

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSİTÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DIDAKTIK DER DEUTSCHEN SPRACHE UND LITERATUR**

**KONKRETE POESIE IM DIENSTE INTERKULTURELLEN LERNENS AM
BEISPIEL VOM DaF-UNTERRICHT. EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG
ANHAND DEUTSCHER UND TÜRKISCHER TEXTE**

MAGISTERARBEIT

Vorgelegt von

Umut BALCI

Betreuer

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK

Çanakkale – 2006

**Bu Yüksek Lisans Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonu
tarafından 2005/ 57 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.**

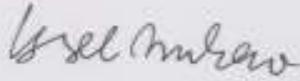
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Umut Balcı'ya ait "Konkrete Poesie im Dienste interkulturellen Lernens am Beispiel von DaF-Unterricht. Eine empirische Untersuchung anhand deutscher und türkischer Texte" (Yabancı Dil Almanca Örneğinde Kültürler arası öğrenme malzemesi olarak Somut Şiir. Almanca ve Türkçe metinler üzerinde uygulamalı bir araştırma) adlı çalışma, jürimiz tarafından Alman Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK (Danışman)



Üye: Doç. Dr. Kadriye ÖZTÜRK



Üye: Dr. Yüksel PAZARKAYA

ZUSAMMENFASSUNG

Obwohl die Geschichte der konkreten Poesie bis in alte Zeiten, bis in die Antike zurückgeht, fängt sie etwa in der Mitte des 20. Jahrhunderts an, in mehreren Ländern gleichzeitig als Thema neu aufzutauchen, und in diesem Bereich entstanden dann neben den Gedichten auch viele theoretische Arbeiten. Die konkrete Poesie, in der die visuellen Eigenschaften von Bedeutung sind, hat die Elemente des klassischen und des modernen Gedichts radikal verändert und zur Gedichtstradition des letzten Jahrhunderts eine neue und völlig andere Dimension geschaffen.

Das Thema der Arbeit konzentriert sich darauf, wie die Texte, die „konkret“ genannt werden, im DaF-Unterricht, besonders im Hinblick auf das interkulturelle Lernen, zu behandeln sind. Die Methoden und Vorschläge, die an einer empirischen Arbeit ausprobiert wurden, werden durch entsprechende Beispiele konkretisiert, die bisher in diesem Zusammenhang noch nicht verwendet worden sind.

Die Autoren der konkreten Gedichte, deren Werke auf jeder Stufe des Fremdsprachenlernens behandelt werden können, haben einen eigenen Stil entstehen lassen, der zumeist auch die grammatische Struktur der Sprache in den Vordergrund treten lässt. Dieser Tatsache folgend kann man die Sprache der konkreten Gedichte, die die grammatischen Regeln nicht außer Acht lassen, aber das Spiel mit ihnen nicht vermeiden, von den Schülern sowohl hinsichtlich ihrer positiven als auch hinsichtlich ihrer negativen Wirkung erleben lassen. Diese Gedichte, die als Sprache und Thema leicht übernommen werden können, sind unschwer als Unterrichtsmaterial zu verwenden.

Ziel der Arbeit ist zu zeigen, dass die konkreten Gedichte mehr als ein klassisches Gedicht, das nur in der Form- und Inhaltsanalyse verwendet wird, das kreative Denken entwickeln und deshalb im Fremdsprachenunterricht sehr gewinnbringend verwendet werden können. Im Zusammenhang des kommunikativen und kreativen Lernens, das eine der modernen Lernmethoden ist, zwingen die konkreten Gedichte die Schüler nicht nur das Bestehende zu verstehen und zu erklären, sondern mit Hilfe des Bestehenden erfüllen sie ihre Neigung zu einer neuen Kreativität. Infolge der klassischen und modernen Gedichte, die

wegen ihres schweren Satzbaus und ihrer Textfolge das Denken eher verhindern, haben konkrete Gedichte eine leichtere Struktur, und sie können auf den Schüler einen spielerischen Eindruck hinterlassen, aber auch in sehr arbeitsintensiver Atmosphäre behandelt werden. In Beziehung zum interkulturellen Lernen führen diese Gedichte soziales, kulturelles und politisches Leben der jeweiligen Länder vor Augen, und sie spielen dabei eine wichtige Rolle, diese Länder besser kennen zu lernen und Vorurteile abzubauen.

Es gibt leider nur wenige theoretische Arbeiten über diese Texte und ihre Interkulturalität, die im Unterricht den Schülern eine Möglichkeit zu aktiver Mitarbeit geben. Besonders in der Türkei ist dazu noch keine interkulturelle Arbeit bekannt.

Wir haben uns am Anfang der Arbeit darum bemüht, den Begriff „Kultur“ zu definieren. Nachdem die unterschiedlichen Bewertungen der verschiedenen Wissenschaftler behandelt wurden, waren die Beziehungen zwischen der „Kultur“, der „Interkulturalität“ und dem „Interkulturellen Lernen“ zu behandeln. In diesem Zusammenhang haben wir festgestellt, dass die konkreten Texte bei dem Abbau der Vorurteile und bei der Schaffung von Solidarität unter den Studenten eine wichtige Rolle gespielt haben.

Im Rahmen der Arbeit haben wir außerdem den geschichtlichen Verlauf der konkreten Poesie untersucht. Zuerst wurde der geschichtliche Verlauf der Poesie selbst behandelt und dann die Unterschiede zwischen der traditionellen und der konkreten Poesie. An diesem Punkt wurde nicht übersehen, dass die Ähnlichkeiten bei den Figurengedichten des Barock und bei den konkreten Texten auffällig sind. Wir haben dann versucht, die konkrete Poesie zu definieren, ihre besonderen Eigenschaften festzustellen und die Verwendung des Begriffs „konkret“ in den verschiedenen Bereichen zu bewerten. In diesem Teil der Arbeit wurde außerdem die Übersetzung der konkreten Texte bewertet. Hierzu wurde nach einer Untersuchung der vorher von den anderen Dichtern übersetzten konkreten Texte festgestellt, dass die konkreten Texte leicht von einer Sprache in die andere Sprache überführt werden können. Eine andere Feststellung ist auch, dass die in der Türkei von den türkischen Autoren erschienenen Arbeiten die Bedeutung dieser Poesie hinsichtlich des interkulturellen Lernens und ihrer Anwendungsmöglichkeit im DaF-Unterricht überhaupt nicht berücksichtigen.

Wir haben bemerkt, dass ein allgemeines Problem des Fremdsprachenlernens die Sprechangst im Unterricht ist. In diesem Zusammenhang wurde die Rolle der konkreten Texte beim Abbau der Sprechangst untersucht. Eine andere Feststellung war außerdem die Bedeutung der spielerischen Anwendung, die bei diesem Abbau auch eine wichtige Rolle hatte. Ein weiterer Faktor, der in diesem Zusammenhang bewertet wurde, um im Unterricht den Schülern eine Möglichkeit zu aktiver Strategie zu geben und sie zu motivieren, ist die Bedeutung der Textauswahl. Wir haben in diesem Punkt festgestellt, dass die Anwendung der konkreten Texte, die sowohl formal als auch inhaltlich der Neigung und dem Interesse der Studenten entgegenkommen, und zwar wenn sie im spielerischen Verlauf eingesetzt werden, beim Abbau der Sprechangst eine besondere Rolle spielte. Die Wahl der Texte im Hinblick auf die Neigung und auf das Interesse der Studenten ist deshalb wichtig, weil der Unterricht damit leichter an sein Ziel gelangt.

Ausgehend von den behandelten Texten wurde darauf abgezielt, die vierfachen Fertigkeiten der Studenten sich entwickeln zu lassen: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Die anderen Ziele sind, ihre allgemeinen literarischen Kenntnisse zu entwickeln, mit den Fremden eine auf Solidarität beruhende Kommunikation aufzubauen und Integrationsprobleme abzubauen. Damit wurden bei den Studenten die kreative Denkfähigkeit und eine kritische Haltung entwickelt. Nach den Ergebnissen der Probelehrveranstaltungen haben wir festgestellt, dass im Allgemeinen das gewünschte Ziel erreicht wurde und die Studenten ihre Fähigkeiten in den oben genannten Bereichen hervorragend entwickeln konnten.

Bei den Probelehrveranstaltungen wurden neun Gedichte nach dem vorher geplanten methodischen Weg behandelt. Der angewendete methodische Weg fängt mit der Motivationsphase an, damit die Motivation und die Konzentration der Studenten erhöht werden. In dieser Phase wurde den Studenten zuerst eine allgemeine Auskunft über die Literatur und dann über die Poesie gegeben. Nach der Besprechung der geschichtlichen Entwicklung der Poesie wurde der Übergang der klassischen Poesie zur modernen Poesie, und von der modernen Poesie zur konkreten Poesie untersucht. In der Einführungsphase wurden dagegen bereits die konkreten Texte selbst bekannt gegeben und damit die behandelten Texte vor Augen gestellt. Hier wurde darauf abgezielt, die ersten Wahrnehmungen der Studenten zu ermöglichen. Das Lesen der konkreten Texte war für die

Studenten besonders vergnüglich, da sie eine Möglichkeit gefunden haben, die syntaktisch provozierend unordentlichen Sätze in einem Rollenspiel und in der Imitation spielerisch zu erleben. Beim Lesen der konkreten Texte sind deshalb das Rollenspiel und die Imitation von besonderer Bedeutung. Die formale und die inhaltliche Analyse wurden zusammen behandelt. In diesen Phasen war das deshalb besonders von Bedeutung, weil die Studenten damit ihre Kreativität förderten. Schließlich wurde in der letzten Phase auf den interkulturellen Transfer und auf die Empathie konzentriert. Hier wurde darauf abgezielt, die Studenten sich selbst in die Position des anderen hineinzudenken, das Leben auch aus dem Blickwinkel des anderen beurteilen zu lernen, und darüber hinaus mit den Fremden Kommunikation ohne Vorurteile zu versuchen.

Ausgehend von dieser Arbeit wurden die Verwendung der konkreten Poesie, die den Lehrern und den Schülern bei der Erweiterung ihrer Wort- und Satzkenntnisse und bei der Steigerung ihrer Kreativität breite Möglichkeiten bietet, im Deutschunterricht ausprobiert und die Ergebnisse ihrer Anwendung diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Konkrete Poesie, Sprachdidaktik, Interkulturalität, Lyrikanalyse, Didaktik.

ÖZET

Somut şiirin kökü çok eski tarihlere, Antik döneme kadar uzanmasına rağmen, ellili yıllarda dünyanın birçok ülkesinde bir tür olarak aynı anda önem kazanmaya başlamış ve bu alanda kuramsal çalışmaların yanı sıra pek çok somut şiir örneği verilmiştir. Görsel öğelerin ağır bastığı somut şiir, geleneksel ve modern şiir öğelerini yıkmış ve son yüzyıl şiir anlayışına farklı bir boyut kazandırmıştır.

Çalışmanın konusu „Somut Şiir“ diye anılan metinlerin yabancı dil olarak Almanca derslerinde, özellikle kültürler arası öğrenme için nasıl kullanılacağı üzerinedir. Uygulamalı bir çalışma sonucu sınanması planlanan çalışmadaki öneriler, deneme derslerinde elde edilecek verilerle somutlanacaktır.

Yabancı dil öğrenmenin her aşamasında kullanılabilirlikte olan somut şiir yazarları, çoğunluk dilin gramer yapısını da önplana çıkaran bir üslup geliştirmişlerdir. Bu anlamda kuralları da ihmal etmeyen, ama onlarla oynamaktan çekinmeyen somut şiir dili öğrenciler tarafından hem olumlama hem de olumsuzlama yoluyla alımlanabilmektedir. Dil ve konu olarak kolay içsellenebilen şiirler, kolayca ders malzemesi haline de getirilebilmektedir.

Çalışmanın amacı, salt form ve fikir analizi üzerine odaklanan klasik şiir incelemelerinden daha çok, yaratıcı düşüncüyü özendirerek somut şiirlerin yabancı dil derslerinde çok verimli olarak kullanılabilirliğini göstermektir. Modern öğretim yöntemlerinden olan etkileşimli ve yaratıcı öğrenme bağlamında, somut şiirler, öğrenciyi var olanı anlamaya ve anlatmaya zorlamamakta, aksine var olan yardımıyla yeni bir yaratmaya özendirilmektedir. Zor tümce yapısı ve metin kurgusu nedeniyle, düşünme bariyerinin doğmasına neden olabilecek geleneksel ve modern şiirlere göre somut şiirler daha basit bir yapıya sahiptir ve öğrencilerde oyunsu bir izlenim bırakmakta ve daha rahat bir ortamda ele alınabilmektedir. Kültürler arası eğitim kapsamında bu şiirler, ulusların sosyal, kültürel ve hatta politik yaşam tutumlarını gözler önüne sererek onların birbirlerini tanımaları ve karşılıklı ön yargıların ortadan kalkması açısından çok önemli bir rol üstlenmişlerdir.

Öğrenciyi derse katma stratejisine olanak tanıyan bu tür metinlerin derste kültürlerarası eğitim amaçlı kullanılmasına ilişkin çalışmalar azdır. Özellikle Türkiye’de bu konuda kültürlerarası bir çalışma henüz bilinmemektedir.

Çalışmanın başında kültür kavramını tanımlamaya çalıştık. Farklı bilim adamlarının kültüre bakış açıları değerlendirildikten sonra, kültür, kültürler arası ve kültürler arası eğitim arasındaki ilişki ele alındı. Bu bölümde somut şiirlerin, kültürlerarası eğitim bağlamında öğrencilerdeki önyargıların ortadan kaldırılmasında önemli rol oynadıkları ve öğrencilerde kültürlerarası dayanışmaya yönelik olumlu önemli değişikliklerin ortaya çıkmasına katkıda buldukları tespit edildi.

Çalışmada ayrıca somut şiirin tarihçesini ele aldık. İlk olarak şiirin tarihsel gelişimi incelendi, daha sonra klasik ve somut şiir arasındaki benzerlik ve farklılıklara değinildi. Bu noktada, somut şiirin özellikle Barok Dönemi figüratif şiirlerle benzerliği dikkatlerden kaçmadı. Çalışmanın devamında somut şiiri tanımlamaya, özelliklerini ortaya koymaya ve somut kavramının farklı sanat dallarında ne şekilde ortaya çıktığını incelemeye çalıştık. Bu bölümde ele alınan diğer bir konu ise somut şiirin çevirisiydi. Somut metinlerin bir dilden başka bir dile kolayca aktarılabilirdiği daha önce çevrilen metinlerin incelenmesi sonucunda tespit edildi.

Ayrıca Türkiye’de somut şiir alanında hazırlanan çalışmaların incelenmesi sonucunda, ülkemizde bu alanın ihmal edildiği, yabancı dil olarak Almanca derslerinde bu türün kültürlerarası eğitim açısından dikkate alınmadığı saptanmıştır.

Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin karşılaştığı temel sorunlardan biri konuşma korkusudur. Bu bağlamda somut metinlerin, konuşma korkusunun aşılmasında üstlendikleri rol incelendi. Ayrıca konuşma korkusunun aşılmasında, oyun şeklinde canlandırılarak incelenen metinlerin de büyük rol oynadığı tespit edildi. Öğrenciyi derse katma ve onu motive etme ekseninde ele alınan bir başka önemli faktör ise metin seçimindeki titizliktir. Konuşma korkusunun aşılmasında, somut şiirlerin oyun havası içinde ele alınmasının ve ayrıca seçilen şiirlerin yapısal ve içeriksel anlamda öğrencilere hitap eden metinler olmasının büyük bir önem taşıdığını tespit ettik. Metin seçiminde öğrencinin ilgi alanına uygun

metinlerin seçilmesinin, dersin hedefine ulaşmasında çok önemli bir rol oynadığı da ortaya çıktı.

Ele alınan metinlerden yola çıkarak öğrencinin dört temel becerilerinin geliştirilmesi amaçlandı: Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma. Ayrıca genel edebiyat bilgilerinin geliştirilmesi, yabancılarla dayanışmaya dayalı iletişim kurmaları ve uyum sorununu aşmaları, yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ve eleştirel tutum geliştirme becerisi edinmeleri hedeflenen diğer amaçlardı. Deneme derslerinin sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmında hedefe ulaşıldığı ve öğrencilerin dile getirilen alanlarda dil becerilerini geliştirdikleri saptandı.

Deneme derslerinde, daha önce hazırlanan metodik yola göre dokuz somut şiir incelendi. Kullandığımız metodik yol, öğrencilerin derse uyum ve alışma sürecini kolaylaştırmak amacıyla isteklendirme (motivasyon) aşamasıyla başlamaktadır. Bu aşamada öğrencilere karşılıklı konuşmalarla öncelikle yazın, daha sonra şiir üzerine genel bir bilgi verildi. Şiirin tarihi gelişimi üzerine konuşulduktan sonra klasik şiirden modern şiire ve sonra da somut şiire geçiş aşaması değerlendirildi. Giriş aşamasında ise öğrencilere somut şiirler tanıtıldı, böylelikle öğrencilerin somut şiirler hakkında ilk izlenimleri edinmeleri sağlandı. Okuma aşaması, özellikle somut metinlerin düzenli bir yapısal dizilişe sahip olmamalarından dolayı öğrencilerin ilgisini çekti. Somut şiirlerin okunması aşamasında tonlamaya ve beden hareketlerine özellikle ihtiyaç duyuldu. Öğrenciler parçalanmış cümle yapılarını büyük bir istekle ve canlandırmalar yaparak okudular. Şiirin yapısal ve içeriksel analizi bir bütün halinde ele alındı. Bu aşama öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana koymaları açısından önemliydi. Son aşamada ise kültürlerarası transfer ve empati üzerinde duruldu. Bu aşamada öğrencilerin kendilerini yabancıların yerine koymaları, olayları başkalarının da bakış açısına göre değerlendirmeleri ve böylelikle yabancılara karşı nesnel, önyargısız bir yaklaşım sergilemeleri hedeflendi.

Hazırlanan bu çalışmadan hareketle, gerek sözcük gerek tümce ve gerekse düşünce üretmede öğrenci ve öğretmenlere daha geniş bir olanak sunan somut şiirin Almanca derslerinde kullanılması sınıandı ve derste uygulama sonuçları tartışıldı.

Anahtar Kelimeler: Somut Şiir, dil öğretimi, kültürlerarasılık, şiir inceleme, didaktik

ABSTRACT

Although concrete poetry dates back to ancient times, it has started to gain importance in 1950s in many countries in the world concurrently and in addition to the theoretical studies in this field many concrete poetry were produced. Concrete poetry based on visual images has undermined classical and modern poetry elements and added a different dimension to the poetry produced in the last century.

This study focuses on using ‘Concrete Poetry’ in the teaching of German as a foreign language, particularly in inter-cultural learning. The methods and suggestions planned to be tested through a practical study will be specified with data gathered from the trial lessons.

Concrete poetry artists who can be exploited on all levels of language teaching, have developed a style mostly bringing to the fore the grammatical structure of the language. In this manner, concrete poetry language which does not ignore grammar rules but freely manipulating them can be comprehended by students via both confirmation and rejection. Poems which can be internalised easily regarding linguistic and thematic qualities, can be also simply transformed into teaching material.

The aim of this study is to demonstrate the possibility of using concrete poetry encouraging creative thinking in foreign language classes very effectively rather than a classical poetry analysis focusing on only form and thought. In terms of interactive and creative learning, concrete poetry does not force the student to understand and talk about what is presented, on the contrary, it encourages student to create something new by the help of what is already presented. In comparison with traditional and modern poetry which might create a cognitive barrier due to their difficult sentence structure and textual patterns, concrete poetry has a relatively simpler structure, it gives a game-like impression and can be handled in a more relaxed manner. In terms of inter-cultural teaching, these poems have played an important role by demonstrating the social, cultural, an even political tendencies of nations, and so enabling these nations to overcome their prejudices by getting to know each other better.

The number of studies on using concrete poetry in intercultural context, which facilitates active participation of students in teaching is limited. Particularly in Turkey a study on this issue is not known.

At the beginning of the study we tried to describe the concept of culture. After evaluating different researchers' point of view about culture; the relationship between culture, inter-culture and inter-cultural education are studied. In this section, it is elicited that concrete poetry within the context of intercultural education played an important role to overcome student prejudices and contributed positively to important changes regarding inter-cultural cooperation.

In this study, we also examined the history of concrete poetry. Firstly, the historical background of the poetry and the differences between classical and concrete poetry are examined. At this point, the similarities between 'concrete' and 'Figurative Baroque Period' poetry caught our attention. Later, we tried to define concrete poetry, its features and the concept of 'concrete' in different fields of art. The translation of 'concrete poetry' is also studied in this section. The possibility of translating concrete poetry is easily found out as a result of examining texts, which were translated beforehand.

Moreover, after studying work on concrete poetry, it is understood that this area has been neglected and not taken into consideration concerning intercultural education in teaching German as a foreign language.

One of the most essential problems, which students face with in foreign language education is fear of speaking. Within this context, the role of concrete poetry in overcoming this fear is also examined. Besides, in overcoming fear of speaking, it is found out that texts, which are dramatised and examined, played an important role. Another important factor in student participation and motivation is the tentativeness of text selection. We have found out that, in overcoming fear of speaking, studying concrete poetry in a game-like atmosphere and regarding meeting the student expectation, the selection of poetry concerning both structural and contextual features are vitally important. This issue also contributed to the meeting of the course objectives.

It is aimed to improve four basic skills of students which are listening, speaking, reading and writing through the selected texts. In addition, improving general knowledge of literature, building up communication based on cooperation with foreigners, overcoming orientation problems and improving creative and critical thinking skills were the targets to be met. At the end of the trial courses, these targets were met and students' language skills were improved.

In the trial courses, nine concrete poems were examined according to methodology designed. This methodology starts with motivation studies in order to warm students up. In this process, general knowledge of literature and then information on poetry are given. After discussing historical background of poetry, the phases of classical, modern and concrete poetry are studied. In the introduction phase, concrete poetry is introduced to students so that they have initial insight about concrete poetry. Concrete poetry reading, draw students' attention because it does not have a particular order of structure. During reading phase, intonation and body language are used. Students read broken pieces of sentences with a great enthusiasm through dramatisations. The structural and contextual analysis are examined holistically. This process was important to stimulate students' creativity. In the last phase, intercultural transfer and empathy were stressed. In this phase, it was aimed that they put themselves into foreigners shoes, evaluated events from the point of view of others' perspectives, and therefore they showed an objective approach without any prejudice.

Within this context, the use of concrete poetry in teaching of German which offers a wider opportunity for both teachers and students in creating new vocabulary, sentences, and ideas and the findings of lesson practices are discussed.

Keywords: Concrete poetry, language teaching, inter-culturalism, poetry analysis, didactic.

INHALTSANGABE

Zusammenfassung	iii
Özet.....	vii
Abstract.....	x
Inhaltsangabe	xiii
Vorwort.....	xvii
0. EINFÜHRUNG.....	1
0.1. Ziel der Arbeit	1
0.2. Methodische Vorgehensweise.....	2
1. INTERKULTURALITÄT UND INTERKULTURELLES LERNEN.....	4
1.1. Interkulturalität.....	4
1.2. Interkulturelles Lernen	6
2. WAS IST KONKRETE POESIE.....	13
2.1. Definitionen.....	13
2.2. Geschichte der konkreten Poesie.....	17
2.3. Wurzeln der konkreten Poesie	20
2.4. Das Auftauchen der konkreten Poesie in verschiedenen Ländern	24
2.5. Der Begriff „konkret“ in der Musik, Malerei und Literatur.....	39
2.6. Konstellation.....	41
2.7. Ideogramm.....	45
2.8. In Deutschland veröffentlichte Anthologien.....	48
2.9. Übersetzung der konkreten Poesie	49
3. IN DIESEM BEREICH ERSCHIENENE TÜRKISCHE ARBEITEN	54
3.1. Die theoretischen Arbeiten	54
3.2. Die empirischen Arbeiten.....	68
3.3. Zusammenfassung	72

4. PROBLEME DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	74
4.1. Sprechanst im Unterricht.....	74
4.2. Langweile im Fremdsprachenunterricht.....	77
4.3. Textauswahl.....	82
5. ZIEL DER PROBELEHRVERANSTALTUNGEN	86
5.1. Literarische Kenntnisse	86
5.2. Sprachwissenschaftliche und grammatische Kenntnisse	89
5.3. Kommunikative Fähigkeit.....	90
5.4. Anregen der Kreativität.....	92
5.5. Aktives Mitarbeiten im Unterricht	93
5.6. Abbau der Konzentrationsschwierigkeiten	93
5.7. Die Lehre vom Gebrauch der kritischen Haltung	94
5.8. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz.....	94
5.9. Interkulturelle Denkfähigkeit	94
5.10. Narrative Kompetenz.....	95
6. DIE ANWENDUNG DER KONKRETEN TEXTE IM DaF-	
UNTERRICHT	97
6.1. Methodische Wege	97
6.2. Die empirische Anwendung der konkreten Texte in den	
Probelehrveranstaltungen	99
6.2.1. Konrad Balder Schöffelen: 46mal augen, eine Augengeschichte in 3	
Akten	99
6.2.2. Ernst Jandl: Markierung einer Wende.....	106
6.2.3. Konrad Balder Schöffelen: Da kannten die Soldaten kein Pardon	
mehr.....	109
6.2.3.1. Zum Vergleich der Gedichte von „Markierung einer Wende“ und „da	
kannten die Soldaten kein Pardon mehr“	115
6.2.4. Volker Erhardt: Links ist Linker	115
6.2.5. Unbekannter Verfasser: Worte	117
6.2.6. Heinz Gappmayr: sind	120
6.2.7. Josef Reding: Friede	122
6.2.8. Pierre Aziz: Liebe.....	126

6.2.9. Reinhard Döhl: Nilfarben	128
---------------------------------------	-----

7. ZUR ANALYSE DER KONKRETEN TEXTEN IN LEHRWERKEN

HINSICHTLICH DER INTERKULTURALITÄT	133
7.1. Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A	133
7.1.1. „Empfindungswörter“ von Rudolf Otto Wiemer.....	133
7.1.2. „Fünfter Sein“ von Ernst Jandl.....	135
7.1.3. „Markierung einer Wende“ von Ernst Jandl.....	136
7.1.4. „Lehrreich“ von Burkhard Grabe	136
7.1.5. „Unbestimmte Zahlwörter“ von Rudolf Otto Wiemer	138
7.1.6. „Possessivpronomen“ von Rudolf Otto Wiemer	139
7.2. Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1B	140
7.2.1. „Zeitsätze“ von Rudolf Otto Wiemer	140
7.2.2. „Erziehung“ von Uwe Timm.....	142
7.3. Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1C	144
7.3.1. „Familienfoto“ von Ernst Jandl.....	144
7.4. Moment Mal Lehrbuch 1	145
7.4.1. Konkrete Bilder	145
7.4.2. „Wanderung“ von Ernst Jandl	146
7.4.3. „Umgangsformen“ von Kurt Marti	148
7.4.4. „Für Sorge“ von Burkhard Grabe.....	148
7.5. Moment Mal Lehrbuch 2.....	149
7.5.1. „Herr Paulke erzählt“ von Hans Manz	149
7.5.2. „Einer ist keiner“ von Volker Ludwig.....	150
7.6. Moment Mal Arbeitsbuch 1.....	151
7.6.1. „Fünfter Sein“ von Ernst Jandl.....	151
7.7. Moment Mal Arbeitsbuch 2.....	151

7.7.1. „Ping Pong“ von Eugen Gömringer	152
7.7.2. „Immer“ von Robert Gernhardt	152
7.7.3. „Ja Ja“ von Hanz Manz	154
7.7.4. „Spuren im Sand“ von Hans Baumann	155
7.8. Allgemeine Bewertung der Lehrwerke	155
8. SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	157

BIBLIOGRAPHIE

VORWORT

Nach langen Bemühungen und detaillierten Untersuchungen haben wir diese Arbeit fertig gestellt. Die Arbeit konzentriert sich darauf, wie die Texte, die „konkret“ genannt werden, im DaF-Unterricht, besonders im Hinblick auf das interkulturelle Lernen, zu behandeln sind. Die Autoren der konkreten Texte, deren Werke auf jeder Stufe des Fremdsprachenlernens behandelt werden können, haben einen eigenen Stil entstehen lassen, der zumeist auch die grammatische Struktur der Sprache in den Vordergrund treten lässt. Dieser Tatsache folgend kann man die Sprache der konkreten Texte von den Schülern sowohl hinsichtlich ihrer positiven als auch hinsichtlich ihrer negativen Wirkung erleben lassen. Diese Texte sind sprachlich und inhaltlich unschwer als Unterrichtsmaterial zu verwenden.

Im Zusammenhang des kommunikativen und kreativen Lernens zwingen die konkreten Texte die StudentInnen nicht nur das Bestehende zu verstehen und zu erklären, sondern mit Hilfe des Bestehenden erfüllen sie ihre Neigung zu einer neuen Kreativität. In Beziehung zum interkulturellen Lernen führen diese Texte soziales, kulturelles und politisches Leben der jeweiligen Länder vor Augen, und sie spielen dabei eine wichtige Rolle, diese Länder besser kennen zu lernen und Vorurteile abzubauen.

An dieser Stelle möchte ich zuerst meinen ganz besonderen und herzlichsten Dank dem Betreuer dieser Arbeit, Herrn Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK gebühren, der mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat.

Hier möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Otto HOLZAPFEL, der mich in den letzten Monaten bei der Kritik der Texte und bei dem Korrigieren der Arbeit mit schöner Laune unterstützt hat, meinen herzlichsten Dank aussprechen.

Von Bedeutung ist es für mich hier auch der Name von Frau Yrd. Doç. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL zu erwähnen, die mich bei meiner Arbeit ständig förderte.

Ferner möchte ich mich bei all denen bedanken, die hier nicht namentlich erwähnt wurden und mich durch das persönliche Gespräch unterstützt haben.

0. EINFÜHRUNG

Das Hauptthema dieser Arbeit ist die Didaktisierung der konkreten Poesie. Didaktik steht hier im Mittelpunkt, da die Didaktisierung der Poesie im Hinblick auf das Lesen und Verstehen eines Gedichts eine sehr wichtige Rolle spielt. Die konkrete Poesie ist hinsichtlich des interkulturellen Lernens im Deutschunterricht ein vernachlässigtes Thema, darum habe ich meine Magisterarbeit über dieses Thema geschrieben.

Die Arbeit konzentriert sich darauf, wie die Texte, die „konkret“ genannt werden, im DaF-Unterricht, besonders im Hinblick auf das interkulturelle Lernen, zu behandeln sind. Die Methoden und Vorschläge, die an einer empirischen Arbeit ausprobiert wurden, werden durch entsprechende Beispiele konkretisiert, die bisher in diesem Zusammenhang noch nicht verwendet worden sind.

0.1. Ziel der Arbeit

Ziel der Arbeit ist zu zeigen, dass die konkreten Texte mehr als klassische Gedichte, die nur einer Form- und Inhaltsanalyse unterzogen werden können, für den Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung des kreativen Denkens bei den StudentInnen besser geeignet sind. Im Zusammenhang des kommunikativen und kreativen Lernens, das eine der modernen Lernmethoden ist, zwingen die konkreten Texte die StudentInnen nicht nur das Bestehende zu verstehen und zu erklären, sondern mit Hilfe des Bestehenden erfüllen sie ihre Neigung zu einer neuen Kreativität. Infolge der klassischen und modernen Gedichte, die wegen ihres schweren Satzbaus und ihrer Textfolge das Denken eher verhindern, haben konkrete Texte eine leichtere Struktur, und sie können auf die StudentInnen einen spielerischen Eindruck hinterlassen, aber auch in sehr arbeitsintensiver Atmosphäre behandelt werden. In Beziehung zum interkulturellen Lernen führen diese Texte soziales, kulturelles und politisches Leben der jeweiligen Länder vor Augen, und sie spielen dabei eine wichtige Rolle, diese Länder besser kennen zu lernen und Vorurteile abzubauen.

0.2. Methodische Vorgehensweise

Nachdem ich in meiner Arbeit zuerst über die Kultur, Interkulturalität und Bedeutung des interkulturellen Lernens eine allgemeine Auskunft gegeben habe, erkläre ich die Geschichte, verschiedene Definitionen und Vertreter dieser Poesie sowie ihre Verbindung mit anderen Künsten ausführlich, zeige Kriterien der Textauswahl, nehme die konkreten Texte, die in den Lehrwerken einen Platz gefunden haben, hinsichtlich ihrer Bedeutung für interkulturelles Lernen einzeln an die Hand, führe die Ergebnisse des Probeunterrichts mit den Details vor Augen, und dann schreibe ich über die Didaktisierung konkreter Texte neben den Gedanken der Wissenschaftler auch meine eigenen Gedanken, Methoden und Perspektiven.

Wenn ein Lehrer Literaturgeschichte einer Gesellschaft im Unterricht vermittelt, vermittelt er dabei auch die Lyriktradition, ihre Veränderung im Laufe der Zeit, ihre Vertreter, Schreibintension usw. Die StudentInnen lernen auch, welche formalen Eigenschaften jene Lyrik aufweist.

Seit vielen Jahren haben die lyrischen Texte im Deutschunterricht einen wichtigen Platz gefunden und auf dem „klassischen Gedicht“ aufgebaut. Man lehrt den StudentInnen die Gedichtanalyse und gibt ihnen zahlreiche Gedichtbeispiele, um ihre literarischen und sprachlichen Kenntnisse zu festigen. Im klassischen Gedicht hat die Form eine sehr wichtige Rolle, deshalb wird zuerst die Formanalyse gemacht. Reim, Metrum, Aufbau und Rhythmus werden den StudentInnen gelehrt, und alle Analysen praktisch am Gedicht durchgeführt. Nach der Formanalyse führt man die Inhaltsinterpretation, und diskutiert, warum der Verfasser dieses Gedicht schreibt, um welche Problematik es sich im Gedicht handelt, wie die Haltung des Schriftstellers ist, was dieses Gedicht uns sagt usw. Schließlich fasst am Ende des Unterrichts der Lehrer die Hauptproblematik des Gedichts mit einem Wort oder Satz zusammen.

Im Gedichtunterricht bleibt die konkrete Poesie immer wieder im Hintergrund. Sie trägt jedoch im Hinblick auf ihre Bedeutung, Tiefe und ihre interkulturelle Dimension wenigstens wie das klassische Gedicht einen großen Wert. Die Formanalyse, die auf dem klassischen Gedicht angewendet wird, darf man auch

auf „Konstellation“, „Ideogramm“, „Typographie“ etc., die die Harmonie der Wörter, Silben und Buchstaben in der konkreten Poesie sind, anwenden. Statt die klassischen Regeln, die im Gedichtunterricht von den Lehrern und StudentInnen immer wieder in die Hand genommen werden, und die Gestalt, die mit großer Mühe und großem Schöpferium eingehalten wird, zu analysieren, könnte man den praktischen und schöpferischen Denkhorizont der StudentInnen sich entwickeln lassen.

Ich versuche in dieser Arbeit auch festzustellen, dass konkrete Poesie den StudentInnen eine Möglichkeit bietet, ihre Sprachkompetenz zu entwickeln, ihre Kreativität zu steigern und ihre kommunikative Fähigkeit zu festigen. Außerdem kann konkrete Poesie bei dem Abbau der Vorurteile eine besondere Rolle spielen.

1. INTERKULTURALITÄT UND INTERKULTURELLES LERNEN

1.1. Interkulturalität

Den Schwerpunkt dieses Kapitels bilden interkulturelles Lernen und seine Funktion auf der Kommunikation der Menschen. Deswegen sehe ich es als wichtiger an, hier zuerst die Definition der Kultur an die Hand zu nehmen, bevor ich den Begriff „Interkulturalität“ erlautere.

Kultur kann als die Summe menschlicher Erfahrungen in Zeit und Raum definiert werden. Kultur beeinflusst die Formen menschlichen Denkens und Handelns und wirkt auf sie zurück.¹

An diesem Zitat können wir unschwer sehen, dass alles, was menschlich ist, dialektisch unter die Definition von Kultur aufzunehmen ist. Kultur wirkt auf die Menschen, die die Kultur schaffen.

Zeuner sieht die Kultur als ein Orientierungssystem einer Gruppe:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft.²

Kultur ist eine Lebensart der im gleichen Bereich zusammenlebenden Menschen. Wichtigster Grund für das Auftauchen verschiedener Kulturen ist das Leben in verschiedenen Regionen. Es gab in alten Zeiten zwischen fremden Kulturen fast keine Kommunikation, deshalb waren sie sich gegeneinander fremd und hatten kein Wissen über ihr jeweiliges Leben.

