

**EINE LITERATURDIDAKTISCHE UNTERSUCHUNG AM
BEISPIEL DES DAF-LEHRWERKS „EM NEU“**

**„EM NEU“ ALMANCA DERS KİTABI ÖRNEĞİNDE
EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE YÖNELİK İNCELEME**

Eylem OTUZ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Yabancı Diller Eğitim Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Eylem Otuz'un hazırladıđı „Eine literaturdidaktische Untersuchung am Beispiel des DaF-Lehrwerks ‚em neu‘ “ bařlıklı bu çalıřma j¼rimiz tarafından Yabancı Diller Anabilim Dalı, Alman Dili Eđitimi Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiřtir.

Bařkan

Prof. Dr. Ayten GENÇ

¼ye (Danıřman)

Doç. Dr. Dalım iđdem ¼NAL

¼ye

Prof. Dr. řerife ¼NVER

¼ye

Doç. Dr. ¼nal KAYA

¼ye

Doç. Dr. G¼lnaz KURT

ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eđitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 29 / 09 / 2016 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netimi Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiřtir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN

“EM NEU” ALMANCA DERS KİTABI ÖRNEĞİNDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE YÖNELİK İNCELEME

Eylem OTUZ

ÖZ

Mevcut çalışma yabancı dil olarak Almanca derslerindeki edebi metinlerin ve uygulamalarının önemini ele almaktadır. Çalışmada “em neu” isimli Almanca ders kitabının analiziyle ilişkilendirilen bir yazın öğretimi incelemesi gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede “em neu” isimli ders kitabında yer alan yazın metinleri incelenmiştir. İlk olarak ders kitabı araştırmalarına ve teorilerine yönelik bir kuramsal bakış gerçekleştirilmiştir. Daha sonra *yabancı dil öğretiminde edebi metinler* açısından araştırmaların durumuna kısaca değinilmiştir. Bu bağlamda *ders kitabı* ve edebiyat kavramları ele alınmış, ayrıca “em neu” Brückenkurs, “em neu” Hauptkurs ve “em neu” Abschlusskurs adlı ders kitapları ağırlıklı olarak içerdikleri edebi metinler açısından analiz edilmiştir. Son olarak “em neu” Hauptkurs ders kitabında yer alan edebi metinlere yönelik araştırmalar incelenmekte ve ders uygulaması değerlendirilmektedir. Dolayısıyla Hacettepe Üniversitesi’nde öğrenim gören Alman Dili Eğitimi öğrencileri tarafından yapılmış olan araştırmalar bu tez çalışmasında araştırılmaktadır.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin edebiyat odaklı araştırmaları iyi yapıp yapamadıklarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada niceliksel ve niteliksel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaların değerlendirilmesi “iyi” (beklentileri yüksek nitelikte karşılıyor), “orta” (beklentileri karşılıyor) ve “kötü” (beklentileri karşılamıyor) olmak üzere üç kategori halinde gerçekleştirilmiştir. Bu üç kademeli değerlendirme analizi iyi, orta, kötü sıralamasını baz almaktadır. “Em neu” Hauptkurs adlı ders kitabında yer alan edebiyat odaklı araştırmalara yönelik sonuçlar mutlak rakamsal ya da yüzdesel değerler olarak verilmiş, öğrencilerinin iyi, orta ve kötü nitelikli araştırma incelemeleri örneklerle açıklanıp ve yorumlanmıştır.

“Em neu” Hauptkurs için edebi metinlerine yönelik araştırma çalışmalarının bulguları şunları ortaya koymaktadır: “iyi” kategorisindeki değerlendirme verileri, araştırmaların özellikle 2. ünitedeki “Die gerechte Zunge” ve 3. ünitedeki “Berlin! Berlin!” konularına yönelik olarak beklentileri büyük ölçüde karşılamaktadır.

Alıřtırmalar öđrenciler tarafından genel olarak ayrıntılı ve uygun nitelikte dođru bir řekilde yapılmıřtır. Öđrenci grubu öđretim ve öđrenim sürecinin bařında yeterli derecede temel bilgiler ortaya koymuřtur. “İyi” yapılmıř alıřtırmalar, 2. ünitedeki “Die gerettete Zunge” için %38’lik bir oran, 3. ünitedeki “Berlin! Berlin!” için %44’lük bir oran sergilemektedir. Toplamda alıřtırmaların %31,6’sı “iyi” yapılarak beklentileri karřılamıřtır. “Orta” kategorisindeki deđerlendirme verileri 1. ünitedeki “Das Ideal” için %34 oranındadır. Verilen alıřtırmalar genel itibariyle anlařılmıř, ancak kısmen çözülmüřtür. İlerleyen ünitelerde ise beklentileri orta düzeyde karřılayan alıřtırmalar giderek azalmıřtır. Alıřtırmaların toplamda %22,5’i beklentileri orta derecede karřılamıřtır.

%45,8’lik bir oran ile alıřtırmaların neredeyse yarısının beklentileri karřılamayacak nitelikte olduđu tespit edilmiřtir. Ayrıca ünitelerin ilerledikçe öđrenciler tarafından “kötü” bir řekilde çözümlenmiř alıřtırmaların sayısı da giderek artmıřtır. “Kötü” kategorisindeki deđerlendirme verileri özellikle 5. ve 7. ünitelerdeki yazın metinlerine yönelik alıřtırmaların eksik bir řekilde yapıldıđını göstermektedir. 5. üniteki “Briefe in die chinesische Vergangenheit” bařlıklı konu alıřtırmalarının deđerlendirilmesine yönelik yüzdesel ifade %63 ve 5. üniteki “Der Fisch” bařlıklı konu alıřtırmalarının deđerlendirilmesine yönelik yüzdesel ifade de %49 olmuřtur. 7. üniteki “Halb zwei” bařlıklı konu alıřtırmalarının deđerlendirilmesine yönelik yüzdesel ifade %55 olmuřtur. Bu durum, ders kitabı ile yapılan öđretim sürecinin sonunda öđrencilerin temel bilgilerinin alıřtırmaları iyi bir řekilde yapabilmeleri için yeterli olmadıđını göstermektedir. Genel olarak bakıldıđında, alıřtırmaların bařarılı bir řekilde çözümlenmesi mümkün olmamıřtır.

Farklı ünitelere yönelik beklentileri karřılama derecesi incelendiđinde, % 45,8 ile “kötü” kategorisinin birinci sırada, % 31,6 ile “iyi” kategorisinin ikinci sırada ve “orta” kategorisinin de % 22,5 ile üçüncü yani son sırada olduđu görölmektedir.

Sonuçlar “em neu” Hauptkurs ders kitabının ünitelerinde yer alan alıřtırmaların Hacettepe Üniversitesi öđrencileri tarafından ideal beklentileri karřılamayacak řekilde yapılmıř olduklarını göstermektedir. Çođu öđrencide temel bilgilerin mevcut olmadıđı göze çarpmaktadır. Öđrencilerin ancak küçük bir kısmı sađlam temel bilgiye sahiptir. Alıřtırmalar yaratıcı/özgür ifade ve köklü/konusal bilgi ve dil hakkında uygun bilgiyi kullanabilmeyi gerektirdiđi, ancak bu bilgilerin öđrencilerin genelinde bulunmadıđı gözlemlenmiřtir: Sonuç olarak çođu alıřtırma belli bir

dereceye kadar/ancak çözümlenebilmiş ya da neredeyse çözümlenemeyecek nitelikte olmuştur. Bu durumda alıřtırmalar ancak parçalar halinde veya eksik bir şekilde yapılmıřtır ve dile yönelik eksik bilgiler sebebiyle kısmen anlaşılmamıř ve yapılmamıřtır.

Bu durumun öğrencilerin Almanca metinlere yönelik okuma alışkanlıklarının olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler genel olarak ders kitaplarındaki edebi metinli alıřtırmalara eğilim göstermemişlerdir. “Em neu” Hauptkurs ders kitabında edebi metinlere yönelik açık yapıli alıřtırmalarla karşılaşılmaktadır ve bunları başarılı bir biçimde yapabilmek için Alman dilini yerinde kullanmaya yönelik yetenek ve beceriye sahip olunmalıdır. Bu çalışmada, “em neu” Hauptkurs ders kitabındaki yazın metinlerinin kullanılmasının ve alıřtırmaların yapılmasının bir sorun yaratmayacağı ve fayda sağlayacağı varsayımından yola çıkılmıştı. Bu doğrultuda öğrencilerin dil bilgisinin gelişmesine ve dört becerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağlamaları gerekirdi. Ancak sonuçlar öğrencilerin alıřtırmaları yaparken daha çok başarısız olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda “em neu” Hauptkurs ders kitabının Hacettepe Üniversitesinin öğrencileri için çok uygun olmadığı görülmüřtür çünkü “em neu” Hauptkurs ders kitabı -öğrencilerde aslında bulunmayan- temel ve ön bilgilerin bulunduğundan yola çıkılarak yazılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde Almanca öğretenlere ileride yazın metinlerinin yabancı dilde nasıl kullanılacağına ve uygulanacağına dair öneriler sunulmaktadır.

Anahtar sözcükler: “Em neu” ders kitabı, Almancanın öğretiminde edebi metinler, Almanca dersi kitabında edebi metinlere yönelik alıřtırmalar

Danışman: Doç. Dr. D. Çiğdem Ünal, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

RESEARCH ON LITERATURE TEACHING THROUGH GERMAN COURSE BOOK TITLED 'EM NEU'

Eylem OTUZ

ABSTRACT

This research deals with the importance of literary texts and practices in German courses as foreign language delivered in the universities. In this context, research on teaching literature shall be carried out through German course book titled 'EM neu' and in connection with this book and its analysis. Within the scope of the study, research shall be made in relation to literary texts contained in German course book titled 'em neu'. First, researches and theories on the course book shall be studied with a theoretical point of view. Secondly, research with the topic of 'literary texts in foreign language courses' shall be briefly concentrated upon. In this context, the concept of the course book shall be defined, which is followed by the description of the literature and then course book titled 'em neu' shall be analysed under the illustration of literary texts in the course books titled 'em neu' Brückenkurs, 'em neu' Hauptkurs and 'em neu' Abschlusskurs. Finally, seminar practice shall be evaluated on the basis of the exercise tasks related to literature in the context of 'em neu' Hauptkurs. Therefore, exercises prepared by the students of German higher school of Hacettepe University shall constitute the subject matter of this research.

Qualitative and quantitative methods shall be applied in this study on the grounds that exercises which are and not studied shall be systematically determined and assessed because the objective of this research is to determine, as a consequence, whether the students can successfully analyse the literature-oriented exercise. In this context, the exercises shall be assessed in three categories, namely 'good' (expectations are met at high level), 'medium' (expectations are met) and 'bad' (expectations are not met). Therefore, three-graded assessment analysis follows the order of good, medium and bad. All the results of the literature-oriented exercises in the 'em neu' Hauptkurs shall be provided as obsolete numbers or percentage values.

Data obtained from different units of the course book shall be analysed and interpreted within the framework of teaching and learning development. Finally, good, medium and bad exercise analyses of DaF students shall be explained and interpreted.

Final results of exercise studies for the literary texts in the 'em neu' Hauptkurs reveal such results: assessment data in the category of 'good' reveals that exercises given meet the expectations from exercises particularly in 2nd unit titled 'Die gerettete Zunge' and 3rd unit titled 'Berlin! Berlin!'. Exercises are analysed by the students in details and with appropriate quality. Group of students has revealed sufficient basic knowledge in the beginning of teaching and learning process. Percentage expression of assessment of exercises for 2nd unit titled 'Die gerettete Zunge' and 3rd unit titled 'Berlin! Berlin!' exhibits rate of 38%, whereas this rate is 44% for 3rd unit titled 'Berlin! Berlin!'. Totally, 31,6% of the exercises meet the expectations at high level. Assessment data from the category of 'Medium' indicates that exercises of the topic titled 'Das Ideal' in 1st unit is analysed at 'medium level' with the rate of 34%. Indeed, exercises given are generally understood but partially analysed. Exercises analysed by the students with medium quality in the following units gradually decrease. Among the total exercises, 22,5% of them meet expectations at medium level. 48,8% of them unfortunately is determined to be analysed in a way not to meet the expectations of almost half of the tasks. Apart from them, the number of poorly-analysed exercises by the students in the following parts of the units gradually increases. Assessment data in the category of 'bad' indicates that the exercises in the literature particularly in 5th and 7th units are analysed deficiently. Percentage expression for assessing the exercises of the topic titled "Briefe an die chinesische Vergangenheit" in 5th unit is 63%, whereas the percentage expression for assessing the exercises of the topic titled "Der Fisch" in the 5th unit is 49%. Percentage expression for assessing the exercises titled "Halb zwei" in Unit 7 is 55%. This situation indicates that the students are not good at analysing exercises of basic knowledge and the questions are heavy and they are lack in topic-oriented basic knowledge at the end of the course-oriented teaching period. For this reason, it is not possible to analyse the exercises successfully.

According to success rating of different units, the category of 'bad' ranks the first with the rate of 45,8%, the category of 'good' ranks the second (31,6%) and the category of 'medium' ranks the third or final with the rate of 22,5%.

Consequences indicate that the exercises contained in the units of the course book used in 'em neu' Hauptkurs are analysed by students of Hacettepe University in a way not to meet the expectations. In this context, it is remarkable that most of students lack in basic knowledge. Only small part of the students has good and topic-based basic knowledge. Since the exercises qualitatively require creative / free literary expression and essential / topic-based knowledge and appropriate information about language as pre-requisite, these exercises either are analysed to some agree or failed to be analysed. In this case, the exercises can be analysed only in parts or deficiently and these exercises cannot be partially understood due to lack of information about the language and thus cannot be analysed.

It can be considered that this situation results from the absence of German reading habits among the students. Generally speaking, the students fail to show particular tendency to exercises containing literary texts in the course books. There are open exercises in the literary texts in the course book of 'em neu' basic course and to this degree; students are required to have competency and skills to apply German language as it is required. According to the hypothesis of this research, dealing with literary texts and the use of literary texts in the course book of 'em neu' basic course wouldn't create considerable problems for the students during the analyses. In this line, this would make positive contributions to improvement of language knowledge and four skills. However, final results indicate that the students have rather lower rates of success. In this line, it is possible that the concept of course book of 'em neu' basic course is not suitable for transmitting foreign language to students of Hacettepe University because course book of 'em neu' basic course is established on the basic and prior knowledge which is not actually owned by the students contained in the research. In the closing analysis of this research, advice is given to the teachers and reference suggestions are pointed in relation to how to use and apply literary texts to foreign language in future.

Keywords: “em neu” German course book, literary texts in teaching of German as a foreign language, exercises for literary texts in “em neu” Hauptkurs.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Ünal, Hacettepe University, Faculty of Education, Department of German Language Teaching



EINE LITERATURDIDAKTISCHE UNTERSUCHUNG AM BEISPIEL DES DAF-LEHRWERKS „EM NEU“

Eylem OTUZ

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung von literarischen Texten und deren Anwendung im universitären DaF-Unterricht. Es wird eine literaturdidaktische Untersuchung am Beispiel des DaF-Lehrwerks „em neu“ durchgeführt, die mit dem diesem Lehrwerk und mit dessen Analyse verbunden ist. In diesem Rahmen untersucht die Arbeit das DaF-Lehrwerk „em neu“ in Bezug auf literarische Texte. Es wird zunächst ein theoretischer Einblick in die Lehrbuchforschung und seine Theorie geworfen. Dann wird auch kurz auf den Forschungsstand zum Thema „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht“ eingegangen. Dabei wird mit der Definition vom Begriff Lehrwerk angefangen, danach wird der Literaturbegriff definiert und anschließend wird das Lehrwerk „em neu“ analysiert, wobei die literarischen Texte in den Lehrbüchern „em neu“ Brückenkurs, „em neu“ Hauptkurs und „em neu“ Abschlusskurs dargestellt werden. Anschließend wird eine Seminardurchführung anhand von literaturbezogenen Aufgabenbearbeitungen zu „em neu“ Hauptkurs bewertet. Die von DaF-Studierenden der Hacettepe Universität gemachten Aufgaben sind somit in die Untersuchung dieser Studie aufgenommen worden.

In der vorliegenden Arbeit werden qualitative und quantitative Methoden eingesetzt, weil das Ziel dieser Untersuchung die systematische Erhebung und Auswertung aller bearbeiteten und nicht bearbeiteten Aufgaben ist, um anschließend festzustellen, ob die Lernenden die literaturdidaktisch orientierten Aufgaben bewältigen können oder nicht. Dabei erfolgt die Bewertung der Aufgaben mit einer schriftlichen Bemerkung in drei Stufen: die Stufe „gut“ (Entspricht den Erwartungen in besonderem Maße), die Stufe „mittel“ (Entspricht der Erwartung) und die Stufe „schlecht“ (Entspricht nicht den Erwartungen). Die Bewertungsanalyse mit drei Kategorien konzentriert sich also der Reihenfolge nach von gut, mittelmäßig bis hin zum Kriterium schlecht. Die Ergebnisse für alle literaturbezogenen Aufgaben im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs werden als

absolute Zahlennennungen bzw. als Prozentzahl angegeben. Die gewonnenen Daten zu verschiedenen Lektionen des Lehrbuchs werden im Rahmen der Lehr- und Lernprogression analysiert und kommentiert. Zuletzt werden gute, mittelmäßige und schlechte Aufgabenbearbeitungen der DaF-Studierenden exemplifiziert und interpretiert.

Die Endergebnisse zu Aufgabenbearbeitungen von literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs stellen Folgendes dar: Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „gut“ zeigen, dass die abgegebenen Aufgaben besonders zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 und zu „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3 den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen. Die Übungen wurden seitens der Studenten zumeist ausführlich und entsprechend richtig bearbeitet. Die Studentengruppe weist am Anfang des Lehr- und Lernprozesses ausreichende Grundkenntnisse auf. Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 haben dabei einen Anteil von 38%. „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3 weist einen prozentuellen Anteil von 44% auf. Insgesamt entsprechen 31,6 % der Aufgaben den Erwartungen in besonderem Maße. Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „mittel“ zeigen, dass meistens die Aufgaben zu „Das Ideal“ in Lektion 1 mit einem prozentuellen Anteil von 34% „mittelmäßig“ bearbeitet wurden. Die Aufgabenstellung wird zwar im Wesentlichen verstanden, jedoch nur teilweise beantwortet. Im Laufe der weiteren Lektionen werden die von den Studenten mittelmäßig bearbeiteten Aufgaben immer weniger. Insgesamt entsprechen 22,5 % der Aufgaben den Erwartungen in mittelmäßigem Maße.

Mit 45,8 % kann man feststellen, dass leider fast die Hälfte aller Aufgaben so bearbeitet wird, dass sie den Erwartungen nicht entsprechen. Darüber hinaus werden im Laufe der Lektionen die von den Studenten schlecht bearbeiteten Aufgaben immer mehr. Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „schlecht“ zeigen, dass die Aufgaben zu literarischen Texten besonders in Lektion 5 und Lektion 7 unvollständig bearbeitet wurden. Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Briefe in die chinesische Vergangenheit“ in Lektion 5 haben einen Anteil von 63% und zu „Der Fisch“ in Lektion 5 einen prozentuellen Anteil von 49%. „Halb zwei“ in Lektion 7 liegt prozentuell bei 55%. Die Sprachkenntnisse der Studenten sind für eine gute Bewältigung der Aufgaben nicht ausreichend. Die

Fragestellungen erweisen sich als schwierig und ein fundiertes fachliches Grundwissen fehlt. Daher kann eine erfolgreiche Ausführung der Aufgaben nicht möglich sein.

Nach der Reihenfolge der Leistungen in verschiedenen Lektionen wird deutlich, dass mit 45,8 % die Kategorie „schlecht“ an erster Stelle steht. Die Kategorie „gut“ nimmt mit 31,6 % ihren Platz an zweiter Stelle ein. Und mit 22,5 % nimmt die Kategorie „mittel“ ihren Platz an der dritten bzw. letzten Stelle ein.

Ergebnisse zeigen, dass die Aufgaben, die in den einzelnen Lektionen aus dem Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs vorkommen, von den Studenten der Hacettepe Universität überwiegend so bearbeitet werden, dass sie die Erwartungen nicht entsprechen. Dabei wird deutlich, dass bei vielen Studenten ein fachliches Grundwissen nicht vorhanden ist. Nur eine kleine Gruppe der Studenten verfügt über ein solides, fachliches Grundwissen. Die Aufgaben sind insgesamt für die Studenten einigermaßen bzw. knapp/kaum zu bewältigen gewesen, weil die Aufgabenstellungen an sich ein kreatives/freies Schreiben sowie fundiertes/fachliches Wissen und angemessene Kenntnisse der Sprache als Voraussetzung erfordert haben. Somit werden Aufgaben nur bruchstückhaft oder unvollständig gelöst und auch aufgrund der Sprachdefizite nicht zum Teil verstanden und bearbeitet.

Der Grund hierfür könnte vor allem darin liegen, dass die Studierenden eine Lesegewohnheit in deutscher Sprache nicht haben. Im Allgemeinen zeigen die Studierenden keine besondere Neigung zur Arbeit mit literarischen Texten in Lehrwerken. Im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs kommen offene Aufgabenstellungen zu literarischen Texten vor und hier muss man die Fähigkeit und Fertigkeit besitzen, um die deutsche Sprache entsprechend gut einzusetzen. Laut Hypothese der vorliegenden Studie sollte sich die Beschäftigung mit literarischen Texten und der Verwendung von literarischen Texten in DaF-Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs den Studenten bei deren Ausarbeitung keine besonderen Schwierigkeiten bereiten. Sie sollten dementsprechend positiv auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Studenten sowie auf die Förderung der vier Grundfertigkeiten auswirken. Jedoch zeigen die Endergebnisse eher ein schlechterzieltes Abschneiden der Studenten. Wahrscheinlich ist das Konzept mit

dem Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs den Studierenden der Hacettepe Universität die Fremdsprache als solches zu vermitteln nicht geeignet. Denn das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs baut auf ein Grundwissen und Vorwissen auf, welches die Studenten Vorort nicht vorweisen. In der Schlussbetrachtung der vorliegenden Arbeit wird eine Empfehlung an die Lehrkräfte gemacht, sowie ein Punkteschema dazu vorgegeben, wie in Zukunft literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und angewendet werden können.

Schlüsselwörter: DaF-Lehrwerk „em neu“, literarische Texte in der DaF-Didaktik, Aufgaben für literarische Texte in „em neu“ Hauptkurs.

Betreuerin: Assoc. Doç. Dr. Çiğdem Ünal, Hacettepe Universität, Pädagogische Fakultät, Abteilung für Deutschlehrerausbildung

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Eylem OTUZ

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen herzlich bedanken, die mich bei der Verfassung meiner Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Doç. Dr. D. Çiğdem Ünal, für ihre Betreuung und ihre Unterstützung während meiner Masterarbeit, die sie bis zum Ende begleitet hat. Sie hat mich stets ermutigt und durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Weiterhin danke ich Frau Dr. Gülnaz Kurt, die es mir ermöglicht hat, die Daten in ihrer Vorlesung zu erforschen und für die vorliegende Arbeit zu verwenden.

Mein weiterer Dank gilt auch den DaF-Studierenden der Hacettepe Universität, die meine Arbeit unterstützt haben, indem sie die Aufgaben für literarische Texte gemacht haben. Denn dadurch konnte ich die Daten für meine Masterarbeit erheben, analysieren und kommentieren.

Mein herzlicher Dank gilt auch meinen Eltern und meiner Schwester Esin Ongun, die mich auf all meinem Wege stets begleitet und jederzeit unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZ	iii
ABSTRACT	vi
ZUSAMMENFASSUNG	x
DANKSAGUNG	xv
INHALTSVERZEICHNIS	xvi
TABELLENVERZEICHNIS	xviii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xix
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xx
1. EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung	6
1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit	9
1.3. Zentrale Problemstellung	9
1.3.1. Teilprobleme	9
1.4. Hypothese	10
1.5. Beschränkungen	10
1.6. Theoretische Grundlagen	11
1.6.1. Die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“	11
1.6.1.1. Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht	12
1.6.2. Grundlagen für die Lehrwerkanalyse	13
1.6.2.1. Die Begriffe „Lehrwerkforschung“ und „Lehrwerkkritik“	14
1.6.3. Der Begriff „Literatur“	14
1.6.3.1. Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht	17
1.6.4. Die vier Fertigkeiten	23
1.6.4.1. Die vier Fertigkeiten in den DaF-Lehrwerken	24
1.6.4.1.1. Lesen	24
1.6.4.1.2. Hören	25
1.6.4.1.3. Schreiben	26
1.6.4.1.4. Sprechen	29
1.6.5. Beschreibung des Lehrwerkes „em neu“	30
1.6.5.1. Das Lehrbuch „em neu“ Brückenkurs	32
1.6.5.2. Das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs	36
1.6.5.3. Das Lehrbuch „em neu“ Abschlusskurs	44
2. FORSCHUNGSSTAND	48

2.1. Untersuchungen zum Thema aus dem Ausland	48
2.2. Untersuchungen zum Thema aus der Türkei	49
3. METHODISCHES VORGEHEN	55
3.1. Methodische Vorgehensweise	55
3.2. Untersuchungsgruppe	55
3.3. Datenerhebung und Datenanalyse.....	56
4. BEFUNDE UND DISKUSSION.....	58
4.1. Analyse des Lehrbuchs „em neu“ in Bezug auf literarische Texte.....	58
4.1.1. Darstellung der literarischen Texte in „em neu“ Brückenkurs.....	59
4.1.2. Darstellung der literarischen Texte in „em neu“ Hauptkurs	62
4.1.3. Darstellung der literarischen Texte in „em neu“ Abschlusskurs	64
4.2. Bewertungen von Aufgabenbearbeitungen zu literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs	66
4.2.1. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Das Ideal“ in Lektion 1.....	66
4.2.2. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2.....	67
4.2.3. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3	70
4.2.4. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Briefe an chinesische Vergangenheit“ in Lektion 5.....	72
4.2.5. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Der Fisch“ in Lektion 5	74
4.2.6. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Halb zwei“ in Lektion 7	78
4.3. Auswertung der Ergebnisse in Bezug auf literarische Texte in „em neu“ Hauptkurs	80
5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE.....	96
5.1. Schlussbetrachtung.....	96
5.2. Desiderate bezüglich der Anwendung der literarischen Texte in Zukunft.....	104
QUELLENVERZEICHNIS	109
ANHANG	121
ANHANG 1: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER ETHIKKOMMISSION	122
ANHANG 2: SEITEN FÜR LITERARISCHE TEXTE IN „EM NEU“ BRÜCKENKURS.....	123
ANHANG 3: SEITEN FÜR LITERARISCHE TEXTE IN „EM NEU“ HAUPTKURS	130
ANHANG 4: SEITEN FÜR LITERARISCHE TEXTE IN „EM NEU“ ABSCHLUSSKURS.....	139
ANHANG 5: ECHTHEITSBESTÄTIGUNG	146
LEBENS LAUF	147

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 3.1: Die Bewertung der Aufgaben zu literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs.....	57
Tabelle 4.1: Darstellung der literarischen Texte im Lehrwerk „em neu“	58
Tabelle 4.2: Angaben zu literarischen Texten in „em neu“ Brückenkurs	59
Tabelle 4.3: Angaben zu literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs.....	62
Tabelle 4.4: Angaben zu literarischen Texten in „em neu“ Abschlusskurs	64
Tabelle 4.5: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Das Ideal“	66
Tabelle 4.6: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu "Das Ideal"	66
Tabelle 4.7: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“	68
Tabelle 4.8: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“	69
Tabelle 4.9: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Berlin! Berlin!“	70
Tabelle 4.10: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Berlin! Berlin!“	71
Tabelle 4.11: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Briefe in chinesische Vergangenheit“	72
Tabelle 4.12: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungskriterien zu „Briefe in die chinesische Vergangenheit“	73
Tabelle 4.13: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Der Fisch“	74
Tabelle 4.14: Zahl und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Der Fisch“	77
Tabelle. 4.15: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Halb zwei“	78
Tabelle 4.16: Zahl und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Halb zwei“	79
Tabelle 4.17: Prozentangaben zu Aufgabenbewertungen in „em neu“ Hauptkurs	80

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 4.1. Befunde zur Bearbeitung der Aufgaben von DaF-Studenten	81
Abbildung 4.2. Gute Aufgabenbearbeitungen zu „Die gerettete Zunge“, die den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen	85
Abbildung 4.3. Gute Aufgabenbearbeitungen zu „Berlin! Berlin!“, die den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen	86
Abbildung 4.4. Mittelmäßige Aufgabenbearbeitungen zu „Das ideal“, die den Erwartungen entsprechen	88
Abbildung 4.5. Schlechte Aufgabenbearbeitungen zu „Der Fisch“, die den Erwartungen nicht entsprechen.....	90
Abbildung 4.6. Schlechte Aufgabenbearbeitungen zu „Briefe an die chinesische Vergangenheit“, die den Erwartungen nicht entsprechen	91
Abbildung 4.7. Schlechte Aufgabenbearbeitungen zu „Halb zwei“, die den Erwartungen nicht entsprechen.....	92

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ADK:	Almanca Ders Kitabı
CEF:	Common European Framework of Reference for Languages
DaF:	Deutsch als Fremdsprache
DFZ:	Fremdsprache Deutsch Zeitschrift
GÜM:	Grammatik- Übersetzungs- Methode
GER:	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen
KT:	Kursteilnehmer
KJL:	Kinder- und Jugendliteratur
LMU:	Lern mit uns
TN:	Teilnehmer
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
KL:	Kinderliteratur

1. EINLEITUNG

Der Literatureinsatz im Fremdsprachenunterricht blickt auf eine wechselhafte Geschichte zurück, in deren einzelner Zeitspanne jeweils unterschiedliche Vorstellungen über seine Bedeutung und Methoden vorherrschte (vgl. Savova, 2015, S.1). In der Zeit der durch den altsprachlichen Unterricht beeinflussten Grammatik-Übersetzungs-Methode war die zu übersetzende Lektüre literarischer Klassiker das Leitziel und der Höhepunkt des Schulunterrichts in Europa (Esselborn, 2010, S.19). In Bezug auf die „GÜM“, die als präkommunikative Phase des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet wird, wurde mit dem Gebrauch von literarischen Texten, zum einen das Verschaffen eines Überblicks über die Literatur und zum Anderen vom Gesichtspunkt des interkulturellen Ansatzes der Zielsprache als Mittel zum Zweck betrachtet. Die Fremdsprachendidaktik im Anfangsunterricht sollte letztendlich dazu dienen, Fremdsprachenlerner auf die Lektüre der fremdsprachigen Literatur vorzubereiten und auch zu motivieren (vgl. Ünal, 2010, S.112). Zum Weiteren dient sie zur Vermittlung von Fremdsprache der neuhumanistischen Bildungsziele, die allgemein geistige Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern, u.a. durch Auseinandersetzung mit dem Bildungsgütern bzw. literarische Zeugnissen der fremden Kultur (Neuner & Hunfeld, 1993, S.30). Im Unterricht wurde die Hoch- und Schriftsprache eingesetzt (vgl. Savova, 2015, S.2). Man ging davon aus, dass durch das Beherrschen der Fremdsprache, die Schüler im Stande seien die Literatur in Originalform zu lesen und zu verstehen. Diese Vorgehensweise wurde als Mittel für die Entwicklung und Prüfung der Kompetenz sowie zur Übersetzung angewendet. Diese Methode konnte jedoch bei fortgeschrittener Stufe des Sprachunterrichts eingesetzt werden, d. h. nach dem Erwerb der Sprache hinsichtlich Kenntnis des Vokabulars, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es anzuwenden (vgl. Esselborn, 2010, S. 20 zit. nach Savova, 2015, S.2).

„Mit der zunehmenden Hinwendung zur pragmatischen Alltagskommunikation im Fremdsprachenunterricht seit Ende des 19. Jahrhunderts und mit neuen methodischen Ansätzen wie der direkten Methode verlor die Literatur intensiv an Bedeutung“ (vgl. Esselborn, 2010, S.20 zit. nach Savova, 2015, S.2).

Dieser Zugang erschien aus der Perspektive der „audio-lingualen“ Methode als nicht angebracht (vgl. Röder, 2003, S.4 zit. nach Ünal, 2010, S.112). Die audiolinguale Methode zielte darauf ab, bei den Fremdsprachenlernern mündliche Fertigkeiten auszubilden (Röder, 2003, S.4 zit. nach Ünal, 2010, S.112). Aber in den 70er und 80er Jahren geriet sie in die Kritik, denn sie hatte mit ihrer Intention des Sprachkönnens (pattern drills) und den primären Fähigkeiten Hören und Sprechen in der literarischen Texten größtenteils vernachlässigt (vgl. Röder, 2003, S.4). Mit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes seit den 70er Jahren wurde die Anwendung von Literatur für zeitwidrig gehalten (Warchold, 2005, S.5 zit. nach vgl. Ünal, 2010, S.113). Röder gibt an, dass „der kommunikative Ansatz mit seinem übergeordneten Lernziel der kommunikativen Kompetenz ganz unter dem Zeichen des Pragmatismus stand, weshalb Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht in ihrem ästhetischen Wert anerkannt, sondern überwiegend zu Sprachlernzwecken herangezogen wurde“ (vgl. Röder, 2003, S.4). Daher wurden literarische Texte fast völlig aus dem Unterricht verbannt, mit Ausnahme der zum Auswendiglernen bzw. Wiederholung bestimmten Reime, Lieder und Fabeln usw. (vgl. Neuner & Hunfeld 1993, S.42, 135f. zit. nach Savova, 2015, S.2). Kast kritisiert die Meinung derer, die gegen den Einsatz der Literatur im kommunikativen Deutschunterricht sind: „Im kommunikativen Deutschunterricht, so meinten viele, habe Literatur nichts zu suchen“ (Kast, 1994, S.4). Das ließ sich beispielsweise folgendermaßen begründen: man wollte die Lernenden auf das Leben außerhalb der Schule, auf das, was man Realsituationen bzw. alltäglichen Leben nannte, vorbereiten (vgl. Kast, 1994, S.4). Und in diesen realen Situationen geht es erst einmal um das (sprachliche) Überleben, ein „Sich-Retten-Können“, ganz pragmatisch also: Wie frage ich nach dem Weg? Wie verstehe ich Bahnhofsdurchsagen? Wie lese ich eine Nachricht? Und wie schreibe ich einen Brief an meinen Brieffreund?“ (Kast, 1994, S.4). Gerade Jugendliche können sich nicht klar machen, und stellen sich die Frage warum sie sich jahrelang mit Alltagsbanalitäten beschäftigen sollen, die sie vielleicht in einigen Jahren nur einmal in der Begegnung mit Deutschen würden gebrauchen können (vgl. Kast, 1994, S.4). Wie im obigen Zitat deutlich wird, beeinflusste die Pragmatik und Perspektive auf soziales Verhalten den neuen Fremdsprachenunterricht wesentlich (vgl. Ehlers, 2001, S.1334). Die Fähigkeit der

Lerner, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtzufinden und zu verständigen, wurden zum obersten Lehr- und Lernziel erklärt (vgl. Ehlers, 2001, S.1334 zit. Ünal, 2010, S.113). Dem Konzept der kommunikativen Kompetenz entsprechend wurden mündliche Sprechfertigkeiten in den Mittelpunkt gestellt (Ehlers, 2001, S.1334). Besonders auf alltagspraktische Texte und Dialoge wurde im Fremdsprachenunterricht viel Wert gelegt (Ehlers, 2001, S.1334). In diesem Zusammenhang waren literarische Texte weitgehend verbannt, „da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen des alltäglichen Lebens galten, oder aber sie wurden für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihren literarisch-ästhetischen Charakter zu berücksichtigen“ (vgl. Ehlers, 2001, S.1334).

In der Periode des Einsatzes der -ganz auf die mündliche Alltagskommunikation ausgerichteten- audiovisuellen und audiolingualen Methode (ALM/ AVM) seit Ende der 60er Jahre vertiefte sich diese Tendenz (Neuner & Hunfeld, 1993, S.61 zit. Savovai, 2015, S.2). Im Unterricht wurden vor allem synthetische, d.h. zu Unterrichtszwecken erstellte Texte eingesetzt, die lexikalische und grammatische Sprachmittel berücksichtigten und einführten (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S.61). Je weniger literarische Texte in den Lehrwerken vorkamen, desto mehr wurde ihnen eine marginale auflockernde Rolle zugeschrieben oder sie dienten der Sprachfertigungs- und Landesvermittlung, ohne dass dabei ihr ästhetischer Eigenwert berücksichtigt wurde. „Die didaktischen Hilfen beschränkten sich auf die Erklärung von ‚Wörtern und Wendungen‘ und auf einfache Verständnisfragen zum Aufbau des Inhalts“ (vgl. Esselborn, 2010, S.20 zit. nach Savova, 2015, S.2-3). Auf ähnliche Weise werden die literarischen Texte in den Lehrwerken eingesetzt, die in den 50er und 60er Jahren in der BRD unter dem Einfluss der vermittelnden Methode oder in der DDR hergestellt wurden (vgl. Schultz & Griesbach 1956 zit. nach Esselborn, 2010, S.20). Diese Lehrwerke enthielten anekdotenhafte Geschichten sowie Zusatzmaterialien mit literarischen Texten, wie z.B. Lesehefte für Ausländer zur Deutschen Sprachlehre für Ausländer (Schultz & Griesbach 1956 zit. nach Esselborn, 2010, S.20). Mit dem kommunikativen Ansatz veränderte sich die Methode, eine Fremdsprache zu vermitteln bzw. zu lernen. Viele Methoden haben einen Schwerpunkt, mit dem sie sich beschäftigen und den sie sich zu ihrem Ziel machen. Im kommunikativen Ansatz geht es vorzugsweise

darum, realisierbare bzw. authentische Kommunikation in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Bereits in der Anfängerstufe wurde das Lesen von authentischen Texten gefördert. Sie wurde auf eine basierende Didaktik des Leseverstehens aus Erkenntnissen der Leseforschung entwickelt (vgl. Hunfeld & Neuner, 1993, S.99). „Die Textarbeit wurde allerdings zunächst auf das Verstehen von Alltagstexten beschränkt“ (Hunfeld & Neuner, 1993, S.99). Für Literatur im DaF-Unterricht kamen „schlechte Zeiten“ (Hofmann, 1985, S.150 zit. nach Savova, 2015, S. 3). Diesem Umstand stellte sich Ende der 70er Jahren Harald Weinrich entgegen. Er verwies, unter anderem mit der Aussage „...nichts ist älter als die Zeitung von gestern, Homer ist aktueller“ (Weinrich, 1983, S.205) auf die didaktischen Vorteile der literarischen Texte gegenüber den Alltagstexten und forderte eine Reliterarisierung des Fremdsprachenunterrichts (Weinrich, 1985, S.241 zit. nach Savova, 2015, S.3). Diese Forderung wurde durch folgende Gründe untermauert: (vgl. Weinrich, 1983, S.203ff. & Mummert, 1984, S.35ff.)

Die literarischen Texte ermöglichen einen Einstieg in die Komplexität der Sprache und der Realität, sie bieten Identifikations- Empathiefähigkeiten, Möglichkeiten und somit authentische Kommunikationsanlässe, fördern die Phantasie, die Kreativität und den aktiven Umgang mit dem Text (vgl. z.B. Weinrich, 1983, S.203ff. zit. nach Savova, 2015, S.3). Zwar hatten die literarischen Texte auch damals vor dem kommunikativen Unterricht nicht völlig gefehlt, jedoch wurden sie entweder mithilfe traditioneller Interpretationsverfahren behandelt oder solange „durch den sprachdidaktischen Fleischwolf“ gedreht, „bis von Literatur nichts mehr übrig blieb“ (Kast, 1994, S.4). Interessanterweise übernahmen die daraufhin als ‚Gegenströmung‘ zur pragmatisch orientierten kommunikativen Didaktik entwickelten literaturdidaktischen Ansätze viele der ihr zugrunde liegenden Prinzipien, die Einführung authentischer Texte bereits auf die Anfängerstufe Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten Situativität, Kommunikativität, Lerneraktivierung und Zentriertheit. Diese Prinzipien verflochten sich mit einer Vielzahl, von Ideen heterogenem Ursprungs, die z.B. dem Paradigmawechsel der muttersprachlichen Länder, den praktischen Bedürfnissen des DaZ/DaF Unterrichts der Reformpädagogik der Psycholinguistik, der Textlinguistik oder der Kognitionswissenschaft entstammten (Dobstadt & Riedner 2011, S.6 zit. nach Savova, 2015, S.4). Auf dieser Grundlage basierend wurden einige z.T. noch

heute maßgebende Vermittlungskonzepte herausgearbeitet: Literarische Texte werden nicht mehr als ein erreichbares Bildungsgut betrachtet, entscheidend für ihre Auswahl für Unterrichtszwecke und des Weiteren werden sie auch nicht mehr als Kanon angesehen, sondern als Interessen oder Bedürfnisse der Lernenden. Die literarische Rezeption wird als ein aktiver, konstruktiver Prozess bezeichnet, bei dem die kulturellen Vorerfahrungen und der Erwartungshorizont des Lesers eine wichtige Rolle spielen (vgl. Dobstadt & Riedner, 2011, S.6 zit. nach Savavo, 2015, S.4). So scheint am Anfang des neuen Jahrtausends der Stellenwert der literarischen Texte für die vielseitige Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im nicht profitierten bzw. nicht philologischen DaF- Unterricht an Schulen, Hochschulen und in der Erwachsenenbildung unumstritten zu sein (vgl. hierzu Esselborn, 2010, S.27-28 zit. nach Savavo, 2015, S.5). Diese Empfehlungen stehen in Übereinstimmung mit den jüngsten Ansätzen, die die Auseinandersetzungen mit den ästhetischen Eigenschaften der Texte ihrer (Literarizität) und differenzierten Arbeit an kulturellen Deutungsmustern im DaF-Unterricht als Mittel sprachlichen und kulturbezogenen Lernens und zur Entwicklung transkultureller Kommunikationsfähigkeit ansehen (vgl. Dobstadt & Riedner, 2011, S.7ff. zit. nach Savavo, 2015, S.6). Eine Neubestimmung der Rolle und Bedeutung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht erfolgte erst in den 80er Jahren, so dass die Fremdsprachendidaktik sich intensiv an literarische Texte zugewandt hat. Feld-Knapp hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Literaturdidaktik einen Paradigmawechsel erlebt hat und literarische Texte sich im kommunikativen Unterricht fest etabliert haben: „Der literarische Text als Basis- oder Lesetext im pädagogisch orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ein spezielles Phänomen, das nicht nur gelesen und sprachlich bearbeitet wird und dann für die Schüler einen Sprech Anlass gibt, sondern die Schüler durch seine Offenheit auffordert, die Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen, sondern in ihr auszudrücken, was sie betrifft“ (Feld-Knapp, 1996, S.141 zit. nach Ünal, 2010, S.116). Aufgrund dessen, dass literarische Texte im DaF-Unterricht neu erfasst wurden, sollte auch der Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde neu bezeichnet werden. Es wird deutlich hervorgehoben, dass literarische Texte mehr Anreize für eine echte Kommunikation bieten und somit

zur Entwicklung des kommunikativen Ansatzes im Unterricht einen Beitrag leisten können (vgl. Ünal, 2010, S.116). Schließlich ermöglicht diese neue Lernform, dass Schüler auf eine besondere Vorgehensweise die Erfahrung machen, welche Bedeutung Traditionen und ästhetische Vorstellungen verschiedener Kulturen haben. Dies führt auch dazu, sich mit zeitgenössischer und historischer Literatur zu beschäftigen und dabei die Entdeckung auf Leselust und -erlebnis und die Bereitschaft, solche Texte nicht -so schnell Verstehen- zu können zu entwickeln.

Esselborn fasst neue Entwicklungen über die Neuentdeckung der didaktischen Qualitäten literarischer Texte folgendermaßen zusammen:

Dies beeinflusste auch die Fremdsprachendidaktik, die nach dem auf die Lektüre literarischer Klassiker ausgerichteten bildungsorientierten Sprachunterricht lange Zeit einem pragmatischen, an der Alltagskommunikation orientierten Sprachvermittlungs-Konzept folgte, das nur selten vereinfachte, domestizierte literarische Texte ohne ästhetischen Eigenwert einzubeziehen. [...] Der kommunikative Ansatz (und alternative ganzheitliche Konzepte) setzten zunehmend auf authentische Kommunikationsanlässe, auf die Aktivierung des Lernalers durch Berücksichtigung seiner Interessen und Bedürfnisse, seiner Phantasie, Kreativität und Emotionalität, und auf pädagogische Aspekte, denen literarische Texte besser zu entsprechen vermochte. Diese fand man sprachlich und inhaltlich interessanter, kontextproduktiv; sie ermöglichten Identifikation und Übertragung, sprachen die Lerner auch affektiv-emotional an und motivierten sie intensiver. Sie waren landeskundlich anschaulicher und komplexer und nach strukturalistischer Ansicht (wie der Sprachunterricht) auf die Sprache rückgewendet (Esselborn, 2003, S.481 zit. nach Ünal, 2010, S.117).

1.1. Problemstellung

Die Übersetzung fremdsprachlicher Literatur, vor allem die anspruchsvoll angebrachten Texte mit hohem Bildungsniveau, spielte in der Vergangenheit eine zentrale Rolle in Lehrwerken, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Diese Bewertung der fremdsprachlichen Literatur änderte sich mit der Zeit, indem die praktische Sprachfertigkeit beim Erlernen von Fremdsprachen immer mehr in den Mittelpunkt rückte. Je mehr die praktische Alltagskommunikation innerhalb und auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt rückte, desto stärker wurden die literarischen Texte zurückgedrängt, weil man davon ausging, dass praktische Sprachfertigkeiten und literarische Texte einen Gegensatz darstellen. Durch die pragmatische Wende in den Sprachwissenschaften, die zur Neuformulierung der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts führte, hat die Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik und Methodik besonders einen nachhaltigen Stellungswert erhalten (vgl. Esselborn, 1990, S.267). Die Pattern-

Drille der audiolingualen Methode zum Beispiel, die eng in die alltägliche Kommunikation in der authentischen Gesprächsweise und in der Vermittlung landeskundlicher Information eingebunden ist, hatte im Bereich der literarischen Texte kaum Verwendung. Dem kommunikativen Ansatz ging es primär um pragmatische Ziele. Die gelernte Fremdsprache sollte in Alltagssituationen eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund wurde Literatur als ein zu eliminierender Störfaktor gesehen (vgl. Rück, 1990, S.7). In den 70er und 80er Jahren verzichteten die meisten Lehrwerke tatsächlich auf literarische Texte, die in der Grundstufe des DaF-Unterrichts eingesetzt wurden. Eine Reihe triftiger Gründe nennt der Schriftsteller Hofmann gegen den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hofmann, 1985, S.150f.). Einige immer wiederkehrende Argumente sollen hier unter inhaltlichen, sprachlichen und methodischen didaktischen Aspekten kurz beschrieben und dargestellt werden. Unter dem inhaltlichen Aspekt ging man davon aus, dass literarische Texte thematisch gleiche Bedeutung aufweisen, zu literarisch, daher zu lebensfremd, zu interkulturell oder auch veraltet seien (vgl. Hofmann, 1985, S.150f.). Da die Literatur Langeweile hervorruft, hat die Mehrzahl der Lernenden kein Interesse für Literatur. Für die Argumente bezüglich der sprachlichen Aspekte gilt die Behauptung, dass literarische Texte sprachlich im Allgemeinen zu schwierig und zu kompliziert seien. Die literarische Sprache sei deshalb nicht zur Verwirklichung kommunikativer Komponenten geeignet in Hinsicht auf die Didaktik und Methodik. Es wird behauptet, dass im Fremdsprachenunterricht literarische Texte keine Kommunikationssituationen ermöglichen. Zudem würden literarische Texte und Literatur keine vielfältigen Übungsmöglichkeiten bieten (vgl. Hofmann, 1985, S.150f.). In der methodischen und didaktischen Fachliteratur wird auch auf Literatur im Fremdsprachenunterricht wenig eingegangen. Oft wird Literatur einfach ohne Probleme als Leseverstehen oder Landeskunde aufgenommen. In den Lehrwerken findet man seltener literarische Texte, weil sie anscheinend ungeeignet für eine kommunikative Fremdsprache angesehen werden. Man bevorzugt Texte, die eine eindeutige Sprache haben, d.h. eine Standardsprache oder eine Alltagssprache aufweisen, d.h. den Textinhalt vermitteln (vgl. Martinelle, S.1). Oft werden falsche Ansichten vertreten, dass literarische Texte für den Anfängerunterricht ungeeignet seien (vgl. Boog, 1994, S.4), da sie komplizierte

und mühsame Arbeit aufweisen, anspruchsvoll und von der Alltagssprache abweichend sind. Tatsächlich erstreckt sich das Spektrum literarischer Texte von den leichten Wortspielen bis hin zu komplexen, abstrakten, schwer zu erschließenden Gedichten, die selbst viele Muttersprachler nicht verstehen können. Wie bekannt, haben auch die Lernenden meistens Vorurteile gegenüber der Literatur. Entweder wird sie zu schwer verständlich angesehen, oder sie rufen Langeweile auf, die dazu führt, dass die Lernenden keine Lust haben am Unterricht teilzunehmen. Schon einen literarischen Text durchzulesen und über ihn zu sprechen, ist für sie eine mühselige Arbeit, dazu kommt noch, einen literarischen Text zu erlernen, dessen Merkmale zu verstehen und einen in dieser Gattung geschriebenen Text von den anderen zu unterscheiden (vgl. Haas, 1997, S.15-37).

Die Anwendung der literarischen Texte wurde also lange Zeit im Unterricht vermieden, da sie eine schwierige Sprache aufweisen und an den Alltag nicht anzupassen waren. Man musste wichtige Argumente hervorbringen, damit in der Zukunft literarische Texte im Unterricht eingesetzt werden konnten.

