

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung für Didaktik der deutschen Sprache

**Die Schulung der Eigen - und Fremdwahrnehmung mit Hilfe
literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht**

Can ŞİMŞEK
(Masterarbeit)

Betreuerin
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL

ÇANAKKALE
Haziran, 2014

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als angegeben verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

Datum : 16/07/2014

Unterschrift



Can ŞİMŞEK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onay

Can ŞİMŞEK tarafından hazırlanan çalışma, 24/06/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10041182

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Nevide AKPINAR DELLAL	
Üye	Doç. Dr.	Mukadder SEYHAN YÜCEL	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Ayalp TALUN İNCE	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Nihan DEMİRYAY	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Gürkan ERGEN	

Tarih: 16.07.2014

İmza: 

Doç Dr. Ajda KAHVECİ
Enstitü Müdürü

Özet

Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Edebi Metinler Yardımıyla Öz ve Ötekinin Alımlanması Eğitimi

Günümüz toplumlarında farklı düşünce tarzları ve alımlamalara dayalı olarak, birçok toplum ve kültür diğerini önyargılarla yanlış ve eksik değerlendirmekte ve çoğu zaman da hor görmektedir. Bu sebeple “Uluslararası Boyut” yabancı dil öğretiminde yıllardan beri öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, bazen olumsuzluklara ve yanlış anlamalara neden olan ötekini anlama sorununun, yabancı dil derslerinde edebi metinler yoluyla kültürlerarası bakış açısıyla ele alınması gerektiği düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu çalışmada, yabancı dil öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerinde edebi metinler aracılığıyla “öz kültür” ve “öteki kültür” ile ilgili kendilerine sunulan bilgileri nasıl alımladıkları ve bunun sonucunda ortaya çıkan geri bildirimler araştırma konusu yapılmıştır. Çalışmada genel olarak Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Edebi Metinler Yardımıyla Öz ve Ötekinin Alımlanması Eğitimi, öğrencilerin deneyim dünyaları ve bu konunun yabancı dil eğitimindeki ve yaşamboyu öğrenmedeki önemine değinilmiştir. Bir anket yardımıyla, Almanca derslerinde kullanılan edebi metinlerin, yabancı dil derslerinde ne ölçüde yer aldığı ve ne kadar etkin işlendiği saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamındaki ders uygulama çalışmaları, yabancı dil dersinde edebi metinlerin ihmal edilmediğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımları konusunda da yeterli bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Anket çalışmasında, yabancı dil olarak Almanca derslerinde edebi metinlerin, kültürel ve kültürlerarası alımlama boyutunda önemli bir yere sahip olduğu ve “öz kültür”, “öteki kültür” ve “kültürlerarasılık” konularına yeterince yer verildiği bilgisine ulaşılmıştır.

Yabancı dil derslerinde edebi metinlerin kültürel içerikleri yardımıyla gerçekleştirilen kültürlerarası öğrenme süreci, salt öğrencilerin kültür ufku genişletmekle kalmayıp, öğrenciyi öğrenmeye karşı güdüleyerek aynı zamanda öğrencilerde yabancı kültürü algılayış

ve anlama, farklı görüŖ ve yaklaŖımlara tahammül etme, onlar karŖısında duyarlı ve hoŖgörülü olma, kendi ulusal deęerlerinin ve kültürel üretimlerinin farkına varma ve sorgulama yeteneęi, baęımsız ve nesnel düşünme, adil ve tutarlı davranma alışkanlıkları, dayanışma, sorumluluk bilinci ve medeni cesaret gibi demokratik kültür bilinci ve tutumlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu durumda, kültür konularının yabancı dil derslerine dahil edilmesi, yabancı dil eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmelidir. Ancak yabancı dil eğitiminde kültür deęerleri konusunun işlenmesi hassas bir şekilde ele alınmazsa, bu içerikler bir takım sorunları da beraberinde getirecektir. Bu bağlamda unutulmaması gereken, yabancı dil derslerinde yabancı kültüre ait deęerlerin, yaşa uygun konulaştırılması, kültürel konuların karşılaştırmalı işlenmesi, konuların nefret duyguları aktarmaması, kültürlerarası eğitim alanının öğretim yöntemlerinden yararlanması gerektięidir.

Anahtar Kelimeler: Edebi Metinler, Öz Kültür, Öteki Kültür, Alımlama Eğitimi, Kültürlerarasılık, Yaşam Boyu Öğrenme

Zusammenfassung

Die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Anlässlich unterschiedlicher Denkweisen und Wahrnehmungen, und beruhend auf Vorurteile, bewerten in unserer heutigen Welt viele Gesellschaften und Kulturen einander falsch und fehlend oder missachten oft einander. Deswegen rückt im Bereich der Fremdsprachendidaktik seit vielen Jahren die „interkulturelle Dimension“ in den Fokus des Interesses. Die vorliegende Arbeit geht von dem Gedanken aus, dass der Problemfall des Fremdverstehens, der manchmal Negativverhältnisse und Missverständnisse verursacht, im Fremdsprachenunterricht anhand literarischer Texte mit interkulturellem Aspekt behandelt werden sollte. In dieser Arbeit wurde recherchiert, wie die mit Hilfe literarischer Texte angebotene „Eigene Kultur“ und die „Fremd-Kultur“ durch die LehramtskandidatInnen der DaF wahrgenommen werden und wie die Rückmeldungen zu solchen Angeboten sind. Im Allgemeinen werden in der Arbeit die Beiträge zum Thema der Schulung von Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht behandelt sowie die Erfahrungswelten der Studierenden und die Relevanz des Themas bei der Fremdsprachenerziehung und beim lebenslangen Lernen erarbeitet. Es wurde mit Hilfe einer Umfrage festgestellt, inwieweit die literarischen Texte im FU Platz einnehmen und wie effektiv sie behandelt werden. Die im Rahmen der Arbeit durchgeführten Unterrichtsstunden zeigen, dass die literarischen Texte im FU nicht vernachlässigt werden sollten. Es ist auch festzustellen, dass die LehramtskandidatInnen hinsichtlich der Ansätze des modernen Fremdsprachenlehrens über ausreichende Kenntnisse verfügen. Die Umfrage hat ergeben, dass die literarischen Texte in der kulturellen und interkulturellen Wahrnehmungsdimension einen relevanten Platz im fremdsprachlichen Deutschunterricht einnehmen und dass die

Themen „Eigene Kultur“, „Fremd-Kultur“ und „Interkulturalität“ ausreichend behandelt werden.

Der interkulturelle Lernprozess, der im Fremdsprachenunterricht durch die kulturellen Inhalte der literarischen Texte verwirklicht wird, erweitert nicht nur den kulturellen Horizont der Studierenden, sondern motiviert sie auch zum Lernen und trägt außerdem bei zur Wahrnehmung und zum Verstehen der fremden Kultur, zur Toleranz gegenüber divergierenden Meinungen und Herangehensweisen, zur Sensibilität und zum Respekt anderen gegenüber, zum Erkennen eigener nationaler Werte und kultureller Produkte, zum In-Frage-Stellen, zum selbstständigen und objektiven Denken, zu gerechten und konsequenten Verhaltensgewohnheiten, zur Solidarität, zum Verantwortungsbewusstsein und zur Zivilcourage sowie zur Entwicklung demokratischen Kulturbewusstseins- und verhaltens bei. Hierbei sollte das Einbeziehen kultureller Themen in den Fremdsprachenunterricht als ein wichtiger Teil des Fremdsprachenlehrens angesehen werden. Wird jedoch beim Fremdsprachenlehren das Thema der kulturellen Werte nicht auf sensible Weise angegangen, so bringen diese Inhalte Probleme mit sich. In diesem Sinne darf nicht vergessen werden, dass die Werte der fremden Kultur im Fremdsprachenunterricht altersgemäß thematisiert werden sollten, dass die kulturellen Themen vergleichend behandelt werden müssen, dass die Themen keine Hassgefühle übertragen dürfen und dass aus den Lehrmethoden des interkulturellen Erziehungsbereichs Nutzen gezogen werden sollten.

Schlüsselwörter: Literarische Texte, Eigene Kultur, Fremd-Kultur, Wahrnehmungsschulung, Interkulturalität, Lebenslanges Lernen

Vorwort

Die vorliegende Studie unter dem Titel „Die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht“ entstand im Rahmen des Masterstudiums im Fach „Didaktik der Deutschen Sprache“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Çanakkale Onsekiz Mart Universität.

Anlässlich unterschiedlicher Denkweisen und Wahrnehmungen, und beruhend auf Vorurteile, bewerten in unserer heutigen Welt viele Gesellschaften und Kulturen einander falsch oder missachten einander. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass der Problemfall des Fremdverstehens, der manchmal für Negativitäten und Missverständnisse sorgt, im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe literarischer Texte mit interkulturellem Aspekt behandelt werden kann. Der interkulturelle Lernprozess und die schülerzentrierten Praktiken, die im Fremdsprachenunterricht durch die literarischen Texte angeboten und durch die kulturellen Inhalte der Texte verwirklicht werden, erweitern nicht nur den kulturellen Horizont der Studierende, sondern motivieren auch die Studierenden zum Lernen und tragen außerdem bei zur Wahrnehmung und zum Verstehen der fremden Kultur, zur Toleranz gegenüber divergierender Meinungen und Herangehensweisen, zur Sensibilität und Respekt anderen gegenüber, zum Erkennen eigener nationaler Werte und kultureller Produkte, zum In-Frage-Stellen, zum selbstständigen und objektiven Denken, zu gerechten und konsequenten Verhaltensgewohnheiten, zu Solidarität, zu Verantwortungsbewusstsein und zur Zivilcourage und zur Entwicklung eines demokratischen Kulturbewusstseins bei. Die praxisorientierte Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass die Wahrnehmung der kulturellen Inhalte bezüglich des „Fremden“ abhängig von den subjektiven Wahrnehmungsvoraussetzungen der Studierenden ist und dass sich die eigenen kulturellen Eigenschaften der Studierenden stark auf die Wahrnehmung der fremden Kultur auswirken. Die Unterrichtspraktiken mit

literarischen Texten verfügen vor allem über eine die Studierenden motivierende Eigenschaft. Die Studierenden können zwischen eigener Kultur und „Fremd-Kultur“ Vergleiche ziehen und diese anhand der eigenen Realitäten beurteilen. Die fremde Kultur trägt also zum besseren Verstehen und Bewerten der eigenen Kultur bei. Beim Wahrnehmungsprozess der kulturellen Themen handelt es sich somit um eine gegenseitige dialektische Beziehung. Das Behandeln kultureller Themen mit Hilfe literarischer Texte sollte deshalb als ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden.

Mein besonderer Dank gilt für ihre ausgiebige Unterstützung meiner Betreuerin Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, die mir durch stetiges kritisches Hinterfragen und anhand konstruktiver Kritik zu einer durchdachten These und Fragestellung verhalf. Dank ihrer herausragenden Expertise konnte sie mich immer wieder in meiner Recherche und bei meinen Fragen unterstützen. Ich bedanke mich für die Zeit und die Mühen, die sie in meine Arbeit investiert hat und insbesondere dafür, dass sie mich während des Endspurts seelisch unterstützt hat.

Ich möchte mich auch bei Dr. Serhat HARMAN bedanken, der mir bei der Verwendung der Analysesoftware für die Umfragedaten sehr geholfen hat.

Ich möchte mich des Weiteren bei meinen Eltern ganz herzlich bedanken, die mich während meines langen Studiums so herzlich in jeder Hinsicht unterstützten. Ich widme diese Arbeit aber meinem sehr lieben Vater, den ich im August 2012 an einem Herzschlag verloren habe.

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET	ii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
VORWORT	vi
INHALTSVERZEICHNIS	viii
ABKÜRZUNGEN	x
TABELLENLISTE	xi
EINFÜHRUNG	1
Problemstellung und Ausgangspunkt.....	1
Gegenstand, Zielsetzung und Bedeutung der Arbeit.....	2
Methodik	4
THEORETISCHER TEIL	7
Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht	7
Literarische Texte im DaF-Unterricht, ein geschichtlicher Überblick.....	9
Literatur im DaF-Unterricht und die Begriffe „das Eigene“ und „das Fremde“	18
„Interkulturalität“ in den literarischen Texten	26
Literarische Texte, Interkulturelles Wahrnehmen und Interkulturelle Erziehung.....	32
Interaktivität, Soziale Interaktion, Handlungsorientierung und Grammatik im DaF- Unterricht.....	39
PRAXISORIENTIERTER TEIL –	
EINE QUALITATIVE UND QUANTITATIVE STUDIE	48
Unterrichtspraxis mit Hilfe literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht.....	48
Unterrichtspraxis I anhand des Gedichtes „Deutsche Sprache“ von Yüksel Pazarkaya.....	48
Unterrichtspraxis II anhand des Lieds „Hallo Guten Morgen Deutschland!“	

von Tom Astor	57
Umfrage.....	74
Datenerhebung.....	74
Fragen der Studie.....	74
Datenbewertung.....	75
Befunde der Untersuchung	76
Gesamtanalyse der Ergebnisse der Umfrage	94
ALLGEMEINE SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	98
LITERATURVERZEICHNIS	102
ANHÄNGE.....	111

ABKÜRZUNGEN

DaF = Deutsch als Fremdsprache

etc. = Et cetera (und so weiter)

FU = Fremdsprachenunterricht

S. = Seite

u.a. = und andere

übers. = übersetzt

vgl. = vergleiche

z.B. = Zum Beispiel

zit. = zitiert

TABELLENLISTE

Tabellennummer	Überschrift	Seite
1	Merkmale handlungsorientierten Unterrichts	42
1	Die demografischen Merkmale der Studierenden und ihre Klassenverteilung.....	76
2	Deskriptive Statistiken zu den Durchschnittsnoten der Studierenden	77
3	Der Aufenthaltsstatus der Studierenden im Ausland und ihre Vorurteile gegen die deutsche Kultur beim ersten Besuch der Universität.....	78
4	Die Verteilung der literarischen Texte, die nach Ansichten der Studierenden die Deutschdidaktik unterstützen können	79
5	Die Wichtigkeitsskala der literarischen Texte, die nach Ansichten der Studierenden die Deutschdidaktik unterstützen können. (Die fünf Wichtigsten)	80
6	Die Wichtigkeitsskala der durch die Behandlung der „eigenen Kultur“ und „fremden Kultur“ im Unterricht entstandenen Beitrag zu den Fähigkeiten / Kompetenzen	81
7	Die Informationsquellen der Studierenden bezüglich der deutschen Kultur vor dem Bachelor-Studium.....	82
8	Der Nutzungsstatus der Studierenden von literarischen Texten bei der Wahrnehmung der „eigenen Kultur“ und „fremden Kultur“ und beim Abbau der Vorurteile gegen die deutsche Kultur	83
9	Das Nutzungsniveau der Studierenden von literarischen Texten bei der Wahrnehmung der „eigenen Kultur“ und „fremden Kultur“ und beim Abbau der Vorurteile gegen die deutsche Kultur	84

10	Bewertung dessen, ob die im Unterricht durchgeführten Anwendungen beim Abbau der Vorurteile ausgereicht haben Anwendungen beim Abbau der Vorurteile	85
11	Die Verteilung der durch die literarische Texte entwickelten sprachlichen Fertigkeiten	85
12	Die Meinungen der Studierenden zur ausreichenden Wirkung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht	86
13	Die Meinungen der Studierenden zur ausreichenden Thematisierung und zum Verstehen von „eigener Kultur“ und „fremder Kultur“ im Fremdsprachenunterricht.....	86
14	Das Thematisieren der Wahrnehmungsprobleme der anderen Kultur in den literarischen in den literarischen Texten.....	87
15	Der Beitrag literarischer Texte zur Charaktererziehung und Lesegewohnheit	88
16	Die Behandlung der interkulturellen Erziheung im Fremdsprachenunterricht	88
17	Beantwortung der Frage, ob die deutsche Kultur in den literarischen Texten präsentiert wurde	89
18	Die Verteilung der Schwierigkeiten beim Nutzen von literarischen Texten	90
19	Die Relevanz der Wahrnehmung der Kultur im Fremdsprachenunterricht	90
20	Der Grad an Thematisierung von Wahrnehmungsproblemen der anderen Kultur	91
21	Erreichen des Anwendungsniveaus bezüglich der Arbeitsthemen „eigene Kultur“ und „fremde Kultur“	92
22	Die Gründe für das Fremdverstehen eines Themas	93

EINFÜHRUNG

Problemstellung und Ausgangspunkt

Anlässlich unterschiedlicher Denkweisen und Wahrnehmungen, und beruhend auf Vorurteile, bewerten in unserer heutigen Welt viele Gesellschaften und Kulturen einander falsch oder missachten einander. Die vorliegende Arbeit geht von dem Gedanken aus, dass der Problemfall des Fremdverstehens, der manchmal Negativverhältnisse und Missverständnisse verursacht, im Fremdsprachenunterricht anhand literarischer Texte mit interkulturellem Aspekt behandelt werden kann. In dieser Studie wurde untersucht, wie die Lehrerkandidaten für das Lehren von Fremdsprachen die im FU mit Hilfe von literarischen Texten über „Eigene Kultur“ und „Fremd-Kultur“ angebotenen Informationen wahrnehmen und ob die Lehrerkandidaten beim Fremdsprachenlehren in Bezug auf die Verwendung literarischer Texte mit interkulturellen Inhalten ausreichend bewusst sind. Was mich zum Gegenstand der Studie führte, ist, dass ich während meines schulischen Werdegangs festgestellt habe, dass die literarischen Texte – die „Kulturträger“ und „Brücken“ zwischen den Kulturen – im Fremdsprachenunterricht meist vernachlässigt wurden. Davon ausgehend entschied ich mich für das Thema „Die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht“.

Im Rahmen der Studie, die auf Praxisanalysen der Texte und auf einer Umfrage mit Studierenden beruht, wird untersucht, inwieweit literarische Texte im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) Platz einnehmen und wie effektiv sie behandelt werden. Die Daten wurden nach den modernen Fremdsprachen-Lehrmethoden ausgewertet. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden anschließend Lösungsvorschläge ausgearbeitet. Die Bewertung der anhand von den Umfragen erfassten Daten wurde mit Hilfe der Software SPSS v15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) – auf der Basis von Frequenzanalyse –

durchgeführt. Die Antworten wurden als Frequenz und prozentual tabelliert. Diese wurden durch Darstellungen beschrieben. Dabei wurde auch die Eignungsbewertung durchgeführt.

Gegenstand, Zielsetzung und Bedeutung der Arbeit

Eines der größten Probleme, dem die Lernenden heute im Fremdsprachenunterricht begegnen, ist es, dass ihnen ein neuer Text im Unterricht fremd vorkommt, mit anderen Worten, dass dieser Text sie abschrecken kann und infolge dessen das Interesse der Lernenden am Text geringer werden kann. Hierbei entstehen gegenüber der unbekanntem Kultur, also gegenüber „dem Fremden“, negative Vorstellungen bzw. Vorurteile. „Fremdheit“ kann demnach Ablehnung produzieren. In so einer Situation ist die Person, die vor derartigen Ergebnissen schützen kann, die Lehrkraft.

In der vorliegenden Studie wird darauf abgezielt, dem oben genannten Motivationsproblem und möglichen Problemfällen in der kulturellen Wahrnehmung vorzubeugen und somit zum Fremdsprachenbereich und zu der Dimension des Begriffs „Interkulturalität“ im FU positiv beizutragen. Außerdem wird in dieser Studie die Intensität der Verwendung von literarischen Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht thematisiert und der Frage nachgegangen, wie man mögliche Schwierigkeiten bezüglich des Unterrichts- und Schülerniveaus vorbeugen kann. Es werden somit auch Beiträge zum Fremdsprachenlehren enthalten sein.

Dementsprechend werden folgende Fragen behandelt: Auf welche Art und Weise wird „das Eigene“ und „das Fremde“ mit Hilfe von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht von den Studierenden wahrgenommen? Welche Rollen übernehmen die jeweils eingesetzten literarischen Texte in diesem Prozess? Welche kulturellen und interkulturellen Eindrücke entstehen bei den Studierenden? Es werden der Stellenwert und die Relevanz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht behandelt. Es wird auch der Frage

nachgegangen, wie man die literarischen Texte in einem interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht thematisieren könnte. Dass die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht beim Lehren der jeweiligen Fremdsprache literarische Texte anderer Kulturen benutzt, spielt eine wichtige Rolle. Es ermöglicht, dass der Lernende sich der jeweiligen Sprache näher fühlt und sie auf effektive Weise erlernen kann. An diesem Punkt wird ersichtlich, dass die literarischen Texte beim Erlernen/Lehren einer Sprache von großer Bedeutung sind.

Neben diesem Intensivitätsverhältnis ist auch die Angemessenheit literarischer Texte für das Niveau der Studierenden zu berücksichtigen. Weil die literarischen Texte in den Büchern des DaF-Unterrichts ebenfalls eine wichtige Bedeutung haben, wurde die Umfrage zur Studie in den Klassen der Abteilung für Didaktik der Deutschen Sprache an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität durchgeführt. Eines der wichtigsten Ziele dieser Umfrage war es, herauszufinden, wie effektiv und in welchem Maße die im Deutschunterricht verwendeten literarischen Texte unterrichtet werden bzw. Anwendung finden. In dieser Studie wird ferner darauf abgezielt, Lösungsvorschläge auf die Fragen zu präsentieren, die während des Unterrichts mit Hilfe der Verwendung von literarischen Texten bezüglich der „Eigenen Kultur“ und der „Fremd-Kultur“ entstehen. Ein weiterer Aspekt des Forschungsinteresses für die vorliegende Arbeit ist das Ziel, den Studierenden im fremdsprachlichen Deutschunterricht anhand von literarischen Texten zu ermöglichen, sowohl die andere Kultur näher kennen zu lernen als auch die unbekannt und/oder falschen Informationen über ihre eigene Kultur aufzuzeigen.

Von diesen Überlegungen ausgehend wurde die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte zum Gegenstand dieser Studie zum fremdsprachlichen Deutschunterricht. „Fremdverstehen“ bringt das Selbstverstehen und das Verstehen der eigenen Kultur mit sich. So schreibt Forger:

Kein Fremdverstehen ohne Selbstverstehen. (Forget, 1994: S. 351).

Da die interaktiven Methoden wie der handlungsorientierte FU nach Jank und Meyer ebenfalls für das Fremd- bzw. Selbstverstehen eine relevante Rolle spielen, werden diese in der Studie berücksichtigt (1991: S. 354). Handlungsorientierter FU ist:

Ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.

(<http://www.tep-online.info/didak/hu/hu.htm>: 2014)

Methodik

In dieser Studie werden folgenden Datenerhebungstechniken verwendet:

- Dokumentaranalyse
- Untersuchung der literarischen Texte in der Unterrichtspraxis
- Umfrage

Im DaF-Unterricht der Studierenden des Fachbereichs „Deutsch-Didaktikabteilung“ an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität werden mit den für das Thema der Eigen- und Fremdwahrnehmung als geeignet betrachteten Unterrichtsmaterialien Studien durchgeführt.

Zu Anfang wird in der Unterrichtspraxis untersucht, wie man mit Hilfe der literarischen Texte den DaF-Unterricht interkulturell bzw. interaktiv gestalten kann und wie sich mit Hilfe der literarischen Texte ein umfassender interkultureller Wahrnehmungsprozess bezüglich des „Eigenen“ und des „Fremden“ vollziehen kann.

In den Studienjahren 2010–2011 und 2011–2012 wurden das Gedicht von Yüksel Pazarkaya „Deutsche Sprache“ („Alman Dili“) und das Lied „Hallo Guten Morgen Deutschland“ von Tom Astor untersucht. Es wurde dabei darauf abgezielt, mit Hilfe von Gedicht und Lied den DaF-Unterricht interkulturell bzw. interaktiv zu gestalten.

Außerdem wurde im Rahmen dieser Studie bei den studierenden Lehramtskandidaten eine Umfrage durchgeführt, welche die möglichen Lösungsvorschläge zu interkulturellen Konflikten beinhaltet, abhängig von den individuellen Wahrnehmungsunterschieden im Sinne der Wahrnehmung der „eigenen Kultur“ und der „anderen Kultur“ bei der Verwendung literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Die Zielgruppe für die Untersuchung bildeten somit die Studierenden als Lehramtskandidaten, die im Fachbereich „Deutsch-Didaktikabteilung“ an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität im Studienjahr 2011/2012 (Sommersemester) studierten. Bei der Auswahl der Stichprobe wurde als Methode die „Nicht-Zufallsstichprobe/Urteilprobe“ verwendet. Die Studierenden bewerteten die Dimension der kulturellen und interkulturellen Auswirkungen von den bisher im Allgemeinen im Fremdsprachenunterricht benutzten literarischen Texten. Die Umfrage wurde bei insgesamt 109 Studierenden durchgeführt.

Im Rahmen der Studie wurden Antworten auf die folgenden Fragen gesucht:

- Werden im fremdsprachlichen Deutschunterricht an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität in der Türkei ausreichend literarische Texte behandelt?
- Werden in den Unterrichtsbüchern des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität in der Türkei ausreichend literarische Texte verwendet?
- Werden die Begrifflichkeiten „Interkulturalität“, „Eigene Kultur“ und „Andere Kultur“ im fremdsprachlichen Deutschunterricht ausreichend behandelt?

- Inwiefern tragen die Lehrkräfte im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Hilfe von literarischen Texten zur Entwicklung kulturellen und interkulturellen Bewusstseins bei?
- Sind die im fremdsprachlichen Deutschunterricht verwendeten literarischen Texte als Unterrichtsmaterial schülergemäß?

Die Analyse der Umfragestudie wurde mit Hilfe der Software SPSS v15.0 durchgeführt. Die am Ende der Umfrage erfassten Daten wurden als Frequenz und prozentual tabelliert. Die Ergebnisse der Umfrage wurden im Untersuchungsmodell gestaltet und quantitativ ausgewertet. Die Umfragedaten sind auf Studierende einer Hauptabteilung einer Universität beschränkt.

Im Rahmen dieser Studie wurden auch Beispiele zur Unterrichts-anwendung literarischer Texte gegeben, bei denen interaktive Methoden Verwendung finden. Es wurde auch die Frage analysiert, wie die sprachlichen Strukturen im Textkontext behandelt wurden. Zusätzlich zu Gedicht und Lied wurde das Themader literarischen Texte im Rahmen von Herkunftskultur und Fremdkultur im Fremdsprachenunterricht behandelt und es wurde in Kürze beispielhaft dargestellt, wie ein interkultureller Wahrnehmungsprozess abläuft. Anschließend wurde in Videobeiträgen deutlich gemacht, inwiefern die Informationen über die Herkunftskultur und über die Fremd-Kultur im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe literarischer Texte wahrgenommen werden, und wie die Rückmeldungen am Ende sind.