Gesellschaftliches Leben, sowie alles, was auf der Welt ist, sind immer wieder in einer unendlichen Verwandlung. An dieser Verwandlung gebunden tauchen

¹ UNESCO Chair in Heritage Studies, **Interkulturalität**, [<http://www.ik.tu-cottbus.de/einfuehrung.htm>] (20.05.2005), 2004, o. S.

² Zeuner, U., **Landeskunde und interkulturelles Lernen [in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität] Dresden**, [(http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm), 20.05.2004]. Mai, 1997, o. S.

in der Gesellschaft in verschiedenen Zeiträumen verschiedene Bedürfnisse und Haltungen auf. Rasche Entwicklung der Technologie in der letzten Zeit leistet zwischen fremden Kulturen eine direkte Kommunikation, worauf der Begriff „Interkulturalität“ beruht. Interkulturalität ist ein sehr umfassender Begriff, der in Verbindung mit allen Schichten und Bereichen des sozialen Lebens steht. Er ist mit allen Umständen verbunden, mit denen sich Leute im sozialen Leben treffen können. Diesen Prozess können wir auch in der Definition der Interkulturalität sehen:

Insofern beschäftigt sich Interkulturalität mit der Weltgesellschaft und damit, wie sie für die individuellen und gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitssituationen transparent gemacht wird. In diesem Sinne steht Interkulturalität inmitten der Wechselwirkungen zwischen Technik, Kultur und Gesellschaft.³

Ausgehend von der obigen Definition könnte zwischen den Begriffen „Kultur“ und „Interkulturalität“ ein solcher Unterschied bestehen, während sich Kultur auf die einzigen Gruppen konzentriert, streckt sich Interkulturalität auf die Weltgesellschaft aus. Hier wird außerdem die Kommunikation zwischen den Leuten betont. Wir können leicht behaupten, dass auch diese Kommunikation im Laufe der Zeit eine dauernde Verwandlung erlebt habe. Das Erstaunen und sogar der Schock, die während der ersten Begegnungen der Kulturen auftreten, überlassen ihre Plätze Tag für Tag zunehmend der Neugierigkeit, zum Lernen und sich gut zu verstehen. Auch im folgenden Zitat wird die Definition, die Bedeutung und das Ziel der Interkulturalität betont:

Interkulturalität ist Zusammenleben der fremden Menschen ohne Streit, ohne Hass und ohne Vorurteile. Sie ist die Erweiterung und Entwicklung des Menschengestes. Wer einen breiten Menschengest hat, der kann die fremden Kulturen bemerken und mit ihnen enge Kommunikation bilden, der kann die unterschiedlichen Lebensarten als „Normalfall“ sehen, was das Hauptziel der Interkulturalität ist.⁴

In der letzten Zeit hat sich die Neugier gegenüber fremden Kulturen, die Aufregung mit ihnen in Kontakt zu sein und ihr kulturelles Leben mit all seinen

³ Zeuner, U., a.a.O. 2004, o. S.

⁴ Für weitere Hinweise siehe: Flechsig, K.-H., **Interkulturelles und kulturelles Lernen**, [<http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-97.htm>, (12. 04. 2004)]. - Hu, A., [**Interkultureller Fremdsprachenunterricht" und die Heterogenität von "Kulturen"**] **Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher**, [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/hu.htm>, (02.07.2005)], 1997, o. S.

Schichten wahrzunehmen, ständig vermehrt, deswegen ist ein neues Bedürfnis aufgetaucht, in den Schulen, in den Universitäten und in speziellen Einrichtungen eine neue Abteilung unter dem Namen „Interkulturalität“ oder „Interkulturelles Lernen“ entstehen zu lassen. Alle Arbeiten des 20. Jhs. wurden in Richtung der Interkulturalität geführt, was den kulturellen Kontakt der fremden Völker erleichtert. Das heutige Bildungssystem hat in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung, und es hat eine große Aufgabe übernommen.

Interkulturalität ist Kompetenzentwicklung des Menschen. Neben den riesigen Sprachkenntnissen wächst auch die kommunikative, kreative und gedankliche Entwicklung heran.

Dank der Interkulturalität kann man von den unterschiedlichen Traditionen Kenntnis nehmen, und zwischen ihnen einen Vergleich ziehen. Dadurch werden die Menschen wahrnehmen, dass es zwischen Kulturen viele Unterschiede gibt. Aber sie werden auch wahrnehmen, dass diese Unterschiede ganz normal sind, weil jedes Volk und jede Nation ganz verschiedene Weltanschauungen haben. Der Mensch lernt - dank der Interkulturalität - die verschiedenen Völker und ihre Kulturen von eigenen und immer mehr veränderten Blickwinkeln zu beobachten, was bei ihm den Begriff „Normalfall“ auftauchen lässt.⁵

1.2. Interkulturelles Lernen

Obwohl die Entstehung des interkulturellen Lernens bis in alten Zeiten zurückgeht, gewinnt es heute mit der raschen Entwicklung der Technologie eine besondere Bedeutung, und somit konzentrieren sich interkulturelle Forschungen auf das populäre Leben der Menschen. In dieser Zeit ist das wichtigste populäre Thema die Migration.

Mit dem Leitbegriff des „interkulturelles Lernen“ trat in den 80er Jahren zunächst das Interesse an einer Aufklärung von deutschen LehrerInnen,

⁵ Für weitere Hinweise siehe: Hu, A., a.a.O. 1997.

SchülerInnen, SozialarbeiterInnen etc. über die Herkunftskulturen von MigrantInnen in den Vordergrund.⁶

Dieses Zitat legt eindeutig vor Augen, dass die Begriffe wie „Migranten“, „Mehrheit“ und „Minderheit“, die in den zweiten Hälfte des 20. Jhs. eine große Popularität gefunden haben, bei der Entstehung der interkulturellen Untersuchungen eine besondere Bedeutung spielten.

Interkulturelles Lernen bietet den StudentInnen ausführliche Kenntnisse über die veränderte und entwickelte Welt. Außerdem werden sie lernen, die in der Welt erlebten sozialen, gesellschaftlichen und politischen Ereignissen kritisch an die Hand zu nehmen, und sich nach den gefundenen Bedingungen zu benehmen. Es wird das Ziel verfolgt, die sprachlichen, religiösen, kulturellen, ethnischen und sozialen Unterschiede zu entproblematisieren. Interkulturelles Lernen ist in den Fremdsprachenunterricht und sogar in anderen Abteilungen wie z.B. Soziologie, Philosophie, Völkerkunde, Medienwissenschaften etc. eine bestimmte Methode des Bildungssystems. Es hat viele positive Wirkungen auf den Menschen. Es gewährleistet zuerst die fremde Kultur, und dann auch die eigene Kultur zu verstehen.⁷

Interkulturelles Lernen ist dialogisch, es fördert die Fähigkeit, „fremde“ Perspektiven anzuerkennen und die eigene Perspektive durch das „Fremde“ in Frage zu stellen zu lassen. Es fordert auch Einsicht in die Notwendigkeit, gesellschaftliche Lösungen in einem Diskurs von Menschen und Gruppen verschiedener Standorte und Sichtweisen entwickeln zu müssen.⁸

Vergleich des Eigenen mit dem Fremden ist, nach Rieder, eines der wichtigsten Ziele des interkulturellen Lernens. Anhand von verschiedenen Beispielen

⁶ Rieder, M., [Interkulturelles Lernen], Einige Klärungsversuche, [http://www.navigar.at/texte/artikel_interkult.pdf], S.1, zusammengestellt aus: Mario Rieder, **Bildungsprojekte der Volkshochschule Ottakring**. Promedia Verlag, Wien 1992.

⁷ Siehe dazu: Öztürk, A. O. / Akpınar-Dellal, N., **Yabancı Dil Eğitimi“nde „Öz ve Öteki“ Konulu Kültürlerarası İçerikli Metinlerin Bireyde Demokratik Kültür Bilincinin Gelişimine Katkısı**, in: Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler, S. 63-72, Çanakkale, 20-21 Mayıs 2004. - Rieder, M., **“Interkulturelles Lernen”. Einige Klärungsversuche**, [http://www.navigar.at/texte/artikel_interkult.pdf], zusammengestellt aus: Mario Rieder, **Bildungsprojekte der Volkshochschule Ottakring**. Promedia Verlag, Wien 1992. -Hu, A.,[**Interkultureller Fremdsprachenunterricht" und die Heterogenität von "Kulturen"**]Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher, [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/hu.htm>, (02.07.2005)]

⁸ Rieder, M., **a.a.O.**, S. 2.

auf der Welt weiß man, dass auch die Haltungen der Kulturen, die sich fremd sind, sich gegenseitig Feind sein können. Denn, Ungebildetheit und Unwissenheit bringen mit sich selbst die Vorurteile, und die Vorurteile den Streit und den Konflikt. Um diese Probleme zu verhindern, sollte man in den Schulen und in den Universitäten Kenntnisse über fremde Kulturen vermitteln, einen Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden machen und bei der Kritisierung einer Kultur die gleiche Kritik auch an sich richten, was besonders vom Bildungsministerium unterstützt werden soll.⁹ Anlass dazu ist die Vorurteile gegen die Fremden abzubauen. Bei den StudentInnen wird die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen der eigenen und fremden Kultur heranwachsen und sie lernen sich selbst in die Position anderer hineinzudenken.

Ein weiteres Ziel interkulturellen Lernens ist die Zerstörung und Reduzierung der Vorurteile. Alle gegenseitigen Probleme der fremden Länder beruhen auf die Vorurteile, die die Feindlichkeit immer wieder schüren. Deshalb ist Zeuner der Meinung, dass die StudentInnen die Lehre wahrnehmen sollten, sich selbst in die Position anderer hineinzudenken:

Ich bemerke, daß andere mich anders wahrnehmen, als ich mich selbst, daß es auch mir gegenüber Vor-Urteile gibt, die meine Welt verzerren. Ich lerne, daß die Vor-Urteile der anderen meiner Welt gegenüber genauso "normal" sind, wie meine eigenen Vor-Urteile der mir fremden Welt gegenüber.¹⁰

Wie aus diesem Zitat zu verstehen ist, führt interkulturelles Lernen zum Abbau der Vorurteile und das Fremde nicht zu kritisieren, ohne Selbstkritik zu machen. Auch wenn eine Person sich selbst in die Position anderer hineinzustellen lernt, dann kann sie eine Möglichkeit finden, die eigenen Haltungen und Behandlungen neutral nach der gesellschaftlichen und internationalen Ethik zu analysieren, und wenn die Handlungen nicht richtig sind, zu verbessern. In diesem Fall kann man bei den StudentInnen auch den Toleranzgedanken aufbauen. In diesem Zusammenhang wird die besondere Bedeutung der Rollendistanz vor Auge halten. Sie macht alle StudentInnen und andere Lernende zum Toleranzgedanke fähig.

⁹ Für weitere Hinweise siehe: Öztürk, A. O. / Akpınar-Dellal, N., a.a.O, 2004. -Coşkun, H., **Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim**, Hacettepe Taş Yayınları, 2.Baskı, Ankara 1977.

¹⁰ Zeuner, U. a.a.O, 1997, S. 4.

Im folgenden Zitat sieht man, dass auch Larcher die Bedeutung des interkulturellen Lernens erwähnt hat. Besonders konzentriert er sich im ersten Schritt auf die fremde Kultur, die mehr Bewusstsein über die eigene Kultur gewährleistet, und im zweiten Schritt auf den Ethnozentrismus, der der eigenen Kultur eine eigene Gestalt gibt. Im dritten Schritt bringt Larcher dagegen zum Ausdruck, dass eines der wichtigen Probleme der multikulturellen Länder die Hemmung ist, dass diese Kulturen unter freien Bedingungen nicht miteinander harmonisieren und rassistische Einstellungen entstehen:

Interkulturelles Lernen so lässt sich nun der gesamte Begriff vorläufig definieren, bedeutet die Bereitschaft, die Begegnung mit anderen Kulturen fruchtbar zu machen:

- um mehr Bewusstsein über die eigene Kultur zu gewinnen,
- um die eigene Kultur, den eigenen Ethnozentrismus, zu relativieren,
- um- im Zusammenleben mit Angehörigen der anderen Kultur- neue, zukunftsweisende Entwicklungen einer kulturellen Vielfalt zu erproben, z.B. auch Mehrsprachigkeit.¹¹

Im dritten Schritt sieht man auch das Problem der multikulturellen Länder, die die verschiedenen Kulturen nicht wagen können, weil innere Konflikte und soziale Probleme zustande kommen. Man sollte sich in den multikulturellen Gesellschaften zuerst gegenseitig respektieren lernen. Solch eine Haltung sollte nicht nur die politische Folgerichtigkeit, sondern auch die kulturelle Einordnung eines Landes mit sich bringen. Man sollte auch nicht außer Acht lassen, dass kulturelle Vielfalt auch wirtschaftlichen Reichtum bringt.

Interkulturelles Lernen ist nicht eine Assimilation, sondern der Respekt der Kulturen zueinander.¹² Am wichtigsten erscheint allerdings der Einfluss des interkulturellen Lernens bei der Reduzierung des Rassismus, weil es auf einer pädagogischen Ebene angewendet wird. Diesen Aspekt betont Rieder wie im Folgenden:

¹¹ Larcher, D., **Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich.** Klagenfurt/Celovec 1991, S. 75 f. in: Rieder, M., **a.a.O.**, S. 2.

¹² Für weitere Hinweise siehe: Coşkun, H., **a.a.O.**, 1977, S. 7 ff.

Gerade vor dem Hintergrund eines wachsenden Rassismus erscheint mir interkulturelles Lernen als eine Möglichkeit, diesen Entwicklungen zumindest auf einer pädagogischen Ebene zu begegnen.¹³

In diesem Zitat betont Rieder die friedliche und breitangelegte Funktion interkulturellen Lernens bei der Bekämpfung des Rassismus. In diesem Zusammenhang gewinnt die Ausbildung interkultureller Erziehung an Bedeutung. Interkulturelles Lernen führt die Menschen dazu, die Vorurteile zu vermeiden und zu einem interkulturellen Verstehen, d.h. zum Fremdverstehen zu tendieren. Man könnte mit Hilfe des interkulturellen Lernens, der bikulturellen Bildung und des sozialen Lernens die Vorurteile und die feindlichen Gedanken der rassistischen und rechtsextremen Jugendlichen gegen die fremden Kulturen leichter abbauen, oder zum mindestens reduzieren.

Krechel zählt zu den wichtigen Zielen des interkulturellen Lernens das Ablehnen des herkömmlichen Denkens:

Sensibilität für das Anders-Sein entwickeln, Unterschiede erkennen und akzeptieren, Unterschiede erwarten und auf sie eingehen können, die Fähigkeit entwickeln, Stereotype zu differenzieren.¹⁴

Rüdiger Krechel ist fest überzeugt, dass interkulturelles Lernen beim Individuum positive Veränderung verursachen würde. Um sich selbst kennen zu lernen, sollte die Person zuerst das Fremde kennen lernen. Außerdem nennt Krechel die verschiedenen Lebensarten als Notwendigkeit und als Bedürfnis des menschlichen Lebens.

Bisher wurde stets von den positiven Einflüssen interkultureller Kommunikation erzählt. Neben den positiven Dimensionen der interkulturellen Kommunikation gibt es auch negative Einflüsse. Eines der größten Probleme der interkulturellen Kommunikation ist das Missverständnis. Missverständnisse kann man als Barriere sehen, die die Entwicklung des Fremdsprachenlernens negativ beeinflussen. Sie stören die interkulturelle Kommunikation und deshalb bleiben die

¹³ Rieder, M., a.a.O, S. 2.

¹⁴ Krechel, R., in: Zeuner, U., **Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung**, [<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>] (10. 04. 2004)] Dezember 2001.

Lernenden beim Sprechen immer zurückhaltend, und man kann die Schwierigkeiten in den interkulturellen Begegnungen, die auch auf den fremdsprachlichen Lernprozess eine negative Wirkung haben, ständig hervortreten sehen. Hier ist wichtig zu betonen, dass die sprachlichen Missverständnisse verursachen, dass man sich die fremde Kultur nicht aneignen kann.

Eines der ersten Ziele des interkulturellen Lernens ist die Gründe der Missverständnisse festzustellen und sie bewältigende Lösungen zu finden. Juliane House drückt sich hierzu folgendermaßen aus:

Es gibt viele verschiedene, einzeln auftretende und in unterschiedlicher Art interagierende Ursachen für Mißverständnisse. So kann es sein, daß das, was gesagt wurde, nicht richtig gehört worden ist ("man hat sich verhört"), daß auf verschiedenen sprachlichen Ebenen nicht verstanden wurde, was der Sprecher gemeint hat mit dem, was er gesagt hat, daß nicht verstanden wurde, weil das nötige "Weltwissen" fehlt, daß der Sprecher absichtlich "hinters Licht führen wollte" oder daß die Partnerin zwar richtig gehört und richtig verstanden hat, daß sie aber eine angemessenen Reaktion aufgrund ihr nur unzureichend zur Verfügung stehender "Produktionsmittel" nicht zustande bringen kann.¹⁵

Wie von diesem Zitat zu verstehen ist, haben die Missverständnisse sowohl sprachliche als auch kulturelle Gründe und sie verursachen die Reaktionen des Partners. Ihr wichtiger Grund sind unvollkommene und ungenügende Sprachkenntnis sowie mangelhaftes Kulturwissen über das Fremde. Mitglieder verschiedener Gesellschaften zeigen wegen der unterschiedlichen kulturellen Werten zu ähnlichen Situationen unterschiedliche Reaktionen. Beispiele dafür sind Vater-Sohn Beziehungen. Während in manchen Kulturen das Trinken von Alkohol oder das Rauchen von Zigaretten des Sohnes in Anwesenheit des Vaters ganz normal sind, ist es bei anderen Kulturen anormal und ein Zeichen der Respektlosigkeit. Während manche althergebrachten Aussagen in einer Gesellschaft als ein Teil des gesellschaftlichen Lebens betrachtet werden, sind sie bei anderen Gesellschaften offener Grund eines Streites.

Man sollte eine fremde Sprache mit ihrem kulturellen Umfeld lernen, und mit den Vertretern dieser Kultur immer wieder in Kontakt bleiben. In diesem

¹⁵ House, J., **Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/house.htm (20.05.2005)], 1997, o. S.

Zusammenhang tritt die unermässliche Bedeutung des interkulturellen Lernens im Rahmen der Landeskunde auf.

Interkulturelles Lernen entwickelt bei den Personen ein demokratisches gesellschaftliches Bewusstsein. Es entsteht für viele Menschen gleiche Situationen und gleiche Lebensbereiche mit mehr Liebe und gegenseitiger Toleranz.¹⁶ Außerdem könnte interkulturelles Lernen den StudentInnen die Fähigkeit ermöglichen, gesellschaftliche und politische Probleme, die zwischen fremden Kulturen vorkommen, besser zu analysieren und für sie logische Lösungen zu finden. So könnte zwischen Kulturen eine Solidarität entstehen. Auf Toleranz, Empathie und Identifikation beruhendes Leben gewinnt dann mehr an Bedeutung.

Das Erwerben der Interkulturalität ist eine Charakterentwicklung. Sie ist ein bedeutendes Kennzeichen der Würde und des Intellektualismus. Wenn der Akzent nicht auf individuelle und ethnozentrische sondern auf gesellschaftliche und interkulturelle Werte gesetzt wird, dann kann man weiter an menschenwürdige Gesellschaften hoffen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass man interkulturelles Lernen von der Kindheit ab vermitteln sollte. In diesem Fall erscheinen bei der Person keine Vorurteile, sondern sie entwickelt gegen das Fremde Toleranzgedanken. So kann eine Person auch seine eigene Kultur besser kennenlernen. Interkulturelles Lernen könnte den Menschen eine schöne und friedliche Zukunft und eine Welt, auf der mehr die Freundschaft und Vertrauen als Hass und Vorurteile herrschen, bieten.

¹⁶ Für weitere Hinweise siehe: Öztürk, A. O. / Akpınar-Dellal, N., **a.a. O.**, 2004.

2. WAS IST KONKRETE POESIE

Wie auch in der Geschichte der konkreten Poesie erklärt wurde, gab es seit vielen Jahren viele Beispiele, aber der Begriff „konkrete Poesie“ konnte erst im letzten Jahrhundert Fuss fassen. Etwa um 1950 gewann dieser Begriff als literarische Strömung europaweit Anerkennung, so dass primäre und sekundäre Produkte entstanden.¹⁷

2.1. Definitionen

Konkrete Poesie ist so breit wie Äste und Zweige eines Baumes. Jeder Ast und jedes Blatt ruft eine andere Eigenart dieser Gattung in den Sinn. Es ist ungenügend, sie mit einigen Zeilen oberflächlich zu definieren. Daher soll man ihre Wesensart einzeln in den Griff nehmen und die Gedichte untersuchen. Nur von diesem Standpunkt aus kann man zur Tiefe der konkreten Poesie vordringen. Jeder Schriftsteller hat die konkrete Poesie nach seiner Schriftart definiert. Wenn wir es in Rechnung stellen, dass jeder Autor eine eigene Art hat, dann wird klar, welche breite Bedeutung die konkrete Poesie hat.

Konkretismus ist eine Strömung in moderner Lyrik, die sprachliche Elemente nach optischer und akustischer Wertigkeit zur Komposition montiert; sie verzichtet darauf, empirische Wirklichkeit abzubilden und zu erfassen, befragt stattdessen das isolierte Einzelwort, nimmt es als Denkform und verwendet es auf seine konkreten Möglichkeiten hin; es entstehen Ideogramme, Konstellationen, in denen Bedeutungsinhalt und Struktur identisch sind, die Realität auf strukturelle Funktion beruht.¹⁸

In obiger Definition sieht man die sprachlichen Elemente wie Werkzeuge, die den Text montieren, um den bildlichen Text zu schaffen. Außerdem betont man hier

¹⁷ Siehe dazu: Baypınar, Y., **Tuhaf Bir Şiir Anlayışı: Somut Şiir**, in: Gündoğan Edebiyat, 5, Kış, Gündoğan Yayınları, Ankara 1993, S. 65-76. - Bense, M., / Döhl, R., **Zur Lage**, in: Gomringer, E., **Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart 2001, S. 167-169. - Doğan, A./ Demirkan, E., **Somut Şiir Üzerine Bir Deneme I**, in: Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, S. 557 Mayıs, Ankara Üniversitesi Basım Evi, Ankara 1988, S. 452-462. - Döhl, R., **Von der Alphabetisierung der Kunst. Zur Vorgeschichte und Geschichte der konkreten Poesie**, [<http://www.stuttgarter-schule.de/konkret2.htm>] (20.08.2004). - Garnier, P., **Uluslar Arası Akımın İlk Konum Alışı**, in: Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, Uçurum Yayıncılık, Ankara 1986, S. 7-9. (Übersetzer: Yurdakul Kavas).

¹⁸ Best, O. F., **Handbuch Literarischer Fachbegriffe, Definitionen und Beispiele**, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt Main, 1973, S. 270.

die Grundformen der konkreten Poesie wie z.B. Konstellationen und Ideogramme, die in den Kapiteln 2.6 und 2.7 dieser Arbeit ausführlich diskutiert wurden.

Konkrete Poesie ist einen Bau errichten, indem man sprachliche Werkzeuge verarbeitet, die zuerst visuelle Kenntnisse spiegeln.¹⁹

Pierre Garnier sieht in der oben zitierten Definition die Elemente einer Sprache, d.h. die Wörter und Buchstaben als Werkzeuge. Der Schriftsteller bildet die Gestalt seines Gedichts, indem er diese Elemente verwendet. Wichtig sind die Bedeutungen und Erfahrungen, durch die diese Gestalt sich in den Betrachtern spiegeln. Darüber hinaus kann man sagen, dass die konkrete Poesie eine Gattung ist, die phonetische, visuelle und akustische Dimensionen der Sprache als literarisches Mittel verwendet.

Gomringer weist auf die ästhetischen und universalen Seiten dieser Poesie hin, und betont auch, dass diese Gattung eine spezielle Gestalt hat, was sie universal macht:

Die konkrete Poesie ist das ästhetische Kapitel der universalen Sprachgestaltung unserer Zeit.²⁰

In ihrem Beitrag erläutert die Noigandres-Gruppe die konkrete Poesie und ihre Merkmale mit allen Einzelheiten, und führt eine solche Definition vor, in der sie die konkrete Poesie wie Garnier als literarisches Mittel sieht:

Konkrete Dichtung: Totale Verantwortung vor der Sprache. Vollkommener Realismus. Gegen eine Dichtung des persönlichen und hedonistischen Ausdrucks. Um präzise Probleme zu stellen und sie mit den Mitteln verständlicher Sprache zu lösen. Eine allgemeine Wortkunst. Das dichterische Produkt = Gebrauchsgegenstand²¹

In der oben zitierten Definition wird die Bedeutung der konkreten Poesie erklärt, was sie akzeptiert und was sie ablehnt. Man kann feststellen, dass diese Poesie, nach Noigandres Gruppe, die gefühlvolle und empfindsame Darstellung der klassischen

¹⁹ Garnier, P., **Das erste Platznehmen der internationalen Strömung**, in: **Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı**, Uçurum Yayıncılık, Ankara 1986, S. 7. [Zitat übersetzt aus den Türkischen]

²⁰ Gomringer, E., **a.a.O.**, 2001, S. 7.

²¹ Campos, de A. / Pignatari D. / und Campos, de H., **Vor Skizze für die Konkrete Poesie**, in: **Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı**, Uçurum Yayıncılık, Ankara 1986, S. 10.

Poesie ablehnt. Die Elemente der Sprache treten als ein konkretes Material, als Gegenstand auf, worauf die Künstler ihre künstlerischen Werke bauen. Steinbach und Reichartz definieren die konkrete Poesie wie folgt:

Konkrete Poesie ist die Bezeichnung für die lyrischen Produkte einer größeren Gruppe von Autoren der fünfziger bis frühen siebziger Jahre, die der sprachexperimentelle Charakter ihrer Poesie miteinander verbindet. Ihnen gemeinsam ist der Versuch, aus den vorgegebenen literarischen Dichtungsformen, den Sprachhülsen und Schablonen gesellschaftlicher Sprachverwendung auszubrechen. Die im Alltag unbefragte Übereinstimmung zwischen Sprache und außersprachlicher Realität wird den Dichtern der konkreten Poesie problematisch.²²

Steinbach und Reichartz machen darauf aufmerksam, dass die Elemente der Sprache von den Dichtern wie ein Werkzeug verarbeitet werden, dass die Sprache sowohl mit ihrer Normen die Dichter beschränken, als auch ein Mittel ist, um mit ihr zu spielen.

Pazarkaya bringt zum Ausdruck, dass Max Bense die erste Person ist, die den Begriff „konkret“ im Zusammenhang der Poesie gebraucht hat. Bense sieht konkrete Poesie als intellektuellen Geschmack. Dagegen lautet es von Pazarkaya, dass konkrete Poesie nicht nur intellektueller oder gebildeter Geschmack, sondern auch Arbeitergeschmack sei.²³

Konkrete Poesie ist eine visuelle, experimentelle Poesie. Worte, Buchstaben und Satzzeichen sind frei vom Zusammenhang der Sprache, und ineinander bilden sie harmonische, graphische Bildgedichte, die auf das Visuelle hingebildet sind. Die audiale Präsentation dieser Texte hat kaum eine Bedeutung, man muss sie optisch wahrnehmen, denn die Bedeutung versteckt sich im Bau des Textes, der sich durch die Buchstaben, Silben oder Wörter bildet. Der Begriff „konkret“ steckt im harmonischen und graphischen Zusammenhang der Wörter. Die Texte stehen „konkret“ dem Leser gegenüber. Beispiel dafür ist das Gedicht von Akova „Gökyüzünün Düşü“ (Traum des Himmels)²⁴:

²² Steinbach und Reichartz, zitiert aus: Krechel, R., **Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1991, S. 12

²³ Pazarkaya, Y., **a.a.O.** 1996. S. 88.

²⁴ Akova, A., **Gökyüzünün Düşü**, in: **Seçme Şiirler**, Çınar Yayınları, 3. Basım, İstanbul, Haziran 2000, S. 106-107

2.2. Geschichte der konkreten Poesie

Alles, was sich im gesellschaftlichen Leben ereignet, bildet das Thema der literarischen Werke. Die alten Lebensarten der Menschen, ihre Gedanken und Gefühle, ihre Sitte und noch vieles lernen wir aus ihren hinterlassenen literarischen Werken. Diese Werke, die zuerst mündlich und dann schriftlich überliefert sind, bilden die Kultur eines Volkes. Poesie hat als Spiegel dieser Kultur eine wichtige Bedeutung, da es in den alten Zeiten die kulturellen Eigenschaften durch Lieder und Gesänge gespiegelt wurden. Nach der Erfindung der Schrift wurden diese Lieder und Gesänge durch untereinander gestellte Verse zu der langen Lyrik wie Hymne, Volksballade, Ode, Sonette, Elegie usw. umgeformt.²⁶

Bis zum 20. Jh., d.h. bis Brechts „modernes Gedicht“ und Dadaisten, die beide die bisherigen Regeln der Poesie in Frage gestellt haben, wurden die Gedichte unter strengen Regeln geschrieben. Sie waren metrisch gebunden. Metrum, Strophe, Rhythmus, Takt, Reim und Vers waren von Bedeutung, aber diese schwer zu erfüllenden Regeln haben die Schriftsteller verhindert, ihre künstlerischen Gefühle poetisch zu spiegeln und ihre Kreativität zu vermehren.²⁷

Poesie ist ein sehr breiter und ausführlicher Begriff, deshalb kann man eine kurze und alles umfassende Definition von Poesie nicht bestimmen. Verschiedene Dichter und Wissenschaftler legen verschiedene Definitionen vor, aber in jeder Definition wird eine unterschiedliche Eigenschaft der Poesie in den Griff genommen.

Das Duden-Wörterbuch definiert den Begriff ‚Poesie‘, „*Dichtung als Kunstgattung, Dichtkunst*“.²⁸ Das ist eine sehr allgemeine und unklare Definition, die den Unkundigen kein klares Bild ermöglichen.

²⁶ Für weitere Hinweise siehe: Beutin, W. und die andere, **Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart**, Fünfte Auflage, J.B. Metzler Verlag, Stuttgart Weimar, 1994, S. 97. - Aytaç, G., **Yeni Alman Edebiyatı Tarihi**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1983. -Krell, L. / Fiedler, L., **Deutsche Literatur Geschichte**, sechzehnte Auflage, C.C. Buchners Verlag, Bamberg 1976 und Rothman, K., **Kleine Geschichte der deutschen Literatur**, Phillip Reclam jun. Stuttgart 1979.

²⁷ Baypınar, Y., **Tuhaf Bir Şiir Anlayışı-Somut Şiir**, in: Gündoğan Edebiyat, Kış 1993, S. 65.

²⁸ Duden, **Deutsches Universalwörterbuch**, Hrsg. und bearb. vom Wiss. Rat u.d. Mirarb. d. Dudenred., Duden Verlag, Mannheim, Wien, Zürich 1983.

Im Mittelalter ist die Poesie teils als Lied, teils als kurzes episches Werk hervorgetreten. Die mittelalterlichen Ritter haben ihre Liebe den höfischen Frauen anhand poetischer Werke zur Sprache gebracht. Die wichtigsten Werke der mittelalterlichen Poesie sind Minnelieder genannten Gedichte, die metrisch gebunden sind. Die Laute war eines der bedeutendsten Musikinstrumenten mit dem die Ritter ihre Liebeslieder selbst vorgesungen haben.²⁹ Auch Volksballaden sind in diesem Zeitraum von Bedeutung.³⁰

Auch wenn das mittelalterliche Gesellschaftsleben sich unter strengem Druck der Kirche befand, kam erstaunlicherweise in den Gedichten dieser Zeit Themen wie seelische und erotische Liebe, Hoffnung, Glück und Erregung vor. Dagegen breitet sich in den Barockgedichten, die vielmals als Sonette hervorgetreten sind, der Diskrepanz zwischen dem Todesgefühl und dem Leben aus. Hauptthemen dieses Zeitraums sind Hoffnungslosigkeit, Tod und Sterblichkeit des Menschengeschlechts. Dank der Tradition der Antike, die eine der wesentlichen Merkmale der Renaissance und des folgenden Barock ist, hat die Liebeslyrik eine bemerkenswerte Bedeutung gehabt.³¹

Das Zeitalter des Sturm und Drang ist von erotisch dargestellten Gedichten des jungen Goethes gekennzeichnet. Die Zeit formte seine Werke, und seine Werke bildeten die neue Epoche um. Die klassischen Ideale wie Humanität, Maß, Ruhe, Klarheit, Gleichgewicht zwischen Vernunft und Gefühl, Gesetz und Ordnung lassen den Kernpunkt des Gedichts von Goethe und Schiller, und folglich der klassischen Epoche entstehen.³² Auch Erlebnislyrik hat seine Bedeutung in den Gedichten Goethes gefunden, und er sieht seine Werke als „Bruchstücke einer großen Konfession“³³.

Hohe Produktivität, mehr Arbeit, zunehmende Bedeutung des Geldes und Entfremdung führen die Autoren der Romantik dazu, für die Poesie neue Wege zu suchen. Anlass dazu sind die Werke aus dem Mittelalter und der Volksdichtung wieder

²⁹ Beutin, W. und die andere, **a.a.O.**, 1994, S. 31 ff.

³⁰ Siehe: Rothmann, K., **a.a.O.**, 1979 S. 11 ff.

³¹ Siehe: Aytaç, G., **a.a.O.**, 1983, S. 34 ff.

³² Krell, L. / Fiedler, L., **a.a.O.** 1976, S. 144 ff.

³³ Aytaç, G., **a.a.O.**, S. 110.

herausgegeben. Natur, Weltseele, Sehnsucht nach der Ferne und nach fremden, volkstümlichen Kulturen sind von Bedeutung gewesen.³⁴

Im Mittelpunkt des realistischen Gedichts sehen wir das Staatswesen und den Gemeinschaftsgedanken.³⁵ Das dominierende Thema des Gedichtes bilden nicht mehr Gottheit und das unfassbare Schicksal, sondern die reale Welt. Der Mensch wird in seinem alltäglichen Leben dargestellt. In den letzten Jahren des 19. Jhs sieht man die ersten Bestrebungen, um die äußere Struktur des Gedichts zu ändern. Arno Holz ist bestrebt, die Poesie der Prosa nahe zu bringen.³⁶

Das 20. Jh. ist ein Zeitabschnitt, in der die Gedichtstradition sehr große Veränderungen erlebt. Als Reaktion zum klassischen Gedicht sind neue Strömungen entstanden. Die größte Revolution in der Gedichtstradition ist Brechts „modernes Gedicht“. Brecht hat das Gedicht von Reim, Metrum, Rechtschreibung und alle anderen klassischen Strukturen frei gemacht.³⁷ Sein modernes Gedicht hat in der literarischen Welt ein großes Interesse gefunden. Viele Autoren haben das klassische Gedicht verlassen und fingen an, ohne strenge Regeln ganz frei zu schreiben. In diesem Zeitalter wurden wegen der wirtschaftlichen Entwicklung, der Industrie und der unaufhörlichen Kriegen meistens politische Gedichte geschrieben. Sie waren Sozialkritik enthaltende Gedichte. Freiheit, Emanzipation, gesellschaftliches Leben, Identitätsproblematik, Zerstörung und noch viele verschiedene Bereiche wurden im modernen Gedicht thematisiert. In diesem Zusammenhang sind verschiedene Varianten des modernen Gedichtes entstanden.

Konkrete Poesie, die in der Mitte des 20. Jhs. auftaucht und in mehreren Ländern Vertreter gefunden hat, ist eine interessante Variante der modernen Poesie, da sie mit beschränkter Wortzahl die Menschen zum Denken und zur kritischen Einstellung führt.

³⁴ Rothmann, K., **a.a.O.**, 1979, S. 90 ff.

³⁵ Aytaç, G., **a.a.O.**, S. 352.

³⁶ Aytaç, G., **a.a.O.**, S. 415.

³⁷ Beutin, W. und andere, **Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart**, Fünfte Auflage, J.B., Metzler Verlag, Stuttgart Weimar, 1994, S. 378-379. - Aytaç, G., **Çağdaş Alman Edebiyatı**, Gündoğan Yayınları, Dördüncü Basım, Ankara Kasım 1994, S. 301 ff.

