihrer Abhängigkeit vom Mann gezeigt, sondern in ihrer freien Existenz. Zu einer Einheit mit den sozialen Verhältnissen der Zeit und zu einer dialektischen Darstellung kommt es aber in ihren Romanen immer noch nicht.

In den 20er und 30er Jahren ist das Hauptthema der große Bruch zwischen der überlieferten Tradition und der westlichen Kultur, die nun immer mehr die Frauen in ihren Bann nimmt. Dargestellt wird in solchen Romanen die Gefahr der Auflösung des konventionellen Familienbildes und vor allem die Rolle, die die Frau dabei spielt. Schriftstellern wie **Reşat Nuri Güntekin**, **Yakup Kadri** und auch **Peyami Sefa**, die zum Teil den neuen Entwicklungen

gegenüber kritisch stehen, kommt es vor allem darauf an, eine gewisse Dekadenz in dem türkischen Familienmodell festzustellen und die Gründe für die Gefährdung dieses Modells in der Wirkung der westlichen Einflüsse zu suchen. Die sogenannte 'Verwestlichung' der türkischen Frau bedeutet für solche Schriftsteller gleichzeitig den Verlust ihrer Tugenden und der türkisch-islamischen Moral.

Zu einer dialektischen Betrachtungsweise der Darstellung der Frau in den ersten Jahrzehnten der Republik kommt es erst in einem Roman der 70er Jahre. In ihrem Roman "Sich Sterbenlegen" (*Ölmeye Yatmak*) zeigt **Adalet Ağaoğlu** die Frau jener Zeit, die einerseits eine westlich beeinflusste Erziehung im Sinne Atatürks und seiner Reformen genießt, andererseits aber mit dem konservativen Denken ihrer Familie und den Menschen einer Kleinstadt kämpfen muß. Die Heldin des Romans ist eine intellektuelle Frau, die eine wissenschaftliche Karriere gemacht hat und heute eine bestimmte Stellung in der Gesellschaft erreicht hat. Emanzipiert hat sie sich zwar, aber die Kluft zwischen ihr und der konservativen Umgebung, aus der sie kommt, bleibt bestehen. Sie erkennt, daß in den heutigen sozialen Verhältnissen in der Türkei die von ihr erreichte Freiheit im Grunde eine Scheinfreiheit ist und daß sie nur als ein Ausnahmefall betrachtet werden kann. Gerade dieser Roman von **Adalet Ağaoğlu** ermöglicht uns einen Blick auf die Frauenproblematik der 30er Jahre und in Verbindung damit auf ihre heutige Problematik.

Romane der 50er und 60er Jahre:

Arbeiterfrau und die Frau auf dem Lande

Eine andere Blickrichtung kommt in den 50er Jahren mit den Romanen von **Orhan Kemal** in die Literatur. Die Frau erscheint in seinen Romanen als Fabrikarbeiterin oder als Arbeiterin in den Kleinbetrieben. In seinen zum großen Teil autobiographischen Romanen handelt es sich um Familienbilder, bei denen der Patriarchalismus herrscht und wo dadurch die andersgesinnte jüngere Generation mit der Vatergestalt in Konflikte gerät. In diesen Vater-Sohn-Konflikten spielt die Gestalt der vom Vater unterdrückten Mutter immer eine passiv zurückhaltende Rolle. Eine neue Gestalt, die von außen in die strenge Familienstruktur integriert wird, ist die junge Fabrikarbeiterin als Braut. Sie steht als 'aufgeklärte' Frau ihrem Ehemann bei und verdient großen Respekt mit ihrer Denk- und Handlungsweise. Und dies verdankt sie ihrer ökonomischen Unabhängigkeit. Andererseits werden diese Frauen in ihrem

Kampf im sozio-ökonomischen Leben und in ihrer Ausbeutung als Arbeiterin gezeigt. Es sind meistens allgemeine Probleme der Arbeiterklasse, die sie zu bewältigen haben.

Mit den sogenannten 'Dorfromanen' der Periode nach 1960 kommt wiederum ein anderer Frauentyp in die Romanliteratur, nämlich die Frau vom Dorf, die Frau vom Lande. Dadurch, daß sie einmal ihr Zuhause verläßt und mit ihrem Mann zusammen für die Rechte der einzelnen Bauern im feudalen System kämpft, erreicht sie eine gewisse 'Emanzipation'. Dies zeigt sich in Verbindung mit einem sehr beliebten Thema dieser Romane, mit dem Thema der 'verkauften Bräute'. Genauso wie in den Romanen der Jahrhundertwende handelt es sich auch in den Dorfromanen der 60er und 70er Jahre um junge Mädchen, die auf Wunsch der Eltern gegen ihren eigenen Willen zur Heirat gezwungen werden und aus ökonomischen Gründen an den reichen Mann 'verkauft' werden. Bemerkenswert ist hier der Roman "Tırpan" (Die Sense) von **Fakir Bayburt**, bei dem es vor allem um die Klassenunterschiede oder vielmehr um den Kampf zwischen Arm und Reich geht. Im Unterschied zu den früheren tragischen Frauengestalten der Jahrhundertwende, die als Opfer dargestellt wurden (für sie gab es keinen Ausweg außer Selbstmord), erreicht die Frau in **Bayburts** Roman eine gewisse Emanzipation und zwar mit Hilfe einer älteren, weisen Frau, die ihr den Rat gibt, sich an dem ungewollten Ehemann zu rächen. Somit wird aus der passiven, dem Ehemann unterlegenen Frau der früheren Familienromane eine neue Frauengestalt in den Dorfromanen, die sich gegen das Unrecht, das ihr geschieht, auflehnt und den Mann tötet. Diese Tat ist als eine Form der Emanzipation der Frau erstens im Kampf zwischen Mann und Frau und zweitens im sozialen Kampf zwischen Arm und Reich zu betrachten.

Eine andere emanzipierte Frauengestalt gewinnt bei **Yaşar Kemal** und wiederum bei **Fakir Bayburt**, als Mutter große Achtung. 'Meryemce' in **Y. Kemals** "Ortadirek" (1960) und 'Irazca' in **Baykurts** "Irazca'nın Dirliği" sind als zwei unvergeßliche Muttergestalten in die türkische Romangeschichte eingegangen. Manchmal sogar weisen sie große Ähnlichkeiten mit der Nomadenfrau der vorislamischen Periode auf. Die Betrachtung dieser Frauengestalten zeigt uns, daß die Frau vom Lande im Unterschied zu der bürgerlichen Frau mit ihrer auf ihre Art emanzipierten Existenz in mancher Hinsicht doch mehr Achtung verdient.

Erzählkunst der 70er Jahre:

Neue Autorinnen auf dem Literaturmarkt

Angefangen schon in den 60er Jahren macht sich vor allem in den 70er Jahren wiederum eine Wende in der türkischen Literatur bemerkbar: Immer mehr Autorinnen erscheinen auf dem Literaturmarkt. **Leyla Erbil** (mit ihrem Erzählband "Tuhaf Bir Kadın", 1971, Eine seltsame Frau) und **Nezihe Meriç** sind zwei Autorinnen der 60er und vor allem der 70er Jahre, in deren Erzählungen Frauen die Hauptrolle spielen. Bei **Leyla Erbil** sind es vor allem intellektuelle Frauen, die den Bruch mit den traditionellen Werten, mit dem religiösen Glauben und den großen Unterschied zwischen den Generationen erleben. Die Folge davon ist das 'Alleinsein' der Frau in der Gesellschaft, und es geht der Autorin vor allem darum, auch mit Hilfe der Erzähltechniken wie Selbstreflexion oder Wiedergabe des Unterbewußtseins durch Traumbilder, das Innenleben ihrer Frauengestalten zu untersuchen. Weitere Autorinnen der 70er Jahre, die mit ihren Kurzgeschichten (und später auch mit ihren Romanen) auf dem Gebiet der Erzählkunst einen bedeutenden Platz einzunehmen scheinen und in den folgenden Jahrzehnten immer mehr von sich reden lassen werden, sind: **Füruzan**, **Tomris Uyar**, **Nazlı Eray**, **Tezer Özlü Kral**, **Adalet Ağaoğlu**, **Pınar Kür**, **Aysel Özakin** und **Sevgi Soysal**.

Füruzan tritt zunächst mit dem Erzählband "Parasız Yatılı" 1971 an die Öffentlichkeit. In ihren Erzählungen berichtet sie mit Vorliebe von jungen Frauen aus der Provinz, vom Entarten ihres traditionellen Familienlebens in den Großstädten und von Mutter-Tochterkonflikten in kleinbürgerlichen Familien. Später wählt sie in ihrem Roman "47 liler", 1974, (Die 47er) die politisch engagierte Frau, die sich aktiv für die marxistische Ideologie einsetzt, vom herrschenden System verfolgt und gefoltert wird, als Heldin. Nach dieser Wende in ihrer Thematik kehrt die Autorin nicht mehr zu den Frauentypen ihrer früheren Erzählungen zurück. **Aysel Özakin** vertritt ("Sessiz Bir Dayanışma", 1976, 'Eine nicht ausgesprochene Solidarität' hieß ihr erster Erzählband) schon in ihren frühen Erzählungen die feministische Position: Die Ehe sei für die Frau "ein Auserwähltsein zum Opferlamm", der Mann hat die Ehre, von der Frau Gebrauch zu machen und sie bis zur vollkommenen Abnutzung arbeiten zu lassen" heißt es in ihrer Erzählung "Die kalten Nächte der Kleinstadt" (erschieden in "Frauen in der Türkei, München 1988). Eine andere Position vertritt die früh verstorbene Dichterin **Tezer Özlü**. Schon in ihren frühen

Erzählungen aus den 70er Jahren (veröffentlicht 1978 unter dem Titel "Eski Bahçe" 'Der alte Garten') und in ihrem 1983 auf deutsch erschienenen Buch "Auf der Spur eines Selbstmords" (mit dem Literaturpreis der Stadt Marburg versehen) gibt sie in Form von Ich-Erzählungen meistens ihr inneres Leben, ihre Ängste wieder.

Unter diesen Autorinnen hat die früh verstorbene **Sevgi Soysal** (1936-76) eine besondere Stellung. Die Tatsache, daß sie Anfang der 70er Jahre während der Militärregierung und den strengen Maßnahmen gegen Schriftsteller verhaftet wurde und ein Jahr im Gefängnis verbringen mußte, hat sie in besonders engen Kontakt mit den Realitäten jener Jahre gebracht. In ihren Erzählungen und den autobiographischen Romanen, vor allem im Roman "Şafak" (Die Morgenröte) setzt sie sich 1975 für die politisch engagierten intellektuellen, aber auch für die einfachen Frauen aus den Kleinstädten ein. Auch in ihrem Roman "Yıldırım Bölge Kadınlar Koşuşu", wo sie ihre Erlebnisse im Gefängnis wiedergibt, erscheinen mehrere Frauengestalten, für die sie sich als Ich-Erzählerin einsetzt, mitleidet.

Auch wenn es bei allen oben genannten Autorinnen nicht ausschließlich um Frauenprobleme geht, wird die Frau mit einer neuen Sensibilität aus dem Blickwinkel des eigenen Geschlechts wiedergegeben. Daß sie andererseits ihre eigene Problematik behandeln, gibt ihrer Darstellung eine neue Färbung und bringt die erzählerischen Werke der 60er-70er Jahre in eine Realitätsnähe wie noch nie zuvor. Ein Roman von **Aysel Özakin**, "Das junge Mädchen und der Tod", 1980 (mit dem Titel "Die Preisvergabe" ins Deutsche übersetzt) eignet sich besonders, die verschiedenen Rollen, die die Frau in dieser Zeitspanne in der Literatur spielt, (wenn auch etwas klischeehaft) zu zeigen. Drei Frauengenerationen werden im Roman dargestellt: einmal die Mutter, als Vertreterin der früheren Generation, die sich zwar für die Emanzipation der Frau engagiert, aber am Ende resigniert Selbstmord begangen hat. Die Hauptfigur Nuray vertritt die zweite Generation. Im Unterschied zu der vorangegangenen resignierten Generation findet sie trotz der Schwierigkeiten doch einen Ausweg. Bei ihr geht es vor allem um das Identitätsproblem der Frau, um ihr Auflehnen gegen die Abhängigkeit vom Mann, um ihre Freiheit als alleinlebende Frau und vor allem um ihren Kampf gegen das traditionsgebundene Volksdenken, das die ganze Lebensordnung auf den Mann einstellt und der Frau einen zweitrangigen Platz in der Gesellschaft zuteilt. Nuray ist zwar der früheren Generation um einen Schritt voraus, wird

aber durch ihre Tochter, durch die dritte Generation, überholt. In der Tochter haben wir eine Frauengestalt vor uns, der wir in mehreren Romanen und Erzählungen der 80er Jahre begegnen: sie stellt ein Beispiel für die emanzipierte Jugend dar, die politisiert ist und sich für eine sozialistische Umwandlung der Gesellschaftsform in der Türkei einsetzt. Auch von dem anderen Geschlecht wird ihre freie Existenz akzeptiert und sie wird als 'Schwester' (bacı) anerkannt. Dies bedeutet völliges Gleichwertigsein von Mann und Frau (vielleicht zum ersten Mal in der türkischen Sozialgeschichte und in der Literatur), aber auf Kosten ihrer Weiblichkeit. Ihre sexuellen Triebe werden verdrängt durch die politische Tätigkeit. Dieses Verhalten hat seinen Ursprung im Fehlen einer sexuellen Erziehung in der türkischen Gesellschaftsordnung, die nach dem islamischen Denken das Thema Sexualität für die Frau tabuisiert.

Erzählkunst der 80er Jahre:

Die Sexualität wird zum Thema. Die neue feministische Position

Erst in der zweiten Hälfte der 80er Jahre und am Anfang der 90er Jahre wird die Sexualität zum Thema der Romane. Aber die Autorin **Pınar Kür** setzt sich schon in ihren ersten Romanen aus den 70er Jahren ("Yarın Yarın", 1976, 'Morgen morgen'; "Küçük Oyuncu", 1977, 'Die junge Schauspielerin'; "Asılacak Kadın", 1979, 'Die Frau ist zum Tode verurteilt') mit Frauenproblemen und auch mit dem Thema Sexualität auseinander. Ihre Frauengestalten erleben die Sexualität in verschiedenen Formen. In "Asılacak Kadın" wird die Frau in ihrer sexuellen Ausbeutung, in "Yarın Yarın" im Widerspruch zu ihrer Umwelt dargestellt, und die Autorin setzt sich mit sozialen und individuellen Problemen ihrer Heldinnen auseinander. Später wird in ihren Romanen aus den 80er Jahren, in "Bitmeyen Aşk", 1986 (Die unvollendete Liebe) und in "Bir Cinayet Romanı", 1989 (Ein Kriminalroman) die Sexualität an sich zum Thema. Zum ersten mal in der türkischen Literatur wird 'offen' und 'ungeniert' über Sexualität geredet und sexuelle Probleme diskutiert, was von konservativen Kreisen als 'obszön' erklärt wurde. Immerhin sind diese Romane von **Pınar Kür** als ein großer Fortschritt zu bezeichnen, wenn man bedenkt, daß im konservativen Volksdenken das Thema Sexualität immer noch tabuisiert ist.

Zu erwähnen ist zum Schluß noch eine neue Entwicklung auf feministischer Ebene: Erzählerinnen wie **Erendiz Atasü** und **Tomris Uyar** setzen sich in ihren Erzählungen mit frauenrechtlerischen Problemen auseinander. Dargestellt werden in ihren Erzählungen vor allem Frauen, die sich ihres 'Frauseins' nicht

bewußt sind und von ihren Ehemännern und auch den Kindern als ein 'Objekt', das seine bestimmten Aufgaben zu erfüllen hat, betrachtet werden. Dazu gehören Haushalt, Erziehung der Kinder und das sexuelle Verhalten.

Ihre Sexualität wird nämlich dauernd unterdrückt, und es gehört zu den Aufgaben der Ehefrau, daß sie ihrem Mann 'Kinder erzeugt'. So muß sich die feministische Bewegung an erster Stelle für die Bewußtmachung der türkischen Frau einsetzen. In ihrem Erzählband "Kadınlar da Vardır", 1983 (Es existieren auch die Frauen) erzählt E. Atasü von kleinbürgerlichen Frauen und stellt ihr gescheitertes Eheleben dar. Als Autorin setzt sie sich gewissermaßen für die 'Gleichberechtigung' von Mann und Frau ein, was vielmehr in Form von Bewußtwerden der Frau sich vollzieht. Aber auch der Mann müßte seine Einstellung ändern, und da scheint die Autorin Bedenken zu haben. In einer anderen Erzählung, "Sessiz Ali" ("Der stille Ali"), steht diesmal der Mann im Mittelpunkt. Dem freundlichen Ali wird von seiner Umgebung dauernd vorgeworfen, er sei zu den Weibern zu 'freundlich'. Ein Mann müsse nämlich 'Unterwürfigkeit, Respekt und Furcht' bei den Frauen erwecken. Dazu gehöre bei den Ehefrauen 'Ausweglosigkeit und Abscheu', was man an ihren Augen jederzeit lesen könne. Erst dann könne der Ehemann sich seines 'richtigen Mannseins' sicher sein.

Ein 'feministischer' Roman, "Kadının Adı Yok" (Die Frau hat keinen Namen) **Duygu Azenas** wurde in den 80er Jahren zum Bestseller. Es kommt hier der Autorin auf eine völlige Gleichberechtigung des männlichen und weiblichen Geschlechts an, und alle herrschenden Wertordnungen und Institutionen wie Familie, Erziehung, Schule usw. werden in dieser Hinsicht in Frage gestellt. Das Benachteiligtsein von Frauen wird von der Autorin stark empfunden, und das Nichtexistieren einer Gleichberechtigung heute als die größte Frauenproblematik dargestellt.

Diese vielleicht zu klischeehafte Darstellung der Unterdrückung der Frau in der feministischen Literatur, die allerdings auch ihre Entsprechung in der westlichen Literatur hat, wird bei der Erzählerin **Tomris Uyar** auf eine andere Art dargestellt und besonders in ihrem späten Erzählband "Sekizinci Günah", 1990 (Die achte Sünde) vertritt sie eine andere Position. Ihre Frauengestalten sind sich selbst und auch ihrer Umgebung entfremdet, scheinen aber dieser Entfremdung nicht auf den Grund zu gehen. Sie haben sich dem patriarchalischen Wertesystem eingefügt, sich in ihr Zuhause eingesperrt, ihr ganzes Leben nach diesen männlichen Gesetzen geordnet und machen nicht

einmal den Versuch, dieses Wertesystem in Frage zu stellen. Ganz im Gegenteil bewerten sie ein solches Verhalten als positiv und ehrenvoll. Die Autorin führt diese Denkweise der Frauen, die nicht einmal ihrer Armseligkeit bewußt sind und die männlichen Gesetze zu ihrer Lebensform gemacht haben, auf die Tatsache zurück, daß die türkische Frau immer vom Mann unterdrückt wurde und sich seinen Ansprüchen unterwerfen mußte. Daß sie aber als Frau andere Ansprüche hat und ihre Lebensweise auf eine andere Art gestalten sollte als es ihr der Mann vorschreibt, wäre die Form des Feminismus, die **Tomris Uyar** vertritt. Die Frau braucht nämlich in dieser Hinsicht nicht gleichberechtigt zu sein mit dem anderen Geschlecht, sondern sie sollte sich ihrer Andersartigkeit bewußt werden und auch dafür kämpfen.

Somit scheinen Frauenprobleme vor allem aus dem Blickwinkel der Frauen in der türkischen Erzählkunst der letzten Jahrzehnte die Hauptrolle zu spielen. Auch wenn sich einige Autorinnen heute für Frauenrechte im feministischen Sinne einsetzen, ist das Frauenproblem in der Türkei sicher damit nicht ausgeschöpft. Und in den nächsten Jahren wird in der türkischen Erzählkunst sicher noch viel über die Stellung der Frau zu diskutieren sein.

Literatur:

- [Abadan-Unat (Ed) 1979] Nermin Abadan-Unat (derleyen): **Türk Toplumunda Kadın**. - Ankara 1979
- [Alangu 1959-1965] Tahir Alangu; **Cumhuriyetten Sonra Hikaye ve Roman** (3 cilt).- İstanbul 1959-65
- [Arat 1986] Necla Arat: **Kadın Sorunu**.-İstanbul 1986
- [Göle 1991] Nilüfer Göle: **Modern Mahrem**.-İstanbul 1991
- [Moran 1983/1990] Berna Moran: **Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış** (2 cilt).- İstanbul 1983/1990
- [Naci 1981] Fethi Naci: **Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişme**.-İstanbul 1981
- [Önertoy 1984] Olcay Önertoy: **Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı ve Öyküsü**.-İstanbul 1984
- [Özön 1985] Mustafa Nihat Özön: **Türkçede Roman**.-İstanbul 1985
- Toplum ve Bilim** 53, Bahar 1991 (Zeitschrift)

Zehra İPŞİROĞLU (Universität Istanbul)

Das Leseverhalten türkischer Studenten

Vor ein paar Jahren machte ich mit den türkischen Studenten der Germanistischen Abteilung der Universität Istanbul folgendes Leseexperiment : Ich gab ihnen einen Essay des modernen türkischen Schriftstellers Ferid Edgü zu lesen, ohne den Namen des Autors zu nennen, sie sollten dazu ihre Kommentare schreiben. In diesem Essay macht sich Ferid Edgü mit einer sehr feinen Ironie über die türkischen Politiker lustig, die trotz ihrer Kultiviertheit, hohen Bildung, Intelligenz und Kreativität in der Öffentlichkeit vor allem aber im Ausland nicht richtig anerkannt und akzeptiert werden. Unter 95 Studenten konnten nur 4 die Ironie erkennen, 11 ärgerten sich über die Ignoranz und Dummheit des Autors, der sogar anhand von Statistiken so absurde Thesen vertrete, der Rest jedoch kommentierte den Text als eine Lobrede auf die türkischen Politiker.

In einer späteren Umfrage, warum die Studenten den Text mißverstanden hätten, wurden verschiedene Gründe genannt wie mangelnde Leseerfahrung, ungenaues, oberflächliches Lesen, Selbstzensur, d.h. Angst, den Text richtig zu analysieren, da es um die türkischen Politiker geht, chauvinistische Selbstgefälligkeit, weil die Türken, bzw. die türkischen Politiker derart gelobt werden usw., am interessantesten schien mir aber der Kommentar eines Studenten zu sein, der sagte, er würde alles, was er läse, als absolute Wahrheit lesen und er könne nicht einsehen, warum ein Autor nicht offen und eindeutig seine Meinung sage.

In dieser Äußerung sind zwei wesentliche Punkte enthalten :

- Kein Unterscheidungsvermögen zwischen fiktionalen und nicht fiktionalen Texten, bzw. literarischen Texten und Sachtexten.
- Affirmativ identifikatorisches Leseverhalten, das auf autoritären Denk- und Verhaltensstrukturen basiert.

Dieses Leseexperiment bildete die Basis meines 1989 erschienenen Buches "Das Lernen und Lehren des Denkens", das eine Auseinandersetzung mit autoritären Denkstrukturen beinhaltet und kritisches Denken als das höchste Ziel einsetzt. Kurz nach der Veröffentlichung dieses Buches wurde das gleiche Leseexperiment auch in mehreren Universitäten und Schulen durchgeführt, die Ergebnisse verliefen ähnlich.

Die Ursachen des affirmativ identifikatorischen Leseverhaltens bei türkischen Studenten und Schülern könnte man in folgenden Punkten zusammenfassen :

1. In der eigenen Literaturtradition herrschen noch traditionelle Formen vor. Der Verfremdungseffekt in Ferid Edgüs Text wurde deshalb nicht gleich erkannt. Auch unterscheidet sich die feine Ironie dieses Textes merklich von der Tradition der Komik und der Satire, die in der Volksliteratur verwurzelt ist.
2. Die Lesekultur ist noch unentwickelt, sodaß der Umgang mit den literarischen Texten Schwierigkeiten macht. Trivialliteratur und Medien, die auf eine Bewußtseinsbeschränkung zielen, spielen dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle.
3. Kritisches Denken ist noch nicht entwickelt, auch Literaturkritik befindet sich erst in den Anfangsstadien und ist auf einen kleinen, elitären Kreis beschränkt.
4. Autoritäre Denkstrukturen sind nach wie vor stark ausgeprägt, was verstärkt wird durch das autoritäre Bildungs- und Erziehungssystem. D.h., das Leseverhalten der Studenten entspricht genau einer bestimmten didaktischen Konzeption, die kritisches Denken von Grund aus ablehnt.
5. Im Bereich der Fremdsprachengermanistik gehört ein hoher Teil der Studenten der kulturell benachteiligten Arbeiterschicht an, die keinerlei Erfahrung mit Literatur und Kunst hat. (Schichtenspezifische Benachteiligung)

Aus all diesen Gesichtspunkten ergibt sich die Frage, ob nicht durch kritisch produktiven Umgang mit literarischen Texten autoritäre Denkstrukturen abgebaut werden könnten? Wie ist aber das kritische Denken zu erlernen? Welche Methoden und Verfahrensweisen sind dazu am besten geeignet? Meine Vorschläge hierzu beschränken sich primär auf die Fremdsprachengermanistik in der Türkei. Ich nehme aber an, daß sie überall dort angewendet werden könnten, wo autoritäre Denkstrukturen noch stark ausgeprägt sind.

Meine bisherigen didaktischen Erfahrungen zeigen mir, daß es bei der Arbeit mit türkischen Studenten besonders günstig ist, mit modernen Texten mit Leerstellen zu arbeiten, weil bei diesen Texten die Verstehensbarrieren am deutlichsten zu Tage treten. Denn der Zugang zu den modernen Texten eröffnet sich erst durch das kritisch produktive Leseverhalten. Hierzu ein paar Beispiele :

1. Beispiel - Reiner Kunze - Das Ende der Kunst

Reiner Kunze - DAS ENDE DER KUNST

Du darfst nicht, sagte die eule zum auerhahn,
du darfst nicht die sonne besingen
Die Sonne ist nicht wichtig

Der auerhahn nahm
die Sonne aus seinem gedicht

Du bist ein künstler,
sagte die eule zum auerhahn
Und es war schön finster

In diesem Gedicht geht es im verfremdenden Stil (es war schön finster) um die Unterdrückung, Manipulation und die damit verbundene Ausrottung der Kunst.

Bei der Interpretation der Studenten tauchten Verstehensbarrieren bei einigen Rezipienten auf, die die Autorität der Eule als etwas Positives bewerteten. Da sie als Symbol der Weisheit gilt, muß sie recht haben. So wurde die Eule, die den Auerhahn belehrt, als ein Kunstkritiker gedeutet, der verschiedene Kunstauffassungen vertritt, z.B. die echte Kunst stelle nicht nur das Helle, Lichte (die Sonne) dar, sondern auch das Dunkle, Trübe, d.h. der Künstler müsse realitätsbewußt sein. Oder : Nicht das Helle, Eindeutige gehöre zu echter Kunst, sondern das Geheimnisvolle, Dunkle, Vieldeutige. Oder : die Bedeutung der ästhetischen Wirkung der Kunst, d.h. die Kunst mache selbst das Dunkle schön.. Durch all diese Deutungen bekommen die Worte *dunkel* und *schön* eine besondere Bedeutung, die sich vom Text entfernt. (Die Ironie wird nicht erkannt). Dabei wird die autoritäre Wirkung des Verbes *dürfen* nicht erkannt, als könnte man durch Einschränkungen Kunst machen. Besonders wichtig ist dabei, daß der Titel "*Das Ende der Kunst*" übersehen wird.

2. Beispiel : Bertolt Brecht - Ulm 1592

Dieses Gedicht hat eine offene Form, weil hier die dritte Strophe, die besagt, daß heute die Menschen fliegen und der Bischof unrecht hatte, vom Autor ausgespart ist. Der Leser hat sie selbst zu vollziehen. Die Verkennung des Gedichtes als Sieg und Macht der Traditionen hat nicht nur mit einer konservativen Einstellung zu tun (einige Rezipienten identifizierten sich mit dem

Bischof), sondern auch mit der Überzeugung, daß jeder Text eine in sich geschlossene, eindeutige Botschaft haben müsse.

3. Beispiel : Bertolt Brecht - Die unwürdige Greisin

In dieser Geschichte geht es um eine alte Frau, die ihr ganzes Leben der Familie gewidmet hat und erst nach dem Tode ihres Mannes trotz der Proteste ihrer Kinder ihr eigenes Leben leben kann und die kurzen Jahre der Freiheit auskostet. Die Deutung der Geschichte als unwürdige Verhaltensweise der alten Frau, die sich nicht ihrem Alter entsprechend verhält und lächerlich macht, zeigt, daß die eigenen Denkschablonen und Wertvorstellungen so sehr überwiegen, daß das genaue Lesen verhindert wird.

4. Beispiel : Erich Fried - Du liebe Zeit

Die politische Aussage des Gedichtes wird verkannt, weil der Verfremdungseffekt mit dem Sprachspiel nicht erkannt wird. So wurde das Gedicht den eigenen Denkschablonen entsprechend als eine Klage der älteren Generation (Lob der guten, alten Zeit) gedeutet.

5. Beispiel : Thomas Bernhard - Der junge Mann

Der Text handelt von Kommunikationsschwierigkeiten auf zwei Ebenen : Die Klage des jungen Mannes, der allein ist, und seine Beziehung zum alten Mann. Die Bewertung des Textes als ein Erlebnisbericht führt zur Identifikationssperre und somit zur Irritation, wobei das Verb *beweisen*, der junge Mann versucht dem alten Mann zu beweisen, daß er alleine ist, die Leerstelle bildet. Die Irritation führt zur Ablehnung des Textes oder zu defekter Kritik.

All diese Beispiele machen deutlich, daß durch die eindimensional affirmative Rezeption des Textes sowie ungenaues, oberflächliches Lesen, das die künstlerische Form des Textes (Struktur, Schreibweise, Stilmittel) außer Acht läßt und sich einseitig auf den Inhalt konzentriert, der produktive Dialog mit dem Text gehindert wird. Die Besprechung und Diskussion über die Ursachen der Rezeptionsschwierigkeiten sollten deshalb didaktisch so genau und ausführlich ausgearbeitet werden, daß die Ursachen der Verstehensbarrieren genau bewußt gemacht werden können. Selbstkritische Reflexion des eigenen Lesevorgangs bildet die Voraussetzung des kritischen Denkens. Affirmativ identifikatorisches Lesen könnte höchstens die erste Phase des Lesens bilden. Um den Text zu verstehen, ist der Übergang zum kritischen Lesen notwendig.

Dafür ist wichtig :

Der Leser muß genau zu unterscheiden lernen, wie der Text auf ihn beim ersten Lesen gewirkt hat bzw. was für Assoziationen er dazu hat und wie der Text unabhängig von seinen subjektiven Urteilen, Gefühlen usw. wirklich aufgebaut ist. Das Hauptkriterium bei dieser Unterscheidung ist die wiederholte Zurückführung und Konzentration auf das Wie des Textes, bzw. die Entdeckung des fruchtbaren Punktes des Textes, die zumeist mit einer Irritation und damit verbundener Identifikationssperre entsteht. (z.B. das Sprachspiel bei Erich Fried, die offene Form von Brechts "Ulm" Gedicht, der Kommentar über den Tod der Großmutter in der Geschichte "Die unwürdige Greisin" von Brecht, die Zusammenstellung der Adjektive *schön finster* bei Kunze, das Verb *beweisen* in Th. Bernhards Text). Um aber die Identifikationssperre überhaupt wahrzunehmen, ist die Konzentration auf das Wie des Textes unvermeidbar. Sonst entstehen Fehlinterpretationen. Eine nicht wahrgenommene Identifikationssperre kann somit zu einer Verstehenssperre führen. Der Leser müßte also zum Schluß die Fähigkeit erlangen, selbst zu entdecken, inwieweit er sich vom Text entfernt hat, weil das Wie nicht genügend berücksichtigt wurde, sowie die Ursachen der Verstehensbarrieren genau erkennen.

Die Wahrnehmung der Identifikationssperre bzw. die Entdeckung des fruchtbaren Punktes des Textes gibt dem Leser die Möglichkeit, sein Leseverhalten zu ändern, d.h. vom affirmativ-identifikatorischem zum kritisch-ästhetischem Lesen überzugehen. Dazu ist es aber notwendig, daß der Leser sich genau dessen bewußt ist, daß literarische Texte ein anderes Leseverhalten fordern als nicht-literarische, was eine gewisse Flexibilität und Offenheit des Lesers dem Text gegenüber voraussetzt. Wenn dies nicht der Fall ist, entsteht die Gefahr, daß man sich vom Text entfernt, d.h. über den Text hinaus interpretiert (vgl. affirmativ problematisierende Lesehaltung türkischer Rezipienten bei Lessings Text) oder den Text gleich ablehnend bewertet (vgl. defekte Kritik bei Thomas Bernhards Text) und nicht auf ihn eingehen will. Erst durch die Offenheit dem Text gegenüber, die die Leerstellen zu erfassen versucht, wird es überhaupt möglich, den Bedeutungsspielraum (das Sinnpotential) der Texte wahrzunehmen.

Während die affirmativ identifikatorische Rezeption den Zugang zu den modernen Texten fast ganz versperrt, ist es bei traditionell strukturierten Texten

nicht ausgeschlossen, daß dabei wichtige Beobachtungen gemacht werden, doch bleibt die Rezeption auf dieser Ebene begrenzt. Auch birgt dieses Lesen einige Gefahren in sich, wie ich im folgenden zeigen werde. Das kritisch-produktive Lesen jedoch eröffnet dem Leser auch bei traditionell strukturierten Texten neue Möglichkeiten, da es einen Ansatz zu einer weiteren Diskussion über den Text gibt, bzw. den Text nicht gleich mit "so hat es der Autor gemeint," "das ist die Botschaft des Textes" usw. festschreibt.

Hierzu ein vergleichendes Beispiel mit deutschen und türkischen Studenten zu einem Text von G.E. Lessing.

ZEUS UND DAS SCHAF

Das Schaf mußte von allen Tieren vieles leiden. Da trat es vor den Zeus und bat, sein Elend zu mindern.

Zeus schien willig und sprach zu dem Schafe : Ich sehe wohl, mein frommes Geschöpf, ich habe dich allzu wehrlos erschaffen. Nun wähle, wie ich diesen Fehler am besten abhelfen soll. Soll ich deinen Mund mit schrecklichen Zähnen und deine Füße mit Krallen rüsten?-

O nein, sagte das Schaf, ich will nichts mit den reißenden Tieren gemein haben.

Oder, fuhr Zeus fort, soll ich Gift in deinen Speichel legen?

Ach! versetzte das Schaf, die giftigen Schlangen werden ja so gehasset.-

Nun was soll ich denn? Ich will Hörner auf deine Stirne pflanzen, und Stärke deinem Nacken geben.

Auch nicht, gütiger Vater, ich könnte leicht so stöbig werden als der Bock.

Und gleichwohl, sprach Zeus, mußt du selbst schaden können, wenn sich andere, dir zu schaden, hüten sollen.

Müßt ich das! seuzte das Schaf. O so laß mich gütiger Vater, wie ich bin. Denn das Vermögen, schaden zu können, erweckt, fürchte ich, die Lust schaden zu wollen; und es ist besser Unrecht leiden als Unrecht tun.

Zeus segnete das fromme Schaf, und es vergaß von Stund an zu klagen.

Bei einer Studentenbefragung in Köln und Istanbul zu diesem Text kamen folgende Ergebnisse heraus :

1. Affirmativ aktualisierendes Lesen

Bei türkischen und deutschen Studenten, die den Text affirmativ aktualisierend gelesen haben, konnte man folgende Gemeinsamkeiten feststellen :

Zustimmung zur Schafs-Moral, wobei die christliche Dimension von den türkischen Rezipienten ausgeklammert wurde. Toleranz, Antimilitarismus, Warnung vor dem Mißbrauch der Macht, Selbstwertgefühl und Selbsterkennung durch den negativen Vergleich.

Ein Unterschied zeigte sich hier nur darin, daß die deutschen Studenten innere Entwicklung, innere Ruhe, Flucht vor der Leistungsgesellschaft betonten, während die türkischen Studenten von einer Schicksalsgläubigkeit, Warnung vor Nachahmung, Genügsamkeit, Abfindung mit der eigenen Klassenzugehörigkeit bzw. passive Hinnahme sozialer Ungleichheit usw. sprachen. (Ein Unterschied, der von unterschiedlichen Kulturen bedingt ist, zum Teil wahrscheinlich auch von der besonderen Situation : Der Rückkehrerproblematik bei türkischen Studenten).