THEORETISCHER TEIL

Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

Was wird eigentlich unter „Literatur im Fremdsprachenunterricht“ verstanden? Kann „Literatur“ bzw. können literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eine positive Anwendung finden? Inwiefern wäre diese Anwendung für Lernende von Bedeutung, um eine Fremdsprache besser zu erlernen und sie im Anschluss daran effektiv und langfristig anzuwenden? Diesen Fragen soll sich im Folgenden gewidmet werden.

Auch den Begriff „Literatur“ sollte man hierbei definieren. Laut der alten Definition ist sie ein Schriftstück, das ein Autor/eine Autorin nach bestimmten kunstvollen Regeln verfasst. (<http://oregonstate.edu/instruct/ger343/litdef.htm>: 2014)

Meid bezeichnet die Literatur als die Gesamtheit „*alles schriftlich Aufgezeichneten*“ (1999: S. 304). Roman, Erzählung oder Gedicht zählen zu den meist bekannten literarischen Texten und sie sollten nicht wie ein Sachtext gelesen werden, da die Inhalte ansonsten nicht verstanden werden. Und eine andere Definition für den Begriff „Literatur“ lautet wie folgt:

Heute versteht man darunter nicht nur alle schriftlich festgehaltenen sprachlichen Zeugnisse, sondern auch mündliche Überlieferungen. Nach der modernen Definition zählen also Volkslieder, volkstümliche Erzählungen und Überlieferungen sowie Sagen und Märchen ebenfalls zur Literatur, selbst, wenn sie noch nicht schriftlich festgehalten wurden.

(<http://www.gdz-cms.de/definition-von-literatur/>: 2014)

Laut Reich-Ranicki¹ soll Literatur folgendermaßen funktionieren:

Literatur muss Spaß machen. Sie soll den Menschen Freude, Vergnügen und Spaß bereiten und sogar Glück.

¹ (Spiegel - Reportage vom 25/2001)

(<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-19438065.html>: 2014)

Literarische Texte sind auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg wie folgt bestimmt:

Literarische Texte sind schriftliche Texte, in denen sprachliche Mittel gezielt eingesetzt werden. Dabei bedeutet die literarische Verwendung von Sprache häufig auch eine Abweichung von der Norm. Zu besonderen Strukturmerkmalen literarischer Texte gehören u. a. Mehrdeutigkeit, Symbolik und literarische Formensprache, z. B. Bildhaftigkeit, Metaphorik.

(http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/literarische_texte.html: 2014)

Früher verfügte der Begriff „Literatur“ im Allgemeinen über einen beschränkten Definitionsraum. Die von Dichtern oder Schriftstellern verfassten Werke, also „die literarischen Texte [...] wie z. B. Märchen, Sagen, Lieder usw.“ (Gick, zit. n. Akpınar-Dellal, 1990, S. 25) gehörten zum Begriff „Literatur“. Jedoch konstatiert man heute, dass dieser Begriff eine weitere neue Facette und somit weitere aktuelle Funktionen gewonnen hat. Akpınar-Dellal weist auf die neuen Funktionen des Begriffs „Literatur“ hin. Und Steinmetz bringt diesbezüglich zum Ausdruck:

Literarisch ist ein Text dann, wenn er literarisch rezipiert, literarisch verarbeitet wird.
(zit.n. Akpınar-Dellal, 1990, S. 25)

In der Auseinandersetzung mit literarischen Texten begegnet man auch den Begriffen „Leerstelle“ bzw. „Unbestimmtheitsstelle“. Die Leerstellen tragen zum Aktiv-Werden des Lesers und demnach zum Verstehen des Gelesenen bei, zum Nachdenken über das Gelesene. Die Unbestimmtheitsstellen sind diejenigen Stellen, an denen man „das Nichtvorhandensein von etwas“ entdeckt. Während der Konfrontation mit einem literarischen Text füllt der Leser hierbei die im Text enthaltenen Leerstellen. Sie bringen den Leser zum Nachdenken darüber, was an der jeweiligen Textstelle die konkrete Aussage sein soll, worauf also der Verfasser des jeweiligen Textes hinaus möchte. Der Leser könnte z. B. in die Ideenwelt des Verfassers mit

einbezogen werden. Er findet dabei Gelegenheit zum Nach-, Mit- und Weiterdenken über das Gelesene. Iser schreibt dazu:

Immer dort, wo Textsegmente unvermittelt aneinanderstoßen, sitzen Leerstellen, die die erwartbare Geordnetheit des Textes unterbrechen. (1994: S. 302)

Der Leser versucht beim Lesen eines literarischen Textes, durch das Herstellen verschiedener Verknüpfungen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Segmenten des jeweiligen Textes festzustellen.

Die Literatur im FU hat viele Funktionen bzw. Ziele, die die Lernenden zum Erlernen jeweiliger Fremdsprache motivieren. Mit Hilfe der lernergemäßen literarischen Texte bekommen die Lernenden die Gelegenheit, sich im Unterricht frei zu entfalten und das Gelernte gut einzuprägen, ihre Grammatik-Kenntnisse zu vertiefen, ihren interkulturellen Horizont zu erweitern, und authentische Texte zu produzieren.

Literarische Texte im DaF-Unterricht –ein geschichtlicher Überblick

Blickt man aber zurück in die Geschichte des FU, so sieht man, dass literarische Texte von Zeit zu Zeit an Bedeutung gewannen. Beim Blick auf das 19. Jahrhundert und auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts wird ersichtlich, dass im Fremdsprachenunterricht jeweils verschiedene Methoden benutzt wurden, z. B. die Grammatik-Übersetzungs-Methode.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode ist direkt aus der klassischen Unterrichtsmethode für alte Sprachen hervorgegangen. In ihr wurden die Kategorien, welche für den Unterricht in Latein und Altgriechisch verwendet wurden, eins zu eins auf das Deutsche übertragen.

(http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite3.php: 2011)

Dabei handelte es sich also um eine direkte Übersetzung der jeweiligen Literatur. Die im Fremdsprachenunterricht verwendeten literarischen Texte waren damals nicht authentisch, d. h. man benutzte meist politisch-orientierte Texte und deren Verwendung galt als Propagandamittel. Dies erschien als der Endzweck des Fremdsprachenlehrens.

Das Lernen grammatischer Regeln durch Analyse und Übersetzung fremdsprachlicher Texte (analytisch-induktive Methode) oder durch Übersetzen literarischer Texte oder Sätze, die der Verdeutlichung der Grammatikregeln dienen, in die Zielsprache (synthetisch-deduktive Methode) findet schriftlich statt. Die Aussprache steht hierbei im Hintergrund, Diskussionen und Erläuterungen finden in der Ausgangssprache statt. Eine korrekte Übersetzung dient als Nachweis der Sprachbeherrschung.

(<http://www.deutsch-institut.de/sprachlernmethoden/>: 2011)

Das Ziel, die Kommunikation so effektiv wie möglich zu gestalten, erschien bei dieser Methode demnach als Utopie. Denn das Sprechen befand sich am Ende der Zielpalette:

Dass in der Grammatik-Übersetzungs-Methode nur Kommunikation mit Papier gelehrt und die Kommunikation mit Menschen vollständig vernachlässigt wurde, hat bereits im 19. Jahrhundert Widerstand hervorgerufen. So beklagten Kritiker in den 60er- und 70er-Jahren des vorvergangenen Jahrhunderts sinngemäß, dass diese Form des Unterrichts es zwar leiste, dass man flüssig Voltaire lesen, aber in Paris beim boulanger nur stockend ein Baguette kaufen könne.

(http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite3.php: 2011)

Im Laufe der Geschichte entstanden andere Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Nur die Methode der direkten Übersetzung eines Textes verschwand. Zwei Methoden entstanden, die als audiolinguale- und als audiovisuelle Methoden bekannt sind.

Sprache soll auch in der audiolingualen Methode induktiv gelehrt werden. Ausgangsbasis des Sprachunterrichts soll authentisches Sprachmaterial sein und dieses

vornehmlich sprechend trainiert und hörend rezipiert werden. Die Entwicklung neuer Techniken zur Sprachaufzeichnung (Schallplatten, Tonbandgeräte) machten es in den 50er- und 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts möglich, für den Unterricht zusätzliche Quellen gesprochener Sprache und somit andere Sprechervorbilder als das des Lehrers heranzuziehen.

(http://www.texttexturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite5.php: 2011)

Es ist also festzustellen, dass die Verwendung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht mit dem Entstehen von audiolingualen Methoden und audiovisuellen Methoden an Funktion verlor. Die sich entwickelnden Lebensbedingungen zeigten, dass die „Handlung“ im Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wichtiger ist.

Der Einsatz der literarischen Texte reicht auch heute nicht aus, um einen effektiven Fremdsprachenunterricht gestalten zu können. Zusätzlich dazu sollten die Verwendung von interaktiven Unterrichtsmethoden und die sprachlichen Strukturen demgemäß in Einsatz gebracht werden. Denn die neuentstehenden interkulturellen Kommunikationsumgebungen der globalisierenden Welt setzen voraus, dass die Interaktion zwischen den Völkern und Kulturen zunehmend steigt. Dies legt den Schluss nahe, dass der Fremdsprachenunterricht heute immer mehr an Bedeutung gewinnt. Es werden immer noch Studien zu der Frage durchgeführt, mit welchen Inhalten und Methoden eine Fremdsprache effektiv gelehrt werden kann.

In diesem Zusammenhang wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, wie man im DaF-Unterricht das Lehren der deutschen Sprache durch die Verwendung interaktiver Unterrichtsmodelle sinnvoll, effektiv, zielgemäß und vor allem zielgruppenspezifisch gestalten kann. Der Begriff „Interaktivität“ im Sinne von „Informationsaustausch“ wird näher

betrachtet. Hier ist noch angebracht, auch die Themen „Handlungsorientierung“ und „Interkulturalität“ zusammenfassend zu behandeln.

Wie wird eine Fremdsprache am besten erlernt? Welche Methoden und Strategien können dabei benutzt werden? Gibt es überhaupt Methoden und Strategien, durch die eine Fremdsprache am besten gelehrt bzw. erlernt werden kann? Diese und ähnliche Fragen drängen sich bei dem Thema „Fremdsprachenunterricht“ auf.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts existieren ganz verschiedene Methoden mit unterschiedlichen Charakteristika.

Bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode steht das Lernen grammatischer Regeln im Vordergrund, die über Beispielsätze zur Bildung korrekter Sätze führen. Überwiegende Übungsformen sind grammatisch korrekte Ergänzung von Lückensätzen bzw. grammatisch orientierte Umformungen („Setzen Sie die Sätze aus dem Präsens ins Perfekt.“) und Übersetzungen. Schriftliche (meist bildungsorientierte) literarische Texte oder solche, die die korrekte Anwendung der gelernten Regeln demonstrieren, herrschen vor. Die Hin- wie Herübersetzung von Texten dient als Nachweis der Sprachbeherrschung. Die gesprochene Zielsprache spielt eine höchst untergeordnete Rolle. Erläuterungen und Diskussionen finden in der Ausgangssprache statt.

(<http://wiki.zum.de/Grammatik-%C3%9Cbersetzungs-Methode>: 2011)

Wie man hier sieht, beinhaltet die Grammatik-Übersetzungs-Methode keine Interaktivität im Sinne der Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem Lernenden. Die Lernenden müssen hierbei lediglich die Texte hin- und herübersetzen bzw. nur die Regeln der Zielsprache auswendig lernen. Dies wirkt sich auf den Lernerfolg der Lernenden negativ aus. Nach Wilhelm war die Grammatik-Übersetzungs-Methode:

Das Verfahren, mit dem man Fremdsprachen nach Maßgabe des formalen Bildungsprinzips unterrichtete (...) und das mit dem Namen Karl Plötz verbunden war,

der sie gemäß ihrer Bezeichnung in zwei Teile gliederte: Regeln und Schemata sowie Übungssätze zum Übersetzen in die Fremdsprache und aus der Fremdsprache. Bei dieser Methode dient die Muttersprache als Medium zur Vermittlung der Fremdsprache, indem Grammatikregeln der Fremdsprache eingeführt und mit Hilfe von Übersetzungen angewandt und eingeübt werden (vgl. Mackey 1965: 143). Hier spielen also lediglich Grammatik und Übersetzung eine Rolle; weder die mündliche Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache noch die korrekte Aussprache beim Sprechen werden berücksichtigt. (2004: S. 4)

Eine neue Methode, die „direkte Methode“ entstand als eine Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode. In einem Online-Beitrag steht:

Was die Basis der direkten Methode (auch Reformmethode) bildet, (vgl. zur direkten Methode Neuner 2003: S. 228, Neuner/Hunfeld 2001: 33–44.) steckt schon in ihrem Namen. Sie wollte direkt lehren, das heißt, Fremdsprache ohne den als lästig empfundenen Ballast einer ausufernden Darlegung von Grammatikregeln unterrichtet sehen. Sie versuchte somit, eine Sprache auf induktivem Weg zu lehren, was so viel bedeutet wie: Lehren durch Präsentation des Sprachmaterials selbst. Bei den zahlreichen Einzelansätzen der direkten Methode lässt sich die Konstante des Sprachenlernens ohne den Umweg über die Muttersprache ausmachen. War diese noch Unterrichtssprache in der von den Reformern kritisierten Grammatik-Übersetzungs-Methode, so postulierte man nunmehr rigide Einsprachigkeit. Grammatik diente früher dazu, das komplexe Regelgebäude der Sprache begehbar zu machen. Eine Methode, die jedoch davon ausgeht, dass durch die Präsentation authentischen Sprachmaterials die Erläuterung von Sprachregeln und Ausnahmen nicht mehr nötig, der Weg durch das Sprachhaus dementsprechend auch ohne derartige Explikationen gangbar ist, kann von dem

Verfahren, die Muttersprache zu verwenden, um eine Fremdsprache zu lehren, Abstand nehmen.

(http://www.texttexturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite4.php: 2011)

Bei der direkten Methode handelt es sich auch wie bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode nicht um tatsächliche Interaktion. Denn diese Methode verwendet nur die Präsentation des jeweiligen Sprachmaterials. Die Interaktivität bleibt bei dieser Methode leider im Hintergrund.

Nach der direkten Methode wurde eine andere Methode präsent:

Eine Nachfolgemethode der direkten Methode, das heißt, eine Methode, die auf ihrem Verständnis von Fremdsprachenlernen aufbaute, war die audiolinguale bzw. die audiovisuelle Methode.“ (vgl. zu den beiden Methoden Funk/Koenig 1995: S. 41–48, Heyd 1991: S. 26–29, Huneke/Steinig 2002: S. 167–170, Neuner 2003: S. 228–229, Neuner/Hunfeld 2001: S. 45–69) „Die wesentlichen Prinzipien von Mutter- und Tochtermethode gleichen einander. Sprache soll auch in der audiolingualen Methode induktiv gelehrt werden. Ausgangsbasis des Sprachunterrichts soll authentisches Sprachmaterial sein und dieses vornehmlich sprechend trainiert und hörend rezipiert werden. Die Entwicklung neuer Techniken zur Sprachaufzeichnung (Schallplatten, Tonbandgeräte) machten es in den 50er- und 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts möglich, für den Unterricht zusätzliche Quellen gesprochener Sprache und somit andere Sprechervorbilder als das des Lehrers heranzuziehen.

(http://www.texttexturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite5.php: 2011)

Die audiovisuelle Methode kann als Weiterentwicklung der direkten Methode gelten. Zur audiovisuellen Methode wird die audiolinguale Methode nämlich dann, wenn das visuelle Element in den Unterricht integriert wird. Das heißt, Dia, Filmstreifen, Overhead-Projektoren werden dienstbar gemacht, um Sprachanlässe zu initiieren oder

Bedeutungen zu versinnbildlichen. Dieser Medienmix, in dessen Zentrum nicht nur ein Bezugsmedium (das Lehr und Arbeitsbuch) steht, kann sowohl für die audiolinguale als auch für die audiovisuelle Methode als charakteristisch angesehen werden.

(http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite5.php: 2011)

Bei der audiolingualen bzw. der audiovisuellen Methode kann man die Spuren der Interaktivität erkennen. Es wird versucht, die Lernenden durch die audiolingualen bzw. audiovisuellen Sprachlernmaterialien bei dem Lernprozess der jeweiligen Zielsprache zu unterstützen bzw. zu motivieren. Aufgrund dieser Motivation kann der erwartete Lernerfolg erreicht werden.

„Vermittelnde Methode“ wird folgendermaßen definiert:

Unter der „vermittelnden Methode“ „wird eine Methode verstanden, die Prinzipien und Elemente aus geschlossenen, strikten Methodenkonzepten auswählt und miteinander mischt. Bei der Auswahl spielen die Kriterien der Anwendbarkeit und der Bewährung in der Praxis eine zentrale Rolle.

(<http://www.zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/methoden.htm>: 2011)

Wie man hierbei sieht, ist die vermittelnde Methode auf die Praxis ausgerichtet. Doch

dabei wird in Kauf genommen, dass Begründungen und Ableitungen für Teilziele und Teilbereiche des Sprachunterrichts nicht stimmig sind und sich teilweise widersprechen (z. B. kognitive Begründung des Spracherwerbs/ ausschließliche Verwendung von imitativen Übungsformen oder Erklärung des Zweitspracherwerbs in Analogie zum Mutterspracherwerb/Verwendung zweisprachiger Erklärungsverfahren und Übungen). Standards der vermittelnden Methode, die sich besonders im gymnasialen Fremdsprachenunterricht herausgebildet haben sind:

- Orientierung an geistig-formalen Bildungskonzepten (simples Kellner-Deutsch reicht aus)
 - hoher Stellenwert des Grammatikunterrichts (nur über Wissen kann Können erreicht werden; vom Beispiel zur Regel)
 - der Grammatikunterricht verläuft in zyklischen Progressionen(vom Elementaren zum Spezifischen)
 - hoher Stellenwert des Literaturunterrichts (Textanalyse/Reflexion über Texte“)
 - Orientierung an pragmatischen Lernzielen (wichtig ist die Verständigung in Gesprächen)
 - Betonung von dialogischer Kommunikation (Alltagskommunikation)
 - Beachtung des Prinzips der aufgeklärten Einsprachigkeit (das Verstehen muss gesichert werden)
 - Bevorzugung frontaler Unterrichtsformen(der Lehrer muss Könnens- und Wissenserwerb kontrollieren)
 - Berücksichtigung von die Selbständigkeit der Lernenden fördernden Unterrichtsformen (die Eigentätigkeit des Lernenden muss gestützt werden)
- (<http://zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/methoden.htm>: 2011)

Obwohl diese Methode alle anderen Methoden miteinander zu mischen versucht, ist diese nicht nicht interaktiv. Denn alltägliche Kommunikation im Unterricht und frontaler Unterricht allein sind nicht ausreichend.

Als letzte Methode entstand die sogenannte „kommunikativ-pragmatische Methode“. Wie es auch der Name sagt, ist die Kommunikation mit den Lernenden von großer Bedeutung.

In der kommunikativen Methode (vgl. zur kommunikativen Methode Funk/Koenig 1995: S. 48–55, Heyd 1991: S. 29–32, Huneke/Steinig 2002: S. 170–174, Neuner 2003:

S. 230–232, Neuner/Hunfeld 2001: S. 83–105.) fungiert die Fremdsprache nicht mehr als Mittel zum Zweck der geistigen Bildung, sondern als Kommunikationsmittel. Gerade weil Kommunikation initiiert werden soll, rückt der Lerner ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Im Gegensatz zur audiolingualen Methode, in der, wie oben beschrieben, ja auch Kommunikation im Mittelpunkt des Interesses stand, versucht der kommunikativ-pragmatische Methodikansatz, Kommunikation nicht durch formelhaft rigide Übungen von vorgegebenen Mustern, sondern durch Aktivierung einer eigenständigen Kommunikation des Lerners zu vermitteln. Ausgegangen werden soll in diesem Ansatz nicht von abstrakten Curricula und den Absichten der Lehrer (in der Grammatik-Übersetzungs-Methode bestand diese Lehrerabsicht beispielsweise darin, Hochkultur zu lehren). Die Lernenden selbst sollen von den Lerninhalten ›betroffen‹ sein, es soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, sich persönlich im Unterrichtsgespräch wiederzufinden.

(http://www.texttexturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite7.php: 2011)

Bei dieser Methode ist die Interaktivität deutlich zu erkennen. Denn die Lerner befinden sich hierbei ganz im Zentrum des Lernprozesses, d. h. sie werden mit den Kommunikationsanlässen konfrontiert und dort wird von ihnen verlangt -und sie tun es auch von sich heraus-, sich zu bestimmten Situationen zu äußern. So werden sie sich motivierter und selbstbewusster fühlen und erfolgreicher im Spracherwerb sein.

Der interkulturelle Ansatz, der sich in den 1990er Jahren im Rahmen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entwickelt hat, sieht es heute als einen wichtigen Aspekt des modernen Fremdsprachenunterrichts an, dass die Lernenden mit dem Sprachenlernen auch auf eine fremde Kultur vorbereitet werden.

Sich in einer anderen Kultur bewegen zu können, heißt aus dieser Perspektive nicht nur, die Sprache zu verstehen, sondern auch Sitten und Gebräuche kennen zu lernen.

(http://www.texttexturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite7.php: 2011)

Der „interkulturelle Ansatz“ verwirklicht sich durch das interkulturelle Lernen, das einen „lernorientierten(n)“ (Bredalla/Delanoy, 1999a, S. 13), „interaktive(n) Prozeß“ (House, 1994, S. 87) im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel fördert, bei den Lernern eine interkulturelle Handlungsfähigkeit bzw. Kompetenz zu vermitteln. Nach Minna Maijala hat der interkulturelle Ansatz vor allem Kultur- bzw. Fremdverstehen zum Ziel. (vgl. Maijala: 2008, S. 17) Mit dem interkulturellen Ansatz wurde der Begriff „native speaker“ in der Fachdiskussion in Frage gestellt (vgl. Kramsch, 1998, S. 16) und anstelle des „native speaker“ das Konzept des „intercultural speaker“ eingeführt (vgl. Byram, 1997, S. 32; Kramsch, 1998). Dabei sollten Regeln, Konventionen, Werte und Einstellungen der fremden Kultur berücksichtigt werden, damit man *„in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht“* (Bredella, 1999: S. 91)

Literatur im DaF-Unterricht und die Begriffe „das Eigene“ und „das Fremde“

Nach Krumm stehen Sprache und Kultur in engem Zusammenhang:

Nur wenn Sprachlernen als ‚Kulturlernen‘ begriffen wird, lässt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln, erhält Deutschunterricht – über die Zielsetzung der kommunikativen Verwertbarkeit hinaus – die damit keineswegs gering geachtet werden soll – wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (cultural awareness) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen. (Krumm, 1998, S. 524)

Es gibt heute einen Konsens darüber, dass die Begriffe „das Eigene“ und „das Fremde“ im Fremdsprachenunterricht am besten mit Hilfe literarischer Texte thematisiert werden können.

Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, dass Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann[...].

(<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2.htm>: 2014)

Auch kulturspezifische bzw. interkulturelle Beziehungen, Dialoge sind mit dem bewussten Erlernen bzw. Lehren einer Fremdsprache eng verbunden. Auch das Zusammenkommen der Nationen miteinander spielt für die Interkulturalität und die Empathiefähigkeit der Kulturen eine gewichtige Rolle.

Das bewusste In-Beziehung-Setzen zu Situationen der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität kann auch dabei helfen, das bloße Kontrastieren bzw. die ausschließliche Betonung des Unterschiedlichen zu überwinden. Eine solche Konzeption eröffnet zugleich Möglichkeiten, durch die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen die eigene Sprache und Kultur in ihrer Spezifik bewusster wahrzunehmen. „Kultur“ wird dabei nicht eingeeengt auf nationale Charakteristiken, sondern als Gesamtheit von Praktiken menschlicher Gruppen verstanden, die sich von anderen jeweils charakteristisch unterscheiden.

(<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2>: 2014)

Im Laufe der Zeit wurde in Europa, genauer gesagt in Deutschland, ein Modell im Rahmen des Lehrens der Muttersprache entwickelt, das für die Voruniversitätszeit gedacht ist. Es heißt „Waldmann Modell“. Nach Waldman sollte man von dem aus an den Unterricht herangehen, was in der Gedankenwelt eines Schülers geschieht. Dieser Ansatz besagt Folgendes: 1. Um literarische Texte verstehen zu können, muss man sie vor allem sinngemäß lesen, sie mit

seinem eigenen Sinnsystem in Verbindung setzen und sie im Anschluss daran rekonstruieren. 2. Das Lesen eines literarischen Textes muss mit literarischer Wahrnehmung und individuellen Erlebnissen unterstützt werden. 3- Einen literarischen Text zu verstehen bedeutet, seine literarische Ganzheit kennen zu lernen und einzusehen. 4. Einen literarischen Text zu verstehen bedeutet, gesellschaftliche, historische, kulturelle und literarische Beziehungen zu verstehen, und in diesem Sinne den Text zu prüfen, ihn in unsere Erfahrungswelt zu bringen und Vergleiche durchzuführen. (Waldmann, 1999, S. 26, Übers. Şimşek)

Dieses Modell lässt sich in der Türkei schwierig nicht anwenden. Denn die hohe Zahl der Klassen, die Aufnahmeprüfung zur Universität und die ungenügende Lesekultur bzw. -gewohnheit wirken sich darauf negativ aus. Das produktorientierte und verhaltensorientierte Lernen findet in der Türkei eingeschränkt Anwendung. Es wird anscheinend noch lange dauern, bis man in der Türkei in puncto Anwendung solcher Methoden vorankommt. (vgl. Tepebaşı, 2006, S. 98, Übers. Şimşek)

Die Funktionen literarischer Texte sollten richtig wahrgenommen werden. Ihre Verwendung im FU wirkt sich direkt auf den Lernerfolg der Schüler aus.

Der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts hängt weitgehend davon ab, daß die neuen sprachlichen Erfahrungen durch neue Wirklichkeitserfahrungen im Medium der neuen Sprache ergänzt und getragen werden.

(<http://www.litde.com/kontextualisierung-von-literatur/erkennung-der-fremde-thesen-zur-konzeption-regionaler-unterrichtswerke/die-funktion-literarischer-texte-im-fremdsprachenunterricht.php>: 2010)

Im FU spielen literarische Texte immer noch eine relevante Rolle.