2.3. Wurzeln der konkreten Poesie

Konkrete Poesie ist eine der interessantesten Dichtkunstarten der Generation des letzten Jahrhunderts. Sowohl in Europa als auch in anderen Kontinenten gibt es viele Vertreter des konkreten Gedichts, das mit seinen eigenen Merkmalen alle Aufmerksamkeit gänzlich auf sich zieht. Weil es aus Schrift sich dem Thema anpassende Bilder geschaffen wird, wird die konkrete Poesie außerdem experimentelle, visuelle Poesie auch Schreibmaschinengedicht genannt.³⁸

Im Laufe der Literaturgeschichte wurden in verschiedenen Ländern in unterschiedlichen Formen entstandene Gedichte geschrieben. Besonders die Gedichte der hellenistischen, alten römischen Zeit³⁹ und des Barock sind wegen ihrer graphischen und optischen Form den konkreten Texten ähnlich. Sie heißen Figurengedichte. Ausgehend von dem Wort „Figur“ könnte man leicht aufgreifen, dass diese Gedichtform ein Bild spiegeln würde, das aus den Buchstaben und Wörtern besteht. Text und Bild kommen miteinander vor. Diese Texte, zu denen auch die kreuzförmigen Bibeltex te zählen, kann man als die Vorbilder der konkreten Poesie aufzeigen.⁴⁰

Das Figurengedicht ist eine alte Gedichtform, die wegen ihrer Ähnlichkeit als Grundform der konkreten Poesie akzeptiert wird. Dieses Gedicht wurde in kurzer Zeit einer der geliebtesten Dichtungart der Poeten, da sie das Interesse der Leser sehr leicht an sich ziehen konnte.⁴¹ Glökler definiert das Figurengedicht wie folgt:

Das Figurengedicht ist eine spezielle Form der visuellen Poesie, bei der die Anordnung der Buchstaben bzw. Worte im Gesamteindruck ein Bild ergibt.⁴²

Auch Glökler betont in ihrer Definition das Bild, das durch die Buchstaben und

³⁸ Gomringer, E., **Definitionen zur Visuellen Poesie**, in: Gomringer, E, **Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren- Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart, 2001, S. 165 ff.

³⁹ Pazarkaya, Y., **Somut Şiir**, Aç ı Yayınları, Şubat 1996, S. 45.

⁴⁰ Menke, M., **Symposium für Experimentelle Poesie. Grenzgänge zwischen Bild und Ton**, [<http://www.lvk-info.org/nr10/lvk-10gomring.htm> (03.07.2004)]. o. S.

⁴¹ Beutin, W. und andere, **a.a.O**, 1994, S. 97. - Glökler, B, **Figurengedichte**, [<http://www.phil.unierlangen.de/~p2gerlw/barock/greifen.html> (03.07.2004)]. o. S.

⁴² Glökler, B., **a.a.O**. o. S.

Wörter gebildet wird. Elisabeth Walther sieht die antiken literarischen Gattungen wie z.B. Ode, Sonett und auch die Figurengedichte als Unterarten der visuellen Poesie:

Neben der klassischen Poesie, die in bestimmten Formen wie Ode, Sonett usw. bekannt ist, gab es seit der Antike die Figuren-Gedichte oder Textbilder, die heute unter dem Stichwort: Visuelle Poesie zusammengefasst werden. Die Figurengedichte stellen den Inhalt nicht allein durch Wörter, sondern zusätzlich durch die graphische, figürliche Anordnung der Wörter und Sätze dar. Bis heute ist der Sammelbegriff „Visuelle Poesie“ im Gebrauch.⁴³

Ausgehend von diesem Zitat könnte man bemerken, wie Walther die Gattungen wie Ode, Sonett und Figurengedichte unter einem größeren Titel „Visuelle Poesie“ gesammelt hat. Außerdem sind Figurengedichte ähnlich den anderen Grundformen der konkreten Poesie wie Anagramme, Palindrome, Piktogramme etc., da auch in diesen Formen ein Bild gespiegelt wird, was die Visualität erschafft.

Wie ich oben erklärt habe, gibt es wegen ihrer Visualität, d.h. wegen der gespiegelten Figuren eine große Ähnlichkeit zwischen Figurengedichten und konkreten Gedichten. Bisher wurden die Ähnlichkeiten zwischen den Figurengedichten und den konkreten Texten zur Sprache gebracht und beurteilt. Glökler stellte aber zwischen ihnen einen wichtigen intentionalen Unterschied fest:

Das Barockgedicht befaßt sich mit einem ernstzunehmenden Inhalt, im untersuchten Fall wurde es zum Gotteslob geschrieben. Das Konkrete Gedicht geht dagegen spielerisch mit dem Buchstabenmaterial um, Inhalt sind eher der Spielgedanke, die Austauschbarkeit der Einzelemente und die Art der Sinnkonstituierung durch Autor und Rezipient.⁴⁴

Wie mit diesem Zitat zu erklären ist, konzentriert das barocke Figurengedicht sich intentional auf das Gotteslob, während im konkreten Gedicht die sprachlichen Materialien wie Buchstaben und Wörter spielerisch in die Hand genommen werden, um den Leser zum Denken zu führen.

Das bekannteste Figurengedicht ist Döhls „Apfel-Gedicht“:⁴⁵

⁴³ Walther, E., **Visuelle und konkrete Poesie**, Manuskript, Çanakkale, 2005. o. S.

⁴⁴ Glökler, B., **a.a.O.** o. S.

⁴⁵ Döhl, R., **Apfel**, in: Gomringer, E., **a.a.O.**, 2001, S. 38.



Indem Döhl das Wort „Apfel“ mehrmals dichtgeschrieben wiederholt, bildet er das Bild eines Apfels, worin sich das Wort ‚Wurm‘ versteckt hält. Beim ersten Blick kann man den Wurm vielleicht nicht erkennen, doch der vorsichtige Blick des Lesers kann es bemerken und sich darauf erfreuen.

Über den Ursprung der konkreten Poesie stellen die Wissenschaftler verschiedene Meinungen auf. Doğan und Demirkan führen ihn weit:

Wir treffen auf die ersten Vorbilder des konkreten Gedichts- beruhend auf die vorhandenen Dokumente- im Hellenismus und bei den Römern. Theocritus’ „Die Flöte der Hirten“, Vestinus’ „Der zweite Altar“, Simias’ „Der Ochse“ und „Die Flügel“ gehören zu den Vorbildern dieser Gattung.⁴⁶

Wichtig ist auch, dass Pazarkaya die Entstehung der konkreten Poesie, anders als Doğan und Demirkan, nicht nur bis zum Mittelalter und zur Barockzeit, sondern bis zur Entstehung der ersten Zivilisationen zurückführt:

Die ägyptischen Hieroglyphen, die Schriften auf den alten hellenistischen Vasen, die in verschiedenen Ländern gefundenen Inschriften [sind die ersten Beispiele der konkreten Poesie, UB]. Auch im mittelalterlichen Europa und Renaissance sehen wir Vorbilder.⁴⁷

Yüksel Baypınar jedoch hat zu der Entstehung dieser Poesie keine Stellung genommen, aber er ist der Meinung, dass das Auftauchen der konkreten Poesie von

⁴⁶ Doğan, A. / Demirkan, E., **Somut Şiir Üzerine Bir Deneme I**, Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı: 558, 1998, S. 456. [Zitat übersetzt aus den Türkischen]

⁴⁷ Pazarkaya, Y., **a.a.O.** 1996, S. 45. [Zitat übersetzt aus den Türkischen]

wissenschaftlichen Forschungen Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts abhängig gewesen sei. Die alten klassischen Regeln der Primär- und Sekundärliteratur haben wegen dieser Forschungen ihre Bedeutung verloren, und neue, moderne Literatur ist aufgetaucht. Die ästhetische und kunstreiche Darlegung der klassischen Literatur hat seinen Platz der modernen Kunst überlassen.⁴⁸ Die Gedanken von Baypinar können akzeptabel sein, weil das moderne Gedicht des 20. Jhs. auf Ablehnung von klassischen Gedichten beruht und sich in dieser Richtung entwickelt. Die regelhafte Struktur der klassischen Gedichte, d.h. Metrum, Reim, Strophe usw. wurden verlassen und somit traten die Form-Inhalt-Beziehungen in den Hintergrund.

Dem modernen Gedicht stimmten etwa alle Autoren der modernen Zeit zu. Denn die Autoren haben angefangen, ihre Gefühle leichter zu spiegeln, ohne sich an die Regeln des klassischen Gedichts zu halten. Anlass dazu ist das Gedicht im Hinblick auf seine visuelle und semantische Besonderheit, was damit eine große Bedeutung erlangt. Weiterhin ist auch nicht zu vergessen, dass in früheren Zeiten über die konkrete Poesie oder über die visuelle, graphische Poesie keine theoretischen Arbeiten verfasst wurden sind. Es gab nur die formale, bzw. visuelle Ähnlichkeit mit der konkreten Poesie.⁴⁹

Im 20. Jh. haben die Entwicklungen der Wissenschaft und der Technologie mit sich auch interkulturelle Beziehungen gebracht. Bevor die Technik ihre Blütezeit, etwa im 19. Jh., erlebt hatte, konnten viele Völker wegen der geographischen Hindernisse einander kaum kennen lernen. Aber die rasche Entwicklung bei der Technik gibt den Menschen die Gelegenheit, die kommunikativen Beziehungen zu entwickeln und einander besser kennen zu lernen. In den Schulen und an den Universitäten wurde angefangen, den Schülern und den StudentInnen interkulturelle Erziehung zu vermitteln. Auch haben landeskundliche Inhalte der literarischen Texte in den Unterrichten mehr Platz eingenommen.⁵⁰

⁴⁸ Vgl. Baypinar, Y., a.a.O, K1ş 1993, S. 65.

⁴⁹ Doğan, A. / Demirkan, E., a.a.O, 1998, S. 456 ff.

⁵⁰ Siehe dazu auch: Baalen, Van C., **Fremdverstehen. Interkulturelle Kompetenz semantisch-pragmatisch betrachtet**, in: [http://www.ned.univie.ac.at/CMS/Brochueren/Sprachenpolitik_und_Integration/Fremdverstehen, (12.04.2005)]. -Geisz, C., **Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Erfahrung - Bestandteil Globalen Lernens**, Begriffsklärungen, Hintergründe, [<http://www.bildung.hessen.de/gl21/projekte/02-09interkulturell.html> (13.04.2004)], 2002, o. S.

Konkrete Texte sind dank ihren interkulturellen Dimensionen und auch dank ihren sprachlichen Eigenschaften die unverzichtbaren Materialien des Fremdsprachenunterrichts geworden.

2.4. Das Auftauchen der konkreten Poesie in verschiedenen Ländern

Etwa in der Mitte der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts fängt konkrete Poesie an, in mehreren Ländern Europas gleichzeitig aufzutauchen und ihre bekanntesten Beispiele vorzuführen.⁵¹ Dieses gleichzeitige Auftauchen ist nicht zufällig, sondern die europäischen Autoren waren in diesem Zeitraum in Kontakt, und diese interkulturelle Beziehung bringt mit sich eine neue internationale Gattung, die für interkulturelles Lernen sehr zweckmäßig ist.

Die ersten halb wissenschaftlich halb essayistischen Arbeiten der konkreten Literatur, die am Anfang nur als theoretische Arbeiten erschienen, sind die Ausstellungen und die umfangreichen Anthologien.⁵² Diese theoretischen Arbeiten haben gewährleistet, die konkrete Poesie weltweit bekannt zu machen, und auch darüber hinaus treten viele Arbeiten auf. Öyvind Fahlströms "Hättila Ragulpr Pä Fätskliaben. manifest för konkret poesie" (1953), Eugen Gomringers "vom vers zur konstellation. zweck und form einer neuen dichtung" (1955) und Augusto de Campos', Decio Pignataris, Haroldo de Campos' "Plano-Pilôto para Poesia Concreta" (1958) sind die ersten und bedeutsamen Arbeiten zur konkreten Poesie.

Es ist auch sehr wichtig zum Ausdruck zu bringen, dass Fahlström der erste Wissenschaftler ist, der den Begriff „konkrete Poesie“ im Zusammenhang mit der Musik in seinem Artikel gebraucht hat.⁵³

Konkrete Poesie hat in verschiedenen Ländern viele Vertreter gefunden. In der

⁵¹ Siehe dazu: Döhl, R., **Von der Alphabetisierung der Kunst. Zur Vorgeschichte und Geschichte der konkreten Poesie**, [<http://www.stuttgarter-schule.de/konkret2.htm>] (20.08.2004). -Baypınar, Y., a.a.O, K1ş 1993. -Doğan, A. / Demirkan, E., a.a.O, 1998.

⁵² Gomringer, E., **Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren- Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart 2001, S. 4 ff.

⁵³ Döhl, R., **Wie konkret sind Ernst Jandls Texte oder Ernst Jandl und Stuttgart** (Ein Exkurs) [<http://www.uni-stuttgart.de/ndl1/jandl/jandlessay6.htm>] (30.08.2004). o. S.

Schweiz führten Kurt Marti, Andre Thomkins und Eugen Gomringer im Bereich konkrete Poesie bedeutende Arbeiten aus. Pignatari und Gomringer einigten sich, ihre Arbeiten den anderen konkreten Künsten gegenüber ebenfalls als konkret zu bezeichnen.⁵⁴ Außerdem schrieb Gomringer auf die konkrete Dichtung theoretische Texte und schlug den Begriff „Konstellation“ vor.⁵⁵

Genauso wie die Schweizer haben auch die Österreicher auf Deutsch konkrete Gedichte geschrieben. Die bekanntesten sind Friedrich Achleitner, Heinz Gappmayr, Ernst Jandl und Gerhard Rühm.

Ernst Jandl hat im Bereich der konkreten Poesie interessante Gedichte geschrieben. Eine große Zahl seiner Gedichte, die meistens didaktische Inhalte haben, beruht auf dem Wortspiel. Im folgenden Beispiel kommen die didaktischen Bestandteile ganz offensichtlich vor:

Abb. 1: Markierung einer Wende⁵⁶

Markierung einer Wende	
1944	1945
Krieg	Krieg
Krieg	Krieg
Krieg	Krieg
Krieg	Krieg
Krieg	Mai
Krieg	
Krieg	
Krieg	
Krieg	
Krieg	
Krieg	
Krieg	
Krieg	

Dieses konkrete Gedicht besteht aus zwei Säulen. In der ersten Säule gibt es zwölf Mal das Wort „krieg“ kleingeschrieben, was auf die zwölf Monate eines Jahres entspricht. Das Leben ist vom Krieg geprägt, die Monatsangaben haben keine Bedeutung. In der zweiten Säule jedoch wird das Wort „krieg“ nur vier Mal

⁵⁴ Gomringer, E., a.a.O. 2001.

⁵⁵ Siehe dazu: Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit.

⁵⁶ Jandl, E., **Markierung einer Wende**, zitiert aus: Krusche, D. / Krechel, R., **Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**, Inter Nationes, Bonn 1984, S. 15

wiederholt. Da der Krieg im Mai 1945 endete, haben die Monatsnamen wieder eine Bedeutung, man fängt an das Leben von Neuem wahr zu nehmen.

Die Überschrift des Gedichts gibt den Lesern über das Thema wichtige Anhaltspunkte. Das Gedicht zeigt ein Interesse an der Kriegszeit Deutschlands und an nachhaltiger Katastrophe. Jedes Wort „krieg“ ist anstatt eines Monats gebraucht worden. Am 9. Mai 1945 hat der II. Weltkrieg geendet und bei dem Anlass wurden nicht nur die Deutschen, sondern auch alle europäischen Völker von Hitler befreit. Durch dieses Gedicht könnte man im Unterricht nicht nur die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts, sondern europäische Geschichte insgesamt erzählen. Außerdem sollte man in der Betrachtung des interkulturellen Lernens den Einfluss des Zweiten Weltkriegs auf andere Länder zur Sprache bringen und die StudentInnen zu einer Erörterung kommen lassen.

Konkrete Poesie hat die größte Popularität in Deutschland gefunden. Sie hatte viele Vertreter und eine große Lesegemeinde. Die deutschen Dichter wurden die Theoretiker ihrer Strömungen. Sie gaben in diesem Bereich sowohl theoretische Arbeiten, als auch sehr schöne Gedichte. Baypinar ist der Meinung, dass die deutsche Sprachstruktur dem metrischen System ungünstig sei, deshalb haben die deutschen Verfasser die konkrete Poesie übernommen und in diesem Bereich zahllose Gedichte geschaffen.⁵⁷

Claus Bremer, Timm Ulrichs, Wolf Wezel, Hansjörg Mayer, Franz Mon, Dieter Rot, Max Bense, Konrad Balder Schäuffelen, Helmut Heißenbüttel, Rudolf Otto Wiemer und Reinhard Döhl sind die bekanntesten Vertreter der deutschen konkreten Poesie.

Einige Schriftsteller, die sich 1957 um Max Bense gesammelt haben, haben im Bereich der konkreten Poesie viele Gedichte geschrieben. Sie wurden *Stuttgarter Schule/Gruppe* genannt. Max Bense, Reinhard Döhl, Ludwig Harig, Gerhard Rühm, Helmut Heißenbüttel, Ernst Jandl und Friedricke Mayröcker sind die bekannten Vertreter dieser Gruppe. Auch der türkische Autor Yüksel Pazarkaya war in

⁵⁷ Vgl. Baypinar, Y., a.a.O, 1993, S. 67.

Zusammenarbeit mit dieser Gruppe. Stuttgart war in der Mitte der 50er Jahre das Zentrum der neuen Epoche.⁵⁸

Man könnte die Genese einer Stuttgarter Gruppe mit den Umzügen Helmut Heißenbüttels (1957) und Reinhard Döhl (1959) nach Stuttgart datieren, wo Max Bense seit 1950 an der Technischen Hochschule wirkte. Sinnvoller scheint jedoch, schon 1955 mit der von Bense herausgegebenen Zeitschrift "Augenblick" (9) anzusetzen, der neben den von Alfred Andersch herausgegebenen "Texte[n] und Zeichen" wichtigsten Literaturzeitschrift der 50er Jahre [ist].⁵⁹

Bense, Döhl und Heißenbüttel, die den engeren Kreis der Gruppe bilden, lebten damals in Stuttgart, und sie lenken alle Bemühungen in dieser Richtung. Aber die Stuttgarter Gruppe ist solch eine Gruppe, die mit allen anderen Gruppen in Kontakt ist, und sie hat noch viele Vertreter, die man hier aus platzgründen nicht erwähnen kann. Die türkischen Autoren, die Noigandres-Gruppe, die japanischen, amerikanischen, schwedischen, tschechischen und dänischen Vertreter der konkreten Poesie sind nur einigen Gruppen, die damals mit der Stuttgarter Gruppe Kontakt pflegten. Dieser Tatsache folgend könnte man sagen, dass die Stuttgarter Gruppe zu allen wissenschaftlichen Bereichen und zu allen Gruppen offen war/ist, und dass sie eine weltweit bekannte Gruppe war/ist.⁶⁰ So ist zwischen den Vertretern der konkreten Poesie eine kommunikative und interkulturelle Beziehung möglich. In 50er Jahren kommt es auch zu einigen Ausstellungen. In denselben Jahren war die Technologie in einer großen Entwicklung, und die Vertreter dieser Gruppe schrieben typographische, visuelle Gedichte, indem sie diese Technologie verwendet haben.

Die theoretischen Arbeiten wurden meistens von den deutschen Dichtern und Wissenschaftlern vorgelegt. Reinhard Döhl hat den Begriff „konkret“ auf alle Künste zu beziehen versucht und auch mit Max Bense zusammen eine theoretische Arbeit über die konkrete Poesie herausgearbeitet. Ausgehend von der Buchstabengestalt erfand Hansjörg Mayer den Begriff ‚Pikto-Typographie‘. Da die konkrete Poesie unter anderem ein visuelles Gedicht ist, d.h. einerseits Text, andererseits Bild aus Schrift oder aus Buchstaben, entspricht ihr die Bezeichnung Pikto-Typographie. Dabei spielt

⁵⁸ Döhl, R., **Wie konkret sind Ernst Jandls Texte oder Ernst Jandl und Stuttgart**, [http://www.uni-stuttgart.de/ndl1/jandl/jandlessay6.htm (30.08.2004)]. o. S.

⁵⁹ Döhl, R., **Der Kreis um Max Bense**, [http://www.stuttgarter-schule.de/bensekreis.htm (20.08.2004)]. o. S.

⁶⁰ Vgl. Döhl, R., **a.a.O.**

die Computertechnologie eine besondere Rolle.⁶¹

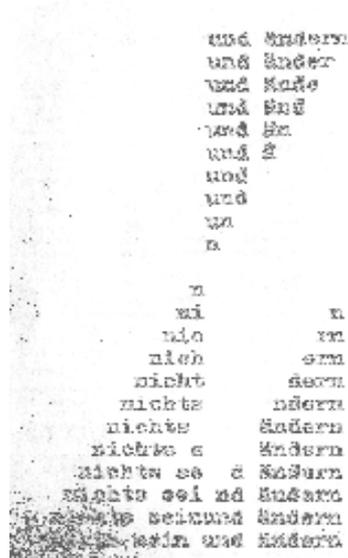
Im Folgenden sehen wir zwei Gedichte von Mayer. Nur aus einem Buchstaben bildet er sein Gedicht, das auf dem Zusammenhang dieses Buchstabens beruht, und einen Eindruck macht, als ob es ein Randschmuck sei.

Abb. 2: Hansjörg Mayer⁶²



Das Gedicht „nichts sein und ändern“ in Folgendem von Claus Bremer ist auch ein anderes typisches Beispiel zur Pikto-Typographie. Es ist mit Hilfe des Computers hergestellt.

Abb. 3: nichts sein und ändern⁶³



Franz Mon ist auch ein wichtiger Vertreter der deutschen konkreten Poesie. Abgesehen von seinen theoretischen Arbeiten hat er auch sehr originelle konkrete

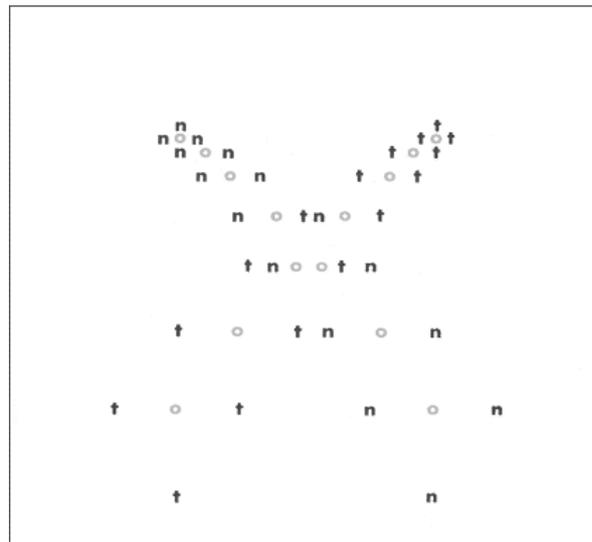
⁶¹ Siehe: Gömringer, E., **a.a.O.**, 2001, s.93.

⁶² Mayer, H., zitiert aus: Gömringer, E., **a.a.O.**, 2001, S. 96-97.

⁶³ Bremer, C., **nichts sein und ändern**, zitiert aus: Gömringer, E., **a.a.O.**, S. 28.

Gedichte gestalten. Seine auf Phonetik und Form beruhenden Gedichte sind ein sprachliches Spiel, und jeder Buchstabe und jedes Wort ist in einem harmonischen Zusammenhang mit dem anderen. Er publizierte 1960 eine Anthologie unter dem Titel „movens“ in Zusammenarbeit mit seinen Freunden Walter Höllerer und Manfred de la Motte. Im Folgenden zitiere ich das Gedicht „Tot und Not“ von Mon.

Abb. 4: Tot und Not⁶⁴



Das Gedicht setzt sich aus zwei Wörtern zusammen, die in der Mitte des Gedichtes ein anderes Wort bilden. Die Wörter „tot“ und „non“ (non=nein) geraten kreuzförmig ineinander, sie bilden in der Mitte das Wort „not“. Man könnte auch sagen, dass das Thema Tod sei. Tod ist das unvermeidliche Ende des Lebens. Wenn ein Individuum den Todesgedanken immer wieder in den Sinn ruft und darüber nachdenkt, dann wird das Leben für ihn unerträglich sein und seine Bedeutung verlieren. Das führt dieses Individuum zur Not, was in der Mitte des Gedichts betont wird. Die Darstellung der Wörter, die eine ineinander geratene Form bilden, teilt die Absage an den Tod mit. Im Hinblick auf symmetrische Dimension ist es ein ausgezeichnetes Gedicht. Jeder Buchstabe hat eine Bedeutung und Funktion und ist gebunden an einen anderen Buchstaben.

Die kreuzförmige Gestalt von Mons Gedicht „tot“ hat eine große Ähnlichkeit mit folgendem Gedicht Altıoks „Bir Uyumsuz Rastlaşma“, aber diese Ähnlichkeit zeigt

⁶⁴ Mon, F., „**Tot und Not**“, zitiert aus: Spielberger, K., **Konkrete Poesie**, [<http://www.german.pomona.edu/Katie-final.htm> (30.08.2004)]. o. S.

Vertreter dieser Poesie.

Apollinaire ist ein Dichter, der seine konkreten Gedichte oft mit der typographischen Technik bildet. Seine Gedichte spiegeln meist ein Bild. Bei der Entwicklung der konkreten Poesie hat Apollinaire eine sehr große Rolle gespielt, genauso wie die Futuristen mit der Gestalt ihrer Gedichte diese Entwicklungsprozesse beeinflusst haben. Seine Gedichte, die er in den Jahren 1913-1916 geschrieben hat, wurden unter dem Namen „Calligrammes“ 1918 veröffentlicht. Diese Gedichte sind Bildgedichte bzw. Figurengedichte:

Guillaume Apollinaire kann auch als Vorläufer der Konkreten Poesie angesehen werden. Seine Calligrammes hatten viel mit Form zu tun, obwohl sie immer noch Syntax und Rhythmus haben. Man könnte seine Gedichte anders schreiben und sie würden immer noch Bedeutung haben. Bei Konkreter Poesie klappt das nicht. Um die ganze Bedeutung von Apollinaires Gedichten mitzukriegen, muss man aber auf die Form achten.⁶⁶

Spielberger macht auf die Form aufmerksam. In den Figurengedichten beruhen alle Bedeutungen auf der Form. Syntax und Rhythmus bleiben im Hintergrund.

Im Folgenden sehen wir ein Figurengedicht „Le Chaval“ von Apollinaire. Die Wörter, die die Hauptmerkmale der konkreten Poesie sind, sind hier außer Acht gelassen. Dagegen kommen die Buchstaben als graphische Zeichen vor, und ihre Anordnung bildet statt einer Textzeile ein Bild, in dem ein Pferd erkennbar wird. Auch das französische Wort für Pferd „cheval“ spiegelt Apollinaire im Titel des Gedichts. Wichtig sind hier die Form und Visualität. Die Entwicklung in der Computertechnologie hat es leichter gemacht, Bildgedichte in den Vordergrund zu stellen.

⁶⁶ Spielberger, K., a.a.O, [<http://www.german.pomona.edu/Katie-final.htm>] (30.08.2004). o. S.

Abb. 6: Le Chavel⁶⁷

Natürlich gab es vor dem 20. Jahrhundert kein Begriff wie „konkrete Poesie“, aber wie in den vorigen Kapiteln zum Ausdruck gebracht wurde, hatte man in sehr alten Zeiten Figurengedichte, die konkret ein Bild vor Auge stellten. In diesem Zusammenhang sieht man Georg Hebert (1593-1633), der über die religiösen und metaphysischen Themen schreibt,⁶⁸ als Vertreter der englischen konkreten Poesie, da seine Gedichte eine Figur zeigen. Die Gedichte von Hebert zeigen formell große Ähnlichkeiten mit den Figurengedichten von Antike und Barock, da auch sie eine Figur darstellen. Hebert hatte seine Werke im Rahmen der konkreten Literatur geschrieben, dagegen schrieb Bob Cobbing im 20. Jahrhundert ein Bericht über die „Konkrete Lautdichtung 1950 bis 1970“ und weist daraufhin, dass die konkrete Lautpoesie, nämlich elektronisch- musikalische Poesie und konkrete Poesie, ineinander steckende Künste seien.⁶⁹

Bekanntester Vertreter der englischen konkreten Poesie in neuerer Zeit ist Lewis Carroll. Er hat genauso wie Hebert Figurengedichte geschrieben.⁷⁰ Dom Sylvester Houédard, John Furnival, Ian Hamilton Finlay und Edwin Morgan sind andere Vertreter der zeitgenössischen englischen konkreten Poesie. Im Folgenden sieht

⁶⁷ Apollinaire, G., **Le Chavel**, zitiert aus: [<http://www.sonnendeck-stuttgart.de/1003/steuerbord/pool/> (20.08.2004)]. o. S.

⁶⁸ Doğan, A./ Demirkan, E., **a.a.O.**, 1998, S. 459.

⁶⁹ Cobbing, B., **Sesli Somut Şiir 1950-1970**, in: **Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı**, S. 17-22, Uçurum Yayıncılık, Ankara 1986. (Übersetzer: Bülent Kandiller).

⁷⁰ Walther, E., **Visuelle und konkrete Poesie**, Manuskript, Çanakkale, 2005. o.S.

man ein konkretes Gedicht von Finlay:

Abb. 7: Star⁷¹



Das Gedicht *Star* (Sterne) von Finlay, das von oben nach unten in der Zickzacklinie laufend auf dem schwarzen Boden geschrieben ist, besteht aus den Wörtern *star*, und der Zickzack beendet mit *steer* (lenken). Man kritisiert hier die Menschen, die sich ohne Überlegung hinter die anderen Menschen und Ideologien herziehen lassen, und die Lenker, die die Menschen in gleiche Ordnung bringen wollen, d.h. unter gleicher Standardisierung festlegen wollen. Formell tritt eine Zickzacklinie hervor, was dem Gedicht eine bildliche Eigenschaft verschafft.

Ebenso wie die Deutschen und Schweizer haben auch die türkischen Autoren an der konkreten Poesie ein großes Interesse gezeigt, verschiedene konkrete Gedichte geschrieben. Aber es ist interessant festzustellen, dass außer Pazarkaya keiner der in Deutschland lebenden türkischen Beiträge der konkreten Poesie theoretische Arbeiten vorgelegt haben. Pazarkaya hat mit seinem Buch „Somut Şiir“ schon in den 60er Jahren begonnen, in dem er sowohl seine konkreten Gedichte als auch theoretische Arbeiten über die türkische Lyrik und über die konkrete Poesie gesammelt hatte. Aber um es zu veröffentlichen, hat er bis zu den 90er Jahren gewartet. Darüber schreibt Pazarkaya folgendermaßen:

Vor einem Viertel Jahrhundert, glaube ich, war die literarische Welt in der Türkei zu diesem Buch nicht bereit⁷²

⁷¹ Finlay, I., H., *Star*, zitiert aus: [<http://www.inglebygallery.com/artistsDetail.php?imageID=375&id=21> (08.02.2005)].

⁷² Pazarkaya, Y., *a.a.O.*, 1996, S. 83.

Buchstaben vergrößert oder verkleinert hat.⁷⁴ Elisabeth Walther schreibt darüber folgendermaßen:

Die Gestaltung, das heisst Grösse und Schrift der Buchstaben, ist eine alte Kunst, die im arabischen und fernöstlichen Raum stets sehr gepflegt wird, was aus der chinesischen und arabischen Kalligraphie bekannt ist. Auf die Betonung des ersten oder irgendeines Wortes eines Textes durch Grösse und/oder Farbe haben viele Dichter in aller Welt grossen Wert gelegt, was Sie ja wissen.⁷⁵

Walther betont im oben zitierten Absatz die orientalische Tradition in Form der konkreten Poesie, die auf Größe oder Farbe der Wörter beruhen. Sie nennt diese Form Kalligraphie.

Es ist ziemlich klar zu behaupten, dass İlhan Berk, der die theoretischen Kenntnisse und Hauptmerkmale dieser Poesie bewusst gebraucht hat, einer der ersten Vertreter der konkreten Poesie in der Türkei ist. Er hat angefangen 1953 konkrete Gedichte zu schreiben, indem er sich von Apollinaire beeinflussen liess. Und er hat in vielen Reportagen zum Ausdruck gebracht, dass er sich von den Gedichten Apollinaires habe inspirieren lassen, und dass er die Struktur dessen Gedichte als Vorbild genommen habe. Berk betont, dass im Gedicht nicht seine inhaltliche Bedeutung, sondern seine Struktur wichtig sei.

Apollinaire hat ein Gedicht mit dem Titel „Gebiet“. Auch Apollinaire ist ein wurzelloser Dichter. Als ich Apollinaire las, hat die Leerstelle in seinem Gedicht meine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt. In seinem Gedicht gibt es viele Leerstellen. Die erste Verszeile ist an der zweiten und dritten nicht fest zusammenzubinden. Die Verse lehnen sich nicht nur ab, sondern sie stören auch ihre eigene Harmonie. Ich habe schon 1953 mit solch einem Gedicht angefangen und es von ihm gelernt.⁷⁶

In diesem zitierten Absatz bringt Berk die Bedeutung von Apollinaire hinsichtlich der konkreten Poesie und seinen Einfluss auf Berk zum Ausdruck.

⁷⁴ Doğan, A./Demirkan, E., **a.a.O.**, S. 534.

⁷⁵ Walther, E., **a.a.O.**, Manuskript, Çanakkale 2005. o. S.

⁷⁶ Uğur Aktaş'la söyleşi, **Herkes Kendini Şair Sanır Türkiye’de**, Kasım 2001, in: Özpalabıyıklar, S., **A’dan Z’ye İlhan Berk**, YKY, Eylül 2003, S. 13. [Zitat übersetzt aus den Türkischen]

Abb. 9: Metin Altıok⁷⁷

Düş Kış
 kö sö
 pü kü
 ğü ve ğü
 birkaç
 ka
 de
 hi
 unutma
 ölümöncesi

Wir können in diesem Figurengedicht, das von türkischem Dichter Metin Altıok geschrieben wurde, das Bild von einem „Glass“ erkennen, ohne die Wörter des Gedichtes gelesen zu haben. Altıok sagt in seinem Gedicht, dass alles auf dieser Welt sterblich sei. Und in dieser sterblichen Welt erleben die Menschen mit anderen Menschen manchmal sehr schöne und bedeutungsvolle Ereignisse. Am Ende ihres Lebens bleiben ihnen nur einige Erinnerungen übrig, die ein Stück Traum [düş], ein Stück Schwierigkeit [kış söküğü] aus dem Leben und einige Gläser Wein [bir kaç kadeh], die mit den besten Freunden zusammen getrunken wurden.

Zugleich haben auch Ercüment Behzad Lav, Akgün Akova, Can Yücel, Seyhan Erözçelik und Behçet Necatigil im Bereich der türkischen experimentellen visuellen Poesie wertvolle Gedichtbeispiele gegeben.

Brasilien ist ein anderes Land, wo konkrete Poesie ein großes Interesse gefunden hat. Die Brasilianer Augusto de Campos, Decio Pignataris und Haroldo de Campos, die man die Noigandres-Gruppe nennt, haben über konkrete Poesie eine sehr wichtige Abhandlung mit dem Titel „Vor Skizze für die Konkrete Poesie“ geschrieben (Plano-Pilôto para Poesia Concreta, 1958). In dieser Abhandlung schrieben sie ihren theoretischen Gedanken über diese Poesie. Weder in Südamerika noch in Europa wird die konkrete Poesie ohne die Noigandres-Gruppe erwähnt. Haroldo hat die brasilianische konkrete Poesie wie im Folgenden beschrieben:

Die brasilianische konkrete Poesie ist verbalvokalvisuell: sie arbeitet mit visueller Form, mit Laut und Inhalt des verbalen Materials. In diesem Sinne ist sie gegen bloße typographische Poesie, gegen Lautgedichte,

⁷⁷ Altıok, M., a.a.O., 2004, S. 383.

Lettrismus.⁷⁸

Wie Haroldo oben zum Ausdruck brachte, treffen in einem brasilianischen konkreten Gedicht Form, Laut und verbales Inhalt zusammen. Die Visualität ist allein unwichtig, jedoch auch der Klang oder verbale Inhalte allein haben keine Bedeutung. Brasilianische konkrete Gedichte tragen diese drei Elemente in sich, deshalb gebraucht Haroldo in seiner Äusserung ein Wort wie „verbalvokalvisuell“.