2. Affirmativ problematisierendes Lesen

Ein krasser Unterschied zeigte sich bei der affirmativ problematisierenden Bewertung, wobei von deutschen sowie türkischen Studenten die ausweglose Situation des Schafes hervorgehoben wurde, die türkischen Rezipienten jedoch dabei nach einer Ersatzlösung suchten, bzw. Harmonisierung erstrebten, die der Text gar nicht enthält. Z.B. das Schaf, das sich mit eigenen Mitteln durchschlagen soll. (In dem Text gibt es aber nirgendwo Anhaltspunkte dafür, daß das Schaf die Möglichkeit hat, sich mit eigenen Mitteln zu behaupten.) Oder: Die Bedingungen ändern, ohne sich selbst zu verändern. (Wer sollte dann die Bedingungen ändern?) Die Loslösung vom Text bzw. die Suche nach einer Ersatzlösung hat mit einer festen Erwartungshaltung zu tun, daß der Text bzw. der Autor unbedingt eine eindeutige Botschaft haben oder eine Lehre vermitteln muß. Die deutschen Rezipienten dagegen versuchten das Problematische des Textes historisierend einzuordnen oder zeigten keine erkennbare Einschätzung.

3. Verneinend kritisches Lesen

Die verneinend kritische Bewertung in dem Sinne, daß das Schaf als Symbol der Dummheit gedeutet wurde oder, daß das Schaf sowie Zeus kritisiert wurden, kam nur von den deutschen Studenten, wobei die kritischen Positionsnahmen geteilt waren in Kritik an der Schafs - Moral als der Botschaft des Textes und Deutung der Text-Botschaft als Kritik gegenüber der Schafs-Moral. Bei türkischen Studenten verhinderte die affirmativ identifikatorische Leseebene eine kritische Annäherung an das Schaf, sowie an den Text. Kritisiert wurde von wenigen nur Zeus, der das Schaf vor eine so ausweglose Situation stellt.

4. Kritisch-ästhetisches Lesen

Die kritische Herausarbeitung der Mehrdeutigkeit des Textes erfolgte nur bei wenigen deutschen Rezipienten. Die Leerstelle des Textes wurde vor allem in dem Verb "vergessen" erkannt, d.h. in der Tatsache, daß das Schaf zum Schluß zu klagen vergißt und sich zufrieden gibt.

Wie aus diesem Beispiel ersichtlich wird, kann das erstrebte Ziel, die Herausarbeitung der Mehrdeutigkeit des Textes nur durch die kritisch produktive Rezeptionsweise erreicht werden. Affirmatives Lesen erfaßt den Text nur begrenzt, und in dem Augenblick, in dem die Problematik des Textes bewußt wird, besteht die Gefahr, daß man sich vom Text entfernt, wenn man die Lesehaltung nicht ändert, sondern auf affirmativer Leseebene beharrt.

Für die türkischen Studenten ist es zusätzlich wichtig zu erkennen, warum sie den Text nur auf affirmativ identifikatorischer Ebene bewerten oder warum sie die Identifikationssperre beim affirmativ problematisierenden Lesen nicht dazu ausnutzen, die Problematik bzw. den Widerspruch des Textes herauszuarbeiten und somit ihre Lesehaltung vom Affirmativen zum Kritischen zu wechseln. Denn erst wenn ihnen ihr einseitiges Leseverhalten bewußt wird, kann es ihnen gelingen, die Mehrdeutigkeit des Textes auf ästhetisch kritischer Ebene zu erfassen.

Nicht nur bei modernen Texten, die viele Leerstellen aufweisen, sondern auch bei traditionell strukturierten älteren Texten sollte die Fähigkeit zur kritisch produktiven Rezeption das Hauptziel bilden. Denn erst dann kann die Mehrdeutigkeit des Textes erkannt und der Text angemessen erfaßt werden.

Bei deutschen Studenten ist dieses Ziel wahrscheinlich schneller und leichter zu erreichen als bei türkischen Studenten, die sich zusätzlich noch mit autoritären Denkstrukturen, mit denen sie vorgeprägt sind, kritisch auseinandersetzen müssen. Das bedeutet aber, daß nicht nur bei der Textauswahl für den Literaturunterricht, sondern auch bei der didaktischen Bearbeitung der Texte dieses Problem besonders berücksichtigt werden müßte.

Das Ziel des Literaturunterrichts könnte man in folgenden Punkten zusammenfassen :

1. Kritische Auseinandersetzung mit den Verstehensschwierigkeiten und Barrieren bei der Rezeption von modernen Texten. Kritisch neuer Zugang zu traditionell aufgebauten Texten. Dabei sollte die Vorstruktur des Verstehensvorgangs anhand von Leseunterschieden in seinen verschiedenen Dimensionen sichtbar gemacht werden, um die Verschiedenheit der jeweiligen Verstehensbedingungen bewußt zu machen.
2. Produktiver Umgang mit den literarischen Texten (Herausarbeitung des komplexen Sinnpotentials, das der Text durch Spannungen, Widersprüche, Mehrdeutigkeit usw. anbietet) unter Einbeziehung interkultureller, zeitlicher, geschlechtsspezifischer usw. Aspekte, wobei es durchaus denkbar ist, daß die kulturelle Distanz zur Entdeckung neuer Sinndimensionen aus der Außensicht beitragen kann, da eine größere Unverbindlichkeit zwischen Text und Leser besteht.
3. Abbau autoritärer Denkstrukturen und Bewußtseinsformen durch produktiv kritischen Umgang mit literarischen Texten. Lernen, daß jeder literarische Text eine freie, kritische, antiautoritäre Lektüre ermöglicht. (Im Unterschied zu den autoritären, religiösen, ideologischen usw. Texten). So könnte ein Modell-Projekt entstehen für Länder, in denen autoritäre Denkstrukturen vorherrschen, das kritische Denken noch nicht ganz entwickelt ist und der Umgang mit literarischen Texten sich nur auf affirmativ identifikatorischer Ebene befindet.
4. Differenzierung und Erweiterung der Wahrnehmung durch die Begegnung mit der fremdsprachlichen Literatur und Kultur. (Die eigene Kulturposition erweiternde Horizontserweiterung)

Turgay KURULTAY (Universität Istanbul)

Überlegungen zu Funktion, Problemen und Bewertungskriterien bei einem Übersetzer-Wettbewerb

Jeder Wettbewerb ist zugleich eine Herausforderung für dessen Initiatoren, weil er impliziert, die Teilnehmer bewerten und einstufen zu können. Tatsächlich jedoch ist das natürlich immer nur begrenzt möglich, besonders, wenn es dabei um die Übersetzung geht. Der Grund dafür liegt in der Strittigkeit der übersetzerischen Leistungen.

Bei der Übersetzung kann man zwar jene Mängel relativ sicher feststellen, die auf Defizite in Sprachkenntnissen und Weltwissen zurückgeführt werden können, aber die eigentliche Leistung des Übersetzers setzt ja erst mit ausreichendem Sprach- und Weltwissen ein. Deshalb sollte bei einem Übersetzer-Wettbewerb die Bewertung die eigentliche übersetzerische Leistung, die Transferbarrieren zu überwinden, im Visier haben.

Mein Beitrag bezieht sich auf den Wettbewerb, der letztes Jahr vom Deutschen Kulturinstitut in Istanbul in Zusammenarbeit mit Metis Çeviri, der Übersetzungs-Zeitschrift, organisiert wurde. Dieser Wettbewerb ist aus dem Bedürfnis entstanden, den Übersetzernachwuchs zu fördern. Vor allem im literarischen Bereich bleiben die Leistungen im allgemeinen weit hinter den Bedürfnissen zurück, weil die Bedingungen zur Förderung literarischer Übersetzer alles andere als günstig sind. Der junge literarische Übersetzer hat anfangs oft große Schwierigkeiten. Unbegründete Verurteilung und billiges Lob liegen hier nicht weit auseinander. Es ist keine Übertreibung zu sagen, daß man mit der gleichen übersetzerischen Leistung beides ernten kann. Für den jungen Übersetzer ist der Beginn seiner übersetzerischen Tätigkeit oft ein schmerzlicher Prozeß.

Ein Übersetzer-Wettbewerb zur Entdeckung der potentiellen Literaturübersetzer kann daher die Funktion übernehmen, persönliches Interesse zu erwecken und den zukünftigen Übersetzern den Weg zu ebnen. Außerdem kann ein Wettbewerb, der eine detaillierte Bewertung mit objektiven Kriterien anstrebt, auch als Gutachten für die Bewerbung bei Verlagen dienen.

Es ist üblich, die Übersetzung als eine "Kunst" anzusehen. Solange diese an sich berechnete Feststellung nicht weiter konkretisiert wird, verschleiern sie eher als daß sie die tatsächlichen Sachverhalte erklärt. Eine solche Betrachtung, die letztlich darauf hinausläuft, Übersetzung als eine Frage des Talents zu sehen, begünstigt die willkürlich-subjektive Haltung. Es ist zu fragen, ob Talent eine feste Größe ist, das von Anfang an da ist? Wenn wir von etwas wie von der Erweiterung der Übersetzungserfahrung sprechen können, wie sollen wir dann "Talent" verstehen? Talent kann ja nicht bedeuten, daß der junge Übersetzer von Anfang an Hochleistungen erbringt. Vielmehr ist davon auszugehen, daß auch jene Übersetzer mit "Talent" zunächst unsicher sind und deshalb perspektivisch solide Entscheidungen in komplexen Zusammenhängen nicht treffen können.

Die unreflektierte Hervorhebung des Talent-Begriffs führt außerdem dazu, daß die Übersetzungen der erfahrenen und etablierten Übersetzer eine gewisse Unantastbarkeit gewinnen. In Wirklichkeit kann kein Übersetzer behaupten, daß er allein dank seines Talents übersetzen kann. In einer Untersuchung belegte Üiker Ince, Redakteurin bei einem Verlag, daß auch die Arbeit erfahrener Übersetzer ähnliche Mängel aufweist wie die der Studenten der Fachrichtung Übersetzen und Dolmetschen; s. [Ince 1992]. Wichtig ist, daran festzuhalten, daß jede übersetzerische Leistung Gegenstand einer kritischen Diskussion sein darf. Wenn bestimmte Namen und bestimmte Übersetzungen als unantastbar gelten, müssen wir auch damit rechnen, daß zum Schutz der eigenen Arbeit umfangreiche subjektive Theoriegebäude errichtet werden. Wie oft hören wir z.B., daß die Übersetzungen die Bedingung erfüllen sollten, sich wie das Original lesen zu lassen. An diesem Punkt können wir Schleiermacher zitieren, der die Behauptung, den Autor durch die Sprache der Übersetzung sprechen zu lassen, mit den folgenden Worten kritisiert:

Ich bin dir eben so verbunden, als ob du mir des Mannes Bild gebracht hättest, wie er aussehen würde, wenn seine Mutter ihn mit einem anderen Vater erzeugt hätte.

Diese Bemerkungen haben mit einem Übersetzer-Wettbewerb, der die Zielgruppe "junge Übersetzer" hat, unabdingbar zu tun. Die Vorstellung, daß Talent für gute Übersetzung Voraussetzung sei, läuft letztlich auf eine Idealisierung von übersetzerischen Leistungen hinaus und bildet so eine Barriere für junge Übersetzer. Wer weiß am Anfang schon, an welchem Punkt

man ansetzen soll und welche Fähigkeiten zu entwickeln sind. Die Lösung sucht man dann im undefinierbaren subjektiven Bereich, und die objektiven Gegebenheiten der Übersetzung werden übersehen. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, sollte man auch bei Leistungsmängeln der jungen Übersetzer nach ihren positiven Fähigkeiten fragen.

So war auch das Ziel des Wettbewerbs in einer Erklärung der Jury wie folgt angegeben:

Bei der Bewertung der Übersetzungen haben wir das allgemeine Ziel des Wettbewerbs zu berücksichtigen und folglich danach gefragt, ob der Teilnehmer die Voraussetzungen und Fähigkeiten zum Übersetzen hat, und nicht danach, ob seine Arbeit druckreif ist. (...) Für diese Bewertung sind wir von dem Unterscheidungskriterium ausgegangen, in welchem Maße der Teilnehmer in der Lage ist, die Übersetzungsprobleme des jeweiligen Textes zu lösen.

Es ist natürlich zweifelhaft, an begrenzten Arbeitsergebnissen der Teilnehmer ihre "Voraussetzungen und Fähigkeiten" zum Übersetzen messen zu wollen. Dies ist eher als eine Orientierungshilfe zu verstehen, damit sich die Jury in ihren Bewertungen nicht ausschließlich auf die eigene übersetzerische Erfahrung verläßt. Eine objektive Bewertung sollte natürlich auf der Übersetzungstheorie, insbesondere auf den Forschungen zu der Übersetzungskompetenz, beruhen. Das bedeutet nicht, daß auf alle einzelnen Fragen eine direkte Antwort in der Theorie zu finden ist; die Übersetzungstheorie kann vielmehr nur den notwendigen objektiven Rahmen für die Bewertung geben. Die Frage, wie die Anwendung der Übersetzungstheorie auf die Praxis des Wettbewerbs aussehen kann, ist Gegenstand einer gesonderten Untersuchung und würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Hier möchte ich nur einige Überlegungen zu diesen Fragen, die im Laufe dieses Wettbewerbs entstanden sind, darlegen.

Bei einem Übersetzerwettbewerb in diesem Rahmen sollte das Maß der Bewertung wie folgt festgelegt werden: Es ist festzustellen, ob der Teilnehmer des Wettbewerbs die Übersetzung des jeweiligen Textes unter Betreuung eines Redakteurs als Auftrag übernehmen könnte. Jemanden, der diese Kompetenz nachweist, möchte ich hier im folgenden als

"Übersetzungs-Anfänger" bezeichnen. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, daß er gute Voraussetzungen hat, die Übersetzung als professionelle Tätigkeit ausüben zu können.

Um eine Bewertungsgrundlage herzustellen, sollten wir für eine solche Bewertung diese Frage klären: Von welcher Art und von welchem Schwierigkeitsgrad sollen die Übersetzungsprobleme sein, um herauszufinden, wann ein Teilnehmer als Übersetzungs-Anfänger gelten kann.

Dazu muß der Zusammenhang zwischen dem Schwierigkeitsgrad und der Art des Übersetzungsproblems hergestellt werden. In ihrer Arbeit zum Übersetzungsproblem und Schwierigkeitsgrad meint Nord zu Recht, daß die Schwierigkeit subjektbezogen ist; s. [Nord 1988]. Ebenfalls gilt aber, daß sich Übersetzungsprobleme bestimmter Art zum Schwierigkeitsgrad proportional verhalten. Wir haben bei einer Bewertung zu unterscheiden, welcher Art von Problemen der Teilnehmer bereits jetzt und welcher Art Probleme er jetzt noch nicht lösen sollte. Die notwendige Erkenntnis-Grundlage dafür können wir in der Übersetzungstheorie finden, die einerseits die Kategorien verschiedener Übersetzungsprobleme aufstellt und andererseits durch die Beschreibung des Übersetzungsprozesses die Komplexität verschiedener Übersetzungsentscheidungen aufdeckt.

Hier kann uns eine Unterscheidung in [Wills 1989] als Grundlage unserer Untersuchung dienen. Wills unterscheidet zwei Wissensbereiche im Prozeß der Problemlösung: das epistemologische und prozedurale Wissen. Meine These ist: Die Übersetzungs-Anfänger werden durch übersetzerische Tätigkeit in erster Linie das prozedurale Wissen erweitern, das epistemologische müßte grundsätzlich vorhanden sein. Indessen kann man für das epistemologische Wissen kein allgemeingültiges Maß anlegen, da es von dem einzelnen Übersetzungs-Fall und von gesellschaftlichen Normen abhängt. Wenn aber bestimmte begriffliche Nuancen in der muttersprachlichen Kompetenz des Teilnehmers nicht unterschieden sind, können wir von einem grundsätzlichen Mangel sprechen. Jemandem, dem z.B. der Kontrast zwischen den Begriffen "makam" und "devlet dairesi"¹⁾ fehlt, wie es bei einigen Teilnehmern ersichtlich war, der sollte sich in erster Linie mit Erweiterung und Vertiefung der

1) Diese Begriffe entsprechen dem deutschen Wort "Amt" in seinen zwei Bedeutungen. "Makam" bedeutet Amt im Sinne der bekleideten Stelle; und "devlet dairesi" im Sinne einer Behörde.

muttersprachlichen Kompetenz beschäftigen, und die übersetzerische Tätigkeit auf einen späteren Zeitpunkt hinausschieben. Wenn er aber aufgrund seines Alters das Stadium des muttersprachlichen Spracherwerbs weit hinter sich hat, sollte er lieber ganz auf Übersetzertätigkeit verzichten. Bei den Teilnehmern des Wettbewerbs waren diesbezüglich verschiedene Niveaus festzustellen. Manche Teilnehmer wiesen eine muttersprachliche Kompetenz auf, mit der sie die Übersetzung der sprachlich einfacheren Texte meistern könnten. Bei manchen anderen aber fehlten die grundlegendsten muttersprachlichen Voraussetzungen.

Zum prozeduralen Wissen gehört die Kenntnis von Übersetzungsmethoden und -prozeduren, was sich erst durch übersetzerische Erfahrung herausbilden kann. Die Untersuchung der Arbeiten der Teilnehmer zeigte, daß den Teilnehmern gerade dieses Wissen fehlte. Die Teilnehmer zeigten zwar ein bestimmtes Können in der Übersetzung von Wörtern und Redeeinheiten, aber eine Kontrolle über das Textgeschehen fehlte den meisten weitgehend.

Es läßt sich eine graduelle Abstufung derjenigen Aspekte aufstellen, die das Textbewußtsein ausmachen. Innerhalb der Satzgrenze haben viele Teilnehmer den Sinn im gegebenen Text getroffen und ihn in der Übersetzung wiedergegeben. An manchen Stellen standen zwei aufeinanderfolgende Sätze beziehungslos nebeneinander. Und die textuellen Zusammenhänge, die den Diskurs des literarischen Textes ausmachen, blieben fast völlig außer Acht. Ich stimme Hönig zu, der für übersetzerisches Nicht-Können in erster Linie Vorurteile über das Wesen der Übersetzung verantwortlich macht [Hönig 1988]. Allerdings müssen wir auch erkennen, daß die Vernachlässigung der textuellen Bezüge mit der Übersetzungserfahrung an sich zu tun hat. Es wäre unrealistisch, von Laien zu erwarten, daß sie diese Bezüge adäquat in ihrer Übersetzung verarbeiten können. Unzählige Einzelprobleme werden ihnen den Blick verdecken und die Einsicht in größere Zusammenhänge enorm schwierig machen. Das Bewußtsein, daß die Übersetzung Konstruieren von Texten bedeutet und gleichzeitig eine kommunikative Handlung ist, kann sich erst mit der Zeit entwickeln. Die übersetzerische Kompetenz, die dem Übersetzer eine Selbständigkeit im Handeln verleiht, enthält notwendigerweise dieses Bewußtsein und darüber hinaus das prozedurale Wissen, um Einzelprobleme adäquat lösen zu können.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen kann die Textkohärenz als Unterscheidungskriterium für die Bewertung der Wettbewerbsergebnisse festgestellt werden. Wir sollten bei einem Übersetzungs-Anfänger ein gewisses Maß an Herstellung von Textkohärenz erwarten, wenn auch nicht in allen Feinheiten. Jene Textkohärenzbeziehungen im Text, die objektiv feststellbar sind und mehrfach markiert sind, sind relativ einfach festzustellen und in der Übersetzung entsprechend zu verarbeiten.

Wenn wir von Textkohärenz sprechen, meinen wir damit zunächst diejenige des Ausgangstextes. Zur Vervollständigung des Übersetzungsprozesses gehört auch die Herstellung der Kohärenz des Zieltextes, die sich nicht in allen Punkten automatisch aus der Rekonstruktion der ausgangstextuellen Kohärenz ergibt. Dieser Schritt des Übersetzens erfordert eine solide Verarbeitung des Ausgangstextes und eine entwickelte Vorstellung von zielsprachlichen Rezeptionsvorgängen. Dementsprechend sollte man hier als Bewerter weniger anspruchsvoll sein. Eine beachtliche Leistung brachte allerdings hierzu die mit dem ersten Preis ausgezeichnete Teilnehmerin in dem nachfolgenden Beispiel. Weil es eine echte Ausnahme war, können wir eine solche Leistung dem höheren Niveau zuschreiben. Es geht hier um die Übersetzung folgender Stelle:

"Anne, du hysterische, dumme, alte Anne."

Der Name "Anne", der im ganzen Text in einem inneren Dialog nur einmal auftaucht, bringt hier ein Übersetzungsproblem. Es ist sehr wahrscheinlich, daß der türkische Leser beim linearen Lesen den Namen "Anne" im türkischen Text mit dem türkischen Wort "anne" (Mutter) verwechselt und den ganzen Dialog falsch interpretiert. Diese Gefahr besteht besonders deshalb, und weil im Text keine sonstige Markierung vorhanden ist, weil es dem Stil der Erzählung entspricht, alles nur anzudeuten. Es ist die Aufgabe des Übersetzers, dieser Verwirrung vorzubeugen. Die Schwierigkeit liegt dabei nicht nur darin, das Problem zu erkennen, sondern außerdem darin, eine dem Textganzen entsprechende Lösung zu "konstruieren". Diese Lösung sollte dem Stil der Erzählung, der Textkohärenz und der beim Leser zu erwartenden Interpretation entsprechen. Nach unserer Bewertung werden diese Bedingungen in der folgenden Übersetzung der Teilnehmerin erfüllt:

"Her zamanki histerik, aptal halin..."¹⁾

1) Bei dieser Übersetzung ist der Name "Anne" und das Attribut "alt" weggelassen und der Satzsinne ist durch Hinzufügung des Idioms "her zamanki halin" (im Sinne von "so wie du immer bist") treffend rekonstruiert.

Was wir an einem Übersetzer brauchen, sind solche "gewagte" Entscheidungen mit soliden Stützen. Wenn wir klar machen, daß durch Sanktionen wie "der Autor hat aber nicht in dieser Form formuliert, was er ja tun könnte" der Handlungsraum des Übersetzers eingeengt, ja fast aufgehoben wird, können wir solche Leistungen besser einschätzen. Wir wissen, daß die Einstellung, die das Original in seiner Erscheinungsform verabsolutiert, auch die Praxis der erfahrenen und erfolgreichen Übersetzer negativ beeinflusst und optimales Funktionieren der Übersetzungen verhindert.

Noch schwieriger ist der Bezug zu dem Zieltextrezipienten. Es ist überhaupt die höchste Ebene Übersetzerischen Könnens, dem intendierten Leserkreis angemessene Lösungen zu konstruieren, ohne dabei vom Ausgangstext wegzukommen. Dies stellt deshalb die höchste Ebene der Übersetzungskompetenz dar, weil man dafür einen gereiften Sinn für die Aufgaben und Grenzen der Übersetzung und zudem eine Gewandheit in der schriftlichen Kommunikation mit dem Leser besitzen muß.

Abschließend sei noch auf eine unvermeidliche Schwäche eines jeden Übersetzer-Wettbewerbs hingewiesen: Bei einem Wettbewerb sind die Voraussetzungen einer Übersetzung nicht in Wirklichkeit gegeben, weil wir weder von einem auftraggebenden Verlag, noch einem bestimmten Anlaß für die Übersetzung, noch von einem bestimmten intendierten Leserkreis sprechen können. Zur fairen Organisation eines Übersetzer-Wettbewerbs gehört deshalb unter anderem, daß dieser Umstand sowohl den Jury-Mitgliedern als auch den Teilnehmern bewußt ist, und dies bei der Festlegung der Bewertungskriterien berücksichtigt werden sollte. Es kann bedeuten, daß sich der Teilnehmer auf einen beliebigen Leserkreis orientiert, ja womöglich den Leser idealisiert. Deshalb soll sich die Bewertung auf die Aspekte der Textkohärenz beschränken.

Zur Organisation eines funktionierenden Wettbewerbs gehört deshalb die Bestimmung eines Textes, der eine abgeschlossene Einheit darstellt. Dafür eignen sich in erster Linie Kurzgeschichten. Man könnte auch einen Ausschnitt eines Textes nehmen, natürlich nur unter der Voraussetzung, daß die gleiche Bedingung erfüllt ist. Wenn als Wettbewerbsmaterial ein Ausschnitt vorgelegt wird, sollte er als selbständiger Text behandelt werden können. Bei manchen Texten ist das möglich. Es ist jedoch nicht selten, daß der in sich abgeschlossene Textausschnitt in manchen Aspekten einen neuen Sinnzusammenhang bekommt. In diesem Falle sollte zwischen den Organisatoren des Wettbewerbs und den Teilnehmern abgeklärt werden, wie man in der Übersetzung vorzugehen hat. Man kann den Textausschnitt nur für

sich bearbeiten oder bei der Übersetzung den ganzen Text vor Augen haben. Die Bewertungskriterien würden jeweils verschieden ausfallen.

Es stellt sich heraus, daß man nicht nur objektive Kriterien zur Bewertung aufzustellen hat, sondern auch die Verantwortung, die mit einem solchen Unternehmen zusammenhängt, berücksichtigen muß. Der Übersetzer-Wettbewerb erweckt Interesse und Hoffnung bei den Teilnehmern. Und gerade deshalb sollte er einer richtigen Orientierung in der Übersetzung Rechnung tragen und nicht Vorurteile verstärken.

Literatur :

[Hönig 1988] H.G. Hönig: Übersetzen lernt man nicht durch das Übersetzen. Ein Plädoyer für eine Propädeutik des Übersetzens, In: **Fremdsprachen lernen und lehren**

[Ince 1992] Ü. Ince: Çeviriyi Yönlendiren Birtakım Kısıtlamalar.- In: **Varlık**, Nummer: 1018, pp. 25-27

[Nord 1988] C. Nord: **Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse**

[Schleiermacher 1813] F. Schleiermacher: Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In: H.J. Störig (Hrg.): **Das Problem des Übersetzens**, 1963

[Willis 1988] W. Willis: **Kognition und Übersetzen. Zur Theorie und Praxis der menschlichen und maschinellen Übersetzung**

III REZENSIONEN

Esin İLERİ (Universität Hamburg)

Moerser Fibel. Bd. 1 Deutsch, Bd. 2 Türkisch¹⁾

Hrsg. von Edith Wolf, Marlis Tonnar, Kernal Çatal, İbrahim Soylu.

Moers: [Selbstverlag], 4. (Aufl.) 1985 [kartoniert, DM 25, --]

Hinzu kommen je ein zugehöriges Arbeitsheft Lesen Deutsch und Lesen Türkisch (je DM 8,--), ein Arbeitsheft Schreiben Deutsch (DM 7,--) sowie Lehrerhandreichungen und verschiedene Materialien (pro Seite DM 0,20).

Die Moerser Fibel, die zuerst 1983 erschien, stellt einen ersten Versuch dar, türkische Kinder in einem koordinierten Leselehrgang zweisprachig zu alphabetisieren.²⁾ Sie *"wurde unter den Aspekten des Faches 'Deutsch als Zweitsprache' erstellt und vor Veröffentlichung über zwei Schuljahre in zwei verschiedenen Lerngruppen mit türkischen Schülern erprobt"*. Das vorrangige Lernziel ist *"Lesen lernen - gleichzeitig Deutsch lernen"*, so daß *"alle didaktischen und methodischen Ausführungen unter dem Gesichtspunkt der Synthese von Lesenlernen und deutschem Spracherwerb" stehen* (LH S.1).

Die Vorzüge dieser Alphabetisierung werden zum einen in der Persönlichkeitsentwicklung der ausländischen Kinder gesehen, insofern als die Anerkennung der Muttersprache ihr Selbstwertgefühl stärkt, zum anderen aber auch im didaktischen Bereich, *"denn es ist eine bekannte Tatsache, daß eine Fremdsprache umso besser gelernt wird, je höher der Sprachstand in der Muttersprache ist"* (LH S. 5).

Anschließend wird die didaktische Methode des zweisprachig koordinierten Leselehrgangs näher beschrieben:

Jede sprachliche Form wird in den ihr adäquaten Situationen (Spiel, Rollenspiel, Sprachhandeln etc.) zuersts in der Muttersprache angewendet und auf diese Weise inhaltlich geklärt. So werden im Verlauf des

1) Im Text werden zitiert: die Moerser Fibel von 1985 als MF und die Lehrerhandreichungen von 1983 als LH. Bei anderen Ausgaben wird die Jahresangabe mit aufgeführt.

2) Eine weitere koordinierte zweisprachige Alphabetisierung wurde von 1983 - 1985 im Rahmen eines Modellversuchs zur interkulturellen Erziehung in der Nürtingen-Grundschule in Berlin-Kreuzberg erprobt und anschließend als Schulversuch fortgesetzt.

Leselehrgangs eine Reihe von sprachlichen Grundmustern des Türkischen erworben oder gefestigt, die jeweils einzeln und in der gleichen Situation ins Deutsche transferiert werden (LH S. 4f.).

Auf diese Weise sollen die türkischen Kinder, die *"an keiner Stelle des Leselehrgangs begrifflich nicht geklärte Wörter in einer fremden Sprache zu erlesen"* (LH S. 3) brauchen, zum sinnerfassenden Lesen des Deutschen herangeführt werden.

Kein einziges Satzmuster bleibt unverstandener, nur zu lesender Text, sondern wird mit Hilfe der Muttersprache von Anfang an in Sinnzusammenhänge eingeordnet und beim Lesen verstanden.

Bei direktem Anbinden des deutschen Satzes an den türkischen (...) wird auch die [...] deutsche Satzstruktur durchschaut und in die Tat umgesetzt (LH S. 6).

Um die *"undurchbrochene Parallelität der beiden Leselehrgänge"* zu gewährleisten, *"sind alle Texte inhaltlich, grammatikalisch und vom Wortschatz her in beiden Bänden identisch"* und erlauben *"zeitlich und inhaltlich koordinierte Durchführung"* (LH S. 1). Diese 1983 gemachte Aussage gilt für die Ausgabe von 1985 aber nur bedingt, und zwar für die Seiten 1-75, denn in der 4. Auflage sind die türkischen Texte nicht nur verbessert, sondern einige sogar entfernt worden. Diese Texte sind nur noch in der deutschen Fibel als *"Geschichten zum Weiterlesen"* (S. 77-97) enthalten.

Die *"undurchbrochene Parallelität der beiden Leselehrgänge"* umfaßt nach Edith Wolf 1. den Buchstabenbereich, 2. den Wortschatzbereich und 3. den Strukturbereich (LH S. 2, 3, 4).¹⁾

1. Parallelität im Buchstabenbereich

Für den Buchstabenbereich hat die Parallelität in der Graphem-Phonem-Progression folgende Konsequenzen: Zuerst werden die im Türkischen und Deutschen gleichen Laute und gleichen Zeichen gelernt, wobei bei Mehrfachlautierung eines Zeichens der Laut, der dem Türkischen entspricht,

1) Die Grenze zwischen dem Wortschatzbereich und dem Strukturbereich ist fließend. Man denke nur an die Rektion und Valenz der Verben, womit syntaktische Verknüpfungen angesprochen wären. Dennoch halten wir uns an die Einteilung von Edith Wolf.

vorgezogen wird, so z.B. bei 's' die stimmlose Lautierung in 'das', 'ist', 'Haus'. Die unterschiedlichen Laute und Zeichen werden anschließend kontrastiv (entweder der Lautkontrast gleicher Zeichen z.B. 'r' oder der Zeichenkontrast gleicher Laute z.B. 'ş' = 'sch') gelernt. Dieser Gruppe folgen Mehrfachlautungen und -schreibweisen im Deutschen und den Schluß des Leselehrgangs bilden Buchstaben, die keine Entsprechung in der anderen Sprache haben. Im Buchstabenbereich ist noch ein Anbinden an das Türkische zu erkennen, obwohl die türkische Graphem-Phonem-Beziehung bei weitem nicht mit gleicher Sorgfalt behandelt wird wie im Deutschen. Die Herausgeberinnen machen sich die populärwissenschaftliche These zu eigen, wonach es im Türkischen keine langen Vokale gebe, und jedem Zeichen ein Laut entspreche. Wie in jeder Sprache gibt es aber auch im Türkischen Lehnwörter, die synchron betrachtet nicht mehr als Fremdwörter empfunden werden, die ihre langen Vokale aber beibehalten haben. Ein solches Wort ist z. B. 'fare' arabischen Ursprungs, dessen 'a' lang ist (fa: re).¹⁾

Abgesehen davon suchen wir in den LH vergeblich nach den für den Erwerb des Türkischen so wichtigen Lautgesetzen, den stimmlosen Konsonanten (ç, f, h, k, p, s, ş, t), der unterschiedlichen Lautierung von g, k, l, je nachdem ob sie zwischen den hinteren oder vorderen Vokalen stehen, und der unterschiedlichen Lautierung von "ğ", dessen richtiger Erwerb selbst monolingualen türkischen Kindern schwerfällt.²⁾

Der lässige Umgang mit der türkischen Graphem-Phonem-Beziehung hat zwei Ursachen: zum einen wird den in bilingualer Lebenssituation aufwachsenden türkischen Kindern - selbst vor der Alphabetisierung - die Kenntnis des türkischen Lautsystems einfach unterstellt, und zum anderen scheint der Erwerb des Türkischen von sekundärer Bedeutung zu sein.

So tritt beim Lesen, Sprechen und Hören deutscher Texte nach unseren Beobachtungen zunehmend das deutsche Lautsystem in den Vordergrund, d.h. diese Texte werden immer weniger über das Lautsystem der eigenen Sprache erfaßt. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg des deutschen Spracherwerbs (LH S.2).

1) [Aksan 1975: 426]

2) [Immer 1990: 73 ff.]

2. Parallelität im Wortschatzbereich

Die "undurchbrochene Parallelität" bedeutet für den Wortschatzbereich:

Alle zu erlernenden und zu erlesenden deutschen Wörter werden verständlich gemacht, indem die ihnen entsprechenden türkischen Wörter zuerst durch Sprachhandeln in der Muttersprache begrifflich geklärt und danach mit den deutschen Wörtern 'belegt' werden. [...] Zur weiteren Absicherung der inhaltlichen Klärung des Wortschatzes sind alle Nomen durch Bilder verdeutlicht (LH S. 3).

Sehen wir uns den Wortschatz in beiden Fibelbänden genauer an, stellen wir aber fest, daß er diesem theoretischen Anspruch nicht genügt.¹⁾ Bereits auf den ersten Fibelseiten entsprechen den deutschen Sätzen "Ali male ein Buch", "Ali male ein Haus" etc. "Ali bir kitap yap", "Ali bir ev yap" etc. (MF S. 3), wobei die zu malenden Gegenstände nicht verbalisiert, sondern illustriert sind. Auf Türkisch heißt 'malen' 'resim yapmak' im Unterschied zu 'an-/ausmalen' 'boyamak' (s. dazu MF 1983, S. 2,3, 12). 'Resim yapmak' ist ein Verbgefüge, gebildet aus einem Nomen und einem Funktionsverb, das eine semantische Einheit bildet und einem Vollverb, eben dem 'malen' entspricht. Ohne Verlust der semantischen Einheit kann eines der Bestandteile nicht getilgt werden. (Im übrigen ist das Verbgefüge im Türkischen recht verbreitet.) Demnach müßte "Ali male ein Haus" auf Türkisch 'Ali bir ev resmi yap' lauten. Der im türkischen Fibelband stehende Satz hieße hingegen rückübersetzt 'Ali mach ein Haus', worunter man im günstigsten Fall 'basteln' verstehen würde.

Der diese Befehlssätze einleitende Satz "Ali resimleri yap" (MF S.2) heißt richtig: 'Ali bu resimleri yap', denn die diesen Satz stützende Illustration zeigt die Lehrerin, wie sie mit einem langen Stock auf eine Bildertafel hindeutet. 'Bu resimleri yap' bedeutet 'Mach diese Bilder', was mit 'malen' als synonym anzusehen ist.

Als türkische Entsprechung zu 'alle' finden wir in der Moerser Fibel grundsätzlich 'hepsi'. So entsprechen zu "Alle turnen", "Alle arbeiten", "Alle haben sich verkleidet" im türkischen Fibelband "Hepsi spor yapıyor", "Hepsi çalışıyor", "Hepsi karnaval elbisesi giydiler" (MF S. 23, 36, 45), während in allen

1) Wortschatz und Syntax der Moerser Fibel wurden zusammen mit Emel KUBAT-DÜLGER, Lehrerin an der Max-Brauer-Schule in Hamburg, gesichtet.

drei Fällen die funktionsgerechte Übersetzung 'herkes' sein müßte. Der Gebrauch von 'herkes', das das Kennzeichen 'menschlich' hat und nur substantivisch verwendet wird (=jedermann), ist in den Fällen obligatorisch, wenn in einem Kontext 'alle' als Rhema auftaucht. Die semantische Konkretisierung von 'jedermann' auf 'Kinder' besorgen die zugehörigen Illustrationen. 'Hepsi' hingegen, gebildet von 'hep' (=all) plus 'si' (Poss. - suffix 3. Sg.), dient alleinstehend nur anaphorischer Verknüpfung. Die Verwendung von 'hepsi' in "Gülsüm hepsini masanın üzerine koyuyor" (MF S. 49) ist z. B. richtig, weil mit "hepsini" (Akk.) das Besteck, wovon in den vorangehenden Sätzen die Rede ist, im nachhinein zusammengefaßt wird (s. dazu auch MF S. 63 und 64).