Auch die Anzahl der Lesenden unter den Studierenden in der Türkei bildete sich zurück. Es ist auch kein Wunder, dass das Interesse der Studierenden an literarischen Texten nicht erweckt werden kann. Für die Studierenden werden literarische Texte als eine Last angesehen, weil sie keine genügenden Sprachkenntnisse haben, um literarische Texte zu verstehen und so kann die Lesefähigkeit unter den Studierenden nicht gefördert werden und dies führt dazu, dass auch kein Interesse für literarische Texte erweckt werden kann. Dann sollte man auch auf Lesegewohnheiten verzichten und in Bezug auf Leseverstehen keine hohen Erwartungen an die Studierenden richten. Auch Lehrende arbeiten nicht besonders gerne mit literarischen Texten im Unterricht, weil literarische Texte einen großen Aufwand benötigen. Wenn man mit literarischen Texten im Unterricht arbeiten möchte, muss man viel Zeit investieren, damit ein guter Unterricht mit literarischen Texten erfolgt und deswegen bevorzugen Lehrende lieber Sachtexte als literarische Texte im Unterricht.

In dieser Arbeit wird die Analyse von der Arbeit mit literarischen Texten im Lehrbuch „em neu“ durchgeführt, um Informationen und Daten aus der

Untersuchung zu gewinnen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich speziell auf die Untersuchung der literarischen Texte im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs. Somit bezieht sich die Problemstellung der vorliegenden Arbeit auf die Anwendung der literarischen Texte in den Lehrwerken und die effektive Verwendung der literarischen Texte im universitären DaF-Unterricht.

1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, im Lehrbuch „em neu“ ausführlich zu analysieren, was für literarische Texte hier vorhanden sind und inwieweit diese im universitären DaF-Unterricht in der Türkei anwendbar sind. Hier wird auch der Türkei spezifische Kulturfaktor in Betracht gezogen und dessen Schwerpunkt in diesem Bereich recherchiert und dargestellt. Ziel ist es herauszufinden, ob das Interesse an Literatur im jeweiligen Land bzw. in der Türkei auch realistisch bewertet wird. Diese Studie soll auch hervorheben, dass es angebrachter ist, ein Lehrbuch für jedes jeweilige Land, in dem es benutzt wird, anfertigen zu lassen. Denn es wäre angebrachter, vorher eine Analyse von Seiten der Lehrkräfte einzuholen, die bereits mehrmals diese Bücher benutzt haben und Defizite bei der Anwendung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht festgestellt haben und dazu vielleicht sogar Verbesserungsvorschläge für ein relevanteres Lehrbuch aufbringen möchten. Diese Studie soll dazu einen Beitrag leisten.

1.3. Zentrale Problemstellung

Wie auch eingangs betont wurde, sollte sich gerade die richtige Verwendung von literarischen Texten im DaF-Unterricht positiv auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Deutschlernenden sowie auf die Förderung der vier Grundfertigkeiten auswirken. Jedoch sind literarische Texte in den DaF-Lehrwerken eher selten zu finden, denn dem literarischen Text wird heute wenig Beachtung geschenkt, weil er als fremd und veraltet gesehen wird und in der heutigen Gesellschaft wenig akzeptiert wird.

1.3.1. Teilprobleme

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, Überlegungen zum Konzept des Lehrbuchs „em neu“ in der Vermittlung der Fremdsprache Deutsch anhand von literarischen Texten näher zu beleuchten und zu analysieren. Der Hauptaugenmerk gilt durch Fragestellungen Überlegungen von verschiedenen

Ansätzen andere/veränderte Konzeptziele zu verfolgen. Einen wichtigen Aspekt dieser Arbeit betreffen die folgenden Teilprobleme:

- Wie hoch ist der Anteil von literarischen Texten in „em neu“ Brückenkurs, in „em neu“ Hauptkurs und in „em neu“ Abschlusskurs?“
- In welchem Maße entspricht jede von den DaF-Studenten bearbeitete literaturbezogene Aufgabe im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs den Erwartungen?
- Welche von den drei Bewertungskategorien (gut, mittel und schlecht) überwiegt gemäß der Datenauswertung der bearbeiteten Aufgaben zu allen literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs?

1.4. Hypothese

Die Hypothese dieser Arbeit besteht in der Annahme, dass sich der Einsatz von literarischen Texten im universitären DaF-Unterricht anhand des DaF-Lehrbuchs „em neu“ Hauptkurs positiv auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Studenten sowie auf die Förderung der vier Grundfertigkeiten auswirkt.

Weiterhin geht diese Hypothese davon aus, dass sich die interaktive Teilnahme an Diskussionen und die Erfahrungen von Sprache und einer anderen Kultur in der fremden Sprache verbessern sowie vertiefen werden. Mit dieser Hypothese sind wir in der Annahme, dass das sprachliche Niveau für die Bewältigung der Aufgaben zu den jeweiligen literarischen Lesetexten ausreichend sein wird und dass die Studenten keine besonderen Schwierigkeiten bei deren Bearbeitung haben werden.

1.5. Beschränkungen

Die Beschränkungen für die vorliegende Arbeit sind folgendermaßen: Die Untersuchung dieser Arbeit wurde im Frühlingsemester 2014-2015 an der Hacettepe Universität im Fach Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Durch eine Untersuchung in der Lehrveranstaltung „Lesekompetenz II“ sollte festgestellt werden, ob die Lernenden die literaturdidaktisch orientierten Aufgaben im Lehrwerk „em neu“ entsprechend gut bewältigen können oder nicht. Diese beschränkt sich jedoch auf die 39 Studenten, die diese Lehrveranstaltung

besuchten und freiwillig an der Untersuchung teilgenommen haben. Es wäre sicher auch besser, wenn die Möglichkeit bestehen würde, dass diese Untersuchung auch in anderen Deutschseminaren durchgeführt werden könnte und somit nicht nur Daten zum Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs, sondern auch Daten zu Lehrbüchern „em neu“ Brückenkurs und „em neu“ Abschlusskurs gewonnen werden könnten.

1.6. Theoretische Grundlagen

1.6.1. Die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“

In der Unterrichtspraxis wird dem Lehrwerk eine große Bedeutung zugemessen. Das Lehrwerk gilt zweifellos als eines der wichtigsten Faktoren, die bestimmen, was im Fremdsprachenunterricht geschehen soll. Man kann somit z.B. die Auswahl, Gewichtung und Abstufung des Lehrstoffes entscheiden und die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen und die Sozialformen des Unterrichts vorschlagen (vgl. Brychova, 2006, S.8). Zurzeit gibt es eine große Vielfalt an Lehrwerken, die der Lehrer im Fremdsprachenunterricht einsetzen kann. Wichtig ist es, ein passendes Lehrwerk auszuwählen, das den Bedürfnissen und den Wünschen der Lernenden am besten nützlich sein könnte (vgl. Melkulova, S. 8). Gerhard Neuner (2007) weist darauf hin, dass man in der Fachdiskussion zwischen Lehrbuch und Lehrwerk entscheiden soll. Lehrwerke sollten den Lernenden helfen, den mündlichen sowie sprachlichen Umgang mit der Fremdsprache herauszufinden, indem sie das Lehrwerk selbst entdecken. Dabei ist deutlich, dass das Objekt Sprachmittel bleiben muss und nicht zum Selbstzweck werden sollte. Daher gilt das Lehrwerk selbst als zentrale Lenkungsinstanz des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Demnach ist die Rolle des Lehrwerks im Unterrichtsprozess von Bedeutung. Mit dem Lehrbuch werden alle Hilfsmittel, die man zum Lernen benötigt „zwischen zwei Buchdeckel“ gemeint, also alle Texte, Übungen, Grammatikdarstellungen und Vokabulare, die darin vorkommen. Als Lehrwerk hingegen bezeichnet man ein Werk, das aus vielen Lehrwerkteilen zum Beispiel Schülerbücher, Arbeitshefte, Glossare, grammatische Beihefte, Zusatzlesetexte, auditive Medien und Lehrerhandreichungen besteht (vgl. Neuner, 2003, S.399). Lehrwerke können auch Vorschläge für Lehrer und Lerninhalte und für deren Anweisung für den Lernprozess machen, wie Krumm und Ohms-Duzenko betonen (vgl. Krumm & Ohms-Duzenko 2001, S.1029). Ein

Lehrwerk besteht also nicht nur aus Texten und Übungen zum Lehren und Lernen, sondern auch aus Beispielen, wie man Lernprozesse durchführen könnte. Als gutes Beispiel dient das Lehrerhandbuch, das die Lehrenden gut unterstützt. Die Lehrwerke werden nach den Prinzipien von Lehrplänen entworfen, entwickelt und angepasst. Wenn ein Lehrwerk eine Genehmigung vom Türkischen Ministerium für nationale Erziehung und (MEB) erhält, kann es in den Schulen eingesetzt werden (vgl. Heba, 2011, S.8).

1.6.1.1. Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht

Ohne Zweifel, ist das Lehrwerk eine unübersehbare Hilfe und ein roter Faden bei der Schulausbildung (vgl. Brychova, 2006, S.8). Eine größere Bedeutung hat das Lehrwerk, das im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Wie auch schon Billows (1995) in seinem Werk die Funktion und Stellung eines Lehrbuchs im Fremdsprachenunterricht charakterisiert, so denke auch ich, dass ein Lehrwerk als eine Richtlinie für den Lehrer diesen sollte. Weiterhin sollte ein Lehrwerk als eine Gedächtnisstütze des Schülers sein (vgl. Billows, 1995, S.75). Bei einem erfolgreichen Lehrwerk, sollten Theorie und Praxis zusammenarbeiten. Jedes Lehrwerk enthält Theorie und Praxiserfahrung, das verfügbar ist, aber man sollte dies nicht als einziges Angebot für den Unterricht ansehen. Es ist ein Instrument, das dem Lehrenden erlaubt, sich individuellen Lernerbedürfnissen anzupassen, indem er bei der Unterrichtsvorbereitung und Materialrecherche auch Zusatzmaterial einführt. Soweit ein Lehrbuch gut zusammengestellt und mit attraktiven, aktuellen Bildern und Fotos, interessanten Themen und Texten begleitet ist, ist es höchstwahrscheinlich, dass die Lerner immer wieder gerne mit dem Lehrbuch arbeiten möchten. Jede Lektion sollte am Ende eine „Was kann ich?“ Umfrage beinhalten, damit der Lerner sein Wissen bestätigen kann. Zwar sollte das ‚ideale‘ Lehrwerk dem Lehrer einen möglichst großen Spielraum zur Gestaltung seines Unterrichts zur Verfügung stellen und ihm zu einem gelungenen Unterricht helfen, doch bevorzugen Lehrer heutzutage eher Lehrbücher, die sie zum weniger Zeitrauben und zum weniger Einführen von Zusatzmaterial zwingen (vgl. Heinrici, 1986, S.288). Aus lernpsychologischer Sicht sollte ein Lehrwerk berücksichtigen, dass der Mensch lernt, indem er vorhandenes Wissen und Können durch neue Erfahrungen umsetzt und im Unterricht erweitert und verändert. Beim Fremdsprachenlernen baut er sich durch ständig neues

Systematisieren und Überprüfen sprachlicher Phänomene, sein eigenes Sprachsystem auf Interimssprache, die sich ständig in Richtung Zielsprache verändert und verbessert. Der Sprachunterricht sollte den Lernern kognitives (erkenntnismäßiges) Vorgehen erlauben, indem er ihnen Hilfestellung leistet, um einen eigenen Einblick in die Strukturen der Sprache zu geben und zu finden (vgl. Heyd, 1991, S.261-262).

1.6.2. Grundlagen für die Lehrwerkanalyse

Nicht selten kann es passieren, dass die Fremdsprachenlehrer nach keinem vorgeschriebenen Lehrwerk unterrichten müssen und dass es nur von ihnen abhängt, welches Lehrwerk sie in ihrem Fremdsprachunterricht einsetzen. Da das Angebot an Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprachen sehr groß ist und von Jahr zu Jahr größer wird, können die Lehrer kaum behaupten, dass es kein geeignetes Lehrwerk für den Unterricht gibt. Nach Henrici (1986) scheint die Schwierigkeit darin zu liegen, aus der Menge der vorliegenden Lehrmaterialien für DaF-DaZ, das adressatenspezifische passende Lehrmaterial auszuwählen (vgl. 1986, S.278 zit. nach Brychova, 2006, S.18). Lehrende und auch Lernende, die z.B. geeignete Materialien für den Selbstunterricht suchen, können nicht nur in deutschsprachigen Ländern auf die Informationen der Verlage zurückgreifen, sondern auch per Internet Prüfexemplare bestellen. Für Lehrende ist es nützlich, wenn man bei der Entscheidung für bestimmte Lehrwerke eine ausführliche Beschreibung verlangt, der für den Unterricht nützlich sein kann. Wichtig ist es ebenso zu wissen, welche methodisch-didaktischen Hilfen Lehrende erhalten, welche Themen und Fertigkeiten besonders angesprochen werden, welche Lehrwerkteile für den Einsatz im Unterricht unbedingt benötigt werden. Damit wird eine objektive Entscheidung über die Qualität, Brauchbarkeit und Angemessenheit eines Lehrwerks für den Lernenden treffen können, wird eine ausführlichere Analyse des Lehrwerks erfordert. Nur die Lehrenden, die die Situation vor Ort, insbesondere die Lerngruppe, und das Lehrwerk mit ihren Lernzielen genauer kennen, können über die Wahl des Lehrbuchs entscheiden. Der Begabung zur Analyse von Lehrmaterialien kommt nach Henrici (1986) angesichts der steigenden Menge von Neuerscheinungen ein immer größerer Stellenwert zu (vgl. Henrici, 1986, S.78). Das Internet vereinfacht aber auch das Verfolgen von Neuerscheinungen. Da sich die Lehrwerkanalyse und die Lehrwerkkritik in ihrer

Einstellung und ihren Zielen unterscheiden, sollten diese zwei Begriffe einzeln betrachtet werden. Bevor ein Lehrbuch detailliert untersucht wird, sollte das Lehrwerk mit seinen Lernmaterialien beschrieben und dargestellt werden. Es muss berücksichtigt werden, aus welchen Teilen ein Lehrwerk besteht, z.B. aus wie vielen Bänden es besteht. Aus wie vielen CDs von welcher Spieldauer vorliegen, für welche Zielgruppe und Niveaustufe es gedacht ist. Zum Weiteren sollte auch im Lehrwerk dargestellt werden, welche Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt werden und welche Lernziele mit dem Lehrwerk erreicht werden sollten (vgl. Brychova, 2006, S.19). Erst dann sollte eine Lehrwerkanalyse durchgeführt werden.

1.6.2.1. Die Begriffe „Lehrwerkforschung“ und „Lehrwerkkritik“

Warum eine Lehrwerkforschung im Fremdsprachenunterricht wichtig ist, wurde in den letzten Jahrzehnten stark verdeutlicht. Die Fortschritte im Bereich der Lehrwerkforschung sind aber noch auf relativ geringem Stand. Einen Beitrag zur Erforschung von Lehrwerken hat Neuner in seiner Fachliteratur dargestellt: „Wissenschaftliche Lehrwerkforschung entwickelten die Fragestellungen und Instrumentarien aus den Fachwissenschaften, die die Bedingungen zum Fremdsprachenunterricht darstellen“ (Neuner, 1982, S.5). Die Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse untersucht das Lehrwerk als Produkt, prüft die Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzung verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird. Die Lehrwerkforschung untersucht genau die Wirkung des Lehr- und Lernmaterials auf die Schüler und insbesondere die Steuerungswirkung für Lehrer. Wie wir auch oben aus den Zitaten ersehen können, befürwortet Neuner die Lehrwerkanalyse und betont besonders die Beachtung der Kriterien für die Lernergruppe mit, da es für den Fremdsprachenunterricht geeignet ist (vgl. Horáthová, 2009, S.61).

1.6.3. Der Begriff „Literatur“

In diesem Abschnitt wird der Versuch einer Definition von Literatur bezweckt, welcher sich anspruchsvoll definiert lässt, da der ursprünglich sehr breite und neutrale Begriff von Literatur als Gesamtheit gesehen wird. Literatur hat verschiedene Definitionen, da sie subjektiv angesehen wird und die Literatur uns unterschiedliche Leistungen entgegenbringen kann, je nach Bedarf eines

Individuums. Zu Beginn sollten unterschiedliche bestehende Begriffsbestimmungen präsentiert und erläutert werden (vgl. Milhalic, 2013, S.20).

Gero von Wilpert (2001) bestimmt die Literatur als die Einheit der „Sprachkunstwerke“, die die besonderen ästhetischen Kriterien aufweisen und in ihrer höchsten Form Dichtung sind. Literatur ist hier alles, was zum Gegenstand der Literaturwissenschaft gehört. Da die Literaturwissenschaft sich auch um die Analyse sprachlich überlieferter Zeugnisse bemüht, sollte man ihr höheres künstliches kulturelles und nachhaltiges Gut zuschreiben. Wilpert (2001) äußert sich hierzu folgendermaßen:

Literatur (lat. Literatura = Buchstabenschrift) ‚Schrifttum‘, dem Wortsinn nach der gesamte Bestand an Schriftwerken jeder Art einschließlich wissenschaftlicher Arbeiten über alle Gebiete (lit. wiss.: Sekundär-lit.) vom Brief bis zum Wörterbuch und von der juristischen, philosophischen, geschichtlichen oder religiösen Abhandlung bis zur politischen Zeitungsnotiz (S.470 zit. nach Milhalic, 2013.S.20-21).

Literatur und Gesellschaft in ihrer jeweiligen Verfassung stehen in einem produktiven Wechselverhältnis. Gesellschaft braucht die Literatur zur Sprachbildung und als einen imaginären Spiegel (Ricklefs, 1996, S. VII). Sie bringt ihre Erfahrungen mit Leben und Welt zur Sprache und bringt ihre Leitbilder, Vorstellungen und Ideen ans Licht, vergrößert oder erfindet sie (vgl. Ricklefs, 1996, S. VII). Literatur in ihrer zeitabhängigen und epochenspezifischen Ausbildung reagiert auf den Zustand der Gesellschaft, als korrektiv Komplement, Abbild bzw. Reflektor oder als Gegenentwurf. Ästhetisch vermittelt, ist der Bezug zwischen Literatur und Wirklichkeit wesentlich indirekt (Ricklefs, 1996, S. VII).

Durch den Buchdruck, der im Jahre 1453 erfunden wurde, konnten erstmals literarische Werke in großer Anzahl und weltweit vervielfältigt und veröffentlicht werden. Im Mittelpunkt standen damals klassische Themen, Bücher oder Motive. Dieses Gedankengut beeinflusste besonders die Theologie sowie die Erziehung der Menschen. Die Geschichte der Literatur weist ein sehr weites Spektrum auf, das aus interessanten, erstaunlichen, unterhaltsamen, ärgerlichen oder rätselhaften Texten und Autoren besteht. In ganz verschiedenen Zeitzonen schrieben sie unter jeweils völlig anderen Voraussetzungen und Erwartungsnormen und Selbstverständlichkeiten ihre Texte zu Problematiken und Denkweisen, mit unterschiedlichen Zielen und für ein bestimmtes Publikum (Metzger, 2013, S.1). Die ältesten deutschsprachigen Texte sind 1200 Jahre alt.

So fremd uns diese Texte scheinen, ermöglichen sie es uns, Vergleiche anzustellen anderen Lebensformen- entwürfen- und Erfahrungen zu begegnen. Wenn die Menschen, die Leser und das Publikum diese Erfahrungen nachvollziehen (können, können die Leser den Unterschied erkennen und bewusst in ihren eigenes Leben die Informationen und Moral einsetzen. Der Mensch kann sich selbst besser verstehen) und die Differenz zu unseren Leben bewusst machen (vgl. Metzger, 2013, S.1).

Neuner (2003) definiert Literatur folgendermaßen: „Literatur (als geformte Sprache) ist das Zeugnis der geistigen Leistungen der Sprachengemeinschaft“ (S.228 zit. nach Milhalic, 2013, S.25). Auch Hunfeld und Neuner (1993) beschreiben die Literatur folgendermaßen: „Literatur wird als Zeugnis der höchsten kulturellen Leistungen der Zielsprachkultur angesehen und sollte zum einen zu literarischer Bildung führen und zum anderen zur Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Fremdsprachlernenden beitragen“ (S.24 zit. nach Milhalic, 2013, S.25).

Der Leser eines sachlichen Textes hat andere Erwartungen als der Leser eines literarischen Textes. Während man durch Gebrauchstexte zuverlässig informiert werden will, rechnet man als Leser eines literarischen Textes damit, etwas Erfundenes, Fiktives mitgeteilt zu bekommen (Schirmmacher & Steger, 1997, S.214). Man befasst sich mit literarischen Texten, weil man das Bedürfnis nach Unterhaltung und Anregung hat (vgl. Schirmmacher & Steger, 1997, S.214). Das Lesen von Literatur ist deshalb etwas Nützliches und etwas unterhaltend zugleich. Man erhält durch Lektüre den Kontakt zu fremden Welten, zu anderen Menschen und zu eigenen inneren Welten: „ Literatur – wie jede andere Kunst auch- wirkt bildend und erziehend zugleich. Sie erweitert den Erfahrungsbereich, unterstützt die Herausbildung ideologischer Einstellungen, bereichert die Gefühlswelt, das ästhetische Empfinden, regt die Phantasie an, schärft das Urteilsvermögen, steigert die Erlebnisfähigkeit (Löschmann & Schröder, 1988, S.18). Generell ausgedrückt: Sie beeinflusst das geistig- praktische Verhalten des Menschen“ (vgl. Löschmann & Schröder, 1988, S.18). Das Lesen soll auch seinen Platz im Unterricht erhalten, weil die Schule durch Literatur einmalige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten eröffnen kann (vgl. Stuck, 2008, S.8). Die Schule kann den Lernenden das Erlebnis an einem kulturellen Bereich ermöglichen. Der Kontakt

mit Literatur bietet Lernenden Entwicklungsmöglichkeiten im kognitiven, im emotionalen sowie im sozialen Bereich an (vgl. Stuck, 2008, S.8 zit. nach vgl. Ünal, 2010, S.5).

1.6.3.1. Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Mit dem Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich die Wissenschaft Literaturdidaktik. Sie erforscht und begründet die Entstehung und den Ansatz der Literatur. Wenn wir uns die Frage stellen würden, warum die literarischen Texte so wichtig für uns sind, bekommen wir viele Antworten. Literarische Texte haben ästhetische und emotionale Funktion, sie bereichern die kommunikative Kompetenz der Schüler. Die Literatur bringt den Schüler eine breite Auswahl an Themen, die ihr Interesse zum Lesen anregen und ihre verbale und schriftliche Äußerung zu aktivieren und zu verbessern. Lesen hat nicht nur sprachliche, sondern auch soziolinguistische, soziokulturelle und interkulturelle Funktion, die das Lesen erfüllt. Nicht zu vergessen sollte man auch betonen, dass die literarischen Texte ein authentisches und dauerhaftes Werk besitzen. Literarische Texte vermitteln auf eine ganz besondere Art und Weise die Erfahrung, welche Bedeutung Traditionen auf ästhetische Funktionen verschiedener Kulturen haben können. Literarische Texte bieten eine Vielzahl von Themen an, sie unterhalten einerseits und transportieren unterschiedliche Elemente, Werte und Haltungen, wecken Empathie. Schüler werden angeregt zum mehr/weiter Lesen. Diese Textsorten setzen gezielt sprachliche Mittel ein. Folgende Strukturmerkmale dieser Texte sind Bildhaftigkeit, Metaphorik und Symbolik (vgl. Jašová, 2009, S.12).

Demnächst sollten wir noch ein Auge auf die Begründung von Weller (1989) werfen:

Der fremdkulturelle Literaturunterricht ist ein unschätzbare Weg zum Verstehen anderer Völker und Kulturen die auch zum Verstehen der eigenen Kultur führt. Literatur lesen bedeutet, eine vertiefte Welterfahrung zu erhalten. D.h. es soll eine verdichtete Wirklichkeit entstehen. In fiktionalen Texten erlebt der Lerner dieselben lebensweltlichen Probleme eindrucksvoller oder motivierender als im landeskundlichen Unterricht (S.254).

Die Begründung von Weller bestärkt unser Verstehen, dass der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht den Lernenden motiviert und gleichzeitig geben diese Texte den Lernenden die Möglichkeit, andere Kulturen kennenzulernen (vgl. Koçak, 2012, S.247).

Im fremdsprachlichen Literaturunterricht ist die Zielsprache einerseits Material, da es um das Verstehen von literarischen Texten geht, die in der fremden Sprache erfasst sind, und andererseits wird sie als Kulturträger betrachtet, da sie einen Einblick in die Zielkultur gewähren: Auf der anderen Seite ist sie ein Verständigungsmittel, weil die jeweiligen Texte Relationen zu den Intentionsgesprächen in der Fremdsprache sind, durch die die mündliche und schriftliche Kommunikation etabliert wird (vgl. Biechele, 2010, S.203). In diesem Kapitel wird die Lage der literarischen Texte im DaF-Unterricht geschichtlich sowie aus der Sicht der Wissenschaft und der Praxis dargelegt. Den Stellenwert von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht kann man nicht ausschließen, denn literarische Texte bzw. Literatur hatte und hat sein Stellenwert immer noch im Curricula bewahrt (vgl. Wick, 2011, S.75). Deutschlernende sollten dadurch verschiedene Kulturen und verschiedene Länder kennenlernen und mit der Zeit eine positive Einstellung gegenüber der fremden Kultur erhalten. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht hatte die Literatur eine schöngeistige, stilvolle harmonische Form und einen philologischen Wert, dem der Schüler und Lehrer nicht entkommen konnte, weil diese sonst den Freiraum verbietet und eine kreative Durchführung nicht ermöglicht (vgl. Wick, 2011, S.75).

All diese Dinge werden in den 80er Jahren des 20. Jh. kritisiert. Die Argumente waren, dass das Fremdsprachenlernen und die Konnektoren zur Zielsprachenkultur überwiegend mit literarischen Texten stattfinden und dass die literarischen Texte, im Gegensatz zu den Texten im Lehrbuch mehr zum Sprechen führen. Des Weiteren fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Lernenden, indem sie zur Identifikation angeregt werden sowie zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten (Figuren, Situationen, Geschehnisse) und zur Verbesserung dessen, was ein Schüler an Weltansicht und Haltung mitbringt (vgl. Krumm, 2010, S.1531). Die Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht wurde erneut beschrieben. Literarische Texte wurden auf der einen Seite den Sprachlernzielen untergeordnet, und auf der anderen Seite gab es auch Ziele, die zwischen dem ästhetischen Charakter der literarischen Texte und den landeskundlichen Aspekten eine Verbindung darstellen. Letzteres setzt sich seit den 1990er Jahren durch, als Literatur eine größere Bedeutung im Bereich Landeskunde bekam. Es wurde

hervorgehoben, dass literarische Texte „Träger landeskundlicher Inhalte sind und Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen“ (Krumm, 2010, S.1535 zit. nach Vuk, 2013, S.4). Die Meinung, die die Literatur als einen Hauptbestandteil des Fremdsprachenunterrichts sieht, legt Koppensteiner dar.

Koppensteiner (2001) „führt zahlreiche inhaltliche, sprachliche und methodisch-didaktische Argumente auf, die den Einsatz literarischer Texte im Sprachunterricht rechtfertigen“ (S.14-16). Zusammenfassend lassen sich folgende Gründe vorbringen:

- Literatur bringt ein beträchtliches Potential für interessante Lernsituationen, die im Unterricht eingesetzt werden können. Gedichte, Kurzgeschichten, Romane. Diese literarischen Gattungen können überall gelesen werden, aber die erlernten Dialoge, die im Lehrbuch vorkommen, lassen sich hingegen im Alltag nicht so einfach umsetzen.
- Literatur leistet einen Beitrag zum Erwerb von Bildung und bietet „Deutsch für Köpfe an.“ Das Deutschlernende erlebt mit der Sprache zugleich ein Stück spezifisch deutscher (österreichischer schweizerischer etc.) Kultur.

Koppensteiner (2001) weist darauf hin, „dass man die Literatur im Fremdsprachenunterricht bewusst einsetzen sollte, dass man sich dadurch auch mit der Kultur des Geschriebenen auseinandersetzt und dadurch das Lernen dieser fremden Sprache vereinfacht“ (S.14-16 zit. nach Koçak, 2012, S.246).

Fremdsprachenunterricht wird von Bauer (2003) als Verstehensunterricht betrachtet, in dem die Literatur nicht nur als zusätzliches Angebot angesehen werden soll, sondern als Motivationshilfe für die Lernenden dient und als eine Auflockerung für den Unterricht dient. Sie sollte aber nicht nur als gelegentliche Entspannung für den Lernenden gedacht sein, sondern ein Anlass zum Sprechen sein, wobei die Lernenden ihre eigene Erfahrungswelt ins Spiel bringen können (vgl. Bauer, 2003, S.284). Die Schüler werden mit dem Arbeiten mit literarischen Texten meistens mit der realen Welt konfrontiert, wobei sie die Möglichkeit haben, sich am Unterricht so zu beteiligen, dass sie auch eigene Erfahrungen und eigenes Wissen zum Thema äußern können. Die Empfänger eines Textes brauchen nicht unbedingt gleichgesetzt werden, aber doch sollten sie von

gleichem Rang und von gleicher Bedeutung sein (vgl. Helmig & Wackwitz 1986, S.12-13, Koppensteiner, 2001, S.33-35).

Koppensteiner (2001) bekräftigt diesen Befund folgendermaßen: „Die Literatur hat im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im DaF-Unterricht oftmals einen unterschiedlichen Stellenwert. Lange hat man sie als Basis einer humanistischen Bildung betrachtet, der Fremdsprachenunterricht war ihr untergeordnet“ (S.18-19).

Anders ausgedrückt, der fremdsprachliche Unterricht war weitgehend auf das Ziel „Literatur“ ausgerichtet. Auf der anderen Seite kommt die Einstellung, dass Fremdsprachenlehre und Literatur, aus verschiedenen Gründen, schlecht zusammenpassen bzw. dass die Literatur im DaF-Unterricht keinen hohen Stellenwert hat. Es werden zahlreiche Argumente gegen Literatur im DaF-Unterricht aufgezählt, denen man aber mit Gegenargumenten antwortet. Heute besteht unter den Experten die gleiche Ansicht, dass Literatur einen Platz in dem Sprachunterricht habe, und zwar von Anfang an sollte sie im Unterricht eingesetzt werden (zit. nach Koçak, 2012, S.247). Scheibler hingegen (2007) ist der Auffassung, dass das Lernen auf diese Art und Weise produktiver, wirkungsvoller und motivierter stattfindet. Demnach werden beim ganzheitlichen Lernen die Phantasie und die Kreativität gefördert, und sprachliches Handlungsvermögen gestärkt (vgl. Scheibler, 2007, S.183).

Wierlacher (1993) bestärkt diese Ansicht folgendermaßen:

Literarische Texte haben [infolgedessen] die besondere Fähigkeit, der kulturellen Außenbetrachtung Brücken zu bauen, über die interessierte Leser ohne umfängliche Vorerkennungen des anderen Ufers gehen zu können, um im weiten Feld kultureller Alteritäten mit diesen auch sich selber zu entdecken und ihr Sosein dadurch zu verändern (S.112).

Literatur befähigt den Leser, seine Leseerfahrungen mit den Texten zu verbinden. Literarische Texte bieten die Gelegenheit, dass der Leser sich im Unterricht beteiligt, welches bei Sachtexten schwieriger ist. Es gilt Situationen zu schaffen, wo der Leser sich beteiligen kann. Sie können den Schüler dazu bringen, mit Sprache umzugehen, weil diese Texte meistens dem Thema des Alltags entsprechen und so ist es einfacher, sich in diese Situationen hineinzusetzen. Wenn man den Schülern die Frage stellen würde, welche Art von literarischen Texten, z.B. Lyrik, Epik oder Drama würde sich die Mehrheit gegen die Lyrik entscheiden. Im Allgemeinen kann man dazu sagen, dass die Lyrik auch in der

Muttersprache schwer verständlich ist, deshalb ist kein positives Ergebnis für den Fremdsprachenunterricht zu erwarten. Doch muss man die Schüler dazu bringen, das Ganze nicht als ein Gedicht zu interpretieren, sie müssen eher das Gedicht in Einzelstücken bearbeiten (vgl. Koçak, 2012, S.247).

Nach Wierlacher ist es sehr wichtig, dass die Lernenden und Leser von literarischen Texten auf eine Verbindung zu ihrer Muttersprache und zu Werken in ihrer eigenen Sprache aufbauen können und bekannte Motive aus ihrer eigenen Heimat wiedererkennen können. Wenn wir z.B. im Unterricht die Geschichte von „Tristan und Isolde“ durchnehmen sollten, so wird der Lernende ganz sicher eine innerliche Verbindung zu den bekannten Liebenden „Kerem ile Aslı“ oder „Romeo und Julia“ etc. aufbauen können. Diese in der Türkei bekannten Liebespaare sind ein guter Transfer zur deutschen Literatur und Kultur. Sollte man sich diese Perspektive näher betrachten, kann man klar erkennen, dass der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht angebracht ist, da der Lerner sowie sich selbst als auch seine eigene Kultur und die der fremden Kulturen und Denkweisen kennenlernt und versteht. Man kann also das Empathievermögen so fördern und seinen Stellenwert im Leben hier betonen. Denn nur wer Empathie aufbauen kann, kann auch Toleranz aufbauen. Dies wiederum dient meines Erachtens fremden Kulturen und dem Weltfrieden, was heutzutage als sehr wichtig erscheint. Man kann in diesem Rahmen hervorheben, dass literarische Texte auch unter landeskundlichen Aspekten immer mehr an Bedeutung gewonnen haben, da ausgerechnet literarische Texte Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur aufzeigen können und einen Zugang zum subjektiven Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglichen. Wenn man die kulturspezifischen Bedingungen jedes Landes näher betrachtet, so kann man sich nur den Argumenten der Schriftsteller anschließen.

So sind beispielsweise literarische Texte wie z.B. Märchen aus verschiedenen Kulturen sehr wertvoll für den Fremdsprachenunterricht, „denn Märchen bieten Lösungen für Lebensprobleme an“ (Kirsch, 2005, S.4-8 zit. nach Ünal, 2010, S.141).

Sie erweitern so den Spracherwerb und das kulturelle Lernen und wirken sich positiv auf die Sprachlerner (vgl. Kirsch, 2005, S.4-8 zit. nach Ünal, 2010, S.141).

Neuner deutet in diesem Zusammenhang auf eine Brücke zwischen dem eigenen und der fremden Welt, wodurch man in die fremde Welt gelangen kann und betont, dass das Aufnehmen neues Wissens und neuer Erfahrungselemente nur dann zustande kommen, wenn die Lernenden auf längst vorhandenen und eigenkulturellen Wissen und Erfahrungsstrukturen zurückgreifen können, mit denen sie die neuen Elemente einbetten können (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S.113 zit. nach Ünal, 2010, S.14).

Literarische Texte wie z.B. Märchen ermöglichen einen Blick in die Seele eines jeden Volkes, einen Blick in die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen, Gemeinsamkeiten kommen besonders ans Tageslicht (vgl. Kurt, 2003, S.VI): „Märchen sind Teil unseres Kulturgutes und sie begleiten sie uns als Teil unserer Kindheit“ (Kurt, 2003, S. VI zit. nach Bach, 2008, S.7). Die bekannten Figuren, die aus der Märchenwelt kommen, sind von vielen Lernenden aus unterschiedlichen Ländern und aus ihrem Heimatland vertraut. So schaffen literarische Texte eine Brücke zwischen Nähe und Ferne (vgl. Aufderstraße, 1999 zit. nach Bach, 2008, S.21).

Die Literatur kann auch für die Erweiterung des Wortschatzes eingesetzt werden, d.h. sie kann zum leichteren Erlernen des fremden Vokabulars führen oder trägt zur Förderung der sprachlichen Kompetenz, zur Schulung von Aussprache bei. Sie kann als Hör- und Leseproben eingesetzt werden, aber auch als geschichtliche bzw. narrative Kompetenz angesehen werden. Die entwickelnden Schriftstücke können zu Gruppenarbeit und Klassendiskussion führen und bei Festigung grammatikalischer Regeln einen Beitrag leisten. Dadurch entsteht ein Gebrauchswert von literarischen Schriftstücken. Dies kann zur Festigung gewisser grammatischer Regeln führen, so können literarische Texte im Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden. Zudem sollte in Betracht gezogen werden, dass diese Textsorten landeskundliche Elemente beinhalten (vgl. Özmut, 2005, S.181-205). Wegen ihrer Bezugnahme auf Wirklichkeit sind literarische Schriftstücke ein Träger zu landeskundlichen Inhalten (vgl. Ehlers, 2010, S.1535).

Die literarischen Texte können dadurch zum Erwerb einer Fremdsprache außerordentlich viele Vorteile mitbringen. Im Fremdsprachenunterricht in der Türkei gehen Lehrkräfte und Fremdsprachenlerner jedoch meistens nicht auf

literarische Texte ein. Die Lehrkräfte müssten sich mit literarischen Texten mehr auseinandersetzen, vor allem aber Fremdsprachenlehrer, denn literarische Texte bieten sehr viele Gelegenheiten zum Austausch von Gedanken. Es macht Spaß mit Lehrwerken, die mit solchen Texten ausgestattet sind, zu arbeiten, denn sie bauen Ängste ab und wirken motivierender auf die Lerner. Es wäre also ein größerer Verlust, wenn zukünftig Fremdsprachenlehrer für DaF in der Türkei diese Texte in ihrem Unterricht nicht mehr berücksichtigen sollten, denn diese sind wichtige Arbeitsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Özmut, 2015, S.181-205).

1.6.4. Die vier Fertigkeiten

Ein wichtiger Punkt ist, dass die vier Fertigkeiten in Lehrwerken vorkommen. Es sollte analysiert werden, wie diese Fertigkeiten integriert sind, ob alle Fertigkeiten gleichmäßig in den einzelnen Lektionen verteilt und eingesetzt sind. Bevor in den Lehrwerken „neu“ die vier Fertigkeiten betrachtet werden, werden zuerst im theoretischen Teil darstellende Informationen zu den vier Fertigkeiten gegeben, die zu einem besseren Verständnis dieser führen sollen.

Bei der Analyse ist es wichtig, ob alle Fertigkeiten mit enthalten sind. Wenn die Fertigkeiten in einem Lehrwerk nicht eingeführt sind, wird das als mangelhaftes Lehrwerk bezeichnet. Die Wahl des eines ungeeigneten Lehrwerks kann Probleme bereiten (vgl. Malokova, 2014, S.24). Aber es ist auch möglich, dass eine Fertigkeit in manchen Lehrwerken fehlt, dann handelt es sich oft um ein Fachlehrwerk, bei denen man die Kommunikation und das Hören bevorzugt. Man sucht bei den Fertigkeiten auch nach einem Zusammenhang mit dem alltäglichen Leben und den Alltagssituationen. Dieser Zusammenhang dient als Aktivierung der Motivation der Schüler zum Lernen (Malokova, 2014, S.24). In den DaF-Lehrwerken sollten natürlich alle vier Fertigkeiten vorkommen. Die Lehrwerke werden heutzutage nach diesen vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) erfasst. Der Lehrende sollte bei der Auswahl eines Lehrwerks darauf achten, ob alle vier Fertigkeiten gleichmäßig in den einzelnen Lektionen verteilt sind. Bei der Auswahl sollte insbesondere der Zusammenhang mit dem alltäglichen Leben und den Alltagssituationen unbedingt beachtet werden.

1.6.4.1. Die vier Fertigkeiten in den DaF-Lehrwerken

Die vier Grundfertigkeiten können nach verschiedenen Kriterien differenziert werden. Einerseits werden sie in produktive sowie rezeptive Fertigkeiten gegliedert und andererseits werden sie hinsichtlich des Mediums bzw. akustisch oder graphisch unterschieden. Die mündliche Kommunikation erfolgt direkt und die schriftliche indirekt und schließlich kann der Moment der Kommunikation entweder parallel sein, und zum Kriterium für die Einstellung der vier Fertigkeiten führen (vgl. Faistauer 2001, S.865). Im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten wird bei den produktiven Fertigkeiten, zu denen das Sprechen und Schreiben zählt, aktives Sprachmaterial angefertigt. In den Schriftlichen und in den mündlichen Äußerungen müssen sich die Inhalte an die grammatisch und lexikalischen Formen anpassen, damit sie von einem Leser oder Hörer richtig verstanden und aufgenommen werden können. Dennoch ist in der Herstellung wesentlich mehr Spracharbeit zu leisten als in der Aufnahme einer Sprache (vgl. Portmann 1993, S.97). Unter dieser Perspektive werden Hören und Lesen als „passive“ Fertigkeiten und das Sprechen und Schreiben als „aktive“ Fertigkeiten bezeichnet. Somit ist klar, dass sich die Lernenden unmittelbar im Bereich des Fremdsprachenerwerbs aufhalten. Dadurch, dass sprachliche bzw. linguistische Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen, werden fremdsprachliches Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben hervorgebracht und gefördert. Die Beschäftigung mit der Literatur führt zu Sprachtraining und so kann die Literatur mit literarischen Schriftstücken zur Entwicklung rezeptiver Verstehensfähigkeiten und zu produktiven Fertigkeiten beitragen. Durch die Beschäftigung mit der Literatur wird eine Erweiterung, Verbesserung und Vertiefung des fremdsprachlichen Ausdrucksvermögens ermöglicht (Koppensteiner, 2001, S.50 zit. nach Ünal, 2010, S.112).

1.6.4.1.1. Lesen

Das Lesen von Texten ist die vierte Fertigkeit, die die Schüler im DaF-Unterricht erwerben sollen. Hierzu bieten die literarischen Schriftstücke interessante Möglichkeiten, wie man die rezeptive Fähigkeit des Lesens weiter entwickeln kann. Die Lesefertigkeit muss erlernt und verbessert werden (vgl. Rosulková, 2010, S.6).

Hermann Hesse (1971) definiert das Lesen folgendermaßen: „Ein Buch lesen heißt für den guten Leser: einen fremden Menschen, sein Wesen und seine Denkart kennen zu lernen ihn zu verstehen suchen, ihn womöglich zum Freund zu gewinnen“ (S.173 zit. nach Genç, 2001, S.89).

Das Wort Lesen stammt aus dem Althochdeutschen (ahd.) und kann als Fähigkeit bezeichnet werden, gedrucktes und geschriebenes zu unterscheiden und zu entziffern. Während der Zeit ändert sich die Stellung des Lesens innerhalb der Gesellschaft. Lange Zeit gilt das Lesen nur für bestimmte privilegierte Gruppen, der Kirchen oder des Adels. Anhand der großen Verbreitung der Bücher kam das Lesen mit der Erfindung des Buchdrucks zum Vorschein. Lesen spielte lange Zeit im sozialen Leben eine wichtige Rolle. Gemeinsames Lesen oder eine Lesung sind heute noch sehr wichtig (vgl. Steinig & Huneke, 2004, S.163). Lesen ist eine zielgerichtete Fertigkeit. Wir lesen mit dem Ziel etwas zu wissen, um etwas Neues zu erfahren, um uns zu unterhalten. Lesen ist auch eine selektive Fertigkeit, weil wir solche Texte wählen, die uns interessieren. Lesen wirkt auf den Leser antizipatorisch, denn er kann gewisse Erfahrungen, nach dem Leseprozess ausdrücken und verarbeiten (Ehlers, 1992, S.63 zit. nach Jasová, 2009, S.6).

Westhoff (1997) beschreibt das Lesen folgenderweise: „Lesen ist ein interaktiver Prozess, bei dem Leserinnen mit den jeweiligen eigenen Erwartungen und Vorerfahrungen auf Signale des Textes reagieren“ (S.85 zit. nach Jasová, 2009, S.6).

Lesen kann Spaß machen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben diese Erfahrung oft erlebt. Sie haben aber auch die Erfahrung gemacht, das Lesen sehr langweilig sein kann. Der Trend ist, dass Lesen in der Freizeit als ein lustvolles Lesen bezeichnet wird, dagegen kann das Lesen in der Schule ein lustloses Lesen sein. Schulischer Literaturunterricht versagt jedoch, da er die Lesebedürfnisse der Schüler nicht berücksichtigt (vgl. Gierhl, 1979, S.31 zit. nach Çapoğlu, 1992, S.38).

Natürlich sind literarische Texte schwieriger zu lesen als andere Texte, wie z.B. Sachtexte: Fremdsprachiges Lesen wird immer als ein langsamer und schwieriger Lesevorgang gesehen, gerade literarische Texte bieten für diese Mühe und Anstrengungen auch den entsprechenden Gegenwert an. Der verlangsamte

Rezeptionsvorgang vermittelt beim Umgang mit literarischen Texten emotionale und ästhetische Erlebnisse die während des schnellen und flüchtigen Lesens verloren gehen (vgl. Weller 1989, S.254 zit. nach Zeuner, 2001, S.94). Ein Text wird aus verschiedenen Gründen und mit verschiedenen Zielen gelesen. Dies hängt von Textsorten, Leseabsichten, Lesegewohnheiten, Interessen oder Lernzielen ab. Manchmal lesen wir den Text um zu erfahren, welche Information der Text enthält, manchmal lesen wir um etwas Konkretes im Text zu suchen und manchmal möchten wir genau wissen, was im Text steht. Verschiedene Lernziele werden bestimmten Lesestilen zugeschrieben. Zum Beispiel werden literarische Texte und Sachtexte anders gelesen als Fachtexte. Diese Art des Lesens wird als Terminus „Lesestil“ bezeichnet (vgl. Jasová, 2009, S.7).

1.6.4.1.2. Hören

Krumm definiert (2001) das Hören folgendermaßen: „Sollte ich jemals die Fähigkeit zu sprechen oder schreiben verlieren, hoffe ich aufrichtig, dass mich jemand genug liebt, um zu raten was ich zu sagen habe.[...]Hören ist die Aufnahme von Sprache, ist zentrale Voraussetzung für den menschlichen Spracherwerb (...) (S.1086 zit. nach Klingmair, 2008, S.10). Hörverstehen soll den Lernenden erlauben, den gesprochenen Text selbständig zu verstehen, das Verstandene anzueignen und zu verarbeiten und zuletzt zur Basis eigener Textarbeit zu fabrizieren (vgl. Klingmair, 2008, S.23): „Es heißt auch, dass man immer nur das hört, was in die eigene Vorstellungswelt und zum eigenen Sinn passt und so selektiert man bereits vor (vgl. Grabner, 2011, S.23).

Koppensteiner meint dies bezüglich:

„Hörverstehen kann man fördern, wenn Hörtexte mit dem Ziel des Verstehens verwendet werden. Im Hinblick auf das Hörverstehen bieten sich: Hörspiele, Hör szenen oder Lieder an und natürlich alles über Band bzw. Kassetten und CD präsentierbare Texte wie Gedichte, Kurzgeschichten, Romanauszüge usw.“ (Koppensteiner, 2001, S.50 zit. nach Únal, 2010, S.112).

Im heutigen Fremdsprachenunterricht benutzt man Hörbücher, die Literatur beinhalten (z. B. Tristan und Isolde).

1.6.4.1.3. Schreiben

Im Fremdsprachenunterricht sollte dem Schreiben eine große Gewichtung beigemessen werden, da es eine Wirkung auf das Lernen einer Fremdsprache

hat. Huneke und Steining (2013) bezeichnen Thema Schreiben folgendermaßen: *„Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht bietet sehr viele Vorteile und hat eine lernfördernde Wirkung“* (S.154).

Laut Huneke (2013) „verdient das Schreiben nicht nur als Zielfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Interessen, sondern vor allem als Lernmedium“ (S.154). Das Ergebnis hierbei ist nicht von Wichtigkeit, denn an erster Stelle steht der Prozess, der zum Ergebnis führt. Daher sollen die Lernenden ihre einzelnen Arbeitsetappen reflektieren. Zwar setzt das Schreiben den Schüler nicht so sehr unter Stress wie das Sprechen, weil niemand sofort eine Antwort erwartet, jedoch ist das Schreiben anspruchsvoller, weil die Rechtschreibung und die richtige Formulierung erwartet werden und die Gedanken nicht so leicht auf Papier zu bringen sind wie in der Muttersprache (vgl. Huneke & Steining, 2013, S.150-157ff. zit. nach Kramer, 2014, S.10-11). Heyd (1997) definiert das Schreiben folgendermaßen: „Beim Schreiben wird Sprache in grafischen Zeichen dargestellt. Das Schreiben dient dazu, Ereignisse, Ansichten, Gedanken, Gefühle usw. schriftlich festzuhalten“ (S.181).

Die Entwicklung des Schreibens wird als eine Zielfähigkeit bezeichnet, die die Festigung von Lexika und Grammatik unterstützt und der Lerner dazu aufgefordert wird, wissenswerte Informationen an den Leser als Gesprächspartner weiterzugeben (vgl. Heyd, 1997, S.181 zit. nach Ünal, 2010, S.113-114). Die Schreibfertigkeit bekommt bei der Arbeit mit fremdsprachlicher Literatur einen hohen Stellenwert, denn literarische Texte bieten ausschlaggebend aus der Perspektive des freien Schreibens reale Schreibanlässe. Das freie Schreiben bringt die Lerner dazu, sich selbst ins Schreiben einzubeziehen. Texte die besonders zum freien Schreiben geeignet sind, sollten schon zu Beginn des Anfängerunterrichts eingesetzt werden. Besonders geeignet zum freien Schreiben vor allem auch im Anfängerunterricht - sind [...]. Anhand des Gedichtes, kann man die Sprache spielerisch einsetzen wie man es will und so kann es dazu führen, dass die Hemmung in gewissem Maße abgebaut werden kann und so können die Lernenden sich persönlich besser ausdrücken (vgl. Heyd, 1997, S.192). Nach Ingrid Mummert bringt das freie Schreiben z.B. Erfolgsergebnisse, sowie Motivation, Spaß und Selbstbewusstsein mit sich (Mummert, 1989, S.20-22 zit. nach Ünal, 2010, S.114). Wenn die neue Sprache nur als etwas Fremdes erfahren

lässt und dadurch kein persönlicher Bezug aufgebaut werden kann, kann die geistige Aktivität ebenfalls vernachlässigt werden (vgl. Spinner, 1994, S.25). Die Vermittlung textueller Kompetenzen kann vor allem durch Schreibaufgaben erfolgen (Nünning & Surkamp, 2006, S.24 zit. nach Ünal, 2010, S.114). Das Schreiben von literarischen Texten sollte auch Lernziel des Literaturunterrichts sein und zur Vermittlung der textuellen Kompetenz dienen (vgl. Nünning & Surkamp, 2006, S.24 zit. nach Ünal, 2010, S.115).