Die Noigandres-Gruppe hat 1961 ihre eigene Zeitschrift „invenção“ gegründet, in der sie ihre Gedichte und theoretischen Arbeiten publiziert haben. Ronaldo Azeredo, Jose Lino Grünwald, Pedro Xisto, Missrie da Silva Brito, L.C. Vinholes, Wladimir Dias Pino, Edgard Braga, Cassiano Ricardo und Affonso Avilla sind andere bekannte Vertreter der brasilianischen konkreten Poesie, die in „invenção“ geschrieben haben.

Tschechoslowakische konkrete Poesie hat dagegen einen interessanten Anfang, da sie durch die Gedichte von Vaclav Havel, der Staatspräsident der Tschechoslowakei war, in den Vordergrund getreten ist. Er schrieb konkrete Gedichte, indem er meistens die humanistischen Inhalte sowohl mit visuellem als auch akustischem Zusammenhang der Wörter spiegelt. Seine Gedichte sind zu einem interkulturellen Vergleich sehr geeignet.

Abb. 10: Barriere⁷⁹

			Worte		
			Worte		
			Worte		
			Worte		
			Worte		
			Worte		
			Worte		
			Worte		
			Worte		
			Worte		
		ich	Worte	du	
	ich	ich	Worte	du	du
	ich	ich	Worte	du	du
	ich	ich	Worte	du	du
	ich	ich	Worte	du	du
	ich	ich	Worte	du	du
	ich	ich	Worte	du	du
	ich	ich	Worte	du	du
	ich	ich	Worte	du	du

⁷⁸ Campos, de. H., zitiert nach: Walther, E., **Die Beziehung von Haroldo de Campos zur deutschen konkreten Poesie, insbesondere zu Max Bense**, [http://www.stuttgarter-schule.de/campos.html (30.08.2004)]. o. S.

⁷⁹ Havel, V., **Barriere**, zitiert aus: Baypinar, Y., **a.a.O.**, 1993, S. 69.

In der Abbildung 16 bringt Havel die Relation zwischen Sprache und Mensch zum Ausdruck. Mit drei Wörtern kann er die Beziehungen und die Kommunikation der Menschen definieren und die Bedeutung der Sprache benennen.

Ein anderer Autor der tschechischen konkreten Poesie ist Josef Hirsal, der sich für die "Charte 77" engagierte, einer deren Auslöser Vaclav Havel war.

Ein weiteres Land ist Japan, wo im Bereich der konkreten Poesie nicht nur theoretische Arbeiten, sondern auch sehr schöne und bedeutungsvolle Beispiele entstanden sind. Die Vorläufer der japanischen konkreten und visuellen Poesie sind Katue Kitasono und Seiichi Niikuni, die der japanischen Literatur einen ausgeprägten Charakter gegeben haben.⁸⁰ Sicher ist, dass Kitasono und Seiichi die japanische Poesie weltweit bekannt gemacht haben, und dass sie von den deutschen und brasilianischen Dichtern geliebt wurden. Außerdem leisteten diese Dichter durch ihre Kunst feste politische, kulturelle und friedliche Kommunikation mit anderen Ländern. Man sollte auch nicht vergessen, dass Shutaro Mukai hinsichtlich der japanischen konkreten Poesie genauso von Bedeutung ist wie Kitosano und Seiichi. Im Folgenden zitiere ich ein Beispiel von Mukai

Abb. 11: Zwischen Menschen⁸¹



In der Abbildung 11 sieht man japanische Wörter, die harmonisch vortreten. Das Wort 人 (Menschen) und die Präposition 間 (Zwischen) symbolisieren hier die

⁸⁰Döhl, R./ Kamimura, H., **Stuttgart - Japan und zurück oder Ein japanisch-deutscher Literatur- und Schriftwechsel** in: [<http://www.reinhard-doehl.de/stgtokyo.htm> (30-08-2004)] o. S. -Kamimura, H., **Japanische konkrete und visuelle Poesie im internationalen Kontext** in: [<http://www.stuttgarterschule.de/kamimura3.htm> (30-08-2004)]. o. S.

⁸¹ Mukai, S., **Zwischen Menschen**, zitiert aus: Walther, E., **Visuelle und Konkrete Poesie**, Manuskript, Çanakkale 2005. o. S.

Menschenmenge, die zusammenleben. Visuell stellt Mukai diese Menschenmenge vor Augen.

Noch in vielen Ländern hat die konkrete Poesie Anhänger gefunden. Der niederländische Autor Paul de Vree hat oft visuelle Gedichte geschrieben. In den USA, Italien, usw. sind verschiedene und sehr schöne konkrete Gedichte entstanden.

2.5. Der Begriff „konkret“ in der Musik, Malerei und Literatur

Der Begriff „konkrete Poesie“ wurde erstmalig von Öyvind Fahlström gebraucht. In der Mitte des 20. Jhs. war die konkrete Poesie von Bedeutung, und aus dieser Gattung kamen zahlreiche Arbeiten hervor. Eugen Gomringer veröffentlichte 1953 eine Gedichtsammlung, während die Noigandres-Gruppe in Brasilien darauf theoretische Arbeiten verwirklichte. Sie haben sich 1956 entschieden, diese Poesie „konkret“ zu nennen. Aber Fahlström hatte diesen Begriff schon im Zusammenhang mit der Musik gebraucht, und Anlass dazu war die elektronische Musik. Viel wichtiger ist jedoch, dass seine Arbeiten und Bemühungen im Hinblick auf die Entwicklung der konkreten Poesie eine bedeutende Rolle spielten:

Noch früher als Gomringer und Pignatari sprach Öyvind Fahlström in einem Manifest im Jahr 1953 von „konkreter Poesie“, was allerdings „mehr im Anschluss an konkrete Musik als an Bildkonkretismus im engeren Sinn geschah.“⁸²

Der Begriff „konkret“ in der Musik beruht auf die Wiederholung der Buchstaben und Wörter. Diese Wiederholungen gewährleiten einen harmonischen Klang. Auf der Musik beruhende konkrete Gedichte bilden die akustische Literatur. Auch Bob Cobbing erklärte in seinem Artikel „Concrete sound poetry 1950-1970“, dass „konkret“ seine eigene Bedeutung mehr aus den konkreten Musik, aber nicht auf Bildkonkretismus fände.⁸³ In den Gedichten von Kandinsky kommt der Begriff „Klang“ als wichtigstes Element vor:

⁸² Gomringer, E., a.a.O, 2001, S. 5.

⁸³ Cobbing, B., a.a.O, 1986. (Übersetzer: Bülent Kandiller).

Abb. 18: Offen⁸⁴**OFFEN**

Bald im grünen Gras langsam verschwindend.
 Bald im grauen Kot steckend.
 Bald im weißen Schnee langsam verschwindend.
 Bald im grauen Kot steckend.
 Lagen lange: dicke lange schwarze Rohre.
 Lagen lange.
 Lange Rohre.
 Rohre.
 Rohre.

In diesem Gedicht spielt die Wiederholung der Wörter und der gleichen Buchstaben die Hauptrolle, und durch die Anaphora und Epiphora in allen Versen tritt der Klang mit unglaublicher akustischer Schönheit auf. Die Wörter *bald, im, verschwindend, lagen, lange* und *Rohre* sind jedoch in jeweils der zweiten Zeile wiederholt, und diese Wiederholung lenkt das Gedicht und seinen Klang. Die Reihung der Wörter und der Versen steigern auch den Inhalt. Die Abfolge von längeren und kürzeren Zeilen erinnert an Orgelpfeifen, an die griechischen Hirtenflöte.⁸⁵ Die Bedeutung dreht sich um *grünes Gras, grauen Kot* und *weissen Schnee*. Hier betont der Dichter, wie das Gute sich im Kreislauf des Jahres langsam zum Schlechten verwandelt. Hier hat das Wort *lang* eine zeitliche Bedeutung und symbolisiert die Länge des Lebens, langsam den monotonen Verlauf der Jahre.

Fahlströms Gedanken zuwider ist Helmut Heißenbüttel der Meinung, dass der Begriff konkrete Poesie vor allem mit der Kunst der Malerei hervorgetreten sei und ihre Beziehung mit der Musik im Hintergrund gedrängt habe:

Der Begriff einer konkreten Poesie wurde gebildet in Analogie zur bildenden Kunst, vor allem zur Malerei. Dort löste er sich ab aus den theoretischen Vorstellungen Mondrians, der Stijl-Gruppe und Kandinskys. (...) Weniger wichtig ist die Analogie zur Musik, in der, etwa seit Ende des letzten Krieges, der Begriff konkret ebenfalls gebraucht wird. Die von Pierre Schaeffer ins Leben gerufene Richtung der "Musique concrète" versteht jedoch als konkret das, was im Gegensatz zur Abstraktion des Instrumentaltons "konkret" hörbar im realen Leben vorkommt, nämlich

⁸⁴ Kandinsky, W., **Offen**, zitiert aus: DÖHL, R., **Von der Alphabetisierung der Kunst. [Zur Vorgeschichte und Geschichte der konkreten Poesie]**, <http://www.stuttgarter-schule.de/konkret2.htm> (20.08.2004). o. S.

⁸⁵ Döhl, R., **Von der Alphabetisierung der Kunst. Zur Vorgeschichte und Geschichte der konkreten Poesie**, [<http://www.stuttgarter-schule.de/konkret2.htm>] (20.08.2004). o. S

das Geräusch. Der Rückgriff auf Geräusche ist dabei nicht konstruktiv gemeint, er bedeutet mehr eine Ausweitung des expressiven Bereichs oder eine Erweiterung des Tonmaterials.⁸⁶

Ausgehend von dem oben zitierten Gedanken kann man sagen, dass jeder Autor die Wurzel des Begriffes „konkret“ in den verschiedenen Künsten sieht. Malerei, Musik und Literatur sind die bekanntesten Künste, aus welchen der Begriff „konkret“ in die Höhe schießt. Konkrete Elemente in der Musik treten als *Geräusch* vor, und sie bilden im Text den akustischen Zusammenhang. Dieselben Elemente kommen im Bereich Malerei als *Bauteile* vor, und sie spiegeln eine visuelle Schönheit. Dagegen bilden die konkreten Elemente der Literatur *Wörter*. Diese konkreten Elemente spiegeln den semantischen Zusammenhang.⁸⁷ Für jede Künste ist es ein wichtiger Begriff und gibt diesen Künsten eine besondere Bedeutung.

Ausgehend von den zitierten und analysierten Gedichten haben wir festgestellt, dass im Bereich der Poesie die Bedeutung von „konkret“ das Anschauliche, aber nicht das Reale ist.

2.6. Konstellation

Konstellation ist eine Grundform der konkreten Poesie. Sie ist die Darstellung der Wörter, die sich ineinander in der Gesamtheit und in der Ordnung befinden. Konstellation ist ein Spielraum, wo der Leser mit den Wörtern und ihre Bedeutungen spielt. Zwischen den Wörtern gibt es eine Relation, die nur auf den Zusammenhang der Bedeutung und Gestalt des Gedichts beruht. In den Konstellationen werden keine verbalen Bindemittel gebraucht. Sie beruhen auf die Wiederholung der Wörter. Nicht nur die Wörter zu betonen in der Konstellation, sondern auch die Vokabeln, die typographisch-symmetrisch geformt wurden, sind von großer Bedeutung. Gomringer definiert die Konstellation folgendermaßen:

Die Konstellation ist die einfachste Gestaltungsmöglichkeit der auf dem Wort beruhenden Dichtung. Sie umfasst eine Gruppe von Worten - wie sie

⁸⁶ Heißenbüttel, H., **Konkrete Poesie**, http://www.stuttgarter-schule.de/hbuettel_konkret1.htm in: Deutsche Zeitung 1961 (20.08.2004).

⁸⁷ Heißenbüttel, H., **Über konkrete Poesie**, [http://www.stuttgarter-schule.de/hbuettel_konkret2.htm (20.08.2004)]. o. S.

eine Gruppe von Sternen umfasst und zum Sternbild wird. In ihr sind zwei, drei oder mehr, neben- oder untereinandergesetzten Worten - es werden nicht zu viel sein - eine gedanklich- stoffliche Beziehung gegeben. Und das ist alles.⁸⁸

In Anlehnung an diese Definition ist, dass das Gedicht mit all seinen Merkmalen ein Bild oder eine Gestalt, deren Schnitte aus den Wörtern bestehen, bildet. Die Wörter und auch ihre Vokabeln befinden sich in einer großen Übereinstimmung, die die Gestalt des konkreten Gedichts bildet. Gomringer stützt seine Konstellation auch mit diesen Wörtern:

Den konkreten dichter interessiert der sprachaufbau mehr als der redefluss. Das „ungeteilte wort“ erscheint als ein „brauchbares ding“.⁸⁹

Dichter haben in klassischen Gedichten darauf geachtet, dass die angewanten Wörter zu den grammatischen Strukturen passen. Aber in einem konkreten Gedicht gibt es keine solche Notwendigkeit oder keinen Zwang. Syntaktischer und grammatischer Zusammenhang wird in den Hintergrund gedrängt. Natürlich vernachlässigt man nicht die Bedeutung des Gedichts, sondern die Bedeutung versteckt sich in der Harmonie der Wörter und in der in ihr vorkommenden Visualität. Man sollte auch nicht vergessen, dass Gomringer in seiner These „Konstellation“ vom Künstler Max Bill beeinflusst worden ist.⁹⁰

Oben wurde zum Ausdruck gebracht, dass Konstellation auf die Wiederholung der Wörter beruht, dass sie symmetrisch geformt wird, dass sie sich für eine Harmonie der wiederholten Wörter verbürgt. Im Folgenden zitiere ich einige typische Konstellationsgedichte, um diese Gedichte besser zu verstehen.

⁸⁸ Gomringer, E., **a.a.O.** 2001. S. 159.

⁸⁹ Heissenbüttel, H., **Konkrete Poesie**, [http://www.stuttgarter-schule.de/hbuettel_konkret1.htm] in: Deutsche Zeitung 1961 (20.08.2004).

⁹⁰ Siehe dazu: Walther, E., **Die Beziehung von Haroldo de Campos zur deutschen konkreten Poesie, insbesondere zu Max Bense**, [<http://www.stuttgarter-schule.de/campos.html>], (30.08.2004)] o. S. - Kamimura, H., **Japanische konkrete und visuelle Poesie im internationalen Kontext**, [<http://www.stuttgarter-schule.de/kamimura3.htm>] (30.08.2004)]. o. S. -Spielberger, K., **Konkrete Poesie**, [<http://www.german.pomona.edu/Katie-final.htm>] (30.08.2004)]. o. S.

Abb. 12: schweigen⁹¹

schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen

Wie man sieht, besteht dieses Gedicht Gomringers nur aus einem Wort. Form und Semantik dieses Gedichts bilden ineinander einen großen Zusammenhang. Syntax spielt hier keine Rolle, sondern die Semantik und die Visualität des Gedichts sind hier von Bedeutung. In der Mitte des Gedichts fehlt ein Wort, das alle Visualität und Semantik des Gedichts verschafft. In der Mitte sehen wir ein großes „schweigen“, denn das Schweigen ist vorhanden, wo das Wort fehlt.

Abb. 13: Das schwarze Geheimnis⁹²

das schwarze geheimnis
 ist hier
 hier ist
 das schwarze geheimnis

Abb. 14: Koku⁹³

KOKU

Aşıyor bak
 Bir duvarı

Ayaydınlık
 Bu ge
 ğu ce
 lu de
 Gülyordamı

⁹¹ Gomringer, E., **Schweigen**, zitiert aus: Gomringer, E., **Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Phillipp Reclam jun. Stuttgart, 2001, S. 58.

⁹² Gomringer, E., **Das schwarze Geheimnis**, zitiert aus: Gomringer, E., **Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Phillipp Reclam jun. Stuttgart, 2001, S. 60.

⁹³ Altıok, M., **Koku**, zitiert aus: Altıok, M., **Bir Acıya Kiracı**, Bütün Şiirleri, YKY, 6.Baskı, İstanbul 2004, S. 367.

Abbildung 13 „das schwarze Geheimnis“ von Gomringer besteht aus einer Gruppe von Wörtern, die eine vierseitige Form bilden. Syntaktische Ordnung bleibt im Hintergrund. Die Wörter bilden einen viereckigen Raum. Jede Seite kann man auch als Wand denken, und zwischen diesen Wänden gibt es ein Mysterium. Jeder Mensch lebt in seiner eigenen Welt, und meistens ist es sehr schwer, die in dieser Welt versteckten Geheimnisse zu erfahren. Oder mit anderen Wörtern ausgedrückt heißt das, dass jeder Mensch sein eigenes Gefängnis in sich selbst trägt. Jede Seite des Gedichts kann man also wie die Wände eines Gefängnisses beurteilen.

Zwischen den Abbildungen 13 und 14 gibt es eine große formale Ähnlichkeit. Auch im Gedicht *Koku* können wir, genauso wie im ersten Gedicht, die Wände sehen, dass sie mit dem Wort „duvar“ (Wand) betont werden. Die Ähnlichkeit zwischen diesen zwei Gedichten kommt als formale, aber nicht als semantische Ähnlichkeit vor. Es wird hier im Gegensatz zu dem ersten Gedicht zum Ausdruck gebracht, dass ein Mensch, obwohl er sich zwischen vier Wänden festsetzen lässt, sich selbst auch hinter vier Wänden bemerkbar macht, dass er sein eigenes Gefängnis, wenn er wollte, zerbrechen kann. Während im ersten Gedicht die Zurückhaltung und das Schweigen des Betroffenen als Hauptthema hervortreten, tritt dagegen im zweiten Gedicht die Lebenslust hervor.

Ausgehend vom Vergleich beider Gedichte könnte man interkulturelle Dimension erreichen. Man könnte im Unterricht eine Erörterung durchführen, in der die StudentInnen die Gründe des Zurückhaltens, der Individualität und der Entfremdung in den Griff nehmen. In Folgendem zitiere ich ein weiteres Konstellationsgedicht vom österreichischen Schriftsteller Gerhard Rühm. Es entstammt der Harmonie und Übereinstimmung der Wörter, die auch den Inhalt des Gedichts bildlich vorgestellt werden. Im ersten Blick kann man eine Wand sehen. Die bestehenden Wörter folgend kann man über seinen Inhalt viele Anhaltspunkte feststellen.

Abb. 15: Wand⁹⁴

Wand wand wand wand
 Bild bild bild
 Wand wand wand Wand
 Bild bild Bild
 Wand wand wand Wand
 wild Wild
 hand
 Wild
 hand hand
 wild
 Wund

In diesem Beispiel sehen wir, dass die Wörter offensichtlich aus dem Zusammenhang der Sprache gelöst sind, während sie in sich selbst eine schöne Harmonie bilden. Inhaltlich konzentriert sich dieses Gedicht auf den Naturschutz. Die wilden Tiere in den Wäldern werden von den bewaffneten Händen der bösen Menschen getötet und somit verliert die Natur ihre wunderliche Schönheit. Aus diesem Grund erleben die Menschen die Natur leider nur durch die Bilder, die an den Wänden hängen. Aber die Bilder an den Wänden können die reale Natur überhaupt nicht ersetzen, deshalb spiegeln diese Bilder in der Regel eine blutende Wunde der Menschheit. Von dieser Interpretation ausgehend kann man sagen, dass die Wörter *wand*, *bild*, *wild*, *hand* und *wund* den Inhalt des Gedichts angeben, was in einem Konstellationsgedicht häufig auftritt.

2.7. Ideogramm

Ideogramm ist eine weitere Grundform der konkreten Poesie. Es ist eine eigene künstlerische Art. Ausgehend von den Buchstaben oder Silben, mit denen man eine Visualität verschafft, stellt man den Inhalt eines Gedichts bildlich vor Augen. Die absoluten Merkmale, d.h. Elemente des Ideogramms sind Buchstaben. Heinz Gappmayr, Eugen Gomringer, Ernst Jandl, Franz Mon und Wolf Wezel sind die bekannten Vertreter der konkreten Texte, die Ideogramme darstellen. Die folgenden Beispiele von Jandl sind typische Ideogramme:

⁹⁴ Rühm, G., **Wand**, zitiert aus: Gomringer, E., **a.a.O.**, 2000, S. 117.

Abb. 16: Jandl⁹⁵

st
 und
 en
 und
 st
 und
 en
 und
 st
 und
 en
 und
 st
 und
 en

In diesem Gedicht, das Jandl ohne Titel geschaffen hat, sehen wir von oben nach unten ein harmonisches Fließen der Silben und die Wortteile „Stunden und Stunden“, die die Vergänglichkeit der Zeit und des Lebens wie den Schlag eines Pendels oder einer Zeittreppe sinnbildlich darstellen.

Abb. 17: Zeit⁹⁶

StundenStunden
StundenStund
Stunden
Stund
und
u
Stunden
StundenStund
StundenStunden
StundenStundenStunden

In diesem Beispiel stellt Holzapfel mit dem Wort „Stunden“ ein Gedicht vor, das thematisch wie das Gedicht von Jandl (Abb.16) klingt, dagegen hat es aber eine

⁹⁵ Jandl, E., zitiert aus: Gomringer, E., **Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart, 2001, S. 84.

⁹⁶ Holzapfel, O., **Zeit**, persönliche Mitteilung, Çanakkale, 2006.

unterschiedliche Form, die eine Sanduhr zeigt, während das Gedicht von Jandl an den Schlag eines Pendels erinnert oder eher in der Form einer Zeittreppe auftritt.

Abb. 18: Jandl⁹⁷

```

r   e
ar  eg
lar ege
klar eger
klar egerü
lar egerüh
ar  egerühr
r   egerührt
    egerührt
    egerühr
    r   egerüh
    ar  egerü
    lar eger
klar ege
klar eg
lar  e
ar
r
e

```

Ein weiteres ohne Titel vorgestelltes Gedicht (Abb. 18) zeigt genauso wie voriges Gedicht ein schlangenförmiges Bild von oben nach unten und stellt die Flüchtigkeit der Zeit dar. Andere Möglichkeiten: 1. Ausgehend von dem Wort „klargerührt“= fertig gemixt: Der Eierschnee (Ei-Klar) klebt am Rührstab. Ein Ei rührt man „klar“. 2. Die Klage rührt. Hier wird doppelbödig und ironisch mit der Sprache gespielt. Das Gedicht ohne Titel widersetzt sich wohl bewusst einer eindeutigen Interpretation. Das Spiel dominiert über die Botschaft der Sprache. 3. Das „Beunruhigende“ ist, dass weder „klargerührt“ dasteht noch „Klage rührt“. Dass ein Text derart offen ist für Assoziationen, auch widersprüchliche und auf Abwege führende, ist ein Bruch mit den bisher gültigen Konventionen für Dichtung. Was steht denn da? Ist er nur eine scheinbare Harmonie der Wort-Bruchstücke? Dann wird das Gedicht zu einem Problem. Das zeigt, wie wichtig eine Auswahl ist.

Wir haben zwischen Konstellation und Ideogramm den wichtigen Punkt

⁹⁷ Jandl, E., zitiert aus: Gomringer, E., **a.a.O.**, S. 83.

festgestellt, dass Konstellation auf die Harmonie von Wörtern, während Ideogramm auf die Harmonie von Silben und Buchstaben beruht.

Außer den erklärten Grundformen gibt es noch Dialektgedicht, Palindrom, Typogramm, Raumgedicht und Piktogramm, die wegen ihrer ähnlichen Eigenschaften teilweise im Rahmen der konkreten Poesie bewerten werden können.⁹⁸

2.8. In Deutschland veröffentlichte Anthologien

Im 20. Jahrhundert erschienen in Deutschland wichtige Anthologien. Walter Höllerer publizierte 1956 eine Anthologie unter dem Titel „Ein Lyrikbuch der Jahrhundertmitte“, in der die Gedichte von Bremer, Gomringer und Heißenbüttel Platz gefunden hatten. 1967 wurde in New York und Stuttgart eine Anthologie von Emmet Williams publiziert, und eine in London von Stephan Bann. 1967 erschien in Prag eine Anthologie „experimentalni poezie“, die von Bohumila Grögerova und Josef Hirsal herausgegeben wurde. Und etwa um die gleiche Zeit erschien auch eine Sammlung von theoretischen Texten, in der auch die Texte der Stuttgarter Gruppe vertreten waren.⁹⁹ Döhl schreibt über die Bedeutung der Anthologien, aber besonders über die Anthologie von Williams und Bann folgendermaßen:

Wenn Anthologisierung und museale Präsentation das Ende einer künstlerischen Tendenz oder Bewegung signalisieren, hätte die konkrete Literatur mit den internationalen Anthologien von Emmet Williams und Stephen Bann, von Mary Ellen Solt und der Ausstellung "Poesia conereta" ihren Höhepunkt deutlich überschritten.¹⁰⁰

Es wurde oben mehrmals zum Ausdruck gebracht, dass konkrete Poesie ihre Bedeutung in der Mitte des 20. Jahrhunderts erreicht hat. Grund dafür sind die in dieser Zeitspanne veröffentlichten Anthologien und Ausstellungen, so dass Döhl im oben zitierten Absatz die Bedeutung dieser Anthologien hinsichtlich des Höhepunktes der konkreten Poesie zu Recht betont.

⁹⁸ Für weitere Hinweise siehe: Özmut, O., a.a.O., S. 17 ff.

⁹⁹ Siehe dazu: Gomringer, E., a.a.O. 2001, S. 4 ff.

¹⁰⁰ Döhl, R., **Von der Alphabetisierung der Kunst. [Zur Vorgeschichte und Geschichte der konkreten Poesie, <http://www.stuttgarter-schule.de/konkret2.htm> (20.08.2004)].** o. S.

Die Veröffentlichung dieser Anthologien gewährleistet, die konkrete Poesie bekannt zu machen und in diesem Bereich mehrere Untersuchungen anzuregen. Viel wichtiger ist jedoch, dass dank dieser Anthologien Literaturwissenschaft und Linguistik angefangen hat konkrete Literatur von sorgfältig zu untersuchen.

2.9. Übersetzung der konkreten Poesie

Wörter sind die Hauptmerkmale der konkreten Poesie. Gömringer beschäftigt sich meistens mit diesen Wörtern, mit denen er in seinen Gedichten die Konstellation schafft. In seinem Beitrag „vom vers zur konstellation“ stellte er dar, dass das Wort eine Größe, die weder gut noch böse, weder wahr noch falsch sei, welche aus Lauten und aus Buchstaben bestehe, von denen einzelne einen individuellen, markanten Ausdruck besitze. Und außerdem sagte er, dass sie dem Wort aber auch in der Verbindung mit anderen Worten seine Individualität lassen wollen und sie deshalb in der Art der Konstellation zu anderen Worten fügen.¹⁰¹

Die Wörter der gebrauchten Sprache kann man zu einer anderen Sprache fügen. Gedichte werden oft als “unübersetzbar” bezeichnet, aber weil konkrete Gedichte meistens aus einem Wort bestehen, besonders bei Gomringers Konstellationen, kann man sie in eine andere Sprache übersetzen, ohne dass von ihrer Bedeutung und Gestalt etwas verloren geht. Denn, wenn ein Gedicht nur aus einem Wort besteht, dann wird man vielleicht eine nur einfache Übersetzung machen. Hier kommt also nicht die Umschreibung in einer anderen Sprache vor, sondern die wörtliche Übersetzung.

Abb. 19: Schweigen¹⁰²

schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen

¹⁰¹ Gömringer, E., **Vom Vers zur Konstellation**, in: Gömringer, E., a.a.O, 2001, S. 155.

¹⁰² Siehe zu: Anmerkung Nr: 75.

Abb. 20: Susku¹⁰³

susku susku susku
 susku susku susku
 susku susku
 susku susku susku
 susku susku susku

Abb. 21: Silencio¹⁰⁴

silencio silencio Silencio
 silencio silencio Silencio
 silencio Silencio
 silencio silencio Silencio
 silencio silencio Silencio

Dieses Gedicht Gomringers besteht nur aus einem Wort, das *schweigen* ist. Da es auf Konstellation beruht, kann man es von einer Sprache in eine andere unschwer übersetzen. Das Wort *schweigen* kann ins Türkische als *susku* und ins Spanisch als *silencio* übersetzt werden, und ohne den Bau des Gedichts zu verändern, bildet man sowohl inhaltlich als auch formal dasselbe Gedicht.

Auch folgendes Gedicht „Privater Marsch“ von Ernst Jandl ist ein gutes Beispiel für die Übersetzung der konkreten Poesie. Wort für Wort ist das originale Gedicht ins Türkische übersetzt. Weder von seiner Form noch von seiner Bedeutung geht etwas verloren.

Abb. 22: Privater Marsch¹⁰⁵

privater marsch		kişisel marş	
Schmackel		şapırdak	
Schmackel		şapırdak	
	Bunz		cums
	Bunz		cums
Schmackel		şapırdak	
Schmackel		şapırdak	
	Bunz		cums
Schmackel		şapırdak	
Schmackel		şapırdak	
	Bunz		cums

¹⁰³ Gomringer, E., **Susku**. Übersetzer/in ist unbekannt, zitiert aus: **Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı**, Uçurum Yayıncılık, Ankara 1986, S. 42.

¹⁰⁴ Gomringer, E., **Silencio**, zitiert aus: Spielberger, K., **Konkrete Poesie**, [http://www.german.pomona.edu/Katie-final.htm (30.08.2004)]. o. S.

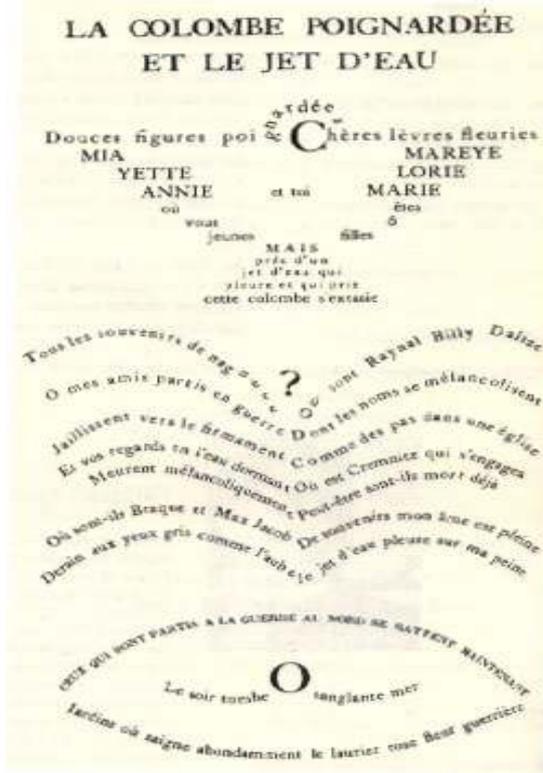
¹⁰⁵ Jandl, E., **Privater Marsch**, zitiert aus: **Daha İyisi Saksafon**, Seçme Şiirler, Çev. Tefik Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, Aralık 1997, S. 86-87.

Schmackel	Bunz	şapırdak	cums
Schmackel	Bunz	şapırdak	Cums
Schmackel	Bunz	şapırdak	Cums
	Bunz		Cums
	Bunz		Cums
Schmackel	Bunz	şapırdak	Cums
	Bunz		Cums
	Bunz		Cums
Schmackel	Bunz	şapırdak	Cums
	Bunz		Cums
	Bunz		Cums
Schmackel	Bunz	şapırdak	Cums
	Bunz		Cums
Schmackel	Bunz	şapırdak	Cums
	Bunz		Cums
Schmackel	Bunz	şapırdak	Cums
	Bunz		Cums
	Bunz		Cums

Nicht nur auf die Konstellation beruhende konkrete Gedichte kann man leicht in eine andere Sprache übersetzen, sondern auch die Übersetzung der Figurengedichte kann unschwer realisiert werden. Die Teile des Gedichts könnten einzeln an die Hand genommen und in eine andere Sprache übertragen werden, ohne von seinem Struktur bzw. Gestalt etwas zu verlieren.

Im Folgenden sehen wir ein Figurengedicht von Apollinaire mit dem Titel „La Colombe Poignardee et le Jet d’Eau“ und seine türkische Übersetzung „Hançerlenmiş Güvercin ve Su Kaynağı“.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Apollinaire, G., *La Colombe Poignardee et le Jet d’Eau*, mit türkischer Übersetzung von Ayda Erbal, *Hançerlenmiş Güvercin ve Su Kaynağı*, zitiert aus : Doğan, A. / Demirkan, E., *a.a.O.*, 1998, S. 461.



**HANÇERLENMİŞ GÜVERCİN
VE
SU KAYNAĞI**

Hançerlenmiş tatlı yüz^ü Çiçeklenmiş sevgili dudaklar
MIA MAREYE
YETTE LORIE
ANNIE ve sen MARIE
nerede nereden
siz siz
gönç kızlar
AMA
kaynağın yanında

Tüm adaları yakın beğenir ? Zamanın Raynal Billy Dalise
Ey benim savaşa giden arkadaşlarım Ki adaları özlemle
Gökyüzüne doğru yükceltiler Basamakları gibi bir kilisenin
Ve uyuz suya bakışları ile Basamakları gibi bir kilisenin
Olduysanız bakışlarınız Akşam yazları Cremence nereden
Nerede Braque ve Max Jacob Çoktan öldüler belki de
Tan yüzü grisi gözleriyle Derin su kaynağı acılarında ağlıyor

KUSURU SAVAŞA GİDENLER ÇARPIYOR SİMSİ
Akşam oluyor E y kanlı desin
Bahçelerde savaşı zakkumlar karıyor

APOLLINAIRE, Çev: Ayda Erbal

In diesem Beispiel sehen wir das originale Gedicht und seine türkische Übersetzung. Bildlich treten im oberen Teil ein Vogel und in mittlerem eine Quelle hervor. Ausgehend von dem Titel lernen wir, dass der Vogel eine Taube sei. Die türkische Übersetzung dieses Gedichts ist mit großem Erfolg eingeführt worden, da sich sowohl seine bildlichen Teile als auch inhaltliche Bedeutung fehlerlos ins Türkische übertragen lassen.

3. IN DIESEM BEREICH ERSCHIENENE TÜRKISCHE ARBEITEN

Es wurde in den vorigen Kapiteln dieser Arbeit zum Ausdruck gebracht, dass konkrete Poesie in der Mitte der 50er Jahre aufgetaucht sei. Gleich darauf wurden in europäischen Ländern in rascher Folge über dieses Thema viele Arbeiten vorgelegt. Gomringers "vom vers zur konstellation. zweck und form einer neuen dichtung", Fahlströms "Hätila Ragulpr Pä Fätskliaben. manifest för konkret poesie", "Plano-Pilôto para Poesia Concreta" der Noigandres Gruppe, theoretische Arbeiten von Heißenbüttel, Bense und Döhl wurden hintereinander publiziert. Zusätzlich zu diesen theoretischen Arbeiten wurden weiterhin Gedichtbeispiele publiziert, die bei der Entwicklung dieser Poesie eine große Rolle spielten.¹⁰⁷

In den gleichen Jahren war in der Türkei über konkrete Poesie noch keine theoretische Arbeit vorgelegt worden. Behcet Necatigil, Yüksel Pazarkaya und Ercüment Behzad Lav haben die ersten konkreten Beispiele gegeben, und Metin Altıok, Can Yücel, Akgün Akova usw. haben sie weiterverfolgt.

Die erste theoretische Arbeit über die konkrete Poesie wurde in den 90er Jahren von Pazarkaya in seinem Werk „Somut Şiir“ veröffentlicht.¹⁰⁸ Nach dieser Arbeit wurden 1993 von Baypınar, 1998 von Doğan und Demirkan, 2002 von Özmut und 2004 von Öztürk und Akpınar-Dellal theoretische Arbeiten vorgelegt, jede von ihnen zu verschiedenen Dimensionen der konkreten Poesie.

3.1. Die theoretischen Arbeiten

Das Werk „Somut Şiir“ von Pazarkaya wurde erstmal 1996 veröffentlicht. Es besteht aus 91 Seiten. In den ersten Seiten sind seine konkrete Texte, die zunächst in der Mitte der 50. Jahren in verschiedenen Zeitschriften bilingual veröffentlicht wurden, gedruckt. In der Mitte des Werkes gibt es eine theoretische Arbeit unter dem Namen „Kriterium der modernen Poesie“. Es ist nützlich zu erläutern, dass Pazarkaya mit dem Ausdruck „modernes Gedicht“ auch auf die konkrete Poesie hinweist. Nach diesem

¹⁰⁷ Gomringer, E., a.a.O., 2001, S. 4.

