

**Das kulturelle Bild türkischer Migranten in der schulischen  
Literaturreflexion der Primarstufe  
betrachtet auf der Folie morgenländischer Imagination**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung  
des Grades  
eines Doktors der Philosophie  
an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Dortmund

von  
Zeynep Kalkavan  
aus Rize (Türkei)  
Juli 2007

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Hartmut Riemenschneider
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Ludger Hoffmann
3. Berichterstatter: Dr. Erkan Özdil

*„Fehlt dir der Fuß zur Reise,  
so wähle den Weg in dich selbst:  
Nimm auf, dem Rubinschachte gleichend,  
in dich alle Strahlen der Zeit.  
Reise, o Freund, aus dir selber  
und in dein eigenes Herz:  
Solch Reise verwandelt das Staubkorn  
in Gold und in Herrlichkeit.“*

*Mevlana Celaleddin Rumi*

## **Danksagung**

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Hartmut Riemenschneider, für die menschliche und fachliche Betreuung dieser Arbeit und seine unermüdliche Unterstützung. Durch die vielen anregenden Diskussionen und seine kritischen Hinweise hat er mich stets inspiriert und neu motiviert.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei Prof. Dr. Ludger Hoffmann für die Übernahme des Koreferats und sein stetes Interesse am Fortgang der Arbeit. Er ermutigte und unterstützte mich in allen linguistischen Fragen.

Dr. Erkan Özdil danke ich für die Übernahme des zweiten Koreferats und für seine fachliche Betreuung bezüglich turkologischer sowie auch linguistischer Fragestellungen.

Schließlich gilt mein Dank meinen Eltern, Mamure und Hüseyin Kalkavan, die mich auf dem Weg zum Abschluss dieser Arbeit mit viel Kraft und Zuversicht begleiteten.

## INHALTSVERZEICHNIS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Das türkische Alphabet</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Vorwort</b>  | <b>3</b>  |
| <br>  |           |
| <b>A PROBLEMAUFRISS</b>   | <b>5</b>  |
| I Motivation .....  | 5         |
| II Methodik .....   | 7         |
| III Zum Inhalt .....  | 9         |
| <br>  |           |
| <b>B HISTORISCHE UND KULTURELLE ASPEKTE</b>   | <b>13</b> |
| I "Türkeihistorische Gegebenheiten" .....   | 13        |
| 1.1 Das islamische Großreich der Osmanen: Die Rolle des Osmanischen Reiches bei der<br>Ausbreitung des Islam .....                              | 14        |
| 1.2 Einblick in militär-politische Akzente.....   | 19        |
| 1.3 Einflussfaktoren aus dem Modernisierungszeitalter des Osmanischen Reiches .....   | 22        |
| 1.3.1 <i>Über erste Reformerlässe im Zuge der Verwestlichung</i> .....  | 22        |
| 1.3.2 <i>Auf dem Weg zum Säkularismus: Moderner Islam in der Türkei?</i> .....  | 26        |
| 1.3.3 <i>Säkularisierung in der Ära Atatürk</i> .....   | 27        |
| 1.3.4 <i>Regierungswechsel nach Atatürk</i> .....   | 29        |
| 1.4 <i>Abriss: Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation und das<br/>Osmanische Reich</i> .....   | 31        |
| II Zur gesellschaftshistorischen Kulisse deutsch-türkischer Begegnungen .....   | 35        |
| 2.1 Deutsch-türkische Freundschaft .....  | 35        |
| 2.1.1 <i>Wirtschaftliche Zweckbündnisse als Grundlage einer Freundschaftsbeziehung<br/>zwischen dem Osmanischen Reich und Deutschland</i> ..... | 36        |
| 2.1.2 <i>Der erste deutsch-osmanische Freundschaftsvertrag</i> .....  | 36        |
| 2.2 Zur Rolle Deutschlands und der türkischen Republik in militärischen<br>Angelegenheiten .....  | 38        |
| 2.2.1 <i>Kriegseintritt der Türkei an der Seite Deutschlands im Ersten Weltkrieg</i> .....  | 38        |
| 2.2.2 <i>Haltung und Position der Deutschen während der innenpolitischen Krise des<br/>Osmanischen Reiches</i> .....                            | 39        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.2.3 Wirtschaftlich-kulturelle Zusammenarbeit der Weimarer Republik und der kemalistischen Republik .....                            | 40        |
| III Türkische Migranten in Deutschland .....  | 42        |
| 3.1 Allgemeines Migrantenbild in Deutschland: Explizite Untersuchung der Hintergründe und Zahlen bezüglich türkischer Migranten ..... | 42        |
| 3.2 Sieben Phasen der Ausländerpolitik Deutschlands .....   | 43        |
| 3.3 Entwicklung der Zahlen türkischer Migranten in Deutschland.....   | 45        |
| IV Die Rolle des Islam in der türkischen Kultur: Familienstruktur und Erziehungsmerkmale .....  | 46        |
| 4.1 Der Status quo in der Diaspora.....   | 48        |
| 4.2 Das traditionelle Normen- und Wertesystem .....   | 51        |
| 4.3 Islamische Erziehung türkischer Migrantenkinder.....  | 56        |
| <br>  |           |
| <b>C    EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG VON GRUNDSCHULESEBÜCHERN</b>  | <b>57</b> |
| I    Lesebücher in Bezug auf türkische Einwandererkinder und ihre soziokulturellen Hintergründe .....                                 | 57        |
| 1.1 Grundlegende Gedanken zu Lesebuch-Konstruktionen .....  | 57        |
| 1.2 Berücksichtigung der Migration im Deutschunterricht der Grundschule .....   | 58        |
| 1.2.1 Lehrpläne.....  | 58        |
| 1.2.2 Beginn der Ausländerpolitik und Anfänge einer interkulturellen Pädagogik....  | 59        |
| 1.3 Türkische Einwandererkinder in deutschen Grundschulklassen.....   | 62        |
| 1.3.1 Konzepte für Schulklassen unter der Berücksichtigung von „Gastarbeiterkindern“ .....  | 63        |
| 1.3.2 Schulische Förderungsmaßnahmen für ausländische Kinder .....  | 64        |
| II   Untersuchungsreihe zum Profil türkischer Einwandererkinder in Lesebüchern der Klassen 2 bis 4 .....                              | 65        |
| 2.1 Methodik und Ziel der Untersuchung.....   | 67        |
| 2.2 Quantitative und qualitative Auswertungen .....   | 67        |
| 2.3 Darstellung türkischer Kultur und Lebensart in den Lesebüchern .....  | 70        |
| 2.3.1 Türkische Wohnsiedlungen.....   | 73        |
| 2.3.2 Türkische Küche bzw. Kochrezepte.....   | 74        |
| 2.3.3 Die Türkei als Urlaubsort .....   | 75        |

|   |    |
|---|----|
| 2.3.4 <i>Der Islam im deutschen Lesebuch</i> .....                                    | 76 |
| 2.4 „Türkische Gastarbeiter“ als spezielle Ausländerthematik in Lesebüchern.....      | 84 |
| 2.5 Literatur - Kulturelle Aspekte.....   | 86 |
| 2.5.1 <i>Lieder, Märchen, Schwänke und Schattenspiele</i> .....                       | 87 |
| 2.5.2 <i>Türkisch im Lesebuch</i> .....   | 90 |
| 2.6 Fazit der Untersuchungsreihe .....  | 91 |
| 2.7 „Fehler“ bzw. Auffälligkeiten in Lesebuchtexten .....                             | 92 |
| 2.8 Das türkische Einwandererkind in der deutschen Fibel .....                        | 94 |
| 2.8.1 <i>Beispiele für die Berücksichtigung der Multikulturalität in Fibern</i> ..... | 94 |
| 2.8.2 <i>Kriterien bei der Untersuchung und deren Verteilung auf die Bücher</i> ..... | 96 |
| 2.8.3 <i>Auswertung</i> .....   | 96 |

## **D ANALYSEN VON KURZPROSA MORGENLÄNDISCHEN URSPRUNGS: MÄRCHEN, SCHWÄNKE UND SCHATTENSPIELE 97**

|  |     |
|--|-----|
| I Beitrag zur vergleichenden Märchenkunde.....                               | 99  |
| 1.1 Aspekte neuerer türkischer Märchenforschung.....                         | 103 |
| 1.2 Zur Klärung des Begriffs türkischer Kunstmärchen .....                   | 108 |
| 1.3 Formale Kriterien aus der europäischen Märchenforschung.....             | 112 |
| 1.4 Analysen türkischer Märchen.....   | 115 |
| 1.4.1 <i>Figuren und Wortwahl</i> .....                                      | 115 |
| 1.4.2 <i>Anfangs-, Übergangs- und Schlussformeln</i> .....                   | 117 |
| 1.4.3 <i>Die Tekerleme-Struktur</i> .....                                    | 121 |
| 1.4.3.1 <i>Beispiele für Tekerleme</i> .....                                 | 123 |
| 1.4.3.2 <i>„Tekerleme“ als Ergänzungsstruktur</i> .....                      | 124 |
| 1.4.4 <i>Besonderheiten des Türkischen in der Erzählstruktur</i> .....       | 127 |
| 1.4.4.1 <i>Die Erzählerhaltung im türkischen Märchen</i> .....               | 129 |
| 1.4.4.2 <i>Interaktion zwischen Erzähler und Hörer</i> .....                 | 131 |
| 1.4.5 <i>Rhetorik</i> .....  | 133 |
| 1.4.5.1 <i>Beispiele für rhetorische Mittel aus türkischen Märchen</i> ..... | 134 |
| 1.4.5.2 <i>Beispiele aus Grimms Märchen „Der Fundevogel“</i> .....           | 136 |
| 1.4.5.3 <i>Vergleich zwischen türkischen und Grimmschen Märchen</i> .....    | 137 |
| 1.4.6 <i>Zahlensymbolik</i> .....  | 139 |

|  |     |
|--|-----|
| 1.4.7 Farbsymbolik und lyrische Motive .....   | 144 |
| 1.4.8 Volkskundliche Redewendungen und Sprichwörter .....  | 146 |
| 1.4.9 Determinismus als „Kismet-Motiv“ in türkischen Volksmärchen .....                                  | 151 |
| 1.4.9.1 „Kismet“ im Volksglauben.....  | 151 |
| 1.4.9.2 Schicksalsglaube im türkischen Märchen.....  | 152 |
| 1.4.9.3 Schicksal und Gottesglaube in Grimms Märchen .....   | 155 |
| 1.5 Märchenbeispiele aus Lesebüchern .....   | 157 |
| 1.5.1 Keloğlan .....   | 157 |
| 1.5.2 „Die gerupfte Gans“ und „Das Ali -Cengiz-Spiel“ .....  | 159 |
| 1.5.2.1 Motivketten aus einer türkischen Version von „Die gerupfte Gans“ .....                           | 159 |
| 1.5.2.2 Motivketten aus dem türkischen Märchen „Das Ali-Cengiz-Spiel“.....                               | 161 |
| 1.5.2.3 Zusammenstellung der Motive aus dem osmanischen Zeitalter .....                                  | 163 |
| 1.5.2.4 Beispiele für Metaphern und weitere Motive .....   | 165 |
| 1.5.3 „Der Fisch mit dem goldenen Bart“ .....  | 167 |
| 1.6 Beispiel für ein gemeinsames Märchen des Abend- und Morgenlandes: „Die kluge<br>Bauerntochter“ ..... | 170 |
| 1.7 Resümee .....  | 174 |
| II Nasreddin-Schwänke .....  | 176 |
| 2.1 Kurzer Beitrag zur Rezeptionsgeschichte Nasreddins.....  | 178 |
| 2.2 Zu den Protagonisten Nasreddin und Eulenspiegel.....   | 179 |
| 2.3 Nasreddin, der türkische Eulenspiegel .....  | 182 |
| III Karagöz und das Schattentheater.....   | 185 |
| 3.1 Zur Bedeutung der Sprache in Karagöz-Erzählungen.....  | 185 |
| 3.2 Historische Einordnung der Figuren .....   | 187 |
| 3.3 Muster für eine Verschmelzung türkischer Volksfiguren mit deutschem Literaturgut189                  |     |
| 3.3.1 Die Kalendergeschichte „Kannitverstan“ von Johann Peter Hebel.....                                 | 189 |
| 3.3.2 Die Zusammensetzung von „Kannitverstan“ und „Karagöz“ .....  | 190 |
| 3.3.3 Die Bedeutung der Sprache im „Kannitverstan-Karagöz-Spielstück“ .....                              | 194 |
| 3.4 Reflexion .....  | 195 |

## **E KURZGESCHICHTEN MIT TÜRKISCHEN MOTIVEN IM WANDEL DES "GASTARBEITERZEITALTERS" 196**

### **I Anfänge der Darstellung des Fremdenbildes in der Kinder- und**

|  |     |
|--|-----|
| Jugendliteratur in den 70er und 80er Jahren.....   | 199 |
| 1.1 Zur kinderliterarischen Verarbeitung von Fremden und Außenseitern in der<br>Gesellschaft .....   | 199 |
| 1.2 Was sind Außenseiter? Der Zusammenhang zwischen „Außenseiter“ und „Fremden“                      | 203 |
| 1.3 Türkische Autoren schreiben für Gastarbeiterkinder .....   | 205 |
| 1.4 Inhaltliche Gestaltung der Lesebücher hinsichtlich türkischer<br>Migrantenkinder .....           | 206 |
| II Die KurzprosaGattung Kurzgeschichte.....  | 207 |
| 2.1 Begriffserläuterung.....   | 207 |
| 2.2 Gattungsspezifische Eigenschaften der Kurzgeschichte .....                                       | 208 |
| 2.2.1 <i>Struktur- und Stilmerkmale</i> .....  | 208 |
| 2.2.2 <i>Raum und Figurenkonstellation</i> .....   | 210 |
| 2.2.3 <i>Erzähler</i> .....  | 211 |
| 2.2.4 <i>Die Kürzestgeschichte</i> .....   | 211 |
| 2.3 Kurzgeschichten aus Lesebüchern mit türkischen Gastarbeiterkindern als<br>Handlungsfiguren ..... | 212 |
| 2.3.1 <i>Fremdheitsdarstellungen</i> .....   | 212 |
| 2.3.2 <i>Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsstrukturen und Motive</i> .....                     | 213 |
| 2.3.2.1 „Brief an eine Fremde“ von Peter Härtling .....  | 213 |
| 2.3.2.2 „Wir fragen türkische Kinder. Wir fragen deutsche Kinder“ .....                              | 214 |
| 2.3.2.3 „Der Türke heißt Ibrahim“ von Mieke Vanpol .....   | 218 |
| 2.3.2.4 „Kein Freund für Kemal“ von Hanna Hanisch.....   | 218 |
| 2.3.2.5 „Die Ausländerin“ von Gisela Zach .....  | 222 |
| 2.4 Darstellung und Selbstdarstellung türkischer Kinder .....  | 223 |
| 2.4.1 <i>Differenzierte Perspektiven</i> .....   | 223 |
| 2.4.2 <i>Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsmuster und Motive zum Komplex<br/>Heimat</i> .....  | 224 |
| 2.4.2.1 „Enders Vater“ von Yüksel Pazarkaya .....  | 224 |
| 2.4.2.2 „Deniz“ .....  | 225 |
| 2.4.2.3 „Ich bin ein Türke“ .....  | 226 |
| 2.4.2.4 „Was bin ich?“ .....   | 227 |
| 2.4.2.5 „Niko der Mustafa“ von Bruno Horst Bull .....  | 228 |
| 2.4.2.6 „Necla“ .....  | 229 |
| 2.4.2.7 „Kinder stellen sich vor“ .....  | 230 |

|   |            |
|---|------------|
| 2.4.2.8 „Kinder aus verschiedenen Ländern“ .....  | 231        |
| 2.4.3 Reflexion .....   | 234        |
| III Das türkische Normen- und Wertesystem im Lesebuch .....                                   | 235        |
| 3.1 Die türkische Familienstruktur .....  | 235        |
| 3.1.1 Türkische Kinder unter dem Einfluss traditioneller kultureller Normen .....             | 235        |
| 3.1.2 Internalisierung und Ablehnung von traditionell-heimatlichen und fremden<br>Werten..... | 236        |
| 3.2 Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsstrukturen und Motive.....                        | 238        |
| 3.2.1 „Zu Besuch in Istanbul“ .....   | 238        |
| 3.2.2 „Hakan“ von Ruth Herrmann .....   | 240        |
| IV Deutsch-türkische Freundschaft im Lesebuch.....  | 241        |
| 4.1 Zentrale Gedanken zu Freundschaftsdarstellungen in Schul(Kurz)-Geschichten .....          | 241        |
| 4.2 Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsstrukturen und Motive.....                        | 242        |
| 4.2.1 „Die anderen Kinder“ von Ursula Wölfel .....  | 242        |
| 4.2.2 „Niki und der türkische Junge“ von Irina Korschunow.....                                | 244        |
| 4.2.3 „Tim und seine Freunde“ und „Nur eine Hälfte“ .....                                     | 245        |
| 4.2.4 „Türkischer Kuchen“ von Irina Korschunow .....  | 246        |
| 4.2.5 „Stefan mag Sibel“ von Karin Gündisch .....   | 247        |
| 4.2.6 „Als der Schnee fiel“ von Hanna Hanisch.....  | 248        |
| 4.3 Reflexion .....   | 249        |
| V Thematisierung der Zweitsprache Deutsch türkischer Kinder in Kurzgeschichten                | 250        |
| 5.1 Sprachliche Defizite .....  | 251        |
| 5.2.1 Auszüge aus dem Kinderbuch „Wir sind doch nicht vom Mond“ von Ruth<br>Herrmann .....    | 254        |
| 5.2.2 „Türkischer Kuchen“ von Irina Korschunow .....  | 255        |
| 5.2.3 „Eins, zwei, drei, gutt“ .....  | 256        |
| 5.2.4 „Telat“ .....   | 257        |
| 5.2.5 „Lippels Traum“ von Paul Maar .....   | 258        |
| 5.3 Türkisch im Lesebuch: Textvarietäten und Beispiele .....                                  | 260        |
| 5.4 Reflexion .....   | 262        |
| <b>F ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</b>   | <b>263</b> |
| <b>G LITERATURVERZEICHNIS</b>   | <b>267</b> |



**Tabellen 310**

|  |     |
|--|-----|
| 1. „Tabellen zur Untersuchungsreihe: Profile türkischer Migrantenkinder in deutschen<br>Lesebüchern seit dem Beginn der Migration“ ..... | 310 |
| <i>Lesebücher aus den 70er Jahren</i> .....  | 310 |
| <i>Lesebücher aus den 80er Jahren</i> .....  | 311 |
| <i>Lesebücher aus den 90er Jahren bis 2005</i> .....   | 312 |
| <i>Bücher „ohne Profile zum türkischen Migrantenkind“</i> .....  | 313 |
| 2. Fibeln .....  | 314 |

**Abbildungen**

|   |     |
|---|-----|
| Abbildung 1: „Kategorisierung des Quellenmaterials“ ..... | 72  |
| Abbildung 2: „Aus Nenas Urlaubsbuch“ .....                | 75  |
| Abbildung 3: „Foto: Muslimische Kinder“ .....             | 78  |
| Abbildung 4: „Foto: Muslimische Kinder“ .....             | 79  |
| Abbildung 5: „Eine große Familie“ .....                   | 85  |
| Abbildung 6: „Abbildung zum Text“ .....                   | 220 |

## Das türkische Alphabet

Türkische Wörter erscheinen in dieser Arbeit vorwiegend in der türkischen Schreibweise<sup>1</sup>.

| Große und kleine Buchstaben | türk. Name | Aussprache des türk. Namens   |
|-----------------------------|------------|---|
| A a                         | a          | meistens kurz und dunkel, dunkler als in <i>man</i>   |
| B b                         | be         | wie im Deutschen  |
| C c                         | ce         | stimmhaftes <i>dsch</i> wie in <i>Dschungel</i>   |
| Ç ç                         | çe         | stimmloses <i>tsch</i> wie in <i>Tschechisch</i>  |
| D d                         | de         | wie im Deutschen  |
| E e                         | e          | meistens kurz und offen wie <b>ä</b>  |
| F f                         | fe         | wie im Deutschen  |
| G g                         | ge         | 1. in Verbindung mit <b>e, i, ö, ü</b> vorderes <b>g</b><br>2. in Verbindung mit <b>a, ı, o, u</b> , hinteres <b>g</b><br>3. vor <b>a</b> und <b>u</b> mit Zirkumflex sehr hell, als ob ein <b>i</b> mitgesprochen wird           |
| Ğ ğ                         | yumuşak ge | Bei diesem Laut wird die Stimmritze leicht zusammengezogen und gelöst, wodurch ein vorangehender Vokal gedehnt wird. (Der Buchstabe kommt nicht am Anfang eines Wortes vor und ähnelt einem schwachen deutschen Zungenspitzen-r.) |
| H h                         | he/ha      | 1. am Silbenanfang wie im Deutschen<br>2. am Silbenende wie ein schwaches <b>ch</b>   |
| I ı                         | ı          | kurzes, sehr dumpfes <b>i</b> , entfernt ähnlich dem Schwa-Laut, wie in <i>kommen</i> oder <i>Gabe</i>  |
| İ i                         | i          | 1. in erster Silbe geschlossen wie in <i>Tiger</i><br>2. in nicht erster Silbe offen wie in <i>bin</i>  |
| J j                         | je         | wie französisches <b>j</b> in <i>Journal</i> (kommt nur in Lehnwörtern vor)   |

<sup>1</sup> Tabelle und Ergänzungen aus Ersen-Rasch 2004, S. 4f.

|   |   |    |  |
|---|---|----|--|
| K | k | ke | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. in Verbindung mit <b>e, i, ö, ü</b> vorderes <b>k</b> (bei einigen arabischen Lehnwörtern vor <b>i</b> jedoch hinteres <b>k</b>)</li> <li>2. in Verbindung mit <b>a, ı, o, u</b> hinteres <b>k</b></li> <li>3. vor <b>a</b> und <b>u</b> mit Zirkumflex sehr hell, als ob ein <b>i</b> mitgesprochen wird</li> </ol> |
| L | l | le | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. in Verbindung mit <b>e, i, ö, ü</b> wie im Deutschen</li> <li>2. in Verbindung mit <b>a, ı, o, u</b> fast wie englisches <b>l</b> in <i>all</i> (bei einigen Lehnwörtern vor oder nach <b>a, o, u</b> jedoch wie im Deutschen)</li> </ol>  |
| M | m | me | wie im Deutschen   |
| N | n | ne | wie im Deutschen   |
| O | o | o  | meistens kurz und offen wie in <i>kosten</i>   |
| Ö | ö | ö  | meistens kurz und offen wie in <i>können</i>   |
| P | p | pe | wie im Deutschen   |
| R | r | re | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. am Anfang einer Silbe Zungenspitzen-r</li> <li>2. am Ende eines Wortes (oder auch einer Silbe) häufig stimmloses (zischendes) Zungenspitzen-r</li> </ol>   |
| S | s | se | stimmloses <b>s</b> wie in <i>Gruß</i>   |
| Ş | ş | şe | wie deutsches <b>sch</b>   |
| T | t | te | wie im Deutschen   |
| U | u | u  | meistens kurz und offen wie in <i>Mutter</i>   |
| Ü | ü | ü  | wie in <i>üblich</i>   |
| V | v | Ve | ähnlich dem deutschen <b>w</b>   |
| Y | y | Ye | wie deutsches <b>j</b>   |
| Z | z | Ze | stimmhaftes <b>s</b> wie in <i>Sonne</i>   |

## Vorwort

Bis ins 19. Jahrhundert zählten China, Japan, Indien, Persien, das Osmanische Reich und Nordafrika zum „Orient“. Diese sowohl geographische als auch historisch bedingte Orientvernetzung deutet die vielfältigen kulturellen Einflüsse innerhalb der Türkei bereits an. Inwieweit eine oder *die* türkische Kultur in Europa bereits bekannt und verbreitet ist, wird noch heute in unterschiedlichen Bereichen wie Literatur, Musik oder Bildung diskutiert. Das Kriterium ist entweder ein allgemeines Orientbild, das besonders aus arabischen und persischen Komponenten zusammengesetzt ist, oder die heutige sich für die Mitgliedschaft in die Europäische Union bewerbende Türkei. An dieser Stelle ist es schwierig, einen kulturellen Schnittpunkt der imperialen Macht des Osmanischen Reiches, das im Kontext mit dem märchenhaft geheimnisvollen Orient zum positiveren Image wechselte, mit dem arabischen Orientbild ausfindig zu machen. Eine genaue Abgrenzung ist aus den bereits genannten Gründen der ethnischen Entwicklungsstränge von vornherein auszuschließen.

Die Auseinandersetzung mit dem kulturellen "Erscheinungsbild" einer Volksgruppe setzt voraus, dass der Kulturbegriff im Allgemeinen und dessen zentrale Bedeutung im Besonderen für die Untersuchung der Lesebücher erörtert werden muss. Wie weit dieser Kulturbegriff ausgedehnt werden kann, ist bereits an ihrem alltäglichen Einsatz deutlich, wenn es um die verschiedensten Bereiche wie Sprache, Geschichte, Literatur oder Religion geht. Häufig dient „Kultur“ als eine übergeordnete Bezeichnung für die Lebensart und Welt einer Gesellschaft mit den kollektiv geteilten Normen und Wertesystemen.

Auch heute ist das Thema der Integration ausländischer Kinder, vor allem muslimischer Kinder, sehr aktuell. Sowohl ausländische als auch deutsche Kinder haben nach den Geschehnissen des 11. September 2001 und bezüglich der Kriegssituationen ‚Amerika gegen den Irak‘ oder ‚der Westen gegen den Islam‘ viele unbeantwortete Fragen<sup>2</sup>. Vorurteilen und Verallgemeinerungen vorzubeugen fällt in der Schule in den Aufgabenbereich von Lehrern. Dazu zählt auch, Kindern beizubringen, subjektive oder gar falsche Bilder, die über Medien, Familienangehörige etc., vermittelt werden, infrage zu stellen und nicht die Meinungen bzw. Äußerungen anderer als selbstverständlich und richtig anzunehmen. Eine kritische Auseinandersetzung mit soziokulturellen Themen und Konf-

---

<sup>2</sup> Generalisierte Bezeichnungen, wie „der Islam“, „die Türken“ oder „die Migranten“, dienen in dieser Arbeit als verallgemeinernde Formen und kennzeichnen ohne jegliche Bewertung eine Einheitlichkeit. Der Einfachheit halber wird bei allgemeingültigen Aussagen auf die einzelne Aufführung von Maskulinum und Femininum im Deutschen verzichtet und die maskuline Form als allgemeingültig angewandt.

likten, speziell türkischer Migranten, wird dieser schriftlichen Arbeit also zugrunde gelegt. Die Notwendigkeit, Kinder in diesem Bereich zu fördern, zeigt sich auch insofern, als dies nicht nur Auswirkungen auf die Weltoffenheit der einzelnen Personen, sondern auch auf einen Fortschritt in der Völkerverständigung hat.

Bei der empirischen Erarbeitung, d.h. der Untersuchung von Grundschullesebüchern nach Textmaterial, ist das Ergebnis hinsichtlich der Vielschichtigkeit türkischer Kultur-elemente vorrangig und nicht die genauen Prozentzahlen ihres Vorkommens. Die zu beobachtende Veränderung von Beginn der 60er bis noch Anfang der 90er Jahre wird anhand unterschiedlicher Lehrwerktexte aus den verschiedenen Jahrzehnten demonstriert. Hier wird eine Tendenz deutlich, die sich im Lauf der Jahre mit zunehmender Berücksichtigung der Interkulturalitätsthematik - worauf auch die Kultusministerien Einfluss ausübten - entwickelt hat. Es geht in dieser Untersuchung sowohl um die Vermittlung eines Gesamtbildes als auch die differenzierte Darstellung desselben anhand unterschiedlicher Textgattungen. Wie wir sehen werden, kristallisieren sich nicht nur große Themengebiete heraus, sie spiegeln auch auf die unterschiedlichste Weise - denn wir dürfen nicht vergessen, dass es sich um Lesebücher handelt – Fragen und Motive der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Migranten zwischen den Polen der kulturellen Herkunft und dem Weg in die Integration in eine der großen mitteleuropäischen Nationen wider.

# A PROBLEMAUFRISS

## I Motivation

Der Wandel des Bildes von türkischen Migranten und ihrer Kultur in Deutschland hatte auch einen entsprechenden Wandel in den Schullesebüchern der Grundschulen zur Folge. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (KMK) auf dem bildungspolitischen Sektor, wie zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer nach 1979 oder zur interkulturellen Bildung und Erziehung, spiegeln sich in den entsprechenden Lehrplänen und davon abhängig auch in den Lehrwerken wider. Die Ausländerthematik gewann in den Lesebüchern für die Grundschulen zunehmend an Geltung. Statt der Rückkehr in die Heimat führte ein Großteil der türkischen Gastarbeiter die Familie in Deutschland zusammen. Der damit zusammenhängende Zuwachs an türkischen Kindern an den Grundschulen bedeutete für die Lehrpersonen auch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema "türkische Migrantenkinder und ihre Kultur". Neben Integrationswunsch und Integrationsbereitschaft türkischer Einwohner nimmt auch der Kontakt zur deutschen Gesellschaft zu. In den unterschiedlichsten Bereichen lassen sich positive Entwicklungstendenzen erkennen, im persönlichen Umfeld, in der Nachbarschaft oder am Arbeitsplatz. Eine Vielzahl an türkischen Kleinunternehmen wie gastronomische Einrichtungen, Reisebüros oder Lebensmittelgeschäfte und die Ausübung sozial angesehener Berufe wie Anwalt oder Arzt bestätigt die erfolgreiche Integration. Türkische Mitschüler oder Nachbarn sind weder eine Besonderheit noch eine Seltenheit, wie es bis zum Beginn der 70er Jahre gewesen war. Ein weiterer Wendepunkt für die Akzeptanz zeigt sich darin, dass ein Großteil der deutschen Familien die Türkei als Urlaubsland schätzen gelernt hat. Auf diese Weise lernen deutsche Kinder bereits im Grundschulalter die Türkei als „Heimatort“ ihrer Mitschüler kennen. Die persönlichen Erfahrungen und der intensive Kontakt deutscher Kinder mit Türken haben sich seit dem Beginn der Migration somit erheblich verändert bzw. intensiviert<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Folgende Definition von Migration wird dieser Arbeit zugrunde gelegt:

„Jede längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraumes zur Folge hat.

Wir können verschiedene Formen von Migration unterscheiden:

- (1) Emigration/Auswanderung
- (2) Immigration/Einwanderung
- (3) Binnenwanderung

(...) Motiv von Migration ist generell die Vorstellung, an einem anderen Ort, in einer anderen Gesellschaft besser leben oder überleben zu können. Dieses generelle Motiv läßt sich auffächern: politische

Schulbücher spielen als das bislang noch meistgenutzte Medium in der Unterrichtsgestaltung eine wesentliche Rolle und haben einen großen Einfluss auf die Meinungs- und Urteilsbildung der Kinder. Die Lesetextexemplare aus den o. g. Zeitspannen spiegeln unter anderem das jeweilige "Bild" türkischer Einwanderer in der deutschen Gesellschaft in relevanten Themenfeldern wider. Das Bild des "fremden ausländischen Kindes", das kaum ein Wort Deutsch spricht, wandelt sich in Lesebuchgeschichten immer mehr in eine neutrale Figur mit einem türkischen Namen. Welche Gemeinsamkeiten oder Divergenzen zwischen den realen Bildern aus der Erfahrungswelt von Kindern und den „stigmatisierten“<sup>4</sup> Bildern in deutschen Lesebüchern bestehen, wird im Lauf der Arbeit näher zu erläutern sein. Zum Teil taucht der politische Zeitgeist in den Lehrplänen auf, die zwar nicht dezidiert die Inhalte der Lesestücke vorschreiben, aber einen gewissen Rahmen vorgeben. Daher müssen sie bei der Untersuchung der Schullesewerke für die Grundschule berücksichtigt werden, um mit der Veränderung des Bildes türkischer Migranten in den Lesebüchern auch zeitliche Einflüsse verfolgen zu können.

Deutsche Grundschullesebücher des 20. Jahrhunderts aus dem Raum Nordrhein-Westfalen dienen als Untersuchungsquelle. Es folgt eine Bestandsaufnahme und Analyse von Lesebüchern (zum Teil auch Fibeln) der Grundschule, um die Darstellungsweise, Repräsentation – was im Titel dieser Arbeit mit dem Begriff "Bild" zusammengefasst wird – herauszuarbeiten und aufzuzeigen. Die Komplexität dieser Untersuchung äußert sich darin, dass unterschiedliche "kulturelle Größen" wie Sprache, Geschichte oder Religion berücksichtigt werden müssen. Betrachtet man die Fülle an Arbeitstexten in den Lesebüchern der Grundschule, in denen die türkische Minderheit und ihre Lebenswelt in irgendeiner Form eine Rolle spielen, so lässt sich dieser Perspektive ein vielschichtiges Kulturbild entnehmen. Traditionelle Erzählungen, Kurzgeschichten oder auch Kochrezepte aus der türkischen Küche sowie Reiseberichte aus türkischen Urlaubsorten lassen sich wie ein Puzzle zu einem Gesamtbild einer türkischen Kultur und Gesellschaft zusammenfügen. Sowohl Tradition als auch die Thematisierung kultureller Eigenschaften

---

und ökonomische Gründe können für eine Verlagerung des Lebensschwerpunktes ebenso sprechen wie die religiös, politisch oder ethnisch begründete Verfolgung im Herkunftsland. Hinter derartigen Motivationen zur Migration stehen Einschätzungen der Situation im Herkunfts- und im Zielland, die häufig auf unzureichenden oder falschen Informationen beruhen; auch deswegen entstehen die gleichzeitige Aus- und Einwanderung, Rückwanderungen und Mehrfachwanderungen“ (Hansen 1994, S. 13f.).

<sup>4</sup> Zum Begriff der „Stigmatisierung“: „Stigmatisierung bedeutet die Kategorisierung eines Menschen durch gesellschaftlich oder gruppenspezifisch negativ bewertete Attribute, also Eigenschaften, die sie sozial diskreditieren. [...] Ausländerkinder werden häufig wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer fremden Nation und Kultur (andere Werte, Sprache, Religion, Kleidung, Essgewohnheiten, Verhaltensweisen) oder aufgrund biologischer Merkmale (z.B. andere Hautfarbe, Gesichtszüge) stereotypisiert und minderwertig behandelt“ (Coburn-Staeger 1982, S. 69).

des türkischen Normen- und Wertesystems sind Kategorien, in die das Textmaterial eingeordnet werden können. Um der übersichtlicheren Strukturierung willen wurde das Material nach unterschiedlichen Erzählgattungen geordnet, was im Kapitel über die Untersuchung der Lesebücher detaillierter ausgeführt wird. Es kann vorweggesagt werden, dass das Augenmerk primär auf die traditionellen Erzählungen und Kurzgeschichten gerichtet wird, da sie den größten Anteil des Materials bilden.

## **II Methodik**

Schulbuchanalysen können unter Berücksichtigung differierender Untersuchungsbausteine in verschiedenartigen wissenschaftlichen Teildisziplinen (Sozialwissenschaft, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Sprach- und Literaturwissenschaft etc.) durchgeführt werden.

Auf der Grundlage der deskriptiv-analytischen Methode wird in dieser Arbeit für die Textanalyse der hermeneutische Untersuchungsansatz gewählt, um einerseits einen Materialbestand aufzunehmen und diesen auszuwerten und andererseits mit dem Quellenmaterial textanalytisch zu arbeiten.

Um die Inhalte so präzise wie möglich zu erfassen, wurde ein Rahmenplan, genauer gesagt ein Hypothesen- und Fragenkatalog, erstellt. Zunächst werden Hypothesen aufgestellt, um die einzelnen Ziele und Arbeitsschritte systematisch aufzuzeigen und festzuhalten. Die Auflistung der Hypothesen dient im Prinzip dazu, den Titel der Arbeit „Das kulturelle Bild türkischer Migranten im deutschen Lesebuch der Grundschule betrachtet auf der Folie morgenländischer Imagination“ in einzelne Thesen zu zerlegen:

- ❖ In den volksliterarischen Erzeugnissen wird ein differenzierteres Türkei-/Türkenbild abgebildet (eine „türkeitürkische“ Kultur) als in den Kurzgeschichten.
- ❖ In den Kurzgeschichten werden Motive bezüglich einer türkischen "Migrantenkultur" vermittelt.
- ❖ Die Inhalte legen kaum bzw. lediglich sporadische Indizien bezüglich der "gesellschaftlichen Umbruchsituation" hinsichtlich einer deutsch-türkischen Subkultur bzw. der sie repräsentierenden Generation dar.



Die Einzelergebnisse bezüglich der Textanalysen unterstützen die Aussagen und das Raster für die Gesamtanalyse, das nicht zur Erfassung des Lesebuchs als Gesamtwerk dient, sondern auf die spezifische Themenstellung eingegrenzt wird.

Als Nächstes folgt ein Fragenkatalog für die Systematisierung der Arbeitsschritte bei der Bestandsaufnahme (deskriptiv-analytisch):

### I Medium: Lesebuch (Fibel) der Primarstufe

- ❖ Welche Schulbuchverlage/Orte kommen infrage?
  - Primär: Bücher mit denen in NRW gearbeitet wird
- ❖ Auf welchen Zeitraum beschränkt sich die Analyse?
  - Zeitintervall ist festgelegt von 1963-2005
- ❖ Welche Klassenstufen werden berücksichtigt?
  - Klassen 1 bis 4 (es folgt allerdings keine proportional gleichmäßige Aufteilung)
- ❖ Lassen sich direkte Bezüge zu Lehrplänen herstellen?
  - Das Schullesebuch dient als didaktisches Arbeitsmedium für den Sprach- und Literaturunterricht.

### II Auswahl des Quellenmaterials

- ❖ Auf welche Arbeitsmaterialien, die im Lehrwerk angeboten werden, wird die Analyse eingegrenzt?
  - Die Untersuchung beschränkt sich auf die Textanalyse. In einzelnen Fällen wird – falls es als aussagekräftig und erforderlich erscheint – auf Bilder, die im Zusammenhang mit den Texten aufgeführt werden, eingegangen, um Kausalitäten deutlicher aufzuzeigen.
- ❖ Mit Hilfe welcher Indizien wird die türkische Gesellschaft dargestellt?
  - Werden historische Gegenstände/Ereignisse aus dem Zeitalter der Osmanen offen gelegt (historischer Abriss)?
  - Welche Elemente eines Kultursystems werden separat aufgegriffen bzw. unter besonderen Vorwänden detaillierter dargelegt?
    - a) Sprache
    - b) Religion (Islam)
    - c) Normen, Werte, Traditionen

- ❖ Welche Textsorten befassen sich mit türkischen Motiven?
  - Da es sich um ein Lehrwerk für den Sprach- und Literaturunterricht handelt, muss berücksichtigt werden, dass differenzierte Texttypen vertreten sind, die unterschiedliche Gestaltungsmerkmale und Strukturen aufweisen sowie verschiedene Ziele verfolgen und Arbeitsmethoden offerieren.
  - Die Inspirationsquelle wird primär nach den folgenden Kriterien geordnet:
    - a) Textsorte
    - b) Textinhalt
  - Lassen sich Unterschiede bezüglich des "Türkei-/Türkenbildes" unter Berücksichtigung der Gattungen erarbeiten? Auf welche Art und Weise werden Motive einer türkischen (Migranten-) Kultur vermittelt (Gegenwartsbezug)?

### III Zusammenstellung der Ergebnisse

Während der Einzeluntersuchungen kristallisierten sich "Kernelemente" heraus, die mit den bereits angegebenen Hypothesen und Fragen herausgefiltert werden.

### **III Zum Inhalt**

Um die im Vorwort angedeuteten Definitionsschwierigkeiten des Begriffs Kultur einzugrenzen bzw. hinsichtlich der Thematik dieser Arbeit auszuführen sowie um die Divergenz zwischen "Türkeitürken" und "türkischer Migranten" deutlich aufzuzeigen, wird im Anschluss an die Einleitung auf wesentliche kulturelle Ereignisse in der Türkei und in Deutschland eingegangen. Hierzu zählen sowohl landes- bzw. kulturgeschichtliche Begebenheiten als auch gegenwärtige gesellschaftliche Tagesthemen. Ergänzt werden sie durch das Nachzeichnen historischer Geschehnisse und kultureller Errungenschaften, die sich aus einer deutsch-türkischen Kontaktebene herleiten. Primär wird das Verhältnis "deutsch-türkisch" in diesem Abschnitt nach wirtschaftlich- und militärgeschichtlichen Gesichtspunkten erörtert, um Auswirkungen auf die politische Ebene anzureißen. Anschließend wird auf migrationsbezogene Aspekte bezüglich der in Deutschland lebenden Türken eingegangen.

Das Thema „Zum Profil des türkischen Einwandererkindes in deutschen Lesebüchern seit dem Beginn der Migration“ wird im dritten Teil die Analyse in einen kategorialen Bezugsrahmen stellen.

Für die Untersuchung von insgesamt hundertvierzig Lesebüchern und zusätzlich sechzehn Fibeln verschiedener Verlage wurden Lesebücher aus den 60er Jahren, kurz nach der Anfangsphase der Migration türkischer Gastarbeiter, bis zum Jahre 2005 ausgewählt. Zu den in erster Linie berücksichtigten Verlagen zählen: der Auer-, Cornelsen-, Diesterweg-, Kamps-, Klett-, Schroedel- und Westermann-Verlag. Da länderspezifische Unterschiede in Richtlinien und Lehrplänen vorhanden sind, beschränken sich die Untersuchung und die daraus resultierenden Erkenntnisse speziell auf Nordrhein-Westfalen<sup>5</sup>. Bei der Übertragung der Ergebnisse auf andere Bundesländer sind vor allem Differenzen zwischen den alten und den neuen Bundesländern zu erwarten, auf die allerdings nicht eingegangen wird, da es auf dem Gebiet der ehemaligen DDR bis zur Wende keine türkischen Migranten gab. Die anders gelagerten Probleme zu berücksichtigen, würde die Thematik deutlich überdehnen. Die für die Untersuchung genutzten Lesebücher bzw. Fibeln wurden nach dem Verbreitungsgrad der Verlage im Land bestimmt. Auf Auswahlkriterien und Fragestellungen bezüglich der Untersuchung wird im jeweiligen Kapitel näher eingegangen.

Der vierte Teil der Arbeit befasst sich mit „Kurzprosa morgenländischen Ursprungs“; also mit wichtigen türkischen volksliterarischen Erzeugnissen, die im Primarstufenlesebuch einen besonderen Stellenwert erreicht haben. Märchen, Schwänke und Schattenspiele wurden und werden zur heutigen Zeit immer noch in der Türkei und auch in Deutschland tradiert und gelten als bedeutendes besonders für Kinder geeignetes Kulturgut. In besonderem Maß wird das Augenmerk auf die Gattung Märchen gerichtet, da sie bisher im Schatten von *Karagöz-* und *Nasreddin-*Erzählungen lagen. Daher wird PädagogenInnen, LehrerInnen und auch Märcheninteressierten ein breites Spektrum hinsichtlich der Typologie und Motivik sowie viele Beispiele aus türkischen Originalversionen renommierter Märchensammler vorgestellt.

Bei den Kurzgeschichten, auf die im fünften Teil der Arbeit eingegangen wird, handelt es sich um Erzählungen sowohl von deutschen als auch von nichtdeutschen Autoren. Diese thematisieren in erster Linie die Freundschaft zwischen türkischen und deutschen Kindern bzw. das Einleben türkischer Kinder in die deutsche Gesellschaft. Eine neue Subkultur innerhalb der deutschen Gesellschaft wird konstatiert und durch realistische Kinderlektüre auch als gegenwärtige Thematik festgemacht. Gebunden an traditionelle Riten und ein starres Festhalten an dem eigenen Werte- und Normensystem leben und

---

<sup>5</sup> Im Folgenden wird bei Quellenangaben *LB* als Abkürzung für „Lesebuch“ gewählt.

erleben türkische Kinder ihren Alltag. Als Diskussionsanregungen öffnen sie auf der einen Seite Kommunikationswege zwischen der Lehrperson und der Klassengemeinschaft, andererseits darf im gleichen Zug nicht in Vergessenheit geraten, dass es für die betroffenen Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit eine negative Erfahrung sein dürfte, wenn sie mit derartigen Texten exemplarisch in den Mittelpunkt gerückt werden und auch für andere nichtdeutsche Kinder repräsentativ die Rolle des "Ausländers" einnehmen. Schließlich ist es doch für die Mehrheit der Kinder eine Selbstverständlichkeit, dass sie nicht nur der Klassengemeinschaft, sondern der Gesellschaft, in der sie leben, angehören. Daher können Texte aus den 80ern, die in aktuellen Lesebüchern immer noch vorhanden sind und als Arbeitsmaterial angeboten werden, eher neue Problemfelder aufdecken als zu ihrer Beseitigung führen. Eine ständige Diskussion um ihre Identität bzw. ihre Kulturkonflikte, die sie eventuell persönlich durchleben, bedeutet nicht immer eine positive Konfliktlösung. Anders als bei Erwachsenen können Fragen nach Identität oder kultureller Vielfalt Kinder eher in die Irre führen anstatt zu einem Verständnis für die eigene Situation. Schließlich wachsen sie in ihrer natürlichen Umgebung so auf, wie diese von kulturellen Einflüssen gerade geprägt ist.

In diesem Abschnitt werden allgemeine Konstanten eines "Fremdbildes" angesprochen und ein Einblick in die Kurzprosaarten Kurz- und Kürzestgeschichte gegeben. Dieser theoretische Teil geht der Untersuchung von Handlungsstrukturen und Motiven von Lesebuchtexten vor und verschafft einen einleitenden Überblick über Migrationsthematik sowie die Darstellung und Selbstdarstellung türkischer Kinder mit Migrationshintergrund in Lesebüchern. Der Raum wird dazu genutzt, die öffentlich wohl am stärksten Kritik einladende Normen- und Wertestruktur des türkischen Kultursystems anzureißen, wenn hier die Thematisierung der sprachlichen Defizite und die Selbstdarstellungen türkischer Kinder separat aufgegriffen und anhand von Textbeispielen auf einzelne Kriterien präziser eingegangen wird. Ebenfalls wird der deutsch-türkische Freundschaftsdiskurs, der anfangs unter einem gesellschaftshistorischen und politischen Blickwinkel betrachtet wurde, an dieser Stelle unter dem Aspekt deutsch-türkischer Begegnungen in Kurzprosaarten des Lesebuchs unter den folgenden Fragestellungen erneut zum Gegenstand: Wie begegnen sich deutsche und türkische Kinder und welche Steine liegen ihrer Freundschaft im Weg?

Das letzte Unterkapitel thematisiert "die Sprache türkischer Kinder", da während der Untersuchung des Quellenmaterials Sprache als Motiv auffallend häufig vorkam. Sprachmängel türkischer Migrantenkinder begleiten sie durch die meisten Kurzgeschich-

ten. Selten wird neben der Zweitsprache Deutsch auch die Muttersprache Türkisch zum Gesprächsstoff und Türkisch im Rahmen von Mehrsprachigkeit im Lesebuch vorgestellt. In diesem Kapitel wird keine lupenrein linguistische Sprachuntersuchung vorgenommen, da es sich nicht um reale Sprachaufzeichnungen handelt, sondern um Inhalte von Lesebuchtexten. Es wird jedoch nicht vernachlässigt, diesen Kontext mit zentralen Gedanken zum Zweitsprachendiskurs zu untermauern.

Fazit und Reflexionen dienen in den einzelnen Kapiteln einer übersichtlichen Zusammenfassung der einzelnen Themengebiete, damit in den Schlussbetrachtungen kein ausgedehntes Resümee notwendig ist. Es kann somit auf die Kernaussagen bezüglich der Themenstellung der Arbeit eingegangen und ein Ausblick gegeben werden.

Die erstellten Tabellen aus der Untersuchung der Lesebücher werden als Anhang beigelegt. Ebenso wurde eine Auswahl an Lesebuchtexten (auf die primär Bezug genommen wird) als Anthologie im Anschluss an die Arbeit zusammengestellt.

## **B HISTORISCHE UND KULTURELLE ASPEKTE**

In diesem Kapitel wird ein kurzer Abriss türkeigeschichtlicher Aspekte geboten. Auf diese Weise wird vermieden, dass der Blick des Lesers lediglich auf die deutsche Migrationsgeschichte gerichtet wird. Es erweist sich zudem als notwendig, da die Leser die nachstehenden Kapitel vor diesem Hintergrund wahrnehmen sollen.

Die heutige Türkei entspricht geographisch dem Mittelpunkt eines Reiches, das sich im Zenit seiner Macht über die drei Kontinente Europa, Asien und Afrika erstreckte, und von ihren Ausmaßen her von Armenien bis Belgrad, von der ukrainischen Steppe bis Ägypten und der Arabischen Halbinsel reichte<sup>6</sup>. Die Wurzeln seiner Kultur stehen in engem Kontakt mit der zentralasiatischen und persischen Kultur, da türkische Volksstämme ursprünglich aus dem innerasiatischen Raum rund um das Altai-Gebirge stammen. Die Eroberung des Mamlukenstaates (1516-1517), der Länder Syrien und Ägypten, war für den Halbmond ein konsequenter Schritt zur Einverleibung der arabisch-persischen Kultur<sup>7</sup>.

Die so geschaffene Vielfalt zeigt sich nicht nur in den Bereichen Sprache, Kunst, Literatur oder Religion, sondern auch im Zusammenleben von Volksgruppen unterschiedlicher Herkunft. Die kulturelle Bereicherung stellt für die Türkei einen wesentlichen und positiv bewerteten Aspekt dar. Jedoch wird auch einem anderen Gedanken Zugang gewährt, und zwar welche Elemente aus diesen kulturellen Differenzen integrativ wirkten und noch wirken und in welchen Bereichen sich soziale Schwierigkeiten entwickelt haben. Dieser Gedanke ist höchst virulent, wenn an Integrationsdebatten über die in Deutschland lebenden muslimischen Migranten erinnert wird. Jene stammen nicht nur aus unterschiedlichen islamischen Ländern, sondern weisen auch als türkische Migrantengruppe aufgrund der ethnisch-kulturellen Vielfalt in der Türkei große Differenzen in ihrer kulturellen Tradition und ihrem Lebensstil auf.

### **I "Türkeihistorische Gegebenheiten"**

Im Rahmen türkischer und deutscher Begegnungen ist es wichtig, kurz auf historische und geistesgeschichtliche Prägungen einzugehen.

---

<sup>6</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 84

<sup>7</sup> Vgl. Endress 1982, S. 155

Eine der geistesgeschichtlich prägendsten Epochen im Westen ist die Aufklärung. Sie weist der Ausbildung der Vernunft die höchste Priorität zu. Das Hinterfragen von Religion und Gesellschaftssystemen orientierte sich am "Freispruch" des Individuums durch die Natur und die Kraft der menschlichen Ratio. Die Abkehr von vergangenen gesellschaftlichen und religiösen Wertesystemen, ja das Infragestellen von daraus resultierenden Konventionen und Moralvorstellungen zogen politische Auswirkungen in Europa nach sich.

Die „osmanische Version der Aufklärung“<sup>8</sup> ist in das 19. Jahrhundert einzuordnen und umfasst nicht die gesamte Bevölkerungsschicht. Das Aufgreifen europäischer Führungsstile und Neuerungen in den Verfassungsschriften stießen eine Periode an, die die gegenwärtigen kulturellen Veränderungen der Türkei spiegeln. Wie diese etappenartige Übernahme fremder Kulturelemente in die osmanische Elite vollzogen wurde und sich osmanische Sultane schrittweise der Säkularisierung näherten, wird nachfolgend aufgezeigt.

## **1.1 Das islamische Großreich der Osmanen: Die Rolle des Osmanischen Reiches bei der Ausbreitung des Islam**

Die Geschichte des Türkentums ist eng verflochten mit dem islamischen Glauben. Der Fokus wird daher sowohl auf grundlegende gesellschaftlich-geschichtliche Ereignisse als auch das Schicksal türkischer bzw. osmanischer Glaubensanhänger in der Historie gerichtet.

Die historisch bedingte Spaltung des Islam schließt hauptsächlich das Paradigma der arabischen Welt und der nichtarabischen islamischen Vertreter (wie die Türkei) ein<sup>9</sup>.

Kontroverse Diskussionen über eine ideologische Ausrichtung des Islam, den Panislamismus, breiten sich auf einem politisch-diskursiven Feld aus und vermischen Überzeugungen und Werte von islamischen Glaubenssubstanzen. Als politische Strömungen prägen insbesondere der Panislamismus sowie der Panosmanismus bzw. Pantürkismus das islamische Weltbild und verursachen eine Auffächerung des weltanschaulichen Spektrums.

Die für diese Arbeit interessante Kategorie ist der osmanisch-islamische Komplex, der Prozess der Umwandlung vom panislamischen Reich hin zum säkularen Islam.

---

<sup>8</sup> Faroqhi 1995, S. 278, S. 299

<sup>9</sup> Vgl. Küng 2004, S. 550ff.

Wenn von den *müslümanlar*, den Muslimen, die Rede ist, so schließt dies die Untergliederung der Religionsgemeinschaft ein, wie es auch im Christentum konfessionelle Spaltungen gibt. Diese grundlegende Differenzierung muss man sich von vornherein vor Augen führen, da in der Gegenwart zunehmend gerade die islamische Welt als eine Einheit wahrgenommen und dargestellt wird, die sich lediglich durch theologische Grundlagen vom Christentum und Judentum zu unterscheiden scheint.

Um dem Islam beitreten zu können, muss das Bekenntnis (*Kelime-i Şadet*) an einen einzigen Gott und seinen Propheten aus eigener Bereitschaft und mit Überzeugung ausgesprochen werden. Zu den sechs Glaubensgrundlagen des Islam gehört nicht nur die Einheit Gottes (*Allah*), sondern auch alle Propheten Gottes, die geoffenbarten heiligen Bücher (Psalter, Thora, Bibel und Koran), die Engel, der Jüngste Tag und die Vorherbestimmung. Der Moslem folgt in seinen Taten den „fünf Säulen“ des Islam: dem Glaubensbekenntnis (*Kelime-i Şadet*), dem Pflichtgebet (*Salat/Namaz*) fünfmal am Tag, dem Fasten (*Oruç*), der Armensteuer (*Zekat*) und der Pilgerfahrt (*Hac*) nach Mekka. Im Koran stehen die Offenbarungen Gottes aus 23 Jahren in 114 Suren. Sie sind die Grundlage aller rechtlichen Bestimmungen. Muslime rezitieren den Koran in ihren Gebeten in der original geoffenbarten Form auf Arabisch. Eine zweite Grundlage des Islam ist die *Sunna*, die Erzählungen (*Hadith*) über die Lebensweise des Propheten Mohammed und seine Aussprüche, die kurz nach seinem Tod schriftlich festgehalten wurden. Bevor Muslime im Koran lesen oder das rituelle Tagesgebet anrichten, waschen sie sich auf rituelle Art (*Abdest*). Die rituelle Reinheit ist für sunnitische Moslems vor dem Gebetsakt von zentraler Bedeutung und richtet sich nach speziellen Reinigungsvorschriften.

Die Gemeinschaft im Islam wird als die *Umma* bezeichnet (arabisch: Gemeinschaft der Muslime). Sie steht für die Gesamtheit aller Muslime, unabhängig von ethnischen, nationalen, sprachlichen oder religionsspezifischen Unterschieden. Alle Muslime berufen sich auf das gleiche Glaubenszeugnis, doch erfuhr die Gemeinde nach dem Tod des Propheten im Jahr 632 die erste große Spaltung der *Umma*. Die größten Gruppen sind die *Sunniten*, die *Schiiten* und die *Aleviten*.

Die Sunniten verehren die *Sunna*, d.h. die überlieferten Aussprüche und Handlungen des Propheten Mohammed. In der Türkei bilden die Sunniten die Mehrheit und prägen das islamische Leben.

Alis Nachfolger bildeten die Gruppe (*Şiat*) Ali. Die Einweihung Alis, dem Schwiegersohn des Propheten, in die Offenbarung und die Bestimmung zu Mohammeds Nachfolger sind die essenziellen Differenzen innerhalb der Konfessionsspaltung. Sie richten ihr Augenmerk nicht auf religiöse Rituale, sondern gehen eigenen kultischen Handlungen nach, zu denen die Zusammenkunft in den *Cem-Häusern* (*Cemevi*) zählt, die keinen Bezug zur Moschee haben. An diesen Orten werden religiöse Gedichte zitiert oder rituelle Tänze praktiziert. Die islamische Mystik (*tasavvuf*) ist ein weiterer Zweig, der sich von den anderen abgrenzt und unter den Anhängern ein differenziertes Sozialleben ausmacht. Zu den Kennzeichen ihrer Praktiken zählen die asketische Lebenshaltung und der Ordensleiter *Pir* bzw. *Scheich*. Es gibt unterschiedliche Orden, denen sich die Anhänger anschließen können. Zu den weit verbreiteten Orden (auch in Deutschland) seit dem 20. Jahrhundert zählt der *Nakşibendi-Orden*, der z.B. das erste Derwisch-Kloster 1958 in Mönchengladbach gründete. Wichtig ist diese „Spaltung“ auch in der Etablierung einer deutsch-türkischen Subkultur, da sich alevitische Muslime aufgrund ihrer Religionsauffassung mit der christlichen Lebenswelt eher vereinen lassen als orthodox



sunnitische, die sich nach den *Hadithen* und den Lebensregeln des Propheten orientieren.

Durch die religiösen Differenzen seit etwa dem 8. Jahrhundert haben sich vier Rechtsschulen der Sunniten und eine der Schiiten herausgebildet, die auf unterschiedlichen Traditionen beruhen. Die vier sunnitischen Rechtsschulen sind die hanafitische Rechtsschule (ihre Gründung geht auf Abu Hanifa, 699-767, zurück), die malikitische (Malik Ibn Anas, 715-795), die schafitische (Muhammad ibn Idris al-Schafii, 767-820) und die hanbalitische Rechtsschule (Ahmad ibn Hanbal, 780-855). Die schiitische Rechtsschule ist die der Dschafariten (Abu Abd-Allah Dschafar ibn Muhammad al-Sadiq, gestorben 765). Die hanafitische ist die am weitesten verbreitete Rechtsschule seit den Omajjaden (Umajjaden) und schließt die Türkei sowie den östlichen Teil des Irans ein<sup>10</sup>.

Ein weiterer Aspekt ist das politisch-islamische Recht *Şariat*. Die juristische Ordnung, die nach Gottes Gesetzen folgt und sich streng nach aus dem Koran interpretierten Rechtssystem orientiert, wird noch in vielen arabisch-muslimischen Staaten wie in Ägypten, Iran, Irak oder Saudi-Arabien praktiziert<sup>11</sup>.

Die Islamisierung der Türken begann im 10. Jahrhundert, in dem auch die staatliche und gesellschaftliche Orientierung stattfand. Daraus folgten die Erlangung einer politischen Einheit und die Etablierung des ersten moslemischen türkischen Staates.

Der von Persien ausgehende sunnitische Islam hanafitischer Richtung wurde von den Seldschuken nach der Eroberung Persiens in der ersten Hälfte des 11. Jahrhunderts nach Anatolien gebracht und wird heute noch im zentralasiatischen türkischen Volk praktiziert<sup>12</sup>. Sie gipfelte in der Heirat des Seldschukenführers Toğril Bey mit der Kalifentochter, der sich daraufhin 1056 als erster islamischer Herrscher vom Kalifen den Titel Sultan inoffiziell übertragen ließ<sup>13</sup>. Im 11. Jahrhundert islamisierte sich Mittel- und Ost-Anatolien unter der Herrschaft der Seldschuken. Ihr Sieg unter Alp Arslan in Malazgirt im Jahre 1071 über den byzantinischen Kaiser Romanos Diogenes wird als zeitlicher Beginn der türkischen Volkskultur gesehen<sup>14</sup>. Durch die Seldschuken wurden islamische Kunst, Tradition und Volksbräuche verbreitet, die sich in Bereichen wie Architektur (Moscheen, Medresen und Grabdenkmälern), Musik und Literatur ausdrücken. Rudimente aus diesen kulturellen Errungenschaften sind nach wie vor erkennbar, z.B. ist das Weben von *Kilims* (Teppichen) eine Form des Kunsthandwerks, das noch heute

---

<sup>10</sup> Vgl. Elger 2003, S. 270f.

<sup>11</sup> Vgl. Elger 2003/Soyhun, Mehmet (*DITIB - Diyanet İşleri Türk İslam Birliği*) 1999

<sup>12</sup> Bei den *Seldschuken* (11./12. Jahrhundert) handelt es sich um eine islamische Dynastie. Der Name ist zurückzuführen auf den Gründer *Seldschuk* etwa um 1000. Ihr Reich erstreckte sich vom 11. bis zum 12. Jahrhundert über den Iran, Irak und Syrien bis nach Anatolien (vgl. Busse 2005, S. 41 ff.).

<sup>13</sup> Vgl. Küng 2004, S. 386f.

<sup>14</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 16

praktiziert wird<sup>15</sup>. Einen Großteil dieser anatolischen Bevölkerung bildeten die türkischen Nomaden, und lediglich ein geringer Teil bestand aus Christen<sup>16</sup>. Die anatolische Bevölkerung war der Förderer des sunnitischen Islam und des Kalifats, wobei Orhan, der Sohn des Reichsgründers Osman Ghasi I., ohne Legitimierung durch einen Kalifen sich als Sultan bezeichnen ließ und sich damit als souveräner eigenmächtiger Nachfolger seines Vaters verstand<sup>17</sup>.

Nach der Eroberung Ägyptens wurde dem osmanischen Herrscher Selim I. im Jahre 1517 vom letzten abbasidischen Kalifen Al-Mutawakkil III. aus Kairo das Kalifat übertragen<sup>18</sup>. Erstmals wurde in der islamischen Geschichte ein Türke als Kalif proklamiert. Somit bahnte sich in der arabisch-islamischen Zivilisation eine weitere Führungsposition an, denn Selim I. nahm unter anderem die heiligen islamischen Pilgerstädte Mekka und Medina sowie weitere östliche Gebiete unter seinen Schutz. Als ideeller Nachfolger des Propheten Mohammed war nun er verantwortlich für die Führung der östlichen muslimischen Gemeinde und verfestigte ein Bewusstsein für die islamische Identität. Die orthodoxe Herrschaftsform des Sultanats bzw. Kalifats im Osmanischen Reich berief sich auf die sunnitische Glaubensrichtung<sup>19</sup>. An dieser Stelle kann ergänzt werden, dass der osmanische Vielvölkerstaat in jener zeitlichen Abfolge durch Eroberungszüge seine Sozialstruktur ständig veränderte. So folgten nach der Einnahme Konstantinopels die Erober-

---

<sup>15</sup> Vgl. Faroqhi 1995, S. 173

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 32

<sup>17</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 35

Etwa ein Jahrhundert nach dem Tod des Propheten Mohammed (ca. 610-632) eroberten arabisch-islamische Stämme Gebiete vom Atlantik bis zum Indus, was dem Beginn einer Ausbildung der klassisch-islamischen Kultur gleichkommt. Mit den vier Kalifen (Abu Bakr, Umar, Uthman und Ali), die Begleiter des Propheten waren, beginnt die islamische Eroberungswelle. Sie konsolidieren nach seinem Tod die islamische Theokratie und bewahren die arabischen Stämme sowie den Islam (vgl. Endress 1982, S. 141f.). Nach den Eroberungszügen kommt es innerhalb der Kalifen zu sozialen Spannungen, die verursacht wurden durch die Verteilung des gemeinsam erworbenen Grundbesitzes. Nach der Ermordung Uthmans gegen Ali im Bürgerkrieg wird Mu'awiya aus der Familie der Omayyaden (Umayyaden) der einzige nachfolgende Kalif, was den Streit zwischen den Familienclans vorerst behebt. Sein Gegner bleibt die Schia (Opposition von Sunna), die Partei Alis (vgl. ebd., S. 142).

<sup>18</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 82f.

Das Kalifat lässt sich in vier historische Epochen unterteilen:

- die Raschidun-Periode (632-661; der Kalif wurde als Nachfolger des Propheten Mohammed frei gewählt)
- die Omayyaden-Periode (661-750; die Omayyaden zählen zum prophetischen Quraisch-Stamm, sie verlegten die Hauptstadt des Kalifats nach Damaskus)
- die Abbasiden-Epoche (749 bis zur Mitte des 11. Jahrhunderts; diese Periode gilt als Blüteepoche des Hoch-Islam, die Abbasiden verlegten das Machtzentrum nach Bagdad)
- das Osmanische Reich (1517; Sultan Selim I. wurde das Kalifat aus Kairo übertragen) (vgl. Brockelmann 1943)

<sup>19</sup> Ihren öffentlich repräsentativen Ausdruck fand die Islamisierung speziell in der Baukunst; so wird der islamische Stil durch die zunehmenden Moscheebauten in der Türkei ersichtlich, z.B. des Architekten Sinan aus dem 16. Jahrhundert, der eine Reihe klassischer Moscheen, wie die Süleymaniye (1557) für Sultan Süleyman I. in Istanbul, erbauen ließ (vgl. Faroqhi 1995, S. 147).

rung Syriens und Ägyptens, Mekkas, Medinas (1516/17) und die späteren Siege über Ungarn und Zypern. Die Glaubensfreiheit äußerte sich darin, dass verschiedenartige Religionsgemeinschaften in einem langen Zeitraum zusammenlebten, so dass soziale Konflikte auch gelebt wurden, die aber nicht auf die *millets*<sup>20</sup>, die religiös-ethnischen Gruppen, zurückzuführen waren. Im *millet*-System des Osmanenreiches hatten nichtmuslimische Bürger das Recht, ihre Angelegenheiten selbst zu regeln. Es gab keinen Zwang zum staatstragenden Glauben überzutreten, wenn es auch viele vorzogen, da sie wegen des politisch-rechtlichen Status als Muslime zumindest keine Sondersteuern mehr zahlen mussten<sup>21</sup>. Die Regierungsführer des Reiches sahen diese Sonderzahlungen insofern als gerechtfertigt an, da sie die Militärflicht der muslimischen Bürger ersetzte<sup>22</sup>. Juden und Christen wurden dem Religionsgesetz gemäß als „Schutzgenossen“ (*zimmi*) des Staates eingegliedert.

Der Panislamismus entsprach einer „große(n) islamische(n) Föderation“<sup>23</sup> und umfasste ein arabisch-islamisches Großreich von „Marokko bis Indien und Zentralasien“<sup>24</sup>. Als Zentrum galt das Kalifat von Bagdad, dort wo das islamische Recht, die islamische Philosophie und Theologie die islamische Weltkultur formierten<sup>25</sup>. Anfang des 16. Jahrhunderts bildeten sich drei islamische Großreiche (16. bis 19. Jahrhundert): das Reich der Nachfolger der Seldschuken, das Reich der indischen Moguln sowie der persischen Safawiden<sup>26</sup>.

Eine Hinwendung zum Osmanischen Reich schien dadurch geboten, dass dieser panislamische Grundgedanke von dem autokratischen Reformsultan Abdülhamid II. Ende des 19. Jahrhunderts bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts aufgegriffen wurde, um den Einfluss europäischer Nationen in den Osmanenstaat gering zu halten. Der panislamische Gedanke setzte sich folgerichtig dann auch im Osmanischen Reich durch. Die Sultansherrschaft wurde allerdings schon bald durch die jungtürkische innere Opposition konterkariert, so dass sich aus dem angestrebten Panislamismus vom Osmanischen Reich aus

---

<sup>20</sup> Vgl. Faroqhi 1995, S. 23

<sup>21</sup> Vgl. Steinbach 1996, S. 67/Faroqhi 1995, S. 276

<sup>22</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 112

<sup>23</sup> Vgl. Küng 2004, S. 551

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Der Unterschied zum *Islamismus* ist, dass mit dem *Islamismus* ein Äquivalent zur „religiös-sozialen Erneuerung des Islam im jeweiligen Land“ (Küng 2004, S. 554) gemeint ist. Mit dem *Islamismus* werden primär Saudi-Arabien und der Iran assoziiert, die in traditionalistisch-islamischen Wurzeln stecken.

<sup>26</sup> Vgl. Küng 2004, S. 485

ein „Panosmanismus“ bzw. „Pantürkismus“ entwickelte<sup>27</sup>. Eine der späteren Folgen dieser Revolten war die Auflösung des Kalifats. Gerade in der Kontroverse mit dem Panosmanismus etablierte sich im Gegenzug dazu ein Panarabismus, ein Zusammenhalt arabisch-islamischer Länder<sup>28</sup>. Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl entstand nach dem Zerfall des Osmanenstaates und basierte nicht lediglich auf der gemeinsamen Religion, sondern auch auf der arabischen Sprache, Kultur, Tradition und politischen sowie ökonomischen Interessen<sup>29</sup>. Die Rückbesinnung auf die gemeinsame Historie war ein deutliches Signal für die Ausgrenzung des Osmanischen Reiches. Bis ins 20. Jahrhundert war der Islam für das Osmanische Reich ein Schutzschild gegen den christlichen Westen, und umgekehrt ist ein großer Teil der weltlichen Verbreitung dieser Weltreligion ab 1055 zurückzuführen auf die Seldschuken bzw. ab dem 13. Jahrhundert auf die osmanische Dynastie<sup>30</sup>.

## 1.2 Einblick in militär-politische Akzente

Die Geburt des Osmanischen Reiches fällt in die Zeit des ausgehenden 13. Jahrhunderts. Eine Schlüsselrolle hatte Osman Ghasi I. (1300-1326) inne, der zunächst ein Herrscher über einen nomadischen Stamm in Kleinasien war<sup>31</sup>. Seine siegreichen Feldzüge zog Araber und Perser mit in seinen Bann, die sich mit den turkmenischen Nomadenkriegern gegen die Feinde aufrüsten konnten.

Sein Nachfolger wurde sein Sohn Orhan (1326-1359), der sich als Schutzherr des Islam verstand und in die byzantinische Kaiserfamilie des Johannes VI. Kantakuzenos einheiratete<sup>32</sup>. Die konsequente Aneignung neuer Ländereien, die Einverleibung der heutigen Hauptstadt Ankara (1354) und nachfolgende Siege über christlich-byzantinische Gebiete, verschafften dem Staatsherren Ruhm und Ansehen.

Die Eroberung Konstantinopels (1453) durch Mehmet II., der aufgrund dieses machtpolitischen Zuwachses den Beinamen *Fatih* (Eroberer) erhielt, und die Niederlage des letzten oströmischen Kaiserreichs Trapezunt (1460)<sup>33</sup> gelten als das Ende des Byzantinischen Reiches. Die nach Bursa und Edirne folgende dritte osmanische Hauptstadt Istan-

---

<sup>27</sup> Vgl. Küng 2004, S. 552

<sup>28</sup> Staatliche Zusammenschlüsse fanden im 20. Jahrhundert zwischen arabischen Ländern von den Maghrebstaaten bis zur Arabischen Halbinsel statt; die unterschiedlichen Zusammenschlüsse scheiterten jedoch ausnahmslos.

<sup>29</sup> Vgl. Küng 2004, S. 552

<sup>30</sup> Vgl. Khoury 1988, S. 19

<sup>31</sup> Vgl. Majoros/Rill 2004, S. 93

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 100f.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 61f.

bul galt von nun an als Drehscheibe politischer und militärischer Ereignisse. Sie avancierte neben den Städten Bagdad, Damaskus und Kairo zu einem Zentrum der islamischen Kultur.

Weitere Expansion in den Westen erfolgte insbesondere durch Süleyman II., Selims Sohn, nach 1534, der im Bündnis mit Franz I. von Frankreich gegen den habsburger Kaiser Karl V.<sup>34</sup> antrat und Siege in Belgrad (1521) sowie in Ungarn in der Schlacht bei Mohács (1526) erzielte. Die Osmanen hatten bereits den Balkan in ihrer Hand, als 1526 Sultan Süleiman II. Ungarn überrannte<sup>35</sup>. Beim Angriff Ungarns 1526 wurde die Erbfeindschaft zwischen den Habsburgern und den Nachfolgern des Seldschukenreichs virulent. Bis 1699 hielten die Osmanen Ungarn besetzt und verloren es dann an Österreich. Unter der Regierungszeit Süleymans II. wurde das Osmanische Reich als europäische Macht anerkannt<sup>36</sup> und im europäischen Raum besonders für Karl V. bedrohlich. Wegen "der Türkengefahr" konnte letzterer es sich nicht leisten, sich in einen Religionskrieg innerhalb des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation zu stürzen und gegen die Protestanten vorgehen. Unter Karl V. wurden das Königreich Spanien und das Heilige Römische Reich Deutscher Nation vereint<sup>37</sup>. Spanien galt traditionsgemäß als starker Gegner der Türken und auch Österreich reihte sich in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts unter Leopold I. in den Kreis der europäischen Großmächte ein. Auch die zweite Belagerung Wiens, die als gewagte Offensive der Osmanen nach Süleyman unter dem Großwesir Kara Mustafa (1683) erfolgte, blieb vergebens<sup>38</sup>. Die *Friedensverhandlungen von Karlowitz* (1699) waren „die erste bedeutende diplomatische Niederlage der Osmanen“<sup>39</sup> im Zeitalter der Kongressdiplomatie, da die einst eroberten Gebiete Ungarn, Siebenbürgen, Slawonien und Kroatien an Österreich und weitere Gebiete an Polen und an Venedig abgetreten werden mussten. Die islamische Großmacht hatte 1718 weitere Gebietsverluste an Österreich hinzunehmen<sup>40</sup>.

Das 18. Jahrhundert ist geprägt von den Kriegen mit Österreich. So lag eine Interessengemeinschaft des Osmanenstaates mit dem jungen Königreich Preußen vor, dem im Siebenjährigen Krieg (1756-1763) Österreich und Russland gegenüberstanden, die zugleich

---

<sup>34</sup> Vgl. Brockelmann 1943, S. 265

<sup>35</sup> Drei Jahre später (1529) belagerten die Türken erstmals Wien, was aber zum Scheitern verurteilt war.

<sup>36</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 129

<sup>37</sup> Vgl. Majoros/Rill 2004, S. 216

<sup>38</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 184

<sup>39</sup> Endress 1982, S. 232

<sup>40</sup> Vgl. ebd., S. 232

auch Rivalen der Osmanen waren. Die preußisch-osmanische Allianz aber zerfiel, unter anderem weil die Zarin Elisabeth 1762 starb und der Siebenjährige Krieg endete<sup>41</sup>.

Anno 1771 wandte sich das Blatt und die Habsburger schlossen sogar ein Bündnis mit den Osmanen, um einen russisch-türkischen Frieden zu vermitteln und einem russischen Vorstoß auf dem Balkan Einhalt zu gebieten. Ausgelöst durch die Kriegshandlung gegen Russland folgte die „Orientalische Frage“ (ca. 1821), die den Interessenskonflikt und die Aufteilung der einst mächtigen Osmanendynastie unter den Siegermächten aufwarf. Anfangs noch an dem Bündnisvorhaben interessiert, schreckte die österreichische Kaiserin Maria Theresia jedoch bald vor einem Bündnis mit den „Ungläubigen“ zurück. Das Resultat erfolgte in Kürze, als Russland 1774 im Frieden von *Küçük Kaynarca* unter Sultan Abdülhamid I. einen bedeutenden Gebietszuwachs erringen konnte. Der Vertrag bedeutete für das Osmanenreich den Verlust seiner Großmachtstellung, so dass es „zum Zankapfel der rivalisierenden europäischen Mächte“<sup>42</sup> wurde und die Verhandlungen als „Orientalische Frage“ in die Geschichte eingingen.

Nach der Zeit des Wohlstands und reicher Kultur in den ersten drei Jahrhunderten wurde das Reich nach und nach aus der offensiven Rolle in eine defensive Position gedrängt. Das Ende der Regierungszeit Süleymans II. markiert eine zeitliche Zäsur, da der Verfall des einst mächtigen Imperiums mit dem russischen Zaren als Vorkämpfer gegen die Osmanen im 18. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkriegs andauerte. Auf Dauer konnten die türkischen Herrscher den westlichen Mächten nicht standhalten, was an der langanhaltenden Schwächeperiode deutlich wird. Der Zerfall des Reiches ist ebenfalls auf innenpolitische Gründe zurückzuführen. Zum einen wurde die militärische Leistungskraft der Osmanendynastie, die auf dem „*Timar*-System“<sup>43</sup> beruhte, zerstört. Dies ist eine Hauptursache für die zunehmende Verschlechterung der Wirtschaftslage des osmanischen Großreichs<sup>44</sup> und verursachte bald einen ökonomischen Engpass. Das *Timar*-System war eine wesentliche Komponente der sozialen staatlichen Ordnung. Das Lehenssystem organisierte die Bodenbesitzverhältnisse im Osmanischen Reich und diente zur Entlohnung der Inhaber militärischer und ziviler Ämter. Die Besoldung erfolgte

---

<sup>41</sup> Vgl. Majoros/Rill 2004, S. 299f.

<sup>42</sup> Matuz 1994, S. 203

<sup>43</sup> *Timar* entspricht dem „Erwerb von Militärpfänden“ (Matuz 1994, S. 152). Dieses Landzuweisungsprinzip geht zurück auf Osman I., der bereits in den Anfängen des Reiches seine Anhänger mit Ländereien honorierte.

<sup>44</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 143

durch die Zuweisung von staatlichen Ländereien, die sie ein Leben lang nutzen, aber nicht weiterverkaufen durften. Hinzu kam die Erhöhung der Kopfsteuer, *cizye*, die Miswirtschaft der *sipahis* (Inhaber der Militärlehen und Truppe in der osmanischen Armee im 14. bis 16. Jahrhundert) und der Steuerpächter. Diese Wirtschaftskrise und extreme Notlage, verursacht durch die osmanische Staatskasse, löste bei den Bauern und im Bürgertum größte Unzufriedenheit über die Zentralmacht aus. Bauernaufstände von *levant-Banditen*<sup>45</sup> waren die Folge der Aufsplitterung der Bodenbesitzverhältnisse mit dem Resultat der Verarmung der ländlichen Bevölkerung. Diese innere Unruhe im Reich eskalierte ab 1596 in *celali-Revolten*<sup>46</sup>, denen erst 1608/1609 ein Ende gesetzt wurde. Nach der Finanzkrise verlor auch die Armee, eine der wichtigsten Institutionen für das Reich, an Schlagkraft.

### **1.3 Einflussfaktoren aus dem Modernisierungszeitalter des Osmanischen Reiches**

Das türkische Kulturerbe setzt sich zusammen aus anatolischen und islamischen Strömungen, aus dem Osmanischen Reich und in besonderem Maß aus westlichen Elementen. Diese sind die essenziellen Kerne seiner Kulturentfaltung.

#### **1.3.1 Über erste Reformerrlässe im Zuge der Verwestlichung**

Die Prozesse im Zuge der Verwestlichung beschränkten sich zunächst auf politische Akte zum Nutzen des staatlichen Apparates und nicht auf die geistliche Haltung im Reich, wengleich die Religion ein unbestrittener Faktor im Kulturwandel geblieben ist.

Im Jahr 1683 erlitt das Osmanische Reich nach langen siegreichen Zeiten seine erste große Niederlage bei der Belagerung Wiens, des von den Türken bezeichneten „Goldenen Apfels“<sup>47</sup> (Turmknauf von St. Stefan). Wegen der zunehmenden Landverluste und der anhaltenden inneren Schwäche suchten der Sultan und die Reichsherren ihre Rettung in einer Reihe von Reformbewegungen, um das Reich wieder zu stabilisieren. Institutionen wurden nach westlichem Vorbild gegründet, um sich an der zeitgenössischen Fortschrittlichkeit messen zu können. Bedroht von einem Existenzverlust sollten Reformen

---

<sup>45</sup> *Levent-Banden* waren „Bauern, abgesetzte Timarioten (die oft zu Bandenführern wurden)“ (Matuz 1994, S. 159).

<sup>46</sup> Der *celali*-Aufstand wurde nach dem Anführer Scheich Celal benannt (vgl. Matuz 1994, S. 83).

<sup>47</sup> Vgl. Majoros/Rill 2004, S. 228

die Stabilität des Reiches wieder herstellen, und die ausländische Hilfe Englands, Russlands und Österreichs erforderte gleichzeitig Reformen im eigenen Interesse<sup>48</sup>. An erster Stelle standen die Reorganisation des Militärs und die Änderung von Verfassung und Reformschriften.

Nach einer Zeit der Bekämpfung der Türkengefahr und Verfeindung mit den westlichen Ländern entwickelte sich ein positiver Kulturtransfer zwischen dem Osmanischen Reich und der europäischen Kultur.

Reiseberichte galten bereits Anfang des 18. Jahrhunderts als authentische Schriften, die über die Osmanen und ihr Gesellschaftsleben berichteten. Das osmanische Reich war zu jener Zeit von der kulturell wertvollen „Tulpenzeit“ (*lâle devri*, 1718-1730) geprägt, die ein Ausdruck des luxuriösen Lebensstils des Sultans war. Die Tulpen aus den Niederlanden und die Gartenbaukunst, die sich der Hof trotz der wirtschaftlichen Misere leistete, gelten gegenwärtig noch als Symbol für die seinerzeitige türkische Kultur<sup>49</sup>. Sehr kultiviert und extrem verschwenderisch waren der Großwesir Nevşehirli Damat Ibrahim Pascha und Sultan Ahmet III., unter dessen Regierungszeit sich das Reich kulturell Europa öffnete und die ersten reformerischen Eingriffe vorgenommen wurden<sup>50</sup>. Paläste und ihre Innenausstattung nach westlichem Stil ersetzten beispielsweise den Diwan und die Kissen des osmanischen Wohnstils. Auch wurde der Buchdruck eingeführt. Der kulturelle Austausch mit westlichen Ländern entfaltete sich nicht nur nach sporadischen Kontakten Einzelner, sondern auch im Zuge von Reisen. So etablierte sich in Europa eine Türkenmode, die besonders die Damen zur Schau trugen. Zunehmend schlüpfen die Osmanen aus "der Rolle der Barbaren" heraus und trugen maßgeblich zur Entfaltung des Orientbildes "alla turca" im Westen bei und ergänzten somit die morgenländischen Inspirationen aus dem arabischen Osten. Als eine Domäne für alle, die vom Fieber der Turquerie ergriffen waren, wurden orientalische Türkenmotive nicht nur in Gegenständen oder Kleidungsstücken aufgegriffen, sondern auch auf der Bühne für den Hof inszeniert.

Nach dem letzten Türkenkrieg gegen Russland und die österreichischen Habsburger (1787-1792) war das osmanische Heer sehr geschwächt. Zwischen den Österreichern und der Türkei war dies die letzte kriegerische Auseinandersetzung. Unterstützt von der Ulama, der islamischen Geistlichkeit, begann Sultan Selim III. gegen Ende des 18. Jahrhun-

---

<sup>48</sup> Vgl. Seufert/Kubaseck 2004, S. 71

<sup>49</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 196f.

<sup>50</sup> Vgl. ebd.



derts mit den ersten Reformen. Eine Reorganisation des Militärs nach europäischen Ausbildungsmethoden begann bereits 1793, und weitere Phasen der Umorganisation folgten.

*Tanzimat* bezeichnet die Modernisierung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in der Türkei. Die Ulama, die mit dem Scheich ül-Islam die Aristokratie verkörperten, leisteten hier einen wichtigen Beitrag<sup>51</sup>. Sie versuchten nicht den islamischen Reformismus zu stoppen, sondern sanktionierten ebenso wie der Sultan die Reformen in ihrem Sinne zur Verteidigung des osmanischen Staates gegen westlich-christliche Länder. Auch bei der Auflösung der Janitscharen durch Mahmud II. (1826) wirkten sie mit, da diese in ein modernes Heer integriert werden sollten. Die Reformen für die Heere mit europäischen Offizieren waren ein notwendiger militärisch-politischer Schritt auf dem Modernisierungsweg<sup>52</sup>. Dennoch wurde aufgrund von Scharia-widrigen Reformen in dem ganzen sozialen Komplex eine Art theologisch-politisches Dilemma erzeugt, denn die geistliche Autorität der Ulama sollte nicht untergraben werden, da sie für das breite Volk die Verkörperung des orthodoxen Islam war<sup>53</sup>. Probleme in den Realisierungen zeigten sich doch in den islamischen Gesetzeseinheiten, als die islamisch-philosophische Vorstufe arabischen Ursprungs<sup>54</sup> verlassen werden und auf einen "modernen" Islam hin umgewandelt werden musste.

Sultan Mahmud II. gilt als der neuabsolutistische Vorreiter, der in der Säkularisierungsperiode die Kontrolle über die staatlichen Finanzen verschärfte<sup>55</sup>. Die theologischen Schulen wurden unter seiner Herrschaft erstmals der staatlichen Prüfung unterstellt und die Ausbildung an neu eingerichteten technischen und militärischen Schulen lösten die Ausbildungsmodi der Rechts- und Religionsgelehrten ab. Konflikte und Spannungen zwischen dem islamischen Kulturerbe und der neuen intellektuellen Eliteschicht reiften bereits in dieser politischen Phase heran, da die Distanzierung vom Islam, die sich im Ausleben der Alltagskultur zeigte, die Abgrenzung zwischen den Intellektuellen und dem "einfachen Volk" noch verstärkte<sup>56</sup>. Auch unter dem Kalifen Abdülhamid II. konnten die bereits begonnenen Maßnahmen zur Säkularisierung nicht im Keim erstickt werden. So ist die "zivilisatorische Sicherheit", mit der die „Unverletzlichkeit der Person, des Eigen-

---

<sup>51</sup> Der Scheich ül-Islam (*şeyh-ülislâm*) war der erste Mufti des Osmanischen Reiches und „verfügte in seiner Beziehung zum Großherrscher über eine gewisse Eigenständigkeit“ (Matuz 1994, S. 89).

<sup>52</sup> Vgl. Küng 2004, S. 510

<sup>53</sup> Vgl. ebd.

<sup>54</sup> Vgl. Küng 2004, S. 507

<sup>55</sup> Vgl. Faroqhi 1995, S. 280

<sup>56</sup> Vgl. ebd., S. 281

tums und der Würde seiner Untertanen gleich welchen Standes und welcher Religion<sup>57</sup> gemeint ist, ein weiterer Meilenstein hin zu einer europäischen demokratischen Gesellschaftsordnung.

Eines der wesentlichen Reformedikte, die diese Ziele schriftlich festhielten, waren die „Großherrlichen Handschreiben“ (*Hatt-i Şerif*) von Gülhane aus dem Jahre 1839 unter Sultan Abdülmecid I., der die tief greifende *Tanzimat*-Periode, wie diese Reformbewegung genannt wird, eingeleitet hat<sup>58</sup>. Abgesehen von ökonomischen Fortschritten, an denen der Sultan mindestens ebenso interessiert war, sollte und musste die heterogene und multiethnische Bevölkerung zusammengeschlossen werden. Auch rechtliche Angelegenheiten sollten die Öffentlichkeit erreichen, wie die „Gerichtsverhandlungen, die Verrechtlichung der Aushebung von Rekruten und zudem die Herabsetzung des Militärdienstes“<sup>59</sup>. Die dem genannten *Tanzimat*-Erlass immanenten Prinzipien legten das Fundament für das Verfassungssystem der modernen Türkei und die Durchsetzung des Säkularismus fest. Die Befreiung von der islamischen Todesstrafe (1843) und die ersten Schritte zur Einbeziehung nichtmuslimischer Bürger in den Staatsdienst (1847) waren Maßnahmen, die den Staat und den Islam schrittweise trennten.

Erneut wurden 1853 Reformen unter der in Kraft tretenden *Hatt-i Hümayun* („Kaiserliches Handschreiben“)<sup>60</sup> erlassen, die die vorangegangenen Reformmaßnahmen besiegelten. Die kulturelle Orientierung zum Westen hin basierte fast ausschließlich auf Frankreich, woran sich die osmanische Hofkultur maß, obwohl die Gemeinschaft europäischer Staaten den Kulturtransfer mit der Hohen Pforte in diesem Jahrhundert bedingt ermöglichte. Was die innere gesetzliche Ordnung angeht, so basierte diese auf dem Religionsgesetz des Islam (*şer-i-şerif*), das durch das Gewohnheitsrecht (*örf*) und die weltlichen Erlasse (*kanun*) ergänzt wurde<sup>61</sup>. Die Scharia als islamische Rechtsordnung wurde einzig im Reich der osmanischen Sultane durch ein Zivilgesetzbuch (*mecelle*), das eine Kodifizierung von Teilen des Schariarechts enthielt, anno 1896 ergänzt<sup>62</sup>.

Der Zusammenhalt der Muslime, aber auch religiös-ethnischer Minderheiten, verschaffte innere Stabilität im Reich. Nach der offiziellen Einführung des islamischen Zivil- und Strafrechts und des Militärwesens bestand die Elite aus Sultanen, Gelehrten und Kaufleuten. Das Volk jedoch war heterogen beeinflusst von den unterschiedlichen Auslegungen

---

<sup>57</sup> Faroqhi 1995, S. 281

<sup>58</sup> Ebd.

<sup>59</sup> Ebd.

<sup>60</sup> Ebd.

<sup>61</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 85

<sup>62</sup> Vgl. Küng 2004, S. 658

des orthodoxen Islam. Diese Spaltung zeigte sich vor allem in der städtischen Kultur und in der nomadischen Lebensweise. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts (1922) wurde das Sultanat durch die türkische Nationalversammlung obsolet und zwei Jahre später das Kalifat abgeschafft<sup>63</sup>.

### 1.3.2 Auf dem Weg zum Säkularismus: Moderner Islam in der Türkei?

In der Blütezeit des Osmanischen Reiches wurde die Innenpolitik von der Scharia und dem absolutistischen Sultan<sup>64</sup> beherrscht. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts wurde der letzte osmanische Sultan Abdülhamid II. (1876-1909) mit der Unterstützung der Jungtürken, einer nationalistisch-loyalen Gruppierung, gestürzt. Die Abschaffung des Kalifats bedeutete für die neue Staatsform administrative Reformen zur sukzessiven Modernisierung und Umorientierung des Staatswesens und des Volkes. Wie aber konnten Reformen im islamischen Staat durchgesetzt und von der hohen Geistlichkeit im Osmanischen Reich, der Ulama, akzeptiert werden bzw. von ihnen in ihrer Durchsetzung unterstützt werden?

Der letzte Sultan führte auf der religiösen Rechtsauffassung bereits Neuordnungen durch, die das Kommunikationswesen, die Fakultät für Staatswissenschaft und die Kriegsakademie betrafen<sup>65</sup>. Er setzte auf seine muslimische Bevölkerung und versuchte den wirtschaftlich angeschlagenen Staat zu retten. Der anderen politischen *neuosmanischen* Koalition, die sich konträr zum islamischen Führer und seiner Genossen gebildet hatte, ging die Europäisierung nach den Regeln Abdülhamids zu weit. Sie forderte eine kulturelle und politische Zusammenführung des eigenen Reiches statt einer Nachahmung westlicher Vorbilder, die ihrerseits erst nach langen Prozessen, wie der Reformation und der Aufklärung, entstanden waren<sup>66</sup>. Diese innere Opposition, genannt die „Jungtürken“, begehrte gegen die autoritäre Herrschaft Abdülhamids auf. 1908 wurden diese sogar vom Militär unterstützt, verloren aber in den Balkankriegen (1912/1913) mehrere Besitztümer

---

<sup>63</sup> Begriffliche Differenzierung zwischen Sultanat und Kalifat: Während der Kalif für die Durchsetzung der Gesetze, die Verteidigung von Vergrößerung des Herrschaftsgebiets, die Verteilung von Beute und Almosen und die Überwachung der Regierung, dass sie an die *Şariat (Scharia)* gebunden war (vgl. Elger 2003, S. 154), verantwortlich war, galt der Sultan nicht als Führer der muslimischen Gemeinschaft, sondern war als absoluter Herrscher zur politischen Führung befugt (vgl. ebd., S. 289).

<sup>64</sup> Die *Scharia* wurden von muslimischen Rechtsgelehrten während der ersten drei Jahrhunderte des Islam (7. bis 9. Jahrhundert) aus dem Koran und aus der Sunna abgeleitet und als umfassendes Rechtssystem bearbeitet (vgl. Küng 2004, S. 658).

<sup>65</sup> Vgl. Seufert/Kubaseck 2004

<sup>66</sup> Vgl. ebd.

auf dem Balkan und reduzierten somit das Reich auf die Grenzen der heutigen Türkei<sup>67</sup>. Die "jungtürkische" Reformbewegung sah den Islam nicht als Feind an, sondern als eine Art Brücke zur mehrheitlichen Bevölkerung, und arbeitete mit den Geistlichen zusammen. Durch diese Nationalströmung unter Einschluss der Religion entwickelte sich eine neue Loyalität zum Vaterland, die zu verstehen ist als eine Art osmanisch-türkischer Ideologie. Die zentralen Gedanken dieser Jungtürken waren für die künftigen politisch-militärischen Ereignisse die Kernelemente der Idee einer neuen türkischen Republik. Der Zusammenschluss der islamischen Gelehrten und der westlich orientierten jungen Osmanen war ein notwendiger Schritt, um zu einer Einheit zu gelangen. Der Islam behielt trotz aller Modernisierungsmaßnahmen seine Stellung als mehrheitliche Volksreligion.

### 1.3.3 Säkularisierung in der Ära Atatürk

Durch Mustafa Kemal Atatürks Hinwendung zum Westen und der Moderne war die Befreiung der breiten Volksmasse von der Feudalstruktur und islamischer Dogmen für eine freiheitlich-bürgerliche Gesellschaftsstruktur offen und steht für den Beginn der türkischen Republik. Eine Zeit der Säkularisierung erfolgte, denn Atatürk oblag es nun, die angefochtenen Maßnahmen auf kultureller und politischer Ebene zu erweitern und die breite Volksmasse in diese Umbruchphase zu involvieren. Die Trennung vom mehrheitlichen Volksglauben Islam als allein staatstragend brachte für die meisten einen tiefen Konflikt mit sich. Aus dem laizistischen Reformwerk bildete sich der „in erster Linie von Ziya Gökalp konzipierte *Pantürkismus*“<sup>68</sup> heraus, dessen Ziel es war, eine Türkisierung aller im Osmanischen Reich vertretenen Nationalitäten und später „die Vereinigung sämtlicher Türkvölker“<sup>69</sup> durchzusetzen.

Seit dem kemalistischen Zeitalter herrscht eine rigorose staatliche Kontrolle über das islamische Erbe in der Türkei. Atatürk (1882-1938), Vater der Nation – wie er nach seinen siegesreichen Befreiungskämpfen in der Türkei genannt wird – erfüllte nicht nur seinen Auftrag als General, sondern wurde als Vorsitzender der neuen Regierung auch das Oberhaupt im neuen Parlament in Ankara. Die sechs wesentlichen Ziele, Nationalismus (Nationalstaat), Säkularismus (Laizismus), Republikanismus, Populismus (Volksouveränität), Etatismus („bestimmende Rolle des Staates in der Wirtschaft, Staatskapita-

---

<sup>67</sup> Vgl. Steinbach 2002, S. 8

<sup>68</sup> Matuz 1994, S. 258

<sup>69</sup> Ebd.

lismus, moderne Arbeits- und Sozialgebung<sup>70</sup>) und Reformismus, wurden zur identitätsprägenden Regierungsform der neuen Türkei nach dem Niedergang des osmanischen Regimes<sup>71</sup>. Atatürk erkannte die Dringlichkeit, den Staat und die Religion nach der *Laïcité*, der nach französischem Vorbild juristisch ausgerichteten Glaubensfreiheit und Entfaltung, zu trennen<sup>72</sup>. Zu den neuen Administrationsprinzipien kam die Abschaffung des Islam als politischer Instanz im ehemaligen Osmanischen Reich in der neuen verfassungsrechtlichen Umgestaltungen hinzu. Auf dem Weg, ein nationales Wir-Gefühl und eine Republik aufzubauen, durfte das individuelle Glaubensbekenntnis nicht für den Staat missbraucht werden; demokratisches Gedankengut sollte und musste sich verbreiten. Eine Synthese von westlich demokratischem Führungsstil und soziokulturellen Determinanten formierte die Grundbausteine für die Modernisierungsprozesse. Abgesehen von ökonomischen Fortschritten wurde mindestens ebenso tatkräftig eine "Aufklärung" des heterogen zusammengesetzten Volkes, das in seiner Denk- und Lebensart tief in der islamischen Tradition verwurzelt war, angestrebt. Mustafa Kemal Atatürk war entschlossen, dem türkischen Volk die europäische Geistesgeschichte wie Aufklärung und Humanismus nahe zu bringen<sup>73</sup>. Die Reformen fanden vor allem bei den Intellektuellen Anklang. Das Volk jedoch sah sich gezwungen, sich nach den Reformen zu richten. Erlässe betrafen beispielsweise die Schließung der *Medresen* (religiösen Hochschulen) und der geistlichen Gerichte (1924), die Verstaatlichung islamischer Einrichtungen, neue Kleidungsordnungen, das Verbot der Polygamie und die Einführung der Zivilehe, die Gleichberechtigung der Geschlechter, die Schrift- und Sprachreform, die Einführung des gregorianischen Kalenders statt der islamischen Jahreszählung und die Festlegung des staatlichen Ruhetags vom islamischen Freitag auf den Sonntag<sup>74</sup>. Allerdings war die Grundüberlegung, ein zivilisatorisches Volk zu bilden, das sich nicht von seiner mehrheitlich islamischen Religion trennt, wenn doch die Inhalte der Reformen auf den ersten Blick dergestalt erscheinen mögen. Er erlangte durch diese nicht überall Sympathie, und seine Person war sehr umstritten, denn gerade für die Geistlichen des Landes hieß es nunmehr: Zurückhaltung im öffentlichen Leben<sup>75</sup>. Die letzten Zeugnisse islamischer Traditionalis-

---

<sup>70</sup> Küng 2004, S. 528

<sup>71</sup> Vgl. Steinbach 2002, S. 10

<sup>72</sup> Vgl. Brunner 2005, S. 8

<sup>73</sup> Das Friedensabkommen von Lausanne (24. Juli 1923) besiegelte offiziell die Friedensverhandlungen mit der Türkei sowie die Regierung des Türkischen Parlaments.

<sup>74</sup> Vgl. Steinbach 1996, S. 128ff.

<sup>75</sup> Vgl. Paret 1958, S. 85

men, wie die islamische Kopfbedeckung für Herren, die modernisierungswidrig waren, wurden konsequent abgeschafft.

Die Säkularisierung vollzog sich in erster Linie im Erziehungswesen, der Gesetzgebung und der Bildungsförderung. In diesen Bereichen wurde der Westen nicht nur als wirtschaftliches und kulturelles Vorbild angesehen, sondern man zielte darauf ab, aus dem zersplitterten Volk eine Einheit durch einen geistigen Zusammenschluss zu bilden. Die soziale Grundstruktur musste erneuert und stabilisiert werden, und zwar nicht nur durch Gleichberechtigung von Minderheiten, sondern speziell auch zwischen Mann und Frau, da die Rolle der Frau als führendes Mitglied in Familie und Staat für die zivile Gesellschaft prägnant und unbestreitbar ist<sup>76</sup>.

### 1.3.4 Regierungswechsel nach Atatürk

Seit dem Tod Atatürks (1938) folgte eine Reihe von Regierungsformen, die zwischen demokratisch-liberal und konservativ abwechselten. Nur um die Wesentlichen aufzuführen, sei als erster Nachfolger Atatürks Ismet İnönü als Parteichef der „Republikanischen Volkspartei“ CHP (*Cumhuriyet Halk Partisi*), genannt. Dieser musste sein Amt allerdings vier Jahre später, 1950, an die Demokratische Partei (DP), an Adnan Menderes abgeben<sup>77</sup>. Wirtschaftliche Maßnahmen, durch die zwar in den 50er Jahren ein Konjunkturaufschwung erreicht wurde, missglückten kurze Zeit später und verursachten wie unter der Regierung Menderes Ende der 50er die Abschwächung der Wirtschaft. Folgen waren der erste Militärputsch und die Auflösung der DP am 27. Mai 1960<sup>78</sup>. Abgesehen von wirtschaftlicher Instabilität wurde die Regierung innerhalb von zwanzig Jahren dreimal durch Militärputsche gestürzt, mit dem erklärten Ziel die politische und wirtschaftliche Lage des Landes zu retten<sup>79</sup>. Der ständige politische und wirtschaftliche Umbruch in der Türkei löste auch in der Bevölkerung Unmut aus, so dass in den 80er Jahren das anatolische Volk politisch zunehmend aktiver wurde<sup>80</sup>. Die Krise spitzte sich zu, als die politischen Islamisierungsziele, vertreten durch religiös-konservative Parteien wie die „Nationale Aktionspartei“ (MHP) unter Alparslan Türkeş und Necmettin Erbakans islamistische „Nationale Heilspartei“ (MSP), an Boden gewannen. Mit Erbakan begann

---

<sup>76</sup> Vgl. Steinbach 1996, ebd.

<sup>77</sup> Vgl. Steinbach 2002, S. 13

<sup>78</sup> Vgl. Seufert/Kubaseck 2004, S. 94

<sup>79</sup> Vgl. ebd.

<sup>80</sup> Vgl. ebd., S. 99

1973 erstmals eine islamische Regierung, deren Folge allerdings am 12. September 1980 ein dritter Militärputsch war. 1983 wurde die Militärherrschaft von Turgut Özal, dem Parteichef der „Mutterlandspartei“ ANAP (*Anavatan Partisi*) abgelöst<sup>81</sup>. Nach langer Zeit politischer Zerwürfnisse erlangte Özal mit konjunkturfördernden Maßnahmen das Vertrauen beim Militär. In der Regierungszeit bis zu seinem Tod (1993) konnte er neben der Marktwirtschaft auch demokratische Ziele durchsetzen, zu denen das Zurückdrängen der politischen Einflussnahme des Militärs, die Änderung des Strafgesetzbuches und die Annullierung des Sprachengesetzes gegen den Gebrauch der kurdischen Sprache zählen<sup>82</sup>. Erbakan gelang im Juli 1996 nach der Neugründung seiner „Wohlfahrtspartei“ (*Refah Partisi*) der Wahlsieg zum islamistischen und antiwestlichen Ministerpräsidenten<sup>83</sup>.

Zweifel über Islamisierungsmaßnahmen innerhalb der Türkei kehrten nach der Wahl 2002, in der sein Nachfolger Recep Tayyip Erdoğan gewählt wurde, in Europa zurück. Seine Agitationen für die Partei Erbakans und seine Biographie als Schüler eines Prediger-gymnasiums lassen zweifeln, ob er sich für die Demokratie einzusetzen vermag<sup>84</sup>.

Auch wenn Erdoğan keine islamische Ideologie propagiert, verleitet seine konservative Erziehung und Einstellung die Europäer zur Skepsis. Vielleicht schimmert gerade hier eine Zwiespältigkeit durch, die Erdoğan die Trennung zwischen persönlichen und politisch-religiösen Auffassungen abverlangt, er agiert aber gemäß seiner konservativen Haltung "proislamisch". Seine Partei für „Gerechtigkeit und Entwicklung“ (*Adalet ve Kalkınma Partisi*) stellt sich unter anderem zur Aufgabe, die muslimische Mehrheit im Volk zu berücksichtigen und religiöse Bildungsmöglichkeiten, wie die Religionsbehörde oder Prediger-gymnasien, auszubauen<sup>85</sup>. Im Gegensatz zu seinem Vorgänger Erbakan wehren sich Erdoğan und seine Partei aber ganz und gar nicht gegen die Verwestlichung. Er personifiziert geradezu die oben beschriebene politisch-religiöse Entwicklung des Landes seit Atatürk.

Die Islamfrage wird in der Türkei freilich nicht nur von Staatsoberhäuptern gestellt. Diesen zum staatlichen bzw. politischen Zweck missbrauchten Islam beobachtet die Religionsbehörde *Diyanet İşleri Reisliği* (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion) und begutachtet die Literatur und die geistlichen Einrichtungen.

Weiterhin gibt es eine Verbreitung eines "weniger ausgelegten" Islam, in dem sich

---

<sup>81</sup> Vgl. Steinbach 2002, S. 15

<sup>82</sup> Vgl. ebd.

<sup>83</sup> Ebd.

<sup>84</sup> Vgl. Seufert/Kubaseck 2004, S. 140

<sup>85</sup> Vgl. ebd.

Elemente aus einem Heiligenkult, der islamischen Mystik mit Elementen von Aberglauben zusammenschließen<sup>86</sup>, die zu berücksichtigen gilt. Diese spielt im Umbruch der türkischen Republik zwischen islamischer Tradition und westlicher Moderne eine gravierende Rolle. Durch die Säkularisierungsmaßnahmen wurde unmittelbar in das tradierte Wertesystem aus dem Osmanischen Reich eingegriffen, und Werte-Modelle aus der westlichen Gesellschaft integriert. Kulturzivilisatorische Spuren sind in der heutigen Lebenswelt der in Deutschland lebenden türkischen Migranten noch ersichtlich, besonders wenn es um das religiös-kulturelle Erbe geht<sup>87</sup>.

#### **1.4 Abriss: Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation und das Osmanische Reich**

In der Tat hat das Osmanische Reich während des Humanismus bis hin zu Reformation und Aufklärung aufgrund eigener innenpolitischer Höhen und Tiefen sowie seiner geographischen Lage nicht an der westlichen Geschichte teilgenommen. Stattdessen wurde es als mehrheitlich islamisches Volk während der Reformation durch seine Vormachtstellung und seine Expansion als zusätzliche Gefahr in einer Zeit der konfessionellen Spaltung des Römischen Reiches Deutscher Nation wahrgenommen. Den Seldschuken und Osmanen fällt eine bedeutende Rolle in der Verbreitung des Islam zu, auch wenn sie nicht als Missionare des sunnitischen Islam verstanden werden dürfen. Die Türkenkriege<sup>88</sup> drohten das ohnehin durch den Bauernkrieg 1524/25 und den 1618 mit der Gegenre-

---

<sup>86</sup> Vgl. Steinbach 2002, S. 26; Şen/Aydin 2002, S. 24

<sup>87</sup> Die arabische Schrift des Koran wurde auch zur Schriftform der Osmanen, die erst mit der Schriftreform durch Kemal Atatürk 1928 in das lateinische Alphabet umgeändert wurde. Arabisch und Persisch wurden nunmehr aus den Schullehrplänen gestrichen und Zeitungen, Zeitschriften oder Bücher wurden in lateinischer Schrift gedruckt. Dies kam einem Kulturbruch gleich, denn obwohl die lateinische Schrift die Analphabetenrate senken sollte, hatte die jahrhundertlang angewandte arabische und persische Sprache ihre Spuren hinterlassen. Die arabisch-persische Kultursynthese hatte lange Zeit die Kunst, die Literatur und die Wissenschaft beeinflusst. Was die Literatur anbelangt, so war sie bis um die Mitte des 19. Jahrhunderts noch vom Persischen geprägt (vgl. Brockelmann 1943, S. 350). Im Zuge der Reformen wurde sie immer mehr von französischer Prosa abgelöst. Ein Wegbereiter der modernen türkischen Literatur war Ibrahim Schinasi, der 1859 zunächst französische Stücke übersetzte. Seinem Vorbild folgte nach kurzer Zeit Namık Kemal mit Rousseau und Molière. Er füllte die neue literarische Herausforderung mit Heimatstoff und trug zum patriotischen Bewusstsein der Jungtürken bei (vgl. ebd., S. 351). Die lange islamische Tradition im Land wird dennoch bis dato im anatolischen Volk ausgelebt. Es herrscht eine große Polarität in der türkischen Nation zwischen jenen, die entweder die laizistische Lebenshaltung vertreten und Werte der westlichen Moderne internalisiert haben oder aber das islamisch-anatolische Erbe in der Gegenwart noch kultivieren. Um die in der christlichen Welt innewohnenden zivilisatorischen Grundprinzipien verinnerlichen zu können, war die Loslösung von islamisch-dogmatischen Einflüssen eine Notwendigkeit, an die sich das Volk nach und nach durch neue Rechtsordnungen im Land zu halten hatte.

<sup>88</sup> Als *Türkenkriege* werden die fortwährenden kriegerischen Auseinandersetzungen der europäischen Länder mit dem expandierenden Osmanischen Reich vom 15. bis ins 19. Jahrhundert bezeichnet.



formation beginnenden Dreißigjährigen Krieg gespaltenes Reich noch tiefgründiger zu erschüttern<sup>89</sup>. In Anbetracht der Islamisierung der Osmanendynastie wäre eine Teilhabe an solchen geistlich-philosophischen Phasen überhaupt nicht denkbar. Vielmehr kultivierte die islamisch orientierte Gesetzgebung auch ein differenzierteres Wertesystem, das sich unter den Volksglauben mischte.

Die "Türkengefahr" geisterte ab etwa dem 15. Jahrhundert durch das Abendland<sup>90</sup>. In der christlich-abendländischen Historie stellte die Einnahme Konstantinopels 1453 den Beginn der "Türkenbedrohung" für Europa dar. Schließlich war die "Auslöschung" des Byzantinischen Reiches militärstrategisch gesehen eine drastische Expansion des Halbmondes in Richtung Westen.

Das wohl einzige Bindeglied zwischen der heutigen Türkei und europäischer Geistesgeschichte sind die byzantinischen Gelehrten, die 1453 nach der Eroberung Konstantinopels durch die Türken nach Italien flohen, dort, wo die Wurzeln der Humanisten lagen. Die philosophische Haltung während des Humanismus im 14. und 15. Jahrhundert im westlichen Teil Europas hebt die Würde und den Wert des Individuums hervor. Beginnend mit der Reformation und Martin Luthers Kirchenkritik verbreitete eine nicht unbeträchtliche Zahl von Humanisten diese Auffassung auch auf sozialer Ebene.

Das Vordringen der Türken in südosteuropäische Länder stärkte das Gemeinschaftsgefühl der europäischen Völker. Maximilian I., Kaiser des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, ließ als Oberhaupt das Volk seinen Aufrufen gegen die Türken folgen, da die geistliche Macht des Papstes unzureichend war. Ab 1466 wurden in Nürnberg Reichstage abgehalten, die der Abwehr der türkischen Bedrohung galten<sup>91</sup>. Die Beratungen gingen soweit, dass 1512 in Augsburg beschlossen wurde, ein Türkenzehent einzuführen, den jeder, der zu den Sakramenten ging, entrichten musste. So war die Türkenhilfe auch eines der ausschlaggebenden Momente bei der Kaiserwahl im Jahr 1519, die getragen wurde von einer politischen Konkurrenz zwischen Habsburg und Franz I. von Frankreich. Vor der Schlacht bei Mohács (1526) hat sich der Reichstag mit der Türkenhilfe befasst, der Kampf um Ungarn war der Höhepunkt in der christlich-islamischen Konfrontation (seit der Reconquista in Spanien). Trotz europäischen Gemeinschaftsge-

---

<sup>89</sup> Vgl. Schulze 1978, S. 25

<sup>90</sup> Vgl. Höfert 2003, S. 51

<sup>91</sup> Vgl. ebd., S. 62

fühls und erstarkendem Reichsbewusstsein konnte keine einheitliche Abwehr gegen den „Halbmond“<sup>92</sup> initiiert werden.

Das Heilige Römische Reich sah sich finanziell nicht in der Lage gegen die Türken anzukämpfen. Daher wurde von den Reichsständen beschlossen, dass die Türkenhilfe durch den Reichspfennig, als quasi eine allgemeine Steuer, eingetrieben werden sollte<sup>93</sup>. Während diese Entscheidungen erst noch fielen, waren Ungarn und Kroatien fest in türkischer Hand. Kaiser Karl sah sich im eigenen Land mit einem Konfessionsstreit konfrontiert. Für die Osmanen war der weitere Vorstoß dadurch begünstigt, da die Habsburger ihre Verteidigungstruppe gegen die Protestanten einsetzen mussten<sup>94</sup> (Hussitenkriege).

Als Regent des österreichischen Habsburgerreichs musste Ferdinand I. gegen das Vordringen des osmanischen Heeres unter der Führung von „Süleyman dem Prächtigen“, wie der Beiname Süleymans II. (1520-1566) lautete, in christlichen Gebieten ankämpfen<sup>95</sup>. Längst hatte es im Deutschen Reich Unruhen aufgrund nationaler Belange gegeben, und Martin Luthers 95 Thesen gegen den Ablasshandel der katholischen Kirche lösten die konfessionelle Spaltung zwischen Lutheranern und Katholiken aus. Die Rivalität zwischen dem Heiligen Reich Deutscher Nation und dem Osmanischen Reich traf mit der Reformation zusammen. Während des Feldzugs gegen die Türken fanden in Deutschland die Verhandlungen über Martin Luther in Worms statt, die mit der Reichsacht für den Augustiner Mönch endeten. Die unter dem Eindruck unmittelbarer militärischer Bedrohung entstandenen Türkenschriften Martin Luthers (*Vom Kriege widder die Türcken, Heerpredigt widder den Türcken*)<sup>96</sup> erlangten eine theologische und zugleich politische Dimension. Luther bezeichnete den Papst und die Türken beinahe im gleichen Atemzug als „Antichrist“<sup>97</sup>, wobei die Türken dem Vorhaben Luthers recht gelegen kamen, da die Reichsstände die protestantischen Fürsten um Hilfe gebeten hatten und folglich die konfessionelle Frage über eine römisch-katholische Identität des Reiches konterkariert wurde<sup>98</sup>.

---

<sup>92</sup> Vgl. Höfert 2003, S. 64

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S. 71

<sup>94</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 116

<sup>95</sup> Vgl. ebd., S. 115

<sup>96</sup> Vgl. Mühlner 1995, S. 69

<sup>97</sup> Höfert 2003, S. 297

<sup>98</sup> Vgl. Buchmann 1999, S. 92

Die reformatorischen Leitgedanken erreichten um 1530 die deutschen Territorien Sachsen, Hessen, Braunschweig-Lüneburg und Württemberg, die sich der neuen Konfession anschlossen<sup>99</sup>. Kaiser Karl V. gelang es durch die „Türkensteuern“ und die Fugger-Kredite das Reich wirtschaftlich wieder aufzurichten. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bewilligten ebenfalls die protestantischen Stände auf den Türkenreichstagen (1576-1603) diese Steuern, woraufhin das Reichspfennigmeisteramt Ende des 16. Jahrhunderts 80% der Steuern eintreiben konnte<sup>100</sup>.

In Europa regte sich allgemein der Gedanke an die vereinte Verpflichtung der Christenheit zur Verteidigungsbereitschaft, die durch die Aufrufe des Papstes gegen die Türken zum Ausdruck gebracht wurde. Die religiösen Erbfeinde des Christentums, osmanische Herrscher und ihre Heere, rückten währenddessen weiter in christliche Gebiete vor. Die Kirche war plötzlich als "politisches Netzwerk" zum Aufruf gegen die muslimische Gefahr wirksam<sup>101</sup>; so wurden die türkischen Gegner beispielsweise in geistlichen Schriften und Gebetsliedern besungen<sup>102</sup>, besonders im gerade geschaffenen deutschen geistlichen Liedgut der Reformation.

Karl I., der spätere Kaiser Karl V. (nach 1519) des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und Spaniens, sah die Gefahr aus dem muslimischen Osten und fühlte sich seinen römischen Wurzeln entsprechend dazu berufen, gegen die Gefahr für die Christenheit anzukämpfen. Vor diesem Hintergrund war er sogar dazu bereit, mit den protestantischen Reichsständen den „Nürnberger Religionsfrieden“ zu unterzeichnen (1532). Mit einem hatte der Kaiser jedoch nicht gerechnet, dem Bündnis Frankreichs (König Franz I.), einer christlich-westlichen Macht mit dem muslimischen Gegner. Die deutsche Kaiserwahl von Karl V. hatte den Machtverlust des französischen Königs Franz I. (1519) verursacht, woraus die künftige permanente Konfrontation zwischen den beiden Westmächten resultierte. Daher war der 1536 abgeschlossene französisch-osmanische Vertrag (*ahdname*)<sup>103</sup> als freundschaftliches Bündnis gegen den gemeinsamen Feind Habsburg (gegenseitige kommerzielle Vorteile sowie neue diplomatische Konsularangelegenheiten)<sup>104</sup> für Karl V. von gravierender Bedeutung, hatte so doch die Machtpolitik alle Beschwörungen geistlich-christlicher Solidarität konterkariert.

---

<sup>99</sup> Höfert 2003, S. 110

<sup>100</sup> Vgl. Höfert 2003, S. 112

<sup>101</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 55f.

<sup>102</sup> Vgl. ebd., S. 58

<sup>103</sup> Matuz 1994, S. 122

<sup>104</sup> Vgl. Matuz 1994, S. 123f.

Die Stellung der Türken änderte sich im kulturellen europäischen Blickpunkt je nach politischer Situation. Neben Gefährlichkeit und Grausamkeit der Türken wurden die erlittenen Niederlagen der Gegner Gegenstand von Fastnachtspielen und spöttischen Türkenliedern. Barbarische Sitten und Sultansgestalten in prosaischer Gestalt erfüllten die gesellschaftliche Lust an der Konfrontation der Bürger mit der nicht verstandenen türkischen Kultur und des osmanischen Hofes. So entstanden und entstehen auch noch heutzutage Zerrbilder und Famae. Das kolportierte Türkenbild des 16. Jahrhunderts mag als Modell stehen für alle späteren westeuropäischen "Image-Mirage-Bildungen", besonders der deutsch-französischen Mentalitätsgeschichte.

## **II Zur geschichtshistorischen Kulisse deutsch-türkischer Begegnungen**

### **2.1 Deutsch-türkische Freundschaft**

Die aus Feindschafts- und Bündnisbeziehungen resultierenden Entwicklungen eines deutsch-türkischen Kulturkontaktes werden in diesem Unterkapitel auf seine historischen Grundlagen hin hinterfragt. Es werden Erklärungen für Spannungen in der pluralistischen Gesellschaftsordnung des heutigen Deutschland bezüglich einer ambivalenten Lebenssituation deutsch-türkischer Kinder und Jugendlicher gesucht, um vor diesem Hintergrund auf die Kurzgeschichten aus den Lesebüchern einzugehen und die auf die gesellschaftliche Partizipation Türkischstämmiger hindeuten. So wie mittlerweile binationale deutsch-türkische Ehen und Kinder mit deutsch-türkischer Nationalität der dritten bzw. vierten Generation einen bedeutenden Beitrag zur demographischen Entwicklung in Deutschland leisten, gibt es dementsprechend dennoch besondere gesellschaftliche Probleme, die sich auch in der Freundschaft zwischen muslimischen türkischen und christlichen deutschen Kindern widerspiegeln. Als zeittypisch übertragen besonders Texte aus den 70ern und 80ern gesellschaftliche Probleme auf Freundschaften zwischen Kindern bzw. fokussieren ein gesellschaftlich bedingtes Problem auf die Beziehungen zwischen Mitschülern. Die Gastarbeiterwelle, die neben arbeitsmarktpolitischen Veränderungen in der deutschen Gesellschaft auch kulturelle hervorrief, wird teilweise in den Lesebüchern reflektiert. Türkische Traditionen, Sitten oder Bräuche, die zunächst noch als fremd dargestellt wurden, sind in neueren Lesebüchern gar nicht mehr aktuell.

### **2.1.1 Wirtschaftliche Zweckbündnisse als Grundlage einer Freundschaftsbeziehung zwischen dem Osmanischen Reich und Deutschland**

Um die politisch-ökonomische Beziehung zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich so abstrakt wie möglich zu formulieren, wird nicht selten von einem "Bündnis", einer "Freundschaft" oder sogar einer "Brüderschaft" gesprochen. Sie reicht von einem rein wirtschaftlichen Verhältnis, herausgewachsen aus gemeinsamen ökonomischen Interessen, bis hin zur "persönlichen" Bindung, die über die Sympathiegrenze hinausgeht. Die Brüderschaft, häufig im Zusammenhang mit der Waffenbrüderschaft der beiden Großmächte im Ersten Weltkrieg gesehen, betont sogar eine "Verwandtschaft", die auf gegenseitigem Vertrauen und enger Zusammenarbeit basiert. Dass es sich in allen Fällen um ein Miteinander und eine Partnerschaft handelt, ist unumstritten.

Diese ehemals partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen dem Osmanischen Reich und dem Deutschen Reich soll nicht als Basis für die Hauptuntersuchung des Türkenbildes in deutschen Lesebüchern der Grundschule dienen. Dennoch ist ein derartiger Exkurs notwendig, um das Augenmerk nicht lediglich aus der gegenwärtigen Perspektive auf die Arbeitsthematik zu richten. Dem in diesem Kontext häufig benutzten Ausdruck "Freundschaft", wie er im Lauf der Arbeit fallen wird, fällt mit den in diesem Kapitel vorgestellten historisch-politischen Einschnitten eine tiefgründigere Substanz zu. Ziehen wir in Betracht, dass zumindest in der Untersuchung der Kurzgeschichten über Migranten auch zeitgemäße politische bzw. bildungspolitische Hintergründe erörtert werden, so ist ein kurzer Rückblick in die Akzente gemeinsamer deutsch-türkischer Politik gerechtfertigt.

### **2.1.2 Der erste deutsch-osmanische Freundschaftsvertrag**

Möchte man hinsichtlich der Zusammenarbeit der Türkei und Deutschlands sowie des gegenseitigen Kultureinflusses eine Datierung bestimmen, so kann ein zeitlicher Rahmen zwischen 1876 bis 1918 als eine der ersten Phasen „intensiver politischer, militärischer, wirtschaftlicher und kultureller Zusammenarbeit“<sup>105</sup> festgelegt werden.

Von einer wahren kameradschaftlichen Bindung kann bei dem Verhältnis zwischen dem preußischen Kaiser Wilhelm II. und dem absolutistisch ausgerichteten Herrscher Abdülhamid II. im 19. Jahrhundert gesprochen werden. Die bereits durch den damaligen

---

<sup>105</sup> Vgl. Majoros/Rill 2004, S. 378

Reichskanzler Otto von Bismarck begonnene Beziehung zum Sultan wurde von Kaiser Wilhelm II. nach der Entlassung Bismarcks 1890 ausgebaut. Für die „Bismarcksche Türkeipolitik sei es kennzeichnend, dass sie vorsichtige Zurückhaltung im Interesse des Friedens mit der Pflege freundschaftlicher Beziehungen zum Sultan verband, soweit das in dem vorgegebenen Rahmen möglich war“<sup>106</sup>. Hingegen lässt sich das recht diplomatische Verhältnis Bismarcks nicht mit der Anziehung und Leidenschaft zu allem Orientalischen von Kaiser Wilhelm II. vergleichen. Die Sympathie zum osmanischen Sultan und seinen Willen zur Zusammenarbeit ließ sich dieser durch den Wirtschaftsvertrag im Jahre 1890, der auch als erster deutsch-osmanischer Freundschaftsvertrag gilt, und seiner Bestürztheit über die Entthronung des Sultans seitens der Jungtürken im Jahre 1909 besonders anmerken<sup>107</sup>. Der Wirtschaftsvertrag sicherte die ökonomische Zusammenarbeit zwischen den beiden Mächten, wie z.B. die Fachausbildung türkischer Gelehrter durch deutsche Wissenschaftler und Lehrer. Während der konstitutionellen Phase im Osmanischen Reich, in der eine innere Stabilität gesucht wurde, absolvierten die meisten türkischen Offiziere ihre fachliche Ausbildung auch im Deutschen Reich, ebenso wie auch deutsche Wissenschaftler an türkischen Universitäten tätig waren. Der Türkeihandel bzw. der deutsch-türkische Handelsvertrag, ausgehend von ökonomischen Interessen Deutschlands, geht ebenfalls auf die Kontakte zwischen Bismarck und dem türkischen Sultan zurück, der in der Beziehung zu den Türken besonders die eigene Sicherheit gegenüber dem Feind Russland suchte<sup>108</sup>. Schließlich war es Bismarck, dem die ersten Gesten als Hilfe bietender Freund zuzuschreiben sind. Er entsandte nicht nur deutsche Beamte für die türkische Finanzreform, sondern auch Offiziere für den Aufbau des Militärs. Auf die geographisch opportune Lage der Türkei, als Verbindungsweg zum großen Teil des Orients, wurde volles Vertrauen gesetzt. Daher konnte mit Hilfe der finanziellen Mittel Deutschlands ein Verkehrsnetz, z.B. mit Eisenbahnlinien, aufgebaut werden. Die Türkei konnte als Schutzmacht dienen, falls es in Deutschland zum Krieg mit Russland kommen sollte. Die Frage, warum seitens der Türkei ein solches Vertrauen zu Deutschland gehegt wurde, ist bei dem Gedanken an die anderen europäischen Westmächte Frankreich und England, die an dem Untergang des Osmanischen Reiches beteiligt waren, nicht unbe-

---

<sup>106</sup> Van Kampen 1968, S. 19

<sup>107</sup> Bei den Jungtürken handelt es sich um ein im Osmanischen Reich herrschendes Regime von 1908 bis 1918. Abgesehen von der strikten Trennung von Politik und Religion wurden Reformen verfolgt. Der Sturz des Sultans gehört zu den wichtigen Eingriffen der Jungtürken in dem absolutistischen Staat (vgl. Van Kampen 1968, S. 36).