Demgegenüber ist die Verwendung von 'hepsi' als Thema nur mit einem vorangehenden Genitiv in Form einer Substantivergänzung möglich, wobei dieser den Bezugsbegriff von 'all' konkretisiert bzw. beim Namen nennt. Insofern könnten die oben zitierten Überschriften auch lauten: 'Çocukların hepsi spor yapıyor', "Çocukların hepsi çalışıyor", 'Çocukların hepsi karnaval elbisesi giydi'. (Im übrigen muß auch im letzten Satz das Verb im Singular stehen, denn 'hepsi' als Subjekt aller drei türkischen Sätze ist stets Singular!).

Übersetzungsschwierigkeiten bereiten auch Sätze wie "Die Kinder kommen aus der Schule" (MF S. 25) oder "Gabi und Gerd gehen morgens aus dem Haus" (MF S. 38) immer wieder. In solchen Fällen neigt man aus deutscher Sicht dazu, die Sätze vom Verb aus mit 'gelmek' und 'gitmek' zu übersetzen; so auch in der Moerser Fibel: "Çocuklar okuldan geliyorlar" und "Gabi ve Gerd sabahleyin evden gidiyorlar" (ebd.). Im Türkischen gibt es aber außer 'gelmek' (zum Standpunkt des Sprechers hin, also 'herkommen') und 'gitmek' (vom Standpunkt des Sprechers weg, also 'weggehen')¹⁾ die richtungsgebundener sind als die deutschen lexikalischen Entsprechungen, noch zwei weitere Bewegungsverbene, die ebenfalls richtungsgebunden sind, nämlich 'girmek' (hinein-/hereingehen/-kommen) und 'çıkılmak' (hinaus-/herausgehen/-kommen). Bei den letztgenannten türkischen Verben liegt der Akzent auf 'hinein/herein' bzw. 'hinaus/heraus'. In den zitierten deutschen Sätzen ist das Präfix

1) 'Gitmek' stimmt z.T. auch mit dem engl. 'to go' semantisch überein, denn es bedeutet 'gehen' und 'fahren' zugleich. Demgegenüber besitzt das Türkische noch 'yürümek', um nur den Gehvorgang zu kennzeichnen. [LERI 1989: 45f.]

'hinaus/heraus' mit der hier lokal zu verstehenden Präposition "aus" bereits angedeutet worden, so daß die diesen Sätzen situativ entsprechenden türkischen Sätze 'Çocuklar okuldan çıkıyor(lar)' und 'Gabi ile Gerd sabahleyin evden çıkıyor' lauten müßten. Die zugehörigen Illustrationen zeigen auch Kinder, wie sie gerade aus dem Schultor und aus der Haustür herauskommen.

Gleiches gilt für den Satz "Mutter sagt die Adresse und geht mit Susi ins Wartezimmer" (MF S. 59). Hier müßte die türkische Übersetzung '... ve Susi ile bekleme odasına giriyor' lauten und nicht "bekleme odasına gidiyor".

Ein anderes Bewegungsverb, das lokal verwendet ein Vorbeigehen, ein Gehen über eine markierte, abgegrenzte 'Strecke' oder ein Überqueren bezeichnet, ist 'geçmek'. So sind die türkischen Entsprechungen zu "halt" und "geh" an der Ampel 'dur' und 'geç', und nicht wieder "git" (MF S. 29). Desgleichen entspricht dem deutschen Fragesatz "Wann gehen wir los?", in der Bedeutung von "Wann gehen wir über die Straße?" 'Ne zaman karşıya geçiyoruz?'

Trotz eingreifender Verbesserungen vieler türkischer Fibeltexthe ist die Verwendung von 'çağırma' (MF S. 39 und 49) noch nicht ganz richtig; denn 'çağırma' bedeutet nicht 'rufen', sondern 'jmd. herbeirufen', und entsprechend dem Bedeutungsunterschied ist die obligatorische Wertigkeit der beiden Verben unterschiedlich (oder: vice versa). Während 'rufen' (+Nom.) einwertig ist, ist 'çağırma' (+Nom. und +Akk.) zweiwertig, wobei im Türkischen die obligatorische Wertigkeit nicht auf den Satz begrenzt bleiben muß, sondern in Ausnahmefällen auch auf Thema-Rhema-Gliederung ausgedehnt werden kann. Die unterschiedliche Rektion der lexikalisch einander entsprechenden Verben 'erzählen' und 'anlatmak' bildet wiederum die Fehlerquelle, wenn der Satz "Tina erzählt von den Bären" mit "Tina aylardan anlatıyor" (MF S. 73) übersetzt wird. 'Anlatmak' regiert aber nicht den Ablativ, der hier eindeutig ein Interferenzfehler ist, sondern den Akkusativ und den Dativ.

Weitere lexikalische Fehler seien nur kurz aufgezählt:

"Der Junge" heißt 'oğlan' und nicht "erkek" (MF S. 35); "viel Schmuck" wäre hier besser übersetzt mit 'birçok mücevherleri' und nicht mit "çok mücevherleri" (MF S. 46); "Fell" im Hinblick auf die Katze heißt 'tüy' und nicht "deri", also müßten die Sätze "Wer hat ein schwarzes Fell" 'Kimin siyah tüyleri var' und "Sie hat ein weiches Fell" 'Onun yumuşak tüyleri var' (tü. Pl.) (MF S. 46 und 69) lauten; dem "Haken" entspricht in dem betreffenden Kontext 'çengel' und nicht "askı"

(MF S. 65), was Gegenstände bezeichnet, die speziell zum An-/Aufhängen von Kleidungsstücken benutzt werden; "Kassiererin" heißt 'kasadar' und nicht "kasadaki" (MF S. 67); "zahlt" sollte in dem konkreten Zusammenhang besser mit 'parayı ödüyor' übersetzt werden, statt nur mit "ödüyor" (MF S. 64); "träumen" im wachen Zustand heißt 'hayal kurmak' (ohne Akk.-Obj.), 'bir şeyi hayal etmek' (mit Akk. - Obj.) (MF S. 71); "Geheimnis" bedeutet "sır" und nicht "gizli" (MF S. 75), so daß der Satz "Das ist ein Geheimnis" unter Berücksichtigung des Kontextes lauten müßte 'Bu benim sırrım' (=Das ist mein Geheimnis). Außerdem sind noch folgende Druckfehler zu verbessern: 'ağırıyor' statt "ağırıyor" (MF S. 61), 'Allaha ismarladık' statt "Alasmarladık" (ebd.), 'sesleniyor' statt "sesliyor" (MF S. 64), 'kayısı' statt "kaysı" (MF S. 65).

Zusammenfassend muß für den Wortschatzbereich festgehalten werden, daß von einem 'Transfer' vom Türkischen ins Deutsche bzw. vom 'Belegen' türkischer Wörter mit den deutschen kaum gesprochen werden kann. Die Übersetzung erfolgte offensichtlich umgekehrt; denn die türkischen Fibeltexthe bestehen aus wörtlichen Übersetzungen aus dem Deutschen ohne Rücksicht auf Semantik, Kontext, Situation und sprachliches Handeln.

3. Parallelität im Strukturbereich

Nach Edith Wolf betrifft "die Kontrastivität" im Gegensatz zu Laut und Wortschatzbereich "große Teile der grammatischen Strukturen" (LH S. 4). Wir haben hingegen bereits nachgewiesen, daß sie auch im Wortschatzbereich nicht gerade klein ist. Dennoch wird die "undurchbrochene Parallelität der beiden Leselehrgänge" auch für den Strukturbereich in Anspruch genommen: "Alle in den deutschen Texten vorkommenden Sprachstrukturen haben die ihnen entsprechenden in den türkischen Texten", wobei diese "in beiden Sprachen als gebräuchliche Grundmuster vorhanden sein" sollten (ebd.)

Wegen der großen Kontrastivität habe man "weitgehend unkomplizierte und deshalb noch vergleichbare Strukturen ausgewählt" (ebd.) Die Auswahl bedeutet im Verbbereich "Einschränkung auf einige einfachere Flexionsformen", "Verzicht auf abgeteilte und nachgestellte Suffixe und Präfixe, auf Konstruktionen von Vollverben mit Hilfsverben oder Modalverben" und im Syntaxbereich "Verzicht auf vielgliedrige Satzstrukturen", "Verwendung klar gegliederter Befehls-, Frage- und Aussagesätze, zuerst nur zwei- und dreigliedrig, später auch mit Dativ bzw. Akkusativobjekten". In der Fibel soll vorwiegend Präsens verwendet werden, das Perfekt erscheint erst in den

letzten Texten. Diese Aussagen machen zunächst deutlich, daß die Ausgangssprache Deutsch ist und nicht - wie angegeben - Türkisch. Darüber hinaus implizieren sie - ungeachtet theoretisch erkannter Kontrastivität im Strukturbereich -, daß der Gebrauch der Tempora, die Rektion und Valenz der Verben, aber auch die Bildung und Verwendung von Satztypen in beiden Sprachen identisch seien.

Dem ist aber nicht so! Schon am Beispiel von 'malen' wurde deutlich, daß zweiteiligen deutschen Sätzen nicht immer zweiteilige türkische Sätze entsprechen müssen. Die Beispiele lassen sich vermehren: Dem deutschen Tempussystem steht im Türkischen ein aspekto-temporales System gegenüber,¹⁾ so daß in beiden Sprachen bis allenfalls auf das Plusquamperfekt kaum eine 'Zeit' deckungsgleich ist. Das einzige Modalverb 'istemek', das dem deutschen 'wollen' lexikalisch zu entsprechen scheint, weicht in der Verwendung von diesem stark ab. Das besagt, daß nicht jedes 'wollen' mit 'istemek' ins Türkische übertragen werden darf (s. MF S. 55 und 75), genau so wie jede türkische Optativform im Deutschen nicht mit einer Wunschform wiedergegeben werden kann.

In der Moerser Fibel werden etliche systemimmanente grammatische Regeln des Türkischen verletzt. Die Verwandtschaftsbezeichnungen werden z.B. stets mit Possessivsuffix verwendet, wenn es sich im betreffenden Kontext um eine konkret zu verstehende Beziehung handelt. In dem Satz "die Mutter geht mit Susi zum Arzt" (MF S. 59) ist Susis Mutter gemeint, so daß die türkische Übersetzung 'Annesi Susi ile doktora gidiyor' lauten müßte. Auch im folgenden Satz ist unter 'Mutter' die von Gabi und Gerd zu verstehen: "Gabi und Gerd gehen morgens aus dem Haus. Mutter guckt aus dem Fenster" (MF S. 38). Die funktionsgerechte Übersetzung im Türkischen ist: 'Anneleri pencereden bakıyor'. Die falsche Verwendung der Verwandtschaftsbezeichnungen finden sich durchgehend in den türkischen Fibeltexten (MF S. 31, 35, 43, 49, 50, 55, 59ff, 63f.).

Edith Wolf bemerkt ganz richtig: "Das Wort 'bir' ist im Türkischen kein Artikel, sondern Zahlwort". Es kann aber auch "irgendein ausdrücken" (LH 1985, S. 3 und 7). Die Kenntnis dieser Regel führt aber nicht zur richtigen Anwendung;

1) Siehe dazu [Johanson 1971]. In dem Aufsatz "Türkisch-türkische Aspektotempora", der 1993 erscheinen wird, hat Johanson seine Ergebnisse noch einmal zusammengefaßt.

denn die türkischen Entsprechungen von "Ich esse eine Banane", "Ich esse eine Birne" usw. lauten in der Moerser Fibel: "Ben bir muz yiyorum", "Ben bir armut yiyorum" (MF S. 21) oder die von "Kai ist ein Clown geworden", "Tom ist eine Hexe geworden" etc. "Kai bir palyaço oldu", "Tom bir cadı oldu" (MF S. 45). In beiden Texten ist aber "ein/e" der unbestimmte Artikel, und es geht weder um die Anzahl noch um 'irgendein' als Verstärkung der Unbestimmtheit, denn im ersten Text bringen die einzelnen Sätze zum Ausdruck, daß das eine Kind (eine) 'Banane' ißt, während ein anderes Kind (eine) 'Birne' ißt usw., und im zweiten Text besagen die einzelnen Sätze, daß das eine Kind sich als 'Clown', ein anderes Kind sich als 'Hexe' verkleidet hat. Aus diesem Grund müßten die türkischen Sätze in dem einen Text lauten 'Ben armut yiyorum', 'Ben muz yiyorum' usw. und in dem anderen Text: 'Kai palyaço oldu', 'Tom cadı oldu' usw., also ohne 'bir' (s. zur falschen Verwendung von 'bir' noch S. 1, 3, 21, 45f). Demgegenüber ist die Übersetzung von "Cemile ist eine schöne Prinzessin geworden" mit "Cemile güzel bir prenses oldu" (MF S. 45) richtig; denn 'bir' hat zwischen dem Adjektiv und Substantiv die Funktion des unbestimmten Artikels.

Auch die Verwendung von 'bir' in den Texten "Schneemann" (MF S. 41) und "Franz" (MF S. 57) ist akzeptabel, und zwar als Zahlwort, zumal es dort um die Anzahl der Körperteile geht.

An diesen Beispielen ist zu erkennen, welche entscheidende Bedeutung im Türkischen der funktionalen Satz- bzw. Mitteilungsperspektive für die Semantik zukommt.¹⁾

Genau so bedeutsam ist die Thema-Rhema-Gliederung, mit der z.B. die Verwendung des Possessivpronomens zusätzlich zum Possessivsuffix sowie des Personalpronomens zusätzlich zur Personalendung in der 1. und 2. Sg. und Pl. zusammenhängen kann.²⁾ Der oben bereits zitierte Text, in dem jedes Kind erzählt, was es in der Pause ißt und trinkt, schließt mit der Frage "Was trinkst du?" (MF S. 21). Unerwartet wird hier der Leser angesprochen, und somit stellt sich eine andere Raum-Zeit-Dimension als die auf der thematischen

1) [Johanson 1977]

2) [Ileri 1990]

Ebene ein. Aus diesem Grund darf im türkischen Satz das Personalpronomen nicht fehlen, so daß er statt "Ne içiyorsun?" 'Sen ne içiyorsun?' lauten müßte. (Richtig angewendet wurde hingegen diese der türkischen Sprache eigentümliche Regel im Text "Hayvanlar" MF S. 73).

In der 4. Auflage von 1985 ist das Suffix 'Dir' als Entsprechung zu 'ist' bis auf vier Ausnahmen getilgt worden (MF S. 14, 39, 46, 65).¹⁾ Außerdem ist es noch ein Mal nur im deutschen Fibelband als Sprechblase "Bu güzeldir" (MF S. 82) enthalten. Abgesehen davon, daß in zwei Fällen die Übersetzung des deutschen Hilfsverbs 'sein' wegen der Satzsemantik mit anderen Verben ins Türkische erfolgen müßte (MF S. 14 und 65), ist der Gebrauch von 'Dir, in den übrigen drei Fällen überflüssig. Hinzu kommt, daß "Dikkat et, kaygandır" als Entsprechung zu "Es ist glatt" (MF S. 39) im Türkischen noch keinen vollständigen Satz bildet, denn das grammatische Subjekt "es" ist nicht wiedergegeben. Richtig ist: "Dikkat et! Yer kaygan" (- Der Boden ist glatt). Sollte ebenfalls der Satz "Ratet, wer ist das?" - wie beabsichtigt - unter Berücksichtigung gebräuchlicher Grundmuster ins Türkische übersetzt werden, dann müßte er lauten: "Bilin bakalım, bu kim?" und nicht "Kimdir? Bulun!" (MF S. 46).

Ein Vergleich der Fibeltexte im Hinblick auf die Syntax läßt erneut den Verdacht aufkommen: Nicht die deutschen Sätze wurden an die türkischen 'angebunden', sondern umgekehrt, die deutschen ans Türkische, und zwar so, daß die Sprachnormen des Deutschen dem Türkischen übergestülpt wurden. Einige Kostproben mögen dies illustrieren:

<p>"Wo gibt es Milch und Eier?" denkt Ayşe und liest die Schilder: (MF S. 65)</p>	<p>"Süt ve yumurta nerede?" Ayşe düşünüyor ve levhaları okuyor.</p>
	<p>richtig: Ayşe, "Süt ve yumurta acaba nerede?" diye düşünüyor ve levhaları okuyor.</p>
<p>Jette ruft: "Jens, komm!" (MF S. 64)</p>	<p>Jette sesliyor: -Jens gel! richtig: Jette, "Jens, gel!" diye sesleniyor.</p>

1) Über Funktion und Verwendung von 'Dir' gibt es inzwischen etliche Aufsätze, die alle hier aufzuführen, den Rahmen dieses Artikels sprengen würde. Zur weiteren Information über wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Türkischen sei grundsätzlich verwiesen auf: [Hazai (Ed): 1990]

"Gestern sind wir in den Zoo
gefahren," sagt die Lehrerin.
"Dort haben wir viele Tiere
gesehen." (MF S. 73)

richtig:

Öğretmen söylüyor: -"Dün
hayvanat bahçesine gittik. Orada
bir çok hayvan gördük."
Öğretmen, "Dün hayvanat bahçesine
gittik. Orada birçok hayvan gördük"
diyor.

(siehe dazu noch MF S. 50 und 55)

An den berichtigen Sätzen ist zu erkennen, daß die direkte Rede, die oft den syntaktischen Status eines Objekts hat, im Türkischen als einer SOV-Sprache zwischen Subjekt und Prädikat des übergeordneten Satzes eingeschoben wird. Außerdem muß sie erst mit 'diye' abgeschlossen werden, wenn das finite Verb des übergeordneten Satzes ein anderes Verb dicendi et sentienti ist als 'demek'.

Während in der Moerser Fibel auf der einen Seite systemimmanente Unterschiede des Türkischen verwischt wurden, wurden auf der anderen Seite Unterschiede geschaffen, die es nicht gibt. Um nur ein Beispiel zu nennen: das Präsens steht im Türkischen u.a. wie im Deutschen für Handlungen, die sich in unmittelbarer Zukunft abspielen werden, so daß "Ja, ja, jetzt komme ich!" (MF S. 64) auf Türkisch heißen müßte 'Pekiyi, şimdi geliyorum!' statt "Evet, geleceğim!" (siehe noch MF S. 47 und 51 f.).

Die eingehende Untersuchung der deutsch-türkischen Fibeltexte hat ergeben, daß für die Erstellung zweisprachiger Lehrmaterialien die fachwissenschaftliche und sprachliche Kompetenz im Deutschen allein nicht ausreicht. Die Moerser Fibel mißachtet grundsätzlich zwei sprachwissenschaftliche Binsenwahrheiten, und zwar, daß 1. jede Sprache ihre eigenen Gesetze hat (das gilt freilich nicht nur für europäische Sprachen, sondern auch für nicht-europäische) und daß 2. gleiche Wortarten (Nomina, Pronomina, Verben, Numeralia) und gleiche Satztypen in jeder Sprache unterschiedlich verwendet werden. Das Resultat ist ein an den deutschen Sprachnormen rekonstruierstes Türkisch, weit entfernt von sprachlich immanenten und frequenten Grundmustern. Mit der Moerser Fibel können türkische Kinder kein Türkisch lernen.

Ohne das soziale Engagement und den guten Willen der Herausgeberinnen anzweifeln zu wollen, müssen wir hier fragen, ob dies auch wirklich das eigentliche Ziel ist. Ist es denn nicht vielmehr so, daß das Türkische nolens volens als Vehikel, als Mittel zum Zweck eingesetzt wird, um den Erwerb des

Deutschen zu ermöglichen bzw. zu beschleunigen. Wird doch der Erfolg der zweisprachig koordinierten Lese- und Schreiblehrgänge stets an den Deutschkenntnissen gemessen. Um es zum Schluß noch einmal festzuhalten: Das didaktische Konzept einer zweisprachig koordinierten Alphabetisierung ist grundsätzlich zu befürworten. In einem bilingualen Konzept mit dem Ziel, die Kinder zur Zweisprachigkeit hinzuführen, dürfte aber eine der Sprachen nicht zur Hilfssprache ohne Eigenwert degradiert werden.

Literatur:

[Aksan 1975] Doğan Aksan: Anadili- In: **Türk Dili**, 285, Haziran 1975, S. 426

[Hazai (Ed) 1990] György Hazai (Ed): **Handbuch der türkischen Sprachwissenschaft**. Teil 1- Budapest 1990

[Ileri 1989] Esin Ileri: Einige typische Fehler deutscher Muttersprachler beim Erlernen des Türkei-Türkischen. -In: **Materialia Turcica** Bd. 15/1989. - Bochum 1991

[Ileri 1990] Esin Ileri: Die Frage der Redundanz im Türkei-Türkischen. -In: W. Diem/A. Falaturi (Eds): **XXIV. Deutscher Orientalistentag vom 26. bis 30. September 1988 in Köln. Ausgewählte Vorträge**. -Stuttgart 1990; S. 335-350

[Imer 1990] Kamile Imer: **Dil ve Toplum**.- Ankara

[Johanson 1971] Lars Johanson: **Aspekt im Türkischen. Vorstudien zu einer Beschreibung des türkisch-türkischen Aspektsystems**.- Uppsala 1971

[Johanson 1977] Lars Johanson: Bestimmtheit und Mitteilungsperspektive im türkischen Satz. In: **ZDMG Supplement III, 2**, Wiesbaden 1977; S. 1186-1203

Ahmet KOCAMAN (Hacettepe Universität, Ankara)

Dilbilim Araştırmaları ('Linguistische Untersuchungen')
Ankara 1990ff. (Hitit Yayınevi)

Die 1990 ins Leben gerufenen und jährlich erscheinenden **Dilbilim Araştırmaları** sind eine zentrale Plattform für alle sprachwissenschaftlichen Forschungen an türkischen Universitäten. Diesem Veröffentlichungsorgan, das sich u.a. zur Aufgabe gemacht hat, die Ausdrucks-Stärke und -möglichkeiten des Türkischen zu dokumentieren, ist es gelungen, ein weitgefächertes linguistisches Programm anzubieten, das unterschiedliche Themen wie Phonologie und Syntax, Morphologie und Semantik, Semiotik und Diskursanalyse, Textlinguistik und Sprechakttheorie, angewandte Linguistik und Soziolinguistik, und schließlich auch Psycholinguistik und Übersetzungswissenschaften unter sowohl theoretischen als auch anwendungsrelevanten Aspekten umfaßt.

Neben Veröffentlichungen zu den betreffenden linguistischen Disziplinen enthalten die Jahrgänge 1990, 1991 und 1992 eine dreiteilige umfangreiche Bibliographie, die von Ömer Demircan und Aybas Erözden erstellt wurde und alle Veröffentlichungen aufführt, die weltweit bis heute über die türkische Sprache gemacht wurden. Diese Bibliographie wird für weitere Untersuchungen zum Türkischen als Referenzwerk eine große Hilfe sein.

Eine weitere dreiteilige Veröffentlichung ist ein "Begriffs-Wörterbuch", das von Ahmet Kocaman erstellt wurde und türkische Entsprechungen für die englischen linguistischen Fachbegriffe vorschlägt. Der Nutzen dieses Glossars besteht insbesondere darin, daß es die in den letzten Jahren an Aktualität gewonnenen Begriffe enthält.

1993 erscheint die vierte Nummer der Zeitschrift **Dilbilim Araştırmaları**. Sie hat sowohl bei den Lesern als auch bei den veröffentlichenden Forschern ein reges Interesse gefunden und steht auf einem Niveau, das hinsichtlich der Zukunft der Linguistik in der Türkei vielversprechend ist.

IV LITERATURVERZEICHNIS

Literaturverzeichnis II
vorgelegt von

Fatma ERKMAN- AKERSON

Türkiye Üniversitelerindeki "Alman Dili ve Edebiyatı" ve Alman Dili Eğitimi" Anabilim Dallarında Yapılan Çalışmalar Kaynakçasına Ek (1990-1992).

Bu kaynakça ilke olarak yalnızca 1990 - 1992 arasındaki çalışmaları kapsamaktadır. 1990'a kadar yapılan çalışmaların dökümü, "Diyalog" Dergisinde (1. sayı) yayımlanmıştı. Ancak bu ilk dökümde pek çok eksik bulunmaktaydı. Bu nedenle, ek listeye, geçen listede bulunmayan ya da eksik olarak bulunan 1990 öncesi çalışmaları da kattık. Gene de bazı eksiklerimiz var. Örneğin "Hacettepe Üniversitesi - Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı" bize hiç yanıt yollamadı. Başka Anabilim dallarından gelen bilgilerde de eksikler olabilir ya da biz gelen bilgileri yanlış değerlendirmiş olabiliriz. Bu kaynakçanın kişisel bir ürün olmadığını, ancak tüm meslektaşlarımızın yardımlarıyla ortaya çıkabildiğini yeniden anımsatmak isteriz. Değerli öneri, eleştiri ve yardımlarınızı her zaman bekliyoruz.

Kaynakça ilkece Türkiye içi iletişim için düşünülmüş ve Türkçe hazırlanmıştır.

Dieses Verzeichnis beinhaltet die Arbeiten, die zwischen 1990 - 1992 entstanden sind. Ein Verzeichnis der Arbeiten, die vor 1990 entstanden waren, wurde in "Diyalog 1" veröffentlicht. Das Verzeichnis in "Diyalog 1" hatte aber gewisse Defizite. So sind in diese Liste auch die Arbeiten aufgenommen worden, die vor 1990 veröffentlicht wurden, die aber in "Diyalog 1" fehlten. Wir bitten unsere KollegInnen, uns auch weiter zu korrigieren.

Das Verzeichnis wurde als Hilfsmaterial für die türkischen "Germanistischen Seminare" vorbereitet und ist auf Türkisch.

Kaynakçanın hazırlanmasında yardımlarına başvurduğumuz üniversitelerin listesi:

Bei der Ausarbeitung des Literaturverzeichnisses sind folgende Universitäten berücksichtigt worden:

- | | | |
|-----|---|------------|
| 01. | Anadolu Üniversitesi | ESKİŞEHİR |
| | 01.1 Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 02. | Ankara Üniversitesi | ANKARA |
| | 02.1 Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı | |
| 03. | Atatürk Üniversitesi | ERZURUM |
| | 03.1 Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı | |
| | 03.2 Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 04. | Çukurova Üniversitesi | ADANA |
| | 04.1 Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 05. | Dicle Üniversitesi | DIYARBAKIR |
| | 05.1 Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 06. | Dokuz Eylül Üniversitesi | İZMİR |
| | 06.1 Buca Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 07. | Ege Üniversitesi | İZMİR |
| | 07.1 Edebiyat Fakültesi, Alman Dil ve Edebiyatı | |
| 08. | Gazi Üniversitesi | ANKARA |
| | 08.1 Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 09. | Hacettepe Üniversitesi | ANKARA |
| | 09.1 Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı | |
| | 09.2 Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 10. | İstanbul Üniversitesi | İSTANBUL |

10.1 Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı

10.2 Edebiyat Fakültesi, Alman Dili Eğitimi

- | | | |
|-------------------------|--|----------|
| 11. | Marmara Üniversitesi | İSTANBUL |
| | 11.1 Atatürk Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| | 11.2. Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı | |
| 12. | Ondokuz Mayıs Üniversitesi | SAMSUN |
| | 12.1 Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 13. | Ortadoğu Teknik Üniversitesi | ANKARA |
| | 13.1 Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü Almanca Yan Dal. | |
| 14. | Selçuk Üniversitesi | KONYA |
| | 14.1 Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı | |
| | 14.2 Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| 15. | Uludağ Üniversitesi | BURSA |
| | 15.1 Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi | |
| Toplam 20 Anabilim Dalı | | |

01. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

01.1 Eğitim Fakültesi - Yabancı Diller Eğitimi Bölümü- Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
26670 ESKİŞEHİR

01.1. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

ÇAKIR, Mustafa:

___ (1990) "Arbeit mit Video im DaF-Unterricht". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.

___ (1990) "Das unterschiedliche Sprachverhalten der türkischen Arbeitnehmer in deutschsprachigen Ländern". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.

___ (1990) "Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri". Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak. Der. Kurgu: 8. Eskişehir. Makale.

___ (1990) "Identifikationsprobleme der ausländischen bzw. türkischen Arbeitnehmer im deutschsprachigen Raum". Österreichisch - türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht: Beiträge der Österreich-Woche an der Anadolu Universität. Haziran 5-8. Eskişehir. Bildiri.

___ (1991) "Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı On Yaşında". Ankaraner Beiträge (Beiträge des Symposiums "Perspektiven des Germanistik-Studiums in der Türkei" in Siliври/Istanbul). Ankara. Bildiri - Makale.

___ (1991) "Türkiye'de Almanca Öğretmeni Eğitimindeki Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri". İzmir Birinci Eğitim Kongresi. Bildiri.

___ () "Almanca Dilbilgisi ve Öğretimi". Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak. Yay. Eskişehir. Kitap - Baskıda.

___ () "Avusturya Okul Sistemi". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 4, 1. Eskişehir. Makale - Baskıda.

___ () "Zur Frage des Zweitspracherwerbs". Istanbul Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. S: VIII. Istanbul. Makale - Baskıda.

___ () "Selbsteinschätzung türkischer Gastarbeiter in sozialer und sprachlicher Hinsicht". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 4, 1. Eskişehir. Makale - Baskıda.

DOYURAN, Bilhan:

___ (1990) "Türkisch-Muttersprachlicher Zusatzunterricht für die türkischen Migrantenkinder im österreichischen Schulsystem". Ist. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. Istanbul. Makale.

DUMAN, Seyyare:

___ (1990) "Apellative Sprachfunktion im Bereich der Frauensprache". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.

GÜLTEKİN, Ali:

___ (1990) "Alman Dilinde Kavram Ve Kaynak Olarak "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.

___ (1991) "Kinder und Jugendliteratur in der Türkei und in Österreich (Analytischer Themenvergleich)". Leopold-Franzens Univ., Innsbruck. Doktora Tezi. /Anadolu Üniv. Yay. Eskişehir. Kitap.

SELEN, Nevin:

___ (1946) "Lautmaerel". Annales de l'Université d'Ankara. Tome XIII. Ankara. Makale.

___ (1959) "Umut. (Hoffnung. Schiller)". Tercüme Der. Cilt XIII; s. 65-68. Ankara. Makale - Çeviri.

___ (1961) "Büyük ve Küçük. (Groß und Klein. Adelbert Stifter)". Türk Dili. Cilt X; s. 118 - Deneme Özel Sayısı. Ankara. Makale - Çeviri.

___ (1963) "Maxim Gorki'nin İki Eseri: Mavi Hayat - Gerçeğin Masalları. (Josef Weinheber)". Türk Dili. Cilt XII; s. 142. Eleştiri Özel Sayısı. Ankara. Makale - Çeviri.

___ (1964) "Roman: Dün ve Bugün. (George Saiko)". Türk Dili. Cilt XIV. s. 159. Roman Özel Sayısı. Ankara. Makale-Çeviri.

___ (1964) "I. Maria Tomasbeck'e. II. Emma Fröhlich'e, (Weinheber)". Tercüme Der. Cilt XVI; s. 77-80. Mektup Özel Sayısı. Ankara. Mektup - Çeviri.

___ (1965) "Yirminci Yüzyılın Başında Avrupa Tiyatrosu, (Heinz Kindermann)". Ankara Üniv. DTCF Yay. 169. Konferans Serisi: 1. A. Ankara. Makale.

- ____ (1968) "Alman Halk Efsaneleri 1. (Gustav Schwab)". Dünya Edebiyatından Tercüme, Alman Klasikleri 105. Millî Eğitim Basımevi. İstanbul. Kitap - Çeviri.
- ____ (1970) "Nesnelerle, Onlara Verilen İsimler Arasında, O Nesnenin özelliğine Uygun Bir Ses Uyuşumu Var mıdır?". DTCF Der. Cilt XXV; s. 3-4/1967'den ayırbasım. Ankara Üniv. Basımevi. Ankara. Makale.
- ____ (1970) "Fonolojik Statistik". DTCF Der. Cilt XXVI; s. 1-2/1968'den Ayırbasım. Ankara Üniv. Basımevi. Ankara. Makale.
- ____ (1970) "Ses Dili". DTCF Der. Cilt XXVIII; s.1-2/1970'ten Ayırbasım. Ank.Üni. Basımevi. Ankara. Makale
- ____ (1973) "Entonasyon Analizleri". DTCF Yay. 231. Ankara Üniv. Basımevi. Kitap.
- ____ (1975) "Alman Dilinin Fonolojisi". DTCF Yay. 252. Ankara Üniv. Basımevi. Kitap.
- ____ (1978) "Konuşma Eğitimi". DTCF Tiyatro Araş. Enstitüsü. Ankara Üniv. Basımevi. Ankara. Makale.
- ____ (1979) "Söyleyiş Sesbilim Akustik Sesbilim ve Türkiye Türkçesi". Türkiye Türkçesi Temel Bilgisi Programı Dizisi 1/ld. Türk Dil Kurumu Yay. Ankara Üniv. Basımevi. Ankara. Kitap.
- ____ (1979) "Söz Söyleme Sanatının Tarihsel Gelişimi". DTCF Der. Cilt XXIV; s. 1-4 / 1971- 1978'den Ayırbasım. Ankara Üniv. Basımevi. Ayırbasım. Ankara. Makale.
- ____ (1984) "Dilde Anlam Ayırt Eden Öğeler". Uludağ Üniv. Yabancı Diller Birinci Sempozyumu. Haziran 18-22. Bursa. Bildiri.
- ____ (1986) "Phonologie, Morphologie, Syntax der deutschen Sprache". 2. Basım. Türk Alman Kitabevi. İstanbul. Kitap.
- ____ (1986) "Yabancı Dil Öğreniminde Yapılan Sesel Yanlışlar". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. Cilt 1; s. 2. Eskişehir. Makale.
- ____ (1988) "Alman Dilinin Fonetik ve Entonasyon Kuralları". 4. Basım. Bilim Teknik Yay. İstanbul Basım. Bilim Teknik Yay. İstanbul Kitap.
- ____ (1991) "Alman Halk Efsaneleri II. (Gustav Schwab)". bilim ve Kültür Eserleri Dizisi 337. Batı Klasikleri 65. Millî Eğ. Bakanlığı Yay. İstanbul. Kitap - Çeviri.
- ____ (1992) "> g < nedir? Ne Değildir?". Çağdaş Türk Dili. Cilt V; s. 48. Ankara. Makale.

____ (1992) "Dilbilim Ve Dil Öğretimi". Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak. Yay. Eskişehir. Kitap - Baskıda.

SIEBEN, Uwe:

____ (1990) "Organisation der Vorbereitungsklasse im Fach Deutschdidaktik". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.

02. ANKARA ÜNİVERSİTESİ

02.1. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi - Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü - Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

06100 Sıhhiye ANKARA.

02.1. Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

AYTAÇ, Gürsel:

____ (1981) "Nemrut Dağında İlahlar Arasında. (Elenore Dörner)". Kültür Bakanlığı. Ankara. Kitap - Çeviri.

____ (1981) " "Babil'e Bir Melek İniyor. (F. Dürrenmatt)". Kültür Bakanlığı. Ankara. Kitap - Çeviri.

____ (1986) "Goethe Der Ki". Kültür Bakanlığı. Ankara. Derleme - Kitap - Çeviri.

____ (1986) "Geçişler. (Barbara Frischmuth)". Kültür Bakanlığı Ankara. Kitap-Çeviri.

____ (1987) "Pembe ve Avrupalılar. (Barbara Frischmuth)". Kültür Bakanlığı. Kitap -Çeviri.

____ (1990) "İnsan Nedir ki. (Max Frisch". Ara Yay. İstanbul. Kitap - Çeviri.

____ (1990) "Güneşte Gölgenin Yokoluşu. (Barbara Frischmuth". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap - Çeviri.

____ (1990) "Klara'nın İzinde. (Elsabeth Hauer)" Kültür Bakanlığı. Ankara. Kitap-Çeviri.

____ (1991) "Dünya Fikir mimarları. (Stefan Zweig)". İş Bankası Yay. İstanbul. Kitap-Çeviri.

____ (1991) "Edebiyat Yazıları II". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap - Makaleler Toplamı.

BAŞOĞLU, Silvia:

____ (1986) "Anrede in türkischer Gegenwartsliteratur". Yvonne Landeck Verlag. Frankfurt. Kitap - Doktora Tezi.

BAYPINAR, Yüksel:

____ (1990) "Eleştiri ve Hiciv. (J. Gottfried Herder)". Gündoğan Deneme Seçkisi. Gündoğan Yay. Ankara. Makale - Çeviri.

____ (1991) "Yakutların Ecebiyatı. (Stanislaw Kalutzki)". Türk Dünyası Edebiyatı. İstanbul. Makale-Çeviri.

____ (1991) "Deutschland, ein türkisches Märchen? Schlaraffenland als Zielscheibe der satirischen Erzählungen Şinasi Dikmens". Akten des VIII. Internationalen Germanisten Kongresses. Cilt 8. MÜNih. Bildiri.