¹⁰⁸ Siehe: Pazarkaya, Y., a.a.O., 1996, S. 43 ff.

Aufsatz sind wieder konkrete Gedichte platziert, und dann beendet Pazarkaya sein Werk mit einer allgemeinen Nachrede, die den geschichtlichen Entwicklungsverlauf und die Bedeutung der konkreten Poesie in der Türkei und seine Beziehungen mit der Stuttgarter Gruppe aufdecken.¹⁰⁹

Das Auftauchen der konkreten Poesie in Angriff nehmend, fängt Pazarkaya mit seiner Arbeit an. Er führt die Entstehung dieser Poesie bis zu den ersten Zivilisationen zurück. Er sieht eine Ähnlichkeit der Schrift in der Baukunst des seldschukischen Reiches und in den osmanischen Handwerkobjekte mit der von konkreten Gedichten.¹¹⁰ Aber die größte Popularität, nach Pazarkaya, erlangt konkrete Poesie in den 50-60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Dabei habe der Zweite Weltkrieg eine wichtige Rolle gespielt. Die Zerstörungen und Hoffnungslosigkeiten, die vom Zweiten Weltkrieg übrig geblieben waren, führten die Autoren dazu, ein neuer Stil zu finden, der natürlich moderner und konkreter auftaucht.¹¹¹

Während er die Entwicklungsgeschichte der türkischen Gedichtstradition in Angriff nimmt, macht er diesen Verlauf ausführlich deutlich und zeigt, wie die Eigenschaften des Gedichts und dementsprechend wie die Erwartungen der Dichterinnen und der Leserinnen an der literarischer Gattung sich ändern. Pazarkaya zeigt auch, dass es immer wieder ein unendlicher Änderungsprozess vor sich geht.¹¹²

Außerdem greift Pazarkaya die politische Dimension des Gedichtes auf. Er bringt zur Sprache, dass Sprache und Kunst als ein Druckmittel gebraucht würden, deshalb musste man erstens die Sprache von der Wirkung der bösen Herrscher befreien.¹¹³ Es scheint mir sehr wichtig hier zu betonen, dass genauso wie bei Pazarkaya, auch die Noigandres Gruppe die konkreten Texte wie eine Waffe verwendet hat, um die willkürlichen Tätigkeiten der politischen Machthaber zu kritisieren. In diesem Zusammenhang sieht man beim Pazarkaya und bei der Noigandres Gruppe sprachlich und inhaltlich mehr Ähnlichkeiten als bei Pazarkaya und Heissenbüttel. Als politische Äußerung kommt in Pazarkayas Werken seine

¹⁰⁹ Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 83 ff.

¹¹⁰ Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 45.

¹¹¹ Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 84.

¹¹² Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 43 ff.

¹¹³ Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 47.

unendliche Kritik an Süleyman Demirel, der damals der Ministerpräsident und Staatspräsident der Türkei war, und an seine unakzeptierbaren politischen Tätigkeiten. Beispiele dafür bildet die Reihe „Gedichte aus den Wörtern von Demirel“. Pazarkaya hat Demirel ausgehend von seinen Aussagen hart kritisiert, und seine konkreten Gedichte auf dessen Aussagen aufgebaut.

Im Folgenden zitiere ich einen konkreten Text aus dieser Reihe [Hättet ihr wenigstens Arbeit, dann hätten wir euch selbst geraubt]¹¹⁴:

işiniz vardı da biz mi elinizden aldık

Ekmeğiniz	de	mi	aldık
Suyunuz	da	mı	aldık
Okulunuz	da	mı	aldık
Öğretmeniniz	de	mi	aldık
İlacınız	da	mı	aldık
Elektriğiniz	de	mi	aldık
Toprağınız	da	mı	aldık
Eviniz	de	mi	aldık
Yolunuz	da	mı	aldık

aklınız vardı da biz mi elinizden aldık
canınız vardı da biz mi elinizden aldık
oyunuz vardı da biz mi elinizden aldık

Pazarkaya ist der Meinung, dass ein modernes Gedicht kritisch, aktiv und sich selbst *wiederherstellend* sein muss. Während es dabei die gesellschaftlichen Normen ablöst, wendet es sich an die Zukunft.¹¹⁵ Der in Deutschland sesshafte Dichter definiert die Anwendung der Sprache als eine politische Waffe und konkretisiert seine Einstellung mit dem Gedicht „Mein Gedicht ist mein Messer“¹¹⁶. Er bringt zum Ausdruck, dass er von der Aussage Hans Bender, „Ich darf nicht stumpf sein. Mein Gedicht ist mein Messer“, inspiriert ist.¹¹⁷ Somit tritt sein Gedicht als eine Parodie hervor.

¹¹⁴ Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 79.

¹¹⁵ Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 48.

¹¹⁶ Siehe: Pazarkaya, Y., **a.a.O.**, 1996, S. 16.

¹¹⁷ Pazarkaya, Y., persönliche Mitteilung, Çanakkale, 2006.

i

ş

ş

şi

şi

şii

şii

şiiir

şiiir

2

şiiirş

şiiirş

şiiirşi

şiiirşi

şiiirşii

şiiirşii

şiiirşiiir

şiiirşiiir

3

şiiirşiiirş

şiiirşiiirş

şiiirşiiirşi

şiiirşiiirşi

şiiirşiiirşii

şiiirşiiirşii

şiiirşiiirşiiir

şiiirşiiirşiiir

şiiirşiiirşiiirş

"şiiirim bıçağımdır"

Es ist wichtig zu sehen, dass die Schreibmaterialien von Pazarkaya Buchstaben, Silben und Wörter sind, die meistens als Ideogramm, manchmal als Kalligraphie auftauchen, weil sie bildlich dargestellt werden.

Pazarkaya betont in seiner Arbeit, dass er der erste türkische Autor sei, der sich mit der konkreten Poesie beschäftigt hat.¹¹⁸ Seine Gedichtbeispiele und theoretischen Arbeiten vor Augen führend beweist er seine Behauptung. Geht man den Spuren nach, stellt man fest, dass Pazarkayas Vorwürfe sich berechtigen. Die Schriftsteller in der Türkei haben über diese neue Gattung keine theoretischen Arbeiten angereicht und ihre konkreten Beispiele als Hobby begriffen.

Weiterhin ist Pazarkaya der Meinung, dass Behcet Necatigil und İlhan Berk wichtige Vertreter der türkischen konkreten Poesie sind.¹¹⁹

Man kann in Pazarkayas Arbeit konstatieren, dass er den geschichtlichen Verlauf der konkreten Poesie, ihre Vertreter, ihren politischen und gesellschaftlichen Hintergrund ausführlich erläutert. Außerdem beinhaltet das Buch neben den eigenen konkreten Poesiebeispielen auch bedeutungsvolle der Weltliteratur. Er hat mit Hilfe seiner interkulturellen Beziehungen dazu beigetragen, konkrete Poesie in türkischer Sprache zu entwickeln und sie in europäischen Ländern zu verbreiten.

Seine Gedichte könnte man im DaF-Unterricht im Hinblick auf interkulturelles Lernen ohne Problem als Unterrichtsmaterial anwenden, da er in seinen Gedichten allgemein gesellschaftliche Probleme zum Ausdruck bringt. Die StudentInnen können eine Möglichkeit finden, die fremde Kultur und die eigene kritisch unter die Lupe zu nehmen und um zwischen den Kulturen eine Beziehung zu bilden, ihre gemeinsamen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Probleme besprechen. Darüber hinaus werden die türkischen StudentInnen fremde Kulturen besser kennenlernen, die Vorurteile abbauen und ihre Toleranzkompetenz entwickeln, was das wichtigste Ziel des interkulturellen Lernens zu sein scheint.

Im Bereich der konkreten Poesie sind in der Türkei nur wenige wissenschaftliche und ausführliche Arbeiten bekannt, da eine solche Poesie noch eine ganz neue Art ist, d.h. seit den 60er Jahren vorhanden ist. Die ausführlichste Arbeit wurde von Orhan Özmut als eine Doktorarbeit unter dem Titel „Zum Vergleich der Konkreten Poesie in der Deutschsprachigen und Türkischen Literatur und zu ihrer

¹¹⁸ Siehe: Pazarkaya, Y., a.a.O., 1996, S. 86 und 87.

¹¹⁹ Siehe: Pazarkaya, Y., a.a.O., 1996, S. 83 und 84.

Anwendung im DaF-Unterricht“ 2002 an der Hacettepe Universität vorgelegt. Diese Arbeit besteht aus neun Kapiteln und ihren Unterabschnitten.

Im ersten Kapitel wird von Özmut über die Ausführung und den Inhalt der Arbeit ausführliche Kenntnisse gegeben und das Ziel dargestellt:

... Diese näheren Bestimmungen und Analysen sollen hauptsächlich dazu dienen, danach Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Konkreten Poesie in den beiden Sprachen zu ermitteln, also einen Vergleich zwischen der deutschsprachigen und türkischen Konkreten Poesie darzustellen.¹²⁰

Wie auch von diesem obigen Zitat und von anderen zu verstehen ist, bilden den Mittelpunkt dieser Arbeit die theoretische Untersuchung und der Vergleich von Deutschland und der Türkei, sowie die sprachdidaktische Funktion der konkreten Poesie und Analyse der Lehrwerke. Auch Özmut bringt dieses Ziel folgendermaßen zum Ausdruck:

Die sprachdidaktische Funktion der Konkreten Poesie steht hier in diesem Kapitel im Mittelpunkt.¹²¹

In den Unterabschnitten treten die verschiedenen Gesichtspunkte der Autoren und Wissenschaftler und die Definitionen in den Vordergrund, und sie werden von Özmut einzeln an die Hand genommen. Auch die geschichtliche Entwicklung der konkreten Poesie wird in diesem Kapitel mit all seinen Details vorgestellt.¹²²

Wir sehen die zuerst zitierten Gedichtbeispiele in jenem Kapitel, wo die Grundformen der konkreten Poesie, d.h. Ideogramm, Konstellation, Dialektgedicht, Palindrom, Typogramm, Piktogramm und Raumgedicht erklärt werden. Um jede Grundform zu erklären und anschaulich zu machen, wird ein geeignetes Gedichtbeispiel zitiert.¹²³ Zum ersten Kapitel könnte man kurz sagen, dass mit dieser

¹²⁰ Özmut, O., **Zum Vergleich der Konkreten Poesie in der Deutschsprachigen und Türkischen Literatur und zu ihrer Anwendung im DaF-Unterricht**, Doktorarbeit, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur am Institut für Sozialwissenschaften der Hacettepe Universität, Ankara, November 2002, S. 2.

¹²¹ Özmut, O., **a.a.O.**, S. 2.

¹²² Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 2 ff.

¹²³ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 17 ff.

Arbeit ein Anfang gemacht wird, indem über das Ziel, die Methode und den Inhalt der Arbeit eine ausführliche Auskunft gegeben werden.

Neben den Ausdrücken, die die geschichtliche Entwicklung der konkreten Poesie erklären, werden auch ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede mit den Figurengedichten seit dem Barock vorgestellt. Özmut betont in seiner Arbeit, dass das Barockgedicht sich inhaltlich mit dem Lob Gottes befasse, während das konkrete Gedicht einen Denk- und Spieleffekt habe und sich thematisch nicht auf gewisse Inhalte beschränke.¹²⁴ Im ersten Kapitel gibt es im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen keine Hinweise.

Im zweiten Kapitel nimmt Özmut drei berühmte Vertreter der deutschen konkreten Poesie, d.h. Heißenbüttel, Jandl und Gömringer, zur Hand, indem er ihren Lebenslauf, ihre Beziehungen mit anderen Dichtern, ihren Einfluss in der literarischen Welt und die erhaltenen Preise ausführlich erklärt. Und dann zitiert er von jedem Autor einige Gedichte, die er formal und inhaltlich analysiert hat.¹²⁵

Auch wenn Özmut ausgehend von den Gedichten, die seinen Analysegegenstand bildeten, keine interkulturelle Auswertung gemacht hat, außer dem Gedicht von Ernst Jandl „talk“¹²⁶, sind alle zitierten Gedichte im Hinblick auf interkulturelles Lernen, interkulturelle Kommunikation und interkultureller Vergleich sehr aussagekräftig und von Bedeutung, und sie enthalten internationale Themen wie Krieg, Tod, Liebe, Moral, was sie für den DaF-Unterricht wichtig macht. Außerdem beinhaltet dieses Kapitel, in dem Gömringers Gedichte mit all ihren Details untersucht werden, Informationen zur Konstellation und zum Ideogramm.¹²⁷

Im dritten Kapitel werden dagegen die Lage der türkischen konkreten Poesie und einige Beispiele in dieser Sprache behandelt. Wie es von vielen Dichtern und Literaturwissenschaftlern mehrmals zum Ausdruck gebracht wurde, wird auch in der Arbeit von Özmut betont, dass es in der Türkei im Bereich der konkreten Poesie

¹²⁴ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 14. f.

¹²⁵ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 23 ff.

¹²⁶ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 33.

¹²⁷ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 55.

wenige theoretische Arbeiten erschienen sind.¹²⁸ Alle türkischen Vertreter dieser modernen Gattung werden in knappen Zügen dargestellt, und es wird nachdrücklich unterstrichen, dass die türkischen Dichter keine starke Bindung der konkreten Poesie empfinden, sondern jeder sie als Hobby übt.

Ein anderer wichtiger Punkt dieses Kapitels ist die Aussage von Pazarkaya, in dem Pazarkaya sich zusammen mit Necatigil als wesentlicher Vertreter dieser Poesie zeigt.¹²⁹ Sicher ist, dass Pazarkaya mit seinem Werk „Somut Şiir“ in diesem Bereich im Hinblick auf die türkische und deutsche Literatur eine wichtige Arbeit geleistet hat, weil er seine Gedichte bilingual, d.h. auf Türkisch und auf Deutsch, was ihnen interkulturelle Dimension gibt, verfasst hat.

In einem anderen Unterabschnitt werden Necatigils Lebenslauf und seine Werke dargestellt, einige Gedichtbeispiele zitiert und interpretiert. Auch Pazarkayas Lebenslauf, seine literarische Bedeutung, seine literarischen Beziehungen mit anderen Dichtern und seine Gedichte, die zitiert und einzeln ausführlich interpretiert werden, bildet eines der Hauptkapitel Özmut's Arbeit. Somit sollte man nicht aus den Augen verlieren, dass in dieser Arbeit Pazarkayas Beschäftigung mit der konkreten Poesie gründlich behandelt wird. Hier sind auch seine interkulturellen Beziehungen mit europäischen Vertretern - in Sache konkrete Poesie - von Bedeutung. Am Ende dieses Kapitels vergleicht Özmut die Werke von Pazarkaya mit der von Necatigil und stellt die verschiedenen Besonderheiten ihrer Lyrik vor.¹³⁰

Nach einer detaillierten Besprechung der türkischen und deutschen konkreten Poesie wird im vierten Kapitel ihr Vergleich vorgeführt. Während Özmut im ersten Teil dieses Kapitels die gleichen Punkten beider Länder zeigt, weist er im zweiten Teil auf die Unterschiede hin.¹³¹ Zwischen türkischer und deutscher konkreter Poesie wurden die syntaktischen Gemeinsamkeiten festgestellt. Besonders die Sprachspiele und Montagetechnik sind die bekanntesten und bedeutsamsten. Zwischen Pazarkaya, Jandl und Gömringer wurden wichtige formalen Ähnlichkeiten festgestellt¹³². Aber

¹²⁸ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 71.

¹²⁹ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 71.

¹³⁰ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 91 ff.

¹³¹ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 94 ff.

¹³² Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 101 f.

wichtiger erscheint allerdings die Feststellung der gesellschaftlichen und politischen Ähnlichkeiten zwischen Pazarkaya und Heissenbüttel, d.h. es gibt bei ihnen eine politische Verpflichtung.¹³³ Zwischen diesen Ländern gibt es natürlich auch wichtige unterschiedliche Eigenschaften. Über diese Eigenschaften schreibt Özmut folgendermaßen:

Nicht nur im Betracht der Primärliteratur, sondern auch in Hinsicht auf die Quellen und Nachschlagewerke und im Vergleich zu dem was das Internet uns heutzutage alles bietet, ist die konkrete Poesie in der Türkei, vom Umfang her betrachtet, nicht zu vergleichen mit der Konkreten Poesie in Deutschland. Seien es also Werke der einzelnen Dichter, die Sekundärliteratur über die Dichter und deren Werke oder aber auch Nachschlagewerke über die konkrete Poesie, in all diesen Bereichen ist die Auseinandersetzung mit der Konkreten Poesie in der Türkei begrenzter als in Deutschland.¹³⁴

Weil in der Türkei in diesem Bereich weniger Arbeiten als in Deutschland geschrieben wurden, ist es schwerer einen Vergleich zwischen diesen Ländern zu machen. Außerdem zeigt uns diese Arbeit, dass es bei Necatigils Lyrik und Lyrik der deutschen Dichter mehr Verschiedenheiten als bei Pazarkaya und bei den Deutschen gebe. Einer der Gründe dafür ist, dass Pazarkaya jahrelang in Deutschland gelebt hat, und der andere Grund ist seine Beziehungen zu den Vertretern der Stuttgarter-Schule.¹³⁵ Zwischen den Gedichten von Necatigil und die von den Deutschen wurden syntaktische Verschiedenheiten festgestellt. Bei den Deutschen sieht man bewusstes Zerstoren der Syntax als Ziel, dagegen kann bei Necatigil von Syntax keine Rede sein,¹³⁶ Verbale- und Bindewörter treten in seinen Gedichten nicht, sondern nur die zerstörten Wörter, d.h. Silben und Buchstaben lenken seine Gedichte.

Das wichtigste Kapitel dieser Arbeit ist das fünfte Kapitel, wo konkrete Poesie im DaF-Unterricht angewendet wird, was den Schwerpunkt unserer Arbeit bildet. Wenn man die ganze Arbeit vor Augen hält, dann kann man bemerken, dass nur in diesem Teil die Bildungsfunktion und Didaktik der konkreten Poesie aufgegriffen wurde.

¹³³ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 103.

¹³⁴ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 112 und 113.

¹³⁵ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 95.

¹³⁶ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 110 und 111.

In fünftem Kapitel stellt Özmut in jedem Abschnitt eine neue Eigenschaft der konkreten Poesie vor, und nimmt sie erklärend zur Hand. Einzelne bewertend muss man hervorheben, dass die bedeutsame Funktion dieser Poesie, das Erleichtern des Fremdsprachlernens ist.¹³⁷ Sicher ist, wie wir in unserer Arbeit zum Ausdruck gebracht haben, dass konkrete Poesie eines der wichtigsten Lernmaterialien ist, die für alle Lernmethoden, die im 20. Jahrhundert entwickelt wurden, zweckmäßig ist. Gründe dafür können wir in den in vorigen Kapiteln erklärten Eigenschaften sehen. Dort wurde reihenweise dargestellt, dass konkrete Poesie die Sprechanxiety abbaut, den Wortschatz der StudentInnen entwickelt, mit ihrem spielerischen Umgang die StudentInnen im Unterricht aktiviert, sprachliche Kreativität erfordert, die spezifische Art des Lesens lehrt und narrative und interkulturelle Kompetenz anregt.

Im fünften Kapitel der Arbeit von Özmut stellt man auch die Kriterien der Textauswahl für den DaF-Unterricht vor.¹³⁸

Das sechste Kapitel enthält dagegen eine ausführliche Untersuchung über die in Lehrwerken vorkommenden konkreten Texte. Hierzu schreibt Özmut folgendermaßen:

Dieses Kapitel hat deshalb als Ziel zuerst einmal drei verschiedene Lehrwerke allgemein vorzustellen, um danach dann auch in „Teil 6.4.“ dieses Kapitels zu vergleichen, wie die konkrete Poesie in den einzelnen Lehrwerken Anwendung findet. Die für diese Arbeit ausgesuchten Lehrwerke für DaF sind: „Deutsch aktiv“, „Moment mal“, und „Stufen International“.¹³⁹

Ausgehend von diesem Zitat ist unschwer zu sagen, dass das Hauptziel dieser Arbeit darauf beruht, was für einen Platz die konkreten Texte in den Lehrwerken finden. Denn es ist wirklich ein sehr wichtiger Gesichtspunkt, über die Position dieser Texte in den Lehrwerken und über die dargestellten Beispiele eine Auskunft zu erhalten. Am Anfang des sechsten Kapitels wird über dem Lehrwerk „Deutsch aktiv neu“ detaillierte Information gegeben. Und dann werden die in den Lehrwerken selbst gefundenen konkreten Texte zitiert und dazu ihre inhaltliche Analyse gemacht.¹⁴⁰

¹³⁷ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 133.

¹³⁸ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 139.

¹³⁹ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 143.

¹⁴⁰ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 143.

Auch im sechsten Kapitel sieht man den Mangel interkultureller Funktion der Konkreten Poesie, obwohl die zitierten Texte wie z.B. „Empfindungswörter“ von Rudolf Otto Wiemar für einen interkulturellen Vergleich sehr zweckmäßig sind. Dagegen kann man in der Arbeit von Öztürk und Akpınar-Dellal¹⁴¹ feststellen, wie die interkulturelle Dimension dieser Gedichte bei dem spielerischen Umgang behandelt werden können.

Im Verlauf des gleichen Kapitels wird, wie bereits zum Ausdruck gebracht worden ist, die inhaltliche Analyse der zitierten Gedichte vorgeführt.

Özmut drückt sich über das Lehrwerk „Deutsch aktiv neu“ folgendermaßen aus:

Wie festzustellen ist, ist die Anwendung der Konkreten Poesie nicht sehr tiefgreifend in der Lehrwerkreihe „Deutsch aktiv Neu“. Auffallend ist, dass im Lehrbuch kaum Übungen angeboten werden.¹⁴²

Wenn wir uns die riesige Funktion der konkreten Texte beim Fremdsprachlehren vor Augen halten, dann kann man leicht bemerken, dass die Zahl der in den Lehrwerken auftretenden konkreten Gedichte sehr ungenügend ist. Die narrative und besonders kommunikative Kompetenz, die interkulturelle Denkfähigkeit und die Kreativität entwickelnden Texte sollten im DaF-Unterricht mehr Platz finden. Es werden auch „Moment mal“ und „Stufen International“ mit gleicher Methode zur Hand genommen und die zitierten Texte einzeln interpretiert.

Ein im Lehrbuch „Moment mal 2“ enthaltenes Gedicht „Herr Paulke erzählt“ von Hanz Manz ist auch, um eine interkulturelle Brücke zwischen den fremden Kulturen zu bauen, ein sehr zweckmäßiges Gedicht.¹⁴³ Es gibt die Möglichkeit, über den Rassismus, über die Toleranz und Solidarität einen interkulturellen Vergleich zu machen. Özmut stellt in sechstem Kapitel seiner Arbeit auch die gleichen und verschiedenen Besonderheiten der Lehrwerke folgendermaßen dar:

¹⁴¹ Siehe: „Kapitel 5.5“ dieser Arbeit.

¹⁴² Siehe: Özmut, O., a.a.O., S. 152.

¹⁴³ Mainz, H., **Herr Paulke Erzählt**, in: Müller, M. und andere, Moment mal- Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache- Lehrerhandbuch , Berlin und München, Langenscheidt Verlag, 1998, S. 80.

Bei der Untersuchung der Anwendung der Konkreten Poesie in den für diese Arbeit ausgesuchten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache sind Gemeinsamkeiten aber auch Andersartigkeiten festzustellen.¹⁴⁴

Nach der Untersuchung der Lehrwerke wird im siebten Kapitel eine Umfrage über die konkrete Poesie mit Studierenden der DaF-Abteilung der Uludağ Universität gehalten. Mit dieser Umfrage versuchte Özmut herauszuarbeiten, ob konkrete Poesie bei den Lehrkräften und bei den StudentInnen bekannt sei.¹⁴⁵ Als eine allgemeine Auswertung des siebten Kapitels werden die gestellten Fragen und ihre Antworten, die die StudentInnen und Lehrkräfte gegeben haben, in die Arbeit eingearbeitet, und die interessanten und bemerkenswerten Antworten ausdrücklich zitiert.

Im achten Kapitel ist das Unterrichtspraxis „Durchführung eines Unterrichtskonzepts für die Konkrete Poesie“ untergebracht. Hierzu schreibt Özmut folgendermaßen:

In diesem Kapitel soll ein Unterrichtskonzept für Studierende der Deutschlehrerausbildung an den Vorbereitungsklassen der Erziehungswissenschaften Fakultät der Universität Uludağ erarbeitet und danach auch im Unterricht durchgeführt werden. Das Unterrichtskonzept soll eine mögliche Form des Einsatzes der Konkreten Poesie im Fremdunterricht DaF beschreiben.¹⁴⁶

Wie von diesem Zitat zu verstehen ist, ist es ein Vorbild der Durchführung der konkreten Poesie im DaF-Unterricht. Das Unterrichtskonzept wird in die Arbeit mit all seinen Einzelheiten übertragen und somit ein informatives Vorbild geschaffen.

Im letzten Kapitel der Arbeit macht Özmut schließlich zu seiner Arbeit eine allgemeine Bewertung und betont die Bedeutung der konkreten Poesie für den Fremdsprachenunterricht. Er kommt zu dem Schluss, dass konkrete Poesie mehr Bedeutung haben sollte.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 170.

¹⁴⁵ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 174.

¹⁴⁶ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 217.

¹⁴⁷ Siehe: Özmut, O., **a.a.O.**, S. 242.

Die Arbeit von Özmut, die hier von Anfang bis zum Ende mit all ihren Details zur Hand genommen und beurteilt wurde, ist die wichtigste und ausführlichste Arbeit, die in der Türkei bis jetzt im Bereich der konkreten Poesie geschrieben wurde. In verschiedenen Kapiteln werden all ihre Eigenschaften angesprochen, interessante und sehr schöne Gedichte vorgestellt, und wichtiger scheint mir jedoch, dass zwischen der türkischen und der deutschen konkreten Poesie ein sehr wichtiger und nützlicher Vergleich gemacht wurde, der die Bedeutung der konkreten Texte für den Fremdsprachenunterricht offenbar vor Augen führt.

Es wurde in dieser Arbeit ein Mangel festgestellt, dass die interkulturelle Dimension der konkreten Poesie kaum zur Sprache gebracht worden ist. Man könnte diesen Faktor außer dem Rahmen der Arbeit sehen, deshalb wird keine Rede davon sein. Aber wie in den vorigen Kapiteln zum Ausdruck gebracht wurde, sind die konkreten Texte inhaltlich sehr zweckmäßige Texte, um bei den StudentInnen ein interkulturelles Lernen vorzuführen und landeskundliche Erfahrung anzuregen. Das bringt mit sich selbst die interkulturelle Denkfähigkeit und baut die Vorurteile ab.

Die Arbeit „Somut Şiir Üzerine Bir Deneme“ wurde von Doğan und Demirkan im Mai 1998 in der Zeitschrift „Türk Dili“ in zwei Teilen publiziert.¹⁴⁸

Erster Teil besteht aus zehn Seiten. Auch Doğan und Demirkan bringen in der Einführung ihrer Arbeit zum Ausdruck, dass es in der Türkei die theoretischen Arbeiten über die konkrete Poesie ganz selten sind.¹⁴⁹ In dieser Arbeit von Doğan und Demirkan wird eine ausführliche Definition der konkreten Poesie gegeben und ihre Geschichte und fremde und türkische Vertreter untersucht.

Unter dem Untertitel „Somut Şiir Nedir?“ (Was ist konkrete Poesie?) werden die Definitionen verschiedener Autoren zitiert und interpretiert. Von Garnier bis zur Noigandres-Gruppe, von Gomringer bis zu Bense, die Definitionen mehrerer Autoren werden vorgestellt und die Eigenschaften der konkreten Poesie ausführlich erklärt. Außerdem wird auch erklärt, dass ein Gedicht sowohl aus einem Wort als auch aus

¹⁴⁸ Doğan, A. /Demirkan, E., **Somut Şiir Üzerine Bir Deneme I**, Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, sayı: 557, Mayıs 1998, S. 452-463. -Doğan, A. /Demirkan, E., **“Somut Şiir Üzerine Bir Deneme II**, Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı; 558, Mayıs 1998, S. 534-545.

¹⁴⁹ Doğan, A. /Demirkan,E., **a.a.O**, S. 452.

mehreren Wörtern bestehen und Kalligraphie oft vorkommen könne. Um diese Behauptung zu festigen haben die Autoren dieser Arbeit Gomringers Gedicht „Worte sind Schatten“ mit seiner türkischen Übersetzung zitiert.¹⁵⁰

Unter einem anderen Untertitel „Tarihçe“¹⁵¹ (Entwicklungsgeschichte) kommt die Geschichte der konkreten Poesie vor. In diesem Teil führt man das Auftauchen dieser Poesie bis zur Hellenistik und zu den Römern zurück und führt auch drei alte Gedichte als Beispiel vor. Es wird erläutert, dass konkrete Poesie nach dem Zweiten Weltkrieg von Bedeutung war, da sich die Autoren in dieser Zeit darum bemühten, der Literaturtradition eine neue Sicht zu geben.¹⁵²

Interessant ist, dass in dem Artikel von Doğan/Demirkan wie in der vorliegende Arbeit der Begriff „konkret“, ihre Entstehung und ihre Beziehung zu anderen Künsten wie Musik und Malerei zum Ausdruck gebracht werden. Es ist auch bemerkenswert, dass die zitierten Gedichte nicht in ihrer originalen Sprache, sondern mit einer Übersetzung vorgeführt werden. Unter dem Titel „Tarihçe“ wird dagegen die Geschichte der englischen, brasilianischen, deutschen, spanischen und französischen Poesie behandelt.

In zweitem Teil dieser Arbeit, der aus elf Seiten besteht, tritt nur die türkische konkrete Poesie auf. Es wird in diesem Teil betont, dass sich das türkische klassische Gedicht bis zur Republikzeit in seiner Existenz bemerkbar gemacht hat.¹⁵³ Wir lernen von dieser Arbeit, dass der erste Vertreter dieser Art Nazım Hikmet sei, der sein Werk „835 Satır“ 1929 publiziert, in dem das erste Gedicht, das konkrete Eigenschaften enthält, vorgekommen ist.¹⁵⁴ Wenn wir vor Augen halten, dass das Auftauchen der europäischen konkreten Poesie in den 50er Jahren des 20. Jh. gewesen ist, dann können wir die Bedeutung von Hikmet im Hinblick auf die türkische moderne Literatur sehen.

¹⁵⁰ Doğan, A. /Demirkan,E., **a.a.O.**, S. 456.

¹⁵¹ Doğan, A. /Demirkan,E., **a.a.O.**, S. 456.

¹⁵² Doğan, A. /Demirkan,E., **a.a.O.**, S. 460.

¹⁵³ Doğan, A. /Demirkan,E., **a.a.O.**, S. 534.

¹⁵⁴ Doğan, A. /Demirkan,E., **a.a.O.**, S. 534.

Nach Hikmet spielt auch Ercüment Behzad Lav, der von der europäischen, d.h. deutschen und französischen Literatur beeinflusst ist,¹⁵⁵ im Bereich der türkischen konkreten Poesie eine wichtige Rolle.

In der Arbeit gibt es Auskunft auch über Behcet Necatigil, Seyhan Erözçelik, Can Yücel, Yüksel Pazarkaya und Akgün Akova, die in verschiedenen Zeitschriften und auch manche in ihren eigenen Werken konkrete Beispiele gegeben haben.

Die Arbeit von Doğan und Demirkan gibt uns eine Möglichkeit, zwischen den verschiedenen fremden Literaturen einen interkulturellen Vergleich zu machen, denn während die konkrete Poesie und ihr geschichtlicher Verlauf in verschiedenen Ländern in Griff genommen werden, kann man auch zwischen diesen Ländern einen kulturellen Vergleich machen; z.B. Nazım Hikmet und seine Bedeutung im Hinblick auf türkische Literatur. Das gewährleisten, über das Auftauchen der konkreten Poesie zwischen der türkischen und der europäischen Literatur einen Vergleich zu machen. Außerdem ruft die Auskunft über Hellenistik und die Römer die osmanischen Schriftkünstler (Kalligraphen) in den Sinn.

3.2. Die empirischen Arbeiten

Die Arbeit „Tuhafl Bir Şiir Anlayışı- Somut Şiir“ wurde 1993 von Baypınar in der Zeitschrift „Gündoğan Edebiyat“ publiziert. Sie ist eine aus zwölf Seiten bestehende und auf Türkisch geschriebene Arbeit.

In der Einführung seiner Arbeit erklärt Baypınar kurz den Entwicklungsverlauf der Poesie und nimmt einige bedeutsamen Eigenschaften des klassischen Gedichts in die Hand. Er erläutert, dass die Musikalität, die durch den Reim, Metrum und die Laute, die die wichtigsten Erfindungen der Gedichtstradition sind, vorkommen, dem klassischen Gedicht seinen eigentümlichen Wert gegeben hat.¹⁵⁶ Die schweren Regeln des klassischen Gedichts haben das Schreiben erschwert. Parallel dazu haben kulturelle und technologische Entwicklung im 19. Jh. in der

¹⁵⁵ Doğan, A. /Demirkan,E., a.a.O., S. 536 und 537.

¹⁵⁶ Siehe: Baypınar,Y., a.a.O., Kış 1993, S. 67.

Gedichtstradition starke Änderungen verursacht und somit wurden die starren Regeln des klassischen Gedichts mit der Zeit verlassen.

Nach seiner Erklärung über die historische Entwicklung der Gedichtstradition fängt Baypınar an, die konkrete Poesie und ihren Einfluss auf die Autoren/Dichter darzustellen.¹⁵⁷ Das Auftauchen der konkreten Poesie in den 50er Jahren bewertet er nicht als Zufall, sondern er interpretiert es in Verbindung mit den politischen, wirtschaftlichen und technologischen Situationen. Im Hauptteil seiner Arbeit geht Baypınar auf die konkrete Poesie mit all ihren Details ein, indem er ihre ersten Vertreter und ihre Entfaltung in mehreren europäischen Ländern deutlich vor Augen führt. Er unterstreicht seine Einstellung, dass es zwischen dem klassischen und dem konkreten Gedicht keine Ähnlichkeit gebe, weil sie jeweils andere Gattungen seien.¹⁵⁸ Ausserdem fügt Baypınar hinzu, dass dieses Gedicht die größte Popularität in Deutschland wegen des schweren metrischen Systems des klassischen Gedichts gefunden hat.¹⁵⁹

In seiner Arbeit zitiert er verschiedene Gedichte verschiedener europäischen Autoren und bringt ihre inhaltliche Tiefe meistens mit großem Erstaunen zum Ausdruck. Während er inhaltliche Analysen der zitierten Gedichte macht, stellt er an den Lesern rethorische Fragen, um die tiefe Bedeutung in verschiedenen Gedichten zu betonen.¹⁶⁰

Baypınar, der von verschiedenen Autoren sechs konkrete Gedichte zitiert und dazu Analysen gemacht hat, fügt an das Ende seiner Arbeit einige Gedichte hinzu, deren Analyse von ihm selbst den Lesern übergeben wurde. Er spricht auch das Übersetzungsproblem der konkreten Poesie an und behauptet, dass man die Übersetzung dieser Poesie unschwer vollführen könne¹⁶¹. Seine Behauptung beweist er, indem er ausgehend von Vaclav Havels Gedicht „Barriere“ eine ausführliche Interpretation und die Übersetzung realisiert. Außerdem weist Baypınar auf die Eigenschaft der konkreten Poesie hin, indem er auf die knappe Wortwahl und auf

¹⁵⁷ Siehe: Baypınar, Y., a.a.O., Kış 1993, S. 65.

¹⁵⁸ Siehe: Baypınar, Y., a.a.O., Kış 1993, S. 68.

¹⁵⁹ Siehe: Baypınar, Y., a.a.O., Kış 1993, S. 67.

¹⁶⁰ Siehe: Baypınar, Y., a.a.O., Kış 1993, S. 68. 69.

¹⁶¹ Siehe: Baypınar, Y., a.a.O., Kış 1993, S. 69.

deren tiefe Bedeutung aufmerksam macht. Er sieht sie als eine der wichtigsten Eigenschaften der konkreten Poesie.