<sup>108</sup> Vgl. Van Kampen 1968, S. 18

rechtigt. Allerdings konnte die Türkei hinsichtlich der Westmächte nun von wenigstens einem Verbündeten ausgehen.

## **2.2 Zur Rolle Deutschlands und der türkischen Republik in militärischen**

### **Angelegenheiten**

#### **2.2.1 Kriegseintritt der Türkei an der Seite Deutschlands im Ersten Weltkrieg**

Im Ersten Weltkrieg begann zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich 1914 wieder ein "Seite an Seite-Verhältnis". Die enge Zusammenarbeit intensivierte sich, als zwei deutschen Kriegsschiffen von den Türken Schutz vor dem französisch-britischen Marineverband gewährt wurde. Auch zu diesem Zeitpunkt gab es kurz vor dem offiziellen Kriegseintritt der Türkei einen Bündnisvertrag zwischen dem deutschen Botschafter Freiherr von Wangenheim und der türkischen Regierung, der unter anderem den Verkauf von Kriegsschiffen enthält<sup>109</sup>. Da die Türkei keine neutrale Position mehr in diesem Krieg besetzte, wurde ihr folglich von Russland der Krieg erklärt. Obwohl die Türkei bereits durch die Balkankriege geschwächt war und aus militärischer Warte keineswegs zu einem erneuten Krieg im Stande war, trat sie dennoch an der Seite Deutschlands in den Ersten Weltkrieg ein. Die Großmächte England und Frankreich hatten sich im Osmanischen Reich bereits niedergelassen, und Russland zeigte ebenso Interesse an Konstantinopel<sup>110</sup>. Deshalb musste die Türkei, unabhängig von ihrer eigenen wirtschaftlichen und militärischen Lage, für eine Schutz- bzw. Unterstützungsmacht sorgen. Mit dem Bündnis standen die beiden Länder nicht mehr allein gegen Russland da. Deutschland stellte militärischen Schutz in Aussicht, womit der deutschen Militärmission wiederholt eine Berater- und Führerrolle der osmanischen Armee zufiel. Es stellt sich die Frage, ob der politische Schachzug von deutscher Seite wirklich „blanker Eigennutz war, der zunächst zur Militär- und Wirtschaftshilfe führte, dann zur Waffenbrüderschaft“<sup>111</sup>, oder ein wahres Freundschaftsangebot, auf das sich auch die Osmanen verlassen konnten. Eher als zusätzliche politische Last erschienen die Osmanen und ihre Niederlagen in seinen Augen und daher wenig hilfreich. Kurze Zeit darauf wurden dennoch diplomatische Beziehungen aufgenommen, die dann soweit führten, dass die Türkei sich in der Notsituation im Ersten Weltkrieg als hilfreich erwies. Partnerschaft und Treue erwiesen sich besonders nach dem Waffenstillstand 1918. Nach der Niederlage kontrollierten die Al-

---

<sup>109</sup> Vgl. Helfferich 1919, S. 163ff.

<sup>110</sup> Vgl. Kielmansegg 1968, S. 102

<sup>111</sup> Hetzer 1986, S. 165

liierten nicht lediglich die Handels- und Verkehrswege, sondern ließen ihre Kriegsgefangenen in der Türkei frei. Ursprünglich sollten in der Türkei deutsche und österreichische Truppen gefangen sein, woraufhin die türkische Regierung unter Ahmet Izzet Pascha dies allerdings expressis verbis ablehnte und sich für den „freien Abzug“ ihrer Waffengenossen einsetzte<sup>112</sup>. In einer Situation, als die Alliierten und griechische Kriegsschiffe bereits in Konstantinopel ankerten, legte die türkische Regierung großen Wert auf Treue und Zuverlässigkeit gegenüber ihren Verbündeten.

### **2.2.2 Haltung und Position der Deutschen während der innenpolitischen Krise des Osmanischen Reiches**

Auf die innenpolitischen Krisen des Osmanischen Reiches seit dem Ende des 19. Jahrhunderts wurde bereits hingewiesen. Eines der wichtigsten Ereignisse aus der Zeit des Ersten Weltkriegs, mit dem die Türkei bis dato konfrontiert wird, ist der türkisch-armenische Konflikt in den Jahren 1915 bis 1916. Die Gründe liegen jedoch in der Beziehung der russisch-armenischen Kooperation. Nach der Unterstützung des islamischen Anteils im russischen Armenien, das 1877 an Russland abgetreten worden war, folgte der Konflikt zwischen Russen und Armeniern. Um der Bestrafung durch die Russen zu entkommen, mussten sie mit Hilfe türkischer Truppen fliehen, wonach allerdings Russland es nicht unterließ, die Armenier für sich zu gewinnen. Fast mit Wunschvorstellungen wurden sie geimpft, mit russischer Hilfe in Anatolien einen unabhängigen armenischen Staat gründen zu können<sup>113</sup>. Die türkische Regierung befürchtete, dass es sich in dieser Kriegslage um russisch-armenische Kolonnen handelte. Eng verbündet mit dem türkischen Feind Russland, stellten auch die Armenier eine Bedrohung für das bereits zersplitterte Reich dar. Ihre Vertreibung aus dem Land unter der Führung Kemal Atatürks kann nicht als Aufrüstung gegen eine ethnische Minderheit gesehen werden. Das Jahrhunderte lange Zusammenleben vieler ethnischer Minderheiten im Osmanischen Reich und die Emigration ethnisch Verfolgter Ende des 15. Jahrhunderts sind Indizien für die seit Jahrhunderten bestehende - wenn man so will - "multikulturelle" Bevölkerung in der Türkei.

Die Armenier-Frage ist auch eine heikle Frage in dem vertrauten Verhältnis zwischen der Türkei und Deutschland, die sich in einer ambivalenten Haltung Deutschlands äußert. Sie sahen sich offiziell in einer neutralen Position, da sie dies als einen inneren Konflikt des

---

<sup>112</sup> Roth/Köhler 1928, S. X

<sup>113</sup> Vgl. Kielmansegg 1968, S. 106



Osmanischen Reiches ansahen<sup>114</sup>. Durch diese distanzierte Haltung machten sie sich weder Freunde noch Feinde. Sie boten allerdings trotzdem aktive militärische Unterstützung an, was ihrer wahren "Neutralität" widersprach und an die anfangs neutrale Position der Türken im Ersten Weltkrieg erinnert. Eine Treue erwies sich in der Beziehung des damaligen türkischen Innenministers Talat Pascha zu deutschen Diplomaten. Bereits durch etliche Besuche in Deutschland bekannt, ermöglichte ihm diese Zuflucht in Berlin, als Talat Pascha in der Türkei politisch verfolgt wurde<sup>115</sup>.

### **2.2.3 Wirtschaftlich-kulturelle Zusammenarbeit der Weimarer Republik und der kemalistischen Republik**

Die deutsch-türkische Beziehung ist besonders durch einen gegenseitigen wirtschaftlichen Nutzen und Zweckbündnisse gekennzeichnet und geht bis in die Zeit der Weimarer Republik zurück. Die Wurzeln einer engen Partnerschaft zwischen der Türkei als einem Teil des Morgenlandes und dem europäischen Deutschland beginnen mit wirtschaftlichen Interessen im Osmanischen Reich. Insbesondere die Unterstützung Deutschlands zu einer Zeit, in der innenpolitische und wirtschaftliche Krisen das Osmanische Reich davon abhielten, an der westlichen Weiterentwicklung teilhaben zu können, machte sie zu Verbündeten. Der Export in die Länder Deutschland, Frankreich und Italien und umgekehrt der Import besonders von Textilien und Eisen- und Stahlprodukten ist wichtig für den Außenhandel. Die besondere Beziehung zu Deutschland wird durch deren Finanzhilfe für die Gründung der Anatolischen Eisenbahn-Gesellschaft 1888 und der bedeutenderen Bagdadbahn (1903) deutlich. Dies erleichterte die Gründung deutscher Banken nicht nur in der heutigen Metropole Istanbul (1900) mit der Deutschen Bank, sondern auch in den darauf folgenden Jahren mit der Gründung der Deutschen Orientbank. Auf diesen Handels- und Verkehrswegen zwischen dem Osten und dem Westen fand auch ein gegenseitiger Transfer von Kulturgütern statt. Die kaufmännischen Handelsinteressen, die in Verträgen und Abkommen schriftlich festgehalten wurden, müssen auf das deutsche und das türkische Kulturleben gewirkt haben. Nach einer ökonomischen Zusammenarbeit vertiefte sich die Beziehung im Ersten Weltkrieg durch das Waffenbündnis oder die Waffen-

---

<sup>114</sup> Vgl. Gemein/Özsinmaz 2001, S. 84

<sup>115</sup> Vgl. ebd., S. 86

brüderschaft, wie es häufig auch heißt, was den Weg für die wirtschaftlich-kulturelle Zusammenarbeit in den Nachkriegsjahren eröffnete<sup>116</sup>.

Eine besondere Phase der Stellung Deutschlands für die Türkei fällt in den Beginn des 20. Jahrhunderts: das Bestreben nach einer neuen Staatsform durch Mustafa Kemal Atatürk. Die Illusionen einer westlich orientierten laizistischen Republik konnten besonders mit Hilfe deutscher und anderer ausländischer Professoren und Wissenschaftler realisiert werden. Die Jahre nach den Befreiungskriegen führten dazu, dass nationales Gedankengut in allen Lebensbereichen spross, insbesondere auch in der Sprache und Literatur. Die Sprache musste beispielsweise von "fremden" arabischen und persischen Einflüssen gereinigt werden. Auch hinsichtlich der Wissenschaften galt es, die Türkei annähernd auf denselben Entwicklungsstand wie die europäischen Nachbarn zu bringen, Entwicklungsschritte zu ermöglichen, die es zu ihrem eigenen Vorteil nutzen konnte. Deutschland als Industriemacht mit seinen technischen Fortschritten wurde bei dem Aufbau des türkischen Staatswesens volles Vertrauen geschenkt. Deutsche Wissenschaftler und Gelehrte wurden dazu bewegt, wesentliche Führungs- und Beraterrollen zu übernehmen. Die Volkswirtschaft in der türkischen Republik konnte angekurbelt werden, da die natürlichen Ressourcen gegeben waren und die Landwirtschaft in Anatolien ein wichtiger Wirtschaftsfaktor war. Weiterhin führte die Zusammenarbeit zum Ausbau von Universitäten, speziell der fachlichen Ausbildung im agrarwirtschaftlichen Bereich. Im Wirtschafts- und Bildungssektor waren besonders in den 30er Jahren zahlreiche deutsche „Gastarbeiter“ in der Türkei tätig; „Zahlreiche Repräsentanten deutscher Wissenschaft und Literatur konnten eine neue geistige Heimat der Freiheit und Toleranz in der Türkei finden“, so lauteten die Worte des Außenministers Hans-Dietrich Genscher in einer Ausstellung über die deutsch-türkischen Beziehungen zur Regierungszeit Atatürks<sup>117</sup>. Die nach der Machtergreifung Hitlers vertriebenen bzw. geflohenen Intellektuellen, zu denen auch Fritz Neumark und Ernst Reuter zählten, legten „Bausteine für die Wiederaufnahme kultureller und politischer Beziehungen nach dem Krieg und haben die deutsch-türkischen Beziehungen intensiv befruchtet“<sup>118</sup>. Wissenschaftliche Unterstützung hinsichtlich kultureller Anliegen, wie archäologische Arbeiten und die Architektur, kamen auch dem Staatsmann Atatürk sehr gelegen, der besonderen Wert auf die Entwicklung der kulturellen Bildung der Bevölkerung legte. Damit bildete sich ein Team deutscher und türkischer Intellek-

---

<sup>116</sup> Vgl. Gross 1979, S. 169

<sup>117</sup> Grothusen 1981, S. 3/Vgl. Gross 1979, S. 169f.

<sup>118</sup> Dirk Oncken ebd., S. 6

tueller, die sowohl im Dienst des Staates gemeinsame Arbeiten angingen und andererseits auch intensiv persönliche Erfahrungen mit anderen Mentalitäten, Normen und Werten austauschen konnten. Die Staatsreformen änderten damit auch wesentliche Lebensbereiche des türkischen Volkes. Das Zusammenarbeiten türkischer und deutscher Fachkräfte bedeutete im Hinblick auf den kulturellen Aspekt nicht nur den Austausch von Arbeitspotenzialen, sondern auch von Arbeitstugenden und Moralvorstellungen, die in der Gesellschaft aufgenommen wurden. Arbeitskräfte aus anderen Ländern für einen Wiederaufbau sind auch auf dem deutschen Arbeitsmarkt keine Seltenheit gewesen, wenn wir uns nicht nur an die Gastarbeiterzeit in den 70ern erinnern, sondern auch an die türkischen Gastarbeiter im deutschen Kaiserreich 1917.

### **III Türkische Migranten in Deutschland**

#### **3.1 Allgemeines Migrantenbild in Deutschland: Explizite Untersuchung der Hintergründe und Zahlen bezüglich türkischer Migranten**

In den 60ern und Anfang der 70er Jahre zählten ökonomische Gesichtspunkte für die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte, unter denen Gastarbeiter in den öffentlichen Medien als eine Art Phänomen wahrgenommen wurden. Die „Ausländerpolitik“ – wie sie oft genannt wurde - benachteiligte lange die soziale Lage der ausländischen Beschäftigten. Da sie in erster Linie als Arbeitskräfte dem deutschen Staat dienen sollten, wurden Fragen wie der Nachzug der Familien oder die Integration in Schule und Umfeld offen gelassen. Laut Klaus J. Bade wurde nicht an langfristige soziale Folgeprobleme gedacht, da Arbeitskräfte zu puren arbeitsmarktpolitischen Zwecken einreisen sollten. In der Gastarbeiterperiode, 1955 bis 1973, wurde der Begriff „Gastarbeiter“ im öffentlichen Sprachgebrauch eingebürgert. Er bewertete die Arbeiter lediglich als „Gäste“ und nicht etwa auf Dauer bleibende Einwanderer<sup>119</sup>. Gastarbeiter hatte zudem den in deutschen Ohren positiven Klang, lag doch das Kapital der "Fremdarbeiter", die aus den besagten Gebieten als "Zwangsarbeiter" rekrutiert unter unsäglichen Bedingungen in der Rüstungsindustrie des Dritten Reiches arbeiten mussten, noch eben nicht lange zurück. Bereits aus den Anwerbevereinbarungen 1955 lassen sich unterschiedliche Beschlüsse bzw. Kriterien erfassen. So wurde der Aufenthalt der türkischen und marokkanischen Arbeiter vorerst auf zwei Jahre begrenzt und es bestand die Möglichkeit, dass sie ihre Arbeits-

---

<sup>119</sup> Bade 1992, S. 394

und Aufenthaltserlaubnis jährlich verlängern könnten. Diese Regelung wurde zwei Jahre später allerdings aufgrund des großen Bedarfs an Arbeitskräften wieder gestrichen. Eine weitere Sonderregelung war für die Türkei und Tunesien vorgesehen, nämlich die Pflicht zur Überprüfung der gesundheitlichen Eignung für ihren Arbeitsaufenthalt<sup>120</sup>. Hinzu kam das Fehlen des „Abschnittes über die Möglichkeit eines Familiennachzugs, wie er in den Abkommen mit Italien, Spanien, Griechenland und Portugal vorhanden war“<sup>121</sup>.

Erst im Juni des Jahres 1973 wurde von der damaligen SPD-FDP Koalition ein so genanntes Aktionsprogramm zur Ausländerbeschäftigung beschlossen und den Ausländern mehr Aufmerksamkeit geschenkt<sup>122</sup>. Mehr Rechte und menschliche Ansprüche, wie verbesserte Vorschriften bezüglich der Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, Integrationsbemühungen und Sprachkurse, wurden seitens der ausländischen Beschäftigten gefordert. Der damalige nordrhein-westfälische Ministerpräsident Heinz Kühn bezeichnete das Ausländerproblem als „eines der zentralen innenpolitischen Probleme der 80er Jahre überhaupt“<sup>123</sup>. Er gilt als der erste Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen. Die Verstärkung der Integrationsbemühungen für ausländische Kinder und Jugendliche, die Förderung des Einbürgerungsrechtes in Deutschland geborener und aufgewachsener Jugendlicher und des Wahlrechtes für Ausländer nach einer bestimmten Aufenthaltsdauer waren in der beginnenden Integrationspolitik mit eingeschlossen. Es wurde dem Integrationswunsch der Ausländer erstmals ernsthaft nachgegangen und sich um eine Verbesserung des Zusammenlebens bemüht.

### **3.2 Sieben Phasen der Ausländerpolitik Deutschlands**

Norbert Wenning stellte in seiner Untersuchungsreihe zum Thema Migration verschiedene Phasen der Ausländerpolitik Deutschlands im Zeitraum von 1945 bis heute<sup>124</sup> vor.

Die erste Phase bezeichnet Wenning als „die ökonomische Phase“<sup>125</sup>. 1945 beginnt die Migration deutscher Flüchtlinge, Gefangener und Exil-Flüchtlinge, und die endet etwa 1954; allerdings gab es kaum Probleme bei der Integration, da sie als Deutsche akzeptiert

---

<sup>120</sup> Vgl. Yano 2000

<sup>121</sup> Ebd.

<sup>122</sup> Vgl. Griese 1984, S. 90

<sup>123</sup> Ebd., S. 91

<sup>124</sup> Vgl. Wenning 1996, S. 32f.

<sup>125</sup> Ebd., S. 32

und somit aufgenommen wurden. Der Heimataspekt war dabei auch nie unproblematisch; Schlesier machten im Ruhrgebiet andere Erfahrungen als in Bayern oder Schweden. Verbindend war die Verständigungsmöglichkeit in der gleichen Sprache. Entgegen gesetzt dazu steht die zweite „sozialpolitische und sozialpädagogische Phase“<sup>126</sup> von 1955 bis 1973. In diesem Zeitrahmen wurden Arbeitskräfte hauptsächlich aus den Ländern Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal und Tunesien angeworben. Da es sich, wie bereits erwähnt, lediglich um „Arbeitskräfte“ handelte, wurden Aspekte wie eine Ausländerpolitik oder Integration anfangs nicht durchdacht. Sie dienten lediglich zur Aufbesserung der Arbeitsmarktlage Deutschlands.

Anfang der 70er Jahre verschärfte sich die Arbeitsmarktlage und verstärkt wurden fremdenfeindliche Äußerungen getan. Türken wurden als die am meisten „gehasste“ ethnische Gruppe bezeichnet, unter anderem weil sie 1971 den größten Anteil ausländischer Familien in Deutschland darstellten<sup>127</sup>. Der Anwerbestopp 1973 in der dritten „integrationspolitischen Phase“ (1973 bis 1978), der zur Reduzierung der Ausländerzahlen eingeführt wurde, verfehlte seine Wirkung, da aus Gründen des Familiennachzugs und der hohen Geburtenrate die Zahl der in Deutschland lebenden Türken anstieg<sup>128</sup>.

1979 bis 1981 umfasst die vierte Phase, in der sich mittlerweile ein Bewusstsein für die Probleme ausländischer Einwohner entwickelte<sup>129</sup>. Das Rückkehrhilfegesetz von 1983 sollte eine Lösung sein, um die Zahl ausländischer Bürger durch finanzielle Unterstützung für die Rückreise in das Heimatland zu mindern. In den darauf folgenden Jahren bis 1988, die zeitlich die fünfte Phase bestimmen, wurden "die Türken" wegen ihrer tendenziös zunehmenden Einwohnerzahl zum Diskussionsbrennpunkt in der Ausländerpolitik<sup>130</sup>. Die Antipathie gegenüber türkischen Migranten und ihren Familien verschärfte sich. Zwar wurde die Integration dieser Migranten stärker als in den Vorjahren berücksichtigt, andererseits aber auch versucht, die Heimreise durch Rückkehrförderungen anzupreisen. 1989 bis 1993 begann dann in der sechsten Phase eine zunehmende Ausländerintegration einschließlich multikultureller Lebensformen. Allerdings bekannte sich Deutschland nicht als Einwanderungsland und verweigerte sich bis 1990 alle Forderungen im Zusammenhang mit Migrations- und Integrationspolitik<sup>131</sup>. Die siebte und letzte Phase umfasst die Zeitspanne von 1994 bis 1998. Ein besonderes Interesse lag in der Be-

---

<sup>126</sup> Ebd.

<sup>127</sup> Vgl. Meinhardt 1984, S. 17

<sup>128</sup> Ebd.

<sup>129</sup> Vgl. Wenning 1996, S. 33

<sup>130</sup> Wenning 1996, S. 33

<sup>131</sup> Vgl. Bade 1992, S. 398

grenzung des weiteren Zuzugs von Ausländern, und gleichzeitig war es das Ziel der Integrationspolitik, ausländische Bürger in das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Leben der Bundesrepublik einzugliedern. Das seit 1965 geltende Ausländergesetz wurde am 26. April 1990 hinsichtlich der zunehmenden Integration der ausländischen Bürger verändert; dies trat 1991 in Kraft. Der aktuelle Stand zeigt einen weiteren Wendepunkt in der Ausländerpolitik. Durch Tests zum Wissensstand über die deutsche Sprache und Kultur wird Migranten die Einbürgerung erschwert.

### **3.3 Entwicklung der Zahlen türkischer Migranten in Deutschland**

Trotz Rückkehrförderung ist auch heute das Zurückkehren in das Heimatland ein Wunschgedanke der ersten Generation, die allerdings ihre Familie in Deutschland nicht zurücklassen will. Eine paradoxe Realität für viele, die sich wahrscheinlich nicht einmal eingestehen, dass sie trotz verbliebener Familienmitglieder in der Heimat nach einem 20 bis 30jährigen Aufenthalt der Türkei entfremdet sind. Zahllose pendeln daher zwischen zwei Heimatorten, Deutschland und der Türkei. Die zweite und dritte Generation bildet in Deutschland eine Subkultur, in der sie leben und sich ihre Zukunft in der Türkei als Deutsch-Türken nicht vorstellen können.

Der Zuwachs an türkischen Einwanderern in die BRD lässt sich anhand der folgenden Zahlen genau verfolgen:

1960: 2 700  
1975: 1 077 100  
1980: 1 462 400  
1985: 1 400 400  
1995: 2 014 311  
2000: 1 998 534  
2003: 1 877 661  
2004: 1 764 318

Quelle: Ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit in der BRD; Statistisches Bundesamt 2004, Wiesbaden<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt (Internet: [www.detatis.de/Download](http://www.detatis.de/Download): April 2005)

Innerhalb von dreißig Jahren hat sich der Wert vervielfacht, der der Ausländerpolitik eine intensivere Beschäftigung mit türkischen Migranten abverlangt. Nach einem schnellen Anstieg ist ein leichter Rückgang der Zahlen zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu erkennen. Im Juli 2000 betrug die Zahl türkischer Migranten speziell in NRW ca. 715.000.

#### **IV Die Rolle des Islam in der türkischen Kultur: Familienstruktur und Erziehungsmerkmale**

Nachdem zuvor wesentliche migrationsbezogene Aspekte genannt wurden, wird im Folgenden der erste (historische) Teil dieses Kapitels mit der Migrationsthematik insofern verknüpft, als auf die Religion türkischer Migranten, den Einfluss des Islam auf den Erziehungsstil türkischer Familien und die Integration von Türken in die deutsche Gesellschaft eingegangen wird.

„Der Begriff *Integration* (Eingliederung) ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien in die bundesrepublikanische Gesellschaft läßt sich nur im Zusammenhang mit der ökonomischen und sozialen Struktur und der Ausländerpolitik als Steuerungsinstrument verstehen.“<sup>133</sup>, so erklärte Ursula Coburn-Staege Anfang der 80er Jahre, was unter Integration zu verstehen sei. Den Gegenzug zur Integration bildet die Desintegration, wobei zwischen diesen stets eine „Dynamik“ herrscht<sup>134</sup>. Diese Dynamik wird intern über familiäre Handlungen, aber auch extern durch äußere Umwelteinflüsse geprägt und stellt einen dauernden Prozess zwischen diesen Polen in der zivilisatorischen Eingliederung her. Sie kann beispielsweise durch Faktoren, wie Druck oder Erwartungen, psychischen Belastungen aufgrund von Diskriminierungen oder sogar Assimilationserwartungen, erzeugt werden<sup>135</sup>. Die soziale Desintegration ist besonders durch ausgrenzendes Verhalten kennlich und zeigt sich auf der anderen Seite auch bei Jugendlichen, die aus ethnischen Gründen heimatliche Traditionen und Werte annehmen und sich dadurch bewusst der

---

<sup>133</sup> Coburn-Staege 1982, S. 71

<sup>134</sup> Differenzierung zwischen Integration und Desintegration: „Im Alltagsverständnis bezieht sich der Begriff integrieren in erster Linie auf das Ineinanderfügen bzw. Zusammenfügen von Teilen zu einem größeren Ganzen. Dabei schwingt fast immer eine normative Komponente mit. Integration wird mit einem Zustand der relativen Problemlosigkeit, der Stabilität, des Gleichgewichts, vielleicht sogar der Harmonie assoziiert, sofern der Begriff nicht durch weitere Kennzeichnungen – etwa als ‚Zwangintegration‘ – eine kritische Wende erfährt. Desintegration bezeichnet umgekehrt einen unerwünschten, möglichst zu vermeidenden Zustand. Er wird assoziiert mit Reibungen und Funktionsverlust, mit Bestandsbedrohung, Verfall und Zerfall.“ (Peter Imbusch/Dieter Rucht. In: Heitmeyer/Imbusch (Hg.) „Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft“ 2005, S. 19)./ Vgl. Heitmeyer/Müller/Schröder 1997, S. 24-25

<sup>135</sup> Vgl. ebd., S. 51

deutschen Kultur entziehen. Hinzu kommt, dass die Integration in der Schule, einem Ort der Begegnungen der Kulturen, eine zusätzliche Komponente im gesellschaftlichen Diskurs über den Sozialisations- und Integrationsprozess von Migranten und Migrantenkindern darstellt. Diese Begegnungen zu fördern, anstatt Unkenntnis zu Entfremdungsangst mutieren zu lassen, sind Aufgaben für *jede* Schul- und Klassenform, da Unsicherheit und Befremdung gerade bei Kindern bereits zu einer Distanzierung führen können. Jegliche Formen von Abkapselung hindern die „Neubürger“, sich als Teil der Gesellschaft zu fühlen, d.h. im Rahmen der sich bietenden Möglichkeiten des neuen gesellschaftlichen Umfeldes ihre eigenen sozialen Normen und Werte zu entwickeln.

Ein essenzieller Faktor im Integrationsprozess türkischer Migranten ist de facto deren Religionszugehörigkeit. Der Islam wird von der deutschen Bevölkerung mit den Aktivitäten einer islamistisch-fundamentalen Minderheit assoziiert, und daher negativ konnotiert. Wegen orthodox-islamischer Gesetze, die im Alltag durch das Einhalten von Kleidungsvorschriften und Gebetspraktiken in Erscheinung treten, wird die Integration zu einer diffizilen Aufgabe und führt in der deutschen Gesellschaft entweder zu Assimilation oder zu einer deutlichen Abgrenzung zwischen orthodoxen Muslimen und Christen mit mehr oder weniger liberaler Einstellung.

Abendländische geistesgeschichtliche Strömungen gerade auch in kritischer Auseinandersetzung mit der (christlichen) Religion hinterließen dem westlichen Kultursystem wesentliche Schlüsselwerte, mit denen sich die deutsche Zivilgesellschaft auch heute noch identifiziert. Für türkischstämmige Bürger, die ihr Wertesystem einer ganz anderen kulturhistorischen Verankerung entlehnen, bedeutet dies, im Zentrum der Konfrontation zweier Kultursysteme zu stehen, spätestens dann, wenn es um Integrationsfragen geht. Als wichtige Faktoren bestimmen dabei Werte aus dem späten Mittelalter die Grenzlinie zwischen dem türkischen und dem deutschen Kultursystem. Die kulturelle Beeinflussung türkischer Migranten spiegelt die höchst uneinheitliche Sozialstruktur in der türkischen Republik selbst, einer Kultur in der Diaspora, die sich aus einem Gemenge von Traditionen, Normen und Werten dieser islamischen Mittel aller speist. So bekennt sich ein Teil der türkischen Bevölkerung zu einem Normen- und Wertesystem der osmanischen Kulturgeschichte, ein anderer Teil zu den Staatsreformen Mustafa Kemal Atatürks. Dieser letztgenannte steht der westlich orientierten Kulturpolitik offener gegenüber als Migranten, die aus islamisch geprägten Regionen der heutigen Türkei stammen und sich primär mit der Religion identifizieren.



Die kulturelle Entwicklung in einer deutsch-türkischen Diaspora wird infolgedessen nicht lediglich von christlichen oder muslimischen Komponenten geprägt, sondern durch tiefer gehende Differenzierungen der in Deutschland lebenden Muslimen in die sunnitischen, die schiitischen, alevitischen, die Mystiker und die kemalistisch-nationalen Türken<sup>136</sup>.

#### 4.1 Der Status quo in der Diaspora

Der Einblick in die innenpolitischen Situationen der Türkei und der türkischen Bevölkerung hat Einfluss auf die Grundzüge und den Ausdruck in der Lebenspraxis und Lebenswelt türkischer Migranten in Deutschland.

Einer der wichtigsten Konflikte, der den kulturellen Bruch in Deutschland bildet, ist der islamische Glaube türkischer Migranten, denn aus der islamischen Diaspora schöpft eine Überzahl von ihnen ihre Identitätsmerkmale und Maßstäbe für das Alltagsleben. Die Migranten bilden die Majorität der in Deutschland lebenden islamischen Bevölkerung und spalten sich in eine Legion von Untergruppierungen, die von religiöser Gleichgültigkeit bis zu einzelnen sektenähnlichen Religionsgemeinschaften und zum Glaubensfanatismus reichen<sup>137</sup>.

Ein explizites Bild bietet die Lage nach den Anwerbeabkommen Ende des 20. Jahrhunderts. Die einflussreiche Etablierung islamischen Glaubens und islamischer Lebenshaltung in der Diaspora ist zeitlich mit der Immigration muslimischer Gastarbeiter gleichzusetzen. Es begann eine Zuwanderungswelle von Muslimen unter anderem aus den Ländern Türkei, Marokko, Tunesien und Jugoslawien<sup>138</sup>. Die Familienzusammenführungen erhöhten die Zahl der islamischen Bevölkerung in Deutschland rapide. Von dieser bilden die türkischen Muslime die größte islamische Gruppierung<sup>139</sup>.

---

<sup>136</sup> Zu der Bezeichnung „Türken“ in der europäischen Forschungsliteratur: „Der Begriff der *Türken* ist keine Selbstbezeichnung der osmanischen Elite im 15. und 16. Jahrhundert. Die heutige osmanistische Literatur trägt diesem Tatbestand Rechnung, indem sie es weitgehend vermeidet, die Osmanen als *Türken* zu bezeichnen. Außerhalb der osmanistischen Fachliteratur wird der Begriff der *Türken* in der heutigen Geschichtswissenschaft für die Benennung der Osmanen weiterhin verwendet, wobei er jedoch (...) nicht durchgängig aus dem semantischen Feld der Türkegefahr gelöst worden ist“ (Höfert 2003, S. 184).

<sup>137</sup> Vgl. Şen/Aydın 2002

<sup>138</sup> Vgl. ebd., S. 12

<sup>139</sup> Die Zahl türkischer Migranten macht im Jahr 2002 von insgesamt 3,2 Millionen etwa 2,4 Millionen aus (vgl. ebd.).

Im Diasporaleben zeigt sich in erster Linie eine Alltagskultur, die bestimmt ist von Mentalitätsfragen, Höflichkeitsformen und einer unangetasteten patriarchalen Familienstruktur<sup>140</sup>. Türkische Migranten - jene, die sehr an ihren islamischen Traditionen und Glaubensriten festhalten - leben ihre religiöse Freiheit in den Moscheen, islamischen Kulturzentren und Verbänden aus. Die im Exkurs angedeuteten grundlegenden Meinungsunterschiede zwischen Sunniten, Schiiten, Aleviten und den Anhängern mystischer Orden deuten bereits auf mögliche Disharmonien zwischen diesen Konfessionsgruppen hin<sup>141</sup>. So gelten die streng nach den Lebensgrundlagen des Propheten Mohammed lebenden Sunniten im Gegensatz zu den Aleviten als sehr konservativ und orthodox. Die gegensätzliche Lebenshaltung und die Auffassung der tiefen Bedeutung des Islam ohne Berücksichtigung der „fünf Säulen“ sind für Sunniten indessen ein wesentlicher Verstoß gegen die religiöse Grundhaltung alevitischer Muslime. Die in Deutschland lebenden Muslime sind mehrheitlich etwa zu 80% Sunniten<sup>142</sup>. Die so genannten „fünf Säulen“ des Islam sind Pflichten, die ununterbrochen eingehalten werden müssen. Das Glaubensbekenntnis ist der unkomplizierte Teil dieser Säulen, während das rituelle Gebet, die Reinigung oder das Fasten mögliche Hindernisse in der Berufswelt darstellen. Daher ist die Praktizierung aller grundlegenden Säulen nicht immer für jeden Moslem selbstverständlich. Die weniger orthodoxen beschränken sich auf die Gebete an heiligen Abenden, z.B. dem Geburtsabend des Propheten Mohammed. Der theologische Habitus, auf dem sich der Konservatismus und Traditionalismus erstreckt, ist zurückzuführen auf den islamischen Grundsatz des „*taklid*“<sup>143</sup>, der Nachahmung. Da die eigenständige Koran- und Sunnainterpretation abgelehnt werden, betrachten viele muslimische Völker das strikte Einhalten der Religionsgesetze früherer Gelehrter, die *Hadith* (Überlieferungen) mit autoritativen Inhalten, als unbestritten. Die Schriftgebundenheit des Islam zielt auf eine möglichst genaue Auslegung des Koran.

In der ersten Phase der Migration nach Deutschland entwickelte sich der Islam sehr „vielseitig und unsystematisch“<sup>144</sup>. Es wurden unterschiedliche institutionelle Einrichtungen gebaut und die Konfession in Untergruppen gespalten<sup>145</sup>. Lokale Einzelorganisa-

---

<sup>140</sup> Vgl. Faroqhi 1995

<sup>141</sup> Vgl. Exkurs in Unterkapitel 2.1

<sup>142</sup> Vgl. Şen/Aydın 2002, S. 18

<sup>143</sup> Matuz 1994, S. 4

<sup>144</sup> Blaschke 1984, S. 296

<sup>145</sup> Zu den zwei größten islamischen Dachverbänden zählt die DITIB (*Diyanet İşleri Türk İslam Birliği*), die anno 1984 durch die türkische Regierung für die türkisch-islamischen Gemeinden in Deutschland gegründet wurde und die Mehrzahl der Moscheen in Deutschland kontrolliert, unter anderem, indem ausgebildete Imame für einen bestimmten Zeitraum aus der Türkei nach Deutschland gesandt werden

tionen und auch bundesweite Dachverbände organisieren islamische Zeremonien bzw. Programme, die die muslimische Minderheit in Deutschland bei Beschneidungsfesten, Bestattungen, der Pilgerfahrt oder der theologischen Trauung durch den Imam betreut. Den folgenden Generationen türkischer muslimischer Migranten fällt nunmehr die Aufgabe zu, den Islam in die westliche Demokratie zu integrieren, da sie den Vorteil genießen, sich nicht wie die erste Migrantengeneration erst eine Basis schaffen zu müssen, um sich ihre Werte in der Fremde zu sichern.

Der Islam spielt für ein Gros türkischer Kinder und Jugendlicher im Alltag und in allen Lebensbereichen, sei es in Ernährungs- oder Bekleidungsgeboten, oder den rituellen Tagesgebeten eine große Rolle und hat für diese Gruppe sicherlich keine fundamentalistischen Züge. Auch achtet die türkisch-muslimische Volksgruppe größtenteils darauf, kein Schweinefleisch zu essen, da im Koran der Verzehr von Blut und Schweinefleisch strengstens untersagt wird<sup>146</sup>. Es lassen sich jedoch auch diverse Untergruppen feststellen, die sich in Maßen bzw. gar nicht an diese Glaubensregeln halten, wodurch die Widersprüche zwischen westlicher und islamischer Kultur und Zivilisation erheblich schwanken.

Aufgrund der steigenden Missachtung allerdings besonders der jungen türkischen Generation und einer „Desintegration“<sup>147</sup> ist die Gefahr größer, dass sie sich aufgrund der Sicherheit, die ihnen in islamisch-politischen Verbänden geboten wird, diesen Vereinen anschließen und keine Integration mehr anstreben. In Anlehnung an die Religion wird ihrerseits eine geschlossene kollektive Gesellschaft gebildet, die die gleichen Moralwerte und Lebensziele pflegt. Zwischen einer „religiös fundierten Hinwendung bzw. (Re-) Aktivierung islamischer Glaubenspraxis, einer von islamischen Überlegenheitsansprüchen getragenen kulturellen Verankerung und religiös fundierter Gewaltbereitschaft sowie der Hinwendung zu totalitären, pluralismus-, demokratie- und auch integrationsfeindlichen Gruppen“<sup>148</sup> muss differenziert werden.

---

(Elger 2003, S. 78f.). Die zweite Religionsgemeinschaft, IGMG (*Islamische Gemeinschaft Milli Görüş*), die 1975 auf der Grundlage islamisch-politischer Orientierung gegründet wurde, sucht insbesondere den Dialog mit staatlich-kirchlichen Instituten (ebd.).

<sup>146</sup> Vgl. Ahmad/Koran 2003, Sure 5: 4, S. 99

Islamisch wird das Fleisch von ausgebluteten Tieren als *helâl* (islamisch erlaubt) bezeichnet. Es wird ausdrücklich „*das Erdrosselte; das zu Tode Geschlagene; das zu Tode Gestürzte oder Gestoßene und das, was reißende Tiere angefressen haben (...); und das, was auf einem Altar (als Götzenopfer) geschlachtet wurde*“ ausgeschlossen (ebd.).

<sup>147</sup> Heitmeyer, Wilhelm: Die Zeit. 50/2004

<sup>148</sup> Heitmeyer/Müller/Schröder 1987, S. 12

## 4.2 Das traditionelle Normen- und Wertesystem

In diesem Abschnitt wird auf Erziehungsstrukturen und Werte eingegangen, die als Grundhaltung den Großteil der in Deutschland lebender Türkischstämmiger prägen. Zu ihnen gehören das systematische Einhalten von Traditionen, die sich nach islamischen Vorschriften richten, und Verhaltensnormen, die dem Erziehungsstil unterliegen. Es stellt sich bereits am Anfang die Frage, wo die entscheidenden Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Erziehungs- und Wertestruktur liegen und welche Angelpunkte aus der Gemeinschaft des vielschichtigen türkischen Gesellschaftsbilds die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Nun bedeutet dies für die „kulturelle“ bzw. „bikulturelle“ Entfaltung, dass zwei von einander unabhängige und differenzierte Kultursysteme flexibel aufeinander abgestimmt werden müssen. Dies resultiert aus dem Zusammenleben heterogener ethnischer Gruppen und entwickelt sich mittels gesellschaftlicher Kulturveränderungen. Der Lebensstil nach einem tradierten Normengefüge nach islamischen Sittenregeln und einem islamisch geprägten Brauchtum bildet eine differente Erziehungsmethode unter türkischen Familien. Für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund müssen weitere kulturelle Faktoren, wie der Islam als Religion, die Sprache und Traditionen, berücksichtigt werden. Es kristallisieren sich neue Typen von Kultursystemen, die überwiegend am deutschen, oder aber im umgekehrten Fall, am türkisch-anatolischen Wertesystem orientiert sein können, aus. Die auf den Prinzipien der Aufklärung beruhenden freiheitlichen Werte lassen sich bedingt mit islamischen Grundsätzen vereinen, die unterschiedlich große Toleranzräume in türkischen Gruppierungen zur Folge haben. Das bedeutet, dass die Betroffenen unter dem Zwang stehen, beiden Systemen gerecht werden zu müssen, ihre Persönlichkeit daher unter ständigem Druck steht und in Konfrontationssituationen infrage gestellt wird. Dieser Druck kann oft durch Außenstehende in der Verwandtschaft, im Bekanntenkreis oder auch in der Nachbarschaft ausgeübt werden, was nicht heißt, dass sie tatsächlich den kulturellen Normen des Landes entspricht. Traditionelle Werte und islamisch geprägte Normvorstellungen geben türkischen Migranten und ihren Familien nicht selten ein Sicherheitsgefühl in der deutschen Mehrheitsgesellschaft<sup>149</sup>.

Die Diasporasituation in der multikulturellen Gesellschaft bewirkt allerdings eine weit ausgedehnte Kulturentwicklung, bei der die Betroffenen eigene traditionelle Verhaltensweisen und Muster anwenden und dies ein ständiger Weiterentwicklungsprozess ist. Die

---

<sup>149</sup> Vgl. Atabay 1998, S. 179

Orientierung am eigenen Wertsystem stärkt die soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Die Orientierung im gesellschaftlichen System muss darüber hinaus eine Möglichkeit sein, die eigene Identität zu formen und zu stabilisieren und nicht die Individualität zu unterdrücken. Ein widerspruchsfreies Verhalten nach festgelegten Vorschriften ist gleichzusetzen mit einem kritiklosen Handeln nach einem Verhaltensregister, das nicht Sinn gesellschaftlichen Zusammenlebens ist. Zudem spielt die beidseitige Bereitschaft, Werte und Sitten anderer Kulturen zu erkennen, zu schätzen, aber auch kritisieren zu dürfen, eine wesentliche Rolle.

In der Türkei ist die Alltagskultur in den Städten und Dörfern unterschiedlich ausgeprägt. Es herrscht teilweise immer noch ein „West-Ost-Gefälle“<sup>150</sup>, eine Dichotomie zwischen industriell geartetem städtischem Leben und agrarwirtschaftlichen Lokalitäten. Die traditionellen Systeme können im kleinen Milieu weitergelebt werden, während sie in den westlich orientierten Großstädten meist untergehen. Die Familie ist bis dato besonders im östlichen Teil der Türkei die soziale Absicherung. Das althergebrachte Alltagsleben ist gekennzeichnet durch patriarchale Strukturen, wie dies in der Autorität der Älteren oder der Geschlechterrollenverteilung deutlich wird<sup>151</sup>.

Nach unterschiedlichen *yöre*, Ortschaften, und ihren *örf ve adet*, wie Brauch (Gewohnheitsrecht) und Sitte im Türkischen heißen, differenziert sich der Grad der traditionellen, sittlichen Gebundenheit und der strengen Befolgung dieses Moralsystems.

Die Ehre türkischer Frauen und Männer zeichnet sich noch derzeitig insbesondere durch drei Wertvorstellungen aus: dem Ansehen, *şeref*, der Ehre, *namus*, und dem Respekt bzw. der Achtung, *saygı*<sup>152</sup>. *Namus* steht sowohl für die Ehre des Mannes als auch der der Frau. Ein Verlust dessen ist mit dem Schwinden des Ansehens in der Gesellschaft gleichzusetzen, d.h., das Wahre der Ehre ist für traditionell-konservative türkische Mus-

---

<sup>150</sup> Aydın/Goldberg/Öksüz/Özbek 2000, S. 97

<sup>151</sup> Der Kultur- und Sozialanthropologe Werner Schiffauer befasst sich seit mehr als zwei Jahrzehnten mit der Ethnologie türkischer Migranten in Deutschland. Seine Untersuchungen, die er in den 70ern in einem anatolischen Dorf durchführte, übertrug er auch auf das Normen- und Wertegefüge einer türkischen Migrantenkultur in Deutschland, und er arbeitet noch in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation diesen Diskurs weiter aus (vgl. Schiffauer 1991).

Schiffauer beobachtete unter anderem, dass die Familie die Hauptinstanz ist, die über diese Normen- und Werteorientierung bestimmt. Im anatolischen Dorf, in den ländlichen Regionen der Türkei, war und ist sie die „soziale, politische und ökonomische Einheit“ (Schiffauer: Süddeutsche Zeitung, Nr. 16/25. Februar 2005). In guten wie in schlechten Zeiten, wenn es auf die gegenseitige Hilfe ankam bzw. ankommt, rettet der Familienclan soziale Notlagen. Auf der anderen Seite, für einige Angehörige auch die Schattenseite, ist die Verpflichtung gegenüber den anderen Familienmitgliedern demnach sehr groß und gilt lebenslang. Sie beginnt bereits im Kindesalter in der Erziehung zu Respekt und Gehorsam und in der Rollenverteilung. Die Regeln begleiten alle Lebenslagen und Lebensräume.

<sup>152</sup> Vgl. Toprak 2002, S. 45f.

lime eine wichtige Aufgabe, wie für die Männer, die in der Regel auf die Ehre der Frauen in der Familie sehr Acht geben. *Şeref* bestimmt nicht das gesellschaftliche Ansehen, sondern ist dieses in direkter Weise. Sie wird erreicht durch Wissen, Vermögen oder Macht<sup>153</sup>. Sowohl für die soziale Anerkennung in der Gesellschaft als auch für die Familienhierarchie sind diese Moralvorstellungen und sittliches Verhalten von großer Bedeutung<sup>154</sup>. Ältere Fremde und Verwandte mit einem Handkuss zu begrüßen oder die ältere Schwester mit *abla* bzw. den älteren Bruder mit *ağabey (abi)* anzureden, sind Gesten des Respekts und der Achtung vor Autoritätspersonen. Auch *onur* stellt einen wichtigen Kern in dieser Wertetrilogie dar, da es zumindest eine wesentliche gemeinsame und unbestrittene Komponente mit dem deutschen gesellschaftlichen Wertesystem bildet.

Traditionelle Erziehungsmethoden sind allerdings nicht zwangsläufig Handlungs- und Erziehungskriterien jeder türkischen Familie. Gerade die junge Elterngeneration hält sich nicht immer an längst überholte Verhaltensformeln und Regeln gesellschaftlicher Konventionen.

Zu den wichtigsten Punkten in der Erziehung zählt der Respekt vor Älteren, da Wissen und Erfahrung mit dem Alter impliziert werden. Als solche Einzelmotive tauchen sie in den Kurzgeschichten so gut wie gar nicht auf, aber trotz allem ist die türkische Erziehungsmethode aufgrund seines beträchtlichen Unterschieds zur deutschen ein beliebtes Diskussionsthema. Obwohl Respekt, Gehorsam und Fleiß auch zu Erziehungstugenden europäischer sowie anderer Völker gehören, gilt das türkische System in der deutschen Gesellschaft als besonders streng und konservativ. Gerade Respekt und Gehorsamkeit sind expressive Autoritätsmerkmale im Islam, wohingegen sie im Westen aufgrund der Einschränkung der individuellen Freiheit eher abnehmen.

Um die Erziehungsstruktur traditionell gebundener auch in Deutschland lebender türkischer Familien an dieser Stelle zu ergänzen, wird auf weitere Merkmale und Verhaltensmuster eingegangen. Die so erscheinenden festen Bestandteile in den Verhaltensregeln und Erziehungsmaßnahmen hängen nicht zuletzt bestimmend mit dem Ansehen in der Öffentlichkeit zusammen. Da besonders die erste und zweite Generation viel Wert auf gesellschaftliches Ansehen legt, hält sie noch sehr am traditionellen Verhaltensraster für türkisches sittliches Verhalten und am Zusammenhalt der Familiensippe fest, um ihre eigene kulturelle Identität bewahren zu können. Allerdings gilt es darauf hinzuweisen, dass die Umstände der Gefahr der Generalisierung ausgesetzt sind, da im Wandel des

---

<sup>153</sup> Vgl. Aydın/Goldberg/Öksüz/Özbek 2000, S. 84

<sup>154</sup> Vgl. ebd.

Sozialisationsprozesses viele die Starrheit aufgelockert haben, wie auch die sozialen Bedingungen und das Gesellschaftsbild aus der Herkunftsstadt einem Modernisierungsprozess unterlagen.

Zu den bereits erwähnten Leitwerten kommen weitere moralische Axiome hinzu, die Schande (*ayıp*), der Verdienst (*sevap*) und die Sünde (*günah*). Diese identitätsstiftenden konsensualen Konventionen zu brechen, würde eine große Schande und je nach Ausmaß der Tat fast das „Beflecken“ des eigenen Familiennamens bedeuten. Das zweite Begriffspaar ist moralisch und zudem religiös behaftet, denn Kriterien wie Anstand, Freundlichkeit, Vergebung, Ehrlichkeit, Almosengaben und Respekt formen die Glaubensregeln und den Erziehungsauftrag zu einem Verhaltenskatalog frommer türkischer Bürger.

Die grobe begriffliche Einteilung des Ehrbegriffs wurde bereits eingeführt, so dass auf die in der Gegenwart zunehmende Bedeutung der quasi "aristokratisch" kodifizierten Männlichkeit in der dritten und vierten Generation türkischer Migranten durch eine „Re-Ethnisierung“, wie es Schiffauer beschreibt, eingegangen werden kann<sup>155</sup>.

Um die Ehre der Familie zu schützen, muss die des Mannes und die der Frau geschützt werden. Sie ist nach Schiffauer praktisch der „Prüfstein“ für alles, was als „ethisch gut oder schlecht gilt“<sup>156</sup>. Zu der wichtigsten Aufgabe und Pflicht des Mannes erklärt Schiffauer den Schutz der Familie, sei es wirtschaftlich oder sozial. Die Frau muss treu sein und in erster Linie in sexueller Beziehung ehrenhaft. Zudem ist sie verantwortlich für die traditionsgemäße Erziehung der Kinder.

Als beschmutzt sehen traditionell-konservative Familien ihren Ruf hauptsächlich dann, wenn die Familienehre in der Öffentlichkeit Gesprächsgegenstand wird. In den Erziehungsstrukturen stammen alle Maximen ehrenhaften Verhaltens und von Ehrlosigkeit aus der Traditionsbefolgung, so dass diese im Kindesalter internalisiert werden. Um in der öffentlichen Gemeinschaft Anerkennung zu erlangen, gilt Ehrenhaftigkeit als Bedingung. Denn Anerkennung und Achtung müssen zunächst anderen, vor allem Älteren, gezollt werden, um sie dann erst für sich selbst zu beanspruchen. Hier sind die bereits eingeführten Bezeichnungen zu älteren Geschwistern noch einmal in Erinnerung zu rufen, die für ein solches Verhalten im gesellschaftlichen Milieu symptomatisch sind. Da es sich nicht gehört, ja sogar *ayıp* (schandhaft) ist, Respektpersonen wie den Eltern, älteren Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern wie auch Fremden zu widersprechen, fehlt auch meist der Widerstand der in dieser Familienstruktur Aufwachsenden gegenüber älteren Mitgliedern aus dem Familien- und Bekanntenkreis. Sie wehren sich nicht immer gegen Vorstellungen von deren Lebensgestaltung, auch wenn sie persönlich eine Distanz zu diesen spüren.

Die nicht so starr entwickelten Sozial- und Moralsysteme scheinen mit den traditionell-sunnitischen Strukturen nicht vereinbar. Vielmehr erfährt der Ehrbegriff in diesen Diskursen Kritik, wenn er im gesellschaftlichen Zusammenleben für die eigene kulturelle Identität bedrohlich erscheint und schiebt damit die Diskrepanz zwischen türkisch-islamisch und deutsch-christlich noch weiter in den Vordergrund. Die Verhaltensmaxi-

---

<sup>155</sup> Schiffauer: Süddeutsche Zeitung. Nr. 16/25. Februar 2005

<sup>156</sup> Schiffauer 1983, S. 26

men islamisch-türkischer Migranten werden der Religion zugeordnet, da sie eine ethnisch einheitliche Gruppe bilden. Hier scheint für manche eine Notwendigkeit zu liegen, diese islamischen Konsense zu reformieren, da sie im gesellschaftlich-zivilisatorischen Zusammenleben nicht mehr anpassungsfähig sind. Jene Moralvorstellungen stehen in einer Wechselbeziehung mit weiteren sozialen Konsensen, da das Umwerfen gewohnter Strukturen von den Beziehungen und vom persönlichen Umfeld abhängt. Die Bereitschaft, die islamische Tradition durch den freien Willen und die menschliche Vernunft zu ersetzen, wird in der Diaspora als Schlüssel dafür angesehen, zwischen den religiösen Grundsätzen und dem zivilisatorischen Zusammenleben eine Brücke zu schlagen.

Der Generationenwechsel in der türkischen Migrantenkultur deckt neue Konfliktbereiche auf. Die Gründe für derartige Probleme und Problemlösungen sucht Schiffauer im familiären und gesellschaftlichen System. Er skizziert den Wandel der Generationen türkischer Migranten in der Bundesrepublik und in ihren Umgang mit der Ehre<sup>157</sup>. Bei der ersten Generation war das Gefühl der Ausgrenzung sehr groß, da sie sich in der Fremde nicht heimlich orientieren konnten. Dessen ungeachtet waren sie in der Lage, eindeutig zwischen den eigenen kulturell gewachsenen Werten und dem fremden Wertekollektiv zu unterscheiden. Sie erlebten den Unterschied zwischen Fremde und Heimat. Für die zweite Generation galt das Aufwachsen zwischen der elterlichen Heimat und Deutschland als ein Leben *zwischen* zwei Welten, wie es fatalerweise negativ heißt, anstatt, wie es bereichernd, *mitten in* zwei verschiedenen Kultursystemen heißen müsste. Patriarchale Autoritätsstrukturen in den Familien konnten nicht zu Integrationszwecken eingesetzt werden, da traditionelle türkische Eltern die deutliche Abgrenzung zwischen deutschen und türkischen Werten erkannten. Die Unvereinbarkeit war und ist sowohl der jungen als auch der alten Generation bewusst, so dass familiäre Disharmonien zumeist die Folge waren.

Vermeint ist diese Entwicklung jedoch in der dritten und vierten Generation zu beobachten<sup>158</sup>. Eine „Re-Ethnisierung“<sup>159</sup> erwuchs aus dem Dilemma „wirtschaftlicher Ausgrenzung, sozialer Diskriminierung und kulturelle(n) Anpassungsdruck(s)“<sup>160</sup>. Die Jugendlichen empfinden die Ausgrenzung dann als unproblematisch, wenn sie sich in ihre eigene religiös gegründete Gesellschaft integrieren und die religiösen Maßstäbe mit ihrem alltäglichen Lebensstil verbinden können. Heitmeyer erklärt dieses Phänomen über die Wertorientierungen zur Erziehung von „kulturellen Selbstverständlichkeiten“<sup>161</sup> als Möglichkeit, die von Jugendlichen in der kulturellen Pluralität eingeständig weiterentwickelt oder verworfen wird<sup>162</sup>. Durch Moscheebesuche, Mitgliedschaft im religiösen Verein oder einfachen Tagesritualen, wie die Gebete, Speise- oder Bekleidungsordnungen, passen sich Jugendliche rigide ihrer "eigenen" Gesellschaft an. Die praktischen Handlungsanleitungen aus dem Islam konsolidieren ihre Lebenswelt und regeln das Diasporaleben. Sie entdecken erneut die Herkunft und bekennen sich selbst nach Schiffauer als „deutsche Ausländer“<sup>163</sup>. Die Selbstakzeptanz dieser sozialen Stellung löst für sie ethnische Fragen, die bis zur Selbstfindung führen können. Genau dieser letzte gesellschaftliche Wandel führt zur Parzellierung einer türkischen Subkultur, also faktisch der vom deutschen Staat gefurchteten "Parallelgesellschaft". Aber auch diese ist eben nicht einheitlich. Die Gruppen agieren auf religiösem oder säkularem Terrain und ziehen aus die-

---

<sup>157</sup> Vgl. Schiffauer: Süddeutsche Zeitung. Nr. 16/25. Februar 2005

<sup>158</sup> Vgl. Schiffauer: Süddeutsche Zeitung. Nr. 16/25. Februar 2005

<sup>159</sup> Vgl. ebd.

<sup>160</sup> Ebd.

<sup>161</sup> Heitmeyer 1997, S. 94

<sup>162</sup> Vgl. ebd.

<sup>163</sup> Ebd.



sem die kulturellen Wurzeln. Sie verhalten sich dementsprechend traditionell-islamisch und konservativ, „kemalistisch-modern“ oder „deutsch-türkisch“.

### **4.3 Islamische Erziehung türkischer Migrantenkinder**

Korankurse und Religionsunterricht in den Moscheen vertiefen die religiöse Erziehung traditionell sunnitischer Familien. Der Unterricht wird meist von islamischen Gelehrten erteilt, die entweder aus dem türkisch-islamischen Dachverband der Türkei als Beamte für einen vierjährigen Dienst entsandt wurden, oder aber von einfachen Muslimen, die zwar die arabische Schrift lesen und den Koran rezitieren können, jedoch keine theologische Grundausbildung absolviert haben. Das Erlernen der Schrift des Koran und das Rezitieren gehören zu den primären Zielen der Kursinhalte und ergänzen in muslimisch-konservativen Familien die moralische und sittliche Erziehung der Kinder<sup>164</sup>.

Mit dem Eintritt in die Schule beginnt meist die religiöse Bildung der Kinder, die im Lauf der Jahre die wesentlichen Grundlagen sunnitischen Glaubens und rituelle Gebete verinnerlichen und auf dieser Basis ein frommes muslimisches Leben führen können. Zu den Zielen gehört ebenso die Vermittlung historischen Wissens über das Leben des Propheten Mohammed.

Die Religion war für den Großteil der ersten Generation bereits eine Brücke zur Heimat und soll auch künftig in Deutschland den Kindern zur ethnischen Identifizierung verhelfen. Das Glaubenssystem bietet Maximen zur Gestaltung des alltäglichen Lebens, womit meist kein Bedarf an weiteren kulturellen Orientierungen besteht. Die heimatlichen Traditionen wie das Rollenverständnis zwischen Mann und Frau und die patriarchalische Familienstruktur gehören dennoch – vielleicht auch nicht mehr durchgängig zum Grundgerüst des Erziehungssystems, das sich nach sunnitisch-islamischen Maßstäben richtet.

Da die Erziehungsgrundlagen in muslimischen Familien gespalten sind zwischen der Schule und der religiösen Ausrichtung, findet selten auch die kulturelle Erziehung türkischer Kinder über die osmanische Geschichte und Kultur statt. Islamische Traditionalismen ersetzen die Bildungslücken über historische osmanische Kulturwerte, die sich die

---

<sup>164</sup> Für die Verbreitung der letzten großen Schriftreligion ist die arabische Schrift von zentraler Bedeutung, denke man nur an den Koran in arabischer Schrift, „der unter dem Kalifen Utman (644-656) seine verbindliche Textgestalt erhielt“ (Endress 1982, S. 172), das arabische Kanzleiwesen sowie die juristischen, religiösen und historischen Überlieferungen (vgl. ebd.).

meisten erst im fortgeschrittenen Alter durch Eigeninitiative aneignen. Die "kulturelle Identifizierung" findet somit weit gehend über die Religion statt.

## **C EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG VON GRUNDSCHULLESEBÜCHERN**

### **I Lesebücher in Bezug auf türkische Einwandererkinder und ihre soziokulturellen Hintergründe**

#### **1.1 Grundlegende Gedanken zu Lesebuch-Konstruktionen**

Lesebücher sind Arbeitsmedien für den Schulunterricht und bieten ein Textrepertoire, Arbeitsaufgaben und Begleitmaterialien zum Unterricht an. Die Lehrer bekommen durch dieses Arbeitsbuch Anregungen für die Gestaltung des Sprach- und Literaturunterrichts, müssen aber selbst entscheiden, mit welchen Texten und Arbeitsvorschlägen sie tatsächlich arbeiten. Ihnen wird das zeitaufwändige Sammeln von Texten und Materialien abgenommen. Die Anthologie unterschiedlichster Textgattungen bleibt jedoch einseitig, wenn der geforderte Einsatz der Lehrer fehlt und sich ihre Arbeitsmethoden lediglich auf die Inhalte der Lesebücher reduzieren. Angesichts der Tatsache, dass sich Schulbuchverlage nicht auf einzelne Schulen konzentrieren, sondern sich an einem allgemeinen aktuellen gesellschaftlichen Werte- wie Problembewusstsein orientieren und damit soziale Aspekte aus der Gegenwart herausgreifen, liegt die Entscheidung, welche Texte sich tatsächlich für die Lesergruppe in der Klasse eignen, in der Verantwortung des Lehrers.

Die Konzeption der Schulbücher ist nach Malte Dahrendorf weder „zeitenthoben“ noch „allgemeingültig“<sup>165</sup>, sondern wird durch zeitlich bedingte und wechselnde literaturdidaktische Zielvorstellungen bearbeitet. Es bleibt festzuhalten, dass sie auf literarische und sprachliche Bildung abzielt und kein Medium mit erzieherischer Funktion ist<sup>166</sup>. Die Inhalte der Texte orientieren sich nach Lebenswelten und gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Einer der Hauptzwecke des Lesebuches ist die „literarische Kommunikation“<sup>167</sup>. Die Texte sollen Verbindungsglieder zwischen den Lesern und ihrem sozialen Umfeld sein, damit die Kinder angeregt werden, über ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse

---

<sup>165</sup> Dahrendorf 1975, S. 49

<sup>166</sup> Vgl. ebd.

<sup>167</sup> Ebd., S. 58

nachzudenken und sie zu reflektieren. Die literarische Kommunikation ist das „Kardinalziel“<sup>168</sup> des Lesebuches, so Malte Dahrendorf, da das kommunikative gesellschaftliche Handeln gefördert werden soll. Verständigung und eigenständige Textproduktion werden durch eine Textauswahl angestrebt. Lesefähigkeit, Kritikfähigkeit und die Einstellung zu literarischen Mitteln müssen gefördert werden. Die Auseinandersetzung mit Texten wird durch Sozialisationsfaktoren wie Schule und Familie beeinflusst, die sich ebenfalls auf die Rezeption auswirken und diese entweder stärken oder schwächen können. Daher ist die Auswahl der im Unterricht behandelten Literatur ein wichtiger Faktor bei der Förderung der privaten Leseinteressen und im kommunikativen Raum eine Determinante, die zur Kommunikation beisteuern oder aber diese auch blockieren kann.

Abgesehen von anderen literarischen Kleinformen wie Märchen oder Schwänke sind gerade Kurzgeschichten darauf abgestimmt, herrschende Realitätsmodelle literarisch darzustellen. Ob diese der Realität tatsächlich entsprechen oder eventuell vielmehr die Kritikfähigkeit des Lesepublikums bremsen, sei als Frage der Untersuchung vorangestellt. Inwieweit darf und wird Realität in den Kurzgeschichten dargestellt? Aus dieser Perspektive der Konzipierung der Lesebücher und ihrer inhaltlichen Abstimmung auf gesellschaftliche Änderungen soll an die Untersuchung und den gesellschaftlichen Diskurs der Zeit vom Beginn der Migration bis in die Jahrtausendwende herangegangen werden. Fördern die Arbeitsmaterialien die Kommunikation im Unterricht, oder wird dadurch lediglich die Kommunikation unter einer speziellen Lesergruppe gefördert und eine andere, wie die Gruppe der Migrantenkinder, eher ausgeschlossen? Welche Textformen und literarische Mittel können unter Berücksichtigung der multiethnischen Bevölkerung auch andere Völker und Kulturen in den Sprach- und Literaturunterricht einbeziehen, ohne einen negativen Tenor darauf auszurichten?

## **1.2 Berücksichtigung der Migration im Deutschunterricht der Grundschule**

### **1.2.1 Lehrpläne**

Bis 1968 war die Grundschule eine Unterstufe der Volksschule und verfolgte in erster Linie die Theorie einer volkstümlichen Bildung. Neben der „Deutung der Welt“<sup>169</sup> und dem „Erlangen grundlegender Kulturtechniken“<sup>170</sup> galten keine spezifischen Lehrpläne für diese Schulform. Eine Lehrplanreform begann im November 1968, in der neue Rich-

---

<sup>168</sup> Ebd., S. 59

<sup>169</sup> Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW 1973, S. 3

<sup>170</sup> Feldhoff 1987, S. 21

tlinien und Lehrpläne erstmals für das Schuljahr 1969/70 festgehalten und 1973/74 eingeführt wurden<sup>171</sup>. Im Hinblick auf die Lernziele wurde das Augenmerk besonders auf das Sozialverhalten von Kindern gerichtet, um sie zudem auf ein Zusammenleben mit fremden Menschen „vorzubereiten“<sup>172</sup>.

### **1.2.2 Beginn der Ausländerpolitik und Anfänge einer interkulturellen Pädagogik**

Die Beschlüsse der Konferenz der Kultusminister im Mai 1969 und Dezember 1971 beinhalten insbesondere das Treffen geeigneter Maßnahmen für den Unterricht ausländischer Kinder. Die Länder haben beschlossen

„ausländischen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Schulen zu ermöglichen und ihnen die Wiedereingliederung in die heimatischen Schulen offen zu halten“<sup>173</sup>.

Kinder sollten dazu befähigt werden, die deutsche Sprache zu erlernen, deutsche Schulabschlüsse zu erreichen, Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Probleme und Schwierigkeiten, die im Schulalltag der Gastarbeiterkinder und Lehrer/-innen auftauchten, waren zum einen die ungenügenden deutschen Sprachkenntnisse der Gastarbeiterkinder und zum anderen das dadurch beeinträchtigte Lerntempo und der Lernerfolg in den Klassen. Eine Folge dieser schwer wiegenden Probleme war die ablehnende Haltung deutscher Eltern und Kinder gegenüber ausländischen Kindern, die sie als eine Belastung für den Unterricht sahen. Aber nicht nur auf der sprachlichen Ebene tauchten solche Problemstellungen auf, sondern auch im Zusammenleben der türkischen Gastarbeiterkinder mit den deutschen Kindern. Notwendig sei es daher für ein friedliches Zusammenleben, gegenseitige Informationen über die Herkunftsländer, die Mentalität, die Religion, die Sitten und Bräuche, Familien- und Sprachstruktur als schulische Leistungen anzustreben<sup>174</sup>.

Der Erlass des nordrhein-westfälischen Kultusministers vom März 1982 enthielt eine besondere Berücksichtigung türkischer Kinder in der Grundschule. Die vier wichtigsten Punkte waren:

#### 1. Regelklassen, die nach deutschen Richtlinien geführt werden

---

<sup>171</sup> Ebd., S. 2

<sup>172</sup> Feldhoff 1987, S. 21

<sup>173</sup> „Beschlüsse der Kultusministerkonferenz“ 1977, S. 3

<sup>174</sup> Vgl. Tumat 1977, S. 70

2. ein deutscher Klassenlehrer
3. deutschsprachiger Lese- und Schreiblehrgang
4. die türkische Muttersprache als Ergänzungsunterricht<sup>175</sup>.

Edith Glumpler bezeichnet den Übergang von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik als einen „fachinternen Paradigmenwechsel der achtziger Jahre“<sup>176</sup>. Eine Kritik an der Ausländerpädagogik, wie sie in den 70ern als Lösungsmöglichkeit für Migrantenkinder in den Schulen der Bundesrepublik eingeführt wurde, führte zu einer Forderung einer interkulturellen Pädagogik. Die anfangs umstrittenen Auseinandersetzungen bezüglich der Begrifflichkeit „interkulturelle Pädagogik“ leiteten zu voneinander abweichenden Definitionsansätzen über. Sie reichen vom gegenseitigen Austausch von kulturellen Werten und Gütern und der entsprechenden Toleranz, denen gegenüber bis hin zum Verständnis einer eher solidarischen Verbundenheit, unter der die einzelnen Kulturen als solche bestehen bleiben und alle Beteiligten ihre eigene Kultur ausleben<sup>177</sup>. Einer der bedeutendsten Unterschiede zwischen Ausländerpädagogik und interkultureller Pädagogik ist, dass im ersten Fall die Familien und ihre Kinder zunächst als „bildungspolitisch zeitlich befristetes Problem“<sup>178</sup> angesehen wurden. Daher sollten Ausländerklassen oder auch sprachlich und national-homogene Lerngruppen den Kindern Rückkehrfähigkeit bieten und sie an ihr Herkunftsland binden. Die politischen Ambitionen besonders in den 80er Jahren, Gastarbeitern und ihren Familien Rückkehrförderungen anzubieten, spiegeln sich auch hier in der Bildungspolitik wider. Es handelt sich um eine Regelung in den Schulen, die diese "Gastarbeiterzeit" überbrücken sollte und daher nicht auf entsprechende Organisationsformen unter Berücksichtigung einer gleichberechtigten Bildung für die Einwandererkinder vorbereitet war. Mit speziell abgegrenzten Gruppierungen ausländischer Kinder wurden auch die deutschen Regelklassen entlastet, und die Lehrkräfte hatten keine zusätzlichen Vorbereitungen für nichtdeutsche Kinder zu treffen. Qualifizierende Seminare oder Studiengänge gab es in den 70ern auch für Lehrkräfte der Ausländerklassen nicht. Für diese Lehrpersonen bedeutete dies die eigenständige Erarbeitung von Konzepten und Lernmethoden für die Arbeit mit ausländischen Kindern. Den Übergang in die interkulturelle Pädagogik in den 80er Jahren bezieht Glumpler in einen gesamtgesellschaftlichen Gedanken ein und unterstreicht ihre Aussage unter dem

---

<sup>175</sup> Vgl. Schmidtke 1983, S. 30

<sup>176</sup> Glumpler 1995, S. 10

<sup>177</sup> Vgl. Glumpler 1995, S. 12

<sup>178</sup> Ebd., S. 9

Gesichtspunkt der fortschrittlichen Auseinandersetzung mit der „kulturellen und sprachlichen Pluralisierung“<sup>179</sup> der Gesellschaft.

Erstmals wurde die Idee einer interkulturellen Pädagogik in den 80ern eingeführt, um die wachsende multikulturelle und multinationale Gesellschaft seit dem Beginn der Migration als Bereicherung für die deutsche Gesellschaft anzuerkennen und nicht etwa als Belastung abzustempeln. Nicht mehr als Rückkehrproblem gesehen, sondern als Teil der deutschen Bevölkerung sollten entsprechend auch die Kinder in den Schulen gefördert werden.

Besondere Rücksicht auf die Interkulturalität in den Schulklassen nehmen die aktuellen Richtlinien für Grundschulen. In ihnen heißt es, dass „Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft mit verschiedenen kulturellen Normen und Traditionen zusammen leben und lernen sollen“<sup>180</sup>. Dabei wird nicht lediglich die Integration ausländischer Kinder angesprochen, sondern auch der Austausch interkultureller Erfahrungen und gemeinsame Lernprozesse. Die Arbeit mit Texten bietet im Lese- bzw. Sprachunterricht Zeit und Möglichkeiten, diese sozialen Aspekte mit einzubringen.

Die Tendenzen, wie sie bildungspolitisch verfolgt wurden, lassen sich an der Textauswahl bzw. dem Anteil der Texte über türkische Familien und ihre Kultur ebenfalls messen. Während in den 70ern kaum Texte mit diesen Themen eingesetzt wurden und vor allem der wiederholte Einsatz einiger bestimmter Texte in verschiedenen Lesebuchexemplaren deutlich wird, stieg die Zahl in den 80ern. Das Angebot an „Migrantenthemen“ wurde immer mehr ergänzt durch Erzählungen aus der türkischen Literatur, die ein anderes „Türkei- oder Türkenbild“ vermitteln als die Darstellung einer türkischen Gastarbeiterfamilie. Die Zunahme interkultureller Themen im Lesebuch verfolgte weiterhin das Ziel einer besseren Integrationsförderung Kinder nichtdeutscher Herkunft und ihrer Identitätsentwicklung. Über die Fortschrittlichkeit dieser Interkulturalisierung, ob sie der Zeit entsprechend wirklich fortschrittlich oder sehr langsam voranschreitet, lässt sich streiten.

---

<sup>179</sup> Glumpler 1995, S. 10

<sup>180</sup> Richtlinien Sprache Grundschule 2001, S. 10

### 1.3 Türkische Einwandererkinder in deutschen Grundschulklassen

1973 verstärkte die Familienzusammenführung den damit zusammenhängenden enormen Anstieg türkischer Migrantenkinder in deutschen Schulklassen<sup>181</sup>. Es häuften sich Probleme beim pädagogischen Umgang mit sprachlichen und religiösen Unterschieden und lösten kulturbedingte Anpassungsschwierigkeiten bei den Kindern aus<sup>182</sup>.

Türkische Kinder stecken heutzutage oft in dem Konflikt, ihre „eigentliche Heimat“ als Urlaubsort zu kennen und die deutsche Sprache besser als ihre Muttersprache zu beherrschen. Trotzdem fühlen sie sich meist von deutschen Mitschülern ausgeschlossen und befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen deutscher und türkischer Kultur. Das Ergebnis einer Studie zeigte, dass türkische Kinder in den 80ern eine Randposition in den Klassen einnahmen<sup>183</sup>. Der Wunsch türkischer Kinder in Grundschulen, deutsche Freunde zu haben, war weit von der Realität der damaligen Zeit entfernt. Deutsche Kinder sahen die ethnischen Differenzen häufig als Grund, keinen Kontakt zu türkischen Kindern zu knüpfen<sup>184</sup>. Die Konfliktebenen lagen in den Dissonanzen der kulturellen Normen familiärer Subkultur und der Kultur des Aufnahmelandes in Erziehungsstil, Religion, Familienstruktur etc.<sup>185</sup> Die Position der Presse, das „Ausländerproblem“ als „Türkenproblem“ zu titulieren, schien sich auch in den Schulalltag zu übertragen<sup>186</sup>. Da Schule als staatliche Institution eine wichtige Erziehungseinrichtung ist, ist eine ihrer wichtigsten Funktionen auch die Übertragung gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen. Neben der Vermittlung allgemeiner Qualifikationen sind Schulen um die Förderung einer Integration der ausländischen Kinder und die Lösung von Problemen bei der Identitätsfindung bemüht<sup>187</sup>. Daher besteht ein enger Zusammenhang der Lesebücher mit den Klassenformen, die in einzelnen Bundesländern unterschiedlich konzipiert wurden. Eine knappe Darstellung der wichtigsten Klassenformen und Förderungsmaßnahmen im nachstehenden Teil dieses Kapitels sollen dazu dienen, ein konkreteres Schulbild der "Gastarbeiterzeit" zu vermitteln.

---

<sup>181</sup> Vgl. Bade 1992, S. 396

<sup>182</sup> Vgl. Spohn 1993, S. 13

<sup>183</sup> Vgl. Höhne/Kunz/Radtke 1999, S. 32

<sup>184</sup> Vgl. ebd., S. 32

<sup>185</sup> Vgl. Coburn-Staege 1982, S. 28

<sup>186</sup> Höhne/Kunz/Radtke 1999, S. 32

<sup>187</sup> Vgl. Firat 1991, S. 66

An Grundschulen sah 1991 die Verteilung der türkischen Schüler so aus, dass bei der Gesamtprozentzahl von 37,3% ausländischer Schüler 36,6% türkische Kinder waren<sup>188</sup>. Die Verteilung nach Altersgruppen ausländischer Staatsangehörige am 31.12.2002 zeigte, dass es etwa 140.400 türkische Kinder zwischen sechs und zehn Jahren in Deutschland gab<sup>189</sup>. Das Schuljahr 1999/2000 weist bereits 45% türkische Kinder an deutschen Schulen im gesamten Bundesgebiet auf, d.h. ca. die Hälfte der Gesamtschülerzahl in der Bundesrepublik. An allgemeinbildenden Schulen lag der Prozentsatz türkischer Schüler im Schuljahr 2003/2004 deutschlandweit bei etwa 43,4%, gefolgt von italienischen Kindern mit 6,8%<sup>190</sup>. Die Entwicklung und der Zuwachs der Zahl türkischer Kinder in deutschen Grundschulen sind unterstützende Aspekte zur Berücksichtigung türkischer Kinder in Lesebüchern, sowohl zu Integrationszwecken für türkische Kinder als auch deutsche Kinder mit der türkischen Kultur vertraut zu machen.

### **1.3.1 Konzepte für Schulklassen unter der Berücksichtigung von „Gastarbeiterkindern“**

Im Schuljahr 1978/1979 waren 41% der ausländischen Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft. Im Vergleich dazu beträgt der Prozentsatz italienischer Kinder lediglich 14,5%, 10% griechischer und 10% jugoslawischer Kinder. Diese Situation wurde in der Bildungspolitik als Problemfeld der Integration angesehen. Der Gedanke, ob die Schule ihre Aufgaben gegenüber den ausländischen und den deutschen Kindern erfüllen kann, wurde intensiver durchdacht<sup>191</sup>. Kennzeichnend für die 70er und 80er Jahre ist die Durchsetzung unterschiedlicher Klassenformen mit dem Ziel der Integration ausländischer Kinder in den Schulen. Es zeigt sich ein gewisser Widerspruch in der Ausländerpolitik, der in der Integration einerseits und in der Stärkung der Rückkehrbereitschaft der Ausländer andererseits liegt. Diese Ambivalenz führte zu unterschiedlichen Schulkonzeptionen der Bundesländer für die ausländischen Kinder. Die Klassenformen lassen sich in drei Grundtypen differenzieren, die folgendermaßen strukturiert waren:

---

<sup>188</sup> Vgl. Şen 1994, S. 23

<sup>189</sup> Statistisches Bundesamt, 31.12.2002. Wiesbaden: Verteilung der türkischen und ausländischen Staatsangehörigen nach Altersgruppen in Deutschland ([www.destatis.de](http://www.destatis.de))

<sup>190</sup> Ebd., Statistisches Bundesamt 12.11.2004 ([www.destatis.de](http://www.destatis.de))

<sup>191</sup> Vgl. Müller 1980, S. 131



- „Nationalitätenklassen“ (z.B. in Bayern): Muttersprache als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, vor allem, um die Kinder auf die Rückkehr in ihre Heimat vorzubereiten
- „Vorbereitungsklassen“ (z.B. in NRW): Vermitteln der deutschen Sprache, damit die Kinder deutsche Schulabschlüsse erreichen können, aber auch Kenntnisse in der Muttersprache wurden gefördert (für eine eventuelle Rückkehr in das Heimatland)
- „Intensivkurse“: Das Vermitteln der deutschen Sprache innerhalb eines Jahres ist in diesen Kursen gescheitert, und pädagogische Kriterien, wie die Motivation für die „neue Schule“ und den Abbau von Aggressionen, wurden vernachlässigt<sup>192</sup>.

Die Integration in die Regelklassen wurde lediglich in Bremen durchgeführt, wo gemeinsamer Unterricht mit deutschen Kindern stattgefunden hat und ein zusätzlicher Unterrichtsanteil in der Muttersprache zum Sammeln gemeinsamer Lern- und Sozialerfahrungen dienen sollte<sup>193</sup>.

### **1.3.2 Schulische Förderungsmaßnahmen für ausländische Kinder**

Die vor- und außerschulische Unterstützung zeigt sich beispielhaft in Hausaufgabenhilfen, Sprachförderkursen und außerschulischen Lernhilfegruppen. Soziale Hilfen wie das Fördern von Handlungsfähigkeit und der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit dienen zur Sicherung der persönlichen Identität. Die eigene Identität ist grundlegend für das Zugehören in einer fremden deutschen Gesellschaft und zum Austausch fremder Kulturen<sup>194</sup>.

Seit den 80ern hat die Hilfe der Mitarbeit ausländischer Eltern in den Schulgremien einen besonderen Stellenwert. Informationen, die auf diesem Weg auch in der jeweiligen Muttersprache weitergeleitet werden können, werden auch von „nicht deutsch sprechenden“<sup>195</sup> Eltern verstanden. Als ebenso erforderlich zeigt sich die Lehrerausbildung und

---

<sup>192</sup> Röber 1980, S. 139ff.

<sup>193</sup> Vgl. ebd.

<sup>194</sup> Vgl. Müller 1980, S. 131

<sup>195</sup> Müller 1980, S. 148

Fortbildung als ein weiterer Schritt im Umgang mit den neuen Umständen in den Klassen<sup>196</sup>.

## **II Untersuchungsreihe zum Profil türkischer Einwandererkinder in Lesebüchern der Klassen 2 bis 4**

Zu den pädagogischen Zielen eines Lesebuches zählt unter anderem „das Üben von Kennenlernen und Verstehen eigener und fremder Lebenssituationen durch Fragen, Beobachten, Realisieren und kritischem Prüfen“<sup>197</sup>. Dieser Aspekt wurde bewusst ausgewählt, da die Auseinandersetzung mit der Gastarbeiterthematik in diesen Bereich mit eingeschlossen werden kann. Sowohl der Umgang mit der eigenen Lebenssituation und Kultur als auch der fremden zählen zu den Lernzielen des Unterrichts. Integration ausländischer, in diesem Fall türkischer, Kinder gehört ebenso als didaktischer Aufgabenkreis in die Schule, wie andere Erziehungsabsichten auch. Der Umgang mit Texten befähigt Kinder nicht nur zum frühzeitigen Arbeiten mit Literatur, sondern auch zum Erschließen von Erfahrungen und Problemen aus dem Leben. Schließlich basiert die Konzeption von Lesebüchern nicht lediglich auf „fachlichem Arbeiten“ wie das Lesenlernen oder das Aneignen von Wissen. Für die Lesemotivation und vor allem den Lesespaß als notwendige Ziele des Leseunterrichts ist die Unterhaltung ein wichtiger Faktor<sup>198</sup>.

Eine große Relevanz hat auch die Auswahl der Texte, die möglichst auf die Interessen der Kinder eingehen sollten. Für die türkischen und deutschen Kinder erscheint die Thematik des Fremden und der fremden Kultur als notwendige Diskussionsanregung. Da sich besonders nach dem Anwerbestopp 1973 die Lage in den Grundschulen verschärfte und die Zahl türkischer Gastarbeiterkinder zunahm, richtete sich die Bildungspolitik immer intensiver darauf aus<sup>199</sup>. Zwar wird die Auseinandersetzung mit türkischen Kindern im Lesebuch nicht direkt angesprochen, kann allerdings in die Themengebiete Außenseiter, Feste, Gruppen und Vorurteile eingeordnet werden<sup>200</sup>. Rücksicht wird auch auf die Altersspezifität der Kinder genommen, um nicht nur positive Motive darzustellen, sondern auch Konfliktsituationen, mit denen sich die Schüler auseinander setzen sollen.

---

<sup>196</sup> Müller 1980, S. 147

<sup>197</sup> Lehrerband Westermann Texte Deutsch 3, 1988, S. 8

<sup>198</sup> Vgl. ebd., S. 9

<sup>199</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 1973: „Sprache“ S. D/SP 30

<sup>200</sup> Vgl. ebd. „Sprache“ S. D/SP 30

Stereotype Darstellungen der Türken der ersten Generationen in den bundesdeutschen Schulbüchern waren nach dem Zweiten Weltkrieg gängig, da der Orient damals noch fremd war und erst mit dem späteren Tourismus der deutschen Gesellschaft näher kam<sup>201</sup>. Laut Wolfgang Höpken sah das Bild bereits in den 90ern weitaus anders aus. Nach einer Gastarbeiterzeit folge nunmehr „eine Weiterentwicklung der historischen Forschung, der Didaktik und Schulbuchgestaltung, intensivere Wahrnehmung und kritische Reflexion von Stereotypen seit den späten sechziger Jahren“<sup>202</sup>. Um gegen Vorurteile frühzeitig anzukämpfen, dienten vor allem in der Grundschule Lesebuchtexte mit der Thematik des Ausländers, speziell sogar türkischer und italienischer Migranten. Allerdings läuft die intensive Beschäftigung mit diesem Thema auch Gefahr, türkischen Kindern übertrieben viel Aufmerksamkeit zu schenken. Eine gewisse Veränderung lässt sich auch in diesem Punkt feststellen, da diese Aufmerksamkeit vor etwa zwanzig Jahren noch "gerechtfertigt" war, heutzutage jedoch türkische Kinder nicht mehr zu einer fremden Minderheit gehören, die in den Mittelpunkt gestellt werden muss. Neben der Integration türkischer Einwanderer herrscht auch ein größerer Toleranzraum in Deutschland als zu Beginn der Migration.

Die untersuchten Lesewerke setzen sich sowohl qualitativ als auch quantitativ auf unterschiedliche Weise mit der Migration auseinander. Zum einen stößt man auf sehr ausführliche Beiträge, die z.B. durch Fotos ergänzt werden. Zum anderen beschränken sich einige Verlage jedoch auf einzelne Texte, die bereits einen gewissen „Standardstatus“ erreicht haben. Einige Kurzgeschichten sind in Lesebüchern aus verschiedenen Verlagen und Erscheinungsjahren vertreten und sollen dazu dienen, das komplexe Thema Interkulturalität bzw. Ausländer abzudecken. Einer von vielen Texten ist *Kein Freund für Kemal* von Hanna Hanisch, in dem sich ein türkisches Gastarbeitskind in einer Außenseiterposition befindet<sup>203</sup>. Er erscheint in mindestens sechs Exemplaren unterschiedlicher Verlage und Erscheinungsjahre (Ansichten 4, Kamp Verlag, 1976; Geschichten- Berichte- Gedichte 3, Hirschgraben Verlag, 1976; Miteinander lesen 3, Westermann Verlag, 1980; Lesebuch 3, Schöningh Verlag, 1982; Miteinander lesen 3, Westermann Verlag, 1987; Miteinander lesen 3, Westermann Verlag, 1991<sup>204</sup>).

---

<sup>201</sup> Vgl. Höpken 1993, S. 89

<sup>202</sup> Höpken 1993, S. 89

<sup>203</sup> Vgl. Anthologie

<sup>204</sup> Vgl. „Tabellen zu der Untersuchungsreihe: Profile türkischer Migrantenkinder in deutschen Lesebüchern seit dem Beginn der Migration“, Tabelle 4

## **2.1 Methodik und Ziel der Untersuchung**

Aus der Fülle von Lesebüchern mussten zunächst alle Materialien zum türkischen Migranten und seiner Kultur, sei es als Ausländer oder in Form einer traditionellen Volksfigur, selektiert werden. Die unterschiedlichen Themen, die zum Teil ganz gezielt einem interkulturellen Einsatz dienen, zum anderen aber lediglich zu einer Erzählsorte im Lesebuch beitragen, wurden nach unterschiedlichen Kriterien sortiert, auch um in etwa eine Tendenz in der Konzipierung der Lesebücher diesbezüglich erwägen zu können. Es sei darauf hingewiesen, dass in der Arbeit an einigen Stellen verallgemeinernde Aussagen gemacht werden, der Verfasserin allerdings stets bewusst ist, dass es sich um eine Auswahl an Lesebüchern aus diesem Zeitraum handelt. Da es jedoch als fast unmöglich scheint, die Untersuchung entsprechend auszudehnen, um einen „tatsächlichen“ Befund herausstellen zu wollen und die Konzeption der Lesebücher nicht jedes Jahr nach neuen Kriterien erfolgt bzw. viele Verlage die Inhalte nicht jedes Jahr, sondern erst nach gewissen Zeitabständen ändern, erscheint es korrekt und legitim, die Aussagen und Ergebnisse auf den Befund der Untersuchungsreihe als solche zu bewerten.

Die ausgewählten Bücher dienen explizit als Musterexemplare aus den entsprechenden Zeiträumen und werden als Anhang in Tabellenform aufgeführt. Es handelt sich um fünf Tabellen der einzelnen Jahrzehnte von 1963 bis 2005 und zusätzlich Lesebücher ohne Inhalte zum Profil türkischer Migranten. Innerhalb der einzelnen Tabellen sind die Exemplare nach den Erscheinungsjahren geordnet.

Das Ziel dieser Arbeit, die eine empirische Untersuchung mit zwei unterschiedlichen Herangehensweisen für eine Darstellung der Kultur verknüpft, ist es, ein Gesamtbild des türkischen Migrantenkindes und seiner Kultur zu erarbeiten. Daher legt die Verfasserin großen Wert darauf, alle Materialien und Texte, sofern diese aus ihrer Untersuchung stammen, zu berücksichtigen und den Schwerpunkt dabei auf literarische Erzähltypen zu setzen.

## **2.2 Quantitative und qualitative Auswertungen**

Die Anzahl der untersuchten Lesebücher der Klassen 2 bis 4 aus dem Zeitraum 1963 bis 2005 beträgt insgesamt hundertvierzig Exemplare. Die Kapazität der Untersuchungsreihe, die Verlage, das Erscheinungsjahr sowie die Berücksichtigung der Klassenstufen 2

bis 4 ließen sich aus Gründen wie die schwierige Zugänglichkeit von Exemplaren und deren Aktualität bestimmen. Gegliedert ist die Analyse der Lesewerke bzw. ihrer Inhalte nach themen- und zeitspezifischen Kriterien.

Siebenundsiebzig von hundertvierzig untersuchten Lesebüchern sind durchgezogen von Motiven zu türkischen Migrantenkindern. Für die Erhebung dieser Werte wurden lediglich Profile türkischer Migranten erwogen, d.h. Kultur, Religion, die Türkei als Heimatland oder Urlaubsort, Gastarbeiterthemen, in denen türkische Migranten vorkommen oder türkische Namen, die Türken als neutrale Handlungspersonen repräsentieren, aber keine weiteren Auswirkungen auf die Geschichte haben. Ein Gros der Lesebücher enthält zwar die Ausländerthematik, geht aber nicht speziell auf die türkischen Einwanderer ein. Dabei kommt es in anderen Fällen vor, dass ähnliche inhaltliche Aspekte auf italienische oder griechische Migranten zutreffen, die aber nicht zum Thema dieser Arbeit gehören und insofern keinen Einfluss auf die Ergebnisse haben.

Nach dem Anwerbestopp 1973, der unter anderem das weitere Einreisen türkischer Arbeiter verhindern sollte, wurden auch Rückkehrhilfen von der Bundesrepublik Deutschland geleistet, um die Heimkehr der türkischen Gastarbeiter zu fördern und eine weitere Stagnation der Zahlen türkischer Migranten zu verhindern. Das Vorhaben ist jedoch gescheitert, da ein Großteil, durch die rechtliche Möglichkeit der Familienzusammenführung, Ehefrau und Kinder aus der Heimat nach Deutschland geholt hat. Diese Entwicklung spiegelt sich gewissermaßen auch in den Lesebüchern bzw. in der empirischen Untersuchung für diese Arbeit wider, da in der Zeitspanne von 1963 bis 1969 türkische Gastarbeiter bereits eingereist waren, diese aber in den deutschen Lesebüchern kaum erwähnt wurden. Ebenso kann dies mit der Tatsache in Zusammenhang gebracht werden, dass Gastarbeiter nicht längerfristig in die deutsche Gesellschaft und Bildungspolitik eingeplant waren. Erst Anfang der 70er Jahre begann die Integration türkischer und allgemein ausländischer Kinder in den Schulen. Die Kultusministerkonferenz beschäftigte sich bereits 1969 intensiver mit der Thematik des Gastarbeiterkindes, um das Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher Nationen zu fördern<sup>205</sup>. Andererseits verdeutlicht Barbara Zahn die späte Berücksichtigung der Migrantenkinder in Schulen mit ihrer Aussage:

„[...] Von offizieller schulischer Seite jedoch – ich spreche nicht von einzelnen engagierten Lehrern – wird die begrenzende Notwendigkeit, deutsche Kinder vorzubereiten für

---

<sup>205</sup> Vgl. „Beschlüsse der Kultusministerkonferenz“, Darmstadt 1977, S. 3

das Zusammenleben mit ausländischen Menschen, kaum angesehen – wie ein Blick in die Lehrpläne und Schulbücher zeigt [...]“<sup>206</sup>

Abgesehen von dem Religionsunterricht, in dem teilweise auf dieses Thema eingegangen wurde, fehlte das Thema in den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens ganz<sup>207</sup>.

Ein Wandel in den Lesebüchern der Grundschulen ist trotzdem erkennbar, da Ausländer etwa bis zur Mitte der 70er Jahre gar nicht bzw. selten thematisiert wurden und besonders seit den 80ern in fast allen Büchern in unterschiedlicher Quantität vertreten sind<sup>208</sup>. Die Zeitspanne der 70er und vor allem der 80er stellt dieser Untersuchung zufolge eine eher positive „Gesamtentwicklung“ aus dem Zeitraum 1963 bis 2005 dar.

Die Beschäftigung und steigende Relevanz der Integrationsförderung speziell türkischer Migranten spiegeln sich in den ermittelten Werten wider:

Von den vierundzwanzig Exemplaren der 60er Jahre beschäftigen sich lediglich vier mit dem Profil türkischer Migrantenkinder. In den 70ern ändert sich die Situation, da in 15 von 30 Büchern Motive zu türkischen Migranten bzw. zur türkischen Kultur vorzufinden sind. Zu begründen ist dieser Wandel im Wesentlichen mit dem zunehmenden Interesse der Kultusminister, ausländische Kinder zu integrieren und die Kenntnisse deutscher Kinder über fremde Nationen und Kulturen zu bereichern<sup>209</sup>. Auch in den darauf folgenden Jahren bis 1989 nimmt die Zahl der Lesebücher, die das türkische Kind und seine Kultur thematisieren, zu und liegt bei 21 Büchern von 31 - deutlich über der Hälfte. Aus der Zeitspanne von 1990 bis 2005 handelt es sich um 40 von 55 Büchern, wobei berücksichtigt werden muss, dass es sich in diesem Fall um eine längere Zeitspanne handelt als vorher. Deutlich wird dennoch, dass die Auseinandersetzungen mit dem Thema des Gastarbeiterkindes oder der türkischen Kultur sich in den Lesebüchern verstärkt haben. Auf inhaltliche Differenzierungen wird im nachfolgenden Teil („Darstellung türkischer Kultur und Lebensart in den Lesebüchern“) detaillierter eingegangen. Bei den untersuchten Lesebüchern, die nichts bezüglich des Profils türkischer Migrantenkinder enthalten, handelt es sich um insgesamt sechzig Bücher<sup>210</sup>.

---

<sup>206</sup> Zahn 1982, S. 4

<sup>207</sup> Vgl. ebd.

<sup>208</sup> Es wird darauf hingewiesen, dass die Werte und Aussagen explizit auf die Untersuchungsreihe bezogen sind.

<sup>209</sup> Vgl. Tumat 1977, S. 70

<sup>210</sup> Vgl. Tabellen (Anhang)

### 2.3 Darstellung türkischer Kultur und Lebensart in den Lesebüchern

„Literarische Bildung“<sup>211</sup> in Grundschulen bedeutet nicht, dass Kinder poetische Verfahrensweisen und Gattungen lernen sollen und die Themenwahl dabei nebensächlich ist. Literatur ist ein besonderer Weg, Interkulturalität zu thematisieren und Kinder mit Neugier und Spaß an dieses Thema heranzuführen. In den folgenden Teilen dieser Arbeit wird deutlich, wie beispielsweise türkische Theaterspiele sowohl Bereiche der Interkulturalität als auch literarische Verfahrensweisen bzw. Sprachspiele abdecken.

Um die Materialsammlung zunächst systematisch zu ordnen, wurden nach der ersten Einsicht Kategorien aufgestellt, da eine Segmentierung in vier verschiedene Kriterien die folgende Auseinandersetzung mit den Texten der Lesebücher vereinfacht und die inhaltlichen Kernpunkte strukturiert. Kriterien für die Kategorien bilden sowohl gattungsspezifische als auch inhaltliche Merkmale.

Unter der Berücksichtigung, dass türkische Märchen als tradiertes Volksgut z.B. ein weit differenzierteres Kulturbild vermitteln als ein türkisches Gastarbeiterkind aus einer Kurzgeschichte, werden türkische Sagen, Märchen, Schwänke und das Schattentheater als erste Kategorie festgehalten. Zu diesen zählen vor allem das typische Kindertheater *Karagöz und Hacivat* und der weise *Nasreddin Hoca*. Die Gastarbeiterthematik hingegen umfasst neben der Ausgrenzung türkischer Kinder von Mitschülern und das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache weitere Stereotypen und Klischees und taucht in unterschiedlichen Textformen wieder auf: Kurzgeschichten, Selbstdarstellungen, Interviews oder Liedern. Um die Kategorisierung nach Texten und Textformen im Auge zu behalten, werden als zweite Kategorie Kurzgeschichten und Auszüge aus Kinderbüchern bestimmt, deren Inhalte über „Gastarbeitermotive“ bzw. „Fremdheitsmotive“ über türkische Migranten und die türkische Kultur hinaus gehen. Die dritte Kategorie umfasst Selbstdarstellungen türkischer Kinder. Dies wird ebenfalls als gerechtfertigt betrachtet, da die Frage nach der Authentizität dieser Darstellungsform eine andere ist, als bei Geschichten. Den vierten Aspekt bilden weitere Textformen über die Türkei, die türkische Küche oder Sprache. Hier spielt der inhaltliche Aspekt die primäre Rolle, denn diese "Texte" können z.B. Postkarten sein, aber auch Vokabellisten zu Kurzgeschichten, türkische Redensarten und Sprachspiele. Sie vermitteln ebenfalls in differenzierter Form Wissen über türkische "Kulturbausteine".

---

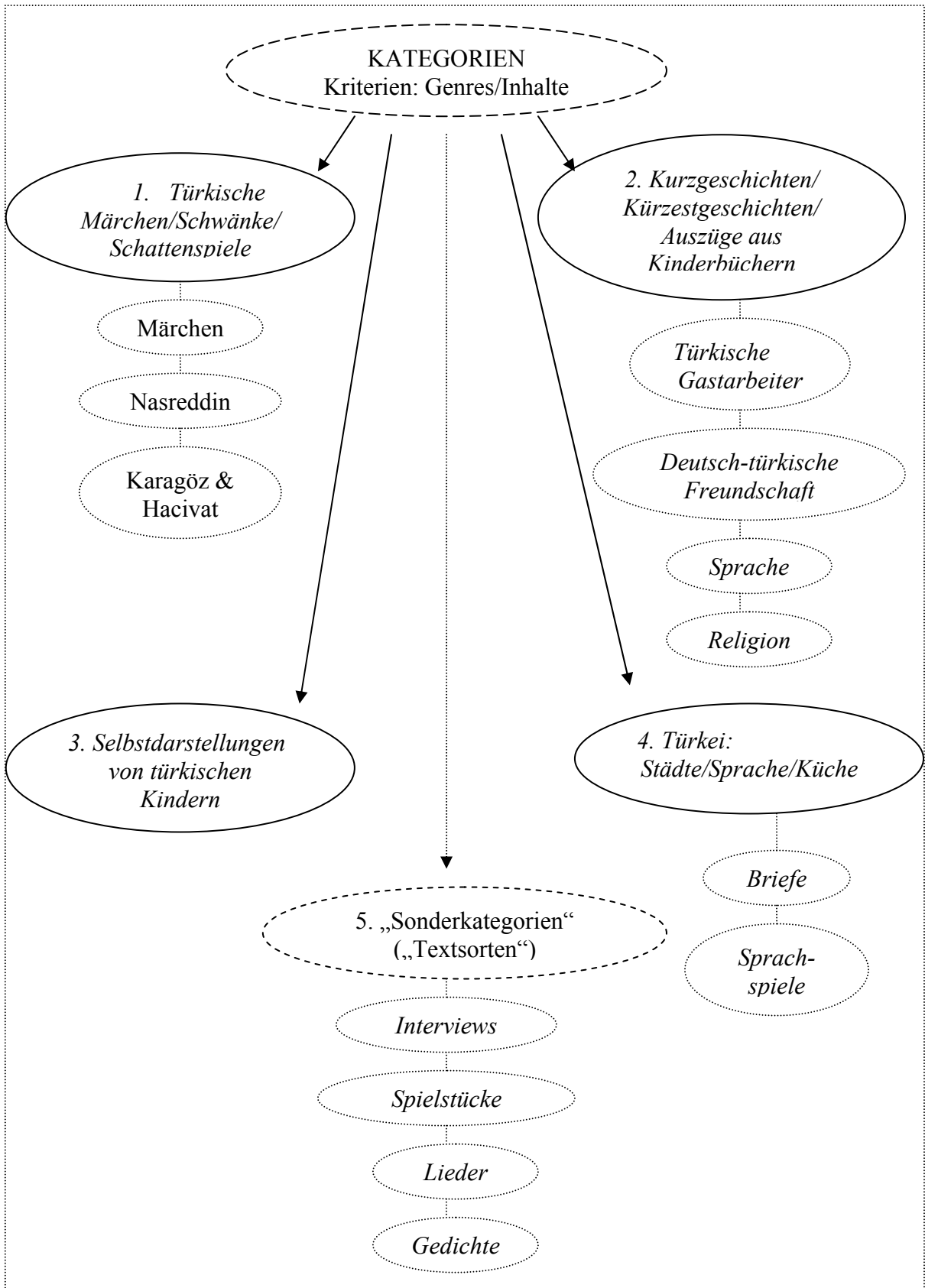
<sup>211</sup> Vgl. Belke 2001, S. 208

Einen eigenständigen Aspekt bilden als textspezifische "Sonderkategorie" Interviews, Spielstücke, Gedichte und Lieder, die Informationen über türkische Migranten aber auch Kinderfreundschaften vermitteln.

Der Türkei bzw. den Türken wird im deutschen Lesebuch eine eigene Rolle zugewiesen. Kriterien, die bereits vorgestellt wurden und nach denen die Inhalte der Texte ausgerichtet sind, verändern sich im Lauf der Jahre nicht. Die wesentliche Abwandlung findet dahingehend statt, dass das türkische Kind zunehmend als "selbstverständliche" Person in Geschichten auftaucht, in denen nicht immer Konflikte mit Ausländern oder Fremdenfeindlichkeit thematisiert werden. Als neutrale Handlungsperson, die lediglich einen türkischen Namen trägt, soll das türkische Kind sowohl im Lesebuch als auch in der realen Klasse akzeptiert und toleriert werden.

Insgesamt kristallisieren sich also unter der Berücksichtigung gattungsspezifischer und inhaltlicher Elemente fünf Kategorienbereiche aus dem Gesamtmaterial bezüglich türkischer Motive heraus, wie die nachstehende Abbildung veranschaulicht:





„Kategorisierung des Quellenmaterials“

Eigene Darstellung

Abbildung 1

### 2.3.1 Türkische Wohnsiedlungen

Nach den Massenquartieren der Gastarbeiter in den 50ern und 60ern bildeten sich in den darauf folgenden Jahren Siedlungskolonien heraus. Den größten Anteil, der in solchen Ballungsgebieten Wohnenden bildeten zu 60% ausländische Arbeitnehmer mit ihren Familien<sup>212</sup>. Ungünstige Lebensverhältnisse zeichneten sich vor allem in der infrastrukturellen Unterversorgung und der Sanierungsbedürftigkeit der Häuser aus, da es sich vor allem um schlechtere Wohnverhältnisse wie unsanierte Altbauten handelte. Die Siedlungen waren durch einen starken Zusammenhalt ihrer Bewohner geprägt<sup>213</sup>. Türkische Einwohner konzentrierten sich verstärkt auf ihre eigene Kultur und Religion. Sie verdrängten auf diesem Weg das Fremde, bauten sich ein Stück Heimat und darauf aufbauend auch Selbstbewusstsein auf. Dieser Prozess geht einher mit der fünften Phase der Ausländerpolitik nach Wenning in dem Zeitraum 1981 bis 1988, in der die Zunahme türkischer Einwohner eine Antipathie seitens deutscher Bürger verursachte. Der Kontakt zu Angehörigen gleicher Nationalität bedeutete daher für diese Gruppe auch einen stärkeren Zusammenhalt im gleichen Wohnviertel<sup>214</sup>. Durch das "Ausleben" der eigenen Kultur bekamen Unzählige das Gefühl der Selbstverwirklichung. Die Gefahr bestand allerdings darin, dass die deutsche Sprache und Kultur vernachlässigt und keine bzw. wenige soziale Kontakte zu Deutschen geknüpft wurden. Einerseits entwickelten sich eine türkische Infrastruktur, Reisebüros, Restaurants, Geschäfte etc., sogar türkische Wirtschaftsbereiche und auf der anderen Seite die Verdrängung der deutschen Kultur an diesen Orten<sup>215</sup>. Betroffen sind insbesondere türkische Kinder aus diesen Gegenden, die sich von deutschen Gruppen ausschließen. Durch intensive Kontakte zu ihren Landsleuten bestand bzw. besteht heutzutage immer noch in manchen Gebieten wenig Interesse daran, Freundschaften zu deutschen Kindern zu knüpfen. Die Folgen waren und sind bis dato neben der Schwierigkeit die deutsche Sprache zu erlernen, das Integrationsproblem in die deutsche Gesellschaft. Spätestens nach der Einschulung sammeln Kinder in diesem Bereich ihre Erfahrungen. Durch einen übermäßigen Anteil an ausländischen, speziell auch türkischen Schülern in den Schulen, konzentrierte sich die Regierung immer mehr auf die Auflösung der Wohnghettos. Zudem wird beobachtet, dass immer mehr Türken Wohn-

---

<sup>212</sup> Vgl. Coburn-Staege 1982, S. 68

<sup>213</sup> Vgl. Bade 1992, S. 397

<sup>214</sup> Vgl. Zentrum für Türkeistudien 1994, S. 103

<sup>215</sup> Vgl. ebd., S. 233

genden mit schlechter Infrastruktur meiden und auf bessere Wohnverhältnisse Wert legen<sup>216</sup>.

### 2.3.2 Türkische Küche bzw. Kochrezepte

Zieht man die Beliebtheit und Verbreitung der türkischen Küche in Deutschland in Erwägung, so könnte man vermuten, dass sie auch in Lesebüchern thematisiert wird. Außerhalb der typischen kulturellen Merkmale der Türkei, wie das Land selbst und die Religion, wird dieser Aspekt jedoch kaum erwähnt.

Exemplarisch wird an dieser Stelle das *Jo-Jo Lesebuch 4* (1998) herangezogen, das Rezepte für fremde Gerichte einführt bzw. vorstellt. Die Kurzgeschichte *Auf dem Jahrmarkt* von Werner Bergengruen, aufgeführt in dem Lesebuch *Auswahl* der Klassenstufe 3, ist hier ein Ausnahmefall<sup>217</sup>. Sie zeigt ihre Besonderheit darin, dass der „türkische Honig“, bekannt als türkische Süßspeise, zwar kurz aber dennoch erwähnt wird:

„[...] Als die Musik einen Augenblick still war, da hörte das Zwieselchen diesen Mann rufen: „Türkischer Honig! Leck, leck, leck, leck, smeck, smeck, smeck, smeck!“

„Wollen wir doch hingehen“, sagte das Zwieselchen, und da gingen sie hin. Auf dem Tisch war ein riesengroßer Klumpen, weiß und rosa, und wenn man ein Goldstück hinlegte, dann grinste der Mann, schnitt mit einem großen Messer etwas von dem Klumpen ab und schmierte es einem auf ein Stückchen Papier, und dann konnte man so lange daran schlecken, bis es alle war.

Das Zwieselchen kriegte auch etwas davon; es war süßer als Zucker und klebriger war es auch.[...]“<sup>218</sup>

Ein weiteres Beispiel, das auf die Esskultur in fremden Ländern eingeht, ist im selben Buch aufzufinden<sup>219</sup>. Unter der Überschrift *Was essen die Holländer, Franzosen, Türken*. werden Gerichte aus den unterschiedlichsten Ländern erwähnt, und damit wird ein kleiner Beitrag zur interkulturellen Pädagogik geleistet.

---

<sup>216</sup> Vgl. Zentrum für Türkeistudien 1994, S. 103

<sup>217</sup> Vgl. *Auswahl 3*, 1968, S. 82ff.

<sup>218</sup> Ebd., S. 83f.

<sup>219</sup> Ebd., S. 22 f.

### 2.3.3 Die Türkei als Urlaubsort

Auch als Urlaubsort wird die Türkei bereits 1989 den Schülern im Lesebuch in Erzählungen nahe gebracht und durch zusätzliche Fotos angereichert, wie das Beispiel eines Erlebnisberichtes *Aus Nenas Urlaubsbuch: Türkei 1988* zeigt. Als persönliche Urlaubserfahrung in der Touristenstadt Kemer wird hier ein positives Bild des Landes vermittelt bzw. eine Erinnerung in Verbindung mit der Türkei beschrieben.



„Aus Nenas Urlaubsbuch“  
Leseschatz 2, 1990, S. 26  
**Abbildung 2**

Interessant ist die Tatsache über die Beliebtheit der Türkei seit 1982 als Urlaubsland<sup>220</sup>. Daher ist sie einigen Kindern bereits vertraut, da diese möglicherweise ihre Ferien bereits einmal dort verbracht haben. Die Auswahl dieser Erzählung weist in etwa das derzeitige Bild der Türken bzw. die besondere Aktualität der Integration dieser Landsleute in den 80er Jahren bis in die 90er auf. *Istanbul* von Reshad Feild ist ein weiteres Textbeispiel, in der ein Ich-Erzähler die Stadt vorstellt<sup>221</sup>. Ein Tourist beschreibt die Besonderheiten dieser exotischen und multiethnischen Stadt, wie die Blaue Moschee, die Einkaufsstraße

<sup>220</sup> Vgl. Zentrum für Türkeistudien 1994, S. 51

<sup>221</sup> Vgl. Lesestunden 4, 1986, S. 77f.

Der bürgerliche Name des Briten ist „Richard Feild“. Er vertritt die Sichtweise des Sufismus, so heißt die islamische Mystik.

und den hektischen Alltag der dort lebenden Menschen. Beide Textsorten sind authentisch gestaltet: im ersten Fall handelt es sich um einen Tagebucheintrag und im zweiten um eine Art Reisebericht.

Derartige fast dokumentarische Erlebnisschilderungen sensibilisieren Kinder dazu, eigene Heimatstädte oder Urlaubsorte mit persönlichen Erfahrungen zu verknüpfen und zu schildern. Die individuelle Reflexion regt zur Kommunikation und zur eigenen Textproduktion an.

### **2.3.4 Der Islam im deutschen Lesebuch**

Zwischen der deutschen und türkischen Gesellschaft herrschen bekanntlich große Norm- und Wertunterschiede. Wird kulturoffener Unterricht angestrebt, so muss über das Leben der Menschen in und aus den Herkunftsländern gesprochen werden. Ein kulturoffener Unterricht geht generell von der Anwesenheit ausländischer Bürger in der Bundesrepublik als Tatsache aus. In diesem Kontext bedeutet kulturelle Verbreitung nicht lediglich die Anwesenheit türkischer Betriebe oder Moscheen in Deutschland, sondern insbesondere auf kulturelle Norm- und Wertunterschiede. Generell gelten für Männer und Frauen grundsätzliche Regeln bezüglich der Ehre und des Ansehens in der Gesellschaft<sup>222</sup>. Als eine Art „Ausdruck des muslimischen Lebenswandels“<sup>223</sup> wird der Ehrbegriff eng mit dem Islam in Verbindung gesetzt. Der türkische Ehrbegriff verzweigt sich weiter in Achtung, Ansehen und vor allem Respekt<sup>224</sup>. Für die Umsetzung dieser Regeln ist es notwendig zu erwähnen, dass die Normen- und Wertewelt von nicht unbedeutendem Belang ist. Die Akzeptanz der Wertekriterien spiegeln das Ansehen gerade auch im äußeren Umfeld wider. Sie fließen somit mehr oder weniger stark, aber letztlich immer in die Erziehungsmethoden türkischer Familien ein und spielen für die Charakterbildung türkischer Kinder eine entscheidende Rolle. Wie bereits ausgeführt, sind es vor allem Gehorsamkeit, Disziplin, Fleiß, Würde, Selbstachtung und Geduld. Der Handkuss bei Älteren als traditioneller Brauch ist ein solches Zeichen von Respekt und Achtung, eine Geste, die im heutigen Deutschland allenfalls mit der Aristokratie oder der bürgerlichen Gesellschaft in den Staaten der ehemaligen Donau-Monarchie in Verbindung gebracht wird.

---

<sup>222</sup> Vgl. Stöbe 1998, S. 154f.

<sup>223</sup> Ebd., S. 154

<sup>224</sup> Vgl. Toprak 2002, S. 45ff./Vgl. auch Kapitel B/IV (*Die Rolle des Islam in der türkischen Kultur: Familienstruktur und Erziehungsmerkmale*) in dieser Arbeit.

Aus solchen soziokulturell geprägten Erziehungs- und Lebensformen resultieren anderartige Verhaltensweisen<sup>225</sup>. Sie müssen notwendigerweise deutschen und türkischen Kindern erklärt werden, um falsche Vorstellungen zu vermeiden. Dazu können z.B. Hinweise für selbstverständliche Traditionen in ihrer eigenen, ihnen vertrauten, Kultur gegeben werden. Festgestellt wurde allerdings, dass dieser Bereich in den Lesebüchern entschieden zu kurz kommt<sup>226</sup>. (Nach 2006 beginnt man in Deutschland Auslands- und Umgangsformen als Hochwert wieder neu zu entdecken.) Dabei sind kulturelle „Aufklärungsansätze“ dringend für eine gesellschaftliche Lebenspraxis erforderlich<sup>227</sup>. Um sich nicht von anderen ethnischen Gruppen zu entfremden und gleichzeitig die eigene Identität zu wahren, ist die Auseinandersetzung mit dieser Problematik wichtig und zwar für alle zusammenlebenden Ethnien. Ohne an einen religiösen Hintergrund gebunden zu sein, haben diese Werte eine veredelnde Wirkung für die späteren Generationen<sup>228</sup> und könnten somit als Ausdruck lebendigen kulturellen Austausches gesehen werden.

Das Lesebuch für die Primarstufe enthält als Arbeitsmedium Bilder, Fotos oder Zeichnungen, durch deren ästhetische Qualität der entsprechende Text erweitert wird. Das Zusammenwirken von Text und Bild erreicht nicht immer positive Ergebnisse, zumal wenn das beliebig und unüberlegt hinzugefügte Bild die Interpretation negativ beeinflusst, da es vielleicht zu dominierend ist oder den Textinhalt bzw. die Autorenabsicht verfehlt. Die Interaktion von Bild und Text ist für den Gesamteindruck daher ausschlaggebend.

Der physiologische Prozess der Wahrnehmung wird bedingt durch die Betrachtung, d.h. durch die „Aufnahme und Verarbeitung der Reize“<sup>229</sup>. Der Betrachter nimmt die Illustration mit den Augen auf, erfasst und identifiziert sie mit sich<sup>230</sup>. Das Kind nimmt zunächst Bildgegenstände wahr, die ihm in diesem Moment als bedeutend erscheinen. Dieser Wahrnehmungsprozess ist abhängig von seinen sozialen Bedingungen und Erfahrungen, da die bedeutenden Komponenten eines Bildes individuell variieren<sup>231</sup>. Das Bild-Text-Verhältnis bestimmt die sinnliche Wahrnehmung und die stimmungsabhängige Begeisterung<sup>232</sup>, wodurch die Rezeption eines Textes unter dem Einfluss der Emotionalität des Kindes stehen kann. Hinzu kommt, dass auf dem Bild lediglich ein bestimmter Text-

---

<sup>225</sup> Vgl. Coburn-Staege 1982, S. 70

<sup>226</sup> Vgl. Zahn 1982, S. 7

<sup>227</sup> Vgl. Stöbe 1998, S. 26

<sup>228</sup> Ebd., S. 172ff.

<sup>229</sup> Schmidt-Dumont 1997, S. 75ff.

<sup>230</sup> Vgl. ebd.

<sup>231</sup> Vgl. ebd.

<sup>232</sup> Vgl. ebd.

ausschnitt bzw. eine Handlungssituation konkret dargestellt wird und der Betrachter sich auf dieses Moment fixiert<sup>233</sup>. Die Korrelation zwischen Illustriertem und Geschriebenem kann nunmehr eine Ergänzung hervorrufen und zum besseren Verständnis des einen oder anderen führen. Für diesen Verdeutlichungsaufwand, Texte durch Bilder zu ergänzen, muss die Kohärenz, d.h. die inhaltliche Kohärenz, die die Leser aufgrund des Textangebots wiederherstellen können<sup>234</sup>, erkennbar sein. Nicht zuletzt wird durch den Sinnzusammenhang auch das Thema überschaubar und die Wechselbeziehung stimmig.

Die folgenden Beispiele stellen dar, wie Fotos die Erfahrungswelt türkischer Kinder abbilden können. Sie bieten Diskussionsanregungen für die Lehrkräfte und die Klasse, auf das jeweilige Thema intensiver einzugehen.

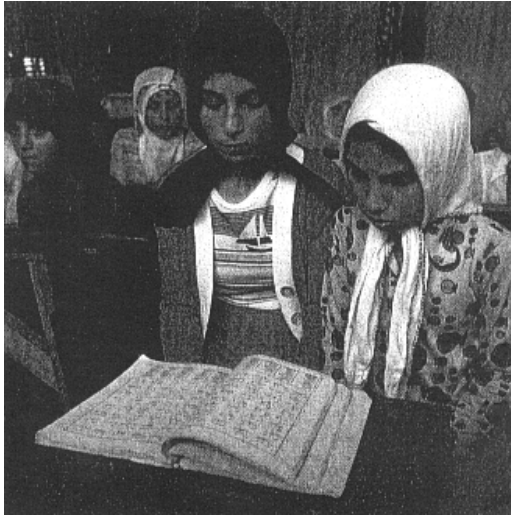


„Foto: Muslimische Kinder“  
Lesespaß 2, 1982, S. 141  
**Abbildung 3**

---

<sup>233</sup> Vgl. Schmidt-Dumont 1997, S. 75ff.

<sup>234</sup> Vgl. Sandig 2000, S. 12



„Foto: Muslimische Kinder“  
Lesespaß 3, 1982, S. 125

**Abbildung 4**

Die Tabuisierung des Islam, wie die Missachtung türkischer Mädchen mit Kopftuch, soll auf diesem Weg gebrochen und Verständnis für fremdes Aussehen, Herkunft und Glauben unterstützt werden. Muslimische Kinder sind in diesem Fall als erste Gruppe direkt davon betroffen. Die zweite Gruppe schließt deutsche Kinder ein, die die Integration und Akzeptanz fremder Menschen, Länder und Kulturen ebenso kognitiv wie emotiv verarbeiten müssen. Das Interesse, den Islam als fremde Religion vorzustellen, zeigt sich besonders in Lesebüchern nach den 80er Jahren, im "ersten Anlauf" der Integrationsbemühungen ausländischer Arbeitnehmer und interkultureller Erziehung in Grundschulen<sup>235</sup>.

Die Musterfotos zeigen Situationen, in denen Kinder bzw. auch Erwachsene religiösen Ritualen nachgehen, zu Hause oder in der Koranschule. Die dazugehörigen Texte haben keinerlei inhaltliche Verknüpfung dazu, d.h. in beiden Fällen wird die Religion bzw. der Islam nicht angesprochen. Wichtig ist jedoch gerade bei derartigen muslimischen Ritualen, näher auf die abgebildete Tätigkeit und ihren Sinngehalt einzugehen. Ein bloßes Anschauen genügt nicht, da es zwischen den muslimischen Tagesgebeten und dem christlichen Gebet große Unterschiede gibt. Im ersten Text, der mit dem Bild dargestellt wird, handelt es sich um ein türkisches Kind, das in der Klasse fremd ist<sup>236</sup>. Bei dem zweiten Text geht es um eine Geschichte einer türkischen Gastarbeiterfamilie von Ruth Herrmann aus dem Jugendbuch *Wir sind doch nicht vom Mond*, in dem die üblichen Klischees aus

---

<sup>235</sup> Vgl. Zahn 1982, S. 5/Wenning 1996, S. 32f.

<sup>236</sup> Vgl. Lesespaß 2, 1982, S. 139ff.



diesem Themengebiet, wie das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache auftauchen<sup>237</sup>. Kernpunkte sind in diesen Fällen **Vermittlung** und **Auseinandersetzung** mit Klischees und Stereotypen, um Verständnis und Toleranz zu fördern. Da jedoch kein konkreter Kausalitätsnexus zwischen Bild und Text besteht, wäre der Verzicht oder das Einsetzen passender Fotos an dieser Stelle sinnvoller, da sonst die Stabilisierung der Vorurteile weiterhin geschürt wird. Derartige Bilder erscheinen zudem deplaziert, da sie dazu führen können, dass sich türkische Schüler sehr unbehaglich fühlen, wenn sie in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Art und Weise, wie auf diese Bilder im Unterricht eingegangen wird, ist von entscheidender Relevanz. Der Lehrer trägt die Verantwortung, ob eine Diskussion über reale Bilder hilfreich ist oder, wie gesagt, zu noch extremeren Diskriminierungen und Vorurteilsbildungen führt. Das Kopftuch, das in den Medien als religiöses und politisches Symbol in fast äquivalenter Weise präsentiert wird, ist an dieser Stelle ein geradezu kontraproduktives Motiv des islamischen Glaubens.

Der Islam taucht in Geschichten wie *Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum* von Habib Bektaş<sup>238</sup> auf. Şirin ist ein kleines Mädchen, das das Weihnachtsfest und die Weihnachtsbäume bewundert. Sie äußert ihrem Vater gegenüber den Wunsch, sich auch einen Baum anzuschaffen und sich gegenseitig in der Familie zu beschenken. Dieser jedoch erklärt ihr, dass Weihnachten das Fest der Christen sei und die Moslems ihre eigenen Feiertage hätten. Nach der Enttäuschung entdeckt Şirin einen kleinen Tannenbaum in ihrem Garten und schmückt diesen auf die gleiche Weise wie die Christen ihren Christbaum. Die Begründung des Vaters, keinen Weihnachtsbaum kaufen zu wollen, da Weihnachten das Fest der Christen sei und nicht von Moslems gefeiert werde, genügt Şirin nicht<sup>239</sup>. Sie ist der Überzeugung, man könne die Feste anderer Menschen auch feiern.

Fremde Religionen und ihre Feste, wie im obigen Buch aufgegriffen, eignen sich als Diskussionsgegenstände. Die ausländischen, speziell muslimischen Kinder bekommen außerhalb des Religionsunterrichts die Gelegenheit, über ihre eigenen Feste zu sprechen und diese vorzustellen. Die Erklärung des Vaters, die auf religiösem Grund basiert, versteht Şirin nicht. Ebenso geht es anderen Kindern ihres Alters, die sich für die Geschenke und das Schmücken des Weihnachtsbaumes interessieren, um die Freude auf das "beson-

---

<sup>237</sup> Vgl. Lesespaß 3, 1982, S. 124f.

<sup>238</sup> Vgl. *Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum* von Habib Bektaş, in: Leseschule 3, 2000, S. 200f.

Habib Bektaş gehört zu den Gastarbeitern, die 1973 nach Deutschland reisten. Er arbeitete in einer Textil- und Metallfabrik, bevor er in der Gastronomie landete und selbst begann, Gedichte auf Türkisch zu schreiben. In den folgenden Jahren zeigte er sein schriftstellerisches Talent zusätzlich darin, dass er auch kurze Geschichten bezüglich des Lebens türkischer Migranten und ihrer Familien schrieb (vgl. Bektaş 1981, Vorwort).

<sup>239</sup> Vgl. Jo-Jo LB 2, 1999, S. 200

dere fremde" Fest selbst mitzuerleben. Immer mehr muslimische Familien nehmen zur Weihnachtszeit am Weihnachtsfest teil, um den Kindern eine Freude zu bereiten. Speziell türkische Familien der zweiten und dritten Generation sehen es als "harmlos" an, ein christliches Fest zu feiern, da sie sich der christlichen Kultur zugehörig fühlen. Sie beschränken sich darauf, einen eigenen Weihnachtsbaum zu schmücken und sich gegenseitig zu beschenken. Außerdem gilt der Weihnachtsbaum den Türken als nicht besonders fremd, da er sich in der Türkei in "modernen Familien" zum Neujahrsfest bereits ritualisiert hat. Die Gemeinsamkeit der beiden Feste liegt in der harmonischen Atmosphäre, das Wesentliche für die Kinder sind die Geschenke<sup>240</sup>.

Im Islam gibt es das *Ramazan*- und das *Kurban*-Fest. Ersteres wird nach dem Fastenmonat Ramadan gefeiert und auch als *Şeker bayramı*, Zucker/Bonbon-Fest, bezeichnet, da die Kinder mit Süßigkeiten erfreut werden. Das Opferfest erfolgt etwa siebenzig Tage danach und wird als Andenken an das Opfer Abrahams und Ismaels gefeiert. In der Regel opfern Muslime je nach ihrer finanziellen Lage aus Dankbarkeit für ihr Wohlbefinden, Familienglück etc. einen Widder, Schaf, Ziege oder ähnliches, um Unheil und Unglück fern zu halten und verteilen das Fleisch nicht lediglich an Familienangehörige, sondern insbesondere an Außenstehende und auch Andersgläubige.