Die Arbeit mit längeren Texten wie z.B. Bildbeschreibung, Kommentare, Erörterungen, Kurzgeschichten etc. ist sehr wichtig. Im Unterricht ist es meistens üblich Kommentare, Zusammenfassungen, Analyse und persönliche Stellungnahmen zu literarischen Texten formulieren zu lassen und sie zu fördern (vgl. Bischof & Kessling & Krechel, 1999, S.7 zit. nach Ünal, 2010, S.115).

Nünning und Surkamp (1997) fassen die Kompetenz folgendermaßen zusammen: Im Rahmen der Rezeptionsästhetik gilt das Lesen nicht mehr als eine passive Handlung der Informationen, sondern als eine kreative Handlung der Bedeutungsbildung (vgl. Nünning & Surkamp, 1997, S.10 zit. nach Ünal, 2010, S.117).

Lothar Bredella betont die Kompetenz von Nünning (1997) folgendermaßen: „Wenn der Lerner nicht dadurch einen Text versteht, dass er ihm Bedeutungen entnimmt, sondern dadurch, dass er sie mit Hilfe seines Vorwissens konstruiert, dann gewinnt die Forderung nach Schüler-orientierung gleichsam eine erkenntnistheoretische und lernpsychologische Fundierung“ (S.10).

Die neuen Lernziele des Literaturunterrichts zeigen gerade den hermeneutischen Verstehensbegriff, wie die Lernorientierung und die lerneraktivierenden Methoden fortfahren. Sie gehen davon aus, dass der Sinn des Textes nicht im Text steht, sondern erst durch den Beitrag des Lesers der Sinn des Textes entsteht.

Der Entwicklungsverlauf des Verstehens setzt eine gegenseitige Perspektivenübernahme voraus, d.h. zwei Personen gehen miteinander in einen Dialog ein. Im Mittelpunkt stehen zentrale Begriffe wie Perspektivenübernahme, Empathie oder Fremdsprachenverstehen.

Durch den Einsatz der unterschiedlichen kreativen Textarbeit kann die Bereitschaft der Lernenden zum Nachfühlen zur Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven gefördert und erweitert werden. Das Konzept der Perspektivenübernahme wird als Fähigkeit bezeichnet, in dem die Personen sich in die Lage eines anderen hineinversetzen und dessen Motivation, Handlungsabsicht und Perspektive auf ein Geschehen richten. Hier wird die Bedeutung der Empathie betont. Das Verständnis von Motiven und Intentionen soll zum Weiteren die soziale kognitive Entwicklung des Lernenden beabsichtigt werden. Das didaktische Konzept der Perspektivenübernahme, die eine große Bedeutung trägt, ergibt sich daraus, dass diese Fähigkeit als notwendige Voraussetzung für soziales Handeln dargestellt wird (vgl. Nünning & Surkamp, 2006, S.5-12 zit. nach Ünal, 2010, S.118). Als Schlussfolgerung lässt sich sagen, dass sich die verschiedenen Lehr- und Lernziele auf die sprachliche, kommunikative, textuelle literarische, affektive, soziale, psychologische, kulturelle oder interkulturelle Basis stützen. Lehrende können somit im fremdsprachlichen Literaturunterricht, Sprachtraining durchführen, Textverarbeitung machen und so die Förderung und die Kreativität erweitern. Außerdem werden die Persönlichkeitsbildung und die interkulturellen Kommunikationsschulungen miteinander verbunden. Die verschiedenen Formen der Textarbeit fördern sowohl die Lesekompetenz als auch das Hörverstehen und des Weiteren das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen in der Fremdsprache. Sie ermöglichen, dass Lernende ihr Weltwissen integrieren können und dass die sozialen Schlüsselkompetenzen ausgeprägt werden können. Kreative Verfahren motivieren die Leselust der Lernenden (vgl. Ünal, 2010, S.118).

1.6.4.1.4. Sprechen

Mit dem Schreiben zählt auch das Sprechen zu den produktiven Fertigkeiten. Man beabsichtigt die Inhalte zu konzipieren, sprachliche Mittel auszuwählen und Wörter in Sätzen zu verbinden (vgl. Huneke & Steinig, 1997, S.91). Je stärker das Sprachkönnen gegenüber dem Sprachwissen betont wird, umso mehr rücken die Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens in den Mittelpunkt (vgl. Krumm, 2001, S.5 zit. nach Melkusová, 2006, S.10). Die Fertigkeit Sprechen wird als mündliche sprachliche Ausdrucksfähigkeit bezeichnet, die an den Lernenden hohe Anforderungen stellt. Man sollte über bestimmte Sprachmittel

verfügen, um gute durchdachte Aussagen darzustellen, eigene Vorstellungen, Meinungen und Gedanken zu äußern, Kontakt aufzunehmen, seine Gefühle auszudrücken, Informationen weiterzugeben und zu erhalten und frei zu kommunizieren (vgl. Melkusová, 2006, S.11). Sprechen lernt man am besten, wenn man spricht. Hierzu gibt es im alltäglichen Leben genügend Motivation (vgl. Rasch, 1982, S.49).

Anders ausgedrückt „Sprich frei drauflos - auch wenn du dabei möglicherweise Fehler machst. Dein Partner würde Dich trotzdem verstehen“ (Rampillon, 1985, S.94). Das wichtigste am Sprechen ist die Gewagtheit. Literarische Texte dienen als Sprech Anlass. Sie werden einerseits als auswendig gelernte Texte im Sinne des monotonen Sprechens angesehen (z.B. beim Vortrag von Gedichten, bei der Wiedergabe von Aphorismen, Anekdoten etc.). Andererseits sind sie als Grundlage für gelerntes variierendes Sprechen im Sinne der Reflektion bzw. Weitergabe von künstlerisch vermittelten Informationen vor allem für das produktive Sprechen anzusehen (vgl. Löschmann & Schröder, 1988, S.20 zit. nach Ünal, S.112). Falls die Lernenden bei literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zum Sprechen kommen, führt das zu kommunikativen Aktivitäten. Sie äußern sich dazu, wie ihnen die Texte gefallen oder nicht gefallen (vgl. Ünal, 2010, S.112). Zusammenfassend kann man sagen, dass die vier Grundfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen einzeln vorkommen können und miteinander eine Verbindung darstellen sollten. Sie werden im GER (2001) als kommunikative, sprachliche Fertigkeiten bezeichnet. Wenn man behauptet, dass man eine Fremdsprache gut beherrscht, so sollte man die vier Fertigkeiten gleich gut beherrschen und sich alle vier aneignen. Die vier Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören bilden zusammen ein Ganzes beim Erlernen einer Fremdsprache (vgl. Melkusová, 2006, S.9f.). Die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen werden als produktive und die Fertigkeiten Lesen und Hören werden als rezeptive Grundfertigkeiten bezeichnet (vgl. Brown, 2007, S.287, Kramer, 2014, S.10). „Sie vermitteln nicht das Wissen an sich, sondern praktisches Können“ (Huneke & Steinig 2013, S.141).

1.6.5. Beschreibung des Lehrwerkes „em neu“

Das Lehrwerk „em neu“ Hauptkurs, das nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) verfasst wurde, ist für die Niveaustufe B2 gedacht (vgl.

Melkusová, 2006, S.63). Im Folgenden wird auf ihre Untersuchung näher eingegangen. Die Erscheinung des Lehrwerks „em neu“ ist in einer dreibändigen Ausgabe veröffentlicht worden und führt die Lernenden zur zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts, die in drei Stufen gestaffelt ist. Der erste Band „em neu“ Brückenkurs ist für diejenigen Lernenden geeignet, die sich zwischen Grundstufe und Mittelstufe befinden. Der zweite Band „em neu“ Hauptkurs ist für diejenigen Lernenden, die gute Grundkenntnisse haben und diese möglichst erweitern wollen (vgl. Schwalb & Perlmann-Balme, 1998, S.5 zit. nach Horáthová, 2009, S.64). Im „em neu“ Abschlusskurs geht es um ein Lehrbuch, das sich für die Lernenden gut eignet, die die Prüfung mit einem B2-Zertifikat bestanden haben oder im normalen Alltag Sprachkenntnisse erworben haben. Das Lehrbuch ist kommunikativ, handlungsorientiert und strukturiert. Es besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch und aus CDs mit Hörtexten und einem Phonetikprogramm (vgl. Melkusová, 2006, S.63). Jedes Band enthält zehn thematisch aufgebaute Lektionen, die in Bausteinen strukturiert sind. Jede Lektion besteht aus sieben Teilen, die drei größere Bereiche bilden. Jede einzelne Fertigkeit kann separat gelernt und geübt werden. Die Rubriken bestehen aus den vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, und außerdem aus sprachlichem Wissen (Wortschatz und Grammatik) sowie aus Lerntechniken. Das Arbeitsbuch kann entweder im Sprachkurs zur Vertiefung und Erweiterung der Sprachkenntnisse eingesetzt werden oder als Zusatzmaterial verwendet werden. Im Arbeitsbuch befinden sich viele Übungen, die auch im Kursbuch zu finden sind. Jede Lektion ist übersichtlich in vier Rubriken unterteilt, so kann der Lernende sich besser orientieren. Er findet dadurch die Möglichkeit diejenigen Fertigkeiten zu üben, die ihm Schwierigkeiten bereiten. In diesen vier Rubriken kann man nicht nur den Lernwortschatz und die Grammatik üben, sondern außerdem auch die Aussprache. Jede Lektion wird am Ende mit Lernkontrollen abgeschlossen, die den Lernenden helfen, ihren Lernfortschritt zu verfolgen. Die Lösungsschlüssel sind im Lehrerhandbuch vorhanden und können zur Kontrolle der Übungen den Schüler für zu Hause mitgegeben werden. Das Lehrerhandbuch liefert dem Lehrer wichtige methodisch-didaktische Hinweise zu den einzelnen Lektionen. Hier werden auch Lösungen und Transkriptionen der Hörtexte angeboten. Das Buch ist übersichtlich

strukturiert und die einzelnen Kursbuchseiten werden durch Signalfarben gekennzeichnet.

Die systematische Stoffverteilung ermöglicht dem Lernenden einfaches Erlernen und dem Lehrer wird durch die Stoffverteilung eine einfachere Unterrichtsplanung ermöglicht. Interessante Fotos und Bilder dienen dem Lernenden zu Sprech- und Schreibenanlässen. Jede der vier Fertigkeiten kann entweder einzeln oder gemeinsam gelernt und geübt werden. Das Layout des Kursbuches ist außen mit Orangefarben ausgestattet und sehr auffallend. Im Buch selbst findet man viele farbige Illustrationen und aktuelle Fotos, die für die Lernenden besonders interessant sein könnten. Die einzelnen Textsorten, die im Lehrbuch zu finden sind, präsentieren authentische Sprachen, die in der heutigen Zeit verwendet werden. Außerdem wird auch die Sprache, die der deutschen Sprache ähnelt, wie z.B. die schweizerische und österreichische Sprache deren Dialekt in Betracht gezogen. Die Auswahl der Themen ist ebenfalls sehr vielseitig. Im Lehrbuch sind sowohl literarische Texte als auch kurze Prosatexte, Hörspiele, Gedichte und Autobiografien und Texte aus der Presse sowie Reportagen, Glossen und Nachrichten zu finden (vgl. Melkusová, 2006, S.63-64).

1.6.5.1. Das Lehrbuch „em neu“ Brückenkurs

Das Lehrwerk „em neu“ besteht aus drei Teilen, dem Brückenkurs, dem Hauptkurs sowie dem Abschlusskurs, die zusammen zu den Prüfungen auf der Niveaustufe C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) dienen. „Em neu“ Brückenkurs ist der erste Band des Unterrichtskonzepts. Das Lehrwerk bietet systematische Übungen an, die die vier Grundfertigkeiten wie Lesen, Hören sowie Schreiben und Sprechen fördern. Hierbei wird von der Alltagssprache ausgegangen und eine Vielzahl von verschiedenen authentischen Texten wird angeboten (vgl. Baier, Thoma & Perlmann-Balme, 1999, S.5 zit. nach Garcia, 2013, S.64). Das Lehrbuch „em neu“ Brückenkurs existiert aus einem Kurs und einem Arbeitsbuch sowie einer Lern- CD (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb u.a. 2008, S.8). Das zentrale Ziel des Lehrwerks liegt darin, den Stoff der Niveaustufe B1 zu festigen und die Niveaustufe B1+ zu erreichen (Perlmann-Balme & Schwalb u.a. 2008, S.8). Die Autorinnen betonen, in ihrem Schreiben, dass im Lehrwerk die Alltagssprache eingesetzt wurden ist, wie sie im privaten, öffentlichen und beruflichen Leben verwendet wird (vgl. Perlmann-Balme u.a.1999, S.5 zit. nach

Garcia, 2013, S.64). Das Lehrwerk hilft den Lernenden dabei, sich in Alltagssituationen zu orientieren und in Situationen angemessen ausdrücken zu können, sich an Gesprächen des täglichen Lebens zu beteiligen und aus gehörten und gelesenen Texten wichtige Informationen herauszuholen. Anhand des Lehrwerkes können die vier Fertigkeiten mithilfe von unterschiedlichen Textsorten und aus kommunikativen Anlässen geübt werden. Außerdem versucht das Lehrwerk die Lerner zu einer bewussten Gestaltung ihres Lernprozesses zu leiten und ihre Lerntechniken zu gestalten (vgl. Baier & Thoma & Perlmann-Balme, 2008, S.5). Das Kursbuch besteht aus zehn Lektionen. Die Lektionen weisen einen ähnlichen Aufbau, die nach Themen geordnet sind. Jede Lektion enthält, neben einer Einstiegsseite, sechs Rubriken, wie Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Wortschatz und Grammatik. Jede Rubrik kann für sich bearbeitet werden, d.h. es ist möglich ein selektives Vorgehen zu führen. Um einen leichten Überblick zu schaffen, wurde eine farbliche Kennzeichnung der einzelnen Rubriken vorgenommen (vgl. Baier & Thoma & Perlmann-Balme, 2008, S.9 zit. nach Garcia, 2013, S.64). Die Autorinnen bezeichnen diesen Aufbau als Baukastensystem, das durch die individuellen Bedürfnisse ein exaktes Lernprogramm ermöglicht (vgl. Perlmann-Balme u.a., 1999 zit. nach Garcia, 2013, S.64-65). Eine Lektion beginnt immer mit einem Foto, die zu einem Sprech- oder Schreibanlass führen soll. Mit dieser sogenannten Collage in der Einstiegsseite wird das Thema in die Lektion eingeführt und die Lernenden können ihr vorhandenes Vorwissen abrufen und aktivieren. Da die einzelnen Lektionen den Hauptteil bilden, kann das Training der vier Fertigkeiten ermöglicht werden. Die Reihenfolge in den Rubriken sind sehr abwechslungsreich gestaltet (vgl. Baier, Thoma & Perlmann-Balme, 2008, S.9 zit. nach Garcia, 2013, S.65). Am Ende jeder Lektion können die Lernenden eine übersichtliche Zusammenfassung der bearbeiteten Grammatik enthalten. Das Arbeitsbuch ist wie das Kursbuch in 10 Lektionen eingeteilt. Es dient zur Vertiefung einzelner Gesichtspunkte des Kursbuchs. Die Übungen im Arbeitsbuch geben Hinweise zu den dazugehörigen Stellen im Kursbuch. Die Lektionen des Arbeitsbuchs behandeln die gleichen Themen wie die, die im Kursbuch vorkommen. Es besteht nur aus vier Rubriken. Diese sind der Lernwortschatz der Lektion, Aufgaben zum Kursbuch, Aussprachetraining und Lernkontrollen (vgl. Baier & Thoma & Perlmann-Balme,

2008, S.10). Hier wird auf den didaktischen Ansatz des Lehrbuchs eingegangen, der von den Autorinnen (vgl. Baier & Thoma & Perlmann-Balme) im Lehrerhandbuch beschrieben wird. Folgende drei Grundgedanken werden im Lehrbuch „em neu“ Brückenkurs dargestellt. Lernerzentriertheit, handlungsorientierte Aufgaben und Textsorten werden als Curriculares Planungsmittel angesehen. Lernerzentriertheit bedeutet, dass die Aktivität im Unterricht stark auf die Lernenden übertragen wird. Sie werden aufgefordert eigene Lernziele zu formulieren und Materialien aus dem Angebot mit auszuwählen, die sie lernen möchten. Die Übungen im Lehrbuch sollen die Lernenden zu einem selbständigen Arbeiten anregen. Die Lerner können sich den Lernstoff induktiv erarbeiten und aktiv am Unterricht teilnehmen. Die Lehrperson übernimmt vor allem eine gleichbedeutende klare Rolle. Die Autorinnen betonen, dass partnerschaftliches Lernen z.B. Gruppenarbeit im „em neu“ Lehrbuch genügend Platz zur Verfügung gestellt wurde und einen großen Stellenwert im Lehrbuch hat. Deswegen sind die Aufgaben meistens so formuliert, dass die Lerner voneinander (abhängig) und miteinander (gemeinsam) lernen können (vgl. Baier & Perlmann-Balme u.a. 2008, S.6ff. zit. nach Garcia, 2013, S.65). Das Lehrbuch bietet die Möglichkeit eine Lernerfolgskontrolle durchzuführen, die im Lehrbuch hervorgebracht wird. Am Ende jedes Kapitels im Arbeitsbuch wird eine Lernkontrolle zur Verfügung gestellt. Das Lehrbuch besteht aus Kann-Aussagen, die die Lerner dazu auffordern sollen, den eigenen Lernfortschritt zu beobachten und zu bewerten (vgl. Baier & Perlmann-Balme u.a. 2008, S.7). Bezüglich der Handlungsorientierung der Aufgaben wird im Lehrerhandbuch folgendermaßen festgehalten: Es wird von sprachlicher Zielsetzung und von sprachlichen Funktionen ausgegangen. Nicht die reine Wissensvermittlung steht im Mittelpunkt, sondern die sprachliche Aktivität. Die Aufgaben entwickeln einen Bezugsrahmen, in denen die Lernenden ihre Schreib- und Sprechfertigkeit hervorbringen können. Sprechen und Schreiben, also die produktiven Fertigkeiten, werden durch die Aufgabenformen in realistische Situationen und Anlässe hinzugefügt (vgl. Baier & Thoma & Perlmann-Balme, 2008, S.7). Der dritte Grundgedanke ist, bei der Auswahl des Lehrbuchs auf die Textsorten zu achten. Es gibt viele Angebote für Textsorten. Bei der Auswahl der Textsorten war es wichtig, dass man vor allem auf die Relevanz der Zielgruppe achtet. Die Textsorten sollen unterschiedliche

sprachliche Situationen beinhalten und außerhalb des Unterrichts widerspiegeln (vgl. Garcia, 2013, S.66).

Auf Seite 14 ist ein literarischen / lyrischen Text (Lied) zusehen. Georg Kreislers Lied „Wenn alles das täten....“ behandelt das Thema Arbeit unter einem (ironischen) Blickwinkel. Die Aussprache des Sängers und der Walzertakt geben den Hinweis, dass das Lied österreichischer Herkunft ist. Eine Autobiografie zum Komponisten finden sie im Arbeitsbuch auf Seite 14 zu finden. Auf Seite 16 geht es um einen authentischen fiktionalen Text. D.h. es handelt sich um eine Glosse. Die Ironie und der Sinn des Textes sind leicht zu verstehen. Auch die Überschrift und die Cartoons (Bilder) weisen auf die feuilletonische (künstlichen) Form des Textes hin. Auf Seite 43 sehen sie eine Gattung von lyrischen Texten (vgl. Perlmann-Baier & Thoma, 2008, „em neu“ Brückenkurs, Lehrerhandbuch, S.24). Das Bild besteht aus einer Karikatur von Ronald Searle. Der Text wurde von Franz Sprechert erfasst. Text und Bild sollen Sensibilität (Empathie) für literarische Texte wecken und dadurch sollen die TN motiviert werden. Durch die eigene Herstellung von kleinen Texten sollen die TN kreativer werden (vgl. Perlmann-Balme & Baier & Thoma, 2008, S.42). Auf Seite 54 gibt ein weiterer literarischer Text. Für eine Vorarbeit des Themas steht eine Wortschatzaufgabe zur Verfügung. Es kommen sechs synonyme Wörter für den Begriff „Sitzenbleiben“ vor. Es wird verdeutlicht, dass das Phänomen „Sitzenbleiben“ einen hohen emotionalen Stellenwert in der deutschsprachigen Kultur hat (vgl. Perlmann-Balme & Baier & Thoma 2008, S.47). Auf Seite 78 ist ein lyrischen Text (Lied) zusehen: das Lied „Sag mir wo die Blumen sind“. Der originale Text des Liedes stammt aus dem Englischen „Where have all the flowers gone“. Das Lied entstand zur Zeit der Friedensbewegung für den Vietnamkrieg (vgl. Perlmann-Balme & Baier & Thoma, „em neu“ Brückenkurs, Lehrerhandbuch, 2008, S.56). Das Lied ist international bekannt. Die Sängerin Marlene Dietrich sang das Lied auf Deutsch und wurde mit diesem Lied berühmt und hatte damit einen großen Erfolg. Das Märchen „Aschenputtel“ auf Seite 122 ist häufig unter dem Namen „Cinderella“ in vielen Sprachen bekannt. Anhand der Stichwörter z.B. böse Stiefschwester, Tauben, goldener Schuh werden sich viele TN an dieses Märchen erinnern. In einem Klassengespräch können sie ihr Vorwissen einbringen. Die Stichwörter können von den KL an die Tafel/auf Folie geschrieben und festgehalten werden, als Wortigel oder als Raster, in den die

gesammelten Wörter nach Wortkategorien eingeordnet werden (vgl. Perlmann-Balme & Thoma, 2008, S. 73).

1.6.5.2. Das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs

Das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs passt sich an das Mittelstufen-Curriculum des Goethe-Instituts an und entspricht dem Vantage Level des Europarates, bei dem sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Niveaustufe B1 erreicht werden müssen. Die Lernenden, welche die Niveaustufe B1 erreicht haben, die für die Arbeit mit dem Lehrbuch „em neu Hauptkurs erforderlich ist, müssen laut der Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens erfüllt werden und die vorgeschriebenen Fähigkeiten aufweisen. Sie müssen die Hauptmerkmale einer Sprache verstehen können, wenn klare Standardsprache benutzt wird. Sie müssen sich zusammenhängend über vertraute, bekannte Themen und persönliche Interessensbereiche äußern können. Sie müssen über ihre Erfahrungen und Ergebnisse berichten können, ihre Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben können und zuletzt zu Plänen und Ansichten kurz Begründungen oder Erklärungen abgeben können (vgl. Cost & Trim, Northe, 2001, S.35 zit. nach Horváthová, 2009, S.64). „Em neu“ bemüht sich, sich an die moderne Sprache anzupassen (vgl. Rosulková, 2010, S.58). Der „em neu“ Hauptkurs eignet sich für erwachsene Lernende, die aufgrund ihrer Berufstätigkeit in Zusammenhang mit einer Ausbildung oder einem Studium im Heimatland bzw. in einem deutschsprachigen Land ihre Deutschkenntnisse erweitern und verbessern wollen. Dieses Lehrbuch eignet sich sowohl für Lernende, die zur allgemeinen Weiterbildung aus persönlichem Interesse die Sprache erwerben oder aneignen wollen, als auch für diejenigen, die sich auf die Prüfung „Zertifikat Deutsch“ vorbereiten und bestehen wollen (vgl. Perlman-Balme & Schwalb 1998, S.5 zit. nach Horváthová, 2009, S.65). Das zentrale Ziel des Lehrwerkes besteht darin, vorhandene Grundkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Hier werden die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen geübt. Anhand einer Vielfalt von Textsorten können die vier Fertigkeiten sowie die kommunikativen Anlässe trainiert werden. Explizite Lernzielangaben werden im Kursbuch nicht dargestellt und nicht angeboten. Auf die Lernziele der einzelnen Rubriken des Lehrwerkes werden in den „Methodisch-didaktischen Hinweisen zu den Lektionen“ im Lehrerhandbuch verwiesen (vgl. Perlman-Balme & Schwalb, 1998 zit. nach

Horváthová, 2009, S.65). Die Autoren des Lehrbuchs wollen, dass sich die Lernenden so schnell wie möglich die sprachliche Kompetenz aneignen, um

- sich in bestimmten Situationen ausdrücken zu können,
- sich an ausführlichen Gesprächen beteiligen zu können,
- längeren gehörten und gelesenen Texten bestimmte Informationen entnehmen zu können,
- persönliche und offizielle (außerordentliche) Briefe verfassen zu können (vgl. Perlman-Balme & Schwalb 1998 zit. nach Horváthová, 2009, S.65-66).

Das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs hat die Aufgabe, den Lernenden die moderne Sprache in Wort und Schrift näher zu bringen. Das Ziel des Lehrbuchs ist es, die Lerner/innen in diesem Sinn anzuregen, ihren Lernprozess bewusst zu gestalten und ihre Lerntechniken zu gestalten. Ein weiteres und zentrales Ziel, das mit diesem Lehrbuch verbunden wird, ist die Vorbereitung der Lernenden auf die „zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe Instituts“. Im Lehrerhandbuch finden die Lernenden zu jeder Lektion einen Testbogen. Die Lösungen zu den Testbögen stehen den Lehrenden am Ende des Lehrerhandbuchs zur Verfügung. Die Tests dienen nicht nur dazu, die Sprachkenntnisse zu überprüfen, sondern es besteht die Aufgabe, das Gelernte systematisch zu festigen und dadurch die Lernenden auf die „zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe Instituts“ schrittweise vorzubereiten. Im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs sollte das sprachliche Niveau von den Lernenden erreicht werden, das der Niveaustufe B2 vom Europarat zugeschrieben ist. Laut den Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens wird auf diesem Sprachniveau erwartet „dass die Lernenden sich spontan und fließend in der Fremdsprache verständigen, dass ein normales vernünftiges Gespräch mit Muttersprachlern ohne Anstrengung von beiden Seiten geführt werden kann“ (vgl. Trim u.a. 2001, S.35 zit. nach Horváthová, 2009, S.66). Die Lehrmaterialien, die im Rahmen des Buches „em neu“ Hauptkurs benutzt werden, sind: Das Kursbuch, das Arbeitsbuch (mit vertiefenden und weiterführenden Übungen), die Kassetten mit Hörtexten (inkl. das Phonetik-Programm) und das Lehrerhandbuch. Das Kursbuch ist in zehn thematisch strukturierte Lektionen aufgebaut. Sie sind auf gleiche Weise dargestellt und dadurch sehr übersichtlich aufgebaut. Ein Abschnitt setzt sich aus sieben überschaubaren Bauelementen

oder Rubriken zusammen: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Wortschatz, Lerntechnik und Grammatik (vgl. Horáthová, 2009, S.66-67). Jede Rubrik steht für sich und wird als eine Einheit gesehen. Das bedeutet, wer in Lektion 1 gern Sprechen trainieren möchte, kann dies auch tun, ohne vorher die Rubriken Lesen und Hören durchgearbeitet zu haben. Man kann also das Buch Seite für Seite durcharbeiten. Dies ist eine zielorientierte Handlung. Die übersichtliche Gestaltung der Kursbuchseiten, die durch Signalfarben verdeutlicht sind, ermöglicht es bedürfnisorientiert vorzugehen (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.6). Durch den Aufbau des Lehrwerkes nach einem Baukastensystem wird eine flexionsfähige Arbeit mit einzelnen Stücken der Lektionen ermöglicht (vgl. Horáthová, 2009, S.67). Auf Seite 3 des Kursbuchs befindet sich ein übersichtliches Inhaltsverzeichnis. Es dient vor allem dazu, dass der Leser eine bestimmte Seite bzw. einen Text schnell wiederfindet. Auf den Seiten 4 bis 7 ist das Kursprogramm zu sehen, die nach Rubriken geordnet sind. Diese Übersicht verschafft dem KL und TN einen schnellen Überblick über die Systematik dieses Buches und dient zur Auswahl des Kursprogramms (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, „em neu“ Hauptkurs, Lehrerhandbuch, 2008, S.6-7). Die Lehrkräfte können zusammen mit den Teilnehmern aus den Lektionen des Lehrbuchs ein eigenes Programm erarbeiten (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.5). Jede Lektion beginnt mit einem Foto einer Collage als Sprech- und Schreibanlass, was einen spielerischen Einstieg ins Lektionsthema ermöglicht. Dabei ergeben sich meist viele verschiedene Bedeutungen des Bildes. Die Vieldeutigkeit wird von den Lernenden bevorzugt, denn auf diese Weise entstehen interessante und immer wieder aktuelle Sprechanlässe und Meinungen (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.6-7). Das angebotene sprachliche Material präsentiert die authentische Gegenwartssprache und bezieht sich auf kulturelle Vielfalt der deutschen Sprache, etwa die österreichische oder die schweizerische Sprache. Die aufgeführten Textsorten spiegeln die Vielfalt der sprachlichen Realität außerhalb des Klassenzimmers wieder. Anzutreffen sind die gleichen Textsorten der Presse wie Reportage, Glosse und Nachricht. Daneben kommen literarische Textsorten wie Gedicht, Autobiografie, Kurzprosa und Hörspiel vor. Schließlich können die Lernenden neben den Sachtexten auch teilweise fachsprachliche Texte vorfinden. Diese Textsortenorientierung gilt für alle

vier Grundfertigkeiten (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.8-9). Das Arbeitsbuch ermöglicht einerseits im Kurs die Vertiefung und Erweiterung einzelner Aspekte vorzunehmen. Auf der anderen Seite eignet es sich gut für eine Nachbereitung des Kurses als Hausaufgaben. Alle Übungen im Arbeitsbuch sind durchnummeriert und mit einem Verweis versehen, wo die Stelle im Kursbuch zu finden ist. Im Kursbuch befindet sich ebenso ein Hinweis dazu, wie die entsprechenden Übungsaufgaben im Arbeitsbuch schnell zu finden sind. Jeder Abschnitt im Arbeitsbuch wird in vier Rubriken aufgegliedert.

Der Lernwortschatz der Lektion, die Übungen zum Kursbuch, das Aussprachetraining und die Lernkontrolle sind ebenfalls im Arbeitsbuch zu finden. Die Übungen sind mit Zahlen ausgestattet und mit einem Verweis versehen, zu welcher Seite sie im Kursbuch passen (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.7-8). Die Einteilung der Übungen richtet sich nach dem Kursbuch. Die Übungen zum Hören kommen im Arbeitsbuch nur in zwei Abschnitten vor. Unterschiedlich zum Kursbuch steht im Arbeitsbuch am Anfang eine nützliche Liste, die die wichtigsten Wörter jeder Lektion enthält. Somit ist es möglich eine Lernkontrolle durchzuführen. Der Lernende kann sich die Wortschatzliste anschauen und somit kontrollieren, ob er den Wortschatz der jeweiligen Lektion erworben hat oder nicht. Um den Wortschatz erfolgreich erweitern zu können ist es empfehlenswert, die Liste vor Beginn der jeweiligen Lektion durchzugehen (Horáthová, 2009, S.68). Die Wortschatzliste kann nützlich sein, denn so können die Wörter im Kontext, leichter erkannt und besser im Gedächtnis behalten werden. Außerdem dient die Wortschatzliste für die Prüfung von Artikeln. Ein Nachteil ist, dass der Lösungsschlüssel im Kursbuch nicht verfügbar ist. Die Lösungen der Aufgaben aus dem Kursbuch sowie aus dem Arbeitsbuch sind nur im Lehrerhandbuch verfügbar. Der Lehrende sollte die Lösungen den Lernenden zur Verfügung stellen. Das Lehrerhandbuch besteht außerdem aus Hinweisen zur Konzeption des Lehrwerks und Methodik-Didaktik der Lektionen. Auch gibt es Testbögen zu jeder Lektion mit den Lösungen. Anhand dieser können die Lernenden ihre erworbenen Fähigkeiten kontrollieren (vgl. Horáthová, 2009, S.68). Der Lehrer kann am Ende jeder Lektion die Lösungsschlüssel kopieren und an die Schüler verteilen. Somit kann der Lernende am Ende jeder Lektion eine Eigenkontrolle machen und selbst die Lösungen

vergleichen und überprüfen (vgl. Horáthová, 2009, S.68). Bei Wissenslücken kann er seinen Lehrer darauf ansprechen. Die sechs übersichtlichen Lektionen behandeln jeweils ansprechende Themen, die den Lernenden zum Spracherwerb helfen sollen. Damit bietet die Collage jeder Lektion nicht nur Sprechanlässe, bei denen sich Kursteilnehmer äußern können, sondern dient natürlich zur Vorentlastung. In den Lektionen werden alle Fertigkeiten unterschiedlich trainiert, so dass trotz der klaren Struktur keine Monotonie entstehen soll. Lernende finden laut Horáthová (2009), die Darstellung der Grammatik am Ende jeder Lektion sowie die variantenreichen Übungen im Arbeitsbuch zwar gut, aber dennoch nicht ausreichend: Leider sind die Lösungen zu den Aufgaben im Text- und Arbeitsbuch nur im Lehrerhandbuch verfügbar (vgl. Horáthová, 2009, S.69). Der Lehrer kann die Lösungen aus dem Lehrerhandbuch für die Lernenden kopieren und verteilen. Das „em neu“ Lehrerhandbuch, das die Autoren des Hueber-Verlags als unterstützende Grammatikbuch im Nachhinein herausgebracht haben, sollte zur Wiederholung und Festigung des Lehrwerkes dienen, da es einige Kritiken über die ‚schwache‘ Gestaltung des Lehrwerkes gab. „In der Mittelstufe liegen die rezeptiven Fähigkeiten erheblich über den produktiven Fähigkeiten“ (vgl. Perlman-Balme & Schwalb 1998, S.7 zit. nach Horáthová, 2009, S.69). Daher ist auf dieser Stufe der Aufbau der aktiven Ausdrucksfähigkeit ein wichtiges Lernziel zu sehen. Das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs geht mehr auf die Vermittlung der Sprache ein, wie sie im privaten, öffentlichen und beruflichen Leben eingesetzt wird. Sie wird als ein kommunikatives Lehrwerk bezeichnet (vgl. Perlman-Balme & Schwalb, 1998, S. 6 zit. nach Horáthová, 2009, S.69). „Es geht von den sprachlichen Intentionen und Funktionen und Aufgaben aus und stellt die Frage Was will ich eigentlich sagen, hören, lesen oder schreiben?“ Die Vermittlung der sprachlichen Strukturen ist diesen Intentionen untergegliedert (Perlmann-Balme & Schwalb, 1998, S. 6). Die Lesestrategien können im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs sowohl explizit als auch implizit bearbeitet werden. Die impliziten Lesestrategien können in den Texten und Übungen im ganzen Lehrbuch angesehen werden. Im Arbeitsbuch kommen die Lesestrategien nur in einigen Lese-Rubriken implizit vor (vgl. Horáthová, 2009, S.70). Die explizite Vermittlung von Lesestrategien wird nur im Rahmen des Lesetrainings vorgenommen. Explizit werden die Lesestrategien im Kursbuch innerhalb der Lektionen in den *Lerntechnik*-Rubriken „Wörterbuch“

(vgl. Perlmann-Balme & Schwalb, 1997a, S. 79f.) und „Richtig lesen“ (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb, 1997a, S. 100ff. zit. nach Horáthová, 2009, S.70) vermittelt. Im Arbeitsbuch ist die explizite Strategievermittlung nur in zwei kurzen Lese-Rubriken dargelegt, die mit dem Verweis Lesestrategie markiert sind. Jede Rubrik bietet eine Übung an, in welcher jeweils eine Lesestrategie durch eine Aufgabenstellung unterstützt und vermittelt und angeboten wird (vgl. Horáthová, 2009, S.70). „Em neu“ ist ein kommunikatives Lehrwerk, es orientiert sich nach den Lernenden und bemüht sich, so oft wie möglich interkulturelles und partnerschaftliches Lernen zu ermöglichen (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb 2008, S.5 zit. nach Rosulková, 2010, S.58) sowohl im Kursbuch als auch im Arbeitsbuch. Die Reihenfolge der Grundfertigkeiten ist wie folgt: Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben. Hinzu kommt am Anfang jeder Lektion die Collage und am Ende jeder Lektion die Grammatik, die tabellarisch und kurz im Arbeitsbuch aufgeführt wird. Im Arbeitsbuch werden viele Übungen angeboten, in denen man Grammatik und Wortschatz übt. Im Kursbuch kommt die Fertigkeit Lesen in jeder Lektion mehrmals vor, in der dritten Lektion sogar viermal. In fünf Lektionen kommen vier literarische Texte vor (vgl. Rosulková, 2009, S.58). Auf Seite 20 im Lehrbuch ist ein lyrischer Text (Gedicht) zu sehen. Dieses Gedicht führt einen Unterrichtsblock über den Autor Kurt Tucholsky. Das Gedicht, die persönliche Biografie und die Radiosendung bilden eine Ganzheit und sollte auch in der Klasse genauso behandelt werden. Die TN lernen zunächst einen Autor am Beispiel eines seiner Texte kennen. Sie erfahren in diesem Text etwas über das Leben des Autors. Auf Seite 37/38 können sie eine Autobiografie von Elias Canetti sehen (vgl. Perlmann-Balme, Schwalb & Schlemmer, 2008, S.20). Auf Seite 37 befinden sich zwei Arten von Texten. Zunächst können sie eine kurze Pressemeldung sehen, danach einen Auszug aus der Autobiografie von Elias Canetti. Typische Merkmale der Pressemeldung sind z.B. die kurze Form, die Aktualität und Sachlichkeit. Die besonderen Merkmale der Autobiografien sind der Erzählton, die geschichtliche Erzählform und die relativ breite Darstellung der gewöhnlichen Lebensereignisse (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.29). Auf Seite 50 kommt ein literarisches Hörspiel vor. Der Text wird als Beispiel für literarische Kurzprosa von Tucholsky bezeichnet. Die häufige Eigenschaft für die Kurzprosa ist z.B. der geringe Informationsgehalt, der ironische Ton und die persönliche Haltung des

Autors. In Regieanwendung kommen Wörter wie z.B. „sagt er“, „er wandelte sich ab“ etc. In dem Dialog zwischen die beiden Personen kommen diese Wörter vor, aber sie führen zu keinerlei Chaos bei den Zuhörern. Es wird ein informativer Block zur Geschichte Berlins zur Verfügung gestellt und es ist sehr wichtig, denn es wird dem TN ein Muster zur Verfügung gestellt, auf dessen Grundlage sie Tucholskys Kommentare historisch einordnen können (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.33).

Auf Seite 72/73 können Sie ein literarisches Kurzhörspiel sehen. Dieses literarische Kurzhörspiel deckt die Geschichte für KL schrittweise auf. Es besteht darin die Aufgabe darin, dass der TN die Geschichte ‚global‘ verstehen und für sich interpretieren soll (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.38). Weiter auf Seite 76/77 können sie einen epischen Text bzw. Briefroman erkennen. Die TN bereiten hier mit einem Abschnitt aus einem Roman, der als Briefform erfasst wurde. Das typische Merkmal ist, dass ein Schreiber und ein Leser als Freunde einen Brief gegenseitig schreiben (Brieffreunde) (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.39). Zuletzt ist auf Seite 112 eine dramatische Szene zu sehen. Der Einakter der dramatischen Szene von Arthur Schnitzler entstand aus dem Jahr 1894. In dem Lesedrama können zwei Personen gemeinsam ein Gespräch führen. Die Szene wurde nie auf einer Bühne aufgeführt. Mit dieser Szene soll die emotionale und die ironische Qualität von einem literarischen Text angesprochen und ihrer Wirkung für den Unterricht deutlich hervorgebracht werden. Die Szene stellt Schnitzlers Beziehung zu der damals berühmten Burgschauspielerin Adele Sandrock dar. Die Szene handelt von Originalaufnahmen aus den frühen 60er Jahren. In dieser Szene kamen die zu jener Zeit berühmte Schauspielerin Vilma Degischer und der Sohn des Autors, Heinrich Schnitzler vor. Gerade dieser historische Abstand macht die Liebesgeschichte für den TN besonders interessant. In dieser Szene kommen alte antike Gegenstände vor z.B. ein abgebrannter Leuchter, eine Kutsche, etc., die diese Zeit darstellt. Diese Gegenstände werden als Unsinn und aus heutiger Sicht als veraltet bezeichnet. Das Thema und den Inhalt des Gesprächs könnte man sich heute, in dieser Form noch genauso vorstellen. Interessant an der Aufnahme (Hörspiel) ist vor allem die übertriebene Sprache (Duktus) und der österreichisch gefärbte Akzent (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.48). Die

übersichtliche Struktur des Lehrwerkes „em neu“ Hauptkurs führt eine klare Aufteilung der Lektionen in sieben systematisch aufgebauten Rubriken aus. Diese Rubriken werden überschaubar in einem sinnvollen Absatz verteilt. Zugleich bilden sie auch in sich geschlossene Einheiten, so dass sie flexibel nach Wahl der Lehrenden und Lernenden unabhängig voneinander separat angewendet werden können. Meiner Ansicht nach ist auch das Training der vier Fertigkeiten sehr wichtig und vorteilhaft. Die überschaubare Struktur des Lehrwerkes ermöglicht den Lernenden mit den separaten Rubriken selbständig zu arbeiten. Ein überschaubares strukturiertes Inhaltverzeichnis bietet den Lernenden eine exakte Übersicht über die einzelnen Themen, Texte und Grammatikbereiche des Lehrwerkes. Die farbige Trennung der einzelnen Rubriken erleichtert die Orientierung innerhalb der Kapitel. Vermisst werden im Lehrbuch und Arbeitsbuch die expliziten Lernzielangaben und Lösungsschlüssel zu den Aufgaben im Kursbuch und Arbeitsbuch. Die Lernziele der separaten Rubriken kommen nur im methodisch-didaktischen Hinweis zu den Lektionen und nur im „Lehrerhandbuch“ vor (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb, 1998, S.16ff. zit. nach Horáthová, S.29, S.94). Die Lösungen im Lehrerhandbuch sollten auch den Lernenden zur Verfügung stehen. In „em neu“ Hauptkurs wird mit aktuellen, authentischen und interessanten und angemessenen Texten gearbeitet. Des Weiteren werden darin Themenbereiche angeboten, die sich durch Realitätsbezug auszeichnen. Die Fertigkeit Lesen wird anhand echter Texte effektiv ausführlich geübt. Die Lesestrategien werden im „em neu“ Hauptkurs überwiegend implizit und zielgerichtet vermittelt. Elemente eines expliziten bzw. ausführlichen Lesestrategietrainings beinhalten die selbständige Lerntechnik: Rubriken „Wörterbuch“ (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb, 1997a, S.79f.) und „Richtig Lesen“ bieten eine Zusammenfassung und Bewusstmachung von einigen in anderen Rubriken implizit vermittelten Lesestrategien (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb, 1997a, S.100ff.). Hier können sich die Lernenden mit den bedeutungsvollen Lesestrategien für das Leseverständnis auseinandersetzen und sich mit den verschiedenen Möglichkeiten befassen. Dies ist ein Vorteil für den Unterricht und das Vermitteln von Literatur im DaF-Unterricht auch, besonders wenn es um Selbstlerner geht, die ihre Deutschkenntnisse erweitern wollen und mit

unterschiedlichen Vorwissen dieses Lehrbuch erarbeiten (vgl. Horáthová, 2009, S.95).

1.6.5.3. Das Lehrbuch „em neu“ Abschlusskurs

„Em neu“ Brückenkurs ist ein Lehrbuch, das sich für die Lernenden eignet, die an der Prüfung zum B2-Zertifikat teilgenommen haben oder sich außerhalb eines Kurses vergleichbare Sprachkenntnisse angeeignet haben. Das Lehrbuch ist im Jahre 2008 im Hueber Verlag erschienen und von Perlmann-Balme, Michela, Schwalb Susanne und Weers Dörte erfasst. Das Lehrerhandbuch geht vor allem von der Kommunikationsmethode aus (vgl. Čechová, 2014, S.33). Das Lehrbuch besteht aus drei Sets; Brückenkurs, Hauptkurs und Abschlusskurs, die sich gegenseitig ergänzen und zur Prüfung auf die Niveaustufe C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens führen. Zum „em neu“ Abschlusskurs gehört noch ein Arbeitsbuch (mit einem einsprachig geschriebenen Wortschatz und vielen Übungen), Lehrerhandbuch, eine Audio-CD, eine „em Übungsgrammatik“. Das Buch „em neu“ Abschlusskurs setzt sich aus zehn überschaubaren und strukturierten Lektionen. In jeder Lektion kommen die Grundelemente „Lesen“, „Hören“, „Schreiben“, „Sprechen“, „Wortschatz“ und „Grammatik“ vor und zu jedem Bereich gibt es viele Übungen. Lernende und Lehrer stellen ihr Programm nach ihren eigenen Wünschen zusammen. Das Lehrbuch kann sowohl Seite für Seite durchgearbeitet werden und je nach Lerninteresse die Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Dörte, 2008, S.8 zit. nach Čechová, 2014, S.34). In diesem Lehrbuch werden auch die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben abwechslungsreich angeboten und geübt. Beim Schreiben haben die Autorinnen darauf geachtet, dass die Lernenden mit praxisorientierten Anlässen ihre Sprachkenntnisse erweitern und üben können. Das Lehrbuch bietet viele Übungen an, die das Schreiben fördern. Man soll Briefe, Notizen, Zeitungsmeldungen, E-Mails, Einladungen an Kurskollegen erfassen. Als Schreibbarlässe dienen z.B. Schlagzeilen aus Zeitungen, Bilder, Graphiken, Originaltexte etc. Das Sprechen hingegen, wird durch verschiedene Anlässe geübt. Die Fertigkeit Sprechen kommt ins Spiel, wenn eine Modellsituation, ein Kurzdialog, Bilder und Zeitungsartikel als Sprech Anlass angeboten werden. Auch ein Buch oder Hörbuch führt den Lernenden zum Sprech Anlass, denn die Lernenden müssen das Buch oder Hörbuch präsentieren, argumentieren und

Beratungsgespräche führen. Alle diese Themen kann man auch später in der Praxis einsetzen z.B. eine neue Arbeit suchen. Zum Lesen steht ein breites Angebot an Texten zur Verfügung, die die Realität widerspiegeln. Man trifft mit Werken der deutschsprachigen Literatur oder Fachliteratur. Mit Texten aus der Presse und aus dem Rundfunk (Radio) kann man die richtige Aussprache üben. Man kann somit auch seinen Wortschatz erweitern (vgl. Čechová, 2014, S.34). Die Lernenden können, Informationen aus mehreren Texten unterschiedlich entnehmen und eigene Meinungen dazu äußern. Einige weitere Übungsvorschläge und Typologien sind z.B. Überschriften zu einzelnen Texten zuordnen, eigene Fortsetzungen ausdenken und Textzusammenfassungen schreiben (vgl. Čechová, 2014, S.34-35). Das Hörverständnis zu Kurzgeschichten wird auch in verschiedenen Aufgaben geübt. Man kann das Hörverständnis durch Bilder unterstützen und somit ein besseres Verstehen ermöglichen. Diese Aufgaben werden durch verschiedene Bilder begleitet, die auch hier zum besseren Hörverständnis dienen. Man kann z.B. Auskunftsgespräche, Lieder, Expertengespräche, Radioreportagen, Eröffnungsreden und Dokumentationen hören, um das Hörverstehen zu messen, können weitere Übungen wie z.B. Ergänzungs-, Zuordnungs-, Erweiterungs-, Veränderungs-, oder Markierungsübungen verwenden. Man kann auch Fragen formulieren, um allgemeine oder konkrete Informationen zu erhalten. Als Medium besitzt dieses Lehrwerk Audio CDs, Hörtexte und Übungen, die für eine bessere Aussprache dienen sollen. Texte werden auch hier von Muttersprachlern erfasst. Grammatik stellt dem Lernenden bereits vorhandenes Wissen und neues Wissen in einem Zusammenhang dar. So kann sein sprachliches Wissen systematisch erweitert und verbessert werden. Die grammatischen Themen sind in diesem Lehrbuch nicht nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet. Somit kann der Lernende beliebig je nach Wunsch eine Lektion des Kursbuches bearbeiten. Die grammatischen Regeln werden übersichtlich auf der letzten Seite jeder Lektion dargestellt (vgl. Čechová, 2014, S.35). Da die Grammatik hier nur als Wiederholung der A1, A2 Kurse angesprochen wird, kann der Lernende bei Wissenslücken den Grammatikbereich von „em neu“ anschauen und intensiver lernen (vgl. Perlmann-Balme & Chambah & Schwalb, 2008, S.8). Im Lehrbuch werden viele Texte verwendet, die von Muttersprachlern geschrieben wurden, zu den auch

unterschiedlichen Übungen angeboten werden. Jeder Text bezieht sich immer auf das bestimmte Thema, z.B. lautet das Hauptthema der dritten Lektion „Literatur“. Die ganze Lektion verwendet Wörter, Texte und Übungen aus diesem Themenbereich. Alle Texte kann man auch als Sprech Anlass oder zum Üben der Grammatik einsetzen. Im Lehrbuch werden folgende Themen präsentiert: aus aller Welt, Finanzen, Literatur, der gute Ton, Psychologie, Karriere, Kriminalität, Wissenschaft, Kunst und Globalisierung. In der Lektion „Literatur“ befindet sich die vollständige Erzählung „Die unwürdige Greisin“ von Bertolt Brecht. Das Buch „em neu“ Abschlusskurs stellt die Sprache natürlich und in nicht gezwungener Alltagsituation dar. Für besonders vorteilhaft halte ich auch die Übersichtlichkeit des ganzen Buches für angemessen. Die Anzahl der Grammatikübungen und Aufgaben, ermöglichen einzelne Fertigkeiten (d.h. Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen) zu üben (vgl. Čechová, 2014, S.36). Auf Seite 33 ist ein epischer Text (eine Erzählung) zu sehen. In der Erzählung „Die unwürdige Greisin“ handelt es sich um eine alte Frau und um eine Großmutter, die in einer ausgedachten Ich-Erzähler-Form erzählt. Im Gegenstück zu den anderen Erzählungen handelt es sich hierbei um einen literarischen Volltext. Eine mehrseitige Erzählung, die von den TN einfach zu verstehen ist. Als Einstieg in das Thema „Das Leben älterer Menschen“ eignet sich dies hauptsächlich für die jungen TN, die eine Beziehung zum Leben ihrer Großeltern herstellen können und die Möglichkeit haben, eine Empathie zur älteren Generation aufzubauen (vgl. Chambah & Perlmann-Balme, Schwalb, 2008, S.30).