Im Hinblick auf die Erläuterung der konkreten Poesie mit all ihren Dimensionen spielt Baypınars Artikel eine sehr wichtige Rolle. Aber weil sie über diese Poesie nur theoretische Kenntnisse gibt, sehen wir die interkulturelle Dimension der konkreten Poesie in dieser Arbeit nicht behandelt, obwohl die von Baypınar zitierten Beispiele zu einem interkulturellen Vergleich sehr zweckmäßig sind.

Die Arbeit von Öztürk und Akpınar-Dellal „Yabancı Dil Eğitimi“nde „Öz ve Öteki“ Konulu Kültürlerarası İçerikli Metinlerin Bireyde Demokratik Kültür Bilincinin Gelişimine Katkısı“ wurde 2004 in „Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu“ in Çanakkale vorgetragen und in gleichem Jahr publiziert.¹⁶² Sie besteht aus vier Teilen sowie Einleitung und Schluss, die insgesamt acht Seiten umfassen.

In der Einleitung wird die Bedeutung des Erwerbs vom „Demokratischen Kulturwissen“ im Zusammenhang mit der Demokratie und Interkulturalität behandelt.¹⁶³

Im ersten Teil wird betont, dass die kulturell inhaltlichen Texte das Sprachlernen der StudentInnen motivieren würden, und dass man bei der Auswahl der Texte deshalb sehr wählerisch sein sollte. Ausgehend vom Fremden zielt man auf das Eigene, und um vom Eigenen das Fremde zu sehen,¹⁶⁴ d.h. es wird von den StudentInnen zwischen dem Fremden und dem Eigenen eine Brücke zu bauen versucht.

Im gleichen Teil werden auch die Beziehungen des Türkischen und des Europäischen in der Geschichte und die Einflüsse dieser Beziehungen in unserer Zeit zum Ausdruck gebracht. Die gegenseitigen Vorurteile der Nationen, deren erste Begegnung Kriege waren, sind noch sehr populär und bewusst, und diese Situation

¹⁶² Öztürk, A. O. / Akpınar-Dellal, N., **Yabancı Dil Eğitimi“nde „Öz ve Öteki“ Konulu Kültürlerarası İçerikli Metinlerin Bireyde Demokratik Kültür Bilincinin Gelişimine Katkısı**, in: Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler, Çanakkale, 20-21 Mayıs 2004, S. 64-73.

¹⁶³ Öztürk, A. O/ Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, S. 64 und 65.

¹⁶⁴ Öztürk, A. O/ Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, S. 64 und 65.

beeinflusst noch die heutige Außenpolitik der Türkei im Hinblick auf das Eintreten in die EU.¹⁶⁵ Es wird auch als eine Lösung zum Ausdruck gebracht, dass die kulturell inhaltlichen Texte bei dem Abbau dieser Vorurteile eine sehr wichtige Rolle spielen würden.¹⁶⁶

Im zweiten Teil der Arbeit wird dagegen zum Ziel genommen, die Bedeutung der Leerstellen, die in den kulturellen Texten vorkommen, für die Sprachdidaktik und für Entwicklung des demokratischen Kulturwissens zu betonen. Außerdem wird auch nachdrücklich unterstrichen, dass das Beibringen der kulturellen Texte den Unterricht „schülerorientiert“ machen sollte.¹⁶⁷

Im dritten Teil werden ausgehend von einem Lied die kulturellen Beziehungen zwischen den Türken und den Europäern erarbeitet und das Thema „Kaffee“ und seine Präsentation, die für die Lehrer als Beispiel dienen soll, im Unterricht bewertet.¹⁶⁸

Im vierten Teil wird auf die Gedichte konzentriert. Gedichte sind die wichtigsten Lehrmaterialien, von denen ausgehend wir den Wert der gegenseitigen Beziehung zwischen den Türken und den Europäern so offensichtlich sehen können, dass die kulturellen Eigenschaften der Völker in den für die Arbeit ausgewählten Gedichten oppositionell mit spöttischer, satirischer Haltung vorkommen.

Die konkreten Texte treten, wie wir in der Arbeit von Öztürk und Akpınar-Dellal gesehen haben, nicht als Prosa, sondern als Poesie auf. Ein konkretes Gedicht von Rudolf Otto Wiemer, das in dieser Arbeit im Hinblick auf interkulturelles Lernen an die Hand genommen wird, ist für uns besonders von Bedeutung, da die konkreten Texte den Schwerpunkt unserer Arbeit bilden. Es wird zum Ausdruck gebracht, wie das Gedicht „Empfindungswörter“ in der Klasse zu unterrichten ist, und wie man zwischen dem Fremden und dem Eigenen eine Brücke bauen kann.¹⁶⁹ Am Ende der Arbeit wird für das gesamte Thema eine kurze Bewertung gemacht und die

¹⁶⁵ Öztürk, A. O/ Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, S. 65.

¹⁶⁶ Öztürk, A. O/ Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, S. 65.

¹⁶⁷ Öztürk, A. O/ Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, S. 65.

¹⁶⁸ Öztürk, A. O/ Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, S. 67.

¹⁶⁹ Öztürk, A. O/ Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, S. 68

wesentliche Bedeutung der kulturellen Texte im Prozess des Sprach- und Demokratielernens unterstrichen.

Öztürk und Akpınar-Dellal zielen darauf zu zeigen, dass man ausgehend von den interkulturellen Texten bei den StudentInnen die Eigenschaften wie z.B. Sprachlernen, Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Fremdverstehen, interkulturelle Dialogbereitschaft und besonders demokratische Haltung gegen das Fremde fördern könne. Den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden Sprachdidaktik, Interkulturalität, Beziehung zwischen dem Fremden und dem Eigenen und die Anwendung der kulturellen Texte im Fremdsprachenunterricht.

3.3. Zusammenfassung

Über die konkrete Poesie, die ein halbes Jahrhundert in ihrer Existenz dauert, wurden in der Türkei die oben ausführlich bewerteten Arbeiten vorgestellt, jede von ihnen vertritt einen anderen Bereich dieser Poesie.

Pazarkayas Werk ist hinsichtlich seiner ursprünglichen Texte und auch der theoretischen Schriften, da er der türkischen konkreten Poesie ihre erste Gestalt gegeben hat, besonders von Bedeutung. Pazarkaya hat die türkische konkrete Generation tief beeinflusst und er ist mit seinen Arbeiten für sie ein Vorbild gewesen.

Die Arbeit von Baypınar hat vor Augen geführt, dass er sich auf die konkreten Texte und ihre inhaltlichen Analyse konzentriert hat. Er hat einige Texte zur Hand genommen und ihre inhaltliche Analyse durchgeführt.

Die ausführliche Arbeit von Özmut hat dagegen eine Eigenschaft, die alle Besonderheiten der konkreten Poesie in sich enthält. Von sehr verschiedenen Definitionen bis zu seiner Geschichte und den Vertretern hat er alle Besonderheiten dieser Poesie untersucht, und in der Mitte seiner Arbeit hat er einen Vergleich der türkischen und deutschen konkreten Poesie und auch der Funktion der konkreten Texte in den Lehrwerken gestellt.

Dagegen zielen Doğan und Demirkan auf den geschichtlichen Hintergrund der konkreten Poesie, indem sie die Texte von verschiedenen Ländern zitieren und ihre bildlich-visuelle Bedeutung vorstellen.

Anders als die anderen vier Arbeiten zielen Öztürk und Akpınar-Dellal mit ihrer Arbeit besonders auf die interkulturelle Dimension der konkreten Texte und wie diese Texte als Unterrichtsmaterial zu behandeln sind. Außerdem zielen sie darauf, die Bedeutung der behandelnden Texte hinsichtlich der demokratischen Bildung deutlich zu machen.

Mit den bewerteten Arbeiten wurde festgestellt, dass im Bereich der konkreten Poesie in der Türkei sehr wenige Schriften erschienen. Man sollte auf diese neue und für den Fremdsprachenunterricht zweckmäßige Gattung im heutigen Kommunikationzeitalter mehr Wert legen.

4. PROBLEME DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Es gibt verschiedene Probleme, die im Unterricht die Kreativität der StudentInnen hemmen. Wegen der Angst des unkorrekten Gebrauchs der Fremdsprache halten die StudentInnen sich davon zurück, im Unterricht und auch im sozialen Leben diese Sprache zu gebrauchen, deshalb können sie ihre Meinungen in der Fremdsprache nicht zum Ausdruck bringen. Diese Angst verhindert nicht nur die freie Vermittlung der Meinungen, sondern auch die Entwicklung ihrer Fremdsprache.¹⁷⁰ Aus diesem Grund gehört in solch einer Situation die größte Aufgabe hinsichtlich des Abbaus der Sprechangst dem Lehrer. Der Lehrer sollte die StudentInnen durch seine Haltung und sein Benehmen ermutigen und sie durch seine witzigen und spielerischen Methoden im Unterricht aktivieren.

4.1. Sprechangst im Unterricht

Eines der wichtigsten Probleme des Fremdsprachenunterrichts ist die Sprachangst der StudentInnen, deshalb können sie an dem Verlauf des Unterrichts nicht teilnehmen. Sie können ihre Gedanken und Auslegungen nicht ohne Sorge zum Ausdruck bringen, da sie sich davor fürchten, die grammatischen Regeln unkorrekt zu benutzen oder falsch zu deuten.

Außerdem gibt es soziale Gründe, die die StudentInnen von der Kommunikation und von der Auslegung abhalten. Hierzu macht Wagner diese Gründe im Folgenden deutlich:

Viele Lerner haben Sprechhemmungen, auch in kooperativ arbeitenden Gruppen. Das kann zurückgeführt werden auf mangelnde sprachliche Sicherheit, auf kulturelle, soziokulturelle oder persönliche Faktoren.¹⁷¹

Dieses Zitat legt eindeutig vor Augen, dass der Grund dieser Angst von den Faktoren abhängt, in einer Gruppe nicht zu sprechen, d.h. Gruppenangst,

¹⁷⁰ Für weitere Hinweise siehe: a.a.O. S. 74 f.

¹⁷¹ Wagner J., **Materialien Deutsch als Fremdsprache, Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht**, Hrsg; Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, 6. Auflage, Regensburg 1987, S. 11-12.

soziokulturelle Faktoren und noch auf die grammatischen Strukturen beruhenden Übungen und klassischen Lernmethoden. Dagegen beruhen die modernen Lernmethoden nicht auf den grammatischen, sondern auf den kommunikativen Übungen.

In den klassischen Lernmethoden händigt man den StudentInnen einen Text aus und anschliessend erwartet man von ihnen, Antworten auf manche Fragen, die aus diesem Text gewählt werden, sodass der/die Lehrer/in nur eine als richtig oder falsch bewertet, worauf die Angst der StudentInnen beruht.

Ein anderer Grund für die Angst ist, die Ablehnung der eigenen Gedanken in der Gruppe durch den Lehrer. Dies führt dazu, dass der Lerner während des Unterrichts sprachlos und zurückhaltend bleibt, und somit das Entwickeln seiner Sprachkenntnisse verhindern.

Hauptproblematik ist hier, ob die konkrete Poesie bei dem Abbau der Ängste von StudentInnen eine Lösung bietet. Wenn wir die Hauptmerkmale und Besonderheiten der konkreten Poesie vor Augen halten, dann können wir feststellen, dass sie den StudentInnen eine große Möglichkeit gibt, ihre Meinungen direkt und furchtlos zur Sprache zu bringen. Konkrete Poesie legt den StudentInnen keine absolute Wirklichkeit vor, die von ihnen festgestellt werden muss, sondern sie ist sehr einfach und steht immer jeder Auslegung offen.¹⁷²

Die Texte selbst sollten nicht für Sprachsystem stehen, sondern für den Blick auf Sprache aus Distanz- aus sicherer Distanz, aus spielerischer Distanz! Die heitere Distanz, die auch der Lehrer dabei hat, sollte sich mitteilen. Beim spielerischen Umgang mit diesen Texten geht es nicht um ein Mehr-oder-Weniger an Spielerfolg: an Entschlüsselungserfolg, an Erfolg im begreifenden, souveränen Umgang mit der eben noch fremden, in diesem Augenblick begriffenen Sprache.¹⁷³

¹⁷² Für weitere Hinweise siehe: Krechel, R., **Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**, Julius Gross Verlag, 3. Auflage, Heidelberg 1991, S. 82 ff.

¹⁷³ Krusche, D./ Krechel, R., **Anspiel – Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**, Bonn 1984, S. 74.

Wie Krusche und Krechel oben im zitierten Satz zum Ausdruck gebracht haben, spielt die spielerische Distanz im Unterricht hinsichtlich der Befreiung der StudentInnen von ihrer Angst eine besondere und wichtige Rolle. Solange der Verlauf des Unterrichts die Lerner anspricht und solange die Kurve des Spiels steigt, dann werden die StudentInnen ihre Ängste Schritt für Schritt abbauen und sich selbst im Spiel als ein Teil des Spiels sehen. Und natürlich werden sie bei dieser Gelegenheit anfangen, ihre Gedanken, die sie erst vor lauter Angst für sich behielten oder für unbedeutend erklärten, sehr direkt und furchtlos zum Ausdruck bringen:

Vor etwas, das Spaß macht, hat man keine Angst. Wenn ein Text, und sei es ein kleiner, in einer Sprache, die man lernt, einmal Spaß gemacht hat, dann wird die Last des Lernenmüssens leichter, die Angst vor der Masse des immer noch Ungelernten kleiner.¹⁷⁴

Krusche und Krechel stellen oben die Bedeutung des „Spaß im Unterrichts“ als ein wichtigstes Kriterium des schnelleren und schöneren Lernens vor. Hierzu taucht auch die Bedeutung des spielerischen Umgangs mit der Sprache beim Lernen einer Fremdsprache auf.

Spiel im Unterricht bringt mit sich selbst auch interkulturelle Kommunikation, die die Sprachfähigkeit der StudentInnen pausenlos vorantreibt.

Außerdem muss man bedenken, dass nicht alle StudentInnen, die sich im selben Seminar befinden, die gleichen Sprachkenntnisse haben. Im klassischen Unterricht kommen StudentInnen mit besseren Sprachkenntnissen zu Wort, und die Anderen bleiben, ohne ihre Meinungen zu sagen, im Hintergrund. Da die StudentInnen mit weniger Sprachkenntnissen sich davor fürchten, dass der Lehrer ihre Aussage als falsch beurteilt. Aber in dem auf Spiel beruhenden Sprachunterricht stellt man die StudentInnen vor keinen solchen Grenzen. Da jede Meinung und jeder Gedanke dem Spiel einen positiven Einfluss ausüben, ist die Beurteilung als richtig oder falsch kaum von Bedeutung. Die sprachlich begabten und nicht begabten StudentInnen finden eine Möglichkeit, ihre Meinungen in der ganz freien Atmosphäre mitzuteilen. Wagner drückt sich hierzu folgendermassen aus:

¹⁷⁴ Krusche, D./ Krechel, R., a.a.O. S. 72.

Als oberstes Lernziel eines Unterrichts mit Spielübungen sei festgelegt: freie spontane Produktion richtiger (zumindest akzeptabler) mündlicher Äußerungen (in Spielzusammenhängen, die von den Teilnehmern als Kommunikationssituationen akzeptiert werden).¹⁷⁵

Dieses Zitat bestätigt auch die Aussage, dass das Ziel nicht das Erreichen der absoluten Richtigkeit und der korrekten grammatischen Regel ist, sondern das Ermuntern der Kommunikation sei. Solange die StudentInnen miteinander Kontakt bilden und einander verstehen, besteht kein grosses Problem. Wichtig ist es, dass das Spiel im Unterricht die Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten der StudentInnen entwickelt. Sicher ist, dass die Grammatikkenntnisse allein im Fremdsprachenunterricht keine Bedeutung habe. Wie im Folgenden Wagner zum Ausdruck gebracht hat, sollte man die Spiele, um die kommunikative Fähigkeit der StudentInnen zu steigern, in den Vordergrund halten und aktiv durchführen:

Wer sich um einen Unterricht kümmert, der nicht nur Grammatikkenntnisse, sondern auch kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache zum Ziel hat, möchte früher oder später sicher auch Spiele als wichtige Übungsverfahren berücksichtigen.¹⁷⁶

4.2. Langweile im Fremdsprachenunterricht

Zugleich ist die Langweile des Fremdsprachenunterrichts als ein sehr großes Problem zu sehen. Die StudentInnen sehen die grammatischen Regeln und besonders ihre klassische Ausführung im Unterricht sehr bedrückend. Dagegen machen die spielerisch ausgeführten und interkulturell inhaltlichen konkreten Texte bei den StudentInnen Spaß. In seinem Werk hat Krechel darüber folgenden zum Ausdruck gebracht:

Langweile und Sprachunterricht sind seit Alters her und fast untrennbar miteinander verbunden. Dieses Dilemma des Sprachunterrichts rührt daher, dass der normale, alltägliche und eher unbewusste Sprachgebrauch sich von dem bewussten Gebrauch der Sprache im Sprachunterricht in wesentlichen und problematischen Punkten unterscheidet: Normalerweise machen wir einen transitiven Gebrauch von der Sprache. Das bedeutet, die Aufmerksamkeit der Sprecher und Hörer bleibt nicht bei der Sprache als Medium der Übermittlung hängen, sondern läuft -transitiv- durch die

¹⁷⁵ Wagner, J., a.a.O, 1987, S. 14.

¹⁷⁶ Lohfert, W., **Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache, Spielpläne und Materialien für die Grundstufe**, Ismaning 1993, S. 8.

unbewusst bleibenden Sprachstrukturen hindurch und richtet sich auf die mit der Sprache bezeichneten Sachen und Handlungen.¹⁷⁷

In der spielerischen Anwendung tritt die Kommunikation unbedingt vor, und anstatt die grammatischen Regeln vom Anfang bis zum Ende schrittweise zu erklären, ist die transitive Übertragung vorangekommen. Die Sprachstrukturen lernen die StudentInnen unbewusst durch die unaufhörliche Kommunikation. Aus diesem Grund musste man die Spiele kommunikativ orientieren.

Interkulturelle Texte sind für eine spielerische Ausführung zweckmässiger als die anderen Texte, da sie sich die StudentInnen nicht nur auf eine Kultur, sondern auf die fremde und eigene Kultur konzentrieren lassen, deshalb sollte der Lehrer bei der Wahl der Texte vorsichtig sein, und die interkulturellen Texte die Vorfahrt lassen.¹⁷⁸

Setzt man die Spiele als kommunikative Spiele ein, könne sie nur in der Phase der Anwendung erlernter sprachlicher Mittel durchgeführt werden und bilden zusammen mit anderen Übungsverfahren die Endphase von Unterrichtseinheiten. Für Lehrer und Lerner sind kommunikative Spiele dann auch ein Mittel zur Erfolgskontrolle.¹⁷⁹

Wie Lohfert oben zum Ausdruck gebracht hat, haben die kommunikativen Spiele zwei Dimensionen; Fremdsprachlehren und Erfolgskontrolle. Dieser Tatsache folgend hat er für die kommunikativen Spiele folgende Definition vorgeschlagen:

Kommunikative Spiele geben den Lernern/Spielern die Möglichkeit, die erlernten sprachlichen Mittel in simulierten Redesituationen und durch Spiele geschaffenen Situationen selbsttätig auszuprobieren und so einzusetzen, dass unter Einhaltung der Spielregel eine gemeinsame Lösung der Aufgabe erreicht werden kann.¹⁸⁰

Beim Lehren der grammatischen Regeln, ohne die StudentInnen zu langweilen, spielt konkrete Poesie eine sehr wichtige Rolle. Es ist unter anderem auch auf dieser Weise möglich, eine Sprache sowohl nach grammatischen Regeln als auch mit kommunikativer Fähigkeit korrekt lehren und lernen. Aber es ist eine Tatsache,

¹⁷⁷ Krechel, R., a.a.O, 1991, S. 55

¹⁷⁸ Für weitere Hinweise siehe: a.a.O, 1991, S. 102.

¹⁷⁹ Lohfert, W., a.a.O, 1993, S. 13-14.

¹⁸⁰ Lohfert, W., a.a.O, 1993, S. 15.

dass das Lehren einer Sprache überwiegend mit grammatischen Regeln auf die StudentInnen einen negativen Einfluss ausüben würde. Wenn wir vor Augen halten, dass die deutsche Sprache eine schwere grammatikalische Struktur hat, dann könnten diese negativen Einflüsse im DaF-Unterricht öfters auftreten. Deshalb bietet konkrete Poesie eine Möglichkeit, die grammatischen Regel und andere Sprachstrukturen den StudentInnen ohne Langweile im spielerischen Verlauf zu lehren. Weiterhin ist es nicht zu vergessen, dass konkrete Poesie, wie im Folgenden Krechel erklärt hat, erst wenn sie vom Lehrer sehr gut und besonders spielerisch behandelt werden, können sie bei StudentInnen gegen die grammatischen Strukturen Neugier erwecken.¹⁸¹

Solange die StudentInnen im Unterricht ihre Gedanken ausdrücken und am Spiel teilnehmen, können sie ihre Wortschätze und ihre Sprachfähigkeit erweitern. Sie werden ausserdem die Fähigkeit erwerben, sprachliche Strukturen, die andere StudentInnen zur Sprache bringen, leicht verstehen und von ihnen Gebrauch machen. Darüber hinaus wird sich im Laufe der Zeit bestimmt die grammatischen Sprachkenntnisse der kommunikativen StudentInnen entwickeln. Kommunikation entwickelt auch die sozialen Beziehungen der StudentInnen in der Gesellschaft.

Als Unterstützung zur Krechels Ansicht möchte ich die folgende Behauptung von Braun zitieren:

Die experimentelle Poesie gehe oft von den Sprachstrukturen in den Bereichen Phonetik, Morphologie und Syntax aus; nicht, um ein geschlossenes System vorzuführen, wie es die Grammatiker versuchten, sondern eher offene Stellen zeigend, die es erlaubten, mit den Strukturen zu spielen. Solche Spiele könnten interessante Übungen abgeben und „Einblicke in den Bau und die ‚Lücken‘ der (...) fremden Sprache“ gewähren. „Sie ersetzen natürlich nicht das trockene Brot der herkömmlichen Übungen, würzen sie aber und schaffen neue Motivationen, sich mit der fremden Sprache zu beschäftigen.“¹⁸²

An dem Spiel soll auch der Lehrer aktiv teilnehmen, und außerdem sollte er auch der Moderator des Spiels sein. Aber die StudentInnen sind frei in ihrem Mitspielen. Das Spiel steigert die Lernmotivation der StudentInnen, deshalb muss der Lehrer, wie Krechel zum Ausdruck gebracht hat, alle StudentInnen Gruppenweise ins Spiel einsetzen, ohne sie zu zwingen, und ihre Motivation anfeuern:

¹⁸¹ Lohfert, W., a.a.O, 1993, S. 88.

¹⁸² Braun, K., in: Krechel, R., a.a.O, S. 51.

Freiheit von Zwängen und „Spielräume“ sind im Unterricht notwendig, will man die Voraussetzungen für Sprachspiele und eine spielerisch intendierte sprachliche Kreativität ermöglichen.¹⁸³

Durch den spielerischen Verlauf im Fremdsprachenunterricht steigert sich auch die Kreativität der StudentInnen. Keiner der StudentInnen kann sich außer des Spieles halten, jeder ist ein Stück des Spiels. Je aktiver sie sich an diesem Verlauf beteiligen und je mehr sie die neuen Gedanken zum Ausdruck bringen, desto lustiger und nützlicher wird das Spiel sein.

Konkrete Poesie bietet den StudentInnen eine Möglichkeit, durch das Spiel ihre Kreativität, die kognitive, emotionale und soziale Dimensionen hat, zu entwickeln. Diese Dimensionen bilden eine Gesamtheit und sollen im Fremdsprachenunterricht in Verbindung mit dem spielerischen Lernen mehr Platz nehmen.¹⁸⁴ Wenn das Spiel mit einer StudentInnen gruppe vorgeführt wird, dann werden viele verschiedene Gedanken auftreten, die den Denkhorizont der StudentInnen erweitert. Damit das Ziel des Unterrichts leichter erreicht wird, sollte der Lehrer alle StudentInnen ins Spiel hineinbringen. Rosador schreibt darüber folgendermaßen:

Die klassische Lehrer-Schüler-Beziehungen wird verändert und im besten Fall durch ein Netz von Beziehungen zwischen allen Beteiligten ersetzt.¹⁸⁵

Wie auch aus diesem Zitat zu verstehen ist, verhindern die klassischen Lehrer-Lerner-Beziehungen sowohl die Lerner als auch die Lehrer im Unterricht oder im sozialen Leben eine Gruppe, bzw. eine Gesamtheit zu sein.

Um alle StudentInnen im Unterricht aktiv zu machen, sollte der Lehrer eine ganz neue Methode, die für die spielerischen Sprachlehren zweckmäßig sein muss, entwickeln oder finden. Jedoch um das Ziel zu erreichen, ist die Textauswahl von Bedeutung. Der Text muss für die spielerische Ausführung günstig sein. Ein weiterer wichtigster Schritt ist es, wie der Lehrer mit dem Spiel beginnt. Krechel schreibt darüber folgendermaßen:

¹⁸³ Krechel, R., **Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1991, S. 28.

¹⁸⁴ Krechel, R., **a.a.O.**, S. 30.

¹⁸⁵ Rosador, H. / Tetzeli, von J., **Lernspiele**, in: **Wege Lehrerhandbuch**, Hrsg. Eggers, D., Max Heuber Verlag, Ismaning 1993, S. 44.

Dabei wird das Spiel recht spannend sein. Man wird experimentieren, man wird nicht wissen, worauf das Thema noch hinausläuft, Überraschungen werden nicht ausbleiben.¹⁸⁶

Die StudentInnen werden vom Lehrer langsam ins Spiel verführt, und im Laufe des Unterrichts werden sie aktiv im Spiel teilnehmen. Denn es ist sicher, dass an dem spielerischen Verlauf des Unterrichts alle StudentInnen ohne Angst beteiligen werden.

Betont werden soll nocheinmal, dass spielerische Behandlung der konkreten Poesie im Fremdsprachenunterricht den StudentInnen viele Möglichkeiten bieten wird, um ihre Sprachkenntnisse zu entwickeln, aber wichtig ist, dass die StudentInnen die Unterschiede zwischen ihrer eigenen und fremden Kultur sehen, über diese Unterschiede denken und eine Möglichkeit finden werden, um diese beiden Kulturen zu vergleichen. Mit anderen Worten ausgedrückt, heißt das, dass diese Poesie im Hinblick auf den Abbau der Fremdheit und der Vorurteile zwischen Kulturen eine große Bedeutung trägt.¹⁸⁷

Eine andere Eigenschaft der konkreten Poesie, die im Spiel erkennbar wird, ist die Leerstelle. Konkrete Texte, die offen zu allen Überlegungen und Kommentaren sind, tragen im DaF-Unterricht im Hinblick auf interkulturelles Lernen eine wichtige Rolle. Sie entwickeln die Kreativität und Kommunikationsfähigkeit der StudentInnen, erhöhen ihre Lernmotivation und erlösen ihre Langweile und Vorurteile gegen das Fremdsprachenlernen. Alle Besonderheiten der konkreten Gedichte sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Die Leerstellen, die den StudentInnen die Möglichkeit geben, über das Gedicht immer wieder verschiedene Auslegungen zu machen und die Leere selbstständig nach eigener Weltanschauung zu füllen, ermöglichen eine spielerische Atmosphäre und veranlassen gegen die zu erlernende Fremdsprache eine positive Haltung zu entwickeln.

Bei der Erfüllung der Leerstelle sollte der Lehrer immer hilfsbereit sein und den StudentInnen die erforderlichen Ergänzungsmethoden zeigen.

¹⁸⁶ Krechel, R., a.a.O., S. 26

¹⁸⁷ Für weitere Hinweise siehe: Krusche, D./ Krechel, R., a.a.O. S. 76 f.. -Krechel, R., a.a.O., S. 85 ff.

...Vor allem das also, was in den Texten nicht explizit gesagt wird, was aber aus Anlass ihrer Lektüre vorstellbar wird, steht im Mittelpunkt. Diese Lücken in den Texten sind nicht nur Anschlussstellen, sondern auch Leerstellen. Sie haben die Funktion, den Leser zu Füllungen, zu Ergänzungen, Realisierungen des Textes aus der eigenen Erfahrungswelt heraus auszufordern. Die Leerstellen sind also gleichsam die Kavernen im Text, in die das Interesse des Lesers eindringen kann, um sich darin zu entfalten.¹⁸⁸

In diesem zitierten Absatz wird die Bedeutung und Funktion der Leerstelle von Krusche und Krechel offen zum Ausdruck gebracht. Da die Leerstelle durch die in sich selbst versteckten Kavernen den StudentInnen Auslegungsmöglichkeit bieten, stellen sie auch die interkulturellen Dimensionen der Sprache in den Vordergrund.

4.3. Textauswahl

Im Fremdsprachenunterricht sind Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf das Anregen des Fremdsprachlernens besonders von Bedeutung. Das schwere oder einfache Lernen einer Fremdsprache hängt unmittelbar vom gewählten Text ab. Jeder Lehrer hält bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien einige Kriterien vor Augen, die nach dem Sprachniveau der StudentInnen, nach ihrer sozialen Umgebung, aus der sie gekommen sind, nach ihrer Lebensart und ihrer Tendenz bestimmt werden.

Das erste und wichtigste Kriterium ist der Schwierigkeitsgrad des Textes in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht.¹⁸⁹ Man müsste die Texte von den Lehrern wählen lassen, indem sie den Sprachgrad der Klasse vor Augen haben und feststellen, welche Texte ihrer Neigung entsprechend günstig sind. Die StudentInnen werden über ein beliebtes Thema mehr diskutieren, und ihre Kreativität aktiv vorführen.

Sprachliche Schwierigkeiten verursachen lange grammatische Analysen und anspruchsvolle Auflösung der schweren Strukturen, was die Laune der StudentInnen gegen das Sprachlernen in kurzer Zeit abbauen kann. Deshalb sollte der Lehrer das Niveau der StudentInnen besonders vor Augen halten. Diese Tatsache folgend sollte

¹⁸⁸ Krusche, D./ Krechel, R., a.a.O. 1984, S. 93.

¹⁸⁹ Für weitere Hinweise siehe: Krechel, R., a.a.O. S. 102. -Özmut, O., a.a.O. 2002, S. 139

sich ein Lehrer mit den StudentInnen einzeln beschäftigen und ihre Neigungen feststellen. Wenn wir nicht außer Acht lassen, dass konkrete Poesie den Lehrenden eine Fülle von Gedichten bietet, dann können wir auch die breite Möglichkeit des Lehrers bei der Textauswahl sehen.

Ein anderes wichtiges Kriterium ist die Auswahl des Themas. Es wird bestimmt sehr nützlich sein, wenn der Lehrer von den Themen, die zur Neigung und Interesse der StudentInnen ungünstig sind, fern bleibt.¹⁹⁰ Sicher ist, dass soziale und auch populäre Themen von den StudentInnen mehr Interesse finden können. Zweckmäßige Themen für den Unterricht werden Freude machen, so dass das Spiel im Unterricht leichter ansetzbar wird. Landeskundliche Inhalte werden die StudentInnen im Fremdsprachenunterricht motivieren, im Unterricht aktiv machen und bei guter Laune Spaß machen, ihre kommunikative Fähigkeiten anregen.¹⁹¹ Nach Zeuner lassen sich landeskundliche Inhalte auf drei Ebenen strukturieren:

1. Die Ebene der isolierten Fakten und sachlichen Daten über ein Land (Zahlen, Statistik)
2. Die Ebene der konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen (kommunikativen) Strukturen von Individuen und/oder Gruppen (der konkrete Fall)
3. Die Ebene des Systems, d.h. der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Muster (System; Ideologie) (nach Bischof/Borchard, 1987).¹⁹²

In diesem Zitat weist Zeuner bei einer Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht auf drei wichtige Ebene hin. Erstens denkt er, landeskundliche Kenntnisse sollen über ein Land objektive, reale und allgemeine statische Kenntnisse geben. In diesem Zusammenhang wird der Fremdsprachler die objektiven und allgemein gültigen Daten eines Landes lernen. Zweitens die Inhalte vorstellen und erläutern, die die Beziehungen der Menschen und die gesellschaftlichen Gruppen und ihre Funktionen darstellen. Letztens bringt er zum Ausdruck, dass es die allgemeine Ideologie der Gesellschaft und ihrer Stellung zu Politik spiegeln sollte. Nach Zeuner sollten sich diese Inhalte in den für den Fremdsprachenunterricht gewählten Texten unbedingt befinden. Solch ein Text der Zielsprache, der all diese

¹⁹⁰ Zeuner, U., **Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden**, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm (20.05.2004)], 1997, o. S. -Krechel, R., **a.a.O.**, S. 103.

¹⁹¹ Zeuner, U., **a.a.O.**, 1997, o. S.

¹⁹² Zeuner, U., **a.a.O.**, 1997, o. S.

Inhalte in sich trägt, wird den StudentInnen umfangreiche landeskundliche Informationen vermitteln.

Mit folgendem Zitat macht Zeuner die oben erläuterten Kriterien verständlicher. Er vergleicht die traditionelle- und interkulturelle Landeskunde hinsichtlich ihrer Funktionen und ihrer Nützlichkeit:

Während traditionelle Landeskunde meist vom gesellschaftliche System oder Zahlen und Fakten ausgeht, sollte interkulturelle Landeskunde zuerst nach dem „konkreten Fall“, dem konkreten Menschen, der konkreten Situation (Ebene 2) in einem gesellschaftlichen und ideologischen System fragen. Die beiden anderen Ebenen (Ebene 1 und 3) dienen dann zur Erklärung, zum Verständnis oder zur Relativierung des konkreten „Falles“.¹⁹³

Man kann ohne weiteres sagen, dass die nach diesen drei Ebenen ausgewählten Texte den StudentInnen konkrete Realität und Ereignisse vorführen, und deshalb wird interkulturelles Lernen mehr nützlich werden. Sicher ist, dass eine Kultur, die im ausgewählten Text reflektiert wird, mit einer anderen Kultur, sowie mit vielen Kulturen verglichen werden können. Wie z.B. ausgehend von dem Gedicht „Markierung einer Wende“¹⁹⁴, das den Zweiten Weltkrieg behandelt, kann der Lehrer die StudentInnen zum Denken anregen, ob in der Türkei gleiches oder ähnliches geschah. So kann man zwischen verschiedenen Kulturen einen direkten Vergleich ausüben.

Außerdem muss man bedenken, dass es auch sehr wichtig ist, ob ein Text lang oder kurz ist. Auch wenn das Niveau der StudentInnen sehr hoch ist, können die langen Texte ihre Erregung und Motivation entsorgen, deshalb sollten die Lehrer meist die kurzen Texte auswählen und unterrichten.¹⁹⁵ Auch die sozialen Gruppen, in der die Lerner leben, sowie ihr Alter und ihr Geschlecht spielen bei der Auswahl der Texte eine wichtige Rolle. Der Lehrer sollte die obigen Eigenschaften nach der Mehrheit im Unterricht ins Gleichgewicht bringen.

¹⁹³ Zeuner, U., **a.a.O.**, 1997, o. S.

¹⁹⁴ Siehe dazu: Anm. Nr. 46.

¹⁹⁵ Siehe: Krechel, R., **a.a.O.**, S. 103.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Steigerung des Interesses von StudentInnen gegenüber dem Fremdsprachenunterricht und ihre Anregung zur aktiven Teilnahme am Unterricht von Texten abhängt, die der Lehrer im Unterricht behandeln wird.

5. ZIEL DER PROBELEHRVERANSTALTUNGEN

Menschheit und auch die Sprache der Menschen sind im Prozess einer unendlichen Veränderung. Wegen dieser Veränderung gibt es zwischen der Sprache von heute und von der vor 10 Jahren viele Unterschiede. Deshalb zeichnet sich die konkrete Poesie für den Fremdsprachenunterricht als eine zweckmäßige Gattung aus, die sowohl mit den heutigen als auch mit den zukünftigen Lernmethoden gebraucht werden kann.

Die konkrete Poesie, die als literarische Gattung ab der Mitte des 20. Jhs. Verbreitung findet, nimmt seit einem halben Jahrhundert als Hauptmaterial des DaF-Unterrichts einen wichtigen Platz, und dank ihrer sprachlichen und visuellen Eigenschaften war sie für Gestern, ist sie für Heute und wird sie auch für Zukunft mit zweckmäßigen Lernmethoden instrumentalisiert.¹⁹⁶ Da konkrete Poesie auf die Kommunikation, auf das Spiel und auf den offenen Kommentar beruht, könnte sie in jeder Zeit aktuell und geeignet bleiben. Sie tritt also nicht als ein statisches Wesen auf, sondern als ein dynamisches Sozialprodukt.