### **Das Fest Bayram**

Das ist ein besonderes Fest in der Türkei. Wir küssen unserem Vater und unserer Mutter die Hände. Unsere Freunde kommen zu uns, und wir feiern. Zum Fest schlachten wir ein Schaf. Das soll daran erinnern, dass Abraham seinen Sohn opfern wollte, aber Gott ihm befahl ein Schaf zu opfern.

Unsere Muttis kochen das Fleisch, und wir feiern gemeinsam. Wir gehen spazieren, und wir tanzen miteinander.

(Nezahat Cihan, 11 Jahre, und Mehmet Turan, 10 Jahre<sup>241</sup>)

*Bayram* bekommt in den Lesebüchern ein besonderes Gewicht auch in der Konfiguration persönlicher Berichte türkischer Kinder, wie dieses Beispiel zeigt<sup>242</sup>. Aus einer anderen Perspektive, nämlich der eines deutschen Kindes, wird folgende Kurzgeschichte von Erhard P. Müller über Erfahrungen mit dem muslimischen Fest im Urlaub erzählt:

---

<sup>240</sup> Vgl. Elçi 1985, S. 41

<sup>241</sup> Leseschatz 4, 1990, S. 160

<sup>242</sup> Weitere Erzählungen türkischer Kinder in dieser Form tauchen in dem Lesebuch *Leseschatz 3*, 1990, auf (S. 150). Ein anderer „informativer“ Text ist z.B. im LB *Lesestunden 2*, 1985, S. 147, vorzufinden.

## Ein großes Fest in der Türkei: Kurban Bayrami

Unseren letzten Urlaub verbrachten wir in der Türkei in einem kleinen Dorf am Bafa-See. Wir wohnten bei der Familie Mersin, denn Herr Mersin war früher ein Arbeitskollege meines Vaters und hat uns eingeladen.

In der Türkei nennen sich die Menschen meistens beim Vornamen. Zu Herrn Mersin sagen deshalb alle Veletin. Als wir angekommen sind, sagte Veletin: „Ihr kommt gerade recht, denn morgen beginnt unser Kurban Bayrami.“

„Was ist denn das?“, fragte ich meinen Vater. „So genau weiß ich es auch nicht, aber Veletin kann es uns ja erklären.“

Da kam aber Ahmet, der Enkel von Veletin. Ahmet lebt eigentlich mit seinen Eltern in Nürnberg und ist auch nur in den Ferien hier. Aber Ahmet kann auch türkisch sprechen und weiß alles über KURBAN BAYRAMI: „Morgen schlachten wir ein Lamm und dann gibt es ein großes Festessen. Und wir Kinder bekommen Geschenke. Das ist so ähnlich wie bei euch an Weihnachten.“

„Ja, heißt denn Weihnachten auf türkisch KURBAN BAYRAMI?“, fragte ich.

„Nein, so genau weiß ich es auch nicht. Aber wir können Mustafa Hoca fragen. Das ist unser Imam. Der muss es ja wissen, denn er ist wie bei euch der Pfarrer.“

(...)

„Die Geschichte des KURBAN BAYRAMI ist sehr alt und wird auch in den heiligen Büchern der Juden und Christen erzählt. Ihr wisst ja, dass wir zu Gott Allah sagen. Es wird erzählt, dass Allah den Stammvater Abraham prüfen wollte, ob er ihn genug liebt. Er befahl Abraham, ihm seinen Sohn zu opfern. Abraham war über diese Forderung Allahs sehr verzweifelt, wollte dann aber doch tun, was Allah befohlen hat. Da sah Allah, dass Abraham gehorsam sein wollte und schickte ihm einen Widder. Den schlachtete Abraham zu Ehren Allahs. Seither opfern viele Menschen ein Tier zu Ehren Gottes. Und wir schlachten an diesem Tag ein Lamm. Übrigens schlachten auch viele Christen zu Ehren Gottes an Ostern ein Lamm.“<sup>243</sup>

(...)

Positiv anzumerken bleibt an diesem Text, dass es sich um die Erfahrungen eines deutschen Kindes handelt, das durch seine wissbegierigen Fragen weitere Informationen über den Islam in Erfahrung bringt und die Leser davon profitieren lässt, wie z.B. der Vergleich von Imam und Pfarrer und die muslimische Pflicht, mit den Ärmern zu teilen<sup>244</sup>.

Weiterhin wird unter dem Text folgende Anmerkung der Redaktion aufgeführt:

„Islamische Feiertage sind nach dem Mondkalender berechnet und verschieben sich daher von Jahr zu Jahr ca. zehn bis elf Tage nach vorn. das Kurban Bayrami (Opferfest) hat keine bestimmte Zeitdauer und kann je nach Region 2-10 Tage dauern. Es findet 2003 ab dem 12. Februar statt.“<sup>245</sup>

---

<sup>243</sup> Lesespuren 3, 2003, S. 94f.

<sup>244</sup> Vgl. ebd., S. 95

Ein weiteres Textexemplar über *Kurban Bayrami*, bei dem ebenfalls auch Begriffe wie *Hoca* kurz erläutert werden und nachstehende Fragen eine Diskussion anregen, ist in *Pusteblyme* 3, 2005, S. 100-101, vorzufinden.

<sup>245</sup> Ebd., S. 95

Die nachstehende Erklärung zur Geschichte untermauert den Kern des Textes, also den islamischen Feiertag. Sie bietet zudem die Erklärung, warum das Opferfest nicht wie Weihnachten auf eine bestimmte Zeit festgelegt ist.

Ein weiteres Beispiel, das auf einer authentischen Basis die kulturellen Feierlichkeiten der zwei abrahamitischen Weltreligionen aufgreift, ist das folgende Interview, bei dem eine Lehrerin ein türkisches Kind befragt<sup>246</sup>:

### ***Feiern türkische Kinder Weihnachten?***

Bei moslemischen Familien, zum Beispiel aus der Türkei, gibt es kein Weihnachtsfest. Was machen aber türkische Kinder, wenn in Deutschland Weihnachten gefeiert wird? Wir haben Göktan gefragt:

L.: Wir feiern Advent und Weihnachten. Wie findest du das?

G.: Die Feste gefallen mir sehr gut. Überall sind Lichter und Kerzen und alles ist feierlich geschmückt.

L.: Wie verhältst du dich, wenn in der Klasse Weihnachten gefeiert wird?

G.: Bei den Liedern singe ich mit. Ich finde sie schön. In unserer Klasse machen wir auch ein Weihnachtsspiel. Ich spiele als Schneeflocke mit. Meine Eltern haben nichts dagegen.

L.: Habt ihr an Weihnachten zu Haus einen Christbaum?

G.: Nein, einen Baum haben wir nicht.

L.: An Weihnachten gibt es sehr viele Geschenke. Bekommst du auch ein Geschenk?

G.: Ja, meine Eltern und meine Schwester schenken mir etwas zu Weihnachten. Bisher habe ich immer Sachen zum Anziehen bekommen oder etwas, was ich gerade dringend brauchte.

L.: Im Islam gibt es ein Fest, das „Şeker Bayramı“ oder „Zuckerfest“ heißt. Kannst du uns davon erzählen?

G.: Das Bayramfest wird immer zum Abschluss des Fastenmonats Ramadan gefeiert. Am „Şeker Bayramı“ essen wir Kinder viele Süßigkeiten und Bonbons und bekommen Geldgeschenke.

Göktan werden nicht lediglich Fragen über sein Verhalten in der Schule gestellt, was darauf deuten kann, dass er sich evtl. als türkisch-muslimisches Kind an der Feier nicht beteiligt bzw. nicht daran interessiert ist. Er bekommt zudem eine Gelegenheit eine ähnliche Feierlichkeit aus seinem Kulturkreis zu erwähnen und kurz zu erläutern.

---

<sup>246</sup> Lesespuren 2, 2003, S. 92

## 2.4 „Türkische Gastarbeiter“ als spezielle Ausländerthematik in Lesebüchern

Ein bevorzugtes Thema in den Lesebüchern sind türkische Gastarbeiter und ihr Umfeld. Die zeitlose Beliebtheit dieses Sujets spiegelt sich auch in der Bandbreite der Erscheinungsjahre von 1963 bis 2005 wider<sup>247</sup>.

Eine weitere Kategorie in diesem Kontext ist das Nachempfinden der Gefühle fremder bzw. türkischer Kinder in einem Zustand des Ausgegrenztseins. Deutsche Kinder sind dann die Handlungsträger, die sich in ähnlicher Lage befinden. Ein Beispiel ist der Text *Die Ausländerin* von Gisela Zach, in dem ein deutsches Mädchen in der Türkei als „Ausländerin“ beschimpft wird und den Grund dafür nicht verstehen kann, da sie doch „Deutsche“ ist<sup>248</sup>. Andererseits sind Texte vorzufinden, in denen indirekt, durch das „repräsentative“ Vorstellen einzelner türkischer Kinder, betont wird, dass sie sich selbst in Deutschland nicht fremd fühlen. Der Text *Was bin ich?* von der türkischen Schülerin Aylin betont dies bereits in ihren ersten beiden Sätzen: „Ich komme aus der Türkei, aber meine Heimat ist Deutschland, weil ich in Deutschland geboren bin.“<sup>249</sup> Der Konflikt, in zwei Kulturen und Ländern aufzuwachsen, wird hier angesprochen. Aylin ergeht es wie vielen anderen türkischen Kindern der zweiten und dritten Generation auch, sich in Deutschland beheimatet zu fühlen und die Türkei wie ihre deutschen Mitschüler als Urlaubsort zu kennen.

Die einzelnen Kriterien aus der Auflistung zu inhaltlichen Schwerpunkten können nicht immer getrennt gehalten werden. Oft tauchen mehrere Aspekte in einem Text auf und werden dem Gesamtbild des „Ausländerkindes“ untergeordnet. Eine solche Verknüpfung sind z.B. Identitätsschwierigkeiten und der freundschaftliche Gesichtspunkt zwischen deutschen und türkischen Kindern, wie an dem Beispiel *Enders Vater weiß nicht mehr ein noch aus* von Yüksel Pazarkaya an den Tag gebracht wird. Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Kindern werden in den aktuellen Lesebüchern aus den 90er Jahren eher als selbstverständlich und „normal“ dargestellt<sup>250</sup>. Hingegen sieht man den

---

<sup>247</sup> Vgl. Tabellenverzeichnis

<sup>248</sup> Vgl. Anthologie

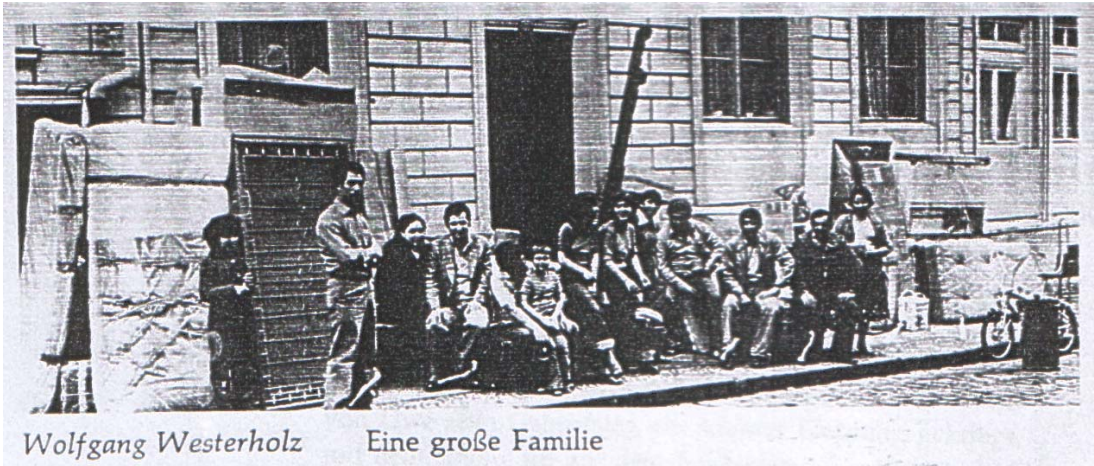
<sup>249</sup> Lese-Ecke 2, 1997, S. 60

<sup>250</sup> Bausteine LB 2, 1996, S. 190

Beispiele *Stefan mag Sibel* von Karin Gündisch und *Peter und Ayşe* von Klaus W. Hoffmann

Unterschied zu den 80er Jahren, in denen das türkische Gastarbeiterkind fast als „bemitleidenswert“ dargestellt wird.<sup>251</sup>

Zur Veranschaulichung einer "charakteristischen" Situation türkischer Arbeitnehmer und deren Familien wird der Text von Ruth Herrmann *Hakan* herangezogen. Bevor inhaltliche Aspekte angesprochen werden, wird ein Foto eingeführt, das die Geschichte ergänzen soll:



„Eine große Familie“  
Westermann Texte Deutsch 3, 1988, S. 66  
**Abbildung 5**

Dieses Musterbild einer türkischen Großfamilie führt in die Thematik bereits ein. Damit sind im Wesentlichen die Faktoren Großfamilie und die Umgebung bzw. das Wohnumfeld gemeint. Auf dem Foto ist eine Wohnsiedlung zu erkennen, wie der Deutsche sich das Bild einer „Ghettosiedlung“ mit schlechter Infrastruktur und alten sanierungsbedürftigen Wohnungen geradezu vorstellt. Im Folgenden wird in der Einleitung die Lage einer türkischen Familie, die zum Vater in die Bundesrepublik eingereist ist, beschrieben:

„Hakan ist dreizehn Jahre alt. Er ist der Bruder von Kasim. Beide sind vor vier Jahren mit ihrer Mutter und den jüngeren Geschwistern aus der Türkei in die Bundesrepublik gekommen. Ihr Vater lebte schon längere Zeit dort.“<sup>252</sup>

In diesem Kontext sind auch türkische Sitten und die Integration mit eingebunden. Die beiden Brüder Hakan und Kasim stehen in einem Bruderverhältnis, wie es der typischen

---

<sup>251</sup> *Hakan* von Ruth Herrmann/Lesepaß 3, 1982, S. 124f.

Die Autorin Ruth Herrmann lernte bei Interviews für Reportagen in einer Zeitung türkische Familien kennen und hatte dadurch Kontakt mit ihren Kindern, zu denen auch der türkische Junge Kasim Özdemir aus ihrem Buch zählt (vgl. Herrmann 1975).

<sup>252</sup> Herrmann. In: Westermann Texte Deutsch 3, 1988, S. 66

Vorstellung der in türkischen Familien herrschenden Struktur entspricht. Die Erziehung zu Respekt und Gehorsam gegenüber Älteren, seien es der Vater oder ältere Geschwister, gehört zu den wichtigsten kulturellen Normen- und Wertevorstellungen der türkischen Gesellschaft. Auch wenn in der Gegenwart diese Strukturen an Relevanz verlieren, lassen sich ansatzweise solche Erziehungsmethoden auch in den späteren Generationen erkennen. Das Textbeispiel ist bereits ca. fünfzehn Jahre alt. Die Vorstellungen solcher Autoritätsstrukturen sind zur damaligen Zeit intensiver und ausgeprägter gewesen; Hakan ist in diesem Fall der ältere Bruder, der im Gegensatz zu Kasim eine große Verantwortung trägt. Er muss bestimmten Pflichten nachgehen und den Vater in seiner Abwesenheit repräsentieren, wie auch in dem folgenden Zitat von Ruth Herrmann deutlich angesprochen:

„Für Hakan war es besonders schlimm, weil er doch der Älteste von uns Geschwistern ist. Und nach dem Vater ist doch der älteste Sohn die Hauptperson einer Familie.“<sup>253</sup>

Wie allerdings die Integration angekurbelt wird und deutsche und türkische Kinder sich "zusammenfinden" präzisiert die Autorin ebenfalls. Das, was der Junge Hakan nach langem „Lernversagen“ nicht erreicht hat, schafft er in einem Sportverein<sup>254</sup>.

## 2.5 Literatur - Kulturelle Aspekte

Die Auswahl der Texte ist ebenso wichtig wie die Intensität und das Konzept, auf welche Weise das Thema in der Schulklasse behandelt werden soll. Die Texte und dazugehörige Bilder oder Fotos dürfen keine Klischees enthalten, die Diskriminierung fördern könnten<sup>255</sup>. Inhaltlich muss hervorscheinen, dass es sich nicht um "Ausländerprobleme" oder die Hilfsdürftigkeit anderer Nationen handelt. Nicht das Bemitleiden der türkischen Kinder in irgendeiner Weise ist beabsichtigt, sondern die Auseinandersetzung mit einem Kulturkonflikt. Sowohl den Lehrern als auch den Schülern muss die Individualität der einzelnen türkischen Kinder bewusst bleiben. Die dargestellten Konflikte und Problemfelder können türkischen Kindern ebenso fremd sein wie deutschen auch. Nicht jedes türkische Kind kennt bereits das Gefühl eines Ausländers oder sogar Außenseiters, daher

---

<sup>253</sup> Herrmann. In: Westermann Deutsch Texte 3, 1988, S. 66

<sup>254</sup> Vgl. ebd., S. 68

<sup>255</sup> Vgl. Schmidtke 1983, S. 16

bedarf die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Klasse äußerster Sensibilität und Vorsicht seitens der Lehrperson.

„Innerfamiliäre Konflikte“<sup>256</sup>, die im Zusammenhang mit der Ausländerthematik auftreten können, entstehen z.B. durch Kinder, die Integrationsproblematiken erleben. Das Beispiel *Kein Freund für Kemal*<sup>257</sup> von Hanna Hanisch ist in mehreren Lesebüchern vertreten. Da Kemal keine Freunde hat, stiehlt er Geld von seinem Vater, um sich davon Spielzeug kaufen zu können. Einer seiner Beweggründe für dieses Handeln ist allerdings nicht eine kriminelle Neigung, wie vielleicht erwartet wird, sondern das Erhoffen eines Kontaktes zu anderen Kindern durch diese Spielsachen. Die Enttäuschung des Vaters, seinen Sohn geschlagen zu haben, spiegelt sich darin wider, dass dieser die ernste Lage anfangs nicht verstehen kann. Kemal handelt gegen die Erziehungsmethoden seiner Eltern, indem er sich seinem Vater gegenüber respekt- und disziplinos verhält. Im Nachhinein kann der Vater jedoch die Lage seines Sohnes nachempfinden und bereut sein Handeln.

### 2.5.1 Lieder, Märchen, Schwänke und Schattenspiele

Das Beispiel von Klaus W. Hoffmann *Peter und Ayshe*<sup>258</sup> zeigt, wie das Fremde bzw. die Interkulturalität auch in Liedern thematisiert werden kann. Es geht um die beiden Kinder Peter und Ayshe, die sich zwar mögen, aber nicht ansprechen. Die Interkulturalität soll durch die Freundschaft zwischen einem deutschen Kind und einer Türkin verdeutlicht werden. Der typisch türkische Name Ayshe (Ayşe) wirkt repräsentativ für türkische Kinder, speziell Mädchen. Das Lied endet damit, dass ein Lächeln „das Eis gebrochen“ hat und dient als Anregung für Kinder, offen miteinander umzugehen.

---

<sup>256</sup> Hauff 1990, S. 52

<sup>257</sup> Vgl. Anthologie

<sup>258</sup> **Peter und Ayshe**

Peter mag die Ayshe,  
doch er fragt sich: Wie  
soll ich es ihr sagen?  
*Er traut sich nicht,  
er traut sich einfach nicht,*

(...)

*man braucht dazu,  
doch nur ein bißchen Mut.*

Hoffmann. In: Bausteine LB 4, 1997, S. 18

Beide haben sich auf  
einmal angelacht,  
und dann hat die Schule  
Viel mehr Spaß gemacht.  
*Sie trauten sich,  
sie trauten sich  
und wussten nur zu gut:  
Man braucht dazu,*



*Karagöz und Hacivat*, das türkische Schattenspiel aus dem osmanischen Zeitalter, wird in den Lesebüchern gern als interkultureller Ansatz genutzt. Wichtig sind dabei die Vertreter verschiedener Volksgruppen aus der Türkei, ihre Berufe, Eigenarten oder Trachten. Im Mittelpunkt steht bei diesem Schattenspiel stets *Karagöz*, der mit seiner plumpen und rücksichtslosen Art das Publikum amüsiert. Hingegen stellt *Hacivat* einen gebildeten und kultivierten Charakter dar, der dazu neigt, seine Bildung zu überschätzen und damit zu protzen.

Durch die bewusste Wahrnehmung eines Elements türkischer Literatur- und Theaterkultur wird nicht nur die interkulturelle Erziehung gefördert, sondern es werden zugleich die türkischen Schüler sozial aufgewertet<sup>259</sup>. In den Lesebüchern wird dieses Schattenspiel auf unterschiedliche Weise präsentiert, etwa im Zusammenhang mit dem Schattentheater, wie das Beispiel *Schattentheater spielen. Rätsel um Karagöz*<sup>260</sup> zeigt. Nach einer allgemeingültigen Erklärung des Schattenspiels wird speziell auf *Karagöz* eingegangen. Zu *Karagöz und Nixverstehen* werden allerdings keine weiteren Erläuterungen gegeben<sup>261</sup>. Die originalen Theaterspiele haben ihren Bezug verloren, daher werden die Inhalte häufig umgeändert bzw. aktualisiert. Vorteile zeigen sich darin, eigene Texte bzw. Dialoge zwischen den „Akteuren“ selbst zu verfassen, da die Besonderheiten dieses Schattenspiels neben den divergenten Charakteren vor allem in dem Sprachspiel und den „Wortwitzen“ dieser beiden stecken<sup>262</sup>. In diesem Merkmal zeigt sich ein weiterer Lernansatz nach Gerlind Belke, dass „literarische Texte für die Sprachvermittlung in multinationalen Klassen sehr viel besser geeignet sind als die meisten Sprachbuchtexte [...]“<sup>263</sup>. Der spielerische Ansatz in schattentheatralischer Konfiguration kann daher als eine zweckverbundene und zielgerichtete Lerntätigkeit gesehen werden, die sich sowohl für ausländische als auch für deutsche Kinder eignet<sup>264</sup>.

Geschichten des *Nasreddin Hoca*, einem türkischen Gelehrten aus der Zeit zwischen 1237 und 1284, sind als Erzählungen in älteren und aktuellen Grundschullesebüchern beliebt. Um Kindern ein möglichst „konkretes“ Bild von ihm zu vermitteln, wird er gern mit dem deutschen Till Eulenspiegel verglichen<sup>265</sup>. Auch werden zusätzliche Erklärungen

---

<sup>259</sup> Diederichsen/Neumann 1985, S. 350

<sup>260</sup> Vgl. Anthologie

<sup>261</sup> Vgl. Anthologie: *Karagöz und Nixverstehen* von M.-L. Hirschberger/R. Kersten und Jugendgruppe, S. 82f.

<sup>262</sup> Ebd., S. 351

<sup>263</sup> Belke 2001, S. 70

<sup>264</sup> Vgl. ebd.

<sup>265</sup> Vgl. Texte für die Primarstufe 3, 1984, S. 47

beigefügt, die ausführlichere Informationen über *Nasreddin Hoca* mitteilen. Als Beispiel bietet sich der Text *Wer war Nasreddin Hodscha?* von Martin Anton an.

### **Wer war Nasreddin Hodscha?**

Nasreddin Hodscha wurde wahrscheinlich 1208 in der Nähe von Sivrihisar in der Türkei geboren. Dort lebten sein Vater Abdullah als Imam (moslemischer Priester) und seine Mutter Sidika. Etwa 1237 zog Nasreddin nach Akşehir, einem Ortsteil von Konya, wo er den Rest seines Lebens als Imam, Richter und Lehrer verbrachte. Nasreddin Hoca ist Gelehrter, der als Zeichen seiner Würde einen weißen Turban tragen durfte.

Bekannt geworden ist Nasreddin durch zahllose Geschichten, die über ihn erzählt wurden. Darin zeigt er sich schlagfertig, auch eigenartig und seltsam. So antwortete er einmal auf die Frage, was aus dem alten Mond wird, wenn der Neumond aufgeht: „Man zerkleinert ihn und macht daraus Sterne!“ Viele der oft kurzen Geschichten sind türkische Redensarten geworden, z.B. „Mehl auf der Wäscheleine aufhängen.“ Dazu wird erzählt, dass ein Nachbar sich die Wäscheleine des Hodscha ausleihen wollte. Der sagte: „Ich kann sie dir nicht geben. Wir haben Mehl zum Trocknen darauf aufgehängt.“ Als der Nachbar meinte: „Das geht doch gar nicht!“, sagte der Hodscha: „Wenn man sie nicht ausleihen will, dann geht das gut.“ 1284 ist Nasreddin Hodscha gestorben. Für seine Grabstätte hatte er eine letzte witzige Idee: Sie ist nach drei Seiten offen, auf der vierten Seite befindet sich eine Tür, die verschlossen ist.

Vom 5. bis 10. Juli finden in Akşehir jedes Jahr „Internationale Nasreddin Hodscha Festtage“ statt<sup>266</sup>.

Die Schwänke und das Schattentheater wurden bereits in den 60er Jahren bei der Konzipierung der Lesebücher von den Verlagen berücksichtigt, zeugen daher von der Beliebtheit bei Kindern und Lehrkräften und spiegeln ihre Rolle in der türkischen Volksliteratur wider. Beim Einsatz solcher Themen läuft der Lehrer auch gleichzeitig Gefahr, dass Belustigungen seitens der deutschen Kinder über die türkische Kultur bzw. Volksliteratur stattfinden können, besonders dann, wenn ähnliche Inhalte und Texte aus der deutschen Volkskultur (z.B. Eulenspiegel) noch unbekannt sind. Um dem auszuweichen und türkischen Kindern keine Minderwertigkeitsgefühle zu vermitteln, müssen gemeinsames Entdecken und Vergleiche von Andersartigkeit und Ähnlichem in der jeweiligen literarischen Volkskunst zentrales Unterrichtsziel sein. Ob das Durchlesen und gemeinsame Amüsement darüber dazu genügen, ist sehr umstritten.

Bei den Kurztexten Märchen, Sagen, Schwänke und Schattenspiele (aus der Untersuchungsreihe „Bücher mit Motiven“) ist die Anzahl türkischer Volksmärchen eher gering vertreten. Umso hübscher die Texte, die den Grimmsmärchen in keiner Weise nachstehen und geeignet sind, volkskulturelles Wissen künftiger Generationen in Deutschland mit-

---

<sup>266</sup> Vgl. Bausteine LB 4, 1997

zuprägen, so: *Das kluge Bauernmädchen*, *Keloğlans Stäbchen*, *Die gerupfte Gans* und *Der Fisch mit dem goldenen Bart*<sup>267</sup>.

### 2.5.2 Türkisch im Lesebuch

In den aktuellen Lesebüchern der 90er Jahre ist gelegentlich auch die türkische Sprache vertreten, in denen durch kurze Übungen und Übersetzungen eine Einführung in die türkische Sprache gegeben wird. Ein Beispiel ist das Lied *Ein Elefant* von Frederik Vahle<sup>268</sup>. Es wird kurz auf fremde Sprachen eingegangen, z.B. die Weiterführung eines Gedichts in fremden Sprachen, wie es bei dem ersten Text der Fall ist. Inhalt und Struktur der ersten Strophe werden übernommen und ausschließlich die Anzahl der Elefanten variiert. Die Kinder können selbst durch das Abzählen der Strophen herausfinden, um welche türkische Zahl es sich handelt. Derartige Analogiebildungen und das Erkennen semantischer Beziehungen innerhalb eines Textes sind systematische Lernstrategien, die sich für den Sprach- bzw. Leseunterricht jederzeit eignen<sup>269</sup>.

Beabsichtigt ist hier das Erwecken von Verständnis für ausländische Kinder, die Probleme und Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen und dem Lesen deutschsprachiger Texte haben. Zu beachten ist, dass es sich hier nicht um Grundschullesebücher handelt, die speziell auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichtet sind, aber eine Beschäftigung im Lesebuch mit dem Gegenstand "fremde Sprachen" und die Schwierigkeit diese zu erlernen, sorgt für die Anerkennung der Leistung, die türkische Kinder erbringen. Vorteilhaft wäre es, das sprachliche Wissen türkischer und deutscher Kinder beispielsweise durch Übersetzungen auszubauen, wie es explizit das Beispiel *Viele Länder- viele Sprachen* aus dem *Jo-Jo Lesebuch 4* veranschaulicht. Hier werden zur Einführung der

---

<sup>267</sup> Bei der Ermittlung der Werte spielt nicht die Anzahl der Texttypen innerhalb der einzelnen Lehrwerke eine Rolle, sondern die Anzahl der Bücher, in denen sie vorkommen./Vgl. Anthologie

<sup>268</sup> **Ein Elefant**

Ein Elefant, ja, der balancierte  
Auf einem Spinnennetz.  
Da rief er froh: „Hurra, es hält!  
Ich hole meine Freundin jetzt!“  
Zwei Elefanten, die balancierten  
auf einem Spinnennetz.  
Da riefen sie: „Hurra, es hält!  
Da holen wir die (den) – jetzt!“  
(...)

Beş tane fil sallanyorlardı,  
örümcek, bir örümcek ağında,  
bağırıyorlardı: Yaşasın sağlam  
getirelim arkadaşımızıda.  
(...)

Bausteine LB 2, 1996, S. 8f.

<sup>269</sup> Vgl. Belke/Kasperek 2001, Grundschule Sprachen, S. 22f.

türkischen Sprache Redensarten in Türkisch eingeführt, z.B. „*In cin top oynuyor*“<sup>270</sup>, und jeweils mit Bild, Übersetzung (Die Geister spielen Ball) und Bedeutung (Keine Menschenseele ist da) ergänzt.

Die Übersetzungen von metaphorischen Sprichwörtern und Sprachspielen liefern deutschen und türkischen Kindern einen bewussten Umgang mit Sprache. Neben der Stärkung der sprachlichen Kompetenz wird die Kommunikation zwischen den Kindern gefördert. Auch wird deutschen Kindern das Gefühl, ausgegrenzt zu werden, wenn türkische Mitschüler sich in ihrer Muttersprache unterhalten, genommen bzw. gemindert. Dazu eignen sich Sprachspiele besonders gut, da diese Texte in primär instrumentell-kommunikativer Absicht geäußert werden<sup>271</sup>. Eine "Kostprobe" aus der türkischen Sprache wird bereits in einigen Fibeln geliefert, worauf im Folgenden noch eingegangen wird.

## 2.6 Fazit der Untersuchungsreihe

Vorherrschend sind in Zusammenhang mit dem Anwerbestopp 1973 türkische Motive seit Mitte der 70er. Die Rückkehrabsichten der türkischen Migranten nahmen ab, und ein Großteil entschied sich dazu, für längere Zeit in Deutschland zu bleiben. Nach dem Familiennachzug aus der Heimat nahm das Thema an Aktualität zu.

Der Diskurswechsel in den 80er Jahren korrespondiert mit den Lesebuchinhalten<sup>272</sup>. Unter dem Begriff Diskurswechsel ist hier die Entwicklung bzw. Veränderung des Gastarbeiterbildes zum „Kulturrepräsentanten“<sup>273</sup> zu verstehen. Themen der 80er sind besonders die Ausgrenzung des türkischen Kindes bzw. seine Akzeptanz als Freund. Das meistvermittelte Bild entspricht dem, dass türkische Kinder aufgrund der fremden Religion und der der deutschen Kultur fernen Lebensform hilfebedürftig seien. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem türkischen Gastarbeiterkind zeigt jedoch das Interesse der Kultusminister, bessere Möglichkeiten für eine Integration ausländischer Kinder zu schaffen. Alltägliche Konfliktsituationen werden aufgegriffen und beispielhaft dargestellt. Türkische Kinder stellen sich mit Namen und muttersprachlicher Begrüßung vor, um die Fremdheit zu verringern.

---

<sup>270</sup> Vgl. Belke/Kasperek 2001, Grundschule Sprachen, S. 22

<sup>271</sup> Vgl. ebd.

<sup>272</sup> Höhne/Kunz/Radtke 1999, S. 43

<sup>273</sup> Vgl. ebd

In den analysierten Texten sind Kinder die Handlungsträger<sup>274</sup>. Dies trägt dazu bei, dass es sich hauptsächlich um vertraute Schul- und Spielsituationen handelt, in denen sie dem Fremden und Neuen begegnen. Die Türkei wird mit Hilfe von Fotos oder Berichten vorgestellt, insbesondere in den aktuellen Lesebüchern seit den 90er Jahren. Urlaubsfotos spiegeln die Attraktivität des Landes für deutsche Touristen wider, die seit über zwanzig Jahren immer häufiger in die Türkei reisen<sup>275</sup>. Der „Tourismus- Boom“ scheint auch in den Lesebüchern durch, in denen Städte wie *Kemer*<sup>276</sup> oder *Istanbul*<sup>277</sup> in Form von Erzählungen oder Urlaubsberichten vorgestellt werden.<sup>278</sup> So lässt sich einerseits eine typische Ausländer- bzw. Gastarbeiterthematik erkennen, andererseits werden z.B. durch „Interviews“ mit türkischen und deutschen Kindern möglichst realitätsnahe Erlebnisse geschildert, die sehr authentisch wirken<sup>279</sup>. Im Grunde spiegeln die untersuchten Lesewerke den oben angesprochenen Diskurswechsel vom Gastarbeiterbild zum Kulturrepräsentanten.

## 2.7 „Fehler“ bzw. Auffälligkeiten in Lesebuchtexten

Eine Reihe von Fehlern, seien es falsche Schreibweisen von türkischen Begriffen oder bei türkischen Eigennamen, ist mir während der Untersuchung aufgefallen. Einige von ihnen werden nachstehend exemplarisch vorgestellt.

Der Text *Wer war Nasreddin Hodscha?* von Martin Anton weist zwei Fehler auf. Nach einer lustigen Geschichte über den türkisch muslimischen Priester folgt eine ausführliche Anmerkung zu seiner Person. Der „*Imam*“, wie es richtig heißt, wird hier als „*Iman*“<sup>280</sup> bezeichnet. Bemerkenswert ist, dass es sich kaum um einen Tipp- oder Schreibfehler handeln kann, da der Begriff mehr als einmal in dem Text vorkommt. Ähnliche Fehler treten auch in dem Text *Bayram* auf. Statt Moslems wird hier die Pluralbildung „*Muslims*“ für die Bezeichnung „*Muslim*“ gewählt, die richtige Form allerdings heißt „*Muslime*“. Auch taucht in diesem Text die türkische Übersetzung „*şeker bayramı*“ für das Zuckerfest auf. Ein weiteres Mal wird eine falsche Schreibweise gewählt, nämlich statt der Endung „*ı*“ das „*e*“, also „*şeker bayrame*“. Die falsche Schreibung türki-

---

<sup>274</sup> Schulte-Bunert 1993, S. 108

<sup>275</sup> Vgl. Zentrum für Türkeistudien, 1994, S. 51

<sup>276</sup> Leseschatz 2, 1990, S. 26

<sup>277</sup> Lesestunden 4, 1986, S. 77f.

<sup>278</sup> Feild, Reshad: *Blaue Moschee*. In: Lesestunden 4, 1986, S. 77f.

<sup>279</sup> *Interview: Wir fragen türkische Kinder. Wir fragen deutsche Kinder.* (Vgl. Anthologie)

<sup>280</sup> Bausteine LB 4, 1997, S. 139

scher Begriffe bzw. eine fehlerhafte Pluralbildung innerhalb eines Textes ist nicht sehr vorteilhaft für eine Besprechung eines Themeninhaltes. Abgesehen von der Vermeidung der Vermittlung von fehlerhaftem Wissen müssten gerade im fremdsprachlichen Bereich die für die Kinder unbekanntesten Begriffe richtig geschrieben werden. Die Notwendigkeit hier zu verbessern, ist schon dadurch geboten, dass die Schreibweise auch zu einer falschen Aussprache führen kann, die sich die Kinder dann einprägen. Ein weiterer Schreib- oder sogar Wortfehler taucht in dem Lesebuchtext „*Deutsch ist schwer...ausländisch auch*“ auf, in dem es um das Fahrradfahren von Kleinkindern auf dem Gehweg geht. Die türkische Bezeichnung von „ihren Fahrrädern“, wird statt „*bisikletlerini*“<sup>281</sup> wie folgt geschrieben: „*bisiklerini*“. Beabsichtigt ist mit dem Aufführen solcher "kleinen Fehler" das Anmahnen größter Sorgfalt in der Vermittlung des größten Kulturguts eines Volkes: seiner Sprache. Dass in einem Umfang von drei kurzen Versen Fehler auftreten, wie es im o.g. Beispiel der Fall ist, ist der Idee des interkulturellen Lernens wenig nützlich. In einem weiteren Schulbuch werden zu sechs Abbildungen jeweils die deutschen Begriffe und die türkischen sowie die englischen Bezeichnungen vorgestellt. Es handelt sich um die Übersetzungen von: Hubschrauber, Motorrad, Auto, Fahrrad, Taxi und Ambulanz<sup>282</sup>. Auch hier tauchen Fehler bei der Schreibweise der Vokabeln auf; allerdings lediglich bei den türkischen, die englischen Bezeichnungen sind alle richtig geschrieben. Drei von den sechs türkischen Wörtern sind orthographisch falsch: „*motociklet*“ (richtig wäre: *motociklet*), „*bisiclet*“ (richtig: *bisiklet*) und „*cancurtaran*“ (richtig: *cankurtaran*)<sup>283</sup>. In allen drei Fällen wurde ein falscher Buchstabe eingesetzt, was (vielleicht auch bei türkischen Kindern) zu einer falschen Aussprache führt, da z.B. das „c“ im Türkischen wie das stimmhafte „*dsch*“ im Deutschen gesprochen wird und offensichtlich mit dem Englischen verwechselt wurde. Wenn man bedenkt, dass sogar in diesem geringen Umfang 50% der Wörter fehlerhaft sind, bleibt der Lernerfolg diesbezüglich anzuzweifeln.

Der Begriff „*Hoca*“ wird in dem bereits erwähnten Text von Martin Anton, wie auch in weiteren Lesewerken verschiedener Verlage, lauttreu geschrieben: „Hodscha“<sup>284</sup>. Auffällig ist an dieser Stelle, dass bewusst die lauttreue phonetische Schreibweise der deutschen Aussprache „*dsch*“ des Buchstabens „c“ aus dem Türkischen gewählt wurde. Eine bedenkenswerte Alternative dazu wäre die originale Schreibweise, denn türkische Kinder

<sup>281</sup> Übersetzung von „*bisiklet*“: (Fahr-) Rad

<sup>282</sup> Tipi LB 2, 2003, S. 86

<sup>283</sup> Ebd.

<sup>284</sup> Vgl. dazu auch: *Schwänke des Hodscha Nasreddin*. In: Westermann LB 4, 1969. *Nasreddin Hodscha*. In: Texte für die Primarstufe 3, 1973. *Nasreddin Hodscha*. In: Mobile LB 4, 1999.

könnten hier gezielt zu Wort kommen und ihr Wissen über ihre Muttersprache ihren Mitschülern mitteilen. Ganz unbekannt und fremd ist die türkische Sprache deutschen Kindern nicht. Sie sind sicher auch in der Lage, die türkischen Wörter in der fremdsprachlichen Orthographie zu lesen.

Ein weiterer Fehler befindet sich in dem Text *Was bin ich?* von Aylin Karadağ. Die türkische Schülerin stellt sich vor und erzählt den Lesern von der Stadt „Bandırma“ aus der Türkei, wo sie jedes Jahr ihren Urlaub verbringt. Der Name dieser Stadt wird hier allerdings als „Bandurma“<sup>285</sup> geschrieben. Neben Istanbul ist Bandırma die zweitgrößte Hafenstadt der Türkei. Zudem ist der südlich von Istanbul liegende Badeort eine beliebte Urlaubsgegend am Marmarameer. Der Auszug aus dem Lesebuch von 1997 stammt aus der Zeit des touristischen Aufschwungs der Türkei. Da für eine Vielzahl deutscher Kinder das Land bereits als Ferienort bekannt ist, können persönliche Urlaubserlebnisse in diesen Zusammenhang mit eingebracht werden. Aktuelle Themen und eigene Erlebnisse bereichern den Unterricht, besonders wenn es um die Auseinandersetzung mit fremden Ländern und Kulturen geht.

## **2.8 Das türkische Einwandererkind in der deutschen Fibel**

Um die Lesebuchanalyse für die Grundschule im Sinne der Themenstellung gewissermaßen abzurunden, wurden zusätzlich Fibeln stichprobenartig untersucht. Für die Erweiterung der Untersuchungsreihe wurden sechzehn Exemplare aus den 90er Jahren gewählt. Speziell zur Unterstützung der These, dass Interkulturalität verstärkt in Grundschulbüchern der 90er Jahre berücksichtigt wird, dienen die bewusst aus diesem Zeitraum gewählten Werke. Abgesehen von ihrer Aktualität sind auch Beispiele nach Inhalt und Darstellungsform aufgeführt.

### **2.8.1 Beispiele für die Berücksichtigung der Multikulturalität in Fibeln**

Der bereits standardisierte türkische Jungennamen „Ali“ eignet sich für die Einführung der Buchstaben ‚A‘, ‚L‘ und ‚I‘. Abgesehen von ihrer Kürze und der damit verbundenen unkomplizierten Wortstruktur wird hier eine interkulturelle Pädagogik angestrebt. Das Beispiel aus *Unsere Fibel*, 1996, unterstützt dies durch die Verknüpfung des Namens Ali

---

<sup>285</sup> Lese-Ecke 2, 1996, S. 60

mit inhaltlichen Aspekten. Der Junge malt zur Einführung des Buchstaben „R“ bzw. „r“<sup>286</sup> seinen Esel „Kara“ (heißt übersetzt: „schwarz“).

Abgesehen von dem Namen „Ali“ lassen sich auch Bemühungen auf lexikalischer Ebene erkennen. Auszüge aus dem Werk *ABC Reise 1998* sind explizite Beispiele für das Einbeziehen von „Profilen“ türkischer Kinder in Fibeln. Die Einführung von türkischen Wörtern spielen dabei eine besondere Rolle. Um deutsche Kinder der türkischen Sprache etwas näher zu bringen, wird z.B. im ersten Text *Anne* von Frauke Nahrgang das türkische Wort „Anne“<sup>287</sup> eingeführt. Neben dem bereits bekannten und „standardisierten“ Namen Ali lernen Kinder nun die türkische Bezeichnung von „Mutter“ bzw. „Mama“ kennen<sup>288</sup>. Dadurch werden auch Gemeinsamkeiten in der Sprache betont. Dasselbe Wort existiert auch im Deutschen, hier jedoch als Eigenname (Anna ist die Mutter Marias). Der Text vermittelt zugleich die Möglichkeit, fremden Sprachen zu begegnen, wie es in alltäglichen Situationen sehr häufig der Fall ist. Der Kommentar des deutschen Kindes „Türkisch kann eben nicht jeder“<sup>289</sup>, nachdem er seine Mutter auf Türkisch angesprochen und diese ihn nicht verstanden hat, betont noch einmal die Besonderheit und den Wert, eine fremde Sprache zu „beherrschen“. Der Junge ist gewissermaßen stolz darauf, zumindest ein Wort in eine andere Sprache übersetzen zu können. Mit seinem Verhalten zeigt er den Lesern indirekt, dass es durchaus faszinierend sein kann, wenn man eine Sprache spricht, die nicht jeder beherrscht. Er weckt also Interesse und vor allem Verständnis bei Kindern für fremde Sprachen.

Ein weiteres Exemplar ist der Text *Aus der Türkei* zu der Themenreihe bzw. der Einführung der Velarnasale „ng/nk“. Durch Wörter wie „Ankara“ oder „Munko“ (Fantasie-name für einen Esel<sup>290</sup>), werden diese Buchstabenkombinationen eingeführt und in einen Gesamtkontext gestellt. Es handelt sich um einen türkischen Jungen Ali, der seinen Mitschülern seine Heimat vorstellt. Neben sprachlichen Einführungen wie die türkische Begrüßung „Merhaba“<sup>291</sup> oder die Zahlen „bir, iki, üç (1, 2, 3)“<sup>292</sup> berichtet er von seinen Freunden aus der Türkei. Auch kulturelle Angaben werden gemacht, wie:

---

<sup>286</sup> Unsere Fibel 1996, S. 18f.

<sup>287</sup> Ebd., S. 86

<sup>288</sup> Zitat: „[...] ‚Anne ist türkisch‘, erklärt er. ‚Es heißt Mama.‘“ (ABC Reise, 1998, S. 86)

<sup>289</sup> Ebd.

<sup>290</sup> Ebd.

<sup>291</sup> Ebd.

<sup>292</sup> Ebd.



„[...] Die Türme nennt man Fee-Kamine. Sonne, Regen und Wind haben sie so geformt. Sie sind sehr lang und schmal. [...] Ankara ist die Hauptstadt der Türkei. [...]“<sup>293</sup>

Auf diese Weise werden Informationen über das Heimatland türkischer Mitschüler vermittelt.

### **2.8.2 Kriterien bei der Untersuchung und deren Verteilung auf die Bücher**

Wie bereits erwähnt, stammen die sechzehn analysierten Werke aus den 90ern, genauer genommen aus den Jahren 1990 bis 1998. Für eine Klassifizierung der Fibeln wurden vier Kategorien gewählt, um ihre inhaltlichen Darbietungen über „Profile türkischer Kinder“ unterscheiden zu können.

Die erste Kategorie umfasst Bücher, die keine „türkischen Motive“ bergen. Weder der standardisierte Name Ali noch ein anderer denkbarer Bezug, z.B. zur türkischen Sprache, sind in ihnen enthalten. Anders ist es in der zweiten Kategorie. Sie schließt einzig und allein die Fibeln ein, die den beliebten Namen „Ali“ zur Buchstabeneinführung nutzen. Weitere Indizien für die Thematisierung von „Multikulturalität“ sind darin nicht inbegriffen. Die dritte Kategorie schließt dagegen Bücher ein, die neben der Buchstabeneinführung auch kurz gefasste Texte über den türkischen Jungen Ali anbieten. Eine intensivere Auseinandersetzung mit der türkischen Kultur erlauben Fibeln, die der vierten Kategorie angehören. Auf die einzelnen Inhalte wird, bis auf die bereits ausgeführten expliziten Beispiele, nicht weiter eingegangen.

### **2.8.3 Auswertung**

Aus den insgesamt sechzehn analysierten Fibeln beinhalten vier Werke keine „Motive zum türkischen Kind“<sup>294</sup>. Die Kategorie der „Buchstabeneinführung“ anhand des türkischen Namens Ali umfasst aus sechzehn Fibeln lediglich eine. Im Vergleich zum ersten Wert ist dieser für die 90er Jahre bemerkenswert. (Im Rahmen der so genannten analytischen Fibeln der 70er Jahre heißen alle Jungen Uli.) Aufgrund der Aktualität wäre eigentlich zu erwarten gewesen, dass es kaum Fibeln gibt, die nichts zum Profil türkischer

---

<sup>293</sup> Ebd.

<sup>294</sup> Die einzelnen Exemplare sind im Tabellenverzeichnis „Tabellen zur Untersuchungsreihe: Profile türkischer Migrantenkinder in deutschen Lesebüchern seit dem Beginn der Migration“ aufgelistet.

Kinder enthalten. Bücher, in denen Texte über die Fibelfigur Ali vorhanden sind, zählen zu der dritten Kategorie. Drei Exemplare lassen sich aus der Reihe hier anordnen<sup>295</sup>. Die letzte und umfangreichste Kategorie bildet die ausführliche Beschäftigung mit dem türkischen Migrantenkind in Fibeln. Insgesamt acht Lehrbücher, die gleichzeitig der Hälfte der Gesamtzahl entspricht, verdeutlichen den Zuwachs an Intensität in den so genannten „ABC Lehrwerken“ für die Grundschulen.

Fasst man bis auf die erste Kategorie die drei restlichen zu einer zusammen, so lässt sich als Fazit festmachen: In 75% der analysierten Fibeln tauchen Motive bzw. Elemente aus der türkischen Kultur auf, wenn auch nur Namen oder Wörter. In Bezug auf die Untersuchungsergebnisse zu den Lesebüchern lässt dieser prozentuale Wert Bemühungen der Bildungsminister bzw. auch der Verlage für den Einsatz des interkulturellen Lernens in Schullesewerken, speziell türkischer Profile, erkennen.

## **D ANALYSEN VON KURZPROSA MORGENLÄNDISCHEN URSPRUNGS: MÄRCHEN, SCHWÄNKE UND SCHATTENSPIELE**

Das steigende Interesse europäischer Völker für morgenländische Literatur bzw. die orientalische Welt in ihrer Blütezeit des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelte sich aus dem kolonialistischen und imperialistischen Kontakt zwischen den Nationen. Die kriegerischen Auseinandersetzungen, die den Europäern in erster Linie die Pforte zum Orient öffneten, waren auch die ersten Wege, auf denen sich das Interesse für diese fremde Welt weiterentwickelte. Welche besondere Rolle die Literatur sowohl in der Vermittlung als auch in der Verarbeitung der eigenen Eindrücke über eine andere Welt spielt, dokumentieren zahlreiche Werke bekannter Dichter und Autoren. Die Märchengattung stellt in diesem Zusammenhang den Schnittpunkt dar, der Literaturrezeption in der Primarstufe und orientalische Motive miteinander verknüpft.

Um den kulturellen Hintergründen, die im Lesebuch in einen kleinen literarischen Raum gebannt sind, näher auf den Grund gehen zu können, werden Texte aus dem Untersuchungsrahmen der Lesebücher genutzt. Die Auseinandersetzung mit türkischen Märchen und anderen literarischen Gattungsproben, wie die Schwänke des *Nasreddin Hoca* und das Schattentheater *Karagöz*, hebt in Ansätzen eine kulturgeschichtliche Lite-

---

<sup>295</sup> Vgl. Tabellenverzeichnis

raturrezeption der Türkei hervor. In ihren Entstehungsgeschichten bzw. ihrem gesellschaftsgeschichtlichen Kontext spiegeln sie einen Teil der Kulturgeschichte des Osmanischen Reiches und den Einfluss orientalischer Kultur auf das heutige Verständnis der "fast europäisierten" Türkei wider. Dennoch ist die Häufigkeit besonders von *Nasreddin* und *Karagöz* in den Lesebüchern beachtlich und gleichzeitig ein Indiz für ihre besondere Eignung in der Primarstufe. Eine interessante Erkenntnis über die Untersuchungsergebnisse einzelner Lesebuchexemplare ist das breit gefächerte Angebot von *Nasreddin* und *Karagöz*-Erzählungen, wohingegen türkische Märchen sehr vernachlässigt werden. Eine geringe Anzahl türkischer Märchen aus der gesamten Untersuchungsreihe zeigt geradezu die Notwendigkeit einer Integration dieser Erzählform in das Lesebuch; wenn wir auch den universalen Beliebtheits- und Bekanntheitsgrad von Märchen berücksichtigen und lediglich einen wesentlichen Teil deutscher Märchen, diejenigen der Gebrüder Grimm, in Erwägung ziehen, dann genügt diese Argumentation bereits. Die Assoziation türkischer Märchen erfolgt bei türkischen und nichttürkischen Kindern primär mit dem Märchenhelden *Keloğlan*. Er erscheint fast als türkische Zentralfigur dieser literarischen Gattung und wird häufig auch als solcher einfach in bekannte Volksmärchen involviert. Daher wird es die Märchenwelt der Kinder positiv anreichern, sie mit weiteren türkischen Märchenmotiven zu ergänzen. Die Beliebtheit der Schwankfigur *Nasreddin* und der Schattenfiguren *Karagöz* und *Hacivat* zeugt ebenso von ihrem Bekanntheitsgrad in türkischen volkstümlichen Erzählungen.

Türkische kulturelle Elemente und Motive aus den Lesebüchern zu filtern bedeutet zunächst auch eine Differenzierung der folgenden drei Kulturbausteine: Bräuche, Sitten und Traditionen. Dabei gelten Bräuche als Sozialverhalten innerhalb bestimmter Völker und können in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen beobachtet werden, seien sie religiösen, familiären oder mythisch-abergläubischen Ursprungs. Sie wirken sich zudem in den verschiedenen Lebensumständen, wie Geburt, Tod und Hochzeit, aus. In engem Verhältnis mit Bräuchen stehen Sitten<sup>296</sup>, die vor allem zur Pflege sozialer Kontakte und Beziehungen dienen und auf überlieferten, kulturspezifischen Normen und Werten eines Gemeinwesens beruhen<sup>297</sup>. Sittlichkeit oder Unsittlichkeit werden besonders in den Schwänken *Nasreddins* dargestellt. Wie sich diese Persönlichkeit gerade als Geistlicher seinen Mitmenschen gegenüber unsittlich verhält, ist bekannt. Es kann zu seinen Stärken oder auch Schwächen gerechnet werden, dass er sich nicht nach türki-

---

<sup>296</sup> Vgl. Enzyklopädie des Märchens Band 2, 1979, S. 688f.

<sup>297</sup> Vgl. ebd.

schen „Sittenregeln“ richtet und z.B. die Gastfreundschaft nicht immer nach Recht und Ordnung pflegt. In anderen Themenkreisen gelten Begrüßungsformeln wie der Handkuss symbolhaft als Zeichen des Respekts vor Älteren und zählen ebenfalls zu den Sitten. Solche werden bis heute innerhalb einer Familie verfolgt und als Normen und Werte von Generation zu Generation weitergegeben. Auch sie können, ähnlich wie Volksbräuche, religiös unterlegt sein, wie z.B. das Beschneidungsfest zeigt. In Form von Verhaltensmustern werden türkische Traditionen in Verbindung mit Normen und Werten in Kurzgeschichten verarbeitet, um ein möglichst reales Kultur- bzw. Volksbild darzustellen<sup>298</sup>.

Bräuche und Sitten eines Volkes stehen in Märchen in einem anderen Licht als ihre Thematisierung in Kurzgeschichten. Sie verlieren in Kurzgeschichten ihre "Natürlichkeit" und spiegeln Gesetze und Regeln einer Volkskultur adäquat aber eben nur als "Fallbeispiele" wider.

## I Beitrag zur vergleichenden Märchenkunde

Nicht selten wurden Taten türkischer Krieger in der Literatur, um die schwer wiegenden kriegerischen Auseinandersetzungen des islamischen Morgenlandes mit dem Westen auf diese Weise zu verarbeiten. Das Märchen *Vom Türken und dem lebzeltenen Dach*<sup>299</sup> aus der Sammlung deutscher Volksmärchen - kein Exemplar aus einem Lesebuch<sup>300</sup> - spiegelt das Joch osmanischer Kriegsgefahr. Es bleibt interessant zu sehen, wie eine mittelalterliche Türkenthematik den Stoff eines Volksmärchens bildet. Schließlich dient das Märchen nicht nur als Unterhaltung für Erwachsene, sondern wird durch Märchenmotive auch „kindgerecht“ gestaltet. Als Einstieg in die anatolische Märchenwelt wird zunächst dieses Beispiel vorgestellt, das n. b. in keiner Weise in Verbindung mit türkischen Märchen oder Märchenmotiven steht.

Angelehnt an das Grimmsche Märchen *Hänsel und Gretel* (KHM 15), wird die böse Hexe durch den Türken und die Kinder werden durch „Büberl und Dirndl“<sup>301</sup> ersetzt. Wegen Hungersnot wird das Geschwisterpaar von dem Vater und der bösen Stiefmutter im Wald ausgesetzt, wohingegen im zweiten Märchen davon nicht die Rede ist. Ganz im

---

<sup>298</sup> Beispieltex te zur Tradition: *Zu Besuch in Istanbul*. In: Lesestunden 4, 1986, S. 142ff.; *Hakan*. In: Westermann Deutsch Texte 3, 1988, S. 66ff. (vgl. Anthologie)

<sup>299</sup> Moser-Rath 1966, S. 167ff. (vgl. Anthologie)

<sup>300</sup> Es handelt sich um eine volkskundliche Sammelarbeit aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands, wobei dieses Märchen ursprünglich aus der Sammlung Böhmerwald-Märchen (Passau 1923) stammt.

<sup>301</sup> Ebd., S. 167

Gegenteil, die Kinder tragen dem Vater das Essen in den Wald und verlaufen sich, bevor auch sie die „Lebzelten des Daches vom Haus des Türken“ essen. Das Motiv der Kinder fressenden Hexe wird abgeändert zum Kinder fressenden Türken. Kinderkannibalismus gilt als spezifisches Motiv von Schreckmärchen, der den „Kinderschreck“ bei *Hänsel und Gretel* besonders hervorruft. Derartige Kannibalismen sind mit Sicherheit keine Sittenübung und hängen auch nicht mit archaischen Bräuchen zusammen. Die Verknüpfung dieses Motivs speziell mit einem Türken lässt diesen „Brauch“ realistisch wirken, da in diesem Fall der fremde Mensch die Fantasiefigur Hexe ersetzt. Das ursprünglich fantastische Märchen bekommt durch das Ändern der Figuren realitätsnahe Züge, da es sich um wirkliche Gestalten handelt. Die Motivketten sind in ihren Grundzügen identisch: Ein Geschwisterpaar verirrt sich im Wald und entdeckt ein Haus mit einem Dach aus Lebkuchen. Während die Geschwister daran naschen, werden sie ertappt, allerdings nicht sogleich von ihrem bösen Antagonisten, sondern zunächst lediglich von seiner Frau. Nachdem der „böse Türke“ die christlichen Kinder in seinem Haus riecht, wird das Geschwisterpaar gefüttert, um danach verzehrt zu werden. Auch diesen Kindern gelingt, wie Hänsel und Gretel, das Entkommen, und sie können sich retten.

Das Bild, das der türkische Mann vermittelt, ist offensichtlich: Er hält die Kinder gefangen und "jagt" nach ihnen, um sie aufessen zu können. Diese Motivreihe, die nichts anderes als eine Aufzählung von schlechten Eigenschaften ist, erinnert an die vermittelten Bilder über Türken in der Literatur des späten Mittelalters. Furchtlosigkeit und Unmenschlichkeit werden in nahtlosem Zusammenhang mit dem Kannibalismusmotiv des Märchens zu Eigenschaften des Türken geformt, die auch dem grausamen Charakter der Hexe entsprechen. Konkret heißt es an einer anderen Stelle: „Wenn der Türk heimgekommen ist, hat er allweil gesagt: Ich schmeck einen Christen in meinem Haus.“<sup>302</sup> Es handelt sich hier unverkennbar nicht lediglich um den gewohnten märchentypischen Kinderkannibalismus, sondern vielmehr um die Spannung zwischen christlichen Deutschen und muslimischen Türken. Der rote Faden in der Handlung entspricht dem Original des Grimmschen Märchens. Im Volksmärchen will der Türke, der die Hexe verkörpert, die Kinder zunächst gut füttern und sie danach verzehren, wohingegen in der Grimmschen Version Hänsel gefüttert wird und Gretel ihm das Essen zubereiten muss. Den Kindern gelingt auch diesmal die Flucht, da die Frau die Tür des Saustalls, wo sie gefangen gehalten wurden, offen lässt. Im Gegensatz zum klugen Mädchen im Grimm-

---

<sup>302</sup> Moser-Rath 1966, S. 168

schen Märchen, das sich und seinen Bruder rettet, stehen die Kinder mit dem Tod des Türken nicht direkt in Verbindung. Nach ihrer Flucht beginnt er eine Suche nach ihnen und fragt andere Menschen nach den Kindern. Ihre Antwort, „die Kinder haben sich einen Stein angehängen und sind hinüber geschwommen“<sup>303</sup>, nimmt sich dieser zu Herzen und will denselben Schritt wagen. Letztendlich endet auch sein Leben auf der Verfolgungsjagd nach den Kindern. Er ertrinkt im Wasser, wohingegen die Hexe von Gretel in den Ofen gestoßen wird. Die Handlung des Verfolgers ist unüberlegt, ja, sogar dumm, da er auf die Antwort, die Kinder seien hinübergeschwommen, die Frage „wie“<sup>304</sup> stellt. Aufgrund seiner Gier nach den Kindern fällt ihm überhaupt nicht auf, dass die Leute seine Frage zu Recht nicht ernst nehmen, sondern sich über ihn lustig machen (Schwimmen mit einem Stein um den Hals!). Er jedoch lässt sich nicht beirren und folgt dem Hinweis, womit das Märchen mit dem Tod des Türken den "gerechten Ausgang" findet.

Die Umänderung einiger bedeutender Märchenelemente oder gar das Weglassen einiger Motive, wie der Mangel als Ausgangslage der Familie in Hänsel und Gretel oder die Rollenverteilung zwischen Jungen und Mädchen, reflektieren geradezu die Absicht des Verfassers. Das Märchen wird in seinen Kriterien der Erzählgattung nicht gerecht, sondern vielmehr der Intention über Konflikte zwischen zwei verschiedenen Völkern unterschiedlicher Religion zu berichten<sup>305</sup>. Diese überwiegt deutlich, da ein derartig feindliches Türkenbild nicht auf Sitten oder Traditionen beruht, sondern auf schlechten historisch-politischen Erfahrungen von Mitmenschen, die ihre Empfindungen und Ängste in diesem Märchen dargelegt haben. Der Türke wird hier praktisch als Inbegriff der Sittenlosigkeit eingesetzt, der wiederum dem Feindbild des Osmanen im Abendland entspricht. Die Verbreitung der Türkenfurcht im deutschen Brauchtum und im Volksschauspiel hielt sich bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts. Dieser Bedrohung der Christenheit und der abendländischen Kultur steht die deutsch-türkische Partnerschaft, die zu dieser Zeit bereits diplomatisch gepflegt wurde, entgegen. Als negatives Beispiel für die Vermittlungsstrategie eines "falschen Kulturbildes" wurde dieses Beispiel der eigentlichen Erörterung türkischer Märchen vorangestellt. Dass derartige Mechanismen einer Vorurteilsbildung

---

<sup>303</sup> Moser-Rath 1966, S. 169

<sup>304</sup> Ebd.

<sup>305</sup> Die Bezeichnung „Märchenkriterien“ deutet insbesondere auf die Forschungsergebnisse Max Lüthi hin. Für die Gegenüberstellung dieser beiden Märchen mit parallelen Motiven wird sein Ansatz in Betracht gezogen, da eine Ausgangslage den Fortgang des Märchens bestimmt und in diesem Fall von *Hänsel und Gretel* der Mangel notwendig für den glücklichen Ausgang sei.

mit und durch Literatur im "mainstream eines gesellschaftlichen Konsenses" auch heute noch funktionieren, wenn auch mit anderen Mitteln und Medien sei warnend vermerkt.

Bereits in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden Märchen hinsichtlich der Zunahme der Migrantenkinder an Grundschulen als besonderer Gattungstyp erklärt, mit dem der Zweitspracherwerb der Kinder bereichert werden konnte<sup>306</sup>. Für die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht mussten Themen und Materialien zusammengestellt werden. Die positive Wirkung von Märchen als Lehrmaterial weist gerade diese Textsorte als gemeinsames tradiertes Kulturgut aus, mit dem die Integration der Kinder unterstützt werden kann. Die positive Wirkung auf die sprachliche Entwicklung ist der eine Vorteil, da Märchen eine große Nähe zur gesprochenen Sprache bewahrt haben und Stilelemente bei der Ausbildung der Erzählfähigkeit eine bedeutende Rolle spielen. Auf der anderen Seite bietet das Märchen das soziale Faktum der Identifikationsmöglichkeit, sei es mit Figuren, Randgruppen oder kulturellen Einheiten, die Kindern übernational vertraut sind.

Die Märchenkunde ist für diese Arbeit ein interessanter Ansatz, da mit Hilfe von sprachlichen und literarischen Mitteln aus diesem Erzähltypus ein türkisches Kulturbild explizit aus der Erzählkultur abgeleitet werden kann. Durch kurze, aber wesentliche Einblicke in die türkische Märchenwelt und besonders durch die Reflexion der Ergebnisse europäischer Märchenforscher sowie der Kinder- und Hausmärchensammlung der Gebrüder Grimm wird in diesem Teil der Arbeit der Fokus auf die Vermittlung türkischer Kulturelemente gerichtet.

Vorerst wird auf bedeutende Forschungen und Ergebnisse aus dem deutschen und türkischen Sprachgebiet eingegangen, um einen Überblick über den wissenschaftlichen Hintergrund dieses Gebiets zu verschaffen. Anschließend dient die Gliederung in Typologie und Stilistik, Determinismus, Symbolik und das Aufgreifen einzelner Märchenexemplare (die Auswahl orientiert sich an dem Quellenmaterial aus den Schulbüchern) zur besseren Strukturierung der Ergebnisse, die sich letztendlich zu einem Gesamteindruck der kulturellen Instanz türkischer Märchen formen lassen. Sprachliche Mittel bilden in dieser Kategorie den Untersuchungsansatz für türkische Kulturelemente. Die Erzählstruktur und besonders die Wortwahl stimmen in ein morgenländisches Ambiente ein. Diese Kriterien fallen in den Übersetzungen bzw. überarbeiteten Versionen türkischer Märchen in den Lesebüchern leider weg, wie im Lauf des Kapitels aufgezeigt wird. Da es sich zudem um

---

<sup>306</sup> Vgl. John 1975

eine kleine Anzahl von Märchen in den Lesebüchern handelt, wird an dieser Stelle die Gelegenheit genutzt, den Fokus auf die türkische Märchengattung im Allgemeinen und den noch zu hebenden Schatz geeigneter Texte im Besonderen zu richten.

## 1.1 Aspekte neuerer türkischer Märchenforschung

Entstehungs- und Verbreitungstheorien von Märchen sind von unterschiedlichen Forschern auf verschiedene Ursprünge zurückgeführt worden. Eine der bekanntesten Theorien ist die der Brüder Grimm. Die Volksmärchen, die sich durch anonyme Verfasser und ihre mündliche Tradierung von den poetisch ausgeschmückten Kunstmärchen unterscheiden, haben als Literaturgattung in Deutschland einen besonderen Status durch die Untersuchungen der Grimms erlangt. Das Sammelwerk erschien erstmalig 1812 (Band 1) und 1815 (Band 2) und enthielt über 200 Titel. Wilhelm Grimm unterstrich mit Verniedlichungsformen, Formeln und Reimen dabei das poetische Element im Volksmärchen<sup>307</sup> (Hier ist gewiss nicht alles "original"). Die nach ihren Auffassungen aufgestellte Theorie der indogermanischen Herkunft ist längst überholt. Die Märchen lassen sich auf ein gemeinsames Erbe eines einheitlichen Volksstammes zurückführen und sind Reste alter Mythen, so die heute allgemeine Theorie<sup>308</sup>. Ihre mündliche Tradierung über große Zeiträume hinweg ermöglichte das "Wandern" der Märchenstoffe und ihre Verbreitung. Bei den Brüdern Grimm zeigte sich eine weitaus andere Entwicklung als die der von türkischen Literaturwissenschaftlern gesammelten und tradierten Werke, da sie an der deutschen Liedersammlung *Des Knaben Wunderhorn* von 1806 bis 1808, im Auftrag Achim von Arnims und Clemens Brentanos, mitgearbeitet hatten und nunmehr für eine weitere Sammeltätigkeit von Märchen, die ursprünglich für Brentano selbst sein sollte, gerüstet waren. Der fulminante Erfolg der Kinder- und Hausmärchen ließ frühere deutsche Märchensammlungen, wie die von Johann August Musäus besorgte Ausgabe *Volksmärchen der Deutschen* (1782-1786) und Benedikte Naubert (1789-1792) *Neue Volksmärchen der Deutschen* in ihrer Bedeutung verblassen. Auch die Brüder Grimm selbst erwähnten

---

<sup>307</sup> Vor den deutschen Romantikern schufen bereits Christoph Martin Wieland (1733-1813), Johann Karl August Musäus (1735-1787) und Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) Märchendichtungen, die sozusagen die ersten Meilensteine zur romantischen Märchendichtung wurden. Unter ihnen zählen die Arbeiten von Clemens Brentano, dessen Name bereits bei den Kulturwegen der Märchen vom Orient nach Deutschland über Italien gefallen ist, als die „natürlichsten“, da sie die *Nähe zum Volksmärchen* bewahren (Tismar 1983, S. 54).

<sup>308</sup> Mehr zu dieser Theorie vgl. Lüthi 1996



nicht einmal diese Vorläufer und mögen somit die eigene Sammelarbeit noch stärker hervorgehoben haben<sup>309</sup>.

Die Wandertheorien der Märchen stützen sich auf die Forschungsarbeiten des Indologen Theodor Benfey und der Finnischen Schule. Nach Benfeys "indischer Theorie" stammen fast alle Märchen aus dem *Pancatantra*, den ältesten Kunstdichtungen von 300 v. Chr. Nach der Wandertheorie seien die Erzählungen über literarische Verbreitung durch Perser, Araber und Juden in den Westen gelangt. Allerdings wurde seiner Theorie von einer kontroversen These, der Polygenese, widersprochen, da gleiche Erzählmotive sich auch in anderen Kulturen und Ländern finden, sich also unabhängig voneinander entwickelt haben müssen. Zwar können an Einzelmotiven die Spuren persischer und arabischer Märchen nachgewiesen werden (Lüthi), aber die Theorie Benfeys war dennoch nicht zu halten. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Finnische Schule von Kaarle Krohn und Antti Aarne ins Leben gerufen und europäische Volksmärchen in ihrer Herkunft neu erforscht. Die Finnische Schule hat vorwiegend auf der Grundlage von finnischen, dänischen und deutschen (Grimm) Märchen, ein internationales Typen- und Motivregister erstellt<sup>310</sup>. Man spricht hier von einer historisch-geographischen Theorie, die sich nicht auf ein bestimmtes Ursprungsland stützt, sondern vielmehr die Verwandtschaft unterschiedlicher Märchenelemente und Stoffe aufzeigt. Einem vergleichbaren Schema folgten die ambitionierten Literatur- und Volkskundler Wolfram Eberhard und Pertev Naili Boratav Mitte des 20. Jahrhunderts und schufen ein möglichst umfangreiches Repertoire an Motiven und Typen türkischer Volksmärchen. Die Klassifikationen und Methoden übernahmen sie nicht direkt von der Finnischen Schule, auch wenn sie diese als Vorlage genutzt haben mochten. Ausgeschlossen werden „Märchen der nicht-türkisch sprechenden Bewohner Anatoliens (Armenier, Kurden, Lasen, Griechen, Juden, Tscherkessen und andere)<sup>311</sup>, um sich speziell auf türkische Motive konzentrieren zu können.

Der völkerverbindende Aspekt ist für die Funktionsbetrachtung von Kulturvermittlung und Kulturverbindung in unserem Zusammenhang von außerordentlichem Wert. So brachten volkstümliche Verarbeitungen politischer Stoffe auch polemikbeladene Märchen wie *Vom Türken und dem lebzeltenen Dach* hervor. Das Eindringen der Türkenthematik schlägt hier ganz andere Wege ein, da die vermeintliche und reale Bedrohung der

---

<sup>309</sup> Rölleke 2004, S. 21

<sup>310</sup> Vgl. Lüthi 1996, S. 70f.

<sup>311</sup> Boratav/Eberhard 1953, S. 4

Christenheit für die abendländische Kultur keinen Platz für die ursprünglichen türkischen Märchenstoffe lässt, ja diese einseitig umdeutet. Nach der einschlägigen Märchenforschung führen die Kulturwege aus dem Orient über die Balkanländer bis nach Zentraleuropa. So fällt, um ein Beispiel zu nennen, Italien für die Übertragung türkischer Märchenmotive allein durch das Jahrhunderte lange Handelsmonopol im Mittelmeerraum (Venedig) eine primäre Rolle zu. Vorwiegend gegen Ende des 19. Jahrhunderts bis in das 21. Jahrhundert hinein wurde nicht nur über kaufmännische Kontakte, sondern auch über gegenseitigen Austausch von Kulturwissenschaftlern, den Märchen der Weg zu anderen Völkern und Kulturen geöffnet. Besonders für die Türkei ist dies bedeutungsvoll, da dort neben den Volksmärchen verschiedener Kulturen auch europäische Kunstmärchen verbreitet wurden und einen unermesslichen Beliebtheitsgrad erreichten. Auch heute noch ist dort die Rezeption europäischer Märchenklassiker von den Brüdern Grimm oder Hans Christian Andersen, aber auch von Tieck und E.T.A. Hoffmann sehr ausgeprägt.

Neben den türkischen Volksmärchen, die einzelnen Autoren nicht zugeschrieben werden können, sind neuere Versionen, die zum Teil die alten Motive aufgreifen, entwickelt worden, z.B. von dem "Dichter des Bosphorus" Nazim Hikmet<sup>312</sup>, der in Moskau im Exil lebte, und des Soziologen Ziya Gökalp, ein bedeutender Mann an der Seite Atatürks, der ihn während der Reformierung des Staatswesens in identitätskritischen Fragen, etwa über das "Türkischsein" beriet. Er veröffentlichte seine Märchen 1923 in dem Band *Altın Işık* (Goldenes Licht) und gilt laut Boratav als „der erste, der die Geltung und die Wirksamkeit der Märchen im Hinblick auf das Verständnis der Kultur und des Geistes des türkischen Volkes sowie den Aufbau und die Weiterentwicklung der türkischen Literatur erkannte“<sup>313</sup>. Tatsächlich folgten nach der Zunahme des Interesses für die Märchengattung nicht etwa eklektische Aufzeichnungen älterer Volksmärchen im Stil des Mystikers Mevlana Celaleddin Rumi aus dem 13. Jahrhundert, dessen Tiermärchen und Schwänke als Klassiker gelten und zum didaktischen Material islamischer Tradition zählen, es begann

---

<sup>312</sup> *Nazim Hikmet* (1902-1963) wurde als Sohn einer angesehenen Diplomatenfamilie in Thessaloniki geboren und starb im Jahre 1963 in Moskau im Exil. Als bedeutender türkischer Dichter und Dramatiker, der er war, flüchtete Hikmet in den 20ern das erste Mal von Istanbul nach Moskau, da er als Marinesoldat von der Oktoberrevolution sehr angetan ist und sich Offizieren widersetzt. Sein politisches Engagement für den Kommunismus in der Sowjetunion und später auch für eine türkische kommunistische Partei sind die Ursachen für seine Verfolgung durch den türkischen Staat und seine Flucht nach Moskau (näheres zu Nazim Hikmet bei Gronau 1991).

<sup>313</sup> Boratav 1990, S. 313

vielmehr eine Aufarbeitung traditioneller Märchenstoffe bzw. Motive sowie eine Verschmelzung neuerer Inhalte und Motivketten aus diesen<sup>314</sup>.

Der deutsche Orientalist Friedrich Giese brachte 1925 auf der Grundlage der ältesten Volksmärchen sowie türkischer und indischer Kunstmärchen eine Sammlung mit insgesamt 66 Märchen heraus. Er stützt sich auf die Volksmärchensammlungen des ungarischen Orientalisten Ignaz Kunos und weist auf die Übersetzungsarbeiten seiner Zeitgenossen Theodor Menzel und Georg Jacob hin<sup>315</sup>. Auf diesem Fundament erstellt Giese ein Textkorpus, das von Volksmärchen über Kunstmärchen bis hin zu indischen Vorbildern reicht. Ebenso zählen auf türkischer Seite Pertev Naili Boratav, Eflatun Cem Güney und Tahir Alangu mit ihren jeweiligen Märchensammlungen und Forschungsarbeiten zu den Wegbereitern eines „neuen Literaturzweiges“ in der Türkei<sup>316</sup>. Bei allen fallen sprachlich-stilistische Überarbeitungen auf, um ihre Leser tatsächlich in eine türkische Märchenwelt zu locken. Hier lassen sich deutlich Parallelen zur "Bearbeitung" der Märchenstoffe durch die Grimms zeigen. In der nachfolgenden Analyse türkischer Volksmärchen wird eine kleine Zahl türkischer Versionen von Boratav, Güney und Alangu vorgestellt, die übersetzte Versionen ergänzen sollen.

Viel später als bei deutschen Literaten setzen vergleichbare Forschungsarbeiten in der Türkei ein. Das erste unbekanntes Werk *Türk Masalları* (Türkische Märchen) stammt aus dem Jahre 1912/1913, erstellt von einem anonymen Verfasser mit den Initialen K. D.,

---

<sup>314</sup> Der Lyriker *Mevlâna Celâleddin Rumi* (1207-1273) befruchtete seit dem 13. Jahrhundert mit seinen Dichtungen die islamische Kultur und gilt nicht nur in der Türkei, sondern besonders auch in der persischen Kultur, als bedeutender Diwandichter. Seine größtenteils in der persischen Sprache verfassten Werke thematisieren Tugendhaftigkeit und Ehrlichkeit, die mit mystischen Symbolen verziert sind. In seiner Person symbolisiert Rumi bereits im frühen Mittelalter die Verflechtungen zwischen der persischen und türkischen Kultur, da sein Vater nach seiner Geburt in Persien, Balkh, mit der Familie aus Furcht vor den Mongolen in die anatolische Stadt Konya reiste und sie dort ihr Leben fortführten. Neben dem aus 26000 Doppelversen bestehenden Hauptwerk *Mesnevi* (*Matnavi ye-ma'navi*, Das dem Sinn aller Dinge zugekehrte *Matnavi*), das religiös-philosophisch begründet wird, erscheinen noch heute kindgerechte Veröffentlichungen der Erzählungen Rumis in Form von Märchen und Tierfabeln (vgl. Schimmel 1982, S. 9).

<sup>315</sup> Die von ihm empfohlenen Hauptwerke von Ignaz Kunos sind die folgenden: *Osmân-török népköltesi gyűjtemény* (Budapest 1887-1889; zwei Bände), *Radloffs Proben der Volksliteratur der türkischen Stämme*, (Petersburg 1899; Band VIII), *Ada-Kalei török népdalok* (Budapest 1906) und den *Materialien zur Kenntnis des rumelischen Türkisch* (Leipzig 1907). Bei den indischen Vorbildern aus der Kategorie fernöstlicher Märchen handelt es sich um die Kunstmärchen aus dem *Tutiname* (Das Papageienbuch), dem *Humayunname* und dem *Qyrq vezir* (*Vierzig Wesire*, vgl. Giese 1925, S. 1ff.). Er nennt in diesen Werken bereits die wesentlichsten Quellen türkischer Kunstmärchen, die Anfang des 20. Jahrhunderts noch einmal aufgegriffen wurden.

<sup>316</sup> *Eflatun Cem Güney* (1896-1981) zählt zu den renommiertesten Märchendichtern der türkischen Literaturwelt. Seine Tätigkeiten für Zeitungen und Zeitschriften brachten ihm zunächst den Erfolg, für das türkische Parlament in Ankara zu schreiben. Die schriftstellerischen Arbeiten und wissenschaftlichen Forschungen setzte er an mehreren Universitäten fort. Zu seinen folkloristischen Werken zählen neben Gedichten, *Nasreddin*-Erzählungen, Volksliedern, Heldenepen auch Märchen, die er persönlich sogar im türkischen Radio vorlas. Für die Leistungen, die er erbrachte, bekam er internationale Anerkennung durch die Auszeichnung mit dem Hans Christian Andersen-Preis in Dänemark, 1956.

und enthält 13 Texte. Bemühungen um ein möglichst vielseitiges Repertoire an Märchen aus dem eigenen Volk für das (türkische) Volk wie eine internationale Verbreitung derselben zu realisieren, zeigen sich sowohl auf deutscher wie auf türkischer Seite.

Bisher sind türkische Märchen in der europäischen Märchenforschung eher vernachlässigt worden, was an der geringen Zahl wissenschaftlicher Arbeiten darüber deutlich erkennbar ist. Das im türkischen Volk verbreitete Interesse an der nationalen Literaturentwicklung, zu der Zeit als in Europa bereits Märchen als ein besonderes literarisches Genre galten, schob diese zunächst in den Hintergrund. Im Rahmen einer internationalen Märchenforschung und dem wachsenden Interesse gegenüber östlichen, besonders arabisch-persischen Kunstmärchen, nahm auch die Hinwendung zu türkischen Märchen zu. So ist interessant zu beobachten, dass eine kleine Anzahl türkischer Märchen im 18. Jahrhundert bereits Eingang in die französische Märchenrezeption hatte<sup>317</sup>. Die Unbekanntheit türkischer Erzählungen, die im Schatten arabischer Kunstmärchen standen, muss den Reiz für den damaligen französischen König Louis XVI. ausgemacht haben, der sich bereits um 1781 aus beiden Quellen einige Exemplare übersetzen ließ<sup>318</sup>. Ende des 19. Jahrhunderts begann eine wissenschaftliche Sammler- und Forschungstätigkeit in Bezug auf türkische folkloristische Erzählungen. Ignaz Kunos veröffentlichte als Erster eine türkische Märchensammlung. Ihm folgten europäische und vor allem aber deutsche

---

<sup>317</sup> In den Jahren 1550 und 1553 veröffentlichte der italienische Märchensammler Francesco Straparola die *Le piacevoli notti*, *Die ergötzlichen Nächte*, in Form von vierundsiebzig Erzählungen. Sie schließen sich der ebenso aus der Toskana stammenden Novellensammlung seit dem 14. Jahrhundert an, deren Ausgangspunkt das *Dekameron* des Giovanni Boccaccio ist. Die äußerliche Form der Novelle, dass die „einzelnen Erzählungen durch einen Rahmen zusammengehalten werden“ (Jolles 1958, S. 227), ist der Vorgänger der darauf folgenden toskanischen Rahmenerzählung Straparolas. Fast ein Jahrhundert später, etwa 1634, erscheint die Sammlung *Cunto de li Cunti*, später dann *Pentamerone* genannt, von Giambattista Basile, die ebenso an das Dekameron angelehnt ist.

Nach der Sammlung des italienischen Dichters Basile und denen seiner Vorgänger Straparola und Boccaccio, befruchtete kurze Zeit später die französische Stilrichtung, dessen Vertreter in erster Linie Madame L'Aulnoy und Louise de Bossigny Auneuil waren, die deutsche Märchenrezeption. Die Beliebtheit der Feenmärchen etablierte sich nicht nur in den höfischen Salons, sondern verbreitete sich nun auch unter dem Bürgertum. Entsprechend begann für die Gebrüder Grimm die eigentliche Märchensammlung in Frankreich zu Ende des 17. Jahrhunderts mit Charles Perrault und seinen *Contes de ma mère l'Oie*, den *Märchen meiner Mutter Gans* (vgl. ebd., S. 229). Die Übertriebenheit an mystischen Elementen und Figuren des Jenseits, die bisher nur auf Zauberer und Feen reduziert wurden, ergänzt die Sinnlichkeit in den Märchen, was durch die Darstellung erotischer Situationen noch intensiviert wird. Die arabische Märchensammlung *Tausendundeine Nacht*, die über dreihundert Stücke umfasst, ist das älteste Märchenbuch. Die erste Übersetzung bzw. inhaltliche Wiedergabe der Märchen ist das Werk *Les mille et une nuits* von Antoine Galland (1704-1712) und danach die *Mille et un jour* von Pétis de la Croix und Le Sage (1710-1712). Die große Sammlung *Cabinet des fées* (1785-1789), die aus einundvierzig Bänden besteht, schließt die französische Märchenmode mit großem Erfolg ab. Die Nachwirkungen der orientalischen Mode auf die französische Märchenproduktion zeichnen sich darin aus, dass sich Anfang des 18. Jahrhunderts eine neue Gattung der „contes pseudo-oriental“ entwickelte. Bereits im 18. Jahrhundert wurden die Märchen aus *Tausendundeiner Nacht* in Teilen auf Französisch in Deutschland gelesen, allerdings erst im 19. Jahrhundert ins Deutsche übersetzt.

<sup>318</sup> Vgl. Boratav 1957, S. 20

Orientalisten, wie Georg Jacob und Theodor Menzel, die türkischen Forschern zunächst voraus waren. In der Vermittlung von Märchenmotiven aus östlichen Ländern ist die Rolle der Osmanen nach der Eroberung Konstantinopels (1453) beachtlich. Bereits aus asiatischen Wurzeln stammende Heldenepen und Tiermärchen dienten türkischen und nichttürkischen Einwohnern als Erzählstoffe.

Neben indischen und persischen Märchen aus der Kategorie der Kunstmärchen stammen auch die ersten Tiermärchen und Fabeln von *Mevlana Celaleddin Rumi*. Aber nicht nur die Einflüsse des Ostens auf türkische Märchen sind ausschlaggebend, die Vielfältigkeit überträgt sich auch auf das Abendland. Boratav und Eberhard halten fest, dass ein beachtlicher Teil türkischer Märchen nahe Verwandte nicht lediglich in „den Ländern des ehemaligen Osmanischen Reiches, wie in Syrien, Mesopotamien und Palästina haben, sondern vor allem auch in Persien und Indien, wie auf dem Balkan und in anderen Gebieten Europas“<sup>319</sup>.

## 1.2 Zur Klärung des Begriffs türkischer Kunstmärchen

Gehen wir von dem in Europa nicht einheitlich verstandenen Begriff der Kunstmärchen aus, so müsste man, um Parallelen in der türkischen Märchenkunde aufzuspüren, zwei unterschiedliche Ansätze verfolgen. Kunstmärchen unterscheidet Lüthi von Volksmärchen auf folgende Weise:

„Die vom jeweiligen Dichter oder Erzähler unabhängige innere Notwendigkeit des Wunderbaren unterscheidet Volksmärchen und Volkssage deutlich von den so genannten Kunstmärchen, die von einem bewussten frei schaltenden Kunstverstand komponiert und noch nicht durch Überlieferung von Mund zu Mund überindividuellen Bedürfnissen, Erwartungen und Erzählgewohnheiten angepasst worden sind.“<sup>320</sup>

Die ersten Kunstmärchen aus der Türkei stammen aus dem *Papageienbuch*, den *Vierzig Wesiren* und dem *Humayunname*, bei denen es sich hauptsächlich um „Umdichtungen aus dem Persischen handelt, die wiederum einige indische Dichtungen wiedergeben“<sup>321</sup>. Diese Spuren führen zu den Ursprüngen morgenländischer Kunstdichtungen, da das *Tutiname* (so lautet der persisch-türkische Originaltitel des ursprünglich indischen Papageienbuches) neben dem *Pancatantra* zu den einflussreichsten Sammelwerken orientali-

---

<sup>319</sup> Boratav/Eberhard 1953, S. 6

<sup>320</sup> Lüthi 1975, S. 22

<sup>321</sup> Von der Leyen 1954, S. 71

scher Herkunft zählt<sup>322</sup>. Das *Tutiname* ist eine Sammlung von Märchen, Tierfabeln und Anekdoten, die von einem Papagei erzählt werden. Ins Persische und ins Türkische wurde es 1330 übersetzt. Zum Inhalt haben diese z.B. Ehebruch- und Diebesgeschichten, die der Papagei als Hauptfigur in der Rahmenerzählung seiner adretten liebeskranken Besitzerin erzählt, um sie von ihrer Suche nach dem Geliebten abzuhalten<sup>323</sup>. Hingegen entstand das *Pancatantra* nach 300 v. Chr. in Kaschmir, das durch seine unterhaltenden Tierfabeln Lebens- und Staatsklugheit lehren will und daher einem „Fürstenspiegel“<sup>324</sup>, in dem der gerechte Herrscher gelobt und gepriesen wird, entspricht. Hinzu kommt die Liebesmoral, mit der die junge Frau davon abgehalten wird, ihren Mann zu betrügen. Die indischen Bearbeitungen bzw. ihre nachfolgenden persischen Übersetzungen waren eine Art Vorläufer des Kunststils türkischer Märchen, von denen die volkstümlichen Märchen abgegrenzt werden müssen.

Der zweite Ansatz entspricht der neuen Märchenentwicklung bekannter Dichter. Ihre Aufarbeitung türkischer Volksmärchen zu kunstvolleren Gebilden sollte ihren literarischen Ansprüchen gerecht werden. Die Reformprozesse in der Türkei im 20. Jahrhundert spielen hier eine besondere Rolle, da sich die Zusammenarbeit insbesondere mit deutschen Akademikern im Wirtschafts- und Bildungswesen, solchermaßen in gegenseitigem kulturellem Einfluss spiegelte. Die "neue" Türkei gewinnt ein neues Staatswesen und durch derartige Kontakte, ja Anregungen zu literarischen Erzeugnissen aus der Folkloristik. Wie die Märchen als Volkserzählung dokumentiert sie sowohl kulturelle Eigenständigkeit wie Weltoffenheit. Angeregt von europäischen Märchensammlern, für die Volksidentität kulturelles Erbgut zu sammeln, beginnen auch türkische Literaturwissenschaftler aus diesem Geist heraus Volksmärchen, Volkslieder, Sagen und Dichtungen zu sammeln und zu schreiben, um alten Volksspuren nachzugehen. Ersichtlich wird hier, dass der Begriff "Kunstmärchen" im Zusammenhang mit türkischen Märchen eine ganz andere historische Entwicklung und damit Bedeutung impliziert, als im Deutschland der Romantik<sup>325</sup>.

Der Einfluss deutscher Akademiker und Volksbürger in der Türkei muss als eigenständiger Aspekt in der türkischen Märchenforschung gesehen werden, da nach der Streu-

---

<sup>322</sup> Vgl. Lüthi 1996, S. 33

<sup>323</sup> Das Volksbuch dazu heißt *Die siebzig Geschichten des Papageien, Suka Saptati*, und ist ebenfalls indischen Ursprungs.

<sup>324</sup> Lüthi 1996, S. 33

<sup>325</sup> Die romantischen Kunstmärchen in Deutschland galten als „eine programmatische Ausdrucksform der Poesie der Autoren“ (Tismar 1983, S. 36). Jens Tismar bezeichnet die „Märchendichtungen der deutschen Romantiker ebenso als die Kunstmärchen der Gegenwart“, da sie, ganz abgesehen von ihrer literarischen Ästhetik, gerade in dieser deutschen Epoche gedichtet und publiziert wurden (ebd.).

ung deutscher Märchen in den Großstädten - in erster Linie die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm und die Märchen des Dänen Hans Christian Andersen – die Aufwertung der eigenen Volksmärchen angeregt wurde, was schließlich zu eigenen Arbeiten auf diesem Feld führte<sup>326</sup>.

Mit seiner These über die Brückenfunktion türkischer Märchen, dass „die Stoffe (dieser Märchen) (...) eine besondere Beachtung finden, da sie eine Brücke zwischen Ost und West bilden“<sup>327</sup>, bezieht sich Spies auf den Einfluss der Nachbarländer und weist auf die Affinitäten zu tscherkessischen, kaukasischen und iranischen Märchen hin, da vor allem diese auch als Volksgruppen bei den Türken beheimatet waren. Ausdrücklich betont Spies, dass es sich um inhaltliche Stoffe handele, die vermittelt werden, denn diese lehnen sich an Märchen anderer Völker an und werden im türkischen Märchen immer wieder zu neuen Motivreihen verknüpft. Diese Verknüpfung und Verbindung inhaltlicher Motive zu neuen Erzählungen charakterisiert er als „typisch türkisch“<sup>328</sup>. Hier spielen die Erzählart und die Erzählkunst eine wichtige Rolle. Die besondere Gewichtung dieser Erzählkunst zeigt sich durch die Berufung des *Meddahs*, einem berufsmäßigen Märchen-erzähler, der von einem Dorf ins andere wanderte, um dem Volk kunstvoll, d. h. reich an nonverbalen Momenten von Gestik und Mimik, Märchen zu erzählen.

An dieser Stelle muss erneut an europäische Märchen- und Märchenerzähltraditionen angeknüpft werden. Otto Spies weist darauf hin, dass es gewisse Parallelen zwischen Giambattista Basiles *Pentamerone* und türkischen Märchen gebe, ohne diese Vergleichbarkeiten detaillierter anzuführen. In der Blütezeit der türkischen Kunstmärchen gewannen in Europa Übersetzungen aus dem Italienischen eine enorme Bedeutung. Als einer der ersten europäischen Märchensammler war Basile mit seinem *Pentamerone* auch einer

---

<sup>326</sup> Elemente aus dem Osmanischen Reich schmückten deutsche Märchen bereits in der Epoche der Romantik inhaltlich aus. Wilhelm Hauff spezialisierte sich in seinen Märchenalmanachen auf Wesen oder Elemente aus der osmanischen Dynastie. Die Rahmenhandlung und die involvierten „Geschichtchen“ wurden in den Orient verlegt. *Die Karawane* und andere Märchen wie *Der Zwerg Nase* und *Der kleine Muck* zählen zu den bekanntesten Märchen deutscher Märchensammlungen. Den Weg in die Weltliteratur haben orientalische Erzählungen offensichtlich vor Wilhelm Hauffs Märchenalmanach eingeschlagen, auffällig ist bei ihm jedoch das Weglassen arabischer Motive, wie sie oft den *Märchen aus Tausendundeiner Nacht* entnommen wurden, wie z.B. Zauberer, Feen, Geister oder andere dämonische Wesen. Hauff konzentriert sich auf die Versinnbildlichung des Reichs der Osmanen durch türkisches Vokabular, wie der Minister „Reis-Efendi“ oder der „Kapidschi Baschi“, eine Art Hausmeister. Die Märchen sind eingebettet in eine novellistische Rahmenhandlung, die sich der Verfasser von seinem Vorbild *Tausendundeine Nacht* sozusagen von der Königsfrau Schehrezade abgesehen hat (vgl. Mendheim 1981, S. 8f./15f.). Gleichmaßen sind Rahmenhandlungen in türkischen Märchen beliebt, in denen z.B. der dem Märchenheld Weggefährten ihre Abenteuer erzählen lässt (vgl. Boratav/Eberhard 1953, S. 10).

<sup>327</sup> Spies 1998, S. 303

<sup>328</sup> Ebd., S. 306

der Ersten, der Motive und Elemente aus türkischen Märchen nach Europa brachte<sup>329</sup>. Er öffnete geradezu den Weg nach Deutschland und führt uns zu einem der bedeutenden Romantiker, Clemens Brentano, der dieses Werk übersetzt hat. Brentano war sich nicht bewusst, dass er damit einen Beitrag zur Verbreitung türkischer Märchenmotive in Deutschland geleistet hatte<sup>330</sup>. Seine Übersetzung des *Pentamerone* ins Deutsche, etwa um 1809, wäre demnach ein wichtiger Verbindungspunkt zwischen türkischen und deutschen Märchen. Dies lässt sich aus einer Mitteilung Brentanos in einem Brief an die Brüder Grimm herleiten. In diesem heißt es, er finde besonders an den italienischen Märchen, dass sie „nicht allein in einem erzählenden Rahmen gefasst sind, sondern sie auch mit allerlei eleganten Reminiscenzen und sogar petrarchischen Versen bespickt sind“<sup>331</sup>. Spies geht ausschließlich auf die Verknüpfung mit den italienischen Märchen und deren Stellenwert für die deutsche Märchenrezeption ein. Seine aufgestellte Theorie würde nicht zuletzt das Weiterleiten der türkischen Elemente und Motive über Umwege in die deutsche Märchenrezeption bedeuten. So stellt er fest, dass die Märchen aus dem *Pentamerone* „in vieler Hinsicht ganz und gar an türkische Märchen erinnern“<sup>332</sup>. Spies weist darauf hin, dass die Beschäftigung Basiles mit griechischen und türkischen Märchen in der Zeit von 1604 bis 1607 mit seinem Aufenthalt in Kreta zusammenhängt. Daher wird es kein Zufall sein, dass Erzählstoffe, inhaltliche Motive und stilistische Elemente aus türkischen Märchen oder Schwänken übernommen und verarbeitet wurden. Er unterstreicht seine Hypothese mit einer Arbeit über die literarischen Kulturwege aus dem fernen Osten bis ins christliche Abendland, in der er die wichtige Rolle Italiens und Frankreichs bei der Übermittlung literarischer Substrate aus Byzanz nach Deutschland betont. Schließlich müssen es „normale Märchenträger“<sup>333</sup> wie Basile gewesen sein, sprich Reisende, Kaufleute oder sogar Gefangene, die für die Verbreitung der Wanderstoffe gesorgt haben. Bereits im 11. Jahrhundert entstand über Handelswege ein reger Verkehr zwischen Italien und dem Orient und dadurch auch ein geistig-kultureller Austausch. Ausgehend von Spies' Annahme, dass die türkischen Märchen „eine besondere Stellung auch

---

<sup>329</sup> Vgl. Spies 1952, S. 16

<sup>330</sup> Vgl. ebd.

<sup>331</sup> Steig 1914, S. 193

Beispiele sind bereits aus dem Verhältnis französischer Märchen zu deutschen Märchen bekannt: *Blaubart* ist nur eines von vielen, das in diesem Fall aus dem Märchenbuch *Contes de ma mère l'Oie* von Charles Perrault (1628-1703) stammt und, wie *Der gestiefelte Kater* auch, durch die Übersetzung des Romantikers Ludwig Tieck in den später veröffentlichten Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm seinen Platz gefunden hat.

<sup>332</sup> Spies 1952, S. 16

<sup>333</sup> Ebd., S. 29



für die allgemeine Märchenforschung einnehmen, da sie der ursprünglichen Form weit mehr entsprechen als die europäischen<sup>334</sup>, werden im Folgenden Merkmale und Motive, die diesen Funktionen entsprechen könnten, untersucht.

### 1.3 Formale Kriterien aus der europäischen Märchenforschung

Um gemeinsame und unterschiedliche Merkmale deutscher und türkischer Märchen herausfiltern zu können, werden an erster Stelle wesentliche stilistische Merkmale türkischer Märchen vorgestellt. Etwa mit dem Beginn der internationalen Märchenforschung der Finnischen Schule Anfang des 20. Jahrhunderts durch Antti Aarne und Stith Thompson begann - wenn man es in einen zeitlichen Rahmen einordnen möchte - auch die türkische Märchenforschung<sup>335</sup>. Hinsichtlich der Vergleichs- und Analysekriterien werden auch heute noch die Arbeiten des Schweizer Literaturwissenschaftlers und Märchenforschers Max Lüthi herangezogen, der seine Untersuchungen nicht lediglich auf Kinder- und Hausmärchen ausstreckte, sondern europäische Volksmärchen (deutsche, französische, italienische, finnische, irische, skandinavische, lettische, estnische, ungarische, albanische, bulgarische, jugoslawische, neugriechische, rätoromanische und russische) gleichsam unter die Lupe nahm und eine Art Grundtyp für diese erstellte.

Für die motivische und stilistische Gegenüberstellung von türkischen und deutschen Märchen wird als Quelle deutscher Märchen die fast überall bekannte Kinder- und Hausmärchensammlung der Brüder Grimm gewählt<sup>336</sup>. Die Legitimation hier den Maßstab anzusetzen erklärte bereits 1930 André Jolles als unzweifelhaft:

„Man könnte beinahe sagen, allerdings auf die Gefahr hin, eine Kreisdefinition zu geben: ein Märchen ist eine Erzählung oder eine Geschichte in der Art, wie sie die Gebrüder Grimm in ihren Kinder- und Hausmärchen zusammengestellt haben. Die Grimmschen Märchen sind mit ihrem Erscheinen, nicht nur in Deutschland sondern allwärts, ein Maßstab bei der Beurteilung ähnlicher Erscheinungen geworden. Man pflegt ein literarisches Gebilde dann als Märchen anzuerkennen, wenn es – allgemein ausgedrückt – mehr oder weniger übereinstimmt mit dem, was in den Grimmschen Kunst- und Hausmärchen zu finden ist. Und so wollen wir (...) von der *Gattung Grimm* sprechen.“<sup>337</sup>

---

<sup>334</sup> Spies 1952, S. 23

<sup>335</sup> Vgl. Lüthi 1996, S. 70f.

<sup>336</sup> Im Folgenden wird für Kinder- und Hausmärchen die Abkürzung „KHM“ eingesetzt.

<sup>337</sup> Jolles 1958, S. 219/Der niederländische Literaturwissenschaftler André Jolles (1874-1946) wurde insbesondere durch seine Typologie von Erzählformen in seiner bekanntesten Veröffentlichung „Einfache Formen“ bekannt, die sich auch auf die Arbeiten heutiger Märchenforscher auswirkte. Jolles widmete sich Märchen und grenzte sie als eine eigenständige Form von anderen Formen (Mythen, Sage, Legende, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile und Witz) ab.

Für eine grundlegende Gattungsdefinition der Märchen treffen nach Rölleke folgende Kriterien zu:

„Formelhaftigkeit, die Freude an der Wiederholung, die Einbringung von schlicht gebau-  
ten Versen, Vorliebe für bestimmte Zahlen, Farben, Materialien; die Mangellage des  
Märchenhelden zu Beginn oder im Lauf der Erzählung, die durch Hochzeit oder Erwerb  
eines Königreichs am Ende behoben wird, seine stereotype Isolation, die Örter des Aben-  
teuers (häufig Wald oder Wasser), die Zeitlosigkeit und damit die Unsterblichkeit des  
Helden, die Gabe oder sonstige Hilfe des Numinosen, das Happy End, die gleichsam ein-  
dimensionale Vorstellung der Figuren, ihre Flächenhaftigkeit und damit das Fehlen des  
Vernunft- und Gefühlsbereichs, die Typenhaftigkeit der Helden sowie ihrer Helfer, Wi-  
dersacher, Partner und der Nebenfiguren (Funktionsträger), vor allem aber die Einbrin-  
gung des Wunderbaren.“<sup>338</sup>

Wie wir im Folgenden mit dem "Untersuchungshandwerk" Max Lüthis feststellen wer-  
den, handelt es sich bei der Definition Röllekes um eine Verknüpfung einzelner Krite-  
rien, die Lüthi für europäische Volksmärchen auflistet. Somit erscheint dieser Leitfaden  
bei der Analyse türkischer Märchen als sinnvoll, da bei der Aufdeckung türkischer Mo-  
tivketten auf diese Merkmale zurückgegriffen werden kann.

Lüthi erarbeitete eine Art Grundtypus für das europäische Volksmärchen und grenzt  
diese literarische Gattung durch folgende Wesenszüge ein: die *Eindimensionalität*, die  
gekennzeichnet ist durch einen nahtlosen Übergang vom Diesseits zum Jenseits, die  
*Flächenhaftigkeit* der Figuren, denen es an Innenwelt fehlt und deren Erscheinen sil-  
houettenartig ist, der *abstrakte Stil des Märchens*, der unter anderem durch bestimmte  
Wesenszüge wie der des Königs und durch Zahlen- und Farbsymbolik oder Polaritäten  
gekennzeichnet ist. Die *Isolation* und die *Allverbundenheit* der Figuren lassen sie unver-  
bindlich bestimmte Aktionen durchführen<sup>339</sup>. Durch diese Elemente wird eine klare,  
einheitliche Handlungslinie gezogen. Als letzte Kriterien sind die *Sublimation* und die  
*Welthaltigkeit* zu nennen, die eine Verknüpfung magischer Elemente mit weltlichen Mo-  
tiven zur Darstellung von Riten oder Sitten hervorheben<sup>340</sup>.

Die Verknüpfung des Märchens mit so genannten „Motiven“, die beinahe als märchen-  
typisch gelten, erfordert eine präzisere Kennzeichnung des Begriffs „Motiv“ und seines  
Sinngehalts. Ferner erörtert Jolles in seiner Abhandlung über Märchen zu den Motiven  
Folgendes:

---

<sup>338</sup> Rölleke 2004, S. 41

<sup>339</sup> Vgl. Lüthi 1975, S. 14ff.

<sup>340</sup> Ebd.

„Das Wort Motiv, das wir aus früher angegebenen Gründen vermieden haben, wird von der Märchenforschung mit außerordentlicher Vorliebe benutzt; es sind die ‚Märchenmotive‘, nach denen man die Märchen einzuteilen pflegt.“<sup>341</sup>

Dem ist zu folgen, wenn wir an die einzelnen Märchenkategorien denken, wie Tiermärchen, Zaubermärchen oder Lügenmärchen. Einzelne Motive werden verkettet und bilden inhaltlich eine Einheit, durch die ihre Kategorie bestimmt werden kann.

Jolles fährt fort:

„Man ist sogar soweit gegangen, zu behaupten, dass das Märchen nichts anderes wäre als eine ziemlich beliebige Zusammensetzung solcher Motive, dass man es sozusagen in seine Motive zerlegen und aus anderen Motiven wieder aufbauen könnte, dass man ein Märchen wie ein Mosaik aus Motiven herstellen könnte.“<sup>342</sup>

Die Allgemeingültigkeit dieser Aussage lässt sich allein durch den Bestand der Grimmschen Märchen nachvollziehen, in denen wir differenzierte Motive aus anderen Märchen wiederfinden, so z.B. das Schicksal eines Geschwisterpaares wie in *Hänsel und Gretel* (KHM 15) und *Das Brüderchen und das Schwesterchen* (KHM 11). Hinsichtlich türkischer Märchen muss dieser Ansatz Jolles' über Motive anders betrachtet werden, da dort eine augenscheinliche Kontamination mehrerer Motive hervorsteicht. An diesem Punkt setzt Spies gleichermaßen in seinen Arbeiten über türkische Märchen an, wenn er das Türkische in den Märchen nicht anhand einzelner inhaltlicher Elemente charakterisiert, sondern, wie bereits erwähnt, anhand des Erzählstils und seiner Motive, die aufgrund eines allgemeinen inhaltlichen Schemas nachvollziehbar sind:

„Das typisch Türkische ist vielmehr die Verbindung der Stoffe und die Variation der Motive zu Motivreihen, womit immer wieder neue Erzählungen gebildet werden.“<sup>343</sup>

Gehen wir auf diesen wichtigen Aspekt ein, muss festgehalten werden, dass es sich nicht um mehrere Motive handelt, die die Autoren türkischer Volksmärchen mit der Erzählstruktur zu neuen Motivketten zusammensetzen. Diese Aussage Jolles', der diese Eigenschaft abstrahiert und besonders auf europäische Märchen zurückführt, lässt sich dann verifizieren, wenn wir über diese Definition hinausgehen und dem bezüglich türkischer Märchen Folgendes hinzufügen: Es handelt sich nicht um eine Aneinanderkettung einzelner Motive, unter denen eines durch die anderen in der Handlung ergänzt wird, sondern um die Zusammensetzung des gesamten Märchens aus mehreren bekannten Moti-

---

<sup>341</sup> Jolles 1958, S. 245

<sup>342</sup> Ebd.

<sup>343</sup> Spies 1998, S. 306

ven, die die Handlung durch unterschiedliche Verknüpfungen abwandeln. Diese Variation, ihre Abfolge und die Gewichtung einzelner Motive, wirken sich auf die Handlung in der Motivkette aus.

## 1.4 Analysen türkischer Märchen

### 1.4.1 Figuren und Wortwahl

In Übersetzungen akzentuiert bereits die Wortwahl, dass es sich im türkischen Märchen um die Welt der *Padişahs* (der Sultans) und *Peris*, Feen, oder *Cariyes* (schöne Leibeigene) dreht. Sie gehen teilweise mit den arabisch-persischen Bezeichnungen konform, wie die Geister *Cin* und *Pir*, die das Dämonische im Märchen repräsentieren, oder aber die *Şehzaden* (Prinzen). Der Wortschatz ist nicht zuletzt auf die Sprachentwicklung im osmanischen Zeitalter und ihr Abfärben auf die Literatur (auch Volksliteratur) zurückzuführen. Berücksichtigt man, dass das Osmanische noch bis 1928 mit arabischen Schriftzeichen geschrieben wurde und Arabisch und Farsi, also Persisch, dementsprechend enorme Auswirkungen auf die Sprachkultur des Landes hatten, so ist allein die inhaltliche Fülle an Lehnwörtern in türkischen Märchen zu erahnen. Aber auch die Literaturrezeption in der Türkei, die noch bis ins 20. Jahrhundert von indischer und persischer Kunstdichtung geprägt gewesen war, hinterließ Spuren in Lyrik und Poesie. Um ein Beispiel aufzugreifen: Es handelt sich bei dem beliebten orientalischen Märchengeist *Cin*, der ja auch in türkischen Märchen einen gesicherten Platz einnimmt, um ein arabisches Wort. Der böse und zuweilen auch gute Geist weilt auf Friedhöfen, in Minaretten oder in der Natur und überrascht die Figuren in menschlicher Gestalt mit seinen übernatürlichen Kräften. Der *Cin* ist nach islamischem Glauben ein Geist, der, wie die Menschen, gläubig oder ungläubig sein kann<sup>344</sup>. So wird seine Schöpfung im Islam aus der „Flamme des Feuers“<sup>345</sup> erklärt, und er steht, wie die Menschen, in Diensten Gottes. Die Differenzierung zwischen den gläubigen und den bösen, satanischen Geistern erfolgt nach einer Erzählung vom Propheten Mohammed. Es geht um eine Lebenssituation des Propheten, in der er während seiner Rast den Koran rezitiert und die *Cin* nach ihrem Zuhören den Glauben an diesen Gott annehmen. Die Geisterlehre bleibt indessen nicht im Guten; nicht alle *Cin*, denen von Allah und seinen Engeln berichtet wurde, akzeptieren diese Auffassung und folgen nicht den Offenbarungen durch den Propheten Mo-

---

<sup>344</sup> Vgl. Beltz 1989, S. 223

<sup>345</sup> Ahmad/Koran 2003, Sure 54:16, S. 537

hammed, sondern dem Satan<sup>346</sup>. Die Besonderheit dieser Geister, die gerade in arabischen Märchen unentbehrlich sind, ist ihre Funktion in der „volksfrömmigen Legendenbildung“<sup>347</sup>, da sie einen fast mythologischen Charakter besitzen und als Mittelwesen zwischen Engeln und Menschen gelten. Ihre äußere Erscheinung finden die Geister in Schlangen- oder Hundegestalt, was in der islamischen schwarzen Magie ein sehr verbreitetes Motiv ist und besonders auf „Geflügelte, Wandernde und Reisende“<sup>348</sup> zutrifft. Sie zählen demzufolge mit den Engeln und dem Teufel zur „trichotomischen“ islamischen Geisterlehre<sup>349</sup>.

*Peris* sind gute Feen, die meist in Vogelgestalt oder als bezaubernde Jungfrauen mit langen blonden Haaren auftauchen. Der riesige *Dev* hält häufig die entzückende Tochter des *Padischah* gefangen und wohnt entweder in abgelegenen Brunnen, finsternen Höhlen oder in Schlössern und erinnert in seiner Wesensart geradezu an den Drachen in europäischen Märchen, der als *ejderha* allerdings in türkischen Märchen untypisch ist.

Helden und Hauptfiguren stammen zumeist aus der Unterschicht, da in den von alten Frauen tradierten Märchen die Perspektivlosigkeit des armen jungen Menschen – meist des Mädchens – als Ausgangslage für einen gesellschaftlichen Aufstieg gewählt wird. Entsprechend erscheinen *Keloğlan*, der türkische Grindkopf, und weibliche Figuren mit ähnlichen Charaktermerkmalen zunächst als bemitleidenswert auf der Bildfläche, erhöhen im Lauf der Handlung jedoch ihren Status und ihr gesellschaftliches Ansehen, womit die Erzählerinnen als erfolgreiche Frauen meist sich selbst in den Vordergrund stellen. Die Rolle der Frau kann in türkischen Märchen, wie auch in den Grimmschen Märchen variieren. Sie kann als böse Stiefmutter (*üvey anne*), als altes Weib (*kocakarı*), ein Hindernis sein, oder aber als freundliche alte Frau den jungen Helden den Weg weisen. Auch männliche Vertreter der Unterschicht, die in Handlungen, die in ländlichen Gebieten spielen, involviert sind, kommen oft vor. *Ağa* ist der türkische Großgrundbesitzer, der sein Landsgut mit allen Mitteln schützt und meist eine böse Figur abgibt. Ebenso böse in türkischen Volksmärchen ist der *Arap*, der Farbige. Boratav und Eberhard erklären, dass gerade Farbige als Kannibalen auftreten und daher das

---

<sup>346</sup> Vgl. Beltz 1989, S. 223

<sup>347</sup> Ebd., S. 224

<sup>348</sup> Ebd.

<sup>349</sup> Ebd., S. 211

türkische Wort für Kannibale *yamyam* etymologisch vom afrikanischen Stamm der Nyamwesis abgeleitet wurde<sup>350</sup>.

*Padişah, Vezir, Kadi, Hoca, Derviş* oder *Ağa* sind Repräsentanten unterschiedlicher Sozialschichten. Der König, seine Rechtsgelehrten (Kadi), und Geistliche nehmen sowohl positive als auch negative Rollen ein und können das Märchen unterschiedlich prägen und damit auf seine Kategorisierung Einfluss nehmen. Ein *Derwisch* ist ebenso wie der *Hoca* ein Geistlicher, der allerdings den mystischen Islam repräsentiert und daher Wünsche erfüllt und magische Formeln beherrscht. Sein hilfsbereiter Charakter kann zuweilen negativ behaftet sein, wenn er die Mystik für böse Zwecke nutzt, wie es an dem *Ali-Cengiz*-Spiel veranschaulicht wird.

Die Figur des alten weisen Mannes mit seinem langen Bart ist neben phantastischen Zauberwesen relativ häufig vertreten. Er tritt als gutmütiger Helfer in Notsituationen auf, rettet jungen Mädchen das Leben oder verteilt wertvollen Rat an junge Helden.

#### 1.4.2 Anfangs-, Übergangs- und Schlussformeln

Die türkischen Bezeichnungen für die Begriffe Anfangs-, Übergangs- und Schlussformel sind im ersten Fall *Giriş kalıp sözleri*, im zweiten *Araya giren kalıp sözleri* und im dritten *Bitiş kalıp sözleri*<sup>351</sup>.

Ähnlich wie in deutschen Märchen mit dem Anfang „Es war einmal...“ oder „Es lebte/n einmal...“ bedienen sich anatolische Märchen derartiger Formeln. Diese deutschen Einleitungsformeln implizieren zunächst auffälligerweise das unbestimmte Zeitadverb „einmal“, das oft verkürzt als „mal“ auftritt. Die allgemeine Zeitbestimmung kann in der Anfangsformel „Vor Zeiten war...“ oder „Vor vielen Jahren...“ bzw. „Vor Zeiten...“ heißen, denen wir ebenso in zahlreichen Grimmschen Märchen begegnen. Boratav untersuchte und differenzierte türkische Formeln in ihrer regionalen Varietät und ihrer Mundart<sup>352</sup>. Eine von vielen Formen, die im türkischen Märchenstil existieren, ist „*Evvel zaman içinde, kalbur zaman içinde...*“, übersetzt: „Vor einiger Zeit, in einer gesiebten Zeit...“. Der erste Teil „*Evvel zaman içinde*“ heißt in der Schwarzmeerregion z.B. „*Zamaniyle ve vaktiyle*“, wobei das türkische Wort *Zaman* und die arabische Bezeichnung *Vakit* eine synonyme

---

<sup>350</sup> Boratav/Eberhard 1953, S. 21

<sup>351</sup> Boratav 2000/Tekerleme S. 15 ff., S. 96ff.

<sup>352</sup> Ebd.

Bedeutung besitzen<sup>353</sup>. Eine zweite beliebte Einleitung ist „*Bir varmuş bir yokmuş. Allah'ın kulu çokmuş*“ (Es gab es, es gab es nicht. Gott hatte viele Menschen. Ebd.), bei der der zweite Teil auch oft weggelassen wird.

Boratav nennt zusätzlich zu der Eingangsformel die *Uyari*<sup>354</sup>, Ermahnung. Sie existieren in den folgenden Versionen:

|   |  |
|---|--|
| „ <i>Dinleyen ağam, dinlemeyen eşek.</i> “            | Wer zuhört, ist mein Meister, wer nicht zuhört, ein Esel.        |
| „ <i>Masaldır bunun adı, söylemekle çıkar tadı.</i> “ | Dies ist ein Märchen, beim Erzählen kommt man auf den Geschmack. |
| „ <i>Masalıcı masala başlar.</i> “                    | Der Märchenerzähler beginnt mit dem Märchen.                     |
| „ <i>Sözün azı uzun...</i> “ <sup>355</sup>           | Langes und kurzes Gerede...                                      |

Im mittleren Teil des Märchens können so genannte Übergangsformeln eingebracht werden. „*Dere tepe düz gitmiş*“, was so viel wie „über Bach und Hügel hinweg...“ bedeutet, betont den Fortlauf der Erzählung; besonders bei Märchenfiguren, die auf einer Reise sind, wird auf diese Überleitung zurückgegriffen. Boratav beschreibt dieses Motiv als „von Ort zu Ort ziehende Helden“<sup>356</sup>, wofür er das Beispiel „*kona göçe, yiye içe...*“, „sitzend, wandernd, essend, trinkend“<sup>357</sup>, anführt. Die lang andauernde Wanderschaft wird mit diesen Phrasen zeitlich und auf eine sprachlich-rhythmische Weise zusammengerafft, ebenso in „*git gide*“ (geh' gehend). Eine analoge Formel, die die erzählte Zeitspanne verkürzt und eine zeitliche Erstreckung der Handlung hervorruft, lautet bei Tahir Alangu im *Ali-Cengiz-Spiel*: „*Gide gide bir büyük mağaranın ağzına gelirlir, içine girerler, bir zaman da içinde yürürler.*“<sup>358</sup> (Gehend gehend kommen sie an die Öffnung einer Höhle, gehen hinein, gehen eine Zeit lang dort darinnen herum.) Die Reduplikation des Verbs „gehend“ betont nachhaltig die lang andauernde Wanderschaft des Märchenhelden und seines Antagonisten<sup>359</sup>.

Jene Wanderung in die Fremde ist zudem ein bekanntes und wichtiges Motiv europäischer Volksmärchen, wie schon Lüthi feststellt. Diese strukturelle Eigenschaft wird in die Drei- oder Fünfgliedrigkeit der Handlung eingeflochten. Nicht selten begibt sich ein armer

<sup>353</sup> Boratav 2000/Tekerleme S. 15/Das Suffix *-iyle* ersetzt die deutsche Präposition „mit“, und „*ve*“ ist die türkische Konjunktion „und“.

<sup>354</sup> Vgl. S. 42ff.

<sup>355</sup> Ebd.

<sup>356</sup> Vgl. Boratav 1990, S. 301

<sup>357</sup> Ebd.

<sup>358</sup> Alangu 1990, S. 205

<sup>359</sup> Auf weitere Reduplikationen, wie wir sie mit dem Beispiel *gide gide* bereits aufgezeigt haben, wird später im Zusammenhang mit anderen Exemplaren eingegangen.

Bauernbub oder ein edler Soldat auf eine lange Reise in die Fremde und Ferne. Derartige Wander- oder Bewegungsausdrücke finden wir bei den Brüdern Grimm z.B. im *Dietmarischen Lügenmärchen* (KHM 159) direkt zu Beginn, wenn es heißt „Ich sah zwei gebratene Hühner fliegen, flogen schnell und hatten die Bäuche gen Himmel gekehrt, ...“<sup>360</sup>.

Eine weitere Übergangsformel von der auch Güney Gebrauch macht ist „*Az gitmiş uz gitmiş, çayır çimen geçerek, lale sümbül biçerek altı ayla bir güz gitmiş.*“<sup>361</sup> (Er/Sie ist wenig gegangen, ist kurz gegangen, über Gras und Wiesen, Tulpen und Hyazinthen pflückend ist er/sie sechs Monate und einen Herbst gegangen.) Der erste Teil, „*az gitmiş uz gitmiş*“, lässt den Fortgang der Formel offen, so dass Märchenerzähler ihn nach ihrem eigenen Geschmack und ihrer eigener Kreativität umgestalten und ergänzen können.

Abgesehen von Übergängen werden weitere Wendungen im mittleren Teil des Märchens beliebig eingesetzt. Sie besitzen dann jedoch keine Funktion, sondern erinnern die Hörer daran, dass es sich um ein Märchen handelt:

„*Masal masal maniki*

*Kuyruğu var on iki*  
*Kuyruğunda beni var*  
*Kulağında canı var.*<sup>362</sup>

Märchen Märchen König  
 (*Maniki* bedeutet im Arabischen König)  
 Hat zwölf Schwänze  
 Hat ein Mal an seinem Schwanz  
 Hat seinen Liebling am Ohr.

Auch bei diesem Beispiel ergibt der Vierzeiler inhaltlich keinen Sinn, was man bereits an der Übersetzung erkennt. Daher sind wörtlich genaue wie sinngemäße Übersetzungen nur bedingt möglich.

Zeitraffungen bzw. das Zusammenziehen von Wanderschaften geschehen im Türkischen des Weiteren über die Redewendungen „*gel zaman git zaman*“ (Zeit kommt, Zeit vergeht) und „*az gittik uz gittik*“ („Wir sind wenig gegangen, wir sind geschickt gegangen“).

Eine typische Schlussformel wäre „*Onlar ermiş muradına, biz çikalım kerevetine.*“<sup>363</sup>; das glückliche Ende eines Märchens wird mit dem Satz „Sie sollen ihr Ziel erreicht haben, wir steigen auf die Matratze.“ abgeschlossen. Es kann auch bedeuten „Wir steigen auf den Diwan“, denn gemeint ist hier, dass es sich der Märchenerzähler und seine Zuhörer nach dem glücklichen Ende auf dem sofaähnlichen Diwan gemütlich machen können. Auch einen verspielten Schlussteil kann das türkische Märchen enthalten, der willkürlich an jedes Märchenende angeschlossen wird:

<sup>360</sup> Killy 1962, S. 408

<sup>361</sup> Güney 1982, S. 326

<sup>362</sup> Boratav 2000b, S. 46

<sup>363</sup> Ebd.



„Gökten üç elma düştü. Biri masalın kahramanlarına, biri dinleyenlere, biri de bu masalı dizene.”

Vom Himmel fielen drei Äpfel. Der eine für die Helden des Märchens, einer für die Zuhörer und einer für denjenigen, der das Märchen erfunden hat.

„Gökten üç elma düştü, başkasının kısmetine göz dikenlerin başına.“<sup>364</sup>

Vom Himmel fielen drei Äpfel, auf die, die es auf das gute Schicksal anderer abgesehen haben.

Das Apfelmotiv trägt symbolisch fast eine freudige Mitteilung des Himmels; eine Art Belohnung für jeden, der dem Märchenerzähler zugehört hat, den Erzähler selbst und den Protagonisten. Im zweiten Fall ist es eher eine Bestrafung für die, die anderen Böses wünschen oder aus Selbstmitleid Missgunst empfinden. Auch hier ist der Inhalt variabel und hängt zum Teil von der Fantasie des Erzählers ab und zum Teil davon, ob er mit dem Märcheninhalt verknüpft werden kann. Die typischen Attribute des Apfels, wie Liebe und Fruchtbarkeit, können allenfalls im weitesten Sinne mit diesem Beispiel für einen Schlusssatz assoziiert werden. In Vergessenheit darf nicht geraten, dass der Apfel und zwar als goldener oder vergifteter Apfel in zahlreichen anderen europäischen Märchen, so auch in Grimms *Schneewittchen* (KHM 53), *Frau Holle* (KHM 24), *Der goldene Vogel* (KHM 57) oder *Eisenhans* (KHM 136) vorkommen; hier aber stellt er ein Geschenk des Himmels dar, das keinen magischen Ursprung oder dergleichen besitzt. Die voneinander abweichenden Interpretationsmöglichkeiten für den Apfel liegen darin begründet, dass er bereits in alten europäischen und asiatischen Kulturen als Symbol existierte, wobei die „verbotene“ Frucht einen paradiesischen Ursprung besitzt<sup>365</sup>. Eine andere Schlussformel würde lauten:

„Yediler içtiler, hoş geçtiler.“<sup>366</sup>

Sie haben gegessen, getrunken, es sich gut gehen lassen.

In diversen anderen Schlussformeln kann der Erzähler sich selbst einbeziehen und behaupten, er sei dabei gewesen, habe alles gesehen oder sogar etwas *pilav* (Reis) vom Abendmahl der Märchenfiguren bekommen („*Bende oradaydım.*“ Ich war auch dort.)<sup>367</sup>.

---

<sup>364</sup> Güney 1982, S. 306

<sup>365</sup> Vgl. biblische Schöpfungsgeschichte, Genesis 1,1 ff.

<sup>366</sup> Boratav 2000b, S. 101

<sup>367</sup> Boratav 2000b, S. 102

Das glückliche Ende in Grimms Märchen verbildlichen die Erzähler gern mit: „Und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute“ oder aber die einfache und abstrakte Phrase „Ende gut, alles gut.“

### 1.4.3 Die Tekerleme-Struktur

Für eine Fortführung der formelähnlichen Einleitung gibt es im Türkischen den Terminus *Tekerleme*. Die Bezeichnung *Tekerleme* ist ein Verbalsubstantiv zu *tekerlemek*, was „rollen“ bzw. „mit etwas unbesonnen herausplatzen“<sup>368</sup> bedeutet. Das Reimspiel wird bereits dadurch charakterisiert, dass das Bewegungsverb „rollen“ sowohl auf die Reime als auch auf das Schnellsprechen hindeutet. Nach Boratav sind die *Tekerleme* „in der Mehrzahl eine Art von Wortspielen, die der besondere Bau des Türkischen ermöglicht und die beim Übersetzen in eine fremde Sprache ihren ursprünglichen Stil und Wert verlieren würden“<sup>369</sup>.