____ (1992) "Gottfried Benn'den Bir Mektup (Gottfried Benn)". Gündoğan Mektup Seçkisi. Gündoğan Yay. Ankara. Makale - Çeviri.

____ (1992) "Takvim Hikayeleri ve Johann Peter Hebel". Gündoğan Ed. Der. 1. Ankara. Makale.

____ (1992) "Güldürürken Düşündüren Eleştiri: Hiciv!". Gündoğan Ed. Der. 4. Ankara. Makale.

ECEVİT, Yıldız:

____ (1989) "Günter Grass 'Blechtrommel', Ein Anti - Wilhelm Meister". DTCF Batı Dil. Der. Ankara. Makale.

____ (1990) "Kardeşiler. İkiz Olacaklar mı? (Doğu Alman Edebiyatı Üzerine)". Cumhuriyet Gaz. Kitap Eki. 05. 10. 1990. İstanbul. Makale.

____ (1990) "Küçük Asya Gezisi. (C.J. Burckhardt'ın kitabı üzerine)". Argos Kasım/1990. İstanbul. Makale.

____ (1990) "Yeni Bir Dünya Yeni Bir Dil. SIngeborg Bachmann üzerine)". Cumhuriyet Gaz. Kitap Eki. 07.12.1990. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Varolmanın Farklı Boyutu. (Robert Musil'in 'Uç Kadın'ı üzerine)". Cumhuriyet Gaz. Kitap Eki. 11.04.1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Max Frisch'in Bıraktığı Kalıt: Kuşkunun Estetiği". Gösteri Mayıs 6 1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Anne Frank'ı Güncel Bir Bakışla Okumak". Varlık Mayıs / 1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Frisch'in Ürünlerinde Biçim - Düşünce İlişkisi". Gösteri "Max Frisch" Eki. Eylül / 1991. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Bir Deneme Ustası: Stefan Zweig". Gündoğan Ed. Der. Kış / 1992. Ankara. Makale.

____ (1992) "Max Frisch'in 'Mavi Sakal'ı Üzerine". Cumhuriyet Gaz. Kitap Eki. 05.03.1992. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Kurmaca Bir Dünyadan. Alman ve Türk Edebiyatları ile İlgili Makaleler". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap - Makaleler Toplamı.

ESEMENLİ SÖKER, Gönülden:

____ (1982) "Peter Handke'nin Eseri 'Wunschloses Unglück'te 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, Şubat - Mart, Ankara. Makale.

____ (1991) "Hermann 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 Mektup'u II". Gündoğan Ed. Der. 2. Ankara. Makale.

ILKHAN, İbrahim:

____ (1990) (Ingelore Domenwelke ile birlikte:) "Türkische Hauptschüler im Mittleren Neckarraum". Lernen in Deutschland. Nr. 3/1990. Makale.

____ (1990) "Zweck und Zielsetzung des Faches DaF in bezug auf Lernmotivation und Lehrbücher in der Türkei". Akten des VIII. Internationalen Germanisten Kongresses. Tokyo. Bildiri.

____ (1991) (Helmut Melenk ile birlikte:) "Die kulturelle Identität türkischer Schüler in Baden - Württemberg". Der Deutschunterricht. Nr. 2/1991. Makale.

INANDI, Battal:

____ (1982) "Türk Halk Romanı - Seyyit Battal Hakkında. (?)". Milli Kültür/ 1982. Ankara. Makale - Çeviri.

____ (1983) "Hermann Hesse'nin Mektupları. (Hermann Hesse)". Kültür Bakanlığı. Ankara. Kitap - Çeviri.

____ (1987) "Novalis / Fragmanlar. (Novalis)" Kültür Bakanlığı. Ankara. Kitap - Çeviri.

____ (1987) " "Din Sosyolojisine Giriş. (Joachim Wach)". Ankara Üniv. İlahiyat Fak. Yay. No: 181. Ankara. Kitap - Çeviri.

____ (1990) "Hürriyet ve Asalet. (Thomas Mann)". Gündoğan Denemeler Seçkisi. Gündoğan Yay. Ankara. Makale - Çeviri.

____ (1992) "Eski Yüksek Alman Edebiyatında Çeviri". Gündoğan Ed. Der. 2. Ankara. Makale.

TOKLU, Osman:

____ (1991) "Wagner Olayı. Nietzsche Wagner'e Karşı. (Nietzsche)". Ara Yayınevi. İstanbul. Kitap - Çeviri.

____ (1992) "70'li Yıllarda Biyografik Roman. (?)". Gündoğan Ed. Der. 2. Ankara. Makale. Çeviri.

ZENGİN, Dursun:

____ (1990) "Die Theroporen Anreden im Deutschen und im Türkischen". DTCF Der. 1 - 2 / 1990. Ankara. Makale.

____ (1991) "Max Frisch'in 'İnsan Nedir Ki' Adlı Eseri Üzerine". Milli Kültür 89. Ankara. Makale.

____ (1992) "Franz Kafka'nın 'Dönüşüm' Adlı Eserinde Grotesk". Gündoğan Ed. Der. 1. Ankara. Makale.

____ (1992) "Heinrich Böll'ün 'Saat Dokuzbuçukta Bilardo' Adlı Eserinde Eleştiri". Gündoğan Ed. Der. 2. Ankara. Makale.

03. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

03.1. Fen Edebiyat Fakültesi - Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü - Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

25240 ERZURUM.

03. 2. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi - Yabancı Diller Eğitimi Bölümü - Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

25240 ERZURUM.

03.1 Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

AKYOL, Ahmet

____ (1990) "Fransız Kafka'nın 'Değişim' Adlı Öyküsü ile Wolfgang Hildesheimer'in 'Niçin Bülbüle Dönüştüm' Adlı Öyküsünde Dönüşüm Problemi". Atatürk Üniv. Fen. Ed. Fak. Araş. Der. 18. Erzurum. Makale.

____ (1990) "Die Rolle des Zerfalls bei der Aufdeckung einer Tat in 'Die Probe' von H. Malecha". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araş. Der. 18. Erzurum. Makale.

____ (1990) "Georg Heym'in 'Berlin' Şiirlerinde Büyük Şehir Sorunu". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araş. Der. 18. Erzurum. Makale.

____ (1991) "Şiirimizde Büyük Şehir". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. 135. Kitap.

____ (1991) "Alman Şiirinde Büyük Şehir". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. 141. Kitap.

GÖĞEBAKAN, Turgut:

____ (1990) "Peter Bichsel'in Kısa Hikayelerinde İnsan-Ortam İlişkisi". Atatürk Üniv. Erzurum. Y. L. Tezi.

03.2. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

BÜLBÜL, Melik,

____ (1991) "Methodische und didaktische Überlegungen zu einer Kurzgeschichte Heinrich Bölls". Atatürk Üniv. Erzurum. YL Tezi.

ERİŞEK, Özcan:

____ (1992) "Individium und Gesellschaftszusammenhang im 30. Jahr von Ingeborg Bachmann". Atatürk Üniv. Erzurum. YL Tezi.

KÜÇÜKBATIR, Tuncer:

____ (1988) "Der Erzähler in den Tierkreisnovellen von Hermann Broch". Atatürk Üniv. Erzurum. YL Tezi.

KUMAŞ, Halil:

____ (1992) "Die Kinderwelt in Barbara Frischmuths Werken". Atatürk Üniv. Erzurum. YL Tezi.

YAMAN, Memnune:

____ (1983) "Das Sagenhafte und Märchenhafte bei C. . Meyer". Atatürk Üniv. Erzurum. YL Tezi.

____ (1987) "Gewissensproblematik in den historischen Novellen C. F. Meyers". Atatürk Üniv. Basımevi. Erzurum. Kitap - Doktora Tezi.

____ (1991) "Märchen im Fremdsprachenunterricht". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____ (1992) "Die Geschichte des Lautgedichts". Kazım Karabekir Eğitim Fak. Der. 2. Erzurum. Makale.

YURTCAN, H. İbrahim:

____ (1990) "Türkler Almanya'da Neleer Yayınıyorlar?". Türk Ed. Der. 195. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Erzähltechnische Untersuchungen und Interpretationsbeiträge in Ilse Aichingers Erzählungen". Atatürk Üniv. Erzurum. YL Tezi.

04. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

04.1. Eğitim Fakültesi - Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

ADANA

04.1 Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

KULA, Onur:

____ (1985) "Multikulturalität in der Türkei und Bundesrepublik". Die Brücke 28. Saarbrücken. Makale.

____ (1986) (H. Essinger ile birlikte:) "Türkische Migrantenkultur". Die Brücke 31. Saarbrücken. Makale.

____ (1986) (H. Essinger ile birlikte:) "Zur Bestimmung der Funktion von Friedenspädagogik im Rahmen einer interkulturellen Pädagogik". Die Brücke 32. Saarbrücken. Makale.

____ (1986) "Türkische Migrantenkultur als Determinante der interkulturellen Pädagogik". Die Brücke Verlag. Saarbrücken. Kitap.

____ (1986) "Türkische Migrantenkultur als Determinante der interkulturellen Pädagogik". Die Brücke 32. Saarbrücken. Makale.

____ (1987) (H. Essinger ile birlikte:) "Thesen zur bilingualen Erziehung". Lernen in Deutschland - Zeitschrift für interkulturelle Erziehung (?), Baltmannweiler. Makale.

____ (1987) "İlkokul Öğretmeni Eğitiminin Sorunları ve Önerileri". Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kuruluşlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Haziran 8-11. Gazi Üniv. Ankara. Bildiri.

____ (1988) (H. Essinger ile birlikte:) "Ausländerpädagogik im Sprachgebrauch". Berliner Lehrerzeitung. GEW Berlin. Makale.

____ (1988) "Bildungspolitische Rahmenbedingungen und pädagogische Ansätze zur Unterrichtung von Migrantenkindern in der Bundesrepublik und von Remigrantenkindern in der Türkei". Bildungs- und Anpassungsprobleme der türkischen zweiten Generation. Alman Kültür Merkezi. Aralık 8-9. Ankara. Bildiri.

____ (1988) "Die interkulturelle Funktion der Immigranteliteratur". Ankaraner Beiträge / Nisan. Ankara. Makale.

____ (1988) (H. Essinger ile birlikte:) "Immigranteliteratur als Material für interkulturelle Unterrichtsinhalte". Die Brücke 41. Saarbrücken. Makale.

____ (1988) (H. Essinger ile birlikte:) "Berlin 1988: Kulturhauptstadt Europas - oder: Stadt interkulturellen Lernens". Die Brücke 42. Saarbrücken. Makale.

____ (1988) (H. Essinger ile birlikte:) "Zur interkulturellen Funktion der Immigranteliteratur". Lernen in Deutschland - Zeitschrift für interkulturelle Erziehung (1). Baltmannweiler. Makale.

✓ (1988) (H. Essinger ile birlikte:) Länder und Kulturen der Migranten - Eine Länderkunde unter kulturellem Aspekt". Pädagogischer Verlag. Baltmannweiler. Kitap.

✓ (1989) "Ein Trauerspiel. 700 Jahre Deutsch-Türkische Begegnungen im Spiegel der deutschen Literatur". Die Brücke 48. Saarbrücken. Makale.

✓ (1990) "Was kann ich noch erzählen von einem so grimmigen Volk? - Das Türkenbild in dem Kreuzzugsbericht des Robertus Monachus". Migration und Rassismus in Europa. Institut für Migrations- und Rassismusforschung. Eylül 27-30. Hamburg. Bildiri.

(1990) "Peter Handke; Auf der Spur von Manipulation durch Sprache". Ege Üniv. Ed. Fak. Batı Dil. ve Ed. Der. (?). İzmir. Makale.

(1990) "Hochschul-und Fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehrausbildung in der Türkei". Germanistik Sempozyumu. İst. Üniv. Eylül. Silivri. Bildiri.

(1990) (W. Menzler ile birlikte:) "Remigration im Spiegel der Betroffenen - Eine Umfrage unter StudentInnen und Lehrkräften an der Abteilung für Deutschdidaktik in Çukurova Universität Adana". (Yay. W. Steinig) Zwischen Stühlen - Schüler in ihrer fremden Heimat. Attikon Verlag. Tosted). Kitap.

(1990) "Özerkleşme Sürecinde Kültür ve Eğitimin İşlevi". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 1 (3). Adana. / ve "Zur emanzipatorischen Relevanz von Kultur und Erziehung" içinde. Vereinigung De Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra / Mart. Hollanda. Makale.

✓ (1990) "Das kulturell 'Eigene' und 'Fremde' als Medium zur Findung des Humanum - Überlegungen eines türkischen Germanisten". Germanistenkongress. 26. Ağustos - 1. Eylül. Tokyo. Bildiri / Akten des VIII. Internationalen Germanistenkongresses. Cilt 2. Ludicium Verlag. Münih. Makale.

(1990) "Yazınsal Yaratımın Kaynakları ve Aytaç'ın 'Edebiyat Yazıları I'". Milliyet Sanat 237 / Nisan. İstanbul. Makale.

(1990) "Özerkleşme Sürecinde Edebiyat ve Eğitimin İşlevi". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 1 (3). Adana. / ve "Zur emanzipatorischen Funktion von Literatur und Erziehung" içinde. Vereinigung De Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra / Mart. Hollanda. Makale.

(1990) "Dil-İçli Belirleyicilerden Kaynaklanan Çeviri Sorunları - Almanca / Türkçe Açısından bir Yaklaşım". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 1 (5). Adana. Makale.

(1991) "Çağcıl Kültür, Eğitim ve Dil Bilinci". Mavi Çizgi 4 - 5. Adana. Makale.

(1991) "Dil Felsefesi Açısından Bilim Dili ve Dil Gelişimi Sorunu: Humboldt ve Gadamer'in Yorumbilimsel Kuramı Açısından Bir Yaklaşım". TÖMER Dil Öğretimi. Ankara Üniv. Basımevi. Ankara. Makale.

(1991) "Es sind unter uns Türken, Juden, Heiden, Unchristen allzu viel sowohl mit öffentlicher falscher Lehre wie mit Ärgerlichem, Schandlichem Leben (Luther). - Zum Türken-Problem als ein Kulturthema in der (Kultur) Geschichte der deutschsprachigen Länder". Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und - Unterricht, DVI. Deutschlehrerverband Israel. Tel Aviv Üniv. Ekim 6 - 10. Tel Aviv. Bildiri.

(1991) "Tarih Bilinci ve Birlikte Yaşama Kültürü". Ekspres Gaz. 21.06.1991. İzmir. Makale. ✓

(1991) "(H. Yıldız ile birlikte:) "Türkçe Eylemlerin Almancaya Aktarım Olanakları". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 6-7. Adana. makale.

(1991) "Yaşamın Tadını Çalışmakta Bulmak veya Aytaç'ın 'Edebiyat Yazıları II'". Varlık 1008. İstanbul. Makale.

(1991) (H. Essinger ile birlikte:) "Zur Diskussion um die interkulturelle Pädagogik". Die Brücke 62. Saarbrücken. Makale.

(1991) "Bilimsel Tutkudan Bilim Felsefesine". Cumhuriyet Bilim ve Teknik Eki 210. 23.03.1991. İstanbul. makale.

(1991) (O. Aslan ile birlikte:) "Türkçe Ad Tamlamalarının Almancaya Çeviri Yolları ve Çeviri Didaktiği Açısından Önemi". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 6-7. Adana. Makale.

(1991) "Was kann ich noch erzählen von einem so grimmigen Volk? -Das Türkenbild in dem Kreuzzugsbericht des Robertus Monachus". Die Brücke 63. Saarbrücken. Makale. ✓

(1992) "Yurda Kesin Dönüş Yapan Türk İşçi Çocuklarının Dinsel ve Kültürel Sorunları". Çukurova Radyosu 30.10.1992. Radyo Konuşması. ✓

(1992) "İmgebilimsel Araştırmaların Sorunları ve Olanakları-Goethe'nin Yapıtlarında Türk İmgesi". Germanistik Sempozyumu. Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri. ✓

- ____ (1992) "Alman Kültüründe Türk İmgesi I". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap.
- ____ (1992) "Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap.
- ✓ ____ (1992) "Martin Luther II 'Türk'e Karşı Ordu Vaazı'". Gündoğan Ed. Der. 5. Ankara. Makale.
- ____ (1992) "Ekonomik Gerilik, Kültür Geriliği Anlamını Taşıyamaz". Güney Haber Gaz. 31.03.1992. Adana. Makale.
- ____ (1992) (H. Essinger ile birlikte:) "Kültür Gelişimi ve Kültürlerarası Eğitim". Eğitim-İş; Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası Aylık Yayın Organı 17. Ankara. Makale.
- ____ (1992) "Kültür Bilim Açısından Kültürel Özdeşlik ve Ulusal Kimlik Sorunu". Artı 1. Adana. Makale.
- ✓ ____ (1992) "Almanların Gözüyle Türkler". Cumhuriyet Dergi 03.05.1992. İstanbul. Makale.
- ✓ ____ (1992) "Türk Karnaval Oyunu ya da Özgüvenli, Bilge ve Adaletli Türk". Gündoğan Ed. Der. Cilt 1; s. 3. Ankara. Makale.
- ____ (1992) "Eğitim-Öğretimin Çağcılıştırılması". Artı 7. Adana. Makale.
- ✓ ____ (1992) "1492'nin Öncesi de Var mıydı?" Artı 9. Adana. Makale.

ÜLKÜ, Vural:

- ____ (1964) "20. Yüzyıl Alman Romanında Savaş. (Der Krieg in den deutschen Romanen des 20. Jh. K. Betzen)". Türk Dili 159. Ankara. Makale-Çeviri.
- ____ (1965) "Dürrenmatt'ın 'Yaşlı Hanımın Ziyareti' Adlı Eseri Hakkında. (Über Dürrenmatts 'Besuch der alten Dame'. H. Emmel)". Devlet Tiyatrosu Der. /Mayıs. Ankara. Makale-Çeviri.
- ____ (1965) "Sancaktar Rilke. (Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke. Rainer Maria Rilke)". MEB Tercüme Der. Ankara. Kitap-Çeviri.
- ____ (1967) "Alfabenin Tarihi. (Geschichte des Alphabets F. Bodmer)" DTCF Der. Cilt 25; s. 364. Ankara. Makale-Çeviri.

- ____ (1968) "Alman Dilinde 2. Dünya Savaşından Sonraki Değişiklikler". DTCF Batı Dil ve Ed. Araş. Der. Cilt 1; s. 3. Ankara. Makale.
- ____ (1969) "Edebiyat ve Toplum -Edebiyat ve Millet- Edebiyat ve Toplum Sınıfları". Der Deutschlehrer, cilt II; s. 7. Ankara. Makale.
- ____ (1969) (Y. Erdoğan ile birlikte:) "Edebiyat Bilimi Terimleri". Der Deutschlehrer, yıl 3; s. 6. Ankara.
- ____ (1969) "Birgit Cengiz: Deutsche Grammatik". Der Deutschlehrer, yıl 2; s. 3. Ankara. Makale.
- ____ (1970) "Ortaçağdan Bu Yana Batı Dünya Görüşündeki Gelişimin Tarihi. (Zur Entwicklungsgeschichte der abendländlichen Weltanschauung. Karl Hildebrand". DTCF Batı Dil ve Ed. Araş. Der. Cilt II; s. 1. Ankara. Makale - Çeviri
- ____ (1971) "Kleists Amphitryon". DTCF Batı Dil. ve Ed. Araş. Der. Cilt II; s. 2. Ankara. Makale.
- ____ (1975) "Sprachreinigungsbestrebungen in Deutschland". DTCF Yay. 250. Ankara. Kitap.
- ____ (1975) "Köpenikli Yüzbaşı. (Der Hauptmann von Köpenick. Carl Zuckmayer)". DTCF Tiyatro Bölümünce sahneye kondu. Ankara. Oyun Çeviri.
- ____ (1976) "Dil Biliminin Bazı Temel Kavramları". DTCF Batı Dil. ve Ed. Araş. Der. Cilt II; s. 3. Ankara. Makale.
- ____ (1977) "Woyzeck. (Wilfried Buch'un düzenlemesi)". Dünya Edebiyatından Seçmeler 2. Kültür Bakanlığı Yay. Ankara. Kitap - Çeviri.
- ____ (1978) "Almanya'da Dil Gemiyetleri (17. yy. dan Günümüze kadar)". DTCF Yay. 281. Ankara. Kitap.
- ____ (1985) "Almanya'da Çocuklara ve Gençlere Yönelik Edebiyat". Türk Dili 401. Ankara. Makale.
- ____ (1987) "Die neue Sprachpolitik in der Türkei". Proceedings of The Fourteenth International Congress of Linguistics. Ağustos 10-15, 1987. Berlin. (Der: W. Bahner, J. Schildt) Akademie Verlag, Berlin. Bildiri-Makale.
- ____ (1989) "Federal Almanya'da Karşılaştırmalı Gramer Araştırmaları ve Bu Araştırmaların Yabancı Dil Öğretimine Katkısı". Dil Bilimi Uygulamaları. III. Dil Bilimi Sempozyumu. Haziran 21-22. Çukurova Üniversitesi Basımevi. Adana. Bildiri-Makale.

____ (1989) "Aydınlanmacı Olarak Atatürk". Atatürk Haftası Armağanı, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yay. Ankara. makale.

____ (1990) "Dil Denen mucize. (Das Wunder der Sprache. Walter Porzig)". Kültür Bakanlığı Yay. 2. Baskı. Ankara. Kitap-Çeviri.

____ (1990) "Kötü Bir Konuşmacı Olmak İsteyenlere Öğütler. Kurt Tucholsky". Türk dili 461. Ankara. Makale-Çeviri.

____ (1990) "Dil Biliminde Terim Sorunları". IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri. Mayıs 17-18. Boğaziçi Üniv. Yay. İstanbul. Bildiri-Makale.

____ (1990) "Şu Korkunç Alman Dili. (Die schreckliche deutsche Sprache. M. Twain)". Unser Deutsch 62; 63; 64; 65; 66. İstanbul. Makale-Çeviri.

____ (1990) "Nemrud Dağının Zirvesinde Tanrıların Tahtları. (Der Thron der Götter auf dem Nemrud Dağ. Friedrich Karl Dörner)". Türk Tarih Kurumu Yay. Ankara. Kitap-Çeviri.

____ (1991) "Sözlükler". Almanca Dil Dergisi 132. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Yabancı Kelimeler-Yerleşmiş Kelimeler ve Uluslararası Kelimeler". Türk Dili 476. Ankara. Makale.

____ (1992) "Wieland ve Abderalılar". Artı 6. Adana. Makale.

____ (1992) "Dil ve Düşünce. (Denis Huisman)". Artı 7. Adana. Makale.

____ (1992) "Ana Türesi ve Ana Tanrıça Kültürleri". Artı 7. Adana. Makale.

____ () (Yayıma Hazırlayan: V. Ülkü) "Almanca-Türkçe Büyük Sözlük". Türk Dil Kurumu. Ankara. Sözlük-Baskıda.

ZİNZADE, Silvia:

____ (1992) "Buket Uzuner: Zwei grüne Fischotter, ihre Mutter, Vater, Liebhaber und die anderen". Frauen in Literaturwissenschaft (derl: Sibylle Beninghoff-Lühl, Inge Stephan, Sigrid Weigel, Kerstin Wilhelms)" içinde. Rundbrief 34/Juli (Redaktion: Kerstin Wilhelms). Hamburg. Makale.

05. DICLE ÜNİVERSİTESİ

05.1 Eğitim Fakültesi - Alman Dil Eğitimi Anabilim Dalı

21010 DİYARBAKIR

05.1. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

BALCI, Tahir:

____ (1990) "Linguistisch-didaktische Bearbeitung sprachlicher Interferenzfehler bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache unter den Sprechern des Türkischen". Klagenfurt Üniversitesi, Klagenfurt, Avusturya. Doktora Tezi.

____ (1990) "Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei-Methodische und lerntheoretische Überlegungen". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____ (1991) "Birleşik Sözcükler ve Öztürkçe Üstüne". Çağdaş Türk Dili, Ekim/1991. Ankara. Makale.

İNAN, Mehmet Sırac:

____ (1990) "20. Yüzyıl Alman Tiyatrosunda Bilim Adamının Sorumluluğu". İstanbul Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

____ (1991) "B. Brecht'in 'Galilei'nin Yaşamı' Adlı oyununda olayların Gelişmesi". Kırkambar Kültür Sanat ve Ed. der. yıl 1; s.4. Malatya. Makale.

____ (1991) "Bilim Adamı ve Bilim". Eğitim ve Bilim Der. Cilt 15; s. 82. Ankara. Makale.

____ (1991) "Zu den 'Physikern' Friedrich Dürrenmatts". Ege Batı Dil. ve Ed. Der. 8. İzmir. Makale.

06. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

06.1. Buca Eğitim Fakültesi-Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

İZMİR.

06.1. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

(31.12.1992 itibarıyla yanıt alamadık).

07. EGE ÜNİVERSİTESİ

07.1. Edebiyat Fakültesi-Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

İZMİR

07.1. Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

ALKU, Nurten:

____ (1992) "Die Erzählkunst von Marie von Ebner-Eschenbach". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

BATU, Nurhan:

____ (1992) "Darstellung des Noah-Motivs in der zeitgenössischen Prosa der deutschen Schweiz und der Türkei". Ege Üniv. İzmir. Doktora tezi.

BEŞKEN, Nergis:

____ (1992) "Latife Tekins Müllmärchen vom Honigberg". "Frauen in der Literaturwissenschaft. Rundbrief 34 / Juli (Derl. S. Benninghof-Lühl, S. Weigel, K. Wilhelms)" içinde. Hamburg. Makale.

BOYACI, İsmail:

____ (1992) "Autobiographische Elemente in Franz Innerhofers Romanen". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

BULUT, Can:

____ (1992) "Theodor Storm und 'Ein grünes Blatt'" Ege Üniv. Batı Dil ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

BOHLER-OTTEN, Sabine:

____ (1992) "Theoretische Ansätze zum Erstspracherwerb". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

____ (1992) "Das Germanistikstudium an türkischen Universitäten" "Frauen in der Literaturwissenschaft. Rundbrief 34: Türkei (derl. S. Benninghof-Lühl v.d.)" içinde. Hamburg. Makale.

DURUSOY, Gertrude:

____ (1988) "Les Villages de montagne et leur coutumes chez Jean Giono, Hermann Broch et Yachar Kemal". Proceedings of the 12 th ICLA Congress. Iudicium Verlag. Cilt: 3. 5. Münih. Makale.

____ (1991) "Un coeur aux enchères. (Emine İşinsu)". Kültür Bakanlığı Yay. Ankara. Kitap-Çeviri.

____ (1991) (Ahmet Necdet ile birlikte:) "Akşamları Kalbim. (Georg Trakl)". Broy Yay. İstanbul. Kitap-Çeviri.

____ (1991) "Die Ohren des Midas. (Güngör Dilmen)". Kültür Bakanlığı Yay. Ankara. Kitap-Çeviri.

____ (1991) "Les oreilles du roi Midas. (Güngör Dilmen)". Kültür Bakanlığı Yay. Ankara. Kitap-Çeviri.

____ (1991) "Über die Rolle zeitgenössischer Texte im Literaturkritik". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____ (1991) "Die Entwurzelung bei Joseph Roth anhand seines Romans 'Das falsche Gewicht'". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 8. İzmir. Makale.

____ (1992) "Wechselbeziehungen Mensch-Umwelt im Werke Francesco Micielis". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

____ (1992) "Das Wort in der Lyrik Erika Burkarts". Ege Üniv. Batı dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

____ () "Praxis der Übersetzung und des Übersetzungsunterrichts als konkretes Mittel der Interkulturalität". Akten des II. Weltkongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik Strasbourg. Iudicium Verlag. Münih. Bildiri-Makale-Baskıda.

EĞİT, Kasım:

____ (1991) "Wolfgang Buck als Gegenspieler Hesslings in Heinrich Manns Roman 'Der Untertan'". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 8. İzmir. Makale.

____ (1991) "Raumgestaltung und Raumerfahrung bei Hermann Burger". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 8. İzmir. Makale.

____ (1992) "Der Realismus in der Literatur". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

EĞİT, Yedigir:

____ (1991) "Deixis und Anaphora. Zur Verwendung der deiktischen und anaphorischen Ausdrücke im Deutschen und im Türkischen". Ege Üniv. İzmir. Doktora Tezi.

____ (1991) "Wegerklärungen aus sozialer, sprachwissenschaftlicher und kognitiver Sicht". Ege Üniv. Batı dil. ve Ed. Der. 8. İzmir. Makale.

GÜNGÖRMÜŞ, Yücel:

____ (1992) "Die Darstellung der Wirklichkeit in der Novelle 'Die Judenbuche' von Annette von Drosta-Hülshoff". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 8. İzmir. Makale.

KAHRAMAN, Mahmure:

____ (1992) "Aspekte der Selbstbeobachtung bei Hermann Lenz und Ferit Edgü". Ege Üniv. İzmir. Doktora Tezi.

KAYA, Nevzat:

____ (1992) "Gesellschaftskritik in Thomas Manns 'Der Zauberberg' und Heinrich Manns 'Der Untertan'". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

____ (1992) "Zauber als allegorische Darstellung der Zeitgeschichte". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

ÖZKAN, Martina:

____ (1992) "Literarische Rezeption bildender Kunst: Das Bildgedicht um die Jahrhundertwende anhand von Beispielen Rilkes und Bierbaums". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

SARI, İhsan:

____ (1992) "Alman Kahramanlık Destanları (Schneider, Hermann ve Roswitha Wisniewski)". Ege Üniv. Yay. İzmir. Kitap-Çeviri.

____ (1992) "Luther (D. Franz Lau)". Ege Üniv. Yay. İzmir. Kitap-Çeviri.

____ (1992) "Lessing Devrinin Tanrıbilimi, İlk Eleştirel Tanıtımı (Karl Aner)". Ege Üniv. Batı Dil ve Ed. der. 9. İzmir. Makale-Çeviri.

____ (1992) "'Der arme Heinrich' Hartmanns von Aue als Ausdruck der Ansaetze zu einer Herzensfrömmigkeit". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

SERT, Gülperi:

____ (1991) "Formen des Selbstbewusstseins in den Romanen von Erica Pedretti, Barbara Frischmuth und Adalet Ağaoğlu". Ege Üniv. İzmir. Doktora Tezi.

____ (1991) "Die Mutter-Tochter - Beziehung in Barbara Frischmuths neuem Roman 'Über die Verhältnisse'". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 8. İzmir. Makale.

____ (1992) "Wider das Patriarchat. Adalet Ağaoğlus 'Ölmeye Yatmak'". "Frauen in der Literaturwissenschaft/Juli" içinde. Hamburg. Makale.

____ (1992) "Zum Leben und Schaffen der schweizerischen Schriftstellerin Erica Pedretti". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. 9. İzmir. Makale.

____ (1992) "Adalet Ağaoğlu'nun 'Ölmeye Yatmak' Romanında Aysel I". Gündoğan Ed. Der 2. Ankara. Makale.

____ (1992) "Adalet Ağaoğlu'nun 'Ölmeye Yatmak' Romanında Aysel II". Gündoğan Ed. Der. 3. Ankara. Makale.

____ (1992) "Adalet Ağaoğlu'nun 'Ölmeye Yatmak' Romanında Aysel III". Gündoğan Ed. Der. 4. Ankara. Makale.

08. GAZİ ÜNİVERSİTESİ

08.1. Gazi Eğitim Fakültesi - Alman Dili Eğitim Anabilim Dalı

Beşevler-ANKARA

08.1. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

AKTAŞ, Tahsin:

____ (1991) "Der Konjunktiv im Deutschen und seine korrespondierenden Formen im Türkischen". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

AYGÜN, Mehmet:

____ (1992) "Negation im Deutschen und im Türkischen". Gazi Üniv. Ankara. YL Tezi.

SEBÜKTEKİN, Hasan:

____ (1990) "Zeitformen im Deutschen und Türkischen". Gazi Büro Kitabevi. Ankara. Kitap.

____ (1990) "Grundlagen der modernen Linguistik". Gazi Büro Kitabevi. Ankara. Kitap.

09. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

09.1. Edebiyat Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

06532 Beytepe ANKARA

09.2. Eğitim Fakültesi - Yabancı Diller Eğitimi Bölümü - Alman Dili Eğitim Anabilim Dalı
06532 Beytepe ANKARA.

09.1. Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

DEMİR, İsmihan:

____ (?) "Die Nominalergänzung im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

ERSOY, Şakire:

____ (?) "Die Präpositionen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

KÖSE, Fatma:

____ (1987) "Die Akkusativergänzung im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

KUTLAR, Soner:

____ (1988) "Die Adjektivalergänzungen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

ÖZBAY, Recep:

____ (1986) "Die Präpositivergänzung im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

TURGUT, İclal:

____ (1991) "Die Expansivergänzung im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

(31.12.1992 tarihine kadar bu Anabilim Dalından daha hiç yanıt alamadık. Yukarıda adı geçen tezlerin adlarını dolaylı olarak edindik, onların da verilerinde eksikler var!)

09.2. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

GEÇİM, Ufuk N.:

____ (1991) "Identitätsproblematik von Frauen im Roman 'Malina' von I. Bachmann und 'Wie kommt das Salz ins Meer?' von B. Schwaiger". Gazi Üniv. Ankara. YL Tezi.

MESBAH, B. Sevinç:

____ (1990) "Erich Maria Remarque'in Eserlerinin 1950 Yılına Kadar Yapılan Türkçe Çevirileri ve Türkiye'deki Remarque İmajı". Gazi Üniv. Ankara. YL Tezi.

PLASSMAN KÖKSOY, Şenay:

____ (1992) "Grammatik im Fremdsprachenunterricht". Hacettepe Üniv. Eğ. Fak. Der. 7. Ankara. Makale.

SALİHOĞLU, Hüseyin:

____ (1991) "Alman Dili Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Programları ile İlgili Düşünce ve Öneriler". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

10. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

10.1. Edebiyat Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Laleli İSTANBUL.

10.2. Edebiyat Fakültesi - Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı - Ömer Besim Paşa Sok. 11. Beyazıt İSTANBUL.

(İki Anabilim Dalı bir arada ele alınmıştır.)

BATIMAN, Burhanettin:

____ (1942-1949) "Faust. (Goethe)". Cilt 1-2. "Cilt 1: Birinci Kısımın Tahlil ve Tefsiri; Cilt 2; ikinci Kısımın Tahlil ve Tefsiri". İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. 179/28. Üçler Basımevi. İstanbul. Kitap- (+Çeviri).

____ (1945) "Yeni Alman Edebiyatı Tarihi". Remzi Kitabevi. İstanbul. Kitap.

____ (1955) "Prinz von Homburg. (Heinrich von Kleist)". Dünya Edebiyatından Tercümeleler, Alman Klasikleri 86. Maarif Basımevi. İstanbul. Kitap-Çeviri.

____ (1955) "Schroffenstein Ailesi. (Heinrich von Kleist)". Dünya Edebiyatından Tercümeleler, Alman Klasikleri 90. Maarif Basımevi. İstanbul. Kitap-Çeviri.

____ (1956) "Balad'lar. (Seçmeler) (Johann Christoph Friedrich von Schiller)". Dünya Edebiyatından Seçmeler, Alman Klasikleri.

95. Maarif Basımevi. Kitap-Çeviri.

____ (1959) "Friedrich Schiller'den Seçme Şiirler ve Tefsirler. Friedrich Schiller'in 200. Doğum Yıldönümü İçin (1759-1805)". İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. 820. İstanbul Matbaası. Kitap.

BİLEN, Hülya:

____ (1985) "Präpositionen in den Situativ-Direktivergänzungen (eine kontrastive Untersuchung)". İstanbul Üniv. İstanbul. YL Tezi.

____ (1986) "Piepho-Seminar". Almanca Dil Der. 113-114. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Der Meropsvogel". Arbeitspapiere des Instituts für Sprache und interkulturelle Studien. Aalborg Üniversitesi. Danimarka. "Die Mauersegler: Annäherungen an die moderne deutsche Lyrik (Derl. Dr. Ernst-Ulrich Pinkert)" içinde. Makale.

____ (1992) "Im Namen der toten Prinzessin. Frauenbewegung und Frauenforschung in der Türkei". "Frauen in der Literaturwissenschaft. Rundbrief 34. (Derl. S. Bennighoff-Lühl, I. Stephan, S. Weigel., K. Wilhelms)" içinde. Hamburg Üniversitesi. Hamburg. Makale.