Mit der Ausführung der konkreten Texte im Fremdsprachenunterricht zielt man bei den StudentInnen die Kenntnisse über die folgenden Eigenschaften zu entwickeln:

5.1. Literarische Kenntnisse

Literatur macht das Fremdsprachlernen angenehmer, weil sie die landeskundlichen Kenntnisse über die gelernte Sprache ästhetisch und kunstvoll darstellt, deshalb kann man in vielen Lehrwerken ohne weiteres feststellen, wie den literarischen Texten, d.h. Gedichten, Kurzgeschichten, Fabeln, Witzen, Märchen etc. einen besonderen Platz eingeräumt wird. Sie sind sowohl im Hinblick auf die Literaturdidaktik als auch auf das interkulturelle Lernen sehr zweckmäßig. Ausgehend von diesen Texten zielt man bei den StudentInnen parallel zu den grammatischen

¹⁹⁶ Für weitere Hinweise siehe: Krusche, D./ Krechel, R., a.a.O, S. 76.

Regeln auch die Sprach- und Lesefähigkeiten zu entwickeln und sie über die kulturellen und literarischen Eigenschaften der Deutschen zu lehren.

Ich bin der Überzeugung, daß Literatur an und für sich wichtig ist und daß literarische Texte auch zu dem Erwerb der Fremdsprache etwas Wichtiges beitragen.¹⁹⁷

Im oben zitierten Satz wird auch von Frank eindeutig vor Augen gestellt, dass Literatur bei der Fremdsprachendidaktik und ihrem Erwerb eine sehr wichtige Rolle spielt. Damit das Lernen der literarischen Texte beim Fremdsprachenunterricht Spaß macht und die Lernenden sich an dem Spiel beteiligen, sollte der Lehrer offene und gebrauchte Texte heranziehen.

Da konkrete Poesie in der Mitte des 20. Jhs. aufgetaucht ist, könnte man zuerst den StudentInnen eine Auskunft über die Entwicklungen und über den zeitlichen Verlauf der Gedichttradition bis zum 19. Jh. geben. Man könnte die Eigenschaften der konkreten Poesie mit den Gründen des Auftauchen erklären und ihre Vertreter in Deutschland und in anderen Ländern im kontrastiv behandeln.

Bei der Anwendung der konkreten Texte im DaF-Unterricht zielt man darauf, den StudentInnen starke literarische Kenntnisse zu geben. Texte sollten im Hinblick auf literarische Inhalte reich sein. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist den StudentInnen nicht nur Sprechfähigkeit zu vermitteln, sondern auch über die Literatur der gelernten Sprache Kenntnis zu gewährleisten. Arbeit mit den konkreten Texten verbindet die Lernbereiche „Sprache“ und „Literatur“ miteinander.¹⁹⁸ In diesem Sinn sind die gewählten Texte sehr von Bedeutung.

Ausgehend von den ausgewählten Texten wird den StudentInnen dem Thema zufolge über die Literatur einer Epoche ausführliche Auskunft gegeben und die Eigenschaften und Vertreter dieser Epoche mit Beispielen erklärt. Am wichtigsten erscheint allerdings der Vergleich zwischen deutscher und türkischer Literatur. So werden die StudentInnen zwei verschiedene Kulturen und ihre Literatur kennen

¹⁹⁷Frank, G., **Literatur im Unterricht, Exposé einer postgradualen Diplomarbeit**, [<http://www.karinty.hu/pages/teacher/nemet/EXPOSE~1.HTM>] (20.05.2004), o. S.

¹⁹⁸ Siehe: Krehel, R., **a.a.O.**, 1991, S. 31.

lernen, die gegenseitigen Beziehungen konstatieren, die Literatur mehr lieben und die Literatur aus verschiedenen Perspektiven sehen lernen. Außerdem werden sie eine Möglichkeit finden, zwischen der eigenen und der fremden Literatur einen Vergleich zu realisieren, und mit Hilfe der Fremden das Eigene näher kennen lernen.

Frank sagt in seiner Arbeit über die Unverzichtbarkeit der Literatur im Fremdsprachenunterricht folgendermaßen:

Literatur ist ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, die nicht nur nützlich, sondern auch notwendig ist und deshalb nicht nur zufällig in meistens nach thematischen oder grammatischen Bedenken ausgewählten Einzelstücken gebraucht, sondern auch ständig vorhanden sein und systematisch bearbeitet werden soll.¹⁹⁹

Literarische Texte sind auch im Hinblick auf den kommunikativen und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Sie sind zu allen Gedanken und Interpretationen offen, und deshalb können sie den StudentInnen ein auf Kommunikation beruhendes Spiel im Unterricht ermöglichen. Man sollte nicht außer Acht lassen, dass die Vernachlässigung der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht die kulturelle Entwicklung der StudentInnen verhindert und im Unterricht herrschender Spaß und Spiel verdirbt. Ausgehend von dieser Tatsache, kann man behaupten, dass es dann von einem Unterricht gesprochen werden kann, der sich von landeskundlichen Kenntnissen befreit und nur auf die grammatischen Regeln angelehnt hat.²⁰⁰

Man soll im Hinblick auf die oben zum Ausdruck gebrachten Merkmale der Literatur und ihre Darstellung im Unterricht den literarischen Texten in den Lehrwerken mehr Platz einräumen und die ausgewählten Texte im Hinblick auf landeskundliche Aspekte erwegen. Auch wenn wir davon ausgehen, dass der DaF-Unterricht Spaß machen würde, die StudentInnen am Unterricht aktiv beteiligt und ihre Kreativität steigend das Lernen einer Fremdsprache erleichtert, dann können wir auch unschwer davon sprechen, dass die Anwendung der konkreten Poesie als literarischer Text, die mit verschiedenen Eigenschaften oben erklärt wurde, im Fremdsprachenunterricht sehr zweckmäßig ist.

¹⁹⁹ Frank, G., a.a.O. o. S.

²⁰⁰ Siehe: Krechel, R., a.a.O, S. 108 ff.

5.2. Sprachwissenschaftliche und grammatische Kenntnisse

Beim Lernen irgendeiner Fremdsprache finden die StudentInnen die grammatischen Regeln meistens langweilig, und deshalb haben sie während des Lernprozesses Konzentrationprobleme. Aus diesen Gründen zielt man das Lehren der grammatischen Regeln und der linguistischen Begriffe im DaF-Unterricht dank der konkreten Texte zu bewältigen. Die Grammatik wird den StudentInnen spielend und ohne Langweile vermittelt, so dass die Lerner diese Themen lieb gewinnen und sich dazu gewachsen fühlen.²⁰¹

Mehrfach haben wir gesehen, dass bei der Konkreten Poesie die Sprache selbst zum Objekt der Betrachtung wird und damit auch häufig ihre Strukturen, Bildungsregeln und die Gesetzmäßigkeiten für die Beziehungen der Strukturen untereinander ins Blickfeld geraten.²⁰²

Wie Krechel oben zum Ausdruck gebracht hat, werden die Merkmale der Sprache in den konkreten Texten häufig vertreten und während die StudentInnen das Gedichtanalyse im Unterricht in spielerischer Weise durchführen, finden sie eine Möglichkeit, auch die grammatischen Strukturen während des Spiels an die Hand zu nehmen und mit ihren Wiederholungen durch Kommunikation zu festigen.

Özmut betont in seiner Doktorarbeit, dass konkrete Texte zur Festigung der Sprachkompetenz wie ein Mittel, d.h. wie ein Material gebraucht werden können:

Zur Festigung der sprachkompetenz wird die konkrete Poesie auch in den Grammatikunterricht eingesetzt, wobei grammatikalische Strukturen durch häufiges Wiederholen, was dem Charakter der konkreten Poesie zu Grunde liegt, dem Lernenden gezeigt werden.²⁰³

Außerdem können sich die StudentInnen, dank der konkreten Texte, die sprachlichen Strukturen aneignen. Um diese Strukturen den StudentInnen zu lehren, müsste man zuerst mit Hilfe des Spiels ihre Interesse und Liebe gegen diese Strukturen gewinnen. So kann man die Gebrauchsfähigkeit der sprachlichen Strukturen entwickeln und festigen. Auch die Zusammenführung der syntaktischen und

²⁰¹ Für weitere Hinweise siehe: Krusche, D./ Krechel, R., **a.a.O.**, 1984, S. 82 ff. -Krechel, R., **a.a.O.**, S. 88 f.

²⁰² Krechel, R., **a.a.O.**, S. 88.

²⁰³ Özmut, O., **a.a.O.**, 2002, S. 136.

semantischen Analyse verfestigt den Lernprozess, so kann man die sprachlichen Strukturen lange im Gedächtnis behalten.²⁰⁴ Die Lehre der grammatischen Regeln anhand dieser spielerischen Methoden wird das Vergessen dieser Regeln verhindert, auch wenn sie jahrelang praktisch nicht ausgeübt werden. So könnte man das Problem des Grammatiklernens, eines der größten Probleme des Fremdsprachlernens, lösen.

5.3. Kommunikative Fähigkeit

Wir haben bereits zum Ausdruck gebracht, dass die konkreten Texte gemeinsam mit Lehrern und StudentInnen in den Seminaren bearbeitet werden sollten. Solch einen spielerischen Verlauf des Unterrichts könnte zuerst nicht nur das Sprechen der StudentInnen erleichtern, sondern auch ihre Sprechangst aufheben. Während des Spiels werden die StudentInnen immer wieder mit dem Lehrer und mit ihren Kommilitonen einen Dialog führen, was ihre Kommunikationsfähigkeit schrittweise entwickelt und ihre Kommunikationsprobleme abbauen hilft.²⁰⁵

Die Erforschung und Vermittlung der Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation ist gerade für Universitäten eine zukunftsweisende Aufgabe. Die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation wird in den anwendungsorientierten Veranstaltungen des Lehrstuhls durch einen intrakulturell angelegten Lernprozess erworben.²⁰⁶

Wie sich oben mit dem Zitat bestätigt hat, wird die interkulturelle Kommunikation die Zukunft der globalisierten Welt sein, deshalb werden die Lehreinrichtungen zu einer großen Pflicht verpflichtet. Die Universitäten sollten sich fest vornehmen ihre Sprachunterrichte kommunikationsorientiert auszuführen.

²⁰⁴ Krechel, R., a.a.O, S. 88.

²⁰⁵ Für weitere Hinweise siehe: Krechel, R., a.a.O, S. 92. -Zeuner, U., **Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden**, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm (20.05.2004)]. -Wagner, J., **Materialien Deutsch als Fremdsprache. Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht**, Hrsg; Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, 6. Auflage, Regensburg 1987. -Ulich, M., **Interkulturelle Kompetenz - Erziehungsziele und pädagogischen Alltag**, [<http://www.liga-kind.de/pages/uli100.htm>, (12.06.2005)]. -Özmut, O., **Zum Vergleich der Konkreten Poesie in der Deutschsprachigen und Türkischen Literatur und zu ihrer Anwendung im DaF-Unterricht**, Doktorarbeit, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur am Institut für Sozialwissenschaften der Hacettepe Universität, Ankara, November 2002, S. 134-135. -Kraus, H., **Kommunikative Kompetenz und Interkulturelles Lernen - Begriffsklärung, Abgrenzung sowie Auswirkungen auf Lehrpläne und Lehrbücher**, [<http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/enf/23543.html>, (12.06.2005)].

²⁰⁶ Hymes, D., in: **Interkulturalität**, [<http://www.ik.tu-cottbus.de/einfuehrung.htm>] (18.05.2005)].

Im Folgenden zitiere ich eine Definition der kommunikativen Kompetenz von Dell Hymes:

Kommunikative Kompetenz wurde vor 25 Jahren von dem Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes (1972) definiert als eines Sprechers und Lerners grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und eine dementsprechende Gebrauchsfähigkeit dieser Sprache.²⁰⁷

Wie Hymes oben im zitierten Satz definiert hat, tritt interkulturelle Kommunikation auf, wenn die Benutzern der Fremdsprache die gelernte Sprache zusammen mit anderen Dimensionen der anderen Wissenschaften wie z.B. Soziolinguistik und Psycholinguistik von Gebrauch machen.

Der einzige Weg, um den interkulturellen Kompetenz zu erweitern, ist die stetige Entwicklung der interkulturellen Kommunikation nötig. In diesem Zusammenhang kann man die Bedeutung des kommunikationsorientierten Unterrichts offen sehen. Krechel nennt in seinem Werk zwei Gesichtspunkte, die für ihn besonders erwähnungswert scheinen: der sozialintegrative Aspekt der Arbeit mit den konkreten Texten und deren kommunikationsfördernde Rolle bei einer Textrezeption in der Gruppe²⁰⁸. In diesen angesprochenen Aspekten wird die Bedeutung der konkreten Poesie im Hinblick auf ihre Kommunikationsförderung betont. Man kann also nicht abstreiten, dass konkrete Texte Kommunikationsfähigkeit der StudentInnen begünstigen.

Zeuner sieht die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz mit dem Kulturwissen stark verbunden, deshalb betont er in seinen Arbeiten immer wieder die Bedeutung des interkulturellen Lernens:

Ohne Wissen über die Kultur der Zielsprache ist kommunikative Kompetenz in der Zielsprache nicht möglich. Unter Landeskunde verstehe ich in diesem Zusammenhang interkulturelle Landeskunde.²⁰⁹

²⁰⁷ House, J., **Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/house.htm (18.05.2005)].

²⁰⁸ Krechel, R., **a.a.O.**, S. 31.

²⁰⁹ Zeuner, U., **Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden**, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm (20.05.2004)] 1997, o. S.

Sicher ist, dass der Sprachlernprozess unter kommunikative Voraussetzungen möglichst schnell verläuft. Wenn wir von der Tatsache ausgehen, dass es im Fremdsprachenunterricht StudentInnen aus verschiedenen Kulturen beteiligt sind, dann tritt die interkulturelle Dimension des Unterrichts offensichtlich von selbst auf. Die StudentInnen werden eine Möglichkeit finden, fremde Kulturen kennen zu lernen. Je mehr die StudentInnen verschiedene Kulturen und Völker kennen lernen, desto leichter können sie die Vorurteile abbauen. Man kann also behaupten, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts unter anderem das Schaffen interkultureller Kommunikation sein müsse.

5.4. Anregen der Kreativität

Eine der wichtigsten Eigenschaften der konkreten Poesie ist den StudentInnen eine Möglichkeit zu geben, um ihre Kreativität im Unterricht und auch in allen Schichten des gesellschaftlichen Lebens zu entwickeln. In diesem Zusammenhang sind die Leerstellen, die in den konkreten Texten häufig auftreten, von grosser Bedeutung, da sie den StudentInnen eine Gelegenheit geben, über den Text verschiedene Auslegungen zu machen und den Text kritisch an die Hand zu nehmen.²¹⁰

Ausgehend von den konkreten Texten werden die StudentInnen gefördert, über verschiedene Themen verschiedene Auslegungen zur Sprache zu bringen. Und die Stetigkeit dieses Prozess bringt den kreativen Verstand der StudentInnen in Gang.

Phasen kreativen Lernens sollen keine Alternativen, sondern eine Ergänzung zu Phasen methodisierten und zielgerichteten konvergenten Unterrichts sein. Nötig dafür seien aber offene Unterrichtsformen, die der Kreativität und spielerisch-experimentierenden Lernvorgängen mehr Platz einräumen.²¹¹

In diesem zitierten Satz von Krechel wird die Bedeutung des kreativen Lernens, die der Leerstellen und die des Unterrichtsverlaufs betont. Außerdem steht es

²¹⁰ Krechel, R., a.a.O., S. 95.

²¹¹ Krechel, R., a.a.O., S. 30.

fest, dass das Spiel im Unterricht der wichtigste Faktor ist, der die Kreativität der StudentInnen übermäßig steigert. Aus diesem Anlass hat Krechel in seinem Werk zum Ausdruck gebracht, dass das „Mitspielen“ mit konkreten Texten die spielerischen, kreativen Eigenversuche anregen können.²¹²

Sicher ist, dass Kreativität in einer engen Beziehung mit der allgemeinen sprachlichen Kompetenz steht, und je stärker die StudentInnen die Sprache beherrschen, desto kreativer können sie in ihren Aussagen sein.

5.5. Aktives Mitarbeiten im Unterricht

Wie in den vorherigen Kapiteln mehrmals zum Ausdruck gebracht wurde, bilden den Mittelpunkt des auf die konkreten Texte beruhenden Fremdsprachenunterrichts spielerische Anwendung. Denn, Spiel bringt mit sich selbst auch die Kommunikation, Kreativität und Spaß.²¹³

Wenn der Unterrichtsverlauf durch den Lehrer zu einem Spiel gelenkt wird, das auf die Erfindung eines Rätsels beruhen könnte, dann können die StudentInnen miteinander konkurrieren, um das Rätsel zu lösen, was sie im Unterricht immer aktiv halten wird. Mitarbeit im Unterricht verbürgt, die Sprechanst zu abzubauen, weil die StudentInnen zusammenarbeiten und dadurch sich gegenseitig ermutigen werden.

5.6. Abbau der Konzentrationsschwierigkeiten

Das Konzentrationsproblem ist eines der wichtigsten Probleme der Fremdsprachenlernenden. Während der Anwendung des klassischen Unterrichts, dessen Mittelpunkt der Lehrer bildet, leiden die StudentInnen unter Konzentrationsschwäche, weil sie an dem Unterricht nicht direkt teilnehmen können.

Dagegen enthält eine Lehrveranstaltung mit der konkreten Poesie viele Eigenschaften, die die Konzentrationsstörung der StudentInnen aufheben können. Sie

²¹² Krechel, R., a.a.O., S. 95.

²¹³ Krechel, R., a.a.O., S. 86.

stellt die StudentInnen in das Zentrum des Unterrichts. Daneben üben kommunikativ orientierte Spiele und Auslegungsmöglichkeiten der Texte auf den StudentInnen positiven Einfluss und erheben die Konzentrationsschwierigkeiten.

5.7. Die Lehre vom Gebrauch der kritischen Haltung

Die StudentInnen werden eine Möglichkeit finden, ihre unterrichtlichen Erfahrungen auch im gesellschaftlichen Leben zu nutzen. Das bringt nicht nur den Unterrichtserfolg, sondern macht die StudentInnen zu produktiven und flexiblen Individuen der Gesellschaft. Wer Kritikfähigkeit erwirbt, hat infolgedessen auch Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein.²¹⁴

5.8. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz

Das größte Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, den Lernern eine angemessene Sprachkompetenz beizubringen.²¹⁵ Hierzu gehören die Fertigkeiten „Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck und mündlicher Ausdruck“. Der kommunikativ orientierte und auf dem Spiel beruhende DaF-Unterricht, d.h. die spielerische und kommunikative Ausführung des Fremdsprachenunterrichts fördert sowohl die sprachliche Kreativität als auch die Sprachfähigkeit.²¹⁶

Am häufigsten werden spielerische, die sprachliche Kreativität fördernde Momente betont, doch auch Förderung von Sprachwissen und Sprachkönnen, etwa durch Einsicht in Wirkungsmechanismen der Sprache, werden genannt.²¹⁷

5.9. Interkulturelle Denkfähigkeit

Um die Spannungen, Missverständnisse und Konflikte zwischen den Menschen überwinden zu können, sollten die Menschen mehr Verständnis für das Anderssein des Anderen haben und sich darum bemühen, einander besser kennenzulernen.

²¹⁴ Krechel, R., a.a.O, S. 97.

²¹⁵ Krechel, R., a.a.O, S. 91.

²¹⁶ Für weitere Hinweise über Kompetenz und Performanz siehe: Gross, H., **Einführung in die Germanistische Linguistik**, Iudicium Verlag, München, S. 22.

²¹⁷ Krechel, R., a.a.O, 1991. S. 41

Das Aufeinandertreffen von Erfahrungen und Meinungen aufgrund von Unterschieden bei Alter, Geschlecht und kulturellen Hintergründen führt häufig zu Spannungen und Missverständnissen im Umgang der Menschen miteinander bis hin zum offenen Konflikt.²¹⁸

Eine interkulturell orientierte Bildung und die demgemäß entworfenen Materialien können eine wichtige Rolle spielen. In diesem Zusammenhang rückt die Bedeutung der konkreten Texte in den Vordergrund.

Die für unser Unterrichtsprojekt ausgewählten konkreten Texte haben einen interkulturellen Inhalt. Während der Anwendung dieser Texte wurden die StudentInnen angewiesen, zwischen dem Fremden und dem Eigenen einen Vergleich zu machen, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu begreifen.²¹⁹

Eine andere Technik, die interkulturelle Denkfähigkeit und Kompetenz zu sensibilisieren, ist die Empathie, durch die man den fremden Kulturen näher kommen und maßvoller bzw. rationaler entgegenkommen kann.²²⁰ Als eine wichtige Feststellung der StudentInnen erscheint uns die Aussage, dass das Anderssein kein Mangel ist, sondern ein Reichtum für das Eigene bedeutet.

5.10. Narrative Kompetenz

Zur Zeit ist es ein nicht geringzuschätzendes Problem, sich selbst zum Ausdruck bringen zu können. Dieses Problem wird größer, wenn man sich in einer Fremdsprache ausdrücken will. Deshalb sollte man bei den StudentInnen zuerst Selbstvertrauen bilden, ohne das man sein Wissenspotential nicht aktivieren kann. Durch die Anwendung kommunikativer Techniken im Unterricht würde die narrative Fähigkeit der StudentInnen besser.²²¹

²¹⁸ UNESCO, a.a.O., (14.05.2005).

²¹⁹ Öztürk, A.O./ Akpınar-Dellal, N., a.a.O., S. 66 und 67.

²²⁰ Siehe: Zeuner, U., a.a.O., S. 5

²²¹ Krechel, R. a.a.O., S. 91.

Konkrete Texte sind ein gutes Mittel zur Entwicklung der narrativen Kompetenz, da sie meistens Leerstellen enthalten, die von den StudentInnen freiwillig gefüllt werden:

...So kann die Vorgabe des konkreten Textes Dialoge nahe legen oder kurze situative Einbettungen, vielleicht Reflexionen oder Gruppengespräche. Sie kann aber auch zu umfangreicheren Resultattexten führen, die Kennzeichen narrativer Texte, einen ruhigeren Erzählfluss und eine gewisse Abgeschlossenheit aufweisen.²²²

Wie Krechel oben zum Ausdruck gebracht hat, sollten die konkreten Texte für Dialoge und Gruppengespräche sowie für Interpretationen offen sein. Özmut meint hierzu:

Narrative Kompetenz fördernde Beispiele in der konkreten Poesie sind z.B. die Konstellationen, welche ein Permutationsverfahren, also das ständige Wiederholen von Wörtern in verschiedenen Kombinationen, anwenden und in denen die im Gedicht verwendeten Wörter ohne Bezugswörter kombiniert werden.²²³

²²² Zeuner, U., a.a.O, S. 91.

²²³ Özmut, O., a.a.O, S. 137.

6. DIE ANWENDUNG DER KONKRETEN TEXTE IM DaF-UNTERRICHT

Unser Unterrichtsprojekt, das auf der Anwendung der konkrete Poesie basiert, wurde im Lyrikunterricht an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Çanakkale 18 Mart Universität durchgeführt; die Probanden des Projektes sind die Studenten der Lehrerausbildung im vierten Klasse. An dem Projekt haben 20 StudentInnen teilgenommen. Die Unterrichtsstunden fanden im Sommersemester des Studienjahres 2004-2005 statt. Die gebrauchten Materialien sind kopierte Arbeitsblätter, Overhead-Projektor und die Tafel.

Die Behandlung eines konkreten Textes hat ca. drei Unterrichtsstunden gedauert; unsere Analyse hatte eine formale und eine inhaltliche Dimension. Die StudentInnen hatten gute Deutschkenntnisse, deshalb ist der Unterricht kommunikativ verlaufen.

6.1. Methodische Wege

Beim Unterrichtsverlauf wurde besonders auf den spielerischen Umgang mit der Sprache geachtet, damit die StudentInnen am Fremdsprachenlernen Spaß und Motivation haben können. Nach jedem Gedicht wurde vom Lehrer über den Verlauf des Unterrichts eine allgemeine Bewertung gemacht. Während der Anwendung der konkreten Texte haben wir Methoden und Techniken berücksichtigt, die mit dem interkulturell-kommunikativen Lernen vereinbar sind.

Im Folgenden erkläre ich im Anschluss an den Unterricht in Stichworten den verfolgten methodischen Weg.²²⁴

1. **Motivation:** Da die Lernmaterialien poetische Texte sind, spricht man zuerst sehr allgemein über die Auffassung der StudentInnen über die Poesie und über die

²²⁴ Für weitere Hinweise über die Textanalyse: Gutheil, G., **Anmerkungen zu literarischen Texten im Pädagogikunterricht**, [<http://www.vdp.org/georg.htm> (12. 04. 2004)]. -Steinig, W., **Schüler machen Fremdsprachunterricht**, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1985. -Özmut, O., **a.a.O.**, S. 220 ff.

Gedichte, die sie besonders lieben; auch die türkischen und ausländischen Autoren werden erwähnt. Während des unterhaltsamen Unterrichts spricht der Lehrer von den lyrischen Gattungen. Besonders eine Kurzfassung der geschichtlichen Entwicklung der Lyriktradition wird die StudentInnen für den Unterricht besser motivieren können. Man erwartet von den StudentInnen, dass sie über die Verschiedenheiten zwischen den klassischen, modernen und konkreten Texten Gedanken bilden. Darüber hinaus sollte der Lehrer das Thema Schritt für Schritt auf die konkrete Poesie lenken. Schliesslich könnte man den StudentInnen die Frage stellen, ob sie irgendeinen Autor, der konkrete Gedichte schreibt, kennen, um ihre Motivation zu steigern.

2. **Einführung:** Die Texte werden mit dem Overhead-Projektor auf die Wand widergespiegelt; dann wird den StudentInnen etwa drei Minuten Zeit gegeben, damit sie sich die Texte anschauen. Nötigenfalls erläutert der Lehrer die unklaren Textstellen.

3. **Leseübungen:** Um die Lesefähigkeiten zu erhöhen, lässt man die StudentInnen die Texte (vor-)gelesen. Dadurch erwerben sie die ersten Eindrücke über den Text. Der Lehrer erklärt während der Leseübungen die unbekanntesten grammatischen Strukturen und Wörter, damit der Lernprozess nicht zum Stocken kommt.

4. **Formale Analyse:** Die formale Analyse darf nicht vernachlässigt werden; sonst werden die Ziele der inhaltlichen Analyse nicht erreicht. Da die konkreten Texte visuelle Texte sind, versinnbildlichen sie die Inhalte; deshalb sollen sich die StudentInnen bemühen, diese bildlichen Codes aufzulösen.

5. **Inhaltliche Analyse:** Eine Form ohne einen bestimmten Inhalt bedeutet nichts. Obwohl es eigentlich so aussieht, dass die konkrete Poesie den Schwerpunkt auf die Form setzt, ist es in der Realität eigentlich anders. Im Unterricht haben wir diese Tatsache berücksichtigt. Die Themen werden daher kritisch besprochen. Der Unterricht wird StudentInnen-orientiert durchgeführt. Bei der inhaltlichen Analyse bedienen wir uns vor allem der Lückentextübungen, die die StudentInnen mit Spaß und Motivation aufgenommen haben. In dieser Phase präsentieren die StudentInnen den Text, indem sie ihre Gedanken vergleichen.

6. **Transfer:** Das zu behandelnde Thema wird in dieser Phase von den StudentInnen bearbeitet; hierfür gehen sie von der eigenen Kultur aus und gehen in die andere Kultur über. So lernen sie, sich in andere Menschen einzufühlen. Interkulturelle Bestandteile der Texte spielen hier eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang wird die Landeskunde in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Am wichtigsten erscheint allerdings, dass die StudentInnen die Möglichkeit haben, ihre interkulturellen Barrieren zu überwinden, was ihre Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation erhöhen kann.

6.2. Die empirische Anwendung der konkreten Texte in den Probelehrveranstaltungen

In diesem Teil der Arbeit wurden neun konkrete Texte im Hinblick auf das interkulturelle Lernen behandelt und die Ergebnisse der Lehrveranstaltungen bewertet. Es war für mich besonders wichtig, die Themen, die zur Neigung und Interesse der StudentInnen ungünstig sind, fern zu bleiben. Soziale und auch populäre Themen wurden besonders berücksichtigt.

6.2.1. Konrad Balder Schöffelen: 46mal augen, eine Augengeschichte in 3 Akten²²⁵

eine Augengeschichte in 3 Akten

1. die augen überall gehabt
 - 4 augen sehen mehr als 3
 - 3 augen sehen mehr als 2
 - 2 augen sehen mehr als 1
 - 1 auge auf sie geworfen
- schöne augen gemacht
- in die augen gesprungen
- die augen niedergeschlagen
- im auge gehabt
- ein auge riskiert
- das auge gehoben
- in die augen geschaut

²²⁵Schöffelen, K. B., **46mal augen, eine Augengeschichte in 3 Akten**, in: Thea Heitmaier, Heribert Houben, Theodor Peloter, Johannes Säger, Lesebuch Deutsch 7N, Bayerischer Schulbuch Verlag, München 1990, S. 218

blaue augen
braune augen

von den augen abgelesen
mit anderen augen gesehen
kein auge zugetan

2. mit sehenden augen blind
die augen geöffnet
die augen aufgegangen
grosse augen gemacht
die augen übergegangen
schuppen von den augen gefallen

kein auge zgedrückt
aus den augen gegangen
den augen nicht getraut
vor die augen gekommen
in die augen gestochen
auge
in auge
auge
um auge
mit freiem auge
mit wachsamem auge
mit bewaffnetem auge
mit blauem auge

3. unter 4 augen
unter 3 augen
unter 2 augen
1 augen blick
aus den augen gesehen
aus den augen gekommen
sich die augen ausgesehen
sich die augen ausgeweint

mit einem weinenden auge
und einem lachenden auge

Mit dem Gedicht von Konrad Balder Schüffelen „46mal augen“, das aus drei Akten besteht, setzt man erstens das Ziel, die mit dem Wort „Auge“ gebrauchten deutschen Idiome den StudentInnen zu lehren, spielend die Bedeutung jedes Idioms zu finden und im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen einen Vergleich mit den türkischen Idiomen zu machen. Die StudentInnen versuchen zuerst, die Bedeutungen der deutschen Idiome zu finden, damit sie den türkischen Gebrauch

äquivalenter Idiome entdecken können. Außerdem könnte man in diesem Rahmen auch den Gebrauch der Präpositionen, die Deklination der Adjektive, die Partizipialkonstruktionen und die reflexiven Verben kurz streifen.

Offensichtlich können wir sehen, dass das „Auge“ in diesem Gedicht eine Schlüsselrolle spielt. Das erste Idiom „die Augen überall haben“ deutet eben darauf hin, dass der Schwerpunkt des Gedichts auf „Auge“ und den Wörtern basiert, die mit „Auge“ eine Kollokation bilden können. Im Unterricht wurde erstens mit den StudentInnen darüber diskutiert, warum der Autor sein Gedicht auf „Auge“ gebaut haben könnte. Dann wurden die Idiome einzeln behandelt und sowohl inhaltlich als auch formal mit äquivalenten türkischen Idiomen verglichen.

Die kontrastive Analyse der Idiome hat Folgendes ergeben:

Deutsche Idiome	Ihre Bedeutung	Türkische Idiome
die Augen überall haben	Sehen	
4 Augen sehen mehr als 3 3 Augen sehen mehr als 2 2 Augen sehen mehr als 1		Birlikten kuvvet doğar. Ausgehend von diesen drei Versen wurde den StudentInnen zuerst die Komparation gelehrt. Die Konstruktion „ komp + als “ wurde durch verschiedene Beispiele wiederholt. Es wurde festgestellt, dass diese drei Verse schrittweise deduktiv gebraucht werden, um zwischen den Idiome „die Augen überall gehabt“ und „1 Auge auf sie geworfen“ eine Brücke zu bauen.
auf etw. ein Auge werfen	sich verlieben	abayı yakmak/ gönlünü kaptırmak: Im türkischen Idiom kommt das Wort „auge“ nicht vor, sondern an seine Stelle tritt das Wort „aba“.

schöne Augen machen	Flirten	Flört etmek biriyle ilgilenmek
in die Augen springen	Auffallen	Göze çarpmak
die Augen niederschlagen	sich schämen	Başını önüne eğmek/ utanmak
im Auge haben	Vorhaben	Gözüne kestirmek, birşeye niyeti olmak
ein Auge riskieren	Riskieren	Riske etmek / risk almak
das Auge heben	voller Interesse	Pür dikkat kesilmek: Im Türkischen ist der Sinn mehr als im Deutschen betont. Das Wort „Auge“ kommt nicht vor. Die Hervorhebung wird durch das „pür“ gewährleistet.
in die Auge schauen	Sehen	Gözünün içine bakmak
jdm jeden Wunsch von den Augen ablesen	verwöhnen	Birinin üzerine titremek Dandini beyim hoppala paşam ile terbiye etmek. Lalayla talayla büyümek In den türkischen Idiomen wird die Bedeutung „verwöhnen“ durch Beschreibung erreicht.
	für Mädchen:	Lalapaşa yosması /el bebek gül bebek
von den Augen ablesen	offensichtlich sein	Gözlerinden okunmak Die Form ist in beiden Sprachen gleich. Man kann hier eine wörtliche Übersetzung machen.
mit anderen Augen sehen	Umschwenken	Bir şeyi farklı bir biçimde yorumlamak Çark etmek / caymak Das Wort “Auge” kommt nicht vor.

kein Auge zutun können	wach sein	Gözü açık Göz kırpmamak Başı yastık görmemek
mit sehenden Augen blind		Bakar kör- bakıp da görememek
mit offenen Augen schlafen	unaufmerksam sein	Ayakta uyumak
die Augen öffnen	mitteilen warnen	Birinin gözünü açmak İkaz etmek
die Augen aufgehen		Gözleri açılmak
große Augen machen	überrascht sein	Gözlerini fal taşı gibi açmak Auch in diesem Idiom tritt einen Vergleich (Gleichnis) vor.
Verliebte Augen machen	Schöne blicken	Aşı Kane nazarlar fırlatmak
die Augen übergehen	Ansehen	Gözden geçirmek Göz atmak
schuppen von den Augen fallen	Erkennen	Gözü açılmak Diesmal tritt der Vergleich im deutschen Idiom vor. Das Fallen der Schuppen weist auf die positive Veränderung (den Entwicklungsprozess) hin
beide Augen zudrücken	nachgeben tolerant sein	Göz yummak / görmezden gelmek
kein Auge zudrücken		Göz yummamak
aus den Augen gehen	weg sein	Gözden kaybolmak
den Augen nicht trauen	überrascht sein	Gözlerine inanmamak
vor die Augen kommen		Birinin gözüne görünmek
in die Augen stechen	Wünschen	Bir şeye göz dikmek Göz koymak
Auge in Auge		Göz göze
Auge um Auge		Göze göz diş diş

(Auge um Auge, Zahn um Zahn)		Kısasa kısas Auch hier kann man Wort für Wort Übersetzung machen.
mit freiem Auge		Doğal/özgür gözler
mit wachsamem Auge		Göz kulak olmak
mit bewaffnetem Auge		Çakmak çakmak gözler Nur einen Vergleich, aber keine mundartige Aussage gibt es in dieser Wortgruppe. Diese Aussage erinnerte die StudentInnen an die Augen von Atatürk.
mit blauem Auge (Mit einem blauen Auge davon kommen)		Aşıkane gözler. Keine mundartige Aussage. Bir şeyden ucuz kurtulmak, kıl payı atlatmak.
unter 4 Augen	Verschwiegenheit	Baş başa, can cana Aralarından su sızmamak
Unter 3 Augen		Es ist zu behaupten, dass diese drei Verse schrittweise im deduktiven Stil gebraucht sind, um zwischen zwei Idiome, d.h. zwischen „unter 4 Augen“ und „ein Augenblick“ eine Brücke zu bauen.
Unter 2 Augen		
ein Augenblick	warten lassen	Bir dakika lütfen
aus den Augen sehen		
aus den Augen kommen		
sich die Augen aussehen		Gözleri dört dönmek
sich die Augen ausweinen	Weinen	Katıla katıla ağlamak Ağlamaktan katılmak Fazlasıyla göz yaşı dökmek

mit einem weinenden Auge		In der Bedeutung „hem ağlarım hem giderim“ ist es gebraucht. Die Lustigkeit und Traurigkeit sind ineinander. Das Auge ist ein Organ, das alle seelischen Situationen der Menschen zeigt. Es hat ein breites semantisches Gebrauchsfeld.
und einem lachenden Auge		

Durch dieses Gedicht haben die StudentInnen die deutschen Partizipialkonstruktionen und deren Wiedergabe im Türkischen gelernt. Auch deutsche und türkische Idiome wurden kontrastiv geübt. Diese Themen standen aber nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit.