Insgesamt ist dem Umgang mit literarischen Texten im Unterricht ein zentraler Platz einzuräumen. Schließlich ermöglicht er es dieser Schülerinnen und Schülern auf eine

besondere Art und Weise zu erfahren, welche Bedeutung Traditionen und ästhetische Vorstellungen verschiedener Kulturen haben. Gleichzeitig werden sie angeregt, sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Literatur auseinanderzusetzen. [...]

(http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/literarische_texte.html: 2010)

Wenn literarische Texte gemäß den Anforderungen der Lernenden eingesetzt werden, dann sind sie eine wichtige Brücke für die Vermittlung des Gelernten. Ein FU ohne Literatur bzw. literarische Texte ist heutzutage nicht mehr denkbar. Nach Westhoff

sollte ein literarischer Text dazu beitragen, dass man ein Gespür entwickelt, welche bestimmte Wortkombinationen und Verlauf von Sätzen in einer Fremdsprache üblich und normal sind. Texte, die von dieser Form abweichen, vermitteln falsche Erwartungen und bringen dem Leser keine Kenntnisse. Deshalb ist es besser, mit einfachen, „sprachlich normalen“ Texten im Unterricht zu beginnen wie z. B. mit leichter Unterhaltungsliteratur, als mit zwar hoch geschätzt aber mühsamen Texten. (1997: S. 85)

Sprachkulturell ist nach Jašová:

Ein Literaturunterricht [ist] eigentlich ein interkultureller Unterricht, wann Schüler die Kultur der Zielsprache kennenlernen und sie vergleichen sie mit Normen der eigenen Kultur. Bei der Lektüreauswahl sollen deshalb auch kulturvergleichende Aspekte berücksichtigt werden. (2009: S. 17)

(https://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf: 2010)

Bezüglich der Frage danach, welche Art von literarischen Texten ausgewählt werden sollte, meint Kast, dass

diejenigen Texte gelesen werden, die den jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Identifikation und Projektion zulassen. (1985: S. 31)

Und der Begriff „Interkulturalität“ lässt sich dem Fremdsprachenunterricht als ein weiteres relevantes Element hinzufügen. Denn „Interkulturalität“ und „Literatur“ bilden eine günstige Konstellation für die wirkungsvolle Gestaltung eines FU. Dabei sind diese Elemente eng miteinander verknüpft. Und noch einmal zurück zur Literatur: Die Benutzung literarischer Texte in einem FU trägt unmittelbar dazu bei, dass der Lernende im Laufe der Unterrichtseinheiten die Möglichkeit bekommt, sich in der Gesellschaft zu entfalten bzw. zu sozialisieren, die Fremde aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, eigene und andere Kultur miteinander zu vergleichen und im Anschluss daran neue, frische, mit einem anderen Wort „aktualisierte Gedanken“ zu entwickeln. Der Lernende als Individuum in der Gesellschaft stärkt dadurch sein Selbstbewusstsein. Und daraus entstehen neue Motivationen und Energien für das weitere Erlernen vorhandener bzw. neuer Fremdsprachen.

Auf die Frage, welchen Nutzen Literatur bzw. literarische Texte haben, antwortete Weinrich in seinem Aufsatz, dass Literatur aus ästhetischer Sicht wirksamer und besser geeignet ist für den Einsatz im Unterricht, im Vergleich zu den oben erwähnten, auf Wiederholung basierenden (Pattern Drill) audio-lingualen Methoden und im Vergleich zu den, auf der praktischen Verwendung im Alltag basierenden audio-visuellen Methoden. Dies ist nach Weinrich darauf zurückzuführen, dass Literatur das Interesse der Studierenden auf die jeweilige Sprache übertragen kann. (Weinrich, 1985, S. 241) So rückten literarische Texte erneut in das Sichtfeld der Fremdsprachenlehrkräfte. Literarische Texte sind vor allem diejenigen schriftlichen Dokumente, die eine Kultur am besten widerspiegeln. Aufgrund von individuellen Unterschieden werden die Studierenden den ihnen im Unterricht angebotenen literarischen Text in Verbindung mit ihren bis jetzt erworbenen Informationen bewerten und

zu einem Endergebnis kommen. In diesem Sinne ist es bei der Gestaltung des Bewertungs- und Schlussprozesses relevant, festzuhalten, wie die Studierenden das angebotene Material wahrnehmen. Wenn die Rückmeldungen der Studierenden von der Lehrkraft unter die Lupe genommen werden, werden die während dieses Prozesses in den Köpfen der Studierenden entstandenen richtigen/falschen Informationen sichtbar. Akpınar-Dellal (1990: S. 20) betont, dass literarische Texte über bestimmte, kulturgreifende fremdeigene Spezifikationen verfügen. In Anlehnung an Löschmann und Schröder fügt Akpınar-Dellal (1990: S. 20) hinzu, dass man beim Erlernen einer Fremdsprache „nicht an der Literatur des Landes vorbeigehen darf.“ In einem schülerzentrierten bzw. interkulturell gestalteten Fremdsprachenunterricht könnte man somit durch die zielgerichtete Verwendung literarischer Texte effektive Ergebnisse verzeichnen.

Die literarischen Texte mit den interkulturellen Inhalten können in für die Zielgruppe passender Weise im modernen DaF-Unterricht angeboten werden. Aber besonders, wenn der Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von interaktiven Methoden anhand von literarischen Texten effektiv gestaltet wird, wird zugleich auch das Interesse der Studierenden für den jeweiligen Fremdsprachenunterricht steigen. Von der Anfängerstufe bis zur fortgeschrittenen Stufe können passende literarische Texte ausgewählt werden. So können z. B. für die Lernenden, die erst bei der Grundstufe sind, diejenigen literarischen Texte angeboten werden, die das Niveau der Lernenden nicht überschreiten, viele visuelle Elemente beinhalten und deren Länge begrenzt ist. Die literarischen Texte tragen darüber hinaus in Hinsicht auf Linguistik und Pädagogik zum FU bei. Die Studierenden können im Prozess des Textverstehens und der Analyse der interkulturellen Dimension ihr bisher erworbenes kulturelles Vorwissen aktivieren dieses einfließen lassen. Weil der Lernende auch von der Kultur der jeweiligen Sprache etwas dazulernen wird, wird er sich schließlich ohne

Kulturschock, Zögern oder Scheu äußern können, wenn er sich in dem Land befindet, dessen Sprache er gelernt hat.

Um die Studierenden in ihrer gewohnten Umgebung auf die Kommunikationsumgebung vorzubereiten, ist es vonnöten, im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine interkulturelle Atmosphäre zu schaffen. In dieser Atmosphäre ist zu sehen, dass die Begriffe „das Eigene“ und „das Fremde“ den Begriff „Interkulturalität“ begleitet.

Hierbei wird außerdem ersichtlich, dass der Begriff „das Eigene“ der eigenen Kultur und der Begriff „das Fremde“ der anderen Kultur zugesprochen wird. Literarische Texte in einem Fremdsprachenunterricht dienen vor allem zum Selbst- und Fremdverstehen. Der Lernort, an dem die Lernenden die im Fremdsprachenunterricht dargebotenen Informationen rezipieren bzw. diese anschließend umgestalten und verarbeiten, erfordert, dass eine Atmosphäre geschaffen wird, in der Toleranz und Sensibilität für die Kommunikation mit Menschen aus einem anderen Kulturkreis aufgebaut wird. Nach Leskovec

themenisieren literarische Texte das Fremde auf unterschiedliche Weise, was sie gerade für den interkulturell konzipierten Literaturunterricht interessant macht. (2010: S. 237)

Es ist demnach davon auszugehen, dass die Begriffe „das Eigene“ und „das Fremde“ im Fremdsprachenunterricht am besten mit Hilfe literarischer Texte thematisiert werden können. Auf der anderen Seite muss beachtet werden, dass literarische Texte für den Lernort aufbereitet werden sollten. Bredalla spricht in diesem Zusammenhang davon, dass

literarische Texte ideale Schlüssel zum interkulturellen Lernen sind (...).

(2011: S. 77)

Hierbei stellt man fest, dass der Vorgang des Verstehens in Bezug auf das Fremde in einem Fremdsprachenunterricht auf handlungs- und produktionsorientierte Weise erfolgreich abgeschlossen werden kann. Bredalla (2011: S. 77) meint weiterhin, dass literarische Texte sowohl für das Selbst- als auch für das Fremdverstehen von relevanter Bedeutung sind. Beim

Prozess des Fremdverstehens weist Bredalla des Weiteren auf die Fähigkeit hin,

Menschen nicht ausschließlich auf ihre Kultur(en) zu reduzieren, sondern im Spannungsfeld zwischen ihrer kulturellen Herkunft und ihrer Individualität zu sehen.

(2011: S. 77)

Eine zentrale Frage ist an dieser Stelle, auf welche Art und Weise man seine Empathiefähigkeit für das Fremde mit Hilfe literarischer Texte entwickeln kann. Die von den Studierenden im Fremdsprachenunterricht über das „Fremde“ direkt oder indirekt erworbenen Informationen sind sehr eng damit verbunden, wie die Studierenden diese Informationen wahrnehmen und an dem Lernort werden die Ähnlichkeiten bzw. die Unterschiede zwischen dem „Fremden“ und dem „Eigenen“ durch die rezeptive Vorgehensweise identifiziert. Die Lernenden werden sowohl mit der eigenen als auch mit der anderen Kultur vertraut gemacht, indem man beide Kulturen auf einer gemeinsamen Ebene behandelt. Anhand von literarischen Texten bekommen die Lernenden die Chance, sich den Zugang zur anderen Kultur leicht zu verschaffen. Literarische Texte werden dabei als das wichtigste Unterrichtsmaterial angesehen. Diese beinhalten für die Lernenden kompetenzfördernde Charakteristika, mit deren Hilfe sich die Lernenden eigene und fremde Wahrnehmung interkulturell aneignen können. Durch die literarischen Texte werden in interkulturellem Fremdsprachenunterricht diverse Prozesse für die Wahrnehmung des „Eigenen“ und des „Fremden“ aktiviert. Die Lehrkraft sollte zu erreichen versuchen, dass die Lernenden sich in dem landeskundlichen Fremdsprachenunterricht durch das Bewusstmachen ihrer eigenen Wahrnehmung selbst beobachten und sich „das Fremde in der Eigenwahrnehmung“ bzw. „das Eigene in der Fremdwahrnehmung“ erschließen. Es ist bekannt, dass die Studierenden die Informationen über die andere Kultur in den Texten, die im FU vorkommen, in ihrem eigenen Wahrnehmungsprozess bearbeiten und im Anschluss daran einen Bewertungsprozess durchführen. Die bisher von den Studierenden in ihren eigenen Erfahrungswelten über die

Fremde entstandenen Informationen fundieren als Wegweiser. Hierbei wird eine der wichtigsten Rollen der Lehrkraft ersichtlich: Die im Wahrnehmungsprozess entstehenden negativen bzw. positiven Vorstellungsarten, Vorurteile u. a. gegenüber der anderen Kultur müssen in einem Kontrollprozess gelenkt werden und die Prozesse der Studierenden müssen in Form von Rückmeldungen in der Klassenumgebung bewertet werden und für Fragen bzw. Problemfälle und Konfliktsituationen müssen Lösungen vorgeschlagen werden.

„Interkulturalität“ in literarischen Texten

Bei der Analyse des heutigen Fremdsprachenunterrichts, wie er in Bildungseinrichtungen angeboten wird, wird deutlich, dass die Verwendung literarischer Texte im FU eine relevante Rolle dafür einnimmt, die interkulturellen Kommunikationsgelegenheiten zu vervielfachen. Die literarischen Texte beinhalten die Kultur der zu lehrenden Sprache. Sie ermöglichen so neben der Vermittlung der Sprache auch die der Kultur.

Die interkulturelle Dimension rückt sich so im Fremdsprachenunterricht ständig in den Vordergrund und es geht um eine „Interkulturalität. (Akpınar Dellal, 2014, S. 66)

Als eine wichtige Brücke zwischen den Kulturen spielen also die literarischen Texte eine relevante Rolle. Sie zählen somit zu den wichtigen Komponenten eines Fremdsprachenunterrichts. Der Grund für diese Relevanz ist, dass die literarischen Texte, die im FU zur Anwendung kommen, Eintönigkeit verhindern und eine Atmosphäre schaffen, die auf die Lernenden konzentriert ist. Der wichtigste Aspekt ist außerdem, dass sie den Lernenden beim Verstehensprozess der Informationen über „das Eigene“ und „das Fremde“ in kultureller Dimension Nutzen bringen. Heute sind die persönlichen Einstellungen von Lernenden beim Selbst- bzw. Fremdverstehensprozess von großer Bedeutung. Dies hängt mit der Motivation bzw. persönlichen Fähigkeiten zusammen. Denn die Lernenden nehmen ihre

Umgebung gemäß den Informationen wahr, mit denen sie ausgestattet sind (Akpınar-Dellal, 1990, S. 20). Und nach Löschmann und Schröder wird die Literatur heute als „*eine wertvolle Quelle*“ und als interessanter „*Gegenstand der Landeskunde*“ gesehen. (zit. n. Akpınar-Dellal, 1990, S. 20)

Laut Ünal (2010: S. 58–59) fungiert eine Lehrkraft, welche Literatur im FU verwendet, auch als Kulturvermittler. Ünal betont auch, dass die kulturellen Werte in den literarischen Texten beachtet werden müssen und somit die Sozialisation, die im Lese- und Kulturbereich vonstattengeht, mit anderen Worten die „Interkulturalität“, in dem Mittelpunkt gerückt wird. Andererseits entsteht eine „Brücke“ zwischen den Kulturen und durch die literarischen Texte wird das „Andere“ verständlich. Außerdem erscheint in der Erfahrungswelt des Lernenden eine interkulturelle Begegnung und durch die Wirkung dieser Begegnung wird ein kritischer Beurteilungsprozess losgetreten. Bei dieser Annäherung an die andere Kultur wird der Lernende die Möglichkeit finden, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Kulturen zu befragen.

Maijala betont folgende Ziele von Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht:

- Das Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur
- Die Sensibilisierung für einen interkulturellen Sichtwechsel
- Der Erwerb der Kenntnisse über Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur

(2008: S. 3)

Auf der Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ wird das interkulturelle Lernen als

eine Form des sozialen Lernens mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenz bezeichnet.

(http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelles_Lernen: 2014)

Als Teilziele beim interkulturellen Lernen bzw. beim Entwickeln der interkulturellen Kompetenz sind Folgende zu nennen:

- Bewusster und kritischer Umgang mit Stereotypen
- Aufbau von Akzeptanz für andere Kulturen
- Überwindung von Ethnozentrismus
- Verständnis der eigenen Kulturverhaftung und Enkulturation
- Fremdverstehen

für eine erfolgreiche Kommunikation und Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen.“

(<http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/659439>: 2011)

Zielsetzungen eines interkulturellen Trainings sind:

- die eigene kulturelle Sozialisation zu reflektieren
- kultureller Vielfalt offen zu begegnen
- Unterschiede als Bereicherung zu erfahren
- eigene Wertestandpunkte zu überprüfen, eigene Vorurteile zu erkennen
- negative Auswirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung zu erkennen
- Empathie und Einfühlungsvermögen zu entwickeln
- Vorurteile, Diskriminierung aus der Perspektive der Minderheit wahrzunehmen
- Verhaltensweisen zu entwickeln, um gegen Diskriminierung und Rassismus einzuschreiten.

(<http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/659439>: 2011)

Der Lernende wandelt sich im Laufe dieses Trainings in ein interkulturelles Individuum um und wird somit „interkulturell“. Es sollte von den Fremdsprachenlernenden keine sprachliche Korrektheit gefordert werden, sie sollten in interkulturellen Situationen kommunizieren

lernen.“ Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ zählt zu den wichtigsten Begriffen der Interkulturalität. Interkulturelle Kompetenz:

Ist die Fähigkeit, Erwartungen, Verhaltensmuster und Reaktionen von Mitgliedern einer fremden bzw. anderen Kultur ähnlich gut vorhersehen zu können, wie die der Mitglieder der eigenen Kultur. Interkulturelle Kompetenz heisst auf der anderen Seite, sich so verhalten zu können, dass meine Absichten auch von Mitgliedern der anderen Kultur in meinem Sinne verstanden werden.

(<http://thailand.atspace.com/interkulturell/begriffe.html>: 2011)

Man kann z. B. auch eine Atmosphäre bezüglich der gelehrten Fremdsprache schaffen. Dafür könnte man audio-visuelle Materialien wie z. B. Bilder, Plakate, CDs oder DVDs, Videos usw. verwenden. Dadurch würde sich der Lerner motiviert fühlen und er kann das Gelehrte besser einprägen. Als Ergebnisse von interkulturellem Lernen kann Folgendes genannt werden:

Der Lernende kann z. B. das in dem jeweiligen Fremdsprachenunterricht Gelernte erfolgreich auf den Alltag übertragen. Er kann sich persönlich entwickeln bzw. entfalten. Wenn Vorurteile anderer Kultur gegenüber vorhanden sind, dann können sie einfacher abgebaut werden. Der Lernende erweitert außerdem seinen Horizont. Einer der wichtigsten Aspekte ist, dass der Lernende seine eigene Kultur besser kennen lernt und sie dann mit der fremden Kultur vergleichen kann.

Ein Fremdsprachenunterricht ohne Literatur ist heute undenkbar. Doch warum sollte man Literatur im Fremdsprachenunterricht verwenden? Literarische Texte können in einem Fremdsprachenunterricht für die Lernenden hilfreich sein und zwar nicht nur beim Erlernen der jeweiligen Fremdsprache, sondern auch beim Kennenlernen der spezifischen Kultur. Die im Fremdsprachenunterricht verwendeten literarischen Texte übernehmen die Rolle einer „Brücke“ zwischen den Kulturen. Deshalb nennt man sie auch „Kulturträger“. Aber es ist

nicht zu vergessen, dass die Literatur alleine nicht ausreicht. Denn es gibt auch Voraussetzungen für eine Verwendung der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrkraft sollte z. B. beim Auswählen passender Texte auf bestimmte Kriterien achten. Einige davon sind beispielsweise, dass die ausgewählten literarischen Texte der Zielgruppe gemäß gestaltet sind (Alter, Vorwissen usw.).

Mit Hilfe von literarischen Texten wird es im FU möglich, den kulturellen Wahrnehmungshorizont der Studierenden zu erweitern. Wenn bei den Studierenden die Vorurteile gegenüber der jeweiligen Kultur und die negativen Vorstellungen überwiegen, werden auch Probleme in den Wahrnehmungen der Texte in Erscheinungen treten. Ein anderer Beweis dafür, dass die literarischen Texte eine multifunktionelle Struktur aufweisen, sind deren Beiträge zum „Lebenslangen Lernen“, zu der „Charakter-Erziehung“ und der „Lesegehnheit“ (Akpınar Dellal, 2014, S. 53).

Der Lernprozess zeigt sich nunmehr langfristig und in allen Bereichen des Lebens. Sayınsoy betont hinsichtlich dieses Aspekts, dass der Verwendungsbereich einer Fremdsprache von der Gegenwart bzw. der Zukunft des Lernenden nicht zu trennen ist (Sayınsoy, 2003, S. 106). Weil die Studierenden durch diesen Prozess etwas dazulernen wollen und dafür einen höheren Aufwand auf sich nehmen und somit ihre Erfahrungswelten (z. B. durch eine verstärkte Lektüre) noch mehr bereichern, werden auch ihre Charaktere auf positive Weise beeinflusst. Tepebaşılı bringt zum Ausdruck – vom „Waldmann Modell“ in Bezug auf die Funktion der „Literatur“ im fremdsprachlichen Deutschunterricht ausgehend – dass

die Kultur ein den Individuen angebotener hervorragender Reichtum ist.

(Tepebaşılı, 2007, S. 94.)

Beim Wahrnehmungsprozess der kulturellen Themen handelt es sich um eine gegenseitige dialektische Beziehung. Nach Ünal:

hat die Kunst, Fremdverstehen durch den Umgang mit literarischen Texten zu lehren, demnach wenig mit einer informationsentnehmenden Lektüre zu tun. Ihr grundlegendes Ziel besteht vielmehr darin, die Bereitschaft, Fähigkeiten und Dispositionen der Lernenden zu Empathie und Perspektivenübernahme zu bilden. (2010: S. 54)

Ünal bringt weiterhin zum Ausdruck:

Der Prozess des Verstehens setzt eine wechselseitige Perspektivenübernahme voraus; d. h. zwei Subjekte treten miteinander in einen Dialog. Im Mittelpunkt stehen dabei die für das interkulturelle Verstehen zentralen Begriffe Perspektivenübernahme, Empathie und Fremdverstehen als wichtige Lernziele des interkulturell orientierten Literaturunterrichts. (2010: S. 54)

Und für eine störungsfreie Kommunikation, also für eine gegenseitige Verständigung zwischen den Kulturen, kommt mithin an erster Stelle das Verstehen der eigenen Kultur. Fremdverstehen bringt somit das Selbstverstehen und das Verstehen der eigenen Kultur der Studierenden mit sich. Und Leskovec (2010: S. 243) meint,

dass es also kein reines Eigenes gibt. Fremdheit beginnt also beim Eigenen, dem eigenen Ich, der eigenen Kultur, der eigenen Sprache [...].

Bei dem Kennenlern-Prozess der Nationen ist es unausweichlich, dass die verschiedenen Kulturen in ihren Gedanken übereinander unterschiedliche Meinungen bilden. Diese können positiv oder negativ sein. Um in einer problemfreien Kommunikationsumgebung reibungslos kommunizieren zu können, sollten die Kulturen einander zunächst besser verstehen. Dies geschieht vor allem über Aspekte wie beispielsweise „Empathie“, „Toleranz“ oder „Solidarität“, die im Konzept der Interkulturalität enthalten sind. Durch die Verinnerlichung

solcher Begriffe können die interkulturell geprägten Individuen sich mit denen einer anderen Kultur besser verständigen. Sie erweisen sich dann als interkulturell kompetente Individuen. Und die möglichen Kommunikationsbarrieren können im Laufe dieses Verständigungsprozesses überwunden werden.

Literarische Texte, interkulturelles Wahrnehmen und interkulturelle Erziehung

Der Begriff „Wahrnehmung“ bildet die Fähigkeit ab, etwas wahrzunehmen, was ein Muss für den Informationsaustausch, die Ideen-Übertragung und den sicheren Selbstausdruck eines Individuums ist. Mit dem Online-Recherche-Dienst „Wikipedia“ lässt sich dieses Wort wie folgt definieren:

Wahrnehmung ist der Prozess und das Ergebnis der Informationsgewinnung und -verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und dem Körperinneren eines Lebewesens. Dies geschieht durch das unbewusste und/oder bewusste Filtern und Zusammenführen von Teil-Informationen zu subjektiv sinnvollen Gesamteindrücken. Diese werden auch Perzepte genannt und laufend mit den als innere Vorstellungswelt gespeicherten Konstrukten oder Schemata abgeglichen.

(<http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrnehmung>: 2014)

Und im Brockhaus wird dieser Begriff folgendermaßen bestimmt:

Wahrnehmung ist ein psychophysischer Prozess, in dessen Verlauf ein Organismus aufgrund von äußeren und inneren Reizen eine anschauliche Repräsentation der Umwelt und des eigenen Körpers erarbeitet.

(Das Lexikon, Band 16, Zeitverlag, Hamburg, 2005, S. 5)

Lang und Saatweber bezeichnen

[...] das bewusste Spüren und Vergleichen von Reizen des eigenen Körpers als

Eigenwahrnehmung, die Wahrnehmung einer oder mehrerer anderer Personen als Fremdwahrnehmung. (2011: S. 205)

Auf dieser Basis kann nun ein Blick auf die bisher durchgeführten Studien zu dem Themenkomplex dieser Arbeit geworfen werden. Die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung ist „das Training der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ und wurde heute im FU zu einem der wichtigsten Themen. Denn hierbei begegnet man unausweichlich dem Begriff „Interkulturalität“. Wenn eine Fremdsprache erlernt werden soll, sollte auch die Kultur der jeweiligen Nation betrachtet werden. Dabei spielt die Lehrkraft als Moderation in einem studenten- bzw. schülerzentrierten Klassenraum die führende Rolle.

An den Lehrinstituten, besonders in Fächern wie z. B. „Interkulturelle Landeskunde“, „Vergleichende Landeskunde“, „Interkulturelle Begegnung“, „Interkulturelle Erziehung und Imagologie“ und „Interkulturelle Kommunikation“ wird heute von den Lehrkräften sehr oft auf der Literatur zugegriffen. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass bei den Lehrkräften das Bewusstsein erweckt wurde, dass die Interkulturalität und somit die gegenseitige Wahrnehmung der Kulturen beim Lehren einer Fremdsprache von großer Bedeutung ist. Um die Wahrnehmungs- bzw. Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu fördern und zu stärken und mögliche interkulturelle Missverständnisse vorzubeugen, nutzen die meisten Fremdsprachenlehrenden heute die Literatur. Um das Wahrnehmungsniveau der Lernenden zu messen, benutzt man in den Lehrbüchern verschiedene Materialien.

Zur Förderung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, zur interkulturellen Kompetenz und zu den Diskussionstechniken wird z. B. vom „Interkulturellen Bildungszentrum“ der Film „Deutschland – wäre meine richtige Heimat...“ unter dem Titel „Soziale Kompetenz & Schlüsselqualifikation“ gezeigt. Je mehr Studien u. ä. in den Fremdsprachenabteilungen bzw. in den Instituten erstellt werden, desto wirksamer kann sich das Fremdsprachenlehren gestalten sowie das interkulturelle Wahrnehmungsvermögen, eine

vorurteilsfreie Umgebung und ein Umfeld, in dem die Begriffe „Toleranz“, „Empathie“, „Lebenslanges Lernen“ und „Solidarität“ besondere Relevanz haben. So kann besonders im Bereich der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Wahrnehmung „Barrierefreiheit“ erreicht werden.

(http://www.ikubiz.de/static/downloads/Handreichung_Xenos.pdf: 2014)

Während sich die Globalisierung auf der Erde rasant entwickelt und die Kulturen zueinander bringt, bringt es das niedrige Maß an Bewusstheit für den Anderen und für die eigene Wahrnehmung mit sich, dass Vorurteile und Stereotypen entstehen. In den heutigen Gesellschaften existieren nach wie vor viele Vorurteile, die sich sowohl auf nationale bzw. kulturelle als auch für internationale bzw. interkulturelle Kommunikation negativ auswirkt.

Im Langenscheidt findet man für den Begriff „Vorurteil“ folgende Definition:

Vorurteil, das; ein Vorurteil (gegen jemanden/etwas) eine feste, meist negative Meinung über Menschen oder Dinge, von denen man nicht viel weiß oder versteht. (...)