Neben Märchen bilden sie in den unterschiedlichsten älteren anatolischen Volksspielen einen Teil des Dialogs, z.B. zwischen *Karagöz* und *Hacivat*. Die dichterischen Einschübe galten in den volkstümlichen Erzählungen als wesentliche stilistische Einheit. Boratav widmete sich auch dieser Reimstruktur und ihrem Vorkommen in unterschiedlichen Regionen der Türkei<sup>370</sup>. Er differenziert zwischen allgemeinen *Tekerleme*-Reimen, die unabhängig vom Märchen als ein kleines Märchenabenteuer auftreten können, oder als Märcheneinleitungen, Übergangsformeln und eine Art Schluss-*Tekerleme*. In diesen macht der Erzähler die Hörer auf seine Rolle aufmerksam, denn je poetischer, verwirrter und länger dieser Reim ist, umso begabter wirkt der Erzähler auf seine Zuhörer. Erst nach der Einleitungsformel wendet er sich den eigentlichen Märchen zu. In seinem Aufsatz über *Tekerleme* hält der türkische Volkskundler fest:

„*Masal anlatıcının sürekli var olduğunu bildiren bir yöntemdir*“<sup>371</sup>

Es ist eine Methode, die fortwährend die Präsenz des Märchenerzählers aufzeigt. Der Erzähler stimmt die Zuhörer gewissermaßen auf das Märchen ein und hält sie in dieser Gemütsfassung<sup>372</sup>.

---

<sup>368</sup> Vgl. Steuerwald 1988, S. 1125

<sup>369</sup> Boratav 1990, S. 5

<sup>370</sup> Die einzelnen Beispiele im Türkischen können bei Boratav (2000b) im Kapitel über „Tekerleme“ nachgelesen werden.

<sup>371</sup> Boratav 2000b, S. 10

<sup>372</sup> Vgl. Boratav 2000b, S. 12

Vergleichbar sind die *Tekerleme*-Einleitungen mit der Fortsetzung von Anfangsformeln wie „Es war einmal...“. Im Einzelfall kann dies den Fortbestand des Reimschemas bedeuten und durch die Verkettung von Reimen gewissermaßen Verwirrung beim Hörer auslösen. Eine Übersetzung einer türkischen Einleitungsformel lautet „Es war einmal (zu der Zeit), als das Kamel Ausrufer war, als ich die Wiege meines Vaters schaukelte ...“<sup>373</sup>. In deutschen Übersetzungen wird in der Regel auf *Tekerleme* verzichtet und in älteren Übersetzungen sind sie in den Märchensammlungen von Georg Jacob und Theodor Menzel vorzufinden. Da aus dem Quellenmaterial ebenfalls kein Beispiel vorliegt, das diese Besonderheit verdeutlichen würde, wird ein Exemplar aus einer Märchensammlung herangezogen:

„Es war einmal einer, es war einmal keiner. In der grauen Vorzeit, wo das Sieb noch im Stroh war, da war zwar mein Vater der Vater von mir und ich die Tochter meines Vaters, aber mein Vater wurde mein Sohn und ich die Mutter meines Vaters. Nur der Wissende weiß, was das zu bedeuten hat.“<sup>374</sup>

Dem Muster entsprechend erfolgt die Einführung in eine fiktive Welt sehr intensiv und detailliert. Sie stellt eine verdrehte Welt dar, die allerdings nicht obligatorisch ist, da *Tekerleme* auch realitätsnahe Bezüge bergen können. Der Nebensatz „(...) es war einmal keiner“ unterstreicht die Unglaubwürdigkeit bzw. das Schwanken der Glaubwürdigkeit in der darauf folgenden Geschichte. Hingegen betont die Einleitung deutscher Volks- oder Kunstmärchen „Es war einmal“ eine vor langer Zeit geschehene Geschichte. Die Verwirrung wird durch die Verschmelzung von Inhalt und Sprachrhythmus hervorgerufen. Das Sprach- und Rhythmusverhältnis im türkischen Märchen als äußere harmonische Reimform und die inhaltlichen Widersprüchlichkeiten in derartigen Reimspielen zählen zu den wichtigsten Eigenschaften. Es kann sich bisweilen um eine „verkehrte Lügenwelt“ handeln, allerdings darf dies nicht als Voraussetzung angenommen und mit Lügenmärchen gleichgesetzt werden. Bleiben wir bei den Gebrüder Grimm, so ist die Struktur des folgenden Lügenmärchens inhaltlich vergleichbar mit türkischen *Tekerleme*. In den Kinder- und Hausmärchen der ersten Gestalt aus dem Jahre 1812 ist *Das Dietmarsische Lügenmärchen* (KHM 159) aufgeführt:

„Ich will euch etwas erzählen: Ich sah zwei gebratene Hühner fliegen, flogen schnell und hatten die Bäuche gen Himmel gekehrt, die Rücken nach der Hölle, und ein Amboß und ein Mühlstein, die schwammen über den Rhein, fein langsam und leise, und ein Frosch

---

<sup>373</sup> Boratav/Eberhard 1953, S. 11

<sup>374</sup> Jacob/Menzel 1988, S. 129ff.

saß und fraß eine Pflugschar zu Pfingsten auf dem Eis; da waren drei Kerls, wollten einen Hasen fangen, gingen auf Krücken und Stelzen, der eine war taub, der zweite blind, der dritte stumm und der vierte konnte keinen Fuß rühren. Wollt ihr wissen, wie das geschah? Der Blinde, der sah zuerst den Hasen über Feld traben, der Stumme, der rief dem Lahmen zu, und der Lahme faßte ihn beim Kragen. Etliche, die wollten zu Land segeln und spannten die Segeln im Wind und schifften über große Äcker hin, da segelten sie über einen hohen Berg, da mußten sie elendig versaufen. Ein Krebs jagte einen Hasen in die Flucht, und hoch auf dem Dach lag eine Kuh, die war hinaufgestiegen; in dem Land sind die Fliegen so groß als hierzuland die Ziegen.“<sup>375</sup>

Motive von Blinden, Tauben und auch Nackten sind Elemente, die die Unwahrheit und Unwirklichkeit unterstützen<sup>376</sup>. Ihre Abenteuer gelten in östlichen *Tekerleme* als älteste Überlieferungen aus dem Osten, insbesondere in Erzählungen von *Mevlana Celaleddin Rumi*, dessen Märchen und besonders die handelnden Figuren Moralträger gewesen waren.

#### 1.4.3.1 Beispiele für Tekerleme

Wenden wir uns nun einem übersetzten Exemplar einer *Tekerleme*-Struktur als erweiterte Lügengeschichte von Boratav zu:

„*O yalan bu yalan; fili yuttu bir yılan: bu da mı yalan?  
Hikayedir bunun adı, söylemekle çıkar tadı.*“<sup>377</sup>

Das ist eine Lüge, dies ist eine Lüge; den Elefanten verschluckte eine Schlange: ist das auch eine Lüge?

Erzählung wird dies genannt, beim Erzählen kommt man auf den Geschmack.

Die Lügenmotive werden mit Hilfe des Reimschemas ergänzt, das in in der Übersetzung verloren geht. Eine längere Version, die unabhängig von Märchen erzählt wird und zusätzlich als Märcheneinleitung dient, kann wie folgt aussehen:

„Zaman o aman idi,  
Bit bineğim idi  
Pire yedeğim idi  
Darı topuzum idi, çavdar kalkanım idi  
Bir tüfeğim var idi  
Ayran ile doldurur  
Şerbet ile avzutlardım...

<sup>375</sup> Killy 1962, S. 408f.

Ein Beispiel für eine überarbeitete Version dieses Lügenmärchens ist z.B. in dem LB Geschichten-Berichte-Gedichte 2 (1976, S. 99) vorzufinden.

<sup>376</sup> Vgl. Boratav 1969, S. 43

<sup>377</sup> Boratav 1957, S. 33

Çıkardım, dağlar başına ‘broy! broy!’ der gezerdim.

Çamlı-Bel’de çamur dizde,

Yetmiş karga ayağa kalkardı

Ağa geliyor diye...

Tosbağa arabasiyle yük taşıdığım sıralar idi...Dünyanın yeni kurulduğunda, benim on beş yaşında delikanlılık çağında, kazmanın yoğun yeriyle baş tıraş ettiğim azmanlar idi...<sup>378</sup>

Dem sei die folgende Übertragung ins Deutsche gegenübergestellt:

Es war die Zeit der Gnade

Die Laus war mein Reitpferd

Der Floh war meine Reserve

Die Hirse war meine Keule, der Roggen war mein Schild

Ein Gewehr hatte ich

Mit Ayrān<sup>379</sup> füllte

Und mit Sirup stopfte ich es

Ich stieg bis an die Spitze der Berge und wanderte „Peng! Peng!“ rufend

Den Nadelbaum im Rücken, den Schlamm bis zu den Knien

Siebzig Krähen standen auf den Beinen

Denn ihr Meister ward gekommen ...<sup>380</sup>

Es waren die Augenblicke, in denen ich mit dem Schildkrötenwagen meine Güter transportierte... Als die Welt neu gegründet und ich in meinem fünfzehn Jahre alten Jünglingsalter die Köpfe von riesengroßen Ungeheuern mit der dicken Seite des Spatels rasierte...

Auf dieses abrupte Ende würde nun ein beliebiges Märchen folgen, das in gar keinem Zusammenhang mit dem „Lügenreim“ steht. Derartige Reimketten können ebenso am Ende auftreten und das Märchen zum Teil semantisch auf diese Weise abrunden. Es handelt sich um Ringerzählungen, die in den Märchenhandlungen eine primäre Rolle spielen können, da sie durch die Aneinanderreihung einzelner Motive die Wahrnehmung der Handlung als in sich geschlossenes Gefüge stoßen sollen.

#### 1.4.3.2 „Tekerleme“ als Ergänzungsstruktur

Das folgende Beispiel aus einem türkischen Märchen bringt eine solche Reim- bzw. Erzählstruktur an den Tag. Nach der Motivkette des Märchens *Anne kadın ve tilki* (*Frau Mutter und der Fuchs*) folgen die Besonderheiten dieser Ergänzungsstruktur.

Auf dem Weg zu ihrer Tochter wird Frau Mutter, so wird sie im Dorf von allen genannt, von einem Fuchs begleitet. Sie bemerkt jedoch nicht, wie der Fuchs unterwegs die Butter

---

<sup>378</sup> Boratav 1969, S. 51f.

<sup>379</sup> *Ayrān* ist ein türkisches Joghurtgetränk.

<sup>380</sup> *Ağa* ist die Bezeichnung für den Großgrundbesitzer, was auch als Meister übersetzt werden kann.

aus ihrem Topf auffrisst. Er hält sich für sehr schlau und füllt den Topf mit Erde, um der alten Frau einen Streich zu spielen. Als Mutter und Tochter dies zu Hause bemerken, spielt auch die alte Frau ihm seiner "Naseweisheit" entgegen einen Streich und will ihn mit ihrer Weisheit übertrumpfen. Sie klebt Pech an den Schornstein, um den schlaunen lauschenden Fuchs dort festzuheften. Dieser bleibt tatsächlich noch am gleichen Abend mit seinem Schwanz am Schornstein kleben, so dass die alte Mutter seinen Schwanz behält und ihm diesen erst zurückgeben will, wenn er ihr die Butter ersetzt hat. Damit beginnt die so genannte Erweiterungsstruktur, die in das Märchen eingebettet ist. Der Fuchs sucht eine Ziege auf, um aus ihrer Milch die Butter zu gewinnen. Sie will ihm die Milch erst gegen Sträucher geben, womit der Zyklus beim Maulbeerbaum fortgesetzt wird, denn von ihm verlangt der Fuchs Blätter, die er der Ziege als Nahrung mitbringen muss. Auch der Baum hat einen Wunsch, bevor er ihm den seinigen erfüllt: Wasser zum Gedeihen. So nimmt das ganze Bemühen des Fuchses einen Endloscharakter an, bis er einen Bauern täuscht, indem er ihm sagt, dass ein Wolf seinen Esel angefallen habe. Auf diese Weise kann er ihn ablenken und aus seinem Lager Weizen stehlen, den er den Hühnern bringt, die diesen für die Eier verlangten. An dieser Stelle setzt nun eine Ringerzählung ein, die es ermöglicht, den ganzen Fortlauf des Märchens mit dem Beginn bei dem Besuch bei der Ziege in Zeitraffung umzukehren. Er kann jedem Einzelnen seinen Wunsch erfüllen, was bedeutet, dass er seinem Ziel immer näher rückt. Das Erfüllen der Wünsche bzw. der Bedingungen hängt mit dem Fortlauf des Märchens und auch mit der Reimstruktur zusammen. Um die phonetische und inhaltliche Veränderung in der türkischen Version aufzuzeigen, wird sie aufgeführt, da insbesondere die phonetischen Zusammenhänge auch bei nicht vorhandenen Türkischkenntnissen, aufgrund des agglutinierenden Charakters des Türkischen, bei einer Gegenüberstellung visuell deutlich werden<sup>381</sup>. Inhaltlich wird auf eine wortgetreue Wiedergabe Wert gelegt, um die Struktur so wenig wie möglich umzustellen. Allerdings ist eine Eins-zu-eins-Übersetzung der grammatischen Struktur ins Deutsche nicht möglich und würde Verwirrung stiften.

---

<sup>381</sup> Definition für Agglutination: „Ein wichtiges Merkmal des Türkischen ist die Agglutination, das bedeutet *Andeinanderleimung*. (...) Agglutination besagt, dass neue Wörter und viele grammatische Formen durch Anhängsel/Nachsilben gebildet werden, wobei sich der Wortstamm *nicht* verändert. Formen wie ‚Haus, Häuser‘ oder ‚singen, sang, gesungen‘ kommen also nicht vor. Diese ‚Anhängsel/Nachsilben‘ werden *Suffixe* und ‚anhängen‘ wird *suffigieren* genannt. (...) Ein Beispiel

|              |  |
|--------------|--|
| ev           | Haus/Wohnung   |
| ev-ler       | Häuser/Wohnungen                                       |
| ev-ler-im    | meine Häuser/Wohnungen                                 |
| ev-ler-im-de | in meinen Häusern/Wohnungen“ (Ersen-Rasch 2004, S. 2). |

Im Gegensatz dazu ist Deutsch eine flektierende Sprache.

Zuerst die türkische Version:

„Buğdayı tavuklara götürmüş.  
Tavuklardan yumurta almış.  
Yumurtaları kızlara götürmüş.  
Kızlar çeşme başına gitmiş.  
Çeşme su vermiş.  
Suyu dut ağacına götürmüş.  
Dut ağacı yaprak vermiş.  
Yaprağı keçiye götürmüş.  
Keçi süt vermiş.  
Sütten yoğurt, yoğurttan ayran yapmış.  
Ayrandan yağ çıkarmış.  
Yağı anne kadına götürmüş.  
Böylece anne kadından kuyruğunu almış.  
Kurnaz tilki, o günden sonra bir daha böyle işler yapmamış<sup>382</sup>.”

Eine entsprechende Übertragung ins Deutsche sieht wie folgt aus:

Den Weizen brachte er den Hühnern.  
Von den Hühnern erhielt er Eier.  
Die Eier brachte er den Mädchen.  
Die Mädchen gingen hin zum Brunnen.  
Der Brunnen gab Wasser.  
Das Wasser brachte er zum Maulbeerbaum.  
Der Maulbeerbaum gab Blätter<sup>383</sup>.  
Die Blätter brachte er der Ziege.  
Die Ziege gab Milch.  
Aus Milch Yoghurt, aus Yoghurt machte er Ayran<sup>384</sup>.  
Aus Ayran gewann er Butter.  
Die Butter brachte er Frau Mutter.  
Auf diese Weise bekam er von Frau Mutter seinen Schwanz.  
Der schlaue Fuchs tat nach diesem Tag solche Dinge nicht noch einmal.  
Dieser Retourverlauf im Märchenreim geschieht auf einer semantischen Paradigmenebene, wodurch beim Zuhörer aufgrund der flagranten Zusammenhänge ein kognitiver Prozess des Weiterführens in Gang gesetzt werden kann. Die Zusammensetzung der Motive folgt nach Begriffspaaren, wie Hühner und Eier, Baum und Blätter und Yoghurt und Butter. Die „Tempusform“ der erzählenden Vergangenheit in der *mİş*-Endung ist hier von Vorteil, da sie die aufeinander folgenden Reime erleichtert<sup>385</sup>. Die Sätze enden immer

---

<sup>382</sup> Entnommen aus der türkischen Märchensammlung *En güzel türk masalları* von Emel Ipek (Istanbul Papatya Yayınları 2004, S. 43).

<sup>383</sup> Richtig wäre Blatt, allerdings passt der Singular hier im Deutschen nicht.

<sup>384</sup> *Ayran* ist ein türkisches Yoghurtgetränk.

<sup>385</sup> Bei den Suffixen signalisieren die Großbuchstaben die alternierenden Phoneme eines Morphems, während die kleinen Buchstaben unveränderlich sind. So gilt für die kleine Vokalharmonie im Türkischen die Schreibweise: {E} für {a} vs. {e} und {I} für die große Vokalharmonie {ı}, {ü}, {ı} und {u}.

mit den in dieser Gestalt konjugierten Verben, folglich mit den Endungen „*miş*, *miş*, *muş*“ oder „*müş*“, die auch phonetisch die Reimstruktur unterstreichen und Stabreime bilden.

Die sprachliche Realisierung entspricht dem Kriterium der Einfachheit in der Erzählung, die bei der Übersetzung allein durch die Umstellung des Satzbaus verloren geht. Dennoch können die Struktur und der Endloscharakter auch in der Übersetzung beibehalten werden. Allerdings ist ein Märchenzyklus, in dem der Märchenheld sich immer erneut in abstruse Handlungen verstrickt und sich dennoch retten kann, sei es mit Hilfe magischer Wesen oder eines klugen armen Mädchens, für türkische Volksmärchen viel kennzeichnender. Die Zyklen gehen ineinander über, so dass neue Handlungsschritte folgen. Spiegelsymmetrisch verläuft auch das türkische Beispiel der Märchenhandlung von *Frau Mutter und dem Fuchs*, die „in ihrer Mitte mit scharfem Knick umgebrochen und dann Glied für Glied zurückbuchstabiert wird, bis sie, auf ihrer eigenen Linie zurücklaufend, wieder beim Ausgangspunkt anlangt“<sup>386</sup>. Das Gesamtbild ist klar und deutlich; es existiert keine komplizierte Handlungsstruktur. Ein „Bild klassischer Geschlossenheit, vollkommener Ebenmäßigkeit und Ausgewogenheit“<sup>387</sup> lässt es sowohl ruhend und aktiv zugleich wirken, da sich der Kreis durch denselben (Rückwärts-)Verlauf wieder schließt. Der Handlungsimpetus durch den Fuchs ist für diese Ringerzählung maßgebend, da das „besondere Gewicht durch das in ihr enthaltene Motiv der Schuld und Selbstschuld“<sup>388</sup> getragen wird. Er ist der frevelhafte Schuldner, der die Butter aus dem Topf gefressen hat und ohne ihn wäre der weitere Verlauf des Märchens nicht gegeben.

#### 1.4.4 Besonderheiten des Türkischen in der Erzählstruktur

Wie relevant die Erzählerhaltung zur Erzählung ist und wie sie durch sprachliche Signale akzentuiert werden kann, zeigt bereits Harald Weinrich in seinem Aufsatz über erzählende Tempora und das Erzählen. Weinrich betont, dass beim Erzählen jene sprachlichen Besonderheiten, insbesondere die Tempora, benutzt werden, die unter anderem die Sprecherhaltung unterstreichen<sup>389</sup>. „Die erzählte Welt ist indifferent gegenüber unserer Zeit“<sup>390</sup> schreibt Weinrich, und demzufolge muss sie sprachlich so konstruiert werden, dass die Hörer diese Welt auch als solche und nicht etwa authentisch auffassen. Um ge-

---

<sup>386</sup> Lüthi 1975, S. 118

<sup>387</sup> Ebd., S. 120

<sup>388</sup> Ebd., S. 121

<sup>389</sup> Weinrich 1971, S. 46ff.

<sup>390</sup> Ebd., S. 46



lassenes und entspanntes Zuhören der Märchenhörer zu gewährleisten, muss der Erzähler diese narrative Mitteilung auch sprachlich manifestieren. So erklärt Weinrich weiterhin die Märchenwelt als „zeitlos erzählte Welt“, die sich von der Alltagswelt abgrenzt und sich nicht nur in einer anderen Zeit, sondern sogar in einer anderen „Sphäre“ abspielt, „(...) in der ein Schlaf sieben Jahre dauern kann“<sup>391</sup>. Die Grenze zwischen diesen Sphären - der realen Welt und der erzählten Märchenwelt - zu markieren, gehört zu den Aufgaben des Erzählers. Weinrich exemplarisiert diese Erzählerhaltung anhand der Einleitungs- und Abschlussformeln der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen. „Es war einmal ...“ versetzt die Handlung nicht nur durch das Imperfekt in eine vergangene Zeit, sondern negiert seiner Auffassung nach auch „unsere Zeit“, da Märchen vor langer Zeit spielen<sup>392</sup>. Auf diese Weise ist das Hineinversetzen der Hörer in eine andere Welt bereits zu Beginn gesichert. Das Präteritum ist als Tempus der erzählten Welt obligatorisch und gilt als Haupttempusform von Erzählungen. Dennoch darf Vergangenes und Erzähltes nicht vermischt werden, da dies bedeuten würde, dass alles Vergangene eine Erzählung sei. Es herrscht eine Distanz zu dem, worauf der Erzähler sich bezieht, d.h., zwischen der Sprechsituation und dem Ereignis besteht kein unmittelbarer Zusammenhang. Auch die Schlussformel ist entsprechend aufgebaut: „Und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute“<sup>393</sup>. Die Märchenleser und Zuhörer werden wieder in die gegenwärtige Zeit zurückgeholt, womit der Erzähler signalisiert, dass das Märchen zu Ende ist. Es ist notwendig, durch Schlussreime oder Formeln das Ende des Märchens zu besiegeln, da der Erzähler aus seiner Rolle wieder herausschlüpft und die Märchenwelt nicht in die reale Welt hineingetragen werden darf. Ein Beispiel für ein solches „Grenzsignal“ ist nach Weinrich die typische „Wahrheitsfrage“ der Grimms: „Wer’s nicht glaubt, zahlt einen Taler.“<sup>394</sup> Aber auch andere Reimspiele oder rhetorische Fragen ermöglichen den Hörern den Wechsel zwischen zwei Sphären. Wie türkische Märchenschreiber oder Erzähler das genau (z.B. durch Lügenreime) realisieren und den Fiktivitätsgrad erhöhen, werden wir im folgenden Teil sehen. Zusammenfassend sei festgehalten, dass sich Weinrich insbesondere auf den kommunikativen Prozess bezieht und der Erzähler seine Sprechhaltung ausdrücken muss.

---

<sup>391</sup> Ebd., S. 48ff.

<sup>392</sup> Ebd.

<sup>393</sup> Ebd.

<sup>394</sup> Ebd.

#### 1.4.4.1 Die Erzählerhaltung im türkischen Märchen

Eines der wesentlichen typischen Merkmale türkischer Märchen ist ebenfalls die Sprecher- bzw. Erzählerhaltung, die an dieser Stelle durch das Hervorheben sprachlicher Elemente veranschaulicht wird. Das *mIş*-Suffix ist das primäre Charakteristikum der türkischen Märchenerzähltradition und scheint zunächst durch ihr stetiges Vorkommen das deutsche Vergangenheitstempus Präteritum zu ersetzen. Obwohl *-mIş* wie andere morphologische Vergangenheitssuffixe im Türkischen an das Verb gehängt wird - vokalharmonisch angeglichen - impliziert es im Gegensatz zu der temporalen Kategorie die semantische zeitliche Strukturierung einer Handlung<sup>395</sup>.

Neben der Vergangenheitsform *-dI* und dem Aorist<sup>396</sup> ist *-mIş* die meist eingesetzte temporale Nachsilbe. Das Suffix *-mIş* drückt wie *-dI* den präteritalen Wert der Zeit aus<sup>397</sup>. Ihre Differenzierung ist in den dafür angewandten türkischen Termini unmissverständlich, da die *dI*-Vergangenheit hier zur Differenzierung „*geçmiş zaman*“ (Vergangenheit) und die *mIş*-Vergangenheit „*belirsiz geçmiş zaman*“ (indirekte/unbestimmte Vergangenheit) genannt wird. Die Besonderheit der *mIş*-Vergangenheit liegt weniger im temporalen Verständnis, sondern darin, dass der Erzähler mit diesem grammatischen Vollzug seine Sprechhaltung stärker hervorhebt und die Erzählung als solche bekundet<sup>398</sup>. Nicht etwa das Versetzen der Handlung in die Vergangenheit ist relevant, wie es umgekehrt dazu primärer Ausgangspunkt in deutschen Märchen zu sein scheint. Obwohl es etliche Beispiele in anderen Mundarten, wie z.B. im Aserbaidshanischen, gibt, in denen die *mIş*-Anwendung auch einen Wahrheitsgehalt besitzen kann und Tatsachen geschildert werden, kann es zur genauen semantischen Betonung etwas ausdrücken, was man selbst nicht gesehen und erlebt hat. Es stellt also eine distanzierte Haltung zum Erzählten her. Ähnlich wie Gerüchte können sie von Mund zu Mund weitergegeben werden und implizieren in besonderem Maß die Möglichkeit des Geschehens oder auch des Nichtgeschehens als fremde Vermittlung<sup>399</sup>.

---

<sup>395</sup> Der Forschungszweck kann an dieser Stelle einer linguistischen Mikrountersuchung nicht gerecht werden. Es wird daher auf weiterführende Literatur zu linguistischen Arbeiten zur türkischen Sprache insbesondere von Lars Johanson und Jochen Rehbein hingewiesen.

<sup>396</sup> Die einzelnen Formen werden nachfolgend näher erläutert.

<sup>397</sup> Die Suffixendung – *miştir* ist ebenfalls eine Vergangenheitsform, die einer *erweiterten Form von -miş* entspricht und zur *Darstellung und Hervorhebung von historischen Ereignissen* dient (Malkoç 2004, S. 214).

<sup>398</sup> Johanson 1971, S. 256f.

<sup>399</sup> Definitionsversuche wie „Zweitbericht“ oder „Informationen aus zweiter Hand“ sind unzutreffend und bedeuten nicht die wirkliche Funktion der *mIş*-Form (Johanson 1994, S. 257). Sucht man eine deutsche Realisierungsmöglichkeit dieser „subjektiven Nuancen“, so können sie eben durch Partikeln und Adver-

In Bezug auf Märchen bedeutet dies, dass türkische Märchenerzähler in erster Linie die mündlich tradierte Form als solche durch die Erzählhaltung ankündigen. Bereits in der Einleitung „*Bir varmış, bir yokmuş*“ („Es gab es, es gab es nicht“ oder „Es war einmal, es war keinmal ...“) wird dem Hörer mitgeteilt, dass es sich um eine Geschichte handelt, die passiert sein kann oder nicht.

Anschließend drückt die Endung *-di* als Vergangenheitsform aus, dass man das Gesagte selbst auch gesehen hat und als selbst Erlebtes und Bekanntes mitteilt. Da im Märchen der fiktive Charakter vordergründig ist, wird es sicherlich nicht falsch sein zu behaupten, dass wegen dieser semantischen Differenzierungsmöglichkeit eben die *mİş*-Endung beliebt ist, mit der Einschränkung, dass sie nicht obligatorisch ist, sondern ebenso auch die *di*-Vergangenheit durchaus in einigen Fällen angewandt wird<sup>400</sup>.

Kommen wir nun zu einer weiteren türkischen Zeitform, die gerade bei Beschreibungen, z.B. Orts- oder Personenbeschreibungen, eingesetzt wird. Das Präsens auf *-ır* oder auch *Aorist* genannt, *geniş zaman*<sup>401</sup> („weite Zeit“), hat unterschiedliche Funktionen. Es wird verwendet, um eine Gewohnheit auszudrücken, eine allgemeine Tatsache, eine höfliche Aufforderung, einen Befehl mitzuteilen, eine Neigung, eine Fähigkeit oder einen vergangenen Sachverhalt zu beschreiben und wird insbesondere in Sprichwörtern eingesetzt, z.B. „*İki el bir baş içindir*“ („Zwei Hände sind für einen Kopf“). Nicht nur in Beschreibungen, sondern gerade bei seinem Gebrauch in Sprichwörtern wird der Gebrauch des Aorist in den Märchen vorausgesetzt. Wie an Beispielen dargestellt, bauen Autoren als stilistisches Merkmal Idiomatien und kurze Redensarten quasi als Formeln in ihre Märchen ein, um in diesen Volksglauben türkische Mentalität und damit Identität zu manifestieren. Der Aorist bringt als „generelle Gegenwart“ den Inhalt des Verbs ein und äußert sich nicht über den zeitlichen Verlauf<sup>402</sup>; er ergänzt das Präsens. An dem

---

bien wie „anscheinend, offensichtlich, wohl, angeblich oder wie sich herausstellt“ (ebd., S. 257) wiedergegeben werden, um die Haltung des Erzählers zu signalisieren.

<sup>400</sup> Es wird an dieser Stelle ausgeschlossen, die im Bezug auf die Märchenanalyse erörterte Bedeutung der *mİş*-Vergangenheit als generelle Tempuseigenschaft aufzufassen. Vielmehr weisen – wie bereits erwähnt – andere Beispiele für situatives Anwenden dieser Vergangenheitsform darauf hin, dass die aufgeführte und für Märchen als charakteristisch erklärte „Unbestimmtheit“ oder „Ungewissheit“ der Handlung ganz und gar nicht die unbestimmte Vergangenheit ausdrückt, sondern z.B. Feststellungen und erstaunte Reaktionen mitteilt (Johanson 1994, S. 257). Es suggeriert ganz deutlich die Perspektive des Ereignisses, womit der Erzähler seinen persönlichen gegenwärtigen Standpunkt zum Geschehen und zur Handlung abgrenzt. Warum dennoch dieser Vergangenheistyp als charakteristisch gilt, wird anhand weiterer stilistischer Besonderheiten der Erzählstruktur deutlich.

<sup>401</sup> Ebd.

<sup>402</sup> Die türkische Präsensform mit „-yor“ stellt hingegen den „aktuellen Vordergrund“ dar (Ersen-Rasch 2004, S. 140).

Beispiel: „*Günlerden bir gün bu padişahın canı sıkılır.*“<sup>403</sup> („An einem von vielen Tagen langweilt der Padişah sich.“) wird dies deutlich. Die Übersetzung zeigt, dass der Aorist mit dem Präsens ins Deutsche übersetzt wird und prinzipiell auch im Türkischen durch das „zweite“ Präsens ersetzt werden kann. Wie am Beispiel demonstriert, zeigt der Aorist an, dass dem Sultan "generell" langweilig sei und nicht etwa nur zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Das Deutsche, das den Aorist nicht kennt (im Gegensatz etwa zum Griechischen), gibt derartige Inhalte stilistisch nur unzureichend wieder.

Boratav geht kurz auf das Kriterium Zeit ein und erklärt die Beliebtheit dieser beiden Formen dahingehend, dass sie sich besonders für die schnelle, kurze und intensive Erzählart der Märchenautoren eigne<sup>404</sup>. Seine Erklärung erinnert an die Darstellungsweise europäischer Märchen nach Lüthi, der das Märchen als „handlungsfreudig“<sup>405</sup> beschreibt, weil es „zu raschem Fortschreiten und zu knapper Benennung der Figuren und Requisiten neigt, Beschreibungen und Schilderung der Umwelt oder Innenwelt eher selten vorkommen“<sup>406</sup>. Abgesehen vom selten eingesetzten Präsens, das gelegentlich für Beschreibungen verwendet wird, sind das Inferential (die *mİş*-Form), die *di*-Vergangenheit sowie der Aorist typisch.

#### 1.4.4.2 Interaktion zwischen Erzähler und Hörer

Die Interaktion zwischen dem Märchenerzähler und seinen Hörern ist eine weitere wichtige Eigenart der Erzählstruktur in Märchen. Ganz gezielt baut der Erzähler durch rhetorische Fragen in der Erzählstruktur eine Verbindung zu ihnen auf. Dies verwundert nicht, da er bereits am Märchenanfang auf seine Person aufmerksam macht und diese Rolle während des Erzählens beibehält. In solchen Fällen handelt es sich um einfache Fragesätze, wie z.B.:

„*O orada, bu burada, kirli bulaşıklar nerede?*“<sup>407</sup>

Das ist dort, dies ist hier und wo ist das schmutzige Geschirr?

---

<sup>403</sup> *Ali Cengiz Oyunu*. In: Alangu 1990, S. 203

<sup>404</sup> Boratav 2000a, S. 96

<sup>405</sup> Lüthi 1996, S. 29

<sup>406</sup> Ebd./In einigen türkischen Märchenerzählungen begegnet man auch weiteren Tempusformen, die ebenso wenig obligatorisch für die Erzählstruktur sind wie der Einbau von Sprichwörtern. Sie weisen Besonderheiten der türkischen Sprache auf, die türkische Märchenerzähler größtenteils auch anwenden, um die Erzählung zeitlich von der „Äußerungszeit“ abzugrenzen und entweder als abgeschlossen oder als nicht abgeschlossen darzustellen.

<sup>407</sup> Alangu 1990, S. 216

„Şehrin kıyısındaki bu mahallenin halkı bunların kim olduklarını, başlarına neler geldiğini ne bilsinler?“<sup>408</sup>

Woher soll das am Stadtrand lebende Volk aus dieser Umgebung wissen, wer sie sind, woher sollen sie wissen, was ihnen zugestoßen ist?

„Tahtalar ovuldu mu, gömlekler dürüldü mü, ilikler, çoraplar örüldü mü?“<sup>409</sup>

Wurden die Bretter geschnitzt, die Hemden geglättet, die Knopflöcher, die Strümpfe gestopft?

Güney baut rhetorische Fragen in Beschreibungen oder in direkte Reden der Figuren ein. Wie er sie in die Erzählstruktur einarbeitet, soll an zwei konkreten Beispielen vorgestellt werden. Das erste stammt aus dem Märchen *Üç turunçlar* (*Die drei Pomeranzen*<sup>410</sup>) und lautet „*In misin, cin misin; kimsin sen?*“<sup>411</sup>, „Bist du eine Höhle oder ein Dämon, wer bist du?“. Die Frage stellt eine weibliche Figur in dem Märchen und betont damit Überraschtsein und Verwirrung über Erscheinung oder Handlung einer anderen Märchenfigur. Das zweite Beispiel: „*Pir işi mi, peri işi mi, yoksa harama el uzatan bir kötü kişi mi?*“<sup>412</sup> drückt folgende Frage aus: „Die Arbeit eines Geistes, die Arbeit einer Fee oder eines bösen Jemand, der der Sünde die Hand reicht?“. Hier sucht die Figur mit dem Glauben an gute und böse Zauberwesen, in einem Zustand der Aufgewühltheit und der Verzweiflung, mit der rhetorischen Frage eine Erklärung. Es kann sich offensichtlich um Magie, ein grandioses Wunder, oder aber auch das genaue Gegenteil als Symbol für Unheil handeln.

Um einen Zeit-, Ortswechsel, oder aber eine andere Handlung aufzugreifen, involviert der Erzähler bisweilen seine Hörer durch Direktansprache in die Erzählung und weist sie so darauf hin, dass sie sich nun einer anderen Figur zuwenden sollen:

„*Gelin bu kara yazılıyı, kendi derdiyle başbaşa bırakalım da, öte yüzünden haber verelim biz.*“<sup>413</sup>

Kommt, wir lassen den von dem schwarzen Schicksal Getroffenen mit seinen Sorgen allein und geben Nachricht von der anderen Seite.

„... *gelin biz haberi öteki yüzden verelim.*“<sup>414</sup>

... kommt, wir geben Kunde von der anderen Seite.

---

<sup>408</sup> Ebd., S. 218

<sup>409</sup> Ebd., S. 216

<sup>410</sup> Eine übersetzte Version von *Üç turunçlar* (*Die drei Pomeranzen*) gibt es z.B. in der Sammlung von Theodor Menzel (s. Anhang).

<sup>411</sup> Güney 1982, S. 69

<sup>412</sup> Ebd., S. 68

<sup>413</sup> Güney 1982, S. 315

<sup>414</sup> Ebd., S. 292

Solche Einschübe kennzeichnen Sicht- bzw. Handlungsübergänge und können im Märchen häufiger vorkommen. Ein anderes Beispiel ist „*Sözü uzatmayalım (...)*“ und wird von Kunos auf folgende Weise übersetzt: „Kurzum, damit wir die Geschichte nicht in die Länge ziehen, ...“<sup>415</sup>. Selten, aber dennoch auf direkte Weise, unterbricht der Erzähler sein Märchen durch persönliche Zwischenbemerkungen, die er allerdings als Formel einsetzt.

Bei den Grimms wird diese Struktur bis auf einige Ausnahmen weniger intensiv verfolgt:

„Wo ist aber die Ziege hingekommen, die Schuld war, dass der Schneider seine Söhne fortjagte? Das will ich dir sagen.“ (KHM 36)<sup>416</sup>

„Ach, du schöne Königstochter, wie soll's mit dir noch werden!“ (KHM 65)<sup>417</sup>

„Was war da zu machen?“

„Und was glaubt ihr wohl, das es gefunden hat?“ (KHM 13)<sup>418</sup>

„Aber was erblickte sie, als sie hineintrat?“ (KHM 46)

„Was sah sie da?“ (KHM 56)

An einzelnen Stellen lassen sie ihre Erzählerrolle erkennen, sie sprechen die Hörer direkt an, um ihr Mitgefühl zu wecken oder sie zum Nachdenken anzuregen.

#### 1.4.5 Rhetorik

Durch rhetorische und semantische Merkmale verleihen türkische Erzähler ihren Märchen, die sie teilweise aus bekannten Sammelwerken wie dem *Billur Köşk* entnommen und umgeschrieben haben, einen neuen Ausdruck und individuellen Stil. Am beliebtesten sind rhetorische Mittel, wie man sie ähnlich auch in den poetisch verzierten Märchen der Grimms findet. Die türkischen Versionen sollen anhand einzelner Textbeispiele aufgezeigt werden, da sie für die Überlieferung der Sprachpoesie sehr wertvoll sind. In der ohnehin geringen Anzahl türkischer Märchen in den Lesebüchern gibt es keine Spur dieser Merkmale.

Bevor explizit auf die Textuntersuchung eingegangen wird, werden einige theoretische Grundlagen zur Rhetorik und speziell zu rhetorischen Mitteln des Türkischen angerissen, die die Märchen als beliebte mündliche Erzählform der türkischen Volkskultur

---

<sup>415</sup> Kunos 1905, S. 361

<sup>416</sup> Akidil 1968, S. 43

<sup>417</sup> Ebd.

<sup>418</sup> Ebd.

prägen. Diese rhetorischen Mittel ergänzen die ebenso bei europäischen Märchenklassikern beliebten Mittel wie Klangspiele, Lautmalereien, Alliterationen oder Stabungen.

Zunächst einmal verleihen rhetorische Mittel gerade in Märchen bestimmten Handlungen oder Sachverhalten Emphasen in unterschiedlicher Manier. Zwei Arten von Mitteln können unterschieden werden: die „rhetorischen Figuren der Wiederholung“ und die „rhetorischen Tropen“<sup>419</sup>. Formale Aspekte wie Gleichklang oder Klangähnlichkeiten bilden sich entsprechend als Endreim bzw. Alliteration ab. Anders ist es im zweiten Fall, wo es um Bedeutungsänderung oder ihre Gleichheit (Synonyme) bzw. Ähnlichkeit (Antonyme) geht<sup>420</sup>.

Reduplikationen zählen zu den wichtigsten stilistischen Ausdrucksmitteln, die nicht nur in der türkischen Umgangssprache, sondern auch in Märchen, sei es als nachhaltige Verstärkung oder aber als zusammengesetzte Idiome, eine bedeutende Rolle spielen können. Bei der stilistischen Kombination sind „zwei oder mehr Wörter oder Wortteile (insbesondere Silben oder einzelne Laute oder auch nur gewisse Merkmale der Laute mittelbar in Wörtern) nebeneinander angeordnet, die laut-/merkmal – gleich oder – ähnlich sind und/oder gleiche, ähnliche oder entgegengesetzte Bedeutung haben oder für sich allein bedeutungslos sein können“<sup>421</sup>. Sinn und Zweck einer Reduplikation ist „die Verschönerung oder Verstärkung, gelegentlich auch (...) (die) Abschwächung der Aussage, (...) (sie) ist spezifischer oder allgemeiner, klangvoller und ausdrucksstärker als das einzelne Wort, das (...) (sie) erweitert oder ersetzt“<sup>422</sup>. Auf eine spielerische Art in der gesprochenen Sprache entsteht ein Reim, sei es als Alliteration, Stabreim oder Endreim, der für die „Rhythmusproduktion“ zuständig ist<sup>423</sup>.

#### 1.4.5.1 Beispiele für rhetorische Mittel aus türkischen Märchen

Hier soll speziell auf lautmalerische Kriterien, die in der stilistischen Gestaltung sehr beliebt und verbreitet sind, eingegangen werden. Dazu seien einige Beispiele vorweg genommen: so z.B. aus dem Märchen *Saka Güzeli* von Alangu die Pluralisierung des No-

---

<sup>419</sup> Müller 2003, S. 4

<sup>420</sup> Ebd.

<sup>421</sup> Ebd.

Müller betont in seinen Untersuchungen, dass es sowohl inhaltliche als auch zahlreiche stilistische Unterschiede bei Reduplikationen (speziell „Intensiv-Adjektiv-Reduplikationen“) im Türkischen gibt (vgl. Müller 2003, S. 4).

<sup>422</sup> Ebd.

<sup>423</sup> Ebd.

mens „Tür“ (*kapı*), um den weiten Weg der Märchenfigur nachhaltig auszudrücken: „*Oradan da kapı kapı dolaşır, su taşımaya başlar*“<sup>424</sup>. Sinngemäß würde es im Deutschen heißen: „Und von dort an beginnt sie von Tür zu Tür zu gehen und Wasser zu tragen.“ Ein onomatopoetisches (lautmalerisches) Beispiel entstammt aus demselben Märchen: „*tir tir titreyerek*“<sup>425</sup>; *titremek* bedeutet „zittern“. Die erste Silbe des Wortes wird bei der Reduplikation phonetisch angeglichen und doppelt gesetzt. Auf ähnliche Art ist „*homur homur homurdamış*“ gebildet, was man mit „brumm brumm brummte“ wiedergeben könnte.

Ferner können bei Wortreduplikationen lautmalerische Attribute auftreten, bei denen die einzelnen Adjektive oder Adverbien keine besondere Bedeutung haben müssen, wie „*muşıl muşıl*“<sup>426</sup>, die einen ruhigen und sanften Schlaf vermitteln sollen und aus dem mündlichen Sprachgebrauch stammen. Andere Reduplikationen, wie z.B. „*çıkarc çıkamaz*“<sup>427</sup>, die zu den „Wortstammreduplikationen“<sup>428</sup> gehören, bauen Spannung in den Erzählvorgang ein und bedeuten „sobald er/sie eine Tätigkeit beendet hat, folgen eine oder mehrere weitere Handlungen oder Geschehen.“ Hier wird die Wortstammreduplikation des Wortes „*çıkarmak*“ (hinausgehen) eingefügt, um die baldige Heimkehr der Wesirstochter anzukündigen, die sich zu Hause sofort auf ihre Hausarbeit stürzt.

Etliche Beispiele dieser Art, wie „*kara kara*“<sup>429</sup> („schwarz schwarz“), „*vura vura*“<sup>430</sup> (*vurmak* bedeutet schlagen; „schlagend schlagend“) oder „*civil civil*“ („zwitschernd zwitschernd“<sup>431</sup>) sind als Tonmalerei in Güneys Märchen anzutreffen und fast ein für sie typisches Merkmal. Kurze Reimstrukturen befinden sich überdies in der wörtlichen Rede, wie in einer Sehnsuchtsschilderung nach Wasser: „(...) *içsem içsem kanmasam, güneş vursa yanmasam* (...)“<sup>432</sup>. Diese Reimstruktur ist in einer zeitlichen Unbestimmtheit geschrieben und reimt sich nach der gleichen Silbenendung. Verdeutlicht werden kann es an dieser Übersetzung: „(...) könnt ich trinken, könnt ich trinken, ohne davon genug zu haben, die Sonne könnte auf mich prallen und ich würde nicht verbrennen (...)“<sup>433</sup>.

---

<sup>424</sup> Alangu 1990, S. 214

<sup>425</sup> Ebd. 1990, S. 222

<sup>426</sup> Ebd.

<sup>427</sup> Ebd., S. 214

<sup>428</sup> Müller 2003, S. 21ff.

<sup>429</sup> Güney 1982, S. 338

<sup>430</sup> Ebd., S. 341

<sup>431</sup> Ebd., S. 340

<sup>432</sup> Güney 1982, S. 341

<sup>433</sup> Das „Verbrennen“ bezieht sich auf den Durst.



### 1.4.5.2 Beispiele aus Grimms Märchen „Der Fundevogel“

Zum Vergleich seien am Märchen *Der Fundevogel* (KHM 51)<sup>434</sup> Motivzusammenhänge und ähnliche sprachliche Strukturen aufgezeigt. Es handelt sich hier um ein Beispiel, das auf ein indisches Vorbild zurückgeht und durch arabisch-islamische Kulturkontakte im Mittelalter ins Abendland gelangte, wie Friedrich von der Leyen auch für andere Grimmsche Märchen feststellte<sup>435</sup>.

Die Besonderheit dieses Märchens liegt in einer eher untypischen emotionsstarken Gebundenheit zwischen zwei Stiefgeschwistern; was Jacob und Wilhelm Grimm durch bestimmte wiederholte Affirmationsformen und Metaphern auch ausdrücken. Lenchen, die wirkliche Tochter des Försters, hängt sehr an dem Fundevogel und verrät ihm die böse Absicht der Köchin. Bedeutend ist das wiederholte gegenseitige Bekennen ihrer geschwisterlichen Zuneigung füreinander:

„(...) sprach Lenchen zum Fundevogel, verläßt du mich nicht, so verlaß ich dich auch nicht“; so sprach der Fundevogel ‚nun und nimmermehr‘.<sup>436</sup>

Bereits am Anfang heißt es ‚Fundevogel und Lenchen hatten sich so lieb, nein so lieb, dass, wenn eins das andere nicht sah, ward es traurig‘<sup>437</sup>. Die Klimax durch die Phrasenwiederholung von ‚nun und nimmermehr‘ führt die Wiederholungsstruktur bereits ein. Sie unterstreichen ihre enge Bindung zueinander, und ihr Zusammenhalt wird durch ihre Verwandlungen signalisiert, was auch der Köchin sofort auffällt. Sie bilden immer ein Ganzes indem sie sich dabei gegenseitig ergänzen:

„(...) als nur ein Rosenstöckchen und ein Röschen oben darauf.“<sup>438</sup>  
„(...) als eine Kirche und eine Krone darin.“<sup>439</sup>  
„(...) werde zum Teich und ich die Ente darauf.“<sup>440</sup>

<sup>434</sup> Eine Version dieses Märchens ist beispielsweise in dem folgenden Lehrwerk vorzufinden: Geschichten-Berichte-Gedichte 2, Hirschgraben Verlag, Frankfurt am Main 1976, S. 88f.

<sup>435</sup> Vgl. Spies 1952, S. 9

Die Handlungskette: Ein kleiner Junge, der von einem Vogel weggetragen wurde, wird im Wald von einem Förster gefunden. Er bringt ihn zu sich nach Hause, um ihn mit seiner etwa gleichaltrigen Tochter Lenchen aufzuziehen. Die böse Hexe, in der Rolle einer bösen Köchin, will den Fundevogel, so wird der gefundene Junge genannt, allerdings kochen. Die beiden Stiefgeschwister entscheiden sich zu fliehen und verwandeln sich in unterschiedliche Gestalten, um nicht aufgefunden zu werden. Die Köchin jedoch kommt hinter ihre Verwandlungen, und auf ihrer Jagd nach ihnen wird ihr von diesen beiden ein Streich gespielt, so dass sie im Teich ertrinkt. Wie Hänsel und Gretel erscheinen als Hauptfiguren zwei unzerrennliche Geschwister und ein böses Wesen, das ihr Glück zerstören will.

<sup>436</sup> Von der Leyen 1962, S. 90f.

<sup>437</sup> Ebd., S. 89

<sup>438</sup> Ebd., S. 90

<sup>439</sup> Ebd., S. 91

<sup>440</sup> Ebd.

Begriffspaare bilden sich sukzessive, semantisch und stilistisch. Ein magisches Spiel setzt ein bei dem die Verwandlungen durch Lenchens Inspirationen angetrieben werden. Ihre Zauber- und Verwandlungskünste ermöglichen es, dass sie sich vor der boshaften Köchin retten können. Diese erkennt das Zauberspiel jedoch umgehend und kommt der List der Kinder auf die Spur.

Das Märchen endet mit dem Streich des Geschwisterpaares und dem Ertrinken der Köchin:

„(...) als sie den Teich sah, legte sie sich drüber hin und wollte ihn aussaufen. Aber die Ente kam schnell geschwommen, faßte sie mit ihrem Schnabel beim Kopf und zog sie ins Wasser hinein: da musste die alte Hexe ertrinken. Da gingen die Kinder zusammen nach Haus und waren herzlich froh; und wenn sie nicht gestorben sind, leben sie noch heute“<sup>441</sup>.

#### 1.4.5.3 Vergleich zwischen türkischen und Grimmschen Märchen

Zu den Parallelen deutscher mit türkischen Märchen zählen insbesondere die Wiederholungen von „Gedanken, Gefühlen oder Beschreibungen, die bedeutend sind und mit feststehenden, formelhaften Worten intoniert werden“<sup>442</sup>. Die Repetitionen dienen in europäischen und türkischen Märchen gleichermaßen sowohl der Vereinfachung der Struktur wie insbesondere der Ausdruckssteigerung. Bei den Grimms finden wir z.B. in *Hänsel und Gretel* eine solche Wiederholung, zudem noch in Reime eingebettet, wenn es da heißt: „Knu(s)per, knu(s)per, kneischen, wer knu(s)pert an meinem Häuschen?“<sup>443</sup>, oder bei der Antwort der Kinder: „Der Wind, der Wind, das himmlische Kind.“<sup>444</sup>

Auch hier ist die Sprachrhythmik von großer Relevanz. Sie erinnert in den türkischen Märchen an die einleitenden Reime einfacher Art aber auch an die komplexen *Tekerleme*, wie bereits ausgeführt. Die Steigerung wird in etlichen Kinder- und Hausmärchen ebenfalls durch Wortwiederholung hervorgerufen. Das Benutzen von „Doppelausdrücken“<sup>445</sup>, wie „Speis und Trank“, „Haut und Haar“ oder „Tag und Nacht“, gilt als beliebte stilistische Formel. Solche Doppelausdrücke erinnern an Formeln wie ‚sitzend und wandernd‘ oder ‚essend und trinkend‘, oder an die Antonyme „Tag und Nacht“, die im Türkischen

---

<sup>441</sup> Ebd., S. 91

<sup>442</sup> Boratav/Eberhard 1953, S. 11

<sup>443</sup> Von der Leyen 1962, S. 233

<sup>444</sup> Ebd.

<sup>445</sup> Rölleke 2004a, S. 46

„gece gündüz“ („Nacht Tag“) lauten. Die Konjunktion „und“ bleibt bei derartigen stilistischen Kombinationen im Türkischen stets ausgespart.

Reduplikationen wie „*çıtır çıtır*“ (knisternd knisternd) tauchen ebenfalls als lautmalerische Beschreibungen auf<sup>446</sup>. In der Form „*Tepsi tepsi*“ (Tablett) oder „*yayla yayla*“ (Hochebene) gibt es Reduplikationen von Nomen, die als "Pluralisierung des Singulars" eine größere Gruppe vorzustellen intendieren. Das Beispiel mit dem Tablett symbolisiert die Reichhaltigkeit des Essens, bzw. die Hochebene das Durchqueren einer langen Strecke. „*Güzel güzel*“ (schön), „*koca koca*“ (riesengroß) „*piril piril*“ (*pirildamak*, glänzen), „*kolay kolay*“ (einfach) oder „*alev alev*“ (*alev* bedeutet Flamme; durch die Doppelsetzung wird das Nomen als Adjektiv genutzt) sind einige Muster für die adjektivische Reduplikation bei der Beschreibung von Personen oder kurzen Handlungssituationen. Die Doppelsetzung des Adjektivs ersetzt die Steigerungsform „*çok*“ (sehr) und betont besonders nachhaltig die Art und Weise eines Gegenstandes bzw. einer Handlung.

Der einfache Austausch von Buchstaben mit der Folge kleiner phonetischer Unterschiede, wie „*tingir mingir*“ (sinngemäß: „klirrend murrend“), ermöglicht akustische Variationen<sup>447</sup>. Bei den Lautmalereien und Klangspielen handelt es sich um wortspielerische Umwandlungen, ohne große semantische Relevanz. Im Anlaut stehen meist die Konsonanten „m, p, r oder s“<sup>448</sup>. Entsprechende lautmalerische Interjektionen sind ebenso bei den Grimms zu finden, z.B. bei der hilfreichen Tat der Tauben in *Aschenputtel* (KHM 21), wenn es da heißt:

„Und die Täubchen nickten mit ihren Köpfchen und fingen an pick, pick, pick, pick, und da fingen die übrigen auch an pick, pick, pick, pick und lasen alle guten Körner in die Schüsseln.“<sup>449</sup>

Ohne die erforderlichen Hilfsleistungen der Vögel, die durch die wiederholten Klänge des Pickens bekräftigt werden, wäre es der Hauptfigur schließlich nicht möglich, am königlichen Abendball teilzunehmen und den Prinzen kennen zu lernen. Lautmalerisch

---

<sup>446</sup> Müller bezeichnet sie in seiner Arbeit als „reduplizierte Adjektive/Adverbien, die zu Verben auf *-damak* erweitert werden“ (hier: „*çıtırdamak*“, knacken, prasseln).

<sup>447</sup> „*Tingırdamak*“ bedeutet „klirren“; das Weglassen der Endung „-damak“ formt daraus das Adverb „*tingir*“ und seine Reduplikation, in der der erste Konsonant mit dem „m“ ersetzt wird.

<sup>448</sup> Vgl. Müller 2003, S. 328f.

<sup>449</sup> Grimm 1984, Bd. 1, S. 140

drückt Güney in einem seiner Märchen z.B. durch „*fir* und *pir*“<sup>450</sup> das Fliegen eines Vogels aus.

In den Grimmschen Märchen häufen sich nicht nur die Verkleinerungsformen als Verniedlichung, sondern auch eine Vermeidung von Fremdwörtern ist festzustellen. Für „Prinz“ den Ausdruck „Königssohn“ einzusetzen erscheint zunächst ungewöhnlich; dieses Phänomen ist aber auch in türkischen Märchen zu beobachten: Das Synonym ersetzt so gut wie immer den Prinzen und die Prinzessin. So heißt es meist „die Tochter des Padischahs“ oder „die Tochter des Wesirs“. Da der Padischah oder der Wesir meist die höchste Instanz in den Märchen darstellen, können ihre Kinder auch einfach als ihre Nachfolger bezeichnet werden, denn dies erleichtert das Hineindenken in die Familienhierarchie wie auch in die symbolisierte Gesellschaftsstruktur. Die türkischen Bezeichnungen von „Prinz“ oder „Prinzessin“, *prens/prenses*, sind vielmehr „moderne“ Begriffe, von denen in neueren Kunstmärchen sehr gern Gebrauch gemacht wird. Gerade in den türkischen Volksmärchen kommt noch zur Geltung, wie sehr der regierende Padischah oder sein Wesir hervorgehoben werden. Zudem zählen diese „Padischah-Märchen“ zu der am häufigsten vertretenen Märchenkategorie in der Türkei<sup>451</sup>. Eine zweite „orientalische“ Varietät ist die Bezeichnung *Şehzade* für den Prinzen, die etymologisch aus dem Persischen stammt.

#### 1.4.6 Zahlensymbolik

*„In der Mystik und Magie wirkt nicht das Objekt bestimmend auf die Bedeutung der Zahl, sondern umgekehrt, die Zahl wirkt bestimmend auf die Bedeutung des Objekts. Sie hat Eigenschaften geheimer Natur an sich, die sie den Objekten, mit denen sie in Verbindung gesetzt wird, zuteilen kann.“*<sup>452</sup>

In jedem Kulturraum ist die Zahlensymbolik in Mythen, Sagen und Märchen von besonderer (historisch sich wandelnder) Bedeutung. Zahlen mit einem biblischen Symbolcharakter oder entsprechende aus dem Koran als eine Art Urquelle für die islamische Zahlensymbolik heranzuziehen, ist in Volkskunde und Kulturwissenschaft nicht unüblich. Der Glaube der Kulturvölker liefert symbolische Grundelemente, aus dem auch die Mär-

---

<sup>450</sup> Güney 1982, S. 161f.

<sup>451</sup> Auf diese Kategorie verweist auch Boratav in seinen wissenschaftlichen Studien, dass die Padischah-Märchen wohl der am meisten verbreitete Märchentyp seien.

<sup>452</sup> Endres 1951, S. 26

chenkunde Erkenntnisse zieht. Für die vergleichende Märchenforschung ist es nun interessant zu sehen, wie Zahlen, die dem christlichen und dem islamischen Kulturkreis entstammen, gleiche Bedeutungen haben.

Die magischen Zahlen drei und sieben gehören zu den Elementen, die sowohl in europäischen als auch in türkischen Märchen bekannt und beliebt sind. Die Dreieinigkeit gilt als Kern der Zahlensymbolik, die sowohl in der christlichen wie in der türkisch-islamischen Mythologie auftritt. Die im christlichen Glauben vorhandene Trinität der Wesenheit Gottes (Vater, Sohn und Heiliger Geist) spiegelt die Wirkung Gottes in die Welt, z.B. im organischen Leben als die Dreiheit von „Pflanze-Tier-Mensch“, die Zeiteinteilung in „Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft“ oder, aus dem (griechischen) Mythos, vom „Irdischen, Unterirdischen und Überirdischen“<sup>453</sup>.

In Lüthi's Deutung der Zahlensymbolik ist die Wichtigste die „Dreizahl“<sup>454</sup>. Die anderen Zahlen wie die Sieben bezeichnen Figuren, Dinge oder Fristen, wohingegen sich die Drei als „handlungsbildend“<sup>455</sup> von diesen abhebt und das Märchen in drei Episoden einteilt. Allein die Eingangs-, Übergangs- und Schlussformeln bilden eine Dreier-Konstellation, was auf die Dreiteilung der Handlungen bereits hindeutet. Meist tritt in der dritten Episode eine Steigerung ein oder aber eine Wende, eine Umkehrung und damit ein inhaltlicher Kontrast zur Ausgangssituation<sup>456</sup>. Ihre Funktion, „die Vielheit der Dinge und Episoden durch die formelhaften Zahlen zur Einheit zusammenzufassen“<sup>457</sup>, bleibt in beiden Fällen identisch und wird aber im türkischen Märchen sogar intensiver beansprucht, da in einem Märchen mehrere Zahlen eine noch komplexere Handlungsstruktur ganzheitlich zusammenhalten.

In türkischen Volksmärchen kennzeichnet die Dreizahl ebenfalls häufig eine Klimax, in der ein Märchenheld z.B. beim dritten Versuch endlich sein Ziel erreicht oder dazu eine Tat dreimal durchführen muss. Oft sind es drei Söhne des Padischahs, von denen der jüngste auch immer als der klügste oder fleißigste gilt. Um noch einmal auf die Zeitraffungen zurückzukommen, so bedeutet die Redewendung „*üç beş gün içinde*“ („in drei bis fünf Tagen“), in den nächsten Tagen. Güney baut diese Zeitraffung z.B. in dem Märchen *Die drei Pomeranzen* ein, wo es heißt:

---

<sup>453</sup> Ebd., S. 99

<sup>454</sup> Vgl. Lüthi 1996, S. 30

<sup>455</sup> Ebd.

<sup>456</sup> Lüthi 1996, S. 30

<sup>457</sup> Lüthi 1975, S. 17

„Üç gün böyle, beş gün böyle; yerler pırıl pırıl, ayna gibi; yemekler tepsi tepsi, bayram gibi.“<sup>458</sup>

Drei Tage so, fünf Tage so; die Böden blitzen und blinken, wie ein Spiegel; Essen tab-  
lettweise, wie an Bayram<sup>459</sup>.

Auffallend ist, dass diese Redewendung häufig die Zahlen drei und fünf verwendet, wie gesagt im Sinne von umgangssprachlich „einige Tage“. Eine vergleichbare Formel lautet „üç gün üç gece“ (drei Tage drei Nächte) und suggeriert entweder einen glücklichen Ausgang oder einen Fortlauf der Handlung. Die wiederholte Betonung der magischen Zahl durch die Doppelsetzung ersetzt das "vereinfachte" Gefüge etwa in „drei Tage und Nächte“. Es handelt sich hier um festgelegte idiomatische Ausdrücke, wie man auch an der Metapher „iki göz iki çeşme“ (Zwei Augen zwei Brunnen), die intensives Weinen symbolisiert, erkennen kann.

Die Grimms verwendeten ebenfalls die symbolische Ausrichtung der Zahl drei in Kombination mit Personen. Ebenso wie die drei Töchter des Padischahs oder die drei Söhne eines armen Bauern treten sie als „Kontrastgestalten“<sup>460</sup> auch bei ihnen auf. Die spezielle Geschwisterkonstellation, in der unter drei Schwestern oder Brüdern die/der jüngste stets gleichzeitig auch die/der klügste und schönste ist, erweckt beim Leser ein Vertrautheitsgefühl mit dieser fast formelhaft eingesetzten Motivik, ganz gleich ob es sich um türkische oder deutsche Volksmärchen handelt. So lässt sich bei den Brüdern Grimm bereits bei *Die drei Faulen* (KHM 151) und *Die drei Brüder* (KHM 124) aus der Überschrift entnehmen, dass die Zahl drei in den genannten Märchen eine besondere Rolle spielt<sup>461</sup>. In *Die drei Spinnerinnen* (KHM 14) ist die Drei als Glückssymbol ganz offensichtlich, da die drei hässlichen Damen dem armen Mädchen aus ihrer Notsituation helfen und für dieses den Flachs der Königin spinnen. Erst dann kann sie den Königssohn heiraten, da auch sie ihr Versprechen gegenüber den drei Spinnerinnen hält und sich für sie ob ihres hässlichen Erscheinungsbildes nicht schämt, sondern sie zu ihrer Hochzeit einlädt. *Das Waldhaus* (KHM 169) handelt ebenso von drei Schwestern, von denen sich alle drei im Wald verirren, die jüngste allerdings durch ihre Gutmütigkeit, Klugheit und Anmut den alten Mann im Waldhaus und seine Tiere von sich überzeugen

---

<sup>458</sup> Güney 1982, S. 68

<sup>459</sup> *Die drei Pomeranzen* in der Übersetzung von Theodor Menzel (aus *Billur Köşk, Türkische Märchen II*. 1924, S. 63ff.).

<sup>460</sup> Lüthi 1996, S. 27

<sup>461</sup> Weitere Märchen aus den KHM, bei denen die Zahl Drei als wesentliches Motiv der Handlungskette bereits in den Überschriften verraten wird, sind folgende: *Die drei Männlein im Walde* (KHM 13), *Die drei Schlangenblätter* (KHM 16), *Die drei Sprachen* (KHM 33), *Die drei Federn* (KHM 63), *Die drei Glückskinder* (KHM 70), etc.

konnte. Daher wird ihr die ganze Belohnung zugesprochen und zu guter Letzt darf sie den alten Mann, der natürlich in Wirklichkeit ein verhexter Prinz ist, heiraten.

Der Zahl sieben begegnen wir sowohl in der Grimmschen Version von *Schneewittchen* (KHM 53), das hinter sieben Bergen bei den sieben Zwergen wohnt, als auch in der türkischen Version *Nartanesi*. Entsprechend ist die Wegbeschreibung zu *Schneewittchen* eine ähnliche, die in einer Siebenerstruktur aufgebaut ist:

„*Kaf dağından öte yedi dağ aşacaksın, bu yollardan birini tutup tam yedi yıl, yedi ay gideceksin....*“<sup>462</sup>

Vom Berg Kaf weiter musst du sieben Berge überqueren, von diesen Wegen musst du einen verfolgen und genau sieben Jahre und sieben Monate gehen...

Die Zahl sieben führt in beiden Versionen die Suchenden in die weite Welt hinaus, im ersten Fall zu den sieben Zwergen und im zweiten über den *Kaf*-Berg, der im türkischen Märchen sehr oft als Ort genannt wird, zu den vierzig *schönen Sklavinnen*<sup>463</sup>. Die Sieben trägt in den europäischen Märchen einen starken Symbolcharakter. In europäischen Märchen hat sie jedoch einen weitaus größeren Symbolcharakter als in den türkischen und scheint damit die Vierzig in ihrer Symbolik in der östlichen Märchentradition zu ersetzen. Im religiösen Kontext taucht die Sieben übrigens im Koran bei der Schöpfung der sieben Himmel auf<sup>464</sup>.

Die Vierzig wird im Alten wie im Neuen Testament erwähnt<sup>465</sup>. Sie ist sehr oft eine Zahl „des Wartens oder einer irgendwie gearteten Vorbereitung“<sup>466</sup>. So irrten die Juden vierzig Jahre durch die Wüste, oder Jesus fastete dort vierzig Tage und seine Grabesruhe soll vierzig Stunden gedauert haben. Im islamischen Glauben wird die Vierzig verbunden mit wesentlichen zeitlichen Einschnitten im Lebensalter. So war Mohammed vierzig Jahre alt, als er die göttliche Offenbarung erhielt, und Gott brauchte vierzig Tage, bis er Adam erschuf, oder ebenfalls vierzig Jahre dauert das Herumirren, nachdem Moses zum Volk sprach, dass sie sich auf „Allahs Güte“ besinnen sollen<sup>467</sup>.

Vierzig wird in arabischen, persischen und türkischen Märchen häufig in Verbindung mit Riten oder Zeremonien gebracht. So dauert z.B. eine Hochzeit vierzig Tage und

---

<sup>462</sup> Güney 1982, S. 158

<sup>463</sup> Ebd., S. 167ff.

<sup>464</sup> Ahmad/Koran 2003, Sure 41:13, S. 476

<sup>465</sup> Endres 1951, S. 224f.

<sup>466</sup> Ebd.

<sup>467</sup> Ahmad/Koran 2003, Sure 5:27, S. 103

vierzig Nächte. Vierzig ist nicht lediglich ein Symbol für östliche Märchen, sondern nach türkischem Aberglauben auch eine Glückszahl. Sie steht häufig in Verbindung mit alten türkisch-islamischen Traditionen. Im türkischen Märchen des *Schönen Wasserträgers* wird das glückliche Ende ebenfalls durch ein Hochzeitsfest symbolisiert, das vierzig Tage und vierzig Nächte dauert<sup>468</sup>. Erst in der einundvierzigsten Nacht betritt der Wasserträger die Brautkammer.

In vielen türkischen Familien wird heute noch Wert auf den Brauch gelegt, ein Neugeborenes erst nach vierzig Tagen aus dem Haus zu bringen, häufig mit der Begründung, dass es kurz nach der Geburt sehr anfällig für Krankheiten sei und die ersten vierzig Tage besonders gut geschützt werden müsse. Auch nach dem Tod wird im Gedenken an den Toten am einundvierzigsten Todestag eine religiöse Zeremonie veranstaltet.

Entsprechend tauchen derartige Angaben auch in Redewendungen auf, wie das Beispiel, "eine Hochzeit vierzig Tage und vierzig Nächte zu feiern", metaphorisch für ein gutes und glückliches Ende eines Geschehens steht. Ein älteres Indiz stammt aus dem legendären *Dede Korkut-Buch*, einer Sammlung epischer Erzählungen der oghusischen Türken. In diesem Epos besingt der Hofsänger *Dede Korkut* die kriegerischen Heldentaten der Oghusen und führt in der Erwähnung der Helden deren Anzahl von vierzig auf. Die Kraft von vierzig Helden geben diesem türkischen Heldenepos die Möglichkeiten motivisch auch in die Märchen übernommen zu werden<sup>469</sup>. In einer weiteren Sammlung wird den Zahlen vierzig und sieben ein besonderer Wert beigemessen: *Kirk vezirler* (Die vierzig Wesire) ist ein Werk, das siebenundsiebzig Erzählungen (Märchen und Anekdoten) enthielt. Das bekannte Märchen, *Ali Baba und die vierzig Räuber*, aus *Tausendundeiner Nacht* ist sogar in den untersuchten Lesebüchern vertreten<sup>470</sup>. Auch wenn sich gelegentlich mythologische und religiöse Gemeinsamkeiten aufzeigen lassen, so bleibt die Vierzig in der europäischen Märchenwelt doch eher unbeachtet.

---

<sup>468</sup> Übersetzte Version des Märchens von Menzel s. Anhang/Anthologie.

<sup>469</sup> Die Oghusen sind die Vorfahren der Menschen, die heute in der Türkei und in Aserbaidschan leben, die seit der zweiten Hälfte des 7. Jahrhunderts einen gewaltigen Stammesbund im Verband des Reiches der Göktürken bildeten und in nördlichen Gebieten der heutigen Mongolei lebten. Bei den Seldschuken und auch Osmanen hingegen handelt es sich um Dynastien, die auf die oghusischen Stämme zurückgehen.

Der ursprüngliche Name des *Dede Korkut-Buches* lautet „*Kitab-ı Dedem Korkut alâ lisan-ı Taife-i Oğuzan*“ und wird in seiner Entstehungszeit dem Anfang des 15. Jahrhunderts zugeordnet. Es besteht aus einer Einleitung und insgesamt zwölf Erzählungen, in denen die Familienbande, wie die Tochter- und Sohnrolle, die Frau als Mutter und Ehefrau sowie Lebensweisen und Sitten der Oghusen besonders ausgeprägt sind. Der Sänger *Dede Korkut* (Opa beängstige), nach dem das Buch benannt ist, begleitet die Taten der Oghusen mit seinem Gesang. Motive aus dem *Dede Korkut-Buch*, wie die Zahl vierzig, der weiße Bart oder auch die heldenhaften Taten der Söhne, sind als Märchenelemente bekannt (vgl. Karaalioğlu 1994).

<sup>470</sup> Texte und Fragen 3, 1975, S. 116f.



Diese stilistische Kombination magischer Zahlen birgt für den internationalen Austausch der Märchen eine besondere Bedeutung, da die Drei wie auch die Eins, die Sieben oder die Zwölf nach Lüthi den abstrakten Stil des Märchens kennzeichnen. Wie demonstriert, lassen sich auf diesem Feld große strukturelle Übereinstimmungen von türkischen und deutschen Märchen festmachen.

#### 1.4.7 Farbsymbolik und lyrische Motive

Durch die Farbgebung werden bestimmte Eigenschaften verstärkt zum Ausdruck gebracht, so z.B. ist ein rotes Pferd stets traumhaft schön und besonders kräftig. Die Farbe rot ist nicht nur ein Zeichen von Liebe oder Herrschaft, sondern bedeutet bei Tieren auch Übermaß, Kraft und sogar List<sup>471</sup>. Die farbliche Kennzeichnung im Türkischen entspricht älteren Bezeichnungen, so ist es nicht *kırmızı*, rot, sondern *kızıl*, ein feuriges Rot, eben wie es der „*ak sakal*“, der weiße, reine und unbefleckte Bart ist. Statt des Adjektivs *beyaz* (weiß) wird das Synonym *ak* bevorzugt, wie „*ak kuş*“<sup>472</sup> (weißer Vogel).

Neben diesen Farbrichtungen wird in Märchen auch gern von den Farben *gök* (Himmel) für *mavi* (blau) und *kara* (dunkel, finster) für *siyah* (schwarz) gesprochen. Die Begriffe werden in der Regel als Attribute eingesetzt, da sie eine fast metonymische Funktion besitzen. Es erfolgt eine Charakterisierung der Figuren oder Tiere, denn *kara* steht für die Unnahbarkeit oder Gefahr, wie die „*kara bulut*“<sup>473</sup> (schwarze Wolke), die metaphorisch über jemandem schwebt und ihm Unheil bringt. So ist *ak* die Reinheit des Charakters, die gerade bei weiblichen Figuren auch immer auf ihr ästhetisches Erscheinungsbild bezogen ist. Sie kommen oft bei Personen- und Wesensbeschreibungen vor, um mit diesen Attributen charakterliche Merkmale, wie Gutmütigkeit oder Boshaftigkeit, zu betonen. Das Märchen *Ak gün kara gün* setzt sich sogar im übertragenen Sinn aus dieser Schwarz-weiß-Polarisation zusammen. Nach einem erschütternden „schwarzen“ Tag folgt in dem Märchen ein „weißer“ und guter Tag. Die schlechte Botschaft wird von einem „schwarzen Vogel“, der aussieht wie ein „schwarzes Knäuel“ („*bir kara yumak gibi*“<sup>474</sup>), überbracht. „*Başımda kara kara bulutlar dolaşüyor, kara kara yeller esiyor.*“ (Über meinem Kopf schweben dunkle dunkle Wolken, dunkle dunkle Winde wehen.), sagt die Märchenfigur in

---

<sup>471</sup> Vgl. Çoruhlu 2002, S. 187

<sup>472</sup> Güney 1982, S. 170

<sup>473</sup> Güney 1982, S. 308

<sup>474</sup> Ebd., S. 310

ihrer Verzweiflung. Der Erzähler hebt die Verweiflung durch die Doppelsetzung des Adjektivs noch stärker hervor und betont das bevorstehende Unheil und die sprichwörtlich „finstere Situation“, in der sich der Märchenheld befindet.

Die Farbattribute sind zudem in idiomatischen Ausdrücken wie „*Alnım açık yüzüm ak*“<sup>475</sup>, was so viel wie „Meine Stirn steht offen und mein Gesicht ist rein“ bedeutet, zu finden, um die eigene Reinheit und Unschuld zu betonen.

Bei lyrischen Motiven fällt das Abbild des jungen Mädchens durch den Vergleich „wie der Vollmond am Vierzehnten des Monats“ als heiratsfähige und schöne Frau auf. In den *Drei Pomeranzen* aus der Sammlung *Billur Köşk* wird das Schönheitsidiom „wie der Vierzehnte des Monats“ („...*bir ayın ondördü...*)“<sup>476</sup> eingesetzt. Obst und süßes Wasser, so heißt es in dem Märchen *Tasa Kuşu* (Der Sorgenvogel)<sup>477</sup> von Güney, sind dem jungen Mädchen in dem paradiesischen Garten verboten. Diese wertvollen Gaben der Natur werden ihr vorenthalten, damit sie Reue zeigt und einsieht, dass Hunger und Durst sie in Gedanken zu ihrer Mutter führen. Nicht als Genussmittel, wie sie diese zunächst wahrnimmt, sondern in ihrer Überlebensnotwendigkeit für den Menschen erkennt sie ihren Wert und gleichzeitig den ihrer Mutter. Das süße Getränk *şerbet* oder die Süßspeise *helva*, der türkische Honig, sind Motive für Reichhaltigkeit, Genuss oder werden auch bei Personenbeschreibungen adjektivisch genutzt, um z.B. das „niedliche“ Mädchen zu beschreiben.

Lyrische Motive stehen oft im Zusammenhang mit Naturbeschreibungen, da auch die Grazie eines Wesens stets mit Attributen aus der Natur versehen wird, wie *Die Rosenschöne* von Ignaz Kunos, die am Märchenende ihr Glück findet<sup>478</sup>. Im islamisch geprägten türkischen Volk tritt die Rose als Sinnbild für bezaubernde, gelungene Dinge sehr häufig auf und symbolisiert oft die Anmut weiblicher Figuren wie in *Gül kız* (Das Rosenmädchen). Daher stammt aus dem Motiv der Rose auch der Vergleichsausdruck „*gül gibi*“ (wie eine Rose). Märchenautoren fügen diese folgendermaßen symbolhaft in Beschreibungen ein:

„*Güle benziyormuş allar içinde, seriye benziyormuş dallar içinde.*“<sup>479</sup>  
Sie ähnelte einer Rose in Rot, sie ähnelte einer Reihe von Rosen auf Zweigen.

---

<sup>475</sup> Ebd., S. 318

<sup>476</sup> Güney 1982, S. 58

Übersetzte Version von Menzel s. Anhang/Anthologie.

<sup>477</sup> Originalversion des Märchens s. Anhang/Anthologie

<sup>478</sup> Kunos 1905, S. 28ff.

<sup>479</sup> Güney 1982, S. 157

„*Gülüm desen, yanağından güller açar.*“  
Sagst du „meine Rose“, dann blühen Rosen aus ihren Wangen.<sup>480</sup>

Als Belohnung werden Figuren auch einmal in den Rosengarten, „*güllük*“, oder ins reinste Paradies („*gülistanlık*“) gebracht<sup>481</sup>.

Auch Tiere, insbesondere Vogel und Fisch, sind oft verzauberte, gutmütige, meist weibliche Wesen, oder aber sie sind im Namen von Märchenfiguren, wie *Sülün kız*, das Fasan-Mädchen oder *Der Vogel Phönix*<sup>482</sup>, enthalten. Der Vogel als ein vergleichbares Symbol taucht in Gestalt der *Bülbül*, der Nachtigall, auf. Nicht selten stößt man auf die Kombination von Rose und Nachtigall in einer charmanten Schmeichelei:

„*Gülüm desen, yanağında güller açılır. Bülbülüm desen yanağında bülbüller şakır.*“<sup>483</sup>  
Sagst du „meine Rose“ blühen Rosen aus ihren Wangen, sagst du „meine Nachtigall“, zwitschern Nachtigallen an ihren Wangen.

#### 1.4.8 Volkskundliche Redewendungen und Sprichwörter

Lüthi reißt das Thema Sprichwörter in Literaturwissenschaft und Volkskunde kurz an und erläutert ihre Bedeutung sowohl im mündlichen Sprachgebrauch als auch in literarischen Werken<sup>484</sup>. Für den Volkskundler sei es wichtig, welche Rolle das Sprichwort im menschlichen Miteinander in der Familie, im Dorf oder „im Gemeinschaftsleben“<sup>485</sup> spielt. Auch für den Literaturwissenschaftler sind Sprichwörter interessant, ob ihrer Poetologie und ihrer dichterischen Anwendung im Werkkontext. Der Volkskundler untersucht hingegen wie das Sprichwort je nach Situationslage immer wieder in einem anderem Licht erscheinen kann. Die volkstümlichen Redewendungen und Sprichwörter dienen oft als „Andeutungen“ oder „Umdeutungen“<sup>486</sup>, was voraussetzt, dass sie den Lesern nicht nur bekannt sind, sondern auch in der jeweiligen Handlungssituation gedeutet werden müssen.

Türkischsprachige Autoren wie Güney und Alangu setzen gerade in Dialogen oder in Beschreibungen sprichwortähnliche Redewendungen ein, da sie kurz sind und sich daher

---

<sup>480</sup> Ebd.

<sup>481</sup> Ebd., S. 161

<sup>482</sup> Menzel/Georg 1923, S. 54ff.

<sup>483</sup> Güney 1982, S. 157

<sup>484</sup> Lüthi 1975, S. 162ff.

<sup>485</sup> Ebd., S. 165

<sup>486</sup> Lüthi 1975, S. 164

besonders dazu eignen, Aussagen zu bekräftigen. Beginnen wir mit einem Beispiel für eine sprichwörtliche Redensart aus einem Märchen: „(...) *iki gözü iki çeşme yaşlar döker.*“<sup>487</sup> („... ihre beiden Augen verlieren zwei Brunnen voller Tränen.“), das die Trauer eines jungen Mädchens im *Ali-Cengiz*-Spiel metaphorisiert. Der Märchensammler Güney schiebt solche Redensarten nachweislich gern ein, indem er sie als Äußerungen eines alten weisen Mannes oder einer weisen Frau aufführt. Die sprichwörtlichen Einschübe erscheinen als "weltweise", da Märchen üblicherweise größtenteils von älteren Frauen erzählt wurden, die durch Märchen mit Sicherheit gerade ihr Wissen um die Dinge der Welt bekunden wollten<sup>488</sup>.

In dem türkischen Märchen *Tasa Kuşu, Der Sorgenvogel, oder Kummervogel* – wie es von Eberhard und Boratav übersetzt wird - aus der Sammlung von Güney kommen eine Reihe von idiomatischen Ausdrücken zum Vorschein. Ein junges Mädchen beschwert sich stets über ihre Notlage, in der sie und ihre Mutter leben<sup>489</sup>. Auf ihr Jammern hin wird sie von einem besonderen Vogel, dem Sorgenvogel, geraubt und erwacht in einem paradiesähnlichen Garten. Dort befindet sich alles, was ihr Herz begehrt; Wasser, so süß wie Zucker, und Obst von allen Sorten. Weder ihren Hunger noch ihren Durst kann sie stillen, denn so idyllisch der Garten auch ist, von alledem wird ihr nichts geboten. Der außerordentlich gewaltige Vogel wird als Bewacher des Gartens personifiziert, dem ihr Wohlbefinden gleichgültig ist und der sie darüber hinaus mit seinen Bemerkungen provoziert. Auf jeden von ihr geäußerten Wunsch reagiert er fast immer mit einer ähnlichen Antwort „*Avare kız, avare kız, tasa dediğin öyle olmaz, böyle olur: Geçti ayva geçti nar...İster taş ye, ister hardal!*“<sup>490</sup>, „Untätiges Kind, untätiges Kind, das, was du Sorge nennst, geht nicht auf deine, sondern auf diese Art: Es vergeht die Quitte, es vergeht der Granatapfel ... So mögest du entweder Stein essen oder Senf!“. Die Anrede „untätiges Kind“ macht auf die klägliche Lage des Mädchens aufmerksam. Bereits vorher, als das junge Mädchen die Gartenpracht bewundert, entgegnet ihm der Vogel: „(...) Die Rose ist vergangen, die Nachtigall ist vergangen (...). So mögest du weinen oder lachen.“ Er benutzt Komposita und fügt sie kontrastiv zusammen, wie im Beispiel „weinen vs. lachen“. Die Antagonismen akzentuieren seine Unbekümmertheit gegenüber ihrer Lage. Ihre Schönheit wird durch den Vergleich mit einem Fasan verbildlicht. Nach dem Tod ihres

---

<sup>487</sup> Alangu 1990, S. 205

<sup>488</sup> Vgl. Güney 1982, S. 338ff.

<sup>489</sup> In dem Typenkatalog von Eberhard und Boratav können weitere Varianten und Belege zu diesem Märchen nachgelesen werden (vgl. Boratav/Eberhard 1953, S. 169ff. (Märchentyp 156)).

<sup>490</sup> Güney 1982, S. 341

Vaters bringen sie ihre Wohn- und Lebensverhältnisse allerdings zur Verzweiflung. Aus Angst alles zu verlieren, ist sie besorgt und spricht ihren Kummer laut und deutlich aus. Ihre Mutter nimmt die Rolle der weisen und gutmütigen Frau ein, die ihre Tochter fortwährend ermutigt mitzuhelfen, um gemeinsam ihre Lebensverhältnisse durch Arbeit und Fleiß aufzubessern. Nach gemeinsamem Streben erreichen sie, dass sogar aus einem unfruchtbaren Boden Weinreben emporwachsen. Doch auch diesmal überfällt das Mädchen das Gefühl der Besorgnis und Unzufriedenheit, weswegen sie sich zu einer Landstreicherin entwickelt. In diesem Augenblick wird sie von dem Sorgenvogel entdeckt und entführt, der ihr im paradiesischen Garten ein schlechteres Leben bietet als sie es bei ihrer Mutter hatte. Der Vogel spricht das Mädchen an und hält ihr ihr Fehlverhalten, sich ständig beschwert und gesorgt zu haben, wie einen Spiegel vor. Er offenbart ihr, wie gleichgültig ihm ihr Zustand ist, wie es auch aus seiner provozierenden Anrede „untätiges Mädchen“ spricht. Erst jetzt vermisst das junge Mädchen ihre Mutter und ihr glückliches Zuhause. Wie aus einem Traum erwacht sie, nachdem sie aus ihren Klagen nun eine Lehre gezogen hat und sich die geborgenen Tage bei ihrer Mutter ersehnt. Auf ihren lauten Seufzer hin erscheint in diesem Motivkomplex ein weiser Mann, der „Seufzer Opa“ (als erfurchtserweckende „Erscheinung“ beschrieben) mit schneeweißen Haaren, der ihr einen Wunsch erfüllen will („...*ak saçlı biri peydah olmuş*“<sup>491</sup>). „*Dile benden dilediğini*.“<sup>492</sup> lautet die erste Entgegnung des alten Herrn und bedeutet „Wünsche von mir, was du dir wünschst.“ Diese türkische Form erinnert als Aufforderung an den guten Flaschengeist aus arabischen Märchen, der seinem Besitzer jeden Wunsch erfüllt. Doch die Auswahl aus einem lachenden Gesicht und einer süßen Zunge, um sich nicht mehr zu beklagen, reicht ihr nicht. Sie wünscht sich beides, aber vielmehr noch ihre Mutter zurück. Der Sorgenvogel fliegt nun weg, und es stellt sich die Frage „(...) wer weiß, auf wessen Landstreicherkopf er sich nun setzen wird?“<sup>493</sup>. Schließlich hat er bei dem gutmütigen Mädchen seine Pflicht erfüllt und kann nun andere naive, undankbare, junge oder alte Menschen zur Erkenntnis führen, dass das Leben sehr kostbar ist und Glück und Zufriedenheit nicht von Reichtum abhängen. Nach der Erfüllung der Wünsche endet das Märchen mit der Aussage, der heilige Sorgenvogel habe sich auf die Suche nach einem anderen Sorgenkind gemacht und könne sich daher auch „auf deinen Ast“ setzen. Seit diesem Tag lächelte sie nur noch und bezauberte jeden mit ihren süßen Worten, so auch

---

<sup>491</sup> Güney 1982, S. 343

<sup>492</sup> Ebd.

<sup>493</sup> Ebd., S. 341

ihren zukünftigen Ehemann. Ihre Hochzeit wurde vierzig Tage und vierzig Nächte gefeiert, und sie lebten in Wohlstand. Der Autor beendet sein Märchen auch wieder mit zuversichtlichen Worten; mit dem Wunsch „Möge das gleiche Glück den Hübschen aus unserer Heimat beschieden sein.“ Der letzte Zuspruch „*Dası (...) başına!*“, dasselbe Glück auch den anderen zu wünschen, ist noch heute im privaten und beruflichen Bereich üblich.

Auch andere Redewendungen pflanzt Güney als Weisheiten in dieses Märchen ein, die von der Mutter personifiziert und angesprochen werden. So heißt es in ihrer Aufforderung mitzuarbeiten: „*İki el, bir baş içindir*“<sup>494</sup> („Zwei Hände sind für einen Kopf“). Das harmonische Miteinander metaphorisiert sie mit „(...) wir würden wie Rosen miteinander auskommen“ („...*gül gibi geçinip gideriz*.“<sup>495</sup>). Das Symbol der Rose darf hier nicht etwa mit dem Attribut „Dornen“ in Verbindung gebracht werden, da es sonst umgekehrt konnotiert und damit das Gegenteil aussagen würde. An einer anderen Stelle verwendet Güney den Ausdruck „Nach einem nicht wahr werdenden Gebet Amen zu sagen“ („*Olmayacak duaya amin dediğini duyunca...*“<sup>496</sup>). Es ist eine typische Aussage in Lebenslagen, in denen man sich der Vergänglichkeit eines Wunsches bzw. eines bösen Ausgangs sicher ist. Der Mutter ist die Undankbarkeit ihrer Tochter bewusst und sie bemüht sich weiterhin, diese auf ihr unrechtes Klagen aufmerksam zu machen. „Mache dir meine Worte zu Ohrringen an deinen Ohren“ („*Sözlerimi kulağına küpe et*“<sup>497</sup>) dient als ermahrender Ausdruck, damit sich der Gesprächspartner die Worte zu Herzen nimmt. Andere Redewendungen, die ebenso aus dem Sprachgebrauch des türkisch-anatolischen Volks gegriffen sind, lauten „*El değmedik göz değmedik*“<sup>498</sup> (Von keiner Hand berührt, von keinem Auge berührt) und bedeutet nichts anderes als den Hinweis auf die Jungfräulichkeit des jungen Mädchens und „*Yalnızlık bir Allah'a yakışır*“ („Die Einsamkeit passt nur zu Gott“<sup>499</sup>) als Aufruf dazu, dass jeder einen Lebenspartner finden muss.

Unzählige Ausdrücke hängen mit religiösen Motiven zusammen, so z.B. das häufige Erwähnen *Allahs* oder anderer islamischer Glaubensinhalte. Angedeutet wird in solchen Redewendungen die Einzigartigkeit Gottes und seine ständige Präsenz unter den Menschen, übrigens besonders in der Unterschicht noch heute ständig gebraucht, aber auch generell im mündlichen Sprachgebrauch. Bei Verblüffung oder Erschrecken wird

---

<sup>494</sup> Güney 1982, S. 338

<sup>495</sup> Ebd.

<sup>496</sup> Ebd., S. 339

<sup>497</sup> Ebd., S. 161

<sup>498</sup> Ebd., S. 164

<sup>499</sup> Ebd., S. 352

im süddeutschen Sprachraum, aber auch in der Westslawia, ein „Jesus, Maria und Josef“ in die Erzählrede eingefügt (übrigens in den slawischen Sprachen auch in deutsch), gleichsam als Anrufung göttlichen Schutzes. Die Islamisierung der Türkei brachte auch mit sich, dass die im damaligen Seldschukenreich lebenden Anatolen und andere muslimische Minderheitengruppen die Nähe zu Gott besonders in Redensarten einbrachten, mit denen sie andere stets an seine Einzigartigkeit, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit erinnerten. Güneys Märchen können quasi als Abbild der geistlichen Befindlichkeit des frommen anatolischen Volkes gesehen werden, da er immer wieder diesbezügliche Motive einflicht oder sie in die Kommentare oder Dialoge der Märchenfiguren einbaut. Eine kleine Auswahl von Redewendungen seien hier vorgestellt:

„*Allah insanın kalbine göre versin. Allah ne muradın varsa versin.*“<sup>500</sup>

Gott soll nach den Herzen der Menschen geben. Gott soll dir die Wünsche, die du hast, erfüllen.

„*Helal süt emmiş biri.*“<sup>501</sup>

Jemand, der ‚erlaubte‘ Milch getrunken hat.

„*Maşallahı var.*“<sup>502</sup>

Er/Sie muss vor dem bösen Blick geschützt werden.

„*Allahın bildiğini kuldan ne diye saklayım?*“<sup>503</sup>

Warum soll ich das vor dem Volk verstecken, was Gott weiß?

„*Nuh diyor Peygamber demiyor.*“<sup>504</sup>

Er/Sie sagt Noah, nicht Prophet.

Das Thema „Gott“ in Märchen und seine stetige Nennung in den Dialogen der Protagonisten dieser Gattung wird im nachfolgenden Teil explizit noch einmal aufgegriffen.

---

<sup>500</sup> Güney 1982, S. 352, S. 161

<sup>501</sup> Güney 1982, S. 97/Der Begriff *helal* stammt aus der islamischen Welt und bedeutet Erlaubnis nach islamischen Regeln.

<sup>502</sup> Ebd., S. 99/Der Begriff *Maşallah* stammt ebenso aus dem Islam und suggeriert, dass etwas so großartig und schön ist, dass es von Gott gegen den bösen Blick von Neidern geschützt werden muss.

<sup>503</sup> Ebd., S. 102

<sup>504</sup> Ebd., S. 158/Es ist eine typische Aussage in Situationen, in denen man eine sture Person von einer Sache nicht überzeugen kann.

### 1.4.9 Determinismus als „Kismet-Motiv“ in türkischen Volksmärchen

In den typischen „Padischah-Märchen“ geht es um die Gutmütigkeit orientalischer Herrscher, aber bisweilen auch um negative Erfahrungen mit ihnen, die die Erzähler aus dem Volk in den Märchen tradieren. Häufig wird die reale Welt der Wunschwelt gegenübergestellt, so dass z.B. ein armes hübsches Mädchen durch eine glückliche Fügung des Schicksals einen Herrscher heiratet und damit sich und seine Familie aus den armen Verhältnissen retten kann.

Eberhard und Boratav führen in ihrem Typenkatalog türkischer Märchen zwanzig Märchen unter der Kategorie *Das Walten des Schicksals*<sup>505</sup> auf. Teilweise kann aus den Überschriften bereits entnommen werden, wie das Märchen inhaltlich vom Schicksalsmotiv geprägt ist, z.B. *Der Holzhacker und das Schicksal* (Typ 123), *Das Schicksal ist vorherbestimmt* (Typ 124), *Vorherbestimmte Ehe* (Typ 128) oder *Der Schicksalsbrunnen* (Typ 132). Sie berücksichtigen allerdings nicht alle Schicksalsaspekte, die im Märchen vorkommen können, sondern nur solche Märchen, in denen das Schicksal beim Namen genannt wird. Besonders das *Kismet-Motiv* - es soll hier vom allgemeinen Schicksalsbegriff isoliert betrachtet werden - ist ein Motiv, das in einer Vielzahl türkischer Märchen auftaucht. Neben gelegentlicher Erwähnungen von Gebetsanrufungen tritt es als „religiöses Symbol“ auf. Religiöse Symbole beschränken sich übrigens nur auf eine kleine Anzahl von Motiven. Bereits der ungarische Orientalist Ignaz Kunos stellte fest, dass islamische Elemente in den Märchen, da es sich um „Wandermärchen“ handele, „spärlich“ vertreten seien<sup>506</sup>. Es handelt sich allenfalls um alltägliche Gegenstände wie den *Namaz-Teppich*, den Gebetsteppich, den *Tespîh*, den *mohammedanischen Rosenkranz* oder das Gotteshaus wie den *Cami*, die Moschee<sup>507</sup>. Sie bilden quasi als Requisiten die Welt des islamischen Orients ab und versetzen die Leser in diese Welt hinein.

#### 1.4.9.1 „Kismet“ im Volksglauben

*Kismet* bezeichnet im Türkischen das Schicksal, aber auch den Glücksfall, was im alltäglichen Leben die Vorherbestimmung menschlichen Tuns und Erleidens meint. Im Islam wird dem gläubigen Moslem die durch Gott bestimmte Abhängigkeit von ihm, seinem Willen wie seiner Gnade, stets vor Augen geführt, daher ist der Determinismus einer der

---

<sup>505</sup> Vgl. Eberhard/Boratav 1953

<sup>506</sup> Kunos 1905, S. 30 (XXX)

<sup>507</sup> Ebd., S. 30-31 (XXX-XXXI)



islamischen „Grundwahrheiten“ und wird im Koran u.a. in der Sure 9/51 erwähnt, wenn es da heißt: „Nichts kann uns treffen als das, was Allah uns bestimmt hat.“<sup>508</sup>. Die Vorherbestimmtheit allen Geschehens, von Ursache und Wirkung, sei es nun gut oder böse, beeinflusst und prägt das menschliche Handeln und die tägliche Lebenspraxis; nichts darf als Zufall gedeutet werden. So gehört es zur muslimischen Pflicht, sich in das Schicksal zu fügen. Besonders im Volksglauben steht der schicksalhafte Lebensweg des Menschen stets im Zentrum des Denkens und Handelns.

#### 1.4.9.2 Schicksalsglaube im türkischen Märchen

Glück, Zufriedenheit und vor allem materielle Sicherheit ist die inhaltliche Quintessenz von Märchentypen, die sich an *Kismet* orientieren. Der Glaube an das Gute und die Hoffnung, dass sich alles zum Guten wendet, ist im Volksglauben stark vertreten, daher ist es nicht verwunderlich, dass dieses Motiv im Vordergrund steht. Diese Konstruktion geht nicht mit den Polarisierungen von gut und böse (wie man sie aus europäischen Volksmärchen kennt) konform. Als Beispiel sei hier eine ältere Übersetzung eines türkischen Märchens ins Deutsche von Theodor Menzel aus dem Jahre 1923 eingefügt. Das Märchen heißt *Saka güzeli, Die Geschichte vom schönen Wasserträger*, und stammt aus der türkischen Volksmärchensammlung *Billur Köşk masalları, Die Märchen aus dem Kristallpalast*<sup>509</sup>. Um die Relevanz dieser positiven Schicksalsfügung deutlich zu machen, sei die Handlungskette kurz vorgestellt.

Nachdem ein gutaussehender Wasserverkäufer der Tochter des Padischahs mitgeteilt hat, die Wesirstochter sei hübscher als sie, verlangt diese von ihren Ärzten, dass sie die Wesirstochter töten, um ihr Blut als Schönheitstrank der Padischahtochter geben zu können. Daraufhin wird die Wesirstochter von ihrem Vater in einer Truhe auf dem Markt verkauft, da er dies als die einzige Möglichkeit sieht, seiner Tochter das Leben zu retten. So landet die hübsche Tochter des Wesirs beim Wasserträger, der diese Truhe kauft, ohne zu wissen, was ihr Inhalt ist. Die darauf folgenden Motive erinnern an das *Schneewittchen*-Märchen der Grimms. Die hübsche Tochter steigt, sobald der Mann das Haus verlässt, aus ihrer Truhe und säubert sein Haus. Eines Tages wird sie von ihm entdeckt und so kommt es, dass es selbstverständlich für ihn ist, sie zu heiraten, denn schließlich sei sie sein

---

<sup>508</sup> Ahmad/Koran 2003, S. 180

<sup>509</sup> Eine (ähnliche) übersetzte Version des Märchens wird im Anhang dieser Arbeit beigelegt. Das älteste Sammelwerk *Billur Köşk* heißt auf Deutsch „Der Kristallpalast“ und enthält insgesamt vierzehn Märchen aus mündlicher Überlieferung. Allerdings sind der Autor und die Datierung der Niederschrift und des Druckes unbekannt.

„*Kismet*“<sup>510</sup>. Auch im weiteren Verlauf des Märchens, nachdem sie zunächst von ihrem Mann getrennt ist, ihr Leben in Gefahr gerät und sie den Prinzen heiratet, trifft sie wieder auf den Adonis. Der Prinz, der Sohn des Padischahs, ist gutmütig und überlässt die hübsche Frau ihrem ersten Mann. Das Schicksal hat sie also auch hier wieder zusammengeführt. Die Tragweite des *Kismet* ist spätestens an dieser Stelle unverkennbar, da die Liebenden nach entmutigenden Vorfällen wieder zusammenfinden und damit erkenntlich wird, dass sie füreinander bestimmt sind. Durch das Numinose wird das Gute gesteigert und der Determinismus, der von keinem Lebensumstand erschüttert wird, bestimmt ihre Zusammengehörigkeit.

Besonders in den „Dorfmärchen“ ist der Glaube an das Gute vertreten und abhängig von dem Glauben an Gottes Einzigartigkeit; wer an den einzigen wahren Gott und seine Güte glaubt, kann auch auf einen guten Ausgang seiner Lebensabenteuer hoffen. Symbolisch wird dafür *Bismillah*, die arabische Abkürzung des Ausspruches „Im Namen Allahs, des Gnädigen, des Barmherzigen“, eingesetzt. Auch hier darf die auf religiöse Grundeinstellung weisende Symbolik nicht etwa als Interpretationsansatz erfasst werden. Der legendäre Sänger *Dede Korkut* beginnt seine Erzählungen in seinem Buch über die oghusischen Heldentaten ebenfalls mit *Bismillahirrahmanirrahim* (Abkürzung *Bismillah*) und führt im Folgenden seinen Gesang und seine Erzählungen über die Türken fort. Es gilt als geboten für einen frommen Moslem, bevor er irgendeine Tätigkeit beginnt oder sich zum Gebet aufstellt, diese Formel zu sprechen. Bedeutungsähnlich ist das „So Gott will“, aus christlichem Mund, das dieselbe Absicht verrät und in deutschen Märchen ebenso vorkommen kann wie auch in türkischen; so in dem Märchen *Die vier kunstreichen Brüder*, wenn es an entsprechender Stelle heißt: „Da erhielt jeder ein halbes Königreich und sie lebten mit ihrem Vater in aller Glückseligkeit, solange es Gott gefiel“ (KHM 129). Sie unterstreichen im Großen und Ganzen das Numinose, die Gottabhängigkeit. Das Bild Gottes wird bei den Grimms in ähnlicher Weise abgebildet, worauf im Anschluss an die türkischen Märchen noch eingegangen wird. Weiterhin deutet das sittliche Verhalten von Märchenfiguren, wie im *Ali-Cengiz-Spiel*, auf wohlerzogene religiöse Menschen. Der junge Mann küsst die Hand seiner Mutter und betet sein *Dua* (Gebet), bevor er sich auf den Weg macht. Der Respekt vor Älteren, worauf in der islamischen Welt besonders viel Wert gelegt wird, erzeugt eine fast "islamische Aura". Sie wird zur Darstellung der Umstände vermittelt und hat keine Deutungsfunktion für islamische Theologie. Fromme Menschen

---

<sup>510</sup> Menzel 1923, S. 178

verkörpern ihre islamisch-kulturelle Tradition in den Märchen durch entsprechende Gruß- oder Dankesformeln wie *Selamün aleyküm* („Allahs Gruß und Heil sei über euch“) und der Entgegnung *Ve-aleyküm selam* („Auch über euch Allahs Gruß und Heil“), dem Abschiedsgruß *Allah’a ismarladık* („Möge Gott es dir wohl ergehen lassen“), dem arabischen Schwur *Vallahi*, dem zum Schutz dienenden Ausdruck *Maşallah* und dem respektvollen Verhalten in der hierarchischen Familienkonstellation<sup>511</sup>. Der höfliche Gruß wird im Koran den Muslimen zur Pflicht gemacht, wie es in Sure 4 (87) heißt: „Und wenn ihr mit einem Glückwunsch begrüßt werdet, so grüßet mit einem schöneren wieder oder gebt ihn (wenigstens) zurück“<sup>512</sup>.

Der Name Gottes ist ursprünglich als arabischer Ausdruck zu finden, der aus muslimischen Glaubensschriften stammt. Die Bezeichnung *Inşallah* bedeutet wörtlich übersetzt „So Allah will“ und wird sinngemäß wie das deutsche Adverb „hoffentlich“ angewandt. Die wörtlichen Entlehnungen aus dem Koran verwundern nicht, da es im Islam keine klerikalen Rangordnungen gibt und orthodoxe Muslime sich streng an den Glaubensinhalten des Koran und der Hadithe orientieren. In der Sure *El-kahf* (Die Höhle) spricht der Prophet Mohammed zu den Jünglingen: „Und sprich nie von einer Sache: ‚Ich werde es morgen tun.‘ Es sei denn: ‚So Allah will‘, und gedenke deines Herrn, wenn du es vergessen hast, und sprich: ‚Ich hoffe, mein Herr wird mich noch näher als dies zum rechten Weg führen.‘“<sup>513</sup> Im mündlichen Sprachgebrauch ist *Inşallah* daher in islamischen Völkern ein sehr verbreiteter Ausdruck.

Muslime vertrösten sich und andere besonders gern mit der Formel *Allah kerim*. Auch in diesem Fall stammt das Wort *kerim* etymologisch aus dem Arabischen und bedeutet „freigebig“; der Ausdruck betont demnach Gottes Freigebigkeit<sup>514</sup>. Ebenso schimmern Begriffe der Glaubenseinstellung durch, die immer schon zu den wesentlichen Elementen türkischer Normen und Werte gehörten, wie *günah* (Sünde), *helâl* (islamisch erlaubt) bzw. *haram* (verboten), *felek* (Schicksal), *talih* (glücklicher Schicksalsschlag), *murad* (Wunsch, Ziel) und *nasip* (vorherbestimmter Anteil)<sup>515</sup>.

---

<sup>511</sup> Vgl. Paret 1958, S. 82

<sup>512</sup> Ahmad/Koran 2003, S. 85

<sup>513</sup> Ahmad/Koran 2003, Sure 18:23/24, S. 278

<sup>514</sup> Vgl. Paret 1958, S. 83

<sup>515</sup> Vgl. Märchen aus Güney 1982

Wie bereits erwähnt, können auch Tiere mit einem numinosen Charakter versehen sein, entsprechend in den beiden Verwandlungen des Jungen in ein rotes Pferd und in einen Widder, der das typische Opfertier ist<sup>516</sup>.

Der Determinismus hängt in türkischen Märchen nicht selten mit einer bewussten Vermittlung moralischer Volksansichten zusammen. Figuren wie der „Sorgenvogel“ aus dem *Ta-sa Kuşu* symbolisieren in dieser Gestalt eine Moralfigur. Deutlicher ist es bei älteren weisen Männern oder Frauen, die ihre Weisheiten und Ratschläge offen bekunden und den Märchenhelden auf ihrem Weg behilflich sein möchten.

Gehen wir auch auf Lüthi und seine Ergebnisse aus den europäischen Märchen ein, so zieht dieser zwar keine ethischen oder erzieherischen Werte in Erwägung, differenziert aber notwendige Ausgangssituationen wie Mängel oder Hindernisse, aus denen die Tragik erst herauswächst und es folglich zu einem harmonischen Schluss, einer gerechten Belohnung oder Bestrafung der Märchenfiguren kommen kann. Schicksalhaft begeben sich Märchenfiguren auf Wege und Abenteuer, für deren positiven Ausgang sie bestimmte Aufgaben lösen, Wege überqueren und Zeiten überwinden müssen, wie dies an eben zahlreichen Märchen der Brüder Grimm aufgezeigt werden kann und auch hier Symbolträger sind. Dieses "moralische Grundschema", das die übereinstimmenden Erläuterungen über die Moralität der Volksmärchen zusammenfasst, wird in türkischen Märchen häufig zusätzlich durch einzelne Individuen demonstriert.

### 1.4.9.3 Schicksal und Gottesglaube in Grimms Märchen

Zu einer der türkischen Tradition ähnlichen Bilanz über das Bild Gottes in den Märchen der Gebrüder Grimm kam Heinz Rölleke, der zunächst feststellte, dass in etwa 120 von 200 Märchen der Begriff Gott auftaucht<sup>517</sup>. Am häufigsten kommt es in Seufzern von Märchenhelden und Figuren vor, die durch solche Frömmigkeitsaphorismen (man könnte sie auch in christlicher Tradition "Stoßgebete" nennen) ihre Lebenslage bessern oder mildern möchten. „Du lieber Gott“ (*Die drei Männlein im Walde*; KHM 13) oder „Ach

---

<sup>516</sup> Weitere Beispiele für deterministische Motive aus einem türkischen Märchen sind:

|   |   |
|---|---|
| „ <i>Kader kısmet taşı.</i> “                   | Ein Schicksal-Glücksfall-Stein                |
| „ <i>Yazan böyle yazmış</i> “                   | Der Schreibende hat es so geschrieben.        |
| „ <i>İnsanın talihi güzel olmalı</i> “          | Das Schicksal des Menschen sollte schön sein. |
| „ <i>Allah'tan hayır.</i> “ (Güney 1982, S. 55) | Eine Wohltat Gottes.                          |

Es wird deutlich, wie sehr der Schicksalsglaube in die „Alltagssprache“ und „Alltagshandlung“ eingebunden ist.

<sup>517</sup> Rölleke 1985, S. 209

Gott“ (*Die drei Schlangenblätter*; KHM 16); solchermassen nehmen sowohl menschliche Märchengestalten als auch Fantasiefiguren das Wort Gott in den Mund. Die Märchenwesen werden von Verärgerten oder Gegnern auch mal als „gottlos“ bezeichnet, wie „das gottlose Kind“ oder „die gottlosen Jungen“<sup>518</sup>. An manchen Stellen wird „Gott“ mit „Glück“ gleichgesetzt, wie bei *Die beiden Wanderer* (KHM 107), wo es heißt „Wer auf Gott vertraut und nur Glück hat, dem kann nichts fehlen!“. Dies sind einige wenige Beispiele aus Röllekes Untersuchung, deren Ergebnisse auch auf die "sprachliche Gegenwart" *Allahs* in türkischen Märchen bezogen werden können. Rölleke kommt zu dem Schluss, dass man dieses Faktum „weder semantisch noch dem Gehalt nach wörtlich nehmen muss, wenn Märchenfiguren ‚Ei du lieber Gott‘ rufen oder sich wechselseitig Gott nennen“<sup>519</sup>. Die Figuren denken sich nichts dabei. Gott ist lediglich „redensartlich“<sup>520</sup> vertreten, aber seine Präsenz wird nicht als wirklich wahr erfahren. Er wirkt viel mehr *substanzlos* und *entbehrlich*, da er außer der Vertröstung keine praktische und effiziente Aufgabe hat. Rölleke ordnet das Vorkommen Gottes in redensartlichen Nennungen, wie „Dass Gott erbarm!“ oder „Der liebe Gott behüte euch!“<sup>521</sup> dem christlich-biedermeierlichen Zeitgeist zu, weil die Märchen im 19. Jahrhundert rezipiert und überarbeitet wurden. Die Redewendungen schafften Vertrauen zwischen den Figuren und Gott, wie es Hänsel seiner Schwester zuspricht: „Sei getrost, liebes Schwesterchen und schlaf nur ruhig ein, Gott wird uns nicht verlassen!“ oder „Gott wird uns schon helfen!“<sup>522</sup>. Auch die Armen bitten Gott um Hilfe oder führen ihre klägliche Lebenslage auf seine Macht zurück, damit sie eine Erklärung haben und ihre Situation ertragen können.

Selten tritt Gott in den Kinder- und Hausmärchen persönlich auf oder greift sogar in eine Handlung ein, wie in dem *Marienkind* (KHM 3), dem *Teufel mit den drei goldenen Haaren* (KHM 29), dem *Spielhansl* (KHM 82) oder dem *Gevatter Tod* (KHM 44)<sup>523</sup>. Er wird zwar oft um Hilfe angerufen und ihm wird als Moralgrundsatz gehuldigt, er gerät aber kurz darauf ohne jegliche Beachtung wieder in den Hintergrund<sup>524</sup>. Darin lässt sich ein wesentlicher Unterschied zu den muslimisch-türkischen Märchen festmachen.

---

<sup>518</sup> Ebd., S. 209

<sup>519</sup> Ebd., S. 210

<sup>520</sup> Ebd., S. 211

<sup>521</sup> Rölleke 1985, S. 212

<sup>522</sup> Ebd., S. 212

<sup>523</sup> Vgl. ebd.

<sup>524</sup> Vgl. ebd.

## 1.5 Märchenbeispiele aus Lesebüchern

### 1.5.1 Keloğlan

*Keloğlan* sei die märchenhafte Variante des heroischen *Köroğlu-Epos*, erklärt Boratav und erläutert weiter: Die Wurzeln der Volksmärchen vom naiven Bauernjungen lägen in einem türkischen Epos<sup>525</sup>. Die Charakter- und Wesenszüge des Eposhelden *Köroğlu*, der wörtlich übersetzt „Sohn des Blinden“ heißt, sind signifikant für einen idealen und wahren Helden, der bei seinen Kämpfen nicht das Schwert, sondern „seinen Kopf“ benutzt<sup>526</sup>. Der Kahlkopf symbolisiert das Schicksal eines armen Dorfjungen, der von der Gesellschaft verstoßen wird, aber durch seine Gutmütigkeit und seine Hilfsbereitschaft dennoch siegt und sogar die größten Staatsherrscher mit seiner Intelligenz übertölpeln kann. Tugenden wie Courage, Ehrlichkeit und Tapferkeit werden von diesem zunächst naiv erscheinenden Jungen heldenhaft verkörpert. Wichtige Erkenntnisse über türkische Motivreihen liefern auch Boratav und Eberhard in ihrem Typenkatalog für türkische Märchen. Sie unterscheiden Motivreihen aus städtischen und dörflichen Märchen. Die bekannteste Figur ist *Keloğlan*, der wegen seiner typischen volkstümlichen und bäuerlichen Erscheinung in der Metropole Istanbul laut Boratav und Eberhard „weniger vertreten als eigentlich zu erwarten“ ist<sup>527</sup>. Ihre Feststellung erweckt den Eindruck, dass die Helden aus volkstümlichen Erzählungen von der „modernen“ Gesellschaft in Istanbul und in anderen Großstädten verdrängt werden. Dieser Eindruck ist meines Erachtens jedoch nicht haltbar, da derartige Gestalten ursprüngliche türkische Motive repräsentieren und durch ihren internationalen Bekanntheitsgrad überlebten.

Bleiben wir bei Lüthi, so stellt dieser unter Berücksichtigung seiner Forschungsergebnisse über europäische Volksmärchen heraus, dass wesentliche Kriterien gerade auch auf türkische Märchen zutreffen. Polaritäten wie gut und böse, arm und reich bilden in fast allen Märchen wichtige inhaltliche Motive und führen zu deren Verkettung im Verlauf der Handlung. Lüthi zeichnet für europäische Märchen ein allgemein gültiges Schema auf, das vor allem auf einer grundlegenden unentschiedenen Ausgangsposition basiert, die mit einem Kampf bewältigt werden muss, der dann zumeist einen guten

---

<sup>525</sup> Vgl. Boratav 1990, S. 319

<sup>526</sup> *Köroğlu* ist eine anatolische Heldenfigur aus dem 16. Jahrhunderts. Die Legende vom „Sohn des Blinden“ (die Augen seines Vaters wurden ausgestochen) reicht von Anatolien bis in den Osten und ist auch unter nichttürkischen Völkern weit verbreitet.

<sup>527</sup> Boratav/Eberhard 1953, S. 7

Ausgang des Märchens signalisiert. Ein Mangel oder eine Notsituation deuten ebenfalls eine Ausgangslage an, aus der sich der Fortlauf der Geschichte ergibt<sup>528</sup>.

Das mit *Keloğlans Stäbchen*<sup>529</sup> betitelte Märchen aus einem deutschen Lesebuch projiziert das Wesen des Bauernjungen auf seine Klugheit. Als Spielstück ist dieser Inhalt in drei Szenen aufgeteilt. Die erste Szene beginnt mit der Schilderung der Ausgangslage, in der drei verdächtige Männer zum Dorfrichter geführt werden, da einer von ihnen den beliebtesten Baum im Dorf gefällt hat. In der zweiten Szene geht es um die Ratlosigkeit des Richters, den eigentlichen Schuldigen zu finden, und *Keloğlans* Idee von den drei Stäben. Sie geben den drei Verdächtigen jeweils ein „verzaubertes“ Stäbchen, damit sie am nächsten Tag feststellen können, wessen Stab um eine Fingerlänge gewachsen ist; dieser sei dann derjenige, der den Baum gefällt hat. Die dritte und zugleich letzte Szene handelt von der Auflösung des Rätsels, da *Keloğlan* nun die Größen der drei Stäbe misst und auf diese Weise den Schuldigen überführt. Da dieser über Nacht seinen Stab um eine Fingerlänge kürzte, in der Auffassung, der Stab würde so seine Originalgröße beibehalten, hat sich der Verbrecher selbst verraten, und *Keloğlan* erntet mit seiner klugen Tat den Beifall der Dorfbewohner. Bis auf die recht schlichte Einleitung „In Keloğlans Dorf gab es einmal einen sehr schönen Baum.“<sup>530</sup> werden keine weiteren Übergangs- oder Schlussformeln im Märchen eingebaut. Wie die Einleitung wird auch das Ende allein durch die Lösung des Rätsels, wer von den Dreien der Verbrecher ist, geschildert. Auch die Erzählart entspricht einer einfachen Form, die lediglich eine Handlung verfolgt, die wiederum nicht durch komplexe Strukturen oder Nebenhandlungen erweitert wird.

Motive europäischer Art sind ebenfalls enthalten, obgleich das Märchen mit dem Emblem „*Volksgut aus der Türkei*“ überschrieben ist. Das einzige typische Motiv türkischen Ursprungs ist die Hauptfigur *Keloğlan*, der jedoch auch durch Wesen europäischer Herkunft gleicher Charakterzüge ersetzt werden kann. Die Motivreihe ist ähnlich wie in *Das kluge Bauernmädchen* geformt: Die Hauptfigur ist ein Vertreter aus der sozial ärmeren Schicht und gewinnt Anerkennung durch geistige Überlegenheit. Er gibt zwar kein Rätsel auf, überlistet seine Antagonisten aber mit einem Stäbchentrick und führt den Verbrecher dazu, dass er sich schließlich selbst entlarvt. Seine Herkunft spielt insofern eine Rolle, da er den typischen Bauernjungen personifiziert, der es trotz seiner Herkunft

---

<sup>528</sup> Vgl. Lüthi 1996, S. 26

<sup>529</sup> Vgl. Anthologie (Mobile LB 4, 1999, S. 128f.)

<sup>530</sup> Mobile LB 4, 1999, S. 128

auch mit geistig Überlegenen, wie dem Richter, aufnehmen kann. In dieser Motivreihe tritt er nicht einmal direkt als Konkurrent des Richters auf, sondern vielmehr als dessen Gehilfe, so gewinnt er auch die Sympathie seiner Dorfmitbewohner. Die drei Männer dagegen, denen Bäume nichts bedeuten, nehmen die Rolle des Bösen ein, unter denen einer der wahre Bösewicht und damit *Keloğlans* Widersacher ist. Drei Männer erhalten jeweils ein Stäbchen, auf diese Weise wird der Zahlensymbolik genüge getan<sup>531</sup>.

Als stilistische Besonderheit treten rhetorische Fragen auf, die bereits in der ersten Szene aufgeführt werden. Entsprechend heißt es an zwei Stellen:

„Eines Morgens beim Aufwachen trauten die Dorfbewohner ihren Augen nicht: Was sahen sie da?  
War da nicht der geschätzte Baum von Leuten gefällt, denen Bäume nichts bedeuten?“<sup>532</sup>

Bereits an anderen türkischen Märchen wurde diese Rhetorik erläutert, die ein Zusammenspiel von Erzähler und Zuhörer schafft. Es betont das Erstaunen der Dorfbewohner und die heldenhafte Tat *Keloğlans*, den Schuldigen ausfindig zu machen. Das Spielstück bietet methodische Ansätze, da die Spieler ihre Zuschauer ansprechen und somit möglicherweise Interaktionen und Dialoge angestoßen werden können.

## 1.5.2 „Die gerupfte Gans“ und „Das Ali -Cengiz-Spiel“

### 1.5.2.1 Motivketten aus einer türkischen Version von „Die gerupfte Gans“

Für den Vergleich des Volksmärchens *Die gerupfte Gans*<sup>533</sup> wird die türkische Version *Kaz yollasam yolar mısın*<sup>534</sup> („Wenn ich eine Gans schicke, würdest du sie dann rupfen?“) des bekannten Märchenforschers und Sammlers Boratav ausgewählt. *Die gerupfte Gans* zählt zur Reihe der Märchen über kluge und arme Mädchen, deren geistiger Reichtum und Intelligenz nicht mit irdischen materiellen Dingen messbar sind, wie auch im deutschen Märchen *Die kluge Bauerntochter*. Die Bearbeitung des Gans-Märchens hinsichtlich seiner Stilistik weist Unterschiede zu der übersetzten Version aus dem Lesebuch auf.

---

<sup>531</sup> Ebd., S. 128

<sup>532</sup> Ebd.

<sup>533</sup> Bausteine LB 4, 1997, S. 142f.

<sup>534</sup> Boratav 1969, S. 299f.



Obwohl die inhaltlichen Elemente Eins-zu-eins übernommen wurden, zeigt sich ein wichtiger Unterschied zwischen beiden Versionen. Während sich Boratav einer direkten Frage-Antwort-Abfolge bedient und diese Aufeinanderfolge einen Rätselcharakter erhält, wird diese im Lesebuch in Erzählform eingeführt.

Die Textstelle aus dem Türkischen sei an dieser Stelle wörtlich zitiert, ausgehend von der Frage des Padischahs und der dann folgenden Antworten und Fragen:

„Kızım, baban nerde?“  
„Azı çok yapmaya gitti.“  
„Annen nerde?“  
„Biri iki etmeye gitti.“  
„Eviniz çok güzel ama bacası eğri.“  
„Bacası eğri ama duman doğru çıkar.“  
„Bir kaz yollasam yolar mısın?“  
„İnce tüyelerine kadar...“<sup>535</sup>

„Mein Mädchen, wo ist dein Vater?“  
„Er ist aus wenigem viel machen gegangen.“  
„Wo ist deine Mutter?“  
„Sie ist aus einem zwei machen gegangen.“  
„Euer Haus ist schön, aber der Schornstein ist schief.“  
„Der Schornstein ist schief, doch der Rauch steigt gerade auf.“  
„Wenn ich dir eine Gans schicke, würdest du sie rupfen?“  
„Bis zu den dünnsten Federn...“

Das blinde Mädchen spricht in Rätseln, die der Wesir trotz seiner hohen Amtsstellung und seines großen Wissens nicht lösen kann. Er kann weder den abstrakten verrätselten Antworten, wie z.B. „Aus Wenigem Viel machen“, noch dem gesamten Gesprächsverlauf folgen.

Dieselbe Textstelle aus dem Lesebuch lautet wie folgt:

„Fragte der Padischah: ‚Kind, wo ist deine Mutter?‘ Antwortete das Mädchen: ‚Aus einem zwei zu machen.‘ Frage der Padischah: ‚Und wo ist dein Vater?‘ Antwortete das Mädchen: ‚Ausgegangen, aus wenigem viel zu machen.‘ Sagte er: ‚Schön ist dein Haus, nur der Schornstein so schief.‘ Entgegnete sie: ‚Der Schornstein ist schief und doch steigt der Rauch gerade auf.‘ Der Padischah lachte: ‚Wenn ich dir eine Gans schicke, rupfst du sie auch?‘ ‚Das will ich wohl tun‘, antwortete sie.“<sup>536</sup>

---

<sup>535</sup> Ebd., S. 299

<sup>536</sup> Bausteine LB 4, 1997, S. 142

Hier wird jede Frage und jede Antwort (durch eine so genannte inquit-Phrase) eingeleitet, um ein besseres Verstehen zu erzielen, was nicht heißen soll, dass Einleitungen von direkter Rede für türkische Märchen als untypisch gelten.

### 1.5.2.2 Motivketten aus dem türkischen Märchen „Das Ali-Cengiz-Spiel“

Komplizierte Rätsel, die auf eine logische Lösungsstruktur zielen, sind beliebte Motive, die meist in Zusammenhang mit jungen unerfahrenen Mädchen gebracht werden, die dann allerdings immer in der Lage sind, dieses Rätsel zu lösen. Diese Rätselform findet man in anderen Märchen in Gestalt einer Erweiterungs- oder Ergänzungsstruktur wieder. Ein sehr beliebtes osmanisch-türkisches Volksmärchen aus der alten türkischen Märchensammlung *Der Kristallpalast* liegt dem *Ali Cengiz-Spiel* zugrunde, was eine ähnliche Erweiterungsstruktur aufweist<sup>537</sup>. Wie der Titel besagt, handelt es sich um ein Spiel (ein Zauberspiel). Eberhard und Boratav halten in ihrem Typenkatalog für türkische Volksmärchen fest, dass die Namen *Ali-Cengiz* wahrscheinlich aus dem Arabischen „*el-acaip*“, „das Sonderbare“, abgeleitet ist, es aber überdies weitere Benennungen des Spiels wie „*Allem Kallem*“ gibt<sup>538</sup>.

Auf die typische Einleitungsformel folgt die Erzählung über einen Jungen, der sich, dem Wunsch des Padischahs folgend, auf die Suche nach diesem besonderen Spiel macht. Er folgt einem Derwisch in dessen Haus und lässt sich von ihm belehren. Der in diesem Märchen agierende Derwisch stellt in seinem profunden Wissen über die Zauberformeln einen mystischen Gelehrten dar und verbindet die Magie mit der weltlichen Macht. Der Derwisch erscheint hier als jemand, der mit der Kenntnis von arabischen Zauberformeln die mystische Welt des Islam repräsentiert, somit fast dämonische Züge annimmt. In seiner Höhle verbirgt dieser ein kleines Mädchen, das den unerfahrenen Jungen darüber aufklärt, das von dem Derwisch Vorgelesene immer verkehrt nachzusprechen, damit ihm nicht das gleiche Unheil widerfahre wie ihr und der Derwisch ihn dort gefangen halten könne. Der Junge befolgt diesen Rat und schafft, anstatt die Buchstaben „e“ und „b“ abzulesen, kurze Reime oder ersetzt diese durch falsche Buchstaben. Das Lesen animiert

---

<sup>537</sup> Das Beispiel wird aus dem Buch *Der Kristallpalast* von dem Herausgeber Tahir Alangu entnommen. Daher stützen sich formale und stilistische Umänderungen im Türkischen auf die des Herausgebers, sofern dieser Veränderungen an dem Originaltext vorgenommen hat. Alangu gehört ebenso wie Eflatun Cem Güney zu den türkischen Lyrikern, die sich auch dem Märchen als Literaturgattung widmeten.