Auf Seite 41 kommt ein lyrischer Text (Song) vor „der Moritat von „Mackie Messer“. Es wird anhand eines Bildes dargestellt, auf dem ein Moritatensänger mit einer Drehleier abgebildet ist. Der Song von „Mackie Messer“ ist in vielen Fassungen herausgebracht und in vielen Sprachen übersetzt worden, und so wurde das Lied weltweit bekannt. Zuletzt auf Seite 80 kommt ein ironischer Kurztext vor. Die Zeichnung dient als Einstimmung und Verstehenshilfe für den nachfolgenden Kurztext. Das Thema „Kriminalität“. Das Thema wird hier unter einem ironischen Blickwinkel betrachtet. Der Text weist viele Merkmale der gesprochenen Sprache bzw. Umgangssprache auf. Beispiel: emphatische Ausdrücke (ehrlich wahr! Zeile 4; solche Sachen eben, Zeile 7; also nee! Zeile 19), Auslassungen (Hatte noch nie etwas mit der Polizei zu tun, Zeile 3; Soll hier ja

nicht liegen bleiben, Zeile 10) und Verschleifungen (war nur 'n kleiner Witz, Zeile 11; mit 'nem Gabelstapler, Zeile 23). Zur Verdeutlichung und zur besseren Verständlichkeit dieser Textstellen könnte der Text zuerst KL laut vorgelesen werden (vgl. Perlmann-Balme & Chambah & Schwalb, 2008, S.33).



2. FORSCHUNGSSTAND

Über den Einsatz literarische Texte im Fremdsprachenunterricht werden viele Untersuchungen vorgenommen. Im weiteren Verlauf in dieser Arbeit werden einige dieser Untersuchungen kurz dargestellt. Dabei werden zunächst Untersuchungen aus dem Ausland und aus der Türkei vorgestellt.

2.1. Untersuchungen zum Thema aus dem Ausland

Im Ausland hat der Einsatz der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht mehr an Bedeutung gewonnen. In Deutschland wurde 2005 von Peisert ein wissenschaftlicher Beitrag zum Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht verfasst. Er trägt den Titel „Zum Verstehen fremdkultureller Literatur“. Es geht um das Verhältnis von Text und Leser im Lese- und Verstehensprozess, und um den Deutungsspielraum des Lesers. Zur Entwicklung eines Konzepts, zum Verstehen fremdkultureller Literatur, ist im Bemühen dieser Arbeit die Frage perspektiviert und als Beitrag zur Theoriebildung in den Bereich der interkulturellen Germanistik und fremdsprachlichen Literaturdidaktik einzuordnen (Peisert, 2005, S.7).

In seinem Beitrag mit dem Titel „Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens“ betont Bredella durch Literatur die Möglichkeit, den Erfahrungshorizont zu erweitern, indem man sich in Situationen versetzt, die man noch nicht erlebt hat (vgl. Bredella, 1996a, S.143). Neue Perspektiven helfen differenzierte Bilder einer (Fremd) Kultur zu erhalten, die weniger Vereinfachung und Verkürzungen enthalten. Literatur „kann davor bewahren, das Verhalten der Anderen durch ihre jeweiligen Kultur vorschnell zu erklären“ (Bredella, 1996b, S.41). Doch darf Literatur nicht mit landeskundlicher Dokumentation verwechselt werden. Das würde bedeuten, den literarischen Charakter auf der Strecke zu lassen (vgl. Sommer, 2000, S.27).

Wang (1996) erklärt die Funktionalisierung der Literatur in dem Beitrag „Probleme der Literaturvermittlung in der chinesischen Germanistik“. Mit der pragmatischen Ausrichtung der Germanistik als Berufsbildung, aber auch mit der Voraussetzung, dass die Studierenden erst während des Studiums beginnen Deutsch zu lernen. Dennoch sieht er die Hauptprobleme der Studierenden nicht im sprachlichen Bereich. Übersetzungen deutschsprachiger Literatur ins Chinesische seien nicht leichter zu verstehen, so Wang. Es seien die fachlichen Voraussetzungen, die bei den Studierenden nicht ausreichen (vgl. Wang, 1996, S.2) z.B. gebe es im Chinesischen kein Äquivalent für Novelle und Parabel. Damit spricht er kulturelle Unterschiede und die literarische Vorbildung der Studierenden an, die auf den aktiven Umgang mit Literatur nicht vorbereitet sind. Seine Konsequenz ist die Konzentration auf die Bereitstellung von historischen, literaturhistorischen und literaturwissenschaftlichen Informationen, die es dem Leser ermöglichen sollen, selbst Zusammenhänge herzustellen. Seinen Ansatz versteht er als „nicht konstruktiv, sondern kognitiv“ (Wang, 1996, S.3). Subjektive Lesearten spielen keine Rolle.

In seiner Dissertation mit dem Titel „*Aspekts of Literary comprehension: A cognitiv approach*“ fand Zwaan (1992) bestätigt, dass literarisches Lesen relativ langsam ist im Vergleich zum Lesen von Zeitungsartikeln. Da es besonderer Aufmerksamkeit an den stilistischen Aspekten des Textes bedarf und die Wahrheitskonvention gelockerter ist (vgl. Zwaan, 1992, S.139). Allerdings zeigten Leser literarische Texte in ihre Schlussfolgerung keine größere Vielfalt als die Vergleichsgruppe der Zeitungsleser.

2.2. Untersuchungen zum Thema aus der Türkei

Innerhalb der Türkei wurden auch unterschiedliche Untersuchungen über den Einsatz der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht aufgeführt. Im Artikel mit dem Titel „Theoretische Grundlagen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik“ von Ünal wurde versucht, die literaturdidaktische Entwicklung im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache ausführlich darzustellen. Es wurde über die theoretischen Grundlagen erzählt und die einzelnen Punkte wurden darauf angesprochen. Zunächst wurde die Kritik an der Umgangsweise mit Literatur im kommunikativen DaF-Unterricht beschrieben und deutlich dargestellt. Als

Schlussfolgerung lässt sich sagen, dass im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts keineswegs die traditionelle Textanalyse als Hauptlernziel dargestellt werden sollte. Der moderne Literaturunterricht soll einen offenen Bau haben: Durch kreativ produktive, lernorientierte, handlungsorientierte und aufgabenorientierte Arbeitsformen sollen Lerngruppen aufgefordert werden, mit voller Energie an Texten zu arbeiten. Da die Welt, sowie die Literatur und die Schulen sich schnell ändern, sollte man sich nicht wundern, wenn sich auch literaturdidaktische Modelle für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ständig ändern. Daher resultiert die Annahme, dass in Zukunft sogar in Kürze weitere neue literaturdidaktische Ansätze auftauchen werden (vgl. Ünal, 2010, S.111-133).

Eine wichtige wissenschaftliche Forschung über die Analyse der Lehrwerke bringen Genç und Ünver in ihrer Arbeit mit dem Titel „Türkiye’de Geçmişin Günümüze Almanca Öğretimi İçin Yazılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi“. Hauptzweck ist die Untersuchung von Wahl und Verteilung in den Fremdsprachenbüchern benutzten Texten und Ermittlung der Beziehung zwischen den zugrundeliegenden Methoden des Textes und Buchschreibens. Die untersuchten Lehrbücher sind die regionalen Lehrwerke mit den Titeln „Türkler için Almanca Almanca Ders Kitabı" (Deutsch für Türken), „Wir lernen Deutsch“, „Texte und Situationen“, „Lern mit uns“ und „Hallo, Kinder!“. Um die Beziehung zwischen Text und Methode darzulegen, wurden die aus den Büchern durch Auswahl ermittelten Texte mit einer Klassifizierung als authentische- und fiktive Texte erfasst. Aus den Untersuchungsbefunden wird ersichtlich, dass die sich in einigen Büchern befindliche Texte nach deren basierten Methoden bei der Erreichung des Lehrzieles nicht ausreichend sind.

Eine weitere wissenschaftliche Forschung über literarische Texte bringt Ünver in ihrem Artikel mit dem Titel „Einsatz der Jugendromane, Stolperschnitte im fremdsprachlichen Deutschunterricht“. Im Artikel wird dargestellt, wie weit Literatur und Spracherwerb in den Sprachunterricht integrierbar sind und ob die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung gewinnt, trotz der kontroversen Stellungnahmen. Im Unterrichtsbeispiel der Jugendlektüre „Stolperschritt“ wurde gezeigt, wie der Widerspruch zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler und dem sprachlich-inhaltlichen Anspruch der

Lektüre mittels einer didaktisch-methodischen Vorbereitung relativiert werden kann (Ünver, 2005, S.201-209).

In einem anderen Artikel mit dem Thema „Literarische Texte“ von Koçak kann schließlich gesagt werden, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten die Schüler zur Kommunikationsintention führt. Ein Beispiel hierzu: der Schüler liest ein Gedicht folgendermaßen: er geht von seiner Erfahrung aus und versucht sich in der fremden Sprache zu äußern. Es kann auch sein, dass der Schüler versucht, sich auf einem hohen sprachlichen Niveau auszudrücken. Der Schüler lernt durch diese Texte eine andere Kultur und Weltanschauung kennen, was für das Erlernen einer Fremdsprache wichtig ist (Koçak, 2012, S.249).

Das Buch mit dem Titel „Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache.“ von Ünal wird als Einführung in eine praxisorientierte Literaturdidaktik für türkische Deutschlehrerkandidaten und Deutschlehrende verstanden. Es wird versucht die Konzeption der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik und die aktuellen methodisch- didaktischen Zugänge zur Literatur vorzustellen. Insofern soll es als Plädoyer für eine praxisorientierte Literaturdidaktik verstanden werden. Lehrende stehen vor dem Problem, dass es nicht viele didaktisch- methodische Vorschläge gibt, aus denen hervorgeht, wie bei der Anwendung von Kategorien der Textanalyse im fremdsprachlichen Literaturunterricht konkret vorzugehen ist . Sie ist somit als kompakte Einführung in zentrale Gegenstände der Literaturdidaktik für türkische DaF- Lehramt-Studierende gedacht, die die Fähigkeit erwerben möchten, deutschsprachige literarische Texte systematisch und bewusst im DaF- Unterricht zu vermitteln. Außerdem kann es für DaF- Lehrende hilfreich sein, die Information über neue Methoden, Modelle, Zugangsformen, Unterrichtsbeispiele im Bereich der Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache zu suchen (vgl. Ünal, 2010, S. VIII, IX)

Das Ziel der Magisterarbeit mit dem Titel „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht“ von Çapoğlu ist es, die Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik anzuschließen und der Literatur im Fremdsprachenunterricht, neben allgemein bekannten Lehrwerkdialogen, den besten Platz zu geben. In dieser Magisterarbeit wird nicht über literaturwissenschaftliche oder über ästhetische Fragen gesprochen, und es geht

hier auch nicht nur um Literaturunterricht. Vielmehr ist es wichtig, Literatur als Mittel der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht sinnvoll und ganz selbstverständlich zur Sprache kommen zu lassen, denn Literatur schafft es auf ihre besondere Weise Sprechen zu lehren und durch sie zu lernen. Dieser Magisterarbeit nach kommt es auch gleichzeitig darauf an, dass Literatur nicht als zusätzliches Angebot, als Auflockerung des Sprachunterrichts oder als Spielform gesehen wird, sondern wichtig ist als besonders bewusstes Sprechen zu verstehen und sie noch zielvoller einzusetzen (Çapoğlu, 1992, Vorwort).

In einer anderen Magisterarbeit mit dem Titel "Die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung" von Şimşek werden allgemein die Beiträge zum Thema der Schulung von Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht behandelt und gleichzeitig die Erfahrungswelt 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 Fremdsprachenunterricht Platz einnehmen und wie effektiv sie behandelt werden. Die im Rahmen der Arbeit durchgeführten Unterrichtsstunden zeigen, dass die literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht nicht vernachlässigt werden sollten. Es ist auch festzustellen, dass die Lehramtkandidaten(innen) hinsichtlich der Ansätze des modernen Fremdsprachenlehrens über ausreichende Kenntnisse verfügen. Die Umfrage hat ergeben, dass literarische Texte in der kulturellen und interkulturellen Wahrnehmungsdimension einen relevanten Platz im fremdsprachlichen Deutschunterricht einnehmen und dass die Themen „Eigene Kultur“, „Fremde 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 zur Wahrnehmung und zum Verstehen der fremden Kultur zur Toleranz gegenüber divergierender Meinungen und Herangehensweisen, zur Sensibilität und zum Respekt anderen gegenüber, zum Erkennen eigener nationaler Werte und kultureller Produkte, zum In- Frage- Stellen zum selbständigen und objektiven Denken, zu gerechten und Konsequenzen 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 bringt das Inhaltsprobleme mit sich. In diesem Sinne darf nicht vergessen werden, dass die Werte der fremden Kultur im Fremdsprachenunterricht altergemäß thematisiert werden sollten. Es darf nicht vergessen werden, dass die kulturellen Themen vergleichend behandelt werden müssten, dass die Themen kein Hassgefühl übertragen dürfen und dass aus den Lernmethoden des interkulturellen Erziehungsbereichs Nutzen gezogen werden sollte (Şimşek, 2014, Vorwort).

In der Magisterarbeit mit dem Titel „Eine methodisch- didaktische Untersuchung. Der Gebrauch von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht“ von Yumlu geht es um Lehrwerke „Lern mit uns“ und um das Lehrwerk „Wir lernen Deutsch“. Es wurde festgestellt, dass zwei Lehrwerke nicht mit literarischen Texten arbeiten. Es lässt sich auch Kritik zur Arbeit mit literarischen Texten im Bereich Deutsch als Fremdsprache finden, doch plädieren die meisten Lehrer für den Gebrauch literarischer Texte. Literarische Texte sollen dem Lehrenden die lexikalische Bedeutung verständlich machen, der Inhalt und die Äußerung sollen verstanden werden, die sozialen Stationen sollen durchgearbeitet werden, die Gesamtintention nachvollzogen werden, es soll verallgemeinert und mit der Eigenkultur verglichen werden. Literarische Texte vermitteln den Lernern Weltwissen, verschiedene Deutungen und Interpretationsfähigkeit. Ein literarischer Text ist erst dann verstanden, wenn Zusammenhänge eingeordnet werden und einen Sinn ergeben, nicht direkt mitgeteilte Informationen wahrgenommen werden, die Perspektive des Autors erkannt wird, ein Verstehensziel entwickelt wird und andere Kulturen verstanden werden. Aus den literarischen Texten kann die Sprache, der Inhalt und- die Konnotation spontan erkannt werden. Bei der Bewertung der Textarbeit hat sich herausgestellt, dass an Stelle von Sachtexten genauso gut literarische Texte verwendet werden können. Die Bewertung der Verfahrenstechniken mit literarischen Texten zeigt, dass in den Lehrwerken selber keine ausreichende Verfahrensanleitung angegeben wird und somit der Lehrer es

sich selber eine Vorgehensweise aneignen muss. Es stellt sich heraus, dass Schüler gerne mit unterhaltsamen literarischen Texten arbeiten wie z.B. mit Comics und Bildern, die den Fremdsprachenunterricht positiv gestalten (Yumlu, 1998, Vorwort).



3. METHODISCHES VORGEHEN

3.1. Methodische Vorgehensweise

Bevor ich mit dem empirischen Teil meiner Arbeit beginne, will ich kurz auf die Begriffe „quantitative“ und „qualitative“ Methode eingehen und kurz definieren, was die quantitative und qualitative Methode ist und welche Eigenschaften sie besitzen.

Wenn man sich mit quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung beschäftigt, muss man sich zuerst Gedanken machen, was überhaupt eine Methode ist. Eine Methode ist eine planmäßige Vorgehensweise, um theoretische und praktische Ziele in verschiedenen Bereichen wie z.B. in Wissenschaft und Forschung zu erreichen. Die Methode ist ein Instrument um eine Erkenntnis über bestimmte Sachverhalte zu erlangen und ausführliche Aussagen über die soziale Wirklichkeit sowie einen Überblick zu erhalten. Ohne methodisches Vorgehen sollte man keinen systematischen Gewinn an Erkenntnissen erwarten (vgl. Peters, 2005, S.2). Unter qualitativen Daten werden solche Daten aufgefasst, die konkrete Bedeutung tragen. Meistens sind es Texte, aber auch Bilder, Fotos, Filme usw. (vgl. Witt, 2001, S.1).

Quantitative Verfahren führen nach Brosius und Koschel (2001) eine Beobachtung, wobei die Merkmale, die auf breiter Basis gesammelt werden, systematisch mit Zahlenwert belegt und dargestellt sind. Auch Gläser und Lauder (2006, S.24) stellen den Umgang mit Zahlen in den Mittelpunkt: Quantitative Methoden gehen von einer Interpretation sozialer Sachverhalte aus, die durch Zahlen dargestellt werden. Dabei werden entweder die Punkte der Sachverhalte oder die Häufigkeit des Geschehens von Merkmalen durch Zahlen beschrieben (vgl. Wolf, 2008, S.7). Der Begriff bezieht sich also auf das Messen von Zahlen sowie auf die Form der Ergebnispräsentation (Brosius & Koschel, 2001, S.18 zit. nach Wolf, 2008, S.8).

3.2. Untersuchungsgruppe

Die Daten für diese Arbeit wurden im Frühlingsemester 2014-2015 an der Hacettepe Universität im Fach Deutsch als Fremdsprache erworben. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 39 Studenten. Obwohl insgesamt 66

Studierende die Lehrveranstaltung „Lesekompetenz II“ besuchten, haben 39 Studierende freiwillig an der Untersuchung teilgenommen.

Die Untersuchungsgruppe wusste somit über die Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit Bescheid und hat ihren Beitrag geleistet, indem alle Gruppenteilnehmer/innen die Aufgaben für literarische Texte in „em neu“ Hauptkurs gemacht haben. Erst dadurch konnten die Daten von Studenten der Deutschlehrausbildung der Hacettepe Universität für diese literaturdidaktische Untersuchung erhoben, analysiert, kommentiert und interpretiert werden.

3.3. Datenerhebung und Datenanalyse

In der vorliegenden Masterarbeit wird zunächst eine qualitative Untersuchungsmethode eingesetzt, denn im theoretischen Teil der Arbeit wird das Lehrwerk „em neu“ analysiert und interpretiert, und im empirisch orientierten Hauptteil der Arbeit wird das DaF-Lehrwerk „em neu“ zunächst in Bezug auf literarische Texte analysiert. Dabei werden alle literarischen Texte in den Lehrbüchern „em neu“ Brückenkurs, „em neu“ Hauptkurs und „em neu“ Abschlusskurs klassifiziert und dargestellt. Allerdings werden auch die Form- und Inhaltseigenschaften der in Frage kommenden literarischen Texte kurz kommentiert.

Anschließend wird eine quantitative Forschungsparadigma durchgeführt, um die literaturbezogenen Aufgabenbearbeitungen zu „em neu“ Hauptkurs zu bewerten. Die von DaF-Studierenden der Hacettepe Universität gemachten Aufgaben sind somit in die Untersuchung dieser Studie aufgenommen worden. Durch die Verwendung von deskriptiven Statistiken und deren Frequenzwert soll in dieser Untersuchung festgestellt werden, ob die Lernenden die literaturdidaktisch orientierten Aufgaben bewältigen können oder nicht. Die Bewertungsanalyse mit drei Bewertungskategorien konzentriert sich auf die Reihenfolge nach von gut, mittelmäßig bis hin zum Kriterium schlecht. Die Ergebnisse für alle literarischen Texte werden als Zahlennennungen bzw. als Prozentzahl angegeben und anschließend analysiert und kommentiert.

Tabelle 3.1: Die Bewertung der Aufgaben zu literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs

☺*gut	Entspricht den Erwartungen in besonderem Maße
☺** mittel	Entspricht der Erwartung
☹*** schlecht	Entspricht nicht den Erwartungen

Die Bewertung der Aufgaben zu literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs erfolgt mit einer schriftlichen Bemerkung in drei Stufen (siehe Tab. 3.1):

- Entspricht den Erwartungen in besonderem Maße: gut;
- Entspricht der Erwartung: mittel;
- Entspricht nicht den Erwartungen: schlecht.

Die Ergebnisse werden im Rahmen der Befunde der Untersuchung zunächst dargestellt und schließlich am Ende des Hauptteils interpretiert. In Verbindung mit all den Feststellungen werden im Abschluss Vorschläge für Deutschlehrende gemacht, die sich mit der Vermittlung einer Fremdsprache anhand von literarischen Texten Deutschlehrer beschäftigen sind. Es wird betont, dass der fremdsprachliche Deutschunterricht durch die richtige Auswahl von literarischen Texten und Übungen wirksamer und effektiver gestaltet werden kann.

4. BEFUNDE UND DISKUSSION

4.1. Analyse des Lehrbuchs „em neu“ in Bezug auf literarische Texte

Da die Analyse der drei Lehrbücher „em neu“ einen Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung bildet, werden im nächsten Teil der Magisterarbeit die Lehrbücher „em neu“ Brückenkurs, „em neu“ Hauptkurs und „em neu“ Abschlusskurs nach ihren Textsorten analysiert: Welche Art der Texte kommt im einzelnen Lehrbuch mehrmals vor und welche Art der Textsorte kommt im Lehrbuch sehr selten vor? All diese Fragen werden anhand einer am Ende der Analyse der einzelnen Lehrbücher dargestellt. So erhält man einen Überblick, welche Lehrwerke für welche Art der Textsorten mehr Platz in ihren Lehrwerken zur Verfügung gestellt haben.

Tabelle 4.1: Darstellung der literarischen Texte im Lehrwerk „em neu“

<i>Lehrbuch</i>	<i>Außerliterarische Texte</i>	<i>Außerliterarische Texte</i>	<i>Literarische Texte</i>	<i>Literarische Texte</i>	<i>Summe</i>	<i>Summe</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Brückenkurs	37	90,24%	4	9,75%	41	100%
Hauptkurs	24	80,0%	6	20,0 %	30	100%
Abschlusskurs	24	88,88%	3	11,11%	27	100%

Die einzelnen erhobenen Daten werden in möglichst einheitlich gestalteten Tabellen veranschaulicht, um dem Anspruch der Übersichtlichkeit gerecht zu werden. Es wird für jedes Lehrbuch eine Spalte für außerliterarische und literarische Texte zur Verfügung gestellt (siehe Tab. 4.1). Neben den absoluten Zahlen wird auch die Prozentzahl genannt, um die Einordnung zu erleichtern und die Anzahl an der Gesamtheit zu erkennen. Nur das Zusammenspiel von absoluten Zahlen, Prozentwerten und die Größe und Untersuchungseinheiten machen Sinn und schützen vor allzu forschen Interpretationen. Das Lehrbuch „Brückenkurs“ besteht insgesamt aus 41 unterschiedlichen Texten. Von 41 unterschiedlichen Texten besteht das Lehrbuch „Brückenkurs“ aus 37 außerliterarischen Texten und aus 4 literarischen Texten. Anhand der Tabelle erkennt man, dass im Lehrbuch „Brückenkurs“ 37 außerliterarische Texte vorkommen. Der prozentuale Anteil ist 90,24%. Für literarische Texte hat das Lehrbuch „Brückenkurs“ nur 4 Stück zur Verfügung gestellt. Der prozentuale Anteil von 9,75% steht für literarische Texte. Des Weiteren besteht das Lehrbuch

„Hauptkurs“ insgesamt aus 30 unterschiedlichen Texten. Von 30 unterschiedlichen Textsorten besteht das Lehrbuch „Hauptkurs“ aus 24 außerliterarischen Texten und aus 6 literarischen Texten. Anhand der Tabelle kann man erkennen, dass im Lehrbuch „Hauptkurs“ 24 außerliterarische Texte erscheinen. Der prozentuale Anteil ist 80%. Das Lehrbuch „Hauptkurs“ hat nur 6 literarische Texte zur Verfügung gestellt. Der prozentuale Anteil von 20% steht für literarische Texte. Das Lehrbuch „Abschlusskurs“ besteht insgesamt aus 27 unterschiedlichen Texten. Von 27 unterschiedlichen Texten besteht das Lehrbuch „Abschlusskurs“ aus 24 außerliterarischen Texten mit 88,8% und aus 3 literarischen Texten mit 11,11%. Als Schlussbetrachtung kann man sagen, dass das Lehrbuch „Hauptkurs“ mit 20% literarischen Texten mehr Platz zur Verfügung stellt. In diesem Lehrbuch stehen literarische Texte eher im Vordergrund, damit Deutschlernende eine Vorstellung von literarischen Texten haben. Die Autoren dieses Lehrwerkes „em neu“ wollen, dass die Lerner sowohl außerliterarische Texte als auch literarische Textsorten kennenlernen.

4.1.1. Darstellung der literarischen Texte in „em neu“ Brückenkurs

Im Lehrbuch „Brückenkurs“ kommen in 6 Lektionen verschiedene literarische Gattungen vor (siehe Tab. 4.2):

Tabelle 4.2: Angaben zu literarischen Texten in „em neu“ Brückenkurs

Nummer	1	2	3	4	5	6
Texttitel	„Wenn alle das täten...“	„Immer wieder sonntags“	„Masken“	„Abschied von den Eltern“	„Sag mit, wo die Blumen sind“	„Aschenputtel“
Lektion	1	1	3	3	6	10
Seite	S.14	S.16	S.43	S.54	S.78	S.122
Modul Fertigkeiten	Hören	Lesen	Lesen	Lesen	Hören	Hören
Textarten	Lied	Glosse	Geschichte	Erzählung (Auszug)	Lied	Märchen
Anzahl der Aufgaben	5	8	4	9	6	4
Lernziele nach Lehrerhandbuch	Hypothesen bilden	Wort erarbeiten	eine Geschichte erfinden und erzählen interpretieren	globales Verstehen	ein Lied interpretieren	globales verstehen
	globales Verstehen	-	Lesen und verstehen	einen literarischen Text selbständig erschließen	-	einen gehörten Text nach Stichwörtern mündlich reproduzieren

in einem Text Empfehlungen identifizieren und darüber diskutieren	einen literarischen Texte interpretieren	-	-	ein Märchen interpretieren
	mündliche Texte produzieren			

Das Lehrbuch bietet eine Vielfalt von Textsorten an. Auf Seite 14 ist ein lyrischer Text (Lied) zu sehen. Georg Kreislers Lied „Wenn alles das täten...“ behandelt das Thema „Arbeit“ unter einem ironischen Blickwinkel. Die Aussprache des Sängers und der Walzertakt geben den Hinweis, dass das Lied österreichischer Herkunft ist. Eine Autobiografie zum Komponisten befindet sich im Arbeitsbuch S. Arbeitsbuch 14. Auf Seite 16 geht es um einen fiktionalen (erfundenen) Text. Es handelt sich um eine Glosse. Die Merkmale der Glosse bestehen aus Übertreibungen, aus kurzen Sätzen, rhetorische Fragen, Interjektionen (Entwurf) und idiomatischen Wendungen (andere Redeanwendungen). Die Ironie und der Sinn des Textes sind leicht zu verstehen. Auch die Überschrift und die Cartoons weisen auf die feuilletonistische (künstlichen) Form des Textes hin. Auf Seite 43 ist eine Gattung von lyrischen Texten zu sehen. Auf dem Bild ist eine Karikatur von Ronald Searle zu sehen. Der Text wurde von Franz Specht erfasst. Text und Bild sollen Sensibilität für literarische Texte wecken und dadurch sollen die TN motiviert werden. Durch die eigene Herstellung von kleinen Texten sollen die TN kreativer werden. Auf Seite 54 befinden sich literarische Texte. Für eine Vorentlastung (Vorarbeit) des Themas steht eine Wortschatzaufgabe zur Verfügung. Es kommen sechs umgangssprachliche (Synonyme) Wörter für den Begriff „Sitzenbleiben“ (Wiederholen einer Klasse). Es wird verdeutlicht, dass der Begriff „Sitzenbleiben“ einen hohen emotionalen Stellenwert in der deutschsprachigen Kultur hat. Auf Seite 78 ist ein lyrischer Text (Lied) zu sehen „Sag‘ mir, wo die Blumen sind.“ Der originale Text des Liedes stammt aus dem Englischen: Where have all the flowers gone. Das Lied entstand zur Zeit der Friedensbewegung für den Vietnamkrieg. Das Lied ist international überall bekannt Die Sängerin Marlene Dietrich sang das Lied auf Deutsch und wurde mit diesem Lied berühmt und hat somit einen großen Erfolg gehabt. Das Märchen „Aschenputtel“ ist oft unter dem Namen „Cinderella“ in vielen Sprachen bekannt. Anhand der Stichwörter z.B. „böse Stiefschwestern, Tauben, goldener Schuh“

werden sich viele TN an dieses Märchen erinnern. In einem Klassengespräch können sie ihr Vorwissen einbringen. Die Stichwörter können von den KL an die Tafel / auf Folie geschrieben und festgehalten werden als Wortigel oder als Raster, in den die gesammelten Wörter nach Wortkategorien eingeordnet werden (vgl. Perlmann-Balme & Baier & Thoma, 2008, S.73). Und zuletzt auf Seite 112 ist ein epischer Text bzw. ein Märchen. Weiterhin kann man in der Tabelle 3 auf Seite 55 auf dem ersten Blick erkennen, dass mehr auf die Fertigkeiten Lesen und Hören eingegangen worden ist. Die beiden Fertigkeiten sind gleichmäßig in den einzelnen Lektionen aufgeteilt. Die beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen wurden in keiner extra Zeile in der Tabelle zur Verfügung gestellt. Diese Fertigkeiten sind in die Fertigkeiten Lesen und Hören eingebettet, d.h. die Fertigkeiten Schreiben und Sprechen kommen in den Fertigkeiten Lesen und Hören vor. Auf den ersten Blick hat man die Vorstellung, dass die Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen nicht berücksichtigt worden sind. Alle Fertigkeiten die für eine Sprache eine große Bedeutung aufweisen, werden berücksichtigt. Einige stehen im Vordergrund und einige stehen im Hintergrund, aber alle werden bei der Vermittlung einer fremden Sprache berücksichtigt und eingesetzt (Siehe Anhang 2).

4.1.2. Darstellung der literarischen Texte in „em neu“ Hauptkurs

Im Lehrbuch Hauptkurs „em neu“ kommen in 6 Lektionen verschiedene literarische Gattungen vor (siehe Tab. 4.3):

Tabelle 4.3: Angaben zu literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs

Textnummer	1	2	3	4	5	6
Texttitel	„Das Ideal“	„Die gerettete Zunge“	„Berlin! Berlin!“	„Der Fisch“	„Briefe an die chinesische Vergangenheit“	„Halb zwei“
Lektion	1	2	3	5	5	7
Seite	S.20	S.37/38	S.50	S.72/73	S.76/77	S.112
Modul Fertigkeiten	Lesen	Lesen	Lesen	Hören	Lesen	Hören
Textarten	Gedicht	Autobiografie Elias Canettis	Literarische Kurzprosa	Literarisches Hörspiel	Briefroman	Literarische Szene
Anzahl der Aufgaben	3	10	4	6	13	4
Lernziele nach Lehrerhandbuch	interpretiertes Lesen	Hauptsache und impliziert Information aus literarischen Texten entnehmen	Ironie Verstehen	interpretiertes Lesen	Globales Hörverstehen	interpretiertes Hören einer literarischen Szene

Das Lehrbuch bietet eine Vielfalt von Textsorten an. Auf Seite 20 ist ein lyrischer Text bzw. ein Gedicht zu sehen. Dieses Gedicht führt zu einem Unterrichtsblock über den Autor Kurt Tucholsky ein. Das Gedicht, die eigenhändige (persönliche) Vita (Biografie, Lebensgeschichte) und die Radiosendung (S.24) bilden eine Ganzheit und sollten auch in der Klasse genauso behandelt werden. Die TN lernen zunächst einen Autor am Beispiel eines seiner Texte kennen, sie erfahren in diesem Text etwas über sein Leben. Auf Seite 37/38 ist eine Autobiografie von Elias Canetti zu sehen. Auf Seite 37 befinden sich zwei Textsorten: Zunächst ist es eine kurze Pressemeldung zu sehen, danach ein Auszug aus der Autobiografie Elias Canettis. Typische Merkmale der Pressemeldung sind z.B. die kurze Form, die Aktualität, Sachlichkeit und Komprimierung der Information. Die besonderen Merkmale für die Autobiografie sind der Erzählton, die historische Distanz (Erzählform) und die relativ breite Darstellung von Ereignissen des alltäglichen Lebens (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008). Auf Seite 50 kommt ein literarisches Hörspiel vor. Der Text ist als Beispiel für die literarische Kurzprosa Tucholskys bezeichnet. Die häufige Eigenschaft für die Kurzprosa ist

z.B. der geringe Informationsgehalt, der ironische Ton und die subjektive Haltung des Autors. Der informative Block zur Geschichte Berlins wird zur Verfügung gestellt und es ist sehr wichtig, denn es wird dem TN ein Muster zur Verfügung gestellt, wo auf dessen Grundlage Tucholskys Kommentare zu sehen sind und es auch notwendig ist, um dem TN ein Raster zu geben, auf dessen Grundlage Tucholskys Kommentare historisch einzuordnen sind (vgl. Perlman-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.33). Auf Seiten 72/73 kann man ein literarisches Kurzhörspiel sehen. Dieses literarische Kurzhörspiel deckt die Geschichte der KL schrittweise auf. Die Aufgabe besteht darin, dass die TN die enthüllte Geschichte „global“ d.h. grob verstehen und die Geschichte interpretieren (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.38). Weiterhin ist auf Seite 76/77 ein epischer Text(Briefroman) zu erkennen. Die TN bereiten hier einen Auszug (Abschnitt) aus einem Roman, der als Briefform erfasst worden ist. Die typischen Merkmale sind, dass ein Schreiber und ein Leser als Freunde einen Brief gegenseitig schreiben (Brieffreunde) (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.39). Zuletzt ist auf Seite 112 eine dramatische Szene (literarische Szene) zu sehen. Der Einakter von Arthur Schnitzler entstand aus dem Jahre 1894. In dem Lesedrama kann man zwei Personen sehen, die gemeinsam ein Gespräch führen. Die Szene wurde nie auf einer Bühne aufgeführt. Mit dieser Szene soll die emotionale und ironische Qualität von literarischen Texten angesprochen werden und in ihrer Wirkung für den Unterricht hervorgebracht werden. Die Szene stellt Schnitzlers Beziehung zu der damals berühmten Burgschauspielerin Adele Sandrock dar. Bei dieser Szene handelt es sich um Originalaufnahme aus den 60er Jahren. In dieser Szene kommt mit der zu jener Zeit berühmten Schauspielern Vilma Degischer und der Sohn des Autors, Heinrich Schnitzler vor. Gerade diese historische Distanz macht die Liebesgeschichte für die TN besonders interessant. In dieser Szene kommen alte antike Gegenstände vor wie z.B. ein abgebrannter Leuchter, Kutsche). Diese Gegenstände werden aus heutiger Zeit als veraltet erscheinen. Das Thema und der Inhalt des Gesprächs könnte man sich heute immer noch, in dieser Form vorstellen und genauso die Zeit. Interessant an der Aufnahme (Hörspiel) sind vor allem der übertriebene Sprachgebrauch und der österreichische Dialekt. In den Regieanweisungen kommen Wörter wie z.B. „sagte er“, „er wandelte sich ab“ etc.

vor. In dem Dialog zwischen den beiden Personen kommen diese Wörter vor, aber sie führen zu keinerlei Verwirrung unter den Zuhörer. Des Weiteren kann man in der Tabelle auf den ersten Blick erkennen, dass mehr auf die Fertigkeiten Lesen und Hören eingegangen wurde. Die Lesefertigkeit kommt mehrmals in den Lektionen vor. Dreimal wurde die Fertigkeit Lesen in den Lektionen eingesetzt und zweimal kommt die Fertigkeit Hören in den Lektionen in Vorschau (vgl. Perlmann-Balme & Schwalb & Schlemmer, 2008, S.48). Die beiden Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen wurde nicht auf Seite 63 dargestellt, sie kommen in den Fertigkeiten Lesen und Hören integriert vor. Alle Fertigkeiten, die für eine Sprache als wichtig erscheinen werden berücksichtigt. Alle Fertigkeiten weisen beim Lehren einer fremden Sprache eine große Bedeutung auf und deswegen sollten sie nicht außer Acht gelassen werden.

4.1.3. Darstellung der literarischen Texte in „em neu“ Abschlusskurs

Im Lehrbuch „em neu“ Abschlusskurs kommen in 3 Lektionen verschiedene literarische Gattungen vor (siehe Tab. 4.4):

Tabelle 4.4: Angaben zu literarischen Texten in „em neu“ Abschlusskurs

<i>Textnummer</i>	1	2	3
<i>Texttitel</i>	„Die unwürdige Greisin“	„Moritat von Mackie Messer“	„Eine Branche im Strukturwandel“
<i>Lektion</i>	3	3	7
<i>Seite</i>	S.33	S.41	S.80
<i>Modul: Fertigkeiten</i>	Lesen	Hören	Lesen
<i>Textarten</i>	Erzählung	Song	Kurzprosa
<i>Anzahl der Aufgaben</i>	13	5	3
<i>Lernziel nach Lehrerhandbuch</i>	einen literarischen Ganztext Abschnittsweise erschließen	einen Liedtext ergänzen und über Strophenaufbau Musik und Inhalt sprechen	sich zu einer Zeichnung äußern und einen ironischen Kurztext verstehen

Das Lehrbuch bietet eine Vielfalt von Textsorten an. Auf Seite 33 ist ein epischer Text (Erzählung) zu sehen. In der Erzählung „Die unwürdige Greisin“ handelt es sich um eine alte Frau und eine Großmutter, die in einer fiktiven (ausgedachten) Ich-Erzähler-Form erzählt und dargestellt werden. Im Gegensatz zu den anderen Erzählungen (Literatur) handelt es sich hierbei um eine Erzählung, die von den TN einfach zu verstehen ist. Als Einstieg in das Thema „Das Leben älterer Menschen“ eignet es sich hauptsächlich für die jungen TN, die einen Bezug zum Leben ihrer Großeltern aufbauen können: Es wird die Möglichkeit gegeben, Empathie zur älteren Generation herzustellen (vgl. Chamba & Perlmann-Balme & Schwalb, 2008, S.30). Auf Seite 41 kommt ein lyrischer Text (Song) vor „Moritat von „Mackie Messer“. Es wird anhand eines Bildes dargestellt, auf dem ein Moritaten Sänger mit einer Drehleier abgebildet ist. Diese Morität ist das Einführungslied der Dreigroschenoper, des Bühnenstücks, mit dem Brecht einen seiner größten Erfolge hatte. Der „Song“ von „Mackie Messer“ ist in vielen Versionen herausgebracht und in vielen Sprachen übersetzt worden und so wurde das Lied weltweit bekannt (vgl. Chamba & Perlmann-Balme & Schwalb, 2008, S.33). Zuletzt ist auf Seite 80 eine Art epischer Text (Kurzprosa) zu sehen. Die Nomen und Verben, die unter b) zuzuordnen sind, gehören zu den sogenannten festen Nomen-Verb-Verbindungen. Auf dieses Grammatikthema wird im Laufe der Lektion intensiv eingegangen. Die Nomen-Verb-Verbindungen, die unter b) vorkommen, gehören zu den sogenannten festen Nomen-Verb-Verbindungen. Auf dieses Grammatikthema wird im Laufe der Lektion ausführlich eingegangen. Die Nomen-Verb-Verbindungen können zum Thema „Recht und Gesetz“ eingeführt werden (vgl. Chamba & Perlmann-Balme & Schwalb, 2008, S.43). Des Weiteren wird festgestellt, dass ‚Lesen‘ zweimal und ‚Hören‘ einmal vorkommt. Anhand der Tabelle kann man erkennen, dass mehr auf Lesen und Hören eingegangen wurde. Die beiden Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen wurden nicht in der Tabelle 5 auf Seite 60 dargestellt. D.h. es wurde für die beiden Fertigkeiten keine extra Kategorie gebildet. Sie können diese Fertigkeiten nicht auf den ersten Blick in der Tabelle 4 auf Seite 60 erkennen, denn diese Fertigkeiten wurden in die Fertigkeiten Lesen und Hören eingebettet. Alle Fertigkeiten, die für eine Sprache als wichtig erscheinen, werden berücksichtigt.

4.2. Bewertungen von Aufgabenbearbeitungen zu literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs

4.2.1. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Das Ideal“ in Lektion 1

An der Studie haben insgesamt 39 DaF-Studierende teilgenommen. Sie sollten die Aufgaben zu „Das Ideal“ ausführlich bearbeiten und zur Bewertung abgeben. Die Ergebnisse der Aufgaben zum literarischen Text „Das Ideal“ in Lektion 1 sehen wie folgt aus (siehe Tab. 4.5):

Tabelle 4.5: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Das Ideal“

Aufgaben	Studenten Anzahl N	Auswertungskategorien mit Zahlennennungen		
		⊕* gut	⊕** mittel	⊕*** schlecht
		F (%)	F (%)	F (%)
1. Was gehört ihrem Heimatland zu hohem Lebensstandard?	34	19 (56%)	6 (18%)	9 (26%)
2. Lesen und ergänzen Sie die Stichworte im Karten oben	34	24 (71%)	6 (18%)	4 (12%)
3. Aufgaben zum Gedicht a.) Welche Begriffe passen -der Absatz -die Linie -der Reim -die Strophe -der Vers -der Vorspann	34	16 (47%)	15 (44%)	3 (9%)
b.) Geben Sie Beispiele diese Begriffe aus dem Tucholsky-Gedicht	34	0 (%)	24 (71%)	10 (29%)
c.) Das Gedicht spricht über Wunsch und Wirklichkeit. Makieren. Sie die Grenze im Gedicht.	34	2 (6%)	11 (32%)	21 (62%)
d.) Im Gedicht kommt die Perspektive eines Mannes zum Ausdruck. Woran erkennt man das?	34	2 (6%)	11 (32%)	21 (62%)

Tabelle 4.6: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Das Ideal“

Auswertungskategorien	Zahl der Nennungen- absolut N	Zahl der Nennungen - in Prozent %
⊕* gut	72	33%
⊕** mittel	74	34%
⊕*** schlecht	70	32%
Gesamtsumme	216	100%

Die Diskussion der Ergebnisse (siehe Tab. 4.5 und Tab. 4.6) kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

In der Tab. 4.6 kann man erkennen, dass die Aufgaben zu „Das Ideal“ eher mittelmäßig von den Studenten bearbeitet wurden und mit einem prozentuellen Anteil von 34% den Platz an erster Stelle eingenommen haben. Die Aufgaben die gut bearbeitet wurden, stehen an zweiter Stelle mit einem prozentuellen Anteil von 33%. Die Aufgaben die schlecht bearbeitet wurden, werden als prozentueller Anteil von 32% an letzter Stelle angesehen. Wie schon oben erwähnt, wurden die Aufgaben, die im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs vorkommen allgemein von den Studenten mittelmäßig bearbeitet. Die Aufgaben werden einigermaßen gelöst. D.h. es wird nur der Teil der Aufgabe gelöst, der von den Studenten auch verstanden wurde und der Rest wurde entweder falsch bearbeitet oder weggelassen. Der Grund, warum die Aufgaben von den Studenten weggelassen wurde, liegt darin, dass die Aufgaben während der Bearbeitungsdauer den Studenten Probleme bereitet haben und daher übersprungen wurden, um keine unnötige Zeit zu verlieren. Eine Auseinandersetzung mit den Aufgaben wird als Zeitverschwendung von den Studenten angesehen, sie gehen von Anfang an pessimistisch mit der Aufgabenstellung um. Bei dieser Vorgehensweise bzw. Einstellung können auch keine positiven Ergebnisse erzielt werden. Sie verlieren das Interesse. Diese Art der Einstellung kann zur Senkung der Motivation bei den Studenten führen. So können sie ihre Sprachhemmungen d.h. ihre Angst gegenüber der Sprache nicht abbauen. Dies führt dazu, dass sie sich nicht in dieser Sprache wohlfühlen und dadurch können die Studenten ihren Wortschatz nicht erweitern und verbessern. Dies hat weitere negative Auswirkungen auf die Studenten, z.B. sie können ihre Ausdrucksweise nicht verbessern. Zum Weiteren führt es dazu, dass ihre Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht nicht als positiv ändert.

4.2.2. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2

Die Ergebnisse der Aufgaben zum literarischen Text „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 sehen wie folgt aus (siehe Tab. 4.7):

Tabelle 4.7: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“

Aufgaben	Studenten Anzahl N	Auswertungskategorien mit Zahlennennungen		
		⊕* gut	⊕** mittel	⊕*** schlecht
		F (%)	F (%)	F (%)
1. In welchem Alter haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen?	34	18 (53%)	3 (9%)	13 (38%)
2. Lesetraining	34	- (%)	- (%)	- (%)
a.) Lesen Sie die Zeitungsmeldung.				
b.) Decken Sie dann den Text zu machen Sie sich Notizen, was Sie gelesen haben.	34	30 (88%)	1 (3%)	3 (9%)
c.) Wiederholen Sie mündlich den Inhalt des Textes.	34	0 (%)	24 (71%)	10 (29%)
3. Um was für eine Textsorte handelt es sich wohl bei dem folgenden Text? Warum? - Aufsatz - Autobiografie - Zeitschriftenartikel / Meldung - aus der Zeitung/ Bericht	34	16 (47%)	- (%)	8 (53%)
4. Lesen Sie, wie der Schriftsteller Elias Canetti (1905-1994) Deutsch gelernt hat.	34	- (%)	- (%)	- (%)
5. Ergänzen Sie die Information aus dem Text sowie die entsprechende Textstelle. - Wo spielt sie? - Wer sind die Personen? - Warum soll der Erzähler Deutsch lernen?	34	15 (44%)	5 (17%)	14 (41%)
6. Der Text enthält indirekt sogenannte implizite Informationen. Was erfahren wie zum Beispiele über a.) den Vater des kleinen Canetti?	34	6 (18%)	20 (59%)	8 (24%)
b.) das Verhältnis von Mutter und Sohn?	34	18 (53%)	12 (36%)	4 (12%)
c.) die finanziellen Verhältnisse der Familie?	34	17 (50%)	6 (18%)	11 (82%)
7. Schreiben Sie fehlende Textpassage in drei bis vier Sätzen.	34	12 (35%)	1 (3%)	21 (62%)
8. Hat die Methode der Mutter funktioniert? Warum glauben Sie? Warum?	34	19 (56%)	11 (32%)	4 (12%)
9. Lesen Sie Informationen über Canetti. Wie viele Sprachen konnte er mindestens?	34	0 (%)	25 (74%)	9 (26%)

10. Welche Struktur und Funktion hat das Wort daran in Zeile 10 des Textes?	34	4 (12%)	7 (21%)	23 (68%)
---	----	------------	------------	-------------

Tabelle 4.8: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“

<i>Auswertungskategorien</i>	<i>Zahl der Nennungen – absolut</i>	<i>Zahl der Nennungen - in Prozent</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>
☺* <i>gut</i>	155	38%
☹** <i>mittel</i>	115	28,2%
☹*** <i>schlecht</i>	138	34%
Gesamtsumme	408	100%

Die Diskussion der Ergebnisse (siehe Tab. 4.7 und Tab. 4.8) kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“ wurden überwiegend gut von den Studenten bearbeitet und sicherten mit einem prozentuellen Anteil von 38% ihren Platz an erster Stelle. Die Aufgaben, die von den Studenten schlecht bearbeitet wurden, nehmen ihren Platz auf zweiter Stelle mit einem Prozentanteil von 34% ein. Die Aufgaben, die von den Studenten mittelmäßig bearbeitet wurden, stehen mit einem prozentuellen Anteil von 28,2% an letzter Stelle. Dabei haben die Studenten die Aufgaben, die zu bearbeiten waren, gut bewältigt. Sie haben sorgfältig die Aufgaben gelöst. Die Studenten haben für diese Aufgaben viel Zeit gebracht und sich intensiv mit diesen Aufgaben beschäftigt und auseinandergesetzt. Anhand des Ergebnisses, kann man die Schlussforderung ziehen, dass die Studenten gute Sprachkenntnisse aufweisen. Die Studenten haben versucht, während der Bearbeitung der Aufgaben, Schreibfehler zu vermeiden. Das sorgfältige Bearbeiten von den Aufgaben führte zum erfolgreichen Ergebnis. Auch durch das richtige Einsetzen von den Verben, kann man sehen, dass die Studenten die Sprache gut beherrschen. Anhand der Aufgabenstellungen konnten die Studenten beweisen, dass sie ausreichende Sprachkenntnisse besitzen und sie aufweisen können. Die Studenten bekamen anhand der Aufgaben die Gelegenheit ihre Wünsche auszudrücken und schriftlich zu erfassen und ihre Phantasie ins Spiel einzubringen und zum Weiteren wurde ihnen auch die Möglichkeit gegeben, ihre Kreativität während der Bearbeitung der Aufgaben

einzusetzen. Des Weiteren wird auch das freie Schreiben gefördert. Es geht dabei um eine Tätigkeit, bei der die Lernenden mit der Fremdsprache tatsächlich das ausdrücken, was sie wollen und können. Sie hatten die Gelegenheit ihren Wortschatz in den Vordergrund zu bringen. Diese Art der Aufgaben hat eigentlich zum Ziel, dass die Lernenden den Mut haben, sich mit diesen Aufgaben auseinandersetzen.