____ (1992) "Das Wortfeld und seine kulturellen Implikationen. Darstellung und Auswertung einer Unterrichtsreihe". Germanistik Sempozyumu. Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

BELİN, Sırma:

____ (1992) "Uyumu ve Parçalanmışlığı Tartışan Yazar: Güney Dal". Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

DİLİDÜZGÜN, Selahattin:

____ (1988) "'Beş Öykü (?)". "İsviçre Öyküleri" içinde. Cem Yayınevi. İstanbul. Öykü-Çeviri.

____ (1991) "Dürrenmatt'a Göre Eleştiri". Gösteri, Dürrenmatt Eki 123. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Yükseköğretimde Gençlik Yazını". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____ (1991) "Çağdaş Kültürümüz İçin Bir Kaynak Kitap". Gösteri 129. İstanbul Makale.

____ (1991) "Max Frisch ile Konuşma (?)". Gösteri, "Frisch" Eki 130. İstanbul Makale-Çeviri.

____ (1991) "Yazma Uğraşı". Dünya Gaz. Kitap Eki 6.12.1992. İstanbul. Makale.

____ (1992) Çocuk Edebiyatının Bir Ustası: Peter Haertling". Gösteri 134. İstanbul. Söyleşi.

____ (1992) "(Turgay Kurultay ile birlikte:) "Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation". Diyalog 1. Ankara. Makale.

____ (1992) "Gespräch mit Peter Haertling". Diyalog 1. Ankara. Söyleşi.

ERGAND TANYERİ, Çağlar:

____ (1990) "Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim/Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz". Güneş Gaz. (?). İstanbul. Makale.

- ____ (1990) "Ayın Oyunu: Buruk Ezgi", Gösteri/Haziran. İstanbul. Makale.
- ____ (1990) "Kısa Öykü: Modern Yazında Biçim Deneyi (Erna Kritsch Neuse)", Metis Çeviri/Yaz. İstanbul. Makale-Çeviri.
- ____ (1990) "Tiyatroda Yaratıcılık ve Modern İki Oyun". Milliyet Sanat 01.11.1990. İstanbul, Makale.
- ____ (1990) "Rotterdam Tiyatro Festivalinde Klasiklere Çağdaş Yorumlar". Gösteri/Aralık. İstanbul. Makale.
- ____ (1990) "Bildirim / İnsani Durumlara Gönderme". Cumhuriyet Kitap Eki 13.12.1990. İstanbul. Makale.
- ____ (1991) "Aslan Asker Şvayk". Milliyet Sanat 15.01.1991. İstanbul. Makale.
- ____ (1991) "Alman Dili Yazını ve Eğitimi Bölümlerinde Yazın Eleştirisi Dersi". Ankaraner Beitrage. Ankara. Makale-Bildiri.
- ____ (1991) "Tiyatroda Eleştiri ve Eleştirmen". Tiyatro Anadolu Der./Bahar. Anadolu Üniv. Devlet Konservatuvarı Yay. Eskişehir. Makale.
- ____ (1991) "Bertolt Brecht ve Kafkas Tebeşir Dairesi". Uluslararası 3. İstanbul Tiyatro Festivali Der. / Mayıs. İstanbul Makale.
- ____ (1991) "Çağdaş Kültürümüz - Çağdaş Kültürümüze Genel bir Yaklaşım". Milliyet Sanat 15.05.1991. İstanbul. Makale.
- ____ (1991) "Fantazi Oyunundan Duyulan Haz (Michael Ende)". Metis Çeviri / Bahar. Makale - Çeviri.
- ____ (1992) "Macbeth", Uluslararası 4. İstanbul Tiyatro Festivali Der. İstanbul. Makale.
- ____ (1992) (Nilüfer Tapan ile birlikte:) "Üç Şekerli Demli Çay - Çeviri Dersinde Bir Çeviri Eleştirisi", Metis Çeviri / Bahar, İstanbul, Makale.
- ✓ ____ (1992) "Yabancı Gözüyle Göçmen Yazını". Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul, Makale.
- ____ (1992) "Fayton Soruşturması", Gösteri 144, İstanbul. Makale.

ERİŞKON, BİNNUR:

- ____ (1991) "Bertolt Brecht Üzerine (M. Frisch)". Gösteri, "Frisch" Eki 130. İstanbul. Makale- Çeviri.
- ____ (1991) Ortaöğretim Almanca Derslerinde kullanılmak üzere "Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi" kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına hazırlanan adı geçen derslerin bilgisayar için senaryoları. Pilot okullarda kullanılmak üzere.
- ____ (1992) "Ben'i Arayan Yazar: Yüksel Pazarkaya". Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

ERUZ, Sakine:

- ____ (1992) "Uzmanlık Metinleri Yardımıyla Okuma - Anlama Etkinliğinin Geliştirilmesi". Germanistik Sempozyumu. Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.
- ____ (1992) "Yükseköğretim Kurumlarında Uzmanlık Dili Olarak Almanca Öğretimi. Sorunlar - Öneriler". İstanbul Üniv. İstanbul. YL Tezi.

İPŞİROĞLU, Zehra:

- ____ (1980) "Auf der Suche nach einem neuen Theater". Akzente Yıl: 27 s. 6/Aralık. Makale.
- ____ (1984) "Denetleme Kurumu Başkanının Açış Konuşması (Peter Handke)". "Çağdaş Avusturya Öyküleri Seçkisi" İçinde. Ada Yay. İstanbul, Öykü-Çeviri.
- ____ (1986) "Brecht und Brecht Nachfolge in der Türkei". Izmirer Colloquien. Cilt 1. İzmir. Makale.
- ____ (1986) "Almanya'da Yaşamış Üniversite Öğrencileri" Martin - Münih Hattı" Dizisini Değerlendirme". Milliyet Sanat / Mayıs. İstanbul. Makale.
- ____ (1986) "Bitmeyecek Öykü, Michael Ende". Cumhuriyet Gaz. 25.12.1986. İstanbul. Makale.
- ____ (1986) "Yeni Oyunlar Yeni Yorumlar". Milliyet Sanat / Ekim. İstanbul. Makale.
- ____ (1987) "Aziz Nesin, Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur". Text und Kritik (?). Makale.

____ (1987) "Haldun Taner, Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur". Text und Kritik (?). Makale.

____ (1987) "Dünyanın Umudu, Bir Çokları Düzenden Yanadır, Siz Mutsuz İnsanlar, Günahların ve Erdemlerin Seslenişi, Bir Oğlan Doğduğunda, İnsan Doğası Üzerine (B. Brecht)". Varlık/Ağustos. İstanbul. Şiir - Çeviri.

____ (1988) "Das Bild der Frau im Spiegel der türkischen Literatur". Uludağ Üniv. Eğitim Fak. Der. (?) Bursa. Makale.

____ (1988) "Nasıl Bir Kültür İlişkisi?". "Federal Almanya'da Türk Kültürü, Türkiye'de Alman Kültürü" içinde. Hürriyet Vakfı, Eğ. Yay. No:11. İstanbul. Makale.

____ (1988) "Yaşamdan Beklenen (Maja Beutler), Soruşturma (Max Frisch), Solothurn (Urs Widmer)". "İsviçre Öyküleri" içinde. Cem Yay. İstanbul. Öykü - Çeviri.

____ (1989) "Yargıç ve Celladı (Friedrich Dürrenmatt)". İnkılap Yay. İstanbul. Kitap - Çeviri.

____ (1990) "Türkiye'de Çocuk Eğitimi Çağdışı". Cumhuriyet Gaz. 23-24.07.1990. İstanbul. Makale.

____ (1990) "Eğitim Çıkmazında Bir Çözüm Arayışı". Gösteri/Ağustos. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Dürrenmatt'tan Öğreneceklerimiz". Gösteri/Şubat. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Yazma Eylemi". "Yazma Uğraşı" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Yüksek Öğretimde Sosyal Bilim Dallarında Nitelik Nicelik Sorunu". Çağdaş Kültürümüz" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Köktendinci Çocuk Yazınına Eleştirel Bir Yaklaşım". "Çağdaş Kültürümüz" içinde. Cem Yayınevi. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Okuma Edimi ve Yazınsal Metin Türleri". Gösteri/Ocak. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Düşünen İnsan mı, Emir Kulu mu?". "Yüksek Öğretimde Sorunlar ve Çözümler" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Brecht'in Oyunlarında Savaş Teması". Gösteri/Nisan. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Max Frisch'in Olasılıklar Tiyatrosu". Gösteri/Ekim. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Çağdaşlaşma Engelleri". Cumhuriyet Gaz. 7.11.1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Gençler ve Köktendinci Akımlar". Cumhuriyet Gaz. 04.12.1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Ionesco 'Amadee'de Uyumsuzlukları Sorguluyor". Cumhuriyet Kitap Eki. 7.12.1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Gençlik Yazınında Otoriter Eğilimler". Cumhuriyet Gaz. 18.12.1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Eleştirel Düşünce". Cumhuriyet Gaz. 30.12.1991. İstanbul. Makale.

____ (1991) "Das Leseverhalten türkischer Studenten". Internationaler Kongress der GIG. Eylül 4-7. Strassburg. Bildiri.

____ (1992) "Sanatta Tutuculuk". Cumhuriyet Gaz. 07.01.1992. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Çocuğa Duyarlı Yaklaşmak". Cumhuriyet Gaz. 18.01.1992. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Tiyatroda Çağdaşlık". Gösteri / Ocak. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Eleştiride Çokseslilik". Gösteri/Şubat. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Tiyatro Notları". Sanat Dünyamız (?). Makale.

____ (1992) "Ezberci ve Otoriter Eğitime Hayır". Gösteri/Mayıs. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Kepenkleri Açalım". Milliyet Sanat/Haziran. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Tüketim Toplumunun Dışında Bir Tiyatro". Gösteri/Temmuz. İstanbul. Makale.

____ (1992) "Eleştirinin Eleştirisi". Cem Yay. İstanbul. Kitap.

____ (1992) "Tiyatroda Yeni Arayışlar". Düzlem Yay. İstanbul. Kitap.

İŞÇEN, İsmail:

____ (1990) "Das lyrische Ich in der Zeit - Eine Betrachtung über Hoffmansthal, Rilke und Georges Position innerhalb des 'fin de siècle'". İst. Üniv. İstanbul. YL. Tezi.

KARAKUŞ, Mahmut:

____(1989) "Bir Hükümet Dostu (Siegfried Lenz)". Metis Çeviri/Kış. İstanbul. Öykü - Çeviri.

____(1991) "Almanya'da Bir Yazın Eleştirisinin Düşündürdükleri". Gösteri 125. İstanbul. Makale.

____(1992) "Yalnız Bir Yazarımız: Habib Bektaş". Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144, İstanbul. Makale.

____() "Peter Weiss, Belgesel Tiyatro ve Kuramı". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale-Baskıda.

____() (Fatma Erkman Akerson ile birlikte:) "Yazın Yapıtlarında Göstergeler". Dilbilim Araştırmaları 4. Hitit Yay. Ankara. Makale - Baskıda.

KURULTAY, Turgay:

____(1991) "Dürrenmatt'la Atelye Söyleşisi (H. Bienek)". Gösteri, "Dürrenmatt" Eki Şubat. İstanbul. Makale - Çeviri.

____(1991) "Dürrenmatt'ta Kurmaca Gerçeklik İlişkisi Üzerine". Gösteri, "Dürrenmatt" Eki Şubat. İstanbul. Makale.

____(1991) "Türkiye'de Terimce Çalışmaları ve Uzmanlık Dili Çevirisi Üzerine Pars Tuğlacı ve Ender Gürol'la Söyleşi". Metis Çeviri/Güz. İstanbul. Söyleşi.

____(1991) "Uzmanlık Metni Çevirisi İçin Karşılaştırmalı Çeviri". Metis Çeviri/Güz. İstanbul. Uygulama.

____(1991) "Uzmanlık Metinlerinin 'Açık Seçikliği' (Bir Kuruntu Üzerine Düşünceler) (Peter A. Schmitt)". Metis Çeviri / Güz. İstanbul. Makale - Çeviri.

____(1991) "Çocuk Edebiyatı, Türkiye'deki Gelişimi ve Çevirisi Üzerine Meral Alpay, Tarık Dursun K. ve Fatih Erdoğan'la Söyleşi". Metis Çeviri / Bahar. İstanbul. Söyleşi.

____(1991) "Çevirmek ve Anlamak (Biçimle İşlev Arasındaki Bağımlılıklar ve Anlamanın Kültürel Önkoşulları) (Hans Vermeer)". Metis Çeviri. Yaz. İstanbul. Makale-Çeviri.

____(1992) "Çeviri Yapılarak Öğrenilmez. Çeviride Bir Öneğitimin Gerekliğini Savunma (Hans G. Höning)". Metis Çeviri / Bahar. İstanbul. Makale - Çeviri.

____(1992) "Yazın Çevirisinde Yitim". Boğaziçi Üniv. Yazın Çevirisi Sempozyumu. Varlık / Temmuz. İstanbul. Bildiri - Makale.

____(1992) "Almanya'da Çeviri Eğitimi Uygulaması ve Çeviri Öğretiminin Yöntem Sorunları Üzerine Hans G. Höning'le Söyleşi". Metis Çeviri/Bahar. İstanbul. Söyleşi.

____(1992) "Türkiye'de Çeviri Eğitimi Üzerine Veysel Atayman, Işın Bengi ve Tahsin Yücel'le Söyleşi". Metis Çeviri / Bahar. İstanbul. Söyleşi.

____(1992) "Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation". Diyalog 1. Ankara. Makale.

____(1992) "Türkiye'de İkinci Dilden Çeviriler Üzerine Ahmet Cemal, Ülker İnce ve Tomris Uyar'la Söyleşi". Metis Çeviri/Kış. İstanbul. Söyleşi.

____(1992) "Türkiye'de İkinci Dilden Çeviriler Üzerine Hilmi Yavuz'la Söyleşi". Metis Çeviri/Kış. İstanbul. Söyleşi.

KURUYAZICI, Nilüfer:

____(1979) "Anlatı Öğeleri Açısından Epik Tiyatroya Bir Yaklaşım". Bağlam I. İstanbul. Makale.

____(1980) "Günter Grass'ın 'Kedi İle Fare' Öyküsünde İletişim Sorunu". Bağlam II. İstanbul. Makale.

____(1981) "Anlatı Tekniği Açısından 'Bir Düşün Gecesi'". Yazko Ed. Der. 3. İstanbul. Makale.

____(1983) "Varoluşsal Yöntem (Manon Maren Griesbach)". Çağdaş Eleştiri 5. İstanbul. Makale-Çeviri.

____(1984) "Brecht'in Üç 'Galile' Düzenlemesi". Çağdaş Eleştiri 4. İstanbul. Makale.

____(1986) "Alman Edebiyatı". Ana Brittanica; Cilt 1. İstanbul. Makale.

____(1987) "Akşit Göktürk; Çeviri: Dillerin Dili". Gösteri 77. İstanbul. Makale.

____(1987) "Ortaöğretimde Okuma Alışkanlıkları". "Gençlik Edebiyatı Eki". Gösteri 85. İstanbul. Makale.

____(1987-1988) "Alman Dili Edebiyatı: Avusturya, Demokratik Almanya, Federal Almanya ve İsviçre Edebiyatları". "Türk ve Dünya Edebiyatçıları" içinde. Remzi Kitabevi. İstanbul. Makaleler.

____(1988) "Dürrenmatt: Fizikçiler". Metis Çeviri 5. İstanbul. Makale.

____(1988) "20. yy. Alman Tiyatrosunda Bilim Adamının Sorumluluğu Sorunu". İstanbul. Basılmamış Profesörlük Takdim Tezi.

____(1989) "Das Skizzenhafte als neues Formprinzip bei M. Frisch". (?) (?) Bildiri.

____(1990) "Akşit Göktürk ve Çağdaş Yazın Eğitimi". Cumhuriyet Gaz. 10.03.1990. İstanbul. Makale.

____(1990) "Çağdaş Eğitimde Edebiyatın Yeri". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

____(1990) "Fremdkulturelles Verstehen deutschsprachiger Literatur am Beispiel einer Kurzgeschichte". Ist. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

____(1990) "Stand und Perspektiven der türkischen Migranteliteratur". Iudicium; Cilt 8. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses. Tokyo, Makale - Bildiri.

____(1990) "Çağdaş Eğitimin Gereklere". Cumhuriyet Gaz. 09.11.1990. İstanbul. Makale.

____(1990) "Yeni Yaklaşımlar". Cumhuriyet Gaz. 18.12.1990. İstanbul. Makale.

____(1990) "Zeitgenössische Österreichische Literatur aus türkischer Sicht". Ege Batı Dil. ve Ed. Der. 7. İzmir. Makale.

____(1991) "Vorschläge zu einem lernerorientierten Literaturunterricht." Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____(1991) "Roman, Oyun, Deneme ve Günceleriyle Çok Yönlü Bir Yazar: Max Frisch. Katılımcı Oyun Yazarı." Cumhuriyet Kitap Eki/ ?10.1991. İstanbul. Makale.

____(1991) "Friedrich Dürrenmatt'ın Sanat Anlayışı". Gösteri, "Dürrenmatt" Eki (?). İstanbul. Makale.

____(1991) "Eleştiri mi, Yoksa Özeleştir mi. 'Andorra'ya İki Değişik Yaklaşım". Gösteri, "Max Frisch" Eki (?). İstanbul. Makale.

____(1991) "Kesin Tasarımlar Yapmayacaksın. Andorra'lı Yahudi (Max Frisch)". Gösteri, "Max Frisch" Eki (?). İstanbul. Öykü-Çeviri.

____(1992) "Türkische Migranteliteratur unter dem Aspekt des 'Fremden' in der deutschsprachigen Literatur". Ist. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale-Baskıda.

____(1992) "Dürrenmatt'ın Üç Oyunu ve Değişik Bir Adalet Anlayışı". Gündoğan Ed. Der. 1. Ankara. Makale.

____(1992) Yurdumuzda Alman Dili ve Edebiyatı Eğitimi Kapsamında Kültür Tarihi Dersleri ve Uygulamaya Yönelik Öneriler". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

____(1992) "Niçin 'Almanya'da Yazan Türkler'?. Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

____(1992) "Alman Okurları ve Türk Göçmen Yazınına Yeni bir Bakış". Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

____() "Die Rolle der Frau in der türkischen Erzählkunst". "Frauen in der Literaturwissenschaft - Hamburg / Türkei; Eylül 92" içinde. (?) Makale - Baskıda.

ORALIŞ, Meral:

____(1990) "Yaşamak İstiyorum. Çocukların Reagan ve Gorbacov'a Mektupları". Cumhuriyet Kitap Eki 13.12.1990. İstanbul. Makale.

____(1990) "Fotoğrafta Çevirmene Gerek Yok". Cumhuriyet Gaz. 23.12.1990. İstanbul. Makale.

____(1991) "Anılar Döner. Mario Levi'nin Yeni Yapıtı: Madam Floridis Dönemeyebilir". Cumhuriyet Kitap Eki 07.03.1991. İstanbul. Makale.

____(1991) "Kafesten Bir Kuş Uçtu". Gösteri, "Tiyatro Festivali" Eki Mayıs. İstanbul. Makale.

____(1991) "Bir İstanbul Varmış...". Cumhuriyet Kitap Eki 16.05.1991. İstanbul. Makale.

____(1991) "Zaman, Mekan ve Ben". Cumhuriyet Kitap Eki 11.07.1991. İstanbul. Makale.

- ____(1991) "Çeviriyle İletişim". Metis Çeviri / Güz 17. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Gino Chiellino Semineri Üzerine". Bizim Almanca 79. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Karşılaştırmalı Dilbilgisi ve Çeviride Bir Başvuru Kitabı". Bizim Almanca 79. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Otoriter Eğitim Geleneksel Kitap". Cumhuriyet Kitap Eki 28.11.1991. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "Almanya'da Bir Türk Mizah Yazarı". Bizim Almanca 82. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "Ruhu Kalbinde Bir Yazar". Cumhuriyet Kitap Eki 23.01.1992. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "(Şeyda Ozil ile birlikte:) "Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi: Ferit Edgü". Dilbilim Araştırmaları 3. Ankara. Makale.
- ____(1992) "Yeni Vaftiz Edilmiş Bitler (Osman Engin)". Bizim Almanca 84. İstanbul. Öykü-Çeviri.
- ____(1992) "Öykülenmeyen Bir Öykü". Cumhuriyet Kitap Eki. 28.03.1992. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "Bir Özyaşam Öyküsü: Guiseppe Verdi (?)". İst. Devlet Opera ve Balesi Müd. Yay. 1991-1992. Makale - Çeviri.
- ____(1992) "Demokratik Alman Yazını". Cumhuriyet Kitap Eki 18.04.1992. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "Yalnızca Rüya Bizim. İmgeleri Gerçeğe Dönüştüren Kitap: Yazılı Kaya". Cumhuriyet Kitap Eki 21.05.1992. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "Gelişmenin Neresindeyiz?" Cumhuriyet Kitap Eki 28.05.1992. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "Bilim ve Tekniğin İki Yüzü. Christa Wolf 'Çernobil'in Öyküsünü Anlatıyor". Cumhuriyet Kitap Eki 18.06.1992. İstanbul. Makale.
- ____(1992) "İstanbul'da Denize Özlem. Zeyyat Selimoğlu'ndan Yeni Öyküler: Denizlerin, İstanbul". Cumhuriyet Kitap Eki 09.07.1992. İstanbul. Makale.

____(1992) "Kültürlerarası Bir Gezgin: Aras Ören". Gösteri "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

OZIL, Şeyda:

- ____(1990) "Valenzwörterbuch deutsch-türkisch / Değerlilik Sözlüğü Almanca - Türkçe". Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, dizisi 38. Hamburg Üniv. Yay. Hamburg. Kitap.
- ____(1990) (Fatma Erkman Akerson ile birlikte:) "Über die Syntax einiger Verben im Deutschen und im Türkischen - mit didaktischen Hinweisen". Dilbilim X. İstanbul. Makale.
- ____(1990) "Ulrich Engel: Deutsche Grammatik". Dilbilim X. İstanbul. Makale - Tanıtma.
- ____(1990) "Yabancı Dil Eğitimi ya da Yabancı Dille Eğitim". "Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.
- ____(1990) "Almanca Öğretiminde Dilbilgisi". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Dil ve Kültür". "Çağdaş Kültürümüz" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Bir Dil İnceleme Yöntemi". Cumhuriyet Kitap Eki 21.03.1991. İstanbul. Söyleşi.
- ____(1991) "Überlegungen zur mehr textorientierten Einführung in die Linguistik". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.
- ____(1991) "Grammatik im Anfängerunterricht". Almanca Dil Dergisi. Cilt 2; 131. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Yazma Öğrenilebilir mi?". "Yazma Uğraşı" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Tek Yönlü Yaklaşımlar". "Yazma Uğraşı" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.
- ____(1991) "Dile Gelen Özlemler". "Yazma Uğraşı" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.
- ____(1991) (Nilüfer Tapan ile birlikte derleyen:) "Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım". Cem Yay. İstanbul. Kitap.
- ____(1992) "Meral Oralış ile birlikte:) "Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal bir Metni Çözümleme Denemesi". Dilbilim Araştırmaları 3. Ankara. Makale.

____(1992) "Suphi Abdülhayaoğlu: Türkisch - Deutsches Valenzlexikon". Diyalog 1. Ankara. Makale - Tanıtma.

____(1992) (Fatma Erkman Akerson ile birlikte): "EN/ and /DİĞİ/ Crossings. Genitival NP's and Sentential Clauses as Relative Clause Subjects". VI. International Conference on Turkish Linguistics. Anadolu Üniv. Ağustos 12-14. Eskişehir. Bildiri - Baskıda.

ÖZOĞUZ, Yüksel:

____(1980) "Formfrage bei Ingeborg Bachmann". Avusturya Edebiyatı Sempozyumu. Innsbruck. Bildiri.

____(1989) "Das dreissigste Jahr - Auflehnung gegen die Tradition". Avusturya Edebiyatı Sempozyumu. İzmir. Bildiri.

____(1992) "Karşılaştırmalı Şiir İncelemesi: Karl Krolow; Orhan Veli; Zafer Şenocak". Germanistik Sempozyumu. Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

____(1992) "Ingeborg Bachmann'da Çifte Kişilik, Çifte Cinsiyet". Çeviri ve Kadın Yazarlar Sempozyumu. Alman Kültür Merkezi, İstanbul. Bildiri.

____(1992) "Almanca Yazan Bir Türk Şairi: Zafer Şenocak". Gösteri "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

____() "Mitteleuropa - Mittelmeer, Wien - Südliche Sonne: Bachmann - Ağaoğlu". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale - Baskıda.

POLAT, Tülin:

____(1987) "Uşak (F. Hohler)". İzmirer Colloquien. Cilt 2.1. İzmir. Öykü - Çeviri.

____(1990) "Yabancı Dil Öğretiminde Amaç". Dilbilim IX. İstanbul. Makale.

____(1990) "Kültürlerarası Etkileşimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma - Anlama". İst. Üni. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

____(1991) "Der interkulturelle Ansatz und einige Überlegungen zum Dutschunterricht in der Türkei". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____(1991) "Liselerde Almanca Öğretimi ve Lise Ders Kitapları". "Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım (Derl. Şeyda Ozil, Nilüfer Tapan)" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____(1991) "Ortaokullarda Türkçe: Türkçe Dersleri I". "Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım (Derl. Şeyda Ozil, Nilüfer Tapan)" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____(1991) "Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinler". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale.

____(1991) "Fertigkeiten als Lernziel". Dilbilim X. İstanbul. Makale.

____(1992) "Günümüzde Almanca Öğretiminin İşlevi ve Aday Öğrencilerin Yetiştirimi". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

____(1992) "Ötekiler Anlatıyor". Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale. ✓

SAYIN, Şara:

____(1979) "Metinlerin Çağrısız Yapısı. (Wolfgang Iser)". Bağlam I. İstanbul. Makale - Çeviri.

____(1988) "Federal Alman Kültürünün Türkiye'deki Yeri". Hürriyet Vakfı, Eğ. Yay. 11. İstanbul. Makale.

____(1990) "Das Österreichische in der deutschsprachigen Literatur. Aus der Sicht des türkischen Lesers". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

____(1990) "Alman Yazınında Romantik Dönem". İst Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

____(1990) "Çağdaş Avusturya Yazını". Yeni Düşün / Yaz. İstanbul. Makale.

____(1990) "Baskı Ögesi Olarak 'Zaman'". Yeni Düşün / Bahar, İstanbul. Makale.

____(1990) "Bir Sevgi İletişimi: Haldun Taner". Cumhuriyet Kitap Eki 16.03.1990. İstanbul. Makale.

____(1991) "Lakırda Keşfedileli Beri: Haldun Taner". Cumhuriyet Gaz. 11.05.1991. İstanbul. Makale.

____(1991) "Kültür Kimliği Sorunu". "Çağdaş Kültürümüz, Olgular - Sorunlar" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____(1991) "Kassandra: Christa Wolf". Cumhuriyet Kitap Eki 01.02.1991. İstanbul. Makale.

____(1991) "Sait Faik'in İstanbul'u". Cumhuriyet Gaz. 01.05.1991 İstanbul. Makale.

____(1991) "Kültürlerarası Diyalogda Örnek Bir İsim: Haldun Taner". Metis Çeviri / Yaz. İstanbul. Makale.

____(1991) "Zu Büchners Drama 'Dantons Tod'". Littera (?). İstanbul. Makale.

____(1991) "Bütün Sözcüklerin Birer Gökyüzü Var". Metis Çeviri / Güz. İstanbul. Tanıtma.

____(1991) "Doğu Alman Yazını: Geçmişe Bir Bakış". Örneklerle Doğu Alman Yazını" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____(1992) "1960-1990 Yılları Arasında Batı Alman Yazını". Gündoğan Ed. Der. (?). Ankara. Makale.

____(1992) "Vatan Duygusu Coğrafya İle Sınırlı mıdır?" Gösteri "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

____(1992) "Jacob Michael Reinhold Lenz 1771 - 1792". Almanca Dil Der. (?). İstanbul. Makale.

SAYIN, Ülker:

____(1992) "Roman ve Senaryo Olarak 'Malina' - Ingeborg Bachmann ve Elfriede Jelinek". İst. Üniv. İstanbul. YL. Tezi.

SAYIN - BALIKÇIOĞLU, Zeynep:

____(1983) "Ormanda Yaşam (Das Leben im Wald; ?) (Hazl. Meral Alpay, Günay Kut)". Yapı ve Kredi Bankası Kültür Yay. İstanbul. Kitap - Çeviri.

____(1985) "Mutsuzluğa Doyum. (Wunschloses Unglück. Peter Handke)." Ada Yay. İstanbul. Roman - Çeviri.

____(1988) "İsviçre Öyküleri". Cem Yay. İstanbul. Kitap - Çeviri.

____(1989) "Çöl Giderek Büyüyor. Thomas Bernhard." Gösteri / Nisan. İstanbul. Makale.

____(1989) "Frankfurt Dersleri. (Ingeborg Bachmann)." Bağlam Yay. İstanbul. Kitap - Çeviri.

____(1990) "Schweigen und Sprechen über den Tod". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

____(1990) "Gottfried Benn - Ein literarisches Porträt". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dil ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

ŞENÖZ, Canan:

____(1992) "Alman Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Metindilbilimin Uygulama Alanına Bir Örnek". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

____(1992) "Metindilbilim ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi". İstanbul Üniv. İstanbul. YL. Tezi.

TAPAN, Nilüfer:

____(1979) "Yazınbilimde Fenomenolojik (Görüngübilimsel) Yöntem (Manon Maren Griesbach)". Bağlam 1. İstanbul. Makale - Çeviri.

____(1987) "Şimdi Adım Irma Kramer (Maja Beutler)". İzmir Colloquien. Cilt 2; 1. İzmir. Öykü - Çeviri.

____(1990) "Almanca Öğretiminde Alistırma Biçimleri ve Yeni Yönelişler". Dilbilim IX. İstanbul. Makale.

____(1990) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi". İst. Üniv. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

____(1990) "Yabancı Dil Eğitiminin Önemi". "Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____(1991) "Vorstellung des Studienheftes für die Lehrerausbildung im Fach Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____(1991) "Yabancı'nın Baskısı (Max Frisch)". Gösteri 130. İstanbul. Makale - Çeviri.

____(1991) (Şeyda Ozil ile birlikte derleyen:) "Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım" Cem Yay. İstanbul. Kitap.

____(1991) "Ortaokullarda Almanca Ders Kitapları". "Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım (Derl. Şeyda Ozil, Nilüfer Tapan)" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.

____(1991) "Yazma Uğraşı". Milliyet Sanat / Kasım. İstanbul. Makale.

____(1991) "20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Yöntem Arayışları". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Der. VIII. İstanbul. Makale - Baskıda.

____(1992) (Çağlar Tanyeri Ergand ile birlikte:) "Üç Şekerli Demli Çay - Çeviri Dersinde Bir Çeviri Eleştirisi". Metis Çeviri 19. İstanbul. Makale.

____(1992) (Çağlar Tanyeri Ergand ile birlikte:) "Yükseköğretimde Almanca Yazılı Anlatım Dersleri - Sorunlar, Öneriler". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

11. MARMARA ÜNİVERSİTESİ

11.1. Fen - Edebiyat Fakültesi - Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
81040 Ziverbey - Kadıköy İSTANBUL

11.2. Atatürk Eğitim Fakültesi - Yabancı Diller Eğitimi Bölümü - Alman Dili Eğitimi
Anabilim Dalı
81040 Ziverbey - Kadıköy İSTANBUL

(İki Anabilim Dalı bir arada ele alınmıştır.)

AZAK-ALSAN, Ayşe:

____(1992) "Alman Dilinde Tanımlık Kavramı ve İşlevi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

BAL, Serpil:

____(1991) "Das Leseverstehen allgemein und im DaF-Unterricht". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ÇİL, Hakan:

✓ ____ (1991) "Goethe'de Türk İmajı. (?) Marmara Üniv. Fen Ed. Fak. Türklük Araş. Der. 6. İstanbul. Makale - Çeviri.

ERKMAN-AKERSON, Fatma:

____(1990) (Şeyda Ozil ile birlikte:) "Über die Syntax einiger Verben im Deutschen und im Türkischen - mit didaktischen Hinweisen". Dilbilim X. İstanbul. Makale.

____(1990) "Çağdaş Söylenler - Roland Barthes". Cumhuriyet Kitap Eki, 26.10.1990. İstanbul. Tanıtma.

____(1991) "Anlam-Çeviri-Karşılaştırma". ABC Yay. İstanbul. Kitap.

____(1991) "Yöntem: Okuma - Öğrenme". Germanistik Sempozyumu. İst. Üniv. Silivri. Bildiri. / Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____(1991) "Değerlilik Sözlüğü - Almanca / Türkçe - Şeyda Ozil". Dilbilim Araştırmaları 2. Ankara. Tanıtma.

____(1991) "Eşanlamlılıkla İlgili Bazı Sorular ve Türkçe". V. Türk Dilbilim Kurultayı. 9 Eylül Üniversitesi. İzmir. Bildiri. / Dilbilim Yazıları 4. Ankara. Makale - Baskıda.

____(1992) "İspanya'yı Merak Etmiyor musunuz? - İsyanya: Bir Başka Avrupa / Gül Işık". Gösteri 135. İstanbul. Tanıtma.

____(1992) "Çokişlevli Dilbilgisel Göstergeler ve Eğitsel Yazın Çevirisi". III. Yazın Çevirisi Semineri. Boğaziçi Üniv. Bildiri.

____(1992) "Ein Verzeichnis der Arbeiten, die bis 1990 an den Germanistischen Seminaren der türkischen Universitäten entstanden sind". Diyalog 1. Ankara. Kaynakça.

____(1992) "Kara Kitap Üstüne Bir Yorum Denemesi" "Kara Kitap Üzerine Yazılar (derl. Nüket Esen)" içinde. Can Yay. İstanbul. Makale.

____(1992) (Şeyda Ozil ile birlikte:) "/EN/ and /DİĞİ/ Crossings. Genitival NP's and Sentential Clauses as Relative Clause Subjects". VI. International Conference on Turkish Linguistics. Anadolu Üniv. Ağustos 12-14. Eskişehir. Bildiri - Baskıda.

____() "Determination bei restriktiven und appositiven Nominalsyntaxmen und Relativkonstruktionen im Türkischen". Diyalog 2. Ankara. Makale - Baskıda.

____() (Mahmut Karakuş ile birlikte:) "Yazın Yapıtlarında Göstergeler". Dilbilim Araştırmaları 4. Hitit Yay. Ankara. Makale - Baskıda.

HACISALİHOĞLU, Erol:

____(1992) "Koşul Tümcelerinde Biçim - İçerik Sorunu. Çağdaş Almancada Koşul İlişkileri: Emel Sözer". Metis Çeviri 19. İstanbul. Tanıtma.

MUNGAN, Güler:

____(1983) "Untersuchungen über die semantische Interaktion zwischen dem Simplex und dem präfigierenden Verbzusatz bei den deutschen trennbaren und untrennbaren Verbalkomposita". Ruh Üniv. Bochum. Y.L. Tezi.

____(1992) "Anahatlarıyla 1. Türk Alman Dilbilim Sempozyumu". Ist. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

____() "Eine semantische Untersuchung über die deutschen auf-Verben und ihre Wiedergabe im Türkischen". Ist. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale - Baskıda.

ONURAL - ÖZKAYNAK, Neşe:

____(1984) "Bilimsel Evrenselciliğin Temellendirilmesi Olarak Evrimci Bilgi Teorisi. (Erhard Deser)". Felsefe Arkivi 25. İstanbul. Makale - Çeviri.

____(1984) "Das Problem der inneren Sicherheit bei Heinrich von Kleist". Alman Kültür Merkezi - 11.04.1984. İstanbul. Konferans.

____(1984) "Über das Marionettentheater von Heinrich von Kleist". Ist. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VI. İstanbul. Makale.

____(1985) "Dünya Efsaneleri: Nibelungen". Türk - Amerikan Üniversiteleri Derneği - 29.03.1985. İstanbul. Konferans.

____(1986) "Türk ve Alman Destanlarında Kadın Telakkisi". İstanbul Konferansları - 17.02.1986. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ve Marmara Üniv. Ortak Konferansları. İstanbul. Konferans.

____(1988) "Mittelalterliche Motive in der türkischen Literatur der Gegenwart". "Mittelalter Rezeption II" içinde. Kümmerle Verlag. Göppingen. Makale.

____(1988) "Türk ve Alman Destanlarında Kadın Telakkisi". Akademi Mecmuası, Yıl 17; s. 1. İstanbul. Makale.

____(1988) "Die Zwei Komponenten des Tageliedes: Raum und Zeit". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

____(1989) "Lyrik im Unterricht - Unterrichtsvorschläge: Goethe - 'Mailed', 'Willkommen und Abschied'; Storm - 'Die Stadt'". Almanca Dil Dergisi 121/122. İstanbul. Makale.

____(1989) "Yüksek Ortaçağ Alman Edebiyatında Seher Şarkısı 'Alba'". Marmara Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. 470/13. İstanbul. Kitap.

____(1990) "Alman Edebiyatı Tarihi ve Antik Devirden Örnekler. Edebiyat Dersleri İçin Yardımcı Ders Kitabı". Marmara Üniv. Fen Ed. Fak. Yay. 464/12. İstanbul. Kitap.