Eine Übersetzung des Märchens von Theodor Menzel (1923) ist im Anhang dieser Arbeit.

<sup>538</sup> Boratav/Eberhard 1953, S. 192

ihn dazu, soweit zu gehen, *Tekerleme*-Reime aufzusagen. So beginnt beim Reimen ein Wettstreit zwischen dem Derwisch und dem Jungen. Verwundert über die Begabung des Jungen, bei den komplexen Reimstrukturen mit dem Gelehrten mithalten zu können, schlägt er ihn; denn es gehört sich nicht, sich mit Älteren, noch dazu mit Geistlichen, zu messen. Daraufhin öffnet er schließlich das *Ali-Cengiz*-Buch. Auch hier demonstriert der Bub seine Begabung; er liest spiegelverkehrt vor, erfindet leichte Reime dazu und dichtet bedeutungsvolle kurze Gedichte. Gleichzeitig aber lernt er die richtigen Schriftzeichen auswendig. Nach tagelangem vergeblichem Streben des Derwischs, den Jungen alles nachlesen zu lassen, setzt er ihn an einem Straßenrand aus. Der Junge kehrt zu seiner Mutter zurück und bittet sie, ihn am nächsten Morgen, sobald er sich in ein Pferd verwandelt hat, an den Padischah zu verkaufen. Dies tut die Mutter auch und erhält am nächsten Tag für das anmutige Tier einen Beutel voll Gold. Am selben Abend noch kehrt der Sohn wieder in Menschengestalt zurück und verlangt für den darauf folgenden Tag dasselbe von ihr, diesmal in Widdergestalt. Auf dem Weg zum Padischah, begegnet die Mutter dem Derwisch, der an den glänzenden Augen des Tieres den Zauber erkennt. Er will der Mutter den Widder abkaufen, womit das *Ali-Cengiz*-Spiel beginnt.<sup>539</sup>

Eine Parallele zu Grimms Fundevogel ist deutlich, denn in beiden Fällen handelt es sich um eine „magische Flucht“; im *Fundevogel* die Flucht des Geschwisterpaares vor der bösen Köchin und im *Ali-Cengiz*-Spiel die Flucht des Lehrlings vor dem Zaubermeister. Die magische Flucht gilt als „ein gängiges literarisches Muster für eine Verfolgungshandlung vieler Märchen“<sup>540</sup> somit gilt sie auch als Gemeinsamkeit zwischen europäischen und türkischen Volksmärchen. Entsprechend endet dieser „Verwandlungswettkampf“ mit dem Tod des Meisters.

Die Aufeinanderfolge von Verwandlungen als *Ergänzungsstruktur* wird in der Übersetzung von Knobloch und Thudichum genau wiedergegeben, d.h., die Motivkette bleibt unverändert. Die Ergänzungsstrukturen ermöglichen nicht nur das Einprägen semantischer Zusammenhänge, sondern „memorieren immer komplexer werdende sprachliche und in-

---

<sup>539</sup> Beispiel aus einer interkulturellen Märchensammlung: „Aber als der Derwisch nach dem Strick griff, da wurde der Jüngling zu einer Taube und flog schnell davon. Sofort wurde der Derwisch zu einem Falken und stürzte ihm nach, um ihn zu fassen. Die beiden kamen schließlich zum Palast des Padischahs. Dieser sah gerade der Taube nach, da wurde diese zu einem Apfel und fiel dem Padischah in den Schoß. Der Falke aber wurde wieder zum Derwisch, der in den Palast kam und sagte: ‚Mein Padischah, dieser Apfel gehört mir!‘ Als ihm schließlich der Padischah den Apfel geben wollte, da wurde der Apfel in seiner Hand zur Hirse und verstreute sich auf der Erde. Und der Derwisch wurde zu einer Henne. Während diese anfing, die Körner aufzupicken, wurde die Hirse im gleichen Augenblick zu einem Marder, der auf die Henne lossprang und sie erwürgte.“ (Thudichum/Knobloch 1986, S. 152)

<sup>540</sup> Uther 1996, S. 102

haltliche Zusammenhänge<sup>541</sup>. Im *Ali-Cengiz*-Spiel nimmt die Endlosstruktur ein Ende, mit der List des Jungen als Marder zu töten. Die Verfolgungsjagd wird durch die Ergänzungsstruktur verbildlicht, was den gesamten Prozess in Sinnzusammenhänge aufteilt. In diesem Fall handelt es sich fast um eine „Gegenstruktur“ im Beispiel des „Fundevogels“ der Brüder Grimm, in der die innige Beziehung zwischen den Geschwistern versinnbildlicht wurde. Wie Elemente als Paarteile voneinander abhängig sein können oder aber Polarisierungen darstellen, ist bei diesen beiden Märchenfiguren besonders anschaulich. Der Zauber verwirklicht sich, um es mit Lüthi zu sagen, „so spielend leicht, dass von der inneren Anspannung, der Erregung, der Anstrengung, die mit wirklicher Magie verbunden sind, kaum eine Spur übrig bleibt“<sup>542</sup>. Die Verwandlungen gehen fast automatisch ineinander über, was den Anschein erweckt, die beiden Spieler seien so gut aufeinander eingestellt, dass sie in Sekundenschnelle ihre Gestalt wechseln und sich auf den Gegner einstellen können. Die Konkurrenz um die Überlegenheit baut die Spannung auf. Ein ähnliches Modell etwa im Anschluss an das Märchen, oder ein vom Lehrer erdachter neuer Kontext bietet viele Anwendungsmöglichkeiten für einen kreativen Literaturunterricht in der Primarstufe.

### **1.5.2.3 Zusammenstellung der Motive aus dem osmanischen Zeitalter**

Morgenländische Motive sind nicht nur die arabischen Buchstaben. Der Derwisch ist als Gelehrter und Geistlicher ein Repräsentant der mystischen islamischen Welt. Wie gesagt ist der Derwisch der Einzige, der das Spiel kennt, es aber an andere nicht verrät. Das Mädchen ist bereits in seine Falle getappt und wird in einer Höhle festgehalten, während der Junge von ihr den Rat des "verkehrten Lesens" erhält. Typisch zunächst hier die Oppositionspaarungen alt-jung, weise-unerfahren, wie sie für alle Handlungsstrukturen in Märchen typisch sind. Die Boshaftigkeit des Derwischs ist dabei keine typische Charaktereigenschaft für eine Märchenfigur. Vielmehr gelten seine Überlegenheit und die Verknüpfung mit dem Jenseits für das "Wissen um Dinge", die den Menschen verborgen sind. Er spielt in etwa die Rolle der Hexe im europäischen Märchen.

Als zusätzliches Verbindungsmotiv (alter Mann vs. junge Frau) dient das hübsche und intelligente Mädchen. Erst durch ihren Hinweis wird es dem lerneifrigen und mutigen Jungen möglich, das Spiel zu begreifen. Zwei Symbolfiguren also, die die Geschlechter-

---

<sup>541</sup> Belke 2001, S. 67

<sup>542</sup> Lüthi 1975, S. 16

rollenverteilung jener Zeit repräsentieren: Das junge heiratsfähige Mädchen wird von dem Jungen bereits als hübsch und wie der „Vierzehnte des Monats“<sup>543</sup> wahrgenommen, eine Anspielung auf ihr junges Alter und ihre makellose Schönheit. (Mit vierzehn Jahren galten junge Mädchen in der damaligen Gesellschaftsordnung bereits als heiratsfähig, so stehen diese Symbole auch in türkischen Volksliedern als lyrische Motive für die Reife zur Heirat und als Sinnbild für Weiblichkeit.) Hier werden zwei Symbole miteinander verknüpft, die Zahl sieben mit dem lyrischen Motiv der weiblichen Reife. Ähnliches wurde auch für europäische Volksmärchen herausgestellt, da auch dort „das vierzehnte Jahr“ einen „natürlichen Reifungsabschnitt des menschlichen Organismus kennzeichnet“<sup>544</sup>, also die Pubertät:

„Der physische Leib ist nun so weit ausgebildet, dass er zur Fortpflanzung, zur Vervielfältigung seiner selbst zu brauchen ist, aber die seelischen und geistigen Kräfte gewinnen dadurch einen ganz neuen Freiheitsraum, sie verwickeln sich in die jeweils typischen Abenteuer und Übungen, durch die sie reif werden wollen zu wirklichen Dirigenten des Körpers.“<sup>545</sup>

Im türkischen Märchen werden die körperliche und seelische Reife sowie der Fleiß des Mädchens in der typischen Frauentätigkeit des Stickens symbolisiert. Der Hörer des Märchens kann bereits den Ausgang erahnen (der mutige und ehrgeizige Held heiratet das Mädchen und das Hochzeitsfest dauert dann vierzig Tage und vierzig Nächte). Sie wird von ihm gerettet und er für seinen Erfolg ehrenhaft vom Padischah belohnt. Die Erlösung des Mädchens durch die Taten des Jungen lässt auf die Heirat als abschließendes gemeinsames Glück folgen. Dies sind auch in den Grimmschen Märchen bekannte Kulminationspunkte, in denen es, wie Lutz Röhrich feststellt, „fast als Regel erscheint, dass Erlöser und Erlöster einander heiraten“<sup>546</sup>. Die Erlösung kann durch unterschiedliche Aktionen erfolgen, bei den Grimms z.B. häufig durch einen „Kuss“ des Helden, wie in *Dornröschen*<sup>547</sup>.

Das Verhalten des Jungen aus dem *Ali-Cengiz*-Spiel entspricht ganz und gar einem wohl erzogenen Osmanen, der neben den bereits genannten heldenhaften Charakterzügen auch die Sittlichkeit verkörpert. Ohne den Segen seiner Mutter macht er sich nicht auf den Weg, wofür der Handkuss, als Zeichen des Respekts vor Älteren, steht. Auch spricht der Junge sein Gebet. Das Mädchen erzählt ihm, dass sie vor ihrer Gefangennahme die Koran-

---

<sup>543</sup> Alangu 1990, S. 205

<sup>544</sup> Stumpfe 1965, S. 79

<sup>545</sup> Stumpfe 1965, S. 79/Stumpfe bringt für dieses Motiv das *Dornröschen*-Märchen ein, in dem „das Bild des 14. Jahrs am vordergründig einfachsten verständlich in seiner Beziehung auf den heranwachsenden jungen Menschen“ (ebd., S. 80) steht.

<sup>546</sup> Röhrich 1964, S. 99

<sup>547</sup> Vgl. ebd.

schule (*Mekteb*) besucht hat. (Diese Schulform wurde mit den *Medresen*, den theologischen Hochschulen, 1923 im Zuge der Reformprozesse geschlossen.)

Ein weiterer Ausdruck versetzt die Leser und Zuhörer in diese Zeit zurück: Im „*hatım ettim*“<sup>548</sup> drückt der Junge aus, dass er das *Ali-Cengiz*-Buch auswendig gelernt hat. Im heutigen Wortgebrauch wird es anstelle von *ezberlemek* (etwas auswendig lernen) im Zusammenhang mit dem Auswendiglernen des Koran verwendet.

Das Heiratsinteresse des Jungen offenbart sich in der Frage, die er an das Mädchen richtet: „*Gelin misin, kız misin?*“ („Bist du eine Braut oder bist du ein Mädchen?“). Auch dabei handelt es sich um ein Formel-Motiv aus dem Volkstum, dem wir in türkischen Volksliedern als in lyrischen Texten ebenfalls häufig begegnen. Es erfragt, ob das Mädchen noch ledig ist. Als intelligente Antwort erwidert das Mädchen daraufhin „Weder noch (heißt es auf die erste Frage), ich bin lediglich ein Menschenkind wie du auch und zudem die einzige Tochter einer armen Frau“<sup>549</sup>. Die beiden jungen Menschen teilen sich ein ähnliches Schicksal, das sie zum Schluss sogar zusammenführt und uns zu dem „*Kismet*-Motiv“, dem Schicksalsglauben, hinführt.

#### 1.5.2.4 Beispiele für Metaphern und weitere Motive

Metaphern befinden sich vor allem in den ersten beiden Verwandlungen des Jungen in ein rotes Pferd und einen Widder, bevor das Spiel beginnt. Der Tiergestalt fällt im Märchen eine besondere Rolle zu. Bereits in archaischen Quellen tragen Tiere gewisse Funktionen und Bedeutungen, wie sie auch in Märchen den Helden helfen, gewisse Aufgaben zu erfüllen oder sich in der Natur zurechtzufinden. In diesem Fall handelt es sich nicht um eine natürliche Tiergestalt, sondern um Tierverwandlungen des Helden. In der Regel sind es Bestrafungen oder Verwünschungen, die die Märchengestalten als Tiere erscheinen lassen und nicht wie in diesem Beispiel die Resultate eines magischen Spiels<sup>550</sup>. Gehen wir auf die mythologische Tragweite des roten Pferdes ein, so ist das Pferd ein vielfach verwendetes Motiv als treuer Begleiter der Märchenhelden, ja der Menschen. Die Farbe Rot ist nicht nur ein Zeichen von Liebe oder Herrschaft, sondern bedeutet in Verbindung mit Tieren auch Übermaß, Kraft und sogar List.<sup>551</sup> (Vermutlich besteht eine direkte Verbindung

---

<sup>548</sup> Ebd., S. 208

<sup>549</sup> Röhrich 1964, S. 208

<sup>550</sup> Vgl. ebd., S. 88

<sup>551</sup> Vgl. Çoruhlu 2002, S. 187

zur Ikonen-Darstellung des Heiligen Michael (Erzengel, Drachentöter, Seelenführer), der in der byzantinischen (Ost-) Kirche auf einem roten Pferd reitet in der Funktion des mächtigen Gottesboten.) Diese Kombination passt in dieses Märchen, da der Junge in Gestalt eines roten Pferdes seine List gegenüber dem Padischah als ein reizvolles Tier symbolisiert, um sich von seiner Mutter zunächst an ihn verkaufen zu lassen.

Der Widder ist neben dem Schaf und der Ziege ein typisches Opfertier und symbolisiert besonders Kraft, Heldenhaftigkeit und Überlegenheit. In diesem Fall handelt es sich um Tierfiguren, deren Gestalt aus eigenem Wunsch heraus angenommen wurde, um deren positiven Eigenschaften für sich nutzbar zu machen. Es ist wie im europäischen Volksmärchen ein „gleichgeordnetes Nebeneinander“<sup>552</sup> zwischen Tier- und Menschenwelt. So differenziert Röhrich im Fall der Tierverwandlungen auch zwischen der „Verdammnis zur Untätigkeit“ und „der Steigerung der Leistungsfähigkeit“<sup>553</sup>.

Ebenso begegnen wir dem bekannten Apfelmotiv, als der Junge sich aus der Vogelgestalt in einen roten Apfel verwandelt, um in den Schoß und damit unter den Schutz des Padischahs zu fallen. In der Kette dieses Verwandlungsspiels nimmt der böse Derwisch die Gestalt eines Habichts an, als dieser den Jungen in der Vogelgestalt erkennt und ihn fangen will. Der Apfel fällt dem Padischah fast symbolisch vom Himmel in den Schoß, so dass dieser von seinem paradiesischen Glanz überrascht und begeistert wird. Die Farbe rot prägt wie das Pferd den Apfel im Zeichen von Glanz und Anmut. Die Gutmütigkeit des Padischahs ist jedoch stärker; er geht auf die Bitte des Derwischs ein. In dem Augenblick, als er ihm den Apfel übergeben möchte, nimmt das Spiel seinen weiteren Verlauf und der Junge verwandelt sich in Hirse. Die Hirse hat ebenfalls eine sehr allgemein gültige Bedeutung sowohl für europäische als auch für türkische Märchen, da sie zu den „primären Kulturpflanzen vor dem Getreideanbau“<sup>554</sup> gehört. Sie bildete nicht nur, wie Lutz Röhrich feststellt, „im germanischen Altertum und noch während des Mittelalters die Hauptnahrung der niederen Schichten“<sup>555</sup>, sondern auch in anderen Völkern. Die zivilisatorische Divergenz zwischen der Ernährungsquelle der armen und der reichen Schicht in diesem Märchen kann daran verfolgt werden, dass der Junge aus armen Verhältnissen stammt und aus diesem Grund, um nämlich beim Padischah Geld zu verdienen, seine Mutter verlässt. In dieser Verwandlungstheorie wäre seine Herkunft symbolisch durch die Hirse darges-

---

<sup>552</sup> Röhrich 1964, S. 89

<sup>553</sup> Ebd., S. 89

<sup>554</sup> Ebd., S. 103

<sup>555</sup> Ebd.

tellt. Erst nach weiteren Veränderungen nimmt das Spiel und auch das Märchen sein Ende, als der Junge den Derwisch als Marder erwürgt und zum Sieger wird.

### 1.5.3 „Der Fisch mit dem goldenen Bart“

*Altın sakallı balık* (Der Fisch mit dem goldenen Bart) heißt der Titel des türkischen Volksmärchens, das auch in mehreren deutschen Lesebüchern vertreten ist<sup>556</sup>. In dem Lehrwerk Lesespuren 2, 2003, wird der Beginn des Märchens sogar zusätzlich auf Türkisch vorgestellt:

„Bir zamanlar bir deniz ülkesinde iki arkadaş balık yaşamış. Balıklardan birinin çok güzel bir altın sakalı varmış. Günlerden birgün altın sakallı balığın arkadaşı kaybolmuş. Arkadaşının kaybolmasına çok üzülen altın sakallı balık, büyücü ahtopottan yardım istemiş.

Büyücü ahtopot: ‘Arkadaşını insanlar yakalamış. Seni karaya çıkarıyorum. Git onu bul. Yalnız güneş batmadan denize dönmelisin. Eğer dönmezsen yok olursun’ demiş.“<sup>557</sup>

Von zwei befreundeten Fischen verschwindet der eine spurlos. Der Fisch mit dem goldenen Bart sucht seinen Freund vergeblich und findet ihn erst mit Hilfe eines Zauberers. Er verwandelt ihn in einen Menschen, damit dieser an Land gehen und seinen Freund suchen kann. Eine Bedingung wird dem goldbärtigen Fisch allerdings gestellt, er muss vor der Abenddämmerung wieder ins Meer zurückkehren, da der Zauber danach seine Wirkung verliert. Auch in Menschengestalt behält er seinen Bart, der ihm beim Kauf seines Freundes von einem Verkäufer nützlich wird. Er ist der einzige Wertgegenstand, den er besitzt und den er für die Rettung seines Freundes einlösen kann. Rechtzeitig finden die Freunde zueinander und schaffen es noch vor Sonnenuntergang ins Meer zurück zu kehren.

Ein Charakteristikum ist neben der Personifizierung des Fisches, der in eine Menschengestalt umgewandelt wird, der Goldbart. Er erscheint zunächst als ein äußeres Merkmal, das dem Fisch erst als Menschen nützlich wird. Der Verkäufer stellt einen auf seinen eigenen Nutzen bedachten Menschen dar, der den Wert des Bartes bald wahrnimmt und den Fisch erst nach dieser Gegenleistung freigibt. Der goldene Bart ist eine Form der Mineralisierung und Metallisierung von Gegenständen oder Figuren, die im

---

<sup>556</sup> Kunterbunt 4, 1998, S. 42f.

<sup>557</sup> In der türkischen Version aus dem Lesebuch tauchten zwei Fehler auf, die an dieser Stelle allerdings korrigiert wurden.



Grundtyp des europäischen Volksmärchens häufig vertreten sind und nach Lüthi der *Eindimensionalität* entsprechen<sup>558</sup>.

Der Fisch bekommt durch die Suche nach seinem Freund die Gelegenheit, in eine andere Welt zu reisen. So wird die Reise auch geschildert:

„Auf der Erde war es Winter und der Fisch in Menschengestalt sah überall Schnee und Eisblumen. Er kam durch Wälder und eine große Ebene, bis er am Horizont die schneebedeckten Türme und Dächer einer Stadt sah. Er wanderte auf die Stadt zu und begann sofort, als er sie entdeckt hatte, nach seinem Freund zu suchen.“<sup>559</sup>

So verlässt er für einen Tag das Meer, seine verzauberte Welt und den Zauberer Oktapus, der sprechende Tintenfisch mit übernatürlichen Fähigkeiten.

Durch diese Motive wird das Verhältnis zur anderen Welt hergestellt. Die verzauberte übernatürliche Welt, das Meer als das Wunderbare und die Erde als die den Lesern bekannte Welt des Alltags, werden durch die Reise miteinander verknüpft. Wie eine polarisierende Gegenüberstellung von Diesseits und Jenseits wirken auch die silhouettenartigen Figuren als repräsentativ für diese zwei Welten; der verzauberte Fisch mit dem goldenen Bart und der Verkäufer, der diese „irdischen“ Merkmale, also den Sinn nach Materiellem, besitzt. Er entdeckt den goldenen Bart und verlangt diesen als Entgelt; eine Reaktion, die den Stellenwert von Gegenständen und Mineralien auf der Erde hervorhebt. Für den Fisch hat dieser Bart nicht annähernd so viel Relevanz wie für den Menschen, da er ihn ohne zu zögern gegen seinen Freund eintauscht. Viel bedeutender ist indessen die Freundschaft, die allerdings die Welt des materialistischen Verkäufers verlässt und in das verzauberte Meer zurückkehrt. Sie ist für den Verkäufer weder sichtbar noch greifbar. Trotz einfacher und kurzer Darstellungen erhalten die Figuren scharfe Konturen, wie der Verkäufer, der bereits einen Gegenpol zum Materiellen abgibt. Er symbolisiert in seiner Menschengestalt zunächst die Dimension der Weltlichkeit. Alle anderen Tugenden und Wertvorstellungen, von denen die bedeutendsten Freundschaft und Treue sind, vertritt hingegen der verzauberte Fisch. Sie werden von ihm auch wieder in seine magische Welt zurückgetragen, damit die Tugenden sozusagen dort überleben können. Auf diese Weise wird Freundschaft als etwas Übernatürliches und Wunderbares offenbart, die von denjenigen erkannt und geschätzt werden kann, die auf irdisch Materielles keinen Wert legen. Der Bart besitzt als ein typisch männliches Attribut in diesem Sinne keine weitere Bedeutung. Daneben tritt in der verzauberten fantastischen Welt eine

---

<sup>558</sup> Lüthi 1990, S. 130f.

<sup>559</sup> Kunterbunt 4, 1998, S. 42

weitere Figur auf, der Tintenfisch. Er besitzt Fähigkeiten, die es ermöglichen, die guten Tugenden zurückzuholen und zu vereinen. Ferner ist die Polarisierung von gut und böse mit einer Stadt- und Naturopposition verschmolzen. Aus der puren Natur heraus verlässt der Fisch seine Heimat und nähert sich durch die bewaldete Umgebung der Stadt, in der er auf den Verkäufer trifft, wo letztendlich "menschliche Gefahren" lauern. Die Assoziation Stadt und irdische Werthaltigkeit stehen der Natur gegenüber, die mit ihrer "natürlichen Pracht" an eine verzauberte Welt erinnert. Die Wanderung bis in die Stadt hingegen verknüpft diese Gegenpole, da es sich einerseits einmal um die Naturidylle Wald handelt, andererseits aber der Wald auch Fremde und Ferne symbolisiert.

Der Wechsel von zwei polarisierenden Welten wird durch einen bestimmten Zauber ermöglicht. Die Umwandlung des Fisches in den Menschen hält bis Sonnenuntergang. Die Magie ist zeitlich befristet und hält lediglich bis Mitternacht<sup>560</sup>. Magische Motive und Wunder, wie das Sprechen des Fisches und des Tintenfisches sind typische Merkmale fantastischer Märchen bzw. Zaubermärchen („*olağanüstü*“) <sup>561</sup> wiederum in praktisch allen Volkskulturen.

In wenigen Fällen erfolgt eine Naturbeschreibung detailliert, wenn die Relation zwischen Natur und Stadt, wie in diesem Fall, ein Oppositionspaar bildet. Der Fisch mit dem goldenen Bart ist der Märchenheld, der sein Zuhause verlässt und sich in die große weite Welt wagt, um eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. Er ist der Handelnde, mit dem alles Weitere im Märchen verknüpft wird. So nimmt die Naturbeschreibung als seine Wahrnehmung der Welt in dem Übergangsprozess eine wichtige Position ein, da er nicht nur den Ort wechselt, sondern mit jeweiligen Orten auch entsprechende soziale Aspekte assoziiert werden. Sowohl *isoliert* als auch *flächenhaft* sind der Handlungsträger Fisch und auch der Verkäufer gekennzeichnet, frei von individuellen Attributen. Durch ihre Isolierung, dass jede Figur für sich geschlossen bleibt, können sie sich mit Leichtigkeit aufeinander zu bewegen und sich wieder voneinander lösen. Es ist laut Lüthi eine „potentielle Allverbundenheit“<sup>562</sup>, die die Figuren selbstständig und dennoch gemeinschaftlich agieren lässt. Die Begegnungen des Fisches mit den anderen Figuren sind notwendige Zwischenerlebnisse, durch die er auf seiner Suche nach seinem Freund Erfahrungen und Erkenntnisse sammeln kann.

---

<sup>560</sup> Vgl. auch Aschenputtel

<sup>561</sup> Boratav 2000a, S. 95

<sup>562</sup> Ebd., S. 39

Das Märchenbeispiel enthält rhetorische Fragen, wie die überraschte Reaktion mit der Frage „(...) was sah er da?“<sup>563</sup>. Diese erhöht nicht nur die Spannung, sondern regt auch das Mitdenken des Zuhörers an. In der Übersetzung wird das Imperfekt beibehalten, wohingegen im Türkischen die Zeitform gewechselt wird. Die rhetorische Frage wird im Präsens gestellt, um die Wirkung des Kontaktknüpfens dem Zuhörer besser zu vermitteln. Auf diese erste Frage folgt in der türkischen Version eine zweite: „Schwimmt denn da nicht sein Freund im Schaufenster eines Aquariumverkäufers?“ („*Arkadaşı bir akvaryumcunun vitrininde durmuyormu?*“<sup>564</sup>). Die zweite Frage wird in der deutschen Übersetzung im Lesebuch mit dem Aussagesatz „Im Schaufenster eines Ladens schwamm sein Freund in einem Aquarium.“<sup>565</sup> ersetzt. An einer anderen Stelle jedoch wird ein weiteres Mal auf die rhetorische Frage zurückgegriffen, und zwar kurz nach der Entdeckung als es darum geht, dem Verkäufer seinen Freund abzukaufen. Sie wird in den Erzählvorgang eingebaut, so dass es keinen Unterschied macht, an welcher Stelle eine rhetorische Frage integriert wird. Abgesehen von den stilistischen Abweichungen entspricht die Übersetzung im Erzählvorgang und in der Darstellung relativ genau der gewählten türkischen Version.

## 1.6 Beispiel für ein gemeinsames Märchen des Abend- und Morgenlandes:

### „Die kluge Bauerntochter“

Wenn man allein bei den Kinder- und Hausmärchen der Grimms nachschlägt, so sind dort - wie Friedrich von der Leyen festgestellt hat – einige Märchen auf indische Ursprünge oder arabisch-persische Vorbilder zurückzuführen<sup>566</sup>. An dieser Stelle werden zwei aus der Sammlung vorgestellt, deren Auswahl dadurch bestimmt ist, dass es sich zum einen um ein Exemplar aus dem Lesebuch handelt und zum anderen derselbe Ansatz für die inhaltliche und sprachliche Untersuchung im Deutschen und im Türkischen von zwei weiteren Grimm-Märchen, *Die drei Brüder* (KHM 124) und *Die vier kunstreichen Brüder* (KHM 129), sowie ihrer verwandten türkischen Version gewählt wird. Beide sind die ähnlich beliebt und verbreitet sind wie *Die kluge Bauerntochter* (KHM 94).

---

<sup>563</sup> Kunterbunt 4, 1998, S. 43

<sup>564</sup> Ofset, S. 9

<sup>565</sup> Kunterbunt 4, 1998, S. 43

<sup>566</sup> Spies 1952, S. 9

*Das kluge Bauernmädchen* wird in einem Lesebuch als „türkisches Volksmärchen“<sup>567</sup> vorgestellt und ist auch im abendländischen Raum ein bekanntes "novellistisches Märchen"<sup>568</sup>, indem es sich um ein realistisches („*gerçekçi*“<sup>569</sup>) Märchen handelt. Es gehört derselben Kategorie an wie die Padischah- und die *Keloğlan*-Märchen. Die Betitelungen *Die kluge Bauerntochter* (Gebrüder Grimm)<sup>570</sup> oder *Die kluge Tochter* (deutsche Volksmärchensammlung) geben dasselbe Kernmotiv wieder. Grundlegender Konsens besteht darin, dass die Wurzeln dieses Märchens im Osten liegen und sie sich im 12. Jahrhundert in Deutschland verbreitet haben<sup>571</sup>. Friedrich von der Leyen hat diesbezüglich festgestellt, dass orientalische Geschichten erstmals im 12. und 13. Jahrhundert in abendländische Märchen eingingen. Unter ihnen galten die indischen als die „kunistreichsten“<sup>572</sup>. Die europäisierte Form fasst die wesentlichen Aussagen und Elemente in einer veränderten inhaltlichen Struktur zusammen.<sup>573</sup> Um Abweichungen bzw. Gemeinsamkeiten zwischen türkischen und deutschen Märchen näher herauszuarbeiten, werden Unterschiede zwischen dem türkischen Beispiel aus dem Lesebuch und denen aus den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm vorgestellt. Verwandte Märchen dieser Motivreihe in anderen Balkanländern sind überdies sichtliche Indizien für den türkischen Einfluss auf die südwestlichen Nachbarn. Im Folgenden werden gemeinsame Motive und stilistische Gemeinsamkeiten oder auch Abweichungen kurz gegenübergestellt. Zudem sei daran erinnert, dass es sich bei dem türkischen Beispiel um eine vereinfacht übersetzte Variante für das Lesebuch handelt und daher die sprachlichen und stilistischen Besonderheiten ausgespart bleiben. Die verkürzte Form des Märchens lässt sich bereits an dem einfachen Stil erkennen. Die charakteristischen Eingangs-, Übergangs- und Schlussformeln fehlen und die üblicherweise lange einführende Wendung wird durch den Ausdruck „Einstmals“<sup>574</sup> ersetzt. Auf die gleiche abstrakte Art und Weise endet die türkische Version mit dem Satz „Am Morgen stand der Richter auf, nahm seine Frau, deren Klugheit er bewunderte, am Arm und brachte sie nach Hause zurück.“<sup>575</sup>. Die klare und präzise

<sup>567</sup> Miteinander lesen 4, 1987, S. 37

<sup>568</sup> Lüthi 1962, S. 40f.

<sup>569</sup> Boratav 2000a, S. 95

<sup>570</sup> Eine Version von *Die kluge Bauerntochter* der Brüder Grimm ist im Westermann LB 4, Westermann Verlag, Braunschweig 1969, S. 81ff., vorzufinden.

<sup>571</sup> Vgl. Spies 1952, S. 40

<sup>572</sup> Spies 1952, S.9

<sup>573</sup> Vgl. Scherf 1995, S. 693f.

<sup>574</sup> Miteinander Lesen 4, 1987, S. 37

<sup>575</sup> Ebd., S. 38

Schilderung der Handlung in dem Märchen aus dem Lesebuch unterstützt allerdings ein leichteres Textverständnis bei den kindlichen Lesern.

Die Hauptfigur ist in beiden Märchen das arme Bauernmädchen, das wegen seiner Klugheit die Aufmerksamkeit eines Mannes aus einer höheren Gesellschaftsschicht auf sich zieht. Einmal ist dieser ein Richter (im türkischen Märchen), dann ein König (bei den Grimms). Als wesentlich erweist sich der Antagonismus zwischen arm und reich. Der soziale Aufstieg ist für die Frau durch ihre Intelligenz möglich, mit der sie dem Repräsentanten der höheren Schicht imponiert. Kurz beleuchtet wird das Frauenbild in der Gesellschaft, denn dem Herrscher genügt keine hübsche Frau aus demselben sozialen Niveau, sondern eine, die sowohl klug als auch begehrenswert sein muss. Ein weiterer inhaltlicher Kern, der in beiden Fassungen fast übereinstimmt, ist das Rätsel des Richters bzw. Königs für die Tochter des Bauern. Auch wenn die Märchen unterschiedlich beginnen, so enden alle mit der klugen Überzeugungsart der Königin, wodurch die Liebenden wieder zusammenfinden.

Es gibt zahlreiche inhaltliche Disparitäten, die sich allein an der extrem voneinander abweichenden Quantitäten erkennen lassen; die Kernmotive und die Moral bleiben dennoch die gleichen. In der türkischen Version gibt der Richter zwei Rätsel auf, von denen das zweite in ähnlicher Form auch in der Grimmschen Version vorhanden ist. Mit diesem Rätsel testet der hierarchisch höher gestufte Mann die Intelligenz seiner zukünftigen Frau. Sie muss im ersten Fall „(...) weder nackt noch angezogen, weder zu Pferd noch zu Fuß, weder über den Weg noch auf dem Wegesrand (kommen); ihr Pferd soll sie zwischen Sommer und Winter anbinden und soll ihm weder im Zimmer noch auf der Straße begegnen“<sup>576</sup>. Bei den Grimms darf die arme Bauerntochter „(...) nicht gekleidet, nicht nackend, nicht geritten nicht gefahren, nicht in dem Weg und nicht außer dem Weg“<sup>577</sup> zu ihm kommen. Das Rätsel stellt eines der Kernmotive dar. Die Klugheit der Frau ist ein weiteres Motiv, das in beiden Fällen zum Ausdruck gebracht wird. Das erste Rätsel stellt der Richter im türkischen Märchen den beiden Bauern, die ebenfalls durch die Adjektive arm und reich hierarchisiert werden. Die drei Fragen „Wer ist von allen am reichsten? Wer läuft von allen am schnellsten? Was ist süßer als alles andere?“<sup>578</sup> werden erneut von dem Mädchen gelöst. Diese drei Fragen sind Wesselskis Ansicht nach slawische

---

<sup>576</sup> Miteinander Lesen 4, 1987, S. 37f.

<sup>577</sup> Brüder Grimm 1964, S. 476f.

<sup>578</sup> Miteinander lesen 4, 1987, S. 37

Motive, die in der türkischen Fassung übernommen wurden<sup>579</sup>. (Seine Feststellung ist nicht überraschend, denn es fand zwischen dem 13. und dem 17. Jahrhundert ein intensiver Einfluss der türkischen Sprache auf die slawischen und umgekehrt statt.) Die Grimms verzichten auf diese drei Fragen. Hingegen erteilt die Frau einem Bauern einen schlaunen Rat, wie dieser den König von seiner ungerechten Behandlung überzeugen kann („... so gut als zwei Ochsen können ein Füllen kriegen, so gut kann ich auch auf dem trockenen Platz fischen.“<sup>580</sup>). Mit der Klugheit der Frau wird in beiden Fällen das Märchen abgeschlossen, da sie ihre Ehemänner als „das Liebste“<sup>581</sup> bezeichnen, sie auf diese Weise überzeugen und ihre Ehe retten. Ein inhaltlicher Unterschied ist, dass im Grimmschen Märchen der Vater nicht auf den schlaunen Rat der Tochter hört, sondern erst durch sein Jammern den König auf sie aufmerksam macht.

Die besondere Rolle der Frau in diesem Märchen entspricht der Vorstellung über die ursprünglichen Wurzeln türkischer Märchen, in denen Frauen als Hauptfiguren und Erzählerinnen eine bedeutende Rolle einnehmen. Sie stellt sich oft selbst als ein dem Mann hierarchisch untergeordnetes Wesen dar, das allerdings aufgrund seiner Wesenszüge, wie Gutmütigkeit, Geduld und Klugheit, ihm ob der so genannten inneren Werte keineswegs untergeordnet ist<sup>582</sup>. Die weibliche Erzählerin schildert nicht selten eigene Empfindungen und den auf Erfahrungen basierenden Umgang mit dem männlichen Geschlecht. Das Frauenbild entspricht dem Ideal, dass sie auf ihre eigene Ratio hörend ihr Schicksal selbst in die Hand nimmt und aktiv ist, wie es dies auch das arme Bauernmädchen tut. Sie ist zwar dem Mann „untergeordnet“, stellt aber dennoch die Heldin dar, die andere und sich selbst aus Misere rettet. Für den Wechsel in eine andere Gesellschaftsschicht hat der türkische Märchenforscher Boratav die interessante Erklärung, dass „es in der osmanisch-türkischen Gesellschaft leichter (gewesen) ist als in der mittelalterlichen europäischen und dass es öfter (geschah) (...), dass die Frau durch Heirat die Klasse wechselt(e)“<sup>583</sup>. Die motivische Verwandtschaft mit *Padischah* und *Keloğlan*-Märchen erscheint in einer sehr klaren Struktur, da auch sie die reale Welt des Volkes bzw. des Erzählers abbilden.

---

<sup>579</sup> Vgl. Von der Leyen 1964, S. 194

<sup>580</sup> Brüder Grimm 1964, S. 478

<sup>581</sup> Ebd.

<sup>582</sup> Vgl. Boratav 1990, S. 315f.

<sup>583</sup> Boratav 1990, S. 317

## 1.7 Resümee

Im kontrastiven Märchenvergleich zeigt sich eine Reihe von Parallelen hinsichtlich der Motivik und Stilistik in den türkischen und der Grimmschen Märchen. Das Arbeitsfeld wurde ausgedehnt und nicht nur auf Lesebuchtexte beschränkt. Allein die Stilistik von Reimschüben bis hin zur Symbolik, die teilweise unter der Berücksichtigung der festgelegten Kategorien des Schweizer Märchenforschers Lüthi herausgearbeitet wurden, zeigen Parallelen auf und ermöglichen das Aufspüren einer türkischen Erzählkultur. Bestimmte Farben (rot, weiß und schwarz) sowie Zahlen (drei und sieben) sind in ihrer Sinnggebung und Funktion identisch. Bei diesen zahlreichen Gemeinsamkeiten stellt sich die Frage: Wie schaffen es die türkischen und die deutschen Märchenerzähler, ihre Zuhörer in die morgenländische oder abendländische Kultur zu versetzen? Güney und Boratav verknüpfen mehrere Motive miteinander und verzieren sie mit türkischen Redewendungen aus dem Volksmund. Verse oder in der türkischen Version die *Manis*, sind Zutatentürkischer Dichter und auch einfacher Märchenerzähler. Es sind volkstümliche Reime, die in Dörfern unter Frauen sehr verbreitet gewesen sind und heute noch unter ihnen weiterleben. Sie können Volksmärchen einen besonderen Charakterzug verleihen.

Warum auf die türkische Erzählstruktur Wert gelegt und eingegangen wurde, kann allein aus der Tatsache begründet werden, dass sie Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung ausübt. Generell werden Märchen als fast strukturelles Vorbild für das Erzählen genutzt und von türkischen wie deutschen Kindern in ihrem Erzählerwerb reproduziert, womit ihre Erzählkompetenz beeinflusst wird<sup>584</sup>. Die Entwicklung des kindlichen Erzählerwerbs würde in diesem Kontext auf bilingual deutsch-türkisch erzogene türkische Kinder übertragen werden, womit folgender Fragestellung nachgegangen wird: Inwieweit beeinflusst die Rezeption türkischer Märchen die Erzählkompetenz türkischer Kinder, sowohl in ihrer Muttersprache Türkisch als auch in der Zweitsprache Deutsch? Dieser Frage kann hier nicht nachgegangen werden, dennoch ist die Analyse der Erzählstruktur ein Weg, der diese Untersuchung nahelegt, sofern in türkischen Familien die türkische Erzähltradition weiterlebt und Kindern europäische oder türkische Märchen auf Türkisch erzählt werden.

Linguistische Regeln erlauben bzw. ermöglichen es nicht, gewisse sprachliche Prägungen in derselben Form in türkischen und deutschen Märchen zu finden. Das Tempus

---

<sup>584</sup> Vgl. Hoffmann 1984, S. 202ff.

fällt als erstes ins Auge, da die *mİş*-Form und der Aorist als wichtige Charakteristika in türkischen Märchen und das Imperfekt in deutschen Märchen genutzt werden. Formale Merkmale, wie Wiederholungsstrukturen, der Einbau direkter Rede und der parataktische Aufbau, sind gewissermaßen international. Die anhand unterschiedlicher Beispiele aufgeführten stilistischen Merkmale wie Alliteration, Klangspiel und Lautmalerei ergänzen die Wiederholungsstrukturen und schaffen einen harmonischen und lebendigen Stil. Durch Doppelsetzungen und Begriffspaare bzw. bisweilen sogar kontrastive Wortpaare werden Emphasen erzeugt, die wir aber aus den Märchen der Brüder Grimm kennen. Ein wesentliches Merkmal, das bei den türkischen Märchen besonders auffällt, ist die zwischenzeitliche direkte Anrede der Zuhörer seitens des Märchenerzählers, wie es insbesondere bei Güney der Fall ist. Er kommentiert, nimmt kurz Stellung zu bestimmten Handlungen und bezieht seine Hörer ein, indem er ihnen rhetorische Fragen stellt.

Wie sehr sich türkische und europäische Volksmärchen in ihren Handlungsmotiven nicht nur ähneln, sondern es sich geradezu um verwandte Stofflichkeiten handelt, zeigen andere Märchen allein aus dem Sammelwerk *Billur Köşk masalları*. *Das kluge Bauernmädchen* ist dort zwar nicht vertreten, stattdessen aber andere Exemplare, die gleiche oder parallele Märchenmotive mit den klassischen Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm haben, wie Georg Jacob bereits 1923 feststellte<sup>585</sup>. Die sowohl in der morgenländischen als auch abendländischen Märchenkultur beliebten Figuren und Handlungsmotive gehen bis ins Mittelalter zurück, wie die Ursprünge des Zaubers und des Wunders, der guten Geister und bösen Dämonen. Motive aus dem Nibelungenlied, wie der fast zum Universaltopos geformte Drachenkampf Siegfrieds, kommen ebenso in türkischen Märchen vor, deren Wurzeln auf göktürkische Sagen, wie dem *Köroğlu*epos, zurückgehen.

Als international bekannt gelten bereits das Märchen *Die kluge Bauerntochter* und *Der Fisch mit dem goldenen Bart*. Im ersten Fall handelt es sich um eine jahrhundertealte Erzählung, deren Ursprünge aus dem fernen Osten stammen und dieses dennoch als eines der bekanntesten europäischen Märchen gilt. Andere Argumente sprechen für eine interkulturelle Arbeit mit der zweiten Version. Die Motive sind fast identisch mit denen aus dem Bilderbuchklassiker *Der Regenbogenfisch* von Marcus Pfister. Die äußerliche Besonderheit des Fisches, sein goldener Bart und die glänzenden Schuppen des Regenbogenfisches, gehen wohl auf die o. g. Traditionen zurück, ebenso die Abbildung der Meereswelt als fantastischer Welt. Die sozialen Themen wie Freundschaft, Besitztum oder

---

<sup>585</sup> Vgl. Jacob 1923, S. 197f.



moralische Tugenden stimmen ebenfalls mit dem Märchen überein. Auch die weiterführenden Motive sind allgemein für Märchen signifikant, wie die Verzauberung des Fisches in Menschengestalt und das Wechseln der Lokalität in der Wanderschaft.

Die Märchenanalyse kann an dieser Stelle mit der Bemerkung von Otto Spies, es handle sich bei türkischen Märchen um eine „Verbindung der Stoffe und die Variation der Motive zu Motivreihen“<sup>586</sup> abgerundet werden. Erinnern wir uns an das Märchen vom *Türken und dem lebzeltenen Dach* zurück, so konnte anschließend die Funktion und Zielsetzung der Untersuchung türkischer und deutscher Märchen als kulturelles Substrat in Erzählungen ausgewertet werden. Abschließend wird auf zwei der wesentlichen Modellfunktionen des Märchens nach Günter Lange hingewiesen, der das Märchen für „interkulturelle Erziehung“ und „kulturelle Identität“ als unerlässlich erklärt, denn „in einer multikulturellen Gesellschaft, wie wir sie in Deutschland haben, können über die Märchen die Gemeinsamkeiten aller Kulturen und Ethnien verdeutlicht werden; es kann die Achtung vor dem anderen und seiner Kultur vermittelt werden“<sup>587</sup>.

## II Nasreddin-Schwänke

Wie in der Grundschule Gemeinsamkeiten eines Kulturkreises mit einem anderen Kulturvolk literarisch aufgedeckt werden können, wird anhand unterschiedlicher epischer Erzählformen im Lesebuch verdeutlicht. Die *Nasreddin-Schwänke* gelten als typische Volkserzählungen, die neben anderen volkstümlichen Erzählungen und Spielen neben dem *Karagöz-Schattenspiel*, dem *Orta Oyunu* (Spiel in der Mitte) als Unterhaltung besonders dem Volk in ländlichen Gegenden dienen. Sie konnten von dem mimischen Erzählkünstler *Meddah* auf sprachlich sonderbare Manier berichtet oder auch von einzelnen Erzählerinnen und Erzählern aus dem Dorf bekundet werden.

*Nasreddin Hoca*, dessen Schwänke in deutschen Lesebüchern seit Jahrzehnten einen gesicherten Platz einnehmen und darüber hinaus als Kinderlektüre für interkulturelle Bildung eingesetzt werden, ist ein türkischer Volksheld im weitesten Sinne. Diese historische Figur vergnügt seine Leser mit Sprachwitz, weisen Sprüchen, aber auch scharfsinniger Kritik<sup>588</sup>. Seine Schwänke haben zudem international an Bekanntheit gewonnen,

---

<sup>586</sup> Spies 1998, S. 306

<sup>587</sup> Lange 2004a, S. 24ff.

<sup>588</sup> Vergleichbare Zweifel, wie sie zeitweise über die historische Authentizität Eulenspiegels in wissenschaftlichen Berichten geäußert wurden, gibt es auch über *Nasreddins* Person. In beiden Fällen wird es jedoch vorgezogen, die Figur nach bekannten Daten und Fakten, wie sie in der Sekundärliteratur am häufigsten auftreten, vorzustellen.

und im interkulturellen Kontext wird er gerne mit der deutschen Schwankfigur Till Eulenspiegel verglichen. Eulenspiegels Streiche für Kinder und Jugendliche sind seit mehr als 200 Jahren fast ein Muss im Lesebuch und werden besonders seit Mitte bzw. Ende des 20. Jahrhunderts durch *Nasreddin*<sup>589</sup> ergänzt. Die einzelnen Figuren gewinnen in den Lesebüchern nicht zuletzt aufgrund gemeinsamer Merkmale an Sympathie. Oberflächlich betrachtet liegen die Gemeinsamkeiten dieser beiden Volkshelden in ihrem Volkshumor und in ihrer satirisch-ironischen Kritik gesellschaftlicher Konventionen. Till Eulenspiegel ist ebenso wie *Nasreddin* dafür bekannt, dass er Adelige, Geistliche oder andere „Respektspersonen“ mit seinem Sprachwitz bloßgestellt.

Der früheste zeitliche Nachweis der Figuren liegt im 13. bzw. 14. Jahrhundert. Die ersten Veröffentlichungen der Schwänke des *Hoca* fanden in der Türkei erst im 17. Jahrhundert statt. Das bekannteste Buch über türkisch-anatolische Schwänke *Türk fıkraları külliyatı*, eine Sammlung türkischer Schwänke, die heute in der Nationalbibliothek in Paris liegt, geriet Ende des 17. Jahrhunderts in die Hände des französischen Orientalisten Antoine Galland, der sich unter anderem während seiner Orientreisen mit türkischer, arabischer und persischer Kultur intensiver auseinandersetzte und die Märchen aus *Tausendundeiner Nacht* den Europäern näher brachte. Fasziniert von der Figur des *Nasreddin* veröffentlichte Galland 1694 einige seiner Schwänke in „*Les paroles remarquables, les bons mots et les maximes des Orientaux*“ in La Haye und machte die Figur in Europa bekannt<sup>590</sup>.

Deutlich früher wurden die Abenteuer von Till Eulenspiegel erstmals im Jahr 1510/11, später auch 1515 und 1519 in einem frühneuhochdeutschen Volksbuch *Ein kurtzweilig lesen von Dil Ulenspiegel geboren uß dem Land zuo Brunßwick. Wie er sein Leben vollbracht hatt. XCVI.* in der Straßburger Druckerei Johann Grüningers gedruckt. Die niederdeutsche Fassung von Hermann Bote diente als Vorlage, ist aber als Original verloren gegangen. Nach einer Blütezeit der Schwankliteratur im 15. und 16. Jahrhundert häuften sich etwa zur Zeit der Aufklärung, Anfang des 18. Jahrhunderts, auch Liedersammlungen über Eulenspiegel<sup>591</sup>. In der Gegenwart sind beide Figuren besonders in Kinderlektüren beliebt und gewinnen das Interesse der Kinder nicht ob der historischen Motive, sondern durch ihre charakterlichen Merkmale.

---

<sup>589</sup> Vgl. Wunderlich (Eulenspiegel-Informationen) 1979, S. 7f.

<sup>590</sup> Boratav 1996, S. 68

<sup>591</sup> Vgl. Rohde 1982, S. 34

## 2.1 Kurzer Beitrag zur Rezeptionsgeschichte Nasreddins

Das älteste Dokument, in dem der Name *Nasreddin* erwähnt wird, ist die so genannte *Saltukname* von *Ebu'l-Hayr-i Rumi* aus dem Jahre 1480. Neben den Legenden anderer historischer Figuren enthält es auch einige Schwänke von *Nasreddin*. Die Besonderheit, dass er als gebildeter und angesehener Mann ihm hierarchisch höher gestellten Autoritäten sarkastisch begegnet, konnten sich diese mit seinem besonderen Status als Derwisch erklären. Boratav weist in seinen Untersuchungen auf die Überlegenheit des *Hoca* hin, da sein aufgewecktes Wesen bei seinen Zeitgenossen den Eindruck hinterließ, er könne als Derwisch Gedanken lesen.

Weitere internationale Werke aus dem 18. Jahrhundert, in denen die Volksfigur thematisiert wird, sind die *Histoire de L'Empire ottoman* von dem französischen Romantiker Eugène Delacroix und das 1789 von Karl Friedrich Flögel veröffentlichte Buch *Geschichte der Hofnarren*. Von ihm stammen auch Arbeiten aus demselben Jahre 1789, in denen er sich mit der Eulenspiegelfigur aus Mölln befasst.

Das Interesse für diese Volksliteratur verstärkt sich im 19. Jahrhundert in Deutschland, so dass auch Goethe, von dem Orientalisten Friedrich von Diez auf diese Volksfigur aufmerksam gemacht, deutsche Übersetzungen las. In seinen Noten und Abhandlungen zum *West-östlichen Diwan* ergänzte Goethe etwa um 1813 einen Beitrag zum anatolischen *Nasreddin Hoca*. Das folgende Zitat erweitert und ergänzt an dieser Stelle die gängige Rezeption der *Nasreddin*-Schwänke in Lesebüchern, in denen es ebenfalls häufig um eine Konfrontation des *Hoca* mit Timur<sup>592</sup> geht:

„[...] Timur war ein häßlicher Mann; er hatte ein blindes Auge und einen lahmen Fuß. Indem nun eines Tags Chodscha um ihn war, kratzte sich Timur den Kopf, denn die Zeit des Barbierens war gekommen, und befahl, der Barbier solle gerufen werden. Nachdem der Kopf geschoren war, gab der Barbier, wie gewöhnlich, Timur den Spiegel in die Hand. Timur sah sich im Spiegel und fand sein Ansehn gar zu häßlich. Darüber fing er an zu weinen, auch der Chodscha hub an zu weinen, und so weinten sie ein paar Stunden. Hierauf trösteten einige Gesellschafter den Timur und unterhielten ihn mit sonderbaren

---

<sup>592</sup> *Timur-i Läng*, ein mongolischer Eroberer (1335-1405), wurde unter dem abendländischen Volk als „Timur der Lahme“ bekannt, da er mit einem Bein hinkte. Der moslemische Staatsmann und Heerführer eroberte nicht nur 1394 Persien, Mesopotamien, Armenien und Georgien, sondern 1398 auch die Städte Delhi und Bagdad. Ein Machtkampf um Territorien im Osten führte zu kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Timur und dem osmanischen Sultan Beyazit I. und dem Sieg Timurs. Das Reich des mongolischen Heerführers erstreckte sich von Indien bis zum Mittelmeer. Timur gilt für seine Zeit als ein bedeutender Förderer von Wissenschaft, Handwerk, Kunst und Literatur, was unter anderem damit zusammenhängt, dass er sich mit persischen Heldensagen beschäftigt hat und diese als eine Art Vorbild nutzte. Das geographische Reich, das sich Timur aufgebaut hatte, setzte sich aus den unterschiedlichsten Regionen des Orients zusammen, wie Indien, Persien und Anatolien.

Erzählungen, um ihn alles vergessen zu machen. Timur hörte auf zu weinen, der Chodscha aber hörte nicht auf, sondern fing erst recht an stärker zu weinen. Endlich sprach Timur zum Chodscha: höre! ich habe in den Spiegel geschaut und habe mich sehr häßlich gesehen, darüber betrübte ich mich, weil ich nicht allein Kaiser bin, sondern auch viel Vermögen und Sklavinnen habe, daneben aber so häßlich bin, darum habe ich geweint. Und warum weinst du noch ohne Aufhören? Der Chodscha antwortete: wenn du nur einmal in den Spiegel gesehen und bei Beschauung deines Gesichts es gar nicht hast aushalten können dich anzusehen, sondern darüber geweint hast, was sollen wir den thun, die wir Nacht und Tag dein Gesicht anzusehen haben? Wenn wir nicht weinen, wer soll denn weinen! deßhalb habe ich geweint. – Timur kam vor Lachen außer sich.<sup>593</sup>

## 2.2 Zu den Protagonisten Nasreddin und Eulenspiegel

Die ursprünglich aus der seldschukischen Zeit stammende Volksfigur *Nasreddin* ist laut Volksüberlieferungen im Jahre 1208 in Akşehir, in der Umgebung der Stadt Konya, geboren. Seine religiöse Erziehung erfolgte in erster Linie durch seinen Vater, der zu den Geistlichen des Dorfes gehörte. Eine andere Überlieferung sieht den *Hoca* etwa ein Jahrhundert später, in der Zeit des Yildirim Bayezit (1360-1403) und des mongolischen Herrschers Timur (1336-1405), was die Erzählungen, in die Timur involviert ist, dokumentieren. Die inhaltliche Fülle der Schwänke führt zu einer zusätzlichen Unsicherheit hinsichtlich seiner wahren historischen Einordnung. Meist handelt es sich um Begegnungen mit bestimmten Herrschern aus dem Sultansregiment, oder aber diese Herrscher werden durch eine allgemeine Bezeichnung ersetzt, um sich nicht auf eine zeitliche Fixierung der Geschehnisse festlegen zu müssen. Die rudimentären persischen Beiträge können demnach eine sprachliche Variante aus dem Volkstum im 14. Jahrhundert sein. In türkischen Originalversionen weisen Doppelverse die Sprachkompetenz des Gelehrten in der persischen Sprache nach, da hier Persisch und Türkisch im Wechsel auftauchen.

Till Eulenspiegel stammt ungefähr aus dem gleichen Zeitalter wie *Nasreddin*. Nach dem niederdeutschen Volksbuch von Hermann Bote (etwa um 1300) wurde er in Kneitlingen am Elm geboren und starb 1350 in Mölln. Einer der Gründe für die unterschiedliche Bewertung seiner Person ist, dass, wie bei *Nasreddin*, seine wahre historische Existenz zeitweise umstritten war<sup>594</sup>. Er wird mit unterschiedlichen sozialen Schichten konfrontiert und ist entweder ein Bäckergehilfe, ein Handwerkerlehrling, ein Vertreter der unteren Sozialschicht, kurz, er stammt aus ähnlichen Lebensumständen wie der *Hoca*.

---

<sup>593</sup> Goethe 1888, S. 143ff.

<sup>594</sup> Wunderlich (Eulenspiegel-Informationen) 1979, S. 8

Dennoch sind Eulenspiegels Person und seine Lebensverhältnisse nicht nach religiösen Maßstäben ausgerichtet; also anders als beim *Hoca*. Auch wenn Till Eulenspiegels Antagonisten Geistliche sein können, so wirkt dies nicht paradox wie bei *Nasreddin*, denn dieser erlaubt sich Spaß und Kritik, obwohl er selbst Geistlicher war, und wird wohl gerade deswegen geduldet. Eulenspiegel dagegen wird als ein Schalk charakterisiert, von bäuerlicher Herkunft oder ein „außerständischer Gelegenheitsarbeiter“<sup>595</sup>, der Spaß daran hat, die Oberschicht zu verspotten oder die Ständeordnung infrage zu stellen. Seine negativen Eigenschaften, zu denen auch die Dreistigkeit und sein zynisches, schadenfrohes Verhalten zählen, werden den Kindern durch die Auswahl der Texte im Lesebuch nicht so extrem vermittelt<sup>596</sup>.

Sultane werden vom *Hoca* direkt kritisiert bzw. vor dem Volk bloßgestellt, was für jeden anderen normalen Bürger wahrscheinlich eine harte Bestrafung zur Folge gehabt haben würde; vonseiten *Nasreddins* lernen allerdings sogar die betroffenen Autoritäten etwas und amüsieren sich noch dabei. Die Bezeichnung *Hoca* weist auf sein Ansehen hin. Als Gelehrter ist er Respektsperson. Auch andere Geistliche wie der *Imam*, ebenfalls eine Bezeichnung für einen islamischen Gelehrten, oder der *Kadi* als islamischer Richter, zählen zu den Hauptfiguren in *Nasreddins* Geschichten, die trotz ihrer gleichen Gelehrsamkeit zu seinen Antagonisten gehören.

Beispielhaft sei die Erzählung *Nasreddin auf der Jagd*<sup>597</sup> empfohlen, die auch in Grundschullesebüchern, z.B. *Bausteine Lesebuch 4* (1997), zu finden ist<sup>598</sup>. Ein Vergleich der Übersetzung mit dem Original zeigt eine kleine inhaltliche Veränderung. Die Erzählung handelt von einem Erlebnis *Nasreddins* mit Timur, wovon in der Übersetzung keine Rede ist. Dies muss jedoch als informative Ergänzung der Volksüberlieferung angesehen werden, da es sich bei Timur um einen mächtigen Herrscher handelt, der sich im 13. Jahrhundert bis nach Anatolien vorkämpfte und bestimmte Regionen Anatoliens einnahm. Der Einfachheit wegen wird er in den Übersetzungen als „Bei“<sup>599</sup> bezeichnet, was damit erklärt werden kann, dass dem geschichtlichen Hintergrund weniger Bedeutung beigemessen wird als dem "abstrakten Stil", den man aus dem Märchen gewohnt ist. Damit werden die Kinder als gezielte Lesegruppe nicht durch historische Figuren abgelenkt, sondern auf den ironischen Kern der *Nasreddin*-Erzählungen verwiesen. Der Ak-

---

<sup>595</sup> Bollenbeck 1985, S. 124

<sup>596</sup> Vgl. Bollenbeck 1985, S. 33f.

<sup>597</sup> Westermann LB 4, 1969, S. 88f.

<sup>598</sup> Eine türkische Version dieser Erzählung ist vorzufinden bei Tuncor 1990, S. 68f.

<sup>599</sup> Gemeint ist hier die türkische Bezeichnung *bey* im Sinne von Herrscher, Führer oder Adeliger.

zent wird auf die Redeweise und die Verhaltenszüge des *Hoca* gelenkt. Für den Literaturwissenschaftler weist aber gerade diese Bezeichnung für einen Herrscher auf die Strittigkeit in der türkischen Literatur um die Lebenszeit des *Hoca* hin. Auch türkische Fassungen mit der Bezeichnung „bey“ anstelle von Timur sollen Allgemeingültigkeit aufweisen und eine falsche zeitliche Einordnung des *Hoca* auf den mongolischen Herrscher hin verhindern. Erklärt wird die Vielzahl der Geschichten im Türkischen in der Timur eine Rolle spielt damit, dass das osmanische Volk die Geschichten wieder beleben und ihnen etwa ein Jahrhundert später eine neue Aktualität zuschreiben wollte.

*Nasreddins* Titel und Berufsname „*Hoca*“ lässt bereits vermuten, dass die Religion oft das Gesprächsthema ist. Dass religiöse Rituale oder auch das Gotteshaus in den Erzählungen eine Rolle spielen, geht nach Erkenntnissen der türkischen Volkskundler eher auf mündliche Überlieferungen des Volkes zurück. Die religiöse Ausrichtung der Erzählungen *Nasreddins* zeigt, dass die Geistlichen in ihm als Derwisch auch einen Heiligen, im Sinne der „Großen Denker“, sahen. Hier spielt der Zeitgeist vom 13. bis zum 14. Jahrhundert, geprägt durch den Derwisch-Orden zur Zeit der Islamisierung des Osmanenreichs, eine gravierende Rolle.

Die Volksüberlieferungen sind also voll von religiösen Aspekten und Anspielungen, die hinsichtlich der Ursprünglichkeit der Texte allerdings umstritten sind. Es ist anzunehmen, dass der weise *Hoca* seine Kritik auch an anderen Geistlichen oder am orthodoxen muslimischen Volk geübt hat, einige Übertreibungen in den Originaltexten sind jedoch der mündlichen Erzählform zuzuschreiben. Die Vielzahl der Schwänke über religiöse Motive in türkischen Sammlungen sind für eine Rezeption in der Primarstufe ungeeignet und werden auch aus dem Grund, um den Religionsdiskurs in einer laizistischen deutschen Gesellschaft mit christlichen Wurzeln nicht weiter auszudehnen, nicht vertieft. Das Ergebnis wäre schulisch kontraproduktiv, da Grundschulkinder noch nicht "historisch differenzieren" können und damit Aspekte einer (fremden) Religion in einer fernen Zeit und unbekanntem Kultur das Islambild von heute, ob der gegenwärtigen Konflikte und der Zwielfichtigkeit der medialen Darstellung in Westeuropa nur noch zusätzlich verunklaren würde. So ist für die standardisierten Textvorlagen zu plädieren, wie *Der Hodscha und sein Teekessel* und *Nasreddin auf der Jagd*, die ein konkretes Bild des *Hoca* vermitteln. Seine Geistlichkeit spielt in diesen Schwänken eine untergeordnete bzw. gar keine Rolle, so dass der Titel und sein "weises" Äußeres lediglich den Anschein eines lebenswerten, gebildeten älteren Herrn verleihen. Der Lehrer sollte allerdings die historischen Hintergründe und den kulturellen Kontext kennen.

### 2.3 Nasreddin, der türkische Eulenspiegel

Die Figur *Nasreddins* wird in einigen Lesebüchern kurz mit der Anmerkung „der türkische Eulenspiegel“ versehen und gemeinsam mit einem von dessen Streichen abgedruckt<sup>600</sup>. Es stellt sich die Frage, ob es sich um rein oberflächliche Gemeinsamkeiten handelt, die eine gemeinsame funktionale Aufgabe in den jeweiligen Volkserzählungen unterstreichen<sup>601</sup>. Aus der Sicht der Kulturvermittlung bzw. der Volkskunde werden Themen wie Sitten, Bräuche und Traditionen angerissen. Wie Till Eulenspiegel auch häufig unsittlich und gegen jegliche gesellschaftliche Konventionen agiert, spiegelt sich diese Form von Sozialkritik gegenüber Vertretern unterschiedlicher Schichten auch bei *Nasreddin* wider. Auch wenn die "Verwandtschaft" von *Hoca* und Till Eulenspiegels zeitweise umstritten war, so sind beide Figuren dennoch seit Jahrzehnten im Lesebuch der Grundschule präsent und werden häufig sogar aufeinander folgend vorgestellt. Ein Vergleich dieser Personen weist aber auch Unterschiede zwischen ihnen auf. An dieser Stelle soll es nicht nur um die zahlreichen Gemeinsamkeiten dieser Volksfiguren, sondern auch um das Ziel gehen, einen ähnlichen "Volksgeist" wie es Till Eulenspiegel für die Deutschen ist, in der Türkei aufzuzeigen. Ihre gemeinsamen Merkmale richten sich vorwiegend auf Charaktereigenschaften. Diese bilden gewissermaßen die Grundmotive, in denen sich die Volksfiguren nicht nur ähneln, sondern auch eine Funktion erfüllen. Die *Nasreddin*- und *Eulenspiegel*-Figuren besetzen in der Schullektüre den moralisch-belehrenden Aspekt einer nicht mehr zu hinterfragenden "Volksmoral" der so genannten "kleinen Leute". So wäre ein Rollentausch denkbar, der die Streiche *Nasreddins* durch Till Eulenspiegel ausüben ließe und umgekehrt. Da sich Eigenschaften und Motive wiederholen, werden sie von den Lesern in Erinnerung behalten (literarisches Erinnerungssubstrat). Dies erweckt den Eindruck eines verwandten Erzählgutes, was im Rahmen der frühkindlichen Erinnerungsphase noch verstärkt wird. Für eine kindgerechte Gestaltung der Inhalte wird Eulenspiegel auf eine witzige Figur reduziert, die sich einige lustige Streiche mit den Mitmenschen erlaubt. Obwohl seine „wohlwollenden Scherze in einem böswilligen Sarkasmus“<sup>602</sup> enden, behält Till Eulenspiegel den eigentlich positiv-harmlosen Charakterzug. Bei beiden Figuren lässt sich eine obszöne Sprache verfolgen, mit der nicht nur Eulenspiegel eine „zunehmende Selbstkontrolle und Intimisierung der

---

<sup>600</sup> Texte für die Primarstufe 3, 1973, S. 47/Westermann LB 4, 1969, S. 88ff.

<sup>601</sup> Albert Wesselski geht in seiner Charakterisierung des *Hoca* sogar soweit, dass er ihn als „türkischen Äsop“ (Wesselski 1911, S. XIV) bezeichnet.

<sup>602</sup> Bollenbeck 1985, S. 125

körperlichen Funktionen<sup>603</sup> verbalisiert. Ebenso lassen sich derartige unsittliche Äußerungen bei *Nasreddin* nachweisen, die als unverschämt und unhöflich gelten und zu den "Schattenseiten" dieser Figur gehört. In beiden Fällen wird hier die Sprache der Figuren der unteren Volksschicht des späten Mittelalters abgebildet, die sich deutlich von der Zivilisation des Bürgertums unterschied. Das Lesebuch öffnet den Lesern diesen Einblick nun keineswegs, ja sie verharmlost derartige Obszönitäten durch Transformation in den Scherz. Die sozialkritische Haltung der Figuren, wie sie in Lesebüchern zur Geltung kommt, bildet dennoch den Nährboden für zahlreiche Schwänke ab, symbolisiert im Spiegel, den Eulenspiegel seinen Mitmenschen vorhält, damit sie ihr Selbstbild mit ihren Fehlern und Verhaltensweisen darin erkennen können. Während der Spiegel bei Eulenspiegel als allegorisches Mittel dient, übt der *Hoca* die gleiche Art von Kritik verbal aus, wie es der folgende kurze Auszug (aus einem Lesebuch) verdeutlicht:

„Einer sagte zum Hodscha: Dort tragen sie eine Gans.  
Der Hodscha antwortete: Was geht mich das an?  
Sie tragen sie zu dir ins Haus.  
Was geht dich das an?“<sup>604</sup>

Eine ganze Anzahl von Till Eulenspiegels Streichen basieren darauf, dass er alles wörtlich nimmt und entsprechend ausführt, wie es bei dem bekanntesten Textbeispiel *Wie Eulenspiegel Eulen und Meerkatzen buk*<sup>605</sup> der Fall ist. Eine vergleichbar bekannte und beliebte Geschichte von *Nasreddin* ist *Hodscha und der Teekessel*<sup>606</sup>. Während Till seinen Bäckermeister wörtlich nimmt und statt Brötchen Eulen und Meerkatzen backt, erklärt *Nasreddin* seinem Nachbarn, dass er diesem seinen Teekessel nicht zurückgeben kann, da der Kessel das Zeitliche gesegnet habe. Beide haben mit ihrem "scheinrationalen" dreisten Wesen ihre Antagonisten überlistet und sind am Ende die Gewinner,

---

<sup>603</sup> Bollenbeck 1985, S. 133

<sup>604</sup> Westermann LB 4, 1969, S. 91

Die Allegorie entspricht der „bildhafte(n) Einkleidung oder gestalthafte(n) Darstellung abstrakter Begriffe (z.B. Tugend, Laster, Hunger, Not usw.)“ Sie „verkörpert das *Allgemeine* im *Einzelnen*, während das *Symbol* im *Einzelnen* das *Allgemeine* widerspiegelt. Die A. ist eine Gleichsetzung von Bild und Begriff; z.B. werden die Begriffe Schlaueheit durch den Fuchs, Geduld und Friedfertigkeit durch das Schaf, Kraft und Herrschaft durch Löwe und Adler vertreten („personifiziert“). Bekannte A.n sind auch der Tod als Schnitter, die Gerechtigkeit in weiblicher Gestalt mit verbundenen Augen, Waagschalen haltend. (...) Oft liegt in einer A. eine gedanklich-konstruktive Beziehung zwischen dem Dargestellten und dem Gemeinten zu Grunde (...), die der Aufschlüsselung bedarf. Um A.n richtig zu verstehen, muß man das ideen- und gesellschaftsgeschichtliche Bezugssystem, auch die Glaubensvorstellungen und das Wunsch- und Wertdenken einer Zeit kennen, in der sie auftreten“ (Dirks, Margarete/Eichs, Hans. In: Doderer, Klaus (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 1. Bd., 1977, S. 26).

<sup>605</sup> Mobile LB 4, 1999, S. 112f.

<sup>606</sup> Ebd., S. 114 (vgl. Anthologie)



da Till durch den Verkauf seiner besonderen Backware Geld verdient und *Nasreddin* den Teekessel behält.

Deutlich wird in der Personencharakterisierung der scheinbare Alters- bzw. Generationsunterschied zwischen Till und *Nasreddin* vor Augen geführt. Abgesehen davon, dass sowohl die *Nasreddin*-Schwänke als auch die Till Eulenspiegels sogar in Lebensabschnitte eingeordnet werden, vermitteln sie diesbezüglich ein bestimmtes Bild im Lesebuch. Verglichen mit Eulenspiegel, der meist den Eindruck eines frechen Jungen erweckt, erscheint *Nasreddin* mit seinem Turban und dem weißen Bart als ein alter weiser Mann, der in den Zeichnungen allerdings verniedlicht dargestellt wird<sup>607</sup>. Bart und Turban sind bekanntlich Accessoires, die sowohl bei ihm als auch bei dem Gegenüber ein respektvolles Verhalten erwarten lassen. Auch wenn der Turban im Spätmittelalter in Anatolien noch eine typische orientalische Kopfbekleidung gewesen ist, symbolisiert er damit aber immer noch den Status des theologischen Rechtsgelehrten. Einen ganz anderen symbolischen Zweck erfüllt die Kleidung Till Eulenspiegels. Der Narrenanzug und seine Kappe waren ursprünglich eine „Zaddeltracht, welche in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts oft getragen wurde.“<sup>608</sup>. Die Narrheit wird in gegenwärtigen Lesebuch- und Kinderbuchillustrationen faktisch immer durch den Narrenanzug signalisiert, der die mittelalterliche Tracht ersetzt. Eine optische Veränderung gibt es bei dem *Hoca* nicht, da der Bart, der Turban und der Esel als seine Kennzeichen gelten. Der Esel verweist auf seine Herkunft aus dörflichen Gegenden und bescheidenen Verhältnissen. Zudem gilt der lahme Esel häufig als Freund und Begleiter.

Die Schwänke bieten Stoff für eine metaphorische Auslegung hinsichtlich von Belehrung bzw. Moral. Die in *Nasreddins* und Eulenspiegels Geschichten vorkommenden Redewendungen bzw. Sprichwörter können im Unterricht behandelt werden und zum Aufspüren der Parallelen dienen. Das Textmaterial öffnet somit Möglichkeiten für die unterschiedlichen Facetten kulturellen Lernens. Komik, Satire und moralische Intonation bilden ein Grundmodell für *Nasreddins* und Eulenspiegels Schwänke. Das gemeinsame Handlungsmuster besteht im Übertreffen anderer Figuren durch Scharfsinn bzw. Überhöhung, das durch die Situationskomik die inhaltliche Grundstruktur der Schwänke

---

<sup>607</sup> Kritik von Werner Wunderlich bezüglich der Till Eulenspiegelfigur in Lesebüchern: „So werden Eulenspiegels Kindheitshistorien in den Grundschullesebüchern zu albernen Lausbubenstreichen verfälscht. Der Held, oft verniedlichend nur bei seinem Vornamen Till genannt, wird zum aufgeweckten, kecken kleinen Burschen umstilisiert, in dem die jungen Leser den Spielkameraden von nebenan wieder entdecken können“ (Wunderlich 1979, S. 456).

<sup>608</sup> Rohde 1982, S. 99

bildet. Hinsichtlich ihrer ursprünglichen Relevanz als Volkserzählungen haben sie im Unterricht einen funktionalen Wert.

### III Karagöz und das Schattentheater

Im Folgenden wird zum Teil von der osmanisch-türkischen Sprache die Rede sein, da diese Erzählungen vergangene Epochen der heutigen Türkei widerspiegeln. Die Sprache in der deutsch-türkischen Diaspora ist dagegen eine andere und hat damit immer den Sprachstand türkischer Migrantenkinder zu reflektieren.

Auf arabische und persische Spracheinflüsse wurde bereits hingewiesen. Nun wird der Blick vertieft, indem auf wesentliche Sprachentwicklungen aus der damaligen Gesellschaft eingegangen wird.

#### 3.1 Zur Bedeutung der Sprache in Karagöz-Erzählungen

Trotz türkischer Amtssprache, aber aufgrund der heterogenen Volksgruppen in der Türkei ist eine polylinguale Gesellschaft lebendig geblieben. Wegen solch regionaler Eigenentwicklungen gibt es bis heute zusätzlich zum Türkischen das Arabische, das Aramäische oder das Kurdische als Muttersprache. Das Osmanische wirkt erst vom 14. Jahrhundert an auf das Mitteltürkische (anatolische Mundarten), bis dahin galt das Anatolische als mehrheitliche Volkssprache. Osmanisch wurde bis zum November 1928 mit arabischen Buchstaben geschrieben. Arabisch galt als Sprache der Theologie und des islamischen Rechts und wurde in den theologischen Hochschulen, den *Medresen*, gelehrt<sup>609</sup>. Die Herausbildung unterschiedlicher Sprachschichten begann bereits vor der Zeit der Seldschuken, Ende des 10. Jahrhunderts. Osmanisch galt als Standardsprache privilegierter Milieus und wurde in Erziehung und Ausbildung gelehrt<sup>610</sup>, was zur Gesellschaftsspaltung beitrug. Auch der Einfluss des Persischen als Stadt-, Hof- und Kultursprache ist besonders zur Seldschukenzeit zu berücksichtigen. Das Türkische, in der Gegenwart als "Türkeitürkisch" bezeichnet, unterlag den heterogenen Sprachen in der Gesellschaft, was dazu führte, dass das Osmanische sowohl grammatisch als auch im Wortschatz von arabischen und persischen Entlehnungen geprägt wurde. „Wörter, Ausdrücke, Wendungen und Fügungen“<sup>611</sup> aus diesen beiden Sprachen flossen in das heutige Türkei-

---

<sup>609</sup> Vgl. Faroqhi 1995, S. 37

<sup>610</sup> Vgl. ebd., S. 24

<sup>611</sup> Hazai 1987, S. 24

türkisch<sup>612</sup> ein. Da allerdings nicht nur die schriftliche Kommunikationssprache, sondern auch die offizielle Amtssprache in der heutigen türkischen Republik Türkisch ist, muss Türkisch spätestens mit Schulbeginn erlernt werden.

Bis zur Sprachreform 1928 herrschte eine "Sprachspannung" zwischen dem osmanischen und dem anatolischen Türkisch, also von unterschiedlichen Sprachformen innerhalb einer Sprache. Nach der Sprachpolitik, die von Atatürk als eine der wichtigsten Reformen initiiert wurde, galt die Sprache der „gebildeten Mittelschicht und [der] städtischen Zentren“<sup>613</sup> als Schriftsprache bzw. standardisierte Sprache. Sie sollte nun als „Symbol für religiöse und nationale Identität dienen“<sup>614</sup>, was bedeutete, dass alle anderen Sprachformen und auch eigenständigen Sprachen wie Turkmenisch, Aserbaidshanisch, Uigurisch etc. unter „die Mundarten oder Dialekte der türkischen Sprache“ fielen<sup>615</sup>. Von Mustafa Kemal Atatürk wurde die türkische Sprachgesellschaft (*Türk Dil Kurumu*) am 12. Juli 1932 gegründet. Seither sind türkische Gelehrte bemüht, eine türkische Reinform der Sprache durch die Tilgung arabischer, persischer und französischer Wörter sowie die sich ausbreitenden Anglizismen zu erhalten. Wie bei der Gründung deutscher Sprachgesellschaften, die sich während des Dreißigjährigen Krieges 1643 etablierten, um die deutsche Sprache im Mündlichen sowie im Schriftlichen von Fremdwörtern aus dem Französischen, Italienischen und Spanischen, Mundarten und Regionallexica zu befreien, hat sich die *Türk Dil Kurumu* zur Aufgabe gemacht, die türkische Sprache auf die reine und ursprüngliche Form zurückzuführen. Die kulturelle reformatorischen Absichten der Gelehrten orientierten sich an der Pflege der deutschen Sprache<sup>616</sup>.

In volksliterarischen Erzeugnissen bzw. mündlichen Erzählformen, konnten Dialekte und die eigenen Sprachen der entsprechenden Volksgruppen "weiterleben" und auf ihre Weise z.B. eben in den *Karagöz*-Erzählungen die Komik und teilweise auch die Thematik in ihrer Drastik bestimmen. Bestimmte Volksgruppen wie die Lasen und ihre Dialekte werden durch die Istanbuler *Meddahs* (Erzähler) dargestellt und repräsentieren in den Spielstücken, die von Ort zu Ort aufgeführt wurden, die Polylingualität der Türkei<sup>617</sup>. Auch

---

<sup>612</sup> *Türkeitürkisch* kommt als Terminus in der wissenschaftlichen Literatur häufig vor und setzt den Akzent auf die neu entstandene Literatursprache zu dieser Zeit, die bis in die heutige Zeit führt (vgl. ebd., S. 24f.).

<sup>613</sup> Hazai 1987, S. 24

<sup>614</sup> Ebd.

<sup>615</sup> Ebd., S. 15

<sup>616</sup> Vgl. Riemenschneider 1993, S. 38ff.

<sup>617</sup> Vgl. Jacob 1923

auf eine andere Weise ist die Sprache ein gezieltes Instrument in szenischen Dialogen, da sich die Hauptfiguren *Karagöz* und *Hacivat* mit persischen Anreden, Redewendungen und Aphorismen geradezu bewerfen.

Des *Tekerleme*-Stils, wie wir ihn bereits aus den Märchen kennen, bedient sich auch die Figur *Karagöz* in Form eines Prologs. So wird zunächst auch in diesem Schattentheater eine Vorschau geboten, in der lediglich Gegenstände oder Figuren wie Drachen, Schiffe oder Bäume aufgestellt und beleuchtet werden. Die Aufstellung von Requisiten führt die Zuschauer visuell in eine Fantasiewelt ein, woraufhin die "verbale Einführung" durch *Karagöz* und seine Reime erfolgt<sup>618</sup>. Die Bedeutung seines Namens „Schwarzauge“ deutet auf seine „zigeunerhaften“ Charakterzüge hin. Er lässt sich von der gebildeten und distinguierten Wesensart seines Mitstreiters *Hacivat* nicht unterkriegen und hat auf alles eine flapsige, bisweilen auch derbe Antwort parat. *Hacivats* Name „*Haci*“, als Bezeichnung für „Mekkapilger“, zeigt seine "positiven" Eigenschaften. Seine Beiträge in den Originaltexten werden mit arabischen und persischen Versen ausgeschmückt, um seine Kultiviertheit noch stärker zum Ausdruck zu bringen. Er bemüht sich stets um eine "niveauvolle Unterhaltung" mit dem anmaßenden Angeber und Schwadronierer *Karagöz*, was allerdings von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, da dieser weder sprachlich noch in seinem Verhalten vornehme Züge besitzt. Gerade diese volkstümlichen Spezifizierungen fallen in den Übersetzungen weg, da sie, als Entlehnungen aus anderen Sprachen, in der Übersetzung nicht auf gleiche Weise übertragen werden können.

### 3.2 Historische Einordnung der Figuren

Die ersten volkstümlichen Überlieferungen über die Herkunft des Schattentheaters stammen aus dem 14. Jahrhundert. Diese zeitliche Einordnung fällt in die Regierungszeit des Sultans Orhan (1326-1359), den Sohn des Begründers der osmanischen Dynastie Osman Ghasi I. (1258-1326).

Das Schattenspiel hat einen besonderen Stellenwert, da in dieser Unterhaltungsform die Orientvernetzung zwischen dem Reich der Sultane und den östlichen Ländern deutlich wird. Der chinesische bzw. indische Ursprung des Schattenspiels reicht bis in die heutige Türkei. Ägypten hat in der Vermittlerrolle einen besonderen Stellenwert, da Schattenspieltex te von ca. 1310 an ein Teil arabischer dramatischer Kunstliteratur sind<sup>619</sup>. Auch

---

<sup>618</sup> Vgl. Boratav 1957, S. 33

<sup>619</sup> Spies 1959, S. 40f.

führen die Wege an Persien nicht vorbei, besonders an der Zeit des *Şeyh Küsteri*, der laut erster mündlicher Tradierung die Schattenspielfiguren anfertigen ließ. *Karagöz* und *Hacivat* wurden als zwei Bauleute beschrieben, die ihre Arbeitskollegen mit ihren Unterhaltungen von der Arbeit abhielten. Eine weitere mündliche Überlieferung entstammt dem Zeitalter der Eroberung Ägyptens 1517 durch die Osmanen. Der damalige Herrscher Selim I. sah dieses politische Ereignis von ägyptischen Landsleuten als Schattenspiel inszeniert und hatte großes Gefallen daran. Er befahl den Spielern, ihn in das Osmanische Reich zu begleiten, um diese amüsante Darstellung des beeindruckenden Ereignisses am Hof des Sultans und später für das Volk aufführen zu lassen. Generell wird der Beginn des türkischen Schattentheaters als Form von Volksunterhaltung zeitlich nach 1517 eingeordnet<sup>620</sup>. Das 16. und 17. Jahrhundert bedeutet für die Verbreitung des Schattentheaters *Karagöz*, dass es außer der Verbreitung in Konstantinopel auch Bekanntheit in anderen Ländern erreichte. Durch die einzelnen Figuren aus verschiedenen Ländern wurde ein europaweiter Austausch von Theaterfiguren ermöglicht. Da diese Spielstücke die innenpolitische und soziale Lage des Landes thematisierten, fiel die Unterhaltungsform auch europäischen Reisenden auf. Die Reiseberichte eines französischen Reisenden aus den Jahren 1652 bis 1657 sind die ersten Quellen, in denen die Figuren als Zigeuner benannt werden<sup>621</sup>. Auf zigeunerhafte Charakterzüge weist der Name der Hauptfigur bereits hin, der sich Spott über Gelehrte und Adelige erlauben kann. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erreichte das Schattentheater in der Türkei seinen Höhepunkt. Zur gleichen Zeit etwa begannen europäische Orientalisten mit der Aufzeichnung der Texte. Als schriftlich fixierte Form flossen sie in die Kategorie der Schwänke oder die erst im 19. Jahrhundert beginnende Erforschung anatolischer Märchen ein. Gleichfalls können aus diesen Spieltexten hohe Lehnwortanteile aus dem Arabischen und Persischen herausgefiltert und eventuell als sprachliches Vergleichsmaterial für andere Figuren, wie *Nasreddin*, genutzt werden<sup>622</sup>. Als türkisches Schattenspiel bereichert diese aus dem osmanischen Zeitalter überlieferte Volksunterhaltung den Schulunterricht und eröffnet vielfältige didaktische Möglichkeiten.

---

<sup>620</sup> Die älteste deutsche Beschreibung einer Aufführung von *Karagöz* war 1590. In dieser Zeit wurden in Deutschland und Italien Türkenschriften und Türkenbüchlein als eine Art antitürkische Propaganda eingesetzt. Eine Verbreitung der Türkenpolemik begann etwa Ende des 16. Jahrhunderts. Diese „Turcica“ enthielten politische und kriegerische Höhepunkte, wie die Einnahme von Rhodos durch Süleyman II. 1522, die Schlacht bei Mohács 1526, die erste Belagerung Wiens 1529, die Schlacht bei Lepanto 1571 und die Kämpfe des Fürsten Michael der Tapfere, als Erzählstoffe (vgl. Gemein/Oezsinmaz 2001, S. 44).

<sup>621</sup> Vgl. Spies 1959, S. 20

<sup>622</sup> Vgl. Schienerl 1988, S. 129ff.

### 3.3 Muster für eine Verschmelzung türkischer Volksfiguren mit deutschem Literaturgut

Hebels Parabel *Kannitverstan*, die seine Kalendersammlung für das deutsche Volk sehr geprägt hat, wird in einem Lesebuch im interkulturellen Zusammenhang vorgestellt. Der folgende Auszug *Karagöz und Nixverstehen*<sup>623</sup>, liefert einen „literarischen Schmelzpunkt“ zwischen türkischer und deutscher Volksliteratur. Auch wenn sich keine literaturgeschichtlichen Beziehungen erschließen lassen, wird *Karagöz* inhaltlich mit der Thematik der Kalendergeschichte *Kannitverstan* poetisch ausgeschmückt<sup>624</sup>. Diese Verschmelzung des Schattentheaters mit der Kalendergeschichte wird im Lesebuch zum modernen „Spielstück“<sup>625</sup>.

#### 3.3.1 Die Kalendergeschichte „Kannitverstan“ von Johann Peter Hebel

Die Kalendergeschichten Hebels zählen zu den epischen Erzählformen, die deutsches literarisches Kulturgut im Lesebuch vermitteln<sup>626</sup>. Sowohl in älteren als auch neueren Lesebüchern spielen sie nicht nur aufgrund ihrer moralischen Originalverfassung eine wichtige Rolle, sondern eignen sich, formal wie stilistisch, gut für die Primarstufe, da sie in ihrer Kürze auf Bild- und Sinnbildebene eine Moral vermitteln. Die stoffliche Darbietung fordert die Leser geradezu heraus, die Texte zu reflektieren und die sittliche und moralische Aussage herauszufiltern.

Hebel bereicherte seine Arbeiten übrigens mit Themen und Motiven aus dem Morgenland<sup>627</sup>. Dies wird auf die Erscheinungsjahre der Geschichten, Mitte bis Ende des 18. Jahrhunderts, zurückzuführen sein, als es laut Hebel selbst in den „Denkwürdigkeiten aus dem Morgenland“ „... bisweilen etwas ungerade hergehen soll, ...“<sup>628</sup>. Zu Johann Peter Hebels Lebenszeit von 1760 bis 1826 durchlebte das morgenländische Reich Zeiten kriegerischer Auseinandersetzungen mit Österreich und Russland. Für die Osmanen bedeute-

---

<sup>623</sup> Bausteine LB 4, 1997, S. 176f. (vgl. Anthologie)

<sup>624</sup> Die *Karagöz*-Spiele galten im Osmanischen Reich zunächst als politische Spielstücke, die ihre Blütezeit im 16. und 17. Jahrhundert in Konstantinopel hatten. Hingegen sind Hebels Werke als eine Art deutsche Heimatliteratur in den Anfang des 19. Jahrhunderts einzuordnen.

<sup>625</sup> Ebd.

<sup>626</sup> Einige Textbeispiele aus unterschiedlichen Lesebüchern:

„Suwarow“ (1809) Westermann LB 4, 1969, S. 91f. „Der verwegene Hofnarr“ (1812) Texte für die Primarstufe 4, 1973, „Der kluge Sultan“ LB 4, 1973.

<sup>627</sup> Sammlung Hebel 1961

<sup>628</sup> Hebel 1961, S. 14

te dies in erster Linie Macht- und Territorialverlust, was zu einem intensiveren diplomatischen Kontakt zwischen Konstantinopel und den europäischen Königshöfen führte. Bereits hier entwickelte sich ein Austausch zwischen osmanischer und europäischer Kultur.

Hebel spricht in einigen Geschichten türkische Sitten oder Sultans<sup>629</sup> an. Über einen armen Mann in der Türkei heißt es hier: „Nach Jahr und Tag hatte der reiche Mann ein Unglück, nämlich er verübte einen Spitzbubenstreich, und wurde deswegen nicht nur seines Vermögens verlustig, sondern er musste auch nach dortiger Sitte zur Schau und Schande, rückwärts, auf einen Esel gesetzt, durch die Stadt reiten.“<sup>630</sup>. Wer sich intensiv mit den Geschichten *Nasreddins* und seiner Person auseinandergesetzt hat, wird hier an seine lustigen Schwänke erinnert. Noch heute wird der Rückwärtsritt auf dem Esel dem *Hoca* zugeschrieben, da dies nicht nur seine Tollpatschigkeit, sondern auch seine Sympathie beim Volk unterstreicht.

### 3.3.2 Die Zusammensetzung von „Kannitverstan“ und „Karagöz“

In der Originalversion des *Kannitverstan* bewundert der „Handwerksbursche“ die pittoreske reiche Stadt Amsterdam. Durch Missverständnisse ordnet er diesen Reichtum einem Herrn „Kannitverstan“ zu und bemitleidet sich dabei selbst um seine eher armen Verhältnisse. Er bemerkt nicht, dass die holländischen Bürger ihm lediglich mitzuteilen versuchen, dass sie ihn nicht verstehen. Als er am Ende auch noch ein Begräbnis für das des Herrn Kannitverstan hält, ist er über seine eigene Lage jedoch wohlgenut und betrauert nun diesen einst reichen Mann. *Karagöz* und *Hacivat* eignen sich gut dafür, die Figur des Handwerksburschen in diesem Kontext zu ersetzen. Ein Vorteil ist die Gattung des Schattentheaters, in der sie "lebendig" werden, da es sich im Lesebuch nicht einfach um eine Übertragung des Inhaltes handeln soll, sondern speziell um ein Spielstück.

Die humoristische Gestaltung der Kalendergeschichte Hebels spricht Kinder im Grundschulalter besonders an. Den Verfassern dieser neuen „Hebel-Karagöz-Konstellation“, Hirschberger und Kersten, ist es gelungen, Eigenschaften des Schattentheaters, wie der Komik, mit der Moral der Geschichte zu kombinieren, wenngleich der

---

<sup>629</sup> Text aus Hebel 1961, S. 14ff.

<sup>630</sup> Hebel 1961, S. 14

Text auf das Wesentliche reduziert wurde<sup>631</sup>. Die Tatsache, dass Schüler auf diese Weise nicht nur mit dem türkischen Schattentheater, sondern gleichzeitig mit türkischer und deutscher Kultur konfrontiert werden, kann für alle Beteiligten nur positiv sein. Wünschenswert ist es, dass sich die Lehrpersonen in ihrer Klasse entsprechend mit Hebels „Kannitverstan“ auseinandersetzen, da dieser "Schmelzpunkt" der deutsch-türkischen „Schattenspielproduktion“<sup>632</sup> für die Kinder interessant ist und zudem eine einseitige Wissensvermittlung über die Figuren vermieden wird.

Fragt man sich, welche Elemente denn nun die Besonderheiten des *Karagöz*-Theaters tragen, so kann bereits auf den Beginn des Dialoges zwischen den beiden Schattenfiguren verwiesen werden. *Hacivat* behält seine besserwisserische und bevormundende Haltung gegenüber *Karagöz*:

„Mein Freund, schläfst du etwa noch? Steh auf und komm runter, du Schlafmütze!“<sup>633</sup>

An einer anderen Stelle heißt es:

„Pardon, mein Herr, bu araba kime ait?“<sup>634</sup> (Pardon, mein Herr, wem gehört dieses Auto?)

„Sei still, das ist eine Beerdigung.“<sup>635</sup>

*Karagöz* wird als der bekanntlich derbe Typus vorgestellt. Er ist geradeheraus und derjenige, der die Komik der Handlung produziert:

„Allah, Allah! Du weißt doch, ich habe Schlafstörungen: Abends schlafe ich früh ein, morgens wache ich spät auf. Aber mittags liege ich oft stundenlang wach.“<sup>636</sup>

Daher wird es auch kein Zufall sein, dass der paradoxe Ausdruck *mit ohne Geld* auch aus seinem Mund stammt. Er motiviert mit diesem oppositionellen Wortpaar seinen Freund *Hacivat* zu einer Reise ins Ausland:

„Kein Problem! Mit ohne Geld kann man auch fahren. Ich esse mit ohne Geld. Ich trinke mit ohne Geld. Ich wohne mit ohne Geld. Ich schlafe mit ohne Geld.“<sup>637</sup>

---

<sup>631</sup> In einer *Handreichung für lustvolles Lernen* der Herausgeber Bobber, Hirschberger und Kersten (1983) gehen diese kurz auf ihre Beweggründe für eine Wissensvermittlung dieser Art ein. Diese in Zusammenarbeit mit türkischen Jugendlichen entstandene Lehrform beabsichtigt in erster Linie „das Anknüpfen an den kulturellen Erfahrungen der türkischen Jugendlichen“ (ebd., S. 85).

<sup>632</sup> Ebd., S. 85

<sup>633</sup> Bausteine LB 4, 1997, S. 176 (vgl. Anthologie)

<sup>634</sup> Ebd., S. 177

<sup>635</sup> Ebd.

<sup>636</sup> Ebd., S. 176



Nach mündlichen türkischen Überlieferungen sind *Karagöz* und *Hacivat* zwei Bauleute, die zufälligerweise aus demselben Milieu stammen wie der Protagonist aus Hebels Geschichte. Die Figuren gleichen sich auch in ihrer Naivität, wobei *Hacivat* den Ausdruck *Nixverstehen* missversteht. *Nixverstehen* ersetzt an dieser Stelle als Synonym den Namen bzw. Ausdruck *Kannitverstan*. Nach der Ankunft in Deutschland, um an dem Begräbnis von *Hacivats* Onkel teilzunehmen, fragen sie aus Neugier einen Deutschen, wem der Bahnhof gehört. Sie ergötzen sich auch an der sagenhaft reichen Umgebung. Der weitere Verlauf ist strukturiert wie das Original von Johann Peter Hebel, womit die Isotopie dieser beiden Texte übereinstimmt. Weiterhin lehnen sich die sprachlichen Defizite der beiden ausländischen Bürger an das Missverstehen des Handwerksburschen an. Die Ankunft der beiden Figuren und die Thematisierung von Sprache erinnern an die Anreise von Gastarbeitern. Das Sprachproblem stellt in dieser Version einen Kernpunkt der Geschichte da, womit Sprache als ein wichtiges Kulturgut betont wird. Die Redewendung „mit ohne Geld“<sup>638</sup> anstelle von „kein Geld“ oder einfach „ohne Geld“ ist allein semantisch nicht möglich, da dieses oppositionelle Wortpaar „mit ohne“ den Akzent auf „ohne“ setzt. Da *Karagöz* und *Hacivat* aber aus ärmeren Verhältnissen stammen und ohne Geld ins Ausland gereist sind, reden sie sich ihre Notsituation auf diese Weise schön. Es kann sich um eine Übertragung aus dem Türkischen handeln, da Wortpaare oder Doppelausdrücke im Deutschen, wie sie auch in den Märchen vorkommen, mit Konjunktionen verknüpft werden. Demzufolge müsste es an dieser Stelle „mit *und* ohne“ bzw. auch „mit *oder* ohne“ heißen. Eine entsprechende Realisierung im Türkischen würde lauten „*parayla parasız*; „*para*“ ist der türkische Begriff für Geld, und die Suffixe „*la*“ bzw. „*sız*“ intendieren die Opposition *mit* und im zweiten Fall *ohne*. Da Doppelausdrücke bzw. Reduplikationen im Türkischen allerdings stets ohne konjunktionale Verknüpfungen und durch „bloße Aneinanderreihung“<sup>639</sup> realisiert werden, liegt es nahe zu behaupten, dass auch diese Form von Wortspiel aus dem Türkischen entlehnt wurde.

Hirschberger und Kersten führen den sprachlichen Aspekt, der in Hebels *Kannitverstan* einer der Grundmotive ist, näher aus. Hebel erklärt den Zustand auf die folgende Weise:

„Der Mann aber, der vermutlich etwas Wichtigeres zu tun hatte, und zum Unglück gerade so viel von der deutschen Sprache verstand, als der Fragende von der holländischen,

---

<sup>637</sup> Ebd.

<sup>638</sup> Bausteine LB 4, 1997, S. 177

<sup>639</sup> Müller 2003, S. 14

nämlich nichts, sagte kurz und schnauzig: Kannitverstan; und schnurrte vorüber. Dies war ein holländisches Wort, oder drei, wenn man's recht betrachtet, und heißt auf Deutsch so viel, als: Ich kann Euch nicht verstehn.“<sup>640</sup>

In der Neufassung der Geschichte erhält dieses Sprachproblem eine besondere Gewichtung. Nicht das Missverständnis, sondern Sätze oder Satzteile auf Türkisch werden nach diesem Prinzip fortgeführt:

„...Hallo! Bu Bahnhof kime ait?“<sup>641</sup>

„Hey, du da, bu Fabrika kime ait?“<sup>642</sup> oder „Pardon, kim öldü Allah rahmet eylesin?“<sup>643</sup>

Die „Sprachmischungen“ bzw. das Einfügen deutscher und türkischer Wörter erinnern an den Sprachwechsel bei türkischen Kindern<sup>644</sup>.

Wie wichtig Fremdsprachenkenntnisse sind, lernen nicht nur *Karagöz* und *Hacivat* in ihrer Konfrontation mit dem Deutschen, sondern auch nichttürkische Leser, die die türkischen Wörter und Sätze nicht verstehen. Die „Schauspieler“, die mit ihrer Rolle die Identität der türkischen Figuren einnehmen, durchleben diese Situation des „Nichtverstehens“ bzw. „Nichtverstandenwerdens“. Das extensive Phänomen des Missverständnisses wird in der neuen Version und im Dialog stärker zum Ausdruck gebracht. Es dürfte besonders nichttürkischen Kindern schwer fallen, die türkischen Sätze bzw. Satzteile vorzulesen und nachzuspielen. Daher wird Konformität bzw. Gemeinsamkeit dadurch geschaffen, dass Sprachschwierigkeiten nachempfunden werden bzw. Kinder die Gleichwertigkeit von Sprachen erkennen. Das Tabu, eine Fremdsprache, noch dazu die eigene Muttersprache, in der Klasse sprechen zu dürfen, wird auf diese Weise aufgehoben. Nicht nur Verständnis, sondern die Selbstverständlichkeit gegenüber anderen Sprachen wird geweckt und ein natürliches Sprachgefühl vermittelt.

Fassen wir die Untersuchung dieses Textes zusammen, so ist vorerst die Isotopie in *Kannitverstan* und *Karagöz und Nixverstehen* in gleicher Weise über ein sprachliches Missverständnis gegeben. In beiden Fällen wird die Handlung der Geschichten mit dem irrationalen Herrn *Kannitverstan* bzw. *Nixverstehen* konzipiert. Hinzu kommen die Fremd-

---

<sup>640</sup> Hebel 1961, S. 134

<sup>641</sup> Bausteine LB 1997, S. 176

<sup>642</sup> Ebd., S. 177

<sup>643</sup> Ebd.

<sup>644</sup> In diesem Fall ist die Muttersprache Türkisch und die Zweitsprache Deutsch. Durch die Orthographie wird das Nomen in dem türkischen Satz, durch die Großschreibung von z.B. „Fabrika“ (ebd.) gekennzeichnet, obwohl Nomen in der türkischen Grammatik innerhalb eines Satzes, Eigennamen und Personennamen ausgeschlossen, immer klein geschrieben werden. Die sprachliche Ausrichtung versetzt dieses Spielstück in die aktuelle Zeit, in Diskussionen über die Zweisprachigkeit nichtdeutscher Kinder, z.B. die Rolle ihrer Muttersprache beim Zweitspracherwerb.

heit der Protagonisten an einem neuen Ort und ihre Zugehörigkeit zu einer armen Sozial-schicht. Folglich ändert sich auch die Moral des *Kannitverstan* nicht, die in der Überar-beitung sogar durch das semantisch-oppositionelle Wortpaar „mit ohne Geld“ deutlich gekennzeichnet wird.

### 3.3.3 Die Bedeutung der Sprache im „Kannitverstan-Karagöz-Spielstück“

Das Thema Sprache bildet den roten Faden des folgenden Spielstückes. Wiederum gibt *Hacivat* dem weniger intellektuellen *Karagöz* ein Rätsel auf („Wer spricht alle Sprachen, ohne eine einzige gelernt zu haben?“<sup>645</sup>), das dieser nicht lösen kann. Die Aufzählung einiger Sprachen bezweckt die Unterstreichung ihrer Fülle und Gleichwertigkeit. *Kara-göz* denkt, dass es sich beim „Echo“ um eine Person handelt und kann mit dem Begriff nichts weiter anfangen. Das Spielstück zielt auf eine Interaktion zwischen den Kindern und den Figuren bzw. Spielern hin, da der weise *Hacivat* diese dazu auffordert ihn zu lehren. Denkt man an die Relevanz von Sprachen bzw. Dialekten aufgrund der ethni-schen Unterschiede am Entstehungsort der Inhalte in den Originaltexten, so wird man fast an gegenwärtige Diskussionen über Multikulturalität und unterschiedliche Her-kunftssprachen innerhalb einer Schulklasse erinnert. Die Hervorhebung von Sprache und ethnischen Unterschieden in einer Klassen darf mit den politischen Hintergründen nicht verwechselt werden. Dennoch machen Textbeispiele dieser Beschaffenheit Völker- und Sprachunterschiede innerhalb einer Gemeinschaft, sei es im Staat oder in der Schulklas-se, deutlich. Abgesehen von einer fast homogenen interkulturellen Struktur „fremder“ Volksfiguren, liegen den türkischen Urformen kulturspezifische Eigenschaften zugrunde. Mit Hilfe der Gegenüberstellung mit deutschen literarischen Quellen bzw. Figuren wurde versucht, die einzelnen kulturellen Bezüge zu verdeutlichen. Die Gegenwärtigkeit anderer Volksgruppen in der Türkei wie Armenier, Lasen, Griechen oder Kurden ist in den Spieltexten keine Seltenheit, wie wir es bereits bei *Nasreddin* kennengelernt haben. Diese ethnischen Differenzen innerhalb des Volkes dienten den Spielern der Figuren als politischer Gehalt insofern als sie im Spiel gleichberechtigt interagierten und boten zudem eine Fülle an Dialekten und volksspezifischen Redensarten als Kenntnispotential. Gerade diese bunte sprachliche Mischung ist für die türkischen Zuschauer unterhaltend und belehrend zugleich (*Prodesse et delectare*).

---

<sup>645</sup> Lese-Ecke 3, 1997, S. 60 (vgl. Anthologie)

### 3.4 Reflexion

*Nasreddins* moralische Aussagen und ihr idiomatischer Wert werden in Übersetzungen und in Lesebüchern besonders als "Wortwitze" dargestellt. Die Sprache als Kernpunkt in den Schattenspielen ist von weitaus größter Tragweite in der Türkei als anderswo, da unterschiedliche Dialekte Akzente hinsichtlich der historischen Relevanz des Schattenspiels setzten. Die Sprache *Hacivats* mit den zahlreichen persischen Wörtern und Versen ist ein Verstehenskriterium, das in Übersetzungen natürlich wegfällt und daher die Relevanz der Thematik "Dialekte, Akzente und Entlehnungen aus dem Arabischen und Persischen" für die türkische Kultur direkt nicht zu vermitteln ist.

Reflektieren wir die Inhalte der letzten Unterkapitel, steht Sprache als wichtiges Kulturgut im Vordergrund. Wie notwendig die Thematisierung sprachlicher Komponenten ist, wird ausdrücklich im Lehrplan aller deutscher Bundesländer festgehalten. Nicht nur von schriftlichem und mündlichem Sprachgebrauch ist die Rede, sondern auch vom Nachdenken über Sprache und dem Sprachgebrauch<sup>646</sup>. Es werden Anregungen über den Umgang mit Sprachschwierigkeiten und den Einsatz fremder Sprachen in Texten aller Art geboten. Primär sind Sprachverwendung und Sprachförderung des Deutschen die Lernziele, jedoch ist Sprache auch grundsätzliches Thema in Bezug auf Interkulturalität und verdient daher eine besondere Berücksichtigung. Das Nachdenken im Klassenplenum über fremde Sprachen fördert Sprachwahrnehmung und Sensibilisierung in der Muttersprache wie in anderen Sprachen. Kinder, die das Deutsche als Zweitsprache erlernen, können bewusster und vor allem selbstbewusster mit ihrer nichtdeutschen Muttersprache umgehen. Sie müssen ihre möglicherweise vorhandenen Verstehensprobleme im Deutschen nicht verstecken und sehen ein, dass „Sprachproblem nicht gleich Fremdenproblem“ bedeutet. Diese Selbsteinsicht eröffnet ein offeneres Verhalten untereinander und Wege der Zusammenarbeit mit Mitschülern.

---

<sup>646</sup> Vgl. Richtlinien Sprache Grundschule 2001, S. 21

## E KURZGESCHICHTEN MIT TÜRKISCHEN MOTIVEN IM WANDEL DES "GASTARBEITERZEITALTERS"

Eine nachhaltige Auswirkung der Arbeitsmigration und explizit türkischer Migranten auf die deutsche Literatur, ebenso auf die Kinder- und Jugendliteratur, ist seit Beginn der Migration nicht außer Acht zu lassen. Die dargestellte türkische Migrantenkultur setzt sich ab von der türkischen Erzählkultur und vermittelt ein vermeintlich "aktuelleres" Bild türkischer Migranten und ihrer kulturellen Prägungen. Ausschnitte aus Kinder- und Jugendbüchern, sowohl türkischer als auch nichttürkischer Autoren, gehören zum Inhalt der Lesebücher und stellen in der Gattungsart Kurz- und Kürzestgeschichten die Lebenswirklichkeit der Kinder dar. Ein Teil dieser Literatur stammt teilweise von türkischen Gastarbeitern, die sich, wie Yüksel Pazarkaya, aus autobiographischer Sicht intensiv mit dieser Thematik befasst und für die kindliche Welt geschrieben haben<sup>647</sup>. Andererseits sind Textauszüge aus aktuelleren Kinderbüchern von bekannten deutschsprachigen Kinderbuchautoren, wie z.B. von Paul Maar, ein Beitrag zur interkulturellen Arbeit im Deutschunterricht der Grundschule, die auf eine differenzierte Weise das türkische Kind in einer bestimmten Handlung darstellen<sup>648</sup>. Interessant ist unter Berücksichtigung der inhaltlichen Konzipierung von Lesebüchern, dass die Themen größtenteils an zeitgemäßen Wirklichkeitsdarstellungen orientiert zu sein scheinen.

Das für die Untersuchung in dieser Arbeit bereitgestellte Quellenmaterial spiegelt exakt diese Themenfelder wider. Den breitesten Rahmen bilden hier Fremdheitsdarstellungen jeglicher Art. Auf unterschiedliche Weise werden im Zusammenhang mit dem türkischen Kind in Kurzgeschichten Informationen vermittelt, die den Leser lediglich mit dem "fremden" türkischen Kind und seiner Kultur vertraut machen sollen.

So handelt es sich in den Lesebüchern weniger um **übersetzte literarische Arbeiten**, wie sie bei volksliterarischen Gattungen wie Märchen, Schwänken und Anekdoten oder

---

<sup>647</sup> Der türkischsprachige Autor Yüksel Pazarkaya gehörte zu den ersten türkischen Migranten, die literarische Arbeiten zum Thema Gastarbeiter schrieben und veröffentlichten. Er selbst kam zum Studieren nach Deutschland und promovierte 1973 in der Literaturwissenschaft. Neben Lyrik, Prosa, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln publizierte er auch Kinderbücher, die sich wie in diesem Beispiel auch mit Themen wie Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl auseinandersetzen.

<sup>648</sup> Ausdrücke wie „interkulturelle Erziehung“ und „interkulturelle Didaktik“ setzten sich in den 70er Jahren durch, weil neue Konzepte und Lernziele für einen „dauerhaft gemeinsamen Unterricht deutscher und ausländischer Schülerinnen und Schüler“ (Krumm 2003, S. 413) für das Bildungswesen erstellt werden mussten.

internationalen Ausgangstexten aus der Kinderliteratur denkbar wären, als um gegenwartsbezogene Kurzgeschichten deutschsprachiger Autoren. Das Arbeiten mit Literatur in der Primarstufe stellt an seine Rezipienten die Herausforderung, sich in fremde Figuren, sogar Kulturen hineinzusetzen, sowohl aus der Sicht "ausländischer" als auch deutscher Kinder<sup>649</sup>. Kontraste der kulturellen Couleur werden durch die Darstellung des Fremden und des Selbst erzeugt. Solche Kontraste ermöglichen den Rezipienten das Bewerten und die Meinungsbildung über Handlungen und Verhalten von Figuren und deren kulturdifferenten Eigenschaften. Dem muss allerdings bald hinzugefügt werden, dass Fremdheitsmotive und ihre Funktionalität zunächst einmal lediglich auf den jeweiligen Text bezogen sind und die aktuelle gesellschaftliche Wirklichkeit mit diesen Bildern abgesehen werden muss<sup>650</sup>. (Die unreflektierte Konservierung der Fremdheit über Generationen hinweg wäre geradezu kontraproduktiv für das Bewusstsein von Interkulturalität.)

Fremdheit wird von außen, d.h. von der Gesellschaft und ihren Normen diktiert<sup>651</sup>. Die Andersartigkeit wird in literarischen Gebilden konkretisiert durch Fallbeispiele und Figuren, die sich in Situationen und unter Umständen befinden, aus deren Position heraus sie entweder erfolglos sind oder selbstbewusst auftreten. Mit anderen Worten: Die Marginalisierung von Migrantenkindern wird durch adäquate Behandlung situativer Problematiken ersetzt. Dieses Phänomen der Marginalisierung mag damit zusammenhängen, dass die gezeigten Individuen tief „in ihrer kulturellen Tradition“<sup>652</sup> verwurzelt sind und zu unflexibel erscheinen, um sich von dieser stabilen und sicheren Position ihrer kulturellen

---

<sup>649</sup> Empathie bedeutet im allgemeinen Sprachgebrauch:

„(...) die Fähigkeit und den Vorgang des Sichhineinversetzens in Gefühle, Absichten und Gedanken Anderer, die sie durch Sprache, Handlungen und Werke Zeitgenossen gegenüber zum Ausdruck bringen oder durch Selbstzeugnisse vergangener Gefühle, Lebens- und Vorstellungswelten uns oder Anderen überliefern“ (Plé 2003, S. 227).

<sup>650</sup> Vgl. Krusche 2003, S. 635

<sup>651</sup> Im Handbuch für interkulturelle Germanistik wird über den Begriff der „Fremdheit“ unter anderem Folgendes mitgeteilt:

„Die Bezeichnung *fremd* oder *Fremde* und *Fremdheit* stellt also eine Beziehung her zwischen dem, was als jeweils Eigenes betrachtet wird, und dem was als diesem nicht zugehörig bewertet wird. Sie drückt ein komplexes Beziehungsgeflecht aus (...) Von Fremdem kann nur dort die Rede sein, wo es gleichzeitig auch die Vorstellung eines Eigenen gibt. Das *Fremde* und das *Eigene* fundieren sich wechselseitig. Erst über die Interpretation einer Person, Sache oder Situation als *fremd* wird das jeweils Eigene konturiert, und umgekehrt wird das Verhältnis zu einer anderen Person oder Situation nur als *Fremde* bezeichnet werden können, wenn es vom Eigenen als unterschieden wahrgenommen oder bewertet wird“ (Albrecht 2003, S. 236).

Es besteht folglich eine Kausalität zwischen dem Fremden und dem Eigenen, was gleichzeitig eine differenzierte Distanz zu beiden Perspektiven ermöglicht. An entsprechender Textstelle wird ergänzt, dass trotz der Interdependenz von Eigenem und Fremdem „nicht alles, was anders ist, (...) gleichzeitig als fremd (gilt)“ (ebd., S. 27).

<sup>652</sup> Talgeri 1987, S. 367

Befindlichkeit abzusetzen<sup>653</sup>. Ermöglicht wird diese Konfrontation mit einem anderen Kultursystem durch die Determinierung immanenter kultureller Wertsysteme<sup>654</sup>. Das individuelle Bedürfnis, „Andersheit zu erfahren“<sup>655</sup> entsteht dadurch, dass man sich mit der "eigenen Kultur" identifizieren möchte. Bei der kulturspezifischen Ausrichtung auf die spezielle Familien- oder Heimatkultur ist die Haltung zur eigenen Kultur wichtig und ausschlaggebend, ob diese nun abgelehnt oder anerkannt wird, von einem selbst und auch von den Mitbürgern (Schülern) der neuen Heimat.

Kollektiv-kulturelle Verankerungen beziehen sich auf Mitglieder kultureller Gemeinschaften, die ein kollektives Bewusstsein teilen. Mitgliedschaft bedeutet in diesem Sinne die Anerkennung und den Respekt der anderen, die die gleiche kulturelle Umwelt teilen, anzunehmen und zurückfließen zu lassen<sup>656</sup>. Dies verleiht dem Individuum eine selbstbewusste „Sicherheit und Konsistenz“<sup>657</sup> in der Praktizierung der kulturellen Werte, Traditionen und gesellschaftlicher Konventionen. Wertschätzung, Anerkennung und gegenseitiger Respekt bilden in dieser Dimension grundlegende soziale Faktoren, die auf die Wechselbeziehung zwischen fremd und eigen innerhalb kultureller Systeme einwirken. Erwartungshaltungen können gegenseitig nachempfunden, Empathie und Reflexion aus der eigenen sozialen Lage heraus gebildet werden.

Bei der Reflexion dieser Faktoren rückt in das Betrachtungsfeld ein Problem, dass nämlich eine Identifikation mit fremden Figuren auch eine Identifikation mit "fremden Kulturen" bedeutet. Bei einer Textrezeption fallen Eigennamen und Persönlichkeiten, die ein Land und seine Kultur vertreten, eine essenzielle Bedeutung zu. Der Leser nimmt bewusst oder unbewusst wahr, ob die Selbstbilder den ihnen gesellschaftlich zugeschriebenen Bildern entsprechen, oder ob sich die Persönlichkeiten aus den normativen Erwartungshaltungen absetzen.

Die nachfolgenden Aufzeichnungen beziehen sich größtenteils auf die Kurz- und Kürzestgeschichten. Bevor Inhalte aus Lesebuchtexten ausgewertet werden, wird vorerst ein Blick auf die Gattungsart und ihre typologischen Merkmale geworfen.

---

<sup>653</sup> Talgeri 1987, S. 367

<sup>654</sup> Vgl. ebd.

<sup>655</sup> Ebd.

<sup>656</sup> Vgl. ebd.

<sup>657</sup> Ebd.

## **I Anfänge der Darstellung des Fremdenbildes in der Kinder- und Jugendliteratur in den 70er und 80er Jahren**

Als „literarischen Umweg“<sup>658</sup> beschrieb die Erziehungs- und Sprachwissenschaftlerin Sigrid Luchtenberg gegen Ende der 80er Jahre die Berücksichtigung der Migration im Unterricht der Grundschule und in der Kinder- und Jugendliteratur. Schließlich ist Literatur ein wichtiges und notwendiges Medium, mit dem authentische Grundlagen über die damals anfängliche und heute zunehmende Aktualität von Interkulturalität vermittelt werden. Die dringliche und unentbehrliche Bearbeitung interkultureller Themen erwies sich gerade Ende der 70er bis Mitte der 80er Jahre als neues Diskussionsfeld in der Kinder- und Jugendlektüre. Wie sollte und konnte Literatur migrationsbedingte Themen, unter die auch Diskriminierung und Fremdartigkeit fielen, realistisch bearbeiten, ohne dabei die Minorität, die ausländischen Bevölkerungsgruppen, in ein fragwürdiges Licht zu stellen?

### **1.1 Zur kinderliterarischen Verarbeitung von Fremden und Außenseitern in der Gesellschaft**

Türkische Migranten sind als ethnische Zielgruppe „exotisch“, da ihre Position durch die (oft demonstrierte) Religionszugehörigkeit ambivalent ist und eine Integration aus dem Grund der gesellschaftlichen Zuordnung als "Randgruppe" umstritten ist.

Eine Zunahme von klischeeartigen Inhalten in den Kurzgeschichten der Lesebücher ist zu beobachten. In den 80ern zeigten unter anderem Malte Dahrendorf und Jörg Knobloch auf, wie Kinder- und Jugendbuchautoren mit der Thematik des Gastarbeiterkindes umgingen. Die Sozialisation der Kinder, Jugendlicher und ihrer Familien sowie ihre Integrationschwierigkeiten standen dabei im Zentrum. Konkretisiert wurden diese exemplarisch durch die speziellen Probleme, die sich an den Werte- und Normenkonflikten<sup>659</sup> ergaben. Die Absichten einiger Autoren, wie Ruth Herrmann, Ursula Kirchberg, Annelies Schwarz oder Ursula Wölfel, die die gesellschaftlich-sozialen Probleme und ihren Wandel erkannten, lagen in der beispielhaften Aufzeichnung individueller Umstände und

---

<sup>658</sup> Luchtenberg 1987, S. 227

<sup>659</sup> Vgl. Knobloch 1983, S. 66ff.

Die lange Tradition in der Literatur bezüglich des Fremdheitsmotivs und der Verbreitung von Klischees, Stereotypen und Situationsbildern – man denke etwa an das Barockdrama *Ibrahim Sultan* (1673) von Daniel Casper Lohenstein – wird in literarischen Arbeiten für Kinder fortgeführt.



Verhältnisse von griechischen, türkischen oder italienischen Kindern<sup>660</sup>. Als Autoren realistischer und problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur sahen sie es als ihre Aufgabe an, gesellschaftliche Probleme aus dem Alltag zum Gegenstand zu machen und die Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit diesen "lebenswirklichen" Faktoren vorzustellen. Bemerkenswert ist, dass in Relation zu dieser Kategorie in der Kinder- und Jugendliteratur in den 70ern weniger von den „realistischen“ und mehr von den „problemorientierten“ Büchern die Rede war<sup>661</sup>. Diese begriffliche Akzentuierung der Problematik korreliert mit der Zunahme sozialer Probleme bzw. mit einer intensiveren öffentlichen Wahrnehmung dieser<sup>662</sup>. In den anvisierten Konfliktfeldern ging es um „Ausgrenzung aus der (Wohlstands-) Gesellschaft (...), um das Abdrängen von Schwachen – und dazu gehören auch Kinder- und Jugendliche ganz allgemein – in die Außenseiterrolle“<sup>663</sup>.

Das "Kategoriensystem" Außenseiter beinhaltet die Themen Kriminalität und Drogenkonsum, Behinderte und Heimerziehung sowie Ausländer und Gastarbeiter<sup>664</sup>. Die Autoren verfolgen beharrlich das Ziel, Vorurteile und Diskriminierung abzubauen und möchten mit ihrer Literatur „Integrationshilfe“<sup>665</sup> leisten. Konflikte zeichnen sich in der Kinder- und Jugendliteratur meist da ab, wo „die Fremden ihre Fremdheit aufgeben, sich anpassen, als Einzelne (die sie ja nicht sind!) in der Gruppe aufgehen (...)“<sup>666</sup>. Ihre "Anpassung" widerspricht indes im gesellschaftlichen Sozialisationsprozess der angestrebten Integration, die von den Autoren zweifelsohne intendiert war, denn Anpassung ist ein Indiz für Assimilierung, in der eigene kulturelle Werte aufgegeben und das kulturelle System der deutschen Gesellschaft sich zu eigen gemacht wird.

Die Sozialisation als Integration ausländischer Randgruppen in die neue Gesellschaft zeichnen sich exemplarisch durch den Zusammenprall der familiären Subkultur und der deutschen Gesellschaft sowie den damit zusammenhängenden Verhaltensmustern der

---

<sup>660</sup> Aus einer Reihe von Kinder- und Jugendbüchern, die sich mit dem Klischee des identitätssuchenden türkischen Mädchens befassen, stammen auch folgende: *Ülkü, das fremde Mädchen* (1973) von Renate Welsh, *Selim und Susanne* von Ursula Kirchberg (1978), *Keine Hosenträger für Oya* von Jürgen Banscheraus (1985), *Hamide spielt Hamide* von Annelies Schwarz (1986), *Die Kopftuchklasse* von Ingrid Kötter (1989) und *Oya – Fremde Heimat Türkei* von Karin König, Hanne Straube und Kamil Taylan (1992).

<sup>661</sup> Vgl. Kliewer 2002, S. 338

<sup>662</sup> Vgl. ebd., S. 338f.

<sup>663</sup> Ebd., S. 339

<sup>664</sup> Vgl. ebd.

<sup>665</sup> Vgl. Knobloch 1983, S. 66

<sup>666</sup> Kliewer 2002, S. 341

Eltern bzw. Familie aus<sup>667</sup>. Auf der einen Seite wird die "ausländische" Familie mit einer "scheiternden" Sozialisation in der neuen Gesellschaft konfrontiert und auf der anderen Seite unterliegt sie den kulturellen Bedingungen die Familie und Verwandtschaft bislang geprägt haben. Die Auswirkungen auf die gesellschaftliche Sozialisation bilden sich durch Konflikte innerhalb der Familie ab, z.B. als Generationenkonflikte, wie sie etwa im sozialen Umfeld (in der Schule) auftreten. Viele türkische Migranten bilden unter diesem Aspekt eine eigenständige Gruppe, da sie sich im Gegensatz zu Migranten aus christlichen Herkunftsländern in einer Kluft *zwischen* ihrem „islamisch-traditionellen Kulturhintergrund und der westlich-industriell orientierten Gesellschaft der Bundesrepublik“<sup>668</sup> befinden. Das Spannungsverhältnis trat besonders in den 70er und 80er Jahren intensiv hervor, da die erste Generation meist aus anatolisch-ländlichen Regionen der Türkei stammte und stark an ihren Wertvorstellungen festhielt. Migrantenkinder sollten nun gerade aber nicht als Randgruppe wahrgenommen, sondern für die junge Leserschaft als Zielgruppe einbezogen werden, die ihre eigenen Fähigkeiten und Anregungen individuell beizutragen aufgerufen waren..

Was die Lesergruppierung angeht, so erklärt Dahrendorf, dass die ausländischen Leser „nur in seltenen Fällen in Frage kommen“<sup>669</sup>, also die Adressaten sind, sondern in diesen Erzählungen über das Fremde bzw. das Zusammenleben mit Fremden lediglich die deutsche Majorität angesprochen wird. Deutsche Leser in der heimisch-kulturellen Verwurzelung können eher in eine "ungewohnte Situation" versetzt werden, als dass sich „ausländische Leser in einer gewohnten Situation artikuliert finden“<sup>670</sup>.

Die Darstellungsart der fremdstaatlichen Arbeitnehmer in der Kinder- und Jugendliteratur der 80er Jahre differenziert Dahrendorf in „Freundschaftsdarstellungen, einzelne Ausländer in deutschen Schulklassen, Fremde als *Fremde*, Mädchengeschichten, Konfliktlösungen, der erhobene Zeigefinger und die Erklärung von Vorurteilsmechanismen“<sup>671</sup>. Damit deckt er alle Bereiche über die Konfrontation des ausländischen Kindes mit deutschen Gesellschaftsstrukturen und ihren Barrieren ab. Ende der 80er nimmt dieser „Trend“, über Gastarbeiter zu schreiben, beträchtlich ab, und die sozialen Probleme dieser Phase werden so gut wie gar nicht mehr thematisiert<sup>672</sup>. In diesen Rahmen fällt die

---

<sup>667</sup> Vgl. Knobloch 1983, S. 66f.

<sup>668</sup> Ebd., S. 67

<sup>669</sup> Dahrendorf 1983, S. 69

<sup>670</sup> Tabbert 1991, S. 216

<sup>671</sup> Dahrendorf 1983, S. 71ff.

<sup>672</sup> Vgl. Kliewer 2002, S. 342

Unterteilung der ausgewählten Lesebuchtexte nach Persönlichkeit, sozialen Status, Anerkennung und Begegnungen mit ethnischen Differenzen.