(Langenscheidt e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, KG Berlin und München, 2003)

Nach dem deutsch-amerikanischen Physiker Albert Einstein *„ist es leichter, einen Atomkern zu spalten als ein Vorurteil.“*

(http://www.gutzitiert.de/zitat_autor_albert_einstein_thema_vorurteil_zitat_3174.html: 2014)

Ein anderer Begriff, der in den heutigen Gesellschaften oft zur Anwendung kommt, ist „Stereotyp“. Im Brockhaus ist zu diesem Begriff zu lesen:

Das, verallgemeinernde, schematische Reduzierung einer Erfahrung, Meinung oder Vorstellung auf ein Vorurteil über sich selbst (Auto-Stereotyp) oder über andere (Hetero-S.).

(Der große Brockhaus in einem Band, Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus, 2003)

Für Güttler sind Vorurteile

Urteile bzw. Aussageformen über Personen und Personengruppen, die falsch, voreilig, verallgemeinernd und klischeehaft sind, nicht an der Realität überprüft werden, meist eine extrem negative Bewertung beinhalten und stark änderungsresistent, d. h. durch neue Informationen nur schwer oder kaum zu modifizieren sind und sich somit durch eine bemerkenswerte Stabilität auszeichnen. (2000: S. 108)

Der Unterschied zwischen den Begriffen „Vorurteil“ und „Stereotyp“ sollte hierbei ausreichend geklärt werden:

Stereotype (griech. stereós - „fest, hart, haltbar, räumlich“ und týpos - „-artig“) sind mentale Vereinfachungen von komplexen Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Personengruppen. Obwohl diese vereinfachten Eindrücke und Darstellungen nicht immer wahrheitsgetreu sind, benötigen wir Stereotype, um die Komplexität unserer Umwelt zu vereinfachen und die Interaktion mit Menschen anderer Gruppen zu erleichtern. Die Anwendung und das Vorhandensein von Stereotypen ist also ein gewöhnlicher Vorgang und ist nicht negativ zu bewerten, solange man sich über die starke Reduzierung der Realität bewusst ist. Und der Begriff „Vorurteil“ entsteht, wenn die verallgemeinerten Eindrücke mit Emotionen besetzt werden. Das Vorurteil beruht im Gegensatz zu Stereotypen nicht auf Erfahrung und Wahrnehmung, sondern auf einer meist wenig reflektierten Meinung und ist somit ein vorab gewertetes Urteil. Vorurteile sind meist negativ behaftet und durch ihre Komplexität und Vielfältigkeit schwer aufzuheben.

(<http://www.ikud.de/Stereotyp-und-Vorurteil.html>: 2014)

Mit einem Beispiel lässt sich der Unterschied besser erkennen:

„Alle Italiener essen täglich Nudeln. (Stereotyp)“

„Italiener sind Spaghetti-Fresser! (Vorurteil)“

(<http://www.ikud.de/Stereotyp-und-Vorurteil.html>: 2014)

Es ist eine nicht zu vernachlässigende Wahrheit, dass keine Kultur auf der Welt eine andere an Relevanz übertrifft. Was die Gesellschaft jeweils zu dieser Gesellschaft, die Kultur zu der jeweiligen Kultur macht, dies sind die Unterschiede zwischen den Nationen. Diesen Unterschieden sollte man versuchen, mit Toleranz und Empathie zu begegnen. Nur auf diese Weise kann eine friedliche, ruhige und sichere Umgebung gewährleistet werden. Wir können nunmehr Begriffe wie „Toleranz“ und „Empathie“ unmittelbar aktivieren, wenn es sich um das „Fremde“ handelt und somit versuchen, den Anderen zu verstehen. Wir können ebenfalls unser Bewusstsein für Interkulturalität entwickeln, schärfen und unter Beweis stellen. So kann sich der Mensch als aufgeklärt bzw. als mehrkulturelles Individuum verwirklichen.

Akpınar-Dellal bringt zum Ausdruck, dass ein literarischer Text dem Lernenden bzw. dem Leser die Chance geben, die ihm dargebotenen Texte durch das Aktivieren seines Vorwissens – dazu zählt man z. B. die persönlichen Einstellungen – wahrzunehmen und im Anschluss daran zu verarbeiten. So zeigt sich eine Interaktivität zwischen Leser und Lernendem

(1990: S. 26). Steinmetz meint hierbei:

Textrezeption stellt vielmehr eine sehr aktive Tätigkeit dar. Der Rezipient tut etwas mit dem Text; indem er ihn rezipiert, strukturiert er ihn gemäß seinen Intentionen.

(Steinmetz, zit. nach Akpınar-Dellal, 1990, S. 40)

Auch die Hermeneutik ist heute mit dem Literarischen im Sinne von Selbst- und Fremdverstehen eng verknüpft. Allein die herkömmliche Definition dieses Begriffs als *„eindeutige Interpretation der Texte durch Leser“* (Dellal, 1990: S. 30) bleibt für die Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung unzureichend. Denn deren Funktionen werden durch eine solche Bestimmung eingeschränkt. Dieser Begriff hat jedoch heute eine neue Dimension

bezüglich des interkulturellen Blickwinkels gewonnen. Akpınar-Dellal verwendet hierbei die Begriffe „*Kulturverstehen*“ und „*interkulturelle Hermeneutik*“ und fügt hinzu,

dass das Verständnis der fremden Kultur ohne Einflüsse der eigenen kulturellen Erfahrungen unmöglich ist. (1990: S. 30)

Es ist dabei zu konstatieren, dass die gegenseitigen kulturellen Austauschprozesse im Rahmen für die Wahrnehmung der im Fremdsprachenunterricht behandelten literarischen Texte sehr vonnöten sind.

Nach Krenz

führt der Kontakt mit fremden Kulturen immer zu einem Lernprozess, bei dem vertraute kulturelle Beurteilungs- und Wahrnehmungsmuster sowie Vorurteile, Ansichten und Einstellungen hinterfragt werden. (2010: S. 2)

Auch die sich zunehmend entwickelten multikulturellen Gesellschaftsstrukturen erfordern heute, dass die Kulturen der Erde einen transparenten Perspektivwechsel entwickeln, um einander vorurteilsfrei, mit Toleranz und Solidarität sowie Empathie verstehen und akzeptieren zu können. Mit dem folgenden Zitat wird der enge Zusammenhang von „Eigenem“ und „Fremdem“ und somit auch der Begriff „Interkulturalität“ deutlicher gemacht.:

Das Anderssein der anderen als Bereicherung des eigenen Seins begreifen; sich verstehen, sich verständigen, miteinander vertraut werden, darin liegt die Zukunft der Menschheit.

(Zitat von: NIEMANN, Rolf)

(<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html>: 2014)

Und nun werfen wir einen Blick auf die Definition des Begriffs „interkulturelle Erziehung“. „Wikipedia“ verzeichnet dazu Folgendes:

Interkulturelle Erziehung heißt wörtlich eine Erziehung (inter = zwischen) zwischen Kulturen. Ein Prozeß der Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Kulturen. Um den Begriff Interkulturelle Erziehung besser verstehen zu können, ist es zunächst einmal notwendig, sich mit dem Begriff Kultur näher zu befassen: Kultur äußert sich in Gebräuchen, Festen, Kleidung, Essen, Religion, Musik sowie Kunst jeder Art, Medizin und Wissenschaft. Sie drückt sich aus in Moralvorstellungen, Traditionen, Lebensweisen und nicht zuletzt auch in der Erziehung.

(<http://www.komsu-kinder.de/interkulturelleerziehung.htm>: 2014)

Die Sprache eines Landes zu lernen, hilft z. B. beim Kennenlernen der jeweiligen Kultur sehr. Um dies im FU zu verwirklichen, kommen literarische Texte zum Einsatz. Sie sind bekannt als „der Kulturvermittler“ zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Die literarischen Texte können hierbei auch zur interkulturellen Erziehung der Lernenden beitragen. Diesbezüglich begegnet man dem Ausdruck „interkulturelle Kompetenz“, der sowohl für das Eigen- als auch für das Fremdverstehen einen Ausgangspunkt bildet. Im Fremdsprachenunterricht ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden imstande sind, das Fremdkulturelle ausgehend vom Eigenkulturellen und umgekehrt wahrzunehmen und dementsprechend eine wechselseitige Übertragung der Informationen vorzunehmen. Mithilfe von literarischen Texten werden die Lernenden diesen Sozialisationsprozess bereits vornehmen. Laut Löschmann und Schröder trägt dieser Prozess zur

Entwicklung der Persönlichkeit, der sozialen Verantwortung, des demokratischen Verhaltens bei.

(Löschmann & Schröder, zit. n. Akpınar-Dellal, 1990, S. 32)

Somit sind die Lernenden in der Lage, mit Hilfe von interkultureller Kompetenz dem Fremden gegenüber Toleranz entgegenzubringen und in der Kommunikation an das fremde Gegenüber bewusst heranzugehen.

Interaktivität, soziale Interaktion, Handlungsorientierung und Grammatik im DaF-Unterricht

Dem Begriff „Interaktivität“ begegnet man beinahe täglich. Wozu aber dient dieser Begriff bzw. in welchem Bereich findet er Anwendung?

Was sollen die Lernenden durch Interaktivität im Unterricht erreichen? Worauf zielen „interaktive Unterrichtsmodelle“ ab? Die Antworten auf diese Fragen werden uns dabei helfen, sowohl den Begriff „Interaktivität“ als auch die Ziele interaktiver Unterrichtsmodelle richtig zu verstehen. An einem Lernort sollte der Lehrende zunächst das Klassenniveau berücksichtigen. Denn jedes Individuum verfügt über unterschiedliche Lernmethoden.

Im modernen Fremdsprachenunterricht ist die soziale Interaktion von großer Bedeutung. Solange sich die Personen gegenseitig bewusst wahrnehmen und miteinander in Kontakt treten, besteht dort eine „Interaktion“. Die soziale Interaktion zählt heute zu den wichtigsten Komponenten des interkulturellen Lernens.

Die Interaktion sollte im Fremdsprachenunterricht vor allem zwischen der Lehrkraft und dem Lernenden stattfinden. Im Anschluss daran wird das Lernmaterial relevant. Im Unterricht sind so ein Lehrender, ein Lernender und das Lernmaterial vorhanden. Die Lehrkraft spielt dabei eine relevante Rolle, denn sie ist bei der Interaktion sozusagen „die Prozessauslöserin“. Sie gibt den Startschuss für die Interaktion und verwaltet, wie die Konfrontation des Lernenden mit dem Lernmaterial stattfindet und was bei dieser Konfrontation getan werden soll.

Zuerst einmal sollte aber der Begriff definiert werden. Auf „Wikipedia“ findet man zu „Interaktivität“ Folgendes:

Interaktivität (lat.: inter agere = „wechselseitig“ und „aufeinander bezogen“) weist allgemein auf eine Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren beliebigen Größen hin, bei der implizit Informationen ausgetauscht werden. Der soziologische

Interaktivitätsbegriff geht von Personen aus, die sich gegenseitig wahrnehmen können und in ihrem Verhalten aneinander ausrichten, während in der Informationstechnik die Beziehung zwischen Mensch und Computer gemeint ist.

(<http://de.wikipedia.org/wiki/Interaktivit%C3%A4t>: 2011)

Von dieser Definition aus ist es zu betrachten, dass dieser Begriff im allgemeinen Sinne auf eine Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Gegenständen hinweist. Im soziologischen Sinne versteht man darunter eine gegenseitige Beziehung zwischen Menschen und im elektronischen Sinne die Beziehung zwischen Mensch und Computer bzw. Maschine. Die Wörter „sozial“ und „Interaktion“ sind dabei eng miteinander verbunden. Die beiden Wörter werden im „Duden Universal Wörterbuch“ folgendermaßen definiert:

Sozial heißt darin: *„in Bezug auf die Art und Weise, in der die Menschen in der Gesellschaft zusammenleben.“*

(Duden Universal Wörterbuch, 2003 Langenscheidt KG Berlin und München)

Interaktion ist: *„aufeinander bezogenes Handeln zweier od. mehrerer Personen; Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern.“*

(Duden Universal Wörterbuch, 2003 Langenscheidt KG Berlin und München)

Der Begriff „Interaktion“ wird auf der Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ definiert als

das wechselseitige aufeinander bezogene Handeln von Akteuren, also das Geschehen zwischen Personen, die aufeinander reagieren, einander beeinflussen und steuern.

(http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Interaktion: 2011)

Köck (1997: S. 333–335) definiert den Begriff „soziale Interaktion“ als:

Die umfassende, also nicht nur auf sprachlicher Kommunikation beruhende Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Personen mit verhaltensbeeinflussender Wirkung. Um soziale Interaktion handelt es sich also, wenn

zwei oder mehrere Personen ein Gespräch miteinander führen, aber ebenso wenn z. B. ein Lehrer seine Schüler durch Gesten und Mimik zur Mitarbeit auffordert.²

Nach Strube ist die Interaktion:

Das wechselseitige Aufeinander-Bezug-Nehmen handelnder Akteure in einem konkret historischen lebensweltlichen Zusammenhang, dem I.-Kontext, bezeichnet. Der I.-Kontext ist gekennzeichnet durch die in ihm geltenden allgemeinen Handlungsorientierungen, die bereits zu den geteilten Wissensbeständen der Akteure gehören oder im Umgang mit bedeutsamen Personen im Sozialisationsprozess erworben werden, vertreten. (1996: S. 284–285)

Reinhold definiert den Begriff „Interaktion“ als

Wechselwirkung, Wechselbeziehung, soziologischer Grundbegriff für den Sachverhalt, dass sich Individuen oder Gruppen durch ihr aufeinander bezogenes Handeln gegenseitig beeinflussen. (1997: S. 305)

Für Jank und Meyer dagegen ist ein handlungsorientierter Unterricht

ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können. (2005: S. 315)

Nach Müller und Gidion (2001: S. 3) ist es das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts:

Die Lernenden aktiv in die Bewältigung vollständiger Handlungen einzubinden und sie somit zu einer mündigen Handlungsfähigkeit heranzuführen.“ Sie fügen hinzu: „handlungsorientierter Unterricht regt die Lernenden zu aktiver, konstruktiver und zielorientierter Bearbeitung der Lerninhalte an. Dies bedeutet, dass der Lernende

keine passive „Konsumhaltung“ einnimmt, sondern selbst aktiv den Stoff bearbeitet. Er verknüpft die neuen Lerninhalte konstruktiv mit bereits erworbenem Wissen und hat das Ziel des Lernprozesses stets vor Augen.

(<http://www.meistersite.de/pdfs/Was%20ist%20handlungsorientierter%20Unterricht.pdf> : 2011)

Der Unterricht sollte also handlungsorientiert verlaufen. In der folgenden Tabelle von Müller und Gidion (2001: S. 4) sind die wichtigsten Merkmale handlungsorientierten Unterrichts einzusehen:

Tabelle 1: Merkmale handlungsorientierten Unterrichts

(http://www.meistersite.de/pdfs/metall_dozentenhandreichung.pdf: 2011)

Merkmal	Erläuterung
Ganzheitlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • vollständige Handlungen • enger Praxisbezug • fächerübergreifend
Aktivität der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Lernen • Problemlösung • interaktionsbetonte Methoden
Zielgruppenorientierung	Berücksichtigung von <ul style="list-style-type: none"> • vorhandenen Erfahrungen • Interessen, Kenntnissen etc.
Reflexion	Rückschau auf <ul style="list-style-type: none"> • Bewältigung der Aufgabe • Lernprozess

In Tabelle 1 sieht man, dass die Ganzheitlichkeit auf der ersten Position steht. Es ist im Unterricht sehr wichtig, dass die Lerninhalte für die Lernenden ganzheitlich sind. Außerdem sollte das Gelehrte alltagstauglich bzw. praxisbezüglich sein. Denn je abstrakter der Lernstoff ist, desto mehr Distanz schafft er zu den Lernenden. Die Problemlösung bzw. die Begegnung mit dem Stoff sollte die Lernenden nicht abschrecken. Die Lehrkraft sollte am Lernort eine lockere Atmosphäre schaffen, damit die Lernenden und der Lernstoff miteinander problemfrei interagieren. Eine Interaktion und im Anschluss daran interaktive Methoden sollten im Klassenraum entstehen und angewendet werden. Dabei können Gruppen gebildet werden und die Gruppenmitglieder können ihr Vorwissen aktivieren bzw. es kann ein Meinungsaustausch stattfinden. Wenn der ganze handlungsorientierte Unterrichtsprozess erfolgreich abgeschlossen ist, wird die Lehrkraft in der Lage sein, das Endergebnis zu evaluieren. Sie kann feststellen, ob die Lernenden z. B. die Aufgaben richtig verstanden bzw. gelöst haben. Demnach bekommt die Lehrkraft entweder negative oder positive Rückmeldungen von den Lernenden. Die Lernenden bekommen am Ende auch die Chance, sich selbst zu evaluieren, also zu reflektieren, ob ihr Wissen ausreicht oder ob Nachholbedarf besteht.

Die Handlung ist also im Unterricht bzw. im Fremdsprachenunterricht von relevanter Bedeutung. In den Aussagen von verschiedenen berühmten Persönlichkeiten wird ebenfalls bestärkt, dass die Handlung sehr wichtig ist. Einige dieser Aussagen lauten folgendermaßen:

Sage es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten. Lass es mich tun, und ich werde es können.

Konfuzius

(http://www.mentel-zetel.de/Zitate/Zitate_Konfuzius.htm: 2011)

Im Fremdsprachenunterricht ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden während des Unterrichts aktiv am Unterricht teilnehmen. Um dies zu verwirklichen, sollten die Lernenden Orientierung erhalten. Dabei befindet sich auch die Lehrkraft im Mittelpunkt. Denn sie spielt

im Unterricht die Rolle eines/r „Leiter(s)in“. Damit ein Unterricht, im Besonderen ein Fremdsprachenunterricht effektiv gestaltet wird, sollte in der Klasse eine handlungsorientierte Unterrichts Atmosphäre geschaffen werden. Denn beim Lehren/Erlernen einer Fremdsprache steht neben dem Begriff der Interaktivität auch der auf den vorherigen Seiten detailliert behandelte verwandte Begriff „Handlungsorientierung“ eine wichtige Rolle. Während dieser Handlungssituation befindet sich der Lernende in einem Prozess, wo er sich beim Fremdsprachenlernen frei entfalten kann. Je mehr Sinne beim Lernen zum Einsatz kommen, desto mehr vertiefen die Lernenden das Gelernte. Wie man sieht, sind all diese Begriffe wie z. B. „Interaktivität“, „soziale Interaktion“ und „Handlungsorientierung“ im FU miteinander verbunden.

Gibt es spezifische Strategien, die man bei der Sprachvermittlung mit Hilfe von literarischen Texten verwenden kann? Wie werden z. B. die sprachlichen Strukturen am besten mit Hilfe von literarischen Texten verinnerlicht? Durch Kontextgrammatik oder Satzgrammatik? Oder wird Grammatik durch die spielerischen bzw. die Kreativität unterstützenden Handlungen vermittelt? Wie müssen die Aktivitäten, welche die sprachlichen Strukturen vermitteln, im Klassenraum organisiert werden, damit sie zu einem möglichst großen Lernerfolg führen? Welche Rolle können spielerische und die Kreativität unterstützende Aktivitäten hierbei spielen? Geht man besser induktiv oder deduktiv vor?

Nachfolgend sollen die wichtigsten induktiven Ziele der Sprachvermittlung im Fremdsprachenunterricht dargestellt werden. Bernstein nennt dazu folgende Ziele:

Kommunikationspartnern den Inhalt von Gedanken, Beschreibungen von Sachverhalten, von Vorgängen und Ereignissen sowie Wünsche, Fragen und dgl. mit Ausdrucksmitteln der deutschen Sprache und unter Befolgung ihrer Sprachregeln mündlich und/oder schriftlich zu übermitteln, den Inhalt, der von Kommunikationspartnern und unter Befolgung der Sprachregeln der deutschen Sprache

schriftlich oder mündlich geäußerten Gedanken, Beschreibungen von Sachverhalten, von Vorgängen und Ereignissen sowie Wünsche, Fragen und dgl. lesend und/oder hörend zu verstehen. (2005, S. 529)

Um das erste und zweite Ziel zu erreichen, untersucht Bernstein in Anlehnung an Neuner und Latzel (Neuner 1981, Latzel 1991, S. 26) die Grammatikvermittlung unter zwei Aspekten (2005: S. 529): die Mitteilungsgrammatik und die Verstehensgrammatik. Die Mitteilungsgrammatik wird als *„die auf die Bildung grammatischer Formen und deren Gebrauch abzielenden Regeln“* definiert. Die Verstehensgrammatik ist als *„die auf inhaltliches Rezipieren bereits gebildeter grammatischer Formen abzielenden Regeln und Anleitungen“* bestimmt (2005, S. 529).

Neuner definiert Mitteilungsgrammatik als *„Produktions- bzw. Äußerungsgrammatik“* (1995: S. 147). Die Verstehensgrammatik definiert er als *„Rezeptions-, Identifikations-, Dekodier-, Rekonstruktions- und Erwartungsgrammatik.“*

Der Lehrer könnte im Lehrprozess des modernen Fremdsprachenunterrichts die sprachlichen Strukturen auf unterschiedliche Weise bearbeiten. Bei der induktiv-pragmatischen Vermittlung wird z. B. von den in einen Text, eine Situation oder eine Handlung eingebetteten grammatischen Phänomenen ausgegangen. Diese können aus ihrem Kontext heraus erschlossen werden. Die Lernenden können durch die Verwendung von verschiedenen Materialien wie z. B. Bilder, Plakate, Over-Head-Projektor u. ä. das Lernen erleichtert bekommen. Mit Hilfe von unterschiedlichen Sozial-Übungsformen wie z. B. Frontalunterricht, Gruppen- oder Partnerarbeit u. ä. entsteht in der Klasse eine geeignete Atmosphäre, in der die Lernenden sich das Gelehrte einprägen können. Je mehr Arbeits-, bzw. Sozial-Übungsformen im Unterricht vorkommen, desto schneller und effektiver wird die Übertragung der Inhalte erfolgen.

Die sprachlichen Strukturen werden bei der deduktiven Vermittlung anders bearbeitet. Zuerst wird den Lernenden eine abstrakte Regel gegeben und im Anschluss daran wird ein Beispiel zur Verdeutlichung der Regel hinzugefügt. Anschließend erfolgen Übungen, die meistens aus Drillübungen (wiederholende Übungen) bestehen und den Lernenden den Weg zur richtigen Anwendung der Regeln zeigen. Bei der analytisch-deduktiven Vermittlung kommt das grammatikalische Phänomen in einem Beispielsatz vor. Hierbei wird darauf abgezielt, die Regeln bzw. deren Formulierung einzuprägen. Anschließend wird das Gelernte mit ergebnisorientierten bzw. analysierenden Übungen vertieft und verankert, wodurch es anwendungsbereit ist.

Bei der affektiven Vermittlung der sprachlichen Strukturen wird davon ausgegangen, dass das Gelernte mit den Emotionen der Lernenden in einer engen Verbindung steht und dass die Informationen im Gedächtnis der Lernenden auf diese Weise fest gespeichert werden. In dem Fall, in dem keine solche Verbindung zwischen Emotion und Gedächtnis existiert, erfolgt dieser Abspeicherungsprozess langsam. Indem der Lehrende diese emotionalen Verbindungen berücksichtigt, trägt er zu einer effektiven Unterrichtsstunde viel bei. Dies kann z. B. dadurch erfolgen, dass die alltagsbezogenen bzw. die Kreativität fördernden Inhalte und Übungen im Unterricht zur Anwendung gebracht werden. Weil die analytisch-deduktive und die affektive Vermittlung der sprachlichen Strukturen mehr mit kognitiven Prozessen in Zusammenhang stehen, erweisen sie sich als effektiver als die anderen.

Die Vermittlung der Grammatik auf der inhaltsbezogenen Ebene erfolgt durch die Verwendung von authentischen Texten. Dass die Lernenden mit literarischen Texten im Unterricht konfrontiert werden, fordert sie z. B. dazu auf, sowohl den Inhalt als auch die grammatikalischen Strukturen des Textes einzuprägen. Wenn die Lernenden im Verstehen der Texte letztendlich erfolgreich sind, dann bedeutet das für sie die positive Anerkennung und fester Bestandteil der Grammatik in dem Unterricht. Im Falle der Verwendung schwieriger

bzw. komplexer Texte kann man aber den obenerwähnten Erfolg nicht leicht erreichen. Denn je komplexer die grammatikalischen Strukturen bzw. die unbekanntes Wörter sind, desto schneller bekommen die Lernenden Angst und verlieren ihre Motivation.

(<http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Grammatikvermittlung>: 2010)

Die Lernfähigkeiten, -strategien, -stile unterscheiden sich des Weiteren stark voneinander. Aus diesem Grund sollte die Lehrkraft die Lernenden vor allem auf deren Fähigkeiten und Motivation prüfen bzw. diesbezüglich Informationen einholen. Zweitens sollten Fremdsprachenlehrer in der Lage sein, an unterschiedliche Grammatikvermittlungsstrategien bewusst heranzugehen. Es gibt noch weitere besondere Aspekte, die von der Lehrkraft ebenfalls mit einbezogen werden müssen. Die Lehrkraft sollte z. B. bei der Grammatikvermittlung darauf achten, in welchem Umfang, an welcher Stelle des Vermittlungsprozesses und nach welcher Methode sie das Lernmaterial den Lernenden präsentiert.

PRAXISORIENTIERTER TEIL - EINE QUALITATIVE UND QUANTITATIVE STUDIE

Unterrichtspraxis mit Hilfe literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Für die vorliegende Arbeit wurden einige Unterrichtspraktiken in Klassen erprobt und es wurden anschließend Rückmeldungen der Studierenden dazu eingeholt.

Unterrichtspraxis I anhand des Gedichtes „Deutsche Sprache“ von Yüksel Pazarkaya

Yüksel Pazarkayas ³ Gedicht „Deutsche Sprache“ (ANHANG 2) kann als ein geeignetes Beispiel für die Verwendung literarischer Texte im FU betrachtet werden. Nachfolgend wird das Gedicht zunächst vorgestellt und im Anschluss daran wird dessen Anwendung in einem DaF-Unterricht dargestellt. Eine Interpretation des Gedichtes in Verbindung mit Interkulturalität, wird ebenfalls durchgeführt.

Im Studienjahr 2011–2012 (Wintersemester) wurde das Gedicht von Yüksel Pazarkaya „Deutsche Sprache“ („Alman Dili“) im Lesefertigkeitsunterricht I mit den Studierenden aus der ersten Klasse behandelt (am 08.11.2010, 12:50–15:25 Uhr). Am Unterricht nahmen 21 Lehramtskandidaten teil. Das Ziel dieser Unterrichtspraxis ist es darzulegen, wie sich mit Hilfe eines Textes/Gedichtes „das Eigene“ und „das Fremde“ als ein umfassender interkultureller Wahrnehmungsprozess vollzieht.