____(1990) "Goethe'nin Faust'a Yansıyan Kişiliği". Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak. Der. Kurgu 7. Eskişehir. Makale.

____(1990) "Türk ve Alman Destanlarında Kadın Kişilikleri". Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak. Der. Kurgu 8. Eskişehir. Makale.

____() "Eski Alman Edebiyatından Seçmeler". Marmara Üniv. Yay. Kitap. Baskıda.

____() "Heinrich von Kleist'ta İç Güven Duygusu". Marmara Üniv. Yay. Kitap. Baskıda.

ÖZBENT - YÜKSEL, Süeda:

____(1986) "Algorithmische Syntexanalyse türkischer Fragesätze im Vergleich mit den deutschen Fragesätzen". Eichstaedt Üniv. Eichstaedt. Y.L. Tezi.

____(1991) "Eine vergleichende und algorithmische Bedeutungsanalyse deutscher und türkischer Fragesätze". Eichstaedt Üniv. Eichstaedt. Doktora Tezi.

SEVİM, Acar:

____(1991) "Sanayileşme ve Edebiyat İlişkileri Açısından Alman Natüralizmi". İşaret Yay. İstanbul. Kitap.

____(1991) "Goethe ve Arap Dünyası". Marmara Üniv. Fen Ed. Fak. Türklük Araş. Der. 6. İstanbul. Makale.

____(1991) "Realist Bir Romanımız: Araba Sevdası". Marmara Üniv. Fen Ed. Fak. Türklük Araş. Der. 6. İstanbul. Makale.

____(1992) "Nihilizme Eleştirel Bir Bakış: Thomas Bernhard'ın Soğuk ve Akıl Karıştırıcı Dünyası". İşaret Yay. İstanbul. Makale.

SIEBEN, Uwe:

- ____(1985) "Die Problematik der zwischenmenschlichen Beziehungen im Werk Andre Gides". Freie Universität Berlin. Berlin. Y.L. Tezi.
- ____(1986) "Aufsätze zur türkischen Literatur und Musik". "Beiträge zur Landeskunde Türkei (Darl. Mehmet Sait Kont)" içinde. Karlsruhe. Makale.
- ____(1988) "Neuere Didaktik 'Deutsch als Fremdsprache' in der Deutschen Demokratischen Republik". Karlsruhe. Diploma Tezi.
- ____(1990) "Kommentierte Bibliographie für Studenten der Ausländerpädagogik und des Faches 'DaF'". Karlsruhe. Kaynakça.
- ____(1990) "Entwurf zur didaktischen und thematischen Organisation der Vorbereitungsklasse im Fach Deutschdidaktik". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.
- TOKGÖZ, Dilek:
- ____(1990) "Almancadaki Fiil Ön Eklerinden (Zu-) Partikel'inin Semantik Fonksiyonları Üzerine Bir Araştırma". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.
- TREFFERS-DALLER, Jeanine:
- ____(1983) (Ankie Klootwijk ile birlikte:) "Kodewisseling en akkomodatie, een onderzoek onder veertien in Nederland woonachtige Vlamingen". Amsterdam Üniv. Y.L. Tezi.
- ____(1985) "Fromage ou chomage? Het Frankrijksbeeld in een Nederlandse en een Oostduitse leergang Frans". Amsterdam Üniv. Y.L. Tezi.
- ____(1986) "Fromage ou chomage? Het Frankrijksbeeld in een Nederlandse en een Oostduitse leergang Frans". Levende Talen 407. Makale.
- ____(1986) "16 Auszüge aus der französischen Literatur, Mittelalter bis heute". "(Darl. Van der Zalm) Prisma Uittrekselboek Franse Literatuur vanaf de Middeleeuwen tot heden" içinde. Prisma Pocket 2445. Utrecht. Het Spectrum. Makale.
- ____(1986) (Ankie Klootwijk ve Rene Appel ile birlikte:) "Van jij naar gij, kodewisseling in het taalgebruik van Nederlandse Vlamingen". Spektator 15/4. Makale.
- ____(1987) "Frans-Nederlandse codewisseling in Brussel". Institute publication 51. Institute of General Linguistics. Amsterdam. Kitap ?.

- ____(1988) "Code-switching patterns in two bilingual communities: a comparison of Brussels and Strasbourg". "(Darl. P.H. Nelde) Urban Language Conflict - Urbane Sprachkonflikte. Kongressbeiträge des Kolloquiums für Sprachkontakt und Sprachkonflikt" içinde. Plurilingua VII. Dümmler. Bonn. Bildiri - Makale.
- ____(1989) (P.H. Nelde ile birlikte:) "Rezension von 'McRae: (1986) Conflict and Compromise in Multilingual Societies'". Journal of Multilingual and Multicultural Development. Cilt: 10; s. 2. Makale.
- ____(1989) "Ountleende adjectieven in het Brussels dialect". "Taal en Sociale Integratie 13. Kongressbeiträge des Kolloquiums 'Het Probleem Brussel sinds Hertoginnedal (1663)' içinde. Cilt: 3. Bildiri - Makale.
- ____(1990) (Jo van den Hauwe ile birlikte:) "French borrowings in Brussels Dutch". "(Darl. U. Ammon, K.J. Mattheier, P.H. Nelde) Sociolinguistica Internationales. Handbuch für Europäische Soziolinguistik 4." içinde Max Niemeyer Verlag. Tübingen. Makale.
- ____(1990) (Jo van den Hauwe ile birlikte:) "French borrowings in Brussels Dutch". (Darl. U. Ammon, K.J. Mattheier, P.H. Nelde) Sociolinguistica Internationales. Handbuch für Europäische Soziolinguistik 4." içinde. Max Niemeyer Verlag. Tübingen. Makale.
- ____(1990) "French-Dutch language mixture in Brussels". Amsterdam Üniv. Doktora Tezi.
- ____(1990) "Code-switching oder Entlehnung?". "(Darl. B. Spillner) Interkulturelle Kommunikation. Kongressbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL. Forum Angewandte Linguistik. Band 21. Peter Land Verlag. Frankfurt am Main. Bildiri - Makale.
- ____(1990) "Rezension von Herman Giesbers: (1989) Code-switching tussen dialect en standaardtaal". Spektator 19. Makale.
- ____(1991) "Towards a uniform approach to code-switching and borrowing". "Papers for the workshop on constraints, conditions and models" içinde. European Science Foundation. Network on Codeswitching and Language Contact. Londra, 27-28 Eylül 1990. Bildiri - Makale.
- ____(1991) "Coewisseling: een vergelijkend perspectief". "(Darl. R. van Hout, E. Huls) Artikelen van de Eerste Sociolinguistische Conferentie" Makale.

____(1992) "French-Dutch Code-switching in Brussels: social factors explaining its disappearance". Journal of Multilingual and Multicultural Development / Mayıs. Makale.

TÜRKOGLU, Sevda:

____(1991) "Versuch einer kontrastiven Bedeutungsanalyse der Verben 'wissen', 'kennen' und 'lernen". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

USLU, Mustafa:

____() (Semahat Yüksel ile birlikte:) "Kennwort Deutsch, Lern-und Übungsbuch für türkische Deutschlernende, 9 Bd". Nice Publications. (?). Kitap - Baskıda.

YILDIZ, Cemal:

____(1991) "Üslup ve Üslup İnceleme Metodları". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

____(1992) "Üslup incelemesi". Gündoğan Ed. 2. Ankara. Makale.

YÜCE, Şebnem:

____(1991) "Ağabey (Lisa-Maria Blum)". Metis Çeviri 15. İstanbul. Öykü-Çeviri.

YÜKSEL, Semahat:

____() (Mustafa Uslu ile birlikte:) "Kennwort Deutsch. Lern- und Übungsbuch für türkische Deutschlernende, 9 Bd". Nice Publications. (?). Kitap - Baskıda.

12. ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

12.1. Eğitim Fakültesi - Yabancı Diller Eğitimi Bölümü - Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
55100 SAMSUN

12.1. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

BOLAT, Hasan:

____(1988) "Die Fraugestalten in B. Frischmuths Erzählwerk". Ondokuz Mayıs Üniv. Samsun. YL. Tezi.

ÇOLAK, Mustafa:

____(1990) "Theodor Storm'un 'Kıratlı' ve Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın 'Aganta Burina Burinata' Adlı Eserlerinde 'DENİZ'". Ondokuz Mayıs Üniv. Eğ. Fak. Der. 5. Samsun. Makale.

____(1990) "Mahmut Şevket Esendal'ın 'Gençlik' İsimli Hikayesinin Yorum ve Değerlendirmesi". Gençliğin Sesi 1. Ankara. Makale.

____() "Th. Storm'un Yaşlılık Novellelerinde Anlatım Tekniği". Samsun. Kitap-Baskıda.

DURGUN, Erol:

____(1988) "Hunger und Obdachlosigkeit in den Kurzgeschichten von W. Borchert". Ondokuz Üniv. Samsun. YL. Tezi.

13. ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

13.1. Eğitim Fakültesi - Yabancı Diller Eğitimi Bölümü - Almanca Yan Dal
ANKARA

13.1. Almanca Yan Dal

(1992 Temmuz'a kadar olan yayınları "Diyalog 1"deki listede bulunmaktadır.)

14. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

14.1. Fen - Edebiyat Fakültesi - Batı Dilleri ve Edebiyatları - Alman Dili ve Edebiyatı
42040 KONYA

14.2. Eğitim Fakültesi - Alman Dili ve Eğitimi
42040 KONYA

14.1 Alman Dili ve Edebiyatı

GÜCÜYENER, Afife:

____(?) "Sozialformen und Aktivitäten für einen kommunikativen Mutter- und Fremdsprachenunterricht". Selçuk Üniv. Konya. Doktora Tezi.

KOÇ, Yılmaz:

____ (1987) "Der historische Roman in der modernen Literatur. Eine vergleichende Untersuchung über die Romane "Kohlhaas" von Elisabeth Plessen und "Hilal Görünöce" von Sevinç Çokum". Ankara Üniv. Ankara. YL. Tezi.

____ (1992) "Mısır'da Ramazan Bayramı". Osmanlı Araştırmaları 12. İstanbul. Makale.

ÖZTÜRK, Ali Osman:

____ (1988) "Vaktiyle Sultanlar Zamanında (W. Günter Lerch)". Türk Ed. Der. 177 / Temmuz. Ankara. Makale - Çeviri.

____ (1989) "Türk Halk Türküsü Sanatından Örnekler. İcadiye'den Üç Seçme Türkü Metni (Erhard Franz)". Milli Kültür 66/Eylül. Ankara. Makale - Çeviri.

____ (1990) "Das deutsche und türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk". Selçuk Üniv. Konya. Doktora Tezi.

____ (1990) "Ursula Reinhart - Tiego de Oliviera Pinto, Saenger und Posten mit der Laute - Türkische Aşık und Ozan...". Milli Folklor 6/Haziran. (?) Makale.

____ (1990) "Alman Halk Türküsü Arşivi". Milli Folklor 7 / Haziran. (?) Makale.

____ (1991) "Eine türkische Parallele zur 'Schönen Jüdin'". Jahrbuch für Volksliedforschung 36. Erich Schmidt Verlag. Berlin. Makale.

____ (1991) "Rüzgargülü - Windrose. Deutsch - Türkisches Liederbuch". Jahrbuch für Volksliedforschung 36. Erich Schmidt Verlag. Berlin. Makale.

____ (1991) "Bir Kitap ve Düşündükleri veya Türk Parömiyolojisi üzerine Yunan Düşünceleri". Milli Folklor 9. (?) Makale.

____ (1991) "Rüzgargülü. Almanca - Türkçe Şarkılar". Milli Folklor 11. (?) Makale.

____ (1991) "Türk Parömiyolojisi Üzerine Yunan Düşünceleri". Milli Kültür 84. Ankara. Makale.

____ (1992) "Bir İdeolojinin Sonu... (Mathias Reinshagen)". Gençliğin Sesi 17. Ankara. Makale.

____ (1992) "Masal ve Efsane Üzerine (Wilfried Buch)". Milli Folklor 13. Makale - Çeviri.

____ (1992) "Dil Yönüyle Türk ve Alman Halk Türküsü Üzerine Bir Araştırma". Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Der. 1. Konya. Makale.

____ (1992) "Halk Türküsü Araştırmalarında Pertev Naili Boratav". Milli Kültür 94. Ankara. Makale.

____ (1992) "Atasözü 'Milli Karakter'i Yansıtır mı? (?)". Milli Folklor 15. Makale - Çeviri.

____ (1992) "Türk Halk Türkülerinde Dil Kullanımıyla İlgili Bazı Gözlemler". Gündoğan Ed. Der. 4. Ankara. Makale.

____ (1992) "Ahmet Şükrü Esen'in Derlemeleri'nden Anadolu Destanları". Erciyes Der. (?) Kayseri. Makale.

____ (1992) "Bertram Wallrath (Hrsg.): Die Schönsten Volkslieder". Jahrbuch für Volksliedforschung 37. Erich Schmidt Verlag. Berlin. Makale.

SELÇUK, Ayhan:

____ (1990) "Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik - Studenten in der Türkei im Bereich der Semantik und Pragmatik". Selçuk Üniv. Konya. YL. Tezi.

____ (1991) "Böyle Bir Gündü (R. Otto Wiemer)". "Gündoğan Öykü Seçkisi (Derl. Gürsel Aytaç)" içinde. Gündoğan Yay. Ankara. Öykü - Çeviri.

TOKDEMİR, Aslıhan:

____ (1988) "Zweitspracherwerb türkischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung der Präpositionen und Nebensätze". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

____ (1990) "i-Umlaut im Deutschen bis zum 20. Jh.". Selçuk Üniv. Ed. Fak. Der. 5. Konya. Makale.

____ (1992) "Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap.

____ (1992) "Ein Beitrag zur Arbeit mit modernen Texten im DaF". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap.

____ (1992) "Canetti'nin 'Körleşme' Adlı Romanında Dil Sorunsalı". Gündoğan Ed. Der. 2. Ankara. Makale.

___ (1992) "G. Hauptmann'ın 'Dokumacılar' Adlı Eserinde Dil Özelliği". Gündoğan Ed. Der. 3. Ankara. Makale.

___ (1992) "Methodengeschichte der Sprachwissenschaft am Beispiel des Umlauts". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

YILMAZ, Bayram:

___ (1982) "Aspekte der orientalischen Quellen zu Goethes 'Westöstlichen Diwan'". Ruhr Üniv. Bochum. YL. Tezi.

___ (1987) "Yeni Alman Edebiyatında İslamiyet (?)". Kelime Der. 8. Konya. Makale - Çeviri.

___ (1990) "Goethe'nin Damarlarında Dolayan Bir Damla Türk Kanı? (?)". Türk Dünyası 45; Tarih Der. 46. İstanbul. Makale - Çeviri.

___ (1990) "Goethes Weltanschauung und der Islam". Ruhr Üniv. Bochum/Selçuk Üniv. Konya. Doktora Tezi.

___ (1991) "Goethe ve İslamiyet". Esra Yay. Konya. Kitap.

___ (1992) "18. Yüzyılda İslam'ın Almanya'daki İzleri". Panel Der. 41; 42. İstanbul. Makale.

14.2. Alman Dili Eğitimi

ŞENER, Türker:

___ (1990) "Recht und Gerechtigkeit bei Friedrich Dürrenmatt". Selçuk Üniv. Konya. YL. Tezi.

ŞENOL, Hayri:

___ (1990) "Lessings Fabeln im Lichte der Aufklärung". Selçuk Üniv. Konya. YL. Tezi.

ŞENYURT, Tülay:

___ (1991) "Sprachpessimismus in Elias Canettis 'Die Blendung'". Selçuk Üniv. Konya. YL. Tezi.

ÖNLÜ, Selçuk:

___ (1976) "Das Autobiografische bei Franz Kafka". Atatürk Üniv. Ed. Fak. Araş. Der. 6. Erzurum. Makale.

___ (1976) "Kuzey Suriye'den Bir Kaç Halk Türküsü (E. von Bostel)". Türkiye Folklor Yıllığı. Ankara. Makale - Çeviri.

___ (1978) "Bugünün Almancasında Gramer Güçlükleri (Wolfgang Müller)". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araş. Der. (?) Erzurum. Makale - Çeviri.

___ (1981) "Hermann Hesse: Bir Şairi Ziyaret". DTCF Der. Atatürk'ün Yüzüncü Yıl Armağanı, Özel Sayı. Ankara. Makale.

___ (1983) "Ortaçağ Avrupasında Düşünce Biçimleri (Eckart Conrad Lütz)". Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araş. Der. (?) Erzurum. Makale - Çeviri.

___ (1985) "Avusturyalı Diplomat Anton von Prokesch-Osten (1795-1876) ve Türkiye". Erdem. Cilt 1; s. 2. Ankara. Makale.

___ (1986) "W. von Dünheim: Feldmareşal Moltke'nin Şark Gezisi". Erdem. Cilt 2; s.2. Ankara. Makale.

___ (1988) "Berg Metaphorik in Wilhelm Raabes 'Stopfkuchen' (1890)". Çukurova Üniv. 16. 11. 1988. Adana. Bildiri.

___ (1988) "Türk Savun Kendini. (Hans Barth)". Türk Dünyası Araş. Vakfı. İstanbul. Makale - Çeviri.

___ (1988) "Dersaadet'te Avusturya Sefirleri. (Karl Tobly)". (?) Kültür ve Turizm Bakanlığı. Ankara. Makale - Çeviri.

___ (1990) "Üç Avusturyalı Türkiye'de: Jacob Philipp Fallmerayer, Anton von Prokesch-Osten, Joseph von Hammer-Purgstall". Ege Üniv. Ed. Fak. Tarih İnceleme Der. 5. İzmir. Makale.

___ (1990) "Drei Österreicher in der Türkei". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. İzmir Kollokyumu Özel Sayısı. İzmir. Makale.

____ (1992) "18. Yüzyıl ve Yeni Alman Tiyatrosu". Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Der. 1. Konya. Makale.

____ (1992) "Die Kriminalität in den deutschen Novellen". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

____ (1993) "Genel Çizgileriyle Sosyolojik Açıdan Yeni Alman Edebiyatı Tarihi (1500-1900)". Genişletilmiş ve düzeltilmiş 2. baskı. Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

15. ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

15.1. Eğitim Fakültesi - Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
18689 BURSA

15.1. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

BRAUN, Joachim:

____ (1989) "Georg Büchner: Politisches Engagement und Ästhetische Realisierung". Uludağ Üniv. Eğ. Fak. Der. Cilt. 4; s. 1. Bursa. Makale.

KUDAT, Celal:

____ (1986) "Literaturkritik: Ihre Aufgaben und ihr Wesen". Uludağ Üniv. Eğ. Fak. Der. Cilt 1; s. 1. Bursa. Makale.

RÖGER, Thomas:

____ (1989) "Robert Musil: Die Parallelaktion". Uludağ Üniv. Eğ. Fak. Der. Cilt 4; s 1. Bursa. Makale.

TUNCER, Zihni:

____ (1987) "Die Sprache und der Sprachstil in Arno Schmidts 'Die Gelehrtenrepublik'". Uludağ Üniv. Eğ. Fak. Der. Cilt 5; s 1. Bursa. Makale.

____ (1990) "Gesellschaftskritik im Essay 'Kopfgeburten oder die Deutschen sterben aus' von Günter Grass". Uludağ Üniv. Eğ. Fak. Der. Cilt 5; s. 1. Bursa. Makale.

"Dilbilim" yayınları konusunda bilgi edinmek isteyenler, Ömer Demircan ve Aybars Erözden'in hazırladıkları "Dil Üstüne Yayınlar ve İncelemeler - Bir Kaynakça Denemesi". Dilbilim Araştırmaları 1990/1991/1992. Hitit Yayınevi. Ankara. adlı yayına başvurabilirler.

Kısaltmalar:

Araş.	: Araştırmaları
Der.	: Dergisi
Dil.	: Dilleri
DTCF	: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi
Ed.	: Edebiyat
Eğ.	: Eğitim
Fak.	: Fakültesi
Gaz.	: Gazetesi
İlah.	: İlahiyat
İst.	: İstanbul
Öğr.	: Öğretim
Üniv.	: Üniversitesi
Yay.	: Yayını / Yayınevi
Y.L.	: Yüksek Lisans

DERGİLER

Üniversite Yayını Olan Dergiler:

Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak. Der. Kurgu - - -> Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. - - -> Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Annales de l'Université d'Ankara - - -> Ankara Üniversitesi Yayını, Ankara.

Atatürk Üniv. Fen Ed. Fak. Araş. Der. - - -> Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bağlam - - -> İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümü, İstanbul.

Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. - - -> Çukurova Üniversitesi, Adana.

Dilbilim - - -> İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Fransızca Bölümü Dergisi / 1990 - - -> İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi, İstanbul.

DTCF Batı Dil. ve Ed. Araş. Der. / DTCF Der. - - -> DTCF Batı Dil. ve Ed. Araş. Der., Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ege Üniv. Ed. Fak. Tarih İnceleme Der. - - -> Ege Üniversitesi, İzmir.

Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. / İzmir Colloquien - - -> Ege Üniversitesi, İzmir.

Felsefe Arkivi - - -> İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Hacettepe Üniv. Eğ. Fak. Der. - - -> Ankara.

Ist. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. - - -> İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kazım Karabekir Eğ. Fak. Der. - - -> Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Littera - - -> Batı Dilleri ve Edebiyatları Dergisi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Marmara Üniv. Fen Ed. Fak. Türklük Araş. Der. - - -> Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.

Ondokuz Mayıs Üniv. Eğ. Fak. Der. - - -> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Der. - - -> Selçuk Üniversitesi, Konya.

Selçuk Üniv. Ed. Fak. Der. - - -> Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tiyatro Anadolu Der. - - -> Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Eskişehir.

Uludağ Üniv. Eğitim Fak. Der. - - -> Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Üniversite Yayını Olmayan Dergiler:

Akademi Mecmuası - - -> İstanbul.

Almanca Dil Der. - - -> Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği Yayını, İstanbul.

Ankaraner Beiträge - - -> Alman Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

Argos - - -> İstanbul.

Artı - - -> Artı Dergisi, Adana.

Cumhuriyet Kitap Eki - - -> Cumhuriyet Gazetesi Yayını, İstanbul.

Çağdaş Türk Dili - - -> Dil Derneği Yayını, Ankara.

Çağdaş Eleştiri - - -> Gelişim Yayınları, İstanbul.

Der Deutschlehrer - - -> Ankara.

Dilbilim Araştırmaları - - -> Hitit Yayınları, Ankara.

Diyalog - - -> Alman Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

Erciyes Der. - - -> Kayseri.

Erdem - - -> Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

Eğitim ve Bilim Der. - - -> Ankara.

Gençliğin Sesi - - -> Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara.

Gösteri - - -> Hürriyet Gösteri Dergisi, Hürriyet Gazetecilik, İstanbul.

Gündoğan Ed. Der. - - -> Gündoğan Yayınları, Ankara.

Kırkambar Kültür Sanat ve Ed. Der. - - -> Malatya.

Mavi Çizgi - - -> Mavi Çizgi Dergisi, Adana.

Metis Çiviri - - -> Metis Yayıncılık, İstanbul.

Millik Folklor - - ->

Milli Kültür - - -> Milli Kültür Dergisi, Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara.

Milliyet Sanat - - -> Milliyet Sanat Dergisi, İstanbul.

Morköpük - - -> Morköpük Dergisi, Ankara.

Panel Der. - - -> İstanbul.

Sanat Dünyamız - - -> İstanbul.

Kelime Der. - - -> Konya.

Tercüme Der. - - -> Milli Eğitim Bakanlığı Tercüme Bürosu Yayını, Ankara.

Türk Dili - - -> Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.

Türk Dünyası Edebiyatı - - -> İstanbul.

Türk Dünyası - - -> İstanbul.

Türk Ed. Der. - - -> Ankara.

Türkiye Folklor Yıllığı - - -> Ankara.

Unser Deutsch / Bizim Almanca - - -> Çağdaş Yayıncılık, İstanbul.

Varlık - - -> Varlık Dergisi, İstanbul.

Yazko Ed. Der. - - -> Yazko Yayını, İstanbul.

Yeni Düşün - - -> İstanbul

Adresimiz:

Doç. Dr. Fatma Erkman-Akerson

Marmara Üniversitesi - Atatürk Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitim Bölümü

Alman Dili Eğitimi Anabilim dalı

81040 Ziverbey - İstanbul

Türkiye

V BERICHTE/VORANKÜNDIGUNGEN

Helmut ESSINGER / Klaus LIEBE - HARKORT

Ehrung des türkischen Schriftstellers Aziz Nesin?

Offener Brief

Wenn an einer deutschen Hochschule ein türkischer Schriftsteller für die Ehrendoktorwürde vorgeschlagen und das entsprechende Verfahren eingeleitet wird, dann ist das ein ungewöhnlicher Vorgang. An der Technischen Hochschule Darmstadt (THD) ist er mit viel Engagement begonnen und nun mit einem Skandal abgeschlossen worden.

Der Rat des Fachbereichs Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften hatte am 8. Februar 1990 beschlossen, das Prozedere zu beginnen, an dessen Ende stehen sollte, dem türkischen Schriftsteller, Aziz Nesin die Ehrendoktorwürde anzutragen. Eine Kommission wurde berufen, um die Werke Aziz Nesins unter wissenschaftlichen Kriterien zu sichten. Fünf nicht der THD angehörende, zumeist professorale Gutachterinnen bzw. Gutachter wurden bestellt. Und das Ergebnis der Würdigungen war eindeutig : Der Fachbereichsrat billigte den die Ehrenpromotion von Aziz Nesin unterstützenden Bericht der Kommission in einer öffentlichen Sitzung am 2. Mai 1991 einstimmig. Der Antrag des Fachbereichs Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften wurde dem Akademischen Senat der THD zur Beschlußfassung vorgelegt.

Da die Sitzung des Fachbereichsrates öffentlich war, wurde das laufende Ehrenpromotionsverfahren einem größeren Kreis von interessierten KollegInnen bekannt und allgemein begrüßt; der Vorsitzende der Ehrenpromotionskommission fand breite Unterstützung in seinem persönlichen Engagement.

Nach längeren Verzögerungen befaßte sich der Akademische Senat der THD endlich am 1. Juni 1992 mit dem Antrag des Fachbereichs Gesellschafts - und Geschichtswissenschaften. In einer geheimen Abstimmung ergab sich : 11 Stimmen für den Antrag, 10 Stimmen gegen den Antrag, 3 Enthaltungen. Damit war der Antrag, Herrn Aziz Nesin die Würde eines Dr. phil. h.c. zu verleihen, abgelehnt. Der Akademische Senat der THD hat sich gegen den einmütigen Beschluß des Rates des Fachbereichs Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften gestellt. Nur ein interner hochschulpolitischer Vorgang der THD? Wohl kaum.

Nicht allein weil die Welt kleiner geworden ist, also Einflüsse von der Türkei nach hier (und umgekehrt natürlich auch) schneller wirken, sondern auch weil sich in der Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland, aus türkischer Öffentlichkeit und staatlichen Stellen übermittelt, vieles widerspiegelt, würde sich - so war von Anfang an klar-, sollte es bei dem Verfahren Dr. h.c. Nesin zu äußeren Interventionen kommen, auch die türkische Wirklichkeit einblenden.

Aziz Nesin ist nicht nur der z.Z. bekannteste türkische Schriftsteller; er ist auch der wissenschaftsethisch und politisch engagierteste. Sein literarisches Werk umfaßt 93 Bücher, die in 33 Sprachen übersetzt wurden. Weltweit wurde er mit verschiedenen Auszeichnungen geehrt, einmal gleichbedeutend mit Erich Kästner.

Nach seinem literarischen Erfolg führt Aziz Nesin kein beschauliches Literatenleben: Sein Lebensweg ist vielmehr gezeichnet von politischen Auseinandersetzungen mit den jeweiligen türkischen Regierungen. Sein Eintreten für Demokratie in einem Land mit schwachen demokratischen Traditionen und für Humanismus in einer Gesellschaft mit härtesten sozialen Auseinandersetzungen war allen Regierenden der Türkei ein Stachel im Fleisch. So mußte er insgesamt, unter verschiedenen Regierungen, 5 1/2 Jahre an Gefängnisstrafen und dazu noch Verbannungen verbüßen. Infolge seiner demokratisch-humanistischen Initiativen im Lande wurde und wird er auch noch heute vielfach diskriminiert.

Die Nationalisten nennen ihn einen Kommunisten, manche Kurden einen Kemalisten, die Kemalisten einen Internationalisten, Feministinnen einen Chauvinisten, Gewerkschafter einen Kleinbürger, andere einen Geizkragen, einen Eigenbrötler, einen Patriarchen, und die Kommunisten nannten ihn einen Verräter. Die Putschisten von 1980 übrigens verwendeten gegenüber Aziz Nesin die Variante davon, nannten ihn einen Landesverräter. In erster Linie ist er ein tiefgründiger Schriftsteller von Weltrang und ein bitterer Satiriker, den vor allem die Liebe zu den Menschen geprägt hat.

Aziz Nesin hatte 1983/84 die erste organisierte oppositionelle Bewegung gegen das neue Regime ins Leben gerufen und in die türkische wie auch in die internationale Öffentlichkeit getragen. Die "Petition der Intellektuellen" fand unter Demokraten überall auf der Welt Anerkennung und Unterstützung. In der Türkei schaffte sie ein Bewußtsein darüber, welches die Rolle von Intellektuellen und welches die Forderungen an sie in Zeiten sind, wo Militär

und Reaktion alle demokratischen Institutionen ausgeschaltet haben. Aziz Nesin brachte sie mehrere Verfahren ein.

Nach dem Militärputsch von 1980 wurden die Hochschulen des Landes gleichgeschaltet und dem YÖK (=Türkischer Hochschulrat) unterstellt. Aus Protest dagegen rief Aziz Nesin zusammen mit einigen damals entlassenen Hochschullehrern BILAR ins Leben, freie Lehr- und Forschungsinstitute als Alternative zum staatlich kontrollierten Hochschulsystem. BILAR-Institute arbeiten seit 8 Jahren in Ankara, Istanbul und Izmir. Aziz Nesin ist ihr Gründer und nach wie vor ihr Präsident.

Die Honorare aus seinem literarischen Schaffen führt Aziz Nesin der 1972 von ihm gegründeten Stiftung Waisenhaus (NESIN VAKFI) zu, in der z.Z. 30 mittellosen Kindern ein Zuhause und die Möglichkeit eines Schulbesuchs geboten wird. In diesem Jahr besteht die Stiftung bei Çatalca in der Nähe von Istanbul 20 Jahre; sie soll auf eine Kapazität von 80 Plätzen erweitert werden. Die NESIN VAKFI wird lediglich mit Aziz Nesins Honoraren finanziert; sie erhält keinerlei staatliche Unterstützung. Nach dem Putsch von 1980 versuchten militärische und staatliche Stellen, der Einrichtung die gesetzliche Grundlage zu entziehen.

Jahrzehnte war Aziz Nesin Vorsitzender der Türkischen Schriftstellergewerkschaft. In Istanbul gibt es ein nach ihm benanntes Theater. Er ist Ehrenmitglied von P.E.N. Heute 77-jährig, kämpft er weiter für mehr Demokratie, Pressefreiheit und Humanismus. Keines seiner Prinzipien offensiver Auseinandersetzung mit denen, die die Entwicklung im Sinne einer besseren Welt aufhalten, hat Aziz Nesin aufgegeben.

Daß die Verleihung der Ehrendoktorwürde an Aziz Nesin nicht widerspruchlos vonstatten gehen würde, war vorauszusehen. Daß sie jedoch mit einem Eklat endete, indem der Akademische Senat den von vielen WissenschaftlerInnen mitgetragenen Beschluß des Rates des Fachbereichs Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften außer Kraft setzte, ist ein hochschulpolitischer Skandal. Dies um so mehr, wenn man von der Begründung der Ablehnung hört, die im Akademischen Senat der THD diskutiert worden ist.

Im Januar 1992 hat Aziz Nesin Erich Honecker in seinem Heim für Kinder aus desolaten Familien privates Asyl angeboten. Jedoch nicht Erich Honecker selbst hat Aziz Nesin das mitgeteilt, sondern den Großen. Die an der

würdelosen Flucht vom und Jagd auf den ehemaligen Staatsratsvorsitzenden beteiligt sind. In Telegrammen an Boris Jelzin, Michail Gorbatschow, Süleyman Demirel, Helmut Kohl, den Außenminister der Türkei und ihren Botschafter in Moskau, den Botschafter Rußlands und Chiles in Ankara teilte Aziz Nesin seine Empörung und seine Sorge mit, sprach gleichzeitig die Einladung für Honecker nach Çatalca aus. Die Telegramme übergab Aziz Nesin der Presse. Er machte so, in bissiger Ironie, den Bruch von manchen mit ihrer Vergangenheit deutlich, andere erinnerte er an ehemalige Freundschaften und den Bundeskanzler Kohl mahnte er, wirtschaftliche Macht nicht allzu direkt zu gebrauchen. Schließlich aber machte er durch seine aufsehenerregende Aktion in seinem Land auf weltpolitische Machenschaften und Abhängigkeiten aufmerksam, von denen auch die Türkei und ihr Staat betroffen sind.

Wer aus diesen Telegrammen entnimmt, daß Aziz Nesin Erich Honecker würdigen wollte, dem ehemaligen Staatsratsvorsitzenden Solidarität bekundete oder zur alten DDR bzw. zur Person Erich Honeckers Stellung nahm - ganz abgesehen von der aberwitzigen Idee, Aziz Nesin hätte Erich Honecker wirklich Unterschlupf gewähren wollen-, denkt nicht oder ist - ist er Mitglied des Akademischen Senats der THD - gar dankbar für die von Nesin selbst angebotenen Gründe, um die wirklichen der Verweigerung der Ehrenpromotion zu verbergen. Opportunismus ist ein hinterlistiger Feind von Würde, der seine Wirkung und Verbreitung der Eigenheit entnimmt, daß jeder von den miesen kleinen Hintergründen weiß, doch niemand sie benennt.

So kam es zu anfangs genannter Entscheidung von 11 Ja-Stimmen, 10 Nein-Stimmen und drei Enthaltungen. Es ist nicht schwer zu entscheiden, wem der Akademische Senat mit seinem Beschluß mehr geschadet hat, Aziz Nesin oder sich selbst, zumal einhellige Meinung der Gutachterinnen und Gutachter, der Kommissionsmitglieder und des Fachbereichsrates war, die Ehrendoktorwürde würde nicht nur Aziz Nesin, sondern besonders auch die THD ehren.

Nachdem dem Präsidenten der THD bereits im Jahre 1989 von der dem YÖK (=Türkischer Hochschulrat) unterstehenden Middle East Technical University in Ankara die Ehrendoktorwürde verliehen worden ist, hätte man erwarten können, daß im Gegenzug Aziz Nesin, dem türkischen Schriftsteller, Pädagogen und Humanisten, dem Initiator der alternativ-freien Akademie BILAR und der Waisenhausstiftung NESIN VAKFI, dem Streiter für politische Ethik und menschliche Wissenschaft die Ehrung eines Dr. Phil. h.c. von der THD angetragen würde. Das ist nicht geschehen. So kann man wenigstens nicht behaupten, im Wissenschaftsbereich wäscht eine Hand die andere. Oder doch?

Berlin/Bremen, 31. August 1992

Yılmaz ÖZBEK (Universität Erzurum)

Bericht über das Germanistiksymposium im Mai 1992 in Erzurum

Germanistik und Deutschdidaktiksymposien haben inzwischen eine Tradition in der Türkei. Das Germanistiksymposium, das im Mai 1992 an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der philosophischen Fakultät der Universität Erzurum stattfand, ist nämlich das dritte, bei dem ähnlich wie bei den beiden vorangegangenen ¹⁾ versucht wurde, die Grundprobleme der türkischen Germanistik und des Lehramtstudiums zu thematisieren, darüber zu reflektieren und praxisbezogene Vorschläge zu liefern.

Es war erfreulich, daß auch dieses Treffen der türkischen Germanisten sowie ihrer deutschen Kollegen und Kolleginnen in Erzurum das gemeinsam angestrebte Ziel, das Germanistik- und das Deutschdidaktikstudium in der Türkei nicht als Abbild ihrer Herkunftsländer zu gestalten, nicht aus dem Auge ließ. Etliche Problemkreise hatten sich bei diesbezüglichen Überlegungen schon in den vorausgegangenen Symposien herauskristallisiert, etwa Überlegungen

- zu Funktionalität und Gebrauchswert dieser Fächer in der Türkei,
- zu neuen curricularen sowie methodischen Fragen und ihrer Umsetzung in Praxis, usw. unter Einschließung der Rezeptionsbedingungen der Studenten, und nicht zuletzt
- zur fach- und sachgerechten Ausbildung der Lehrkräfte. Das letzte Symposium in Erzurum hatte als Schwerpunkt das Thema praxisbezogene Vorschläge zur Ausbildung der Germanistik- und Deutschdidaktikstudenten sowie zur Ausbildung der Lehrkräfte.