4.2.3. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3

Die Ergebnisse der Aufgaben zum literarischen Text „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3 sehen wie folgt aus (siehe Tab. 4.9):

Tabelle 4.9: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „ Berlin! Berlin!“

Aufgaben	Studenten Anzahl N	Auswertungskategorien mit Zahlennennungen		
		⊕* gut	⊕** mittel	⊕*** schlecht
		f (%)	F (%)	F (%)
1. Lesen Sie die Kurzinformation über Berlin. Berlin zur Zeit Tucholskys.	36	- (%)	- (%)	- (%)
2. Was will der Autor dieses Textes? - über die Ereignisse aus dem Jahre 1919 berichten - Informationen über die Stadt geben - subjektive Eindrücke schildern	36	1 (3%)	0 (%)	35 (97%)
3. Wie beurteilt Kurt Tucholsky folgende Aspekte? Kreuzen Sie an. Urteil über - das Wetter ist Berlin - das Verhältnis der Berliner zur Arbeit - das Verhalten der Berlinerinnen - Gespräch zwischen Berliner	36	8 (22%)	15 (41%)	13 (36%)
4. Welche Merkmale Berlins treffen auf eine Großstadt und ihre Bewohner in ihrem Heimatland zu?	36	18 (50%)	6 (17%)	2 (33%)

Tabelle 4.10: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „ Berlin! Berlin!“

<i>Auswertungskategorien</i>	<i>Zahl der Nennungen – absolut</i>	<i>Zahl der Nennungen - in Prozent</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>
☺* <i>gut</i>	63	44%
☺** <i>mittel</i>	21	15 %
☹*** <i>schlecht</i>	60	42%
Gesamtsumme	144	100 %

Die Diskussion der Ergebnisse (siehe Tab. 4.9 und Tab. 4.10) kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die Aufgaben zu „Berlin! Berlin!“ wurden von den Studenten meistens gut gelöst. Sie weisen einen prozentuellen Anteil von 44% auf und sichern ihren Platz an erster Stelle in der Tabelle. Die Aufgaben, die von den Studenten schlecht und unvollständig bearbeitet wurden nehmen ihren Platz an zweiter Stelle mit einem Prozentanteil von 42% ein. An dritter Stelle nehmen die Studenten ihre Plätze auf der Liste mit einem prozentuellen Anteil von 15% ein und Lösung der Aufgaben wird hier als mittelmäßig bewertet. Da schon vorher auf die Bewertung der Aufgaben eingegangen wurde und ein gutes Ergebnis von den Studenten erbracht wurde, kann man zum Schluss betonen, dass die Studenten gute Sprachkenntnisse aufweisen. Sie haben die Sprache bei der Bearbeitung der Aufgaben gut integriert. Durch die sorgfältige Bearbeitung der Aufgaben, kam es zu einer erfolgreichen Leistung der Studenten. Letzten Endes kann man zum Ausdruck bringen, dass die Studenten eine gute Ausdruckweise besitzen und aufweisen. Durch die Lösungen der einzelnen Aufgaben kann man erkennen, dass die Studenten sich viel Mühe gegeben haben, die Aufgaben richtig zu lösen. Durch die Aufgabenstellungen erkennt man, dass die Studenten die Sprache, die sie im Fremdsprachenunterricht gelernt haben, gut beherrschen. Wer während der schriftlichen Aufgaben fließend, fehlerlos schreiben kann und mühelos die Sprache einsetzen kann, besitzt ausreichende Sprachkenntnisse und ausreichenden Wortschatz. Durch die Schreibübungen verbessern die Studenten ihre Schreibfähigkeiten. Diese Art der Aufgaben hat eigentlich zum Ziel, dass die Lernenden ihren Mut erfassen, mit dieser Art der Aufgaben zu arbeiten und ihre Ergebnisse in der Klasse vorzustellen.

4.2.4. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Briefe in chinesische Vergangenheit“ in Lektion 5

Die Ergebnisse der Aufgaben zum literarischen Text „Briefe in chinesische Vergangenheit“ in Lektion 5 sehen wie folgt aus (siehe Tab. 4.11):

Tabelle 4.11: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Briefe in chinesische Vergangenheit“

Aufgaben	Studenten Anzahl N	Auswertungskategorien mit Zahlennungen		
		☺* gut	☺** mittel	☹*** schlecht
		F (%)	F (%)	F (%)
1. Sehen Sie sich das Titelbild an. Wovon könnte der Roman handeln?	33	8 (24%)	4 (12%)	21 (64%)
2. Für welchen Kulturkreis ist der Roman geschrieben?	33	0 (%)	10 (30%)	23 (70%)
3. Warum wählt der Autor wohl diese „fremde Perspektive“?	33	1 (3%)	31 (94%)	1 (3%)
4. Lesen Sie nun den dritten Brief	33	- (0%)	- (0%)	- (0%)
5. Wie geht der Text weiter? a.) Was glauben Sie? Was wird der „Riese“ wohl jetzt machen?	33	18 (59%)	0 (%)	15 (45%)
b.) Vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes.	33	9 (27%)	0 (%)	24 (72%)
6. Beantworten Sie folgende Fragen in Stichpunkten und geben Sie die Textstellen an. a.) Wo beginnt die Reise, wo endet sie? b.) Was sieht der Reisende bei seiner Ankunft? c.) Was berichtet er von der Brücke? d.) Wem begegnet er gleich nach der Ankunft? e.) Wie sieht die Person in den Augen des Erzählers aus? f.) Wie verläuft die Kontaktaufnahme?	33	2 (6%)	24 (51%)	77 (21%)
g.) Warum ist Kao-tai am Ende verzweifelt?	33	27 (82%)	0 (%)	6 (18%)
7. Was könnte der „Riese“ zu Kao-tai gesagt haben? Formulieren Sie einige Fragen und Bemerkungen	33	22 (67%)	0 (%)	11 (33%)
8. Verfassen Sie einen Antwortbrief an Kao-tai	33	2 (6%)	3 (9%)	28 (85%)
9. Wortketten Ab Zeile 23 wird die Begegnung mit dem „Riesen“ thematisiert. a.) Unterstreichen Sie im Text alle Nomen und Pronomen für diese Person	33	2 (6%)	3 (9%)	28 (85%)

und ergänzen Sie die Wortkette " ein Riese-er- der große Fremde				
b.) Suchen sie eine weitere „ Wortkette“ im zweiten Absatz (13-21)				
10. Unterstreichen Sie alle Verben im zweiten Absatz (Zeile 13-21) und im letzten Absatz (Zeile 36-45).	33	1 (3%)	6 (6%)	30 (91%)
11. Ergänzen Sie folgende Regel zum Konjunktiv II der Vergangenheit.	33	3 (9%)	11 (33%)	17 (52%)
12. Was drückt der Briefschreiber mit folgenden Sätzen jeweils aus?	33	1 (3%)	6 (18%)	26 (79%)
13. Wünsche Der Mandarin Kao-tai wünscht sich in manchen Momenten, nicht in der Fremde zu sein. Er wünscht sich vielleicht: <i>Wenn ich nur wieder nach Hause zurückkehren könnte!</i> <i>Wäre mein Freund bloß bei mir!</i> Formulieren Sie weitere irrealer Wünsche des Briefschreibens.	33	1 (3%)	6 (15%)	27 (82%)

Tabelle 4.12: Zahl- und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „ Briefe in die chinesische Vergangenheit“

Auswertungskategorien	Zahl der Nennungen – absolut	Zahl der Nennungen - in Prozent
	N	%
☺* <i>gut</i>	97	18%
☺** <i>mittel</i>	99	19%
☹*** <i>schlecht</i>	334	63%
Gesamtsumme	530	100%

Die Diskussion der Ergebnisse (siehe Tab. 4.11 und Tab. 4.12) kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die Aufgaben zum literarischen Text „Briefe an die chinesische Vergangenheit“ wurden von den Studenten größtenteils so bearbeitet, dass sie den Erwartungen nicht entsprechen. Der höchste Prozentsatz liegt mit 63% bei der Kategorie „schlecht“. Die Anzahl der Studierenden, die die Aufgaben „mit gut“ bearbeitet haben, liegen bei 18%. 19% der Studierenden habe die Aufgaben mit „mittelmäßig“ bearbeitet. Mit der Definition „schlecht“ ist gemeint, dass die Studenten die Aufgaben nicht vollständig oder falsch bearbeitet haben. Allgemein kann die Schlussforderung gezogen werden, dass die Studenten hier nicht ausreichende Sprachkenntnisse aufweisen. Sie haben die Sprache beim

Bearbeiten der Aufgaben nicht gut angewandt. Leider kam es wegen der schlechten Bearbeitung der Aufgaben zu einer schlechten Leistung der Studierenden. Und dies führt zu einem schlechten Ergebnis. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Aufgaben während der Bearbeitung den Studenten Schwierigkeiten bereitet haben. Hier ist der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung zu hoch angesetzt. Wenn die Aufgaben von den Studierenden nicht vollständig oder schlecht bearbeitet werden, bekommen die Studierenden ein schlechtes Gewissen und glauben, dass sie die Sprache niemals beherrschen werden und diese Gedanken können zu einer pessimistischen Einstellung führen. Daher sollte man von den Studenten eine positive Einstellung gegenüber der Sprache erwarten. Eine negative Einstellung dem Fremdsprachenlernen gegenüber kann zur Senkung der Motivation führen. So können sie ihre Sprachhemmungen, ihre Angst gegenüber der Sprache nicht abbauen. Es führt dazu, dass sie sich nicht in dieser Sprache sicher fühlen und ihren Wortschatz nicht erweitern können. Zu weiterem führt es zu negativen Auswirkungen auf die Studierenden z.B. können sie ihre Aussprache nicht verbessern. Es war wichtig festzustellen, ob die Aufgaben zu literarischen Texten für das Niveau des Studierenden geeignet waren oder nicht und ob sie diese bearbeiten können. Weiterhin sollte untersucht werden, ob die Sprachkenntnisse für die literaturbezogenen Aufgabenstellungen ausreichend waren oder nicht.

4.2.5. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Der Fisch“ in Lektion 5

Die Ergebnisse der Aufgaben zum literarischen Text „Der Fisch“ in Lektion 5 sehen wie folgt aus (siehe Tab. 4.13):

Tabelle 4.13: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „Der Fisch“

<i>Aufgaben</i>	<i>Studenten Anzahl</i>	<i>Auswertungskategorien mit Zahlennennungen</i>			
		<i>N</i>	<i>☺* gut</i>	<i>☺** mittel</i>	<i>☺*** schlecht</i>
			F (%)	F (%)	F (%)
1. Wählen Sie unter folgenden Begriffen einige aus und erfinden Sie jeweils zu dritt eine Geschichte dazu.	35	11 (31%)	0 (%)	24 (69%)	
2. Hören Sie nun eine Ankündigung im Radio.	35	10 (29%)	5 (14%)	20 (57%)	
a.) Was ist Der Fisch?					
b.) Was erhielt diese Sendung im Jahr 1972?	35	10 (29%)	0 (100%)	25 (71%)	

Hören Sie nun den Text in Abschnitt. Lösen Sie die Aufgaben nach jeden Abschnitt. Abschnitt 1. a.) Wer befindet sich alles im Raum? - Eine Kommission aus mehreren Personen - Ein Mann, der von einer Sensation zu berichten hat - Eine Person, die dem Mann Fragen stellt - Eine Kommission, die aus Computer besteht	35	6 (17%)	27 (77%)	2 (6%)
b.) Welche Aussagen sind richtig (r), welche sind falsch (f)? - Die beiden Personen streiten sich, wer von ihnen einen Fisch gesehen hat. - Der Vertreter der Behörde, der die Fragen stellt, behauptet, seit mehr als einem halben Jahrtausend gebe es keine Fische mehr. - Die Menschen leben im Jahr 2972 nicht mehr in natürlicher Atmosphäre, sondern unter abgeschlossenen künstlichen Luftlocken. - Der vor die Kommission geladene Mann ist nicht mehr sicher, was er gesehen hat.	35	20 (57%)	14 (40%)	1 (3%)
3. Abschnitt 2 c.) Warum zweifelt der Geladene (G) an der offiziellen Theorie über das Leben auf der Erde? - Er glaubt nicht, dass es auf der Erde so leblos und unfruchtbar wie auf dem Mond sein muss. - Er meint, die Menschheit braucht noch mehr technische Hilfsmittel um zu überleben	35	28 (80%)	0 (%)	7 (20%)
d.) Wofür brauchen die Menschen eine Schutzgarnitur, Schutzhelm und Sauerstoffbehälter	35	4 (11%)	21 (60%)	10 (29%)
e.) Der Vertreter der Behörde (V) sagt zu G.: Der Fisch könnte auch eine optische Täuschung gewesen sein. Sie sollten sich das noch mal überlegen. - Was will er damit wohl sagen? - Er will ihn vor einer Enttäuschung bewahren. - Er will ihm einen guten Rat geben - Er droht ihm indirekt. - Er denkt G. hat Halluzinationen.	35	9 (26%)	2 (6%)	24 (69%)

Abschnitt 3 f.) Ordnen Sie die Adjektive den beiden Personen zu (V) Vertreter der Behörde (G) Geladener.	35	2 (6%)	32 (91%)	1 (3%)
g.) Warum ist der Fisch für G. eine „ungeheure Hoffnung?“	35	9 (23%)	3 (9%)	24 (69%)
h.) V ist von der Entdeckung des Fisches gar nicht begeistert. Was behauptet er über das Leben der heutigen Menschen?	35	8 (23%)	6 (17%)	21 (60%)
i.) Was glauben Sie? Warum soll der Fisch aus dem Gedächtnis von G gelöscht werden?	35	6 (17%)	9 (26%)	20 (57%)
Abschnitt 4 j.) G sagt: „Ich Idiot! Allmählich beginne ich zu begreifen.“ Was meint er damit? - Er hat endlich verstanden, dass seine Entdeckung für die Behörde unbequem ist. - Er ist froh. Er hat lange gebraucht, um zu verstehen, dass die Fische am Strand künftig beobachtet werden und sein Fall endlich erledigt wird.	35	27 (57%)	0 (%)	15 (43%)
Abschnitt 5 k.) Was bedeutet wohl die „Revision des Urteils nach Kennziffer 15?“	35	0 (%)	25 (71%)	10 (29%)
l.) Wie lautet das Urteil?	35	1 (3%)	- (%)	34 (97%)
m) Was passiert mit G.? Warum?	35	11 (31%)	13 (37%)	11 (31%)
Aufgabe 4 Hören Sie das Hörspiel nun noch einmal ganz. Welche der folgenden Aussagen ist Ihrer Meinung nach richtig? Begründen Sie ihre Meinung. - Das Hörspiel hat mit der heutigen Realität nicht zu tun. - Es spricht bereits bestehende Probleme an und verdeutlicht sie durch eine Zukunftsvision. - Ähnliche Lebensbedingungen wie im Hörspiel könnten bald auf der Erde herrschen. - Die Problematik ist veraltet, da das Hörspiel vor über 30 Jahren geschrieben wurde.	35	29 (83%)	0 (%)	6 (17%)
Aufgabe 5 Warum hat der Autor gerade das Jahr 2972 für die Handlung gewählt?	35	18 (51%)	6 (17%)	11 (31%)
Aufgabe 6 Sätze mit als ob Bsp. Auf der Erde ist natürliches Leben wieder möglich. Aber der Vertreter der Behörde tut, so als ob natürliches Leben auf der Erde nie wieder möglich wäre. Aussagen nach diesem Muster. Formulieren Sie die folgenden Aussagen nach diesem Muster	35	0 (%)	8 (23%)	27 (77%)

a.) Der Geladene hatte den Fisch wirklich gesehen. Aber V. tut so als ob....				
b.) Die Menschen brauchen die Vorschriften der Behörde in Wirklichkeit nicht.	35	2 (6%)	6 (17%)	22 (77%)
c.) Das Leben unter Glasglocken ist eintönig und unbefriedigend	35	11 (3%)	2 (6%)	2 (91%)
d.) Die Entdeckung des Fisches bedeutet eine große Gefahr für die Macht der Behörde	35	1 (3%)	5 (14%)	29 (83%)

Tabelle 4.14: Zahl und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Der Fisch“

<i>Auswertungskategorien</i>	<i>Zahl der Nennungen – Absolut</i>	<i>Zahl der Nennungen – in Prozent</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>
☺* <i>gut</i>	205	27%
☺** <i>mittel</i>	184	24 %
☹*** <i>schlecht</i>	381	49%
Gesamtsumme	770	100%

Die Diskussion der Ergebnisse (siehe Tab. 4.13 und Tab. 4.14) kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die Aufgaben zu „Der Fisch“ wurden von den Studierenden meistens so bearbeitet, dass sie den Erwartungen nicht entsprechen. 49% der Studierenden bearbeiteten die Arbeiten mit dem Ergebnis „schlecht“. Die Studierenden, die die Aufgaben so bearbeitet haben, dass sie den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen, liegen bei 27%. Die Studierenden, die die Aufgaben mit „mittelmäßig“ bearbeitet haben, erreichten 24%. Allgemein kann man zu dieser Tabelle sagen, dass die Studierenden bei der Bearbeitung der Aufgaben, die in der Lektion 5 vorkommen, schlecht abgeschlossen haben. Diese Ergebnisse führen zu einem schlechten Erscheinungsbild der Studenten und sorgen dafür, dass die Studenten das Gefühl haben, dass sie kein Talent für die Sprache besitzen und diese nicht nach ihren Regeln lernen können. Als Schlussfolgerung dieser Ergebnisbewertung kann man sagen, dass die Studierenden kein ausreichendes Sprachwissen aufweisen können oder sie keine genügenden Sprachkenntnisse besitzen, um die Aufgaben zu bearbeiten. Leider führt dies anscheinend zur Senkung der Motivation der Studierenden, die Aufmerksamkeit wird nicht auf die Sprache geweckt. So können sie ihre Aussprache nicht

verbessern. Ihr Wortschatz kann leider nicht verbessert und erweitert werden. Sie können keine Verbindung zu dieser Sprache aufbauen und dies führt dazu, dass sie in dieser Sprache unsicher sind. Wenn die Studenten in einer Sprache sich nicht sicher fühlen, dann sollte man nicht erwarten, dass die Studenten in der Zukunft die Sprache perfekt beherrschen. Auch kulturell betrachtet, sind die Themen der literarischen Texte des Lehrbuchs nicht interessant für die türkischen DaF-Studierenden. Daher sind sie sehr unmotiviert und lernen nur ungern mit diesem Lehrbuch Deutsch. Der Zweck war nicht, die Studenten aufgrund ihres Sprachmangels zu beurteilen, wichtig war es festzustellen, ob diese Aufgaben, die in dem Lehrbuch „em neu“ vorkamen im Unterricht einsetzbar waren oder nicht.

4.2.6. Ergebnisanalyse der Aufgaben zu „Halb zwei“ in Lektion 7

Die Ergebnisse der Aufgaben zum literarischen Text „Halb zwei“ in Lektion 7 sehen wie folgt aus (siehe Tab. 4.15):

Tabelle.4.15: Bewertungsbogen für Aufgaben zu „ Halb zwei“

Aufgaben	Studenten- Auswertungskategorien mit Zahlennennungen			
	Anzahl			
		N	⊕* gut	⊕** mittel
		F (%)	F (%)	F (%)
1. Wann wurden diese beiden Personen wohl fotografiert? - etwas zu der Zeit, als ihre Eltern jung waren - vor ungefähr 100 Jahren - vor ungefähr 200 Jahren In fünfziger Jahren	34	7 (21%)	0 (%)	27 (79%)
2. Lesen Sie die Regieanweisungen zu der Szene von Arthur Schnitzler. a.) Wo spielt die Szene?	34	25 (74%)	7 (21%)	2 (6%)
b.) Wie ist die Atmosphäre?	34	0 (%)	3 (9%)	31 (91%)
c.) Wovon handelt die Szene wohl?	34	9 (26%)	0 (%)	25 (74%)
3. Sie hören die Szene jetzt in Abschnitten Bearbeiten Sie die Aufgaben nach jedem Abschnitt Abschnitt 1 Um was für eine Situation handelt es sich?	34	0 (%)	9 (26%)	25 (74%)
Abschnitt 2 Welche drei Dinge erfahren wir über das Leben des Mannes?	34	0 (%)	11 (32%)	23 (68%)
Abschnitt 3 a.) Wie ist die Beziehung der	34	3 (9%)	2 (26%)	29 (85%)

beiden Personen zu einander?				
b.) Warum kann der Mann nicht bis zum Morgen bleiben?	34	29 (85%)	0 (%)	5 (15%)
- Weil er sonst keinen Schlaf findet.				
- Wegen einer anderen Frau.				
- Wegen seiner Krankheit.				
- Weil die Nachbarn nichts mitbekommen sollen.				
Abschnitt 4	34	0 (%)	5 (44%)	19 (56%)
a.) Was wirft die Frau dem Mann hier alles vor?				
b.) Sind diese Vorwürfe berechtigt? Warum? Warum nicht?	34	4 (12%)	10 (19%)	20 (59%)
c.) Wie endet die Szene wohl?	34	0 (%)	8 (24%)	26 (76%)
Abschnitt 5				
Was wird wohl aus der Beziehung?	34	32 (94%)	0 (%)	2 (6%)
Die beiden heiraten				
Die beiden trennen sich				
Die Beziehung wird genauso weitergeführt				
4. Könnte diese Szene so auch heute spielen? Warum ? Warum nicht?	34	2 (74%)	0 (%)	9 (26%)

Tabelle 4.16: Zahl und Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Halb zwei“

<i>Auswertungskategorien</i>	<i>Zahl der Nennungen – Absolut</i>	<i>Zahl der Nennungen – in Prozent</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>
☺* <i>gut</i>	134	30%
☹** <i>mittel</i>	65	15 %
☹*** <i>schlecht</i>	243	55%
Gesamtsumme	442	100%

Die Diskussion der Ergebnisse (siehe Tab. 4.15 und Tab. 4.16) kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Aus der obigen Tabelle kann man entnehmen, dass Aufgaben, die in Lektion 7 vorkommen, von den Studierenden eher „schlecht“ bearbeitet wurden. Sie weisen einen prozentualen Anteil von 55% auf und stehen somit an erster Stelle der Tabelle. An zweiter Stelle stehen Studierende, die die Aufgaben „gut“ bearbeitet haben. Und sie weisen einen prozentualen Anteil von 30% auf. An dritter Stelle nehmen die Studierenden ihren Platz ein, die die Aufgabe „mittelmäßig“ bearbeitet

haben einen prozentualen Anteil von 15% aufweisen. Allgemein kann man zu dieser Tabelle sagen, dass die Studierenden die Aufgaben, die in der Lektion vorkommen, schlecht bearbeitet und ein schlechtes Ergebnis geliefert haben. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Aufgabenstellung aufgrund von unzureichendem Wortschatz und Defiziten im Wissen und Anwendung von Lesestrategien, die zu einem guten Textverstehen notwendig sind, nicht genügend vorhanden sind und somit negative Auswirkungen auf Studierende haben. Sprachliche Defizite führen bei Studenten dazu, dass sie denken, dass sie nicht Sprachbegabt sind und eine Fremdsprache nicht nach ihren Regeln lernen können. Anschließend kann man nach dieser Aussage die Schlussforderung ziehen, dass die Studenten in der Lektion 7 nicht erfolgreich waren und die Aufgaben nicht nach den Erwartungen lösen konnten. Der Wortschatz kann leider nicht durch diese Einstellung verbessert und erweitert werden. Die Studierenden sollten den Mut nicht verlieren, denn die Sprache lernt man nur, wenn man mit dieser Sprache sehr viel Zeit verbringt z.B. wer eine Sprache sehr viel spricht und sehr viel liest kann sie auch erlernen. Eine Sprache beherrscht man nur dann perfekt, wenn man sich sicher fühlt und wenn man mit einer positiven Einstellung an die Sprache herangeht. Mit einer pessimistischen Einstellung sollte man von den Studierenden kein positives Ergebnis erwarten. Dies würde zu einer Zeitverschwendung führen. Man sollte einen weiten Horizont besitzen, wenn man in seinem Leben erfolgreich werden will oder wenn man etwas Neues z.B. eine Sprache lernen möchte. Man sollte auch die Ansicht vertreten, dass z.B. literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven enthalten. Dadurch sollen sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit bieten, die eigene Wahrnehmung und Erkenntnisse am Horizont zu erweitern, die eigene Perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur verstehen zu lernen (vgl. Hunfeld, 1980, 507-519 zit. nach 2011, S.1560).

4.3. Auswertung der Ergebnisse in Bezug auf literarische Texte in „em neu“ Hauptkurs

Tabelle 4.17: Prozentangaben zu Aufgabenbewertungen in „em neu“ Hauptkurs

<i>Literarische Texte mit Lektionen aus „em neu“ Hauptkurs</i>	<i>Bewertungskategorien</i>		
	<i>☺* gut</i>	<i>☺** mittel</i>	<i>☺*** schlecht</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
<i>„Das Ideal“ aus der Lektion 1</i>	33	34	32

„Die gerettete Zunge“ aus der Lektion 2	38	28,2	34
„Berlin! Berlin!“ aus der Lektion 3	44	15	42
„Briefe in die chinesische Vergangenheit“ aus der Lektion 5	18	19	63
„Der Fisch“ aus der Lektion 5	27	24	49
„Hab zwei“ aus der Lektion 7	30	15	55
Gesamtdurchschnitt in Prozent	31,6	22,5	45,8

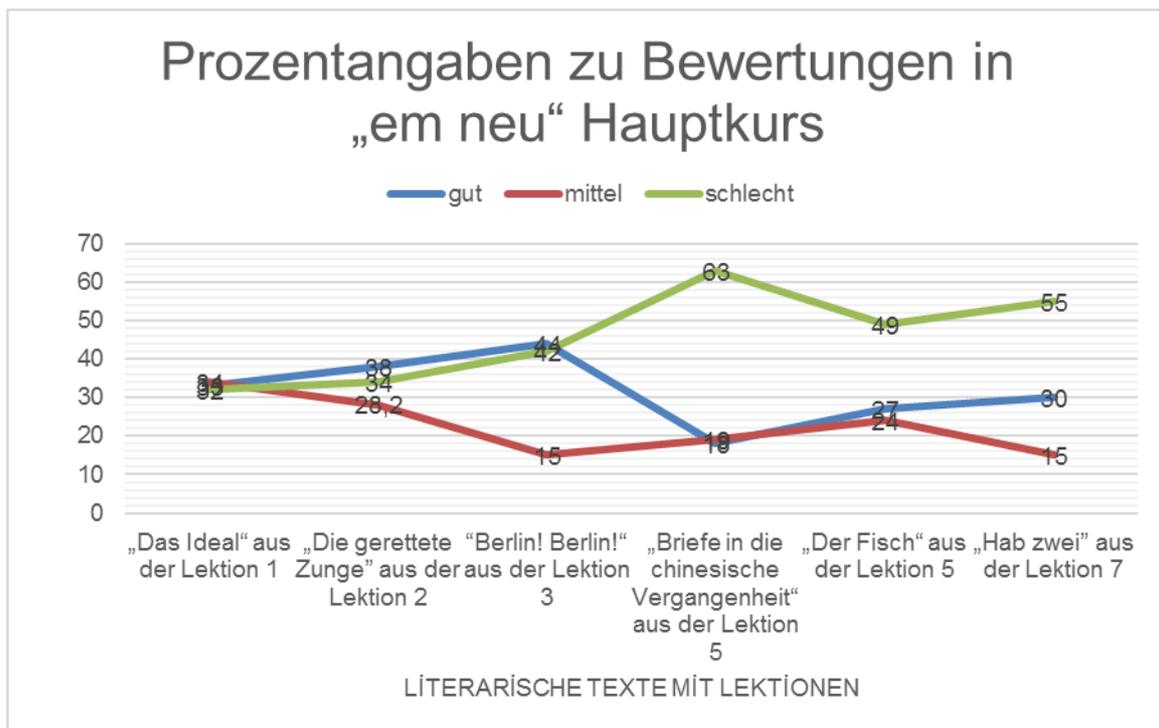


Abbildung 4.1. Befunde zur Bearbeitung der Aufgaben von DaF-Studenten

Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „gut“ zeigen, dass die abgegebenen Aufgaben besonders zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 und zu „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3 den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen (siehe Tab. 4.17 und Abb. 4.1). Die Übungen wurden seitens der Studenten zumeist ausführlich und entsprechend richtig bearbeitet. Die Studentengruppe weist am Anfang des Lehr- und Lernprozesses ausreichende Grundkenntnisse auf. Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 haben dabei einen Anteil von 38% auf und „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3 weist einen prozentuellen Anteil von 44% auf. Insgesamt entsprechen 31,6 % der Aufgaben den Erwartungen in besonderem Maße.

Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „mittel“ zeigen, dass meistens die Aufgaben zu „Das Ideal“ in Lektion 1 mit einem prozentuellen Anteil von 34% „mittelmäßig“ bearbeitet wurden. Die Aufgabenstellung wird zwar im Wesentlichen verstanden, jedoch nur teilweise gelöst. Im Laufe der weiteren Lektionen die von den Studenten mittelmäßig bearbeitete Aufgaben immer weniger. Insgesamt entsprechen 22,5 % der Aufgaben den Erwartungen in mittelmäßigem Maße.

Mit 45,8 % kann man feststellen, dass fast die Hälfte aller Aufgaben leider so bearbeitet wird, dass sie den Erwartungen nicht entsprechen. Darüber hinaus werden im Laufe der Lektionen die von den Studenten schlecht bearbeitete Aufgaben immer mehr. Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „schlecht“ zeigen, dass die Aufgaben zu literarischen Texten besonders in Lektion 5 und Lektion 7 meistens unvollständig gelöst wurden. Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Briefe in die chinesische Vergangenheit“ in Lektion 5 haben einen Anteil von 63% und zu „Der Fisch“ in Lektion 5 einen prozentuellen Anteil von 49%. „Halb zwei“ in Lektion 7 liegt prozentuell bei 55%. Die Grundkenntnisse der Studenten für eine gute Bewältigung der Aufgaben nicht ausreichend sind. Die Fragestellungen erweisen sich als schwierig und ein fundiertes fachliches Grundwissen fehlt. Daher kann eine erfolgreiche Ausführung der Aufgaben nicht möglich sein.

Nach der Reihenfolge der Leistungen wird deutlich, dass mit 45,8 % die Kategorie „schlecht“ an erster Stelle steht. Die Kategorie „gut“ nimmt mit 31,6% ihren Platz an zweite Stelle ein. Und mit 22,5 % nimmt die Kategorie „mittel“ ihren Platz an dritter bzw. letzter Stelle ein.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Aufgaben, die in den einzelnen Lektionen aus dem Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs vorkommen, von den Studenten der Hacettepe Universität überwiegend so bearbeitet werden, dass sie den Erwartungen nicht entsprechen. Dabei wird deutlich, dass bei vielen Studenten ein fachliches Grundwissen nicht vorhanden ist. Nur eine kleine Gruppe der Studenten verfügt über ein solides, fachliches Grundwissen. Die Aufgaben sind insgesamt für die Studenten einigermaßen bzw. knapp/kaum zu bewältigen gewesen, weil die Aufgabenstellungen an sich ein kreatives/freies Schreiben sowie fundiertes/fachliches Wissen und angemessene Kenntnisse der Sprache als

Voraussetzung erfordert haben. Somit werden Aufgaben nur bruchstückhaft oder unvollständig gelöst und auch aufgrund der Sprachdefizite nicht zum Teil verstanden und bearbeitet.

Der Grund hierfür könnte vor allem darin liegen, dass die Studierenden eine Lesegewohnheit in deutscher Sprache nicht haben. Im Allgemeinen zeigen die Studierenden keine Neigung zu literarischen Texten in Lehrwerken. Im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs kommen offene Aufgabenstellungen zu literarischen Texten vor und hier muss man die Fähigkeit und Fertigkeit besitzen, um die deutsche Sprache entsprechend gut einzusetzen. Laut Hypothese der vorliegenden Studie sollte sich der Einsatz von literarischen Texten im universitären DaF-Unterricht anhand des DaF-Lehrbuchs „em neu“ Hauptkurs positiv auf die Anwendung der Sprachkenntnisse der Studenten sowie auf die Förderung der vier Grundfertigkeiten auswirken und den Studenten bei deren Ausarbeitung keine besonderen Schwierigkeiten bereiten. Jedoch zeigen die Endergebnisse ein schlechterzieltes Abschneiden der Studenten. Wahrscheinlich ist das Konzept mit dem Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs den Studierenden der Hacettepe Universität die Fremdsprache als solches zu vermitteln nicht geeignet. Denn das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs baut auf vorhandenes Grundwissen auf, welches die Studenten Vorort nicht vorweisen.

Wichtig ist es, als Lehrer zu wissen, wie man das Lehrbuch in den Unterricht integrieren kann. Man sollte überlegen, ob und wie das Lehrbuch mit Zusatzmaterialien unterstützt werden sollte. Die Studenten sollten wegen ihrer Sprachdefizite nicht verurteilt werden, denn sie haben kaum die Möglichkeit und die Gelegenheit die Sprache am Ort zu lernen und in ihrem Heimatland einzusetzen. Eine Sprache beherrscht man erst dann, wenn man sich in dieser Sprache verständigen, untereinander kommunizieren und z.B. eine Botschaft überbringen kann. Man sollte anhand dieser graphischen Darstellung (siehe Abb. 4.1) versuchen und sich überlegen, wie man ein positives Ergebnis erzielen und Lösungen hervorbringen kann und wie die Leistungen der Studenten verbessert werden können, damit man in Zukunft zu einem positiven Ergebnis gelangen kann. Wenn das Problem, die Schwierigkeit aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte betrachtet und erläutert wird z.B. was können wir als Lehrkraft tun, damit die Leistungen der Studenten auf positive Weise verbessert/ gefördert / welche

Strategien müssen verfolgt werden um ein positives Ergebnis vorzuweisen, z.B. die Aufgabenstellungen, die in dem Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs vorkommen, umzuformulieren und dem Vorwissen der Studenten anzupassen. Vielleicht können wir dann erst über positive Ergebnisse berichten.

Während der Analyse der Aufgaben wurde deutlich, dass drei Typen von Studierenden existieren. Einmal sind es Studierende, die die Sprache gut beherrschen. Dann gibt es Studierende, die die Sprache mittelmäßig beherrschen. Die letzte Gruppe der Studierenden ist die, die keine Grundkenntnisse aufweisen können und die Sprache sehr schlecht beherrschen. Anhand eines Arbeitsblatts von den Studierenden, die gute Sprachkenntnisse haben, möchte ich zeigen, wie sie die Aufgaben bearbeiten können. Und zum anderen möchte ich ein weiteres Arbeitsblatt von den Studenten zeigen, die die Sprache mittelmäßig beherrschen und wie sie mit den Aufgabenstellungen umgehen. Zuletzt möchte ich anhand von verschiedenen Arbeitsblättern von den Studenten zeigen, die schlechte Sprachkenntnisse aufweisen, wie sie mit den Fragestellungen umgehen. Es wird sozusagen ein Vergleich durchgeführt.

Ein Beispiel für eine gute Aufgabenbearbeitung von literarischen Texten „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 und „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3 zu finden (siehe Abb. 4.2. und Abb. 4.3).

HAUS AUFGABE

5. Ergänzen Sie die Informationen aus dem Text sowie die entsprechende Textstelle

Frage	Antwort	Belege
Wann spielt die Handlung?	Als Canetti acht war, vor dem Ersten Weltkrieg, 1913	Lebensdaten Canetti Zeile 3
Wo spielt sie?	<i>Österreich</i> in Wien, Schwarz	Zeile 113
Wer sind die Personen?	Elio's Canetti, seine Mutter	Zeile 25
Warum soll der Erzähler Deutsch lernen?	Weil er in Wien in die	Zeile 3
Zähler Deutsch lernt?	Schule musste	

Wo spielt sie?
Wer sind die Personen?
Warum soll der Erzähler Deutsch lernen?

6. Der Text enthält indirekt, sogenannten implizite Informationen.
Was erfahren wir zum Beispiel über

a.) Den Vater des kleinen Canetti?
Der Vater von Canetti konnte auch deutsch.

b.) Das Verhältnis von Mutter und Sohn?
Es besteht ein Lehrer-Schüler-Verhältnis

c.) Die finanziellen Verhältnisse der Familie?
*Die finanziellen Verhältnisse dürften nicht so schlecht sein, da Canetti eine Gouvernante hatte. Außerdem verrät uns die Aussicht am See und Segel, daß sie in einem Niveauviertel wohnen.
Niveauviertel = österreichische Umgangssprache, bedeutet Siedlungsgebiet der Wohlhabenden.*

7. Schreiben Sie die fehlende Textpassage in drei bis vier Sätzen.

Vergleichen Sie Ihre Vorschläge in der ^{Klasse} Lesse, Lesen Sie erst zum Schluss die ⁶ Auflösung unten.

Das Meiner Mutter mich für einen Idioten hielt, ergreift mich sehr. Diese Beleidigungen hatten negative Auswirkungen über mich. Ihre Hohnen waren der Grund dafür, daß ich auch das Gewusste wieder vergaß. ...

Abbildung 4.2. Gute Aufgabenbearbeitungen zu „Die gerettete Zunge“, die den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen

**Berlin!
Berlin!**

Über dieser Stadt ist kein Himmel. Ob überhaupt die Sonne scheint, ist fraglich; man sieht sie jedenfalls nur, wenn sie einen blendet, will man über den Damm gehen. Über das Wetter wird zwar geschimpft, aber es ist kein Wetter in Berlin.

Der Berliner hat keine Zeit. Er hat immer etwas vor, er telefoniert und verabredet sich, kommt abgehetzt zu einer Verabredung und etwas zu spät und hat sehr viel zu tun. In dieser Stadt wird nicht gearbeitet - hier wird geschuftet. (Auch das Vergnügen ist hier eine Arbeit, zu der man sich vorher in die Hände spuckt und von der man etwas haben will.)

Manchmal sieht man Berlinerinnen auf ihren Balkons sitzen. Die sind an die steinernen Schachtele geklebt, die sie hier Häuser nennen, und da sitzen die Berlinerinnen und haben Päuse. Sie sind gerade zwischen zwei Telefongesprächen oder warten auf eine Verabredung oder haben sich - was selten vorkommt - mit irgend etwas verfrüht - da sitzen sie und warten. Und schließen dann plötzlich, wie der Pfeil von der Sehne - zum Telefon - zur nächsten Verabredung.

Der Berliner kann sich nicht unterhalten. Manchmal sieht man zwei Leute miteinander sprechen, aber sie unterhalten sich nicht, sondern sie sprechen nur ihre Monologe gegeneinander. Die Berliner können auch nicht zuhören. Sie warten nur ganz gespannt, bis der andere aufgehört hat zu reden, und dann haken sie ein. Auf diese Weise werden viele Berliner Konversationen geführt.

Die Berliner sind einander spinnefremd. Wenn sie sich nicht irgendwo vorgestellt wurden, knurren sie sich auf der Straße und in den Bahnen an, denn sie haben miteinander nicht viel Gemeinsames. Sie wollen voneinander nichts wissen und jeder lebt ganz für sich. Berlin vereint die Nachteile einer amerikanischen Großstadt mit denen einer deutschen Provinzstadt.

Kurt Tucholsky, 1919

3. Wie beurteilt Kurt Tucholsky folgende Aspekte?

Kreuzen Sie an.

Urteil über	+	+/-	-
das Wetter in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
das Verhältnis der Berliner zur Arbeit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Verhalten der Berlinerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Gespräche zwischen Berlinern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

4. Welche Merkmale Berlins treffen auf eine Großstadt und ihre Bewohner in Ihrem Heimatland zu?

Die Großstädten sind charakteristisch und strukturell überall auf der Welt gleich. Viele der Merkmale Berlins treffen unseren Großstädten (Istanbul) zu; beispielsweise in unseren Großstädten sind die Leute auch hektisch und zueinander verfrüht. Jeder läuft seiner Interessen nach und will vom Nächsten nichts wissen.

Abbildung 4.3. Gute Aufgabenbearbeitungen zu „Berlin! Berlin!“, die den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen

Die Studenten von der Hacettepe Universität gehen folgendermaßen mit den Aufgaben um: Die Studierenden, die die Sprache gut beherrschen, bearbeiten die Aufgaben problemlos. Die deutsche Sprache wird von ihnen als Erstsprache oder als erste Fremdsprache angesehen. Dieser Typ von Studierenden hat eine Erfahrung mit diesem Land bzw. Deutschland erlebt. Sie sind entweder dort geboren oder sie sind als Kind ausgewandert und in Deutschland aufgewachsen. Sie weisen gute Sprachkenntnisse auf und nehmen die Aufgaben ernst und setzen sich mit diesen Aufgaben ausführlich auseinander. Die einzelnen Aufgaben werden ausführlich und zum Teil richtig bearbeitet. So setzen die Studierenden ihre Sprachkenntnisse ein, um die Aufgaben ordnungsgemäß exakt zu beantworten. Sie setzen die richtigen Wörter ein, die zum Satz passen. Dies führt zur richtigen Satz- und Wortbildung. Auf dem ersten Blick, kann man sehen, dass die Aufgaben vollständig bearbeitet wurden. Sie haben eine gute Leistung gebracht, indem sie richtige Antworten zu den jeweiligen Fragen gegeben haben. Sie haben ihre Sprachkenntnisse beim Bearbeiten der Aufgaben genügend und problemlos eingesetzt. Man konnte sehen, dass sie ausreichende Grundkenntnisse der deutschen Sprache besaßen. Hier kann man betonen, dass sie eine gute Schreibfähigkeit besitzen. Durch Schreibaufgaben konnte man die Verbesserung der grammatischen Phänomene erkennen. Durch die Schreibmethode der Studierenden kann eine Auswertung gemacht und festgehalten werden, dass die Schreibfähigkeit der Studierenden einen positiven Einfluss auf Groß- und Kleinschreibung haben. Anhand der Antworten kann man erkennen, dass sie die Aufgaben gut bewältigt haben. Ihre schriftliche Ausdrucksweise war verständlich. Es gibt einige Studierende, die gute Sprachkenntnisse besitzen und die Fragen, welche auf den Text bezogen sind, in einem Satz beantworten können. Aber leider werden die Antworten zu diesen Aufgaben manchmal als unzureichend beurteilt. Denn sie haben sich nicht ausführlich mit diesen Aufgaben auseinandergesetzt und beschäftigt. Manche Aufgaben sind in Vergessenheit geraten oder sie werden übersprungen. Sie vertrauen auf ihre Aussprache und auf ihre Ausdrucksfähigkeit und glauben, dass sie die Sprache perfekt beherrschen. Wichtig ist, dass man nicht nur die Sprache gut beherrscht, sondern sie auch an der richtigen Stelle einsetzt.

Ein Beispiel für eine mittelmäßige Bearbeitung von literarischen Texten kommt in Lektion 1 vor (siehe Abb. 4.4):

LESEN 2

1. Was gehört in ihrem Heimatland zu einem hohen Lebensstandard?

hoher Lebensstandard bei uns	gutes Leben im Gedicht
Ein Haus mit Swimmingpool	Villa im Grünen
LCD (Fernsehen)	ein Radio
Gutes Auto	gutes Auto
4-5 Zimmer	neun Zimmer
für jede Schlafzimmern, eine Baderzimmer	vom Badezimmer ist die Zugspitze zu sehen

Abbildung 4.4. Mittelmäßige Aufgabenbearbeitungen zu „Das Ideal“, die den Erwartungen entsprechen

Bei einer mittelmäßigen Bearbeitung einer Aufgabe kann man sagen, dass die Aufgabenstellung von den Lernenden nur halb verstanden wurde. Es wurde nur der Teil der Aufgabe bearbeitet, die von den Lernenden verstanden wurde und der Rest wurde falsch gemacht oder ganz weggelassen. So wird nur bei der Bewertung der Aufgaben auf die richtigen Antworten eingegangen und als Mittelwert bewertet. Man hat den Eindruck, dass die Sprachkenntnisse der Lernenden für diese Aufgabenstellungen nicht ganz ausreichend genug waren. Die Bearbeitung der Aufgaben war freiwillig. Aus diesem Grund haben einige

Teilnehmer die Aufgaben nicht ernst genommen und nur teilweise beantwortet. Es entsteht der Eindruck, dass sich einige mit der Aufgabenstellung nicht genügend auseinandergesetzt haben. Das Resultat einer mittelmäßigen Bearbeitung ist demnach eine mittelmäßige Leistung. Es gibt auch Studierende, die der Meinung sind, die Fragen/Aufgaben verstanden zu haben, im Grunde aber die Sprache nicht gut beherrschen. Die Sprache wird nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Außenwelt bzw. außerhalb der Universität gelernt. Es ist offensichtlich, dass nicht verstandene Aufgaben falsch beantwortet oder gar übersprungen werden. Bei einer fehlerhaften Grammatik bilden die Studierenden unvollständige Sätze, bauen Sätze falsch auf oder haben Schwierigkeiten mit grammatikalischen Formen (z.B.: „Das ist der Bild“). Natürlich kann sich der Spracherwerb nicht bei allen gleich und zügig entwickeln. Unterschiede in der Sprachentwicklung sind völlig normal, solange sie über ein bestimmtes Maß nicht hinausgehen, d.h. dass das Niveau nicht zu weit auseinander liegen darf. Sicherlich hängt das auch mit der Fähigkeit eines Einzelnen ab, die individuell gefördert werden muss. Stärken und Schwächen müssen herauskristallisiert, gefördert, verbessert und eingesetzt werden. Aber auch wenn der sprachlich schwache Studierende mit Eifer versucht, die Aufgaben zu beantworten, sollte das von der Lehrkraft berücksichtigt und gelobt werden. Hier dürfen wir nicht nur auf die Grammatik achten. Literarische Texte und ihre Aufgaben sollten inhaltlich und grammatisch gemessen und bewertet werden. Eine fehlerhafte Antwort ist trotzdem wertvoll und es ist zu beachten, auch wenn sie nicht immer grammatisch korrekt sein sollte. Das wiederum fördert dann auch die Motivation der sprachlich schwächeren Teilnehmer, die letztendlich doch an Literatur interessiert sind.

HÖREN

1. Eine Geschichte
Wählen Sie unter folgenden Begriffen einige aus und erfinden Sie jeweils zu dritt eine Geschichte dazu. Sie haben zehn Minuten Zeit.

Schlecht

2. Hören Sie eine Ankündigung im Radio.
 a) Was ist *Der Fisch*?
 b) Was erhielt diese Sendung im Jahre 1972?

3. Hören Sie nun den Text in Abschnitten. Lösen Sie die Aufgaben nach jedem Abschnitt.

Abschnitt 1

a) Wer befindet sich alles im Raum?
 Eine Kommission aus mehreren Personen. +
 Ein Mann, der von einer Sensation zu berichten hat.
 Eine Person, die dem Mann Fragen stellt.
 Eine Kommission, die aus Computern besteht. -

b) Welche Aussagen sind richtig (r), welche sind falsch (f)?
 Die beiden Personen streiten sich, wer von ihnen einen Fisch gesehen hat.
 Der Vertreter der Behörde, der die Fragen stellt, behauptet, seit mehr als einem halben Jahrtausend gebe es keine Fische mehr.
 Die Menschen leben im Jahre 2972 nicht mehr in natürlicher Atmosphäre, sondern unter abgeschlossenen künstlichen Luftglocken.
 Der vor die Kommission geladene Mann ist nicht mehr sicher, was er gesehen hat. X

Abschnitt 2

c) Warum zweifelt der Geladene (G.) an der offiziellen Theorie über das Leben auf der Erde?
 Er glaubt nicht, dass es auf der Erde so leblos und unfruchtbar wie auf dem Mond sein muss.
 Er meint, die Menschheit braucht noch mehr technische Hilfsmittel, um zu überleben.

d) Wofür brauchen die Menschen eine Schutzgarnitur, Schutzhelme und Sauerstoffbehälter?

e) Der Vertreter der Behörde (V.) sagt zu G.: „Der Fisch könnte auch eine optische Täuschung gewesen sein. Sie sollten sich das noch mal überlegen.“ Was will er damit wohl sagen?
 Er will ihn vor einer Enttäuschung bewahren.
 Er will ihm einen guten Rat geben.
 Er droht ihm indirekt.
 Er denkt, G. hat Halluzinationen.

72

Abbildung 4.5. Schlechte Aufgabenbearbeitungen zu „Der Fisch“, die den Erwartungen nicht entsprechen

Lektion 5. Zukunft

Schlecht

LESEN 2

1. Sehen Sie sich das Titelbild an.
Wovon könnte der Roman handeln?
Der Roman könnte von ein Brief handeln.
2. Für welchen Kulturkreis ist der Roman geschrieben?
Lesen Sie dazu den sogenannten Klappentext, d.h. die Zusammenfassung auf dem Umschlag des Buches.

Ein Mandarin aus dem China des 10. Jahrhunderts versetzt sich mithilfe eines Zeitkompasses in die heutige Zeit. Er überspringt nicht nur tausend Jahre, sondern landet auch in einem völlig anderen Kulturkreis: in einer modernen Großstadt, deren Name in seinen Ohren wie Min-chen klingt und die in Bayan liegt. Verwirrt und wissbegierig stürzt sich Kao-tai in ein Abenteuer, von dem er nicht weiß, wie es ausgehen wird. In Briefen an seinen Freund im Reich der Mitte schildert er seine Erlebnisse und Eindrücke, erzählt vom seltsamen Leben der „Großnasen“, von ihren kulturellen und technischen Leistungen und versucht, Beobachtungen und Vorgänge zu interpretieren, die ihm selbst zunächst unverständlich sind.