Der Unterricht begann mit einer Präsentation, die neben dem Gedicht des Autors auch visuelle Elemente beinhaltete.

³ Als ein deutsch-türkischer Autor ist Yüksel Pazarkaya 1940 in Izmir (Türkei) geboren und lebt seitdem in Deutschland.

sie gab mir lessing und heine



sie gab mir schiller und brecht



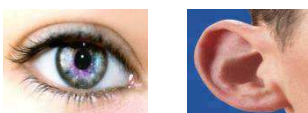
sie gab mir leibniz und feuerbach



sie gab mir hegel und marx



sie gab mir sehen und hören



sie gab mir hoffen und lieben



eine welt in der es sich leben läßt

Danach wurde das Gedicht „Deutsche Sprache“ („Alman Dili“), auf die Bedeutungsbetonung achtend, vorgelesen. Beruhend auf den Fragen, die an die Studierenden gestellt wurden, wurden die Eigenschaften der äußeren Form des Gedichts analysiert.

So wurde herausgearbeitet, dass in dem Gedicht die Erzählform „das lyrische Ich“ verwendet wurde, dass der Verfasser „das lyrische Ich“ vertrat und dass man im Gedicht keiner Strophe, keinem Reim und keiner betonten Silbe begegnete, aber an den Anfängen der Verse Wiederholungen standen. Es wurde von den Studierenden erläutert, dass das Gedicht aus den Sinnabschnitten bestand, dass die Pronomen „die“ („o“) oder „sie“ („o“) besonderen Sinn hatten und welcher dies ist. Während im ersten Sinnabschnitt für den Relativsatz „die“ und im zweiten Sinnabschnitt das Personalpronomen „sie“ benutzt wurden, wurde im dritten Sinnabschnitt erneut das Pronomen „die“ verwendet. All dies vertritt die deutsche Sprache. Aber die hier mit diesen Pronomen gebildeten Sätze sind meist Ausdruckssätze: „die in ihr lauthals reden halten sind nicht in ihr“ (onda, avazı çıktığı kadar bağırانlar onda değiller) (Zeile 15). Nach dieser Formanalyse wurden sieben Gruppen zu je drei Personen gebildet und die Studierenden sollten in Gruppenarbeit das Gedicht inhaltlich unter die Lupe nehmen und interpretieren. Nach einer 20 minütigen Arbeitsphase sollten die Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren. Die Ergebnisse wurden anschließend diskutiert. Dabei entstanden folgende Aussagen:

- Der Verfasser sieht Deutschland als seine zweite Heimat, er akzeptiert die deutsche Sprache als seine eigene Sprache, er hat von den berühmten Autoren sehr vieles gelernt.
- Deutschland ist sehr kultureich und aus diesem Grund interessiert sich der Autor für diese Kultur und möchte in dieser Sprache schreiben.
- Deutsche Sprache lehrte dem Autor das Leben, Hoffen, Sehen und Lieben, sie hat seine Gedanken über das Leben geändert, diese Sprache ermöglichte ihm viele Privilegien. Er hat von den deutschen Schriftstellern und Philosophen sehr vieles gelernt.

- Deutsche Sprache hat für den Verfasser einen wichtigeren Platz als andere Sprachen, denn diese bot ihm vieles an und mit Hilfe dieser Sprache wurde er erfolgreich. Der Verfasser fühlt sich zur deutschen Sprache angezogen, denn diese Sprache ist seine zweite Heimat.

Die Gruppen brachten zum Ausdruck, dass der Verfasser, der Zeuge der Zweckentfremdung deutscher Sprache ist, trotz all dem über die Zukunft äußerst optimistisch denkt:

- Obwohl der Verfasser in Deutschland zur Bitterkeit gelangen musste, verliert er seine Hoffnung nicht und er findet weitere Hoffnung in der sehr kultureichen deutschen Sprache.
- Er brachte zum Ausdruck, dass er sich in seinem Gedicht für die andersartige Behandlung deutscher Sprache interessiert und dass die Sprachen missbraucht werden können.
- Deutschland ist für ihn eine zweite Heimat, denn er ist türkischstämmig. Pazarkaya zielte mit dem Subjekt „Ich“ darauf ab, zwei Kulturen miteinander zu vergleichen und während er dies tut, brachte er seine vorbehaltlose Verbundenheit zu jeder dieser zwei Kulturen, in denen er lebt, und seine Liebe zum Ausdruck.
- Er hat nicht nur eine Sprache und eine Kultur, zu der er sich zugehörig fühlt, sondern zwei – Türkisch und Deutsch – und diese kamen unter einem Dach zusammen. Seine Liebe wurde in dem Satz „wie in meinem türkisch“ (sanki Türkçe'mdeki gibi) (Zeile 23) deutlich.

Die Studierenden äußerten, dass der in Deutschland erniedrigte, als ein deutsch-türkisch schreibende Verfasser der Sprache gegenüber, die ihm vieles gab/lehrt, Respekt zeigt. Laut den von den Gruppen entstandenen Rückmeldungen sind Titel und Thema des Gedichts

miteinander verbunden, und laut den Studierenden fühlt sich der Verfasser sowohl als ein Deutscher als auch als ein Türke. Der Verfasser fühlt sich den zwei Sprachen und Kulturen angehörig. Aber in diesem Gedicht steht die deutsche Sprache im Vordergrund. Die meisten von den Studierenden äußerten, dass die deutsche Sprache zum Charakter und Wissen des Verfassers viel beiträgt, und aus diesem Grund liebt er diese wie seine zweite Heimat. Der letzte Vers des ersten Sinnabschnitts weist auf einen Vorwurf oder auf Missfallen gegenüber den Menschen hin, indem der Autor das Wort „angeblich“ verwendet. Somit möchte er zeigen, dass die angesprochenen Menschen bezüglich der deutschen Sprache falsch liegen, und dass sie nicht wissen, wie man diese Sprache benutzt. Laut den Studierenden ist im zweiten Sinnabschnitt zu erkennen, dass hier die Namen von berühmten deutschen Schriftstellern aufgelistet sind und somit werden die Informationen über die deutschen Künstler auf der Kulturebene gegeben. Zum Beispiel: „sie gab mir lessing und heine“, „(Bana Lessing'i ve Heine'yi verdi)“ „sie gab mir schiller und brecht“ „(Bana Schiller'i ve Brecht'i verdi)“ (Zeilen 7 und 9). Im dritten Sinnabschnitt wurde als Problemfall der Missbrauch der Sprache behandelt. Für den Autor bedeuten die Menschen in der Sprache, „ein Werkzeug der Erniedrigung“ („Aşağılamanın bir aracıdır“) (Zeile 16) oder er beschreibt sie als die, „die in ihr ein Werkzeug der Ausbeutung sehn“ („Onda suistimalin bir aracı olarak görünmek“) (Zeile 17). Der Verfasser erklärt mit „meine behausung in der kälte der fremde“ (Ötekinin soğukundaki evim barkım), dass die deutsche Sprache ihm Schutz und Geborgenheit bietet. Durch den Einsatz dieses Gedicht wurde sichergestellt, dass die Studierenden ihre eigene Kultur mit fremder Kultur bewusst vergleichen konnten. Die Ausdrücke wie z. B. „meine behausung in der kälte der fremde“ (Ötekinin soğukundaki evim barkım) (Zeile 19) und „meine behausung in der hitze des hasses“ (Nefretin ortasındaki evim barkım) (Zeile 20) weisen darauf hin, dass der Verfasser sich in einer Konfliktsituation zwischen den zwei Kulturen befindet. Pazarkaya fühlt sich zu diesen zwei Sprachen gleichermaßen verbunden

und er legt dies im letzten Vers des Gedichtes vollständig dar. Aus dieser Unterrichts-anwendung kann man schlussfolgern, dass das Gedicht „Deutsche Sprache“ hinsichtlich des interkulturellen Lernens die Studierenden motiviert und dass es in Bezug auf die Wahrnehmung von „dem Eigenen“ und „dem Fremden“ über äußerst reichhaltige Zugänge verfügt.

Das obige Beispiel, also das Werk „Deutsche Sprache“ von Pazarkaya könnte im FU verwendet werden. Es zeigt sich an diesem Gedicht auch, dass der Begriff „Interkulturalität“ einen besonderen Platz im FU hat. Für Tokdemir z. B.

ist Literatur kulturell bedingt, und in dem Sinne reflektiert sie eine zum Teil andere Wirklichkeit eines anderen Landes. Aber schon die Sprache selbst steht in enger Beziehung mit der jeweiligen Kultur. Wenn ein Schüler einen fremdsprachigen Text verstehen soll, begegnet er zunächst den sprachlichen Unterschieden. Er versucht ferner, eine fremde Wirklichkeit in der fremden Sprache zu empfinden. (2007: S. 234)

Durch Interkulturalität wird eine Fremdsprache mit Erfolg gelehrt. Denn wenn die Lernenden beim Erlernen einer Fremdsprache auch einige Informationen über die Kultur der jeweiligen Fremdsprache erhalten, dann können sie sowohl die Fremdsprache beherrschen als auch die Kultur näher kennenlernen. Die Anwendung von Interkulturalität bewirkt Folgendes:

- Erfolgreiche Übertragung des in dem jeweiligen Fremdsprachenunterricht Gelernten auf den Alltag
- Persönliche Entwicklung bzw. Entfaltung der Lernenden (also die Sozialisation des Individuums)
- Abbau der (falls vorhanden) Vorurteile anderer Kultur gegenüber
- Erweiterung des Horizonts
- Vergleich der eigenen und anderen Kultur miteinander

Die Beziehung zwischen Literatur und Bildung geht auf sehr frühe Zeiten zurück. In der Aufklärungszeit z. B. wurde es vom Volk erwartet, Verantwortung zu übernehmen (Bertolt Brecht). Die Eigenschaft der Literatur, dass sie sowohl amüsierend als auch lehrhaft ist, wurde in der Geschichte immer wieder betont. Die Literaturdidaktik wurde manchmal aus ästhetischen Gründen, manchmal aus religiösen und philosophischen Traditionen und aus den verschiedenen Perspektiven in den Epochen beeinflusst (Tepebaşı, 2006, S. 89).

Ehlers empfiehlt im Rahmen des FU die folgenden Funktionen:

1- Die Begabung, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. 2- Die Entwicklung der Begabung, unbekannte Wörter zu vermuten. 3- Die Entwicklung der Begabung, dem Text Fragen zu stellen und auf diese Fragen Antworten zu finden. 4- Die Entwicklung der Begabung, Bedeutungsbrücken aufzubauen. 5- Auftauchen der Produktorientiertheit = Die Produkte der Schüler (theoretisch) 6- Auftauchen der Verhaltensorientiertheit = Die Anwendung der Produkte (praktisch) (Ehlers, 1996, S. 49, Übers. Şimşek).

Woran denken Sie, wenn Sie das Wort „Heimat“ hören?

Wann wäre ein Ort oder ein Land für Sie „eine zweite Heimat“?



Wann fühlt man sich „heimatlos“?

Was verstehen Sie unter „in der Fremde fremd sein“?

Was würde für Sie „Fremde“ und „Eigene“ bedeuten?

Türkisch

Eigene

Fremde



Deutsch

H E I M A T

Übungen:**1 - Bilden Sie neue Relativsätze, indem Sie den Rest der Sätze vervollständigen!**

- Die deutsche Sprache,
die.....
- Das Land,
das.....
- Eine Welt,
die.....
- Der Computer,
der.....
- Eine Welt, in
der.....
- Das Land, in
dem.....
- Der Computer, an
dem.....

2 - Füllen Sie die Lücken aus!

Ich wünsche mir eine Wohnung,

..... ruhig ist,

..... ich mir leisten kann,

..... es fünf Zimmer gibt,

..... man einen schönen Blick hat,

und Lage zentral ist.

deren - die - von der - in der - die

Unterrichtspraxis II anhand des Lieds „Hallo Guten Morgen Deutschland!“

von Tom Astor

Das Lied „Hallo Guten Morgen Deutschland“ von Tom Astor (ANHANG 3) wurde den Studierenden zweiter, dritter und vierter Klasse (an der Pädagogischen Fakultät der Çanakkale Onsekiz Mart Universität im Studiengang „Deutsch auf Lehramt“) im DaF-Unterricht vorgestellt. Es wurde dabei darauf abgezielt, mit Hilfe dieses Lieds den Deutschunterricht interkulturell bzw. interaktiv zu gestalten.

Dieser interkulturelle und interaktive Deutschunterricht lief folgendermaßen ab: Der Unterricht fand im Studienjahr 2010–2011 in drei Unterrichtsstunden statt (am 10.05.2010, 12:50 – 14:50 Uhr, am 11.05.2011, 10:05 – 12:05 Uhr, 12.05.2011, 09:00 – 11:00 Uhr). Am Anfang des Unterrichts wurde den Studierenden als Aufwärmphase eine kurze Power-Point-Präsentation über Tom Astor gezeigt. Diese Präsentation enthielt kurze Informationen und auch ein paar visuelle Elemente über den Autor des Lieds. Danach hörten die Studierenden das Lied „Hallo Guten Morgen Deutschland“ zuerst ohne Text zwei Mal. Dann hörten sie sich es mit Text an und versuchten, mit zu singen. Die unbekanntes Wörter bzw. Stellen des Lieds wurden auf interaktive Weise geklärt. Nachdem die Studierenden das Lied verinnerlicht hatten, wurden ihnen allgemeine Fragen gestellt, wie z. B. „Worum geht es in diesem Lied?“ In der zweiten Stunde des Unterrichts wurden den Studierenden präzise Fragen bezüglich des Lieds gestellt. Sie sollten diese Fragen notieren bzw. beantworten und so das Lied analysieren und interpretieren. Im Anschluss daran sollten sie das, was sie vorbereitet hatten, in der dritten Unterrichtsstunde der Klasse präsentieren. Als Form wurde die Gruppenarbeit ausgewählt. Die zweite Klasse bestand aus 22, die dritte Klasse aus 30 und die vierte Klasse aus 13 Studierenden. In jeder Klasse wurden Gruppen gebildet.

Jede Gruppe bekam ungefähr zwanzig Minuten Zeit, um das gesamte Lied zu analysieren und zu interpretieren. Nachdem alle Gruppen fertig waren, präsentierten sie der Klasse ihre Antworten, Analysen bzw. Interpretationen. Während der Präsentation nahmen die anderen Studierenden der Klasse mündlich an der Präsentation teil, indem sie ihre Meinungen zu dem Gesagten äußerten. Auch die Lehrkraft der Klasse gab Rückmeldungen zu den Präsentationen.

Aus dieser Arbeit lässt sich ableiten, dass die Studierenden beim Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden über ausreichend Empathiefähigkeit verfügen. Die kulturellen und interkulturellen Dimensionen dieses Lieds wurden von ihnen bewusst wahrgenommen. Die Mehrheit war der Meinung, dass der Verfasser Deutschland noch immer liebte, auch wenn das Land schlimme Zeiten erlebt hatte. Die Studierenden haben in Gruppen folgende Kommentare bzw. Interpretationen für dieses Lied angeführt:

Gruppe 1:

Dieses Lied wurde in einer Periode der Nachkriegszeit Deutschlands geschrieben. Die schlimme Lage von Deutschland wurde erwähnt. In diesem Sinne wird ausgedrückt, dass Deutschland nie wieder in diese Situation kommen wird. Mit dem Ausdruck „Narbe im Gesicht“ wird auf Faktoren wie z. B. ökonomische Schwäche, niedrige Bevölkerung und Armut hingewiesen. Während seiner Reise wird dem Verfasser die Schönheit seines Landes immer mehr bewusst und er möchte, dass diese Schönheiten weiterhin existieren, weil er in sich Landesliebe hat.

Obwohl jede Stadt der Türkei die gleiche Schönheit hat, bedeutet Çanakkale für uns viel. Sich minutenlang die Dardanellen anzuschauen, erweckt in uns die erwünschte Ruhe. Blitzblaues Meer und eine wunderbare Natur. Wir lieben unsere Heimat.

Gruppe 2:

Der Verfasser liebt Deutschland sehr. Und während seiner Reise erzählt er davon, was Deutschland erlebte. Obwohl er sich wegen dieser Lage traurig fühlt, denkt er, dass es immer noch eine Hoffnung gibt, dass alles wieder gut wird. Er denkt weiterhin, dass Deutschland in der Lage ist, alle Schwierigkeiten zu überwinden. Der Verfasser glaubt, dass Deutschland dieselben Fehler nie wieder macht. Mit dem Ausdruck „Narbe im Gesicht“ in einem Teil des Lieds erzählt er von den Trennungen und dem Krieg Deutschlands. Er hofft darauf, dass Deutschland von den Fehlern in seiner Geschichte lernt und das Land in Zukunft vorsichtiger sein wird.

Bevor ich meine Heimat „Karadeniz-Ereğli“ verließ, wusste ich nicht, dass sie für mich so schön und wichtig war. Das hatte ich nicht gemerkt. Nach dem langen dreimonatigen Aufenthalt in Çanakkale dachte ich während der Rückreise an meine Heimat. Ich war aufgeregt. Als ich wieder ankam, verstand ich besser, wie sehr ich meine Heimat vermisste.

Gruppe 3:

Mit dem Ausdruck „Narbe im Gesicht“ weist der Verfasser auf die vielen Kriege und den Holocaust im Dritten Reich hin. Trotz solcher Situationen schaffte Deutschland es, sich wieder aufzubauen und wieder stark zu werden. Dieses Lied wurde zu Zeiten der Berliner Mauer geschrieben. Wegen der Berliner Mauer konnten viele Menschen ihre Familien bzw. Bekannten nicht sehen und Flucht endete oftmals mit dem Tod. Der Verfasser betont, dass Deutschland trotz so vieler Schwierigkeiten wieder zu sich kommen konnte. Eines Morgens fühlte er sogar während der Deutschlandreise von einem Punkt zu einem anderen, dass Deutschland sehr schön war. Mit dem Verfassen dieses Lieds ließ er Vaterland- bzw. Heimatliebe betonen.

Dieses Lied auf uns selbst anzuwenden, bringt uns zu folgenden Parallelen: Wir traten trotz der Schwierigkeiten im Befreiungskrieg nie zurück und wir schützten unsere Territorien bis zum letzten Tropfen unseres Bluts. Wir verloren unsere Hoffnung nie und wir konnten es überstehen.

Gruppe 4:

Während in dem Lied allgemein „Deutschlandliebe“ herrschte, wurde in den letzten Versen auf die Vergangenheit von Deutschland hingewiesen. Mit dem Ausdruck „Narbe im Gesicht“ erinnerte sich der Verfasser an den Krieg, den Deutschland erlebte und an die Trauer um die Trennung des Landes und er wünschte sich etwas Positives. Er wollte, dass Deutschland aus seiner Vergangenheit Nutzen zieht und die gleichen Fehler nicht wiederholt.

Niemand kann sich an einem Ort so in Ruhe und Sicherheit fühlen wie dort, wo man geboren wurde. Auch ich lebte früher drei Jahre lang in Deutschland. Während meines Deutschlandaufenthalts sehnte ich mich sehr nach der Türkei, wo ich geboren wurde und aufwuchs. Obwohl meine Eltern bei mir waren, fühlte es sich nirgendwo wie in der Heimat an. Als ich in die Türkei zurückkam, fühlte ich mich in ewiger Ruhe und Sicherheit.

Es gibt eine enge Verbindung zwischen dem Körper eines Menschen und der Heimat, in der man geboren wurde. Ich fühle es während der Reise von Istanbul bis Sinop. Obwohl ich seit Jahren in Istanbul lebe, entsteht in mir ein unbeschreibliches Ruhegefühl. Wenn ich mich im Ausland befinden würde, bin ich mir ganz sicher, dass ich dasselbe Gefühl hätte, wenn ich zurückkäme. Denn egal, in welchem Land dieser Erde ich mich befinde, gibt es für mich nur ein einziges schönes und besonderes Land, nämlich die Türkei.

Ich denke, dass der Mensch gemäß seiner Natur die ihm bekannte Umgebung liebt. Schließlich ist der Mensch ein soziales Wesen. Wenn ein Mensch in einen anderen Ort außerhalb seines eigenen Landes geht und dort z. B. sechs bis sieben Jahre bleibt, kann er auch für diesen Ort verschiedene Liebesgefühle haben. Denn der Mensch führt seine Identität mit dem selbst Erlebten und mit den eigenen Erinnerungen weiter. Es ist auch wichtig, dass er seine Herkunft nicht vergißt. Letztendlich sucht jeder einen Ort, an dem er in Ruhe und im Glück leben kann. Sind all seine Mühen nicht genau dafür? Mein Vaterland soll mein Vaterland bleiben. Das Wichtigste aber ist, wie ich mein Leben lebe und wo ich das Glück finde.

Gruppe 5:

In diesem Lied gibt es viele Hinweise auf die Vergangenheit Deutschlands. Es wurde betont, dass man daraus etwas lernen sollte. In dem Lied steht die Heimatliebe im Vordergrund. Es wurde auch betont, dass man für die Zukunft hoffnungsvoll und stark sein sollte. Es wurde mit schönen Ausdrücken erzählt, dass Deutschland immer noch die Spuren blutiger Kriege aufweist, von denen dieses Land etwas lernen sollte. Der Verfasser ist ein Patriot. Er hofft darauf, dass Deutschland trotz seiner schwierigen Lage etwas Schönes erleben wird. Aber die Türken verstärkten in den 80er-Jahren die ökonomische Lage von Deutschland in großem Maße, indem sie nach Deutschland strömten. Hier (in diesem Lied) gibt es aber nur noch eine Deutschland-bezogene Erzählung (die Deutschen lobend).

Die meisten Türken, die aus dem Ausland ins Inland am Grenzübergang „Kapıkule“ vorbeifahren, fühlen in sich ein Reue-, Sehnsucht-, und Glücksgefühl mit ein bisschen Angst.

Gruppe 6:

Der Verfasser erinnert sich bei seiner Reise an die alten Zeiten Deutschlands. Er hofft darauf, dass sich die schlimmen Ereignisse während der alten Kriegszeiten nicht wiederholen. Und er wünscht sich gute Zeiten für Deutschland, das von der Dunkelheit ins Tageslicht kam. Er denkt, dass Deutschland stark ist und dass, wenn solche schlimmen Zeiten wiederkommen, dieses Land sie überwinden kann.

Wenn man sich von dem Ort trennt, an dem man lebt und woanders hin geht, fühlt man, dass seine Wurzeln am Ausgangsort geblieben sind. Man gehört nicht dorthin, wohin man gegangen ist, und man fühlt, dass ein Teil von sich in der Heimat geblieben ist. Und wenn man zurückkommt, erfreut man sich darüber. Man ist nunmehr zurück bei seiner eigenen Identität.

Gruppe 7:

Der Verfasser erzählt von seiner Heimatliebe. Während seiner deutschlandweiten Reise erzählt er, dass es Spuren des Kriegs gibt. Die größte Spur des Kriegs war bestimmt die Trennung von Westen und Osten. Die Berliner Mauer trennte die Menschen voneinander. Er glaubt, dass Deutschland sich wieder verbessern wird, denn er weiß, dass die Menschen für dieses Land ein Herz und eine Faust haben. Man kann von den Fehlern der Vergangenheit etwas lernen und erfolgreich sein.

Meiner Meinung nach kommen die Menschen nur in schlimmen Zeiten zueinander und werden ein Herz und eine Faust. Ich glaube, es war 2009, als zwölf Menschen getötet wurden. Als ich mir zu Hause das Fußballspiel im „Inonü Stadion“ anschaute, war das Zusammenkommen der Menschen sehr beeindruckend.

Gruppe 8:

Der Sänger liebt sein Land, obwohl es schlechte Zeiten erlebte. Und er hat Hoffnungen auf ein Land mit Frieden. Er hofft weiterhin darauf, dass Deutschland die gleichen

Fehler wie in der Vergangenheit nicht wiederholt und aus diesen etwas lernen wird. Er wünscht sich ein glückliches Deutschland.

Wir denken, dass jeder auf dieser Welt so eine Heimatliebe empfindet. Jeder liebt seine Heimat und es gibt z. B. in der Türkei ein Lied, das dies betont: „Ölürüm Türkiyem“ = „Ich sterbe für dich Türkei“. Es ist schön, dass man seine eigene Heimat liebt. Denn wer seine Heimat nicht liebt, der kann für seine Heimat nichts tun. Wenn wir zu unseren Familien fahren, werden wir jedes Mal nervös und wenn wir ankommen, fühlen wir uns zu Hause.

Gruppe 9:

Der Mann begegnet seinen inneren Gefühlen und es entstehen nationale Gefühle für Deutschland. Die Kriege gingen zu Ende und es gibt nunmehr Ruhe und Wahrheit. „Dieses Lied spiegelt die Leiden über die Geschichte Deutschlands wider. In Deutschland fanden viele Kriege statt und deswegen starben viele Menschen. Die Menschen waren pessimistisch. Aber nunmehr änderten sich viele Dinge.

Gruppe 10:

In diesem Lied handelt es sich um den „Zweiten Weltkrieg“ und die Lage von Deutschland. Wie wir wissen, hat dieses Land eine schwarze, schlimme Geschichte. Einige Beispiele für diese Vergangenheit sind: Berliner Mauer, die Masse an Toten, das Blut auf den Straßen usw...

Der Schriftsteller drückt diese Aussagen mit den Zeilen aus wie „manche Narbe im Gesicht“. So hat er zwar traurige Gefühle über den Krieg, aber er ist noch hoffnungsvoll und er hat großen Mut in seinem Herzen, um diese schwarze Geschichte mit weißer Zukunft zu verändern. Das ist nicht nur ein Lied, sondern auch ein Schrei. Er zeigt uns die Wahrheit darüber, was die Deutschen erlebt haben.

Gruppe 11:

In diesem Lied handelt es sich um den „Zweiten Weltkrieg“. Deutschland hatte während des „Zweiten Weltkriegs“ schlimme Zeiten. Viele Menschen starben und viele verloren ihre Häuser. Sie verloren sowohl ihre Familien als auch ihre Freiheit. Mit diesem Song erzählt der Sänger von den Schwierigkeiten des Kriegs. Aber der Krieg ging zu Ende und neue schöne Tage begannen für Deutschland. Entlang seines Weges denkt er an die Vergangenheit und die heutige Situation von Deutschland. Er denkt, dass Deutschland sehr stark ist. Er vertraut seinem Land. Deutschland versucht, seine Narbe im Gesicht zu heilen. Wegen des Kriegs verloren viele Menschen ihre Verwandten. Die Krankheiten, die Armut und die Not beeinflussen das Leben. Der Sänger möchte aus der Vergangenheit seines Landes eine Lehre ziehen. Diese negative Zeit und die blutigen Tage beeinflussten ihn. Er wünscht sich, dass die gleichen Fehler nicht wieder gemacht werden. Er hofft darauf, dass Deutschland Glück und Fröhlichkeit erfährt.