1) - Siehe 'Ankaraner Beiträge zur Germanistik', Sondernummer, Symposium über 'Deutschdidaktik, Germanistik, kultureller Austausch', Deutsches Kulturinstitut Ankara, April 1989

- Siehe 'Ankaraner Beiträge zur Germanistik' Symposium über 'Perspektiven des Germanistikstudiums in der Türkei', Deutsches Kulturinstitut Ankara (Goethe Institut), April 1991.

Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte gehört auch in der Türkei nach wie vor zu den wichtigsten Aufgabenbereichen der Universitäten. Etliche Beiträge verwiesen mit konkreten Beispielen auf die augenblickliche Unzulänglichkeit dieser Ausbildung. Ihr kritischer Blick richtete sich auch auf den nicht sachgerechten Vollzug des Schulpraktikums für die Lehramtskandidaten, brachten aber abschließend auch Anregungen zur diesbezüglichen Verbesserung und Effektivierung.

Andere Referenten haben versucht, aus dem jeweiligen Fachbereich, den sie vertreten, das Thema des angegebenen Schwerpunktes zu beleuchten. Sprachwissenschaftler haben von ihren eigenen Unterrichtserfahrungen ausgehend zur inhaltlichen und methodischen Klärung des Faches beigetragen.

Sprachdidaktiker haben versucht zu zeigen, wie durch Einbeziehen auch der Fachtexte das Leseverständnis der Studenten / Innen verbessert werden kann.

Methodisch-didaktische Überlegungen zur Neugestaltung des Aufsatzunterrichts, sowie solche zur Didaktik des Übersetzens gehörten u.a. zu den Diskussionsthemen.

Anläßlich des Literaturunterrichts wurde nicht nur die traditionelle Literaturvermittlung hinterfragt, sondern auch der interkulturell -hermeneutische Ansatz weiterreflektiert. Ein sehr wichtiges Gesprächsthema war die Vermittlung der deutschen Literatur als einer fremden Literatur, die dem Literaturunterricht neue, neben dem ästhetischen auch den kulturellen Aspekt betonnde Akzente beilegte. Es wurde auch vorgeschlagen, die herkömmlichen Literaturgeschichtsvorlesungen durch breit angelegte Exkurse über die Kulturgeschichte zu erweitern, oder Literaturgeschichte einzubetten in die Kulturgeschichte, aber in beiden Fällen konkrete Texte in den Unterricht einzubeziehen.

Es wurde außerdem dafür plädiert, daß in der Türkei auch die Mediavistik, in diesem Sinne betrachtet, das traditionelle Gewand ablegen und sich als einen Beitrag zur Kulturgeschichte betrachten sollte.

Beiträge sowohl über Literatur- wie auch über Sprachvermittlung haben fast alle die Ansicht vertreten, daß Verständigungsprozesse und produktive

kulturelle Teilhabe an fremden Kulturen nur durch Vergleich der beiden Kulturen, Literaturen und Sprachen möglich ist. In diesem Sinne ist auch der Themenkreis des nächsten Symposions konzipiert, das im Mai 1993 in Izmir an der Deutschdidaktikabteilung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der 'Dokuz - Eylül- Universität' in Buca stattfinden wird. Das Thema des Symposiums ist nämlich 'Angewandte Germanistik in der Türkei- Sprach- und Literaturvergleich Türkisch / Deutsch in Schule und Hochschule'.

Die kontinuierliche Arbeit an der Zielsetzung gibt sehr zu hoffen, daß die türkische Germanistik und Deutschdidaktik auf dem Weg ist, ein neues Konzept zu entwickeln, das zur Aktivierung autonomer Sprachhandlungsfähigkeit verhilft und durch vergleichende Betrachtung der literarischen Wirklichkeitsverarbeitung Zugang verschafft zur fremden Kultur sowie zur Selbstreflexion.

Für alle drei Symposien haben die entsprechenden Abteilungen den pädagogischen Verbindungsstellen der deutschen Kulturinstitute in Ankara und Istanbul zu danken, mit deren Zusammenarbeit und Unterstützung der Weg zu den angestrebten Zielen geebnet wurde.

Şeyda OZIL (Universität Istanbul)

Tagungsbericht : Türkei-türkisch als Fremdsprache

Vom 11. bis 14.6.1992 fand an der Universität Hamburg die Tagung "Türkei-türkisch als Fremdsprache -unter Berücksichtigung sprachwissenschaftlicher Forschungsergebnisse-" statt. Zu der von E.İleri und M.Fittchen (Seminar für Geschichte und Kultur des Vorderen Orients) veranstalteten Tagung waren deutsche und türkische Wissenschaftler -vor allem Turkologen- sowie Lektoren, die Türkisch als Fremdsprache unterrichten, eingeladen. Ferner nahmen Turkologen aus Holland und Norwegen an der Tagung teil. Die Referate wurden sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache gehalten.

Die Tagung wurde von der Fachvertreterin P. Kappert (ebenfalls Seminar für Geschichte und Kultur des Vorderen Orients) eröffnet. In ihrem Eröffnungsvortrag berichtete P. Kappert über die Entwicklung und den heutigen Stand der Turkologie in Hamburg. Nach den Begrüßungsworten von M. Fittchen stellte E. İleri die Tagungsthematik vor. Sie befaßte sich dabei mit der Vermittlung des Türkei-türkischen an den deutschen Universitäten und legte besonderes Gewicht auf die Darstellung und Ergründung der Defizite des praktischen Türkischunterrichts.

Die Themen in den Nachmittagsbeiträgen und Vorträgen des zweiten Tages betrafen wissenschaftliche Forschungen zum Türkischen unter Berücksichtigung der Didaktik. Die ersten drei Beiträge gehörten dem Thema der Verbformen -miş und -ir. M.Götz (Köln) ging in seinem Referat von zeitperspektivischen (zp.) Funktionen von -miş aus und stellte fest, daß -miş in Opposition zu -di auf der Basis des Funktionswertes die Bezugnahme auf einen bestimmten Befund signalisiert, aufgrund dessen von dem in der zp. Rückschau liegenden Geschehen die Rede ist. Den Ausgangspunkt von E.Sözer-Hubers (München) Beschreibung "Und schon wieder ir-miş" bildete die Textologie. Sie vertrat die Ansicht, daß das Türkische zur Kennzeichnung der Textsorten unter anderem auch morphologische Mittel einsetzt. Bei ihrer textologischen Untersuchung unterschied sie zwischen performativen, weltkonstitutiven und deskriptiven Ebenen und befaßte sich dabei mit den unterschiedlichen Funktionsweisen der Verbformen -ir, -miş und -(l)yor. In seinem Referat "Zur Didaktisierung des Aorist" verwies T.Turan (Hamburg) auf die verschiedenen Verwendungen von Aorist und entwickelte dazu Didaktisierungsvorschläge.

H.E.Boeschoten (Tilburg) schlug in seinem Beitrag "Modalität: eine vernachlässigte Kategorie" vor, die Kategorie der Modalität im Türkischen in subjektiven deontischen und epistemischen Skalen einzuordnen. In ihrem Vortrag sprach Ş.Ozil (Istanbul) über die Relativsätze ohne Bezugsnomen und beschränkte sich dabei lediglich auf die Partizipialkonstruktion mit der Endung -En. Grundlage ihrer Analyse waren die kommunikativen Funktionen solcher Konstruktionen. Sie stellte fest, daß der Untersuchung der Relativsätze nicht viel gedient sei, wenn die Erscheinung der Relativsätze ohne Bezugsnomen als ein Wegfall des Nomens bezeichnet wird, wie es in vielen Beschreibungen der Fall ist. Ganz im Gegenteil würden sie mit bestimmten kommunikativen Absichten als solche gebildet. K. Röhrborn (Göttingen) befaßte sich mit den volkstümlichen Etymologien und verwies auf die Probleme ihrer Behandlung im Türkischunterricht. Im Bereich der Lexik argumentierte K.Liebe-Harkort (Bremen) gegen das Wortbedeutungsverhältnis 1:1 in den türkischen Lehrbüchern sowie ihren Glossaren. Um den begrifflichen Gemeinsamkeiten und den Unterschieden beider Sprachen gerecht zu werden, sei sowohl eine semantische Komponentenanalyse als auch eine Komponentenuntersuchung der Wortfelder nötig. Erst ein solches Netzwerk von Bedeutungsmerkmalen führe zur Erkenntnis der gesellschaftlich-historischen und gedanklich-individuellen Aufteilungskriterien der Welt und ihrer Interpretation.

Als Ausgangspunkt seiner Untersuchung benutzte B.Brendemoen (Oslo) ein literarisches Werk, nämlich Orhan Pamuks "Kara kitap". Die traditionellen Grammatikkategorien seien nicht ausreichend, um die von Orhan Pamuk verwendeten grammatischen Strukturen zu erklären. Hinsichtlich dieser Strukturen legte er besonderes Augenmerk auf Passiv- und -miş Formen. Er diskutierte, ob die von den üblichen Verwendungsmöglichkeiten abweichenden Strukturen eine Eigenschaft des Schriftstellers darstellen oder ob sie eine neue Entwicklungstendenz im Türkischen widerspiegeln und wo diese Tendenz ihren Ursprung hat, ob sie eine Ausweitung der Strukturen des Türkischen sind oder ob dabei der Einfluß fremder Sprachen eine entscheidende Rolle spielt.

Die Referate des dritten Tages betrachteten den Türkischunterricht an deutschen Universitäten und an den von Volkshochschulen veranstalteten Türkischkursen aus verschiedenen Perspektiven. Während H. Scheinhardt (Germersheim) die grammatische Progression in einigen Türkischlehrwerken untersuchte, befaßte sich Ö. Savaşçı (München) mit "basic grammar" des Türkischen.

Im Rahmen der praxisorientierten Grammatik berichtete N.Tezcan (Bamberg) über ein selbst durchgeführtes Unterrichtsexperiment. R. Neumann (Essen) referierte über die für die deutschen Mitarbeiter im Gesundheitswesen veranstalteten Türkischkurse "Türkisch am Krankenbett". B.Nakipoğlu-Schimang (Frankfurt/Main) betrachtete in ihrem Vortrag die Erarbeitung eines Grundwortschatzes, m.a.W. einer "Kontaktschwelle" des Türkischen als eine notwendige Grundlagenarbeit für den Türkischunterricht. Ausgehend von DaF Materialien machte J.Kuglin (München) Vorschläge für die Erarbeitung der audiovisuellen Materialien für Türkisch als Fremdsprache.

Im weiteren Verlauf der Tagung wurde von A.Landmann (Heidelberg), C.Bulut (Mainz), H.Stein (Leipzig), N.Tezcan (Bamberg), T.Turan (Hamburg), H.Seyhan (Berlin), M.Fittchen (Hamburg), K.Liebe-Harkort (Bremen), H.Scheinhardt (Germersheim und Landau) über die Türkischkurse im Rahmen der Turkologie, der Islamwissenschaften und Zusatz- und Aufbaustudiengängen für deutsche Lehrer berichtet. Mit diesen Berichten hatten die Teilnehmer einerseits die Möglichkeit, auf die eigenen Erfahrungen der Referenten zu rekurrieren und andererseits über die benutzten Lehrmethoden und Lehrmaterialien zu diskutieren. In diesem Zusammenhang kristallisierten sich folgende heraus:

-Der Spracherwerb hat im Rahmen der Turkologie und Islamwissenschaften längst nicht den Stellenwert, den er innerhalb der sonstigen Philologien (wie Anglistik, Romanistik) innehat.

-Für den Spracherwerb werden 12-24 SWS zur Verfügung gestellt. Diese geringe Stundenzahl hat zur Folge, daß den Lernern lediglich Anfängerunterricht, vor allem in den elementaren Grammatikstrukturen, geboten werden kann und dabei notwendigerweise meistens die Grammatik-Übersetzungsmethode zu Hilfe gezogen wird.

-Die Tatsache, daß Lerner mit sehr unterschiedlicher Motivation in einer Lerngruppe zusammengefaßt sind, wirkt sich oft störend auf das Unterrichtsgeschehen aus. Die Lehrbücher haben Defizite und entsprechen nicht den unterschiedlichen Lernzielen der Türkischlernenden.

Der letzte Halbtage gehörte der Auswertung der Tagungsergebnisse und diente der Diskussion neuer Perspektiven des Türkischunterrichts in der Bundesrepublik. Angesichts der geschilderten Situation des Türkischunterrichts kam man zu dem Ergebnis, daß es nötig und

wünschenswert wäre, im Rahmen der Turkologie an den deutschen Universitäten Teildisziplin für Türkisch als Fremdsprache zu gründen.

Im weiteren wurde einstimmig beschlossen, eine Fachgruppe "Türkisch als Fremdsprache" zu gründen, um folgende Forschungsvorhaben realisieren zu können, was nur in Form von Projekten machbar ist.

- Grundlagenforschung zur Beschreibung des türkischen Regelsystems
- Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung
- Analyse und Bewertung der zweisprachigen Wörterbücher
- Erstellung eines "Grundbausteins Türkisch"
- Übersetzung der russischsprachigen Literatur ins Türkische

Darüber hinaus kamen die Teilnehmerinnen und -nehmer überein, in regelmäßigen Abständen Tagungen zu diesem Thema durchzuführen. Die Organisation der nächsten Tagung übernahm H.Scheinhardt (Germersheim/Landau).

Den Veranstalterinnen gilt besonderer Dank für die gute Organisation der Tagung und für die gastfreundliche Atmosphäre. Das Zusammenkommen der Wissenschaftler und Unterrichtenden des Türkischen bot eine gute Möglichkeit, die praktischen Probleme des Türkischunterrichts mit theoretisch untermauertem Wissen zu diskutieren. Es war außerdem sehr erfreulich, daß neben Deutsch auch Türkisch als Referats- und Diskussionssprache benutzt wurde.

Nilüfer TAPAN (Universität Istanbul)

Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb

-Überlegungen zu einem Kolloquium-

Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen ist in der Türkei in den letzten Jahren stark gestiegen. Kann man aber sagen, daß dementsprechend im Bereich des Fremdsprachenunterrichts (FU) Verbesserungen vorgenommen worden sind? Zweifellos ist es schwierig, diese Frage ohne Bedenken zu bejahen. Der FU in der Türkei verlangt, wie bekannt, nach einer qualitativen Verbesserung. Welche Richtlinien und Schwerpunkte müssen festgelegt werden, wenn eine Erhöhung des Niveaus im FU angestrebt wird? Haben die spezifischen Lehr- und Lerngewohnheiten des Landes einen Einfluß auf den Erwerb einer Fremdsprache? Wie sind die Auswirkungen der kulturellen, sozialen und pädagogischen Faktoren auf das Lernen allgemein und auf den Lernerfolg?

Um auf diese grundlegenden Fragen Antworten zu suchen, fand in Istanbul vom 5.-7. Oktober 1992 ein interdisziplinäres Kolloquium statt. Es wurde von der Pädagogischen Verbindungsstelle des Deutschen Kulturinstituts Istanbul -Leitung Dr. Gerhard Bechtold- in Zusammenarbeit mit der Deutschdidaktik-Abteilung der Philosophischen Fakultät der Universität-Istanbul und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Bosphorus-Universität durchgeführt. Zu dem dreitägigen Kolloquium kamen türkische und deutsche Kollegen, sowohl aus dem Hochschul- als auch aus dem Sekundärschulbereich zusammen, die sich mit den Problemen des Fremdsprachenerwerbs und den Problemen der türkischen Erziehung beschäftigen.

Im folgenden möchte ich einen Überblick über die unterschiedlichen Themenschwerpunkte geben, und einige weiterführende Überlegungen daran anschließen.

Fremdsprachenunterricht ist überall eine äußerst schwierige Tätigkeit. Um diese Tätigkeit erfolgreich zu gestalten, müssen vor allem gesellschaftlich-kulturelle, pädagogische und institutionelle Bedingungen des Landes erforscht werden, da die Unterrichtskonzepte und die pädagogischen Konzepte in einem engen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen stehen.

Verbesserungsmaßnahmen für den FU können erst nach gründlicher Untersuchung der Faktoren wie Ausbildungsziel, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten der Lernenden, Unterrichtsmethoden der Lehrenden etc. getroffen werden, d.h. neue Richtlinien können erst dann richtig festgelegt werden, wenn der FU im Rahmen des Erziehungssystems des Landes analysiert und bewertet wird. Dem Rechnung tragend setzten sich die Teilnehmer im ersten Teil des Kolloquiums am Beispiel des Muttersprachenunterrichts in den Grund- und Sekundärschulen mit den grundlegenden Problemen des türkischen Erziehungssystems auseinander.

In den Beiträgen zu diesem Schwerpunkt wurden folgende Themen behandelt und zur Diskussion gestellt;

- "Entwicklung der Erziehungspolitik in der Türkei und ihre Auswirkungen auf die Lehrbücher" (Dr. Fatma Gök, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Bosphorus -Universität)
- "Wert- und Einstellungsvermittlung in den türkischen Lehrbüchern" (Aslı Afal/Dilek Yurdabak/Alper Şahin, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Bosphorus- Universität)
- "Türkisch lernen in der Grundschule" (Doz. Dr. Şeyda Ozil, Philosophische Fakultät, Istanbul-Universität)
- "Türkisch lernen im Gymnasium" (Oya Adalı, Lehrerin für türkische Literatur, Galatasaray Lisesi)
- "Die psycho-soziale Entwicklung in der Adoleszenz und ihr Einfluß auf das Lernen" (Nihal Çelik, Psychologische Beraterin am Kadıköy Mädchen-Gymnasium)

In diesen Beiträgen wurde auf der einen Seite durch einen historischen Überblick die Entwicklungslinie der türkischen Erziehungspolitik gegeben und der Istzustand des türkischen Schulwesens präsentiert, auf der anderen Seite wurden anhand von Lehrmaterialien die aktuellen Lehr- und Lerngewohnheiten der türkischen Schüler analysiert.

Hierzu wurden folgende Feststellungen gemacht :

- Die Schüler werden mit den vom Erziehungsministerium offiziell zugelassenen Lehrbüchern unterrichtet, wo sowohl Themen und Inhalte als auch Unterrichtsmethoden und -verfahren zentral vorgeschrieben sind.
- Der Lehrer als Autoritätsperson trägt im allgemeinen den Unterrichtsstoff vor, wobei sich die Schüler passiv verhalten und den ihnen dargebotenen Lehrstoff auswendig lernen, ohne zu neuen Fragestellungen zu kommen.
- Frontalunterricht ist die dominierende Unterrichtsform.
- Schulisches und alltägliches Leben berühren sich nicht. Stereotype und realitätsferne Inhalte, die oft mit den Vorerfahrungen und Interessen der Schüler nicht verknüpft sind, werden transportiert. Themen und Inhalte zielen darauf, daß die Schüler ihrer Verpflichtungen bewußt und den Normen gerecht ausgebildet werden.
- Die Übungen in den Lehrwerken -meist mit reproduktivem Charakter- dienen zur Festigung des Gelernten und veranlassen nicht zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem dargebotenen Lehrstoff.
- Die oben erwähnten Eigenschaften des türkischen Erziehungssystems und ihre Auswirkungen auf die Lehr- und Lerngewohnheiten einerseits und auf den Lernerfolg andererseits wurden auch in weiteren Referaten als wichtige Kritikpunkte angeschnitten und als zentrale Problemstellung festgehalten.

Im zweiten Teil des Kolloquiums mit dem Themenschwerpunkt Lern-Lehrgewohnheiten und Fremdsprachenerwerb wurde zu folgenden Themen referiert :

- "Lernverhalten türkischer Schüler beim Lernen einer Fremdsprache und der kommunikative Ansatz" (Doz. Dr. Cem Alptekin, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Bosphorus-Universität)
- "Lerngewohnheiten in den deutschsprachigen Anadolu-Schulen" (Doz. Dr. Tülin Polat / Doz. Dr. Nilüfer Tapan, Philosophische Fakultät, Universität-Istanbul)
- "Sind Raumverhalten und Körpersprache im Unterricht kulturspezifisch?" (Uwe Sieben, DAAD-Lektor an der Deutschabteilung der Marmara-Universität)

- "Kognitive Prozesse und Lernstrategien" (Dr. Ingrid Mönch, Fachbereichsleiterin für Fremdsprachen, Volkshochschule Berlin)

Der FU ist heute nach den Prinzipien der kommunikativen Didaktik konzipiert. Ein nach kommunikativen Ansätzen konzipierter Unterricht fordert die aktive Teilnahme der Schüler am Lernprozeß. So gesehen stehen die kommunikativen Lehr- und Lernverfahren mit den autoritären Unterrichtsformen in Widerspruch. Ist es möglich, die Verfahren der kommunikativen Didaktik in den FU in der Türkei zu übertragen, um eine Verbesserung des FU's zu erzielen, oder sind diese Unterrichtsverfahren aufgrund der erwähnten Bedingungen des Erziehungssystems in der Türkei und traditionellen Lerngewohnheiten nicht angemessen? Inwieweit und wie können die neuen Verfahren in den Unterricht integriert werden?

Die Ergebnisse der genannten Referate und der an die Referate angeschlossenen Diskussionen hinsichtlich dieser Fragestellungen führten die Teilnehmer zu folgenden Überlegungen :

- Es ist wichtig, daß die Lehr- und Lernverfahren der kommunikativen Didaktik, die zur Ausbildung des produktiven, kreativen, kritisch gesinnten Menschentyps verhelfen, in den FU in der Türkei eingebracht werden. Diese neuen Verfahren können für die Schüler motivierend und fruchtbar gemacht werden, was auch durch die Schüleraussagen bestätigt wird. Nur muß man bei der Einführung der neuen Formen vorsichtig vorgehen, die Vorerfahrungen, die Lerngewohnheiten der Schüler berücksichtigen und das Neue auf das schon Bekannte aufbauen.
- Der FU darf nicht isoliert von den übrigen Fächern gestaltet werden; denn man kann nicht in der einen Stunde von den Schülern und auch von den Lehrern soziale Verhaltensweisen erwarten, die in den anderen Stunden des Tages als nicht richtig gelten, sogar zum Teil eine Barriere bilden. So gesehen ist es wichtig, die Unterrichtsformen der kommunikativen Didaktik mit den spezifischen Lernbedingungen der Türkei zu koppeln.
- Das Auswendiglernen ist die vorherrschende Lerngewohnheit bei den türkischen Schülern. Das Auswendiglernen fördert einen rezeptiven, mechanischen Denkstil, der zu passiven Verhaltensweisen führt. Deshalb sollte diese Lerngewohnheit der türkischen Schüler durch Unterrichtsformen, die dem Schüler Gelegenheit zum Mitdenken, zur Auseinandersetzung, zur Aktivität und Kreativität geben, abgebaut und verändert werden.

Die Betonung des Auswendiglernens im türkischen Schulsystem kommt aber auf der anderen Seite dem Spracherwerbprozeß entgegen; den das Behalten des Gelernten ist ein wesentlicher Teil des Sprachunterrichts. Warum sollte man dann in bestimmten Phasen des FU's vom Auswendiglernen als Lerngewohnheit nicht profitieren?

- Der FU bietet den Schülern die Möglichkeit, sich mit der fremden Kultur vertraut zu machen, er gibt Einblick in eine fremde Welt. Die Schüler versuchen aber, die fremde Welt mit Hilfe ihrer eigenkulturell geprägten Lebenserfahrung zu verstehen. Deshalb ist es wichtig, bei der Konzipierung des FU's in der Türkei Themen und Inhalte auszuwählen, bei denen die Schüler Anknüpfungspunkte zu ihren eigenen Erfahrungen finden. Zugleich aber sollten die ausgewählten Themen und Inhalte die Schüler zum Weiterfragen anregen. Das Fragen -in vergleichbaren Lebenssituationen- sowohl an die fremde als auch an die eigene Kultur, wo die Schüler das neue Wissen auf ihre eigene Erfahrungswelt zurückbeziehen können, verhilft zur persönlichen Entwicklung und zur Förderung des vielseitigen, kritischen Denkens und auch zur Weltoffenheit.

Das Einsetzen der literarischen Texte in den Unterricht (auch in den FU) hat einen hohen Stellenwert, wenn das oben genannte Ausbildungsziel angestrebt wird. Prof. Dr. Zehra Ipşiroğlu (Philosophische Fakultät, Istanbul-Universität) berichtete in ihrem Beitrag "Lerngewohnheiten und Literaturwissenschaft" ausgehend von der Unterrichtspraxis mit den Deutschstudenten der Istanbul - Universität über die verschiedenen Rezeptionsweisen, die die Studenten beim Umgang mit einem literarischen Text entwickelten. Ipşiroğlu setzte sich dann mit der Frage auseinander ob die unterschiedlichen Rezeptionsweisen mit den Lerngewohnheiten der Studenten zu erklären sind.

Die Identitätsbildung und die "Änderungen beim Lernverhalten der in Deutschland lebenden Türken bildeten einen weiteren Themenschwerpunkt. In den Referaten "Fremdsprachenlernen und Identitätsbildung" (Doz. Dr. Jürgen Biehl, Gesamthochschule Duisburg) und "Wandel des Lernverhaltens bei der türkischen Volksgruppe in der Bundesrepublik" (Prof. Dr. Faruk Şen, Zentrum für Türkeistudien, Bonn) werden Themen zum Problemfeld Sprache und Identität, Anpassungsmöglichkeiten-schwierigkeiten, wirtschaftliche, soziale, schulische Probleme der Türken in Deutschland angeschnitten. Die sich ändernden Lerngewohnheiten der Türken in Deutschland wurden durch einen

kurzen geschichtlichen Rückblick erörtert, da sich die heutigen Probleme in ihrer geschichtlichen Bedingtheit verstehen lassen.

Der Aspekt der "Identitätsbildung und die "Änderungen beim Lernverhalten der in Deutschland lebenden Türken" gewinnt für den Fremdsprachen (Deutsch)-unterricht in der Türkei zunehmend an Bedeutung, da nach wie vor der Großteil der Deutschlehrerstudenten Remigrantenkinder sind. Sie sind in Deutschland aufgewachsen, dort zur Schule gegangen, haben dort andere Lernerfahrungen gemacht; sie sind bilingual und verstehen sich selbst als Angehörige zweier Kulturen. Für einen kommunikativen, interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht können Lehrer mit diesem biculturellen Hintergrund von großem Nutzen sein.

Die intensiven und lebhaften Diskussionen sowohl im Anschluß an die Referate als auch in dem das Kolloquium abschließenden Plenumsgespräch -geleitet von Prof.Dr. Şârâ Sayın und Dr. Gerhard Bechtold- zeigten, daß mit diesem Kolloquium ein für den Fremdsprachenunterricht und damit für das türkische Bildungswesen wichtiger Problemkreis thematisiert wurde. Daß dabei endgültige Antworten oder Lösungen gefunden werden, konnte man nicht erwarten. Es wurden aber eine Reihe von wichtigen Einzelaspekten beleuchtet und Erkenntnisse über das sehr komplexe Feld kulturell geprägter Lerntraditionen ans Licht gefördert. Auf dieser Basis lassen sich Richtlinien für eine notwendige Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts und überhaupt des Bildungs- und Erziehungswesens in der Türkei ableiten.

Zusammenfassend möchte ich sagen, daß dieses Kolloquium eine wichtige Anregung war, uns mit der eigenen "Lernkultur" zu befassen. Notwendig erscheint mir, daß nun die einzelnen Problemfelder, die auf diesem Kolloquium benannt wurden, in Detailstudien an den fachwissenschaftlichen Fakultäten weiter erforscht werden und deren Ergebnisse in Folgeseminaren vorgestellt und diskutiert werden. Das Kolloquium hat für diese Aufgabe den Grundstein gelegt.

Erika WERNER (Zentralbibliothek Hamburg)

"Deutsche Literatur auf türkisch"

Seit zwei Jahren gehören bei den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen literarische Veranstaltungen für Erwachsene, soweit sie zentral geplant werden, in den Aufgabenbereich des Lektorates für Schöne Literatur. Sie dienen der "Animation", wie die Vermittlung geistiger Anregungen heutzutage heißt, und werden fachbezogen geplant, weil sie nicht so sehr potentielle Leser allgemein an den Ort des Geschehens, sprich: in die Bibliothek locken sollen, sondern gezielt literarisch Interessierte ansprechen, Bücher, literarische Erscheinungen und Autoren vorstellen und neben den Bibliotheksbenutzern und dem abendlichen Publikum auch die kulturell interessierte Öffentlichkeit und die Politiker auf die Breite und das Niveau des Titelangebotes in der Bibliothek aufmerksam machen sollen.

In diesem Zusammenhang hat es in der Hamburger Zentralbibliothek schon wiederholt Veranstaltungen gegeben, in denen die Kunst der literarischen Übersetzung gewürdigt und ihre Unverzichtbarkeit für das literarische Leben und die zeitgenössische Literatur hervorgehoben wurde -sei es in Veranstaltungsreihen direkt zum Thema ("Kunst oder Handwerk? Der Übersetzer im Literaturbetrieb" hieß eine solche Reihe im Mai 1991), sei es in Lesungen mit fremdsprachigen Autoren, zu denen betont und bewußt die Übersetzer mit eingeladen wurden.

Die Veranstaltungsreihe "Deutsche Literatur auf türkisch" -in der Zentralbibliothek, vom 9. bis 12. November letzten Jahres - war ein Versuch, die übliche Anordnung: fremdsprachiger Autor/deutscher Übersetzer, einmal herumzudrehen und anschaulich vorzuführen, daß auch die deutsche Literatur auf Übersetzer angewiesen ist, wenn sie sich in der Welt bekannt machen will. Türkische Übersetzungen wurden ausgewählt, weil es zum einen in Hamburg (und in ganz Deutschland) viele Menschen gibt, die beide Sprachen beherrschen und die Qualität der Übersetzungen beurteilen können, weil es zum anderen angebracht ist, die vielfältigen Beziehungen, die sich aus der engen Nachbarschaft mit "unseren" Ausländern im Laufe der Jahre ergeben

* Nachdruck aus BuB 45 (1993)1
mit freundlicher Genehmigung des Autors

haben, zu vertiefen, und weil es schließlich an der Zeit ist, den Ärmsten der Armen unter den Literaturschaffenden der Türkei, nämlich den literarischen Übersetzern, einmal Gelegenheit zu einem Besuch in Deutschland und einer Begegnung mit ihren Autoren zu geben.

Der Plan, eine Woche lang in Hamburg deutsche Literatur auf türkisch in zweisprachigen Lesungen und einer Podiumsdiskussion vorzustellen, fand Beifall beim Deutschen Literaturfonds (Darmstadt) und bei der Hamburger Kulturbehörde, die beide das Projekt finanziell unterstützten und es den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen ermöglichten, fünf Übersetzer bzw. Literaturwissenschaftler einzuladen. Glück hatten wir auch mit den prominenten Autoren (andere lebende, die man hätte einladen können, sind so gut wie gar nicht übersetzt), die trotz eines nicht gerade üppigen Honorars und trotz ihrer Abneigung, überhaupt noch bei Lesungen aufzutreten, bereit waren mitzumachen.

Ganz besonderes Glück aber hatten wir mit der Zusammensetzung der Übersetzerschar: nahezu alle Möglichkeiten einer Übersetzerexistenz waren vertreten.

Leman Çalışkan, siebzig Jahre alt, Hausfrau, Großmutter, ehemalige Deutschlehrerin, ansässig in Istanbul, stellte ihre Übersetzung von F.C. Delius' "Mogadischu Fensterplatz" vor. Sie hatte den Übersetzungsauftrag angenommen, weil er ihr gefallen hatte. Nach ihrer Auffassung soll Übersetzen Spaß machen und das Ziel verfolgen, den fremden Text in einen ordentlichen, durch und durch türkischen Text zu verwandeln.

Nuran Özyer, eine wesentlich jüngere, sehr aktive, erfolgreiche promovierte und habilitierte Germanistin der renommierten Hacettepe-Universität in Ankara, Übersetzerin von "Die neuen Leiden des jungen W." von Ulrich Plenzdorf, sieht das ganz anders: Sie hatte den Text, den Autor, die historischen, kulturellen, politischen Hintergründe gründlich studiert, bevor sie sich ans Übersetzen machte, und sie hatte alles getan, um die Schreibweise, den Sprachgestus usw. im türkischen Text zu erhalten bzw. neue türkische Ausdrucksformen dafür zu finden. Sie plädierte für eine Professionalität, die sich stark an der Herkunftssprache orientiert.

Wieder anders *Zeyyat Selimoğlu*, ein Istanbul Herr, Jahrgang 1922, selbst Schriftsteller und den von ihm übersetzten deutschen Autoren kollegial

verbunden (auch wenn er sie persönlich nie getroffen hat); er schilderte eindringlich die Erschütterung, die ihn bei der ersten Lektüre von Siegfried Lenz' "Ein Kriegsende" ergriffen hatte und ihn veranlaßte, das Buch ohne Auftrag und ohne weitere Absicht als die der sprachlichen Umgestaltung zu übersetzen. Für diesen Übersetzer steht die innere Übereinstimmung zwischen Originaltext und Übersetzung im Vordergrund.

Tevfik Turan schließlich, der vierte Übersetzer, geboren 1954 in Üsküdar, lebt in Hamburg. Er ist Lektor für Türkisch an der Hamburger Universität und vereinigt in sich ein starkes Interesse an den Strukturen der beiden in Rede stehenden Sprachen und eine unmittelbare Kenntnis von dem, was die Deutschen gerne lesen. Seine Übersetzung von "Die Entdeckung der Langsamkeit" von Sten Nadolny fand besonderes Interesse. *Tevfik Turan* wies mit Nachdruck auf den Mangel an deutsch - türkischen Wörterbüchern hin, der umfangreiche sprachliche Recherchen, die viel Zeit kosten, erforderlich machen kann. (Tip von Siegfried Lenz: Wenn Wörter fehlen, einfach welche erfinden!)

Die Diskussion der Übersetzer zum Thema "Die deutsche Literatur auf dem türkischen Buchmarkt" wurde eingeleitet von *Zehra İpsirolu*, Germanistin und Theaterwissenschaftlerin an der Universität von Istanbul, die sich persönlich besonders interessiert zeigte an Theaterstücken und an Kinderliteratur. Die türkischen Universitäten, so war zu erfahren, erleben zur Zeit einen Boom der Germanistik, weil viele der "Rückkehrerkinder" in diesem Fachgebiet Zuflucht suchen. Während die deutsche Unterhaltungsliteratur auf dem türkischen Buchmarkt eher unterrepräsentiert ist und über Simmel und Kossak kaum hinauskommt, gibt es eine Fülle von Übersetzungen der klassischen Moderne bis hin zur Literatur der Nachkriegszeit. Die unmittelbare Gegenwart ist eher schwach vertreten, wirklich junge Autoren kommen in den Übersetzungslisten nicht vor, als besonders erfolgreich gilt zur Zeit Peter Handke.

Die Lesungen und die Diskussionsveranstaltung erfreuten alle, die dabei waren, und begeisterten manche sogar - von den Übersetzern über die Autoren bis hin zu Pressevertretern, den Veranstaltern und dem Publikum. Allerdings waren viele auch nicht dabei, mit denen wir fest gerechnet hatten - so etwa offizielle Vertreter der Universität, sprich: die beamteten Turkologen (während die Studenten durchaus vertreten waren), so etwa Vertreter der Kulturabteilung des türkischen Generalkonsulats. Hier ist Selbstkritik angebracht: Die personelle Kapazität des Lektorats reichte trotz Unterstützung

durch die Abteilung "Türkische Literatur" in der Zentralbibliothek nicht aus, um die Veranstaltungsreihe so in anderen Instituten und Einrichtungen in Hamburg zu verankern, wie es nötig gewesen wäre, um einen optimalen Erfolg herzustellen. Kritik von außen gab es dagegen keine, Lob, Dank und Zustimmung waren groß, und alle gingen auseinander mit der Überzeugung, interessante Abende verbracht und lesenswerte Bücher und nette Menschen kennengelernt zu haben.

Hülya BİLEN (Universität Istanbul)

Mahmut KARAKUŞ (Universität Istanbul)

Istanbuler Symposium zur Kinder- und Jugendliteratur: ein Rückblick

Früher waren sie Kinder, dann wurden sie Erwachsene, aber was sind sie nun? Nur wer erwachsen wird und Kind bleibt, ist ein Mensch! (Das Erich Kästner Lesebuch, S. 12).