Die Geschlechterrolle hat bei dem türkischen Gastarbeiterkind in der Literatur einen Sonderstatus, der wiederum zurückzuführen ist auf divergente Normen und Werte einer islamisch geprägten Kultur. Traditionen und unterschiedliche Erziehungsmethoden werden als Hindernisse wahrgenommen, wenn sich türkische und deutsche Kinder anfreunden und gemeinsame persönliche Interessen finden. Zu den Problemfeldern insbesondere türkischer Mädchen zählen Ausgehverbot, Verbot mit Jungen Freundschaften zu schließen, Verbot am Sport- und Schwimmunterricht teilzunehmen und das "Kopftuchdilemma". Den dargestellten Kindern fehlt nicht selten das nötige Selbstvertrauen, um sich in der deutschen Klassengemeinschaft durchzusetzen. Damit sie ihre Meinung frei und ungezwungen äußern und Kontakte innerhalb der ihnen noch fremden Lebenslage knüpfen können, müssen sie allerdings bereits sprachlich und persönlich entsprechend weit entwickelt sein. Andernfalls ist die Charakterisierung des stets hilfebedürftigen türkischen bzw. ausländischen Kindes richtig und nicht überraschend, aber auch wenig zielführend im Sinne einer emanzipierten Integration.

Ob in solchen (literarischen) thematischen Kontexten der deutsche Mitschüler oder die deutsche Lehrperson einen Konflikt, sei es in der Schulklasse oder innerhalb der Familie, lösen kann, ist umstritten. Die heldenhaften Taten und das Engagement der Mitschüler mögen zwar teilweise der Realität entsprechen, doch auch hier ist die Konfliktlösung garantiert nicht immer harmonisch. Einen plausibleren und pädagogisch wertvolleren Lösungsansatz erwähnt Dahrendorf unter dem Aspekt der „Erklärung von Vorurteilsmechanismen“<sup>673</sup>. Vorurteilsgestützte Verdächtigungen werden dann gefährlich, wenn sie bloß auf „phänomenologischer Ebene abgehandelt“<sup>674</sup> werden und nicht Ursachen und Gemeinsamkeiten, die in der Geschichte liegen, aufgegriffen werden.

Ein weiterer Kritikpunkt der Darstellung der türkischen Kultur und türkischer Migranten in Kinder- und Jugendbüchern ist nach Ipşiroğlu die „fehlende Differenzierung“<sup>675</sup>, die deutschsprachige Autoren z.B. darin zeigen, dass die Erzählerperspektive in der Sicht deutscher Protagonisten liegt. Eine andere Wirkung würde erzielt werden, wenn aus der Sicht türkischer Kinder oder ErzieherInnen erzählt würde, denn „der Kultur- und Mentalitätsunterschied zwischen dem westlich orientierten Intellektuellen und dem rückschritt-

---

<sup>673</sup> Dahrendorf 1983, S. 74

<sup>674</sup> Ebd.

<sup>675</sup> Ipşiroğlu 1996, S. 5

lichen Anatolier“ ist nach Ipşiroğlu „ein Thema, das von Autoren der Türkei immer wieder aufgegriffen wird“<sup>676</sup>. Die themenspezifischen Einzeldarstellungen, wie sie in Identitäts- oder Freundschaftskrisen exemplarisiert werden, ist nicht lediglich ein „Migrantenproblem“, sondern auch „ein inländisches türkisches Problem“<sup>677</sup>. Ipşiroğlu dehnt das Migrationssujet in der Kinder- und Jugendliteratur ersichtlich aus und unterstreicht in ihrer Aussage, dass Kulturdifferenzen zwischen Modernität und Rückständigkeit, Deutschland und Türkei ebenso auf die innertürkische Gesellschaft reflektiert werden können. Gesellschaftliche Disparitäten spiegeln sich in Deutschland wider, wenn es um die Schlagwörter Traditionalismus, Konservatismus und Fundamentalismus versus Demokratie und Modernität geht.

Heinz-Jürgen Kliewer geht darüber hinaus und zieht einen weiteren Kritikpunkt in Erwägung, wenn er über die Verlagsabsichten das folgendes Urteil fällt: „Es ist bedauerlich, daß wenige Autorinnen und Autoren sich gründlich genug mit dem Problem auseinandergesetzt haben, auch in seiner ökonomischen Dimension; häufig dienten ‚Gastarbeiter‘ nur als Mittel der Verkaufsförderung“<sup>678</sup>.

## 1.2 Was sind Außenseiter?

### Der Zusammenhang zwischen „Außenseiter“ und „Fremden“

Merkmale wie Aussehen, Herkunft, gesellschaftlich-sozialer Status, körperliche Erscheinungsmerkmale etc. werden zum Zweck der Ausgrenzung missbraucht.

Die Kategorie des Herkunftslandes ist oft entscheidend und wirkt in vielerlei Hinsicht daran mit. Diese schließt weitere Faktoren ein, die mit dem jeweiligen Land assoziiert werden, am häufigsten die Sitten und Bräuche eines Kultursystems. Außenseiter müssen nicht gleich "Fremde" sein, denn mit Letzterem werden a priori Menschen anderer Herkunft bezeichnet. Sie sind meist zugleich auch Außenseiter, wenn sie sich nicht bereits in die neue Gesellschaft integriert haben. In den meisten Fällen handelt es sich bei Außenseitern um Personen gleicher Herkunft, aus der Nachbarschaft, die aus unterschiedlichen Gründen aus der Gesellschaft ausgegrenzt werden. Ihre Position kann sich in neuen bzw. anders strukturierten Gesellschaftsgruppen vielfach und vielseitig ändern.

Unterschieden wird zwischen *ethnischen* und *kulturellen* Minderheiten, unter die rassische, nationale und religiöse Aspekte fallen, *soziale* Minderheiten, bestimmt durch Ver-

---

<sup>676</sup> Ipşiroğlu 1996, S. 5

<sup>677</sup> Ebd.

<sup>678</sup> Kliewer 2002, S. 342

halten, Erscheinungsbild, Eigenart und wirtschaftlicher Rückstand oder Vorteil. Auch *Neue* in einer Gruppe können als Außenseiter aus der Klasse oder aus einem Freundeskreis ausgeschlossen werden<sup>679</sup>. Eine letzte Variante von Außenseitergruppen bilden die *Freiwilligen*, die sich bewusst und meist aus gesellschaftskritischen Gründen selbst degradieren<sup>680</sup>. Sie ziehen es vor, ihre sozialen Deutungsmuster in eigenen Gruppen zu entwickeln, anstatt sich Werte anderer oktroyieren zu lassen.

Außenseiter unterschiedlicher Gestalt und Verkörperung sind vornehmlich auch in der Kinder- und Jugendliteratur anzutreffen. Blicken wir nochmals auf das Kapitel über die Märchen zurück, so fällt auf, dass die Figuren dort häufig ausgegrenzt oder ausgestoßen werden, wie *Aschenputtel* oder das *hässliche Entlein*. Die Außenseiterproblematik ist in vielen Formen ein Kriterium, das meist mit stereotypen inhaltlichen Motiven verzahnt wird. Außenseitertypen besitzen entweder positive Eigenschaften oder negative, ihre Position wird unter anderem durch Verhaltensweisen zum Vorschein gebracht, ob sie sich aus Desinteresse zurückziehen, oder Integrationsbereitschaft aufzeigen. Die Diskriminierung ist dabei nur vorläufig. Die positive Ordnung der Welt als sukzessiver Erkenntnisprozess wird demonstriert. Das hässliche Entlein wird zum prächtigen Schwan, Aschenputtel zur legitimen Braut. Eigenarten und persönliche Merkmale formen die Individualität und beanspruchen das Recht auf gesellschaftliche Akzeptanz<sup>681</sup>.

Welche Perspektiven gibt es nun für den Außenseiter? Nach der Studentenbewegung 1968/70 wandte sich das Blatt in der Betrachtung von Außenseitern innerhalb der Literatur<sup>682</sup>; es sind nicht mehr lediglich Figuren aus Geschichte und Literatur, sondern auch aus den Minderheitengruppen selbst, die vorgestellt werden. Desgleichen haben diese "Einzelgänger" spezifische Charakterzüge, besondere Eigenschaften, die sie von anderen Mitgliedern der Gesellschaft abheben und für ihre Rolle auszeichnen. Sie müssen nicht immer „verachtet“ werden, sondern lassen durch die genannten Motive die anderen Figuren zu sich „aufschauen“<sup>683</sup>. Versagergefühl oder das Zeigen von Schwäche können Außenseiter auch mit Durchsetzungsvermögen und hervorragenden Qualitäten beantworten. Gegenstand des folgenden Kapitels ist eine junge Prosaliteratur, vornehmlich Kurzgeschichten und Texte aus Lesebüchern und Kinderliteratur seit den 70er Jahren.

---

<sup>679</sup> Vgl. Kurpjuhn 2000, S. 29ff.

<sup>680</sup> Vgl. ebd.

<sup>681</sup> Vgl. ebd., S. 27f.

<sup>682</sup> Vgl. Schulz 2000, S. 756

<sup>683</sup> Vgl. ebd., S. 747f.

### 1.3 Türkische Autoren schreiben für Gastarbeiterkinder

Ein weiteres wichtiges Kriterium aus der Kinder- und Jugendbuchuntersuchung ist die Zunahme türkischer Autoren seit den 80ern, wie Yüksel Pazarkaya, Yücel Feyzioğlu und Kemal Kurt<sup>684</sup>, die für türkische Kinder in Deutschland schreiben. Die Zahl in den 70er Jahren ist noch sehr begrenzt, was mit dem gesamtgesellschaftlichen Stand in der Bundesrepublik zusammenhängt und das Problem „fremder“ Arbeitskräfte sich in der Literatur noch nicht niedergeschlagen hatte<sup>685</sup>. In den 80er Jahren schrieben türkischsprachige Autoren *für* türkische Kinder, was – um es überspitzt auszudrücken – eine Opposition zur Darstellung dieses Themenkomplexes in der deutschen Kinder- und Jugendbüchern konstituiert. Sie thematisierten ihre „Sorgen, Ängste, Wünsche, Hoffnungen und Sehnsüchte“<sup>686</sup>. Pazarkaya schreibt vorwiegend über die ethnische, kulturelle und sprachliche Andersartigkeit<sup>687</sup> türkischer Kinder und lässt die Leser die Empfindungen des Kindes nachfühlen. Seine Autorenfreunde und er spezialisieren sich dabei nicht zuletzt auf die Identitätssuche des türkischen Kindes, das in dem o. g. Spannungsverhältnis aufwächst. Sie behandeln dabei Fragen wie die Entfremdung von der eigenen Kultur und die Nichtakzeptanz in der deutschen Gesellschaft. Ein Unterschied zu deutschsprachigen Autoren ist die vom türkischen Leser empfundene Authentizität aufgrund übereinstimmender Nationalitäten und Herkunftsländer. Ein Beispiel aus dem ausgewählten Textkorpus der Lesebücher stützt diese Feststellung und wird im nachstehenden Teil über die Sozialisation und Identität türkischer Kinder erörtert. In der Gesamtentwicklung seit den 70ern bis heute wird deutlich, dass nach der Abnahme deutschsprachiger Autoren seit Ende der 70er, die über diese Themen schrieben, türkische Autoren diese „ablösten“ und begannen, die Konflikte aus einer anderen Dimension zu thematisieren.

Ende der 80er Jahre und in den 90ern stieg die Zahl der Interessenten für deutsch-türkische gesellschaftliche Themen in Kinder- und Jugendbüchern erneut. Diesmal jedoch wird türkische Literatur als Kulturgut vermittelt<sup>688</sup>. Märchen, Sagen oder Schwänke dienen als Prämisse für die Anreicherung eines kulturellen Wissens bei türkischen und

---

<sup>684</sup> Beispiele für Arbeiten in deutscher Sprache sind: *Als das Kamel Bademeister war. Keloğlans lustige Streiche* (Kemal Kurt), *Wenn der Meddah kommt* (Kemal Kurt).

<sup>685</sup> Vgl. Özyer 1995, S. 335

<sup>686</sup> Ebd., S. 335

<sup>687</sup> Vgl. ebd.

<sup>688</sup> Vgl. Özyer 1995, S. 337

nichttürkischen Kindern und ergänzen die Lektüre über problemorientierte Themenstellungen<sup>689</sup>.

Bei der Untersuchung der Lesebücher ist, abgesehen von Texten türkischer Schülerinnen und Schüler, lediglich der türkische Autor Yüksel Pazarkaya aufgefallen. Dies mag damit zusammenhängen, dass türkische Kinderbuchautoren nicht von Schulbuchredaktionen wahrgenommen wurden und auch das Interesse für türkischsprachige Autoren ganz allgemein zwar in der „Migrantenliteratur“<sup>690</sup> zunehmend wuchs, sie jedoch - was das kinderliterarische Schaffen anlangt - ihre Leistungen kaum in die schulische Öffentlichkeit brachten.

## 1.4 Inhaltliche Gestaltung der Lesebücher hinsichtlich türkischer

### Migrantenkinder

Vor diesem Hintergrundwissen werden Kurzgeschichten bzw. Auszüge aus Kinderbüchern und den untersuchten Lesebüchern gesichtet. Um inhaltliche Merkmale, die nach den Darstellungsmodi Dahrendorfs aufgestellt wurden, auf ihre Gültigkeit für Lesebuchtexte hin zu überprüfen, wird eine Auswahl an Texten inhaltlich kurz skizziert und auf entsprechende Kriterien untersucht.

Die herauspräparierten inhaltlichen Schwerpunkte sind eigentlich immer miteinander vernetzt und können also kaum getrennt betrachtet werden. Oft kommen mehrere Aspekte zur Geltung und werden zu einem Gesamtzusammenhang über ein "ausländisches Kind" gefügt. Solche Verknüpfungen sind z.B. die Identitätsschwierigkeiten und der Freundschaftsaspekt, wie am Beispiel *Enders Vater weiß nicht mehr ein noch aus* von Yüksel Pazarkaya verdeutlicht wird. Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Kindern werden in den Lesebüchern nach den 90ern als selbstverständlich und "normal"

---

<sup>689</sup> Vgl. ebd.

<sup>690</sup> *Migrantenliteratur* gilt als Bestandteil der „interkulturellen Literaturen, d.h. solche, die in besonderer Weise durch Kulturgrenzen, ihre Thematisierung und Überschreitung geprägt sind wie postkoloniale Literaturen, Literatur von Minderheiten und Migranten, Exilliteratur. (...) Literaturen gesellschaftlicher Teilgruppen, von ethnischen, sprachlichen, subkulturellen *Minderheiten*, sind nicht nur von Natur aus interkulturell. Vielmehr ist in konkreter Auseinandersetzung mit einzelnen Autoren und Werken zu fragen, inwiefern und auf die Weise sie jeweils ein interkulturelles Potential ästhetisch entfalten. Von besonderem Interesse sind Fragen wie diese: Wie wird mit Problemen der Identität und Zugehörigkeit literarisch umgegangen? Einzelne *Migrantenautoren* wie z.B. Franco Biondi oder – ganz anders und viel reflektierter – Zafer Şenocak stellen diese Probleme ins Zentrum ihres Schreibens“ (Mecklenburg 2003, S. 437f.).

dargestellt<sup>691</sup>. Hingegen sieht man den Unterschied zu den 80er Jahren, in denen das Kind einer türkischen Arbeiterfamilie nahezu als "bemitleidenswert" abgebildet wurde.

## II Die KurzprosaGattung Kurzgeschichte

### 2.1 Begriffserläuterung

Klaus Doderer gilt als der erste in Deutschland, der sich wissenschaftlich mit der Kurzgeschichte auseinandergesetzt und den Begriff der Kurzgeschichte um 1953 an die amerikanische „short story“ angelehnt sieht<sup>692</sup>, als dessen Begründer der amerikanische Dichter *Edgar Allan Poe* im 19. Jahrhundert gilt. Die deutsche Kurzgeschichte definierte Doderer wie folgt:

„Die Kurzgeschichte stellt sich nun im wesentlichen dar als die künstlerische Wiedergabe eines entscheidenden Lebensausschnittes (eines Schicksalsbruches). Dabei folgt auf eine Zustandsschilderung der Bericht einer Entscheidung, die den Helden trifft oder die der Held trifft.“<sup>693</sup>

Im Angelsächsischen ist der Begriff „short story“ die ursprüngliche Bezeichnung für die Novelle, die sich im Deutschen gattungsspezifisch fast diametral von der Kurzgeschichte abhebt<sup>694</sup>. Die Theoriebildung hat sich seither oft geändert, und neue deutsche Einsichten gründen auf die Entwicklung und die Wirkung dieser Gattung des 20. Jahrhunderts auf genuin internationaler Basis.

In Deutschland erlebte die Kurzgeschichte ihre Blütezeit nach 1945, nach dem Zweiten Weltkrieg also. In den Nachkriegsjahren verarbeiteten Autoren wie Wolfgang Borchert und Heinrich Böll das Erlebte durch die Behandlung der Kriegssituation der so genannten kleinen Leute. Gerade um ihrer inhaltlichen Aspekte wegen wurde die Kurzgeschichte in Deutschland als Schullektüre geschätzt. Ihre formalen Charakteristika entlehnt sie

---

<sup>691</sup> Beispiele: *Stefan mag Sibel*, Karin Gündisch und *Peter und Ayşe*, Klaus W. Hoffmann

<sup>692</sup> Vgl. Marx 1997, S. 3

<sup>693</sup> Doderer 1977a, S. 90ff.

Doderer ergänzt weiterhin: „[...] Die deutsche Kurzgeschichte ist geistesgeschichtlich erst seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts und erst im 20. Jahrhundert wirklich geworden. Während das 19. Jahrhundert einige wenige Vorläufer aufweist, im übrigen aber alles Wesentliche innerhalb der Kleinformen auf dem Gebiet der Novelle leistete, beginnt die eigentliche Entwicklung der Kurzgeschichte in und durch den Naturalismus. Wir haben drei Gruppen unterschieden: erstens die skizzenhaften (milieubetonte Detailschilderung mit abruptem Schlußteil), zweitens die streng epischen (Rückfindung zu starken Stoffen), drittens die objektivistischen Kurzgeschichten (Reportagestil, Verstecken der Effekte)“ (Doderer 1977a, S. 90ff.).

<sup>694</sup> Vgl. Doderer. In: *Wirkendes Wort* 1957/58/8. Jg./Heft 1, S. 91



wie gesagt der anglo-amerikanischen Literatur<sup>695</sup>, entwickelt sich aber sehr eigenständig weiter bis hin zur Aufnahme fantastischer Elemente und damit der Erweiterung des Deutungshorizontes u.a. ins Philosophisch-Theologische (vgl. Dürrenmatt: Der Tunnel).

## 2.2 Gattungsspezifische Eigenschaften der Kurzgeschichte

### 2.2.1 Struktur- und Stilmerkmale

Die Kurzgeschichte hebt eine einzige, oft banale und alltägliche Sachlage aus einer Reihe von Geschehnissen heraus, macht sie sichtbar und glaubhaft. Faktische Bedingungen aus dem Alltag und der Lebenswirklichkeit geben der Kurzgeschichte ihre Form und thematisieren Krisen, Konflikte und andere denkbare Lebensbedingungen<sup>696</sup>. Ihre einsträngige Handlungsstruktur<sup>697</sup> ist klar und verläuft linear. Sie setzt sich nie aus „Haupt-, Neben- oder Gegenhandlungen“<sup>698</sup> zusammen, wie dies bei der Novelle der Fall ist. Nach Kilchenmann wird in der Kurzgeschichte „ein Schicksalsbruch durch Handlungsteile dargestellt und führt zu einer Daseinsentscheidung, die aber kaum je in Form einer Krise erscheint“<sup>699</sup>. Persönliche Eigenschaften der Figuren stehen im Hintergrund, oft fehlt sogar ein Name, wodurch das Ereignis einen "wahren Kern" in der Kurzgeschichte suggerieren würde<sup>700</sup>.

Zwei gattungsspezifische Merkmale sind der offene Anfang und das offene Ende<sup>701</sup>. Bereits im ersten Satz wird ein Lebensereignis aufgegriffen und in den nachfolgenden Sätzen durch die ansteigende Handlung mit Spannung gefüllt<sup>702</sup>. Die Offenheit behält die Spannung bei und regt die Leser dazu an, eigene Meinungen und Urteile zu bilden, oder mündet, um es mit den Worten Kilchenmanns zu sagen, in „eine schwebende Frage, eine Dissonanz, das Bewußtsein des Unzusammenhängenden, Fragmentarischen des Da-

---

<sup>695</sup> Vgl. Marx 1997, S. 41f.

<sup>696</sup> Vgl. ebd., S. 62

<sup>697</sup> Vgl. Kritch Neuse 1980, S. 16

<sup>698</sup> Vgl. Doderer. In: Wirkendes Wort 1957/58/8. Jg./ Heft 1, S. 93

Kurze Gegenüberstellung von Kurzgeschichte und Novelle nach Horst Künnemann: „Die Novelle, thematisch und formal der Renaissance entwachsen, mit deutscher Blüte im 19. Jahrhundert, ist konservativ, damit der Vergangenheit zugewandt, will man diesen Begriff für die Literatur gelten lassen (...). Die Novellenhandlung bewegt sich in festumrissenen Zeitkategorien; die Kurzgeschichte, besonders die ir-reale (Buzzati, Kafka) hebt diese Zeitlichkeit auf. Die Kurzgeschichte ist gegenwartsbezogen, aktuell, damit dem 20. Jahrhundert verbunden“ (Künnemann 1961, S. 342).

<sup>699</sup> Kilchenmann 1968, S. 19

<sup>700</sup> Vgl. Thiemermann 1984, S. 14f./Über die Länge kann gesagt werden, dass es sich meist um „halbseitige Texte“ handelt (Rohner 1973, S. 157).

<sup>701</sup> Vgl. Marx 1997, S. 40f./Vgl. Doderer 1977a

<sup>702</sup> Vgl. Doderer 1977a, S. 37

seins<sup>703</sup>. Das fehlende Ende gibt keine Lösung vor, sondern erfordert Stellungnahme der Leser zum Geschehen. Daher ist die Bezeichnung „Schluss“ nach Doderer falsch und müsste vielmehr durch den Ausdruck „Abbruch“<sup>704</sup> ersetzt werden, da „ein unvorhergesehenes Ereignis“ die „aufgegriffene Handlung zum Stillstand, aber nicht zu einem Ausklang bringt“<sup>705</sup>. Nach der „äußeren Form“ geht Doderer auch auf die „innere Form“ der Kurzgeschichte ein und erklärt, dass es zwischen Anfang und Ende immer eine „feindliche(n), zumindest spannungsreiche(n) Nachbarschaft“<sup>706</sup> gebe, in der die Spannung erzeugt und angehalten wird. Auf die Frage, „welchem Stück Wirklichkeit und Leben die Kurzgeschichte entspricht“<sup>707</sup>, entgegnet er: „Sie ist die künstlerische Gestaltung eines bestimmten Zeitabschnittes aus dem Leben eines Menschen, in dem der gesetzmäßige Ablauf dieses Lebens durch ein unverhofftes Ereignis gestört wird. Diese Störung (Schicksalsbruch) stellt den Helden in eine Ausnahmesituation, auf die er reagieren muß.“<sup>708</sup> Allerdings werden die Ergebnisse seines Handelns in der Kurzgeschichte nicht preisgegeben, sondern müssen von den Lesern in der Nachwirkung selbst in Erfahrung gebracht werden<sup>709</sup>, es wird lediglich ein Hauch realen Lebens freigelegt<sup>710</sup>.

Trotz fehlenden Anfangs und Endes hat die Kurzgeschichte nach Leonie Marx eine „Schlusspointe“<sup>711</sup>, was nicht heißt, dass das Ende der Geschichte damit gekommen sei. Doderer dagegen benutzte für dieses formale Kriterium nicht den Ausdruck Pointe, sondern „Bruch“<sup>712</sup>. Nach Untersuchungen zur Gattung Kurzgeschichte von Leonie Marx gibt es zwei Varianten, wie die Pointe eingebaut werden kann: Die erste wäre, dass die Kurzgeschichte formal geschlossen wird, aber thematisch offen bleibt, oder aber im zweiten Fall mit einem offenen Schluss verknüpft wird<sup>713</sup>. Die Pointe verrät nicht das Ende, sondern kann auf bestimmte Umstände hinweisen oder belehrende, mahnende oder witzig-unterhaltsame Funktion haben<sup>714</sup>.

---

<sup>703</sup> Kilchenmann 1968, S. 19

<sup>704</sup> Doderer 1977a, S. 38

<sup>705</sup> Ebd.

<sup>706</sup> Ebd., S. 40

<sup>707</sup> Ebd.

<sup>708</sup> Ebd., S. 40f.

<sup>709</sup> Vgl. ebd.

<sup>710</sup> Vgl. Doderer. In: Wirkendes Wort 1957/58/8. Jg./Heft 1, S. 93

<sup>711</sup> Marx 1997, S. 70

<sup>712</sup> Doderer 1977a, S. 91

<sup>713</sup> Vgl. Marx 1997, S. 70f.

<sup>714</sup> Vgl. ebd.

Eine zweite Pointenversion ist die „Stilpointe“, die nach Marx „die Pointierung unter anderem durch verdeckte, d.h. durch doppelwertige, sinngerichtete Wortwahl“<sup>715</sup> erreicht. Sie ist nicht an den Schluss gebunden, sondern zieht sich durch das gesamte Geschehen<sup>716</sup>.

### 2.2.2 Raum und Figurenkonstellation

Marx hält in ihren Aufzeichnungen über die Kurzgeschichte fest, dass der Raum gegenüber der Zeit eine „untergeordnete Rolle spielt“<sup>717</sup>. Der Raum gibt lediglich den Hintergrund für das Geschehen, so durch begrenzte und isolierte, abgelegene Räumlichkeiten, z.B. am Stadtrand oder in einem Zimmer, oder er wird am Anfang nur kurz erwähnt<sup>718</sup>.

Das schmale Figureninventar fügt sich zusammen aus wenigen Handlungspersonen. Die Figurenkonstellation, einschließlich des Ich-Erzählers, setzt sich zumeist aus insgesamt nur drei Figuren zusammen<sup>719</sup>. Außenseiter oder durchschnittliche Menschen stoßen aufeinander<sup>720</sup>, wobei einer "den Helden" abgeben kann. Dieser Held befindet sich in einer Situation, der er nicht gewachsen ist. Er muss sich dem Geschehen stellen und darauf reagieren, woraufhin ihm die Geschehnisse auch in seinem Wesen verwandeln. Aus dieser Wandlung ergeben sich wichtige Merkmale der Kurzgeschichte, entweder der Schicksalsschlag oder die Reaktion des Betroffenen als Spiegel der Zeit oder der Situation.

Die Stoffe und Figuren der Kurzgeschichte sind dem Alltag entnommen und mit einer real erfahrenen sozialen Kohäsion behaftet<sup>721</sup>. Die poetische Absicht, dass die Leser ihre eigenen Probleme wiedererkennen und ihre individuelle Lage abgebildet wird, erreicht die Kurzgeschichte durch die gewollte Identifikation mit den Figuren. Hier zeigt sich übrigens der eklatante Unterschied zum "bewusstseinsbildenden Erzählen" als einer Art "Grundpoetik" sozialistischer Literaturauffassung wie sie z.B. Brecht zeitgleich in der DDR pflegte (z.B. im epischen Theater). Im anderen Teil Deutschlands ist übrigens keine Kurzgeschichte in der oben beschriebenen Art erschienen.

---

<sup>715</sup> Marx 1997, S. 71

<sup>716</sup> Auf spezifische Unterteilungen des Kurzgeschichtengenre (z.B. die phantastische Kurzgeschichte oder die parabolische Kurzgeschichte) wird hier nicht eingegangen (vgl. Durzak 1984, S. 187ff.).

<sup>717</sup> Marx 1997, S. 64

<sup>718</sup> Vgl. ebd.

<sup>719</sup> Vgl. ebd.

<sup>720</sup> Vgl. ebd., S. 64f.

<sup>721</sup> Vgl. Marx 1997, S. 42

### 2.2.3 Erzähler

Die Sprache, d.h. die Wortwahl des Erzählers, ist „einfach und unpräzise“<sup>722</sup> und zeichnet sich darin aus, dass sie eher der Umgangssprache entspricht.

Die Spannung wird durch die Involvierung des Lesers in das Geschehen und die Einfühlung des Lesers in die Erzählung erhöht, vorausgesetzt, Erzähler und Leser sehen sich einem „undurchschaubaren Wirklichkeitszusammenhang“<sup>723</sup> gegenüber.

Der Erzähler steht meist mitten im geschilderten Geschehen und ist demzufolge nicht mehr allwissend, sondern hat den begrenzten Blickwinkel, der bereits am Anfang der Kurzgeschichte zum Ausdruck gebracht wird<sup>724</sup>. Bereits im ersten Satz kann der Erzähler seine Erzählposition ändern und sich von einem auktorialen Erzähler in einen personalen wandeln, womit er dann wesentliche Einblicke in die Handlung (dem Leser) offen lässt. Durch die Positionsumwandlung rückt der personale Erzähler näher an das geschilderte Geschehen heran, ja er „vergegenwärtigt“ es, indem er ein solches Gegenwartsbewusstsein auch bei seinen Lesern weckt<sup>725</sup>. Bei den Autoren handelt es sich selten um auktoriale Erzähler bzw. diese werden bereits zu Beginn durch neutrale oder personale ersetzt<sup>726</sup>. Zeigt sich der Erzähler in der Lage, „die Fiktion von Objektivität und Gegenwart in dem an sich stark verdichteten Kontext der Geschichte äußerst eindrucksvoll (zu) verwirklichen“<sup>727</sup>, so besteht die Möglichkeit, dass sich der Erzähler entweder mit einer der Figuren identifiziert oder sich als Außenstehender abgrenzt. Als Ich-Erzähler wird ein „direktes Verhältnis“<sup>728</sup> zum Leser aufgebaut, z.B. durch den „inneren Monolog“<sup>729</sup>.

### 2.2.4 Die Kürzestgeschichte

Die Kürzestgeschichte grenzte sich als Sonderform der Kurzgeschichten erst im 20. Jahrhundert ab und ist durch ihr fragmentarisches und bruchstückhaftes Realitätsabbild gekennzeichnet<sup>730</sup>.

---

<sup>722</sup> Marx 1997, S. 63

<sup>723</sup> Ebd., S. 74

<sup>724</sup> Vgl. ebd., S. 74ff.

<sup>725</sup> Vgl. ebd.

<sup>726</sup> Vgl. ebd.

<sup>727</sup> Ebd., S. 75

<sup>728</sup> Ebd.

<sup>729</sup> Ebd.

<sup>730</sup> Vgl. Schubert 1997, S. 14f.

Der fließende Übergang zwischen Kurz- und Kürzestgeschichte erklärt sich nach Marx durch die „Komprimierung und Kondensierung“<sup>731</sup> der Kürzestgeschichte aus der Kurzgeschichte<sup>732</sup>. Die Gemeinsamkeit zwischen ihnen bildet die thematische Variation und die Kürze/Länge dieser beiden Prosaformen, die schwer auseinander zu halten sind. Weiterhin ist auch ihr Wesensmerkmal die Offenheit des Textes und darüber hinaus eine stärkere Reduktion der Figuren-, Orts- und Zeitbeschreibung<sup>733</sup>. In ihren Stilmitteln und ihrer Wirkung ist eine prägnante Analogie sichtbar; während die Abgrenzung dieser beiden Kurzprosaarten eher dazu bestimmt ist, dass die Kurzgeschichte eine „gesamte lebensweltliche Szene“ aufzeigt, behandelt die Kürzestgeschichte als künstlerische Miniaturform „Bruchstücke von Szenen“<sup>734</sup>. Die Begriffszuordnung weist bereits auf ihren literarischen Status als „Untergattung der Kurzgeschichte“<sup>735</sup> hin. Die verknappte Form der Kürzestgeschichte ist gleichzeitig ihre gattungsspezifische Haupteigenschaft.

## 2.3 Kurzgeschichten aus Lesebüchern mit türkischen Gastarbeiterkindern als Handlungsfiguren

### 2.3.1 Fremdheitsdarstellungen

Die realitäts- und problemorientierten<sup>736</sup> Kurzgeschichten bzw. Kinderbuchauszüge können im Hinblick auf das türkische Kind mit folgenden Stichworten typologisiert werden:

- a. Zugehörigkeits- bzw. Identitätsprobleme und Integrationsschwierigkeiten

Beispiel: *Enders Vater weiß nicht mehr ein noch aus* (Yüksel Pazarkaya)

<sup>731</sup> Ebd., S. 11

<sup>732</sup> Vgl. ebd., S. 93/Bei den Kürzestgeschichten aus Lesebüchern liegt die Wortgrenze bei ca. fünfzig bis sechzig Wörtern.

<sup>733</sup> Vgl. ebd., S. 34

<sup>734</sup> Ebd., S. 12

<sup>735</sup> Ebd., S. 14

<sup>736</sup> Aufgabe und Ziel der *problemorientierten* Kinderliteratur ist es, bewußt Wirklichkeitserfahrungen zu vermitteln (vgl. Maier. In: Sahr 1987, S. V). Es handelt sich in den Darstellungen um „Situationen und Verhältnisse, die Komplikationen enthalten, und auf zwischenmenschliche Beziehungen, die nicht ohne Schwierigkeiten und Störungen ablaufen“, sowie „eine Kinderwelt, die nicht ‚in Ordnung‘ ist, und Probleme, mit denen sich Kinder in ihrer jeweiligen aktuellen Umwelt herumschlagen haben“ (ebd.). Die Rezipienten werden, so Michael Sahr, zur „Reflexion und Stellungnahme, zum Nachvollzug des Konflikts und nicht zuletzt zum Nachdenken auf(gefordert), wie der Konflikt einer Lösung zugeführt werden könnte“ (ebd.). Die *problemorientierte* Literatur zählt zur *realistischen* Kinderliteratur, was in gleicher Weise betont, dass es sich um Problemsituationen und Konflikte aus dem wirklichen Leben handelt (vgl. ebd.).

Die sprachliche und inhaltliche Gestaltung *problemorientierter* Bücher sollte nach Sahr wie folgt aussehen: „Sie sollten – bei aller Nähe zur Wirklichkeit und bei aller Wahrhaftigkeit der Problemstellung – grundsätzlich eine Sprache der Hoffnung und des Optimismus beinhalten, sie sollten Vorstellungen eines menschenwürdigen und lebenswerten Daseins verbreiten und sie sollten Bilder des Möglichen, wenn auch (noch) nicht immer verwirklichten, enthalten“ (ebd., S. 5f.).

- b. Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Kindern/„Ausländerfeindlichkeit“ und Konflikte  
Beispiel: *Kemal* (Hanna Hanisch)  
*Der Türke heißt Ibrahim* (Mieke Vanpol)
- c. Sprachliche Defizite  
Beispiel: *Lippels Traum: Kann nicht reden!* (Paul Maar)
- d. Personendarstellung: Selbstdarstellung eines türkischen Kindes als Repräsentant der türkischen Gesellschaft  
Beispiel: *Necla*<sup>737</sup>

An der Schnittstelle von Prosaformen und Sozialisationsprozessen werden anschließend explizite Beispiele aufgegriffen und Wandel sowie Darstellung eines gesellschaftlich geprägten türkischen Kulturbildes aufgezeigt.

## 2.3.2 Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsstrukturen und Motive

### 2.3.2.1 „Brief an eine Fremde“ von Peter Härtling

Als einleitendes Beispiel über das „Ausländerproblem“ wird ein Text von Peter Härtling gewählt, der ebenfalls zu den Kinderbuchautoren aus den 60ern und 70ern<sup>738</sup> zählt. Härtling spricht die „Fremdenproblematik“ auf eine sehr persönliche Weise an. Es handelt sich um einen Brief, den er 1992 an eine türkische Schülerin, Aila, geschrieben hat, die ihm in einem Brief Fragen über seine Kinderbuchfigur Anna aus seinem Buch *Ben liebt Anna* gestellt hatte.

Die Tatsache, dass Anna aus Polen stammt und im Kinderbuch als "Fremde" figuriert, verunsichert die Leserin Aila, da sie daran zweifelt, ob es zu der Zeit, als Peter Härtling das Buch geschrieben hatte, bereits „Ausländerprobleme“<sup>739</sup> gab. Sie nimmt die Herkunft der Protagonistin Anna in besonderer Weise wahr und möchte sich offensichtlich über die Hintergründe informieren.

<sup>737</sup> Vgl. Anthologie bzw. einzelne Kapitel der vorliegenden Arbeit

<sup>738</sup> Vgl. Kaminski 1998, S. 77

Peter Härtling wird von Sahr als „Anwalt der Kinder“ (Sahr 2001, S. 64) bezeichnet, da er Kindern in seiner Literatur ihre „soziale Wirklichkeit, die gegenwärtige Lage, auch in ihren Verknüpfungen mit der jüngsten Vergangenheit“ (ebd.) beschreibt. Nach Härtling leben Kinder und Erwachsene in derselben Wirklichkeit und sind deshalb auch gleichermaßen von ihr betroffen, unter Beachtung dessen, dass sie von ihnen unterschiedlich wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 65). Das Erschließen der Realität sollte ohne Vorbehalte und Tabus erfolgen und gleichzeitig unbedingt das Kriterium der Kindgemäßheit erfüllen (vgl. ebd., S. 65f.).

<sup>739</sup> Vgl. Lesereise 4, 2000, S. 133

Härtling berichtet Aila über eine besondere Erfahrung aus seinen Lesungen an Schulen und erzählt ihr von einem ausländischen Mädchen, das ihm ihre Erfahrungen schilderte, nachdem alle anderen den Raum verlassen hatten. In der Ausführlichkeit über seine persönlichen Erfahrungen schließt er in diese Mitteilung ein, dass auch er als Flüchtling 1945 nach Deutschland gekommen war und aufgrund von "Fremdheit" die Ablehnung oder Verachtung gespürt hat und sie somit sehr gut nachvollziehen kann.

Es handelt sich um subjektive Eindrücke, die sowohl Autor als auch Rezipientin vermitteln, indem sie entsprechende Erfahrungen miteinander austauschen. Die Reaktion Härtlings als Kinderbuchautor ist bemerkenswert, da er auf ihre persönlichen Fragen und Überlegungen auch persönlich eingeht und sie nicht mit kollektiv erfahrener Lebenswirklichkeit und den diese kommentierenden Standardformeln konfrontiert. Die persönliche und vertraute Beziehung, die sie zueinander aufbauen, wird weiteren Lesern vermittelt, wodurch eine Brücke zwischen öffentlicher Meinung und persönlicher Erfahrung geschlagen wird. Auf diesem Fundament lässt sich ein Erfahrungsaustausch innerhalb einer Klasse direkt und einfach aufbauen, da es ansonsten eine schwierige Aufgabe ist, in die tiefen Geheimnisse und Erfahrungen der Kinder einzudringen, besonders derjenigen, die in der neuen Umgebung ohnehin schlechte Erfahrungen gesammelt haben, sich ausgegrenzt und eventuell diskriminiert fühlen.

### **2.3.2.2 „Wir fragen türkische Kinder. Wir fragen deutsche Kinder“**

Als Erstes sei an dieser Stelle das Interview *Wir fragen türkische Kinder. Wir fragen deutsche Kinder*<sup>740</sup> angeführt. Es stammt aus einem Lesebuch Ende der 90er Jahre, als sich die Bemühungen um eine bessere Ausländerpolitik intensivierten, da diese zwingend erforderlich wurde. Bei dem Text handelt es sich um Aufzeichnungen von Fragen und Antworten über „fremde“ Arbeiter, die in diesem Interview als „Türken“ generalisiert werden, und daher im Lauf des Interviews der Blick stets auf türkische Migranten ausgerichtet ist. Die Folge ist die Generalisierung von eigenen Erfahrungen bzw. subjektiven Meinungen der Befragten, wodurch eine Kette von klischeehaften Informationen von türkischen und deutschen Schülern vermittelt wird.

Anhand dieses Interviews wird aufgezeigt, wie aus zwei diametral entgegengesetzten Perspektiven über das Sujet "Gastarbeiter" gedacht und empfunden wird. Deutsche und

---

<sup>740</sup> Westermann Texte Deutsch 3, 1988, S. 65

türkische Kinder halten sich nicht zurück, ihre persönlichen Erfahrungen oder aber auch Erfahrungen von Erwachsenen, die sie hier nachsprechen, zu erwähnen. Besonders bei den deutschen Schülern wird zunächst eine distanzierte Haltung festgestellt, die sie anfangs durch ihre knappen und recht sachlichen Antworten zum Vorschein bringen. Die türkischen scheinen sich jedoch trotz ihrer sprachlichen Schwierigkeiten zu bemühen, ein präzises Bild zu vermitteln, was ihre persönlichen Ängste oder Erfahrungen betrifft. Teilweise basieren die Zuordnungen auf Spekulationen, da nicht immer typische Erkennungsmerkmale hervortreten, die auf die Aussage eines deutschen oder türkischen Kindes schließen lassen. Aber auch dieser Gesichtspunkt ist eine zu bemerkende Herangehensweise, wie man mit diesem Text arbeiten kann. Durch das Erraten oder Erraten und Zuordnen der Aussagen werden persönliche Ansichten zum Ausdruck gebracht, und eigene Erwartungen und Erfahrungen, aber auch Vorurteile, angesprochen.

Insgesamt werden folgende sechs Fragen gestellt:

1. „Was ist ein Gastarbeiter?“
2. „Wie sich wohl ein Gastarbeiter fühlt?“
3. „Können Einheimische wohl Gastarbeiter verstehen?“
4. „Warum ärgern sich Deutsche manchmal über Gastarbeiter?“
5. „Warum ärgern sich Gastarbeiter manchmal über Deutsche?“
6. „Hast du deutsche Freunde?“<sup>741</sup>

Die Arbeitsaufgabe lautet: „Was meinst du, haben die türkischen Kinder gesagt, was die deutschen?“ und fordert die Kinder auf, die jeweiligen Antworten deutschen und türkischen Kindern, demzufolge nationalen Standpunkten, zuzuordnen. Aus ihrem eigenen Erfahrungsstandpunkt heraus sollen sie nun die Klischees Personengruppen bzw. Nationalitätengruppen selbst zuordnen und diese als Argumentationsbasis nutzen. Es gibt folglich zwei Herangehensweisen, mit denen Kinder diese Aufgabe lösen können. Die erste richtet sich nach inhaltlichen Kriterien, quasi durch nähere Informationen über Land, Kultur etc. Die zweite würde unter besonderer Berücksichtigung „linguistischer“ Regeln erfolgen, eine Beurteilung nach der grammatischen Richtigkeit, da ein Leser bei sprachlichen Mängeln eher auf das ausländische Kind als auf das deutsche schließen würde, das faktisch in Kurzgeschichten bereits zum gewohnten Merkmal zählt, wenn türkische Kinder sich defizitär ausdrücken.

---

<sup>741</sup> Westermann Texte Deutsch 3, 1988, S. 65



Schauen wir uns zunächst die beiden Antworten zur ersten Frage an: „Ein ausländischer Mann, der in Deutschland arbeitet“<sup>742</sup> und „Wenn ein Deutscher in die Türkei kommt, ist er auch ein Gastarbeiter.“ Die erste Antwort ist im Vergleich zur zweiten sehr sachlich und entspricht einer Definition, die „vermutlich“ von einem deutschen Kind stammt. Im zweiten Fall könnte die Kombination „Deutscher - in die Türkei – kommt“ verraten, dass es sich um die Antwort eines türkischen Kindes handelt, da es andernfalls statt „kommt“ eher „fährt“ oder „fliegt“ heißen würde und dieses Verb hingegen impliziert, dass es sich um das Heimatland eines türkischen Kindes handelt, das damit den Ausdruck „zu uns kommt“ äußern möchte.

Die Antworten zur zweiten Frage, wie sich ein Gastarbeiter fühlen könnte, sind ebenso deutlich zuzuordnen. „Weiß nicht“<sup>743</sup> drückt die Empfindung eines deutschen Kindes aus, das sich nicht in die vorgegebene Situation hineinversetzen kann. „Er fühlt sich nicht so gut, denn wenn er nicht deutsch kann (...)“<sup>744</sup> könnte von einem türkischen Kind stammen, da dieses nach dem Gefühlsbefinden auch einen Grund, die Sprache, nennt oder aber von einem deutschen Kind, das sich ebenfalls nach diesem Kriterium richtet.

Bei der dritten Frage nach dem Verständnis der Einheimischen gibt es drei Antworten: „Ein Einheimischer kann einen Ausländer verstehen, weil er auch ein Mensch ist“<sup>745</sup>, „Ein Deutscher will etwas fragen, der Ausländer versteht nicht, da ärgert sich der Deutsche“<sup>746</sup> und „Wenn ein Ausländer neu kommt, versteht er nicht, aber vielleicht nach zwei Monaten“<sup>747</sup>. Die zweite und dritte Antwort gehören mit großer Sicherheit zusammen, da sie inhaltlich aufeinander bezogen sind. Die erste Antwort ist wieder kurz und recht sachlich gefasst; sie lässt zudem eine bestimmte Selbstbewusstheit durchschimmern und stammt wohl von einem deutschen Kind. Bei den anderen beiden wird es sich wieder um eine genauere Schilderung eines türkischen Kindes handeln, da der Versuch deutlich wird, die Aussage durch eigene Erfahrungen zu ergänzen („Der Deutsche ärgert sich. Ein Ausländer versteht nicht, wenn er neu kommt, aber vielleicht nach zwei Monaten“<sup>748</sup>).

Die vierte Frage, warum sich Deutsche bisweilen über fremdstaatliche Arbeitnehmer ärgern, zieht eine breitere Grenze zwischen den beiden Gruppen. „Weil sie nicht tun, was die Deutschen sagen: am Bau die Bretter holen“ und „Weil die Einheimischen den Aus-

---

<sup>742</sup> Westermann Texte Deutsch 3, 1988, S. 65

<sup>743</sup> Ebd.

<sup>744</sup> Ebd.

<sup>745</sup> Ebd.

<sup>746</sup> Ebd.

<sup>747</sup> Ebd.

<sup>748</sup> Westermann Texte Deutsch 3, 1988, S.65

ländern alles dreimal sagen müssen, z.B. weil sie die Maschinen nicht bedienen können<sup>749</sup>, lauten die ersten beiden Antworten, die eher wie Antworten eines erwachsenen Deutschen klingen. Beispiele aus dem Arbeitsalltag werden hier zur Verdeutlichung des eigenen Standpunkts aufgegriffen. Es scheint, als ob das Kind zu Hause, z.B. durch den Vater, erfährt, welche Schwierigkeiten dieser mit ausländischen Arbeitskollegen hat. Die andere Antwort ist einem türkischen Kind zuzuordnen, was inhaltlich, aber auch sprachlich deutlich gemacht wird, denn es lautet an entsprechender Stelle: „Bei uns kommen manchmal 20 Leute zu Besuch, und die Hausfrau immer gucken und schimpfen.“<sup>750</sup> Die große Besucherzahl bei einer türkischen Familie scheint typisch zu sein, womit die deutsche Hausfrau nicht zufrieden wäre. Das Kind kann die Vollverben „gucken“ und „schimpfen“ nicht konjugieren und verwendet daher in beiden Fällen den Infinitiv. Auch bei den vorletzten und letzten Antworten ist es eindeutig, dass es sich um türkische Kinder handelt, die traurig und zugleich verärgert über die Deutschen sind („Deutsche schimpfen, weil wir nicht Schwein essen. Die verstehen nicht, wie unsere Religion ist. Alle sagen, Ausländer stinken, spielen nicht mit uns. Ich mache keine Freundschaften hier“<sup>751</sup>). Das Personalpronomen „wir“ lässt mit den Angaben „Religion“ und „kein Schwein essen“ darauf schließen, dass es sich um die Aussage eines muslimischen türkischen Kindes handelt.

Die letzte Frage, „Hast du deutsche Freunde?“<sup>752</sup>, ist unmittelbar an türkische Kinder adressiert. Die Betonung mit dem Adverb „hier“ in dem Antwortsatz „Ich mache keine Freundschaften hier“<sup>753</sup>, verdeutlicht die Betrachtung Deutschlands als „fremden“ Ort. Das Kind macht sprachlich deutlich, dass es Freunde in der Heimat hat und Freundschaft mit Heimat verbindet. In Deutschland fühlt es sich offenbar unwohl und verweigert daher persönliche Bindungen in diesem fremden Land.

---

<sup>749</sup> Ebd.

<sup>750</sup> Ebd.

<sup>751</sup> Ebd.

<sup>752</sup> Ebd.

<sup>753</sup> Ebd.

### 2.3.2.3 „Der Türke heißt Ibrahim“ von Mieke Vanpol

Die flämische Jugendbuchautorin Mieke Vanpol leitet mit einigen Sätzen, bevor sie mit der Kurzgeschichte beginnt, den Gesamtkontext ein<sup>754</sup>. Der türkische Junge Ibrahim, seine Familie ist aus der Türkei nach Belgien gezogen, kommt in die Klasse von Tom.

In der Schule hilft Tom seinem türkischen Mitschüler und nimmt evident die Rolle eines helfenden und gutmütigen Freundes ein. Er verhält sich nicht wie seine Klassenkameraden, die den türkischen Jungen ausgrenzen und sich über ihn lustig machen. Toms Freundschaft mit seinem Mitschüler Stefan hält nicht mehr, was mit dem Erscheinen des türkischen Jungen begründet wird, dem Tom bei den Schulaufgaben hilft und sich um ihn kümmert. Auch er wird nun ausgegrenzt, was ihn allerdings nicht weiter stört, da er selbstbewusst genug ist und sogar gegenüber seinen Eltern zu Ibrahim steht. Diese wiederum sind sehr empört über Toms Verhalten und verlangen von ihm, dass er den türkischen Jungen vernachlässigt, um erneut Kontakt zu Stefan herzustellen. Hier wird ein typisches Elternverhalten deutlich, das die Reife zur Selbstentscheidung der Kinder unterschätzt und durch Vorschriften sogar persönliche Bindungen festsetzt. Die Gründe sind nicht nur das Vorurteil von der "Minderwertigkeit" des türkischen Jungen aufgrund seiner Herkunft, sondern auch, dass die Eltern keine unverkennbaren Vorteile durch diese fremde Familie erwarten können, wie beim Vater des anderen Kindes, der Zahnarzt ist<sup>755</sup>.

Tom und seine Schwester kennen türkische Wörter, was ihre unvoreingenommene Einstellung zum Fremden anklingen lässt und sprachliches Interesse verrät. Den Eltern ist dieser Vorteil überhaupt nicht bewusst, sondern lediglich die nationale und soziale Herkunft des Freundes, was von ihrer Oberflächlichkeit zeugt.

### 2.3.2.4 „Kein Freund für Kemal“ von Hanna Hanisch

Die Autorin Hanna Hanisch enthüllt mit dem Theaterspiel *Kein Freund für Kemal*<sup>756</sup> zwei zentrale Aspekte. Auf der einen Seite steht Kemal, ein türkischer Junge, der keine Freunde hat und seinen Vater bestiehlt, um mit neuen Spielzeugen Freunde zu gewinnen. Die zweite Hauptfigur stellt Kemals Vater, Herr Öztak, dar, der seinen Sohn wegen des

---

<sup>754</sup> *Der Türke heißt Ibrahim* (Pustebblume 4, 1999, S. 88ff.)

Das dazugehörige Buch lautet: *Ich nenn dich einfach IB* von Mieke Vanpol (Hamburg 1992, S. 34ff.).

<sup>755</sup> Ebd., S. 89

<sup>756</sup> *Geschichten-Berichte-Gedichte* 3, 1976, S. 78f. (vgl. Anthologie)

Diebstahls geschlagen hat. Herr Öztak erahnt Kemals Verzweiflung und bedauert es daher, Kemal mit Gewalt bestraft zu haben.

Das Theaterspiel beginnt mit einem Prolog des Sprechers, der die Geschichte Kemals als ein wahres Ereignis darstellt, aber gleichzeitig auch die Allgemeingültigkeit des Geschehens betont<sup>757</sup>. Herr Öztak und seine Familie sind vor fünf Jahren aus Istanbul nach Deutschland gereist. Sie hatten es schwer sich einzuleben, was an Kemals Einsamkeit verdeutlicht wird. Es belastet auch den Vater, da er den Zuschauern mitteilt, er habe seinen Sohn oft beim Spielen beobachtet. Der Vater ist davon überzeugt, dass Kemal ein „gutes Kind“<sup>758</sup> ist. Die Nachbarn haben Herrn Öztak wegen Kindesmisshandlung angezeigt, was dieser schon gar nicht verstehen kann. Die inhaltlichen Kernaussagen sind der Freundschaftsaspekt und die „Kindesmißhandlung“<sup>759</sup> durch Kemals Vater. Die Intention, dass Kemal zum Dieb wird, weil er dadurch einen Freund gewinnen will, wird vom Sprecher im Epilog resümiert.

Der Vater betrachtet seine Tat als „nichts Böses“<sup>760</sup>, was den Leser vermuten lässt, dass es zu den Erziehungsmethoden türkischer Familien gehört, Kinder zu schlagen. Obwohl seine Reue deutlich wird, bleibt allein der Begriff „Kindesmisshandlung“ als eine Art Signal im Raum und hinterlässt beim Leser einen negativen Eindruck vom Vater. Die kurze Darbietung der Familienverhältnisse skizziert eine klassische Situation einer Gastarbeiterfamilie: „Vor fünf Jahren bin ich in diese Stadt gekommen. Aus Istanbul. Wir hatten eine schwere Zeit.“<sup>761</sup>. Bereits die Einleitung des Sprechers und auch der Schluss zielen darauf ab, die Schwierigkeiten des türkischen Kindes, Freunde zu finden, näher zu betrachten. Die Kombination der Vielzahl an Vorurteilen in dem Text wirken sich auf das kollektiv geteilte Türkenbild allerdings negativ aus. Es suggeriert, dass türkische Kinder ihre Eltern beklauen, sie über materielle Dinge Freunde gewinnen wollen und die Anwendung von Gewalt in türkischen Erziehungsmethoden "gängig" sei. Die eigenen Erfahrungen der Leser (Zuschauer) mit türkischen Freunden oder Mitschülern bzw. türkischer Kinder mit Deutschen fließen so in den Reflexionsprozess, den diese Geschichte provoziert, mit ein. Je nach positiven oder negativen persönlichen Erlebnissen ist auch die Haltung gegenüber den Personen und Handlungen höchst unterschiedlich und bietet reichlich Stoff für die Diskussion. Die Funktion des Sprechers entspricht der

---

<sup>757</sup> Vgl. Geschichten-Berichte-Gedichte 3, 1976, S. 79

<sup>758</sup> Ebd.

<sup>759</sup> Ebd.

<sup>760</sup> Ebd.

<sup>761</sup> Ebd., S. 78

des Lehrers in der Klasse. Er gibt den Lesern/Hörern Denkanstöße zur Bewertung eigener Erfahrungen.

Die sprachlich vermittelten Bilder werden durch die Illustrationen von Kemal und dem anderen Jungen ergänzt.



„Abbildung zum Text“  
Geschichten-Berichte-Gedichte 3, 1976, S. 78f.  
**Abbildung 6**

Durch diese zusätzliche visuelle Wahrnehmung, die sehr aussagekräftig ist, wird die Wissensvermittlung ergänzt und intensiviert. Die Rollenverteilung wird durch ein charakteristisches Moment der Handlungsdarstellung auf der Abbildung deutlich gemacht. Kemal bietet dem anderen Jungen eine Spielkugel an, woraufhin der dieses Angebot arrogant ablehnt. Der türkische Junge geht auf ihn zu und versucht Kontakt aufzunehmen, wird aber lediglich ironisch angegrinst und abgewiesen. Nicht nur die selbstbewusste Haltung des vermutlich deutschen Jungen, sondern auch Aussehen und Kleidung sagen viel aus. Kemals ordentlich gekämmte schwarze Haare sind ebenso symbolische Stereotype wie seine dicken Augenbrauen. Zu seinem ordentlichen Aussehen zählen zudem das Hemd und die weite Stoffhose. Die selbstbewusste und lockere Körperhaltung des blonden Jungen entspricht auch seiner Kleidungsart. Eine moderne enge Hose mit einem Gürtel (Mode der 70er Jahre), seine Stiefel und auch die struppige Frisur lassen den Jungen "westlich" wirken, zwei deutlich divergierende Erscheinungstypen symbolisieren die klischeehafte Skizzierung des Textinhaltes. Eine Interaktion zwischen Bild und Text, wie es bei diesem Beispiel der Fall ist, basiert auf dem Prozess des vergleichenden Widererkennens und dem individuellen Wahrnehmungseindruck. (Bilder werden gelesen, über

die Prozesse wie Beobachtungen, Raten, Kombinationen und Zusammenhänge<sup>762</sup>.) Das Beispiel ist symptomatisch für den Umgang mit der Problematik in den 70er Jahren. Text und Bild sollten den Diskurs anstoßen, der dann die **Bewusstseinsänderung** durch die **Diskussion** einleiten sollte (vgl. Brecht-Drama). Es hat sich jedoch gezeigt, dass – in der Mediengesellschaft – die abgebildeten Stereotypen stärker waren als der nachfolgende bewusstseinsbildende Diskurs und damit für die Sache kontraproduktiv. Auch stehen hier die sozialen bzw. empathischen Differenzen im Vordergrund, die auf der Binäropposition stark (Auto)-schwach (Spielball) beruhen. Die Lösung hier wird nicht auf der gesellschaftlichen Ebene, sondern auf einer moralisch-religiösen angestrebt, was im Einzelfall wenigstens ein gutes Gewissen erzeugt und auch gar nicht kleingeredet werden soll. Die kommenden Jahrzehnte haben einen Paradigmenwechsel hinsichtlich der stereotypen Binäroppositionen meines Erachtens nur halbherzig angestrebt. Die Differenz sollte als **gleichwertig** anerkannt und in den Dienst einer gemeinsamen Sache gestellt werden. Wäre dies erreicht, könnten wir tatsächlich von **Interkulturalität** als einer **ethischen Kategorie** im Zusammenleben von Menschen sprechen. Der Weg dahin ist schwer, wie der nächste Text von 2004 zeigt.

In Ingrid Kötters *Mehmet und Motte*<sup>763</sup>, einer Kurzgeschichte aus einem aktuellen Lesebuch von 2004, werden ebenfalls einzelne Vorurteile fast zu einer Stereotypenkette aneinandergereiht: „Du magst doch sogar türkische Mädchen mit ihren Kopftüchern. – (...) fieser Kümmeltürke (...) – Das macht er mit allen Türkenkindern, die kleiner sind als er. – Meine Mutter ist nicht bloß immer zu Hause und kocht und putzt.“<sup>764</sup> Die Freundschaft zwischen dem türkischen Jungen Mehmet und Motte stellt Ingrid Kötter in ihrer Geschichte auf die Probe. Die vorwurfsvollen Äußerungen richten sich gegen Mehmet und seine Mutter. Motte ist unzufrieden, weil sie von ihren Klassenkameraden ausgelacht wird. Sie setzt Mehmet auf ihre Weise herab, woraufhin ein deutscher Junge Mehmet angreift, was er so der Text „mit allen Türkenkindern“<sup>765</sup> macht. Auch dieser Ausdruck ist sehr ungünstig gewählt, da die Kurzgeschichte wiederum mehrere Vorurteile thematisiert. Die Möglichkeit zu erklären, warum manche türkische Frauen ein Kopftuch tragen wird Mehmet nicht geboten, obwohl dieser die Absicht dazu hat<sup>766</sup>.

---

<sup>762</sup> Vgl. Thiele 2004, S. 169

<sup>763</sup> Lesespuren 4, 2004, S. 38f.

<sup>764</sup> Ebd.

<sup>765</sup> Lesespuren 4, 2004, S. 38f.

<sup>766</sup> Vgl. ebd., S. 39

Wie deutlich wurde, handelt es sich auch hier wieder um die inhaltliche Konstellation: Freundschaft-Vorurteile. Die Steretypen werden einseitig aus der Sicht deutscher Kinder auf türkische Kinder vermittelt. Umgekehrt werden erneut die Aussagen von Motte zu typisch westlichen Lebensidealen in Opposition zur frommen türkischen Mutter geäußert: „Meine Mutter hat sogar mal bei einer Modenschau mitgemacht. Wenn ich so groß bin, werde ich ebenso schön wie meine Mutter oder noch schöner. Mir doch egal, ob du mich magst oder nicht. Ich werde mal eine große Berühmtheit.“<sup>767</sup>

Der Streit wird ausgelöst durch die silbernen Klimperohrringe von Motte, da sie von den anderen Kindern, ausgenommen Mehmet, deswegen ausgelacht wird. Die Konfrontation der beiden, Mehmet und Motte, lässt sich reduzieren auf den Gegensatz: Kopftuch (Religion) und Accessoires (Mode). Das Kopftuch wird im Vergleich zu den modischen Accessoires gesetzt, wobei die religiösen Hintergründe nicht etwa thematisiert, sondern im Anschluss an den Text mit der Aufgabe: „Sprecht auch darüber, warum manche türkischen Mädchen und Frauen Kopftücher tragen.“<sup>768</sup> im Raum gelassen werden. Also existiert im Grunde 2004 noch das gleiche Modell wie Ende der 70er Jahre.

### 2.3.2.5 „Die Ausländerin“ von Gisela Zach

*Die Ausländerin*<sup>769</sup> von der Autorin Gisela Zach vergegenständlicht in der Kürzestgeschichte das Gefühl der Fremdheit einer Deutschen, die in der Türkei lebt. Sie wird von türkischen Kindern als „Ausländerin“<sup>770</sup> „beschimpft“ und beschwert sich bei ihrer Mutter darüber. An ihrer Aussage „Aber ich bin doch keine Ausländerin, ich bin doch Deutsche!“<sup>771</sup> wird deutlich, dass sie über ein falsches Wissen zum Begriff Ausländer verfügt, da sie den Ausdruck aus ihrer deutschen Umgebung verallgemeinernd nur für Nichtdeutsche kennt. Die Ausgrenzung, die ihr ihre türkische Freundin verbal zum Ausdruck gebracht hat, kann sie nicht ihrer "Fremdheit" in diesem Land zuordnen, da ihr die Rolle als "ausländische Fremde" lediglich vorher von anderen bekannt war. Die Antwort der Mutter über das Klagen von Katrin bleibt den Lesern ein Geheimnis, womit die Autorin ein breites Feld für Anregungen, Diskussionen und Fragen offen lässt.

---

<sup>767</sup> Lesespuren 4, 2004

<sup>768</sup> Ebd. S. 39

<sup>769</sup> Bausteine LB 2, 1996, S. 190

<sup>770</sup> Ebd.

<sup>771</sup> Ebd.

## 2.4 Darstellung und Selbstdarstellung türkischer Kinder

Einhergehend mit der Integration in die deutsche Gesellschaft wandelt sich wie gesagt das Selbstbild türkischer Migranten und Migrantenkinder. Warum tauchen Selbstdarstellungen türkischer Migrantenkinder in dieser Form im deutschen Schullesebuch auf und welchem Zweck sollen sie dienen? Es stellt sich zunächst die Frage, inwieweit das personale Selbstbild durch äußere Einflüsse geändert wird.

Die kulturelle Identität eines Individuums darf nicht mit seiner nationalen Herkunft und daher mit einer nationalen Identität verwechselt werden, die die Migranten in ihrer Heimatkultur und ihrem Heimatland entfaltet hätten<sup>772</sup>. Die Sozialisierung erfolgt nicht zuletzt durch eine Internalisierung kultureller Muster, die sich in ihrer Intensität und auch in ihren kulturellen Dissonanzen auf die Eingliederung in ein System auswirken. In Kurzgeschichten wirkt die Nation allerdings zuweilen als identitätsbestimmend, wie wir sehen werden. Die Entwicklung einer bikulturellen Identität ist abhängig von einem Sich-Zurechtfinden in beiden Kulturkreisen und der Interaktion in beiden gesellschaftlichen Systemen. Die psychologische Belastbarkeit spielt dabei eine wesentliche Rolle, da das Individuum subjektiv entscheiden muss, welche kulturellen Normen und Werte es sich zu Eigen macht. Bei Kindern ist der Einfluss der Eltern und des häuslichen sozialen Umfelds viel größer als bei Erwachsenen, da ihnen die Reife zur Selbstentscheidung noch nicht zugetraut wird.

### 2.4.1 Differenzierte Perspektiven

In diesem Teil werden Fragestellungen bezüglich kulturspezifischer Selbst- und Fremdbilder aufgeworfen. Die Vielfältigkeit der Beziehungsstrukturen zwischen Kindern reicht von Freundschaftsbindungen bis zu Verfeindungen, die von beiden Seiten hervorgerufen werden können. In welcher Konstellation auch immer die Darstellungen in den Texten stattfinden, ist für die verstehende Rezeption das Nachempfinden von kulturell verwurzelten Verpflichtungen und sozialer Wertschätzung das "A und O". Die gezeigten subjek-

---

<sup>772</sup> Kulturelle Identität definiert Ursula Coburn-Staege auf folgende Weise:

„Kulturelle Identität umfasst den ganzen Lebensbereich, die gesellschaftlich akkumulierten Erfahrungen in einem ethnischen Raum, also nicht nur Sprache, sondern auch Sitten, Gebräuche, Religion, Einstellungen und Verhaltensweisen. Dieser Lebensbereich ist nicht statisch, sondern entwickelt sich im Wechselspiel zwischen traditioneller Orientierung, gegenwärtiger Bewältigung der Lebenssituation und zukünftiger Planung.“ (Coburn-Staege 1982, S. 78)



tiven Problematiken dürfen daher in keinerlei Hinsicht generalisiert werden, sondern müssen durch die Aufdeckung von Interdependenzen, Förderung von Selbstvertrauen sowie Anerkennung abgebaut werden. Missachtung gegenüber kulturellen Wertschätzungen würde nicht nur das Scheitern einer sozialen Integration "ausländischer" Kinder bedeuten. Kinder müssen bereit gemacht werden, voneinander zu lernen um ihre Sozialkompetenz mit ihrer Selbstakzeptanz in Einklang zu bringen.

## **2.4.2 Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsmuster und Motive zum Komplex Heimat**

Im Folgenden wirft eine kleine Auswahl von Texten Fragen auf zu Identitätsempfinden und der Gedankenwelt von Kindern über Nationalitäten und ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu diesen. Wo fühlen sich die angesprochenen und betroffenen Kinder zu Hause? Wird in den Texten die schwierige Frage nach der "Heimat" reflektiert? Es handelt sich hier um Selbstreflexionen, die je nach Bedürfnis von Heimat oder der persönlichen Identität berichten.

### **2.4.2.1 „Enders Vater“ von Yüksel Pazarkaya**

Das erste Beispiel stammt aus einem Lesebuch des Jahres 1985 und greift die Identitätssuche eines türkischen Kindes auf: Der türkische Junge Ender fragt seinen Vater nach seiner Identität, da ein deutscher Mitschüler nicht mit ihm gespielt hat. „Bin ich Türke oder Deutscher?“<sup>773</sup> lautet die erste Frage, die er seinem Vater stellt. Er möchte erfahren, welche Nationalität „besser“ sei und erwartet eine bewertende Antwort des Vaters. Pazarkaya schildert eine für viele türkische Familien bekannte Auseinandersetzung mit dergleichen Fragen über Identität oder Kultur. Enders Vater antwortet dem Jungen offen und ehrlich und versucht ihm die Umstände so sachlich wie möglich zu erklären. Auch wenn Ender in Deutschland geboren wurde, so ist er doch ein Türke und trägt deswegen einen türkischen Namen, der sich von einem deutschen unterscheidet. Der Autor unterstreicht die Schwierigkeit für den Vater, seinem Sohn alles einfach und verständlich zu erklären. Durch die Ausdrücke „hilflos“, „stottern“ und „Enders Vater schnürte es den Hals zu“<sup>774</sup>,

---

<sup>773</sup> Lesestunden 2, 1985, S. 33

<sup>774</sup> Lesestunden 2, 1985, S. 33f.

wird die Spannung zwischen Vater und Sohn veranschaulicht. Verständnisvolle Erklärungsansätze machen die Situation für den Jungen erträglicher, denn ein Ausweichen des Vaters würde lediglich noch stärkere Selbstzweifel bei Ender hervorrufen.

Ender ist ein Beispiel für Kinder, die sich der deutschen Gesellschaft zugehörig fühlen, so führt die Frage nach der Nationalität zu einer Verwirrung, die sehr ernst genommen werden muss.

Es stellt sich die Frage, ob türkische Autoren aufgrund der höheren Authentizität einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Identitäts- und Selbstbewusstseins türkischer Kinder haben. In diesem Fall würde ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts erreicht werden, da die Lesemotivation bei türkischen Kindern durch türkischsprachige Autoren wahrscheinlich gesteigert würde. Ob die Nationalität des Autors das Leseinteresse der Kinder aufgrund einer höheren Glaubwürdigkeit der Textinhalte, z.B. im Hinblick auf ihre eigenen Erfahrungen, weckt, müsste intensiver erforscht werden. Folgt man den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschulen, hat Literatur als Unterrichtsgegenstand den Zweck, dem Schüler Hilfen zur Bewältigung seiner gegenwärtigen Situation zu bieten, die potenzielle Wirklichkeit zu reflektieren und individuelle und gesellschaftliche Zustände zu durchschauen<sup>775</sup>. Der türkische Autor würde (durchaus im Sinne der Richtlinien) der "türkischen Perspektive" auf die neue Umgebung Raum schaffen, quasi als gesundes Gegengewicht zu den deutschen Sichtweisen der ethnischen Mehrheit. In diesem Sinne wäre eine "perspektivische Ausgewogenheit" für **alle** Schüler eine gute Ausgangssituation für die künftige Diskursfähigkeit.

#### **2.4.2.2 „Deniz“**

Die erste Personendarstellung eines türkischen Kindes stammt von Karin Nordin und trägt die Überschrift *Deniz*<sup>776</sup>.

Deniz lebt in der Türkei und ist offensichtlich kein türkisches Kind aus einer Arbeiterfamilie in Deutschland. Karin Nordin geht in ihrer sehr kurzen Beschreibung des Mädchens besonders auf türkische Namen, die Namen ihrer Eltern und Geschwister und deren Sinngehalt ein, „da türkische Namen oft eine Bedeutung haben“<sup>777</sup>. Mit der rhetorischen Frage „Ist das nicht ein schöner Name für eine Katze?“<sup>778</sup>, bei der sie auf die Be-

---

<sup>775</sup> Vgl. Richtlinien und Lehrpläne 1973, S. D/SP 30

<sup>776</sup> Lesestunden 2, 1985, S. 35

<sup>777</sup> Ebd.

<sup>778</sup> Ebd.

zeichnung „*Pamuk*“ (Baumwolle) eingeht, spricht sie ihre Leser direkt an und macht diese durch Übersetzungen aus dem Türkischen ins Deutsche nicht lediglich auf Namen aufmerksam, sondern weckt auch das Interesse für die Sprache. Das Gesamtbild entspricht einer steckbriefartigen Darstellung.

### **Deniz**

Dies ist Deniz Köktürk.  
Deniz ist neun Jahre alt.  
Sie lebt in der Türkei.  
Ihre kleine Katze heißt Pamuk,  
das bedeutet Baumwolle.  
Ist das nicht ein hübscher Name für eine Katze?  
Deniz hat eine kleine Schwester.  
Sie heißt Esra und ist fünf Jahre alt.  
Die Eltern heißen Lale und Şahin Köktürk.  
Türkische Namen haben oft eine Bedeutung:  
Lale heißt Tulpe, Şahin bedeutet Falke,  
Deniz ist das Meer.

*Karin Nordin*

#### **2.4.2.3 „Ich bin ein Türke“**

Zwischen dem Textbeispiel *Ich bin ein Türke*<sup>779</sup> und *Deniz* ist ein erheblicher Unterschied. Antithetisch zum ersten Text beginnt ein Junge, Güven, seine authentische Selbstdarstellung bereits mit dem Titel „Ich bin ein Türke“<sup>780</sup>, in der er seine nationale Identität betont. Der erste Satz „Aber ich lebe nicht in meiner Heimat, der Türkei“<sup>781</sup> ist in gleicher Form aussagekräftig. Güven thematisiert seine neue Lebenssituation als Gastarbeiterkind in Deutschland. Trotz seines jungen Alters zeigt er bemerkenswerte Sensibilität für die neue schwierige Situation seiner Eltern, die aus arbeitsmarktpolitischen Gründen nach Deutschland gereist sind. Der Erfahrungsbericht Güvens ist angefüllt mit Gefühlsbetonungen, wie „Das heißt wir dürfen hier bleiben!“<sup>782</sup>, als Ausdruck seiner Freude über die Aufenthaltserlaubnis, „Es gefällt mir sehr gut“<sup>783</sup> und vor allem „Aber traurig bin ich manchmal, weil ein paar in der Klasse sagen, sie spielen nicht mit Gastarbeiterkindern“<sup>784</sup>.

---

<sup>779</sup> Lesespaß 3, 1982, S. 122 (vgl. Anthologie)

<sup>780</sup> Ebd.

<sup>781</sup> Lesespaß 3, 1982, S. 122

<sup>782</sup> Ebd.

<sup>783</sup> Ebd.

<sup>784</sup> Ebd.

Güven differenziert nicht nur den Begriff „Heimat“, wenn er die Türkei zwar als seine Heimat betrachtet, da er dort geboren wurde, gleichzeitig aber betont, dass er dort nicht lebt und Deutschland seine „neue Heimat“ ist. Neben der Freude über die neuen Lebensumstände, da sein Vater nun eine Arbeit hat und es seiner Familie besonders finanziell besser geht, macht er seinen Lesern bewusst, wie schwer er es bei seinen Integrationsbemühungen hat. Nicht nur die Sprachmängel bedrücken ihn, wie er sagt („Deutsch ist eine schwere Sprache“<sup>785</sup>), sondern auch das Knüpfen von Freundschaften zu deutschen Kindern. Er versteht die Bedeutung von „Gast“ aus dem Wort „Gastarbeiter“ nicht bzw. deutet dies aus der Sicht türkischer Sitten und Bräuche, da Gäste „in der Türkei immer freundlich behandelt werden“<sup>786</sup>. Die letzte Bemerkung, mit der er seine persönlichen Erfahrungen in seiner neuen Heimat abschließt, ist, dass er bereits einen deutschen Freund hat, der ihn unterstützt.

#### 2.4.2.4 „Was bin ich?“

Die dritte Darstellung ist kurz und stammt von der 10jährigen türkischen Schülerin Aylin Karadağ. Auch sie spricht zunächst ihr Zugehörigkeitsempfinden zu einem Heimatland an<sup>787</sup>. Allerdings betont sie nicht etwa wie Güven, dass sie Türkin ist, sondern sagt bereits im ersten Satz, dass Deutschland ihr Geburtsort und zugleich ihre Heimat ist. Die Autorin erwähnt ihr Haustier in der Türkei und erzählt von dem Wohnort ihrer Eltern, zu dem sie auch einen persönlichen Bezug spürt.

Auffällig ist bei diesem Beispiel, dass die Überschrift *Was bin ich?*<sup>788</sup> direkt auf eine Nationalitätenfrage, ob sie Türkin oder Deutsche sei, abzielt. Am Ende jedoch wird eine ähnliche Frage, „Und wer bist du?“<sup>789</sup>, an die Leser gerichtet. Kontradiktorisch zum Fragewort „was“ peilt das Interrogativpronomen „wer“ vielmehr eine Persönlichkeitsdarstellung an, während im ersten Fall nach der nationalen Identität gefragt wird. Auch Güven stellt seine Nationalität, die identitätsstiftend wirkt, in den Vordergrund. Die ungleichen Auffassungen von Aylin und Güven über Heimat korrelieren mit dem Wandel der Zeit, einem Diskurswechsel aus dem Beginn der 80er und dem Ende des 20. Jahrhunderts.

---

<sup>785</sup> Lesespaß 3, 1982, S. 122

<sup>786</sup> Ebd.

<sup>787</sup> Da es sich um einen Lesebuchtext handelt, kann nicht definitiv zugeordnet werden, ob es tatsächlich eine authentische Verschriftlichung des Kindes ohne Hilfeleistung handelt. Ausgehend von der Annahme, dass es einer realen Situation entspricht, wurde der Artikel entsprechend ausgewertet.

<sup>788</sup> Vgl. Anthologie

<sup>789</sup> Ebd.

Güven erlebte die Konflikte als Gastarbeiterkind, das mit den Eltern eingereist ist, wohingegen Aylin sogar in Deutschland geboren wurde und die zweite, dritte oder bereits vierte Generation repräsentiert. Ihr Heimatgefühl hängt von ihren Erfahrungen ab, die in ihrem Fall mehr Urlaubserfahrungen entsprechen, als bei Güven, der seine ersten Kindheitsjahre in der Türkei erlebte.

Diese letzten Texte seien besonders als Anspruch des in den 80er Jahren eingesetzten Perspektivenwechsels gewertet, der zugleich einen Paradigmenwechsel von der Gastarbeiter- zur polikulturellen Gesellschaft darstellt.

#### **2.4.2.5 „Niko der Mustafa“ von Bruno Horst Bull**

Der Autor Bruno Horst Bull konstruiert in dieser Kurzgeschichte das Identitätsproblem des Griechen Niko<sup>790</sup>. In dem Text fällt lediglich ein türkischer Jungename, zu dessen Funktion und Sinndeutung später Stellung genommen wird.

Bereits an seinem ersten Schultag wird Niko von seinen deutschen Mitschülern mit dem türkischen Jungennamen „Mustafa“ laut Autor „verspottet“<sup>791</sup>. Nach diesem Satz stellt sich die Frage, ob hier der türkische Name als „Synonym“ für das Wort „Ausländer“ gesetzt wird.

Nach einiger Zeit rufen dieselben Kinder Niko mit der Koseform „Musti“ für Mustafa, was ein Zeichen für ein Freundschaftsangebot sein könnte. Niko findet sich mit dieser Situation ab, obwohl er auch jetzt noch nicht glücklich ist. In seiner Heimat Griechenland ist er einem ähnlichen Konflikt ausgesetzt. Dort wird er von seinen „Landsmännern“ mit dem deutschen Namen „Fritz“ gehänselt, womit wieder seine Ausgrenzung als deutsches Kind verbalisiert wird. Auch in Griechenland ist Niko bedrückt, da er mit einer derartigen Konfrontation nicht gerechnet hat und entsprechend an seiner Zugehörigkeit zu seinen griechischen Altersgenossen zweifelt. Der Identitätskonflikt wird direkt von Bruno Horst Bull mit der Frage nach Nikos Zugehörigkeit angesprochen. Er fordert im letzten Satz die Leser dazu auf, über Nikos Lage nachzudenken und eine Lösung für ihn zu finden.

Abgesehen von diesem zentralen Kern enthält der Text weitere (soziopsychologische) Informationen. Der Autor nimmt Beurteilungen vor, wie „Das war spottend gemeint“<sup>792</sup>

---

<sup>790</sup> Auer LB 3, 1991, S. 48f. (vgl. Anthologie)

<sup>791</sup> Ebd., S. 28

<sup>792</sup> Auer LB 3, 1991, S. 48

oder „Mustafa werden meist türkische Kinder gerufen“<sup>793</sup>. Mustafa ist ein türkischer Jungenname, was bedeuten würde, dass alle türkischen und auch ausländischen Kinder mit der Benennung „Mustafa“ kategorisiert und gleichgesetzt und damit beleidigt werden, da man ihnen die Individualität, ja die "Einzigkeit" abspricht. Die Koseform „Musti“ soll zwar Kameradschaft signalisieren, allerdings werden dadurch weder Niko noch die anderen so genannten Kinder als individuelle Personen wahrgenommen. Das Angebot kann daher nicht ernst gemeint sein, da für eine derartige Beziehung die Persönlichkeit des Kindes und die Identifizierung mit dem Eigennamen ausschlaggebend sind. Eine Aneinanderreihung von Aussagen bzw. Benennungen, durch die das gemeinsame Bedeutungsmerkmal "ausländisch" konstituiert wird, würde somit lauten „Mustafas=Türken=Griechen“. Sie wären inhaltliche Äquivalenzen. Niko empfindet Unbehagen, da er sich in der Gruppe als Individuum nicht willkommen sieht, sondern als "der Andere". Allerdings wird der gleiche türkische Eigenname in der Form des Spitznamens „Musti“ positiv verwendet<sup>794</sup>. Der Identitätskonflikt des griechischen Jungen regt sowohl Betroffene als auch Nichtbetroffene an, darüber nachzudenken:

1. Kommt der Name vom südländischen Typ her, der Türken, Griechen, Neapolitaner oder Südspanier dem Deutschen als ähnlich erscheinen lässt?
2. Warum legt sich der Deutsche aber in die Sonne oder geht in Bräunungsstudios um dem ähnlich zu wirken? Gilt der südländische Hauttyp als chic?
3. Wenn die deutschen Kinder ihre Kollektivbilder pflegen, wäre es da nicht sinnvoll, die italienischen, türkischen, griechischen Kinder solidarisierten sich, um den deutschen zu zeigen, dass äußere ähnliche Merkmale keinesfalls die Einzigartigkeit eines Menschen ersetzen?
4. Niko zwischen Musti und Fritz; also stimmt der Satz: "Alle Menschen sind Ausländer, fast überall!"

#### **2.4.2.6 „Necla“**

Necla skizziert ihren Lesern kurz ihre Ausgangslage und die Anlässe, warum sie mit ihrer Familie nach Deutschland gezogen ist<sup>795</sup>. Aus Gründen von Krieg und Not sind sie als

---

<sup>793</sup> Auer LB 3, 1991, S. 48

<sup>794</sup> Zeichen tragen literaturwissenschaftlich und linguistisch eine kommunikative Funktion, wie das Übermitteln von Informationen (vgl. Eicher/Wiemann 1997, S. 33ff.).

<sup>795</sup> **Necla**

Flüchtlinge, so lässt es sich dem Text erschließen, nach Deutschland geflohen. Necla verstand anfangs die neue Sprache nicht und konnte deshalb keine Freundschaften knüpfen. Mit ihrem sprachlichen Defizit hing auch ihre Schulangst und ihr Rückzug aus der Klassengemeinschaft zusammen, was sie nach dem Erlernen der deutschen Sprache überwunden und nun sogar Freunde hat. Die positiven Erfahrungen, die sie nach der anfangs schweren Zeit endlich doch sammeln konnte, lindern dennoch nicht ihr Heimweh.

Die subjektive Schilderung ihrer Angst, Freude und des Heimwehs gewinnt an Authentizität für türkische Kinder, die sich oft in einer ähnlichen Lage wie Necla befinden, oder vergleichbare Erfahrungen gesammelt haben. Auch hier wieder die Perspektive der Betroffenen. Dennoch sollte bei gleicher Befindlichkeitslage vom bosnischen Kriegsflüchtling und den Integrationsschwierigkeiten von seit mehreren Generationen im Land lebenden Türken deutlich gemacht werden, dass Menschen immer damit rechnen müssen, sich irgendwo neu sozial und sprachlich zu integrieren und dass es für die deutsche Mehrheit im Land ein Glück ist, dass ihnen dergleichen zur ihrer Zeit nicht abverlangt wird.

#### 2.4.2.7 „Kinder stellen sich vor“

Bei dieser Textsorte handelt es sich um Selbstdarstellungen, bei denen fünf Kinder kurz und vorbehaltlos über sich selbst sprechen, zwei deutsche Mädchen, eine Türkin, eine Kroatin und ein afrikanisches Kind<sup>796</sup>.

---

Eines Tages hat mein Vater gesagt, wir müssen von zu Hause weg, es wird hier zu gefährlich, und wir Kinder wussten nicht, warum. Da hat mein Vater von dem Krieg gesprochen und von den vielen Menschen, die schon gestorben sind. Da haben wir unsere Schafe, unsere Kühe und unsere Küken verkauft und sind mit dem Flugzeug nach Deutschland gekommen.

Wir wohnten zuerst in Rietberg, dann haben wir in Neuenkirchen eine Wohnung gekriegt. Da bin ich in die Schule gekommen. Ich konnte gar kein Deutsch. Ich hatte keine Freunde. Da wollte ich lieber nicht zur Schule gehen. Alle Kinder sprechen deutsch und ich verstehe gar nichts.

Ich kann jetzt Deutsch sprechen. Ich habe bei Frau Mayer gelernt. Jetzt habe ich Freunde, aber ich habe Heimweh (Jo-Jo LB 2, 1999, S. 34).

<sup>796</sup> **Meral, Türkin:** Ich war sechs, als wir nach Deutschland kamen. Jetzt gehe ich schon fünf Jahre in die deutsche Schule; aber zu Hause sprechen wir immer türkisch. Deutsch war zuerst furchtbar schwer für mich. Ich habe die Leute immer angeschaut und kein Wort verstanden. Aber jetzt spreche ich Deutsch fast so gut wie Türkisch.

**Pia, Deutsche:** Yaya konnte gar kein Deutsch, als sie zu uns kam. Da habe ich ihr geholfen.

**Desmond, Ghanese:** Erst mal haben mich alle ausgelacht, weil ich schwarz bin, und „Möhrenkopf“ gerufen. Ich habe dann einfach „weiße Schokolade“ zu ihnen gesagt. Jetzt habe ich viele Freunde.

**Dennis, Kroat:** Am Anfang hatte ich große Angst vor den anderen Kindern, weil ich die Sprache nicht konnte.

**Steffi, Deutsche:** Am Anfang hat es mich sehr gestört, dass mehr ausländische Kinder als deutsche Kinder in der Klasse waren. Jetzt ist Hania aus Syrien meine Freundin.

Jo-Jo LB 2, 1999, S. 35

Das türkische Mädchen Meral erwähnt zunächst ihre Deutschkenntnisse. Sie betont, dass sie bereits seit fünf Jahren in die deutsche Schule gehe, ihr die Sprache anfangs sehr schwer gefallen sei und sie später jedoch Deutsch fast so gut wie ihre Muttersprache Türkisch sprechen gelernt habe. Meral spricht unter den fünf Kindern am ausführlichsten über sich und ihre situative Lage. Die Thematisierung der Sprache gewinnt an Resonanz, da außer ihr noch zwei weitere Kinder Sprachprobleme oder Sprachangst erwähnen. Das Fremdheitsmoment und Ausgrenzungsgefühl wird in dieser Konstellation verstärkt durch Defizite in der Sprachbeherrschung. Auch spricht das kroatische Kind kurz seine Angst an, die mit der Sprachbeherrschung des Deutschen zusammenhing. Der afrikanische Junge erwähnt ein weiteres Motiv der Ausgrenzung, das bei ihm mit äußeren Merkmalen, seiner Frisur und seiner Hautfarbe zusammenhing.

Die beiden deutschen Kinder vertreten fast kontradiktorische Positionen, da sie nicht in der Rolle des Außenseiters und des Fremden auftreten. Pia besetzt durch ihre fürsorgliche Hilfe beinahe die "klassische Mutterrolle". Das zweite deutsche Kind äußert sich zunächst über ihre Abneigung gegenüber ihren ausländischen Mitschülern, erwähnt aber anschließend, dass es seine Meinung dazu geändert und jetzt sogar eine syrische Freundin habe.

Die Zusammenstellung zeigt eine Aneinanderreihung von Klischees, die man, um eine Zuordnung von Nationen zu vermeiden, durch die Vertauschung der Personen hätte vermeiden können. Realistisch ist der vorgeschlagene Ansatz, dass ausländische Kinder deutschen Kindern ebenso gut helfen können wie umgekehrt, ja sogar ihren Lehrern als Übersetzer in Schulsituationen "assistieren" können. Auch ist das umgekehrte Freundschaftsangebot denkbar, denn in Schulklassen mit einem hohen "Ausländeranteil" sind es deutsche Kinder, die ausgeschlossen werden können und sich über Kontakte mit Mitschülern sehr freuen.

#### **2.4.2.8 „Kinder aus verschiedenen Ländern“**

Der Titel *Kinder aus verschiedenen Ländern* verrät den Lesern bereits, dass es sich um einen Text unter dem Aspekt der Multikulturalität handelt<sup>797</sup>. Eine Griechin, ein türki-

---

<sup>797</sup> **Kinder aus verschiedenen Ländern**

**Eleni aus Griechenland:** Ich bin in Deutschland geboren. Ich verstehe Deutsch und Griechisch. Eigentlich spreche ich besser Deutsch als Griechisch. Das finde ich gut. Mein Vater findet das nicht gut.



scher Junge, ein deutscher Junge und eine Pakistanerin repräsentieren ihre Nationen und vermitteln den Lesern jeweils ihr Selbstbild. Dass es sich tatsächlich um individuelle Selbstdarstellungen handelt, ist für die Rezipienten nicht nachprüfbar und muss so akzeptiert werden. Die kurzen Texte, ergänzt durch die jeweiligen Fotos, sollen ein Persönlichkeitsabbild der Kinder vermitteln und gleichzeitig auch einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten. Dabei lassen sich unterschiedliche Ziele vermuten, wie z.B. die Simulation einer multinationalen Gruppe in einer Schulklasse. Gegenseitiges Verständnis und Toleranz sowie Akzeptanz sollen gefördert und ein Weg zur Offenheit gegenüber anderen Ländern, Kulturen und Menschen gezeigt werden.

Das erste Kind, Eleni aus Griechenland, wurde in Deutschland geboren. Sie erwähnt, dass sie sowohl Deutsch als auch Griechisch verstehe, aber eigentlich besser Deutsch spreche. Eleni selbst schätzt diese Fähigkeit, erwähnt aber auch die Enttäuschung ihres Vaters darüber. Ihre gute Sprachbeherrschung des Deutschen als Zweitsprache kann als Indiz für eine gelungene Integration angesehen werden. Dies kann auch durch das Elternhaus und besonders durch die Schule gefördert worden sein, was dem Text nicht zu entnehmen ist. Da sie selbst Gefallen am Deutschen als Kommunikationssprache hat, scheint sie auch ihre defizitären Sprachkenntnisse in der Muttersprache nicht als besonders schlimm oder nachteilig zu empfinden. Ihr Vater allerdings legt Wert auf die Muttersprache, da er sehr wahrscheinlich ein durch das Sprachversagen hervorgerufenes Nachlassen des Interesses an Heimat und Kultur befürchtet.

Mustafa aus der Türkei nennt ebenfalls die Sprache an erster Stelle. Bei ihm zu Hause wird lediglich Türkisch gesprochen, und er ist derjenige, der die deutsche Sprache am besten beherrscht. Mustafa geht gern zu deutschen Freunden, die ihn allerdings selten besuchen. Er scheint wie Eleni stolz auf seine guten Deutschkenntnisse zu sein. Die Betonung auf „deutsche(...) Freunde(...)“<sup>798</sup> zeigt, dass er in seinem Freundeskreis zwischen Nationalitäten unterscheidet, was aber nicht unbedingt für Nationalitätenklischees spricht.

---

**Mustafa aus der Türkei:** Zu Hause sprechen wir nur Türkisch. Von unserer Familie spreche ich am besten Deutsch. Ich gehe gerne zu deutschen Freunden. Zu mir nach Hause kommt aber kaum mal einer.

**Lukas aus Deutschland:** In unserer Klasse sind neun ausländische Kinder. Nursel spricht gar kein Deutsch. Die tut mir richtig Leid. Wenn ich kann, helfe ich ihr. Ich finde es schrecklich, wenn man im Ausland lebt und nichts versteht.

**Nasreen aus Pakistan:** Ich war schon in Pakistan in der Schule. Zuerst hatte ich in Deutschland Angst. In die Schule gehe ich aber gern. Meine Lehrerin ist nett und viele Kinder auch (Kunterbunt 2, 1997, S. 23).

<sup>798</sup> Kunterbunt 2, 1997, S. 23

Lukas ist ein deutscher Junge, der das „Ausländerproblem“ in seiner Klasse direkt anspricht. Es sind neun „ausländische“<sup>799</sup> Kinder in seiner Klasse, unter denen ein türkisches Mädchen gar kein Deutsch spricht. Er bekundet den Lesern sein Mitleid mit ausländischen Kindern, die die Sprache in dem „fremden“<sup>800</sup> Land, in dem sie leben, nicht verstehen. Lukas erwähnt auch, dass er aus diesem Grund seiner Mitschülerin helfe. Dies scheint zunächst die einzige Information über sich selbst zu sein, die er den Lesern mitteilt. Es ist fast ein Appell an die Gleichaltrigen, den fremden Mitschülern zu helfen. Auch er teilt seine Klasse sozusagen in die beiden Gruppen deutsch und ausländisch auf, und wieder wird Sprache als das entscheidende Kriterium dafür gewählt. Aufgrund der sprachlichen Mängel grenzt Lukas diese Kinder zumindest verbal aus der Klassengemeinschaft aus.

Das vierte Kind, Nasreen aus Pakistan, hat in ihrem Heimatland bereits die Schule besucht. Der Leser erfährt, dass sie erst sehr spät nach Deutschland emigriert ist. Ihre Schwierigkeiten mit der fremden Sprache und Kultur hindern sie nicht daran, gern in die Schule zu gehen. Auch Nasreen passt in die Darstellung der anderen beiden ausländischen Kinder bzw. in das Bild, das der deutsche Junge von seinen ausländischen Mitschülern vermittelt. Sie verifiziert aus ihrem Blickfeld Lukas' Aussagen und ergänzt somit das Gesamtbild über ausländische Kinder in deutschen Schulklassen.

Diese vier Einzelbilder ergänzt durch die individuellen Abbildungen hinterlassen einen Gesamteindruck bei den Lesern von den Problemen, denen sich die Kinder zu stellen haben. Es werden keine Informationen über ihre Herkunftsländer mitgeteilt, so dass ihre Nationalität in diesem Zusammenhang gar keine Rolle spielt, was die Überschrift *Kinder aus verschiedenen Ländern* auch vermuten lässt. Zwar handelt es sich um persönliche Informationen bzw. Eigenschaften der Kinder, die jedoch nicht typisch für eine bestimmte Nation stehen. Daher würde es auch keinen Unterschied machen, wenn man die Bilder und Texte, die Identität der Kinder betreffend, vertauschen würde. Da alle vier Kinder Probleme, Enttäuschungen oder sogar Angst ansprechen, wirkt der Gesamteindruck eher negativ als positiv. Der deutsche Junge Lukas, der in dieser Konstellation eine Minderheit zwischen den Kindern nichtdeutscher Herkunft darstellt, bestätigt die möglicherweise bereits vorhandenen Vorurteile der Leser. Die Verallgemeinerungen, die Lukas bereits vornimmt, stellen hinsichtlich der Beurteilung der Leser eine Gefahr dar. Sie regen zum

---

<sup>799</sup> Ebd.

<sup>800</sup> Ebd.

Nachdenken und Diskutieren an, so dass die Lehrkraft durch Fragen oder Erklärungen den Dialog steuern muss. Um kein falsches Endurteil über diese "Realitätsdarstellung" und keinen falschen Transfer in die eigenen Lebensumstände zu bilden, erweist sich die kommunikative Interaktion als das eigentlich Nützliche. Der Eingriff der Lehrperson trägt dazu bei, dass die angesprochenen Gesichtspunkte bewusst reflektiert, ja korrigiert werden. Die nichtdeutschen Schüler in der Klasse werden natürlich in den Mittelpunkt gestellt und müssen sich scheinbar mit den angedeuteten Schwierigkeiten identifizieren. Sprachliche Mängel oder Integrationsschwierigkeiten sind in der Klassengemeinschaft die zentralen Themen.

### **2.4.3 Reflexion**

Die Verunsicherung hinsichtlich ihrer (faktischen, ethnischen oder emotiven) Zugehörigkeit zu einem Land hängt mit dem Heimatgefühl der Kinder zusammen, da die Bedeutung der Heimat möglicherweise eine andere ist als für die eigenen Eltern und sie sich nicht mit denselben Wurzeln identifizieren können. Ein Beispiel für die Identifizierung mit der elterlichen Heimat und Kultur ist der griechische Junge Niko, der seine Hoffnung nicht aufgibt, in Griechenland Anerkennung zu finden. Die Protagonisten Aylin und Ender hingegen werfen die mental und emotional empfundene nationale Spaltung in deutsch und türkisch viel deutlicher auf.

Nicht immer erhalten die Kinder auf ihr Dilemma, warum ihre Deutschland-Verbundenheit oder ihre heimatliche Zugehörigkeit infrage gestellt wird, auch eine Antwort. Durch eine passive Haltung seitens der Eltern, Lehrer oder Freunde wird keine ihrer Fragen gelöst. Sie müssen, gefördert von ihren Eltern, aus eigener Initiative heraus zeigen, dass sie sich tatsächlich der Gesellschaft in der sie leben zugehörig fühlen und gleichzeitig das Bewusstsein entwickeln, diese Gesellschaft durch die Werte und Denkweisen ihrer Herkunftsheimat bereichern, wenn nötig auch gegen Widerstände. Das mag nach "Sonntagsrede" klingen, aber es ist ja nicht so, dass Deutschland keine Erfahrungen mit Migration aus früheren Jahrhunderten hätte, selbstverständlich hat die Ansiedlung einer großen Zahl hochgebildeter französischer Hugenotten im 17. Jahrhundert bedeutende ethnische Spuren hinterlassen. Da sind nicht nur die Namen, die kulturellen Einflüsse auf den Geschmack in den Künsten, sondern gerade die besondere Leichtigkeit der Berliner Lebensart, der "schnodderige" Humor und die Schlagfertigkeit der Sprache –

Wesenszüge, die im landläufigen Bewusstsein die Deutschen nicht gerade auszeichnen – die gemeinhin dem Gallischen zugesprochen werden. Ähnliches gilt für den besonderen Typ des Menschen im Ruhrgebiet, dessen Wesensart und Sprache sich von den polnisch-obererschlesischen Einwanderungen Ende des 19. Jahrhunderts mitgeprägt wurde.

Um endlich nun ein drittes Beispiel zu nennen, ist es die keineswegs als "typisch deutsch" anmutende Wesensart und auch Physiognomie des Rheinländers, der seit der römischen Antike vom Schmelztiegel der Völker an den größten Verkehrsadern, dem Rhein und der Donau (hier gilt es analog) profitiert hat. Jedenfalls scheinen die Abgrenzungs- und Überfremdungängste mancher deutscher Politiker (deutsche Leitkultur!) eher dem nationalen Trauma geschuldet, das eine verbrecherische Rassenideologie als Herrschaftsinstrument in ihrem totalen Scheitern hinterlassen hat. Die intellektuell fruchtbarsten deutschen Regionen haben nachweislich immer von der Multikulturalität profitiert und haben sich auch darauf berufen. Das aber ist eine andere Thematik, wenngleich die Schnittmengen zu der unseren aufleuchten.

### **III Das türkische Normen- und Wertesystem im Lesebuch**

#### **3.1 Die türkische Familienstruktur**

Nachdem bereits auf soziologische und gesellschaftliche Hintergründe einer türkischen Wertekultur eingegangen wurde, stellt sich nunmehr die Aufgabe, ihrer Darstellung in Lesebuchexemplaren auf den Grund zu gehen. Interessant sind die Handlungsmuster türkischer Kinder in Kurzgeschichten. Wie agieren sie in ihrer Klassengemeinschaft wie ist ihr Verhältnis zu deutschen Kindern? Zeigen Autoren divergierende gesellschaftliche psychologisch geprägte Verhaltensweisen im Zusammenleben deutscher und türkischer Kinder auf? Und resultieren diese Darstellungen tatsächlich aus dem Zusammenstoß voneinander abweichender Ansichten über Moral, Wertvorstellungen und Normen?

##### **3.1.1 Türkische Kinder unter dem Einfluss traditioneller kultureller Normen**

Wie breit die Auffassung von kulturellen Normen und Werten innerhalb der türkischen Gesellschaft sein kann, wurde bereits erörtert, dennoch muss ein weiteres Mal auf das türkische Normen- und Wertesystem eingegangen werden.

Wertemuster türkischer Familien wurden in den frühen Migrationsphasen breit diskutiert. Parameter aus dem tradierten kulturellen System haben sich über viele Generationen bis in die heutige Gesellschaft erhalten und sorgen gerade in Interaktionen zwischen Türken und Deutschen sowie im ungleichen Erziehungsverhalten wieder für Konfliktstoff, wenn für die Gegenseite nicht genügend Toleranz und Akzeptanz aufgebracht wird. In der Wertehierarchie ist der Erwerb sozialer Kompetenzen ein wichtiger Faktor für die Identität, da diese für jegliche Interaktionen unentbehrlich ist<sup>801</sup>.

Hinsichtlich der Wertvorstellungen innerhalb der Rollenpositionen können Spannungen familiär oder gesellschaftlich bedingt sein. Mögliche Gründe sind die Akkulturation als negativer Fortschritt innerhalb der türkischen konservativen Familienstruktur, da Werte- und Deutungssysteme dann nicht mehr mit der ursprünglich familiären, z.B. mit der elterlichen, konform gehen. Folglich entsteht unter der Berücksichtigung, dass sich auch Wertvorstellungen der Eltern ändern und sich in unterschiedlichem Maß von den statischen Lebensweisen lösen, innerhalb der eigenen Familie eine Assimilation<sup>802</sup>. Eine Bereitschaft zur Öffnung für die deutsche Kultur hängt von mehreren Faktoren ab, beispielsweise der Intensität des elterlichen Einflusses und weiterer Autoritätspersonen sowie des außerfamiliären Umfelds, z.B. ob sich der Freundeskreis aus deutschen, türkischen oder multinationalen Personen zusammensetzt. Je größer die Kluft zwischen der Innen- und Außenwelt des betroffenen Kindes ist, d.h. die Werte, Verhaltensmuster und sozioökonomische Verhältnisse in extremer Weise voneinander abweichen, umso stärker wirken sich diese Spannungen auf das Kind aus. Dabei ist zu erwarten oder zu befürchten, dass die Probleme in den folgenden Generationen (wenn diese Kinder erwachsen sind) bei den dann voll integrierten türkischstämmigen Bevölkerungsteilen sich immer stärker nivellieren, bei dem "traditionsbewussten Teil" sich dann tatsächlich eine Parallelgesellschaft entwickelt – in Spannung zur eigenen angepassten Ethnie und zum deutschen Staat. Hier ist dann doppelte Toleranz geboten.

### **3.1.2 Internalisierung und Ablehnung von traditionell-heimatlichen und fremden Werten**

Trotz einer 20 bis 30jährigen gesellschaftlichen und demographischen Entwicklung sowie sozioökonomischen Veränderungen seit Migrationsbeginn in Deutschland überlappt

---

<sup>801</sup> Vgl. Knörzer 1982, S. 51

<sup>802</sup> Vgl., ebd., S. 30f.

sich ein Teil der damaligen Sozialisierungskonflikte türkischer Migranten mit denen aus der Gegenwart. Schwankungen und Unterschiede in der Intensität der Teilnahme am gesellschaftlichen Zusammenleben türkischer Migranten überdecken die mittlerweile eingespielten Urteile bedingt.

Das Festhalten an traditionellen heimatlichen Orientierungen, wozu auch die muslimische Werteorientierung zählt<sup>803</sup> ist als erster Punkt zu nennen. Die Elterngeneration setzt die Pflege der Heimatkultur als „Defensive gegenüber der veränderten Umwelt“<sup>804</sup> ein, demzufolge als Schutzmaßnahme vor der fremden deutschen und christlichen Kultur. Probleme erwachsen aus der Vermittlung dieser Werte an die eigenen Kinder, die nicht mehr in der gewohnten Umgebung der Eltern aufwachsen, sondern von einem zweiten Kultursystem zumindest äußerlich geprägt werden. Diese Form von Abgrenzung und Desintegration führt zu einer Ausgrenzung, die allerdings von den Trägern dieser Strategie selbst präferiert wird.

Eine temporäre und partielle Orientierung bzw. Anpassung an das deutsche Normensystem bildet die zweite Kategorie. Wie aus der Wortwahl „temporär“ und „partiell“ bereits hervorgeht, handelt es sich hierbei um eine inkonsequente Ausrichtung auf die Herkunftskultur. Migranten, die sich nach dieser von Neumann erwähnten Strategie orientieren, verzichten begrenzt auf ihre gewohnten Normen. Allerdings ist durch eine halbherzige Lösung von den Traditionen noch keine gelungene Integration gesichert. Sie laufen jetzt Gefahr, sich von beiden Systemen abzugrenzen. Eine weitere Phase stellt die „tatsächliche(...) partielle(...) Anpassung“<sup>805</sup> dar, d.h. Elemente aus dem deutschen Normen- und Wertesystem werden übernommen und ersetzen traditionell türkische. Hier lehnen die Betroffenen Werte und Normen aus dem heimatlichen System ab und machen sich jene aus dem deutschen System zu eigen<sup>806</sup>. Die Integration in die deutsche Gesellschaft ist bei diesem Kriterium gewissermaßen gesichert, allerdings findet eine Abkapselung von der elterlichen Heimatkultur statt.

Nun handelt es sich in den seltensten Fällen um klar voneinander abgrenzbare Kriterien, sondern vielmehr um einen Komplex von Befindlichkeiten, Chancen oder Schicksalen, wie z.B. ökonomische Fortschritte innerhalb der Familie, die auf die Verhaltensmuster einwirken können. Jedenfalls bestimmen die genannten Aspekte die aktuelle Integra-

---

<sup>803</sup> Vgl. Neumann 1980, S. 23

<sup>804</sup> Ebd.

<sup>805</sup> Neumann 1980, S. 25

<sup>806</sup> Vgl. ebd.

tionsdebatte als Spannungsfeld zwischen Werten aus der deutschen und türkischen Gesellschaft. Die Ansicht, dass das erste Kriterium wegen des Generationenwandels in der heutigen Zeit nicht mehr zutrefte, ist fatal. Die konservativ-ideologische Neuorientierung gerade der jungen Generation gewinnt aus dem Bekenntnis zu den elterlichen Werten und Traditionen eine stabile nationale Identitätsbewahrung. So werden sich wie gesagt künftig zwei Gruppierungen entgegenstehen: die "Integrierten" und die "Bewahrer". Ein Eintritt der Türkei in die europäische Union, verbunden mit der Akzeptanz eines gemeinsamen Wertekanons, könnte die sich abzeichnenden Spannungen tatsächlich mildern und wäre gerade in dieser Hinsicht wichtiger als die ökonomischen Gesichtspunkte.

### **3.2 Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsstrukturen und Motive**

Angelehnt an die Kurzgeschichten aus den Lesebüchern stellt sich die Frage, ob Konflikte bzw. Themen dieser Art abgebildet werden und falls ja, wie sie überbracht werden. Die Darstellung der Erfahrungsbereiche für türkische Kinder, die in türkischen familiären Kultursystemen aufwachsen, bildet den einen Aspekt. Den zweiten bilden nichttürkische Kinder, die aber in der Wirklichkeit über türkische Freunde, Mitschüler oder Nachbarn mit den Normen oder Werten aus dieser Kultur konfrontiert werden.

In den folgenden zwei Kurzgeschichten greifen Autoren Konstanten aus dem traditionellen türkischen Kulturgut auf.

#### **3.2.1 „Zu Besuch in Istanbul“**

Besonders eignet sich hier das Beispiel *Zu Besuch in Istanbul* aus dem Lesewerk *Lesestunden 4* (1986)<sup>807</sup>. In der Kurzgeschichte werden einige Anstöße zu türkischen Sitten und Bräuchen gegeben, die ein türkisches Mädchen im Zusammenhang mit ihrem Urlaubsaufenthalt erwähnt.

Nach ihrer Ankunft in der Heimat begrüßt das Mädchen zunächst die älteren Verwandten mit einem Handkuss:

---

<sup>807</sup> Vgl. Anthologie

„[...] Ich musste mehrere Hände küssen, denn es ist bei uns Sitte, dass man Älteren die Hand küsst. Alle anderen haben mich rechts und links auf die Wangen geküsst. [...]“<sup>808</sup>

Gemäß der Tradition gibt man sich keinen Händedruck zur Begrüßung, sondern küsst sich gegenseitig auf beide Wangen - was nicht nur für Familienangehörige gilt, sondern häufig auch für fremde Besucher.

Eine weitere Sitte bzw. traditionelle Gewohnheit ist das Ausziehen von Schuhen in der Wohnung. Um das Hineintragen von Straßenschmutz zu vermeiden, wird viel Wert auf diese Regel gelegt. Sie wird oft in Zusammenhang mit dem Islam gebracht, da gerade Muslime diese Regel streng befolgen und z.B. den Boden, den sie für das Auslegen ihres Gebetsteppichs benötigen und damit als Gebetsort nutzen, sauber halten möchten; hier sei an die strenge Praktizierung dieser Regel in der Moschee erinnert. Dennoch ist die Zuschreibung nicht ganz richtig, da der primäre Grund für das Ausziehen der Schuhe wohl die Reinheit in der Wohnung ist und im Übrigen nicht nur in islamischen Ländern praktiziert wird.

„[...] Vor der Tür zogen wir unsere Schuhe aus. Das war mir nicht neu. Das machen wir auch so in Frankfurt, damit die Wohnung nicht dreckig wird. [...]“<sup>809</sup>

Es ist üblich, den Gästen als Erfrischung Eau-de-Cologne anzubieten und es in ihre Hände zu schütten:

„[...] Meine Tante Fatma brachte kalte Limonade und Eau de Cologne. Jeder bekam eine Portion davon in die Hände geschüttet, und wir wuschen uns damit Hals und Gesicht. Da fühlt man sich ganz frisch danach. [...]“<sup>810</sup>

Ein häufig und gern diskutierter Umstand ist die Heirat mit einem Fremden, die oder der von der Familie ausgesucht wurde. Besonders in den ländlichen Gebieten der Türkei hat sich dies verbreitet, so dass sich in einigen Fällen die Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen erst kurz vor der Hochzeit kennen lernen können<sup>811</sup>. Die Mitbestimmung der Familie bei der Auswahl des Bräutigams hat in der Gegenwart abgenommen, auch wenn es in Dörfern und Kleinstädten immer noch aus verschiedenen Gründen tendenziell traditionelle „Verkupplungsehen“ gibt. Eine entsprechende Textpassage lautet:

---

<sup>808</sup> Lesestunden 4, 1986, S. 143

<sup>809</sup> Lesestunden 4, 1986, S. 143

<sup>810</sup> Ebd.

<sup>811</sup> Vgl. Zentrum für Türkeistudien 1994, S. 147



„[...] Fehmi sah ich zum ersten Mal bei der Verlobung. Meine Schwester Fergül übrigens auch. Meine Eltern hatten das mit seinen Eltern ausgemacht. Das ist so in der Türkei. Die Familie des Mannes verlangt das Mädchen. [...]“<sup>812</sup>

Äußerungen wie „Das ist so in der Türkei.“<sup>813</sup> sind bestimmend, verallgemeinernd, gefährlich und können ganz leicht zu Vorurteilsbildungen führen.

Auffällig ist das Schlüsselwort „Sitte“ ( „[...] denn es ist bei uns Sitte, dass man Älteren die Hand küsst [...]“<sup>814</sup>), dass Fragen, Vergleiche oder Kommentare geradezu herausfordert. Der Text stammt aus der Mitte der 80er Jahre, aus der Zeitspanne, in der türkische Kulturbausteine, Normen und Werte immer stärker ins öffentliche Bewusstsein rückten<sup>815</sup>. Durch die inhaltliche Verknüpfung mit einer Urlaubsgeschichte scheint der Verfasser zu erwarten, dass Themeninhalte solcher Art zumindest angerissen werden, da eine Vertiefung das Grundschulkind wohl deutlich überfordern dürfte.

### 3.2.2 „Hakan“ von Ruth Herrmann

*Hakan* ist ein Auszug aus dem Kinder- und Jugendbuch *Wir sind doch nicht vom Mond* von Ruth Herrmann (1975), aus dem auch ein weiterer Ausschnitt (*Ob das richtige Lehrer sind*) stammt.

Die Konfiguration bildet die Gastarbeiterfamilie Özdemir, deren Kinder im neuen Heimatland die Schule besuchen und mit Konflikten in ihrem sozialen Milieu konfrontiert werden. Kasim und Hakan sind Brüder, die sich im Lauf der Erzählung mit dem deutschen Jungen Uwe anfreunden.

Hakans jüngerer Bruder übernimmt zu Hause Aufgaben, die ihm als Ältestem zustehen. Ein Leben in der neuen Heimat bedeutet für ihn, gewohnte familiäre Strukturen aufzugeben, was dazu führt, dass er sich nicht nur in der deutschen Gesellschaft, sondern auch innerhalb der eigenen Familie ausgegrenzt fühlt. Sein Selbstbild zerfällt immer mehr, und sein despektierliches Verhalten seiner Mutter gegenüber kommentiert die Autorin aus der Sicht Kasims damit, dass dieses Verhalten „bei ihnen nicht üblich sei“<sup>816</sup>.

Ungewohnte Regeln, die nicht dem gewohnten traditionellen System entsprechen, führen bei ihm zu Unsicherheit und Selbstzweifel. Das Erziehungssystem der Eltern entspricht nun nicht mehr der tradierten Form, in der der jüngere Bruder dem älteren ge-

---

<sup>812</sup> Zentrum für Türkeistudien 1994, S. 145

<sup>813</sup> Ebd.

<sup>814</sup> Ebd.

<sup>815</sup> Vgl. Höhne/Kunz/Radtke 1999, S. 43

<sup>816</sup> Höhne/Kunz/Radtke 1999, S. 67

horcht und seine Arbeiten respektiert. Mit der Verhaltensweise des Bruders ändern sich die kulturspezifischen Verhaltensmuster, die die Kinder aus der gewohnten Heimatkultur internalisiert hatten. Für die Bewältigung seiner alltäglichen Probleme genügen die tradierten Muster nicht mehr, und auf Hakan wirkt die kulturelle Veränderung wie eine Bedrohung, u.a. Gründe für Hakans Sprachbarrieren. Wegen sprachlicher Defizite ist es Hakan nicht möglich, die ihm als Ältesten übertragenen Aufgaben auszuführen, was sich auf seine Persönlichkeit, sein Selbstbewusstsein und folglich auf seine Identitätsentwicklung auswirkt.

## **IV Deutsch-türkische Freundschaft im Lesebuch**

### **4.1 Zentrale Gedanken zu Freundschaftsdarstellungen in Schul(Kurz)- Geschichten**

Freundschaftsdarstellungen sind besonders geeignet Fragen und Probleme von Interaktion- und Zusammenleben zu thematisieren<sup>817</sup>. In der Gattung *problemorientierter* Kinderliteratur werden wirklichkeitsnahe Lebensumstände für türkische und nichttürkische Kinder angesprochen, z.B. dadurch, wie deutsche Kinder türkische unterstützen, aus ihrer Außenseiterrolle herauszuwachsen. Schwierigkeiten, die Kinder unterschiedlicher Herkunft gemeinsam bewältigen, schweißen diese zusammen. Diese Folie nutzen Autoren um eine "fremde" Kultur vorzustellen und einige Aspekte aus ihrem Normen- und Wertesystem realitätsnah anzureißen.

Als Spiegel der Zeit übertragen Texte aus den 70er und 80er Jahren gesellschaftliche Probleme auf die Welt der Kinder. Türkische Traditionen, Sitten oder Bräuche, die zunächst noch als fremd dargestellt wurden, haben in neueren Lesebüchern an Aktualität verloren, was aber nicht heißt, dass sie in der Gegenwart kein spannungsreiches Diskussionsfeld mehr abgeben. An die Stelle des türkischen Normen- und Wertesystems treten seit Ende der 90er Jahre Identitätsschwierigkeiten türkischer oder deutsch-türkischer Kinder, die das türkische Wertesystem nicht mehr in der gewohnten Form repräsentieren.

Folgende Fragen kristallisieren sich in der Bearbeitung der Kurzgeschichten heraus: Wird in den ausgewählten Kurzgeschichten erkennbar, wie deutsche Schüler ihren türkischen Mitschülern begegnen? Verhalten sie sich ihren Problemen gegenüber gleichgültig,

---

<sup>817</sup> Vgl. Kliewer 2002, S. 341

oder sind integrative Bemühungen erkennbar? Wie weit sind Schüler bereit, zwischen der eigenen und der "anderen" Kultur Differenzen zu akzeptieren und diese in kameradschaftlichen Begegnungen und durch zwischenmenschlich-freundschaftliche Beziehungen zu lösen?

## 4.2 Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsstrukturen und Motive

### 4.2.1 „Die anderen Kinder“ von Ursula Wölfel

Die realistisch und problemorientiert schreibende Jugendbuchautorin Ursula Wölfel aus den 60er und 70er Jahren stellte die sozialen Lebenswelten in der Literatur dar<sup>818</sup>. Neben kinderliterarischen Werken wie die Indianergeschichte *Fliegender Stern* (1959) brachte sie auch eine Kurzgeschichtensammlung *Die grauen und die grünen Felder* (1979) heraus, aus der ein großes sozialpolitisches Engagement spricht<sup>819</sup>. Zu dieser sozialkritischen Literatur für Kinder zählt auch der Text „Fremde“. Kinder aus verschiedenen Ländern sind unterschiedlichen Lebensbedingungen ausgesetzt. Junge Protagonisten stoßen auf Missachtung, Gewalt, Trennung und Ausgrenzung, die erst im Laufe der Geschichte zu sozialen und kulturellen Lebensformen wie Akzeptanz und Toleranz führen.

Der Titel der Kurzgeschichte *Die anderen Kinder* verweist bereits durch das Indefinitpronomen „anderen“ auf eine Verschieden- und Ungleichheit zwischen den Kindern als Handlungsfiguren<sup>820</sup>.

Zunächst ist die Differenzierung in Gruppen durch die räumliche Abgrenzung ihrer Wohnorte „Teichstraße“ und „Bahnweg“<sup>821</sup> gegeben. Dies lässt noch keine ethnische Ungleichheit erahnen, sondern scheint einfach das Thema Kinderbanden zu evozieren. Bald erfährt der Leser jedoch mehr über die Ausgrenzung: In der Teichstraße wohnt das „hochmütige Volk aus den neuen Häusern“<sup>822</sup> und der Bahnweg ist der Wohnort des

---

<sup>818</sup> Kaminski 1998, S. 77

<sup>819</sup> Vgl. ebd.

Die Kurzgeschichtensammlung *Die grauen und die grünen Felder* von Ursula Wölfel enthält insgesamt 14 Kurzgeschichten: *Die anderen Kinder*, *Die grauen und die grünen Felder*, *Der Nachtvogel*, *Teezeit*, *Hannes fehlt*, *Das Balg*, *Mannis Sandalen*, *Die Zwillingshexen*, *In einem solchen Land*, *Nur für Weiße*, *Der Vater*, *Drei Straßen weiter*, *Das Miststück*, *Sintajehu* (vgl. Wölfel 1970). Nach Heinz-Jürgen Kliever wurden die Erzählungen „klassisch durch ihre außergewöhnliche Wirkung auf dem Weg über die Lesebücher, sie begründeten aber auch einen neuen Realismus mit ihrer Themenwahl und als ‚wahre Geschichten‘“ (Kliever 2002, S. 331). Auch Malte Dahrendorf betont das starke Einwirken in den Schulunterricht dieser Kurzgeschichten und den damit zusammenhängenden erhöhten Bekanntheitsgrad der sozialkritischen Arbeit der Autorin (vgl. Dahrendorf 1979, S. 818ff.).

<sup>820</sup> Texte für die Primarstufe 4, 1973, S. 120ff.

<sup>821</sup> Ebd.

<sup>822</sup> Ebd., S. 120

„schlechten Packs“<sup>823</sup>, das „keine Miete bezahlt und nicht arbeitet“<sup>824</sup>. Wölfel führt auf dieser deutlichen Abgrenzung als Grundstruktur des Textes die wesentlichen Handlungsfiguren ein. Auch Türken wohnen an dem besagten Ort, der seit ihrer Ankunft, was die Autorin mit dem Adverb „jetzt“<sup>825</sup> signalisiert, „mit Gerümpel und Schutt zugeschüttet ist“<sup>826</sup>. Die ausländischen Bewohner werden als „kleine Kinder stehlende(r) Zigeuner“<sup>827</sup> diffamiert, zu denen auch Tino, der Freund von Karsten, zählt.

Die vorurteilsgeladene Feindseligkeit nimmt ein Ende, als die Kinder bei den Türken anklingeln und von ihnen zu ihrem Fest eingeladen werden; dem Leser wird deutlich, dass hier eine Wendung eintritt. Wie selbstverständlich öffnet die gastfreundliche türkische Frau die Tür und bittet die Kinder in die Wohnung. Sie dürfen Tee trinken und süßes Gebäck essen. Ein Mann, der sich ebenfalls in der Wohnung befindet, versteht nicht, warum die Menschen „hier“<sup>828</sup> in Deutschland Angst vor den Fremden haben.

Nach dem genussvollen Essen und dem gemütlichen Beisammensitzen fällt den nicht-türkischen Kindern auf, dass sie vorher zu Unrecht abwertend über die anderen Menschen gesprochen haben. Der Anfang und das Ende der Kurzgeschichte korrespondieren zur Binäropposition „Feindschaft“ und „Freundschaft“<sup>829</sup>. Wölfel beschreibt im Text, wie voreingenommen Kinder bereits auf Fremdes reagieren, aber damit nur dem Meinungseinfluss der Erwachsenen unterliegen, ohne jemals persönlich mit anderen Menschen und Kulturen in Kontakt gekommen zu sein. Die erste Begegnung ist die schwierigste, da die Kinder sich selbst überwinden müssen und die Informationen, die sie über die "Anderen" erhalten haben, ersetzen müssen durch eigene Erfahrung. Dann jedoch ist das Eis gebrochen, und auch die Frage eines türkischen Mannes in der Wohnung, warum alle Menschen dort Angst vor dem Fremden haben, kann zwar nicht beantwortet werden, hindert die Kinder aber nicht, sich in der fremden Wohnung wohl zu fühlen.

Die Andersartigkeit der türkischen Bewohner kombiniert Wölfel mit der gastfreundlichen Haltung der Familie, die das Verhalten der deutschen Kinder ändert.

---

<sup>823</sup> Texte für die Primarstufe 4, 1973, S. 120

<sup>824</sup> Ebd.

<sup>825</sup> Ebd.

<sup>826</sup> Ebd.

<sup>827</sup> Ebd., S. 121

<sup>828</sup> Ebd.

<sup>829</sup> Doderer 1977a, S. 40

#### 4.2.2 „Niki und der türkische Junge“ von Irina Korschunow

Der Textausschnitt *Niki und der türkische Junge*<sup>830</sup> von der Kinderbuchautorin Irina Korschunow stammt aus dem Buch *Niki aus dem 10. Stock*. Um die literarische Skizzierung von Andersartigkeit in der Kinderliteratur noch präziser in den Blick zu nehmen, sei ein Beispiel ausgewählt, wo die Autorin zwei symptomatische Reizbegriffe, Sprache und Aussehen, in wenigen Sätzen an den Leser bringt.

Nachdem Jürgen, der Schulfreund von Niki, mit seinen Eltern nach Brasilien gereist ist, wird Niki von seiner Lehrerin die Aufgabe gestellt, sich um seinen neuen Mitschüler Mustafa zu kümmern. Der türkische Junge spricht kaum Deutsch und wird mit den Attributen „schwarze Haare, schwarze Augen und einer dunkleren Haut als die anderen“<sup>831</sup> als Fremder etikettiert. Nach seinem Eintritt bleibt „der fremde Junge“<sup>832</sup> still auf seinem Platz sitzen, was seine Mitschüler nicht weiter beeindruckt. Obwohl die Lehrerin Mustafas Lage mit der von Jürgen vergleicht und auf diesem Weg die Mitschüler auf die gleiche Lage der beiden Kinder aufmerksam macht, sind Niki und Thomas, ein weiterer Mitschüler, von dem Gedanken an eine Freundschaft zu Mustafa nicht erbaut. Mustafa sitzt als „dunkles“ Kind zwischen vielen „hellen“ Kindern und Jürgen als blonder Junge in Brasilien zwischen „dunklen“ Kindern. Sie haben dieselben Schwierigkeiten, zu denen gerade auch Sprach- und Verständigungsprobleme zählen.

Erst durch eine besondere Fähigkeit des „fremden türkischen Jungen“, die Kunst auf einem Grashalm zu blasen wie auf einer Flöte, werden die Kinder zusammengebracht. Niki ist an dieser Kunst interessiert und zeigt Bewunderung für die Fähigkeiten seines türkischen Mitschülers. Die Sympathie, die situationsbedingt plötzlich in Niki aufsteigt, erwidert Mustafa, indem er lacht und sein Schweigen bricht.

Irina Korschunow lässt in ihrer Kurzgeschichte die Bemühungen der Lehrerin, Mustafa in die Klasse zu integrieren, scheitern. Ihre Erklärungsansätze erreichen keine positiven Ergebnisse bei Mustafas Klassenkameraden. Auf einem ganz anderen Weg, durch

---

<sup>830</sup> Lesespaß 2, 1982, S. 139 (vgl. Anthologie)

Vgl. ebd., S. 101

Die in den 60ern und 70ern für Vorschulkinder und Kinder in Anfangsklassen schreibende Autorin beschränkt sich in ihren Werken größtenteils auf Phantasie motive, wie in ihren Erzählungen über die *Wawuschels*, von ihr selbst ausgedachten Phantasiefiguren. Aber auch realistische Motive aus dem Lebensalltag ihrer Leserguppe baut Korschunow z.B. in *Duda mit den Funkelaugen* (1971), ihren bekanntesten *Niki-Erzählungen* (1973) und *Ein Autor ist kein Besenstiel* (1974) ein (Vgl. Künnemann 1977, S. 248).