3. Warum wählt der Autor wohl diese „fremde Perspektive“?

Der Autor wählt diese „fremde Perspektive“ um Interesse des Lesers zu wecken.

Abbildung 4.6. Schlechte Aufgabenbearbeitungen zu „Briefe in die chinesische Vergangenheit“, die den Erwartungen nicht entsprechen

Lektion 7: Liebe

schlecht

HÖREN 2



1. Wann wurden diese beiden Personen wohl fotografiert?

- etwa zu der Zeit, als Ihre Eltern jung waren
- vor ungefähr 100 Jahren
- vor ungefähr 200 Jahren
- in den fünfziger Jahren

Wenn Sie wissen wollen, wer die beiden abgebildeten Personen sind, lesen Sie im Arbeitsbuch nach.

2. Lesen Sie die Regieanweisung zu der Szene von Arthur Schnitzler,

Halb zwei

Es ist nachts, halb zwei Uhr. Bei ihr. Ein duftendes Zimmer, das beinahe ganz im Dunkel liegt. Nur die Ampel*, ein mildes Licht. – Auf dem Nachtkästchen eine kleine Standuhr und eine Wachskerze in kleinem Leuchter, ziemlich tief herabgebrannt. Daneben liegen eine angeschnittene Birne und Zigaretten. Er und sie wachen eben beide nach leichtem Schlummer auf. Aber sie wissen nicht, dass sie geschlummert haben.

kestirmek / sekertene yâpmaq * altes Wort für Lampe

a.) Wo spielt die Szene? ⇒ ein duftendes Zimmer

b.) Wie ist die Atmosphäre? ⇒ Romantisch

c.) Wovon handelt die Szene wohl? ⇒ Das sie geschlummert haben.

Abbildung 4.7. Schlechte Aufgabenbearbeitungen zu „Halb zwei“, die den Erwartungen nicht entsprechen

Auf dem ersten Blick, kann man sehen, dass die Aufgaben von den Studierenden bearbeitet wurden (siehe Abb. 4.5., Abb. 4.6. und Abb. 4.7). Es reicht aber nicht aus, dass die Aufgaben bearbeitet werden. Wichtig ist bei der Bearbeitung der Aufgaben, auf die inhaltliche Korrektheit zu achten. Hier kann man gut erkennen, dass der Schwierigkeitsgrad der Fragestellung zu hoch war. Sehr schwierige Aufgabenstellungen wurden gar nicht beantwortet. Das Lehrbuch, das im

Unterricht eingesetzt wird, sollte von den Fachkräften an die jeweiligen Sprachkurse angepasst sein und die Aufgaben in leicht verständlichen Sätzen vorgelegt werden. Bei Texten wäre es sinnvoll vorher eine Inhaltsangabe mit den Studierenden zu erstellen, nicht verstandene Passagen kurz besprechen und anschließend mit vereinfachten Fragen den Wissensstand abfragen. Um das Interesse der Studierenden zu wecken, wären aktuelle Texte sehr hilfreich.

Die Schlussfolgerungen aus den gewonnenen Daten lauten folgendermaßen: Die literarischen Texte tragen dazu bei, dass man einen Gefühlseindruck dazu entwickelt, welche bestimmte Wortkombinationen, Zusammenhänge und Verläufe von Sätzen in der Fremdsprache üblich und normal sind. Dabei sollte man im Anfangsunterricht sprachlich einfache Texte bevorzugen. Man kann seinen Unterricht wie z.B. mit leichter Unterhaltungsliteratur gestalten, auch wenn sie als einen hochgeschätzten aber auch als mühsamen Text gesehen wird (vgl. Westhoff 1997, S.85 zit. nach Jasová, 2009, S.16). Auch die sprachliche sowie die inhaltliche Fähigkeit sollte in Betracht gezogen werden. Die Menge unbekannter Lexik und unbekannter Grammatikstruktur sollte sehr klein sein, damit der Text nicht schon direkt vor dem Lesen zerredet (ausgestoßen) wird. Während der Vorbereitung der Aufgabenstellung sollte auch der Schwierigkeitsgrad der Lernenden berücksichtigt werden. Außerdem sollte sich der Lehrer fragen, welche inhaltlichen Schwierigkeiten des Textes das Lesen beeinträchtigen könnten (vgl. Zeuner, 2009 S.96). Diese Punkte sollten von Deutschlehrenden berücksichtigt werden, die im Fremdsprachenunterricht mit literarischen Texten arbeiten möchten. Nur so können die Ziele, die im Unterricht angestrebt werden, erreicht werden.

Ein weiterer Punkt ist der Einsatz des Lehrbuchs „em neu“ Hauptkurs im Unterricht. Das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs war für DaF-Studierende der Hacettepe Universität anspruchsvoll. Im literarischen Texten kommen Wörter vor, die keinen Gebrauchswert im Alltag haben. Dadurch wird der Text schwieriger dargestellt und dies führt zu einem schweren Textverstehen der Studierenden. Texte sollten mit leicht verständlichen Wörtern erfasst sein, welche auch zum Alltagsstandard passen, somit kann auch das Interesse der Studierenden geweckt werden. In dem Lehrbuch kommen offene Aufgabenstellungen oft vor. Meiner Meinung nach haben die Studierenden mit offenen Aufgabenstellungen Probleme.

Denn bei offenen Aufgabenstellungen werden kreatives und freies Schreiben verlangt. Da die Studierenden mit der Sprache nicht gut umgehen und auch nicht gut beherrschen, geraten sie bei der Bearbeitung von offenen Aufgabenstellungen in Schwierigkeiten. Sie können nur mit Aufgabenstellungen arbeiten, die gezielte Fragen stellen. Vor allem Fragen, die zweideutig sind, führen zu Irritationen. Sie können z.B. richtig-falsch Aufgaben oder Ankreuzaufgaben besonders gut bewältigen. Beim kreativen und freien Schreiben entstehen Ausdrucksprobleme. Dies führt zur Senkung der Motivation der Studierenden. Die Studierenden möchten dann mit der Sprache nicht mehr experimentieren. Die Lust am Schreiben geht somit verloren. Wichtig ist es, dass die Lust gefördert wird und nicht verloren geht. Denn solche Aufgabenstellungen überfordern die Studierenden und so entsteht für sie eine mühsame Arbeit. Sie müssen sich mit den Aufgaben abfinden und mehr Zeit investieren, damit am Ende ein erfolgreiches Produkt entsteht. Für diese Aufgabenstellungen reichen die Sprachkenntnisse der Studierenden leider nicht ganz aus. Mit dieser Art von Aufgaben gehen die Studierenden folgendermaßen um, indem sie nur stichwortartig die Aufgaben beantworten oder wie auch oben erwähnt wurde, sie beantworten unvollständig oder sie werden weggelassen.

Man kann die Studierenden wegen ihres Sprachmangels nicht beurteilen, weil sie keine Möglichkeit finden können, um in dieser Sprache zu kommunizieren. Um eine Sprache gut zu beherrschen, müssen die Studenten diese Sprache intensiv benutzen. Sie müssen sich Möglichkeiten erschaffen, damit sie die Sprache anwenden können. Es sollten im Unterricht öfter Klassengespräche geführt werden. Der Unterricht sollte kommunikationsorientiert gestaltet werden, d.h. konstruktiv, effektiv und bewusst Kommunizieren wäre besser. Die Kommunikation ist ein Kunstwerk und ermöglicht ein Austausch oder eine Übertragung von Information. Information wird in diesem Zusammenhang als eine Bezeichnung für Wissen, Erkenntnisse usw. bezeichnet. Es ist eine Art und Weise von Bedeutung, dass die Distanz überbrückt wird, damit die Kommunikation neben anderen Fähigkeiten gleichmäßig in Mittelpunkt sein Platz einnimmt. Zum Weiteren umfasst die Kommunikation alle Fähigkeiten des Menschen, sich anderen mitzuteilen oder anderen zu verstehen. Sie ist das Werkzeug um Botschaft, Wünsche, Erwartungen, Gefühle auszutauschen (vgl. Hesse, Schrader 2015, S.1). Wenn

eine Sprache vermittelt werden soll, soll nicht nur der Grammatikteil berücksichtigt werden, denn es gibt auch verschiedene Aspekte, die dabei berücksichtigt werden sollten. Denn ein Lehrbuch enthält verschiedene Aspekte wie z.B. Grammatik, Textverstehen, Wortschatz, Vermittlung von Wissen über Kultur, Geschichte, Bräuche und Sitten, die enorm wichtig sind und berücksichtigt werden sollten. Durch gezielte Übungsaufgaben, die diese Aspekte betonen, muss die Sprache im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden, um jederzeit aufrufbar zu sein. Dies gilt für alle Sprachen, die gelehrt werden. Beim Vermitteln einer Sprache sollten alle vier Fertigkeiten wie Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen berücksichtigt werden. Wenn man alle vier Fertigkeiten beherrscht, dann beherrscht man eine Sprache mit ihren Eigenschaften. Den Studierenden sollte ein hohes Maß an Selbstlernen angeboten werden. Der Unterricht sollte aufgelockert und die Materialien und Werkzeuge unterschiedlich je nach Stufe der Kenntnisse vom Lehrer ausgewählt werden. Lehrende müssen die Entscheidung treffen, in welcher Form sie die Unterrichtsmaterialien in ihrem Sprachunterricht einsetzen wollen. Die Lehrkraft kann sich je nach Auswahl des Lehrbuchs orientieren, d.h. anhand des Lehrwerkes kann der Lehrende seinen Unterricht so gestalten wie er es möchte (vgl. Krumm, Ohms-Duzenko, 2001, S.1029).

5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE

5.1. Schlussbetrachtung

Anhand der Darstellung in der Tabelle zum Thema Darstellung der literarischen Texte im Lehrwerk „em neu“ (siehe Tab. 4.1) ist die Anzahl der literarischen Text in den drei Lehrbüchern „em neu“ Brückenkurs, Hauptkurs und Abschlusskurs zu sehen: Das Lehrbuch em neu „Brückenkurs“ besteht insgesamt aus 41 unterschiedlichen Texten, 37 davon sind außerliterarisch (90,24 %) und 4 literarisch (9,75%). Das Lehrbuch „Hauptkurs“ besteht insgesamt aus 30 unterschiedlichen Texten, 24 außerliterarische (80%) und 6 literarische Texte (20%). Das Lehrbuch „Abschlusskurs besteht insgesamt aus 27 unterschiedlichen Texten, 24 davon sind außerliterarisch, also 88,8% und 3 davon sind literarische Texte, also 11,11%. Als Schlussbetrachtung kann man sagen, dass das Lehrbuch „Hauptkurs“ mit 20% mehr Platz für literarische Texte zur Verfügung gestellt hat. In diesem Lehrbuch stehen literarische Texte mehr im Vordergrund. Somit haben Schüler in diesem Buch eine Auswahl an literarischen Texten. Die Autoren des Lehrwerkes „em neu“ haben das Ziel, dass die Schüler sowohl außerliterarische Texte als auch literarische Textsorten kennenlernen, aber leider muss man dazu sagen, dass der Anteil der literarischen Texte in diesem Lehrbuch trotz allem gering ist.

Die Befunde zu Aufgabenbearbeitungen von literarischen Texten in „em neu“ Hauptkurs stellen folgendes dar: Im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs wurden die Aufgaben zum Thema „Das Ideal“ aus Lektion 1 allgemein von den Studenten mittelmäßig bearbeitet. Die Aufgaben werden einigermaßen gelöst. Manche Aufgaben wurden falsch bearbeitet und weggelassen. Der Grund dafür ist, dass die Bearbeitungsdauer den Studierenden Probleme bereitet hat und daher übersprungen wurden, um keine unnötige Zeit zu verlieren. Eine Auseinandersetzung mit den Aufgaben wird als Zeitverschwendung von den Studierenden gesehen, sie gehen von Anfang an pessimistisch mit der Aufgabenstellung um.

Die Aufgaben, die in Lektion 2 vorkommen, werden von den Studierenden gut bearbeitet. Also kann man sagen, dass die Studierenden die Aufgaben, die in Lektion 2 vorkommen, mit Erfolg durchgeführt haben. D.h. die Studierenden haben

alle Aufgaben, die zu lösen waren, gut bewältigt. Sie haben sorgfältig die Aufgaben gelöst. Die Studierenden haben für diese Aufgaben viel Zeit gebraucht und sich intensiv mit diesen Aufgaben beschäftigt und auseinandergesetzt. Anhand des Ergebnisses, kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass die Studierenden gute Sprachkenntnisse aufweisen. Die Studierenden haben versucht, die Aufgaben ohne Schreibfehler zu lösen. Die Sprache wurde mit problemlos eingesetzt. Das sorgfältige Lösen der Aufgaben führt zu einem erfolgreichen Ergebnis.

Die Aufgaben zum Thema „Berlin! Berlin!“ aus Lektion 3 wurden von den Studierenden recht gut gelöst. Da schon vorher auf die Bewertung der Aufgaben eingegangen wurde und ein gutes Ergebnis von den Studierenden erbracht wurde, kann man zum Schluss betonen, dass die Studenten gute Sprachkenntnisse aufweisen. Sie haben die Sprache bei der Bearbeitung der Aufgaben gut eingesetzt. Durch die sorgfältige Bearbeitung der Aufgaben, kam es zu einer erfolgreichen Leistung der Studierenden. Letzten Endes kann man zum Ausdruck bringen, dass die Studierenden eine gute Ausdrucksweise und ein breites Wortschatz besitzen bzw. aufweisen. Durch die Aufgabenstellungen erkennt man, dass die Studierende die Sprache, die sie im Fremdsprachenunterricht gelernt haben, gut beherrscht. Wer während der schriftlichen Aufgaben fehlerlos schreiben kann und mühelos die Sprache einsetzen kann, besitzt ausreichende Sprachkenntnisse und einen ausreichenden Wortschatz.

Die Aufgaben, im Lehrbuch Hauptkurs zum Kapitel 5 zum Thema „Der Fisch“ aus Lektion 5 wurden von den Studierenden eher schlecht bearbeitet. Mit „schlecht“ ist gemeint, dass die Studierende die Aufgaben nicht vollständig bearbeitet haben. Sie haben entweder die Aufgabenstellung falsch verstanden oder die Aufgaben wurden nicht gemacht. Allgemein kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Studierende keine ausreichenden Sprachkenntnisse aufweisen. Die Sprache fand bei der Bearbeitung der Aufgaben keine gute Anwendung. Aufgrund der schlechten Bearbeitung der Aufgaben zu einer schlechten Leistung der Studierenden. Der Grund dafür ist, dass die Aufgaben zu schwer gestellt wurden.

In Bezug auf „Briefe in die chinesische Vergangenheit“ und „Halb zwei“ aus Lektion 5 und 7 kann man folgendes feststellen: Die Studenten bei der

Bearbeitung der Aufgaben, die in der Lektion 5 (zum Text „Briefe in die chinesische Vergangenheit“) und 7 (zum Text „Halb zwei“) vorkommen, eher schlecht abgeschlossen haben. Diese Ergebnisse führen zu einem schlechten Erscheinungsbild der Studenten: Studierende könnten das Gefühl haben, dass sie kein Talent für die Sprache besitzen und sie nicht die Fähigkeit haben, eine Sprache mit ihren Regeln zu lernen. Sie können auch das Interesse verlieren. Diese Art der Einstellung kann zur Senkung der Motivation bei den Studierenden führen. So können sie ihre Sprachhemmungen d.h. ihre Angst gegenüber der Sprache nicht abbauen. Dies führt dazu, dass sie sich nicht in dieser Sprache wohlfühlen und dadurch können die Studierenden ihren Wortschatz nicht erweitern bzw. verbessern. Dies hat weitere negative Auswirkungen auf die Studierenden. Sie können z.B. ihre Ausdrucksweise nicht verbessern. Weiterhin führt es dazu, dass sich ihre Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht nicht im positiven ändert.

Durch die Endergebnisse lässt sich folgendes darstellen: Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „gut“ zeigen, dass die abgegebenen Aufgaben besonders zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 und zu „Berlin! Berlin!“ in Lektion 3 den Erwartungen in besonderem Maße entsprechen (siehe Tab. 4.17 und Abb. 4.1). Die Übungen wurden seitens der Studenten zumeist ausführlich und entsprechend richtig bearbeitet. Die Studentengruppe weist am Anfang des Lehr- und Lernprozesses ausreichende Grundkenntnisse auf. Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Die gerettete Zunge“ in Lektion 2 haben dabei einen Anteil von 38%. „Berlin! Berlin!“ Lektion 3 weist einen prozentuellen Anteil von 44% auf. Insgesamt entsprechen 31,6 % der Aufgaben den Erwartungen in besonderem Maße.

Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „mittel“ zeigen, dass meistens die Aufgaben zu „Das Ideal“ in Lektion 1 mit einem prozentuellen Anteil von 34% „mittelmäßig“ bearbeitet wurden. Die Aufgabenstellung wird zwar im Wesentlichen verstanden, jedoch nur teilweise bearbeitet. Im Laufe der weiteren Lektionen die von den Studenten mittelmäßig bearbeiteten Aufgaben wird immer weniger. Insgesamt entsprechen 22,5 % der Aufgaben den Erwartungen in mittelmäßigem Maße.

Mit 45,8 % kann man feststellen, dass leider fast die Hälfte aller Aufgaben leider so bearbeitet wird, dass sie den Erwartungen nicht entsprechen. Darüber hinaus werden im Laufe der Lektionen die von den Studenten schlecht bearbeiteten Aufgaben sich immer mehr. Die Bewertungsdaten mit der Kategorie „schlecht“ zeigen, dass die Aufgaben zu literarischen Texten besonders in Lektion 5 und Lektion 7 meistens unvollständig gelöst wurden. Prozentangaben zu Bewertungen von Aufgaben zu „Briefe in die chinesische Vergangenheit“ in Lektion 5 haben einen Anteil von 63% und zu „Der Fisch“ in Lektion 5 einen prozentuellen Anteil von 49%. „Halb zwei“ in Lektion 7 liegt prozentuell bei 55%. Die Grundkenntnisse der Studenten für eine gute Bewältigung der Aufgaben sind nicht ausreichend. Die Fragestellungen erweisen sich als schwierig und ein fundiertes fachliches Grundwissen fehlt. Eine erfolgreiche Ausführung der Aufgaben ist nicht möglich.

Anhand der Reihenfolge der Leistungen wird deutlich, dass mit 45,8 % die Kategorie „schlecht“ an erster Stelle steht. Die Kategorie „gut“ nimmt ihren Platz an zweiter Stelle ein (31,6 %). Und mit 22,5 % nimmt die Kategorie „mittel“ ihren Platz an dritter bzw. letzter Stelle ein.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Aufgaben, die in den einzelnen Lektionen aus dem Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs, von den Studenten der Hacettepe Universität überwiegend so bearbeitet werden, dass sie den Erwartungen nicht entsprechen. Dabei wird deutlich, dass bei vielen Studenten ein fachliches Grundwissen nicht vorweisen. Nur eine kleine Gruppe verfügt über ein solides, fachliches Grundwissen. Die Aufgaben sind insgesamt für die Studenten einigermaßen bzw. knapp/kaum zu bewältigen gewesen, weil die Aufgabenstellungen an sich ein kreatives/freies Schreiben sowie fundiertes/fachliches Wissen und genügende Kenntnisse der Sprache als Voraussetzung erfordert haben. Somit werden Aufgaben nur bruchstückhaft oder unvollständig gelöst und auch aufgrund der Sprachdefizite nicht zum Teil verstanden und bearbeitet.

Abschließend lässt sich feststellen, dass anhand dieser Studie folgendes zum Vorschein gekommen ist: Für die türkischen Studierenden war die Anwendung der literarischen Texte des Lehrwerkes „em neu“ Hauptkurs leider nicht gut genug geeignet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs für außerliterarische Texte mehr Platz zur Verfügung gestellt hat. Das Lehrbuch Hauptkurs geht mehr auf literarische Texte ein. Man versucht literarische Texte vorzustellen und somit Deutschlernenden eine Vorstellung über literarische Texte darzubieten. Hier stehen literarische Texte im Vordergrund. Die Schriftsteller dieses Lehrwerkes wollen, dass die Schüler neben außerliterarischen Texten auch unterschiedliche literarische Textsorten kennenlernen. Im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs besitzt jedoch mehr außerliterarische Texte als literarische Texte.

Literarische Texte werden von der heutigen Gesellschaft als eine schwierige Sprache angesehen, die kaum im alltäglichen Leben eine Bedeutung aufweisen. In der heutigen Gesellschaft werden andere Worterklärungen eingesetzt. In außerliterarischen Werken wird die Sprache so eingesetzt, dass sie zu einem einfachen Verständnis der Sprache führt. Bei literarischen Texten läuft der Lese-Verstehvorgang ganz unterschiedlich als bei außerliterarischen Texten. Die gewünschte Information enthält man erst dann, nachdem man den ganzen Text durchgelesen und verstanden hat. Aus diesem Grunde bevorzugen meistens Autoren außerliterarische Texte in ihren Lehrwerken. Da die literarischen Texte eine schwierige Sprache aufweisen, kann auch während des Schreibens Fehler entstehen. Dadurch kann das Verstehen der schriftlichen Äußerung auch von der Bekanntheit abhängen und der Umgang mit textstrukturellen Begebenheiten (z.B. Wortwahl, Grammatik, Syntax), Kenntnisse des Inhalts beeinflussen. Außerdem kann das Leseverstehen dadurch auch beeinflusst werden.

Demzufolge geht der vorliegenden Untersuchung und der praktischen Anwendung mit dem Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs deutlich hervor, dass man die kulturspezifischen Faktoren, die für die Türkei gelten, unbedingt auch in Betracht ziehen sollte. So sollte man z.B. auch die Lesegewohnheiten der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen (Studierenden) in der Türkei unbedingt berücksichtigen. Wilms (vgl. 1984, S.114) fasst das Lesen unter verschiedenen Gesichtspunkten auf und stellt dar, dass die Schüler ihre Lesegewohnheit in der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen, d.h. wenn sie in ihrer Muttersprache weniger Zeit finden Texte zu lesen, wird sich ihre Lesekompetenz auch in der Zweitsprache dementsprechend entwickeln.

Im Fremdsprachenunterricht ist es oft so, dass bei vielen Schülern das Lesen der einzige Kontakt mit der Fremdsprache ist. Dieser Punkt trifft sowohl für Schulen in anderen Ländern als auch für viele türkische Schulen zu. Dieser Zustand ist noch heute der Fall und das ist traurig: „In vielen Kulturkreisen und bei vielen Fremdsprachlern ist Lesen die einzige Motivation, um eine Fremdsprache zu lernen, weil Lesen der einzige Kontakt mit dieser Fremdsprache sei“ (Kast, 1980, S.537 zit. nach Genç, 2001, S.81). Häussermann (1996) unterstreicht auch die Tatsache, „dass viele Schüler, die Deutsch lernen, ihre Fremdsprachkenntnisse nur zum Lesen verwenden“ (S.289 zit. nach Genç, 2001, S.81). Weil das Lesen im Fremdsprachenunterricht und auch im Berufsleben eine bedeutende Rolle spielt, hat das Lesen einen wichtigen Stellenwert. „Warum wird das Lesen nicht gelehrt?“ „Ist Lesen überhaupt lehr- und lernbar?“ (Wierlacher, 1979, S.211). Dafür ist es notwendig, dass man sich über die Anwendung und die Arten des Lesens in den Schulen oder im Alltag klar wird. Im Fokus des Lesens liegt nicht das Üben der Sprache, sondern der Informationserwerb (Rampillon, 1985, S.85).

Wenn man hier bedenkt, dass die Lehrwerke für DaF, z.B. „em neu“ Hauptkurs in Deutschland bearbeitet und hergestellt werden, so kann man sich vielleicht auch leichter erklären, warum ein so großes Ausmaß an Desinteresse für literarische Texte im DaF-Unterricht besteht. Vielleicht sollte man die ganze Sache kulturell und soziologisch genauer betrachten und auch die Lesegewohnheiten der Eltern in der Familie berücksichtigen. Es ist leider zu bedauern, dass man heute in der Familie nur selten Bücher liest, kaum eine Hausbibliothek im Haus hat, geschweige denn sich für Literatur etc. interessiert. Es kann den Schülern schwer fallen, in der Fremdsprache Deutsch zu lesen. Viele Schüler können der Meinung sein, dass sie nur dann Deutsch lesen wenn es nötig ist. Allgemein haben die Schüler nicht die Tendenz literarische Lehrwerktexte zu lesen. Die Schüler lesen lieber die kommunikativen gestalteten Lehrwerktexte, um bestimmte grammatische Strukturen zu lernen, obschon sie annehmen, dass Texte eine Grundlage für die Grammatik seien. Sie können aber der Meinung sein, dass das Textangebot in ihren Schulbüchern für das Üben von Lesefertigkeiten ausreichend ist. Die Schüler können beim Lesen folgende Lesestrategien anwenden. Schüler können z.B. Wort für Wort lesen und benutzen kein Vorwissen zum Vorhersagen. Schüler können die Relation zwischen Bild und Text erkennen. Schüler können

während des Lesens die Schlüsselwörter im Text markieren und suchen. Als Ergebnisse der Umfrage lässt sich sagen, dass die türkischen Studierenden kaum deutschsprachige Bücher lesen, sondern nur mit Texten in DaF-Lehrbüchern arbeiten (vgl. Genç, 2001, S.81-82). Wenn man beachtet, dass in DaF-Lehrbüchern eingebundene kurze Texte vorhanden sind, mit denen der neue Lehrstoff angeboten wird und diese „Lehrbuchtexte nicht für den angeforderten Lernvorgang genügen“ (vgl. Westhoff, 1997, S.84 zit. nach Genç, 2001, S.82), erkennt man, dass das zusätzliche Lesen erforderlich ist.

In dieser Studie soll eindeutig betont werden, dass bei den Lernern Vorwissen/Vorerfahrungen bzw. Fachkompetenz, Lesegewohnheiten und sprachliche Voraussetzungen beachtet werden soll und das Leseinteresse der Studenten für Literatur und literarische Texte geweckt werden sollen. Die Lehrenden sollten bei der Auswahl des Materials unbedingt beachten, dass bei der Auswahl von Lektüren diese Punkte berücksichtigt werden. Die Materialien sollten auch dem Sprachniveau der Schülergruppe entsprechen und auch die Schüler mit anderen Lernweisen motivieren (vgl. Genç, 2001, S.83). Die Kriterien, die materialbedingt sind, haben zwei Gesichtspunkte zu berücksichtigen, nämlich die Qualität und die Verständlichkeit (vgl. Laveáu, 1985, S.108-109 zit. nach Genç, 2001, S.83). Bei der Durchführung des Unterrichts und bei der Entwicklung der Selbständigkeit der Schüler sollte eine Lehrkraft außerdem immer beachten, dass man die Schüler nicht überfordert, sondern sie zum Lesen anregt. Deshalb sollten Lehrende für das Lesen interessante, dem Interessengebiet der Schüler gerechte Texte vorschlagen. Das Interesse könnte auch durch eine angemessene thematische Vorbereitung geweckt werden, falls der Unterricht kreativ und anders als gewohnt gestaltet werden sollte (vgl. Genç, 2001, S.84). In vielen Schulen aber ist die Situation so, dass Lehrkräfte dem schriftlichen Sprachniveau der Schüler angemessene Lektüren in der Fremdsprache empfehlen, um die Aktivität der Schüler zu fördern. Diese Lektüren fördern Weiterentwicklung und ihre Lesefähigkeit außerhalb des Unterrichts. Im DaF-Unterricht sollten die Schüler zur Auseinandersetzung mit Texten und zum Lesen motiviert werden. Außerdem sollten die Schüler zum Lesen von DaF-Lektüren motiviert werden, damit sie sich auch in der Freizeit mit den Lektüren auseinandersetzen. Die Lektüren können kapitelweise zu Hause gelesen oder gehört und anschließend in der Klasse

behandelt werden (vgl. Westhoff, 1997, S.84). Dies ist doppelt so schwer für Deutschlernende, denn es gibt eine Schwelle, die überbrückt werden muss. Hier liegt die Schwierigkeit bei dem Punkt, eine Motivation für Lesetexte und Literatur zu schaffen. Dies wiederum bedarf einiger Talente und Strategien. Da die Studenten in der Türkei leider nur eine sehr geringe Lesegewohnheit haben, ist es meines Erachtens auch kein Wunder, dass sie bei den Antworten auf die Fragen für literarische Texte Fehler machen und sogar kaum ihre Gedanken formulieren können und wollen, weil sie oft keine eigene Meinung dazu haben, auch in der Muttersprache nicht. Was in der Muttersprache nicht vorhanden ist, kann sich leider auch nicht auf die Fremdsprache übertragen. Weil sie wenig lesen, können die meisten Sätze nur knapp und falsch formulieren. Mein Vorschlag ist, dass man den Schülern zeigen muss, dass das Lesen einen wichtigen Anteil an der Entwicklung der Fremdsprache hat und so auch der Kontakt zum Zielsprachenland erhalten wird. Lesen ist ein aktiver Lernprozess. Der Schüler lernt nicht nur den Inhalt des Textes, sondern vollzieht auch damit eine Synthese mit seiner eigenen Welt, entwickelt und verbessert dadurch eine fremdsprachliche Lesefähigkeit. Deshalb sollte man den Schülern klar machen, je mehr Texte sie lesen, desto mehr steigert sich ihr Erfolg im Leseverstehen. Der Lehrer sollte die Schüler darauf aufmerksam machen, dass das Lesen lehr- und lernbar ist. Man sollte vermitteln, dass das Fremdsprachenlernen ein lebenslanger Weg ist und alles von der Einübung im autonomen Lernen abhängt. Die Schüler sollen nicht im Unterricht für den Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts in ihre Freizeit Lektüren lesen. Lehrende sollten die Deutschlernenden fördern, indem sie Übungsblätter mit verschiedenen Übungstypen vorbereiten, wobei sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Textinhalt lenken. Auch wenn keine Übungen zu den Lektüren vorhanden sind, kann die Lehrkraft als Zusatzmaterial ein Übungsblatt/Heft erstellen. Die Schüler sind geeignet, einen Text möglichst vollständig und Wort für Wort zu behandeln. Diese Neigung sollte angebaut werden, indem den Schülern gezieltes Lesen mit Hilfe der Lesestrategien und Fragestellungen gelehrt wird. Die Trivialliteratur (Kriminalromane, Liebesromane), die diesen Kriterien entspricht, wird empfohlen, weil sie besonders dem Interesse der Schüler entspricht (vgl. Genç, 2001, S.89-90). Mein Verbesserungsvorschlag für die Anwendung von literarischen Texten wäre z.B. dass der Lehrer einfache

und interessante literarische Texte den Studierenden vorlegt und über diese Texte im Unterricht in der Klasse diskutiert, bevor man sich literarische Texte im Kursbuch ansieht. Auf jeden Fall sollte eine Einführung in die Literatur nicht nur theoretisch stattfinden, sondern auch praktisch und vor allem mit aktiver Teilnahme der Studierenden. Das Erfragen der Interessen der jungen Erwachsenen wäre hier angebracht und die Auswahl der Literatur, Bücher, Lektüren, Gedichte etc. sollten unbedingt nach Absprache mit den Studierenden stattfinden. Nur so könnte man, meines Erachtens, das Interesse an Büchern und Literatur wecken. Präsentationen vom gelesenen Werk wären auch angebracht. Man könnte z.B. auch Bücher recherchieren, die später verfilmt wurden und diese dann vergleichen: War der Film besser oder das Buch? Warum? usw... Ein Diskussionsthema könnte sein: „War der Film besser oder das Buch?“ Es gibt natürlich viele andere Werke, mit denen man das auch versuchen könnte. Vielleicht wäre ein in der Türkei vorbereitetes Lehrbuch für DaF-Studenten auch angebrachter und würde auch mehr Interesse wecken, denke ich.

5.2.Desiderate bezüglich der Anwendung der literarischen Texte in Zukunft

Als Schlussfolgerung kann man sagen, dass diese Studie uns deutlich zeigt, dass die Sprachkenntnisse der türkischsprachigen Studierenden nicht ganz ausreichend sind, um literarische Texte im Lehrbuch „em neu“ Hauptkurs problemlos zu verstehen und die dazu passende Aufgabenstellung gut zu bearbeiten. Außerdem besteht die Ansicht, dass die Sprachkenntnisse auf diese Weise nicht gut gefördert werden können. Es ist selbstverständlich möglich, die Sprachkenntnisse der Studierenden zu fördern und zu verbessern, wichtig ist es nur, die passenden Texte auszuwählen, die den Wünschen der Studierenden entsprechen und deren Interesse geweckt wird. Und so kann auch das erwünschte Ergebnis erreicht werden und aus der Sicht der Lehrkraft kann ein erfolgreicher Unterricht geführt werden. Es gibt Menschen, die der Meinung sind, dass die literarischen Texte oder die Literatur für den Fremdsprachenunterricht nicht geeignet sind, weil sie auf zu hohem Niveau verfasst sind und diese leider schwer zu verstehen sind. Wichtig ist es auch, dass man als Lehrkraft eine eigene Erfahrung mit literarischen Texten macht, seine eigene Meinung dazu äußert, ob wirklich die Verwendung der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht

möglich ist und Vorteile bringt oder ob die Anwendung von authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, die eine Standardsprache aufweisen für den Fremdsprachenunterricht besser geeignet sind. Diese Entscheidung sollte jede Lehrkraft selber treffen. Damit literarische Texte in der Zukunft in den Lehrwerken eingesetzt werden können und die Studierenden mit mehr literarischen Texten konfrontiert und vertraut werden können, sollten neben außerliterarischen Texten auch literarische Texte in den Lehrwerken vorkommen. Es ist von Bedeutung, den Schülern vor allem Texte anzubieten, die ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen entsprechen (vgl. Çapoğlu, 1992, Vorwort). Es geht hier um Texte aus einer anderen Kultur und sie sollen den Erfahrungshorizont der Schüler erweitern, weil das Erlernen einer fremden Sprache auch dazu führt, das bisher Bekannte und Gewohnte anders zu betrachten und zu formulieren. Literarische Texte ermöglichen den Schülern, aus unterschiedlicher Perspektive den Text zu lesen und zu verstehen. Die Arbeit ohne literarische Texte im Fremdsprachenunterricht ist nicht denkbar, da sie unentbehrlich sind. Es bleibt nur die Frage, welche Texte sich für die Arbeit im Unterricht eignen und welche nicht (vgl. Çapoğlu, 1992, S.15). Die Antwort stellt die Auswahl der Texte dar. Denn die Auswahl des Textes ist abhängig davon, welches Lernziel man mit diesem Text beabsichtigt. Textsorten fördern unterschiedliche Lernziele. Alle Textsorten bieten unterschiedliche Alternativen, d.h. der Text kann für verschiedene Ziele eingesetzt werden, z.B. Briefe (vgl. Kylvoušková, 2007, S.32 zit. nach Papojova, 2013, S.8). Es sollte beachtet werden, dass Literatur nicht als Auflockerung des Sprachunterrichts oder als Spielform angesehen werden sollte, sondern es sollte versucht werden, das sprachbewusste Sprechen zu fördern und es zielvoller einzusetzen (vgl. Çapoğlu, 1992, Einleitung). Falls literarische Texte in der Zukunft im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten, dann sollten literarische Texte sorgfältig und klar ausgewählt werden (vgl. Jasová, 2009, S.16). Durch literarische Texte können das eigene Vorwissen und die eigenen Erfahrungen geweckt werden. Dadurch entsteht eine Interaktion zwischen dem Schüler und dem Text. Die Schüler können etwas nehmen, und gleichzeitig gewinnt der Schüler neues Wissen durch literarische Texte, die für den Schüler wichtig erscheinen (vgl. Çapoğlu, 1992, S.14). Der Schüler taucht in eine fremde Welt ein, also in ein Gewand (vgl. Neuner, 1986, S.34). Außerdem sollen solche literarische

Texte im Lehrbuch vorkommen, die auch die persönlichen Faktoren betonen wie z.B. die Konzentration, Phantasie, das Nachdenken, die Interessen, das Gedächtnis, den Typ und das Alter des Lesers, die Vertrautheit mit dem Text, die psychische Aktivität beim Lesen, die das Verstehen eines Textes erleichtern (vgl. Kylvoušková, 2007, S.26 zit. nach Jasová, 2009, S.24). Demnach weisen fast alle Disziplinen, die sich mit dem Verstehen beschäftigen, auf das Vorwissen hin. Literarische Texte erfordern eigentlich kein spezielles Sachwissen, sondern gehen vor allem auf unser Wissen über Handlungen und ihre Motive und Konsequenzen ein, z.B. über Liebe, Flucht und Hoffnung über Schuld und Verzweiflung. Der Leser sollte mit seinem Vorwissen eine Relationsbrücke zu den jeweiligen Handlungen und Motiven aufbauen können. Es ist nicht immer leicht zu erkennen, wie die literarischen Texte das Vorwissen einbeziehen. Manchmal wird erwartet, dass der Leser sich an sein Vorwissen festhält und das Dargestellte an ihm misst und relativiert, falls man das fremdsprachendidaktische Konzept, das pragmatisch ist oder den pädagogischen Rahmen vor Auge behält, dann führt es dazu, dass man die pädagogische Seite der Literatur erneut entdeckt (vgl. Çapoğlu, 1992, S.34). Neuner betont deutlich, dass die Literatur die Menschen belehren soll (vgl. Neuner, 1986, S.43).

Meine Empfehlung an Lehrkräfte, die in Zukunft mit literarischen Texten unterrichten wollen, ist folgendermaßen: Erstens sollten sie nicht mit einem Vorurteil an literarische Text herangehen, denn jede Textsorte ist in einem Fremdsprachenunterricht einsetzbar. Wichtig ist es, dass man den richtigen Text für seinen Unterricht auswählt. Die Lehrer/innen sollten sich von Vorurteilen über literarische Texte nicht beeinflussen lassen, denn die Studenten sollten mehr von literarischen Texten profitieren. Wie auch schon oben erwähnt, ist es sinnvoll, verschiedenartige Textsorten im Fremdsprachenunterricht einzusetzen und die passende und die richtige Textsorte für den Unterricht auszusuchen und festzulegen. Einige Punkte sollten bei der Auswahl eines Textes berücksichtigt werden, z.B. die Lesevoraussetzung der Studenten, also das Vorwissen, die Erfahrungen, die Fachkompetenz, die Lesegewohnheiten und die sprachlichen Voraussetzungen.

Vor allem die Vorentlastung im DaF-Unterricht spielt dabei eine besondere Rolle: Als Hinführung zum literarischen Text ist es sehr wichtig, wenn vorher eine

Vorentlastung für Wortschatzarbeit gemacht wird. Also die Wörter vorher mit Bildern und Bildgeschichten oder mit Kärtchen oder mit Wortigeln usw. einarbeiten; z.B. Schlüsselbegriffe an die Tafel schreiben und dazu Wörter sammeln, so dass diese Wörter, die im Text vorkommen, eine Vorentlastung und ein Vorwissen anregen. Eine Vorentlastung regt Neugier und Motivation bei den Studierenden und dann kann man literarische Texte im Unterricht besser einführen. Erst wenn man eine richtige Einführung zum Text gemacht hat, kann man von den Teilnehmern erwarten, dass diese den Wortschatz anwenden und die Fragen demnach beantworten. „Em neu“ Hauptkurs hat leider den Nachteil, dass die Collagen oder die Einstiegsseiten der Lektionen für die Wortschatzarbeit nicht sehr angebracht sind. Da fällt der Schwerpunkt also wieder auf die Lehrkraft: man sollte dann mehr mit Zusatzmaterial in die Klasse kommen und die Vorentlastung mit selbstgemachten und selbstangefertigten Materialien machen, denn das Übungsmaterial zum Einstieg für literarische Texte im DaF-Unterricht sind in „em neu“ Hauptkurs leider nicht ganz geeignet und nur schwer verständlich. Also die Last und der Schwerpunkt liegen leider bei der Lehrkraft. Man könnte den Einstieg und die Befestigung für Vokabeln des Wortschatzes auch anhand der Medien machen z.B. von Bildern oder von einem kurzen Film Video etc. Das waren nur einige Beispiele, die ich genannt habe. In meiner Arbeit werden weitere Punkte aufgelistet. Man sollte dabei die Schüler, die eine Fremdsprache lernen, nicht als ein Objekt ansehen, sondern als aktive Rezipienten, die durch die Aktivierung ihres Vorwissens und in Bezug auf ihre Leseinteressen ihre Sprachkompetenz entwickeln und ausbauen können. Die Arbeit mit einem literarischen Text ist nicht vergleichbar mit der Arbeit eines Grammatikstoffes, d.h. sie ist nicht so einfach, wie sie aussieht. Doch wenn man den passenden Text auswählt, dabei die Prinzipien und die Methoden der Textarbeit vor Augen hält, ist es kein großer Aufwand, literarische Texte in den Sprachunterricht einzubeziehen (vgl. Çapoğlu, 1992, S.69). Die Arbeit mit literarischen Texten hilft uns dabei, die Vorurteile gegenüber den anderen Kulturen abzubauen. Sie erleichtert uns, die Menschen, die zu einer anderen Kultur gehören, zu akzeptieren, was auch zur Verwirklichung des solidarischen Lebens beitragen kann. Als Schlussfolgerung kann man sagen, dass literarische Texte zu fremdkulturellem Verständnis führen. Kulturspezifische Sichtweisen machen auf

die Sprache aufmerksam und ermöglichen einen spielerischen Umgang mit der Sprache (vgl. Çapoğlu, 1992, S.71-72). Durch den richtigen Einsatz eines Textes kann man auch zu positiven Einstellungen kommen, so dass der Unterricht erfolgreich von den Lehrern geführt werden kann. Dadurch kann eine monotone Unterrichtsgestaltung verhindert und vermieden werden. Wichtig ist es, am Ende des Unterrichts einen erfolgreichen und lerneffektiven Unterricht gestaltet zu haben. Wenn all diese Punkte berücksichtigt werden, trägt es sinnvoll zu den Verbesserungsvorschlägen zum Thema literarische Texte in DaF-Lehrwerken bei.



QUELLENVERZEICHNIS

- Abdalla, H. (2011). *Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als Zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberstufe unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ruhr Universität.
- Alenius, M. (2014). *Idiome im finnischen DaF-Unterricht: eine vergleichende Analyse der Lehrbuchreihen Genau und weitere Wege für die gymnasiale Oberstufe*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Tampere.
- Aufderstraße, H. (1999). *Themen neu. Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Bach, E. (2008). *Märchen im DaF- Unterricht*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität. Wien.
- Bachmann, M., D. (1987). Verstehen und Missverstehen zwischen den Kulturen. Interpretation im Schnittpunkt von Literaturwissenschaft und Kulturanthropologie. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13, 65-77.
- Baier, G. & Perlmann-Balme, M. & Thoma, B. (1999). *Em neu Brückenkurs, Deutsch als Fremdsprache für das Mittelstufe-Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Baier, G. & Perlmann-Balme, M. & Thoma, B. (2008a). *Em neu Brückenkurs. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Baier, G. & Perlmann-Balme, M & Thoma, B. (2008b). *Em neu Brückenkurs. Niveaustufe B1+. Lehrerhandbuch*, Ismaning: Hueber Verlag.
- Bauer, A. (2003). Literatur im DaF-Unterricht. Die Verwandlung Franz Kafkas und ihre didaktische Aufbereitung für russische Studierende, *Germanistisches Jahrbuch GUS „Das Wort“*, 283-298.
- Baumann, B & Oberle, B. (1985). *Deutsche Literatur in Epochen*. Ismaning: Hueber Verlag , 75-336.
- Biechele, W. (2010). Lexikoneintrag zu Literatur. In: H. Barkowski , H. J. Krumm (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 203-205. Tübingen: Francke Verlag.
- Billows, R., A. (1995). *Kings and Colonists Aspects of Macedonian imperialism*. In: R. A. Billows (Hrsg.). Leiden, New York, Köln: Brill.
- Bischof, M. & Kessling, V. & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudieneinheit 3*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Boog, H. (1994). *Lesepass. Ein literarisches Materialienbuch für die ersten Jahre Deutsch*. Berlin, Wien: Langenscheidt Verlag.
- Bredella, L. (1980). *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer.

- Bredella, L. (1985). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: M. Heid (Hrsg.). *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York*, 352-393. München: Goethe-Institut.
- Bredella, L. (1991). Literaturwissenschaft. In: K. R. Bausch, H. H. Christ, W. Hüllen & H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- Bredella, L. (1996). Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.). *Texte im Fremdsprachenerwerb*, 127-151, Tübingen: Narr.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: L. Bredella, & W. Delanoy (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Brosius, H.-B. & Koschel, F. (2001). *Methoden der empirische Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, White Plains, New York: Pearson Education.
- Brychová, A. (2006). *Analyse von Lehrwerken Start mit Max, und Spaß mit Max, ihr Anschluss und Vergleichung von ihrem Schwierigkeitsgrad*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masaryk Universität.
- Butzkamm, W. (1985). Literarische Texte als Sprachlerntexte. In: M. Heid (Hrsg.). *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York*. (1984), 114-131. München: Goethe Institut.
- Cechová, E. (2014). *DaF bei Erwachsenen an der Sprachschule*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masaryk-Universität.
- Çapoğlu, M. (1992). *Literarische im Fremdsprachenunterricht. Die Entwicklung der Kulturkompetenz der Schüler*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Istanbul Üniversitesi.
- Chambah, J. O., Schwalb, S., Perlmann- Balme, M. (2008). *Em neu Abschlusskurs, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag,
- Coste, D & North, B & Trim, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen- lernen, lehren, beurteilen. Gemeinsame Referenzniveaus. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt. (Hrsg.). Goethe- Institute Inter Nationes. Berlin u.a.: Langenscheidt Verlag.
- Dobstadt, M. (2009). Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten, zugleich ein Vorschlag zur Neuprofitierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 1/ 46, 21-30.

- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2010). *Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Internationaler Workshop „Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik“ – 01.-04.09.2010, Leipzig. [Online http://herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site,postext,vergangene-ereignisse,a_id,3699.html] Stand: 06.09.2016
- Dobstadt, M & Riedner, R. (2011.). *Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. *Fremdsprache Deutsch*, 44/2011, 5-14.
- Delanoy, W. (1999). *Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung*. In: L. Bredella, W. Delonay (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, 121-159. Tübingen: Narr Verlag.
- Delanoy, W. (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ehlers, S. (1992) *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Fernstudieneinheit 2. Berlin: Langenscheidt, 42-45.
- Ehlers, S & Neuner, G. (1992). *Lesen als Verstehen: Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2*. Gesamthochschule Kassel, Berlin : Langenscheidet Verlag, 63-84.
- Ehlers, S. (1997). *Literarische Texte im DaF- Unterricht*. In: H. J. Krumm, T. Portmann, R. Paul (Hrsg.). *Theorie und Praxis- österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Reihe A. Jahrbuch 1/1997, 195-203. Innsbruck: Studien- Verlag.
- Ehlers, S. (2001). *Literarische Texte im Deutschunterricht*. In: G. Helbig et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1334-1346. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Ehlers, S. (2004). *Märchen und fremdsprachenlernen*. In: *ÖDaF- Mitteilungen*, 1/2004, 64-76.
- Ehlers, S. (2010). *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache- Unterricht: Gegenstände und Ansätze*. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H. J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2, 1530-1544. Berlin: Walter de Gruyter.
- Esselborn, K. (1990). *Literaturdidaktik im Bereich DaF in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Ehnert R., Schröder H. (Hrsg.). *Das Fach DaF in den deutschsprachigen Ländern*, 267-289. Frankfurt am Main: Langenscheidt Verlag.
- Esselborn, K. (2003). *Interkulturelle Literaturdidaktik*. In: A. Wierlacher, A. Bogner (Hrsg.). *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, 480-486. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Faistauer, R. (2001). *Zur Rolle der Fertigkeiten*. In: G. Helbig u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2, 864-872. Berlin: De Gruyter.
- Faistauer, R. (2011). *Schriftliches Erzählen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Aspekte und Impulse*. In: *ÖDaF- Mitteilungen Heft 2/2011*, 37-49.

- Feld-Knapp, I. (1996). Literaturdidaktische Modelle für den Literaturunterricht. In *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik*, 141-159. Budapest, Bonn: DAAD.
- Galovà, D. (2009). *Analyse und Vergleichung der Lehrbücher Wir und Team Deutsch aus der Sicht der Teilkompetenz und Fertigkeiten*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masaryk Universität.
- Garcia, A. (2013). *Zur Vermittlung von Hörverstehensstrategien beim Fremdspracherwerb. Dargestellt am Beispiel eines ausgewählten DaF-Lehrbuchs*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien.
- Geist, A. & Schäfer, D. (2005). *Mentor Grundwissen. Deutsch bis zur 10. Klasse. Alle wichtigen Themen*. München: Mentor Verlag.
- Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF- Unterricht, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 80-91.
- Genç, A., Ünver. Ş. (2012). Türkiye'de geçmişten günümüze Almanca öğretimi için yazılan ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, (163), 69-80.
- Giehrl, H. (1979). *Jugendliche: Kaum Interesse an anspruchsvoller Lektüre*, Auer: Donauwörth Verlag.
- Girgl, C. J. (1999). *Abitur Wissen Deutsch. Deutsche Literaturgeschichte*. Fresing: Stark Verlag.
- Glaap, A. R. (1991). Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. K. R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 37-39, 119-126. Tübingen: Francke Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS. Verlag.
- Grabner, D. (2011). *Der Kompetenz Hörverstehen im Fach Deutsch der Sekundarstufe I und die Messung der Effekte der Aufgabenpräsentation im Rahmen der Testentwicklung für die Überprüfung der Bildungsstandard*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Salzburg.
- Hackl, W. (2002). Lektüre als erlebbare Landeskunde. In: H. J. Krumm, T. Portmann, R. Paul (Hrsg.). *Theorie und Praxis- österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 95-105. Reihe A, *Jahrbuch 6/2002*. Innsbruck: Studien- Verlag.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines anderen Literaturunterrichts für die Primär- und Sekundarstufe*. Seelzer-Velber Verlag, 15-37.
- Häussermann, U. & Piepho, H. E. (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, 289-290. München: Iudicium Verlag.
- Hegel, G. W. F (1975). Vorlesungen über die Ästhetik. In: K. M. Michel, E. Molenhauer (Hrsg.). *Hegel, Werke in zwanzig Bänden*, 13-15, München, Frankfurt : Surkamp Verlag.