Die meisten der Studierenden erzählten über die Nachkriegszeit von Deutschland. Sie haben zum Ausdruck gebracht, wie sich der „Zweite Weltkrieg“ auf dieses Land auswirkte und dass Deutschland lange Zeit darunter litt. Weiterhin brachten sie zum Ausdruck, dass man in Deutschland trotz der erlebten Kriegszeiten immer noch Hoffnungen auf die Zukunft beibehält und dass Deutschland von der Vergangenheit etwas lernen und dieselben Fehler in Zukunft nicht wiederholen wird. Einige Studierende brachten zum Ausdruck, dass Deutschland ein starkes Land ist und von seinen Fehlern etwas lernen wird. Viele von den Studierenden betonten den Ausdruck „Narbe im Gesicht“, um zu zeigen, dass das früher Erlebte in den Gedanken einen wichtigen Platz einnimmt bzw. Spuren hinterlässt.

Einige Studierende verglichen das, was der Verfasser über Deutschland erzählte, mit der Türkei bzw. auch mit der türkischen Stadt Çanakkale. Sie erwähnten auch die Naturschönheiten hierzulande. Starke Heimat- bzw. Vaterlandsliebe wurde von den

Studierenden ebenfalls betont. Sie sprachen davon, dass jeder in sich Heimats- bzw. Vaterlandsliebe hat und dass man diese Liebe für immer in sich aufbewahren sollte. Manche Studierende brachten zum Ausdruck, dass der Ort, an dem man geboren wurde, Heimat ist und somit der Ort, wo die Gefühle für die Heimat- bzw. Vaterlandsliebe entstehen. Für manche bedeutet Heimat Glück und Ruhe.

Als Hausaufgabe bekamen die Studierenden außerdem die Aufgabe, zu Hause einige Fragen zu diesem Lied zu beantworten und ein eigenes Lied zu schreiben. Als Antworten auf die Frage *„Worum geht es in diesem Lied?“* gaben die Studierenden meistens die Antworten *„Deutschland“*, *„Deutschlandliebe“*, *„Vaterlandsliebe“*, *„Heimatliebe und Heimweh“*, *„die Schwierigkeiten Deutschlands in der Vergangenheit“*, *„Deutschlandliebe trotz schwieriger Zeiten“*, und *„Nationalismus“*.

Bei der Frage *„Ist der Autor dieses Lieds ein Deutschland-Fan? Wenn Ihre Antwort „ja“ ist, wie könnten Sie das begründen?“* haben alle Studierenden mit *„Ja“* geantwortet. Als Grund haben sie meistens Antworten gegeben wie *„weil der Autor in Deutschland lebt und für Deutschland ein Lied schreibt.“*, *„weil der Autor während seiner Reise die Schönheiten von Deutschland entdeckt. Er hat während der langen Fahrt viel Zeit zum Nachdenken und in diesem Zeitraum wächst seine Liebe mehr.“*, *„weil der Autor trotz schwieriger Zeiten Deutschland liebt.“*, *„weil er Nationalist ist“*, *„weil der Autor über Deutschland vieles erzählt.“*, *„weil der Autor weiß, dass Deutschland schwierige Zeiten erlebte und hofft, dass diese Zeiten sich nicht wiederholt werden.“*, *„weil Deutschland ein starkes Land ist.“*

Die Frage *„Was meint Tom Astor mit „Narbe im Gesicht“?“* haben die Studierenden wie folgt beantwortet: *„dass Deutschland in seiner Geschichte einen großen Fehler machte, der nicht reparabel ist und dass dieser tiefe Spuren hinterlässt.“*, *„dass Deutschland neben seinen Schönheiten Spuren schlimmer Zeiten („Zweiter Weltkrieg“ und „Berliner Mauer“) hinterließ und dass er auf eine bessere Zukunft hofft.“*, *„dass Deutschland in seiner Geschichte*

schlimme Zeiten erlebte und Spuren schlimmer Zeiten hinterließ und dass er auf eine bessere, fehlerfreie Zukunft hofft.“, „dass Deutschland in seiner Geschichte schlimme Zeiten („Armut“, „Zweiter Weltkrieg“, „Drittes Reich“ und „Berliner Mauer“) erlebte.“

Und bei der Frage *„Worauf hofft der Autor?“* haben die meisten Studierenden Antworten wie die Folgenden gegeben: *„dass die schwierigen Zeiten, die Deutschland erlebte, nicht wiederholt werden und dass man aus negativen Sachen Lehren zieht.“, „dass die Menschen glücklich sein werden und das Leben schön wird.“, „dass Deutschland aus den Fehlern etwas lernt und diese Fehler in Zukunft nicht wiederholt. Deutschland ist ein starkes Land.“*

Die Frage *„Worauf spielt der Autor mit seinem Text an?“* haben die meisten Studierenden wie folgt beantwortet: *„auf die Bewunderung Deutschlands“, „auf die begangenen Fehler in der Vergangenheit“, „auf die Schönheit und den geschichtlichen Reichtum des Landes sowie den starken Nationalismus“, „auf die Heimatliebe und die Stärke des Landes“, „auf ein kriegsfreies Deutschland“.*

Bei der Frage *„Nehmen wir an, Sie sind ein Türkei-Fan. Wie könnten Sie Ihre Liebe zu Ihrem Land zum Ausdruck bringen? Welche Aspekte der Türkei könnten Sie betonen?“* fallen die Antworten folgendermaßen aus: *„dass die Menschen in der Türkei sehr gastfreundlich und hilfsbereit sind.“, „Reichtum und Vielfalt an Traditionen usw., Klima bzw. geographische Lage und Naturschönheiten des Landes“, „die Stadt „Çanakkale“, wo viele Märtyrer für das Land starben“, „man komponiert ein Lied.“, „der geschichtliche bzw. stolze Hintergrund des Landes“, „dass die Türkei ein starkes Land ist.“*

Und die Frage *„Auf welchen Ausschnitt der Wirklichkeit bezieht sich das Lied mit dem Inhalt in seinen letzten Zeilen?“* haben die meisten Studierenden geschrieben: *„dass die letzten Zeilen etwas mit dem „Dritten Reich“ zu tun haben könnten“, „dass Deutschland schlimme Zeiten erlebte und der Autor diese nicht mehr erleben will.“, „trotz all dem liebt der Autor sein Land“, „dass Deutschland aus den Fehlern der Geschichte etwas lernen sollte.“*

Bei der letzten Frage „Machen Sie eine kurze Bewertung dieses Lieds bezüglich des Lehrens Deutscher Sprache!“ haben die Studierenden diese Beiträge geliefert: „dass das Lied leicht und verständlich ist, um es zu kommentieren und dass man damit leichter Deutsch lernen kann.“, „Beim Fremdsprachenlehren sollten die Lehrer nicht nur visuelle Elemente, sondern auch audio-visuelle Elemente verwenden. Denn so können die Informationen langfristig bei den Lernenden abgespeichert werden. Und die Lieder sind in diesem Sinne unterhaltsame Unterrichtsmedien.“, „Das Thema dieses Lieds ist im Hinblick auf die Kultur und Geschichte sehr reichhaltig. In dem Lied sind Vergangenheit und Heimatliebe Deutschlands zum Thema gemacht worden.“, „Eine Sprache zu lernen bedeutet auch das Lernen der jeweiligen Kultur. Durch dieses Lied habe ich z. B. über die Geschichte von Deutschland etwas gelernt. [...] Und jeder, der Deutsch lernt, sollte unbedingt auch etwas über die Geschichte des Landes lernen. So ist das Sprachenlernen sowohl unterhaltsam als auch informativ.“, „dass man audio-visuelle Elemente verwendet, hilft sehr bei der Verbesserung der Aussprache von den Wörtern.“

Die Einstellungen der Studierenden zeigen, dass sie das Lied und die im Lied eingebetteten Nachrichten gut analysierten bzw. verinnerlichten. Dadurch bekamen sie die Möglichkeit, die Geschichte von Deutschland ein wenig zu betrachten und sie historisch einzuordnen. Außerdem konnten sie die beiden Länder Türkei und Deutschland bezüglich ihrer verschiedenen Aspekte wie z. B. Geschichte, Kultur, Geographie oder Sprache vergleichen. Die Bewertungen der Studierenden, die sich auf die Türkei beziehen, zeigen, dass sich bei den Studierenden nach dem Thematisieren dieses Lieds die Begriffe wie z. B. „Heimat- und Vaterlandsliebe“ gestärkt zeigten. Auch die geographische Lage bzw. die Charakteristika des Landes (der Türkei) interessierten die Studierenden nun mehr als zuvor. Die Studierenden berichteten z. B. auch, dass sie ihr Land, also die Türkei, jetzt noch mehr zu schätzen wissen. Sie interessieren sich jetzt mehr für die Geschichte des Landes. Auch die Lehr- und

Lernmethoden, die audio-visuelle Elemente in sich tragen, erweckten bei den Studierenden mehr Interesse sowohl für das Erlernen als auch für das Beibringen der Sprache.

Einige Gruppen haben in der Klasse sogar eigene Lieder bzw. Gedichte geschrieben, welche die Vaterlands- bzw. Heimatliebe betonen. Diese lauten folgendermaßen:

Gruppe: 1

Du schriebst einen Epos
um deine ruhmvolle Geschichte
zu erzählen.
Keine Wörter sind genug.
Für uns ist das Epos ein Spiegel,
klopfen unsere Herzen mit Stolz
wie ein Vogel.

Gruppe: 2

Mutige türkische Soldaten –
sie haben das Vaterland den Feinden nicht gegeben.
Türkische Soldaten haben allen gezeigt,
dass man Çanakkale nicht erobern konnte.

Gruppe: 3

An einem Morgen wachte ich auf
und sah Feindeschiffe.
Aber ich wusste, dass du stark bist.
Die geworfenen Geschosse waren wie die Herzen der Soldaten.
Drängten sie die Feinde zurück.

Als ob sie nicht wüssten, dass sie nicht vorbeifahren könnten.

Gruppe: 4

Wir sind Soldaten von Mustafa Kemal

Die Märtyrer sterben nicht.

Man kann unsere Heimatstadt nicht trennen.

Man kann Çanakkale nicht erobern.

Aus der Untersuchung des Gedichtes und des Lieds lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

Viele Studierende haben in den Gedichten die geographische Seite des Landes in den Mittelpunkt gerückt. Sie haben besonders betont, dass das Land über vier Jahreszeiten mit viel Grün und Blau, viel Sonne und Wärme, viele Naturschönheiten, wie z. B. Berge, Meere Wasserfälle, Höhlen verfügt. Sie haben geschrieben, dass die Erdböden des Landes sehr fruchtbar sind und dass es deshalb eine große Vielfalt an Nahrungsmitteln beinhaltet.

(ANHANG 4)

Für diejenigen Studierenden, die „Heimatliebe“ betont haben, ist die Liebe für die Türkei sehr groß. Sie haben ausgedrückt, dass sie im Lande ihre Freiheiten und sehr viel Spaß haben und dass dieses Land sich immer weiterentwickelt und trotz der Armut Zukunftsperspektiven hat. Sie haben weiterhin zum Ausdruck gebracht, dass die Menschen in der Türkei sehr gastfreundlich und hilfsbereit sind. Auch kulturell haben sie das Land in den Gedichten bewertet. Darin sind die positiven Bewertungen in Bezug auf die Traditionen bzw. Sitten und Bräuche, Familienstruktur, türkische Küche und Multikulturalität des Landes sehr viel enthalten. (ANHANG 4)

Die meisten Studierenden haben die geschichtliche Seite der Türkei betont. Sie haben zum Ausdruck gebracht, dass das Land durch viele Kriege schwer erkämpft worden ist und dass die Türkei eine saubere Geschichte hat. Außerdem haben einige Studierende ausgedrückt, dass das Land viele Sehenswürdigkeiten wie z. B. Museen und Moscheen beherbergt und dass es deswegen von vielen Touristen bevorzugt wird. Einige Studierende haben die Türkei als ein einzigartiges, unbeschreibliches Land und als Paradiesland beschrieben. (ANHANG 4)

Zusammenfassend kann man sagen, dass in den Gedichten im Allgemeinen „die Heimatliebe“, „Liebe der Vergangenheit“ und „Naturschönheiten der Türkei“ betont worden sind. Einige Studierende haben geschrieben, dass die Türkei wie die anderen Länder ebenfalls auch negative Seiten haben kann. Sie haben aber in den Gedichten keine weiteren Details diesbezüglich genannt. Konkrete Selbstkritik begegnet man in den Gedichten nicht. Meistens sind die positiven Seiten des Landes betont worden. Die meisten Studierenden haben auch zum Ausdruck gebracht, dass jede Generation die Türkei immer mehr zu schätzen weiß und gegen die Gefahren aus anderen Ländern beschützen müssen. Als Grund dafür haben sie all die Schönheiten der Türkei und dafür den Neid anderer Länder genannt. Für einige Studierende bedeutet das Wort „Heimat“ das Haus, in dem man lebt. Und sie haben auch betont, dass sie für die Türkei, also für ihre Heimat, auch ein Buch schreiben könnten. Es ist also festzuhalten, dass in den Gedichten die positiven Seiten der Türkei im Vordergrund stehen.

Aus all diesen Gedichten geht hervor bzw. kann man schlussfolgern, dass die Haltungen der an dieser Studie teilgenommenen Studierenden zu ihrem eigenen Land positiv sind.

In einem interkulturell gestalteten Fremdsprachenunterricht sind die passenden literarischen Texte von höchster Priorität. Denn durch die Auswahl der Texte gemäß dem jeweiligen Fremdsprachenunterricht, dem Niveau der Lernenden etc. wird der Unterricht seinen Lauf in der gewollten bzw. inungewollten Richtung nehmen. Die Vorteile passend ausgewählter

literarischer Texte fasst Akpınar-Dellal folgendermaßen zusammen:

Literarische Texte sind mehr motivierend durch die implizite Anleitung zum freiwilligen Umgang, durch ihre feine Sprache, bzw. abstrakte Denkipulse, [...], vieldeutige Textstellen usw. (Akpınar-Dellal, 1990, S. 22)

Akpınar-Dellal fügt auch hinzu, dass die Lernenden durch „Leerstellen“ bzw. durch Ambiguitäten selbst zu lösende, persönliche Fragen entdecken können (1990, S. 22). Wie man an dieser These sieht, befindet sich die Individuum- bzw. lernendenorientierte Fremdsprachenunterrichtsatmosphäre im Mittelpunkt.

Der Sinn des Fremdsprachenunterrichts anhand literarischer Texte liegt darin, dass angemessene bzw. altersgemäße Literatur in der Fremdsprache ausgewählt und sinngemäß wie auch zweckmäßig im Fremdsprachenunterricht angewendet wird. Vor der Anwendung der literarischen Texte im FU sollte vor allem ein kleiner Test durchgeführt werden, um die Erfahrungen von Lernenden über die Fremdsprache zu prüfen. Dadurch wird die Aufwärmphase bzw. das Vorwissen der Lernenden aktiviert. Nachdem der Lehrende von den Lernenden ausreichend Daten gesammelt hat, hat er die Möglichkeit, den FU dem Niveau der Lernenden gemäß sinnvoll zu gestalten. Somit kann er die jeweiligen Fremdsprachen-Informationen im Unterricht in geeigneter Form an die Lernenden übermitteln. Es gibt natürlich noch einige Punkte, auf die der Lehrende achten sollte und die auf jeden Fall erwähnt werden müssen. Die einen erfolgreichen Ablauf des FU gestaltenden Aspekte im Zusammenhang mit den obenerwähnten wichtigen Stellen, können folgendermaßen aussehen:

- Verwendung von altersgemäßen bzw. klassengemäßen literarischen Texten
- Aktualität der verwendeten Literatur
- Aktivierung des Vorwissens der Lernenden
- Motivierung der Lernenden durch bewusst ausgewählte, interessante literarische Texte

- Schaffung einer fremdsprachigen Atmosphäre am Lernort

Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind und der Lehrende sich dieser Aspekte im FU bewusst ist und sie entsprechend des Potenzials von Lernenden anwendet, bekommt er von den Lernenden positive Rückmeldungen. Auf der anderen Seite lernt der Lernende durch die richtige Verwendung literarischer Texte im FU vor allem die andere Kultur kennen. Somit begegnet man den heute oft von den Fremdsprachendidaktikern benutzten Begriffen „Interkulturalität“, „interkulturelles Lernen“ und „Lebenslanges Lernen“. Diese Begriffe sind wichtige Begriffe, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts z. B. besonders in den fachspezifischen Zeitschriften thematisiert werden.

Mit Hilfe von literarischen Texten werden die Lernenden noch leistungsfähiger und selbstständiger. Dieses Selbstständig-Werden hilft dem Schüler bzw. dem Lernenden bei der Erweiterung seines Horizonts sehr viel. Kast bringt dies wie folgt zum Ausdruck:

Durch das Selbstentdecken erworbene Kenntnisse werden besser behalten und sind besser reproduzierbar als vom Lehrwerk vermittelte.

(1984: S. 37, zit. n. Akpınar-Dellal, 1990, S. 47)

Die Lehrkraft wird z. B. den Studierenden auch die Lesegewohnheit vermitteln, indem sie mit Hilfe literarischer Texte den FU effektiv gestaltet. Denn je mehr die Studierenden lernen, destomehr Informations- bzw. Rechercheprozesse über das jeweilige Thema werden angestoßen. Man sieht hierbei, dass das Literarische angesichts des Leseverstehens eine bedeutende Rolle übernimmt. Nach Akpınar-Dellal entwickelt sich die Lesekompetenz in Verbindung mit Lesegewohnheit, Produktivität und Empfindlichkeit, Analyse-, Urteils- und Argumentationsbegabung der Lernenden in hohem Maße (1990: S. 34). Überdies befindet sich die Lehrkraft in der Klasse nicht mehr im Mittelpunkt. Die Lernenden sind nunmehr im

Zentrum. Macht verdeutlicht dies folgendermaßen:

Der Unterricht sollte nicht im Sinne eines einseitig vom Lehrer zum Schüler verlaufenden Informationsflusses aufgefaßt werden, sondern im Sinne einer kooperativen Aufgabenlösung, in der der Lehrer und evtl. audio-visuelle Medien vorwiegend die Funktion von Helfern einnehmen.

(Macht, zit. n. Akpınar-Dellal, 1990, S. 47)

In Zukunft werden die Studierenden das, was in ihren Umgebungen passiert, besser verfolgen und sich auf dem Laufenden halten (können). Somit werden sie ihren Horizont erweitern.

Umfrage

Es wurde auch eine Umfrage über das Thema „Die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte im Fremdsprachlichen Deutschunterricht“ geplant.

Datenerhebung

Im Rahmen dieser Studie wurde den Studierenden eine Umfrage ausgehändigt. Die Zielgruppe, welche die Studie abbildet, stellen die Lehramtskandidaten dar, die im Fachbereich „Deutsch-Didaktikabteilung“ an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität im Studienjahr 2011/2012 (Sommersemester) studierten. Als Methode wurde die „Nicht-Zufallsstichprobe/Urteilprobe“ angewendet. Die Studierenden bewerteten die kulturellen und interkulturellen Auswirkungen von den bisher im Allgemeinen im Fremdsprachenunterricht benutzten literarischen Texten. Die Umfrage umfasst 109 Studierende.

Fragen der Studie

Im Rahmen der Studie wurden auf die folgenden Fragen Antworten gesucht:

- Werden im fremdsprachlichen Deutschunterricht an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität in der Türkei ausreichend literarische Texte behandelt?
- Werden in den Unterrichtsbüchern des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität in der Türkei ausreichend literarische Texte verwendet?

- Werden die Begrifflichkeiten „Interkulturalität“, „Eigene Kultur“ und „Andere Kultur“ im fremdsprachlichen Deutschunterricht ausreichend behandelt?
- Inwiefern tragen die Lehrkräfte im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Hilfe von literarischen Texten zur Entwicklung kulturellen und interkulturellen Bewusstseins bei?
- Sind die im fremdsprachlichen Deutschunterricht verwendeten literarischen Texte als Unterrichtsmaterial schülergemäß?

Datenbewertung

Den Studierenden wurden offene und geschlossene Fragen darüber gestellt, wie sie die Begriffe „das Eigene“ und „das Fremde“ mit Hilfe literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht wahrnehmen und es wurde festgestellt, welche möglichen Fragen bzw. Problemfälle beim Wahrnehmungsprozess des Eigenen und des Fremden entstehen können sowie welche Lösungsvorschläge man dafür anbieten kann. Die ermittelten Daten wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ mit Hilfe einer geeigneten Statistik-Software bewertet. Und es wurde auch eine Analyse aus relevanten und geeigneten Quellen (darunter Online-Recherche, E-Bücher u.a.) durchgeführt, die dieses Thema betreffen.

Die Analyse der Umfragestudie wurde mit Hilfe der Software SPSS v15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) durchgeführt. Die am Ende der Umfrage erfassten Daten wurden als Frequenz und prozentual tabelliert. Die Ergebnisse der Umfrage wurden im Untersuchungsmodell gestaltet und die Ergebnisse wurden quantitativ ausgewertet. Die Umfragedaten sind nur auf die Studierenden einer Hauptabteilung einer Universität beschränkt

Befunde der Untersuchung

In Tabelle 1 gibt es die demografischen Merkmale der Studierenden und ihre Klassenverteilung.

Tabelle 1

Die demografischen Merkmale der Studierenden und ihre Klassenverteilung.

ALTER (N: 107)	Frequenz	Proportion
20 Jahre alt	16	15,0
21 Jahre alt	17	15,9
22 Jahre alt	25	23,4
23 Jahre alt	27	25,2
24 Jahre alt	8	7,5
25 Jahre alt	3	2,8
26 Jahre alt	5	4,7
27 Jahre alt	2	1,9
30 Jahre alt	2	1,9
34 Jahre alt	1	0,9
36 Jahre alt	1	0,9
GESCHLECHT (N: 108)	Frequenz	Proportion
Weiblich	94	87,0
Männlich	14	13,0
KLASSE (N: 109)	Frequenz	Proportion
1. Klasse	41	37,6
2. Klasse	24	22,0
3. Klasse	22	20,2
4. Klasse	22	20,2
BESUCH DER VORBEREITUNGSKLASSE (N: 109)	Frequenz	Proportion
Ja	103	94,5
Nein	6	5,5

Laut dieser Tabelle sind 25 % der Studierenden in der Altersgruppe der 23-Jährigen, 23 % in der Altersgruppe der 22-Jährigen. Außerdem ist zu sehen, dass 87 % der Studierenden weiblich und 13 % männlich sind. Es ist auch festzustellen, dass 37,6 % der an der Umfrage teilnehmenden Studierenden in der 1. Klasse, 22 % in der 2. Klasse, 20,2 % in der 3. Klasse und noch einmal 20,2 % in der 4. Klasse sind. Man stellt auch fest, dass 94,5 % der Studierenden die Vorbereitungsklasse besucht haben und 5,5 % keine Vorbereitungsklasse besucht haben.

Tabelle 2

Deskriptive Statistiken zu den Durchschnittsnoten der Studierenden.

	STATISTIKEN					VIERTEL		
	Durchschnitt	Std.- Abwei- chung	Mod	Min.	Max.	%25	%50	%75
DURCHSCHNITTSNOTE	3,10	0,3669	2,90*	2,00	3,85	2,90	3,10	3,40
(N: 94)								

*Weil es mehr als ein Mod gibt, wurde der kleinste Mod angegeben.

Deskriptive Statistiken zu den Durchschnittsnoten der Studierenden werden in der Tabelle 2 präsentiert. Es ist ersichtlich, dass die Durchschnittsnote 3,10 beträgt.

Tabelle 3

Der Aufenthaltsstatus der Studierenden im Ausland und ihre Vorurteile gegen die deutsche Kultur beim ersten Besuch der Universität.

FRÜHERER AUSLANDSAUFENTHALT (N: 109)	Frequenz	Proportion
Ja	28	25,7
Nein	81	74,3
VORURTEILE BEIM ERSTEN UNIVERSITÄTSBESUCH (N: 107)	Frequenz	Proportion
Ja	28	26,2
Nein	79	73,8

Tabelle 3 zeigt den Aufenthaltsstatus der Studierenden im Ausland und ihre Vorurteile gegen die deutsche Kultur beim ersten Besuch der Universität. Laut der Tabelle sagten 74,3 % der Studierenden, dass sie bisher nicht im Ausland waren, 25,7 % der Studierenden dagegen waren bereits im Ausland waren. Es ist in der Tabelle auch zu sehen, dass 26,2 % der Studierenden beim ersten Besuch der Universität Vorurteile und 73,8 % der Studierenden keine Vorurteile hatten.

Tabelle 4

Die Verteilung der literarischen Texte, die nach Ansichten der Studierenden die Deutschdidaktik unterstützen können (N: 109).

LITERARISCHE TEXTARTEN	Frequenz
Roman	34
Gedicht	43
Märchen	15
Drama/Theater	25
Kurzgeschichte	84
Novelle	8
Essay	7
Biografie	17
Erinnerung/Tagebuch	8
Reisebericht	5
Alles	10

Die Verteilung der literarischen Texte, die nach den Studierenden die Deutschdidaktik unterstützen können, ist in Tabelle 4 präsentiert. Laut dieser sprechen sich 84 % der Studierenden für die Kurzgeschichte als literarische Textform aus, 43 % möchten das Gedicht einsetzen und 34 % wählen den Roman für den FU.

Tabelle 5

Die Wichtigkeitsskala der literarischen Texte, die nach Ansichten der Studierenden die Deutschdidaktik unterstützen können (die fünf Wichtigsten wurden ausgewählt) (N: 109).

LITERARISCHE TEXTARTEN	1. Rang Frequenz	2. Rang Frequenz	3. Rang Frequenz	4. Rang Frequenz	5. Rang Frequenz	GESAMT
Roman	21	7	8	11	4	51
Gedicht	9	11	5	9	6	40
Märchen	8	12	7	5	4	36
Drama/Theater	15	9	9	6	3	42
Kurzgeschichte	18	22	13	12	3	68
Novelle	1	1	7	2	4	15
Essay	1	3	2	8	6	20
Biografie	2	2	4	3	5	16
Erinnerung/Tagebuch	1	4	11	7	8	32
Reisebericht	2	4	6	4	6	22
Alles			43			43

In Tabelle 5 wird die Wichtigkeitsskala der literarischen Texte aufgeschlüsselt, die nach Ansicht der Studierenden die Deutschdidaktik unterstützen können. In der Tabelle ist zu sehen, dass die Kurzgeschichte an erster Stelle mit 22 %, der Roman mit 21 % an zweiter Stelle, die Kurzgeschichte mit 13 % an dritter Stelle und die Kurzgeschichte mit 12 % auch an der vierten Stelle steht. Den fünften Platz belegt die Erinnerung/das Tagebuch mit 8 % sind.