<sup>831</sup> Ebd.

<sup>832</sup> Ebd.

den direkten Kontakt und das Interesse an Mustafas Fertigkeiten, beginnt die Kommunikation zwischen den beiden Kindern.

#### 4.2.3 „Tim und seine Freunde“ und „Nur eine Hälfte“

Ein kontroverses Freundschaftsverhalten, wie es in Kurzgeschichten auftauchen kann, wird anhand der beiden Texte *Tim und seine Freunde* von Horst Bartnitzky und *Nur eine Hälfte*<sup>833</sup> von Manfred Mai veranschaulicht. In beiden Fällen agieren nur wenige Hauptfiguren. Über ihre Persönlichkeiten erfahren die Leser lediglich etwas durch ihr Verhalten in den geschilderten Handlungssituationen. Bartnitzky und Mai geben in den Texten keine Indizien für spezifische kulturelle Merkmale, sondern rücken den zwischenmenschlichen Aspekt in den Vordergrund. Die Figuren haben zwar Namen, bleiben dennoch hinsichtlich ihrer Nationalität bzw. Kultur neutral. Die Autoren beginnen mit einer speziellen Handlungssituation, in der den Personen Entscheidungen abverlangt werden, d.h., die Anfänge bleiben offen, der Schluss zeigt eine Pointe, nach der der Text sogleich abbricht.

Die erste Kurzgeschichte befasst sich mit einer Spielsituation, in der das türkische Kind Ali nicht mitspielen kann, da es Angst hat, auf die Straße zu gehen. Ali wurde von einem Jungen aus der 4. Klasse bedroht und bleibt daher zu Hause. Tim, Lilo und Timo, die anderen Kinder, nehmen eine Heldenrolle ein, indem sie Ali Schutz gewähren und ihm nicht von der Seite weichen.

Die Kürzestgeschichte *Nur eine Hälfte* stellt eine ähnliche Situation dar, in der ebenfalls die Polaritäten „Angst“ und „Held“ dominieren. Der wesentliche Kontrast zum ersten Text besteht allerdings in dem feinen Unterschied, dass es diesmal der deutsche Junge ist, der Angst hat, allein nach Hause zu gehen. Talat, der türkische Freund Philipps, handelt vorbildlich kameradschaftlich und begleitet seinen Freund bis zur Hälfte des Weges. Da sie beide entmutigt sind, einen langen Weg im Dunkeln zu gehen, einigen sie sich darauf, sich in der Mitte zu trennen. Die nachahmenswerte freundschaftliche Absicht, die Manfred Mais Kommentar diesem Verhalten zollt, schließt der Autor mit dem Satz „Das schaffen wir“<sup>834</sup>. Das Personalpronomen „wir“ hat in der Position als Sprecherpronomen deiktische Funktion, d.h. es verweist in der Äußerung auf den aktuellen Sprecher bzw. Hörer. Die Involvierung des Hörers in diesem Deklarativsatz, betont die

---

<sup>833</sup> Vgl. Anthologie

<sup>834</sup> Kunterbunt 2, 1997, S. 13

Gemeinschaft zwischen den beiden Kindern. Die Handlungen werden insofern „abgeschlossen“, da beide Autoren durch die Kameradschaft den Geschichten eine „innere Form“ und Stabilität verleihen und darauf basierend eine Pointe kreieren, die nicht abschließt, sondern weiterführt, zur Nachahmung animiert.

#### 4.2.4 „Türkischer Kuchen“ von Irina Korschunow

Die mit *Türkischer Kuchen*<sup>835</sup> betitelte Kurzgeschichte von Irina Korschunow wurde aus einem Lesebuch des Jahres 1992 entnommen.

Die Hauptcharaktere Tina und Gökan besuchen dieselbe Klasse. Korschunow leitet die Kurzgeschichte mit einer Situation ein, in der Gökan mit einem Kuchen vor der Haustür seiner Mitschülerin steht. Zwischen ihnen herrscht zunächst eine kleine Spannung, da Gökan sie bei einem Konflikt in der Schule im Stich gelassen hat. Tina reagiert sehr überrascht auf seinen Besuch und zeigt erst Verständnis für sein Verhalten, als dieser ihr seine Zurückhaltung damit erklärt, dass er „ein Türke“ sei und „seine Mama ihm gesagt hat, wenn sich deutsche Kinder streiten, türkische Kinder weggehen müssen, da sie in dem fremden Land ruhig sein müssen“<sup>836</sup>. Sie versteht ihn, da ihr Vater ein Italiener ist und sie seine Schwierigkeiten daher nachvollziehen kann. Sie lädt Gökan zu sich ein und zeigt ihm ihr Zimmer. Seine Überraschtheit über die Größe der Wohnung und die Besonderheiten in ihrem Zimmer kann Gökan nicht zurückhalten, denn schließlich lebt er in ganz anderen Umständen. „Wir zwei Stube. (...) In eine Stube Papa, Mama und Schwester schlafen. In andere ich und Bruder und Herd für Kochen. Bei euch groß. Viel Platz“<sup>837</sup>, heißt es in der Geschichte, bevor sie spielen. Mit dem Satz, dass Tina den Besuch Gökans ganz toll findet, beendet Korschunow die Kurzgeschichte.

Zunächst spielen „normale“ freundschaftliche Aspekte eine Rolle, wie Spannung, Versöhnung und miteinander Spielen. Aber weitere kleinere Hinweise deuten auf die „Andersartigkeit“ Gökans. Sie beginnen mit der Reaktion der Nachbarin bzw. Hausmeisterin Frau Leberecht, die Gökan die Tür öffnet und Tina regelrecht mit dem Satz „Aber ich würde ihn nicht reinlassen“<sup>838</sup> warnt. Mit seinen Argumenten für sein Verhalten in der Schule, da er ein Fremder ist und sich entsprechend verhalten will, seinen Wohnverhältnissen und zuletzt auch seinen sprachlichen Mängeln unterstreicht die Autorin die Lage

---

<sup>835</sup> Auer LB 4, 1992, S. 27ff. (vgl. Anthologie)

<sup>836</sup> Ebd., S. 28

<sup>837</sup> Ebd., S. 30

<sup>838</sup> Ebd., S. 32

Gökans als türkisches Gastarbeiterkind in jeder Hinsicht. Der Kuchen als Geschenk seiner Mutter für Tinas Mutter ist ebenfalls eine Geste, die für türkische Nachbarn oder Bekannte als typisch gilt, wenn sie kleine Geschenke oder Essen mitschicken. Der Vater Tinas wurde offenbar auch mit ethnischen Konflikten konfrontiert. Sie kann daher Gökans Lage aus der Sicht einer „Halbitalienerin“ nachvollziehen. Korschunow baut zwei der größten Migrantengruppen in der Bundesrepublik, türkische und italienische, in ihre Geschichte ein. Sie rundet die Bekanntschaft zwischen den beiden Kindern ab, indem sie mit diesen Mitteln eine Brücke zwischen ihnen schlägt, schließlich ist die Reaktion Tinas ausschlaggebend für den Beginn der Freundschaft.

#### 4.2.5 „Stefan mag Sibel“ von Karin Gündisch

Die Kurzgeschichte von Karin Gündisch handelt von einem deutschen Jungen (Stefan) und seiner türkischen Mitschülerin Sibel<sup>839</sup>. Gündisch leitet das „Geschehen“ direkt ein: Stefan sitzt in der Klasse neben Sibel, was sehr unüblich zu sein scheint, da alle anderen Jungen neben Jungen sitzen und ihn deswegen hänseln. Typische Kinderaussagen wie „Stefan ist verliebt in Sibel“<sup>840</sup> und auch umgekehrt müssen beide über sich ergehen lassen, da sie in ihrer Klasse als Ausnahmefall gelten. Nicht wegen der Nationalitätenunterscheidung, sondern wegen des geschlechtlichen Unterschieds scheinen sie ein „Ausnahmefreundschaftspaar“ zu sein. Mit dem türkischen Namen Sibel spricht die Autorin zwar keine nationale Differenzierung an, zielt aber gerade durch das Einsetzen einer türkischen Figur auf ein "natürliches" Klassen-, ja Freundschaftsbild ab. Das „Verliebtsein“<sup>841</sup> Stefans in Sibel und seine Reaktionen sind ebenso ein normales Verhalten besonders für Jungen in diesem Alter, die sich schwer auf Mädchenfreundschaften einlassen möchten. Dieses "Normalverhalten" nutzt die Autorin für das Knüpfen einer Freundschaft zwischen zwei Kindern aus zwei verschiedenen Nationen. Es würde sicherlich nicht der Absicht der Autorin entsprechen, das Verhalten der Mitschüler und Stefans Schüchternheit lediglich auf die türkische Herkunft des Mädchens zurückzuführen. Dennoch bleibt das Ende offen und hinterlässt den Rezipienten den Raum für Vermutungen und Anmerkungen hinsichtlich des Ausgangs dieser Freundschaft.

---

<sup>839</sup> Bausteine LB 2, 1996, S. 40 (vgl. Anthologie)

<sup>840</sup> Ebd.

<sup>841</sup> Ebd.



Beide Texte, der von Irina Korschunow und der von Karin Gündisch, zeigen diametral entgegengesetzte Bilder des Neuen bzw. Fremden: den armen sprachdefizitären Gearbeiterjungen und die Selbstverständlichkeit einer Klassensituation mit kleinen Liebeleien mit Mitschülern, hier zufällig zwischen einem deutschen und einem türkischen Kind.

#### 4.2.6 „Als der Schnee fiel“ von Hanna Hanisch

Hanna Hanisch thematisiert in der Kurzgeschichte *Als der Schnee fiel*<sup>842</sup> die Fremdheit eines türkischen Jungen, der sich in Deutschland noch nicht eingelebt hat. Auf die Frage Andis, ob es dem „fremden“ Jungen, dessen Gesicht „braun und trocken wie die Hecke“<sup>843</sup> ist, in Deutschland gefällt, schüttelt dieser den Kopf. Er gibt Andi kurze Antworten und verrät ihm lediglich, dass er aus der Türkei kommt und Kemal heißt. Auf die weiteren Fragen reagiert er nonverbal, was den Leser daraus schließen lässt, dass er zwar alles versteht, allerdings nicht auf Deutsch kommunizieren kann, oder aber sich aus Gründen wie Schüchternheit nicht mit ihm unterhält und daher in dieser Situation des Sich kennen Lernens eher passiv ist. Die Autorin ergänzt, dass Andi viel redete und Kemal zwar schwieg, aber anscheinend alles verstand<sup>844</sup>. Erneut sind Struktur- und Stilmerkmale wie Raum und Zeit zweitrangig und werden hinsichtlich ihrer Gewichtung vor einem schicksalhaften Eintritt eines Ereignisses in Andis Alltag nebensächlich.

Das Freundschaftsinteresse Andis wird angeregt durch die Spielzeugpistole Kemals. Es verwundert ihn, dass Kemal so viele Zündplättchenstreifen verschossen hat. Sein Interesse entwickelt sich zu einer gegenseitigen Sympathie, die sich darin zeigt, dass Andi Kemal viel über sich erzählt und Kemal durch sein Lachen seine Freude zum Ausdruck bringt.

Durch die Informationen, die die Autorin über den türkischen Jungen und sein Verhalten mitteilt, wird der Eindruck beim Leser geweckt, dass Kemal ein ruhiges und großzügiges Kind ist. Andi dagegen wird aktiver dargestellt: Er geht direkt auf Kemal zu und spricht ihn ohne zu zögern auf seine Pistole und seine Herkunft an. Obwohl auf verbaler Ebene keine Kommunikation stattfindet, sind sie in der Lage sich zu verständigen. Da die Autorin die Geschichte aus dem Betrachtungsfeld Andis schreibt, wird es offensichtlich, dass Andi auch am Abend noch an Kemal denkt und während der Begegnung darum be-

---

<sup>842</sup> Kinder lesen 3, 1982, S. 84f. (vgl. Anthologie)

<sup>843</sup> Ebd., S. 84

<sup>844</sup> Vgl. ebd., S. 85

müht war, Kemal zum Lachen zu bringen<sup>845</sup>. Das kurz skizzierte „fremde“ Aussehen Kemals, seine Herkunft und seine Zurückhaltung schrecken Andi nicht ab, sondern zeigen ein Bestreben seinerseits, Kontakt aufzunehmen.

Die von der Autorin angerissene Fremdheit des türkischen Jungen verfliegt am Ende der Geschichte durch den gelungenen Beginn einer Freundschaft, womit zwar ein Schluss ansatzweise geschaffen, aber gleichzeitig eine Fortsetzung im Kopf des Lesers avisiert ist.

### 4.3 Reflexion

Die Kurzgeschichten behandeln zum Teil den Integrationswunsch türkischer Migranten in deutsche Familien, die aufgrund ihrer Voreingenommenheit diese erst gar nicht zulassen. Die gegenwärtige Integrationsdebatte und das den nichtdeutschen und deutschen Bürgern mit Migrationshintergrund vorgeworfene Desinteresse an der Beteiligung am gesellschaftlichen Leben in Deutschland werden in den Kurzgeschichten nur marginal tangiert. Oder sollte man die vorsichtige Vermutung wagen: in der vorurteilsgeladenen ersten Ablehnung liegt bereits eine Keimzelle für die heute "beklagte" Parallelgesellschaft?

Die aus einem niedrigen Sozialstatus stammenden türkischen Migranten haben meist keine andere Wahl, als sich erst durch die Hilfe deutscher Kameraden einer Gruppe anzuschließen. Die Texte sollen Lösungshilfen anbieten und die Rezipienten zur aktiven Urteilsbildung über gemachte und nicht gemachte Erfahrungen anregen. Wichtig ist die Diskussion über die Außenseiterrollen: Für nichtdeutsche Kinder heißt das, dass sie keineswegs sich mit einer "Randposition" abfinden, sondern im Diskurs mit den Kameraden ihren Platz finden müssen. Zu beobachten ist, dass die beliebte Thematik aus den 80ern und teilweise noch 90ern über die Außenseiterposition und Ablehnung von Freundschaften mit türkischen Kindern abnimmt. Eine Akzeptanz der kulturellen Systeme unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit findet als Themengebiet kaum einen Platz im angebotenen Lesestoff. Lediglich ansatzweise wird dieser Gesichtspunkt durch die Selbstdarstellung türkischer und deutsch-türkischer Kinder gedeckt. Dabei bleibt der Faktor Religion - wie es aus den vorangehenden Erläuterungen im Hinblick auf den Islam als Erziehungsfaktor ersichtlich wurde - in den Texten so gut wie immer unberücksichtigt. Warum das so ist,

---

<sup>845</sup> Vgl. ebd.

hängt gewiss mit dem bewusst religionsneutralen Auftrag der Schule in Deutschland (nicht laizistischen wie in Frankreich!) zusammen, der den Religionsunterricht als Wissensfach vorsieht, nicht aber als Glaubensunterweisung. So finden etwa in der heutigen Grundschule christliche Themen lediglich unter jahreszeitlich-folkloristischer Firmierung statt (Weihnachten als Fest des Schenkens, biblische Geschichten als Ereigniserzählungen im Konzert anderer Inhalte.).

## **V Thematisierung der Zweitsprache Deutsch türkischer Kinder in Kurzgeschichten**

Die Bedeutung der Sprache (auch die Muttersprache) ist für eine gelungene Integration ein maßgebliches Kriterium, da durch die Orientierung an der Sprache das Selbstwertgefühl und die Integrationsmöglichkeiten steigen. Eine positive Identitätsfindung kann innerhalb der schulischen Einrichtung durch die Akzeptanz der Herkunftssprachen der Kinder<sup>846</sup> erfolgen.

Trotz zunehmender gesellschaftlicher Partizipation türkischer Migranten und dem damit zusammenhängenden sozialpolitischen Wandel in den letzten zwanzig Jahren lässt sich konstatieren, dass die mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache in den Schulen weiterhin thematisiert wird. Wird der Mehrsprachigkeit in den Schulbüchern aktuelleren Datums im Zeichen der interkulturellen Pädagogik bereits größere Beachtung eingeräumt, so überwiegt in der mittlerweile als überwunden geltenden Ausländerpädagogik der 1970er und 80er Jahre die Defizitannahme, d.h. dass sprachliche Defizite der Migrantenkinder im Deutschen ohne Rücksicht auf einen drohenden Verlust der Muttersprache in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wurden. Durch die nahezu versteifte Ausrichtung darauf, dass türkische Migrantenkinder die deutsche Sprache kaum bzw. defizitär beherrschen, wurde ein ganz anderer Faktor, ihre Muttersprache nämlich, in den Kurzgeschichten und ihrer Repräsentanz in den Lesebüchern außer Acht gelassen. Die Berücksichtigung der Muttersprache hätte türkische Kinder wesentlich positiver dargestellt, da zweisprachig erzogene Kinder früher ein Bewusstsein für sprachliche Differenz entwickeln.

---

<sup>846</sup> Vgl. Siebert-Ott 2001, S. 182f.

## 5.1 Sprachliche Defizite

In vorangegangenen Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurde die Bedeutung von Sprache unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet: Zum einen wurde die türkische Sprache unter dem Aspekt ihrer historischen Entwicklung in Zusammenhang unterschiedlicher Formen in türkischen Volkserzählungen dargestellt (Kap. D); zum anderen wurde überprüft, in welchem Ausmaß Sprache in den untersuchten Kurzgeschichten zum Themenschwerpunkt gemacht wird. In diesem Kapitel indes wird die Bedeutung des Deutschen als Zweitsprache sowie der Erstsprache Türkisch als Gegenstand des interkulturellen Unterrichts behandelt.

Gute Sprachkenntnisse im Deutschen werden immer wieder als maßgebliches Kriterium für den Vollzug einer gelungenen Integration in die deutsche Gesellschaft angeführt. So fokussierte die "Ausländerpädagogik" der 1970er und 80er Jahre die Defizite der "ausländischen" Kinder in der deutschen Sprache (Defizithypothese); die Förderung der Muttersprachen im Muttersprachlichen Zusatzunterricht (MZU) wurde zeitweise lediglich zum Zwecke der Reintegration ins Herkunftsland betrieben und genießt bis heute noch ein Randdasein im schulischen Betrieb; sie wird bisweilen aus Kostengründen sogar reduziert. In den 1980er Jahren erkannte man, dass das Gelingen einer Integration ein positives Selbstwertgefühl der Kinder zur Folge hatte. Die nichtdeutsche Muttersprache sollte im Rahmen einer positiven Identitätsbildung<sup>847</sup> ebenso Gegenstand des Unterrichts werden, was sich im seinerzeit diskutierten interkulturellen Ansatz niederschlug<sup>848</sup>. Rehbein 1986 weist aus sprachwissenschaftlicher Perspektive auf die besondere Bedeutung der Muttersprache für den Zweitspracherwerb<sup>849</sup> hin. So wirke sich die systematische Förderung der Erstsprache positiv auf den Zweitspracherwerb aus (siehe auch Cummins' Interdependenzhypothese). Rehbein & Griebhaber 1996 machen auf die im Rahmen des Spracherwerbs nicht voneinander abgrenzbaren Sprachen aufmerksam, indem sie konsta-

---

<sup>847</sup> So evaluierte Abali 2000 den Zusammenhang von Sprache und kultureller Identität bei türkischen Jugendlichen und kommt zu dem Ergebnis, dass die Herkunftssprache Türkisch auch noch nach der 3. und 4. Migrantengeneration bezüglich der Identitätsbildung nicht an Bedeutung verloren hat. Siehe hierzu Abali 2000, S. 310ff.

<sup>848</sup> Zur wissenschaftlichen Diskussion der verschiedenen pädagogischen Ansätze für Migrantenkinder vgl. Abali 1998.

<sup>849</sup> Die ‚Zweitsprache‘ (L2), wie aus dem Terminus ersichtlich, ist jene Sprache, die als zweite erworben wird. Ihr kommt – im Gegensatz zur Konzeptualisierung von ‚Fremdsprache‘ – als Mehrheitssprache in der Gesellschaft die institutionelle Rolle der Unterrichtssprache in allen Fächern zu. Der Begriff ‚Muttersprache‘ wird in der sprachwissenschaftlichen Erwerbsforschung nicht verwendet, da er die Erwerbsreihenfolge nicht unbedingt wiedergibt (s. Apeltauer 2001, S. 10f.); folglich wird in diesem Zusammenhang von ‚Erstsprache‘ (L1) gesprochen. Zur Unterscheidung der Termini ‚Fremd‘- und ‚Zweitsprache‘ in der pädagogischen Fachliteratur siehe Abali 1998, S. 4ff.

tieren, dass „der Spracherwerb türkischer Kinder in der deutschsprachigen Gesellschaft [...] weder als reiner Mutterspracherwerb des Türkischen (L1) noch als Zweitspracherwerb des Deutschen (L2) jeweils isoliert voneinander zu untersuchen [ist].“<sup>850</sup>

Mit der Zunahme türkischer Migranten in Deutschland und somit türkischer Kinder in deutschen Schulen wurde in den Kurzgeschichten und Lesebuchtexten das Motiv des sich nicht richtig artikulierenden "Ausländerkindes" aufgegriffen. Zweck der somit thematisierten Fremdheit war zunächst die Förderung von Toleranz gegenüber den "ausländischen" Mitschülern. So begründet Michael Sahr dieses Ansinnen folgendermaßen: „[...] die Gefühle des Fremdseins in der neuen Lebensumwelt und die Folgen einer fehlenden oder mangelhaften Beherrschung der deutschen Sprache [...] [zählen] dabei zu den bittersten Erfahrungen [...], denen türkische Kinder ausgesetzt sind“ und sie lassen sich „nur durch eine tolerantere und respektierende Haltung und durch helfende Anteilnahme mindern und mildern [...]“<sup>851</sup>. Durch die nahezu steife Ausrichtung auf sprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder im Deutschen wurde in den Kurzgeschichten und Lesebuchtexten ein ganz anderer Bereich außer Acht gelassen: die Muttersprache. Es ist anzunehmen, dass die Berücksichtigung der Muttersprache eine positivere Darstellung der türkischen Kinder mit sich gebracht hätte, und zwar als kompetente selbstständige Sprecher und somit von Mitschülern unabhängig Handelnde. Bilinguale Kompetenzen in diesem Sinne wurden in der erwähnten Literatur sogar ganz außer Acht gelassen. So soll im folgenden Abschnitt auf die Darstellung sprachlicher Defizite türkischer Kinder in Kurzgeschichten und Lesebuchtexten näher eingegangen werden.

Die unzulängliche Beherrschung der deutschen Sprache ist bereits in den 60ern ein beliebtes Sujet gewesen. Ein typisches Beispiel hierfür liefert die Kurzgeschichte „Auf dem Jahrmarkt“ von Werner Bergengruen. Hier wird ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Herkunft und Sprachdefiziten hergestellt: „Denn weil er ein Türke war, darum konnte er auch kein richtiges Deutsch“<sup>852</sup>. In diesem Fall handelt es sich um ein Schulbuch aus den 60er Jahren, das kurz nach Beginn der Migration türkischer Gastarbeiter erschienen ist. Gerade zu dieser Zeit, nach dem Anwerbevertrag mit der Türkei 1961, waren die Bemühungen der Arbeitnehmer, die deutsche Sprache zu erlernen, meistens sehr gering. Begründet werden kann dieses "Desinteresse" mit der Tatsache, dass ein

---

<sup>850</sup> Vgl. Rehbein & Griefhaber 1996, S. 72)

<sup>851</sup> Sahr 1987, S. 35ff.

<sup>852</sup> Auswahl 3, 1968, S. 85

längerer Aufenthalt in dem fremden Land nicht geplant war und die langen Arbeitszeiten oft nicht viel Freizeit ließen<sup>853</sup>. Hier zeigt sich, dass Sprachdefizite mit der Herkunft des Sprechers entschuldigt werden.

Türkische Kinder, die die deutsche Sprache kaum oder defizitär beherrschen, werden auf zwei Arten dargestellt:

- a) sie werden aus einer Gesellschaft ausgeschlossen
- b) sie bekommen Hilfe von deutschen Kindern

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass in den Texten ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen sozialen Kontakten mit deutschen Kindern und der Sprachfähigkeit im Deutschen hergestellt wird. So wird ein positiver Einfluss deutscher Kinder beim Erwerb des Deutschen auf türkische Kinder impliziert. Dieser Umstand deckt sich mit Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung, die u.a. vom interaktionalen Erwerb der Sprache ausgeht<sup>854</sup>. So entwickeln nach Fthenakis et al (1985) Kinder ihre Sprachfertigkeiten in einer „natürlichen Umgebung“<sup>855</sup>. Es ist somit von einer Wechselbeziehung auszugehen, die folgendermaßen zu charakterisieren ist: Je umfangreicher die Sprachkenntnisse im Deutschen, desto eher erfolgt die Integration in einer Spiel- oder Lerngruppe; gleichzeitig wirkt sich die Integration in die Gruppe positiv auf den Erwerb der Zweitsprache aus. Auch Rehbein (1987) geht davon aus, dass Kinder elementare sprachliche Funktionen in der Erstsprache erwerben und somit ihr Sprachwissen ausbilden, das im Laufe des Spracherwerbs auf den Zweitspracherwerb übertragen wird<sup>856</sup>.

## 5.2 Textbeispiele aus Lesebüchern: Handlungsstrukturen und Motive

Im folgenden werden ausgesuchte Texte auf Sprachdefizite und die jeweilige Bedeutung der Sprachen hin exemplarisch untersucht.

---

<sup>853</sup> Vgl. Wenning 1996, S. 32

<sup>854</sup> Vgl. Bruner 2002

<sup>855</sup> Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 164

<sup>856</sup> Vgl. Rehbein 1987, S. 6ff.

### 5.2.1 Auszüge aus dem Kinderbuch „Wir sind doch nicht vom Mond“ von Ruth Herrmann

Wie äußere Einflüsse, die sich auf einen Sprachlernprozess im Bereich Deutsch als Zweitsprache auswirken, in Kurzgeschichten dargestellt werden, wird zunächst anhand des Textbeispiels *Hakan* von Ruth Herrmann erörtert.

Die Geschichte handelt von einer türkischen Gastarbeiterfamilie, die nach Deutschland gereist ist<sup>857</sup>. Im Gegensatz zu seinem Bruder Kasim fällt es Hakan besonders schwer, Deutsch zu sprechen. Kasim erklärt die sprachlichen Probleme seines Bruders damit, dass er keinen deutschen Freund habe<sup>858</sup>. Er dagegen beherrscht die deutsche Sprache erheblich besser und muss daher wichtige Übersetzeraufgaben für den Vater übernehmen. Diesen neuen Lebensumstand innerhalb der Familie beschreibt Hakan in einem Brief:

„Lieber Melek,  
sei froh, daß Du noch in der Türkei bist. Mir gefällt es hier gar nicht. Einen richtigen Freund habe ich nicht. In der Schule kann ich oft nicht verstehen, was die Lehrer sagen. Die anderen Kinder lachen dann. Zu Hause gibt es oft Streit mit Kasim. Er denkt, er ist klüger als ich, weil er schon Deutsch kann. Er ist drei Jahre jünger als ich und tut, als ob er alles besser weiß, alles!...“<sup>859</sup>

Hier drückt er seine Ängste, Skepsis und die Eifersucht explizit aus und wird im Fortgang der Geschichte erst durch die Aufnahme in eine Sportmannschaft glücklich und zufrieden. Die Autorin zeigt, wie die Integration "angekurbelt" werden kann, und bei welchen Gelegenheiten deutsche und türkische Kinder zusammenfinden können, denn was Hakan nach langem Lernversagen nicht geschafft hat, erreicht er im Sportverein<sup>860</sup>. Durch den privaten Kontakt zu deutschen Kindern und dem gemeinsamen Zeitvertreib erlernt er die deutsche Sprache zügig<sup>861</sup>. Das beiderseitige Interesse der Kinder rückt ebenfalls in den Vordergrund, da die deutschen Kinder sich an seinen Fußballkünsten

---

<sup>857</sup> Auf den Inhalt wurde bereits in den Kapiteln C und E eingegangen.

<sup>858</sup> Westermann Deutsch 3, 1988, S. 66

<sup>859</sup> Ebd.

<sup>860</sup> Ebd., S. 68

<sup>861</sup> Emotionen gelten nach Apeltauer (2001) zu den sozialpsychologischen Faktoren, die den Zweitspracherwerb positiv oder negativ beeinflussen können. Negative Emotionen durch Erfahrungen im sozialen Umfeld führen demnach zu Sprachhemmungen (vgl. ebd. S. 106ff.), was eine Verzögerung des Zweitspracherwerbs nach sich zieht. Im Gegensatz dazu führen positive Emotionen und Erlebnisse – wie sie in der Geschichte durch Hakans Erlebnisse dargestellt werden – zur Förderung des Zweitspracherwerbs (vgl. ebd.).

erfreuen und durch die Gemeinsamkeit des Sports seine Sprachfähigkeiten gefördert werden. Sport wirkt hier als affektiver Faktor, der die Aneignung einer fremden Sprache positiv begünstigt<sup>862</sup>. Aufgrund seiner sportlichen Fertigkeiten genießt Hakan im Verein ein hohes Ansehen, was seine Sprechängste abbaut und er somit einen sichereren Zugang zur deutschen Sprache gewinnt. Seine Angst war für ihn vorher ein Hindernis für den Zweitspracherwerb, da er zudem in ungewohnte Situationen innerhalb der Familie geriet, in denen sein jüngerer Bruder seine Aufgaben übernahm.

Kasim, der so wie Hakan sich den gleichen neuen Lebensumständen in Deutschland stellen muss, knüpft sehr schnell Freundschaften und hat daher durch die Kontakte einen einfacheren und motivierenderen Zugang zum Deutschen. Durch seine Rolle als Sprachmittler der Familie und somit als Verantwortungsträger genießt Kasim ein höheres Ansehen innerhalb der Familie als sein älterer Bruder ohne Deutschkenntnisse. Somit findet ein Rollentausch zwischen dem älteren und dem jüngeren Bruder statt.

In einem anderen Auszug aus diesem Kinderbuch (*Ob das richtige Lehrer sind*<sup>863</sup>) werden wiederholt die Verstehensschwierigkeiten Kasims deutlich:

„In Rechnen. Die Lehrerin hat Aufgaben an die Tafel geschrieben, die konnte ich und hab mich gemeldet. Sie hat mich gerufen, und ich hab die Lösung an die Tafel geschrieben. Sie hat dann etwas gesagt – wahrscheinlich, dass es richtig wäre. Es war richtig – das weiß ich.“<sup>864</sup>

Wie im vorangegangenen Textauszug, in dem nichtsprachliche Fertigkeiten motivationsfördernd wirken, werden hier mathematische Kenntnisse thematisiert, die sein Selbstwertgefühl in der Klasse nicht beeinträchtigen. Hier wird gezeigt, dass durch die Erfolgserlebnisse die Aneignung der Zweitsprache positiv beeinflusst und angeregt wird.

### 5.2.2 „Türkischer Kuchen“ von Irina Korschunow

In der Kurzgeschichte *Türkischer Kuchen*<sup>865</sup> von Irina Korschunow wird die Ausländerthematik anhand einer Freundschaft zwischen einem deutsch-italienischen Mädchen und einem türkischen Jungen dargestellt. Freundschaft und Andersartigkeit bilden auch hier die inhaltlichen Schwerpunkte. Korschunow involviert im Text ein mündliches Ge-

---

<sup>862</sup> Vgl. Apeltauer 2001, S. 105ff.

<sup>863</sup> Lesespaß 3, 1982, S. 124f.

<sup>864</sup> Ebd., S. 125

<sup>865</sup> Auer LB 4, 1992, S. 27f. (vgl. Anthologie)



sprach zwischen einem deutschen Muttersprachler und einem türkischen Kind. Das türkische Kind beherrscht die deutsche Sprache "nur mangelhaft", was an den nachstehenden Zitaten aus dem Text nachvollzogen werden kann:

- [...] „Da Türkisch Kuchen. Für Mama.“ [...]
- [...] „Ich sehen in Pause Olav Banse“, fährt er fort. „Er nehmen Schreiber von Annette, er legen unter dein Tisch. Ich alles sehen.“ [...]
- [...] „Ich alles sehen“, wiederholt Gökan. „Ganz wahr. Er denken, kein da. Aber ich da, in Tür.“ [...]
- [...] „Ich Türk“, wiederholt Gökan. „Mama sagen, wenn deutsche Kinder Streit, Türk muss weggehen. Besser für Türk. Türk nichts deutsch, muss ruhig sein in fremd Land. Verstehn?“ [...]
- [...] „Doch. Viel Angst. Wenn Banse weiß, er mich verhauen.“ [...]
- [...] „Ganz allein?“ fragt Gökan wieder. „Nur deine Zimmer?“ [...]
- [...] „Nicht viel nett. Viel Schimpf. Mein Mama sagen, vielleicht Ärger mit Mann. Groß Ärger. Darum in Schule nichts gut. Schlechte Lause.“ [...]
- [...] „Brauchen nicht lachen“, sagt Gökan. „Deutsches schwer für Türk. Viel schwer Sprach.“ [...]<sup>866</sup>

Die Autorin bedient sich überwiegend an Infinitivformen der Verben und zeigt somit die "Schwierigkeit" der Verbkonjugation auf. Auch Deklinationsfehler bei Adjektiven, wie „in fremd Land“<sup>867</sup> und „Groß Ärger“<sup>868</sup>, sowie auch Syntaxfehler wurden im Text eingebaut.

### 5.2.3 „Eins, zwei, drei, gutt“

Zu den sprachlichen Problemen kommen, wie bereits an dem Beispiel *Niki und der türkische Junge* aufgezeigt, bisweilen auch Attribute über äußere Merkmale, wie „schwarzhaarig“, hinzu, die die Illusion über die Fremdartigkeit unterstützen<sup>869</sup>. So ist es auch in der Kurzgeschichte *Eins, zwei, drei, gutt* im Fall von Aydın, einem „fremden türkischen Mädchen“ in der Klasse von Thomas. Es werden hier "Fremdheitsbilder" verstärkt hervorgebracht, z.B. als der deutsche Mitschüler das türkische Mädchen fragt: „Du Ziegen zu Hause?“<sup>870</sup> Er denkt, dass Aydın kein Deutsch spreche, obwohl er sie noch nicht sprechen gehört hat und versucht selber durch ein fehlerhaftes Deutsch („Wir jetzt Mathe. Rechnen. Eins-zwei-drei-Rechnen, verstehn? Nix schlimm, wenn nix gutt. Ich hel-

---

<sup>866</sup> Auer LB 4, 1992, S. 27f.

<sup>867</sup> Ebd., S. 28

<sup>868</sup> Ebd., S. 30

<sup>869</sup> Leseschatz 2, 1990, S. 138 (vgl. Anthologie)

<sup>870</sup> Ebd.

fen dir, ja?“<sup>871</sup>) mit ihr zu kommunizieren. Sein Hilfeversuch scheitert jedoch, da Aydin nicht nur die Aufgaben lösen kann, sondern zudem die deutsche Sprache sehr gut beherrscht und selbstbewusst reagiert. Insofern hat sich Thomas selbst durch sein Verhalten bloß gestellt. Seine verblüffte Reaktion, als Aydin beim Lösen der Matheaufgabe den Rechenweg fehlerfrei auf Deutsch vorträgt, zeigt, wie wenig er damit gerechnet hat, dass „die Fremde“ die deutsche Sprache so gut beherrscht. Sein Verhalten ist auf den ersten Blick unfreundlich, was seine Nachahmungsversuche von Ausländern, die „versuchen“ Deutsch zu sprechen, zeigen („Ziegen! Meck-meck! Und Schaf? Mä-ä-ä?; Ham-ham Apfel?“<sup>872</sup>). Andererseits fühlt Thomas sich dazu verpflichtet, ihr zu helfen. Sein Handeln kann folglich auf Freundlichkeit und Mitleid beruhen, da er bemerkt, dass „die kleine Fremde kein Frühstück hat“<sup>873</sup> und ihr seinen Apfel anbietet.

Die Vorurteile und das unangebrachte Verhalten des deutschen Jungen werden am Ende aufgedeckt und die Fremde aus der Türkei durchbricht zuletzt die Befangenheiten deutscher Kinder. Überraschenderweise unterhält sie sich sehr gut auf Deutsch. Man muss anmerken, dass der Text in einem Lesebuch aus dem Jahr 1989 vorkommt; das türkische Mädchen repräsentiert offensichtlich ein ausländisches Kind, das zumindest die für die Integration notwendige deutsche Sprache mündlich sehr vorbildlich beherrscht.

#### 5.2.4 „Telat“

Das letzte Textbeispiel aus einem Lesebuch ist *Telat* - ein Dialog zwischen einem türkischen und einem deutschen Kind<sup>874</sup>. Telat, der türkische Junge, besucht das deutsche Kind, das er sehr gern hat. An seinen Bemerkungen und Ausdrücken wie „Ich komm gern“, „Ich hab dich gern wie Luft“<sup>875</sup> und das Angebot, ihn in der Türkei zu besuchen, lässt sich messen, wie sehr er seinen Freund schätzt. Der Vergleich des deutschen Jungen mit Luft zeigt das hohe Gewicht der Freundschaft für ihn, da er diesen Freund als ebenso kostbar wie die Atemluft ansieht<sup>876</sup>. Der deutsche Junge soll Telat zur Seite ste-

---

<sup>871</sup> Leseschatz 2, 1990, S. 138

<sup>872</sup> Ebd.

<sup>873</sup> Ebd.

<sup>874</sup> Mein LB 2, 1970, S. 44 (vgl. Anthologie)

<sup>875</sup> Ebd.

<sup>876</sup> Ebd.

hen, wenn dieser von den „anderen“<sup>877</sup> Kindern geschlagen wird. Auffällig falsch ist bei Telat der Einsatz einer falschen lokalen Präposition: „nach Türkei“<sup>878</sup>. Es wird bewusst die falsche Präposition bei Richtungsangaben eingesetzt, da „nach“ zur Richtungsangabe bei Ländern **ohne** Artikel eingesetzt wird, hingegen „in“ die entsprechende Präposition für die Richtungsangabe bei Ländern **mit** Artikel („in die Türkei“) ist. Zudem benutzt der türkische Junge die umgangssprachliche Bezeichnung „nix“, wohingegen das deutsche Kind die richtige Form „nichts“<sup>879</sup> anwendet.

Das Gespräch zwischen Telat und dem deutschen Kind wird durch die Fragen des deutschen Jungen gelenkt. Er stellt Telat u.a. die Frage, ob seine Schwester auch „ein Türke“<sup>880</sup> sei. Auffällig ist hier die inkorrekte Form Türke anstelle von Türkin. Auf die Einladung Telats in seine Heimat entgegnet er ihm auf realistische Weise, wie fern die Türkei ist. Die Reaktion des türkischen Kindes, seinen Freund in seine Heimat einzuladen, ist eine gastfreundliche Geste, die er wahrscheinlich aus seiner Familie kennt. Dem deutschen Jungen ist die Schwierigkeit, Telat in der Türkei zu besuchen, aufgrund der Entfernung bewusst. Die Aneinanderreihung negativer Bilder („schwarze Zähne“ – wird ausgelacht von anderen Kindern – sprachliche Mängel) über Telat erregen Mitleid. Durch sprachliche und gesundheitliche Mängel wird im Gegensatz zum deutschen Kind seine Schwäche dargestellt.

### 5.2.5 „Lippels Traum“ von Paul Maar

Im Folgenden handelt es sich um einen Auszug aus dem Kinderbuch „*Lippels Traum*“<sup>881</sup> von Paul Maar. Der Autor schrieb in den 80er Jahren fantastische Kinderliteratur. Lippels Traum ist eine Art „kinderliterarische Variante des Doppellebens“<sup>882</sup>, womit gemeint ist, dass „persönliche, familiäre und gesellschaftliche“<sup>883</sup> Themen aufgegriffen werden und Kinder die Lösungen ihrer Probleme durch Imaginationen finden.

---

<sup>877</sup> Mein LB 2, 1970, S. 44

<sup>878</sup> Ebd.

Wichtig für die Anwendung von Präpositionen im Deutschen ist, dass das Genus des jeweiligen Bezugsobjektes vorausgesetzt wird (vgl. Grießhaber 2006). Im Türkischen hingegen werden entsprechende Verhältniswörter den zugehörigen Substantiven, Pronomen oder Verben nachgestellt (Postpositionen) oder aber durch Suffixe gebildet. Der Einsatz lokaler Präpositionen (nach, in, zum etc.) erfolgt im Türkischen beispielsweise anhand von Kasusuffixen ( Ablativ –den/Lokativ –de/Dativ –e).

<sup>879</sup> Ebd.

<sup>880</sup> Ebd.

<sup>881</sup> „Lippels Traum“ (Auszug: „Kann nicht reden!“ aus Lese-Ecke 4, 1997, S. 15ff.)

<sup>882</sup> Kirchhoff 2002, S. 360

<sup>883</sup> Ebd.

Die Handlungsstruktur des Kinderbuches lässt sich verkürzt wie folgt zusammenfassen: Philipp Mattenheim, die Hauptfigur mit dem Kosenamen Lippel, hat mangelnden Kontakt zu seinen türkischen Mitschülerinnen und Mitschülern. Er fühlt sich einsam, da seine Eltern ihn für eine Woche allein lassen und liest während dieser Zeit orientalische Märchen aus *Tausendundeiner Nacht*. Als ihm seine Lehrerin das Buch wegnimmt, bleibt Philipp nichts anderes übrig, als die Geschichten in seiner Fantasie fortzusetzen. Die Fähigkeit, sich in eine imaginäre Welt hineinzusetzen, hilft ihm nicht nur, seine Einsamkeit zu überwinden, sondern auch, Kontakte zu seinen zuvor von ihm gemiedenen türkischen Mitschülerinnen und Mitschülern zu knüpfen. Den in seinen Träumen als Prinz und Prinzessin wahrgenommenen Kindern hilft er in der Realität bei ihren sprachlichen Defiziten, indem er sie mündlich korrigiert.

Paul Maar kombiniert eine fantasievolle orientalische Märchenwelt mit realen Problemen aus den 80ern, die gegenwärtig auf einen großen Teil von Kindern mit Migrationshintergrund zutreffen. In dem vorhandenen Auszug *Kann nicht reden!* aus dem Kinderbuch geht es vornehmlich um die Sprachschwierigkeiten Arslans. Lippel korrigiert den türkischen Jungen mündlich und versucht ihm Unterschiede in der Artikelanwendung im Deutschen und der Personalpronomen zu erklären („Das Haus“, antwortete Lippel. „Ist Schule ein Haus?“ „Klar. Natürlich ist das ein Haus, was denn sonst!“ „Muss also heißen: das Schule“, stellt Arslan fest. „Nein, nein. Die Schule ist zwar ein Haus, es heißt aber trotzdem die Schule“, sagte Lippel<sup>884</sup>). Das Fehlen von Artikeln und der geschlechtlichen Differenzierung von Personalpronomina im Türkischen werden oftmals als Ursache für Genusschwierigkeiten im Deutschen als Zweitsprache gesehen<sup>885</sup>.

Kommentare und Gedanken von Lippel, die Maar einbaut und die die Leser mitverfolgen können, z.B. „Eigentlich komisch, dachte er. Wieso eigentlich nicht *das* Schule?“<sup>886</sup>, ermöglichen dem Leser, tiefer in die Gedankenwelt des Protagonisten einzutauchen. Diese Methode, die der Autor anwendet, ist für die Leser von erheblicher Relevanz,

---

<sup>884</sup> Lese-Ecke 4, 1997, S. 16

<sup>885</sup> Die Artikellosigkeit im Türkischen deutet darauf hin, dass das Türkische andere Formen für die Determination aufweist:

- Akkusativmorphem *-(y)I* bei der Signalisierung der Definitheit/Indefinitheit
- die Wortstellung
- Possessiva in einigen Fällen als Äquivalent zum deutschen bestimmten Artikel
- Demonstrativa (*bu, şu, o*) bei der Wiederaufnahme eines zuvor explizit eingeführten Referenten
- die durch derivierte Adjektive auf *-ki* (*-ki, -kü* und seine zusammengesetzten Formen *-daki* und *-inki*) attribuierten Nomen sind, solange sie nicht von *bir* begleitet werden, als definit zu erachten (vgl. Hansen 1995, S. 44)

Dem deutschen unbestimmten Artikel entspricht das türkische Zahlenwort (eins) *bir* (vgl. ebd., S. 32f.).

<sup>886</sup> *Lippels Traum* (Lese-Ecke 4, 1997, S. 16)

da Lippel während seiner Erklärungsbemühungen spürt, wie schwierig es ist, die Regeln zu erklären. Er erkennt die Schwierigkeit, die sprachlich richtige Anwendung und Sprachunterschiede zu erläutern.

### 5.3 Türkisch im Lesebuch: Textvarietäten und Beispiele

Bereits in den Aufzeichnungen der empirischen Untersuchung in dieser Arbeit (Kapitel C) wurde kurz auf das Thema **Sprachvermittlung** eingegangen. Bei den Fibeln dient im Bereich der Buchstabeneinführung türkisches Vokabular, um interkulturelles Lernen im Lehrwerk umzusetzen. Zusätzliche Beispiele, wie die türkische Sprache an interkulturellen Lernzielen orientiert in Lesebüchern ihren Platz findet, werden in diesem Unterkapitel beispielhaft kurz vorgestellt.

In interkulturellen Lernsituationen eignen sich Sprachspiele besonders gut, da „Sprachrituale und die damit verbundenen sprachlichen Formeln“<sup>887</sup> gemeinsame Grundstrukturen in den Sprachen aufzeigen. Im Folgenden werden zwei Beispiele aus einem Lesebuch aufgeführt, bei denen das beliebte Klangmerkmal Alliteration in den türkischen Versionen dominiert<sup>888</sup>:

| Türkischer Schnellsprechspruch:                       | Aussprache:   | Deutsch:   |
|---|---|--|
| Kartal kalkar dal sarkar<br>dal sarkar kartal kalkar. | Kartal kalkar dal sarkar<br>dal sarkar kartal kalkar. | <i>Wenn der Adler wegfliegt,<br/>bewegt sich der Ast,<br/>der Ast bewegt sich, wenn<br/>der Adler wegfliegt.</i> |

Lese-Ecke 3, 1997, S. 96

<sup>887</sup> Belke 2001, S. 61

Vgl. auch Beispiel aus einem Lesebuch: „Deutsch ist schwer...Ausländisch auch“ (Anthologie/Bausteine LB 4, 1997, S. 48f.)

<sup>888</sup> Vgl. Reger 2000, S. 173ff.

| Zauberspruch<br>aus der Türkei: | Aussprache:                        | Deutsch:                                |
|---------------------------------|------------------------------------|---|
| Hokus pokus<br>karga bacak.     | Hokus pokus<br>karga badschak      | Hokus pokus<br>Krähenbein               |
| Cikti, cikti<br>ne cikti?       | Tschekte, Tschekte<br>ne tschekte? | Ein Los gezogen.<br>was ist der Gewinn? |
| Iste simitler cikti.            | Ischte simitlert tschekte.         | Diese Simit.                            |

Lese-Ecke 3, 1997, S. 183

Von Nachteil ist bei diesem Schnellspruch, dass in der türkischen Version anstelle des Buchstabens „i“ das „ı“ gewählt wurde. Hier wäre die richtige türkische Schreibweise angebracht, da es sonst zur Irreführung verleitet und Kinder, die gegebenenfalls den Fehler entdecken, verunsichert. Ein zweiter Fehler verbirgt sich in der Aussprache im letzten Vers. Hier ist im Wort „simitlert“ der letzte Buchstabe, „t“ falsch, da es *simitler* heißen müsste.

Ebenso tauchen zum einen Fantasiebegriffe auf, die wie im Beispiel „hokus pokus“ international sind. Zum anderen können Repertoires aus unterschiedlichen Ländern, die eine adäquate Funktion haben und diese auch in anderen Sprachen erfüllen können<sup>889</sup>, ausgetauscht werden. Wie bei der Tradierung von Märchen finden sich vergleichbar ähnliche Formen von Reimen, Witzen oder bestimmten Sprachspielen in unterschiedlichen Sprachen.

Türkische Vokabeln oder Übersetzungen für „Anfänger“ werden zwar selten, aber doch aufgeführt, wie beispielhaft auch die folgende Übersetzung zeigt:

| <b>Türkisch für Anfänger</b>      |                     |
|-----------------------------------|---------------------|
| Dein Name ist ein türkischer Name | Senin adın Türk adı |
| Das verstehe ich nicht            | Bunu anlamıyorum    |
| Das kenne ich nicht               | Bunu tanımıyorum    |
| Das weiß ich nicht                | Bunu bilmiyorum     |
| Das tut mir Leid                  | üzüldüm buna        |

Kinder lesen 3, 1982, S. 77

<sup>889</sup> Vgl. Belke 2001, S. 65

## 5.4 Reflexion

Unter dem Gesichtspunkt Sprache bleibt festzuhalten, dass der Sprachstand türkischer Arbeitnehmerkinder in der Diaspora in Lesebuchtexten überwiegend negativ dargestellt wird. Erst seit den 90er Jahren sind Bemühungen zur Darstellung des Türkischen als Fremdsprache in der mehrsprachigen Gesellschaft ersichtlich.

In Beispielen aus älteren Exemplaren (z.B. *Telat* und *Kein Freund für Kemal*) tauchen besonders Vorurteile über Türken auf. Wiederum andere Texte stellen Türken als einen Teil einer multikulturellen Gesellschaftskonstellation dar<sup>890</sup>. Die Gemeinsamkeiten der Texte beruhen in erster Linie auf der Thematik bzw. der Problemstellung eines von deutschen Mitschülern ausgegrenzten türkischen Kindes. Im sozialen Diskurs Freundschaft greifen die Verfasser realitätsnahe Beispielsituationen auf.

Das Bewusstmachen von Problemen ist gleichzeitig ein Transfer in die Realität. Es handelt sich nicht um unbekannte Fälle, sondern um solche, die Kinder bereits aus eigenen Erlebnissen und Erfahrungen her kennen. Gleichwohl besteht die Gefahr, dass nicht *mit* den betroffenen Kindern gesprochen wird, sondern *über* ihre Situation, was einer Ausgrenzung gleichkommt. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt, in der Kinder mit Migrationshintergrund aufwachsen, muss positiv als Profit für die Entwicklung spezieller Potenziale in den Geschichten aufgezeigt werden. Überdies gilt diese Relevanz für deutsche Kinder, da sie im gemeinschaftlichen Zusammenarbeiten auf diesen Vorteil früh aufmerksam werden und vielseitige kulturelle Einflüsse sowie Mehrsprachigkeit auch für sich beanspruchen können.

---

<sup>890</sup> Vgl. *Niko, der Mustafa* und *Kinder aus verschiedenen Ländern*

## F ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Die in unterschiedlichen Dimensionen medialisierten Bilder türkischer Kultur und des Landes werden in der Gesellschaft ungefiltert auf- und wahrgenommen. Eine beachtliche Differenzierung zwischen dem Medium Schulbuch und denen aus dem öffentlichen Sektor, wie Zeitschriften, Zeitungen und Fernsehen, ist sein erzieherischer Wert und die Sozialisation durch die gegebenen Lernmaterialien. Die Arbeit veranschaulicht die Aktualität der Motive über türkische Migranten, ihrer Herkunft und Kultur.

Die Auswahl an Themen in der Grundschule kann zwar zum Abbau von Vorurteilen bzw. zum rechtzeitigen Entgegenwirken von Vorurteilsbildung eingesetzt werden, erfüllt sicherlich jedoch nicht immer die Erwartungen. Türkische Kinder werden durch diese Unterrichtsgegenstände besonders in den Vordergrund gestellt. Unvoreteilhaft erscheint es, Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie aufgrund ihrer Nationalität - und möglicherweise ihres andersartigen Aussehens oder ihrer sprachlichen Mängel - persönlich angegriffen werden. Die Gefahr besteht, die eigentliche Absicht des interkulturellen Lernens zu verfehlen, und stattdessen Diskriminierung bzw. sogar Ausländerfeindlichkeit zu fördern. Vom Lesebuch als Sozialisationsmedium wird gerade deswegen gesprochen, weil das Angebot der Lektüre den Weg der Integration aller Kinder in die Gesellschaft öffnen soll. In der Schule bzw. der Klassengemeinschaft stoßen Kinder bereits auf heterogene Einstellungen, Meinungen und Verhaltensformen. Eine zunehmende kulturelle Vielfalt in Klassen bedeutet für die Kinder ein offeneres Verhalten gegenüber Kindern anderer Herkunft oder deutschen Kindern mit einem nichtdeutschen Elternteil. Das Lesebuch kann Kindern den schweren Weg der sozialen Integration erleichtern, indem es über Lebensbereiche Informationen und Denkanstöße weiter leitet und auf die Fragen der Kinder hinsichtlich Gesellschaft und Kultur eingeht. Da eine praktische Umsetzung allerdings ohne Vernachlässigung von Kulturen und Volksgruppen nicht möglich ist, wäre es sinnvoll, diese interkulturelle Erziehung und Bildung in Schulen durch ergänzende Materialien zu unterstützen. Häufig fehlen Arbeitsmaterialien oder sie sind ungeeignet für den Schulunterricht, so dass dieses Lernziel verfehlt wird.

Im Umgang mit Texten, so heißt es schließlich im Lehrplan, sollen sich die Kinder auf die Texte „einlassen, sie untersuchen, werten und nutzen“<sup>891</sup>. Das Arbeiten mit Texten soll nicht lediglich ihre Lesemotivation fördern, sondern hinsichtlich ihrer Persönlich-

---

<sup>891</sup> Richtlinien Sprache Grundschule 2001, S. 27



keitsbildung einen Beitrag leisten<sup>892</sup>. Erfahrungen, die sie selbst nicht erleben oder erleben können, weil sie aus anderen Lebenswelten stammen, werden über das Textmaterial zu vermitteln versucht. Eine „persönliche Bereicherung“<sup>893</sup> kann ein Text nur dann sein, wenn Kinder die Textinhalte verstehen und sich mit ihnen auseinandersetzen.

Der Gattung Märchen wurde in dieser Arbeit eine verhältnismäßig umfangreiche Ausführung gewidmet, da sie insbesondere in der Literaturwelt der Kinder einen exponierten Stellenwert einnimmt. Überschneidungen mit deutschen bzw. europäischen Märchen, wie Formeln und rhetorische Kodierungstechniken, sind deutlich zu erkennen. Ins Augenmerk rückt auch, dass ursprüngliche komplexe Sprachstrukturen auf ein für das Schullesebuch angemessenes, leicht verständliches Maß reduziert werden. Die Märchenanalysen dokumentieren in dieser Arbeit ein individuelles, von Volkstradition geprägtes Stilrepertoire. Ergänzt wird diese Volksliteratur durch die Schwankfigur Nasreddin und das Schattentheater.

Darstellungsformen von Migranten unterscheiden sich in ihren Themenschwerpunkten. Ein türkisches Gastarbeiterkind, das kein Deutsch spricht und keine Freunde findet, ist das ins öffentlich-kollektive Gedächtnis gerückte klischeehafte Bild. In den meisten älteren Lesebüchern, noch bis in die 90er Jahre, wurde dies noch häufig so dargestellt. Als "Opfer" einer Gesellschaft, die obendrein soziale Probleme mit sich bringt, werden Individuen auch als typische repräsentative "Figuren" der türkischen Kultur eingesetzt. An dieser Stelle ist ansatzweise ein Wandel erkennbar, da in der Gegenwart das fast "eingedeutschte" türkische Kind die "typischen Gastarbeiterthemen" ersetzt. Sprachdefizite und die Anpassung an eine fremde unbekanntere Lebensform und Kultur tauchen häufig auf. Aber nicht nur türkische Kinder mussten sich an die Begegnung mit dem "Fremden" gewöhnen, sondern auch deutsche. Ebenso sei bemerkt, dass mit Ausnahme von Märchen und Schwänken die Aktualität der Kurzgeschichten erheblich fortgeschrittener sein müsste. Ohne zu vernachlässigen, dass es gegenwärtig noch Kinder gibt, die sich mit der geschilderten Sachlage einer "ausländischen" Arbeiterfamilie aus den frühen 80ern identifizieren können, muss auch die Generation berücksichtigt werden, die außer ihren türkischen Namen kaum einen Bezug zur türkischen Lebenswelt hat.

---

<sup>892</sup> Vgl. ebd.

<sup>893</sup> Ebd.

Ein zusätzliches Kriterium, das das türkische Bild im Lesebuch ergänzt, ist der Islam. Rückblickend auf die Einleitung wird in diesem Zusammenhang noch einmal an derzeitige Konflikte zwischen muslimischen Fundamentalisten und christlichen Nationen erinnert. Politische Diskurse erreichen über Medien Kinder, die diese als Basis für Vorurteile nehmen. Unwissenheit ist ein Nährboden für Voreingenommenheiten und progressive Intoleranz, daher ist es notwendig, die Interkulturalität und den Dialog zu fördern. Als didaktisches Medium dient das Schulbuch dazu, Lehr- und Lernprozesse bewusst inhaltlich und methodisch zu lenken. Unterschiedliche Ansätze bezüglich der Thematisierung dessen in Lesebüchern zeigen, dass anstelle von Toleranz und Verständnis immer noch Spannungen zwischen muslimischen und christlichen Kindern herrschen. Durch Geschichten über religiöse Feste erfahren Kinder, dass es in beiden Kulturen Feierlichkeiten gibt, über die sie sich freuen. Gemeinsamkeiten der Kinder beim Weihnachtsfest und zu Bayram sind die Freude auf Geschenke und das Zusammensein der Familie. Die traditionellen Glaubenspraktiken und das Verfolgen islamischer Lebensregeln werden als Hindernis für persönliche freundschaftliche Bindungen und die Integration der Muslime angesehen. Durch eine abwertende Einstellung gegenüber dem Islam fühlen sich traditionell-islamische Familien jedoch in ihrer religiösen Identität diskriminiert. Es entspricht dem Idealfall, dass die junge deutsch-türkische Generation sich auf "kompatible Aspekte" der beiden Weltreligionen, des Christentums und des Islam, einlässt und trotz religiöser Ansprüche den Integrationsprozess nicht ignoriert.

Den Inbegriff dieser Wunschkonstellation bietet der türkische Autor Habib Bektaş in Deutschland mit seiner Kinderbuchfigur Şirin, die sich sehnlichst einen Weihnachtsbaum wünscht. Im Kinderbuch wird ein vorbildlicher Dialog der Weltreligionen gedanklich fortgeführt, so dass alle Feierlichkeiten kombiniert werden und eine harmonische Vereinigung in der alltäglichen Familiensituation stattfindet. Es handelt sich zwar nicht um ein mit Gotthold Ephraim Lessings *Nathan der Weise* vergleichbares Werk aus der christlich-abendländischen Literatur, reißt aber dennoch die zeitlose Aktualität eines Religionskampfes in gesellschaftlichen Umbruchsituationen an. Derartige Arbeiten dulden keinen Aufschub und müssen in der kindlichen Gegenwart als Begleitung für kulturelle Prozesse greifbar sein.

Hinzuzufügen bleibt, dass es nicht erdenklich ist, in den Schullesebüchern die angesprochenen Themenfelder und die Bandbreite an Dialog und Spannung zwischen türkischer und deutscher Kultur ausführlich zu behandeln. Diese detaillierten Einblicke in die Viel-

fältigkeit verdeutlichen vielmehr die Gefahr einer Einseitigkeit, ob sie in den Lesebüchern vermittelt oder von Lehrkräften vertreten wird. Wünschenswert ist es, in den Texten statt Differenzen und Andersartigkeit überwiegend Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen, in diesem Kontext der deutschen und der türkischen, zu verdeutlichen. Auf diese Weise würden wichtige Kriterien wie Menschlichkeit bewusst in den Vordergrund rücken und fremde Kulturen nicht als Gefahr oder Verbot, sondern als Bereicherung angesehen werden.

## G LITERATURVERZEICHNIS

### *Vorbemerkung:*

Angaben zu den Fibeln und Lesebüchern können jeweils aus den entsprechenden Tabellen des Tabellenverzeichnisses entnommen werden. Es besteht daher keine Notwendigkeit, sie an dieser Stelle wiederholt aufzuführen.

- Abali, Ünal* (2000) Kulturelle Identität und Sprache. Türkische Schülerinnen und Schüler in Deutschland. In: Deutsch lernen 4/25. Baltmannsweiler: Schneider, 310-331
- Ahmad, Hazrat Mirza Tahir* (2003) Koran. Frankfurt am Main: Der Islam
- Akidil, Inci* (1968) Formelhafte Wendungen in deutschen und türkischen Volksmärchen. Eine Studie zur vergleichenden Märchenforschung. Marburg
- Alangu, Tahir* (1990) Billur Köşk. 2. Baskı. Istanbul: Afa Yayınları
- Albrecht, Corinna* (2003) Fremdheit. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (2003) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 232-238
- Apeltauer, Ernst* (1987) Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, Ernst (Hg.) Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber, 9-50
- ders.* (2001) Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt
- Atabay, İlhami* (1998) Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Attikpoe, Kodjo* (2003) Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des ‚Anderen‘. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Auernheimer, Georg/Von Blumenthal, Viktor/Stübig, Heinz/Willmann, Bodo* (1996) Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Münster: Waxmann
- Aus Politik und Zeitgeschichte. APuZ* (2005) Muslime in Europa. Bundeszentrale für politische Bildung. 20/2005
- Aydın, Hayrettin/Goldberg, Andreas/Öksüz, Nilgün/Özbek, Yasemin* (2000) Zur türkischen Gesellschaft, Kultur und Identität. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Bade, Klaus J.* (1992) Einheimische Ausländer: ‚Gastarbeiter‘–Dauergäste–Einwanderer. In: Bade, Klaus J. (Hg.) Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München: Beck, 393-401
- Banscherus, Jürgen* (1985) Keine Hosenträger für Oya. Würzburg: Arena
- Başgöz, İlhan* (1999) Geçmişten günümüze Nasreddin Hoca. Istanbul: Pan Yayıncılık
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor* (1989) Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch 106/1989, 119-135
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor/Previsic, Vlatko* (1992) Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern (109-115)/Die Hauptuntersuchung: Zum Verhältnis von Muttersprache und Zweitsprache (125-135). In: Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Band 15. Hohengehren: Schneider

- Bausinger, Hermann* (2003) Kultur. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (2003) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 271-276
- Behrengi, Samed* (2004) Toplu Masallar. Istanbul: Su Yayinevi
- Bektaş, Habib* (1981) Belagerung des Lebens – Yaşamı kuşatmak. Berlin: Ararat
- Bektaş, Habib/Kellner, Ingrid* (1991) Şirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum. Ravensburg
- Belke, Gerlind/Justine Kasperek* (2001) Strukturen des kindlichen Sprachspiels. Ausgangspunkte für forschendes Lernen in mehrsprachigen Lerngruppen. In: Grundschule Sprachen. Heft 3. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 22- 23
- Belke, Gerlind* (2001) Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. 2. Auflage. Hohengehren: Schneider
- Beltz, Walter* (1980) Die Mythen des Koran. Der Schlüssel zum Islam. Düsseldorf: Claassen
- Blaschke, Jochen* (1984) Islam und Politik unter türkischen Arbeitsmigranten. In: Blaschke, Jochen/Van Bruinessen, Martin (Hg.) Jahrbuch zur Geschichte und Gesellschaft des Vorderen und Mittleren Orients 1984. Thema: Islam und Politik in der Türkei. Berlin: Express, 295-366
- Boccaccio, Giovanni* (1924) Das Dekameron. 2. Bd. München: Allgemeine Verlagsanstalt
- Böhm, Hans* (1944) Goethe. Berlin: de Gruyter
- Bollenbeck, Georg* (1985) Till Eulenspiegel. Der dauerhafte Schwankheld. Stuttgart: Metzler
- Bolte, Johannes/Polivka, Georg* (1963) Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm. Band IV. Hildesheim: Georg Okus
- Boratav, Pertev Naili/Eberhard, Wolfram* (1953) Typen türkischer Volksmärchen. Wiesbaden: Franz Steiner
- Boratav, Pertev Naili* (1957) Zaman zaman icinde. Istanbul: Remzi kitabevi
- ders.* (1996) Nasreddin Hoca. Ankara: Edebiatçılar derneği yayınları
- ders.* (1969) Az gittik uz gittik. Ankara: Bilgi Yayinevi
- ders.* (2000a) 100 Soruda Türk halk edebiyatı. Istanbul: K Kitaplığı 33
- ders.* (2000b) Tekerleme. Türk Halk Masalının Tipolojik ve Stilistik İncelemesine Katkı. Pertev Naili Boratav Arşivi. İstanbul: Tarih Vakfı Bilgi
- Brackert, Helmut* (1990) „...und wenn sie nicht gestorben sind. Perspektiven auf das Märchen.“ Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bremer Universitäts- Zeitung* (24. Juli 1978) Nachrichten– Kommentar–Diskussionen. Artikel: „Neuartige Fibel für Schüler. Erprobung in Bremen, dann in der Schweiz und Österreich.“ Bremen
- Brentano, Clemens* (1958) Gedichte, Erzählungen, Märchen. Zürich: Manesse
- Brockelmann, Carl* (1943) Geschichte der islamischen Völker und Staaten. 2. Auflage. München: Oldenbourg
- Brüder Grimm* (1964) Kinder- und Hausmärchen. Zur ersten Gesamtausgabe von 1819. München: Winkler
- Bruner, Jerome* (2002) Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber
- Brunner, Rainer* (2005) Zwischen Laizismus und Scharia. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 20/2005. Bundeszentrale für politische Bildung, 8-15
- Buchmann, Bertrand Michael* (1999) Österreich und das Osmanische Reich. Eine bilaterale Geschichte. Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Chisholm, Lynne* (1990) Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung* (1975) Einstellungen türkischer Arbeitnehmer zur Bundesrepublik Deutschland. Köln: Arbeitsring Ausland für kulturelle Aufgaben e. V.
- Busse, Heribert* (2005): Grundzüge der islamischen Theologie und der Geschichte des islamischen Raumes. In: Ende, Werner/Steinbach, Udo (Hg.) Der Islam in der Gegenwart. 5. erweiterte Auflage. München: Beck.
- Cabadağ, Tuncer* (2001) Zur Genese einer Diasporavarietät des Türkeitürkischen. Studie zum Gebrauch der Flexionsendungen zur Tempus- und Modus-Markierung bei Jugendlichen türkischer Herkunft. Dissertation. Universität Bielefeld
- Coburn-Staeger, Ursula* (1982) Möglichkeiten der Integration durch Spielen. In: Coburn-Staeger, Ursula et al. (Hg.) Türkische Kinder in unseren Schulen. Eine pädagogische Herausforderung. Lehrerbildung- Lehrerweiterbildung. Stuttgart: Klett, 67-94
- Çoruhlu, Yaşar* (2000) Türk mitolojisinin anahatları. Istanbul: Kabalci Yayınevi
- Cummins, James* (1984) Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 76/84, 187-198
- Dahrendorf, Malte* (1975) Literaturdidaktik im Umbruch. Aufsätze zur Literaturdidaktik, Trivilliteratur, Jugendliteratur. Düsseldorf: Bertelsmann
- ders.* (1979) Wölfel, Ursula. In: Doderer, Klaus (Hg.) Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 3. Band. Weinheim und Basel: Beltz, 818-820
- ders.* (1983) Fremde unter uns. Probleme der Darstellung des Gastarbeiterthemas und der Fremdenfeindlichkeit in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Informationen Jugendliteratur und Medien. Jugendschriften. Jahrgänge 1980-1985. Heft 4/1983, 68-74
- ders.* (1996) Türkisch-deutscher Kinderliteraturaustausch. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 48. Jg./Heft 1/1996. Weinheim: Juventa, 11-16
- Denecke, Ludwig* (1993) Märchen verbinden die Völker. In: Röth, Diether/Kahn, Walter (Hg.) Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch. Frankfurt: Haag+Herchen, 14-19
- Diederichsen, Anneliese/Neumann, Ursula* (1985) Karagöz- türkisches Schattenspiel in der Schule. Ein fächerübergreifender Unterricht zum Thema „Licht und Schatten“. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. Heft 13/9. Köln: Aulis, 350- 354
- Dirim, Inci* (2001) Kreativer kindlicher Sprachgebrauch. Die Sprechstrategie „Code-Switching“. In: Grundschule Sprachen. Heft 1. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 38-39
- Dirim, Inci/Zayton, Abdulahad* (2001) Tücken und Chancen der Translation. „Rose“ oder „Blume“? In: Grundschule Sprachen. Heft 5. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 28-29
- Doderer, Klaus* (1957/58) Die Kurzgeschichte als literarische Form. In: Arends, Felix/Brinkmann, Hennig/Derleth, Kurt/Gail, Anton/Weisgeber, Leo (Hg.) Wirkendes Wort. 8. Jg. Düsseldorf: Schwann, 90-100
- ders.* (1977a) Die Kurzgeschichte in Deutschland. Ihre Form und ihre Entwicklung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- ders.* (1977b) Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 1./2. Band. Weinheim: Beltz

- Durzak, Manfred* (1994) Die Kunst der Kurzgeschichte. Zur Theorie und Geschichte der deutschen Kurzgeschichte. 2. Auflage. München: Fink
- Eicher, Thomas/Wiemann, Volker* (1997) Arbeitsbuch Literaturwissenschaft. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh
- Elçi, Adnan* (1985) Über die Schwierigkeiten beim Zusammenleben in Deutschland. In: Lernen in Deutschland. Zeitschrift für die pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Heft 2./5. Jg. Ettlingen: Schneider, 40-44
- Elger, Ralf* (2003) Kleines Islam-Lexikon. Geschichte – Alltag – Kultur. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn/München: Beck
- Endress, Gerhard* (1982) Einführung in die islamische Geschichte. München: Beck
- Ersen-Rasch, Margarete* (2004) Türkische Grammatik. Ismaning: Hueber
- Essinger, Helmut/Hellmich, Achim/Hoff, Gerd* (1981) Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen. Königstein: Athenäum
- Faroghi, Suraiya* (1995) Kultur und Alltag im Osmanischen Reich. Vom Mittelalter bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. München: Beck
- dies.* (2004) Geschichte des Osmanischen Reiches. München: Beck
- Feldhoff, Jürgen* (1987) Leistungs- und Anschlussmotivation in deutschen Lesebüchern für die Grundschule. Ein Vergleich zweier Dekaden der Nachkriegszeit. Aachen: Stolberg
- Firat, Ibrahim* (1991) Nirgends zu Hause?! Türkische Schüler zwischen Integration in der BRD und Remigration in der Türkei; eine sozialpsychologisch-empirische Untersuchung. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Fittschen, Maren/Ileri, Esin* (1995) Türkisch als Fremdsprache unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten: Materialien und Referate der internationalen Fachtagung, 11.-14. Juni 1992 in Hamburg. Wiesbaden: Harrassowitz
- Fthenakis, Wassilios E./Ulrich, Michaela* (1984) Kinderbücher aus Türkei-Jugoslawien-Griechenland. München: Saur
- Fthenakis, Wassilios E./Sonner Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud* (1985) Bilingualbikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber
- Gemein, Gisbert/Oezsinmaz, Metin* (2001) Deutsche und Türken in der Geschichte. Münster: Aschen-dorffsche Verlagsbuchhandlung
- Giese, Friedrich* (1925) Türkische Märchen. Jena: Eugen Richter
- Glück, Helmut* (Hg.; 2000) Metzler Lexikon Sprache. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler
- Glumpler, Edith* (1995) Interkulturelle Bildung. Interkulturelle Erziehung. Interkulturelle Pädagogik und Didaktik. Universität Dortmund: Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
- Goethe, Johann Wolfgang von* (1888): Goethes Werke 8. 1. Abteilung 7. Band (Nachdruck: 1975) Weimar: Böhlau
- Göllner, Carl* (1982) Turcica. Die europäischen Türkendrucke des XVI. Jahrhunderts. II. Band. MDLIMDC. Baden Baden: Librairie Heitz
- Gronau, Dietrich* (1991) Nazim Hikmet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

- Grothusen, Klaus-Detlev* (Hg.; 1981) Atatürk zamanında türk-alman ilişkileri 1924-1938. Hamburg: Auswärtiges Amt
- Güney, Eflatun Cem* (1982) Masallar. Ankara: Hacettepe sosyal ve idari bilimler Fakültesi Döner Sermaye işletmesi
- Griese, Hartmut M.* (1984) Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Leverkusen: Leske+Budrich
- Grießhaber, Wilhelm* (1999) Präpositionen als relationierende Prozeduren. In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hg.) Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenberg Linguistik, 241-294
- Gross, Hermann* (1979) Die deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen. In: Grothusen, Klaus-Detlev (Hg.) Die Türkei in Europa. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 167-191
- Grützmacher, Jutta/John, Barbara* (1983) Vorurteile durch Unterricht abbauen. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten. 4. Jg./Heft 1/Februar. Westermann., 25-28
- Haas, Renate* (1998) Kulturvermischung- ein Tabu? Fallstudie zu Konflikten in einer deutsch-türkischen Erziehungsinstitution und Anmerkungen zum Erkenntnisproblem in der Ethologie. Baden-Württemberg: Freie Universität Berlin
- Hansen, Björn* (1995) Die deutschen Artikel und ihre Wiedergabe im Türkischen. In: Rehbein, Jochen (Hg.) Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Bd. 53. Hamburg: Germanistisches Seminar, Deutsch als Fremdsprache, Universität Hamburg
- Hansen, Georg* (1994) Einführung in interkulturelle Studien. Hagen: Fern Universität-Gesamthochschule/Fb Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften
- Hartig, Matthias* (1984) Sprachkontakt und Kulturkonflikt aus soziolinguistischer Perspektive. In: Kühlwein, Wolfgang (Hg.) Sprache, Kultur und Gesellschaft. Tübingen: Narr, 49-50
- Hauff, Mechthild* (1992) Grundschullesebücher und Arbeitsmigration. In: Die Grundschulzeitschrift. Nr. 4, 51-52
- Hazai, György* (1978) Kurze Einführung in das Studium der türkischen Sprache. Wiesbaden: Harrassowitz
- Hebel, Johann Peter* (1961) Poetische Werke. München: Winkler
- Heine, Peter* (1987) Türken in der Bundesrepublik Deutschland. In: Italiaander, Rolf (Hg.) Die Herausforderung des Islam. Ein ökumenisches Lesebuch. Göttingen: Muster-Schmidt
- Heinlein, Stefan* (2004) Reaktionen gegenüber Muslimen sind Panikmache. Interview mit dem Sozialwissenschaftler Prof. Werner Schiffauer. Moderation: Stefan Heinlein. In: Die Zeit. 47/ 2004
- Heitmeyer, Wilhelm* (1996) Für türkische Jugendliche in Deutschland spielt der Islam eine wichtige Rolle. In: Die Zeit. 35/1996
- ders.* (2003) Feindselige Normalität. In: Die Zeit. 51/2003
- ders.* (2004) Die gespaltene Gesellschaft. In: Die Zeit. 50/2004
- ders.* (2005) Die verstörte Gesellschaft. In weiten Teilen der Bevölkerung wächst die Orientierungslosigkeit und mit ihr der Druck auf Minderheiten. In: Die Zeit. 51/2005
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, J./Schröder, H.* (1997) Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp



- Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter* (2005) Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Helfferrich, Karl* (1925) Der Weltkrieg. Karlsruhe: Schille
- Herrmann, Ruth* (1975) Wir sind doch nicht vom Mond! Klein-Istanbul an der Elbe! Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Hetzer, Armin* (1986) Turcica. Bremen: Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
- Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung Band 29* (1992) Fremde Nachbarn. Aspekte türkischer Kultur in der Türkei und in der BRD. Marburg: Jonas
- Hoffmann, Ludger* (1984) Zur Ausbildung der Erzählkompetenz. Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, Konrad (Hg.) Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 202-222
- Hodapp-Hammer, Eva* (1990) Die deutschsprachige Erforschung des türkischen Märchens. Saarbrücken-Ensheim: Selbstverlag
- Höfert, Almut* (2003) Den Feind beschreiben. „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450-1600. Frankfurt/New York: Campus
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf* (1999) Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Forschungsprojekt. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität/Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Höpken, Wolfgang* (1993) Das Bild der Türkei in deutschen Schulbüchern. In: Verein für türkisch-deutsche Bildungsarbeit (Hg.) Türken in deutschen Schulbüchern–Deutsche in türkischen Schulbüchern. Köln: Önel, 89-99
- Hufnagel, Gerhard/Lüdtke, Alf* (Hg.; 2001) Sozialwissenschaftliche Informationen 30. Heft 1. Seelze: Gerhard Friedrich
- Informationen zur politischen Bildung* (2002) Türkei. B26897F. Bundeszentrale für politische Bildung. 277/4. Quartal
- İpşiroğlu, Zehra* (1996a) Türkeibilder in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 48. Jahrgang/Heft 1/1996. Weinheim : Juventa, 2-10
- dies.* (1996b) Plädoyer für einen deutsch-türkischen Kulturdialog. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 48. Jahrgang/Heft 1. Weinheim: Juventa, 17-21
- Jacob, Georg* (1923) Vorträge türkischer Meddahs. 1. Band. Leipzig: Mayer & Müller
- Jacob, Georg/Menzel, Theodor* (1988) Beiträge zur Märchenkunde des Morgenlandes. Billur Kösk/Der Zauberspiegel. Neudruck der Ausg. Hannover 1924. Osnabrück: Biblio
- Johanson, Lars* (1994) Türkei-türkische Aspekttempora. In: Thieroff, Rolf und Ballweg, Joachim (Hg.) Tense systems in European languages. Tübingen: Niemeyer, 247-266
- John, Barbara* (1975/76) Märchen im Deutschunterricht für Gastarbeiterkinder. In: Deutsch lernen. 1. Jg. (2/34).
- dies.* (1979) Die Gastarbeiterproblematik im Kinder- und Jugendbuch. In: Grützmacher, Jutta (Hg.) Didaktik der Jugendliteratur. Analysen und Modelle für einen leserorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Metzler, 97-109
- Jolles, André* (1958) Einfache Formen. Tübingen: Niemeyer

- Kahn, Walter* (1993) Die Volksmärchen in unserer Kultur. Berichte über Bedeutung und Weiterleben der Märchen. Frankfurt am Main: Haag und Herchen
- Kaminski, Winfred* (1998) Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. 4. Auflage. Weinheim: Juventa
- Karaalioglu, Seyit Kemal* (1994) Dede Korkut Hikayeleri. Istanbul: Inkilap Kitabevi
- Khoury, Adel Theodor* (1978) Einführung in die Grundlagen des Islams. Köln: Styria
- ders.* (1988) Der Islam. Sein Glaube-seine Lebensordnung-sein Anspruch. Freiburg im Breisgau: Herder
- Kilchenmann, Ruth J.* (1968) Die Kurzgeschichte. Formen und Entwicklung. 2. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Killy, Walther* (1962) Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen. In der ersten Gestalt. Frankfurt am Main: Fischer
- Kissling, Hans Joachim* (1964) Türkenfurcht und Türkenhoffnung im 15./16. Jahrhundert. Zur Geschichte eines Komplexes. In: Bernath, Mathias (Hg.) Südost-Forschungen. Band 23. München: Oldenbourg, 1-18
- ders.* (1991) Dissertationes orientales et balcanicae collectae. Die Osmanen und Europa. München: Rudolf Trofenik
- Kirchberg, Ursula* (1987) Verständnis für andere. Soziales Lernen durch das Buch „Selim und Susanne“. In: Sahr, Michael (Hg.) Problemorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, 33-60
- Kirchhoff, Ursula* (2002) Die achtziger Jahre. In: Wild, Reiner (Hg.) Geschichte der deutschen KJL. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 354-371
- Kliewer, Heinz-Jürgen* (2002) Die siebziger Jahre. In: Wild, Reiner (Hg.) Geschichte der deutschen KJL. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 328-353
- Klingshirn, Ulrich* (1992) Angewandte Sozialgeographie Nr. 26. In: Ausländerpolitik und Rückwanderung. Universität Augsburg: Selbstverlag. Lehrstuhl für Sozial- und Wirtschaftsgeographie
- Knobloch, Jörg* (1983) Türkische Kinder in der BRD–Sozialisationshilfe durch Kinder- und Jugendliteratur? In: Informationen Jugendliteratur und Medien. Jugendschriften. Jahrgänge 1980-1985. Heft 4/1983, 66-68
- Knörzer, Wolfgang* (1982a) Probleme der Identitätsfindung und die Identitätssicherung junger Türken in der Bundesrepublik. In: Coburn-Staeger, Ursula et al. (Hg.) Türkische Kinder in unseren Schulen – Eine pädagogische Herausforderung. Stuttgart: Klett, 47-66
- ders.* (1982b) Konflikte türkischer Migranten in der Bundesrepublik. In: Corburn-Staeger, Ursula et al. (Hg.) Türkische Kinder in unseren Schulen–Eine pädagogische Herausforderung. Stuttgart: Klett, 24-46
- Kolcu-Zengin, Serpil* (1991) Schrifterwerb und Schriftvermittlung als interaktionaler Prozess. Universität Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. 43/1991
- König, Karin/Straube, Hanne/Taylan, Kamil* (1992) Oya–Fremde Heimat Türkei. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Kötter, Ingrid* (1989) Die Kopftuchklasse. Würzburg: Arena
- Kreiser, Klaus* (2001) Der Osmanische Staat 1300-1922. München: Oldenbourg

- Kritsch Neuse, Erna* (1980) Die deutsche Kurzgeschichte. Das Formexperiment der Moderne. Bonn: Bouvier
- Krumm, Hans-Jürgen* (2003) Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (2003) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 413-417
- Krusche, Dietrich* (2003) Interkulturelle Literaturwissenschaft am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (2003) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 634-636
- Küng, Hans* (2004) Der Islam. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. 3. Auflage. München: Piper
- Künemann, Horst* (1961) Short Story und Kurzgeschichte. Ein Weg zur Literatur. In: Jugendliteratur, 7. Jahrgang, Heft 8, München, 340-357
- ders.*(1977): Korschunow, Irina. In: Doderer, Klaus (Hg.) Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 2. Band. Weinheim und Basel: Beltz, 248
- Kunos, Ignaz* (1905) Türkische Volksmärchen aus Stambul. Leiden: E. J. Brill
- Kurpjuhn, Jutta* (2000) Außenseiter in der Kinderliteratur. Darstellungsvarianten und Wirkungsaspekte moderner Prosa für die junge Generation. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Kurt, Kemal* (1998) Als das Kamel Bademeister war. Keloğlans lustige Streiche. Berlin: Edition Orient
- ders.* (1995) Wenn der Meddah kommt. Hamburg: Cecilie Dressler
- Lange, Günter* (2004a) Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik. In: Lange, Günter (Hg.) Märchen-Märchenforschung-Märchendidaktik. 2. Band. Hohengehren: Schneider, 1-32
- ders.* (2004b) Märchen. Märchenforschung. Märchendidaktik. 2. Band. Hohengehren: Schneider
- Lehrerband Westermann Texte Deutsch 3* (1988) Braunschweig: Westermann
- Liegele, Ludwig* (2002) Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.) Handbuch der Sozialisationsforschung. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, 215-230
- Luchtenberg, Sigrid* (1995) Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann
- dies.* (1987) Kinderliteratur zur Migration im fächerübergreifenden Grundschulunterricht am Beispiel von Evelin Haslers „Komm wieder, Pepino“. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 15/Nr. 5, 227-233
- Lüthi, Max* (1984) Diesseitswelt und Jenseitswelt im Märchen. In: Janning, Jürgen/Gehrts, Heino (Hg.) Die Welt im Märchen. Kassel: Röth, 9-21
- ders.* (1975a) Volksmärchen und Volkssage. Zwei Grundformen erzählender Dichtung. Bern: A. Francke AG
- ders.* (1975b) Das Volksmärchen als Dichtung. Ästhetik und Anthropologie. Düsseldorf/Köln: Diederichs
- ders.* (1996) Märchen. Stuttgart: Metzler
- Majoros, Ferenc/Rill, Bernd* (2004) Das Osmanische Reich 1300-1922. Die Geschichte einer Großmacht. Wiesbaden: Marix
- Malkoç, Muzaffer* (2004) Das Tempus- und Aspektsystem im Deutschen und Türkischen. Versuch einer konfrontativen Untersuchung am Beispiel der Vergangenheitsformen. Heidelberg: Universität
- Marx, Leonie* (1997) Die deutsche Kurzgeschichte. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler

- Matuz, Josef* (1994) Das Osmanische Reich. Grundlinien seiner Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Mayer, Mathias/Tismar, Jens* (1997) Kunstmärchen. Stuttgart: Metzler/Poeschler
- Mecklenburg, Norbert* (2003) Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (2003) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 433-439
- Meinhardt, Rolf* (1984) Türken raus? Oder: Verteidigt den sozialen Frieden. Reinbek bei Hamburg: rororo aktuell
- Mendheim, Max* (1891) W. Hauffs Werke. 4. Band. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut
- Meyers, Peter* (1979) Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In: Schallenberger, E. Horst (Hg.) Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastallaun: Aloys Henn, 47-73
- Ministerium für Bildung und Schule des Landes NRW* (1973) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein- Westfalen. Heft 42. Düsseldorf: Aloys Henn
- Ministerium für Bildung und Schule des Landes NRW* (2001) Richtlinien Sprache Grundschule. Düsseldorf
- Mobile 4 Lesebuch/Lehrerband* (1998). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag
- Moser-Rath, Elfriede* (1966) Deutsche Volksmärchen. Düsseldorf: Diederichs
- Moser, Brigitte/Weithmann, Michael, W.* (2002) Die Türkei. Nation zwischen Europa und dem Nahen Osten. Regensburg: Friedrich Pustet
- Mühlner, Manfred* (1995) Die religiöse Auseinandersetzung mit dem Islam im Abendland vom Mittelalter bis zur Aufklärung. In: *Staatliche Kunstsammlungen Dresden. Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, Bonn* (Hg.) Im Lichte des Halbmonds. Das Abendland und der türkische Orient. Staatliche Kunstsammlungen Dresden. Albertinum, 20. August bis 12. November 1995, 68-90
- Müller, Herrmann* (1980) Ausländische Kinder-Kinder zwischen zwei Welten. In: Haarmann, Dieter (Hg.) Die Grundschule der achtziger Jahre. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V., 131-138
- Müller, Hans-Georg* (2003) Morphophonologische Untersuchungen an Reduplikationen im Türkischen. Dissertation. Tübingen: Universität
- Neumann, Ursula* (1980) Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf: Schwann
- Nieke, Wolfgang* (1992) Konzepte Interkultureller Erziehung: Perspektivwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor/Previšić, Vlatko (Hg.) Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Band 15. Hohengehren: Schneider, 47-70
- Ofset, Çetin*: Altın sakallı balık. Nu. 34. Istanbul: Damla Yayınevi
- Özyer, Nuran* (1994) Themen der in Deutschland schreibenden türkischen Autoren für Kinder und Jugendliche. In: Werner Roggausch (Hg.) Germanistentreffen Tagungsbeiträge Deutschland-Türkei. Bonn 1994 (25.09.-29.09.1994). Deutscher Akademischer Auslandsdienst 1995, 333-341
- Paret, Rudi* (1958) Symbolik des Islam. Stuttgart: Anton Hiersemann
- Pazarkaya, Yüksel* (1980): Vom Kulturschock zur Diskriminierung?–Zum Situationswandel der Lebensbedingungen von Emigrantenfamilien in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen. 5. Jahrgang (1/3)
- Petzoldt, Leander* (2000) Märchen, Mythen und Sagen. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 1. Band. Baltmannsweiler, 246-266

- Plé, Bernhard* (2003) Empathie. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (2003) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 227-232
- Räsänen, Martti* (1942) Türkische Sprachproben aus Mittel-Anatolien. Band 4. Konya Vil. Helsinki: Studia Orientalia. Societas Orientalis Fennica
- Reger, Harald* (1973) Prosakurzformen im Literaturunterricht der Primarstufe. Ratingen: Aloys Henn
- ders.* (2000) *Kinderlyrik in der Grundschule: literaturwissenschaftliche Grundlegung-schülerorientierte Didaktik*. 4. Auflage. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider
- Rehbein, Jochen* (1986) Perspektive Muttersprache. In: Kalpaka, Annita (Hg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin: Express, 104-119
- ders.* (1987a) Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung. Universität Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 26
- ders.* (1987b) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hg.) Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber, 113-171
- Rehbein, Jochen/Grießhaber, Wilhelm* (1996) L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In Ehlich, Konrad (Hg.) Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher, 67-120
- Riemenschneider, Hartmut* (1993) Sprachpatriotismus. Nationale Aspekte in der literarischen Kultur des deutschen Barock. In: Helmut Scheuer (Hg.) Dichter und ihre Nation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 38-52
- Röber, Christa* (1980) Ausländerkinder verändern die Grundschule. In: Haarmann, Dieter (Hg.) Die Grundschule der achtziger Jahre. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V., 139-152
- Rohde, Regina* (1982) Till Eulenspiegel. Vom Volksbuchhelden zur Kinder- und Jugendbuchfigur. Dissertation. Hamburg: Universität
- Rohner, Ludwig* (1973) Theorie der Kurzgeschichte. Frankfurt am Main: Athenäum
- Röhrich, Lutz* (1964) Märchen und Wirklichkeit. 2. Auflage. Wiesbaden: Franz Steiner
- ders.* (1976) Sage und Märchen. Erzählforschung heute. Freiburg im Breisgau: Herder
- ders.* (2002) „...und weil sie nicht gestorben sind...“. Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen. Köln: Böhlau
- Rohsen, Georg* (1978) Tuti-Nameh. Das Papageienbuch. Zürich: Manesse
- Rölleke, Heinz* (1985) Wo das Wünschen noch geholfen hat. Gesammelte Aufsätze zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Bonn: Bouvier
- ders.* (2004a) Die Brüder Grimm als Märchensammler und –bearbeiter. In: Lange, Günter (Hg.): Märchen-Märchenforschung-Märchendidaktik. Band 2. Hohengehren: Schneider, 33-50
- ders.* (2004b) Die Märchen der Brüder Grimm. Stuttgart: Reclam
- Roth, Paul/Köhler, Kurt* (Hg.; 1928) Kemal Pascha-Der Weg zur Freiheit. Leipzig: F.E. Haag
- Sahr, Michael* (1987) Problemorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider
- ders.* (2001) Ein ABC der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider
- ders.* (2002) Zeit für Märchen. Kreativer und medienorientierter Umgang mit einer epischen Kurzform von Michael Sahr. Hohengehren: Schneider

- Sakaoğlu, Saim* (2003) Türk gölge oyunu Karagöz. Ankara: Akçağ yayınları
- Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* (1975-1990) Neuwied & Darmstadt: Luchterhand
- Sandig, Barbara* (2000) Textmerkmale und Sprache-Bild-Texte. In: Fix, Ulla/Wellmann, Hans (Hg.) Bild im Text–Text und Bild. Heidelberg: Universitätsverlag
- Scherf, Walter* (1995) Das Märchen Lexikon. Band 1. München: Beck
- Schienerl, Peter W.* (Hg.; 1988) Diplomaten und Wesire. Krieg und Frieden im Spiegel türkischen Kunsthandwerks. Staatliches Museum für Völkerkunde München. Zweigmuseum Oettingen
- Schiffauer, Werner* (1991) Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: Eine Ethnographie. Stuttgart: Klett-Cotta
- ders.* (2004) Das Recht, anders zu sein. Der Verfassungsschutz stellt Mitglieder der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş unter Generalverdacht-und grenzt sie damit unnötig aus. In: Die Zeit. Nr. 48/2004
- ders.* (2005) Schlachtfeld Frau. Die Ehrenmorde haben wenig mit dem Islam zu tun und viel mit Selbstaussgrenzung. In: Süddeutsche Zeitung. Nr. 16 (Februar)/2005
- Schimmel, Annemarie* (1982) Rumi. Ich bin Wind und du bist Feuer. Leben und Werk des großen Mystikers. Köln: Diederichs
- Schmidt-Dumont, Geralde* (1997) Ästhetische Kommunikation am Beispiel von Bildgestaltung und Bildrezeption im Bilderbuch. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 8. Beiheft. Weinheim: Juventa, 73-110
- Schmidtke, Hans-Peter* (1983) Ein Thema „Ausländer“ genügt nicht. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten. 4. Jg. Heft 1/Februar. Westermann, 14-16
- Schubert, Susanne* (1997) Die Kürzestgeschichte: Struktur und Wirkung. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Schulte-Bunert, Ellen* (1993) Ausländer in der Bundesrepublik. Texte der Kinder- und Jugendliteratur als stellvertretende Erfahrung im Prozess interkulturellen Lernens. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Schulz, Gudrun* (2000) Außenseiter als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hg.) Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Hohengehren: Schneider, 746-765
- Schulze, Winfried* (1978) Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert. München: Beck
- Schumacher, Harald* (1995) Einwanderungsland BRD. 3. Auflage. Düsseldorf: Zebulon
- Schwarz, Annelies* (1986) Hamide spielt Hamide. Ein türkisches Mädchen in Deutschland. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Şen, Faruk/Goldberg, Andreas* (1994) Türken in Deutschland. Leben Zwischen zwei Kulturen. München: Beck
- Şen, Faruk/Aydın, Hayrettin* (2002) Islam in Deutschland. München: Beck
- Şen, Faruk* (1996) Türkei. München: Beck
- Siebert-Ott, Gesa Maren* (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer
- Solms, Wilhelm* (1999) Die Moral von Grimms Märchen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Soyhun, Mehmet* (1999) Der Islam und die Moschee. Köln: DITIB-Diyanet İşleri Türk İslam Birliği
- Spies, Otto* (1952) Orientalische Stoffe in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Band 6. Walldorf-Hessen: Vfo für Orientkunde
- ders.* (1959) Türkisches Puppentheater. Emsdetten: Lechte
- ders.* (1968) Türkische Chrestomathie aus moderner Literatur. 2. Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz
- ders.* (1998) Türkische Märchen. Die Märchen der Weltliteratur. Augsburg: Bechtermünz
- Spohn, Margret* (1993) Alles getürkt. 500 Jahre (Vor)Urteile der Deutschen über die Türken. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität
- Steig, Reinhold* (1914) Clemens Brentano und die Brüder Grimm. Stuttgart/Berlin: Cotta'sche Buchhandlung
- Steuerwald, Karl* (Hg.; 1988) Türkisch-Deutsches Wörterbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz
- Stumpfe, Ortrud* (1965) Die Symbolsprache der Märchen. Münster: Aschendorff
- Steinbach, Udo* (1996) Die Türkei im 20. Jahrhundert. Schwieriger Partner Europas. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe
- ders.* (2002) Stationen der Innenpolitik seit 1945. In: Informationen zur politischen Bildung: Türkei. B26897F. Bundeszentrale für politische Bildung. 277/ 4. Quartal 2002, 11-19
- Stöbe, Alex* (1998) Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung. Essen: Universität
- Tabbert, Reinbert* (1991) Kinderbuchanalysen II. Wirkung–kultureller Kontext–Unterricht. Frankfurt am Main: Dipa
- Talgeri, Pramod* (1987) Vom Verständnis der Andersheit der Fremdkultur. In: Wierlacher, Alois (Hg.) Perspektiven und Verfahren der interkulturellen Germanistik. München: Iudicium, 367-376
- Thiele, Jens* (2004) Was macht das Bild mit dem Märchen? Kritische Blicke auf die Märchenillustrationen. In: Lange, Günter (Hg.) Märchen-Märchenforschung-Märchendidaktik. 2. Band. Hohengehren: Schneider, 163-184
- Thiemermann, Franz Josef* (1984) Kurzgeschichten im Deutschunterricht. Texte–Interpretationen–Methodische Hinweise. Bochum: Kamp
- Thudichum, Marina/Knobloch, Jörg* (1986) Der Drache vom Rosenstrauch. Märchen aus der fremden Heimat. Freiburg: Herder
- Tismar, Jens* (1983) Kunstmärchen. Stuttgart: Metzler
- Tumat, Alfred* (Hg.) (1997) Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Probleme-Informationen-Anregungen. Kiel: Schmidt & Klaunig
- Tomkowiak, Ingrid/Marzolph, Ulrich* (1996) Grimms Märchen International. Zehn der bekanntesten Grimmschen Märchen und ihre europäischen und außereuropäischen Verwandten. Paderborn: Schöningh
- Toprak, Ahmet* (2002) „Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten...“ Auswirkungen des Erziehungsstils auf die Partnerwahl und die Eheschließung türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland. Herbolzheim: Centaurus
- Tuncor, Ferit Ragip* (1990) Renkli resimlerle Nasrettin Hoca. Istanbul: Inkilap kitapevi

- Ulich, Klaus* (2002) Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 377-396
- Uther, Hans-Jörg* (1996) Kinder- und Hausmärchen. Nachweise und Kommentare. Band 4. München: Richter
- Uzunoğlu-Ocherbauer, Adelheid* (1982) Türkische Märchen. Frankfurt am Main: Fischer
- Van Kampen, Wilhelm* (1968) Studien zur deutschen Türkeipolitik in der Zeit des Wilhelms II. Kiel: Universität
- Vanpol, Mieke* (1992) Ich nenn dich einfach IB. Hamburg: Dressler
- Von der Leyen, Friedrich* (1954) Die Welt des Märchens. Band II. Düsseldorf: Diederichs
- Von Kielmansegg, Peter* (1968) Deutschland und der Erste Weltkrieg. Frankfurt am Main: Athenaeon
- Weinkauff, Gina* (2000) Multikulturalität als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hg.) Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Hohengehren: Schneider, 766-782
- Weinrich, Harald* (1971) Tempus. Besprochene und erzählte Welt. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Welsh, Renate* (1973) Ülkü, das fremde Mädchen. München: Jugend und Volk
- Wendt, Heinz F.* (1979) Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Türkisch. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt
- Wenning, Norbert* (1996) Migration. Migration in der Vergangenheit und Zukunft. Hagen: Fern Universität Gesamthochschule/Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften
- Wesselski, Albert* (1911) Der Hodscha Nasreddin. 1. Band. Weimar: Alexander Duncker
- Wild, Reiner* (Hg.) (2002) Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler
- Wölfel, Ursula* (1970) Die grauen Felder und die grünen Felder. Wahre Geschichten. Mühlheim a. d. Ruhr: Anrich
- Wunderlich, Werner* (1979) Der Schalk im Klassenzimmer. Zur Eulenspiegel-Rezeption neuerer Lesebücher. In: Mück, H. D. et al. (Hg.) Die Rezeption mittelalterlicher Dichter und ihrer Werke. Göppingen, 446-476
- Yano, Hisashi* (2000) Migrationsgeschichte. In: Chiellino, Carmine (Hg.) Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Verlag. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Zahn, Barbara* (1982) „Ausländische Familien“ – kein Thema für den Unterricht? In: Ausländerkinder 3./Heft 3. Westermann, 4-7
- Zentrum für Türkeistudien* (Hg.) Türkei–Sozialkunde. 2. Auflage. Opladen: Leske+Budrich

### *Internetressourcen*

*Grieffhaber, Wilhelm* (2006) „und wir fahren in die andere Seite“-Der Gebrauch lokaler Präpositionen durch türkische Grundschüler.

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tjuhepraep.pdf>/16.05.2006



- Heitmeyer, Wilhelm* (10.01.2005): Gruppenbezogene Gewaltforschung. Die theoretische Konzeption, Ausmaße und Trends aus 2002, 2003 und 2004. Text zur Pressekonferenz am 02.12.2004 in Berlin. (PDF-Datei)  
<http://www.buendnis-toleranz.de/Anlage13818/Pressefassung-der-Studie.pdf>
- Hoffmann, Ludger* (22.09.2005): Funktionaler Grammatikunterricht Grundschule.  
<http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann>
- Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. (IKG).* Wilhelm Heitmeyer (Leiter) (10.01.2005): Jahresbericht 2002 (Dezember 2002)  
[http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/Jahresbericht\\_IKG\\_2002.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/Jahresbericht_IKG_2002.pdf)
- Schiffauer, Werner* (15.08.2005): Kulturelle Identitäten. Lehrstuhl für Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder. Vortrag am 17. April 2002 bei den 52. Lindauer Psychotherapiewochen 2002  
[http://www.lptw.de/vortraege2002/PDF/w\\_schiffauer.pdf](http://www.lptw.de/vortraege2002/PDF/w_schiffauer.pdf) - 13. Juni 2005
- Statistisches Bundesamt* (24.04.2005): <http://destatis.de>
- Zentrum für Türkeistudien (Hg.)/Şen, Faruk* (18.07.2005): Der Euro-Islam.  
<http://www.zft-online.de/publikation/aktuell/studien/Euroislam.pdf>

## H ANHANG: ANTHOLOGIE UND TABELLEN

### Anhangverzeichnis

#### Anthologie

|  |     |
|--|-----|
| Text 1: „Das kluge Bauernmädchen“ .....                                  | 283 |
| Text 2: „Keloğlans Stäbchen“ .....                                       | 284 |
| Text 3: „Der Fisch mit dem goldenen Bart“ .....                          | 285 |
| Text 4: „Die gerupfte Gans“ .....  | 285 |
| Text 5: „Nasreddin als Hahn“ .....                                       | 286 |
| Text 6: „Schwänke des Hodscha Nasreddin“ .....                           | 286 |
| Text 7: „Hodscha und der Teekessel“ .....                                | 287 |
| Text 8: „Geschichten von Nasreddin Hodja“ .....                          | 287 |
| Text 9: „Rätsel um Karagöz“ .....  | 288 |
| Text 10: „Karagöz und Nixverstehen“ .....                                | 289 |
| Text 11: „Kemal“ .....   | 290 |
| Text 12: „Telat“ .....   | 290 |
| Text 13: „Die anderen Kinder“ .....                                      | 292 |
| Text 14: „Die Ausländerin“ .....   | 292 |
| Text 15: „Als der Schnee fiel“ .....                                     | 293 |
| Text 16: „Ich bin ein Türke“ .....                                       | 293 |
| Text 17: „Niki und der türkische Junge“ .....                            | 294 |
| Text 18: „Enders Vater weiß nicht mehr ein noch aus“ .....               | 295 |
| Text 19: „Niko, der Mustafa“ .....                                       | 295 |
| Text 20: „Wir fragen türkische Kinder. Wir fragen deutsche Kinder“ ..... | 296 |
| Text 21: „Zu Besuch in Istanbul“ .....                                   | 296 |
| Text 22: „Eins, zwei, drei, gutt“ .....                                  | 297 |
| Text 23: „Kein Freund für Kemal“ .....                                   | 298 |
| Text 24: „Türkischer Kuchen“ .....                                       | 300 |
| Text 25: „Stefan mag Sibel“ .....  | 300 |
| Text 26: „Der Türke heißt Ibrahim“ .....                                 | 301 |
| Text 27: „Bammel lernt Türkisch“ .....                                   | 302 |
| Text 28: „Brief an eine Fremde“ .....                                    | 302 |
| Text 29: „Was bin ich?“ .....  | 303 |

|  |     |
|--|-----|
| Text 30: „Tim und seine Freunde“ .....                   | 303 |
| Text 31: „Nur eine Hälfte“ .....                         | 303 |
| Text 32: „Vom Türken und dem lebzeltenen Dach“ .....     | 304 |
| Text 33: „Die drei Pomeranzen“ .....                     | 305 |
| Text 34: „Die Geschichte von Ali-Dschengiz“ .....        | 306 |
| Text 35: „Die Geschichte vom schönen Wasserträger“ ..... | 308 |
| Text 36: „Tasa Kuşu” .....                               | 309 |

## **Tabellen**

|                        |     |
|------------------------|-----|
| <i>Tabelle 1</i> ..... | 310 |
| <i>Tabelle 2</i> ..... | 310 |
| <i>Tabelle 3</i> ..... | 311 |
| <i>Tabelle 4</i> ..... | 312 |
| <i>Tabelle 5</i> ..... | 313 |
| <i>Tabelle 6</i> ..... | 314 |
| <i>Tabelle 7</i> ..... | 314 |
| <i>Tabelle 8</i> ..... | 314 |
| <i>Tabelle 9</i> ..... | 314 |

## **Das kluge Bauernmädchen** *Türkisches Volksmärchen*

Einstmals hatte ein armer Bauer einen reichen Anrainer. Um sein kleines Feld vor den Tieren des reichen Bauern zu schützen, umgab der arme Bauer es mit einem Graben. Eines Tages aber brach sich eine Kuh des reichen Nachbarn, während sie aus dem Graben Wasser trank und dabei ausrutschte, das Bein. Darauf brachte der Bauer den armen Nachbarn vor Gericht.

Der Richter machte den beiden Bauern keinen Prozeß, sondern fragte sie drei Rätsel:

1. Wer ist von allen am reichsten?
2. Wer läuft von allen am schnellsten?
3. Was ist süßer als alles andere?

Der arme Bauer kam nach Hause und begann darüber nachzudenken. Er hatte eine heiratsfähige Tochter. Als das Mädchen seinen Vater in diesem Zustand sah, fragte es: „Mein lieber Vater, warum bist du so nachdenklich? Wenn du einen Kummer hast, sage ihn mir!“

Der Bauer erzählte die Fragen des Richters eine nach der anderen. Das Mädchen antwortete darauf: „Mach dir keine Sorgen, Vater!“ und erklärte dem Vater, welche Antwort er geben müsse.

Nach drei Tagen gingen die beiden Bauern zum Gericht. Der Richter fragte: „Wie habt ich die Rätsel lösen können?“

Der reiche Bauer antwortete: „Von allen sind Sie der reichste, meine Stute läuft schneller als alle anderen und etwas Süßeres als den Honig von meinem Gut gibt es nicht.“

Der arme Bauer aber sagte: „Die Natur ist reicher als alles andere, der menschliche Gedanke läuft schneller als alles andere und das Süßeste ist der Schlaf.“

Der Richter fand, daß der arme Bauer recht habe, und fragte ihn, von wem er dies gelernt habe. „Von meiner Tochter“, war die Antwort.

„Da deine Tochter so klug ist“, sprach der Richter, „soll sie morgen zu mir kommen weder nackt noch angezogen, weder zu Pferd noch zu Fuß, weder über den Weg noch auf dem Wegesrand; Ihr Pferd soll sie zwischen Sommer und Winter anbinden und soll mir weder im Zimmer noch auf der Straße begegnen.“

Als das Mädchen das hörte, sagte es: „Sei nicht bekümmert, Väterchen! Dies sind Kleinigkeiten.“

Am nächsten Tag stieg das Mädchen weder bekleidet noch nackt auf eine Ziege, auf diese Weise kam es weder zu Fuß noch zu Pferd, da seine Füße auf der Erde schleiften. Die Ziege setzte einen Fuß auf den Weg und einen Fuß auf den Wegrand. Also ging das Mädchen sowohl auf dem Weg als auf dem Wegrand. Als das Mädchen zum Gerichtshof kam, band es die Ziege zwischen Schlitten und Boot, also zwischen Sommer und Winter, an und begegnete dem Richter, einen Fuß auf der Türschwelle und einen Fuß auf der Erde.

Dies gefiel dem Richter sehr, und er verheiratete sich mit der klugen Tochter des armen Bauern.

Eines Tages reiste der Richter nach einem Dorf und sagte zu seiner Frau: „Halte über niemand Gerichtsverhandlung ab, bis ich wiederkomme!“ Da seine Frau sich aber auf ihren Verstand und ihr Gewissen verließ, sprach sie jedem, der vor Gericht kam, das Urteil.

Als der Richter nach Hause zurückkehrte, wurde er sehr ärgerlich über das, was seine Frau getan hatte, und beschloß, sich von ihr zu trennen. Vor der Trennung sagte er zu seiner Frau: „Ich erlaube dir, irgend etwas, das du am liebsten hast, mitzunehmen.“ Darauf antwortete seine Frau: „Ich will weiter nichts, als daß wir unsere Verwandten einladen und ein Festmahl geben, bevor wir uns trennen!“

Der Richter war einverstanden; die Gäste wurden geladen, und man begann zu essen. Da gab die Frau nun ihrem Mann viel Wein zu trinken. Schließlich war der Richter völlig betrunken und bewußtlos. Die Frau setzte ihren Mann nun in einen Wagen und brachte ihn zum Hause ihres Vaters, dort legte sie ihn hinter dem Ofen nieder. Nach einiger Zeit wachte der Richter auf und fragte, wo er sei.

Seine Frau erwiderte: „Du bist im Hause meines Vaters. Ich habe dich hierhergebracht, denn du hast mir ja die Erlaubnis gegeben, das von zu Hause mitzunehmen, was ich am liebsten habe. Ich habe gefunden, daß du das Wertvollste bist, und habe dich hierhergebracht.“

Am Morgen stand der Richter auf, nahm seine Frau, deren Klugheit er bewunderte, am Arm und brachte sie nach Hause zurück.

Miteinander Lesen 4,1987, S. 37f.

**Text 1: „Das kluge Bauernmädchen“**

## **Keloğlans Stäbchen**

1: In Keloğlans Dorf gab es einmal einen sehr schönen Baum. Mit seinen herabhängenden Zweigen und seinen tiefgrünen Blättern war er ein sehr liebenswerter Baum. In seinem Schatten setzten sich die Leute nieder und ruhten sich aus.

Eines Morgens beim Aufwachen trauten die Dorfbewohner ihren Augen nicht: Was sahen sie da? War da nicht der geschätzte Baum von Leuten gefällt, denen Bäume nichts bedeuten? Jeder bedauerte das sehr. Man begann zu untersuchen, wer denn der Schuldige sei. Das Volk verdächtigte drei Männer. Man verhaftete sie und führte sie dem Richter vor. Die drei Männer bestritten den Baum gefällt zu haben und schoben sich gegenseitig die Schuld zu.

2: Der Richter vermochte nicht in Erfahrung zu bringen, wer denn nun der eigentlich Schuldige sei. In diesem Moment trat Keloğlan hervor. Drei Stäbe befanden sich in seiner Hand.

„Ich werde den Hauptschuldigen feststellen“, sagte er.

„Diese Stäbe, die ihr in meiner Hand seht, sind verzaubert. Mit Hilfe dieser Stäbe werde ich den Schuldigen herausfinden, der diesen so wichtigen Baum gefällt hat.“

Die Stäbe in Keloğlan Hand waren gleich lang.

Keloğlan gab jedem der Männer einen Stab und sprach:

„Nehmt diese Stäbe, die Nacht über sollen sie bei euch |  
Am nächsten Morgen seid ihr mit den Stäbchen wieder |

Wer jedoch den Baum gefällt hat, dessen Stab wird eine Fingerlänge wachsen.“

3: Die Männer nahmen ihre Stäbe und gingen nach Hause. Am nächsten Morgen versammelten sich alle auf dem Dorf und warteten voll Spannung. Bald darauf kamen die Männer mit den Stäben in ihren Händen.

Keloğlan nahm die Stäbe von den Männern entgegen und maß ihre Größe ab.

Der Stab eines der Männer war um eine Fingerlänge kürzer als die übrigen. Keloğlan fragte: „Wem gehört dieser Stab?“ Einer der Männer antwortete: „Mir.“

Daraufhin wandte sich Keloğlan an die Menge:

„Das ist der Mann, der den Baum gefällt hat“, sagte er. Weil er den Schuldigen tatsächlich überführt hatte, klatschte jeder dem Keloğlan Beifall.

*Volksgut aus der Türkei*

Mobile LB 4, 1999, S. 128f.

**Text 2: „Keloğlans Stäbchen“**

### **Der Fisch mit dem goldenen Bart**

In einem Teil des Meeres lebten vor langer Zeit zwei Fische, die sehr gute Freunde waren. Davon hatte der eine einen schönen, langen, goldenen Bart.

Die beiden Fische verbrachten, so wie es Freunde tun, viel Zeit miteinander. Doch eines Tages suchte der Fisch mit dem goldenen Bart vergeblich nach seinem Freund. Nirgends konnte er ihn finden. Tief bekümmert suchte er den Zauberer Oktapus auf und erzählte ihm, dass sein bester Freund verschwunden sei.

Der Zauberer sprach: „Die Menschen haben deinen Freund gefangen. Ich werde dich an Land bringen, sodass du deinen Freund suchen kannst. Bedenke aber, du musst vor Sonnenuntergang wieder ins Meer zurückkommen, sonst musst du sterben.“

Der Zauberer versetzte den Fisch mit dem goldenen Bart in Schlaf und als dieser am Strand des Meeres aufwachte, hatte er die Gestalt eines Menschen angenommen.

Auf der Erde war es Winter und der Fisch in Menschengestalt sah überall Schnee und Eisblumen. Er kam durch Wälder und eine große Ebene, bis er am Horizont die schneebedeckten Türme und Dächer einer Stadt sah. Er wanderte auf die Stadt zu und begann sofort, als er sie erreicht hatte, nach seinem Freund zu suchen.

Lange, lange suchte er, aber die Suche schien vergeblich zu sein.

Der Abend näherte sich schon und er wurde sehr traurig und niedergeschlagen. Als er schon alle Hoffnung aufgegeben hatte, was sah er da? Im Schaufenster eines Ladens schwamm sein Freund in einem Aquarium. Schnell betrat er den Laden.

„Bitte gib’ mir den Fisch dort“, sagte er zu dem Verkäufer. Doch der Verkäufer verlangte Geld, was ihm der Fisch in Menschengestalt natürlich nicht geben konnte.

Da sagte der Verkäufer: „Wenn du nicht bezahlen kannst, kann ich dir auch nicht den Fisch verkaufen, es sei denn, du schneidest deinen goldenen Bart ab und bezahlst damit.“

Was sollte der arme Fisch in Menschengestalt tun? Das Wichtigste war ihm, seinen Freund zu retten. Er schnitt sich also den Bart ab, dann nahm er seinen Freund in den Arm und rannte aus der Stadt.

Die Sonne ging schon langsam unter und er erinnerte sich an die Warnung des Zauberers. Er lief und lief ohne sich eine Rast zu gönnen.

Gerade als die Sonne am Horizont verschwand, erreichten beide das Meer und tauchten sofort in den Wellen unter. Der Fisch in Menschengestalt verwandelte sich dabei wieder in einen echten Fisch.

Voller Freude umarmten sich die beiden Freunde und schwammen glücklich nach Hause.

Seit diesem Tag hat keiner der beiden Fische mehr einen goldenen Bart, doch sie sind die besten Freunde, die man sich vorstellen kann.

*Volksmärchen*

*Aus dem Türkischen übertragen von Domna Steininger*

Kunterbunt 4, 1998, S. 42f.

**Text 3: „Der Fisch mit dem goldenen Bart“**

### **Die gerupfte Gans**

Es lebte einst ein Padischah, der liebte es, verkleidet auszugehen und sich mit den Menschen seines Volkes zu unterhalten ohne sich zu erkennen zu geben. Eines Tages, als er in Begleitung eines Hofwesirs wieder so unterwegs war, kam er an ein Haus, in dem ein junges Mädchen am Fenster saß und stickte.

Dem Mädchen gefielen der Herr und sein Begleiter, es lud beide ein und servierte ihnen Tee.

Frage der Padischah: „Kind, wo ist deine Mutter?“ Antwortete das Mädchen: „Ausgegangen, aus einem zwei zu machen.“

Frage der Padischah: „Und wo ist dein Vater?“ Antwortete das Mädchen: „Aus wenigem viel zu machen.“

Sagte er: „Schön ist dein Haus, nur der Schornstein so schief.“ Entgegnete sie: „Der Schornstein ist schief und doch steigt der Rauch gerade auf.“ Der Padischah lachte: „Wenn ich dir eine Gans schicke, rupfst du sie auch?“ „Das will ich wohl tun“, antwortete sie.

Darauf verabschiedete sich der Padischah und verließ mit seinem Wesir das Haus. Als sie ein Weilchen gegangen waren, sagte der Wesir: „Herr, ich verstehe nicht, was Ihr daran findet, mit dem gemeinen Volk zu verkehren. Ihr solltet in Eurem Palast und unter Euresgleichen bleiben.“ Das ärgerte den Padischah und er sprach: „Hast du denn überhaupt verstanden, worüber ich mit dem Mädchen geredet habe? Kannst du mir sagen, was ihre Antworten bedeuten?“ Der Wesir wusste nichts darauf zu entgegnen. Das machte den Padischah noch ärgerlicher. „Ich gebe dir drei Tage Zeit“, sagte er, „wenn du mir dann nicht erklären kannst, was das Mädchen gemeint hat, bist du die längste Zeit Wesir an meinem Hof gewesen!“

Der Wesir wusste sich nicht zu helfen und ging tags darauf zu dem Mädchen und bat es ihm zu verraten, worüber es mit dem Padischah gesprochen hatte. Sagte das Mädchen: „Ich will dir gern helfen, aber für jede Antwort musst du mir hundert Goldstücke geben.“ Der Wesir willigte ein und zählte ihm vierhundert Goldtaler hin.

Sagte sie: „Meine Mutter ist Hebamme, sie ist gegangen, aus einem zwei zu machen. Mein Vater ist Bauer, er macht aus wenigem viel.“ Der Wesir raupte sich das Haar vor Ärger, dass er nicht selbst darauf gekommen war, dann fragte er: „Aber was hast du damit gemeint, dass der Schornstein schief ist, der Rauch aber gerade aufsteigt?“ „Ganz einfach“, entgegnete sie, „der Padischah hat bemerkt, dass ich schiele, und gesagt, der Schornstein sei schief, ich habe geantwortet, dass der Rauch gerade aufsteigt, denn ich sehe gut.“

Der Wesir ärgerte sich noch mehr, aber er musste dem Mädchen noch eine Frage stellen. „Und warum wolltest du mir mein Herr eine Gans schicken und wissen, ob du sie rupfen kannst?“, wollte er wissen.

„Die Gans bist du“, sagte das Mädchen lachend und strich die Goldstücke ein.

*Märchen aus der Türkei*

Bausteine LB 4, 1997, S. 142f.

**Text 4: „Die gerupfte Gans“**

### **Nasreddin als Hahn**

Nasreddin stand einmal um Mitternacht auf, ging vors Haus und begann zu krähen. Die Nachbarn, die das hörten, fragten ihn um den Grund, und er antwortete ihnen: „Ich habe heute viel Arbeit, und ich möchte gern, daß es früher Tag wird.“

Türkisches Volksgut

### **Nasreddins Traum**

Eines Nachts träumte der Hodscha, als er im Bette lag und schlief, es gebe ihm einer neun Goldstücke; und damit war er nicht zufrieden, sondern sagte: „Gib mir zehn.“ Unterdessen wurde er wach, und da fand er seine Hände leer. Das war ihm sehr leid; er schloß alsbald die Augen, streckte die Hand aus und sagte:

„.....“

Türkisches Volksgut  
Nasreddin Hodscha ist der türkische Eulenspiegel

Texte für die Primarstufe 3, 1973, S. 47

**Text 5: „Nasreddin als Hahn“**

### **Schwänke des Hodscha Nasreddin**

Einmal wollte Nasreddin den Bei aufsuchen. Der war eben daran, auf die Jagd zu reiten. Er nahm Nasreddin mit, ließ ihn aber auf eine elende Mähre steigen.

Es fiel ein Platzregen und jeder machte sich mit seinem Pferde im Galopp davon; Nasreddin jedoch konnte das seinige nicht von der Stelle bringen und musste zurückbleiben. Ohne zu zaudern zog er seine Kleider aus, brachte sie am Bauche seines Pferdes ins Trockene und saß wieder auf. Als dann der Regen aufhörte, kleidete er sich wieder an und ritt zum Bei. Der verwunderte sich höchlich ihn nicht im mindesten nass zu sehen. Nasreddin erklärte es ihm: „Dieses Pferd ist gar wacker; es ist so schnell gelaufen, daß ich keine Zeit hatte naß zu werden.“ Der Bei wies nun dem Pferde den ersten Platz in seinem Stalle an. Als er dann wieder einmal auf die Jagd reiten wollte, nahm er den ausgezeichneten Renner selber und gab Nasreddin ein anderes Pferd. Es fing wieder zu regnen an; jeder eilte davon, um sich ins Trockene zu bringen, und der Bei, der auf der Mähre zurückblieb, wurde bis auf die Haut durchnäßt. Wütend über die Antwort, die ihm der Hodscha gegeben hatte, rief er ihn am nächsten Tage vor sich: „Hältst du mich für deinesgleichen, daß du mich belogen hast?“ – „Warum ärgerst du dich, Bei? Weißt du denn nicht, wie man es macht? Hättest du dich, wie ich es getan habe, entkleidet und wärest auf dem Pferde geblieben, so hättest du, als der Regen aufgehört hat, trockene Kleider gehabt.“

Ein junger Mann ohne Erfahrung hatte auf einer Reise eine kleine Auswahl chinesischen Porzellans gekauft. Im Hafen angelangt und eben im Begriffe sich auszuschiffen, faßte er den Plan, sein Porzellan wegzuragen zu lassen, ohne den Träger für seine Mühe zu bezahlen. Er sagte zu einem Träger: „Was für ein Landsmann bist du?“

Der antwortete: „Ich bin ein Anatolier und aus Tasch-Köprü.“ „Aha“, dachte der junge Mann, „ein Dummkopf von einem Türken.“ Und er sagte zu ihm: „Wenn du mir diesen Pack in meine Karawanserei trägst, so werde ich dir drei gute Ratschläge geben.“

„Einverstanden“, antwortete der Türke dem schlaun Gesellen. Er nahm die Last auf und trug sie in die Karawanserei; als er dort ein paar Stufen emporgestiegen war, sagte er: „Nun höre ich.“

Der andere sagte: „Wenn man dir sagt, daß der Hunger der Sättigung vorzuziehen sei, so glaube es nicht.“ „Ich verstehe“, sagte der Träger und ging wieder ein paar Stufen weiter; dann sagte er: „Was hast du mir noch zu sagen?“

„Wenn man dir sagt, die Armut sei besser als der Reichtum, so glaube es nicht.“

Der Träger ging weiter und bat ihn nach einigen Stufen wieder zu sprechen.

„Zum dritten: wenn man dir sagt, daß es besser ist, zu Fuß zu gehen als zu reiten, so glaube es nicht; daß sind die Ratschläge, die ich dir zu geben habe.“

Der Träger stieg die Treppe vollends hinauf; und als er oben war, warf er seine Last hinunter.

Der junge Mann schrie: „Was machst du da?“

Und der Träger sagte: „Wenn man dir sagt, daß in dem Pack da ein einziges Stück ganz ist, so glaube es nicht.“

Eines Tages saß der Hodscha ruhig zu Hause; da hörte er jemand an die Tür pochen. Er rief: „Was willst du?“

Der andere an der Tür, ein Bettler, sagte: „Komm herunter!“

Alsbald stieg der Hodscha hinab und fragte ihn, was er wollte.

Der Bettler antwortete ihm: „Ich bitte um ein Almosen.“

Der Hodscha sagte: „Komm mit mir hinauf!“ Und als der Bettler mit ihm hinaufgestiegen war, sagte er zu ihm: „Ich habe kein Geld.“

Da sagte der Bettler: „Aber Efendi, warum hast du mir den Bescheid nicht unten gegeben?“

„Und du“, versetzte der Hodscha, „warum hast du durchaus haben wollen, daß ich hinunterkomme?“

Westermann LB 4, 1969, S. 88ff.

**Text 6: „Schwänke des Hodscha Nasreddin“**

## Hodscha und der Teekessel

Eines Tages ging Hodscha zu seinem Nachbarn und lieh sich einen großen Teekessel aus. Nach einigen Tagen trug er den Kessel wieder zurück. Der Nachbar machte ihm auf, nahm den Kessel entgegen und fragte: „Was ist denn das?“ Und er deutete auf einen kleinen Topf, der im Kessel lag. „Oh, während dein Kessel in meinem Haus war, hat er das geboren“, erwiderte Hodscha. Sein Nachbar zeigte sich über diese erfreuliche Nachricht ganz entzückt und behielt beides, den Teekessel und den kleinen Topf.

Nach einer Weile lieh Hodscha sich wieder den Teekessel von seinem Nachbarn aus. Es waren nun schon zwei Wochen vergangen und Hodscha hatte den Kessel immer noch bei sich. Der Nachbar begab sich zu Nasreddin Hodscha um den Kessel zurückzufordern.

„Hodscha“, sagte er, „ich bin gekommen um meinen Kessel zu holen.“

Mit trauriger Miene antwortete Hodscha: „Ach, lieber Nachbar! Frag nicht, was geschehen ist! Ich spreche dir mein Beileid aus. Dein Kessel ist verschieden.“

Darauf der Nachbar: „Aber Hodscha, mach dich nicht lächerlich! Wie kann ein Kessel sterben?“

„Nun, warum nicht?“, erwiderte der Hodscha, „wenn du glauben kannst, dass er gebären kann, warum kannst du dann nicht glauben, dass er sterben kann?“

*Volksgut aus der Türkei*

Mobile LB 4, 1997, S. 114

**Text 7: „Hodscha und der Teekessel“**

## Geschichten von Nasreddin Hodja

Wie **Till Eulenspiegel** ein Clown in Deutschland war, so war es **Nasreddin Hodja** in der Türkei.