- Helmling, B. & Wackwitz, G. (1986). *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Hueber Verlag.
- Henrici, G. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Schöningh Verlag.
- Herbert, A & Frenzel, E. (1988). *Daten deutscher Dichtung Chronologischer Abriss der deutschen Literaturgeschichte (Band 2). Vom Realismus bis zur Gegenwart*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hesse, H. (1971). *Lektüre für Minuten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag.
- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Francke Verlag.
- Hofmann, H. (1985). Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In: C. Edelhoff (Hrsg.). *Authentische Texte im Deutschunterricht*, 150-158. München: Ismaning: Hueber Verlag.
- Horváthová, V. (2009). *Darstellung von Lesestrategien in Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken em Hauptkurs und Aspekt B1+*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien.
- Huneke, H. – W. & Steinig, W. (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt Verlag.
- Hunfeld, H. (1980). Einige Grundsätze zur fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1980). *Fremdsprache Deutsch*. Band 2, 507-519.
- Huneke H.-W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt Verlag.
- House, J. (1994). Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: K. R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapier der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 85-93. Tübingen: Narr Verlag.
- Houska, M. (2007). *Kanon und Deutsch als Fremdsprache. Der DaF- Kanon in Mittelstufe-Lehrwerken. Eine Bestandaufnahme und Analyse*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien.
- Janiková, V. & McGovern, M. (2004). *M. Aspekte der Hochschulfachs: Methodik und Didaktik des Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Brno: Masarykova Univerzita.
- Jašová, M. (2009). *Arbeit mit literarischen Texten im DAF-Unterricht am Beispiel eines Textes von Cristina Nöstlinger*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masaryk Universität.
- Kartschoke, D. (1990). *Geschichte der deutschen Literatur im frühen Mittelalter*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Kast, B. (1980). Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Wierlacher, A (Hrsg.). (1980). *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Band 2, 536-561. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kast, B. (1985) *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt Verlag, 35-38.
- Kast, B. (1985). Von der Last des Lernens, der Lust des Lesens und der List der Didaktik. Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: M. Heid (Hrsg.). *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York*, 1984, 132-154. München: Goethe- Institut.
- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*.11, 4-13.
- Kausl, E. (2011). *Interkulturelle Kompetenz als Lehr- Lernziel im Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Begriffliche Grundlage und Umsetzung im Lehrbuch*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien.
- Kim, Ji-Y. (2010). *Frauenliteratur im universitären DaF-Unterricht in Südkorea*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Universität Bielefeld.
- Kirsch, D. (2005). Es war einmal. *Frühes Deutsch Heft* 4, 4-8.
- Koçak, M. (2012). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. *EKEV Akademi Dergisi*,16, (50), 246-249.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv & hpt.
- Kramer, C., B. (2014). *Schreiben und Selbstkorrektur im DaF- Unterricht. Selbstkorrektur von Übungstexten durch DaF- Lerner in der Fertigkeit Schreiben zum Thema interkulturelle Wahrnehmung*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ruhr Universität, Bochum.
- Krumm, H-J. (2000). Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In: *ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/2000*, 18 - 26.
- Krumm, H-J. (2001). *Hörmaterialien*. In: G. Helbig u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2, 1086-1093. Berlin: De Gruyter.
- Krumm, H-J.(2001). Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 5-12.
- Krumm, H.-J. & Ohms- Duszenko. M. (2001). Lehrbuchproduktion, Lehrbuchanalyse, Lehrbuchkritik. In: G. Helbig, L. Götze, G. Heinrici , H. J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2, 1029-1041. Berlin: Walter de Gruyter.
- Krumm, H-J. & Portmann, T., Paul, R. (2003). Vorwort der Herausgeber. Literarische Texte im DaF- Unterricht. H. J. Krumm, T. Portmann, R. Paul. (2003). *Theorie*

und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF- Unterricht. Innsbruck: Studien- Verlag, 13-14.

- Krumm, H- J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: G. Helbig, L. Götz, G. Henrici, H. J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Band 2, 1214-1227. Berlin: Walter de Gruyter.
- Krusch, D. (1980). *Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprache-Deutsch*, Band 1. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kurt, F. (2003). Vorwort. In: Franz, K. (Hrsg.), *Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen*, VI, Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren.
- Klinglmair, A. (2008). *Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht. Analyse von Hörmaterial ausgewählter Lehrbuch und Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht erwachsener Migrantinnen.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien.
- Kyloušková, H. (2007). *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků.* Brno, Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masarykova Univerzita Brunn.
- Laveáu, I. (1985). *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch- didaktische Vorschläge für den Lehrer.* München: Goethe- Institut.
- Löschmann, M. (1975). Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens (1) und (2). *Deutsch als Fremdsprache.* In: *DaF* 1/26 , 2/96-101.
- Löschmann, M. & Schröder, G. (1988). *Literarische Text im Fremdsprachenunterricht.* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Maree, C, C. (2013). *Literatur im DaF-Unterricht zur Didaktik der Literarizität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Stellenbosch University.
- Malková , J. (2014). *Wortschatzanalyse ausgewählter Lehrbuch in der deutsche Sprache (mit Orientierung auf Fach Keller und Koch).* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masarykova Univerzita.
- Melkusová, P. (2006). *Aktivierung der Fertigkeit Sprechen bei der Fortgeschrittene.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Univerzita Karlova.
- Metzger, S. (2013). *Kompakt- Wissen Deutsch, Literaturgeschichte.* Freiburg: Stark Verlag.
- Mihalic, A. (2013). *Einsatz literarischer Texte in Lehrwerken von Deutsch als Fremdsprache. Ein historischer Abriss.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Wien.
- Mummert, I. (1984). Literatur macht Spaß - auch in der Fremdsprache. Überlegungen zu einem kommunikativen Umgang mit fremdsprachiger Literatur. In: K. Hermann (Hrsg.). *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Seminarbericht.* München: Goethe-Institut, 1, 33-47.

- Mummert, I. (1989). Freies Schreiben mir Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 20-22.
- Neuner, G. (1982). Wissenschaftliche und praxisbezogene Lehrbuchbeurteilung. In: H. J. Krumm (Hrsg.) *Lehrbuchforschung- Lehrbuchkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache*, 5-8. München: Kiemler & Hoch Verlag.
- Nefédova, L. (2013). Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht des Fremdsprachlernen an Stationen. *Germanistisches Jahrbuch Russland*. 165-176.
- Neuner, G. (1986). *Drei Arten von authentischen Texten*. In: *Themen- und Textorientiertes Arbeit, Anregungen zu einer Gestaltung des DaF-Unterrichts*, 36-45. Universität Tübingen.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Neuner, G. (1994). Lehrbuchforschung- Lehrbuchkritik. In: Bernd, G. Neuner (Hrsg.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, 8-22. Berlin, München: Langenscheidt KG Verlag.
- Neuner, G. (2003). Lehrwerke. In: K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 399-402. Tübingen: Francke Verlag.
- Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In: Bausch, K.- R., Christ, H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 224-334. Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Nünning, A. (1997). Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht! *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, 4-12.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2003). Text- Literatur- Kultur: Handlungs- und produktionsorientieren Literaturunterricht und Fremdsprachenverstehen. G. Bach, J. P. Timm (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Vollständig überarbeitete und verbesserte Auflage, 149-171. Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur Unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Özmut, O. (2005). Konkrete Poesie in Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII, (1), 181-206.
- Parikka, E. (2006). *Kinder und Jugendliteratur im finnischen DaF-Unterricht. Analyse eines Unterrichtsversuchs mit dem Werk Glückskäfer von Simone Bertram*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Tampere Universität.
- Papojová, B. A. (2013). *Verwendung des literarischen Werks Simple Story im Unterricht Deutsch als Fremdsprachen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masaryk Universität.

- Peisert, M., G. (2005). *Zum Verstehen fremdkultureller Literaturunterricht. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Universität Kassel.
- Perlmann, B., M. & Schwalb, S. (1997a). *Em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für das Mittelstufe-Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann, B., M. & Schwalb, S.(1997b). *Em neu Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für das Mittelstufe-Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. (1998). *Em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für das Mittelstufe-Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M. & Baier. G. & Thoma, B. (1999). *Em neu Brückenkurs, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M. & Baier. G. & Thoma. B. (2008). *Em neu Brückenkurs, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M & Schwalb, S. & Orth, C, J.& Weers, D. (2008). *Em Brückenkurs, Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. (2008). *Em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe B2. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann,-Balme, M. & Schwalb, S. & Schlemmer, A. (2008). *Em neu Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe B2, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. & Weers, D. (2008). *Em neu Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe C1. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, M. & Schwalb, S. & Weers, D. (2008). *Em neu Abschlusskurs*, Ismaning: Hueber Verlag.
- Peters, N. (2005). *Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung*, Protokoll, [<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:79JbPsGZW8UJ:www.staff.uni-oldenburg.de/wolf.d.scholz/download/MethodenProtokoll-20%5B1%5D.Mai.doc+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de>] Stand: 16.05.2016.
- Portmann, P. R. (1993). Rezeptive und produktive Fertigkeiten In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 96-99.
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Ismaning: Hueber Verlag, 85-94.
- Rasch, A. (1982). *Fremdsprachen lernen, aber wie?* München, Ismaning: Hueber Verlag.
- Ricklefs U. (1996) *Fischer Lexikon Literatur, A-F*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Richterová, M. (2006). *Analyse von Lehrwerken Start mit Max und Spaß mit Max, ihr Anschluss und Vergleichung von ihrem Schwierigkeitsgrad*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masaryk Universität.

- Rosůlková, L. (2010). *Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Univeröffentliche Magisterarbeit. Masaryk Universität.
- Röder, M. (2003). Literatur im Fremdsprachenunterricht (DaF). Das Märchen, Fundevogel von Grimm und Härtling. Grin Verlag, [Online:<http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/123348.html>] Stand: 16.05.2016.
- Rück, H. (1990). Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht. In: F. Dietmar, A. R. Glaap (Hrsg.). *Literatur im Fremdsprachenunterricht– Fremdsprache im Literaturunterricht*, 7-20. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.
- Sagmo, I. (1987). Was kann der Auslandgermanist in seinen Literaturkursen von deutscher Wirklichkeit eigentlich vermitteln? Zum Kanonproblem interkultureller Germanistik. In: A. Wierlacher (Hrsg.). *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, 283-287. München: Iudicium Verlag.
- Savova, E. (2015). Zum Stellenwert literarischer Texte im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache in Geschichte und Gegenwart. In: *Traditionen, Herausforderung und Perspektiven in der germanistischen Lehr- und Forschung: 90 Jahre Germanistik an der St. Kliment Ochridski Universität, Sofia*. Universitätsverlag St. Kliment Oridski, (2), 4-6.
- Schmidt, S. J. (1992). Das Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.). *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*, 11-88. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sommer, R. (2000). Fremdverstehen durch Literaturunterricht Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik. In: Bredella et. al. (Hrsg.). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*, 18-42, Tübingen: Narr.
- Spinner, Kasper, H. (1994). Konzept des kreativen Schreibens. (Hrsg.). *Deutschsprachige Literatur im Fremdsprachenunterricht, Erfahrungen und Methoden*, 15-27, Universität Tromsø.
- Steinig, W., Huneke H. (2004). *Sprachdidaktik Deutsch*. Berlin: Schmidt Verlag.
- Stuck, E. (2008). *Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Şimşek, C. (2014). *Die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung mit Hilfe mit literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Unveröffentliche Magisterarbeit. Çanakale Onsekiz Mart Universität.
- Scheibler, O. (2007). Märchen im frühe DaF/DaZ-Unterricht– ganzheitlich und handlungsorientiert. In: *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Francke Verlag, 183-185.
- Schirmacher & Steger. (1997). *Deutsch- Aufsatz 7./8. Klasse*. Freising: Stark Verlag.
- Uyanık, A. (2013). Çevrinin algısal dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/8 summer, 1363-1373.

- Ünal, D. Ç. (2007). Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 12, 3-17.
- Ünal, D. Ç. (2010). Kompetenzförderung durch literarisches Lernen im DaF-Unterricht, *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, (2). Elazığ: Firat Üniversitesi Basımevi, 105-120.
- Ünal, D. Ç. (2010). Theoretische Grundlagen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik, *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*, 50, (1), 111-113.
- Ünal, D. Ç. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe Universität.
- Ünver, Ş. (2005). Einsatz des Jugendromans Stolperschnitt im Fremdsprachenunterricht im fremdsprachlichen Deutschunterricht, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-209.
- Ünver, Ş. (2009). *Exkursion in (Inter)kulturelle Themen*. Ankara: Hacettepe Universität
- Von Wilpert, G. (2001). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Vuk, A. (2013). *Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprachen*. Univeröffentliche Magisterarbeit. Universität Zagreb.
- Wang, B. (1996). Probleme der Literaturvermittlung in der chinesischen Germanistik In: *Deutsch in und für Asien*, Manuskript des Autors, 186-189.
- Warchold, K. (2005). *Der Einsatz lyrischer Texte im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache*. Grin Verlag.
- Weinrich, H. (1983). Literatur im Fremdsprachenunterricht- ja aber mit Phantasie. *Die Neueren Sprachen*, 82 (3), 200-241.
- Weller, F-R. (1989). Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen. In: K. R. Bausch, H. H. Christ, W. Hüllen & H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 24-256.
- Westoff, G. (1987). *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen. Didaktische Analyse von Lehrmaterial*. Fernstudieneinheit 17. München: Langenscheidt Verlag.
- Wicke, E. R. (2011.) *Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Witt. H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativen und qualitativen Sozialforschung. Form Qualitative Sozialforschung, *Social Research* 2(1). [Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/969/2114/>]. Stand. 06.09.2016

- Wierlacher, A. (1993). Kulturwissenschaftliche Xenologie .Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder, 19-112. In: *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Iudicium Verlag.
- Wierlacher, A. (1980). Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, A (Hrsg.). (1980). *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 2, 315-339. München: UTB & Fink Verlag.
- Wierlacher, A. (1985). *Das Fremde und das Eigene Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium Verlag.
- Wierlacher, A. (1985a). Mit den Augen der Fremdheit (als interkulturelle) oder Fremdheit als Ferment. In: Wierlacher, A. (Hrsg.). (1985). *Das Fremde und das Eigene*, 3-28, München: Iudicium Verlag.
- Wilms, H. (1984). *Deutsch als Zweitsprache- Grenzen des Sprachunterrichts in Deutsch lernen*, 9. (4), 9-25.
- Wolf, S. (2008). *Der Methodenstreit quantitative und qualitative Sozialforschung unter besonderer Berücksichtigung der grundlegenden Unterschiede bei der Forschungstraditionen*. [Online: http://websquare.imb-uni-augsburg.de/files/Bachelorarbeit_Wolf.pdf] Stand: 01.06.2016
- Yıldırım, M. (2013) Produktionsorientierter Literaturunterricht. Einübung der Literaturgattung schwank durch Waldsmann Phasenmodell. *Turkish Studies-International Periodical for the Language and History of Turkish of Turkic Volume 8/8 summer 2013, Ankara*, 1503-1521.
- Yumlu, I. (1998). *Eine methodische didaktische Untersuchung. Der Gebrauch von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Selçuk Universität.
- Zaharka, S. E. (2002). *Interkulturelles Lernen mit multi- ethnischen Texten aus den USA*. Tübingen: Narr Verlag.
- Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Technische Universität Dresden, AKS- Verlag.
- Zwaan, R. (1992). *Aspekts of Literary comprehension: A cognitiv approach*. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Utrecht Universität.



ANHANG

ANHANG 1: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER ETHIKKOMMISSION

 **T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**
Genel Sekreterlik

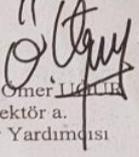
Sayı : 76000869/ 433-461 19 Şubat 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlgi: 09.02.2015 tarih ve 240 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Eylem OTUZ'un, Doç. Dr. Çiğdem ÜNAL danışmanlığında yürüttüğü " 'Em Neu' Almanca Ders Kitabı Örneğinde Edebiyat Öğretimine Yönelik İnceleme" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Şubat 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ömer Lütfi
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1003

ANHANG 2: SEITEN FÜR LITERARISCHE TEXTE IN „EM NEU“ BRÜCKENKURS

Thema: „Arbeit und Freizeit“, Literarischer Text: Lied Georg Kreisler, „Wenn alle das täten....“

HÖREN 2

1

1
CD 1 | 6 Hören Sie die ersten Takte eines Liedes.

- a Was assoziieren Sie mit dieser Musik?
- b Wie alt ist wohl das Lied, das Sie nun hören werden?
- c Was sagt Ihnen das Foto über den Sänger und Komponisten Georg Kreisler?

2
Das Lied heißt „Wenn alle das täten ...“. Worum könnte es hier gehen?

3
CD 1 | 7 Schließen Sie das Buch und hören Sie drei Strophen des Liedes.
Beantworten Sie anschließend die folgenden Fragen.

- a Was rät Georg Kreisler? Notieren Sie seine Empfehlungen.
nicht so viel arbeiten
- b Wie würde die Welt aussehen, „wenn alle das täten ...“?
- c Aus welcher Region stammt Georg Kreisler wohl?

<input type="checkbox"/> aus Norddeutschland	<input type="checkbox"/> aus der Schweiz
<input type="checkbox"/> aus Österreich	<input type="checkbox"/> aus Ostdeutschland

4
CD 1 | 7 Hören Sie das Lied noch einmal in Strophen.
Lesen Sie den Text mit.

Strophe 1

Bleiben Sie doch mal Ihrer Arbeit fern, gehen Sie stattdessen spazieren, wenigstens vormittags, das macht doch Spaß. Schlafen Sie aus oder lesen Sie was, alles wird weitergehen ohne Sie, Sie würden gar nichts riskieren.

Sie werden sagen, wenn alle das täten, dann wär das ein schrecklicher Schlag. Ja, wenn alle das täten, dann hätten halt alle einen herrlichen Vormittag.

Strophe 2

Oder machen Sie gerade Ihr Studium? Und macht das Studium Sorgen? Na, jung und gesund sind Sie, das ist doch fein, lassen Sie einfach das Studium sein. Werden Sie verhungern? Bestimmt nicht gleich, heute verhungert man morgen.

Sie werden sagen, wenn alle das täten, wie soll unsere Welt dann florieren? Ja, wenn alle das täten, dann würde halt niemand studieren, aber sonst würde gar nichts, rein gar nichts den Leuten passieren.

Deswegen geht die Welt doch nicht unter, sie geht eher unter, wenn's so bleibt wie jetzt.

Mut macht erfinderisch, glücklich und munter, nur Angst macht uns hungrig, verwirrt und verhetzt.

Strophe 3

Seien Sie doch nicht immer so angepasst, tun Sie, was andere ärgert, andere rechnen, dass Sie sich bemühen, ihnen die Kohlen aus dem Feuer zu ziehen¹. Finden Sie Kohlen denn wichtiger als Ihr eigenes Leben?

Sie werden sagen, wenn alle das täten, dann würden sich viele doch grämen². Ja, wenn alle das täten, dann müssten halt alle mehr Rücksicht auf andere nehmen.

¹für jmdn. die Kohlen aus dem Feuer ziehen;
²für jmdn. eine unangenehme Arbeit machen
³sich ärgern



Wenn Sie mehr über Georg Kreisler wissen wollen, lesen Sie im Arbeitsbuch nach. **AB 14 15**

5. Empfehlungen

- a Unterstreichen Sie im Text alle Empfehlungen, die Georg Kreisler gibt. Vergleichen Sie mit Ihrer Liste (Aufgabe 3 **ii**).
- b Welche Empfehlungen finden Sie richtig, welche nicht? Warum (nicht)?
- c Geben Sie den anderen Kursteilnehmern Empfehlungen, die ihre Arbeit, ihre Ausbildung oder das Leben allgemein betreffen.
Beispiele: *Sie sollten nicht jedes Wochenende arbeiten!*
Sie könnten doch einmal pro Woche Sport machen!

14

LESEN 2

1. Wie verbringen Sie gewöhnlich Ihren Sonntag?

Unterhalten Sie sich mit Ihrer Lernpartnerin / Ihrem Lernpartner darüber. Berichten Sie dann in der Klasse.

2. Sehen Sie sich die Überschrift und die Bilder an.

Um was für eine Art von Text handelt es sich wohl?

um einen Sachtext um einen Bericht um einen ironischen Text

IMMER WIEDER SONNTAGS



sich heute ausnahmsweise erst um fünf Uhr. Dort gibt es Tee und Vollwert-Kekse, also sparen wir uns das Abendessen. Prima, meint Anita, da ist genug Zeit, noch in diese tolle Dokumentarfilm-Retrospektive zu gehen, im Maxi-Kino. Jaja, prima, Anita, kichere ich hysterisch in mein Kopfkissen. Find ich alles supertoll. Nur schade, dass ich nicht dabei sein werde. Denn ich rufe jetzt Eberhard an.

1

Es ist Sonntagmorgen, und ich liege im Bett. Alle Geschäfte sind geschlossen. 18 Stunden Freizeit am Stück! Was soll ich bloß tun? Jemanden anrufen? Aber wen? Vor meinem inneren Auge taucht ein muskulöser Körper mit einem grinsenden Gesicht auf. Kurt! Nein! Bloß nicht Kurt! Ein Sonntag mit Kurt, das hieße: rauf aufs Mountainbike, 80 Kilometer strampeln bis an einen Bergsee, die Räder abstellen, 800 Höhenmeter den Berg hochrennen, die letzten 200 Meter freeclimben, am Gipfel den Paragliding-Schirm auspacken und runtersegeln, zur Erfrischung in den See springen, einmal ans andere Ufer kralen und zurück – sind ja nur schlappe vier Kilometer –, dann wieder rauf auf die Bikes und zurück nach Hause. Jetzt ist Kurt so richtig warm, und der Sportsontag kann in die nächste Phase gehen. Also runter in Kurts Fitness-Folterkeller und Muskeltraining bis um sieben. In der Sauna hat Kurt dann eine tolle Idee: Wir lassen das Abendessen ausfallen, um noch schnell zwei Stunden Squash im neuen Sport-Erlebnis-Center dranzuhängen. Ist doch super, oder? fragt er. Ja, super, Kurt. Super, dass ich nicht dich angerufen habe, sondern Anita.

Eberhard hasst Sport. Und Kultur ist für ihn ein Fremdwort – außer es handelt sich um Essen und Trinken. Auf diesem Gebiet ist er allerdings unschlagbar.



Sonntags bruncht er ab zehn Uhr gern im Eden-Hotel, dort gibt's alles vom Roastbeef bis zu den Scampi, 25 verschiedene Käsesorten aus zwölf Ländern, Champagner vom Feinsten. Nicht ganz billig allerdings, da muss man schon was hinlegen. Hinterher ist man reif für eine Woche Nulldiät – es sei denn, man heißt Eberhard. Der schleppt mich ins Café Schulz – das mit den berühmten Cremetorten. Schon eine davon würde genügen, um ein Hängebauschwein langfristig aus dem Gleichgewicht zu bringen, aber zum Glück gibt's ja diesen wunderbaren 30 Jahre alten Cognac – der löst das Fett. Bei einer Original-Havanna kommt es nun zur Frage des Tages: Wohin zum Abendessen? In den „Waldhof“ oder in die „Forelle“? Eberhard ist für die „Forelle“, weil es dort diese leckeren Flusskrebse gibt. Die Café-Rechnung teilen wir uns brüderlich, und ich mache einen Vorschlag. Wir könnten doch zu Fuß zum Restaurant ... um einen Verdauungsspaziergang zu machen ... Nein? Eberhard sieht mich verständnislos an und schüttelt besorgt den Kopf. Dann winkt er ein Taxi heran und fährt seinen Flusskrebssen entgegen.

Ja, Anita! Nein, Anita nicht! Es sei denn, ich hätte Lust darauf, sofort aus dem Bett zu springen, damit uns die Sonntagsmatinee des VZK (Verein für zeitgenössische Kammermusik e.V.) nicht entgeht. Am späten Vormittag geht's mit dem Taxi zur Ausstellungseröffnung in der Staatsgalerie, und um zwei Uhr hält Professor Ruckschläger einen Vortrag über subjektivistischen Objektivismus, wahnsinnig interessant, da muss man einfach hin. Das geht bis halb fünf, was sehr gut passt, denn Anitas Single-Selbsterfahrungsgruppe trifft



Ich aber liege noch immer im Bett und habe keine Ahnung, wie ich diesen Sonntag überstehen soll. Mit Kirsten alle Flohmärkte in fünfzig Kilometer Umkreis abklappern? Mit Annette zum Bungee-Springen? Na ja, jetzt reicht's aber. Man muss ja nicht jeden Schwachsinn mitmachen, oder? Wie gut, dass ich für den Notfall Arbeit mit nach Hause genommen habe!

LESEN 2

3 Wie verläuft der Sonntag von Kurt, Anita und Eberhard?

Notieren Sie Stichpunkte.

	Kurt	Anita	Eberhard
Vormittag	Mountainbike fahren ...		
Nachmittag			
Abend			

AB 16 | 18

4 Charakterisieren Sie den Erzähler in wenigen Sätzen.

⟨ langweilig – aktiv – intellektuell – ironisch – fröhlich – schlecht gelaunt – spöttisch

5 Telefongespräche

Simulieren Sie die Telefongespräche, die der Erzähler in Gedanken durchspielt. Bilden Sie Vierergruppen. Einer übernimmt die Rolle des Erzählers, die anderen spielen die drei beschriebenen Personen.

Beginnen Sie so:

- *Hallo, hier ist ...*
Hast du heute schon was vor?
- *Ja, also, ich stelle mir den Tag so vor: ...*

Gleich um ... Uhr gehen/fahren/... wir ...
Und dann könnten wir ...
Später dann ...
Gegen ... Uhr beginnt ...

1

6 Mit welcher der drei Personen würden Sie am liebsten einen Sonntag verbringen? Warum?

GR 7 Finalsätze

GR 5.20/2

- a** Was wird mit dem folgenden Satz ausgedrückt?
 „Wir lassen das Abendessen ausfallen, *um* noch schnell zwei Stunden Squash ... dranzuhängen.“ (Zeilen 15-17)
- eine Absicht eine Bedingung ein Gegensatz
- b** Suchen Sie weitere Sätze mit *um ... zu* aus dem Text und tragen Sie sie in den Kasten ein.

Finalsätze	
um ... zu	damit
<i>Wir lassen das Abendessen ausfallen, um noch schnell zwei Stunden Squash dranzuhängen.</i>	<i>Wir lassen das Abendessen ausfallen, damit wir noch schnell zwei Stunden Squash dranzuhängen können.</i>

- c** Wie könnte man die Sätze anders ausdrücken? Formulieren Sie um.
- d** Suchen Sie im zweiten Absatz einen Satz mit *damit*. Warum kann man diesen Nebensatz nicht auch mit *um ... zu* ausdrücken?

AB 16 | 19-21

GR 8 Spiel: Frage-Antwort-Kette

Spieler/in 1 stellt Spieler/in 2 eine Frage mit *warum* oder *wozu*.
 Spieler/in 2 antwortet mit einem Finalsatz. Dann richtet Spieler/in 2 eine Frage an Spieler/in 3 usw. Wem keine passende Antwort einfällt, der scheidet aus. Beispiel: Spieler/in 1: *Wozu brauchst du deinen Computer?* – Spieler/in 2: *Um Briefe zu schreiben. Warum stellt Spieler/in 1 so dumme Fragen?* – Spieler/in 3: *Damit unsere Lehrerin sich freut.*

17

Thema: „Feste“, Literarischer Text zum Bild „Masken“.

LESEN 3

1. Sehen Sie sich die Karikatur genau an.

- a. Erfinden Sie zu zweit eine kleine Geschichte. Wer ist der Mann? Was hat er vor? Wie fühlt er sich?
- b. Erzählen Sie Ihre Geschichte in der Klasse.



2. Lesen Sie einen literarischen Text zu diesem Bild.

Lesen Sie genau und langsam. Unterstreichen Sie alle Wörter, die Sie nicht verstehen. Klären Sie diese Wörter gemeinsam in der Klasse oder schlagen Sie im Wörterbuch nach.

Bevorzugte sie Helden? Wer konnte das wissen? Aber Weinzierl musste es wissen, denn der erste Eindruck war entscheidend. Ja oder nein? Die Antwort würde sich schon nach einigen Sekunden in ihrem Gesicht abzeichnen. Sollte er sanft wirken oder rau? Meditativ oder expressiv? O Gott, war das schwer! Hatte sie Angst vor wilden Tieren oder Lust auf wilde Tiere, oder gar beides? War „Versicherungskaufmann“ ein Vorteil oder ein Handicap? Hielt sie

Glatzköpfe für potent oder verbraucht? Weinzierl schwitzte vor Angst. Hätte er die Anzeige doch niemals aufgegeben! Hätte er doch nicht auf ihren Brief geantwortet! Hätte er sich doch für heute Abend nicht verabredet! „Sie sollten in Herzensangelegenheiten zurzeit keine Entscheidungen treffen!“ Weinzierl glaubte nicht an Horoskope. Trotzdem war es sonderbar, dass dies gerade heute in der Zeitung stand. O Gott, schon kurz vor acht! Na los jetzt, es wird schon schiefgehen!

3. Textverständnis und -interpretation

Frage	Antwort
a. Wer ist „sie“?	
b. Was ist Weinzierl von Beruf?	
c. Was für eine Anzeige hat Weinzierl aufgegeben?	
d. Wovor hat er Angst?	
e. Wo könnte Weinzierl sich verabreden haben?	
f. Was für ein Mensch ist Weinzierl? Was für einen Charakter hat er Ihrer Meinung nach?	

4. Erzählen Sie die Geschichte weiter.

- Wie verläuft das Treffen zwischen „ihr“ und Weinzierl?
- Wie sieht die Zukunft der beiden aus?

Thema: „Schule“, Literarischer Text: Peter Weiss, „Abschied von den Eltern“

LESEN 3



1. Erklären Sie, was mit diesen Wörtern gemeint ist.
sitzen bleiben ~~eine Ehrenrunde drehen~~
kleben bleiben ~~nicht versetzt werden~~
durchfallen

2. Lesen Sie, was der Schriftsteller Peter Weiss (1916–1982) zu diesem Thema schreibt. Welche Situation wird hier beschrieben?

Ich kam mit dem Schulzeugnis nach Hause, in dem ein schrecklicher Satz zu lesen war, ein Satz, vor dem mein ganzes Dasein zerbrechen wollte. Ich ging mit diesem Satz große Umwege, wagte mich nicht mit ihm nach Hause, sah immer wieder nach, ob der nicht plötzlich verschwunden war, doch er stand immer da, klar und deutlich. Als ich schließlich doch nach Hause kam, weil ich nicht die Kühnheit hatte, mich als Schiffsjunge nach Amerika anheuern zu lassen, saß bei meinen Eltern Fritz W. „Was machst du denn für ein betrübtes Gesicht“, rief er mir zu. „Ist es ein schlechtes Zeugnis?“ fragte meine Mutter besorgt, und mein Vater blickte mich an, als sehe er alles Unheil der Welt hinter mir aufgetürmt. Ich reichte das Zeugnis meiner Mutter hin, aber Fritz riß es mir aus der Hand und las es schon und brach in schallendes Gelächter aus. „Nicht versetzt“, rief er, und schlug sich mit seiner kräftigen Hand auf die Schenkel. „Nicht versetzt“, rief er noch einmal, während meine Eltern abwechselnd ihn und mich verstört anstarrten, und zog mich zu sich heran und schlug mir auf die Schultern. „Nicht versetzt, genau wie ich“, rief er, „ich bin viermal sitzengeblieben, alle begabten Männer sind in der Schule sitzengeblieben.“ Damit war die Todesangst zerstäubt, alle Gefahr war vergangen. Aus den verwirrten Gesichtern meiner Eltern konnte sich keine Wut mehr hervorarbeiten, sie konnten mir nichts mehr vorwerfen, da ja Fritz W., dieser tüchtige und erfolgreiche Mann, alle Schuld von mir genommen hatte und mich dazu noch besonderer Ehrung für würdig hielt.

4

3. Steht das im Text?

- Die Situation
a Der Junge muss das Schuljahr wiederholen.
b Auf dem Heimweg ging das Zeugnis plötzlich verloren.
c Der Junge hat Angst, nach Hause zu gehen.
- Die Reaktionen
d Der Vater hätte seinen Sohn am liebsten geschlagen.
e Fritz W. ist von dem Jungen nicht enttäuscht.
f Die Mutter wollte das Zeugnis gar nicht sehen.
- Die Folgen
g Der Junge wandert nach Amerika aus.
h Das schlechte Zeugnis war ein Unheil für die Familie.
i Das Schulzeugnis war besonders wichtig für sein späteres Leben.

	ja	nein
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wie finden Sie die Reaktion von Fritz W.? Warum? Begründen Sie Ihre Meinung.

- GR 5. Nicht trennbare Verben

Unterstreichen Sie im Text alle Verben. Welche der Verben werden mit einer der folgenden Vorsilben gebildet, die nicht vom Verb abgetrennt werden können? Beispiel: *versetzt*

GR 5. 56/2

be-	ent-	ge-	ver-
emp-	er-	miss-	zer-

AB 57 18

Thema: „Film“, Literarischer Text: Marlene Dietrich, „Sag mir, wo die Blumen sind“

HÖREN

- 1. Sehen Sie sich das Foto an.
Wie alt ist Marlene Dietrich hier wohl?
- 2. Hören Sie die erste Strophe eines Liedes.
Wie ist die Stimmung, die Atmosphäre?
angenehm – komisch – sachlich – ernst – melancholisch – traurig – warm – witzig
- 3. Hören Sie das Lied jetzt einmal ganz.
Welche Beziehung gibt es zwischen diesen Wörtern?
Verbinden Sie mit Pfeilen und erklären Sie.



6

Sag mir, wo die Blumen sind

- | | | |
|---|---|---|
| <p>1 Sag mir, wo die Blumen sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Blumen sind.
Was ist geschehn?
Sag mir, wo die Blumen sind.
Mädchen pflückten sie geschwind.
Wann wird man je verstehn,
wann wird man je verstehn?</p> | <p>3 Sag mir, wo die Männer sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Männer sind.
Was ist geschehn?
Sag mir, wo die Männer sind.
Zogen fort, der Krieg beginnt.
Wann wird man je verstehn,
wann wird man je verstehn?</p> | <p>5 Sag mir, wo die Gräber sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Gräber sind.
Was ist geschehn?
Sag mir, wo die Gräber sind.
Blumen blühn im Sommerwind.
Wann wird man je verstehn,
wann wird man je verstehn?</p> |
| <p>2 Sag mir, wo die Mädchen sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Mädchen sind.
Was ist geschehn?
Sag mir, wo die Mädchen sind.
Männer nahmen sie geschwind.
Wann wird man je verstehn,
wann wird man je verstehn?</p> | <p>4 Sag, wo die Soldaten sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag, wo die Soldaten sind.
Was ist geschehn?
Sag, wo die Soldaten sind.
Über Gräbern weht der Wind.
Wann wird man je verstehn,
wann wird man je verstehn?</p> | <p>6 Sag mir, wo die Blumen sind.
Wo sind sie geblieben?
Sag mir, wo die Blumen sind.
Was ist geschehn?
Sag mir, wo die Blumen sind.
Mädchen pflückten sie geschwind.
Wann wird man je verstehn,
wann wird man je verstehn?</p> |

- 5. Worum geht es in diesem Lied?
Kennен Sie ein ähnliches Lied in Ihrer Sprache? Berichten Sie in der Klasse. AB 84 18

Indirekte Fragen GR S. 80/3

Stellen Sie sich zu zweit Fragen. Einer fragt, der andere antwortet, und umgekehrt.
Beispiele: *Sag mir, wann du geboren bist.*
Weißt du noch, wie der wichtigste Film der Dietrich heißt?

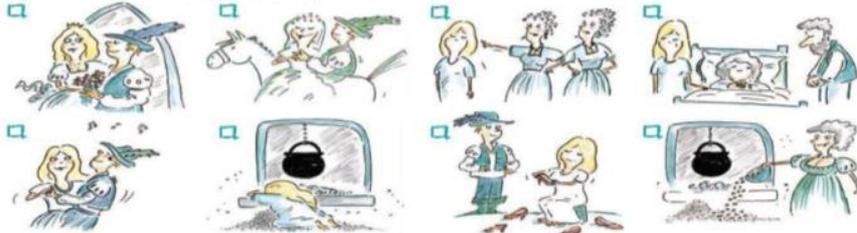
der wichtigste Film der Dietrich – der Spitzname des Professors in diesem Film –
für Marlene Dietrich besonders typisch – der Autor des Romans – Fanbriefe pro Tag –
Alter von Marlene Dietrich – sie außer Schauspielerin noch war AB 84 19

Thema: „Mode“, Literarischer Text: Brüder Grimm, „Aschenputtel“

HÖREN 1

1. Kennen Sie ein Märchen, in dem böse Stiefschwestern, Tauben und ein goldener Schuh eine wichtige Rolle spielen? Wie heißt das Märchen und wovon handelt es?

2. Sehen Sie sich die Bilder an und hören Sie das Märchen *Aschenputtel*. Nummerieren Sie während des Hörens oder danach die Bilder in der richtigen Reihenfolge.



10

3. Hören Sie das Märchen nun noch einmal in vier Abschnitten. Lesen Sie die Aufgaben zu jedem Abschnitt vor dem Hören.

- Abschnitt 1** (CD 2 | 17)
- a. In welchen Bildern ist dieser Abschnitt dargestellt?
 - b. Formulieren Sie mithilfe folgender Stichworte den Anfang des Märchens.
 reicher Mann – todkranke Frau – einzige Tochter – Versprechen – fromm – andere Frau – zwei Stiefschwestern – schreckliche Zeit – in der Asche liegen – Aschenputtel genannt – Vater: Markt – schöne Kleider, Perlen und Edelsteine – Zweig von Baum – Baum wächst – Wunsch erfüllen
 Beginnen Sie so: *Es war einmal ein reicher Mann, dessen Frau todkrank war. Kurz bevor sie starb ...*
- Abschnitt 2** (CD 2 | 18)
- c. In welchen Bildern ist dieser Abschnitt dargestellt?
 - d. Formulieren Sie den Abschnitt in Ihren eigenen Worten.
 König: Fest – Braut für Sohn – Stiefschwestern eingeladen – Aschenputtel will mit – Aufgabe: Linsen aus der Asche lesen – Vögel helfen picken – trotzdem Verbot – am Grab: Kleider – Fest: niemand erkennt Aschenputtel
- Abschnitt 3** (CD 2 | 19)
- e. In welchem Bild ist dieser Abschnitt dargestellt?
 - f. Formulieren Sie den Abschnitt in Ihren eigenen Worten.
 Königssohn – tanzen – Aschenputtel: ins Taubenhaus – Königssohn sucht – zweiter Tag: Kleid und Schuhe am Grab – Fest – Trick des Königssohns – Treppe – Schuh bleibt kleben
- Abschnitt 4** (CD 2 | 20)
- g. In welchen Bildern ist dieser Abschnitt dargestellt?
 - h. Formulieren Sie den letzten Abschnitt in Ihren eigenen Worten.
 Schuh passt wem? – heiraten – eine Stiefschwester probiert – Zeh ab – Blut – Tauben rufen – zweite Stiefschwester – Ferse ab – wird zurückgebracht – Schuh passt Aschenputtel – erkennt Tänzerin – Hochzeit – Strafe für Stiefmutter und Stiefschwestern
 ... *Aschenputtel und der Prinz aber lebten glücklich und zufrieden bis an ihr Ende.*

4. Wie lautet die Moral dieses Märchens?

AB 124 10

ANHANG 3: SEITEN FÜR LITERARISCHE TEXTE IN „EM NEU“ HAUPTKURS

Thema: „Menschen“, Literarischer Text: Kurt Tucholsky, „Das Ideal“.

LESEN 2

1. Was gehört in Ihrem Heimatland zu einem hohen Lebensstandard?
 hoher Lebensstandard bei uns gutes Leben im Gedicht
ein Haus mit Swimmingpool *Villa im Grünen* AB 18 20

2. Lesen Sie das Gedicht und ergänzen Sie die Stichworte im Kasten oben.

Das Ideal

Ja, das möchtest:

Eine Villa im Grünen mit großer Terrasse,
 vorn die Ostsee, hinten die Friedrichstraße;
 mit schöner Aussicht, ländlich-mondän,
 vom Badezimmer ist die Zugspitze zu sehn –
 aber abends zum Kino hast du's nicht weit.
 Das Ganze schlicht, voller Bescheidenheit:
 Neun Zimmer, – nein, doch lieber zehn!
 Ein Dachgarten, wo die Eichen drauf stehn,
 10 Radio, Zentralheizung, Vakuum,
 eine Dienerschaft, gut gezogen und stumm,
 eine süße Frau voller Rasse und Verve –
 (und eine fürs Wochenende, zur Reserve) –,
 eine Bibliothek und drumherum
 15 Einsamkeit und Hummelgesumm.

Im Stall: Zwei Ponys, vier Vollbluthengste,
 acht Autos, Motorrad – alles lenkste
 natürlich selber – das wär' ja gelacht!
 Und zwischendurch gehst du auf Hochwildjagd.

20 Ja, und das hab' ich ganz vergessen:
 Prima Küche – bestes Essen –
 alte Weine aus schönem Pokal –
 und egalweg bleibst du dünn wie ein Aal.
 Und Geld. Und an Schmuck eine richtige Portion.
 25 Und noch 'ne Million und noch 'ne Million.
 Und Reisen. Und fröhliche Lebensbuntheit.
 Und famose Kinder. Und ewige Gesundheit.

Ja, das möchtest!

Aber wie das so ist hienieden:
 30 manchmal scheint's so, als sei es beschieden
 nur pöapö, das irdische Glück,
 Immer fehlt dir irgendein Stück.
 Hast du Geld, dann hast du nicht Käten;
 Hast du die Frau, dann fehl'n dir Moneten –
 35 hast du die Geisha, dann stört dich der Fächer:
 bald fehlt uns der Wein, bald fehlt uns der Becher.
 Etwas ist immer.

Tröste dich,
 Jedes Glück hat einen kleinen Stich.
 Wir möchten so viel: Haben. Sein. Und gelten.
 Kurt Tucholsky 40 Dass einer alles hat: das ist selten.
 (1927)

3. Aufgaben zum Gedicht

1. Welche Begriffe passen zu einem Gedicht?
 der Absatz die Linie der Reim die Strophe der Vers der Vorspann

2. Geben Sie Beispiele für diese Begriffe aus dem Tucholsky-Gedicht.

3. Das Gedicht spricht über Wunsch und Wirklichkeit. Markieren Sie die Grenze im Gedicht.

4. Im Gedicht kommt die Perspektive eines Mannes zum Ausdruck. Woran erkennt man das?

möchtest; möchtest du

Friedrichstraße: Straße im Zentrum Berlins
mondän: elegant, weltstädtisch
die Zugspitze: höchster Berg in den Bayerischen Alpen

das Vakuum: hier: Staubsauger (veraltet)
die Dienerschaft: Hauspersonal, z.B. Putzfrau, Köchin
gut gezogen: gehorsam, treu
die Verve (französisch): Begeisterung, Schwung
die Hummel: Insekt, fliegt im Sommer summend zu Blüten
der Hengst: männliches Pferd
das Vollblut: Pferd aus reiner Zucht
das Hochwild: z.B. Elch, Hirsch

der Pokal: kostbares Glas, Trinkgefäß
der Aal: langer, schlangenförmiger Fisch
egalweg: trotzdem

famos: gut, prima

hienieden: hier auf der Erde
beschieden: zugeteilt
pöapö (französisch: peu à peu): in kleinen Schritten
Käten: Käthe (Frauennamen) im Akkusativ
die Moneten: Geld
die Geisha: japanische Gesellschafterin
der Fächer: zusammenfaltbares Gerät zum Windmachen

20

Thema: „Sprache“, Literarischer Text: Elias Canetti, „Die gerettete Zunge“.

LESEN 2

1. In welchem Alter haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen?
Ist das Ihrer Meinung nach ein gutes Alter? Warum?

2. Lesetraining

- a. Lesen Sie die Zeitungsmeldung.
b. Decken Sie dann den Text zu und machen Sie sich Notizen darüber, was Sie gelesen haben.
c. Wiederholen Sie mündlich den Inhalt des Textes.

CHANTELLE COLEMAN, vierjährige Britin mit einem IQ von 152, hat in nur drei Monaten Deutsch gelernt. Das Mädchen hörte die Sprache zum ersten Mal, als deutsche Journalisten sie als jüngstes Mitglied eines Hochbegabten-Clubs interviewten. Sie brachte sich nach diesem ersten Kontakt mit dem Deutschen die Sprache selbst bei. „Es ist etwas schwierig, sie verlangt ihr Frühstück jeden Morgen auf Deutsch“, sagte ihre Mutter, die nur Englisch spricht.

AB 34 26–28

3. Um was für eine Textsorte handelt es sich wohl bei dem folgenden Text? Warum?

- Aufsatz Autobiografie Zeitschriftenartikel
 Meldung aus der Zeitung/Bericht

4. Lesen Sie, wie der Schriftsteller Elias Canetti (1905–1994) Deutsch gelernt hat.



Die gerettete Zunge

Unsere Reise ging weiter in die Schweiz, nach Lausanne, wo die Mutter für den Sommer einige Monate Station machen wollte. Ich war acht Jahre alt, ich sollte in Wien

- in die Schule kommen, und meinem Alter entsprach dort die 3. Klasse der Volksschule. Es war für die Mutter ein unerträglicher Gedanke, daß man mich wegen meiner Unkenntnis der Sprache vielleicht nicht in diese Klasse aufnehmen würde, und sie war entschlossen, mir in kürzester Zeit Deutsch beizubringen. Nicht sehr lange nach unserer Ankunft gingen wir in eine Buchhandlung, sie fragte nach einer englisch-deutschen Grammatik, nahm das erste Buch, das man ihr gab, führte mich sofort nach Hause zurück und begann mit ihrem Unterricht. Wie soll ich die Art dieses Unterrichts glaubwürdig schildern? Ich weiß, wie es zuging, wie hätte ich es vergessen können, aber ich kann auch selbst noch immer nicht daran glauben. Wir saßen im Speisezimmer am großen Tisch, ich saß an der schmälere Seite, mit der Aussicht auf See und Segel. Sie saß um die Ecke links von mir und ...

In der hier fehlenden Textpassage beschreibt Canetti, wie seine Mutter ihm die deutsche Sprache beibrachte.

- Am nächsten Tag saß ich wieder am selben Platz, das offene Fenster vor mir, den See und die Segel. Sie nahm die Sätze vom Vortag wieder her, ließ mich einen nachsprechen und fragte, was er bedeute. Mein Unglück wollte es, daß ich mir seinen Sinn gemerkt hatte, und sie sagte zufrieden: „Ich sehe, es geht so!“ Aber dann kam die Katastrophe, und ich wußte nichts mehr, außer dem ersten hatte ich mir keinen einzigen Satz gemerkt. Ich sprach sie nach, sie sah mich erwartungsvoll an, ich stotterte und verstummte. Als es bei einigen so weiterging, wurde sie zornig und sagte: „Du hast dir doch den ersten gemerkt, also kannst du’s. Du willst nicht. Du willst in Lausanne bleiben. Ich lasse dich allein in Lausanne zurück. Ich fahre nach Wien, und Miss Bray* und die Kleinen nehme ich mit. Du kannst allein in Lausanne bleiben!“
- Ich glaube, daß ich das weniger fürchtete als ihren Hohn. Denn wenn sie besonders ungeduldig wurde, schlug sie die Hände über dem Kopf zusammen und rief: „Ich habe einen Idioten zum Sohn? Das habe ich nicht gewußt, daß ich einen Idioten zum Sohn habe!“ oder „Dein Vater hat doch auch Deutsch gekonnt, was würde dein Vater dazu sagen?“ (...)
- Ich lebte nun in Schrecken vor ihrem Hohn und wiederholte mir untertags, wo immer ich war, die Sätze. Bei den Spaziergängen mit der Gouvernante war ich einsilbig und verdrossen. Ich fühlte nicht mehr den Wind, ich hörte nicht auf die Musik, immer hatte ich meine deutschen Sätze im Kopf und ihren Sinn auf englisch. Wann ich konnte, schlich ich mich auf die Seite und übte sie laut allein, wobei es mir passierte, daß ich einen Fehler, den ich einmal gemacht hatte, mit derselben Besessenheit einübte wie richtige Sätze.

*die englische Gouvernante, d.h. Kinderfrau der Familie Canetti

Thema: „Sprache“, Literarischer Text: Elias Canetti, „Die gerettete Zunge“.

LESEN 2

5. Ergänzen Sie die Informationen aus dem Text sowie die entsprechende Textstelle.

Frage	Antwort	Belege
Wann spielt die Handlung?	als Canetti acht war, vor dem Ersten Weltkrieg, 1913	Lebensdaten Canettis, Zeile 3
Wo spielt sie?		
Wer sind die Personen?		
Warum soll der Erzähler Deutsch lernen?		

6. Der Text enthält indirekte, sogenannte implizite Informationen.

Was erfahren wir zum Beispiel über

- a) den Vater des kleinen Canetti?
- b) das Verhältnis von Mutter und Sohn?
- c) die finanziellen Verhältnisse der Familie?

7. Schreiben Sie die fehlende Textpassage in drei bis vier Sätzen.

Vergleichen Sie Ihre Vorschläge in der Klasse. Lesen Sie erst zum Schluss die Auflösung unten.

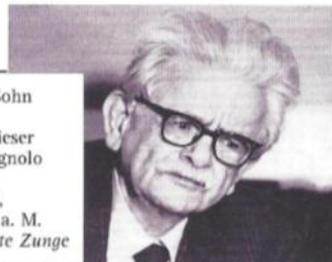
8. Hat die Methode der Mutter funktioniert?