Tabelle 6

Die Wichtigkeitsskala der durch die Behandlung der eigenen Kultur und der fremden Kultur im Unterricht entstandenen Fähigkeiten/Kompetenzen (N: 109).

ART DER FÄHIGKEIT/KOMPETENZ	1. Rang Frequenz	2. Rang Frequenz	3. Rang Frequenz	4. Rang Frequenz	5. Rang Frequenz	GESAMT
Empathiefähigkeit	37	30	9	7	11	94
Interkulturelle Kompetenz	40	25	16	14	7	92
Toleranzfähigkeit	25	23	30	8	9	95
Soziale Handlungsfähigkeit	2	4	22	27	32	87
Kommunikative Fähigkeit	4	14	16	29	23	86

An dieser Tabelle sieht man, dass die interkulturelle Kompetenz mit 40 % an der ersten Stelle, die soziale Handlungsfähigkeit mit 32 % an zweiter Stelle und im Anschluss daran die Empathiefähigkeit mit 30 % an dritter Stelle steht. Die Toleranzfähigkeit besetzt mit 30 % die vierte Stelle und an fünfter Stelle steht die kommunikative Fähigkeit.

Tabelle 7

Die Informationsquellen der Studierenden bezüglich der deutschen Kultur vor dem Bachelor-Studium (N: 106).

Informationsquelle	Frequenz	Proportion
Aufenthalt in Deutschland	10	9,4
Deutschunterricht auf dem Gymnasium	51	48,1
Fernseher und Zeitung	24	22,6
Internet	20	18,8

Anmerkung: Weil mehr als eine Auswahl getroffen werden konnte, überschreitet der Betrag 100 %.

In Tabelle 7 sind die Informationsquellen der Studierenden bezüglich der deutschen Kultur vor dem Bachelor-Studium zu sehen. Es ist festzustellen, dass 48,1 % der Studierenden die Informationen bezüglich der deutschen Kultur vor dem Bachelor-Studium aus dem Deutschunterricht auf dem Gymnasium, 22,6 % aus dem Fernseher und der Zeitung, 18,8 % aus dem Internet und 9,4 % aus einem früheren Aufenthalt in Deutschland erworben hatten.

Tabelle 8

Der Nutzungsstatus der Studierenden von literarischen Texten bei der Wahrnehmung der eigenen Kultur und der fremden Kultur und beim Abbau der Vorurteile gegen die deutsche Kultur (N: 108).

Nutzungsstatus	Frequenz	Proportion
Ja	73	67,6
Teils	33	30,6
Nein	2	1,9

In Tabelle 8 wird nach der Nutzung literarischer Texte bezüglich der Wahrnehmung der eigenen Kultur und der fremden Kultur beim Abbau von Vorurteilen gegen die deutsche Kultur gefragt. 67,6 % der Studierenden haben zum Ausdruck gebracht, dass man bei der Wahrnehmung der Kulturen und beim Abbau der Vorurteile gegen die deutsche Kultur aus den literarischen Texten Nutzen gezogen hat. 30,6 % der Studierenden dagegen waren der Meinung, dass man nur zum Teil davon profitiert hat und 1,9 % der Studierenden sagten aus, dass sie daraus keinen Nutzen gezogen haben.

Tabelle 9

Das Nutzungsniveau der Studierenden von literarischen Texten bei der Wahrnehmung der eigenen Kultur und fremden Kultur und beim Abbau der Vorurteile gegen die deutsche Kultur (N: 108).

Nutzungsniveau	Frequenz	Proportion
Ja	12	11,0
Nein	2	1,8
Manchmal	37	33,9
Oft	57	52,3
Selten	-	-

In Tabelle 9 wird aufgeschlüsselt, wie oft die Studierenden literarischen Texte nutzen, um die eigene und die fremde Kultur wahrzunehmen und zu verstehen sowie um Vorurteile gegen die deutsche Kultur abzubauen. 52,3 % der Studierenden waren der Meinung, dass man diesbezüglich aus den literarischen Texten oft Nutzen gezogen hat. 33,9 % der Studierenden gaben an, manchmal davon profitiert zu haben und 1,8 % der Studierenden haben ihrer Angabe gemäß keinen Nutzen daraus gezogen.

Tabelle 10

Bewertung dessen, ob die im Unterricht durchgeführten Anwendungen beim Abbau der Vorurteile ausgereicht haben (N: 107).

Der Status des Ausreichens	Frequenz	Proportion
Ja	67	62,6
Teils	35	32,7
Nein	5	4,7

In der Tabelle 10 wird bewertet, ob die im Unterricht durchgeführten Anwendungen beim Abbau der Vorurteile ausgereicht haben. 62,6 % der Studierenden bejahten diese Frage, 32,7 % der Studierenden empfanden die Maßnahmen nur teilweise ausreichend und 4,7 % der Studierenden waren der Meinung, dass diese Anwendungen nicht ausgereicht haben.

Tabelle 11

Die Verteilung der durch die literarischen Texte entwickelten sprachlichen Fertigkeiten (N: 108).

Sprachliche Fertigkeit	Frequenz	Proportion
Sprechfertigkeit	14	12,9
Schreibfertigkeit	38	35,1
Leseverstehen	68	62,9
Hörverstehen	13	12,0

Anmerkung: Weil mehr als eine Auswahl getroffen wurde, überschreitet der Betrag 100 %.

In Tabelle 11 ist die Einschätzung der Studierenden über die sprachlichen Fertigkeiten, die durch die Anwendung literarischer Texte geschult wurden, ersichtlich. Nach dieser Tabelle haben 62,9 % der Studierenden zum Ausdruck gebracht, dass sie „Leseverstehen“ entwickelt haben, 35,1 % der Studierenden gaben „Schreibfertigkeit“ als Kompetenz an und 12,9 % der Studierenden die „Sprechfertigkeit“. 12 % der Studierenden entwickelten „Hörverstehen“.

Tabelle 12

Die Meinungen der Studierenden zur ausreichenden Wirkung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht (N: 109).

Nutzungsstatus	Frequenz	Proportion
Ja	92	84,4
Teils	16	14,7
Nein	1	,9

Aus Tabelle 12 ist die Meinung der Studierenden zur ausreichenden Wirkung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ersichtlich. Laut dieser Tabelle waren 84,4 % der Studierenden der Meinung, dass man im Fremdsprachenunterricht von den literarischen Texten Nutzen gezogen hat, 14,7 % der Studierenden zogen nur teils einen Nutzen daraus und für 0,9 % der Studierenden war keine ausreichende Wirksamkeit ersichtlich.

Tabelle 13

Die Meinungen der Studierenden zur ausreichenden Thematisierung und zum Verstehen von „eigener Kultur“ und „fremder Kultur“ im Fremdsprachenunterricht (N: 109).

Behandlungsstatus	Frequenz	Proportion
Ja	55	50,5
Teils	45	41,3
Nein	9	8,3

In Tabelle 13 ist ersichtlich, dass 50,5 % der Studierenden der Meinung waren, dass die Themen eigene Kultur und fremde Kultur im Fremdsprachenunterricht ausreichend behandelt wurden. Für 41,3 % der Studierenden wurde das Thema nur teilweise und für 8,3 % der Studierenden gar nicht behandelt.

Tabelle 14

Das Thematisieren der Wahrnehmungsprobleme der anderen Kultur in den literarischen Texten (N: 107).

Behandlungsstatus	Frequenz	Proportion
Ja	70	65,4
Teils	35	32,7
Nein	2	1,9

In Tabelle 14 sind die Meinungen der Studierenden zu der Frage aufgeschlüsselt, ob die Wahrnehmungsprobleme der anderen Kultur in den literarischen Texten thematisiert wurden. Nach dieser Tabelle waren 65,4 % der Studierenden der Auffassung, dass die Wahrnehmungsprobleme der anderen Kultur behandelt wurden. 32,7 % der Studierenden waren der Meinung, dass dies teilweise der Fall war und 1,9 % der Studierenden verneinten die Aussage.

Tabelle 15

Der Beitrag literarischer Texte zur Charaktererziehung und Lesegewohnheit (N: 109).

Beitragsstatus	Frequenz	Proportion
Ich stimme zu.	75	68,8
Ich stimme teils zu.	33	30,3
Ich stimme nicht zu.	1	,9

In Tabelle 15 sind die Meinungen der Studierenden dazu aufgelistet, ob ein Beitrag zur Charaktererziehung und zur Lesegewohnheit geleistet wurde. Laut dieser Tabelle haben 68,8 % der Studierenden zum Ausdruck gebracht, dass literarische Texte zur Charaktererziehung und Lesegewohnheit beitragen. Für 30,3 % der Studierenden ist dieser Beitrag teilweise und für 0,9 % der Studierenden nicht vorhanden.

Tabelle 16

Die Behandlung der interkulturellen Erziehung im Fremdsprachenunterricht (N: 107).

Behandlungsstatus	Frequenz	Proportion
Ja	52	48,6
Nein	-	-
Manchmal	26	24,3
Oft	28	26,2
Selten	1	,9

In Tabelle 16 wird deutlich, dass 48,6 % der Studierenden der Ansicht waren, dass man im Fremdsprachenunterricht den Wert von interkultureller Erziehung eingebracht und behandelt hat. Für 26,2 % der Studierenden wurde die interkulturelle Erziehung oft, für 24,3 % der Studierenden manchmal und für 0,9 % der Studierenden selten behandelt.

Tabelle 17

Beantwortung der Frage, ob die deutsche Kultur in den literarischen Texten präsentiert wurde

(N: 106).

Präsentationsstatus	Frequenz	Proportion
Ja	60	56,1
Nein	2	1,9
Manchmal	16	15,0
Oft	27	25,2
Selten	1	,9

In Tabelle 17 kann man erkennen, dass 56,1 % der Studierenden der Meinung sind, dass in den literarischen Texten die deutsche Kultur präsentiert wurde. 25, 2 % der Studierenden waren der Meinung, dass sie oft präsentiert wurde, während für 15 % der Studierenden eine solche Präsentation manchmal, für 1,9 % der Studierenden nicht, und für 0,9 %selten stattfand.

Tabelle 18

Die Verteilung der Schwierigkeiten beim Nutzen von literarischen Texten (N: 103).

Problem	Frequenz	Proportion
Auswahl der Texte	22	21,3
Sprache der Texte	38	36,8
Ungenügende Orientierung der Lehrkräfte	11	10,6
Ungenügende Anwendungen	25	24,2
Mangel/geringe Menge an visuellen Elementen	32	31,0

Anmerkung: Weil mehr als eine Auswahl getroffen wurde, überschreitet der Betrag 100 %.

In Tabelle 18 ist die Verteilung der Schwierigkeiten beim Nutzen von literarischen Texten einzusehen. Nach dieser Tabelle haben 36,8 % der Studierenden zum Ausdruck gebracht, „die Sprache der Texte“ ist eines der auftauchenden Probleme. Für 31 % der Studierenden war es der Umstand „Mangel/geringe Menge an visuellen Elementen“, der Probleme bereitete, und für 24,2 % der Studierenden waren es „Ungenügende Anwendungen“. Für 21,3 % der Studierenden war die „Auswahl der Texte“ schwierig und für 10,6 % der Studierenden war das Problem eine „Ungenügende Orientierung der Lehrkräfte“.

Tabelle 19

Die Relevanz der Wahrnehmung der Kultur im Fremdsprachenunterricht (N: 107)

Relevanz	Frequenz	Proportion
Ja	107	100
Nein	-	-

Aus Tabelle 19 geht hervor, dass 100 % der Studierenden der Auffassung, dass die Wahrnehmung der Kultur im Fremdsprachenunterricht wichtig ist.

Tabelle 20

Der Grad an Thematisierung von Wahrnehmungsproblemen der anderen Kultur (N: 105).

Behandlungsniveau	Frequenz	Proportion
Ja	48	45,7
Nein	5	4,8
Manchmal	37	35,2
Oft	12	11,4
Selten	3	2,9

Tabelle 20 zeigt, dass 45,7 % der Studierenden der Ansicht waren, dass die Wahrnehmungsprobleme bezüglich der anderen Kultur behandelt wurden. 35,2 % der Studierenden waren jedoch der Meinung, dass diese nur manchmal thematisiert wurden, 11,4 % der Studierenden betrachteten diese als oftangesprochen und 4,8 % der Studierenden als nicht behandelt. 2,9 % der Studierenden sind der Auffassung, dass die Wahrnehmungsschwierigkeiten der anderen Kultur selten behandelt wurden.

Tabelle 21

Erreichen des Anwendungsniveaus bezüglich der Arbeitsthemen „eigene Kultur“ und „fremde Kultur“ (N: 106).

Verwirklichungsniveau	Frequenz	Proportion
Ja	25	23,6
Nein	16	15,1
Manchmal	42	39,6
Oft	11	10,4
Selten	12	11,3

Tabelle 21 zeigt, dass 39,6 % der Studierenden zum Ausdruck gebracht haben, dass die Arbeiten über die Themen „eigene Kultur“ und „fremde Kultur“ manchmal, für 23,6 % der Studierenden schon, für 15,1 % der Studierenden nicht, für 11,3 % der Studierenden selten und zuletzt für 10,4 % der Studierenden oft auf Anwendungsniveau durchgeführt wurden.

Tabelle 22

Die Gründe für das Fremdverstehen eines Themas (N: 107).

Grund	Frequenz	Proportion
Unwissenheit des Hintergrunds zum Thema	21	19,6
Blick vom eigenen Kulturwinkel	44	41,1
Vorhandene Vorurteile	45	42,0
Ungenügendes Wissen bezüglich des Anderen	37	34,5

Anmerkung: Weil mehr als eine Auswahl getroffen wurde, überschreitet der Betrag 100 %.

In Tabelle 22 sind die Gründe für das Fremdverstehen eines Themas bzw. einer Kultur präsentiert. Nach dieser Tabelle waren 42 % der Studierenden der Auffassung, dass der Grund für das Fremdverstehen „Vorhandene Vorurteile“ war. Für 41,1 % der Studierenden war es der „Blick vom eigenen Kulturwinkel“, für 34,5 % der Studierenden ein „Ungenügendes Wissen bezüglich des Anderen“, und zuletzt für 19,6 % der Studierenden die „Unwissenheit des Hintergrunds zum Thema“.

Gesamtanalyse der Ergebnisse der Umfrage

Die Ergebnisse der Umfrage sind folgendermaßen festzuhalten:

- Die meisten der Studenten, die an der Umfrage teilgenommen haben, waren vorher nie im Ausland.
- Die Studierenden erwarben ihre Informationen bezüglich der deutschen Kultur vor dem Bachelor-Studium vorwiegend im Deutschunterricht.
- Laut den Studierenden ist die Fremdwahrnehmung im fremdsprachlichen Deutschunterricht wichtig.
- Im fremdsprachlichen Deutschunterricht muss die Fremdwahrnehmung zu einem Teil des Unterrichts gemacht werden.
- Im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird bei der Wahrnehmung der eigenen Kultur und der fremden Kultur sowie beim Abbau der Vorurteile gegen die deutsche Kultur durch den Einsatz der literarischen Texte Nutzen gezogen.
- Im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird durch den Einsatz von literarischen Texten ausreichend Nutzen gezogen.
- Im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird die deutsche Kultur in den literarischen Texten ausreichend präsentiert.
- Im fremdsprachlichen Deutschunterricht werden die Themen „Wahrnehmung der eigenen und fremden Kultur“, „die Wahrnehmungsprobleme für die andere Kultur“ und „interkulturelle Erziehung“ ausreichend thematisiert.
- Im Hinblick auf den Abbau der Vorurteile werden im Unterricht ausreichende Anwendungen durchgeführt.

- Laut den Studierenden tragen die literarischen Texte am meisten zur Entwicklung des Leseverstehens bei. Auch unterstützen sie Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit und Hörverstehen in bestimmten Maßen.
- Die literarischen Texte tragen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Lesegewohnheit bei.
- Die in den Texten verwendete Sprache, der Mangel an visuellen Elementen, unzureichende Anwendungen und eine unpassende Textsorte sind in Bezug auf die Verwendung der literarischen Texte zu den relevanten Problemen zu zählen.
- Für die Studierenden sind die Textsorten „die Kurzgeschichte“, „das Gedicht“ und „der Roman“ besonders relevant, um den Deutschunterricht zu unterstützen.
- Die durch die literarischen Texte erworbenen Fähigkeiten sind (mit der wichtigsten Kompetenz beginnend): die interkulturelle Kompetenz, die soziale Handlungsfähigkeit, die Empathiefähigkeit und die Toleranzfähigkeit für die Andere bzw. für eine andere Kultur.
- Die Gründe dafür, dass eine Kultur als fremd wahrgenommen wird, sind die vorhandenen Vorurteile, der Blick vom eigenen Kulturwinkel aus, das ungenügende Wissen bezüglich des Anderen und die Unwissenheit über den Hintergrund zum Thema.
- Das Informationsniveau der Studierenden über die deutsche Kultur vor dem Bachelor-Studium war sehr gering.
- Die Vorurteile der meisten Studierenden gegen die deutsche Kultur vor dem Bachelor-Studium bestanden aus der Auffassung, dass die Deutschen distanziert sind und eine grobe Sprache haben.

- Laut den Studierenden behandelte man während der Vorbereitungsphase die Themen „das Eigene“, „das Fremde“ und „interkulturelle Erziehung“ nicht bewusst. Sie wurden meist durch literarische Texte und interkulturelle Vergleiche thematisiert.
- Während der Vorbereitungsphase behandelte man meistens die Kurzgeschichte bezüglich der Literatur zu den Themen „das Eigene“ und „das Fremde“.
- Für die Studierenden sind bezüglich der Thematisierung des Eigenen und des Fremden folgende Formen relevant (nach Relevanz): Kurzgeschichte, Roman, Gedicht und Theater.
- Als wichtige literarische Texte, zählen für die Studierenden (nach Relevanz) „Das Brot“ von Wolfgang Borchert, „Der Besuch der alten Dame“ von Friedrich Dürrenmatt, „Das Trockendock“ von Stefan Andres, „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert und „Die Verwandlung“ von Franz Kafka.
- Die Elemente, die bei der Wahrnehmung der anderen Kultur eine Rolle spielen, sind (nach Relevanz) „Vorurteile“, „Vorwissen über das Eigene und das Fremde“, „Empathiefähigkeit“, „Landeskunde“, „Literatur“, „interkulturelle Kompetenz“ und „Sitten und Bräuche“.
- Als zuvor gelesene deutsche Literatur gaben die Studierenden (nach Relevanz) an: „Der Besuch der alten Dame“ von Friedrich Dürrenmatt, „Der gute Mensch von Sezuan“ von Bertolt Brecht, „Yıldız heisst Stern“ von Isolde Heyne und „Das Erdbeben in Chili“ von Heinrich von Kleist.
- Als ein zuvor gelesener literarischer Text oder als ein literarisches Werk, der/das auf die eigene Kultur und die andere Kultur auf irgendeine Art und Weise Auswirkungen hat, zählten die Studierenden (der Relevanz nach) auf: „Der Besuch der alten Dame“ von Friedrich Dürrenmatt, „Das Brot“ von Wolfgang Borchert, „Yıldız heisst Stern“

von Isolde Heyne, „Der Brautbeschauer“ von Şinasi Dikmen und „Das Trockendock“ von Stefan Andres.

Durch die den LehramtskandidatInnen angewendeten Umfrage wurde auch festgestellt, dass die Literatur zur persönlichen Entwicklung bzw. zum Sozialisationsprozess der Studierenden enorm beiträgt. Darüber hinaus können durch literarische Texte mögliche Vorurteile dem Fremden gegenüber abgebaut werden. Und dies lässt sich z.B. durch den Vergleich der eigenen Kultur und fremden Kultur miteinander geschehen. Weiterhin lassen sich sowohl kulturelle und als auch interkulturelle Wahrnehmungsdimension der Studierenden erweitern. Dadurch sind sie dann in der Lage, sich mit anderen Individuen reibungslos (inter)-kulturell zu kommunizieren.

Zusammenfassend hat die Umfrage ergeben, dass die literarischen Texte in der kulturellen und interkulturellen Wahrnehmung im fremdsprachlichen Deutschunterricht einen relevanten Platz einnehmen und dass man die Themen „Eigene Kultur“, „Fremd-Kultur“ und „Interkulturalität“ genügend berücksichtigt. Die Studie kam außerdem zu dem Schluss, dass die Lehrkräfte mit Hilfe von literarischen Texten zum Aufbau des kulturellen und interkulturellen Bewusstseins von Studierenden ausreichend beitragen.

ALLGEMEINE SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Dass die Globalisierung heute die Nationen unausweichlich in engeren Kontakt zueinander bringt und dass somit die Kulturen engere Beziehungen miteinander pflegen, bringt mit sich, dass sich die Völker für die dauerhafte und reibungslose Kommunikation besser kennenlernen können. Aus diesem Grund haben die interkulturellen Themen im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewonnen.

In dieser Studie wurde untersucht, wie literarische Texte im Fremdsprachenunterricht bezüglich der Betrachtung der eigenen und der fremden Kultur eingebracht werden, wie ein interkultureller Wahrnehmungsprozess durchgeführt wird und ob die Lehramtskandidaten beim Fremdsprachenlehren in Bezug auf die Verwendung literarischer Texte ausreichend bewusst sind.

Am Ende von zwei Unterrichtsgestaltungen (mit je unterschiedlicher Stundenanzahl) kam man zu dem Ergebnis, dass die Unterrichtspraktiken mit literarischen Texten vor allem über eine die Studierenden motivierende Eigenschaft verfügen. Mit Hilfe von zwei Gedichten konnten die Studierenden, die auf diese Weise die Sprache erlernen, zwischen eigener und fremder Kultur Vergleiche ziehen und diese anhand der eigenen Realitäten beurteilen. Beim interkulturellen Lernprozess wurde vor allem eine kritische Produktivität erreicht: Die Studierenden machten sich durch die Interpretation der Texte eigene Gedanken. Außerdem konnte man eine demokratische Atmosphäre erzielen und die Unterrichtsstunden, in denen die literarischen Texte behandelt wurden, ließen die Studierenden frei gestalten. Auch konnten die Studierenden relevante bzw. authentische Interpretationen vornehmen. Interkulturalität wurde zum Bestandteil des Unterrichts. Die Informationen bezüglich der fremden Kultur aktivieren die Gedanken und Gefühle der Studierenden und diese können so ihre Gedanken mit ihren eigenen Erfahrungen abgleichen. Sie können außerdem zu dem Schluss kommen,

sich die Realitäten selbstständiger und weniger von Vorurteilen bedingt anzueignen. Die Wahrnehmung der fremden Kultur geschieht generell abhängig von den subjektiven Wahrnehmungsvoraussetzungen der Studierenden. Die eigenen kulturellen Eigenschaften einer Person wirken sich stark auf die Wahrnehmung der fremden Kultur aus. Und andererseits trägt die fremde Kultur zum besseren Verstehen und Bewerten der eigenen Kultur bei.

Außerdem wurde in dieser Studie festgestellt, dass das Bewusstseinsniveau der Lehramtskandidaten bezüglich modernen Fremdsprachenlehrens und hinsichtlich der Rolle und Relevanz literarischer Texte als Kulturträger im Allgemeinen hoch ist. Die im Rahmen der Arbeit durchgeführten Unterrichtsstunden zeigen, dass die literarischen Texte im FU nicht vernachlässigt werden sollten. Es ist auch festzustellen, dass die Lehramtskandidaten hinsichtlich der Ansätze des modernen Fremdsprachenlehrens über ausreichende theoretische Kenntnisse verfügen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass literarische Texte wichtige Kulturträger sind und dass sie für eine demokratische Erziehung über mehrere positive Eigenschaften verfügen. Dass literarische Texte mit kulturellem Inhalt in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden, wird als ein wichtiger Teil des Fremdsprachenlehrens angesehen. Der interkulturelle Lernprozess, der im Fremdsprachenunterricht durch die kulturellen Inhalte der literarischen Texte verwirklicht wird, erweitert nicht nur den kulturellen Horizont der Studierenden, sondern motiviert sie auch zum Lernen und trägt außerdem bei zur Wahrnehmung und zum Verstehen der fremden Kultur, zur Toleranz gegenüber divergierenden Meinungen und Herangehensweisen, zur Sensibilität und zum Respekt anderen gegenüber, zum Erkennen eigener nationaler Werte und kultureller Produkte, zum In-Frage-Stellen, zum selbstständigen und objektiven Denken, zu gerechten und konsequenten Verhaltensgewohnheiten, zur Solidarität, zum Verantwortungsbewusstsein und zur Zivilcourage sowie zur Entwicklung

demokratischen Kulturbewusstseins- und verhaltens bei. Hierbei sollte das Einbeziehen kultureller Themen in den Fremdsprachenunterricht als ein wichtiger Teil des Fremdsprachenlehrens angesehen werden. Wird jedoch beim Fremdsprachenlehren das Thema der kulturellen Werte nicht auf sensible Weise angegangen, so bringen diese Inhalte Probleme mit sich. In diesem Sinne darf nicht vergessen werden, dass die Werte der fremden Kultur im Fremdsprachenunterricht altersgemäß thematisiert werden sollten, dass die kulturellen Themen vergleichend behandelt werden müssen, dass die Themen keine Hassgefühle übertragen dürfen und dass aus den Lehrmethoden des interkulturellen Erziehungsbereichs Nutzen gezogen werden sollten.