Wenn man bedenkt, daß es in der Türkei nur dreißig Jugendbibliotheken gibt¹⁾, die noch dazu Neuerscheinungen entbehren müssen und deren räumliche Gestaltung Kinder nicht gerade zum Lesen einlädt, fällt der Förderung von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) in der Türkei -wo auch die Erwachsenenliteratur große Schwierigkeiten zu überwinden hat - eine besondere Bedeutung zu. Hinzu kommt, daß die türkische KJL, die erst eine sehr kurze Geschichte hat und sich noch im Entwicklungsstadium befindet,²⁾ von den Institutionen, die sich die Lehrerausbildung zum Ziel gesetzt haben, kaum wahrgenommen wird. Die Tatsache, daß Kinder - obwohl es darüber keine genauen Statistiken gibt - immer weniger Erwachsene lesen sehen, legt es nahe, daß die Institutionen für Lehrerausbildung der KJL mehr Aufmerksamkeit schenken sollten, damit die Kinder bei der Entwicklung ihrer Lesegewohnheiten von kompetenten Lehrern betreut werden. Dieser Prozeß sollte von den Eltern unterstützt werden. Trotz einer qualitativen und quantitativen Entwicklung befindet sich die türkische KJL noch in ihrem Anfangsstadium; sie hat noch viele Probleme zu bewältigen, und in dieser Hinsicht muß noch viel Arbeit geleistet werden. Das KJL-Symposium, das das Deutsche Kulturinstitut in Istanbul in Zusammenarbeit mit der türkischen Schriftstellergewerkschaft in der Zeit vom 12.11.92 bis zum 14.11.92 im Rahmen der Buchmesse TÜYAP organisierte, kann als ein Beitrag zur intensiven Beschäftigung mit der KJL in der Türkei betrachtet werden.

1) Vgl. [Alpay 1992 : 12]

2) [İpşiroğlu 1992 : 12]

Das Symposium unter dem Motto "Literatur für Kinder und Jugendliche - Zwischen Traditionalismus und den Herausforderungen der Moderne" setzte sich aus Lesungen, Seminaren, Vorträgen und Podiumsdiskussionen zusammen.

Der Lesung der Autorin Mirjam Pressler am ersten Tag folgten am zweiten Tag zwei Seminare zu den Themenbereichen "Modelle und Aufgaben einer Kinder- und Jugendliteratur" und "Kinder - und Jugendliteratur in Lehre und Forschung".

Nach den einleitenden Worten von Prof. Zehra İpsirođlu, die einen kurzen Abriß über die KJL in der Türkei gab, erläuterte Prof. Malte Dahrendorf (Hamburg) kurz den gegenwärtigen Stand der KJL in Deutschland, sodaß eine Gegenüberstellung gemacht werden konnte. Diese Gegenüberstellung ergab, daß sich die KJL in der Türkei noch in der Anfangsphase ihrer Entwicklung befindet, da wichtige Konstituenten der Infrastruktur für die KJL (wie z.B. Fachzeitschriften für KJL und entsprechend ausgestattete Bibliotheken) in der Türkei noch nicht vorhanden sind. Die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung der KJL in der Türkei ist ihre Anerkennung als ein spezifischer Fachbereich. Erst wenn ihr diese Anerkennung zugesprochen wird, kann die fehlende Infrastruktur aufgebaut werden.

Prof. Hans-Heino Ewers (Frankfurt am Main) ergänzte Dahrendorf, indem er -neben der Notwendigkeit von Fachzeitschriften für KJL - betonte, daß auch in Deutschland die KJL als Studienfach nur von sehr wenigen Universitäten angeboten wird und wenige Studenten in ihrer Lehrerbildung die Möglichkeit bekommen, sich intensiv mit der KJL auseinanderzusetzen.

Für die Teilnehmer ergab sich aus dieser Diskussion, daß bei der Entwicklung der türkischen KJL eine Orientierung an der deutschen KJL insofern fruchtbar sein könnte, indem man aus den Erfahrungen profitiert, dabei aber die unterschiedlichen Voraussetzungen beider Länder berücksichtigt. Aus dem Gesagten ergibt sich, daß das deutsche KJL-Modell nicht einfach auf das türkische übertragen werden kann.

Am selben Tag wurden in dem Konferenzsaal von TÜYAP Vorträge über verschiedene Aspekte der KJL gehalten. In ihrer Eröffnungsrede hob Prof. Şara Sayın hervor, daß man trotz einer relativ langen Tradition der Kinderliteratur von einer Jugendliteratur nicht sprechen kann, während in

Deutschland auch die Jugendliteratur auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Sie brachte auch ihre Kritik daran zum Ausdruck, daß die Verlage nur an Kinderliteratur interessiert sind und die KJL als Gegenstand der Forschung noch zu wenig Beachtung findet.

Als erster Referent gab Hans-Heino Ewers eine kurze Übersicht über die Entwicklungslinien der Literatur für Jugendliche ab dem 12. Lebensjahr im Zeitraum vom 18. Jahrhundert bis zum 20. Jahrhundert. Mit dem Roman "Emile" von J.J. Rousseau beginnt im 18. Jh. die moderne Konzeption von Jugend als einer positiv eingeschätzten Lebensphase, die allerdings nur die jungen Männer der gehobenen Schicht als Adressatengruppe hatte.

Im 20. Jh. hat der Prozeß der Verschulung zur Folge, daß mehr Menschen eine Ausbildung durchlaufen - unabhängig vom Geschlecht und vom Stand. Allerdings gibt es qualitative Unterschiede in der Lektüreauswahl je nach dem sozialen Stand und dem Geschlecht der jugendlichen Leser. In den 70'er Jahren ist eine andere Tendenz in der Jugendliteratur zu beobachten: die traditionellen Formen der Erwachsenenliteratur wie Bildungsroman, in dem die Selbstfindung des Individuums stattfindet, Entwicklungsroman und Initialroman wurden in die Jugendliteratur integriert. So lesen nun die Jugendlichen nicht mehr traditionelle Jugendliteratur, sondern sie werden zu Lesern der psychologisch - realistischen Erwachsenenliteratur, also zu Lesern der Werke von Hermann Hesse, Robert Musil usw. Mit der Änderung in der Jugendliteratur lesen auch die Mädchen keine Backfischromane mehr, sondern sie lesen Romane mit weiblichen Helden, in denen die erste Liebeserfahrung thematisiert wird.

In den Jugendbüchern für Jugendliche ab dem 13. Lebensjahr wird die erste gelungene Liebeserfahrung in den sogenannten Schüler-Liebesromanen zum Gegenstand gemacht. In den Desillusionsromanen für Jugendliche ab 16 wird das Zerbrechen einer Beziehung aufgezeigt, meistens wird die Beziehung von den weiblichen Helden aufgelöst, die auf diese Weise den schmerzhaften Prozeß der Emanzipation durchlaufen müssen. In den 80'er Jahren vollzieht sich erneut eine Änderung in der KJL, die sich in dem neuen Verhältnis und dem neuen Umgang der Generationen miteinander äußert. Denn die Jugendlichen der 60'er Jahre sind die Eltern von heute, die trotz ihres fortgeschrittenen Alters adoleszente Züge behalten haben. Für diese Elterngeneration, für die das Probehandeln nie aufhört, ist die Adoleszenz

keine Krisensituation mehr, sondern sie wird zu einer Phase, in der die Suche nach Identität ersetzt wird durch die Suche nach Intensität des Erlebens. Diese Änderung im Verhältnis der Generationen und deren Folgen für die KJL sollten auch bei der Diskussion um die KJL in der Türkei berücksichtigt werden.

In dem nächsten Vortrag schilderte Prof. Zehra İpsiroğlu die Stellung der KJL in der Türkei. Die ungünstige Lage, in der sich die türkische KJL ohnehin befindet, wird durch die zunehmende Verbreitung der visuellen Massenmedien ausgewogener, weil diese das Buch immer mehr in den Hintergrund rücken. Hinzu kommt, daß die Produzenten der KJL, d.h. die Autoren, diesem Teilbereich der Literatur gegenüber unterschiedliche Stellungen einnehmen: die einen ignorieren die KJL gänzlich, und die anderen schreiben KJL, aber nicht um der KJL willen, sondern weil das Schreiben der KJL ihnen leichter fällt.

Folglich entstehen Produkte, die dann mit der Welt der Kinder in keiner Weise zu tun haben. Daß dies so ist, wurde durch den Vortrag von Oya Adalı bestätigt, in dem sie anhand von Beispielen demonstrierte, daß die türkische KJL, die mehr auf dem "Gut-Böse"-Modell basiert, sich eher als vereinfachte Erwachsenenliteratur entpuppt.

Malte Dahrendorf näherte sich der KJL aus der Perspektive der Interkulturalität, unter der er die Erziehung zu einer internationalen Verständigung, die Bereitschaft, Vorurteile in Frage zu stellen und abzubauen, verstand. Bei der interkulturellen Verständigung kommt der Literatur besondere Bedeutung zu. Obwohl schon seit mehreren Jahrzehnten Ausländer in Deutschland leben, wurden sie relativ spät zum Gegenstand der Literatur. Die Literatur reagierte nämlich erst in den 70'er Jahren auf die Einwanderung, als man Interesse für Minderheiten zeigte. Prof. Dahrendorf stellte Kinder- und Jugendbücher vor, von denen eine Gruppe türkisch-deutsche Beziehungen in Deutschland und die andere das Leben türkischer Familien bzw. der Kinder in ihrer Heimat thematisieren. Einige von diesen Büchern haben in Deutschland Eingang in den Schulunterricht gefunden.

In den meisten dieser Bücher haben die türkischen Kinder gutmeinende deutsche Freunde, die bei jeder Gelegenheit ihren ausländischen Mitschülern helfen. Das wurde aber von Dahrendorf mit dem Argument kritisiert, daß diese Haltung sehr schnell zu Klischees erstarren kann und meistens die Ausnahme, nicht aber die Regel wiedergibt.

Es ist in diesen Büchern eine weitere, wenn auch unbeabsichtigte Haltung festzustellen, nämlich daß die Türken mit den türkischen Gastarbeitern in Deutschland, die türkische Kultur mit den Hochzeitsritualen und die ganze Türkei mit anatolischen Dörfern identifiziert wird. Bei den Personencharakterisierungen von Türken und Deutschen ist eine Tendenz zum Klischeehaften festzustellen, was gerade entgegen der Intention dieser Bücher Vorurteile der Deutschen Türken gegenüber bestätigt bzw. verfestigt. Erst wenn man sich von einer solchen Haltung distanziert, ist die Basis für eine interkulturelle Verständigung geschaffen.

Am letzten Tag des Symposiums wurde die Vortragsreihe fortgesetzt. Als erster hob der Kinderliteraturautor Fatih Erdoğan vom Verlag "Mavi Bulut" in seinem Vortrag "Türkische Kinderliteratur aus der Sicht des Verlegers" hervor, daß die Frage, ob es Kinderliteratur gibt, absurd sei, weil man dem Autor nicht vorschreiben kann, welche Lesergruppe er sich als Zielgruppe wählen soll. Man soll sich vielmehr die Frage stellen, ob es genug Bücher für Kinder gibt.

Hier stimmen die Thesen von Adalı und Erdoğan überein, denn in den Vorträgen beider ist die These vertreten, daß die Kinderliteratur in der Türkei qualitativ und quantitativ nicht den Ansprüchen der Kinder gerecht wird.

Die Funktion der Literatur bzw. die KJL in der ehemaligen DDR schilderte Dr. Karin Richter (Halle) in ihrem Vortrag "Zwischen Anpassung, Hoffnung und stillem Protest- die Kinder und Jugendliteratur in der DDR". Sie zeigte auf, wie die KJL in der DDR von staatlicher Seite gefördert, gleichzeitig aber in ihrer Entwicklung im Sinne der ehemaligen Ideologie gesteuert wurde.

Dr. Turgay Kurultay näherte sich dem Gegenstand KJL aus der Sicht des Übersetzers; hierbei stellte sich heraus, daß bei der Wahl der zu übersetzenden Bücher kulturspezifische Phänomene als Rezeptionsschranken eine große Rolle spielen. Trotzdem sollte immer wieder der Versuch unternommen werden, Bücher zu übersetzen, die jedesmal über die Verträglichkeitsgrenze der betreffenden Kultur einen kleinen Schritt hinausgehen.

Den Abschluß des Symposiums bildete eine Podiumsdiskussion unter der Leitung von Fatih Erdoğan, an der Prof. Meral Alpay, Prof. Gundel Mattenklott (Berlin), der Schriftsteller Alpay Kabacalı und ein Berater des Kultusministeriums, Hasan Bülent Kahraman, teilnahmen.

Interessant war, daß sich unter den Teilnehmern eine Mutter befand, die Kritik daran äußerte, wie schwer Bücher für Kinder zu finden seien. Mit Beispielen aus ihren frühen Erfahrungen schilderte Meral Alpay, mit welchen Schwierigkeiten die Errichtung eines Forums zur Preisvergabe für die KJL in der Türkei verbunden ist. In Deutschland gibt es einen 'Arbeitskreis für Jugendliteratur', der zugleich die nationale Sektion von IBBY (International Board on Books for Young People) ist. Auf die Frage, welchen Beitrag das Kultusministerium zur Errichtung einer ähnlichen Institution in der Türkei leisten könne, antwortete Kahraman, daß man vorerst auf jede staatliche Unterstützung verzichten müsse, wenn diese Institution von jeglicher Instanz unabhängig sein soll.

Es ist zu bedauern, daß von der türkischen Regierung Unterstützung nicht in Aussicht gestellt werden konnte, während sie von Prof. Mattenklott angeboten wurde.

Zurückblickend läßt sich sagen, daß dieses Symposium in zweierlei Hinsicht fruchtbar war: Einerseits gelangte man über die Diskussionen zur Einsicht, welche Infrastrukturen für die KJL in der Türkei erstellt werden müssen. Andererseits wurden Anregungen zu weiterführenden Auseinandersetzungen mit der KJL hinsichtlich ihrer Entwicklung in der Türkei gegeben. Die türkische Germanistik sollte diese Anregungen wissenschaftlich aufarbeiten.

Literatur:

[Alpay 1992] Meral Alpay: **Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Yayınları ve Kütüphaneleri**- Istanbul Mayıs 1992

[İpşiroğlu 1992] Zehra İpşiroğlu: Hinweise und kritische Stichworte zum Thema des Schwerpunkts [Kinderliteratur] - In: **Diyalog - Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik** 1/1992

Veysel ATAYMAN (Universität Istanbul)

Über den Workshop zum Übersetzer-Wettbewerb 1992

Der erste Übersetzer-Wettbewerb 1992 war auch der Ausgangspunkt eines dreitägigen Workshops, zu dem die zehn besten Teilnehmer des Wettbewerbs vom Deutschen Kulturinstitut Istanbul, eingeladen worden sind. Der Workshop in Istanbul, unter der Leitung von Dr. Gerhard Bechtold, unterstützt von zwei Lehrkräften der Abteilung für deutsche Sprache der Universität Istanbul, sowie von Verlegern und Germanisten, sollte ausgehend von den eingegangenen Texten junge Übersetzer mit den Problemen des Gebiets konfrontieren. Es sollte das, was als Bewußtmachen dessen genannt werden darf, was beim Übersetzen "abläuft", thematisiert werden.

Das Zeitwort "ablaufen" deutet auf den Prozeßcharakter des Übersetzens, ein Umstand, auf den die Jury-Leute, die gleichzeitig den Workshop fachlicherseits unterstützten, die potentiellen Übersetzer permanent aufmerksam gemacht haben.

Gerade an diesem Punkt hatten wir, die Jury-Leute einige Schwierigkeiten, die darauf zurückzuführen waren, daß die Teilnehmer, in der Erwartung, die Jury werde ihre Texte einzeln analysieren und sie auf ihre "Fehler" aufmerksam machen, den Übergang vom Einzelnen zum Allgemeinen als eine Vernachlässigung des eigentlichen Themas des Workshops auffaßten. Zwar war der Ausgangspunkt immer wieder diese oder jene Unzulänglichkeit der einzelnen Übersetzung, die unter einen gemeinsamen Nenner gebracht, als Diskussionsbasis dienten, aber bis zum letzten Tag mußten wir uns immer wieder mit der Erwartung der Teilnehmer, daß die Jury die einzelnen Übersetzungen nach festgelegten Bewertungskriterien beurteilen würde, auseinandersetzen. Daß sie diesen Sprung vom Allgemeinen zum Einzelnen selbst realisieren mußten, und zwar aufgrund der gewonnenen Einblicke in dieses Fachgebiet, war m.E. das wichtigste Ergebnis dieses Workshops.

Es ist verständlich, daß der Aufhänger "Übersetzer - Wettbewerb" die erwähnten Erwartungen begünstigte. Die gewöhnlichen Assoziationen, die mit dem Begriff "Wettbewerb" zusammenhängen, schien uns, den Jury-Leuten, in unserem Vorhaben, ausgehend von den analysierten Texten, die

Voraussetzungen, Grenzen und Möglichkeiten der literarischen Übersetzung zu thematisieren, eher zu hindern als zu unterstützen. In den längeren Diskussionen, in denen auf den Prozeßcharakter des Übersetzens verwiesen wurde, versuchten wir eine Umorientierung in der Grundhaltung zum Übersetzen herbeizuführen.

Erst nach einer Umorientierung konnten wir wirksam einige theoretische Probleme des Übersetzungsprozesses, insbesondere die der literarischen Übersetzung, behandeln. "Prozeß" bedeutete hier nicht nur, daß die Herstellung der druckreifen Übersetzung einer literarischen (oder auch nicht literarischen) Textes als einer Sprache in eine andere einen gewissen Zeitablauf in Anspruch nimmt, sondern auch, daß Autor, Text, Übersetzer und Rezipient als Momente dieses Prozesses eine untrennbare Einheit bilden und erst durch das Zusammenwirken all dieser Momente der eigentliche Prozeß realisiert werden kann. In diesem Zusammenhang wurde mit einigem Nachdruck betont, was unter Beherrschung einer Fremdsprache und Muttersprache verstanden werden muß, wenn sie nicht nur als Mittel der reinen, pragmatisch-alltäglichen Kommunikation fungieren muß, sondern als unumgängliche Voraussetzung des Übersetzens. Sprache heißt Konfrontation mit allen sozio-kulturellen Aspekten jenes Daseinsbereiches, in dem die jeweilige Sprache nicht nur eingebettet ist, sondern vielmehr diese sozio-kulturelle Welt ein Selbstprodukt jener Sprache ist. Dabei wiesen die Teilnehmer und Leiter des Workshops mit Recht auf den Zusammenhang zwischen sozio-kulturellem Hintergrund und Texttyp hin, was bei den literarischen Texten komplexer wird. Folgerichtig tauchte dabei die Frage auf, inwieweit die deutschsprachige Welt als kulturell-historischer Hintergrund hier im Lande bekannt ist.

Hingewiesen wurde auch auf einige charakteristische Merkmale des literarischen Textes im allgemeinen. Die Betonung der Besonderheit der literarischen Übersetzung wurde ergänzt durch mehrere Hinweise auf verschiedene Aspekte der literarischen Texte. Die Unmöglichkeit einer einigermaßen allgemeingültigen Übersetzungstheorie im Bereich der literarischen Texte, verbunden mit der Feststellung, die Literaturübersetzung sei selbst Dichtung, eben nicht irgendeine Nachdichtung, sondern im gewissen Sinne eine eigenständige Produktion, war besonders aufschlußreich, weil eben im literarischen Bereich immer die Neigung des Anfängers, sich dicht an den Ausgangstext zu halten, besonders deutlich hervortritt. Dies war anhand der

eingegangenen Wettbewerbtexte leicht nachzuweisen. Eine Pseudoübersetzung wäre, wenn man den fremdsprachlichen Text in der Zielsprache praktisch nur reproduziert, ohne ihn vorher in seinem eigenen Diskurs zu betrachten. Diese Haltung ist selbst bei fortgeschrittenen Profis anzutreffen. Dagegen bedeutete die Feststellung, daß der Bereich der literarischen Übersetzung jedem Versuch, ihn endgültig zu theoretisieren, widersteht, eine Freiheit, in der verständlicherweise besonders der Anfänger sich unbeholfen vorkommt.

Wir versuchten deshalb die Grenzen dieser Freiheit abzustecken und wiesen darauf hin, mit welcher Notwendigkeit eine solche Freiheit verbunden war. Je größer dieser Bereich der Freiheit war, desto mehr Entschlußfähigkeit, desto mehr Verantwortung, desto mehr Fähigkeit würde sie dem Übersetzer abverlangen.

Wir glauben, am Ende des dreitägigen Workshops den Teilnehmern einigermaßen nahegebracht zu haben, warum und wie sie den Sprung zur Analyse der eigenen Arbeit realisieren mußten, und nach alledem, was an diesen drei Tagen besprochen wurde, konnten sie Anhaltspunkte für eine Selbsteinschätzung gewinnen. Gelingt das ihnen, dann ist auch der Workshop gelungen, der als Ergebnis des ganzen Wettbewerbs zu sehen ist.

Sakine ERUZ (Universität Istanbul)
 Canan ŞENÖZ (Universität Istanbul)

Aus einer Schreibwerkstatt mit Renate Welsh

"Schreibwerkstätten, wie ich sie verstehe, sind keine Schreiberschulung und keine Talentschmiede. Ich weiß nicht einmal, wie weit sie vorhandene Fähigkeiten entwickeln können. Sie sind jedoch gut dazu geeignet, die Erfahrungen, die jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer mitbringt, dem Schreiben zugänglich zu machen."¹⁾

Renate Welsh

In der letzten Januarwoche - vom 25. bis 29.01.1993 - wurde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturinstitut an der Abteilung für Deutsch-Didaktik der Universität Istanbul eine Schreibwerkstatt organisiert. Die ganztägige Schreibwerkstatt wurde von der bekannten österreichischen Autorin Renate Welsh und Irene Wondratsch, die an der Kammer für Arbeit und Angestellte in Wien Lehrerfortbildung zuständig ist, geleitet.

Die dreißig Teilnehmer der Schreibwerkstatt waren Studentinnen/Studenten, Doktorandinnen/Doktoranden und Lehrkräfte der Abteilungen für Deutsch-Didaktik und Germanistik.

Die Schreibwerkstatt dauerte von 10 bis 16 Uhr. Anstelle einer Wandtafel benutzten wir große Papierbögen, welche ggf. immer wieder hervorgeholt werden konnten.

Renate Welsh leitet seit 1980 Schreibwerkstätte. Ihre erste Schreibwerkstatt hat sie für junge Körperbehinderte organisiert. Es bedarf einer großen Gewandtheit in Psychologie und Pädagogik und in weiteren verwandten wissenschaftlichen Zweigen, diese Werkstatt so zu leiten, daß die Teilnehmer aus sich herausgehen können und mit großer Begeisterung sich des Schreibens annehmen. Um diese Atmosphäre in der Schreibwerkstatt zu

1) [Welsh 1990: 12]

veranschaulichen, wollen wir unten die "Äußerungen von zwei Studentinnen aufzuführen:

"Was wir in der Schreibwerkstatt gelernt haben, war bestimmt nicht die Schreibkunst selbst. Das wurde auch nicht beabsichtigt. Die Schreibwerkstatt sollte dazu beitragen, daß wir Freude am Schreiben empfinden. Daß wir von unseren Hemmungen loskommen, daß sich unser Selbstbewußtsein bildet und daß es ein möglicher Anfang wird." 1)

"Die Zeit verging wie im Fluge, während wir in unseren hintersten Winkeln des Gehirns herumkramten, unserer Phantasie freien Lauf ließen und die wunderlichsten Gestalten auf die Blätter übertrugen. Wie von Zauberhand flog die Hand über das Blatt Papier -der Stift schrieb wie von selbst." 2)

Über ihre Arbeit sagt Renate Welsh selbst:

"Die Grundidee von der ich damals ausging, habe ich seither beibehalten: in kleinen Schritten vom Wort zum Satz zum Text zu gehen. Bei den ersten Übungen ist also ein einzelnes Wort ein vollgültiger Beitrag." 3)

Auch in unserer Schreibwerkstatt wurde nach dieser Grundidee gearbeitet. Alles zielte darauf, die Teilnehmer zu selbständiger Textproduktion zu motivieren. Aus diesem Grund nennen wir unsere weiteren Ausführungen

SCHRITTE ZUR TEXTPRODUKTION

1. Phase: Wörter

Am Anfang wird von den Teilnehmern ein Kernwort (bei uns: Liebe) ausgewählt. Dieses Wort wird in die Mitte des Schreibbogens geschrieben. Danach werden alle Wörter, die die Teilnehmer mit dem Kernwort assoziieren, spiralförmig auf den Schreibbogen geschrieben. Somit entsteht eine Assoziationsspirale.

Den nächsten Schritt formuliert Renate Welsh wie folgt:

1) Konuk, Nesrin : Studentin der Germanistischen Abteilung, 8. Semester

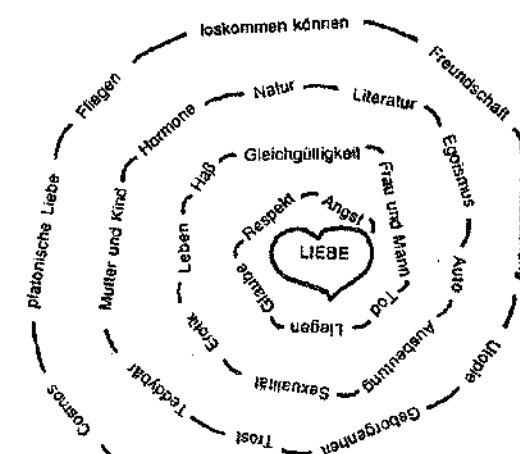
2) Ercan, Berna : Studentin der Germanistischen Abteilung, 6. Semester

3) [Welsh 1990 : 12]

"Als nächste Aufgabe ist ein Radius durch die Spirale zu ziehen, wobei dann Wörter in einer Zufallsreihung 'augespießt' werden." 1)

Jeder sucht sich ein Wort aus, dann nennt er alle auf diesem Radius befindlichen Wörter und versucht - von diesen Wörtern ausgehend - sich eine Geschichte auszudenken.

Um diesen Vorgang zu veranschaulichen geben wir nachstehend unsere Assoziationsspirale auszugweise wieder:



ausgesuchtes Wort:

Gleichgültigkeit

Radius:

Liebe - Respekt -

Gleichgültigkeit -

Egoismus -

Enttäuschung

Es ist auch wichtig hierbei zu beachten, daß jedes Wort, sobald es durch einen Teilnehmer genannt wird, volle Gültigkeit hat. Ein sortierender Eingriff ist, u.a. auch aus motivationshemmenden Gründen, nicht erlaubt.

2. Phase: Sätze

Beim nächsten Schritt schreiben die Teilnehmer auf kleine Zettel Sätze, die sie nicht gerne hören. Sie können auch Sätze schreiben, die sie gerne hören.

Mit diesen vorgegebenen Sätzen werden dann in Kleingruppen Dialoge produziert und dann durch die Gruppen laut vorgetragen.

1) [Welsh 1990 : 13]

3. Phase:

3.1. Textproduktion ausgehend von Wörtern

Jeder identifiziert die Buchstaben seines Namens mit Begriffen, die ihm zusagen. Die Wörter, mit denen man den eigenen Namen buchstabiert hat, werden jeweils auf ein Blatt geschrieben, diese Blätter werden nach Möglichkeit mit jemandem, den man nicht näher kennt, ausgetauscht. Danach schreibt man für den Partner einen Text, worin die aufgeschriebenen Wörter vorkommen. Jeder Text ist ein Geschenk für den Partner. Hierzu meint die Autorin: *"Ich habe die Erfahrung gemacht, daß ich unbefangener und direkter über andere als über mich schreibe..."¹⁾*

Es entstehen Märchen, Geschichten, Gedichte, Berichte und weitere Textsorten. Diese werden sodann von den Leiterinnen vorgelesen. Das gelungene Vorlesen wiederum bewirkt, daß die Teilnehmer ihre Texte aus einer anderen Sicht erleben. Es ist eine Selbsterfahrung zur eigenen Kreativität. Die Motivation steigt.

In Anschluß daran produzieren die Teilnehmer dieses Mal mit ihren eigenen Wörtern Texte für sich selbst.

Auch diese Texte werden dann von den Leiterinnen laut vorgetragen.

Hierzu ein Beispiel:

Der Vorname des Studenten lautet Ünal, für Buchstaben, die im Deutschen nicht geläufig sind, kann man auch Wörter mit verschiedenen Anfangsbuchstaben nehmen. Der Student hat seinen Namen mit folgenden Wörtern identifiziert:

- Ü- Ente Daraus hat er für sich selbst ein Gedicht, worin die von ihm ausge-
- N- Null suchten Wörter vorkommen, geschrieben.
- A- Alpen
- L- Liegen
(Leben)

D i e S t i m m e ²⁾

Manchmal will ich liegen,
liegen auf einer Null.

1) [Weish 1990: 14]

2) Güden, Ünal : Student der Germanistischen Abteilung, 6. Semester

Die Null muß nur Null sein,
Oval wie ein Ei, leer wie ein Nichts,
schön wie Ahrodite.
Und ich werde es füllen.

Manchmal will ich eine Ente sein,
vak, vak, wie Donald Duck,
nein, nein, am besten eine echte.
Farbfroh, grün wie eine Wiese,
smaragdgrün.

Rot, wie eine Nelke,
frisch...
so muß ich aussehen,
umfließen, umschatten
muß ich die ganze Umwelt.
Farbfroh...

Manchmal will ich der Everest sein
Und grüßen meine Alpen, meine Brüder..
Jeden will ich umarmen und küssen,
ich muß sie aufklären;
Wie Rodin meine Kinder geliebt hat,
wie Michelangelo sie geküßt hat,
wie Atlas muß ich hüten...

Manchmal will ich leben!
Ja- leben! Ist ja komisch...
albernes Wort, seine Zutat ist
geschmacklos.
"Herr Oberkoch! Eine Prise Salz bitte!
So wird man leben!
So will ich leben?
Schreiben will ich, flüstern...
lieben, liegen... leben.

3.2. Textproduktion ausgehend von einem Phantasiebild

Die Teilnehmer werden in zwei Gruppen geteilt. Diese gestalten zu dem ausgesuchten Thema (Liebe) ein Bild in ihrer Phantasie, indem sie die in

ihrer Vorstellung auftauchenden Bilder zur Sprache bringen. Danach stellen sich die Gruppen ihre Bilder gegenseitig vor. Sie erzählen aus dem Gedächtnis, wie ihr Bild aussieht. In Anschluß daran soll jeder einen Text zu diesen Bildern produzieren.

Bei der Textproduktion wird die Phantasie der Teilnehmer zum zweiten Mal angeregt. Dabei können sie sowohl von großen Bildeinheiten, wie auch von Details ausgehen.

Jetzt können die Teilnehmer - soweit sie wollen - ihre Geschichten auch selbst vortragen. Andernfalls werden sie wiederum von den Leiterinnen vorgelesen. Auch bei diesem Schritt greifen weder die Leiterinnen noch die Teilnehmer beurteilend ein.

3.3. Textproduktion ausgehend von dem Erlebnis des Partners

Jeder sucht sich einen Partner. Dieser erzählt ihm ein Erlebnis, worin das ausgesuchte Thema 'Liebe' eine Rolle gespielt hat. 'Liebe' wird dabei im weitesten Sinne aufgefaßt. Der andere produziert hierzu einen Text. Wer den Text dann vorliest wird wieder freigestellt. Die Texte werden jedoch - auf Wunsch der Teilnehmer- überwiegend durch die Leiterinnen vorgetragen. Die Teilnehmer können zu dem vorgelesenen Text Vorschläge zu den Überschriften machen. Diese werden aufnotiert und dem Produzenten weitergegeben, dieser kann dann entscheiden, ob ihm eine der Überschriften mehr zusagt als seine eigene Überschrift.

In dieser Phase greift Renate Welsh ein, indem sie sich - auf Wunsch der Teilnehmer (da ein bestimmtes Vertrauensverhältnis hergestellt worden ist) - kritisch zu den Textgestaltungen äußert. Zu ihrer Arbeitsweise meint die Autorin selbst:

"Ganz besonders wichtig bei der Leitung einer Schreibwerkstatt ist es, sich immer vor Augen zu halten, daß es um die Erfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geht, daß sie darin die Experten sind und wir nur Hilfsfunktion haben, die wir sehr behutsam wahrnehmen müssen"¹⁾

1) [Welsh 1990: 15]

Das Schreiben für den anderen wiederum bewirkt, daß beide Partner eine neue Selbsterfahrung durchlaufen. Einerseits will man wissen, wie die eigenen Erlebnisse gestaltet wurden, andererseits ist man gespannt, wie der Text bei dem Partner und den anderen Teilnehmern ankommt.

Die Schreibwerkstatt, die damit begonnen hatte, daß jeder jedem etwas geschenkt hatte, was man nicht kaufen kann (u.a. 'Glück', 'Freude', 'federleichte Wolken', 'einen blauen Himmel' u.ä), endet wiederum mit einem Geschenkspiel. Dieses Mal bekommt jeder Teilnehmer von allen anderen Wörter geschenkt. Diese werden auf kleine Zettel geschrieben und gesammelt. Die Anregung, die dann Renate Welsh mit auf dem Wege gibt: Wir sollen mit diesen geschenkten Wörtern weitere Texte produzieren.

Anregungen für den Unterricht

Viele der beschriebenen Arbeitsschritte lassen sich mit Sicherheit, ggf. in abgeänderter Form, in jedem Unterricht anwenden; sei es das behutsame Vorgehen der Leiterinnen, das unaufdringliche Mutgeben zur Kreativität, die Assoziationsspirale oder das Lernen des Sich-Mitteilen-Könnens, sei es auch in Form von Texten. Das alles sind Ausgangspunkte, womit eine steigende Motivation im Unterricht erzielt werden kann.

Primär ließen sich die bei der Schreibwerkstatt gewonnenen Erfahrungen am günstigsten in den Unterrichtsfächern "Mündlicher und schriftlicher Ausdruck" und "Textarbeit mit literarischen Texten" umsetzen. Aber auch darüber hinaus ließe sich eine große Palette von Unterrichtsfächern durch diese Anregungen interessanter gestalten. Renate Welsh meint selbst dazu: *"Ich habe mich oft gefreut, wie die zunächst oft skeptischen anderen Lehrer hinterher feststellten, daß die Klasse auch für durchaus nicht verwandte Fächer profitierte."¹⁾* Demzufolge können auch die zukünftigen Fremdsprachenlehrer anhand dieses Ansatzes einen besseren Fremdsprachenunterricht gestalten und ihre Schüler zu Kreativität und somit zum Spaßhaben am Unterricht aufmuntern. Die Schreibwerkstatt hätte jedoch nur damit ihr Ziel nicht erreicht, wenn der Ansatz ausschließlich auf die Bereiche der Fremdsprachendidaktik und des Germanistikstudiums begrenzt bliebe. Vor allem wenn man bedenkt, daß in der Türkei aufgrund des Schulsystems die Kreativität der Schüler unterdrückt wird, wäre die Anwendung solcher Methoden auch im muttersprachlichen Unterricht begrüßenswert.

1) [Welsh 1990: 15]

Um diese Arbeitsmethode den Lehrern zu vermitteln, sollten sowohl für Türkischlehrer in Grundschulen und Gymnasien, als auch für Fremdsprachenlehrer Schreibwerkstätte in Form von Lehrerfortbildungsseminaren organisiert werden. Besser wäre es jedoch, wenn dieses Verfahren schon während des Lehrstudiums vermittelt werden könnte.

Mit unserer Schreibwerkstatt wurde ein erster Schritt getan. Es war ein guter Anfang. In der Schreibwerkstatt wird ausgehend von den eigenen Erfahrungen, Gefühlen, Phantasien und Erwartungen der Spaß am Schreiben entdeckt und die Kreativität im Schreiben entfaltet. Diese Beobachtung wird auch in den Äußerungen der Teilnehmerinnen widerspiegelt.

"Die Zusammenarbeit mit Renate Welsh hat einen Funken in unserem Innern ausgelöst. Das schlafende Kind in uns ist erwacht. Wir haben gesehen, daß jeder von uns eine reiche Phantasiewelt besitzt, die aber leider durch den Alltag verdrängt wird. Renate Welsh hat uns in eine ganz andere, unentdeckte Welt geführt. Wir sind ihr dankbar dafür, daß sie uns auf den "kleinen Autor", der in jedem von uns steckt, aufmerksam gemacht hat."¹⁾

"Eine Werkstatt, in der Gefühle mit großer Sorgfalt ausgearbeitet wurden. Eine Werkstatt, wo sich die schönsten Menschenverhältnisse in allen Richtungen ausdehnte."²⁾

Die österreichische Lektorin Lisa Pardy an der Abteilung für Deutsch-Didaktik der Universität Istanbul führt diese Werkstatt mit Studentinnen/Studenten und Nachwuchslehrkräften der Abteilungen für Deutsch-Didaktik und Germanistik weiter. Wir hoffen, daß dieses Beispiel Schule macht und sich im Interesse der türkischen Schülerinnen/Schüler in der ganzen Türkei ausbreitet.

1) Sever, Ayşen : Studentin der Germanistischen Abteilung, 8. Semester

2) Kolukisa, Bilge : Studentin der Abteilung für Deutsch-Didaktik, 6. Semester

Literatur:

[Welsh 1990] Renate Welsh: 'Aus den Schreibwerkstätten', 1000 und 1 Buch.-
In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur 3/1990