Was glauben Sie? Warum?

9. Lesen Sie die Informationen über Canetti.

Wie viele Sprachen konnte er mindestens?

- 1905 in Rustschuk in Bulgarien geboren als Sohn spanisch-jüdischer Eltern
- 1911 zog die Familie nach Manchester, seit dieser Zeit sprach er zu Hause nicht mehr Spagnolo und Bulgarisch, sondern Englisch
- 1913 mit der Mutter Übersiedlung nach Wien, 1916 nach Zürich, 1921 nach Frankfurt a. M.
- 1977 erschien seine Autobiografie *Die gerettete Zunge*



GR 10. Worauf bezieht sich das Wort *darin* in Zeile 10 des Textes und wie wird es gebildet?

AB 30 29-32

Auflösung zu Aufgabe 7
 hieß das Lehrbuch, in das ich nicht hineinschauen konnte. Sie hielt es immer fern von mir. Du brauchst es doch nicht", sagte sie, "du kannst sowieso nichts verstehen." Aber dieser Begründung zum Trotz empfand ich, daß sie mir das Buch vornehmlich wie ein Geheimnis. Sie las mit einem Satz deutsch vor und ließ mich ihn wiederholen. Da ihr meine Aussprache mitleid, wiederholte ich ihn ein paar mal, bis er ihr erträglich schien. Das geschah aber nicht oft, denn sie verhöhrte mich für meine Aussprache, und da ich um nichts in der Welt ihren Hohn ertrag, gab ich mir Mühe und sprach es bald richtig. Dann erst sagte sie mir, was der Satz auf englisch bedeuete. Das aber wiederholte sie nie, das mußte ich mir sofort ein für allemal merken.

LESEN 3

1. Lesen Sie die Kurzinformation über Berlin.

Berlin zur Zeit Tucholskys

1881	erste elektrifizierte Straßenbahnlinie, das Telefon-Ortsnetz Berlin wird in Betrieb genommen
1902	erste Hoch- und U-Bahn-Strecke
1888–1918	Regierungszeit Kaiser Wilhelms II.
1914–1918	1. Weltkrieg
1918	Novemberrevolution, Abdankung des Kaisers, Deutschland wird Republik
1920	aus acht Städten und 59 Gemeinden entsteht Groß-Berlin mit 3,85 Millionen Einwohnern; Beginn der „Goldenen Zwanzigerjahre“



2. Was will der Autor dieses Textes?

- über die Ereignisse aus dem Jahre 1919 berichten
- Informationen über die Stadt geben
- subjektive Eindrücke schildern

3

Über dieser Stadt ist kein Himmel. Ob überhaupt die Sonne scheint, ist fraglich; man sieht sie jedenfalls nur, wenn sie einen blendet, will man über den Damm gehén. Über das Wetter wird zwar geschimpft, aber es ist kein Wetter in Berlin.

Der Berliner hat keine Zeit. Er hat immer etwas vor, er telefoniert und verabredet sich, kommt abgehetzt zu einer Verabredung und etwas zu spät und hat sehr viel zu tun. In dieser Stadt wird nicht gearbeitet – hier wird geschuftet. (Auch das Vergnügen ist hier eine Arbeit, zu der man sich vorher in die Hände spuckt und von der man etwas haben will.)

Manchmal sieht man Berlinerinnen auf ihren Balkons sitzen. Die sind an die steinernen Schachteln geklebt, die sie hier Häuser nennen, und da sitzen die Berlinerinnen und haben Páuse. Sie sind gerade zwischen zwei Telefongesprächen oder warten auf eine Verabredung oder haben sich – was selten vorkommt – mit irgend etwas verfrúht – da sit-

Berlin! Berlin!

zen sie und warten. Und schließen dann plötzlich, wie der Pfeil von der Sehne – zum Telefon – zur nächsten Verabredung.

Der Berliner kann sich nicht unterhalten. Manchmal sieht man zwei

Leute miteinander sprechen, aber sie unterhalten sich nicht, sondern sie sprechen nur ihre Monologe gegeneinander. Die Berliner können auch nicht zuhören. Sie warten nur ganz gespannt, bis der andere aufgehört hat zu reden, und dann haken sie ein. Auf diese Weise werden viele Berliner Konversationen geführt.

Die Berliner sind einander spinnefremd. Wenn sie sich nicht irgendwo vorgestellt wurden, knurren sie sich auf der Straße und in den Bahnen an, denn sie haben miteinander nicht viel Gemeinsames. Sie wollen voneinander nichts wissen und jeder lebt ganz für sich. Berlin vereint die Nachteile einer amerikanischen Großstadt mit denen einer deutschen Provinzstadt.

Kurt Tucholsky, 1919

3. Wie beurteilt Kurt Tucholsky folgende Aspekte?

Kreuzen Sie an.

Urteil über	+	+/-	-
das Wetter in Berlin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Verhältnis der Berliner zur Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Verhalten der Berlinerinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche zwischen Berlinern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AB 46 19–22

4. Welche Merkmale Berlins treffen auf eine Großstadt und ihre Bewohner in Ihrem Heimatland zu?

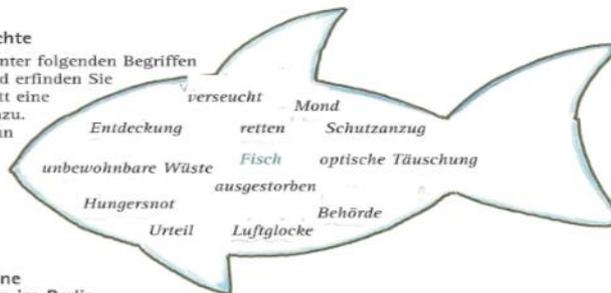
Thema: „Zukunft“, Literarischer Text: Lothar Streblow, „Der Fisch“

HÖREN 1

1.

Eine Geschichte

Wählen Sie unter folgenden Begriffen einige aus und erfinden Sie jeweils zu dritt eine Geschichte dazu. Sie haben zehn Minuten Zeit.



2.

Hören Sie eine Ankündigung im Radio.

CD 1 | 17

- a. Was ist *Der Fisch*?
- b. Was erhielt diese Sendung im Jahre 1972?

5

3.

Hören Sie nun den Text in Abschnitten.

Lösen Sie die Aufgaben nach jedem Abschnitt.

Abschnitt 1

CD 1 | 18

- a. Wer befindet sich alles im Raum?
 - Eine Kommission aus mehreren Personen.
 - Ein Mann, der von einer Sensation zu berichten hat.
 - Eine Person, die dem Mann Fragen stellt.
 - Eine Kommission, die aus Computern besteht.
- b. Welche Aussagen sind richtig (r), welche sind falsch (f)?
 - Die beiden Personen streiten sich, wer von ihnen einen Fisch gesehen hat.
 - Der Vertreter der Behörde, der die Fragen stellt, behauptet, seit mehr als einem halben Jahrtausend gebe es keine Fische mehr.
 - Die Menschen leben im Jahre 2972 nicht mehr in natürlicher Atmosphäre, sondern unter abgeschlossenen künstlichen Luftglocken.
 - Der vor die Kommission geladene Mann ist nicht mehr sicher, was er gesehen hat.

Abschnitt 2

CD 1 | 19

- c. Warum zweifelt der Geladene (G.) an der offiziellen Theorie über das Leben auf der Erde?
 - Er glaubt nicht, dass es auf der Erde so leblos und unfruchtbar wie auf dem Mond sein muss.
 - Er meint, die Menschheit braucht noch mehr technische Hilfsmittel, um zu überleben.
- d. Wofür brauchen die Menschen eine Schutzgarnitur, Schutzhelme und Sauerstoffbehälter?
- e. Der Vertreter der Behörde (V.) sagt zu G.: „Der Fisch könnte auch eine optische Täuschung gewesen sein. Sie sollten sich das noch mal überlegen.“ Was will er damit wohl sagen?
 - Er will ihn vor einer Enttäuschung bewahren.
 - Er will ihm einen guten Rat geben.
 - Er droht ihm indirekt.
 - Er denkt, G. hat Halluzinationen.

72

Thema: „Zukunft“, Literarischer Text: Lothar Streblow, „Der Fisch“

HÖREN 1

Abschnitt 3
CD 1 | 20

f Ordnen Sie die Adjektive den beiden Personen zu (V. = Vertreter der Behörde, G. = Geladener).

g Warum ist der Fisch für G. eine „ungeheure Hoffnung“?

h V. ist von der Entdeckung des Fisches gar nicht begeistert. Was behauptet er über das Leben der heutigen Menschen?

i Was glauben Sie? Warum soll der Fisch aus dem Gedächtnis von G. gelöscht werden?

Abschnitt 4
CD 1 | 21

f G. sagt: „Ich Idiot! Allmählich beginne ich zu begreifen.“ Was meint er damit?

Er hat endlich verstanden, dass seine Entdeckung für die Behörde unbequem ist.

Er ist froh. Er hat lange gebraucht, um zu verstehen, dass die Fische am Strand künftig beobachtet werden und sein Fall endlich erledigt wird.

g Was bedeutet wohl die „Revision des Urteils nach Kennziffer 15“?

Abschnitt 5
CD 1 | 22

f Wie lautet das Urteil?

g Was passiert mit G.? Warum?

hoffnungsvoll
begeisterungsfähig
kalt drohend
machtbewusst
nüchtern
ahnungslos erstaunt schockiert
autoritär gefühllos ehrlich

4
CD 1 | 18-22

Hören Sie das Hörspiel nun noch einmal ganz.

Welche der folgenden Aussagen ist Ihrer Meinung nach richtig? Begründen Sie Ihre Meinung.

- Das Hörspiel hat mit der heutigen Realität nichts zu tun.
- Es spricht bereits bestehende Probleme an und verdeutlicht sie durch eine Zukunftsvision.
- Ähnliche Lebensbedingungen wie im Hörspiel könnten bald auf der Erde herrschen.
- Die Problematik ist veraltet, da das Hörspiel vor über 30 Jahren geschrieben wurde.

AB 64 10-11

5

Warum hat der Autor gerade das Jahr 2972 für die Handlung gewählt?

AB 65 12

GR 6

Sätze mit *als ob*

Beispiel: Auf der Erde ist natürliches Leben wieder möglich.

Aber der Vertreter der Behörde tut so, als ob natürliches Leben auf der Erde nie wieder möglich wäre.

Formulieren Sie die folgenden Aussagen nach diesem Muster.

- a Der Geladene hatte den Fisch wirklich gesehen. *Aber V. tut so, als ob ...*
- b Die Menschen brauchen die Vorschriften der Behörde in Wirklichkeit nicht.
- c Das Leben unter Glasglocken ist eintönig und unbefriedigend.
- d Die Entdeckung des Fisches bedeutet eine große Gefahr für die Macht der Behörde.

GR 5.81, 2c

AB 65 13-14

Thema: „Zukunft“, Literarischer Text: Herbert Rosendorf, „Briefe in die chinesische Vergangenheit“

LESEN 2

1. Sehen Sie sich das Titelbild an.
Wovon könnte der Roman handeln?
2. Für welchen Kulturkreis ist der Roman geschrieben?
Lesen Sie dazu den sogenannten Klappentext, d.h. die Zusammenfassung auf dem Umschlag des Buches.



Ein Mandarin aus dem China des 10. Jahrhunderts versetzt sich mithilfe eines Zeitkompasses in die heutige Zeit. Er überspringt nicht nur tausend Jahre, sondern landet auch in einem völlig anderen Kulturkreis: in einer modernen Großstadt, deren Name in seinen Ohren wie Min-chen klingt und die in Bayan liegt. Verwirrt und wissbegierig stürzt sich Kao-tai in ein Abenteuer, von dem er nicht weiß, wie es ausgehen wird. In Briefen an seinen Freund im Reich der Mitte schildert er seine Erlebnisse und Eindrücke, erzählt vom seltsamen Leben der „Großnasen“, von ihren kulturellen und technischen Leistungen und versucht, Beobachtungen und Vorgänge zu interpretieren, die ihm selbst zunächst unverständlich sind.

3. Warum wählt der Autor wohl diese „fremde Perspektive“?
4. Lesen Sie nun den *dritten Brief*.

5

Geliebter Freund Dji-gu

... Die Reise selber verlief ganz ohne Schwierigkeiten und war das Werk eines Augenblicks. Unsere vielen Experimente haben sich gelohnt. Nachdem ich Dich auf jener kleinen Brücke über den „Kanal der blauen Glocken“ – die wir als den geeignetsten Punkt ausgesucht und errechnet hatten – umarmt und alles getan hatte, was notwendig war, war es mir, als höbe mich eine unsichtbare Kraft in die Höhe, wobei ich gleichzeitig wie von einem Wirbelwind gedreht wurde. Ich sah noch Dein rotes Gewand leuchten, dann wurde es Nacht. Einen Augenblick danach saß ich, natürlich etwas benommen, auf eben der Brücke; aber es war alles anders. Kein einziges Gebäude, keine Mauer, kein Stein von dem, was ich eben noch gesehen hatte, war noch vorhanden. Ungeheurer Lärm überfiel mich. Ich saß am Boden neben meiner Reisetasche, die ich krampfhaft festhielt. Ich sah Bäume. Es war – es ist – Sommer wie vor tausend Jahren. Eine fremde Sonne schien über dieser Welt, die so sonderbar, so völlig unbegreiflich ist, daß ich zunächst gar nichts wahrnahm. Ich saß da, hielt meine Reisetasche fest, und wenn ich gekonnt hätte, wäre ich sofort wieder zurückgekehrt. Aber Du weißt, das geht nicht.

Die Brücke, auf der ich erwachte oder ankam, ist ganz anders als die Brücke, auf der ich Dich verließ. Sie ist nicht mehr aus Holz, sondern aus Stein, offensichtlich ziemlich lieblos zusammengefügt. Alles „hier“ ist lieblos gemacht. Ich dachte: Zum Glück haben die nach tausend Jahren immer noch eine Brücke an derselben Stelle. Es hätte ja sein können, daß sie, nachdem die alte Holzkonstruktion verfault oder sonst zusammengebrochen war, den neuen Übergang etwas weiter oben oder unten errichtet hätten. Dann wäre ich ins Wasser gefallen, was natürlich unangenehm, aber nicht gefährlich gewesen wäre, denn der „Kanal der blauen Glocken“ ist längst nicht mehr so tief, wie Du ihn kennst, allerdings äußerst schmutzig. So ziemlich alles hier ist äußerst schmutzig. Schmutz und Lärm – das beherrscht das Leben hier. Schmutz und Lärm ist der Abgrund, in den unsere Zukunft mündet.

... Ich richtete mich also auf, stellte meine Reisetasche ab und schaute mich um. ... Es näherte sich, erschrick nicht, ein Riese. Er war ganz in komische graue Kleider gehüllt, die völlig unnatürlich waren, hatte eine enorm ungesunde bräunliche Gesichtsfarbe und als auffallendstes eine riesige, eine unvorstellbar große Nase; mir schien, seine Nase mache die Hälfte des Körpervolumens aus. Der große Fremde blickte aber, wie mir schien, nicht unfreundlich. Er wollte über die Brücke gehen, blieb jedoch stehen, als er mich sah.

76

Thema: „Zukunft“, Literarischer Text: Herbert Rosendorf, „Briefe in die chinesische Vergangenheit“

LESEN 2

5. Wie geht der Text weiter?

- a) Was glauben Sie? Was wird der „Riese“ wohl jetzt machen?
- b) Vergleichen Sie Ihre Ideen mit der Fortsetzung des Textes.

Ich kann das Mienenspiel unserer Nachfahren noch nicht richtig deuten. (Sie sind uns so unähnlich, daß ich mich frage: Sind sie es wirklich? Wirklich unsere Nachfahren, unsere Enkel?) Ich lerne auch erst, ihre Gesichtser zu unterscheiden. Das ist sehr schwer, denn sie sehen alle gleich aus und haben alle gleich große Nasen. Daß jener Riese – oder jene Riesin, auch das Geschlecht ist kaum zu unterscheiden –, der erste Mensch, den ich nach meiner Reise von tausend Jahren sah, keine drohende Haltung einnahm, glaubte ich zu erkennen. Vermutlich war er so erstaunt, mich zu sehen, wie ich ihn. Ich ging auf ihn zu, verbeugte mich und fragte: „Hoher Fremdling, oder hohe Fremdlingin! ... Kannst du mir sagen, ob hier einst das Gartenhaus meines Freundes, des erhabenen Mandarins Dji-gu, stand?“

Der Riese verstand aber offensichtlich nichts von meiner Rede. Er sagte etwas in einer mir völlig unverständlichen Sprache, das heißt: er brüllte mit so tiefer Stimme, daß es mich fast über das Brückengeländer warf, und ich hätte sofort die Flucht ergriffen, wenn sich nicht inzwischen eine größere Anzahl weiterer Riesen angesammelt hätte, die mich alle anstarrten. Ich war ganz verzweifelt. Wenn ich gekonnt hätte, wäre ich sofort wieder in die Vergangenheit – in Deine und meine Gegenwart – geflüchtet. Aber das geht ja nicht. Ich muß ausharren. Es ist auch gut so, denn das ist der Zweck meiner Reise. So umklammerte ich meine Reisetasche und fragte sie alle: „Ist nicht einer unter euch, der die Sprache der Menschen versteht?“ Es war keiner dabei.

... Der Zeitpunkt ist gekommen, um diesen Brief an den Kontaktpunkt zu legen. Ich schließe deshalb für heute. Es umarmt seinen geliebten Dji-gu

sein Freund Kao-tai



6. Beantworten Sie folgende Fragen in Stichpunkten und geben Sie die Textstellen an.

Frage	Antwort	Textstellen (Zeilen)
a) Wo beginnt die Reise, wo endet sie?	auf einer Brücke an einem Fluss	Z. 2/3 und 6
b) Was sieht der Reisende bei seiner Ankunft?		
c) Was berichtet er von der Brücke?		
d) Wem begegnet er gleich nach der Ankunft?		
e) Wie sieht die Person in den Augen des Erzählers aus?		
f) Wie verläuft die Kontaktaufnahme?		
g) Warum ist Kao-tai am Ende verzweifelt?		

7. Was könnte der „Riese“ zu Kao-tai gesagt haben?

Formulieren Sie einige Fragen und Bemerkungen.

8. Verfassen Sie einen Antwortbrief an Kao-tai.

Dji-gu, der Freund des zeitreisenden chinesischen Mandarins, erhält den Brief. Einerseits ist er erfreut über das gelungene Experiment, andererseits aber besorgt um seinen geliebten Freund Kao-tai.

Geliebter Freund Kao-tai,
soeben habe ich Deinen Brief an meinem Kontaktpunkt gefunden.
Bitte sei nicht verzweifelt. ...
in Gedanken begleitet seinen geliebten Kao-tai
sein Freund Dji-gu

Thema: „Liebe“, Literarischer Text: „Lesedrama“ von Arthur Schnitzler

HÖREN 2



1. Wann wurden diese beiden Personen wohl fotografiert?

- etwa zu der Zeit, als Ihre Eltern jung waren
- vor ungefähr 100 Jahren
- vor ungefähr 200 Jahren
- in den fünfziger Jahren

Wenn Sie wissen wollen, wer die beiden abgebildeten Personen sind, lesen Sie im Arbeitsbuch nach.

AB 98 29

2. Lesen Sie die Regieanweisung zu der Szene von Arthur Schnitzler.

Halb zwei

Es ist nachts, halb zwei Uhr. Bei ihr. Ein duftendes Zimmer, das beinahe ganz im Dunkel liegt. Nur die Ampel⁶, ein mildes Licht. – Auf dem Nachtkästchen eine kleine Standuhr und eine Wachskerze in kleinem Leuchter, ziemlich tief herabgebrannt. Daneben liegen eine angeschnittene Birne und Zigaretten. Er und sie wachen eben beide nach leichtem Schlummer auf. Aber sie wissen nicht, dass sie geschlummert haben.

⁶ = altes Wort für Lampe

- a** Wo spielt die Szene?
- b** Wie ist die Atmosphäre?
- c** Wovon handelt die Szene wohl?

3. Sie hören die Szene jetzt in Abschnitten.

CD 2 | 12–18

- Abschnitt 1**
- Abschnitt 2**
- Abschnitt 3**

a Bearbeiten Sie die Aufgaben nach jedem Abschnitt. Um was für eine Situation handelt es sich? Welche drei Dinge erfahren wir über das Leben des Mannes?

b Wie ist die Beziehung der beiden Personen zueinander?

- a** Warum kann der Mann nicht bis zum Morgen bleiben?
 - Weil er sonst keinen Schlaf findet.
 - Wegen einer anderen Frau.
 - Wegen seiner Krankheit.
 - Weil die Nachbarn nichts mitbekommen sollen.

c Was wirft die Frau dem Mann hier alles vor? Sind diese Vorwürfe berechtigt? Warum? Warum nicht? Wie endet die Szene wohl?

Was wird wohl aus der Beziehung?

- Die beiden heiraten.
- Die beiden trennen sich.
- Die Beziehung wird genauso weitergeführt.

AB 98 30

4. Könnte diese Szene so auch heute spielen? Warum? Warum nicht?

AB 99 31–32

112

ANHANG 4: SEITEN FÜR LITERARISCHE TEXTE IN „EM NEU“ ABSCHLUSSKURS

Thema: „Literatur“, Literarischer Text: Bertolt Brecht, „Die unwürdige Greisin“

LESEN

1. Das Leben älterer Menschen

- a Erzählen Sie, wie Ihre Großmutter gewöhnlich den Tag verbringt bzw. verbrachte.
- b Haben ältere Menschen Ihrer Meinung nach Pflichten gegenüber ihrer Familie oder der Gesellschaft? Wenn ja, welche?
- c Die „Würde des Alters“: Was verstehen Sie darunter?

Die unwürdige Greisin Bertolt Brecht

Meine Großmutter war zweiundsiebzig Jahre alt, als mein Großvater starb. Er hatte eine kleine Lithographicanstalt¹ in einem badischen Städtchen und arbeitete darin mit zwei, drei Gehilfen² bis zu seinem Tod. Meine Großmutter besorgte ohne Magd den Haushalt, betreute das alte, wackelige³ Haus und kochte für die Mannsleute und Kinder. Sie war eine kleine magere Frau mit lebhaften Eidechsenaugen, aber langsamer Sprechweise. Mit recht kärglichen⁴ Mitteln hatte sie fünf Kinder großgezogen – von den sieben, die sie geboren hatte. Davon war sie mit den Jahren kleiner geworden. Von den Kindern gingen die zwei Mädchen nach Amerika, und zwei der Söhne zogen ebenfalls weg. Nur der Jüngste, der eine schwache Gesundheit hatte, blieb im Städtchen. Er wurde Buchdrucker und legte sich eine viel zu große Familie zu. So war sie allein im Haus, als mein Großvater gestorben war.

Die Kinder schrieben sich Briefe über das Problem, was mit ihr zu geschehen hätte. Einer konnte ihr bei sich ein Heim anbieten, und der Buchdrucker wollte mit den Seinen zu ihr ins Haus ziehen. Aber die Greisin verhielt sich abweisend zu den Vorschlägen und wollte nur von jedem ihrer Kinder, das dazu imstande war, eine kleine geldliche Unterstützung annehmen. Die Lithographicanstalt, längst veraltet, brachte fast nichts beim Verkauf, und es waren auch Schulden da. Die Kinder schrieben ihr, sie könne doch nicht ganz allein leben, aber als sie darauf überhaupt nicht einging, gaben sie nach und schickten ihr monatlich ein bißchen Geld. Schließlich, dachten sie, war ja der Buchdrucker im Städtchen geblieben. Der Buchdrucker übernahm es auch, seinen Geschwistern mitunter⁵ über die Mutter zu berichten. Seine Briefe an meinen Vater und was dieser bei einem Besuch und nach dem Begräbnis meiner Großmutter zwei Jahre später erfuhr, geben mir ein Bild von dem, was in diesen zwei Jahren geschah.

2. Lesen Sie den Titel und den ersten Absatz der Erzählung.

- a Wie wird die Großmutter beschrieben?
- b Was erfährt man über ihre Lebensumstände?
- c Wer gehört zu ihrer Familie?
- d Was weiß man über die Wohnorte der Familienmitglieder?

3. Spekulation

- a Was wird nun passieren?
- b Wie wird sich wohl das Verhältnis der Kinder zu ihrer Mutter entwickeln?

*Vermutlich werden die Kinder nun ...
Die Großmutter könnte aber auch ...
Möglicherweise haben sie mehr/
weniger ...*

4. Lesen Sie weiter bis Zeile 54.

- a Schildern Sie
 - die Pläne der Kinder,
 - die Reaktion der Großmutter.
- b Wie erfuh der Erzähler von den Ereignissen nach dem Tod des Großvaters?
- c Charakterisieren Sie kurz den Buchdrucker, seine Familie und seine Lebensumstände.
- d Beschreiben Sie das Verhältnis des Buchdruckers zu seiner Mutter, der Großmutter des Erzählers. Nennen Sie Textstellen. Beispiel: Zeile 40, *Es scheint, daß der Buchdrucker von Anfang an enttäuscht war ...*

¹ die Lithographie grafische Technik zur Vervielfältigung einer Zeichnung
die Anstalt hier: altes Wort für Unternehmen, Firma
² der Gehilfe altes Wort für Helfer, Mitarbeiter
³ wackelig instabil, nicht fest gebaut
⁴ kärglich hier: einfach, sparsam
⁵ mitunter manchmal, von Zeit zu Zeit

LESEN

3

40 Es scheint, daß der Buchdrucker von Anfang an enttäuscht war, daß meine Großmutter sich weigerte, ihn in das ziemlich große und nun leerstehende Haus aufzunehmen. Er wohnte mit vier Kindern in drei Zimmern. Aber die Greisin hielt überhaupt nur eine lose Verbindung mit ihm aufrecht. Sie lud die Kinder jeden Sonntagnachmittag zum Kaffee, das war eigentlich alles.

Sie besuchte ihren Sohn ein- oder zweimal im Vierteljahr und half der Schwiegertochter beim Beereinkochen¹. Die junge Frau entnahm einigen ihrer Äußerungen, daß es ihr in der kleinen Wohnung des Buchdruckers zu eng war. Dieser konnte sich nicht enthalten, in seinem Bericht darüber ein Ausrufezeichen anzubringen.

45 **A**uf eine schriftliche Anfrage meines Vaters, was die alte Frau denn jetzt so mache, antwortete er ziemlich kurz, sie besuche das Kino.

Man muß verstehen, daß das nichts Gewöhnliches war, jedenfalls nicht in den Augen ihrer Kinder. Das Kino war vor dreißig Jahren noch nicht, wie es heute ist. Es handelte sich um elende, schlecht gelüftete Lokale, oft in alten Kegelbahnen² eingerichtet, mit schreienden Plakaten vor dem Eingang, auf denen Morde und Tragödien der Leidenschaft angezeigt waren. Eigentlich gingen nur Halbwüchsige³ hin oder, des Dunkels wegen, Liebespaare. Eine einzelne alte Frau mußte dort sicher auffallen.

Und so war noch eine andere Seite des Kinobesuchs zu bedenken. Der Eintritt war gewiß billig, da aber das Vergnügen ungefähr unter den Schleckereien⁴ rangierte, bedeutete es „hinausgeworfenes Geld“. Und Geld hinauszuerwerfen, war nicht respektabel.

Dazu kam, daß meine Großmutter nicht nur mit ihrem Sohn am Ort keinen regelmäßigen Verkehr pflegte, sondern auch sonst niemanden von ihren Bekannten besuchte oder einlud. Sie ging niemals zu den Kaffeegesellschaften des Städtchens. Dafür besuchte sie häufig die Werkstatt eines Flickschusters⁵ in einem armen und sogar etwas verrufenen Gäßchen, in der, besonders nachmittags, allerlei nicht besonders respektable Existenzen herumsaßen, stellungslose Kellnerinnen und Handwerksburschen. Der Flickschuster war ein Mann in mittleren Jahren, der in der ganzen Welt herumgekommen war, ohne es zu etwas gebracht zu haben. Es hieß auch, daß er trank. Es war jedenfalls kein Verkehr für meine Großmutter.

Der Buchdrucker deutete in einem Brief an, daß er seine Mutter darauf hingewiesen, aber einen recht kühlen Bescheid bekommen habe. „Er hat etwas gesehen“, war ihre Antwort, und das Gespräch war damit

5. Spekulation

- a Wie geht die Geschichte weiter?
- b Welche Probleme sehen Sie voraus?

6. Lesen Sie weiter bis Zeile 99.

- a Welche neue Beschäftigung hatte die Großmutter gefunden?
- b Wie sehen die Kinder ihre Beschäftigung? Welche Textstellen geben diese Einschätzung wieder?
- c Mit welchen Leuten verkehrte die Großmutter zu dieser Zeit? Wen traf sie seltener?
- d Was wird von ihren Kindern als „unpassend“ empfunden? Warum?
- e Was bedeutet der letzte Satz des Absatzes: „Was war in sie gefahren?“ Kreuzen Sie an.
 - Wohin war sie gefahren?
 - Ob sie wohl verrückt geworden ist?
 - Wer ist mit ihr zum Gasthof gefahren?

¹ einkochen Konservieren von Obst, Beeren usw. durch Kochen und luftdichtes Verschließen

² kegeln wie Bowling; mit einer Kugel wirft man möglichst viele der neun am Ende einer Bahn aufgestellten Kegel um

³ der/die Halbwüchsige Jugendliche/r

⁴ die Schleckereien (Pl.) Süßigkeiten, hier: Unterhaltssames

⁵ der Flickschuster ein Schuster, der Schuhe nur repariert

LESEN

zu Ende. Es war nicht leicht, mit meiner Großmutter über Dinge zu reden, die sie nicht bereden wollte. Etwa ein halbes Jahr nach dem Tod des Großvaters schrieb der Buchdrucker meinem Vater, daß die Mutter jetzt jeden zweiten Tag im Gasthof esse. Was für eine Nachricht! Großmutter, die zeit ihres Lebens für ein Dutzend Menschen gekocht und immer nur die Reste aufgegessen hatte, aß jetzt im Gasthof! Was war in sie gefahren?

Bald darauf führte meinen Vater eine Geschäftsreise in die Nähe, und er besuchte seine Mutter. Er traf sie im Begriffe, auszugehen. Sie nahm den Hut wieder ab und setzte ihm ein Glas Rotwein mit Zwieback¹ vor. Sie schien ganz ausgeglichener² Stimmung zu sein, weder besonders aufgekratzt³ noch besonders schweigsam. Sie erkundigte sich nach uns, allerdings nicht sehr eingehend, und wollte hauptsächlich wissen, ob es für die Kinder auch Kirschen gäbe. Da war sie ganz wie immer. Die Stube war natürlich peinlich sauber, und sie sah gesund aus.

Das einzige, was auf ihr neues Leben hindeutete⁴, war, daß sie nicht mit meinem Vater auf den Gottesacker⁵ gehen wollte, das Grab ihres Mannes zu besuchen. „Du kannst allein hingehen“, sagte sie beiläufig, „es ist das dritte von links in der elften Reihe. Ich muß noch wohin.“

Der Buchdrucker erklärte nachher, daß sie wahrscheinlich zu ihrem Flickschuster mußte. Er klagte sehr. „Ich sitze hier in diesen Löchern mit den Meinen und habe nur noch fünf Stunden Arbeit und schlecht bezahlte, dazu macht mir mein Asthma⁶ wieder zu schaffen, und das Haus in der Hauptstraße steht leer.“

Mein Vater hat im Gasthof ein Zimmer genommen, aber erwartet, daß er zum Wohnen doch von seiner Mutter eingeladen werden würde, wenigstens pro forma⁷, aber sie sprach nicht davon. Und sogar als das Haus voll gewesen war, hatte sie immer etwas dagegen gehabt, daß er nicht bei ihnen wohnte und dazu das Geld für das Hotel ausgab!

Aber sie schien mit ihrem Familienleben abgeschlossen zu haben und neue Wege zu gehen, jetzt, wo ihr Leben sich neigte. Mein Vater, der eine gute Portion Humor besaß, fand sie „ganz munter“ und sagte meinem Onkel, er solle die alte Frau machen lassen, was sie wollte. Aber was wollte sie?

Das nächste, was berichtet wurde, war, daß sie eine Bregg bestellt hatte und nach einem Ausflugsort gefahren war, an einem gewöhnlichen Donnerstag. Eine Bregg war ein großes, hochrädiges Pferdegefahr mit Plätzen für ganze Familien. Einige wenige Male, wenn wir Enkelkinder zu Besuch gekommen waren,

7. Lesen Sie weiter bis Zeile 171.

- a Der Vater des Erzählers besucht seine Mutter. Was an ihr erscheint ihm wie immer, was findet er ungewöhnlich?
- b Über welche Aktivitäten der Großmutter wird berichtet?
- c Schätzt der Vater des Erzählers seine Mutter gleich ein wie der Buchdrucker? Suchen Sie Textstellen, in denen die Meinung der beiden Männer zu ihrer Mutter jeweils deutlich wird.

Vater des Erzählers

Sie schien ganz ausgeglichener Stimmung (Z. 104)

Buchdrucker

- d Wer bezeichnet das Verhalten der Großmutter als „unwürdig“? Warum?

¹ der Zwieback	knusprig hartes, haltbares Gebäck
² ausgeglichen	entspannt
³ aufgekratzt	eher lustig, gut gelaunt, lebhaft
⁴ hindeuten	hinweisen
⁵ der Gottesacker	Friedhof
⁶ das Asthma	Krankheit, die sich in Atemnot, Kurzatmigkeit äußert
⁷ pro forma	der Form wegen, um den gesellschaftlichen Regeln gerecht zu werden



LESEN

3

hatte Großvater die Bregg gemietet. Großmutter war immer zu Hause geblieben. Sie hatte es mit einer wegwerfenden Handbewegung abgelehnt, mitzukommen. Und nach der Bregg kam die Reise nach K., einer größeren Stadt, etwa zwei Eisenbahnstunden entfernt. Dort war ein Pferderennen, und zu dem Pferderennen fuhr meine Großmutter. Der Buchdrucker war jetzt durch und durch alarmiert. Er wollte einen Arzt hinzugezogen haben. Mein Vater schüttelte den Kopf, als er den Brief las, lehnte aber die Hinzuziehung eines Arztes ab. Nach K. war meine Großmutter nicht allein gefahren. Sie hatte ein junges Mädchen mitgenommen, eine halbe Schwachsinnige, wie der Buchdrucker schrieb, das Küchenmädchen des Gasthofs, in dem die Greisin jeden zweiten Tag speiste. Dieser ‚Krüppel‘¹ spielte von jetzt ab eine Rolle. Meine Großmutter schien einen Narren an ihr gefressen² zu haben. Sie nahm sie mit ins Kino und zum Flickschuster, der sich übrigens als Sozialdemokrat herausgestellt hatte, und es ging das Gerücht, daß die beiden Frauen bei einem Glas Rotwein in der Küche Karten spielten. „Sie hat dem Krüppel jetzt einen Hut gekauft mit Rosen drauf“, schrieb der Buchdrucker verzweifelt. „Und unsere Anna hat kein Kommunionkleid!“³ Die Briefe meines Onkels wurden ganz hysterisch, handelten nur von der ‚unwürdigen Aufführung unserer lieben Mutter‘ und gaben sonst nichts mehr her. Das Weitere habe ich von meinem Vater. Der Gastwirt hatte ihm mit Augenzwinkern zugerannt: „Frau B. amüsiert sich ja jetzt, wie man hört.“

In Wirklichkeit lebte meine Großmutter auch diese letzten Jahre keinesfalls üppig⁴. Wenn sie nicht im Gasthof aß, nahm sie meist nur ein wenig Eierspeise zu sich, etwas Kaffee und vor allem ihren geliebten Zwieback. Dafür leistete sie sich einen billigen Rotwein, von dem sie zu allen Mahlzeiten ein kleines Glas trank. Das Haus hielt sie sehr rein, und nicht nur die Schlafstube⁵ und die Küche, die sie benutzte. Jedoch nahm sie darauf ohne Wissen der Kinder eine Hypothek auf. Es kam niemals heraus, was sie mit dem Geld machte. Sie scheint es dem Flickschuster gegeben zu haben. Er zog nach ihrem Tod in eine andere Stadt und soll dort ein größeres Geschäft für Maßschuhe eröffnet haben. Genau betrachtet lebte sie hintereinander zwei Leben. Das eine, erste, als Tochter, als Frau und als Mutter und das zweite einfach als Frau B., eine alleinstehende Person ohne Verpflichtungen und mit bescheidenen, aber ausreichenden Mitteln. Das erste Leben dauerte etwa sechs Jahrzehnte, das zweite nicht mehr als zwei Jahre. Mein Vater brachte in Erfahrung, daß sie im letzten halben Jahr sich gewisse Freiheiten gestattete, die nor-

8 Lesen Sie weiter bis Zeile 208.

- a Die Großmutter „lebte hintereinander zwei Leben“ (Zeile 185). Was ist damit gemeint?
- b Ordnen Sie den beiden „Leben“ jeweils Stichworte zu.

das erste Leben	
als	Tochter, Frau, ...
Dauer	
Aktivitäten	
soziale Kontakte	
das zweite Leben	
als	
Dauer	
Aktivitäten	
soziale Kontakte	

- c Was meinen Sie: Warum ist die Großmutter lieber mit dem Flickschuster zusammen als mit der Familie des Buchdruckers?

¹ der Krüppel behinderter, missgebildeter Mensch
² an jemandem einen Narren gefressen haben jemanden besonders mögen
³ die Kommunion katholisches Fest der Erstkommunion, feiert den ersten Empfang des Abendmahls, die Mädchen tragen ein festliches weißes Kleid
⁴ üppig verschwenderisch, im Überfluss
⁵ die Stube Zimmer

LESEN

male Leute gar nicht kennen. So konnte sie im Sommer früh um drei Uhr aufstehen und durch die leeren Straßen des Städtchens spazieren, das sie so für sich ganz allein hatte. Und den Pfarrer, der sie besuchen kam, um der alten Frau in ihrer Vereinsamung Gesellschaft zu leisten, lud sie, wie allgemein behauptet wurde, ins Kino ein!

Sie war keineswegs vereinsamt. Bei dem Flickschuster verkehrten¹ anscheinend lauter lustige Leute, und es wurde viel erzählt. Sie hatte dort immer eine Flasche ihres eigenen Rotweins stehen, und daraus trank sie ihr Gläschen, während die anderen erzählten und über die würdigen Autoritäten der Stadt loszogen. Dieser Rotwein blieb für sie reserviert, jedoch brachte sie mitunter der Gesellschaft stärkere Getränke mit.

Sie starb ganz unvermittelt, an einem Herbstnachmittag in ihrem Schlafzimmer, aber nicht im Bett, sondern auf dem Holzstuhl am Fenster. Sie hatte den „Krüppel“ für den Abend ins Kino eingeladen, und so war das Mädchen bei ihr, als sie starb. Sie war vierundsiebzig Jahre alt.

Ich habe eine Photographie von ihr gesehen, die sie auf dem Totenbett zeigt und die für die fünf Kinder angefertigt worden war.

Man sieht ein winziges Gesichtchen mit vielen Falten und einen schmallippigen, aber breiten Mund. Viel Kleines, aber nichts Kleinliches. Sie hatte die langen Jahre der Knechtschaft und die kurzen Jahre der Freiheit ausgekostet und das Brot des Lebens aufgezehrt² bis auf den letzten Brosamen³.

9. Spekulation

Wie endet die Geschichte?
Was wird aus der Großmutter?

10. Lesen Sie die Erzählung zu Ende.

In Verbindung mit einer Fotografie der toten Großmutter heißt es, in ihrem Gesicht gebe es „viel Kleines, aber nichts Kleinliches“. Was sagt dieser Satz über die Großmutter aus?

- dass sie im Lauf der Zeit immer kleiner geworden war
- dass man viele Kleinigkeiten auf dem Foto erkennen kann
- dass sie zwar ein Mensch von kleiner Gestalt, aber von großzügigem Charakter war

¹ verkehren ein- und ausgehen, besuchen
² aufzehren aufessen, aufbrauchen
³ die Brosame das Brotkrümchen (bei Brecht maskulin)

11. Fazit

Im Satzsatz entwirft der Autor ein Bild. Beziehen Sie das Gegensatzpaar „Knechtschaft“ und „Freiheit“ auf das Leben der Greisin.

AB 31 6-7

12. Wen oder was kritisiert Bertolt Brecht in dieser Erzählung? Erklären Sie.

- ältere Menschen
- Leute wie den Flickschuster
- die kleinbürgerliche Moral

13. Aktualität

Ist die Erzählung „Die unwürdige Greisin“ aus dem Jahr 1939 Ihrer Meinung nach heute noch interessant? Sammeln Sie Argumente für Ihren Standpunkt.

*Im Grunde ist Literatur doch ...
 Ich finde die Erzählung ..., weil ...
 Die Erzählung ist meiner Meinung nach immer noch „aktuell“ bzw. relevant, da man heute ...
 Die Verhältnisse aus der Erzählung lassen sich gut / weniger gut auf heutige Situationen übertragen, denn ...*

AB 32 8-9



Thema: „Literatur“, Literarischer Text: Song „Moritat“ von Mackie Messer

HÖREN

1. Was ist auf dem Foto abgebildet?
Das Bild gehört zur ersten Szene der *Dreigroschenoper*. Das Theaterstück handelt von dem Existenzkampf, dem Debakel und der glücklichen Errettung des Londoner Straßenräubers und Geschäftsmannes Macheath, genannt Mackie Messer.
2. Hören Sie die erste Strophe der „Moritat von Mackie Messer“.
CD | 13
 - a. Wie wirken Gesang und Musik auf Sie?
 - b. Mit welchem Tier wird Mackie Messer verglichen?
 - c. Was für ein Mensch wird er wohl sein?
 - d. Wovon könnte im weiteren Liedtext die Rede sein?
3. Liedtext ergänzen
CD | 14
 - a. Hören Sie nun die weiteren Strophen des Liedes und ergänzen Sie die fehlenden Wörter.



Die Moritat von **MACKIE MESSER**

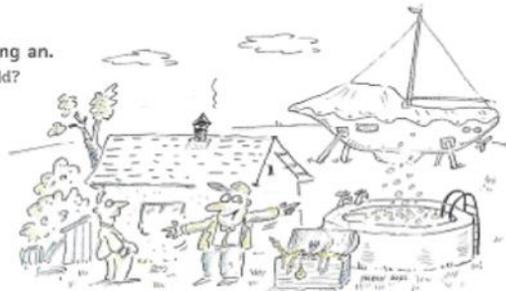
<p>1 Und der Haifisch, der hat Zähne Und die trägt er im Gesicht Und Macheath, der hat ein Messer Doch das Messer sieht man nicht.</p> <p>2 Ach, es sind des Haifischs Flossen Rot, wenn dieser Blut <i>vergisst</i> Mackie Messer trägt 'nen Handschuh Drauf man keine Untat</p> <p>3 An der Themse grünem Wasser Fallen plötzlich Es ist weder Pest noch Cholera Doch es heißt: Macheath</p> <p>4 An 'nem schönen blauen Sonntag Liegt ein toter Mann Und ein Mensch geht um die Ecke Den man Mackie Messer</p> <p>5 Und Schmil Meier bleibt verschwunden Und so mancher</p>	<p>Und sein Geld hat Mackie Messer Dem man nichts</p> <p>6 Jenny Towler ward gefunden Mit 'nem Messer Und am Kai geht Mackie Messer, Der von allem</p> <p>7 Wo ist Alfons Glite, der Fuhrherr? Kommt das je ans? Wer es immer wissen könnte – Mackie Messer weiß</p> <p>8 Und das große Feuer in Soho Sieben Kinder und – In der Menge Mackie Messer, den man nicht fragt und der</p> <p>9 Und die minderjährige Witwe Deren Namen Wachte auf und war geschändet – Mackie, welches war</p>
--	--

- b. Vergleichen Sie die Wörter, die Sie in jeder Strophe notiert haben.
Was fällt Ihnen auf? Beispiel: *Blut vergisst* – *keine Untat liest*
4. Der Inhalt des Liedes
 - a. Von wem ist jeweils im ersten Teil der Strophen die Rede, von wem im zweiten?
 - b. Worin gleicht sich das Schicksal der verschiedenen Personen im Lied?
 - c. Was hat Mackie Messer damit zu tun?
5. Was ist Ihrer Meinung nach eine Moritat?
Schlagen Sie den Begriff eventuell in einem deutschsprachigen Lexikon nach.

LESEN 1

1. Sehen Sie sich die Zeichnung an.

- a Was erkennen Sie auf dem Bild?
- b Was könnte der Mann rechts von Beruf sein?



2. Globales Verstehen

- a Lesen Sie den Text und beantworten Sie dann die folgenden Fragen.

Frage	Antwort
■ Um was für eine „Branche“ geht es in dem Text?	
■ Was für einen „Beruf“ hat der Erzähler?	
■ Wer sind die „Jungs“?	
■ Worüber beklagt sich der Erzähler?	
■ Wer könnte der fiktive Zuhörer wohl sein?	

7

Eine Branche im Strukturwandel

Wissen Sie, den Leuten geht's einfach zu gut heute. Warum? Das will ich Ihnen gern erklären. Schauen Sie, ich bin jetzt 20 Jahre im Geschäft. Hatte noch nie etwas mit der Polizei zu tun, ehrlich wahr! Bei mir lief das immer alles ganz korrekt und sauber. Juwelen, Goldmünzen, Silberbestecke, mal 'ne Briefmarkensammlung – solche Sachen eben. Sie sehen ja, ich habe nicht wahnsinnig viel Platz in meiner Bude¹. Und das Zeug muss auch immer möglichst schnell raus, gell. Soll hier ja nicht liegen bleiben, bis der Staatsanwalt anklopft, was? Haha! Nicht erschrecken! War nur'n kleiner Witz! Ich hab meinen Jungs immer faire Preise gemacht. Jeder hat seinen gerechten Anteil gekriegt. Da konnte sich keiner beschweren. Juwelen ja! Hab ich den Jungs immer gesagt. Goldmünzen ja! Briefmarken ja! Antiquitäten ja, wenn's kleine und handliche sind. Aber die Leute geben sich heutzutage mit solchen Sachen nicht mehr ab. Was mir meine Mitarbeiter in

letzter Zeit so alles anschleppen, also nee! Gucken Sie mal: ein Whirlpool mit Marmoreinfassung, drei Meter achtzig mal zwei Meter zwanzig. Wiegt tausendvierhundert Kilo! Tausendvierhundert! Den krieg ich nur mit 'nem Gabelstapler² wieder hier raus. Oder werfen Sie mal 'n Blick auf'n Hof raus: Da unter der Plane³: 'ne Sportjacht, Vollmahagoni, zweimal 450 PS, Länge 18 Meter. Können Sie mir jetzt verraten, wie ich das Ding unbemerkt weiterverkaufen soll? Letztens kommt einer von den Jungs mit 'nem Hubschrauber an. Sag ich: Nee, jetzt reicht's, ich bin ja kein Flugplatz hier! Ihr wisst doch genau, was ich will: Ich will Goldmünzen, Juwelen, Briefmarken und so weiter. Wird der Kerl sauer. Was sollen wir denn machen?, schimpft er. Die Leute sammeln eben keine Briefmarken mehr! Die kaufen sich nur noch so protziges⁴ Zeug! Na ja, im Grunde hat er ja recht: Den Leuten geht's einfach zu gut heutzutage.

¹ kleiner Raum / kleines Haus ² Fahrzeug, mit dem man schwere Gegenstände hebt und transportiert ³ große Plastikdecke ⁴ angeberisch

- b Welche vier Gegenstände, die der Erzähler nennt, finden Sie auf dem Bild oben?

3. Sprachstil

- In welchem Stil ist der Text geschrieben?
- gesprochene Sprache Schriftsprache
- Geben Sie Beispiele.

AB 75 4

ANHANG 5: ECHTHEITSBESTÄTIGUNG

Turnitin Orijinallik Raporu		Doküman Görüntüleyici
İşleme Numuru: 04-Eyl-2016 10:23 +03 NUMARA: 715252129 Kelimeler Sayısı: 39767 Gönderildi: 1		
EINE LITERATURDIDAKTISCHE UNTERSUCHUNG AM BEL... Eylem Ötüz tarafından		
	Benzerlik Endeksi %18	Kaynağa göre Benzerlik İnternet Sources: %16 Yayımlar: %6 Öğrenci Ödevleri: %4
Yerle		
3% match (18-Eyl-2015 tarihli internet) http://egitim.ercayes.edu.tr		
2% match (15-Ağu-2011 tarihli internet) http://dergiler.ankara.edu.tr		
1% match (10-Nis-2016 tarihli internet) http://eldergi.hacettepe.edu.tr		
1% match (15-Nis-2016 tarihli internet) http://dergipark.ulakbim.gov.tr		
1% match (yayımlar) K-Young Kim, "Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht", Fremdsprachenzentrum in universitären OaF-Unterricht in Südkorea, 2010		
1% match (04-Oca-2016 tarihli internet) http://is.muni.cz		
<1% match (23-Eki-2008 tarihli internet) http://www.ty-broschen.de		

Danışmanlığını Yürüttüğüm "EM NEU" ALMANCA DERS KİTABI ÖRNEĞİNDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNE YÖNELİK İNCELEME" başlıklı tezde intihal bulunmamaktadır.

İmza : 

Danışman: Doç. Dr. D. Gıgdem Ünal

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Eylem Otuz
Doğum Yeri	Krefeld (Almanya)
Doğum Tarihi	21.02.1979

Eğitim Durumu

Lise	Höhere Handeschule Ticaret Lisesi	08/1996- 08/1998
Lisans	Hacettepe Üniversitesi / Ankara Alman Dili Eğitim Anabilim Dalı	2010/2013
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi/ Ankara Alman Dili Eğitim Anabilim Dalı	2013-2016
Yabancı Dil	Almanca: Okuma (Çok iyi), Yazma (iyi), Konuşma (iyi)	

İletişim

e-Posta Adresi	eylem_otuz@hotmail.com

Jüri Tarihi	29.06.2016
--------------------	------------