In den heutigen Gesellschaften wird die Frage immer relevanter, wie man einen Fremdsprachenunterricht effektiv bzw. angepasst an die jeweilige Zielgruppe gestalten kann. Besonders in der Türkei gewann dieses Thema mittlerweile an großer Bedeutung. Da die deutsche Sprache auf den meisten Gymnasien der Türkei als zweite Fremdsprache eingeführt wurde, wurde das Lehren des Deutschen für die Lehrenden ebenfalls relevanter. Die beim Lehren angewendeten Methoden wurden zunehmend unter die Lupe genommen und auf Kompatibilität im Unterricht überprüft. Diesbezüglich kann jedoch nicht von einer universal gültigen Methode gesprochen werden. Denn die Lernenden unterscheiden sich stark voneinander. Diese Unterschiede ermöglichen keine exakte Methodenanwendung. In den Lehrerausbildungsprogrammen in der Türkei sollte das Thema „Fremdsprachenunterricht“ besonders behandelt werden. Die meisten Studierenden in den Fremdsprachenabteilungen haben heutzutage große Probleme beim Erlernen einer Fremdsprache. Eine Lösung dieser Problematik könnte z. B. die bessere Ausbildung der LehramtskandidatInnen sein. Diese sollten sich außerdem in einer Umgebung befinden, in der literarische Texte beherrscht werden. Auch sollten in der Lehrerausbildung Themen wie die „Wahrnehmungsprobleme“, „das Eigene“ und „das Fremde“, „die problematischen Aspekte zwischen den Staaten“,

„kulturelle Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede“ konkret und vertieft behandelt werden. Weiterhin sollten diese Themen in den Fortbildungsprogrammen eine Rolle spielen bzw. die gegenwärtig tätigen Lehrenden sollten an den Fortbildungsprogrammen teilnehmen. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit, sich für einen effektiven FU gut auszustatten. Und je ausgestattetere die Lehrkraft ist, desto effektiver könnte der jeweilige FU laufen. Die oben erwähnten Vorschläge in Bezug auf den FU sollten beim Erstellen der Lehrbücher berücksichtigt werden. Darunter sollte man z.B. darauf achten, ob die jeweiligen Lehrbücher altersgemäß sind. Überdies sollte man in den Lehrbüchern auf die Inhalte Wert legen, welche auf die Wahrnehmungsschulung ausgerichtet sind. Denn richtige Inhalte in den Lehrwerken spielen eine wichtige Rolle. Die Lehrwerke, die z.B. nur auf die Grammatikvermittlung ausgerichtet sind, bringen kein Nutzen für das Erlernen einer Fremdsprache. Andererseits sind die Lehrbücher mit buntem Inhalt, darunter gemeint sind z.B. Bilder, Audios, Übungen zu den verschiedenen Themenbereichen usw., sehr hilfreich für die Lernenden, und sie lassen die Lernenden am Erlernen einer Fremdsprache richtigen Spaß haben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akpinar Dellal, N. (2014). *Erziehung zur Interkulturalität und Europakompetenz Überlegungen zur Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Türkei*, Saarbrücken, Südwestdeutscher Verlag.
- Akpinar Dellal, N. (1990). "Evaluative" *Analyse der landeskundlichen Aspekte in den Lehrwerken für das Fach Deutsch als Fremdsprache an Ortaokul und Lise*, Yükses Lisans Tezi, Adana.
- Bernstein, Z. W., (2005). *Lehr- und lernzielbezogene Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht (am Beispiel der Lesegrammatik)*, in, Leewen, Ewa C. van (Hrsg.) *Sprachlernen als Investition in die Zukunft, Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*, Tübingen, S. 529-540, S. 529.
- Bredalla, L./ Delanoy, W. (1999a). *Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?* In: Bredalla, L./ Delanoy, W. (Hrsg.), S. 11-31 / In: Elise: (2004) *Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, Jahrgang 4, Heft 2, S. 77-79.
- Bredalla, L. (1999). *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*. In: Bredalla, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 85-120. / In: Maijala, M. (2008). *Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13:1, 17 S.
- Bredalla, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*, Tübingen: Narr, (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) in, (2011) *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 16, Nummer 1, S. 77-79.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: *Multilingual Matters*./ In: Maijala, M. (2008). *Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13:1, 17 S.
- Ehlers. (1996). S. 49, In: Tepebaşı, F.:(2007) *Üretim ve Davranış Odaklı Edebiyat Eğitimi, Eğitim Öğretiminde Waldmann Modeli*, S.“.94-95-98) Übers. Şimşek.
- Forget, P. (1994). Textinterpretation und Denktraditionen. Zur Neubestimmung des Eigenen und Fremden im fremdkulturellen Literaturunterricht. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1994): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Bayreuth. 351-368.
- House, J. (1994). *Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln*. In: Buasch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), S. 85-93 / In: Elise: (2004) *Essener Linguistische Skripte - elektronisch*, Jahrgang 4, heft 2, S. 77-79.
- Güttler, P. O. (2000). *Sozialpsychologie*, München/Wien, S. 108.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink (4. Auflage), S. 302.
- Jank, W. & Meyer. (1991). *H. Didaktische Modelle*, Frankfurt/Main, S. 354.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*, Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor, S. 315.

- Jašová, M. (2009). *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*, Diplomarbeit, Masaryk-Universität Brunn Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur, 2009 (Zugriffsdatum: 20.01.2014).
- Kast, B. (1985). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 352 s. ISBN 3-468-49433-5., in: Jašová, M.. (2009). *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*, Diplomarbeit, Masaryk-Universität Brunn Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktivkreative Techniken*. Wien: öbv und hpt, 2001. 141 s. ISBN 3-215-11326-0., in: Jašová, M. (2009). *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*, Diplomarbeit, Masaryk-Universität Brunn Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur.
- Köck, P. (1997). *Interaktion*. In P. Köck (Hrsg.), *Köck Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* (S.333-335). Donauwörth: Auer.
- Kramersch, C. (1998). *The privilege of the intercultural speaker*. In: Byram, Michael&Fleming, Michael (Hrsg.) *Language Learning in Intercultural Perspective* Cambridge: Cambridge University Press, 16-31. / In: Majjala, M. (2008). *Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF- Lehrwerken*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13:1, 17 S.
- Krenz, A. (2010). *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Kita und Hort, Interkulturelle Erziehung in der Praxis*; Schule, Kita, Seniorenbetreuung, Religion Interessierte: Handbuch, Nachschlagewerk, Hintergrundwissen, OLZOG Verlag GmbH, Ausgabe: 56.

- Krumm, H.-J. (1998). *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, H. 5/Okttober, S. 523-544.
- Kuruyazıcı, N. (2006). *Wahrnehmungen des Fremden*, Istanbul, Multilingual Yayınevi.
- Lang, A. & Saatweber, M. (2011). *Stimme und Atmung, Kernbegriffe und Methoden des Konzeptes Schlawffhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung*, 2. überarb. Auflage, das Gesundheitsforum, Schulz-Kirchner-Verlag.
- Latzel, S. (1991). *Mitteilungsgrammatik und Verstehensgrammatik*. In: Fremdsprachen lehren und lernen Fremdsprachenunterricht. Bad Honnef: E. Keimer u.a, in, Leewen, Ewa C. van (Hrsg.) (2005). Sprachlernen als Investition in die Zukunft, Zirkungskreise eines Sprachlernzentrums, Tübingen, S. 529-540.
- Leskovec, A. (2010). *Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte*, in, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 15, Nummer 2, S. 237-255.
- Maijala, M. (2008). *Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13:1, S. 17.
- Meid, V. (2001). *Sachwörterbuch zur deutschen Literatur*. Stuttgart 1999; Reclam Taschenbuch.
- Müller, K. & Gidion, G. (2001). FhIAO (Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation), Beraten statt belehren, Dozentenhandreichung für die Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall, Was ist handlungsorientierter Unterricht? in: http://www.meistersite.de/pdfs/metall_dozentenhandreichung.pdf (Zugriffsdatum: 12.04.2011).

- Neuner, G. (1981). *Mitteilungsgrammatik und Verstehensgrammatik*. In: *Lehrer und Lerner im Deutschunterricht: Kongressbericht der VI Internationalen Deutschlehrertagung*. Berlin/München: Langenscheidt, in, Leewen, Ewa C. van (Hrsg.) (2005). *Sprachlernen als Investition in die Zukunft, Zirkungskreise eines Sprachlernzentrums*, Tübingen, S. 529-540.
- Neuner, G. *Verstehensgrammatik - Mitteilungsgrammatik* (in diesem Band), in: Gnutzmann, C. / G. Köbigs, F. (1995). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 147-165, S. 147.
- Polat, T. (2008). *Kültürlerarası İletişim Alanı Olarak Yabancı Dil Öğretimi*, In: Kuruyazıcı, N. (Hg.) *Gençliğin İzdüşümü*, İstanbul, Multilingual, S. 253-264.
- Reinhold, G. (1997). *Interaktion*. In G. Reinhold & S. Lamnek (Hrsg.), *Reinhold Soziologie-Lexikon* (S. 305). München: Oldenbourg.
- Sayınsoy, B. (2004). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Strube, G. (1996). *Interaktion*. In G. Strube & B. Becker (Hrsg.), *Strube Wörterbuch der Kognitionswissenschaft* (S. 284-285). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tenning, R. (1999). *Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenz“*. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 65-83. / In: Maijala, M. (2008) *Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13:1, 17 S.
- Tepebaşı, F. (2007). *Üretim ve Davranış Odaklı Edebiyat Eğitimi, Eğitim Öğretiminde Waldmann Modeli*, S. 94-95-98).

- Tokdemir, A. (2007). *Ein Beitrag zur Arbeit mit modernen Texten im DaF im Dienste von Sprachverständnis und –Kreativität*, S. 234).
- Ünal, D. Ç. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache - Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Waldmann, (1999). S. 26, In: Tepebaşı, F. (2007). *Üretim ve Davranış Odaklı Edebiyat Eğitimi, Eğitim Öğretiminde Waldmann Modeli*, S..94-95-98) Übers. Şimşek.
- Weinrich, H. *Von der Langeweile des Sprachunterrichts*. In: Ders.: Wege der Sprachkultur. (1985). Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 221-245. (Erstveröffentlichung 1981 in Zeitschrift für Pädagogik 27/81, 169-85) In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, (2011). S. 6, Heft 44, Goethe Institut, Hueber Verlag.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt, 176 s. ISBN 3-468 49663-X., in: Jašová, M. (2009). *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*, Diplomarbeit, Masaryk-Universität Brünn Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur, (Zugriffsdatum: 20.01.2014).
- Wilhelm, M. (2004). *Literatur Bericht, Die direkte Methode - Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz Deutsch als Fremdsprache, Sprachdidaktik/-methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache, Sommersemester, Seminarleitung: Dr. Willkop.
- Zeuner, U. (1997). *Landeskunde und Interkulturelles Lernen*. Eine Einführung, Dresden.

INTERNETQUELLEN

1. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/literarische_texte.html
(Zugriffsdatum: 21.10.2010)
2. https://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf
(Zugriffsdatum: 21.10.2010)
3. <http://www.litde.com/kontextualisierung-von-literatur/anererkennung-der-fremde-thesen-zur-konzeption-regionaler-unterrichtswerke/die-funktion-literarischer-texte-im-fremdsprachenunterricht.php>
(Zugriffsdatum: 29.10.2010)
4. <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Grammatikvermittlung>
(Zugriffsdatum: 27.12.2010)
5. <http://de.wikipedia.org/wiki/Interaktivit%C3%A4t>
(Zugriffsdatum: 05.02.2011)
6. http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite3.php
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
7. <http://www.deutsch-institut.de/sprachlernmethoden/>
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
8. http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite3.php
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
9. http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite5.php
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
10. <http://wiki.zum.de/Grammatik-%C3%9Cbbersetzungs-Methode>
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
11. http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite4.php
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
12. http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite5.php
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
13. <http://zsozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
14. http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite7.php
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)

15. http://www.textturen.de/arbeiten/daf_methodiken/seite7.php
(Zugriffsdatum: 11.03.2011)
16. <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/659439>
(Zugriffsdatum: 17.03.2011)
17. <http://www.meistersite.de/pdfs/Was%20ist%20handlungsorientierter%20Unterricht.pdf>
(Zugriffsdatum: 17.03.2011)
18. <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/659439>
(Zugriffsdatum: 17.03.2011)
19. http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Interaktion
(Zugriffsdatum: 17.03.2011)
20. <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Interaktion.shtml>
(Zugriffsdatum: 17.03.2011)
21. <http://thailand.atspace.com/interkulturell/begriffe.html>
(Zugriffsdatum: 23.03.2011)
22. http://www.mentel-zetel.de/Zitate/Zitate_Konfuzius.htm
(Zugriffsdatum: 12.04.2011)
23. http://www.meistersite.de/pdfs/metall_dozentenhandreichung.pdf
(Zugriffsdatum: 12.04.2011)
24. <http://www.tep-online.info/didak/hu/hu.htm>
(Zugriffsdatum: 14.01.2014)
25. <http://www.ikud.de/Stereotyp-und-Vorurteil.html>
(Zugriffsdatum: 16.01.2014)
26. <http://www.ikud.de/Stereotyp-und-Vorurteil.html>
(Zugriffsdatum: 16.01.2014)
27. http://www.gutzitiert.de/zitat_autor_albert_einstein_thema_vorurteil_zitat_3174.html
(Zugriffsdatum: 16.01.2014)
28. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrnehmung>
(Zugriffsdatum: 16.02.2014)
29. http://www.ikubiz.de/static/downloads/Handreichung_Xenos.pdf
(Zugriffsdatum: 18.02.2014)
30. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html>
(Zugriffsdatum: 03.03.2014)

31. <http://www.komsu-kinder.de/interkulturelleerziehung.htm>
(Zugriffsdatum: 03.03.2014)
32. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2.htm>
(Zugriffsdatum: 14.03.2014)
33. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-3/beitrag/beirat2.htm>
(Zugriffsdatum: 14.03.2014)
34. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-19438065.html>
(Zugriffssdatum: 15.04.2014)
35. http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelles_Lernen
(Zugriffsdatum: 21.04.2014)
36. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/literarische_texte.html
(Zugriffsdatum 22.04.2014)
37. <http://oregonstate.edu/instruct/ger343/litdef.htm>
(Zugriffsdatum 22.04.2014)
38. <http://www.gdz-cms.de/definition-von-literatur/>
(Zugriffsdatum: 22.04.2014)

ANHÄNGE

Anhang 1

YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMİNDE EDEBİ METİNLERİN KULLANIMINA YÖNELİK ANKET

08.05.2012

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, Almanca öğretmeni adaylarının dil öğretiminde edebi metin kullanımına yönelik deneyim, bilgi ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ekte yanıtlanması istenilen sorular, Almanca Öğretmenliği bölümlerinde Almanca derslerde “Öz Kültür” ve “Öteki Kültür” ün edebi metinler yoluyla algılanma süreçlerinin inceleneceği bilimsel bir araştırmaya kaynaklık edecektir. Aşağıda size yöneltilmiş olan soruları özenle yanıtlamanız, araştırmanın sağlıklı bir şekilde sonuçlandırılmasına büyük katkı sağlayacağından, bu araştırmaya ayracağınız değerli zamanınız için şimdiden teşekkür ederim. *(cevaplarınızı soru numarasını belirterek sayfa arkasına da yazabilirsiniz).*

Ç.O.M.Ü.

Alman Dili Eğitimi

Can ŞİMŞEK

1 – Yaşınız

.....

2 – Cinsiyetiniz

Bayan Erkek

3 – Bölümünüz

.....

4 – Kaçınıcı sınıftasınız?

Hazırlık	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf

5 – Not Ortalamanız

.....

6 – Daha önce yurtdışında buldunuz mu?

Evet Hayır

7 – Lisans öğreniminize başlamadan önce Alman kültürüne ilişkin bilgileriniz hangi seviyedeydi?

.....

8 – Lisans öğreniminize başlamadan önce, Alman kültürüne ilişkin bilgilerinizi, hangi kaynaklardan edindiniz?

Almanya’da kaldım Lisedeki Almanca derslerimden Televizyon ve gazeteden
 Internet

9 – Okula ilk geldiğinizde Alman kültürüne karşı önyargılarınız var mıydı?

Evet Hayır

10 – Eğer var ise, ne gibi önyargı vardı ve bunların nedenleri ne olabilirdi?

.....

11 – “Özkültür” ve “Öteki kültürü” alımlama ve Alman kültürüne karşı mevcut önyargıların aşılmasına yönelik, derslerinizde edebi metinlerden yararlanılıyor mu?

Evet Kısmen Hayır

12 – “Özkültür” ve “Öteki kültürü” alımlama ve Alman kültürüne karşı mevcut önyargıların aşılmasına yönelik, derslerinizde edebi metinlerden ne ölçüde yararlanılmaktadır?

Evet Hayır Bazen Sık sık Nadiren

13 – Önyargıları gidermek konusunda derslerinizde yapılan çalışmaların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

14 – Derslerinizde kullanılan edebi metinler, yabancı dil eğitiminde hangi dilsel becerilerin kazanılmasında daha etkili olmaktadır?

- a) Konuşma becerisini geliştirme
- b) Yazılı anlatım becerisini geliştirme
- c) Okuma becerisini geliştirme
- d) Dinleme becerisini geliştirme

15 – Sizce yabancı dil eğitimini en çok destekleyebilecek edebi metin türleri hangisi (leri) dir? Önem sırasına göre sıralayınız!

- a) Roman
- b) Şiir
- c) Masal
- d) Drama/Tiyatro
- e) Kısa Öykü
- f) Novel
- g) Deneme
- h) Biyografi
- i) Anı/günce
- j) Gezi yazısı
- k) Hepsi

16 – Lisans derslerinizde genellikle hangi tür edebi metinler üzerine yoğunlaşmaktadır?

- a) Roman
- b) Şiir
- c) Masal
- d) Drama/Tiyatro
- e) Kısa Öykü
- f) Novel
- g) Deneme
- h) Biyografi
- i) Anı/günce
- j) Gezi yazısı
- k) Hepsi

17 – Yabancı dil derslerinde, edebi metinlerden bilinçli bir biçimde ve yeterince yararlanılması gerektiğini düşünüyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

18 – “Özkültür” ve “Öteki kültürü” anlama konularının, derslerinizde yeterince ele alındığını düşünüyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

27 – Derslerinizde kültürlerarası eğitimin değeri üzerinde durulmakta mıdır?

Evet Hayır Bazen Sık sık Nadiren

28 – İşlemiş olduğunuz edebi metinlerde özellikle Alman kültürünü içeren bilgiler sunuldu mu?

Evet Hayır Bazen Sık sık Nadiren

29 – Sizce, Almanca derslerinde kullanılan edebi metinlerden yararlanma konusunda aşağıdaki konulardan en çok hangisinde sorunlar yaşanmaktadır?

- Metin seçimi
- Metinlerde kullanılan dil
- Öğretmenlerin yetersiz yönlendirmesi
- Uygulamaya yeterince yer verilmemesi
- Görsel öğelerin eksikliği / azlığı

30 – “Öteki Kültürü” algılamanızda ne gibi unsurlar rol oynar?

.....

.....

.....

31 – Yabancı dil derslerinde diğer kültürü alımlama/algılama/anlama önemli midir?

Evet Hayır

32 – Lisans derslerinizde, “öteki kültürü” alımlama/anlama sorunlarıyla yeterince ilgilenildiğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Bazen Sık sık Nadiren

33 – “Öz kültür” ve “öteki kültür” konulu çalışmalar uygulamalı olarak da gerçekleştiriliyor mu?

Evet Hayır Bazen Sık sık Nadiren

34 – Bir konuyu, bir kültürü, yabancı unsuru sizce neden farklı algılıyoruz?

- a) Konunun arkaplanını bilmediğimiz için
- b) Kendi kültürümüz penceresinden baktığımız için
- c) Mevcut önyargılar barındırdığımız için
- d) “Öteki” ne ilişkin yeterli ön bilgiye sahip olmadığımız için

35 – Daha önce Almanca edebi bir eseri okudunuz mu? Yanıtınız “Evet” ise lütfen belirtiniz, “Hayır” ise 36. sorudan devam ediniz!

Evet

Hangileri

.....

Hayır

36 – Okuduğunuz bir edebi metin ya da eser sizde, kendi kültürünüze ve öteki kültüre yönelik herhangi bir etki bıraktı mı?

Evet

Kısmen

Hayır

Hangisi özellikle

.....

37 – “Öz Kültür” ü ve “Öteki Kültür” ü algılamada edebi metinlerin sizce hangi işlevleri olabilir?

.....

Teşekkür ederim...

Anhang 2

DEUTSCHE SPRACHE

die ich vorbehaltlos liebe
die meine zweite Heimat ist
die mir mehr zuversicht
die mir geborgenheit
die mir mehr gab als die
die sie angeblich sprechen.
sie gab mir lessing und heine
sie gab mir schiller und brecht
sie gab mir leibniz und feuerbach
sie gab mir hegel und marx
sie gab mir sehen und hören
sie gab mir hoffen und lieben
eine welt in der es sich leben läßt
die in ihr verstummen sind nicht in ihr
die in ihr lauthals reden halten sind nicht in ihr
die in ihr ein werkzeug der erniedrigung
die in ihr ein werkzeug der ausbeutung sehn
sie sind nicht in ihr sie nicht

meine behausung in der kälte der fremde
meine behausung in der hitze des hasses
meine behausung wenn mich verbiegt die bitterkeit
in ihr genoß ich die hoffnung
wie in meinem türkisch

Yüksel PAZARKAYA

Anhang 3

HALLO GUTEN MORGEN DEUTSCHLAND

Hallo guten Morgen Deutschland, ich wünsch dir einen guten Tag.

Hallo guten Morgen Deutschland, ich lebe hier weil ich dich mag.

Die Sonne schiebt die nacht gerade vor sich her.

Und ich bin schon wieder, auf der Autobahn.

Von München rauf nach Kiel es wird ein langer Tag.

Und ich denk über dich ein bisschen nach.

Hallo guten Morgen Deutschland, ich wünsch dir einen guten Tag.

Hallo guten Morgen Deutschland ich lebe hier, weil ich dich mag.

Geht's dir auch im Moment, mal wieder nicht so gut,

doch ich glaube du kriegst dich bald wieder hin .

Dein Herz ist ziemlich stark und darum hab ich Mut.

Auch, wenn ich von Natur aus skeptisch bin.

Ref.:

Hallo guten Morgen Deutschland, ich wünsch dir einen guten Tag.

Hallo guten Morgen Deutschland ich lebe hier, weil ich dich mag.

So manche harte Zeit hast du schon überlebt

und davon manche Narbe im Gesicht .

Ich hoffe nur du hast daraus etwas gelernt

und machst die selben Fehler diesmal nicht.

Tom ASTOR

Anhang 4

Hallo Türkei

Hallo Türkei, ich wünsch dir einen guten Tag
 Hallo Türkei, ich lebe hier weil ich dich liebe

Von Osten bis Westen, von Norden bis Süden,
 man lebt mit dir vier Jahreszeiten.
 Jede Ecke von dir, ist wie ein Paradies,
 ich wünsche, du verlierst nie die Schönheiten

Hallo Türkei, ich wünsch dir einen guten Tag
 Hallo Türkei, ich lebe hier weil ich dich liebe

Du bist von drei Seiten mit Meer eingezäunt.
 Über dich wacht die Sonne strahlend auf,
 und verabschiedet sich abends prächtig.
 Von dieser Naturschönheit bin ich verhext.

Hallo Türkei, ich wünsch dir einen guten Tag
 Hallo Türkei, ich lebe hier weil ich dich liebe

Wie ein Mosaikstein sind die Menschen,
 die auf deine Erde leben.
 Bis die wachsende türkische Jugend weiter lebt,
 wird unsere Fahne über dich flattern.
 Tausendmal werde ich mein Leben opfern,
 für deine Erde, deine Steine und deine scharlachrote Fahne.

Aynur SAĞLAM
 100114003

100114054

Abdullahadir Koplan

Ein Türke

Ein Türke gibt nie auf,
er zieht nur mal kurz den Kopf ein.

Viele Kriege haben sie schon hinter sich gelassen,
haben zusammen gelebt mit verschiedenen Rassen.

Für sie hat es keine Rolle gespielt, woher sie kamen,
Man hat sie immer erwartet mit offenen Armen.

Ein Türke gibt nie auf,
er zieht nur mal kurz den Kopf ein.

Doch man sollte sie nicht auf die leichte Schulter nehmen,
denn die Welt hat schon viele mal, ihre Kraft gesehen.


Sie sind hier und dort,
wenn sie kommen vertreiben sie das schlechte fort.

Ein Türke gibt nie auf,
er zieht nur mal kurz den Kopf ein.

Dieses Land, diese Nation, diese Menschen Sie zeigen sich,
Türkei wir lieben dich.

Bin stolz darauf ein Türke zu sein,
gibt denn Sinn nämlich für mein da sein.

Ein Türke gibt nie auf,
er zieht nur mal kurz den Kopf ein.

20.05.2011 

MEIN HEIMAT

Wenn mich jemand fragt woher ich komme,
 sage ich gleich: Weit weg hinter der Sonne...
 Mein Heimat ist klein,
 aber trotzdem fein...
 Es gibt keinen Krieg,
 und alle haben sich sehr lieb...
 Mein Heimat ist ein kleines Stück der Welt,
 was mir gut gefällt...
 Ich bin sehr stolz hier zu leben,
 Es ist wunderschön hier, ich kann ruhig angeben
 Ich hab dich lieb mein lieber Land
 Weg nehmen kann mir dich niemand!

Berrak Korkale
 090114012
 (Almonca Öğr. 1. Sınıf)

Keine Nation gibt sich
 die Minderheiten wie du ab
 In dir lebt viele Nationen,
 wie die Zimmer im gleichen Haus.
 Du lässt sie essen und ankleiden
 wie eine gute Eltern.

Wir stehen wie zwei getrennte Punkte
 aber wir sind ein Körper zusammen
 Hast nie Angst,
 fremde Hände fasst dich an.
 Solange leben wir, stirbst du nicht!

Unter und über deine Erde
 ist ein großer Schatz.
 Jede Produkte, die du produziert, sind
 wie Kugeln aus bunten.

Du wanderst im Schnee
 Jeder folgt deine Spuren
 Du bist der Stein, der klein erscheint
 aber Wahrheit am größten
 in einem Spiel.

Es gibt nicht eine andere von dir
 Du bist mein größter Liebe!

Sevgi Ersoy
 090114048

Almanca L. Sinif.

MEIN HEIMAT

Ich bin gekommen
Na endlich! Da bin ich ja!
Sogar bin ich bei dir
Sonstige Land sind sehr kalt
Du erhitze mich mit deiner Sonne.
Seiner Berg, seiner Stern, seine Sonne...
Im gesamten sind sehr schön,
Seiner Stern ist immer glänzend und...
Das wird immer glänzend sein.

090114032
Hacer Kaynak.

Türkei du bist meine Heimat

Die Sonne die bei dir so schön aufgeht
und untergeht.

Deine Wärme gibt es nirgends
auch deine Kälte nicht.

Deine Menschen sind immer nett zueinander,
auch zu denen, die nicht zu dir gehören.

Dein Wasser schmeckt immer nach Frieden,
Dass macht dich ja auch so besonders.

Alle Menschen lieben dich,
und auch ich.

Türkei du bist meine Heimat
Ich könnte nicht ohne dich
Du gibst mir die Wärme,
wo ich sie nirgends finde
Es ist sehr schön für uns,
dass es dich gibt.

Elif Sorigöl
100114048