Er lebte vor über 700 Jahren. Doch werden noch heute in der Türkei unzählige Geschichten von Nasreddin Hodja erzählt.

Klug war er und witzig. Und er brachte die Leute dazu, dass sie nachdenken mussten.

Übrigens war das Wort Hodja ein Ehrenname und bedeutete „gelehrter Mann“. Wer so genannt wurde, der durfte einen weißen Turban tragen.

### *Ein gelehrter Mann*

Ein Bauer brachte dem Hodja einen Brief und fragte ihn, ob er ihm den Brief vorlesen könnte.

„Die Handschrift ist so schlecht, dass ich es nicht lesen kann“, sagte der Hodja.

Der Mann wurde böse und sagte:

„Du trägst den weißen Turban eines Gelehrten und kannst noch nicht einmal einen Brief lesen!“

Der Hodja setzte seinen Turban ab, legte ihn vor sich hin und sagte:

„Wenn du denkst, dass jeder, der diesen Turban trägt, ein Gelehrter ist, dann setz du ihn auf und sieh, ob du den Brief lesen kannst!“

### *Wem glaubst du?*

Eines Tages suchte ein Freund den Hodja auf und sagte:

„Hodja, kannst du mir deinen Esel leihen?“

„Es tut mir Leid“, antwortete der Hodja, „aber ich habe ihn an jemand anderen ausgeliehen.“

Als er das gesagt hatte, begann der Esel zu schreien.

„Aber Hodja, ich höre den Esel doch! Er ist im Stall!“

Da sagte der Hodja würdevoll:

„Du glaubst also nicht meinem Wort, sondern dem des Esels?“

### *Ich wollte sowieso absteigen*

Eines Tages, als der Hodja seinen Esel in höchster Geschwindigkeit ritt, fiel er herunter.

Alle Kinder versammelten sich um ihn herum und fingen an sich über ihn lustig zu machen.

„O Hodja, wie kommt es nur, dass du heruntergefallen bist?“

Der Hodja sagte, indem er seine Verlegenheit zu verstecken versuchte:

„Worüber lacht ihr? Ich wollte sowieso absteigen!“

Kunterbunt 3, 1999, S. 78f.

**Text 8: „Geschichten von Nasreddin Hodja“**



## Rätsel um Karagöz

- Karagöz: Ich soll noch viel lernen. Ich weiß schon alles. Aber du musst noch viel lernen. Ich weiß, was du noch nicht weißt.  
Was ist das? Wird es Sommer, kleidet er sich, wird es Winter, zieht er sich aus?
- Hacivat: Das ist doch ein uraltes Rätsel, das kennt doch jeder. Es ist der Baum. Aber jetzt werde ich dir ein Rätsel aufgeben. Mal sehen, ob du es lösen kannst:  
Wer spricht alle Sprachen, ohne eine einzige gelernt zu haben?
- Karagöz: Ja, ich natürlich!
- Hacivat: Wieso sprichst du alle Sprachen?
- Karagöz: Ich spreche Deutsch und Türkisch.
- Hacivat: Tja, und die anderen Sprachen?
- Karagöz: Welche anderen Sprachen?
- Hacivat: Oh, bist du dumm, Karagöz! Es gibt so viele Sprachen auf der Welt – Japanisch, Englisch, Französisch, Chinesisch, Arabisch, Spanisch, Vietnamesisch, Portugiesisch, Griechisch und so weiter.  
(Das Publikum kann mitmachen, wenn es um die Frage geht, was es noch für Sprachen gibt.)
- Karagöz: Wieso denn, du kannst doch auch nicht „Englisch“ oder „Chinesisch“ oder wie das alles heißt!
- Hacivat: Ja eben, eben Karagöz! Das ist ja das Rätsel. Also noch einmal: „Wer spricht alle Sprachen, ohne eine einzige gelernt zu haben?“
- Karagöz: Ich weiß – die Fische! Die hört man nämlich nicht und es könnte sein, dass sie alle Sprachen sprechen. Vielleicht sprechen sie Englisch und das alles.
- Hacivat: Vielleicht können die Fische dieses, vielleicht können sie jenes. Lieber Karagöz, das ist ein Rätsel, da gibt es kein „vielleicht“. Da gibt es eine Lösung, und entweder du weißt sie oder nicht. Ich sage es dir: Die Lösung des Rätsels heißt ... Echo.
- Karagöz: Echo heißt er. Den möchte ich unbedingt kennen lernen.
- Hacivat: Es ist zum Verzweifeln. Karagöz weiß nicht, was ein Echo ist. Könnt ihr ihm helfen?

Bausteine LB 4, 1997, S. 58ff.

### Text 9: „Rätsel um Karagöz“

#### Karagöz und Nixverstehen

Personen: Hacivat (H), Karagöz (K), mehrere Deutsche (D)

- H: Karagöz, komm mal her! Ich will mit dir reden!
- K: Warum störst du mich? Was schreiest du so laut? Ich werde gleich taub.
- H: Mein Freund, schläfst du etwa noch? Steh auf und komm runter, du Schlafmütze!
- K: Allah, Allah! Du weißt doch, ich habe Schlafstörungen: Abends schlafe ich früh ein, morgens wache ich spät auf. Aber mittags liege ich oft stundenlang wach. Was willst du denn?
- H: Komm runter! Ich muss dir was erzählen.
- K: Gut, ich komme runter. Was ist denn los? Um diese Zeit!
- H: Mein Onkel ist gestorben. Hier ist das Telegramm. Wir müssen jetzt nach Deutschland fahren. Aber wir haben kein Geld.
- K: Kein Problem. Mit ohne Geld kann man auch fahren. Ich esse mit ohne Geld. Ich trinke mit ohne Geld. Ich wohne mit ohne Geld. Ich schlafe mit ohne Geld.
- H: Dann kann man auch mit ohne Geld fahren. Du hast Recht, wir haben bis jetzt auch mit ohne Geld gelebt!
- Musik*
- H: Steig aus Karagöz! Wir sind schon da.
- K: Ich staune. Hacivat, was für ein Bahnhof ist das? Wem gehört der eigentlich? So was habe ich noch nie gesehen.
- H: Komm, fragen wir mal. Fragen ist kostenlos.
- K: Verstehen die Deutschen auch türkisch?
- H: Natürlich, sie verstehen auch türkisch. Alle Leute sprechen türkisch.
- K: Gut, dann fragen wir: Hallo! Bu Bahnhof kime ait?
- D: Was? Was haben Sie gesagt?
- K: Bu Bahnhof kime ait?
- D: Nix verstehen!

H: Karagöz, hörst du? Der Bahnhof gehört Herrn Nixverstehen.  
 K: Herr Nixverstehen hat viel Geld.  
 H: Komm, gehen wir! Wir haben keine Zeit.  
 K: Hacivat, Hacivat, hast du gesehen? Was für ein Auto!  
 H: Oh, so ein schönes Auto habe ich noch nie gesehen! Weißt du, Karagöz, wem das Auto gehört?  
 K: Ich weiß nicht, frag mal!  
 H: Pardon, mein Herr, bu araba kime ait?  
 D: Wie bitte? Was sagen Sie?  
 H: Bu araba kime ait?  
 D: Nix verstehen.  
 K: Hast du gehört? Das Auto gehört auch Herrn Nixverstehen.  
 H: Was für ein reicher Mann! Na los, gehen wir!  
 K: Hacivat, was ist das für ein komisches Haus?  
 H: Siehst du nicht? Das ist doch eine Fabrik!  
 K: Wir könnten hier arbeiten.  
 H: Immer mit der Ruhe, Karagöz. Wir wissen nicht, wem diese Fabrik gehört.  
 K: Warte, ich frage. Hey, du da, bu Fabrika kime ait?  
 D: Nix verstehen.  
 H: Karagöz. Wir haben Glück gehabt. Diese Fabrik gehört auch Herrn Nixverstehen.  
 K: Mein Gott, schon wieder Herr Nixverstehen. Jetzt müssen wir Herrn Nixverstehen unbedingt finden.  
 H: Aber wo sollen wir ihn suchen?  
 K: Guck mal, was ist den da los?  
 H: Sei still, das ist eine Beerdigung.  
 K: Pardon, kim öldü Allah rahmet eylesin?  
 D: Nix verstehen.  
 K: Oh mein Gott. Herr Nixverstehen ist tot.  
 Vay başımıza gelenler Aman Allahım. Şimdik ne yapacağız Parasız Pulsuz. Oh mein Gott, was sollen wir jetzt tun? Ohne Geld, ohne Arbeit?  
 H: Na ja – dann leben wir eben weiter mit ohne Geld!

*M.-L. Hirschberger/R. Kersten und Jugendgruppe*

Bausteine LB 4, 1997, S. 176f.

**Text 10: „Karagöz und Nixverstehen“**

### **Kemal**

Auf der Straße schoß es mit hellem, blechernem Klang. Immer wieder, es harr kein Ende. Andi hörte am Ton: Das war eine teure Zündplättchen-Pistole. Er hatte keine Lust mehr, Sätze zu schreiben. Er wollte wissen, wer da schoß.

Hinter der Gartenhecke stand ein Junge. Andi hatte ihn noch nicht in dieser Gegend gesehen. Sein Gesicht war braun und trocken wie die Hecke. Immer noch schoß er mit der silbernen Pistole in den grauen Winterhimmel.

„Laß mich auch mal“, sagte Andi. Der Junge reichte ihm stumm die Pistole.

„Wohnst du jetzt hier?“

Er nickte.

„Wie heißt du?“

„Kemal.“

„Wo hast du erst gewohnt?“

„Türkei.“

„Magst du Salmiakpastillen?“ Andi hielt ihm seine Schachtel hin, aber Kemal langte nicht zu.

„Gefällt es dir hier?“

Er schüttelte den Kopf.

„Warum nicht?“

Er zuckte die Schultern.

Andi ärgerte sich. Warum gefiel es ihm hier nicht, wenn er doch eine so großartige Pistole besaß? Seine eigene Pistole, eine ganz billige bloß, hatte ihm der Vater abgenommen.

Andi hielt sich die Pistole vor die Brust.

„Bumbum, jetzt bin ich tot!“ Er ließ sich auf die Erde fallen. Der Junge lachte. Na, endlich!

Plötzlich lösten sich aus dem grauen Himmel kleine, silberne Pünktchen heraus. Wie Glassplitter fielen sie auf die Erde und verschwanden dort.

„Mann!“ schrie Andi. „Hast du das gesehen? Es schneit. Ich habe geschossen, und nun schneit es.“  
 Kemal hob den Kopf, und die Flocken fielen auf sein Gesicht. Es begann zu glänzen. Er streckte die Hände aus und fühlte die Flocken darauf zergehen.  
 Die Flocken wurden größer und fester. Sie fielen überall hin. Auf ihre Köpfe und Schultern, auf den Weg und die Hecke, auf die Dächer und Zäune. Feiner grau-weißer Hauch legte sich über die ganze Straße.  
 „Na, wie gefällt dir das?“ rief Andi. „Das ist Schnee. Morgen gibt es noch mehr davon. Und übermorgen. Dann geht es aber los!“  
 Kemal fragte nicht, was losgehen würde.  
 Er staunte in die wirbelnden Flocken.  
 Es wurde kälter, und sie gingen zusammen die Straße entlang. Andi war einfach losgegangen, und Kemal lief nebenher. Vor den Scheinwerfern der Autos und vor den Laternen schwebten die Flocken auf und nieder. Andi redete und redete: von seinen Skiern, von seinem Bobschlitten, den er Kemal leihen könnte, von den Jungen vom Jürgenweg, die kleinere Kinder immer einseiften. Kemal schwieg, aber er schien alles zu verstehen.  
 Dann drückte Andi einen Ball. Der Schnee war naß und schwer. Er warf den Schneeball gegen eine Hauswand, wo er zersprang. Kemal lachte wieder.  
 Zu Hause gab es Ärger für Andi. Es hieß: „So spät!“ und : „Bei dem Wetter!“ und: „Deine Schularbeiten sind nicht fertig.“  
 Sie verstanden eben nicht, daß er Kemal den Schnee zeigen mußte.  
 Als er im Bett lag und die Augen schloß, schwebten hinter seinen Lidern noch immer die Flocken. Einmal stand er auf und starrte durch das Fenster. Es schneite weiter. Auf der Erde lag eine weiße Schicht. Ob Kemal jetzt auch aus dem Fenster sah?

*Hanna Hanisch*

Mein LB 2, 1970, S. 43f.

**Text 11: „Kemal“**

### **Telat**

„Da bist du ja schon wieder, Telat!“  
 „Ich komm‘ gern.“  
 „Sind deine Zähne wirklich so schwarz, wie die andern sagen?“  
 „Ja, tut aber nicht weh, kommen bald weiße, sagt meine Mama.“  
 „Das macht nichts, Telat!“  
 „Ja, macht nix.“  
 „Ist deine Schwester auch eine Türke?“  
 „Ja, macht aber nix.“  
 „Wird die auch ausgelacht von den Kindern?“  
 „Nein.“  
 „Aber dich verhaun die oft.“  
 „Macht nix, du hilfst mir.“  
 „Wenn’s nicht so viele sind.“  
 „Ich hab‘ dich gern wie Luft.“  
 „Du bist ja witzig, Telat.“  
 „Kommst du mal nach Türkei, mich besuchen?“  
 „Das ist sehr weit weg, Telat.“  
 „Macht doch nix.“

*Kurt Hock*

Mein LB 2, 1970, S. 44

**Text 12: „Telat“**

### **Die anderen Kinder**

Die Kinder aus der Teichstaße sagten: „Die anderen Kinder“, und damit meinten sie die aus dem Bahnweg. Die Kinder aus dem Bahnweg sagten auch: „Die anderen Kinder“, und damit meinten sie die aus der Teichstraße.

Den Bahnweg gab es schon lange. Es war ein lehmiger Fahrweg, der führte durch verwildertes Wiesenland am Bahndamm entlang zur alten Kiesgrube. Sie war jetzt halb zugeschüttet mit Gerümpel und Schutt.

Es gab am Bahnweg nur drei Häuser, das waren Notunterkünfte, graue Steinbaracken mit flachen Wellblechdächern.

Die Teichstraße war eine neue Straße. Hohe weiße Wohnblocks standen dort, schöne Häuser mit großen Fenstern und sonnigen Balkonen, und zwischen den Blocks gab es Grünanlagen und einen Spielplatz.

Als die Leute dort einzogen, sagten die Eltern zu ihren Kindern:

„Am Bahnweg wohnt nur schlechtes Pack. Das sind Leute, die keine Miete bezahlen, die nicht arbeiten. Mit denen wollen wir nichts zu tun haben. Spielt nicht mit den Kindern aus dem Bahnweg.“

Und die Eltern im Bahnweg sagten zu ihren Kindern: „Kümmert euch nicht um das hochmütige Volk aus den neuen Häusern. Die denken, sie wären etwas Besseres als wir.“

Das machte die Kinder nur neugierig.

Die aus der Teichstraße fuhren mit ihren Fahrrädern durch den Bahnweg. Sie beneideten die Kinder dort, weil sie aus dem Gerümpel in der Kiesgrube Buden bauen konnten. Und nach jedem Regen stand Wasser in der Grube, dann paddelten die Bahnwegkinder dort auf Bretterflößen. Aber wenn sie die Teichstraßenkinder sahen, schrien sie:

„Was wollt ihr hier? Teichstraßenaffen, Hosenscheißer! Paßt auf, da liegt ein Strohalm, gleich fliegt ihr auf den Arsch! Haut ab!“

Manchmal kamen auch die Kinder aus dem Bahnweg zum Spielplatz an der Teichstraße. Sie taten so, als fänden sie hier alles komisch. Sie flüsterten miteinander und lachten übertrieben laut und zeigten mit dem Finger auf die Teichstraßenkinder. Die schrien dann:

„Ihr habt hier nichts zu suchen! Bahnwegpack, Drecksäue! Ihr wollt nur unsere Sachen klauen! Macht, daß ihr wegkommt!“

So war es zuerst, aber so blieb es nicht lange, und das kam durch Karsten aus der Teichstraße und durch Freddi, Tino und die Türken aus dem Bahnweg.

Karsten war fünf Jahre alt, und wenn er draußen spielte, sollten seine beiden großen Schwestern auf ihn achtgeben. Aber immer wieder lief er ihnen weg, und wenn sie ihn suchten, war er nirgendwo zu finden.

Am Abend saß er dann jedesmal wieder brav im Sandkasten und sagte: „Ich bin nur ein bißchen mit dem Roller herumgefahren.“

Das glaubten die Mädchen ihm auch immer.

Aber einmal wurde es Abend, und Karsten war noch nicht wieder da. Die Mädchen und drei von den großen Jungen suchten ihn. Zuletzt liefen sie zum Bahnweg.

Unterwegs sagten sie: „Im Bahnweg wohnt doch ein Mann, der hat schon im Gefängnis gesessen! Wenn der jetzt dem Karsten etwas getan hat?“

„Und Zigeuner wohnen im Bahnweg!“ sagten sie. „Manche Leute sagen, daß Zigeuner kleine Kinder stehlen!“

Sie sagten: „Ausländer gibt es auch dort, Türken. Man weiß nicht, was für Leute das sind. Die reden ja nicht richtig deutsch!“

Im Bahnweg saß der Zigeunermann auf der Bank vor seinem Haus und fütterte ein kleines Kind mit Brei. Die Teichstraßenkinder fragten ihn nach Karsten. Er sagte: „Der ist mit meinem Tino weggegangen. Karsten und mein Timo sind gute Freunde.“

Beim nächsten Haus war ein Gemüsegarten. Ein junges Mädchen machte Unkraut aus, und ein alter Mann stand auf einer Leiter und flickte etwas am Dach.

Die Kinder blieben am Zaun stehen.

„Was wollt ihr denn hier?“ fragte das junge Mädchen. „Gafft nicht so!“

Aber der alte Mann rief von oben: „Freddi ist mit Karsten und dem Zigeunertino bei den Türken. Alle Kinder sind eingeladen. Beeilt euch, sie feiern ein türkisches Fest!“

„Die sind doch aus der Teichstraße“, sagte das junge Mädchen.

„Macht das einen Unterschied?“ fragte der alte Mann.

Sie gingen weiter. Einer von den Jungen flüsterte: „Das war der Mann, der im Gefängnis gesessen hat!“

„Warum reden die Erwachsenen eigentlich immer so schlecht von den Bahnwegleuten?“ fragte ein anderer.

Bei den Türken machte eine Frau die Tür weit auf und rief: „Herein, herein!“

„Viele Gäste, großes Fest!“ rief ein Mann. Er zeigte auf eine lange Polsterbank mit bunten Decken und Kissen. Dort saßen schon sieben oder acht von den Bahnwegkindern. Auch Karsten saß dort.

Die aus der Teichstraße blieben an der Tür stehen. „Komm sofort nach Hause!“

„Setzen! Setzen!“ sagte die Frau.

Die Bahnwegkinder rückten zusammen und sahen die Teichstraßenkinder an und grinnten.

„Ihr habt Angst?“ fragte der Mann. „Hier haben die Menschen Angst vor den Fremden. Warum?“

Da kamen sie herein und setzten sich.

Die Frau brachte Gläser und Tassen mit süßem Tee, und die Teichstraßenkinder mußten türkisches Gebäck essen und türkischen Tee trinken, und die Bahnwegkinder sahen ihnen zu und grinnten immer noch.

Keiner sagte ein Wort.

„Stumme Kinder?“ fragte der Mann.  
 Jetzt grinsten auch die aus der Teichstraße, aber sie wußten nicht, was sie sagen sollten. Sie waren verlegen, weil sie so unfreundlich von den Türken gesprochen hatten.  
 Endlich hatten sie ihren Tee ausgetrunken. Sie bedankten sich bei der Frau.  
 Der Mann brachte sie zur Tür und sagte: „Kommt wieder, wir freuen uns!“  
 Die Bahnwegkinder liefen ihnen nach.  
 „Kommt wieder, wir freuen uns auch!“ riefen sie. „Dann schmeißen wir euch in die Kiesgrube, ihr armen Mamakinderchen! Ihr Schürzenbandlutscher!“ Sie lachten.  
 „Ja, morgen!“ schrien die aus der Teichstraße. „Dann verhauen wir euch, ihr grinsenden Ohrwürmer!“ Sie lachten auch.  
 „Ihr stinkenden Käsemaden!“ schrien die aus dem Bahnweg.  
 „Ihr Kaninchenfurfzänger!“ schrien die aus der Teichstraße.  
 Und so fing ihre Freundschaft an.

Ursula Wölfel  
 Texte für die Primarstufe 4, 1973, S. 120ff.  
**Text 13: „Die anderen Kinder“**

### Die Ausländerin

Katrin lebt mit ihrer Mutter seit einem Jahr in der Türkei. Ihre Mutter arbeitet als Angestellte bei einer Fluggesellschaft. Katrin spielt oft mit den türkischen Kindern aus der Nachbarschaft. Sie hat auch schon ein bisschen türkisch sprechen gelernt. Eines Tages gibt es beim Spielen Streit. Fatma, ihre Freundin, schreit sie böse an: „Wegen dir haben wir verloren, blöde Ausländerin!“ Katrin rennt heim. „Aber ich bin doch keine Ausländerin, ich bin doch Deutsche!“, sagt sie zu ihrer Mutter.

Gisela Zach  
 Bausteine LB 2, 1996, S. 190  
**Text 14: „Die Ausländerin“**

### Als der Schnee fiel

Auf der Straße schoß es mit hellem, blechernem Klang. Immer wieder, es nahm kein Ende. Andi hörte am Ton: Das war eine teure Zündplättchenpistole. Er hatte keine Lust mehr, Sätze zu schreiben. Er wollte wissen, wer da schoß.  
 Hinter der Gartenhecke stand ein Junge. Andi hatte ihn noch nicht in dieser Gegend gesehen. Sein Gesicht war braun und trocken wie die Hecke. Immer noch schoß er mit der silbernen Pistole in den grauen Winterhimmel. Die Zündplättchenstreifen fielen auf die Erde. Ein ganzer Haufen lag schon dort. Mann, dachte Andi, der hat ja schon für drei Mark verschossen.  
 „Laß mich auch mal“, sagte Andi. Der Junge reichte ihm stumm die Pistole.  
 „Wohnst du jetzt hier?“  
 Er nickte.  
 „Wie heißt du?“  
 „Kemal.“  
 „Wo hast du erst gewohnt?“  
 „Türkei.“  
 „Magst du Salmiakpastillen?“ Andi hielt ihm seine Schachtel hin, aber Kemal langte nicht zu.  
 „Gefällt es dir hier?“  
 Er schüttelte den Kopf.  
 „Warum nicht?“  
 Er zuckte die Schultern.  
 Andi ärgerte sich. Warum gefiel es ihm hier nicht, wenn er doch eine so großartige Pistole besaß? Seine eigene Pistole, eine ganz billige bloß, hatte ihm der Vater abgenommen.  
 Andi hielt sich die Pistole vor die Brust. „Bumbum, jetzt bin ich tot!“ Er ließ sich auf die Erde fallen. Der Junge lachte. Na, endlich!  
 Plötzlich lösten sich aus dem grauen Himmel kleine, silberne Pünktchen heraus. Wie Glassplitter fielen sie auf die Erde und verschwanden dort.  
 „Mann!“ schrie Andi. „Hast du das gesehen? Es schneit. Ich habe geschossen, und nun schneit es.“  
 Kemal hob den Kopf, und die Flocken fielen auf sein Gesicht. Es begann zu glänzen. Er streckte die Hände aus und fühlte die Flocken darauf zergehen.

Die Flocken wurden größer und fester. Sie fielen überall hin. Auf ihre Köpfe und Schultern, auf den Weg und die Hecke, auf die Dächer und Zäune. Feiner grauweißer Hauch legte sich über die ganze Straße.

„Na, wie gefällt dir das?“ rief Andi. „Das ist Schnee. Morgen gibt es noch mehr davon. Und übermorgen. Dann geht es aber los!“

Kemal fragte nicht, was losgehen würde. Er staunte in die wirbelnden Flocken hinein.

Es wurde kälter, und sie gingen zusammen die Straße entlang. Andi war einfach losgegangen, und Kemal lief nebenher. Vor den Scheinwerfern der Autos und vor den Laternen schwebten die Flocken auf und nieder. Andi redete und redete. Von seinen Skiern, mit denen er die Todesbahn auf dem Katzenberg herunterfahren würde, von seinem Bobschlitten, den er Kemal leihen könnte, von den Jungen vom Jürgenweg, die kleinere Kinder immer einseiften. Kemal schwieg, aber er schien alles zu verstehen.

Dann drückte Andie einen Ball. Der Schnee war naß und schwer. Er warf den Schneeball gegen eine Hauswand, wo er zersprang. Kemal lachte wieder.

Zu Hause gibt es Ärger für Andi. Es hieß: „So spät!“ und „Bei dem Wetter!“ und „Deine Schularbeiten sind nicht fertig.“

Sie verstanden eben nicht, daß er Kemal den Schnee zeigen mußte.

Als er im Bett lag und die Augen schloß, schwebten hinter seinen Lidern noch immer die Flocken. Einmal stand er auf und starrte durch das Fenster. Es schneite weiter. Auf der Erde lag eine weiße Schicht. Ob Kemal jetzt auch aus dem Fenster sah?

Hanna Hanisch

Kinder lesen 3, 1982, S. 84f.

**Text 15: „Als der Schnee fiel“**

### **Ich bin ein Türke**

Aber ich lebe nicht in meiner Heimat, der Türkei. Ich bin dort geboren. Meine Eltern sind schon seit ein paar Jahren hier in der Bundesrepublik Deutschland zu Hause. Und ich auch. Mein Vater ist zuerst nach Deutschland gefahren. Er hat hier Arbeit gesucht und gefunden. Er arbeitet in einer Autofabrik. Die Türkei ist ein armes Land. Viele Menschen haben keine Arbeit. Wovon sollen sie Essen kaufen?

Meine Mutter und ich waren sehr traurig, daß Vater so lange von uns fort war. Aber eines Tages ist von ihm ein Brief gekommen! Und in dem Brief lag das Geld für die Fahrkarten nach Deutschland!

In Deutschland haben meine Eltern die „Aufenthaltserlaubnis“ bekommen. Das heißt, wir dürfen hier bleiben!

Ich gehe hier in die Schule, wie die deutschen Kinder auch. Ich spreche zu Hause türkisch und in der Schule deutsch. Ich muß mich in der Schule ziemlich anstrengen, damit ich mitkomme. Deutsch ist eine schwere Sprache. Das Wort Aufenthaltserlaubnis will mir nicht in den Kopf. Ich schreibe es immer falsch. Auf türkisch ist das ganz einfach. Es heißt: ikamet tezkeresi.

Ob es mir in meiner neuen Heimat gefällt? Es gefällt mir sehr gut. Aber traurig bin ich manchmal, weil ein paar in der Klasse sagen, sie spielen nicht mit Gastarbeiterkindern.

Ich kann nicht verstehen, daß man mich einen „Gast“ nennt und dann nicht mit mir spielen will. Bei uns in der Türkei ist man zu einem Gast immer besonders freundlich. Aber ich habe auch schon einen deutschen Freund. Der mag mich und sagt, die anderen sind doof.

*Lesespaß 3, Westermann 1982, S. 122*

**Text 16: „Ich bin ein Türke“**

### **Niki und der türkische Junge**

*Irina Korschunow*

*Die folgende Schulgeschichte stammt aus dem Kinderbuch „Niki aus dem 10. Stock“. Da die meisten von euch sicher noch nicht das ganze Buch gelesen haben, müßt ihr zur Vorgeschichte wissen, daß einer von Nikis Mitschülern, nämlich Jürgen, erst vor kurzem mit seinen Eltern nach Brasilien gezogen ist.*

Eines Tages brachte die Lehrerin einen neuen Jungen mit in die Klasse.

„Das ist Mustafa“, sagte sie. „Wißt ihr, wo er herkommt? Aus der Türkei! Er spricht noch nicht viel Deutsch, aber das lernt er sicher bald.“

„Mustafa“, kicherten die Kinder. „Mustafa.“

So einen komischen Namen hatten sie noch nie gehört. Das ist ja ein Pferdenamen! dachte Niki. Neugierig sah er den fremden Jungen an. Er hatte schwarze Haare, schwarze Augen, und seine Haut war viel dunkler als die der anderen.

„Mustafa kann sich auf Jürgens Platz setzen“, sagt die Lehrerin. „Das paßt gut. Jürgen geht es in Brasilien genauso wie hier dem Mustafa. Er versteht die Sprache nicht und ist vielleicht der einzige blonde Junge zwischen lauter dunklen.“

Womöglich lachen die brasilianischen Kinder sogar über seinen Namen, weil er für ihre Ohren komisch klingt.

Niki und Thomas, ihr wart doch Jürgens Freunde. Helft Mustafa ein bißchen, daß er sich bei uns einlebt.“ Der fremde Junge setzte sich auf Jürgens Stuhl. Er legte die Hände übereinander und starrte auf die Tischplatte. Er sah nicht nach rechts noch nach links, nur auf den Tisch.

„Du, ich glaube, der ist blöd“, flüsterte Niki Thomas zu.

Thomas nickte. „Mit dem spielen wir nicht“, flüsterte er zurück und zog seinen Stuhl ein Stück von Mustafa fort. Niki und Thomas waren nicht die einzigen, denen Mustafa aus der Türkei komisch vorkam.

Die ganze Klasse machte einen Bogen um ihn. (...)

In den Pausen stand er am Zaun und sah zu, wie sie Fangen oder Reiterkampf spielten, und in den Stunden tat er nur selten den Mund auf. Denn kaum sagte er etwas in seinem falschen Deutsch, fingen alle an zu lachen.

Dann setzte sich Mustafa schnell wieder hin, legte die Hände übereinander und starrte auf die Tischplatte.

„Seid doch nicht so dumm“, schimpfte die Lehrerin.

„Könnt ihr etwa irgendeine fremde Sprache sprechen? Niki, kannst du Türkisch?“ Niki schüttelte den Kopf. „Na, also“, sagte die Lehrerin. „Denk doch an Jürgen. Möchtest du, daß man in Brasilien über ihn lacht?“

Nein, das wollte Niki auf keinen Fall.

Aber um Mustafa wollte er sich auch nicht kümmern. Es ärgerte ihn, daß ausgerechnet er neben dem fremden Jungen sitzen mußte, der immer nur auf die Tischplatte starrte.

Eines Tages brachte Niki seinen neuen Ball mit in die Schule. Der Ball war so winzig, daß er in der Hosentasche Platz hatte, aber er sprang viel höher als jeder andere.

In der Pause ließ Niki ihn auf dem Schulhof springen, und fast die ganze Klasse sah zu.

„Jetzt bis zum ersten Stock!“ rief Niki und schmetterte den Ball aufs Pflaster. Der sprang in die Luft, hoch, höher – und weg war er. Irgendwo beim Zaun mußte er heruntergekommen sein. Niki rannte los, um ihn zu suchen. Den Ball fand er nicht, doch er sah Mustafa. Mustafa lehnte am Zaun.

Er hatte beide Hände vor den Mund gelegt, und durch seine Finger hindurch kamen seltsame, hohe Töne. Mustafa blies auf einem Grashalm, so hell und so lange, wie Niki es noch nie gehört hatte.

Niki blieb stehen. „Toll!“ sagte er. „Toll, wie du das kannst.“ Mustafa nahm die Hände vom Mund. Er starrte Niki an. Dann lachte er. Niki sah ihn zum ersten Mal lachen.

Lesespaß 2, Westermann 1982, S. 139f.

**Text 17: „Niki und der türkische Junge“**

### **Enders Vater weiß nicht mehr ein noch aus**

Am Abend kam Enders Vater von der Arbeit nach Hause. Noch bevor die Tür sich richtig öffnete, fragte Ender: „Vati, bin ich Türke oder Deutscher?“

Sein Vater war sprachlos. „Warum fragst du?“ sagte er nach kurzem Überlegen.

„Ich möchte es wissen“, sagte Ender entschlossen.

„Was würdest du lieber sein, ein Türke oder ein Deutscher?“ fragte sein Vater.

„Was ist besser?“ gab Ender die Frage wieder zurück. „Beides ist gut, mein Sohn“, sagte sein Vater.

„Warum hat dann Stefan heute nicht mit mir gespielt?“

So kam Ender mit seinem Kummer heraus, der ihn den ganzen Tag gequält hatte.

„Warum hat er nicht mit dir gespielt?“ fragte sein Vater. „Du bist kein Deutscher“, hat er gesagt. „Was bin ich, Vati?“ „Du bist Türke, mein Sohn, aber du bist in Deutschland geboren“, sagte darauf sein Vater hilflos. „Aber die Namen der deutschen Kinder sind anders als mein Name.“

Sein Vater begann zu stottern. „Dein Name ist ein türkischer Name“, sagte er. „Ist Ender kein schöner Name?“

Ender mochte seinen Namen. „Doch! Aber er ist nicht so wie die Namen anderer Kinder“, sagte er.

„Macht nichts, Hauptsache, es ist ein schöner Name!“, sagte sein Vater.

„Aber Stefan spielt nicht mehr mit mir.“

Enders Vater schnürte es den Hals zu. Ihm war, als ob er ersticken müßte. „Sei nicht traurig“, sagte er nach längerem Schweigen zu Ender. „Ich werde morgen mit Stefan sprechen. Er wird wieder mit dir spielen. Er hat sicher Spaß gemacht.“ Ender schwieg.

Yüksel Pazarkaya

Lesestunden 2, 1985, S. 34

**Text 18:** „Enders Vater weiß nicht mehr ein noch aus“

**Niko, der „Mustafa“**

Bruno Horst Bull

Als Niko, ein Junge aus Griechenland, den ersten Tag in der Schule war, riefen die deutschen Kinder hinter ihm her: „Mustafa! Mustafa!“

Das war spottend gemeint. „Mustafa“ werden meist türkische Kinder gerufen, aber seine Mitschüler machten da keinen Unterschied. Auch Niko war ein „Mustafa“. Allmählich freundete sich Niko mit deutschen Kindern an. Jetzt nannten sie ihn „Musti“. Das klang freundschaftlicher. Sehr glücklich aber war Niko auch über diesen Namen nicht. In den Sommerferien reiste der kleine Grieche mit den Eltern in seine Heimat. Niko freute sich. Mit den Kindern in seinem Geburtsort würde er in seiner Muttersprache reden können. Niemand würde ihn „Musti“ nennen.

Aber als er das erste Mal bei hellem Sonnenschein durch die Hauptstraße der kleinen Stadt ging, riefen die einheimischen Kinder grinsend hinter den Häuserecken hervor: „Fritz! Fritz!“

Das war ein Spottname für „Deutscher“. So etwas hatte Niko nicht erwartet. Wohin er auch kam, wurde er gehänselt.

Und er fragte sich: Wohin gehöre ich eigentlich?

Könntest du Niko einen Rat geben oder ihm helfen?

Auer Lesebuch 3, 1991, S. 48f.

**Text 19:** „Niko, der Mustafa“

### **Interviews: Wir fragen türkische Kinder Wir fragen deutsche Kinder**

- Was ist ein Gastarbeiter?* Ein ausländischer Mann, der in Deutschland arbeitet.  
Wenn ein Deutscher in die Türkei kommt, ist er auch ein Gastarbeiter.
- Wie sich wohl ein Gastarbeiter fühlt?* Weiß nicht.  
Er fühlt sich nicht so gut, denn wenn er nicht deutsch kann...
- Können Einheimische wohl Gastarbeiter verstehen?* Ein Einheimischer kann einen Ausländer verstehen, weil er auch ein Mensch ist.  
Ein Deutscher will etwas fragen, der Ausländer versteht nicht, da ärgert sich der Deutsche.  
Wenn ein Ausländer neu kommt, versteht er nicht, aber vielleicht nach zwei Monaten.
- Warum ärgern sich Deutsche manchmal über Gastarbeiter?* Weil sie nicht tun, was die Deutschen sagen: am Bau die Bretter holen.  
Weil die Einheimischen den Ausländern alles dreimal sagen müssen, z.B. weil sie die Maschinen nicht bedienen können.  
Bei uns kommen manchmal 20 Leute zu Besuch, und die Hausfrau immer gucken und schimpfen.
- Warum ärgern sich Gastarbeiter manchmal über Deutsche?* Deutsche schimpfen, weil wir nicht Schwein essen.  
Die verstehen nicht, wie unsere Religion ist.
- Hast Du deutsche Freunde?* Alle sagen, Ausländer stinken, spielen nicht mit uns.  
Ich mache keine Freundschaften hier.  
Ich habe einen deutschen und einen griechischen Freund.
- Was meinst du, haben die türkischen Kinder gesagt, was die deutschen?



**„Zu Besuch in Istanbul“**

Dann kamen wir nach Istanbul. Wir fahren auf einer großen Straße wie in Deutschland. Von dieser Straße aus konnte man viele Moscheen sehen. Sie hatten glänzende Kuppeln und lange Minarette. Dann kamen wir über eine große Brücke, und darunter war der Bosphorus. Er sieht wie ein großer Fluß aus, nur viel größer. Von der Brücke aus sieht man die großen Dampfer. Die Brücke ist ganz neu, und wir mußten für die Fahrt Geld bezahlen.

Gleich nach der Brücke verließen wir die große Straße und fahren in ganz enge kleine Gassen mit alten kleinen Häusern aus Holz. Auf der Straße waren Kinder und Verkäufer mit Wagen mit Obst und Gemüse darauf. Vor einem dieser Häuser hielten wir. Die Tür ging auf, und mein Onkel Ömer und meine Tante Fatma liefen heraus. Sie hatten lange am Fenster auf uns gewartet. Meine Tante, die Frau meines Onkels Ahmet, der das Auto fuhr, war schon da. Sie war mit dem Flugzeug gekommen, weil sie ein kleines Baby hat. Ich mußte mehrere Hände küssen, denn es ist bei uns eine Sitte, daß man Älteren die Hand küßt. Alle anderen haben mich rechts und links auf die Wangen geküßt.

Dann gingen wir alle ins Haus. Vor der Tür zogen wir unsere Schuhe aus. Das war mir nicht neu. Das machen wir auch so in Frankfurt, damit die Wohnung nicht dreckig wird. Drinnen war es viel kühler als draußen. Wir setzen uns erstmal in den Salon. Meine Tante Fatma brachte kalte Limonade und Eau de Cologne. Jeder kam eine Portion davon in die Hände geschüttet, und wir wuschen uns damit Hals und Gesicht. Da fühlt man sich ganz frisch danach. Die Männer waren schon wieder draußen am Auto und packten alles aus. Die Frauen verschwanden in der Küche, um das Essen zu machen. Danach gab es ein großes Essen. Wir waren alle sehr hungrig. Am besten schmeckte mir die große Scheibe Wassermelone, die wir nach dem Essen verdrückten.

Danach gingen die Männer schlafen. Meine Mutter schlief auch. Wir Kinder spielten im Garten. Meine Cousinen nahmen uns mit auf die Straße, und die Kinder sagten über uns: „Das sind die aus Deutschland.“ Die Kinder brachten mir gleich bei, wie man Sek-Sek spielt. Das ist ein Hinkelspiel, so ähnlich wie Himmel und Hölle. Man hüpfte auf einem Bein und schubst einen Stein vor sich her durch gemalte Felder auf dem Bürgersteig. Die hat man vorher mit Kreide aufgemalt. Es waren nur Mädchen um mich herum, die Jungen spielten nicht mit. Die spielten Fußball. In Deutschland spielte ich eigentlich auch Fußball. Da war ich auch schon mal im Tor. Aber in der Türkei spielen das nur die Jungen. Da lassen die mich ja dann doch nicht mitspielen. Das kenne ich schon.

Als die Männer wach waren, wurden die Geschenke ausgepackt. Jeder kriegte was. Das gehört sich so. Außer uns.

Meine Mutter wußte ganz genau, wer was kriegt. Mein Onkel Ömer bekam das Kofferradio. Meine Tante Fatma bekam einen Toaster, den sie ganz stolz gleich ausprobierte. Die Kinder bekamen T-Shirts und Süßigkeiten. Der ältere Sohn Yakub bekam einen Taschenrechner, der aber meinem Onkel sehr gefiel. Alle freuten sich sehr. Danach guckten wir vor dem Abendessen Fernsehen. In der Türkei gibt es nur ein Programm und keine Farbe. Mein Vater erzählte meinem Onkel, wie schön Video ist.

Wir Kinder mußten früh ins Bett gehen. Wir schliefen alle auf einer großen Matratze auf dem Boden. Alle Kinder zusammen, das war sehr lustig. Wir haben noch lange zusammen geschwätzt und gekichert. In Istanbul blieben wir einige Tage. Wir besuchten alle Verwandten, oder sie besuchten uns bei meinem Onkel. Alle bekamen Geschenke von uns. Die Fergül meckerte, weil wir nicht gleich nach Çorum weiterfahren. Sie war aufgeregt, weil sie in diesem Urlaub ihren Verlobten, den Fehmi, heiraten sollte. Mit dem hatte sie sich letzten Sommer verlobt. Da waren wir aber mit dem Flugzeug da. Und das ging viel, viel schneller. Vom Flugzeug aus konnte man lauter kleine Häuser sehen, dann bin ich eingeschlafen, und dann haben wir was zu essen bekommen, und dann waren wir schon da. Als das Flugzeug in Ankara landete, haben alle Leute im Flugzeug geklatscht. Fehmi sah ich zum ersten Mal bei der Verlobung. Meine Schwester Fergül übrigens auch. Meine Eltern hatten das mit seinen Eltern so ausgemacht. Das ist so in der Türkei. Die Familie des Mannes verlangt das Mädchen für ihren Sohn. Ich will das aber nicht so. Ich will überhaupt nicht heiraten. Ich finde Jungens doof.

## Eins, zwei, drei, gutt

Eines Morgens brachte der Lehrer ein kleines schwarzhaariges Mädchen mit. Er sagte: „Das ist Aydin. Sie ist jetzt in unserer Klasse.“ Zu Aydin sagte er: „Setz dich erst mal neben Thomas da hinten.“ Das fremde Mädchen setzte sich neben Thomas. Der sah sie neugierig an. „Du Türk?“ fragte er. Die Fremde nickte. Thomas wußte nicht was er sagen sollte. Türkisch- und obendrein ein Mädchen! Dann fragte er: „Du Ziegen zu Hause?“ „Bitte?“ „Ziegen! Meck-meck! Und Schaf? Mä-ä-ä?“ „Nein“, sagte das fremde Mädchen. In der Pause packte Thomas sein Butterbrot mit Apfel aus. Die kleine Fremde hatte kein Frühstück. Thomas fragte: „Du nix ham-ham?“ Aydin schüttelte den Kopf. Thomas bot ihr seinen Apfel an: „Ham-ham Apfel?“ fragte er. Die Fremde lächelte. „Danke“, sagte sie. In der nächsten Stunde war Mathe. Thomas sagte: „Wir jetzt Mathe. Rechnen. Eins-zwei-drei-Rechnen, verstehn? Nix schlimm, wenn nix gutt. Ich helfen dir, ja?“ „Ja“, antwortete Aydin. Sehr selbstbewusst klang das nicht. Der Lehrer sagte „Heute machen wir etwas Schwieriges.“ Er schrieb eine Aufgabe an die Tafel. „Wir wollen drei Zahlen auf einmal abziehen. Hat jemand eine Idee?“ Niemand meldete sich. Doch. Eine. „Aydin?“ fragte der Lehrer erstaunt. „Komm mal an die Tafel.“ Die Fremde ging an die Tafel. Sie nahm die Kreide in die Hand. „Also“, sagte sie mit leiser Stimme, „dass ist eigentlich ganz leicht. Man addiert zuerst die Einer dieser drei Zahlen im Kopf. Drei plus drei plus zwei gleich acht. Dann ergänzt man sie zu den neun Einern hier oben. Acht plus eins gleich neun.“ Aydin erklärte, rechnete und schrieb. Dann nickte sie freundlich, ging an ihren Platz zurück und setzte sich. Sie sah Thomas an. Sie sagte: „Gutt gewesen eins zwei drei“

Leseschatz 2, 1990, S. 138f.

**Text 22: „Eins, zwei, drei, gutt“**

### Kein Freund für Kemal

Hanna Hanisch

Personen: Der Sprecher  
Herr Öztak  
Kemal der Junge

Sprecher: Ich erzähle eine Geschichte. Die Geschichte ist von Kemal, der einen Freund suchte. Sie ist irgendwo passiert, vielleicht hier bei uns. Dort kommt Herr Öztak, das ist Kemals Vater. (Herr Öztak erscheint auf der Spielfläche.) Guten Tag, Herr Öztak!

Herr Öztak: Guten Tag. Ich habe keine Zeit für ein Gespräch. Leider. Ich muß zur Polizei gehen.

Sprecher: Ja, ich weiß, Herr Öztak.

Herr Öztak: (erregt) Ich habe nichts Böses getan. Warum muß ich zur Polizei gehen? (Er schaut die Zuschauer an.) Warum?

Sprecher: Die Leute wissen es nicht. Wir müssen es ihnen erzählen.

Herr Öztak: Ich habe in der Stadt einen kleinen Laden. Für Reparaturen. Sie verstehen?

Sprecher: Herr Öztak ist Schneider. Er ändert und repariert Kleidungsstücke.

Herr Öztak: Vor fünf Jahren bin ich in diese Stadt gekommen. Aus Istanbul. Wir hatten eine schwere Zeit.

Sprecher: Sie haben einen Sohn?

Herr Öztak: Er heißt Kemal. Ist acht Jahre alt.

Sprecher: Es liegt eine Anzeige gegen Sie vor. Wegen Kindesmißhandlung.

Herr Öztak: Ich liebe Kemal.

Sprecher: Die Nachbarn haben gehört, daß er schrie.

Herr Öztak: (senkt den Kopf) Einmal habe ich ihn geschlagen.

Sprecher: Und warum?

Herr Öztak: Er war immer ein gutes Kind. Aber er hat gestohlen. Eines Tages. Hat mir Geld weggenommen.

Sprecher: Das war eine Enttäuschung für Sie.  
Herr Öztak: Kemal war immer allein. Er spielte auf dem Hof. Ohne Freunde. Manchmal sah ich aus dem Fenster und nickte ihm zu. (Er tritt zur Seite. Von rechts kommt Kemal auf die Spielfläche. Er hat eine bunte Glaskugel in der Hand, die er betrachtet. Dann spielt er mit dieser Kugel auf dem Boden, schiebt sie hin und her. Ein zweiter Junge kommt von links und beobachtet Kemal.)

Kemal: (blickt auf und lächelt erfreut) Willst du mit mir spielen?  
Der Junge: Pah! Du hast ja gar kein Spielzeug.  
Kemal: (hebt seine Kugel hoch) Da!  
Der Junge: Diese dumme Kugel? Und weiter nichts?  
Kemal: Sie ist bunt. Man kann die Sonne darin sehen.  
Der Junge: Gib sie mir!  
Kemal: Bist du dann mein Freund?  
Der Junge: Vielleicht. (Er geht mit der Kugel zur Seite. Auch Kemal geht einen Schritt seitwärts.)  
Herr Öztak: Kemal war sehr froh, einen Freund zu haben. Den ganzen Abend sprach er davon. Am anderen Tag saß er am Fenster und wartete auf den Jungen.  
(Der Junge tritt wieder zur Mitte. Kemal geht glücklich auf ihn zu.)

Kemal: Du bist gekommen. Wollen wir spielen?  
Der Junge: Was schenkst du mir heute?  
Kemal: (erschrocken) Ich habe dir alles gegeben.  
Der Junge: Dann habe ich keine Zeit.  
(Er dreht sich um und geht seitwärts.)

Kemal: (bittend) Warte auf mich! Ich werde dir etwas Schönes schenken. Viel schöner als die Kugel.  
Der Junge: Gut. Du hast es versprochen.  
(Beide gehen zur Seite.)

Sprecher: (tritt mit Herrn Öztak wieder zur Mitte) Wissen Sie, warum Kemal das Geld stahl?  
Herr Öztak: Ja. Er hat Spielsachen gekauft. Teure Spielsachen.  
Sprecher: Kemal wurde zum Dieb, weil er einen Freund suchte. Vielleicht geschieht das alles morgen schon wieder. Bei uns oder in einer anderen Stadt.  
Was meint ihr dazu?

Miteinander lesen 3, 1991, S. 53f.

**Text 23: „Kein Freund für Kemal“**

### **Türkischer Kuchen**

Irina Korschunow

Tina liegt immer noch auf dem Teppich. Sie hat sich auf den Rücken gerollt und starrt gegen die Decke. Da klingelt es.

Tina rappelt sich hoch. Langsam tritt sie zur Tür, stellt sich auf die Zehenspitzen und späht durch das Guckloch. Es ist Frau Leberecht. Und neben ihr steht noch jemand: Gökan. Mit einer großen Tüte in der Hand.

Was will der denn? denkt Tina. Kommt er tatsächlich mit seinem Kuchen der Feigling.

„Tina!“ ruft Frau Leberecht. „Mach auf. Hier ist jemand.“

Tina öffnet die Tür.

„Er behauptet, er ist aus deiner Klasse“, sagt Frau Leberecht. „Stimmt das?“

Tina nickt. Sie sieht Gökan nicht an.

„Er will dir irgend was bringen. Aber ich würde ihn nicht reinlassen.“

Tina wird ärgerlich. Diese Frau Leberecht, wieso befiehlt die ihr, daß sie Gökan wegschicken soll?

Tina nimmt Gökans Hand.

„Er will mich besuchen“, sagt sie. „Komm, Gökan.“ Sie zieht ihn herein, schließt die Tür.

In der Diele stehen sie sich gegenüber, wortlos, ohne sich anzusehen.

„Da. Türkisch Kuchen. Für Mama.“

Er lacht. Seine Zähne blitzen in dem braunen Gesicht, und beinahe hätte Tina nach der Tüte gegriffen.

Doch sie nimmt die Hand schnell wieder weg.

Gökans Lachen verschwindet. Eine Weile hängt die Tüte noch in der Luft. Dann läßt er den Arm sinken.

„Ich was wollen sagen“, murmelt er.

Tina antwortet nicht. Gökan bückt sich und lehnt die Tüte gegen die Wand. „Ich sehen in Pause Olav Banse“, fährt er fort. „Er nehmen Schreiber von Annette, er legen unter dein Tisch. Ich alles sehen.“

„Was?“ ruft Tina. „Was? Ist das wahr?“

„Ich alles sehen“, wiederholt Gökan. „Ganz wahr. Er denken, kein da. Aber ich da, in Tür.“

„Was?“ ruft Tina noch einmal. „Das hast du gesehen? Und nichts gesagt? Alle haben doch gedacht, ich hätte den Stift geklaut. Warum hast du denn nichts gesagt?“

Gökan zuckt mit den Schultern. „Weiß nicht.“

„Weiß nicht, weiß nicht!“ sagt Tina wütend. „Weißt du, was du bist? Ein richtiger Feigling. Heute morgen, wie der Banse meinen Arm umgedreht hat, da hast du mich auch im Stich gelassen. Hier!“ Sie greift nach der Tüte.

„Hier, dein Kuchen. Den kannst du wieder kriegen. Den will ich nicht haben.“

Gökan nimmt die Tüte nicht. Mit hängenden Armen und gesenktem Kopf steht er vor Tina.

„Ich Türk“, sagt er.

„Na und?“ fragt Tina.

„Ich Türk“, wiederholt Gökan. „Mama sagen, wenn deutsche Kinder Streit, Türk Kinder muß weggehen. Besser für Türk. Türk nichts deutsch, muß ruhig sein in fremd Land. Verstehn?“

Er hebt den Kopf und sieht Tina bittend an. „Verstehn?“ fragt er nochmals, und plötzlich weiß Tina, was er meint. Muß ruhig sein in fremd Land – nein, das ist nichts Neues für sie. Ihr Vater ist auch ein Fremder. Natürlich nicht so wie Gökan. Er lebt schon lange in Deutschland und hat einen guten Beruf und gehört beinahe dazu. Aber trotzdem muß er vorsichtig sein und sich manchmal mehr gefallen lassen als ein Deutscher. Deshalb ist er jetzt auch wieder in Afrika.

„Ich bin Italiener“, hat er gesagt, damals, als er erfuhr, daß die Firma ihn schon wieder so weit wegschicken wollte. „Ich kann froh sein, daß ich diese gute Arbeit habe. Da muß ich eben tun, was sie verlangen, ob es uns nun paßt oder nicht.“

Tina kratzt mit der Schuhspitze auf dem Teppichboden herum und überlegt, was sie sagen soll. Schließlich greift sie nach der Kuchentüte und geht in die Küche.

„Vielen Dank“, ruft sie durch die offene Tür. „Meine Mutter freut sich bestimmt. Magst du Apfelsaft?“

Langsam kommt Gökan näher.

Er trinkt, sieht sich in der Küche um, trinkt noch einmal.

„Schön Küche“, sagt er, und eine Weile stehen sie wieder stumm da.

Dann fragt Tina: „Warum erzählst du mir das überhaupt mit dem Banse? Hast du denn plötzlich keine Angst mehr?“

Gökan stellt sein leeres Glas hin.

„Doch. Viel Angst. Wenn Banse weiß, er mich verhauen.“

Tina nickt.

„Du Annette sagen“ fährt Gökan fort. „Aber nicht sagen Banse. Bloß Annette. Verstehn?“

Tina nickt wieder. Der Olav Banse ist ihr egal. Hauptsache, Annette weiß Bescheid. Damit es ihr leid tut. Und damit Tina ihr zeigen kann, daß sie von nun an nicht mehr ihre Freundin ist.

„Komm“, sagt sie. „Wir gehen gleich hin.“

„Wohin?“ fragt Gökan.

„Zu Annette.“

Gökan geht mit ihr ins Wohnzimmer. Er sieht alles genau an, die Sessel, das Sofa, die Eßecke.

„Schön“, sagt er wieder.

„Willst du mein Zimmer mal sehen?“ fragt Tina.

„Hier! Mann, mein Bett! Das muß ich nachher gleich machen, das habe ich meiner Mutter versprochen.“

„Dein Zimmer?“ fragt Gökan.

Tina nickt. „So, jetzt können wir gehen.“

„Ganz allein?“ fragt Gökan wieder. „Nur deine Zimmer?“

„Ja doch“, sagt Tina. „Wir haben ein Wohnzimmer und ein Schlafzimmer und ein Kinderzimmer. Und Bad und Küche.“

Gökan steht vor Tinas Regal. „Alles deine?“

„Aber das ist doch nichts Besonderes“, sagt Tina ungeduldig. „Solche Wohnungen gibt es überall. Annette und ihre Eltern, die haben sogar ein ganzes Haus für sich. Hier bei uns, das ist gar nicht mal groß.“

„Nicht groß?“ Gökan schüttelt erstaunt den Kopf. „Viel groß. Wir zwei Stube.“ Er hält zwei Finger von der rechten Hand hoch. „Zwei! Viel klein. In eine Stube Papa, Mama und Schwester schlafen. In andere ich und Bruder und Herd für Kochen. Bei euch groß. Viel Platz. Kann spielen Fußball.“

„Komm, wir gehen“, sagt sei. „Oder magst du Lift fahren?“

Gökan nickt, und Tina fährt mit ihm erst einmal bis zum sechsten Stock hinauf, damit sich die Fahrt lohnt.

„Findest du Frau Prallmann auch so scheußlich?“ fragt sie, als sie draußen auf der Straße sind.

„Lehrerin Prallmann?“ Gökan verzieht das Gesicht. „Nicht viel nett. Viel Schimpf. Mein Mama sagen, vielleicht Ärger mit Mann. Groß Ärger. Darum in Schule nichts gut. Schlechte Lause.“  
 „Lause? Ach so!“ Tina bleibt stehen und lacht.  
 „Warum lachen?“ will Gökan wissen.  
 „Weil es Laune heißt und nicht Lause.“  
 „Brauchen nicht lachen“, sagt Gökan. „Deutsches schwer für Türk. Viel schwer Sprach.“  
 „Ich weiß.“ Tina nickt. „Und du sprichst schon sehr gut deutsch. Ich kann alles verstehen. Paß auf, wenn du noch länger hier bist, lernst du es so gut wie mein Papa.“  
 Die Sonne scheint. Es ist warm und schön. Tina fängt an zu hüpfen. Sie hat das Gefühl, ganz leicht zu sein. Leicht wie ein Schmetterling. Leicht genug, um davonzufiegen, über die Stadt, über den Park, über die Wiesen, über den Fluß.  
 „Was würdest du tun, wenn du fliegen könntest?“ fragt sie Gökan.  
 „Fliegen?“ Gökan überlegt eine Weile. „Menschen nichts fliegen. Nur mit Flugzeug.“  
 Tina hüpfte neben ihm her.  
 „Du, Gökan“, sagt sie. „Ich finde es ganz toll, daß du gekommen bist.“

Auer LB 4, 1992, S. 27ff.

**Text 24: „Türkischer Kuchen“**

**Stefan mag Sibel**

Stefan sitzt in der Bank neben Sibel. Alle anderen Jungen sitzen neben Jungen. Nur Stefan sitzt neben einem Mädchen. Er sitzt gern neben Sibel.  
 Die Jungen hänseln Stefan und Sibel. Auch die Mädchen hänseln sie. Sie sagen: „Stefan ist verliebt in Sibel.“ Oder „Sibel ist verliebt in Stefan.“  
 Stefan wird rot, und auch Sibel wird rot. Sie getrauen sich gar nicht mehr, miteinander zu sprechen. Am liebsten möchte Stefan nicht mehr neben Sibel sitzen, obwohl er sie mag.  
 Von wo wissen die, dass ich in Sibel verliebt bin, denkt Stefan. Er selbst weiß überhaupt nicht, wie Verliebt-Sein ist.  
 Diese Blödmänner, denkt Stefan, ich bin doch gar nicht verliebt in Sibel! Ich mag sie! Und fertig!

Bausteine Lesebuch 2, 1996, S. 40

**Text 25: „Stefan mag Sibel“**

**Der Türke heiß Ibrahim**

*Mieke Vanpol*

*Der türkische Junge Ibrahim muss lernen sich in einer belgischen Schule zurechtzufinden. Tom hilft ihm dabei. Er erklärt ihm geometrische Figuren und unterstützt ihn bei einem Referat: Dazu muss ein Schüler vor der Klasse vortragen, was er zu einem bestimmten Thema an Bildern und Texten zusammengetragen oder auch selbst geschrieben hat.*

Zwischen Tom und Stefan war die Freundschaft endgültig vorbei. In der Schule saßen sie noch nebeneinander, aber das war auch alles. Tom war vor allem mit Ibrahim zusammen. Stefan bildete mit Paul und Axel und noch ein paar anderen eine Gruppe. Sie taten, als existiere Ibrahim überhaupt nicht.  
 „Sollen sie doch machen, wozu sie Lust haben“, sagte Tom.  
 „Diese Idioten!“  
 „Reg dich nicht auf“, sagte Ibrahim. „Komm! Jan hat gefragt, ob wir zum Fußballspielen kommen.“  
 „Hör dir das an, Roger“, sagte Toms Mutter, als sie am Samstag heimkam. „Ich habe Frau Ditner im Supermarkt getroffen, du weißt schon, Stefans Mutter. Wir haben uns über alles Mögliche unterhalten. Und, ja, sie erzählte, Tom und Stefan hätten Streit. Fast schon die ganze Woche, und ausgerechnet wegen des Türken. Ich habe meinen Ohren nicht getraut, ich wusste zwar von dem türkischen Jungen, aber ich hatte keine Ahnung, dass Tom deshalb Stefan links liegen lässt. Was für ein Blödsinn! Das habe ich auch zu Frau Ditner gesagt. Tom! Tom, komm mal her. Warum hast du Streit mit Stefan?“  
 Tom erschrak, aber er zuckte mit den Schultern.  
 „Komm, sag schon“, sagte seine Mutter. „Du brauchst mir nichts vorzumachen, ich habe mit Frau Ditner gesprochen, und sie hat es mir erzählt. Sie war ganz durcheinander deswegen.“  
 „Hach!“, sagte Tom. „Dann wird es wohl so sein.“

„Dann wird es wohl so sein? Wieso?“, sagte seine Mutter. „Du willst mir doch nicht erzählen, dass es nicht wahr ist, oder? Sie hat es mir gerade erzählt. Und ausgerechnet wegen dieses Türken. Du solltest dich schämen, einen Freund wie Stefan ... immer höflich und freundlich ... solche netten Leute.“

„Stefan ist überhaupt nicht so höflich und freundlich“, sagte Tom empört. „Er ist ein Mistkerl, das ist er! Er ist einfach sauer, dass ich Ibrahim bei seinen Heften geholfen habe. Ich habe keinen Krach mit ihm angefangen, er wollte mir plötzlich nicht mehr Geometrie erklären.“

„Stefan braucht dir nicht immer nachzulaufen, um dir den Stoff zu erklären“, sagte der Vater. „Da solltest du dich dringend selbst drum kümmern, statt dass du bei fremden Leuten über die Türkei redest.“

„Genau“, sagte die Mutter. „Du versöhnst dich am Montag wieder mit Stefan und kümmerst dich nicht mehr um den Türken.“

„Der Türke heißt Ibrahim“, sagte Tom, „und er ist wirklich in Ordnung. Und seine Eltern sind auch nette Leute, sie sind sehr freundlich.“

„Aber sein Vater ist kein Zahnarzt“, sagte Evy.

„Halt dich da raus, Evy. Das hat überhaupt nichts damit zu tun“, sagte die Mutter. „Ich will nur nicht, dass Tom seine Zeit vergeudet und einen treuen Freund im Stich lässt. So etwas tut man nicht!“

„Jemand, der andere auslacht und so gemein ist, ist nicht mein Freund“, erwiderte Tom.

„Hör mal“, sagte sein Vater. „Es reicht. Du wirst schon noch klüger werden, Junge. Du musst nur dafür sorgen, dass du gute Noten bekommst, verstanden? Und dafür brauchst du nicht das ganze Theater. Basta.“

„Kuchen“, sagte Evy.

„Was soll das heißen, Kuchen?“, fragte die Mutter.

„Basta heißt auf Türkisch Kuchen“, sagte Evy.

„Du meinst wohl Pasta, du Schlaukopf“, sagte Tom.

„Verflixt noch mal“, sagte der Vater. „Tom, du gehst jetzt in dein Zimmer und lernst Geometrie. Evy, du hilfst der Mama in der Küche. Ihr müsst endlich lernen, das zu tun, was von euch verlangt wird.“

„Verdammt“, sagte Tom und schlug die Tür hinter sich zu.

„Noch ein Wort, Tom, und du bleibst heute in deinem Zimmer! Was soll denn das nun wieder ...?“

Am Montagmorgen nahm Stefan, ohne etwas zu sagen, seine Bücher aus der Bank und setzte sich neben Paul. Bart schob sich auf den Platz neben Tom. „Hallo“, sagte er und grinste.

Tom brummte irgendetwas.

Herr Slegers schaute sich in der Klasse um. „Ibrahim, heute bist du dran mit deinem Referat. Willst du anfangen?“

„Ja“, sagte Ibrahim und ging nach vorn.

„Wir machen jetzt Erdkunde“, witzelte Paul. „Er hat eine Landkarte dabei.“

„Das wird was werden“, sagte Stefan.

Tom hielt Ibrahim die Daumen.

„Ich bin in Rize geboren, in der Nähe vom Schwarzen Meer. Hier.“ Ibrahim zeigte auf die Karte. „Meine Familie hatte eine Teeplantage, und mein Vater arbeitete auf dem Feld.“ Ibrahim zeigte Fotos von der Gegend, in der er gewohnt hatte, von Nine, seiner Großmutter, und von seiner verheirateten Schwester Kevser, die dort geblieben waren. Er erzählte von den islamischen Bräuchen. Er erklärte auch, warum seine Familie nach Belgien gekommen war, und zeigte auf der Karte, welche Strecke sie zurückgelegt hatten. Alle hörten aufmerksam zu, und der Lehrer nickte von Zeit zu Zeit. Sogar Paul und Stefan schwiegen.

Er macht es prima, dachte Tom. Demonstrativ richtete er sich auf und zwinkerte Ibrahim zu. Der lachte und sprach weiter.

„Und ich habe noch was dabei für euch“, sagte er schließlich.

„Das sind türkische Nüsse, wir essen sie so, wie ihr Süßigkeiten esst. Ich hoffe, sie schmecken euch.“ Er ließ eine Tüte Nüsse herumgehen. „Vielen Dank für eure Aufmerksamkeit.“

Die Klasse klatschte. „Gut, prima!“, rief Tom.

Ibrahim wurde rot.

Pustebblume 4, 1999, S. 88ff.

**Text 26: „Der Türke heißt Ibrahim“**

### **Bammel lernt Türkisch**

Bammel und Motz kommen auf den Hof. Sie beobachten einen fremden Jungen, der eine Dose auf eine Mülltonne stellt und mit Steinen zu treffen versucht. „Das kann ich viel besser“, ruft Motz herausfordernd laut. Doch der fremde Junge hört nicht hin. „Kannste kein Deutsch?“, ruft Bammel. Jetzt dreht der Junge sich um. „Wenig Deutsch“, sagt er. „Wo kommste denn her?“, fragt Motz. „Türkei“, sagt der Junge. „Türkei“, wiederholt Motz.

Bammel und Motz gehen auf den Jungen zu. Sie heben ein paar Steine auf und zielen auf die Dose. Sie werfen daneben. „Jetzt wieder du“, sagt Bammel zu dem Türkenjungen. Der trifft die Dose, die scheppernd zu Boden fällt.

„Bist ja gut“, ruft Bammel. Der Junge freut sich. Dann dreht er sich um und geht weg. „Wo gehst du hin?“, ruft Motz. „Adjiktim“, ruft der Junge zurück. „Was heißt das?“, ruft Bammel. „Habe Hunger“, sagt der Junge.

Als Bammel wenig später nach Hause kommt, ruft er laut: „Adjiktim!“

„Was sagst du?“, fragt die Mutter. „Adjiktim“, wiederholt Bammel. „Das verstehe ich nicht“, sagt die Mutter. „Es ist türkisch“, sagt Bammel. „Es heißt: Ich habe Hunger.“

Hans Stempel/Martin Ripkens

Kunterbunt 3, 1999, S. 10

**Text 27: „Bammel lernt Türkisch“**

Der Schriftsteller Peter Härtling liest oft in Schulen aus seinen Büchern vor. Anschließend spricht er mit den Kindern und beantwortet ihre Fragen. Dem türkischen Mädchen Aila hat er Fragen zum Buch „Ben liebt Anna“ in einem Brief beantwortet.

### **Brief an eine Fremde**

*Liebe Aila,*

*du hast mit deiner Klasse mein Buch „Ben liebt Anna“ gelesen, doch du fragst mich „extra“ – nicht in dem Brief, den ihr mir gemeinsam geschrieben habt – wie ich darauf kam, dass Anna aus Polen stammt, erst deutsch lernen muss und es erst einmal nicht leicht mit den Kindern in der Klasse hat.*

*„Sie haben das Buch doch schon vor zehn Jahren geschrieben“, meinst du. Es ist beinahe so alt wie du und wahrscheinlich nimmst du an, dass es damals „das Ausländerproblem“ noch nicht gab. Das gab es immer liebe Aila. Nur kommt es jetzt eben zur Sprache, wird laut und bedrängt uns. Aber ehe ich dir und mir das zu erklären versuche, will ich dir in aller Kürze erzählen, weshalb ich Anna aus Polen kommen ließ, damals, als es noch kaum Um- oder Aussiedler gab.*

*Ich las in Berlin in einer Schule. Danach saß ich mit ein paar Kindern zusammen, plauderte, hörte zu. Ein Mädchen hielt sich auffallend zurück und redete erst, nachdem die meisten sich verkrümelten hatten. Es sprach mühsam deutsch, musste nach Wörtern suchen, aber Traurigkeit und Zorn halfen ihr.*

*Viele Kinder in der Klasse seien gemein zu ihr. Nicht offen, heimlich. Sie schnitten sie, sie verspotteten sie, sie hielten sie für dreckig und dumm. Nicht alle, fügte sie hinzu. Ich hab auch eine Freundin. Es fiel mir schwer, dem Mädchen zu raten und es zu trösten. Dann jedoch erinnerte ich mich an meine Kindheit, an meine Fremde. Ich fing an zu erzählen, auch um über meine Scham hinwegzukommen. Ich bin auch als Flüchtling in dieses Land gekommen, sagte ich, das war 1945. Niemand glaubte uns, dass wir mal etwas besessen, mal eine Heimat hatten, obwohl wir sogar Deutsche waren – wir kamen eben aus anderen Ländern, waren Fremde, Flüchtlinge.*

*Einmal wurde ich von einem Hund angefallen, der von seinem „Herrn“ auf Flüchtlinge abgerichtet war.*

*Ich habe das nie vergessen. Und darum kann ich auch nicht begreifen, wenn Menschen verfolgt, abgewiesen, verachtet werden, weil sie „fremd“ sind. Ich bin es auch, ich werde es mein Leben lang bleiben. (...)*

*Peter Härtling, 1992*

*Lesereise 4, 2000, S. 133f.*

**Text 28: „Brief an eine Fremde“**

### **Was bin ich?**

Ich komme aus der Türkei, aber meine Heimat ist Deutschland, weil ich in Deutschland geboren bin.

Meine Eltern sind in der Türkei geboren worden. Wir fahren jedes Jahr in die Türkei. Aber ihr wisst nicht, wo ich genau wohne. Darum erzähle ich es jetzt.

Ich wohne in Bandurma nah bei Istanbul. Bei uns gibt es ein großes Meer und es gibt auch viel Wasser.

Ich habe in der Türkei einen Hund. Er ist acht Monate alt, aber er ist sehr frech, weil er die Schuhe nimmt und sie in seinem Häuschen versteckt. Wenn ich ihn erwische, ziehe ich an seinem Schwanz.

Aylin Karadag, 10 Jahre  
Lese-Ecke 2, 1997, S. 60  
**Text 29: „Was bin ich?“**

### **Tim und seine Freunde**

Die Kinder spielen Verstecken. Tim muss suchen. Iris kriecht hinter einen Busch. Da ist viel Platz. Niemand kann sie finden. Dann ruft sie: „Kommt hierher! Hier ist eine Höhle für uns alle!“ Ein Junge aus der Klasse 4 will Ali verhauen. Ali hat Angst auf die Straße zu gehen. Tim, Lilo und Timo holen Ali zum Spielen. Sie bleiben immer bei ihm.

Horst Bartnitzky  
Kunterbunt 2, 1999, S. 6  
**Text 30: „Tim und seine Freunde“**

### **Nur eine Hälfte**

Philipp und Talat haben den ganzen Nachmittag zusammen gespielt. Jetzt wird es draußen langsam dunkel und ein dichter Nebel liegt über dem Dorf. Alles sieht unheimlich und gespenstisch aus. Philipp bleibt an der Haustür stehen.  
„Was ist?“, fragt Talat. Philipp antwortet nicht. Da nimmt Talat seinen Freund an der Hand.  
„Komm, ich gehe mit dir.“  
„Aber... aber... dann musst du ja allein wieder zurück“, stotterte Philipp. Talat zieht die Schultern hoch.  
„Hast du denn keine Angst?“, flüstert Philipp.  
„Doch!“, Talat nickt. Eine Weile stehen die beiden Jungen schweigend nebeneinander.  
„Weißt du was“, sagt Talat plötzlich, „ich gehe bis zur Hälfte mit dir. Dann muss jeder nur noch eine Hälfte allein gehen.“ Philipp drückt Talats Hand ein wenig fester. „Das schaffen wir.“

Manfred Mai  
Kunterbunt 2, 1999, S. 12f.  
**Text 31: „Nur eine Hälfte“**

### **Vom Türken und dem lebzeltenen Dach**

Es waren einmal ein Vater und eine Mutter, die hatten zwei Kinder. Der Vater ist in den Wald Holz hacken gegangen, da haben ihm die Kinder das Essen nachgetragen, haben sich aber im Wald verlaufen und den Vater nicht gefunden. Sie haben alleweil ein Holz schlagen gehört Bum, Bum, bum!, und haben gemeint, dort wäre der Vater und tät Holz hacken. Wie sie aber hingekommen sind, war es nichts als ein Schlägel, der an einen Baum gebunden war, den hat der Wind hin und her getrieben. Der Vater aber ist nicht dort gewesen.

So sind sie im Wald fort gegangen. Hat das Büberl zum Dirndl gesagt: „Steig hinauf auf einen Baum und schau, ob du noch kein Licht siehst!“ Sie ist hinaufgestiegen, hat aber nirgends ein Licht gesehen. Weiter und weiter sind sie gegangen. Hat das Dirndl zum Büberl gesagt: „Jetzt steig du hinauf auf den Baum, ob du noch kein Licht siehst!“ Da ist er hinaufgestiegen, und wirklich hat er ein Licht gesehen. Dem sind sie nachgegangen und auch bald zu einem Häuserl gekommen, das hat ein Dach aus Lebzelten gehabt. Da sind sie hinauf gesessen und haben Lebzelten gegessen.

Auf einmal ist ein Weib aus dem Häuserl heraus gekommen und hat gesagt: „Kinder, geht herunter! Wenn der Türk heimkommt, so frisst er euch!“ Erst hat sie nicht gewusst, wo sie die Kinder verstecken soll. Endlich hat sie sie hinter einer Krauttonne verborgen. Wie der Türk Heim gekommen ist, hat er allweil gesagt: „Ich schmeck einen Christen in meinem Haus.“ Da hat das Weib sagen müssen, dass sie zwei Kinder über die Nacht behalten hat, und der Türk hat sie gleich sehen wollen und gesagt: „Wir werden sie in den Sautstall tun und werden sie feist füttern, dann stechen wir sie ab.“

Nach einer Zeit hat er zum Weib gesagt: „Geh hinaus und schneide einem jeden einen Finger ab, damit ich sehen kann, ob sie schon feist sind!“ Das Weib ist hinausgegangen und hat den Kindern gesagt, dass sie einem jeden einen Finger abschneiden soll. Weil aber die Kinder so sehr geweint haben, hat das Weib der Geiß zwei Striche (Zitzen) abgeschnitten und hat die dem Türken gezeigt. „Die sind schon fest genug!“ hat



der Türk gemeint, „die können wir schon abstechen. „Das Weib hatte aber die Tür vom Saustall aufgelassen, und so waren die Kinder fortgelaufen.

Wie sie so gelaufen sind, sind sie zu einem Wasser gekommen und haben nicht gewusst, wie sie hinüberkommen sollen, und haben vor Furcht zu weinen angefangen. Es haben aber Leute auf der Wiese dort gemäht, die haben ihnen geraten, sie sollen sich auf ein Brett setzen und hinüberfahren. Und so sind die Kinder über das Wasser und auf und davon.

In der Zeit ist der Türk zum Saustall hinausgegangen und hat die Kinder abstechen wollen, derweil ist der Stall leer gewesen und die Kinder waren davon. Jetzt ist er ihnen nach und ist zu dem Wasser gekommen und hat die Leute gefragt, ob sie keine Kinder rennen gesehen haben. Haben sie gesagt: „Ja!“ Hat er gefragt, wie sie über das Wasser gekommen sind. Haben die gesagt: „Sie sind hinübergeschwommen.“ Hat er gefragt, wie. Haben die gesagt: „Sie haben sich einen Stein angehängen und sind hinübergeschwommen.“ Jetzt hat sich der Türk auch einen Stein angehängen und ist in das Wasser hinein. Der Stein aber hat ihn hinuntergezogen, und so ist der Türk ertrunken.

’s Marl is aus,  
Durt rennt a roidi Maus.

Moser-Rath, Elfriede: Deutsche Volksmärchen. Diederichs. Düsseldorf 1966. S. 167ff.

**Text 32: „Vom Türken und dem lebzeltenen Dach“**

### **Die drei Pomeranzen**

Ein Bej hatte einstmals keine Kinder. Da machte er sich mit seinem Diener zusammen auf die Reise. Sie begegneten einem uralten Greise. Dieser fragte sie, wohin sie gingen. Der Bej sagt: „Was soll ich sonst machen? Ich bekomme keine Kinder. Wenn ich sterbe, wird mein Palast und mein Hab und Gut nur für Fremde bleiben.“ Der Alte sagt: „Du wirst in ein Tal kommen. Dort wirst du sieben Jahre lang Butter und Honig fließen lassen, und Gott wird dir Nachkommenschaft schenken.“ Da verschwand der Alte von seiner Seite.

Auf dem Rückwege von dort kam der Bej an eine Stelle, wo er aus einem Tal Butter und aus einem anderen Tal Honig fließen läßt. Sieben Jahre läßt er Honig und Butter fließen. Da gibt ihm Gott ein Kind.

Der Knabe wird 10 oder 12 Jahre alt. Während er einmal mit anderen Kindern spielte, kam eine alte Frau. Als sie im Tale Butter und Honig sammelte, warf der Knabe des Bej einen Speer. Zufälligerweise traf dieser den Krug der Alten. Der Krug zerbrach. Da sagt die alte Frau: „Du bist noch ein Kind. Ich kann dich nicht umbringen. Du sollst aber zu der Quelle der drei Pomeranzen (turundsch) kommen!“ mit diesen Worten flucht sie ihm.

Nach Hause zurückgekehrt, sagt der Knabe zu seinem Vater: „Vater, ich werde zu den drei Pomeranzen gehen.“ Der Vater sagt zwar: „Ums Himmels willen, mein Sohn! Wohin wirst du gehen? Ich habe dich doch kaum erst gefunden!“ doch läßt der Knabe sich nicht überreden. Sowie er von seinem Vater schließlich die Erlaubnis, zu gehen, erlangt hat, macht er sich auf den Weg.

Nachdem er eine Strecke weit gegangen ist, begegnet der Junge einem Schafhirten. Er bietet den Gruß und erhält den Gruß erwidert. Der Hirte fragt: „Mein Kind, wohin gehst du?“ Der Junge sagt, daß er zu den drei Pomeranzen gehe. Der Hirte sagt: „Du wirst wohl hingehen. Aber auf dem Wege zu den drei Pomeranzen gibt es Dews. Sie werden dich auffressen.“ Der Junge sagt: „Was soll ich machen?“ Der Hirte sagt: „Ich will ein Lamm abschlachten und es dir mitgeben. Du wirst es der Dew-Frau als Geschenk bringen. Dann rührt sie dich nicht an.“

Der Knabe nimmt das Lamm und macht sich weiter auf den Weg. Während er so dahingeht, sitzt da auf dem Schlosse des Dew eine Dew-Frau. Er gibt ihr das Lamm. Die Dew-Frau sagt: „Du hast das Lamm gebracht. Soll ich dich also nicht auffressen?“ Der Knabe sagte: „Wozu bin ich denn eben erst als Gast zu dir gekommen? Wird denn ein Gast aufgeessen?“ Die Dew-Frau nahm ihn auf, indem sie ihn zum Gast machte, und ging mit ihm hinein. Sie sagte: „Menschensohn, zu was bist du hiehergekommen?“ Er sagte, er ginge zu den drei Pomeranzen.“ Da sagte sie: „Sehr gut! Ich will dir den Ort der drei Pomeranzen zeigen. Du wirst hingehen und sie holen. Aber jene drei Pomeranzen kommen immer erst am Morgen. Jetzt kommen sie nicht. Heute nacht wirst du hier schlafen.“

Die Dew-Frau hatte sieben Söhne. Sie waren auf die Jagd gegangen. Die Dew-Frau sagte zu dem Jungen: „Ich habe sieben Söhne. Wenn sie jetzt kommen, werden sie dich auffressen.“ Mit diesen Worten verbarg sie ihn.

Am Abend kommen die Söhne der Dew-Frau zurück. Sie sagen: „Mutter, es riecht hier nach Menschen!“ Sie sagt: „Woher soll hieher ein Menschensohn kommen?“ Die Söhne sagen wiederum, daß es nach Menschen rieche. Ihre Mutter sagt: „Leistet einen Eid! Wenn ihr ihn nicht auffreßt, so will ich’s euch sagen.“

Sie leisten einen Eid und sagen: „Wer es immer ist, bring ihn auf den Plan!“ Die Dew-Frau bringt den Jungen zum Vorschein. Sie gewinnen Zuneigung zu dem Jungen und sagen: „Mutter, warum ist dieser Junge wohl gekommen?“ Sie erklärt, daß er wegen der drei Pomeranzen gekommen sei. Sie sagen: „Mutter, zeig ihm am Morgen den Weg! Er soll sie holen und mit sich nehmen! Wir werden wieder auf die Jagd gehen.“ Damit legen sie sich zum Schlafen nieder.

Wie es Morgen wird, gehen die Söhne der Dew auf die Jagd. Als auch der Junge aufsteht, gibt ihm die Dew-Frau eine Schaufel und einen Spaten in die Hand. Sie sagt: „Mein Sohn, auf jenem Hügel ist ein Wasserbecken, d. h. Wasser. Dorthin gehst du. An diesem Wasser gräbst du einen Brunnen aus und steigst in diesen Brunnen hinein. Die drei Pomeranzen sind drei Tauben. Wenn du im Brunnen steckst, ziehen die Tauben ihre Hosen aus und gehen ins Wasser, um sich zu baden. Du nimmst nun die Hosen der Tauben und steckst sie dir an den Busen und machst dich dann, ohne zurückzuschauen, auf den Weg.“

Der Junge steigt also in den Brunnen hinein. Die Tauben kommen, nachdem sie ihre Hosen heruntergezogen haben, werden sie zu drei Mädchen. Sie sollen nun dabei sein, sich zu baden. Da nimmt der Knabe die Hosen an sich und macht sich damit davon.

Er geht eine Strecke Weges. Da sagt er bei sich: „Ich habe diese Hosen genommen. Ich will nun schauen, was aus ihnen geworden ist.“ Da sieht er mit einem Male, daß sie an seinem Busen zu drei Pomeranzen geworden sind. Der Junge bekam Durst. Er dachte sich: „Was soll ich machen? Es ist kein Wasser da.“ So schnitt er eine der Pomeranzen auf. Daraus kam ein Mädchen heraus. Dieses sagte: „Bej-Sohn, Wasser!“ Er sagte: „Was soll ich machen? Wasser ist keines da. Auch ich kann keines finden.“ Da starb das Mädchen.

Nachdem der Junge wieder eine Weile gegangen war, konnte er noch immer kein Wasser finden. Er schnitt die zweite Pomeranze auf. Wiederum kam ein Mädchen heraus und sagte: „Bej-Sohn, Wasser!“ Er sagte: „Wasser ist keines da. Auch ich kann keines finden.“ Da starb auch sie.

Er faßte nun den Entschluß, die letzte noch übriggebliebene Pomeranze erst zu zerschneiden, wenn er Wasser gefunden hätte. Nachdem er wieder eine Strecke gegangen war, traf er auf eine Quelle. Mit den Worten: „Ich will jene Pomeranze zerschneiden und sehen, ob auch daraus ein Mädchen herauskommt!“ zerschchnitt er die Pomeranze, und wiederum kam ein Mädchen heraus, das wie ein Engel war. Sie sagte: „Bej-Sohn, Wasser!“ Der Junge zeigte mit den Worten: „Sieh, hier ist Wasser!“ auf die Quelle. Sie sagte: „Mein Bej, trink du! Dann will ich auch trinken.“ Der Junge beugte sich zu der Quelle hernieder, um Wasser zu trinken. Da sah er plötzlich, daß das Mädchen nicht mehr neben ihm war. Er schaute hierhin und dorthin. Neben der Quelle stand eine Pappel. Da sagte das Mädchen: „Ich bin auf dem Gipfel des Baumes. Such mich nicht!“ Auf ihre Worte hin: „Neige dich, Pappel!“ neigte sich die Pappel, und sie nahm den Bej nun gleichfalls an ihre Seite.

So blieben sie ein paar Tage auf dem Gipfel des Baumes. Dann sagte er zu dem Mädchen: „Was sollen wir tun? Ich will gehen und dir Nachricht senden und wiederkommen.“ Das Mädchen sagte: „Es ist gut.“ Der Junge stieg also von der Pappel herab und machte sich auf den Weg. Das Land des Knaben war nahe dabei gelegen. Er sandte seinem Vater Kunde, daß er gekommen sei. Sein Vater war hocheifrig und fing mit den Worten: „Mein Sohn kommt jetzt!“ Musik zu machen an.

Der Vater fragte nun seinen Sohn: „Du bist doch zu den drei Pomeranzen gegangen! Hast du sie hergebracht?“ Er sagte: „Vater, ich habe sie gebracht. Aber zwei davon sind gestorben. Eine davon ist am Leben. Sie ist an dem und dem Ort. Wir wollen Nachricht dorthin senden, daß sie kommen soll.“ Es wurde also Nachricht gesendet. Sie kamen zu dem Mädchen und sahen es auf der Spitze des Baumes.

Der Bej sagte: „Mädchen, steig herunter!“ Das Mädchen stieg herab, und voller Lust machten sie sich auf den Weg. So kamen sie in das Land seines Vaters. Die Bevölkerung sammelt sich mit den Rufen: „Die drei Pomeranzen sind gekommen! Wir wollen sie ansehen!“ Jeder, der sie sieht, sagt: „Ich möchte sie noch einmal sehen!“ Sie ist so schön, wie der Mond am 14. des Monats.

Der Vater traf die Vorbereitungen zur Hochzeit seines Sohnes. 40 Tage und 40 Nächte spielen Trommel und Pfeife und feiern sie Hochzeit. Da erreichten sie das Ziel ihrer Wünsche.

Menzel, Theodor 1924, S. 63ff.

**Text 33: „Die drei Pomeranzen“**

### **Die Geschichte von Ali-Dschengiz.**

Die Erzähler der Geschichten und die Übermittler der Geschehnisse erzählen also: In alter Zeit hatte eine Frau einen Sohn, der besaß eine außerordentliche Schönheit. Seinesgleichen war nicht auf der ganzen Welt. Und er war voller Tugend. Die Frau nun nahm diesen Knaben und gab ihn in den Palast. Eines Tages langweilte sich der Padischah, und als er zu seinen Leuten sagte: „Ist jemand unter euch, der das Ali-Dschengiz-Spiel versteht?“, da sagte dieser Knabe: „Mein Padischah, wenn ich Ihre Erlaubnis erhalte, so will ich es erlernen und dann kommen.“ Der Padischah gab zu jener Stunde noch die Genehmigung und entsandte diesen Jüngling.

Während der Knabe zum Hause des Ali-Dschengiz ging, da begegnete ihn unterwegs ein Derwisch. Dieser sagte: „Mein Sohn, wohin gehst du?“ Da sagte er: „Ich gehe jetzt, um das Ali-Dschengiz-Spiel zu erlernen.“ Sofort sagte der Derwisch: „Komm, mein Sohn, ich will es dich lehren,“ und nahm den Knaben, und sie machten sich auf in die Berge.

Nach einiger Zeit kamen sie zu einer Höhle (...) und traten ein. Nachdem sie noch eine Minute weitergegangen waren, kamen sie zu dem Zimmer, in dem der Derwisch wohnte, und setzten sich ein wenig nieder. Nach einiger Zeit wurde es dem Knaben langweilig, und er ging aus dem Zimmer heraus. Während er herumging, kam er zu einem direkt daneben befindlichen Zimmer und trat ein. auf einmal sieht er dort ein Mädchen, strahlend schön wie der Vollmond, mit Augen, die beide wie Brunnen waren. Sie saß und stickte. Der Knabe fragte: „Bist du ein Mensch oder ein Dschinn?“ da sagte das Mädchen: „Ich bin weder ein In, noch ein Dschinn. Ich bin gleich dir ein Menschenkind.“ Der Knabe fragte: „Holla, woher bist du gekommen?“ Das Mädchen antwortete: „Während ich ein Kind war, besuchte ich die Schule. Eines Tages ergriff mich dieser Derwisch und brachte mich hierher. So sehr er sich auch bemühte, mich lesen zu lehren, so sagte ich doch in keiner Weise nach, was er mir vorsagte. Dann sperrte er mich in dieses Zimmer ein.“

Darnach zeigte sie dem Knaben einen Brunnen. Er war bis an den Rand voll mit Menschenleichen. Dem Knaben schwand die Besinnung aus dem Kopfe. Er fiel zu Boden und wurde ohnmächtig. Nach einiger Zeit kehrte ihm die Besinnung wieder in den Kopf zurück, und das Mädchen sagte nun zu ihm: „Mein Jüngling, wenn dieser Derwisch dich unterweist, so lies immer das Gegenteil und lies nicht richtig!“ Und sie ermahnte ihn tüchtig.

Endlich stand dann der Knabe auf und kam geradeswegs an den Ort, an dem der Derwisch war. Der sagte: „Komm, Knabe, ich will dich lehren!“ und nahm den Knaben vor. Was den Knaben betrifft, so setzte er sich auf beide Knie und begann zu lesen. Wenn der Derwisch a sagte, so sagte der Jüngling d. Wenn er b sagte, sagte er t. Kurz und gut, da er bis zum Schlusse (...) auf diese Weise zu lesen fortfuhr, so verdroß es den Derwisch.

Er ließ den Knaben sich hinlegen und schlug ihn, soviel er nur wünschte. Darnach ließ er ihn das Ali-Dschengiz-Buch lesen. Doch auch dieses las der Knabe wieder verkehrt. Was aber dieses Buch betrifft, so erlernte der Knabe es vollständig auswendig. Der Derwisch aber hörte auf, ihn zu schlagen, indem er sagte: „Auch dieses wird er nicht lesen!“ und warf ihn auf einen Berg.

Von da kommt der Knabe geradewegs in sein Haus und sagt zu seiner Mutter: „Mutter, morgen werde ich mich in ein Pferd verwandeln. Nimm mich dann und verkauf mich für Geld an den Padischah! Aber hüte dich, gib ja nicht meinen Zaum mit weg!“ als es nun Morgen wurde, steht seine Mutter auf und sieht, daß ihr Sohn tatsächlich im Stalle zu einem schönen Pferd geworden ist. Da faßte sie es an seinem Halfter und bringt es dem Padischah und verkaufte es für 100 000 Piaster. Und sie nahm den Zaum wieder mit und kam nach Hause.

Als es Nacht wurde, kam ihr Sohn heim und sagte zu seiner Mutter: „Mutter, morgen werde ich zu einem Widder werden. Nimm mich wieder auf die frühere Art und Weise und verkauf mich an den Padischah!“

Am folgenden Tage wurde der besagte Knabe ein Widder, und seine Mutter packte ihn. Und während sie ihn geradewegs zum Padischah bringt, wird die Sache dem erwähnten Derwisch kund.

Er sagte: „Wehe, du Schweine-Knabe! Zuletzt hat er mir noch meine Kunst gestohlen!“ und geriet in große Wut. Er paßte der Frau den Weg ab und hielt sie an. Er sagte: „Mutter, nimm dieses Geld und verkauf mir diesen Widder!“ Als die Frau ihn dem Derwisch übergeben wollte, da wurde der Knabe zu einem (...) Vogel und flog davon. Sofort wurde der Derwisch hinter ihm drein zu einer Taube und stürzte ihm nach, um ihn zu fassen. Die arme Frau blieb dortselbst allein zurück.

Die beiden aber kamen, immer weiterfliegend, zum Palaste des Padischah. Während der Padischah eben im Aussichtsturme saß und hinaussah, wurde der Vogel zu einem Apfel und fiel dem Padischah in den Schoß. Die Taube ihrerseits wurde wiederum zum Derwisch, der zum Kiosk hereintrat. Er sagte: „Mein Padischah, jener Apfel ist mein.“ Als ihm schließlich der Padischah den erwähnten Apfel geben wollte, da wurde der Apfel in seiner Hand zur Hirse und zerstreute sich auf die Erde. Da wurde der Derwisch zu einer Henne, und während diese anfing, die Körner aufzupicken, wurde die Hirse im selben Augenblick zum Marder, der auf die erwähnte Henne lossprang und sie erwürgte.

Hierauf schüttelte sich der Marder alsbald und wurde wieder zum Jüngling wie früher. Der Padischah sagte: „Wehe, du bist es, mein Sohn!“ Da sagte dieser: „Jawohl, mein Padischah! Siehe, das nennt man das Ali-Dschengiz-Spiel. Jener Derwisch war mein Meister. Er bemühte sich, mich zu verderben. Was mich betrifft, so wurde ich Meister über ihn und vernichtete ihn.“

Diese Sache gefiel dem Padischah sehr, und er machte ihn mit 100 000 Piastern sofort zum Günstling und schenkte ihm auch einen mächtigen Konak. Hier ist auch diese Geschichte zu Ende, und damit Schluß!

Menzel, Theodor 1923, S. 172ff.

**Text 34: „Die Geschichte von Ali-Dschengiz“**

## Die Geschichte vom schönen Wasserträger

Die Erzähler der Geschichten und die Übermittler der Geschehnisse erzählen also: In alter Zeit hatten ein Padischah und sein Wesir je eine Tochter. Während diese eines Tages zum Fenster heraus einander betrachteten und sich grüßten, kam ein schöner Wasserverkäufer des Weges daher. Die Tochter des Padischah sagte: „Schöner Wasserhändler, schöner Wasserhändler! Ist die Tochter des Wesirs schöner, oder bin ich schöner!“ Da sagte der schöne Wasserhändler: „Meine Prinzessin, ihr seid beide schön! Aber die Tochter des Wesirs ist doch noch weit schöner!“ Damit ging er vorüber und fort.

Jetzt wurde die Tochter des Padischah zur Todfeindin der Tochter des Wesirs. Nach einiger Zeit wird die Tochter des Padischah krank liegt zu Bette. Der Padischah läßt Ärzte und Chodschas (Bespreeher) rufen, und sie untersuchen auch das Mädchen. Das Mädchen gibt einem Arzte eine Handvoll Goldstücke in die Hand und sagt: „Du sollst meinem Vater sagen: Bevor du die Tochter des Wesirs nicht abschlastest und (...) bevor die Prinzessin nicht deren Blut getrunken hat, gibt es keine Rettung für sie.“

Der Arzt kam auch geradewegs vor den Padischah und sagte: „Mein Padischah! Bevor du nicht die Tochter des Wesirs abschlastest und die Prinzessin deren Blut trinkt, wird letztere nicht genesen.“ Der Padischah gab nun Befehl, und man sandte dem Wesir Botschaft. Der Wesir brachte es nicht über sich, seine Tochter umzubringen und schlachtete darum eine junge Katze und schickte der Prinzessin das Blut. Darauf ließ er eine innen mit Färbemitteln für die Augenbrauen dunkel begeizte Truhe aus Haselbußholz anfertigen, setzte seine Tochter hinein und brachte sie auf den Bit pazary (Trödelmarkt) und ließ sie versteigern.

Als von der andern Seite der schöne Wasserhändler vorbeiging, sah er diese Truhe und kam zu dem Ausrufer. Er kaufte die Truhe und gab das Geld für sie. Dann übergab er die Truhe einem Hammal und begab sich in sein Zimmer. Er brachte die Truhe in dem Zimmer unter, in dem er selbst schlief, und stellte sie dort hin.

Als es Morgen wurde, ging der schöne Wasserverkäufer fort. Während er fort war, stand das Mädchen aus der Truhe auf, fegte tüchtig das Zimmer, machte das Bett und ging dann wieder in die Truhe hinein und legte sich dort nieder. Am Abend kommt der schöne Wasserverkäufer heim. Plötzlich sieht er: Das Zimmer ist gekehrt, und das Bett ist gemacht. Er dachte darüber nach: „Wer ist eigentlich wohl heute hierhergekommen?“

Nachts legte er sich endlich nieder.

Am Morgen ging er wieder aus. Während er fort war, kehrt das Mädchen auf die vorherige Weise das Zimmer und macht das Bett. Als es Abend wird, geht sie wieder in die Truhe hinein und legt sich nieder. Dann kommt der schöne Wasserverkäufer und sieht – was soll er sonst sehen – , wiederum ist das Bett gemacht. Er blieb stehen und dachte eine Zeit lang nach. Jetzt kam er zu der Truhe und sagte: „He, du Nichtsnutz, wer es auch ist, er soll herauskommen!“ (...) Es kommt aber kein Ton heraus.

In jener Nacht legte er sich wieder nieder. Am Morgen kaufte er von einem Schlächter Fleisch und brachte es in sein Zimmer und legte es hin. Er sagte zu sich selbst: „So Gott will, werde ich es morgen kochen.“ Dann steht er auf und geht fort.

Das Mädchen nun kam wieder aus der Truhe heraus und räumte auf und kochte das Fleisch. Sie legte es auf die Kupferplatte und beschäftigte sich mit dem Waschen der Wäsche. Auf einmal kommt der schöne Wasserverkäufer und tritt herein. Er sieht das Mädchen die Wäsche waschen. Das Mädchen aber ruft, als sie ihn erblickt: „Erbarmen!“ Und macht aus ihrem Kleidersaum für ihr Gesicht eine Verhüllung. Der schöne Wasserverkäufer sagt: „Meine Sultanin, du bist mein, ich bin dein. Jetzt gibt es kein Fliehen mehr. Du bist also mein Kismet.“

Als bald versammelten sich dort einige Personen, und er vermählte sich mit diesem Mädchen, und sie begannen sich zu liebkosten.

Eines Tages lud der schöne Wasserverkäufer auf vierzig Maultiere Geld und schickte das Mädchen mit den Tieren zu seiner Mutter. Das Mädchen ging hin und ließ sich dort nieder.

Eines Tages senden die Einwohner jenes Stadtviertels dem schönen Wasserverkäufer einen Brief des Inhalts: „Deine Frau ist zur Dirne geworden.“ Der schöne Wasserverkäufer nahm einen Dolchmesser in die Hand und kam geradeswegs in das Haus seiner Frau und ging zur Türe herein. Mit silbernen Leuchtern in beiden Händen bewillkommnete das Mädchen den schönen Wasserträger. Als dieser aber auf das Mädchen loszustechen im Begriffe war, warf sich das Mädchen in den Fluß, der direkt am Hause war. Der Fluß aber führt das Mädchen mit sich und trägt sie geradewegs in das Meer.

Dort saßen drei Fischer. Während sie fischten, kam ihnen das Mädchen ins Netz hinein. Die Fischer (...) ziehen den Fang heraus und sehen – ja, was sollten sie sonst sehen? – ein Mädchen ist im Netz. Sie ziehen sie heraus und fangen mit den Worten: „Ich werde sie heiraten! Du wirst sie heiraten!“ dort zu streiten an. Einer von ihnen sagt: „Wir wollen diesen Pfeil abschießen. Wer von uns hingehet und ihn wiederbringt, dem gehört das Mädchen!“ Sie schossen den Pfeil ab und stürzten alle auf einmal hinter ihm drein.

Da flieht das Mädchen von dort. Sie geht immer weiter und traf auf einen Juden. „He, mein Mädchen“, sagte er, „ich werde dich durchaus heiraten. Ich laß dich nicht. He, was sagst du dazu?“ Das Mädchen

steckte dem Juden in jede Hand einen silbernen Leuchter und entflieht ebenfalls von dort. Sie geht immer weiter und kommt an eine Quelle und setzt sich nieder.

Auf einmal erblickt sie der Sohn des Padischah, nimmt dieses Mädchen von dort mit sich und vermählt sich mit ihr.

Jetzt sagte das Mädchen: „Prinz, laß die hier befindliche Quelle fassen und diejenigen, die Wasser trinken, sollen darin mein Bild sehen!“ Der Prinz ließ, wie das Mädchen beschrieben hatte, die Quelle fassen. Nach einigen Tagen kamen die drei Fischer, und während sie aus der erwähnten Quelle Wasser tranken, erblickten sie im Wasser die Schönheit des Mädchens. Sie fielen hin und wurden ohnmächtig. Dann kam dieser Jude. Auch er fiel, während er Wasser trank, hin und wurde ohnmächtig.

Eines Tages kam der schöne Wasserträger. Während er Wasser trank, fiel auch er zu Boden und wurde ohnmächtig. Das Mädchen beobachtete alles vom Fenster aus (...). Sie sagte es dem Prinzen. Man nahm die Leute alle augenblicklich herein und setzte sie gefangen.

Eines Tages kam das Mädchen mit dem Prinzen zu den Gefangenen und sagte: „Mein Prinz! Diese Fischer haben mich aus dem Wasser gezogen. Und dieser Jude hat mich beschimpft. Und dieser schöne Wasserträger war früher mein Mann.“ Der Prinz sagte: „Wehe, meine Sultanin, ist dem so?“ Darauf ließ man die Fischer frei. Dem Juden schlug man den Kopf ab. Und dann überantwortete der Prinz das Mädchen dem schönen Wasserträger. Er sagte zu ihm: „Geh hin und laß dich in Ruhe nieder!“

Der schöne Wasserträger nahm sodann das Mädchen und brachte sie geradewegs nach seinem Hause. Das Mädchen erzählte ihm alles, was ihr zugestoßen war, eines nach dem anderen.

Der schöne Wasserträger verheiratete sich wiederum mit diesem Mädchen. Vierzig Tage und vierzig Nächte dauerte Festesfreude und Festgelage. In der 41. Nacht ging er in die Brautkammer hinein, und sie wurden ihres Wunsches teilhaftig.

Auch diese Geschichte fand hier ein Ende. Und damit Schluß!

Menzel, Theodor 1923, S. 172ff.

Text 35: „Die Geschichte vom schönen Wasserträger“

### **Tasa Kuşu**

*Evvel zaman içinde, kalbur zaman içinde, çinler cirid oynarken, eski hamam içinde... Üşüdüm Allah üşüdüm, daldan armut düşürdüm. Armudumu yemişler, bana çirkin demişler... Çirkin değil, güzelim, inci mercan dizerim. Ben mercandan geçemem, Aksaray'a göçemem... Aksarayın kilidi, bana vuran kim idi? Emmim oğlu Musacık, eli kolu kısacık... Çık çıkalım çardağa, taş atalım çaylağa; çaylak başın kaldırmış, ayvaları çaldırmış... Hani kağıy, hani defter? Bir de gelmiş çevre ister; çevrede güller, sendeki diller; ben gider oldum, duymasın eller...*

Bir memleketin birinde Sülün kız derler, bir kız varmış. Ne kimsenin bir tüyüne dokunur, ne de yerdeki karıncayı incitirmiş ama, Allah kalbine göre vermemiş yoksa... Günün birinde babasını elinden alınca bir korku gelip dalına binmiş:

‘Ne bir dağda yağmurumuz var, ne bir bağda yaprağımız var; sönen ocağımızı ne ile yakacağız?’

Diye, düşündükçe düşünür; ömrünü, gününü tüketirmiş... Anası bu korkuyu gözünden okuyunca: ‘A Sülün kızım demiş; ne diye kara kara düşünüp durursun? İki el bir baş içindir; geçinmeyecek ne başımız var! Ben çulha dokurum; sen gergef işlersin; gül gibi geçinip gideriz...’

Bu söz üstüne, korkuyu dallarından atıp işlerinin başına geçmişler; gece dememişler, gündüz dememişler; dokuyacaklarını dokuyup işleyeceklerini işlemişler; gözlerinin çırasıyla sönen ocaklarını yeniden yakıp, bir güne bir gün muhannete avuç açmamışlar, üstelik, dişlerinden tırnaklarından arttırdıklarıyla köyün üstünde bir dağ, dağın üstünde de bir bağ kurmuşlar, kurmuşlar ama, bu defa da kızın yüreğine bir kuruntu düşmüş: ‘Ya dağımızı sel alırsa, ya bağımızı yel alırsa! Bütün emeğimiz suya gider, yorulduğumuz yanımıza kalır...’

Diye korktukça kurar, kendi kendini yiyip tüketirmiş... Anası, bu kuruntuyu da yüzünden okuyunca:

‘Yapma kızım, etme kızım; yağmur yağmadan sele gitme kızım; ağzını hayra aç ki, hayır gelsin işine.

Yoksa böyle ağrımayan başa yağlık bağlarsan, başını dertten kurtaramazsın sonra!’

Ana sözü yerde kalır mı; Sülün kız bu kuruntuyu da yüreğinden atıp koşulacağı gibi koşulmuş işe; kara toprağı alın teriyle öyle bir yoğurmuşlar, öyle bir yoğurmuşlar ki, aldıkları gövermiş gelmiş, dedikleri yeşermiş gitmiş; dağda , dağ olmuş; bağda da, bağ olmuş ya, insan buldukça bunar derler; Sülün kız, şimdi de kendini bir tasaya kaptırmasın mı!

‘Ya asmada üzüm olmazsa; ya salkımı düzüm olmazsa... Ben bu dağa, dağ mı derim; ben bu bağa bağ mı derim!’

Diye, dövüm dövüm dövünmeye başlamış...

Anası, Sülün kızın olmayacak duaya amin dediğini ağzından duyunca:

‘Aman kızım; dünyada her şey insanın elinde, avcunda değil; ne diye olur olmaz şeylerin tasasına düşünüyorsun. Tasa dediğin ne korkuya benzer, ne kuruntuya; ismi var, cismi yok bir kuştur o! Nerede avare varsa, gidip onu bulur. Gayrı ne dur bilir; ne durak, üzüntüden üzüntüye atıp dünyayı başına zindan eder adamın!’

Demiş; daha da ne diller dökmüş ama, Sülün kız hangi şeytana uzmuşsa, öğüdü kulağının ardına atıp kendini avareliye vermiş...

Tasa kuşunun gözlediği de bu değil mi! Kaşla, göz arasında varıp kanatları arasına almış onu... Sülün kız, bir de gözünü açıp bakmış ki, ne baksın; misli, menendi yok bir bahçe! Bir yanında kuşlar şakıyor, yanık yanık... Bir yanında sular akıyor oluk oluk... Ağaçlarında da tütü meyve, türlü koruk... O kuşlara kumru mu desem, kanarya mı desem, ne desem! Meyvesini de ne sız sorun ne ben söyleyim; bulunsa bulunsa, Erem bağlarında bulunur belki...

Böyle bir yerde kimin gözü gönlü açılmaz ama, Sülün kız, o cıvıl cıvıl ötüşen kuşlara bakmış:

‘Ah bin gözüm, bin kulağım olsa da, bin bir sesi birden duyup dinlesem!’

Diye tasa çekmeye başlamış.

Sen misin, yok yere tasaya düşen! O anda bütün kuşların ağız, dili tutulmuş; kumrular da susmuş, kanaryalar da, bir serçe bile kanadını kımıldatmamış...

O zaman, Tasa kuşu yaprakların arasından seslenmiş ona:

‘Avare kız, avare kız! tasa dediğin öyle olmaz, böyle olur: Geçti gül, geçti bülbül... İster ağla, ister gül...’

Sülün kız, boyunca karalara batmış. Bu tasa yetmiyormuş gibi, birde açlık gelip kapısını çalmasın mı!

Sülün kız dal dal meyvelere bakmış:

‘Ah şu ağaçlar Tuba olsa; eğil desem, eğilse; doğrul desem, doğrusa!’

Diye hayıflana hayıflana meyvelere uzanmış ama, ağaçlar el atıp tutmaya dal vermemiş, uzandıkça, onlar da başını yukarı kaldırmış...

Tasa kuşu, yine yaprakların arasından seslenmiş ona:

‘Avare kız, avare kız; tasa dediğin öyle olmaz, böyle olue: Geçti ayva, geçti nar... İster taş ye, ister hardal!’

Deyince, kızın yüreğine öyle bir ateş düşmüş, öyle bir ateş düşmüş ki, yanıp kgl olmaza az kalmış. Gürül gürül akan sulara bakıp:

‘Ah şu sular Kevser olsa... İçsem içsem kanmasam; güneş vursa yanmasam...’

Diye, yana yakıla sulara eğilmiş ama, hikmeti hüda, sular da kuruyup çekilmiş; ne altın oluk bir damla su vermiş, ne gümüş oluk... Aman, yaman derken başını bir taşa vurmuş. Kim başını vurur da ayılmaz ki, Sülün kız ayılmasın:

‘Ah anamın aş, kuyunun başı... Ye tuzlu tuzlu, iç buzlu buzlu... Ya evde otur, gergef işle; ya bağa git, toprağı avuçla; dahası ne umurun!’

Demeye başlamış. Bir demiş, iki demiş, derken bir hışırtı işitmiş. Bir de dönüp bakmış ki, ne baksın; Tasa kuşu, ağaçların arasında kanat vura vura geçip gidiyor, kim bilir hangi avarenin başına konmaya!

O zaman, yüreğine öyle bir su serpilmiş, öyle bir su serpilmiş ki, Sülün kızın; rahat bir nefes alıp, ‘ooh!’

demiş; oh deyince de ak saçlı biri peydah olmuş:

‘Oh dede benim; dile benden, dilediğini! Güler yüz mü istersin, tatlı dil mi?’

Diye sormuş. Sülün kız da:

‘Oh dede, oh; güler yüz de isterim, tatlı dil de... ille hepsinden üstün anamı isterim!’

Deyince, ‘yum gözünü!’ demiş dede; yummuş gözünü kız... ‘Aç gözünü!’ deniş dede; açmış gözünü kız. bir de görmüş ki, ne görsün, anasının dizinin dibinde... Oh dedenin yerinde yellere esiyormuş ama, güldükçe güller açıyormuş yanağında; söyledikçe, bülbüller şakıyormuş dudağında... Gayrı Tasa kuşu gelip de dalına konabilir mi!

Ogünden geri güler yüz, tatlı dil ile günlerini gün etmemişler; gel zaman git zaman, kısmeti de açılmış kızın; kırk gün, kırk gece toy, düğün etmişler; balı kaymağa katıp yemiş içmiş, muradlarına ermişler. Darısı yurdumuzun güzelleri başına!

Güney, Eflatun Cem

Güney 1982, S. 338ff.

**Text 36: „Tasa Kuşu”**

## Tabellen

### 1. „Tabellen zur Untersuchungsreihe: Profile türkischer Migrantenkinder in deutschen Lesebüchern seit dem Beginn der Migration“

| Buchtitel        | Klasse | Verlag                  | Jahr |
|------------------|--------|-------------------------|------|
| 1. Lesebuch 65   | 3      | Schroedel/Hannover      | 1965 |
| 2. Auswahl       | 3      | Kamp/Hannover           | 1968 |
| 3. Westermann LB | 3      | Westermann/Hannover     | 1969 |
| 4. Westermann LB | 4      | Westermann/Braunschweig | 1969 |

Lesebücher aus den 60er Jahren

**Table 1**

| Buchtitel                        | Klasse | Verlag  | Jahr |
|----------------------------------|--------|---|------|
| 1. Mein LB                       | 2      | Bayerischer/München                             | 1970 |
| 2. LB                            | 4      | Klett/Stuttgart                                 | 1973 |
| 3. Bagel LB                      | 4      | August Bagel/Düsseldorf                         | 1973 |
| 4. Texte für die Primarstufe     | 3      | Schroedel/Hannover                              | 1973 |
| 5. Texte für die Primarstufe     | 4      | Schroedel/Hannover                              | 1973 |
| 6. Lesarten                      | 4      | August Bagel/Düsseldorf<br>Cornelsen-Velhagen & | 1974 |
| 7. Bunte Lesefolgen              | 4      | Klasing J.B./Stuttgart                          | 1976 |
| 8. Geschichten-Berichte-Gedichte | 3      | Hirschgraben/F.a.M.                             | 1976 |
| 9. Ansichten                     | 4      | Kamp/Bochum                                     | 1976 |
| 10. Lesestücke                   | 3      | Klett/Stuttgart                                 | 1976 |
| 11. Texte und Fragen             | 3      | Diesterweg/F.a.M.                               | 1977 |
| 12. Texte und Fragen             | 4      | Diesterweg/F.a.M.                               | 1977 |
| 13. LB                           | 2      | Oldenburg/München                               | 1977 |
| 14. LB                           | 4      | Oldenburg/München                               | 1978 |
| 15. Wir und unsere Welt          | 2      | Schroedel/Hannover                              | 1979 |

Lesebücher aus den 70er Jahren

**Table 2**

| Buchtitel                    | Klasse | Verlag                  | Jahr |
|------------------------------|--------|-------------------------|------|
| 1. Leserunde                 | 2      | Herder/Freiburg         | 1980 |
| 2. LB                        | 2      | Schöningh/Paderborn     | 1982 |
| 3. LB                        | 3      | Schöningh/Paderborn     | 1982 |
| 4. Kinder lesen              | 3      | Schroedel/Hannover      | 1982 |
| 5. Lesespaß                  | 2      | Westermann/Braunschweig | 1982 |
| 6. Lesespaß                  | 3      | Westermann/Braunschweig | 1982 |
| 7. Ansichten                 | 4      | Kamp/Bochum             | 1982 |
| 8. Texte für die Primarstufe | 3      | Schroedel/Hannover      | 1984 |

|                               |   |                         |      |
|-------------------------------|---|-------------------------|------|
| 9. Texte und Fragen           | 3 | Diesterweg/F.a.M        | 1984 |
| 10. Texte und Fragen          | 4 | Diesterweg/F.a.M        | 1985 |
| 11. Mein LB                   | 2 | Bayerischer/München     | 1985 |
| 12. Mein LB                   | 3 | Bayerischer/München     | 1985 |
| 13. Bausteine Deutsch LB      | 4 | Diesterweg/F.a.M        | 1985 |
| 14. Lesestunden               | 2 | Kamp/Bochum             | 1985 |
| 15. Lesestunden               | 4 | Kamp/Bochum             | 1986 |
| 16. Miteinander lesen         | 3 | Westermann/Braunschweig | 1987 |
| 17. Miteinander lesen         | 4 | Westermann/Braunschweig | 1987 |
| 18. Texte für die Primarstufe | 3 | Schroedel/Hannover      | 1987 |
| 19. Der Lesefuchs             | 2 | Klett/Stuttgart         | 1988 |
| 20. Der Lesefuchs             | 3 | Klett/Stuttgart         | 1988 |
| 21. Westermann Texte Deutsch  | 3 | Westermann/Braunschweig | 1988 |

Lesebücher aus den 80er Jahren

**Table 3**

| Buchtitel              | Klasse | Verlag                      | Jahr |
|------------------------|--------|-----------------------------|------|
| 1. Leseschatz          | 2      | Cornelsen/Berlin            | 1990 |
| 2. Leseschatz          | 3      | Cornelsen/Berlin            | 1990 |
| 3. Leseschatz          | 4      | Cornelsen/Berlin            | 1990 |
| 4. Miteinander lesen   | 3      | Westermann/Braunschweig     | 1991 |
| 5. Auer LB             | 3      | Auer/Donauwörth             | 1991 |
| 6. Auer LB             | 4      | Auer/Donauwörth             | 1992 |
| 7. Schwarz auf Weiß    | 4      | Schroedel/Hannover          | 1992 |
| 8. Leseleiter          | 2      | Kamp/Bochum                 | 1993 |
| 9. Leseleiter          | 4      | Kamp/Bochum                 | 1994 |
| 10. Bausteine LB       | 2      | Diesterweg/F.a.M.           | 1996 |
| 11. Lese-Ecke          | 2      | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1996 |
| 12. Lese-Ecke          | 3      | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1997 |
| 13. Lese-Ecke          | 4      | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1997 |
| 14. Bausteine LB       | 3      | Diesterweg/F.a.M.           | 1997 |
| 15. Bausteine LB       | 4      | Diesterweg/F.a.M.           | 1997 |
| 16. Kunterbunt         | 4      | Klett/Leipzig               | 1998 |
| 17. Jo-Jo LB           | 3      | Cornelsen/Berlin            | 1998 |
| 18. Jo-Jo LB           | 4      | Cornelsen/Berlin            | 1998 |
| 19. Leporello          | 3      | Westermann/Braunschweig     | 1998 |
| 20. Kunterbunt         | 2      | Klett/Leipzig               | 1999 |
| 21. Kunterbunt         | 3      | Klett/Leipzig               | 1999 |
| 22. Jo-Jo LB           | 2      | Cornelsen/Berlin            | 1999 |
| 23. Mobile LB          | 4      | Westermann/Braunschweig     | 1999 |
| 24. Pustebume - Das LB | 4      | Schroedel/Hannover          | 1999 |
| 25. Leseschule         | 3      | Oldenburg/München           | 2000 |
| 26. Lesereise          | 4      | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 2000 |
| 27. Primo LB           | 2      | Schroedel/Hannover          | 2002 |



|                        |   |                         |      |
|------------------------|---|-------------------------|------|
| 28. Bausteine LB       | 2 | Diesterweg/F.a.M.       | 2003 |
| 29. Tipi LB            | 2 | Cornelsen/Berlin        | 2003 |
| 30. Lesespuren         | 2 | Wolf/Troisdorf          | 2003 |
| 31. Lesespuren         | 3 | Wolf/Troisdorf          | 2003 |
| 32. Lollipop           | 3 | Cornelsen/Berlin        | 2003 |
| 33. Lollipop           | 2 | Cornelsen/Berlin        | 2004 |
| 34. Leporello          | 3 | Westermann/Braunschweig | 2004 |
| 35. Lesespuren         | 4 | Wolf/Troisdorf          | 2004 |
| 36. Bausteine LB       | 3 | Diesterweg/F.a.M.       | 2004 |
| 37. Tipi               | 3 | Cornelsen/Berlin        | 2004 |
| 38. Tipi               | 4 | Cornelsen/Berlin        | 2004 |
| 39. Bausteine LB       | 4 | Diesterweg/F.a.M.       | 2005 |
| 40. Pustebume - Das LB | 3 | Schroedel/Hannover      | 2005 |

Lesebücher aus den 90er Jahren bis 2005

**Tabelle 4**

| Buchtitel                  | Klasse | Verlag                  | Jahr |
|----------------------------|--------|-------------------------|------|
| 1. Mein Sprachbuch         | 3      | Schroedel/Hannover      | 1963 |
| 2. Mein Sprachbuch         | 4      | Schroedel/Hannover      | 1963 |
| 3. Kamps LB "Sieben Ähren" | 2      | Kamp/Bochum             | 1963 |
| 4. Lesebuch 65             | 2      | Schroedel/Hannover      | 1965 |
| 5. Kamps LB "Sieben Ähren" | 3./4.  | Kamp/Bochum             | 1966 |
| 6. Deutsches LB            | 2      | Diesterweg/F.a.M.       | 1967 |
| 7. Deutsches LB            | 3./4.  | Diesterweg/F.a.M.       | 1967 |
| 8. LB                      | 3      | Klett/Stuttgart         | 1967 |
| 9. Neue Fahrt              | 2      | August Bagel/Düsseldorf | 1967 |
| 10. Neue Fahrt             | 3      | August Bagel/Düsseldorf | 1967 |
| 11. Neue Fahrt             | 4      | August Bagel/Düsseldorf | 1967 |
| 12. Schwarz auf weiss      | 3      | Schroedel/Hannover      | 1967 |
| 13. Schwarz auf weiss      | 4      | Schroedel/Hannover      | 1967 |
| 14. Wir lesen              | 2      | Oldenburg/München       | 1967 |
| 15. Auswahl                | 2      | Kamp/Bochum             | 1968 |
| 16. Auswahl                | 4      | Kamp/Bochum             | 1968 |
| 17. LB 65                  | 4      | Schroedel/Hannover      | 1968 |
| 18. Westermann LB          | 2      | Westermann/Braunschweig | 1969 |
| 19. Wir lesen              | 3      | Oldenburg/München       | 1969 |
| 20. Wir lesen              | 4      | Oldenburg/München       | 1969 |
| 21. Schwarz auf weiss      | 2      | Schroedel/Hannover      | 1970 |
| 22. Deutsches LB           | 3      | Diesterweg/F.a.M.       | 1971 |
| 23. Deutsches LB           | 4      | Diesterweg/F.a.M.       | 1971 |
| 24. LB                     | 3      | Klett/Stuttgart         | 1972 |
| 25. Lesen und lauschen     | 2      | Crüwell/Dortmund        | 1972 |
| 26. Lesen und lauschen     | 3      | Crüwell/Dortmund        | 1972 |
| 27. Lesen und lauschen     | 4      | Crüwell/Dortmund        | 1972 |

|                                   |   |                             |      |
|-----------------------------------|---|-----------------------------|------|
| 28. Mein LB                       | 4 | Bayerischer/München         | 1972 |
| 29. Texte für die Primarstufe     | 2 | Schroedel/Hannover          | 1972 |
| 30. Bagel LB                      | 3 | August Bagel/Düsseldorf     | 1973 |
| 31. Lesarten                      | 2 | August Bagel/Düsseldorf     | 1974 |
| 32. Lesarten                      | 3 | August Bagel/Düsseldorf     | 1974 |
| 33. Geschichten-Berichte-Gedichte | 2 | Hirschgraben/F.a.M.         | 1976 |
| 34. Geschichten-Berichte-Gedichte | 4 | Hirschgraben/F.a.M.         | 1976 |
| 35. Texte für die Primarstufe     | 2 | Schroedel/Hannover          | 1978 |
| 36. Kinder lesen                  | 2 | Schroedel/Hannover          | 1981 |
| 37. Ansichten                     | 2 | Kamp/Bochum                 | 1982 |
| 38. Ansichten                     | 3 | Kamp/Bochum                 | 1982 |
| 39. Kinder lesen                  | 4 | Schroedel/Hannover          | 1983 |
| 40. Texte und Fragen              | 2 | Diesterweg/F.a.M.           | 1984 |
| 41. Mein LB                       | 4 | Bayerischer/München         | 1985 |
| 42. Texte für die Primarstufe     | 2 | Schroedel/Hannover          | 1986 |
| 43. Miteinander lesen             | 2 | Westermann/Braunschweig     | 1987 |
| 44. Westermann Texte Deutsch      | 2 | Westermann/Braunschweig     | 1988 |
| 45. Westermann Texte Deutsch      | 4 | Westermann/Braunschweig     | 1988 |
| 46. Auer Lesebuch                 | 2 | Auer/Donauwörth             | 1991 |
| 47. Mobile LB                     | 2 | Westermann/Braunschweig     | 1992 |
| 48. Mobile LB                     | 3 | Westermann/Braunschweig     | 1992 |
| 49. Schwarz auf Weiß              | 2 | Schroedel/Hannover          | 1992 |
| 50. Schwarz auf Weiß              | 3 | Schroedel/Hannover          | 1992 |
| 51. Die Bücherkiste               | 2 | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1998 |
| 52. Die Bücherkiste               | 3 | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1998 |
| 53. Lesereise                     | 2 | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1998 |
| 54. Leporello                     | 2 | Westermann/Braunschweig     | 1998 |
| 55. Die Bücherkiste               | 4 | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1999 |
| 56. Lesereise                     | 3 | Volk und Wissen Kamp/Berlin | 1999 |
| 57. Primo LB                      | 3 | Schroedel/Hannover          | 2003 |
| 58. Lollipop                      | 4 | Cornelsen/Berlin            | 2003 |
| 59. Leporello                     | 2 | Westermann/Braunschweig     | 2004 |
| 60. Pustebblume - Das LB          | 2 | Schroedel/Hannover          | 2004 |

Bücher „ohne Profile zum türkischen Migrantenkind“

**Table 5**

## 2. Fibeln

|                    |                         |      |
|--------------------|-------------------------|------|
| 1. Meine Fibel     | Volk und Wissen/Berlin  | 1990 |
| 2. Tobi Fibel 1    | Cornelsen/Berlin        | 1992 |
| 3. Kleeblatt Fibel | Schroedel/München       | 1992 |
| 4. Leporello 1     | Westermann/Braunschweig | 1998 |

***Tabelle 6***

|               |                        |      |
|---------------|------------------------|------|
| 1. Lesezauber | Volk und Wissen/Berlin | 1997 |
|---------------|------------------------|------|

***Tabelle 7***

|                  |                  |      |
|------------------|------------------|------|
| 1. Der ABC-Fuchs | Klett/Stuttgart  | 1995 |
| 2. Unsere Fibel  | Klett/Stuttgart  | 1996 |
| 3. Jo-Jo Fibel 1 | Cornelsen/Berlin | 1997 |

***Tabelle 8***

|                                 |                                     |      |
|---------------------------------|-------------------------------------|------|
| 1. Mitmach Fibel 2              | Konkordia/Bühl                      | 1991 |
| 2. Tobi Fibel 2                 | Cornelsen/Berlin                    | 1992 |
| 3. Die Fibel mit dem Luftballon | Bayerischer Schulbuchverlag/München | 1992 |
| 4. Die Kunterbunt Fibel         | Klett/Stuttgart                     | 1996 |
| 5. Jo-Jo Fibel 2                | Cornelsen/Berlin                    | 1997 |
| 6. Meine liebe Fibel            | Kamp/Bochum                         | 1997 |
| 7. Die blaue Fibel              | Cornelsen/Berlin                    | 1998 |
| 8. ABC Reise                    | Volk und Wissen Kamp/Berlin         | 1998 |

***Tabelle 9***