Ich möchte hier die Meinungen einiger StudentInnen über dieses Gedicht zitieren, um zu zeigen, wie es aufgenommen wurde:

1. Dieses Gedicht zeigt uns, wie die Augen und Blicke wichtig sind. Der Blick kann manchmal die Gedanken und Gefühle besser als die Wörter zum Ausdruck bringen. Deshalb kommen die Augen in jedem Satz immer wieder in Idiomen oder Sprichwörtern vor. Sie schaffen eine bunte Atmosphäre. In den letzten zwei Versen möchte der Autor uns zeigen, dass die schönen und schlechten Dinge eine paradoxe Einheit bilden. Alles birgt in sich seinen Gegensatz.
2. Es ist ein sehr schönes Gedicht. Wir haben am Unterricht kreativ teilgenommen. Man kann die deutschen Idiome besser lernen, wenn man sie mit ihren türkischen Entsprechungen vergleicht.
3. Nach meiner Meinung ist das Gedicht im Hinblick auf das Lernen der Idiome wichtig, dagegen ist es aber langweilig, das Wort „Augen“ in jedem Vers zu wiederholen. Man könnte in diesem Gedicht vielleicht auch Idiome gebrauchen, die mit „Nase“, „Hand“, „Mund“ etc. gebildet sind.

4. Im Gedicht betont man die Bedeutung von Augen und ihre Einflüsse auf die Sprache.
5. Im Hinblick auf den Ausdruck der verschiedenen Funktionen der Augen ist das ein sehr wichtiges Gedicht. Wir konnten viele Idiome mit dem Wort „Auge“ lernen; ich werde sie im Alltagsleben verwenden. In den letzten zwei Versen werden alle Besonderheiten der Augen in zwei Gruppen zusammengefasst.

Aus studentischen Meinungen ersehen wir, dass durch dieses Gedicht ein intersprachlicher und interkultureller Vergleich gemacht werden konnte, was zum besseren Verständnis des Eigenen und des Fremden dient.

6.2.2. Ernst Jandl: Markierung einer Wende²²⁶

Markierung einer Wende	
1944	1945
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	mai
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	

Ziel des Unterrichts ist es, den StudentInnen Kenntnisse über den Zweiten Weltkrieg und seine Folgen zu vermitteln. Ausgehend von dem Zweiten Weltkrieg und seiner Wirkung auf die Deutschen wird auf die interkulturelle Erziehung hingewiesen.

²²⁶ Jandl, E., **Markierung einer Wende**, zitiert aus: Krusche, D./ Krechel, R., **a.a.O.**, 1984, S. 15.

Jandls Gedicht „Markierung einer Wende“ ist ein typisches Beispiel für konkrete Poesie. Es besteht aus zwei Säulen; die eine besteht aus zwölf und die andere aus fünf Wörtern. Auf dem Kopf jeder Säule steht ein Datum, das uns andeutet, dass jedes Wort einen Monat symbolisiert. Diese Hinweise geben Auskunft über das Gedicht. Aber viel wichtiger ist die Überschrift. Ausgehend von der Überschrift „Markierung einer Wende“ können wir unschwer verstehen, dass das Gedicht von einer kurzen Zeitspanne der deutschen Geschichte handelt.

Das Gedicht wurde ebenfalls mit dem Overhead-Projektor auf die Wand widergespiegelt und in etwa drei Minuten gelesen. In Zusammenarbeit mit den StudentInnen wurden die grammatischen Formen der Texte bearbeitet. Es wurde festgestellt, dass die Nomina mit Nullartikel und Kleinschreibung gebraucht sind.

Die inhaltliche Untersuchung fing mit der Überschrift an. Die StudentInnen wurden gefragt, ob die Bedeutung von „markieren“ ihnen bekannt ist oder nicht. Seine Bedeutung wurde durch die Kombination von „Markierung“ mit ähnlichen Begriffen erklärt:

- „Markierung der Goethezeit“
- „Markierung der Französischen Revolution“
- „Markierung der Eroberung von Istanbul“

Am Anfang wurde die Entstehungsgeschichte des Zweiten Weltkrieges unter dem zeitlichen Ablauf skizzenhaft geschildert. Dank der schematischen Darstellung des Kriegs und seiner historischen Folgen konnte man die Bedeutung des Gedichtes, das die Niederschlagung der Nationalsozialisten im Mai 1945 thematisiert, leichter verstehen.

Der Zweite Weltkrieg hat alle europäischen Länder tief betroffen. Er hat die politischen und kulturellen Beziehungen zwischen den europäischen und anderen Ländern negativ beeinflusst. Nach dem Krieg blieben die Deutschen auf der europäischen Arena allein und erlebten eine politische und kulturelle Krise.

Es wurde auch von den StudentInnen zum Ausdruck gebracht, dass die Bedeutung dieser Wende nicht nur darin bestehe, dass sie ein Kriegsende bedeute; diese Wende habe auch in der deutschen und in der Weltgeschichte eine neue Ära eingeleitet.

Die StudentInnen wurden gefragt, ob es auch in der türkischen Geschichte einen vergleichbaren Wendepunkt gibt. Fast alle StudentInnen wiesen auf Dardanellen hin. Im Ersten Weltkrieg haben die Türken hier gegen Engländer, Franzosen, Australier und andere Nationen hart umgekämpft. Diese Kämpfe bilden für die türkische Geschichte eine sehr wichtige Wende; denn, wenn die Besatzungsarmee an den Dardanellen die Türken besiegt hätte, dann hätte sie auch Istanbul erobern und das osmanische Reich stürzen können. Dieser Tatsache folgend kann man sagen, dass diese Kämpfe für die Türken genau so wichtig sind wie der Zweite Weltkrieg für die Deutschen und für andere Völker.

Die StudentInnen fügten hinzu, dass dieses Gedicht dem Leser eine positive Energie gibt; das Wort „mai“, das das Ende des Krieges und den Anfang neuer Hoffnungen symbolisiert, ist ein Zeichen dafür.

Ausgehend von diesem Gedicht wurden zwei Abschnitte aus der Geschichte der Türkei und Deutschlands verglichen; dadurch wurden die historischen und politischen Kenntnisse der StudentInnen vertieft; darin wurde Deutschwissen eingepackt. Noch viel wichtiger ist jedoch die Feststellung, dass die Kriege keiner Nation nützen.

Unten zitiere ich die Gedanken der StudentInnen über dieses Gedicht:

1. Es zeigt uns die Konflikte bis 1945. 1945 bildet für die Deutschen einen Wendepunkt. Die gleiche Wende haben wir 1923 erlebt. Aber natürlich wird jede Nation eher von den eigenen als von Kriegen anderer Nationen betroffen.
2. Ich sehe, dass 1944 ein Jahr der Kriege war. 1945 wurde nur drei Monate gekämpft und dann kam der Frieden. Die Kriege haben die Menschen so tief beeindruckt,

dass der Autor die Namen der Monate als „krieg“ umgeschrieben hat. Der Zweite Weltkrieg war für die Deutschen eine berüchtigte Zeit, weil er unheilbare Leiden hinterlassen hat. Wir hatten die gleichen Leiden während des Ersten Weltkriegs wegen der falschen und willkürlichen politischen Haltung der damaligen Verantwortlichen erlebt. Auch die Canakkale-Kriege haben auf die türkischen Völker und natürlich auf ihre Gegner einen großen Einfluss ausgeübt, aber da sie für die Türken positiv ausgegangen sind, haben sie in der türkischen Geschichte gut angekommen.

3. Manche Daten und Symbole haben für manche Menschen eine große Bedeutung. Mai 1945 ist für die Deutschen und natürlich auch für uns sehr wichtig, aber viel wichtiger waren für uns die Kämpfe an den Dardanellen. Zwischen den Canakkale-Kriegen und dem Jahr 1945 gibt es Parallelität.
4. Ich sehe in diesem Gedicht den Zweiten Weltkrieg, der einen Wendepunkt bildet, da er alle Welt angeht. Für die Deutschen war das Ende ein großer Misserfolg, aber seine negative Nachwirkung hat nicht nur die Deutschen, sondern alle europäischen Völker tief erschüttert. Die Türkei hatte zwar am Krieg nicht teilgenommen, trotzdem hat er auch auf die Türkei eine negative Wirkung ausgeübt.
5. Bis 1945 hat Deutschland gegen andere Länder gekämpft, hiernach hat Deutschland wirtschaftlich und technologisch einen radikalen Aufschwung schaffen können. Die Deutschen sind das Symbol von Fleiss und Unermüdlichkeit.

6.2.3. Konrad Balder Schäuuffelen: Da kannten die Soldaten kein Pardon mehr²²⁷

Wir wollen hier auf ein weiteres Gedicht von Schäuuffelen aufmerksam machen, das vom sozialen Leben der Völker und den Wirkungen des Krieges handelt:

da kannten die Soldaten kein pardon mehr!

einer Stadt sitzt die Angst im Nacken

²²⁷ Schäuuffelen, K.,B., **Da kannten die Soldaten kein Pardon mehr**, zitiert aus: Baypınar, Y., a.a.O, 1993, S. 74.

1. die einwohner trauen sich nicht auf die STRASSE

2. die einwohner zⁱt^te^rn

3. die rocker schlagen jeden zusammen

4. die soldaten gehen nur gru
ppe
nwe
ise
aus

5. die einwohner greifen zur
G H E I L
E I
I I
S E L B S T
F O
H A U E T

6. Kampf bis aufs M e s s s s s s s
e
r

7. runter mit den langen

H
a a a
a a a
a a a
a a a
r r r r
e e e e
n n n n

8. die zeitung heTZt auf

g
l
9. das lange haar muß dr a n
u
b
e
n

Das Gedicht besteht aus neun Teilen, die unter den Zahlen gezeigt werden. In jedem Teil kann man leicht den visuellen und inhaltlichen Zusammenhang sehen.

Die Überschrift enthält viele Anhaltspunkte über das Gedicht. Der Satz „da kannten die Soldaten kein Pardon mehr“ zeigt zuerst, dass die Leute in einer Zeit leben, in der man keine Nachsicht und keine Toleranz übt. Und das Idiom „die Angst sitzt im Nacken“ schildert die relative Größe ihrer Furcht, die im Gedicht formell vor Augen geführt wird. Über den Titel hinaus könnte man feststellen, dass es sich um eine Kriegszeit handelt, aber man kann noch darüber keinen Anhaltspunkt bemerken, welche Wende der Geschichte bezeichnet wird.

Die StudentInnen wurden gefragt, um welche Zeit es sich bei dem Gedicht handeln könnte. Sie haben verschiedene Meinungen dargestellt. Aber die größte Zahl hat auf die Hitlerzeit hingewiesen. Das Gedicht wurde Schritt für Schritt interpretiert. Die StudentInnen haben sich darum bemüht, die Kodierung der einzelnen Teile und Bilder zu lösen, deshalb hatten sie bei der Erörterung viel Spaß.

Im ersten Teil wird das Wort „Strasse“ formell betont. Es reflektiert bildlich eine lange Strasse, worauf sich die Einwohner nicht trauen. In diesem Teil tritt kein zeitlicher Ausdruck vor. Im zweiten Teil macht dagegen das Verb „zittern“ das Zittern anschaulich, indem es die Buchstaben oben und unten in freie Reihen ordnet. Im dritten Teil vorkommendes Wort „zusammen“, das von oben und unten gepresst und zur Vernichtung gerichtet ist, lässt sich die zerstörten Einwohner nachdenken. Wir sehen die Soldaten im vierten Teil gruppenweise hin und her. Bis jetzt konnten wir keinen Anhaltspunkt bemerken, um welche Kriegszeit sich das Gedicht handelt, aber über den politischen Hintergrund des Gedichts gibt uns fünfter Teil eine sehr ausführliche Auskunft, indem es das Hakenkreuz, das Emblem der Nationalsozialisten, bildhaft vor Augen stellt. Die Armen dieses Emblems führen die Kriegssituation, d.h. die Hoffnungslosigkeit, den Gehorsam, die Furcht rätselhaft vor Augen. Selbsttod (Selbstmord), Hilfe und Haue bringen die Hoffnungslosigkeit, Heil bringt den Gehorsam und die Furcht und Sieg bringen den Glauben und die Standfestigkeit hervor. Während der Lösung der im Hakenkreuz stehenden rätselhaften Wörter haben die StudentInnen Spaß gemacht und sich mit einer großen Lust an dem Spiel teilgenommen.

Hiernach wurde über die deutsche Geschichte und über den Nationalsozialismus eine detaillierte Auskunft gegeben. Wir haben die Hitlerzeit in drei Teile geteilt: Gründung, Aufschwung, die die Blütezeit von Nazideutschland war, und Auflösung. Und wir haben festgestellt, dass es in diesem Gedicht sich um den Aufschwung der Nazizeit handelt. Es wurde ihr Einfluss auf dem Gesellschaftsleben diskutiert. Im Hinblick auf interkulturelles Lernen wurde nicht nur die deutsche Geschichte und der Nationalsozialismus, sondern auch der Einfluss des Zweiten Weltkriegs auf alle Länder und die faschistischen Bestrebungen in verschiedenen Ländern diskutiert und gegenseitig verglichen.

Das Bild „Messer“ tritt anschaulich in sechstem Teil auf, und in siebtem Teil sehen wir die langen Haare, die von oben herunter fließen. Auf diese zwei konkreten Bilder kann man natürlich viele Überlegungen vorstellen. Nachdem der Lehrer diese Bilder reihenweise an die Tafel mit dem Overhead-Projektor spiegelt, haben die StudentInnen eine Möglichkeit gefunden, über diesen Bilder ihre Meinungen zum Ausdruck zu bringen. Nach den allgemeinen Erörterungen wurde es festgestellt, dass das erste Bild „Messer“ nun mehr die Unvermeidlichkeit des Krieges, und das Zweite den Tod und den Fall symbolisiert. Unerträglichkeit der Welt betont man in diesen zwei Bildern.

Dagegen wurde im achten Teil die Massenmedien und ihren Einfluss auf das gesellschaftliche Leben diskutiert. Besonders bei den Kriegzeiten gebrauchen die Länder die Massenmedien als ein Gewehr gegen ihren Gegner. Außerdem sind sie die wichtigsten und auswirkenden Mittel, um auf der Gesellschaft Einfluss auszuüben. Beispiele dafür kann man die Tätigkeiten der USA, die die Massenmedien, um die Menschen gegeneinander zu hetzen, in Irak als die Propoganda- und Druckmittel gebraucht haben, zeigen. Um die Bedeutung der in diesem Teil betonten Buchstaben „TZ“ (Tageszeitung) zu finden haben sich die StudentInnen eine große Mühe gegeben. Sie haben diesen Teil schwerer als andere Teile gefunden. Nur eine Studentin hat zum Ausdruck gebracht, dass diese Buchstaben vielleicht das Symbol einer berühmten Zeitung der Hitlerzeit sein würden, und dieser Eindruck hat auf alle StudentInnen annehmbar gewirkt.

Im letzten Teil des Gedichts tritt ein Kreuz ohne Haken anschaulich auf, das das religiöse Symbol der Christen ist. Mehrere Interpretationen dieses Bildes sind möglich. Erstens wurde über dieses Bild zum Ausdruck gebracht, dass die Leute den Schutz bei Gott suchen sollen. Man soll sich auf seinen reinen Glauben und auf den Gott verlassen; denn er sieht das Recht sowie das Unrecht und würde daher unbedingt alles in Ordnung bringen. Der Mensch sollte niemals seinen Glauben an Gott verlieren. Hier kommt auch der Todesgedanke in den Sinn; denn die Christen stecken an ihren Gräbern Kreuze aus Holz. In dem Augenblick, als eine Studentin diese Meinung zum Ausdruck brachte, wurde sofort auf islamische bzw. türkische Grabsteine und christliche Kreuze verwiesen. Die StudentInnen haben konkret gesehen, wie die Sitten in verschiedenen Regionen variieren; das ermöglicht ihnen einen weiten Horizont.

Den Schwerpunkt dieses Gedichts bildet der Zeitraum der deutschen Gewaltherrschaft. Bei der inhaltlichen Analyse wurden die StudentInnen auf die deutsche und türkische Geschichte aufmerksam gemacht. Einige StudentInnen meinten, dass es zwischen diesem Zeitraum und dem türkischen Militärputsch 12.09.1980 eine Ähnlichkeit gebe. Es herrschte überall ein Autoritätsverfall. Die Leute mussten lange Zeit die Unterdrückung der Herrscher ausstehen. Ausgehend von dieser Interpretation wurde auch die türkische Geschichte des letzten Jahrhunderts gestreift.

Dieses Gedicht ist ein gutes Beispiel für die harmonische Beziehung zwischen Form und Inhalt. Das Gedicht wurde auf die kleinsten Teile hin untersucht, so dass die StudentInnen mit Spaß und Lernfreude die bildlichen Codes aufzulösen versuchten.

Die spielerische Ausführung des Unterrichts machte alle StudentInnen aktiv. Sie haben über das Gedicht alle möglichen Meinungen geäußert. Viel wichtiger erscheint mir jedoch, dass es bei jedem Schritt ähnliche Situationen in der Türkei assoziiert wurden. Die StudentInnen gingen immer wieder zwischen zwei Kulturen hin und her. Autoritätsverfall und Rassismus sind andere Motive, die in Bezug auf andere Länder eingeschnitten wurden.

Am Ende des Unterrichts haben wir folgende Gedanken der StudentInnen protokolliert:

1. Der starke Einfluss des Krieges auf die Menschen wird durch bildliche Ausdrücke hervorgehoben. Im letzten Teil beratschlagt der Autor die Menschen, den Glauben an Gott nicht zu verlieren.
2. Die biologischen, soziokulturellen und wirtschaftlichen Probleme bilden den Kern dieses Gedichtes. Ich finde dieses Gedicht phantastisch. Bei der Analyse dieses Gedichtes habe ich immer wieder an die türkische Geschichte und an die Kämpfe gedacht. Ich meine, dass jede Nation in ihrer Geschichte schwarze und weisse Seiten hat.
3. In diesem Gedicht werden die Leiden beschrieben, die der Zweite Krieg hervorgerufen hat.
4. Dieses Gedicht zeigt bildlich die zerstörerischen Folgen eines Krieges. Man stellt die Leidenschaften der Menschen vor Augen. Das Gedicht klärt uns über den Zweiten Weltkrieg auf. Dadurch denke ich auch an die Kriege meines Landes.
5. Nichts kann die Misshandlungen der Nationalsozialisten besser als dieses Gedicht zum Ausdruck bringen. Im Unterricht habe ich mich nicht gelangweilt, obwohl ich mich für geschichtliche Themen nicht interessiere.
6. Die Bilder wie Messer, Kreuz, Zittern, Haare und Hakenkreuz lassen mir die Haare zu Berge stehen. Das Gleiche hatte ich auch im Nationalpark Gallipoli gefühlt. Das im Gedicht vorkommende Messer-Bild oder das Hakenkreuz-Bild sind für uns nicht nur konkrete Bilder, sondern sie symbolisieren das wahre Leben und die menschliche Tragödie.

Diese Gedanken der StudentInnen stellen die interkulturelle Bedeutung dieses Gedichts vor Augen.

6.2.3.1. Zum Vergleich der Gedichte von „Markierung einer Wende“ und „da kannten die Soldaten kein Pardon mehr“

In beiden Gedichten handelt es sich um den Zweiten Weltkrieg. Aber die Autoren haben darüber hinaus eine ganz andere Blickrichtung. In Jandls Gedicht gibt

es eine Rettung aus der makabren in eine gute Zeit. Denn Jandl setzt den Schwerpunkt des Gedichts auf das Wort „mai“, das das Ende des Krieges und den Anfang des Friedens symbolisiert. Es gibt also eine Richtung vom Krieg zur Freiheit.

In Schäuffelens Gedicht wird dagegen das schiefgehende gesellschaftliche Leben und der unaufhörliche Tod dargestellt. Das Gedicht besteht aus neun Teilen; jeder Teil spiegelt eine verschiedene bildhafte Situation der Unordnung wider. Anders als Jandels Gedicht herrscht hier eine negative Position.

In den Kapiteln 6.2.2 und 6.2.3 dieser Arbeit wurde auf das Thema „Krieg“ und „Kriegen“ vereinzelt eingegangen. Der türkische Lyriker Fazıl Hüsni Dağlarca veranschaulicht die Katastrophen des Krieges durch das Gedicht „En Uzun Türküyü Duymak“, das aus nur einem Vers besteht: Savaş sığmadı dile“ (Der Krieg war unbeschreiblich)²²⁸.

6.2.4. Volker Erhardt: Links ist Linker²²⁹

Dieses Gedicht von Erhardt ist für die Einführung mancher grammatischer Strukturen sehr geeignet. Hier kämen die Formen „komp+als“, „so....wie“, „fast so...wie“ in Frage. Die von den StudentInnen meistens nicht beliebten grammatischen Strukturen erzählt man spielerisch und unterhaltsam.

Links ist linker als rechts
 Oben ist höher als unten
 Vorn ist weiter vorn als hinten
 Groß ist größer als klein
 Lang ist länger als kurz
 Schnell ist schneller als langsam
 Stark ist stärker als schwach
 Schön ist schöner als hässlich
 Sicher ist sicherer als unsicher
 Klug ist klüger als dumm
 Ehrlich ist ehrlicher als unehrlich
 Reich ist reicher als arm
 Gut ist besser als schlecht
 Rechts ist etwas weniger links als links
 Unten ist nicht so hoch wie oben
 Hinten ist fast so weit vorn wie vorn

²²⁸ Dağlarca, F. H., *En Uzun Türküyü Duymak*, zitiert aus: Aksan, D., *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Engin Yayınları, Ekim 1999, S. 65.

²²⁹ Erhardt, V., *Link ist Linker*, zitiert aus: Krusche, D/ Krechel, R, *a.a.O.*, 1984, S. 42.

Klein ist nicht ganz so groß wie groß
 Kurz ist weniger lang als lang
 Langsam ist nicht so schnell wie schnell
 Schwach ist fast so stark wie stark
 Häßlich ist weniger schön als schön
 Unsicher ist nicht so sicher wie sicher
 Dumm ist fast so klug wie klug
 Unehrllich ist weniger ehrlich als ehrlich
 Arm ist nicht so reich wie reich
 Schlecht ist fast so gut wie gut

Zuerst wurden die StudentInnen darauf hin geprüft, ob sie die o.ä. Strukturen kennen. Dann wurde das Gedicht mit dem Overhead-Projektor auf die Wand projiziert. Der Lückentext wurde schrittweise spielerisch gefüllt. Die StudentInnen zeigten ein großes Interesse am Lückentext-Spiel. Sie haben das Antonym jedes Adjektivs und Adverbs genannt und samt den Komparativformen gelernt.

Z.B.

Verse mit Leerstellen

Links ist als rechts
 Oben ist als unten
 Vorn ist weiter vorn als
 Groß ist größer als
 Lang ist als kurz
 Schnell ist schneller als
 Stark ist als schwach
 Schön ist schöner als
 Sicher ist sicherer als
 Klug ist klüger als
 Ehrlich ist als unehrlich
 Reich ist reicher als
 Gut ist als schlecht
 Rechts ist etwas links als links
 Unten ist nicht so wie oben
 Hinten ist fast so weit vorn wie
 ist nicht ganz so groß wie groß
 Kurz ist weniger als lang
 Langsam ist nicht so wie schnell
 Schwach ist fast so stark stark
 Häßlich ist weniger schön als
 ist nicht so sicher wie sicher
 Dumm ist fast so wie klug
 Unehrllich ist weniger als ehrlich
 Arm ist nicht so reich wie
 Schlecht ist fast so wie gut

Adjektiv	Komparativ	Antonym
links	hinker	rechts
Oben	höher	unten
Vorn		hinten
Groß	größer	klein
Lang	länger	kurz
Schnell	schneller	langsam
Stark	stärker	schwach
Schön	schöner	hässlich
Sicher	sicherer	unsicher
Klug	klüger	dumm
Ehrlich	ehrlicher	unehrlich
Reich	reicher	arm
Gut	besser	schlecht
Rechts		links
Unten		oben
Hinten		vorn
Klein	kleiner	groß
Kurz	kürzer	langsam
Langsam	langsamer	schnell
Schwach	schwächer	stark
Hässlich	hässlicher	schön
Unsicher	unsicherer	sicher
Du	dümmer	klug
Unehrllich	unehrlicher	ehrlich
Arm	ärmer	reich
Schlecht	schlechter	gut

Der Verfasser des aus zwei Teilen bestehenden Gedichts „Worte“ ist unbekannt, aber man weiß, dass Vaclav Havel, der tschechische Schriftsteller und Politiker sowie der erste Staatspräsident der Tschechischen Republik, sehr ähnliche Gedichte geschrieben hat.

Ziel des Unterrichts ist es, die StudentInnen dazu zu bringen, sich über die kommunikativen Beziehungen der Menschen zu äußern. In Anlehnung an dieses Gedicht wird die Rolle der Kommunikation bei menschlichen Beziehungen und die Funktion der Wörter in den Vordergrund gestellt.

Als Unterrichtsmedien wurden Overhead-Projektor und Arbeitsblätter verwendet.

Formal und inhaltlich hat das Gedicht eine große Bedeutung. Deshalb wurde es mit dem Overhead-Projektor auf die Wand gespiegelt; den StudentInnen wurde etwa 3 Minuten Zeit gegeben, damit sie es durchlesen und zu erschließen versuchen. Von Anfang an zeigten die StudentInnen gegen das Gedicht eine sehr merkwürdige Reaktion. Sie haben sich angestrengt, es zu deuten. Nach einer Weile fingen sie an, über das Gedicht interessante Meinungen zu äußern. Es wurde über Menschen, Wörter und Kommunikation gesprochen. Jede Meinung hat uns zum Ziel näher gebracht.

Der erste Teil besteht aus drei Wörtern: *Du*, *ich* und *Worte*. Sie werden aufeinander gehäuft, so dass ein Bogen bzw. eine Mauer entstanden ist. Zum Inhalt kann man sagen, dass die Wörter manchmal eine Funktion haben, die die Kommunikation verhindert, so dass die Menschen gegeneinander Fremdheit fühlen oder Feindschaft hegen. Im zweiten Teil bilden dagegen die Wörter zwischen *du* und *ich* eine Brücke. Man kann sie als Aufforderung verstehen, dass die Menschen einander respektieren.

Im Folgenden schreibe ich einige Gedanken, die die StudentInnen im Unterricht zur Sprache gebracht haben:

1. „Ich“ und „Du“ ergeben das „Wir“.
2. Das Gedicht besteht nur aus einem Wort, aber es enthält viele Bedeutungen. Die Menschen sind mit den Wörtern und die Wörter mit den Menschen schön. Die Wörter treten manchmal als eine Mauer auf, die die Kommunikation hindert, und manchmal als eine Brücke, die die Menschen verbindet. Manch einem genügen sie nicht, manch einem sind sie aber zu viel.
3. Die zwischen „du“ und „ich“ stehenden Wörter ähneln einem Turm, und im ersten Teil haben sie eine negative, im zweiten Teil eine positive Bedeutung. Hier wird die Bedeutung des Gebrauchs der Wörter betont. Sprachliche Ausdrücke haben in verschiedenen Kulturen verschiedene Bedeutungen, deshalb muss man erst die kulturellen Eigenschaften der Deutschen kennenlernen und dann über ihre Kommunikationseigenschaften diskutieren.
4. Ich sehe in diesem Bild viele Mauern und eine Brücke. Denn die Wörter im ersten Teil sind je eine Mauer, aber im zweiten Teil gibt es nur eine Brücke. Das bedeutet, dass der negative Einfluss der Wörter größer ist als der positive.
5. Das Gedicht spiegelt die Kommunikationsstörungen zwischen „du“ und „ich“. Wenn die StudentInnen eine Fremdsprache einseitig beherrschen und die Alltagssprache, die Idiome usw. nicht erlernen, dann können sie bei der Kommunikation mit den Muttersprachlern der jeweiligen Fremdsprache viele Störungen erleben.
6. Wörter sind das wichtigste Mittel der Kommunikation; die guten und schlechten Erlebnisse kreisen um die Wörter.
7. Das Gedicht zeigt uns, dass die Wörter die Menschen verbinden.
8. Ich sehe hier nur Kommunikation, und nichts Anderes. Ihren Wert erhält die Kommunikation von der Lebensweise der Menschen.

9. Wir können uns nicht sehen. Und wir werden uns in Zukunft treffen.
10. Die Wörter können manchmal positiv und manchmal negativ sein, nur die Lebensform der Menschen gibt den Wörtern einen Sinn.
11. Im ersten Teil sehe ich eine Trennung, und im zweiten Teil eine Bindung. Das lädt uns zur Kommunikation ein.

6.2.6. Heinz Gappmayr: Sind²³¹

Ein weiteres konkretes Gedicht, das im Unterricht analysiert wurde, ist das Gedicht von Gappmayr.

Ziel des Unterrichts ist es, über „Freiheit und Gebundenheit“ zu sprechen und die kommunikativ-narrative Kompetenz der StudentInnen zu entfalten. Wir haben zuerst den Grad der Freiheit, der wirtschaftlichen Unabhängigkeit und der türkischen und deutschen Bildung verglichen. Dann haben wir diese Themen hinsichtlich des interkulturellen Lernens behandelt.

sind

(sind)

~~sind~~

“sind”

In diesem Gedicht tritt das Wort „sind“ in mehreren Formen auf. Die verschiedenen Interpunktionszeichen geben jedem Wort eine andere Bedeutung, in der sich die Tiefe des Gedichts versteckt.

Das Gedicht wurde mit dem Overhead-Projektor auf die Wand projiziert, damit die StudentInnen es in ein paar Minuten lesen und darüber nachdenken können.

²³¹ Gappmayr, H., **Sind**, zitiert aus: Gomringer, E., **a.a.O.**, 2001, S. 42.

Beim ersten Schritt wurde über das Wort „sind“ diskutiert. Es war sicher, dass es eine Sache symbolisiert. Die StudentInnen haben sich eine große Mühe gegeben, um die Funktion von „sind“ zu erschließen. Ein Student sagte, dass dieses Wort nichts symbolisiere, sondern vom Schriftsteller zufällig hingeschrieben sei, um die Bedeutung der Interpunktionszeichen zu zeigen.

Im Folgenden zitiere ich die Meinungen der StudentInnen über das Gedicht „sind“ und seine Bedeutung:

1. *Sind* ist eine in Griff genommene Sache. Sie ist frei von äußeren Einflüssen. (*sind*) ist nicht frei von diesen Einflüssen.. „*sind*“ zeigt uns die Nachahmung, und das Letzte spiegelt die absolute Unterwerfung wider.
2. Ich betrachte das Wort *sind* als eine Gemeinschaft mit großen Unterschieden. Durch die Interpunktion stellt der Schriftsteller diese Unterschiede vor Augen. *Sind* ist die freie Gemeinschaft, (*sind*) ist die gebundene Gemeinschaft, und „*sind*“ zeigt die Neigung zu anderen Gemeinschaften. Wenn wir diese drei Wörter als einen Prozess annehmen, dann können wir auch sehen, dass dieser Prozess die Gemeinschaft zum Ende bringen könne. Denn die Nachahmung zerstört das kulturelle Leben einer Gesellschaft. Ich glaube, dass Irland und Indien, die ihre kulturellen Eigenschaften im größten Teil verloren haben, den gleichen Prozess durchlebt haben.
3. Ich glaube, dass *sind* eine freie und demokratische Gesellschaft symbolisiert. Eine Gesellschaft, in der Einschränkungen vorkommen, wird zu einer Gesellschaft, die schrittweise zu einer Kolonie eines anderen Landes wird. Sie ist von anderen Gesellschaften abhängig. „*sind*“ symbolisiert die Gesellschaften, die einen bestimmten Assimilationsprozess hinter sich haben. Dieser Prozess bedeutet eine Wende, da die Kultur völlig verloren geht. Südafrika ist ein Beispiel dafür. *sind* symbolisiert die Gesellschaften, die all ihre eigenen Besonderheiten verloren und sich unter anderen Kulturen aufgelöst haben. Die Indianer sind hierfür ein gutes Beispiel; die Amerikaner haben sie assimiliert, so dass nichts von ihrer Kultur übrig geblieben ist.

4. Im ersten Wort sehe ich die Freiheit und im zweitem die Gebundenheit. Das dritte Wort kann die Imitation und das vierte die Nichtigkeit symbolisieren. Ausgehend von diesen *sind*-Formen möchte der Autor die Leser dazu bewegen, zwischen paradoxen Begriffen eine Relation zu bilden und sie auf die Länder zu beziehen, mit denen sie zu tun haben.

Wir haben die StudentInnen gefragt, ob auch in der Türkei ein ähnlicher Zustand in Frage kommt. Die meisten StudentInnen haben sich darüber geeinigt, dass es in der Türkei eine sprachliche und in diesem Zusammenhang eine kulturelle Assimilation gibt. Jeden Tag vermehren sich die Fremdwörter in der türkischen Sprache. Die sprachliche bringt auch die kulturelle Zerstörung mit sich, da Kultur und Sprache eine enge Einheit bilden. Wenn wir die anderen Gesellschaften imitieren und die eigenen Werte nicht pflegen, verkommt die eigene Sprache und Kultur.

Wie an den Äusserungen der StudentInnen ersichtlich, ermöglicht dieses Gedicht einen interkulturellen Vergleich. Die Themen wie Assimilation, Kulturaustausch, Imitation, Gebundenheit und Freiheit wurden im Unterricht ausdiskutiert und in diesem Zusammenhang Länder wie die Türkei, Südafrika, Amerika Indien verglichen.

6.2.7. Josef Reding: Friede²³²

Ziel des Unterrichts ist zu zeigen, dass alle Menschen ein Stück dieser Welt sind und dass sie gleich sind. Die Rasse ist kaum von Bedeutung. Alle Menschen sollen gegeneinander friedlich und freundlich sein.

²³² Reding, J., **Friede**, zitiert aus: Krusche, D./ Krechel, R., **a.a.O.**, 1984, S. 58.

Friede

„Bloß keinen Zank
 und keinen Streit!“
 Das heißt auf englisch
 ganz einfach
 PEACE
 und auf französisch
 PAIX
 und auf russisch
 MIR
 und auf hebräisch
 SHALOM
 und auf deutsch
 FRIEDE

Oder:
 „Du, komm,
 laß uns
 zusammen spielen,
 zusammen sprechen,
 zusammen singen,
 zusammen essen,
 zusammen trinken
 und zusammen
 leben,
 damit wir
 leben.

Josef Reding macht in diesem zweistrophigen Gedicht den Begriff „Friede“ anschaulich, indem er in der ersten Strophe einige seiner fremdsprachlichen Entsprechungen angibt und ihn im zweiten Teil mit dem Begriff „Leben“ assoziiert. Formal ist es ein typisch konkretes Gedicht, da es denselben Begriff zweimal - und zwar mit verschiedenem Inhalt – aufführt. Im ersten Teil handelt es sich um ein Wortspiel mit dem Begriff *Friede* und seinen Äquivalenten in einigen Fremdsprachen. Im zweiten Teil wird dagegen „Friede“ als eine Lebensart dargestellt.

Im Vergleich zu anderen Gedichten fiel den StudentInnen die Analyse und Präsentation dieses Gedichtes unerwarteterweise leicht. Es hat eine einheitliche Struktur. Im ersten Blick haben die StudentInnen angefangen, das Gedicht zu kommentieren.

Wir haben erstens über die Bedeutung der ersten Verse diskutiert. Das englische Wort „peace“ war allen StudentInnen bekannt. Gleich haben sie in Anlehnung an den Begriff „peace“ eine Relation mit der politischen Haltung der USA angeknüpft, da er bei jeder Demonstration gegen die amerikanische Invasion in Irak als Schlagwort vorkommt. Hierbei erinnerten sich die StudentInnen auch an die amerikanischen Angriffe auf Afghanistan, Korea und Vietnam. Man kann sagen, dass die Geschichte der USA voller Kämpfe und Angriffe ist, daher haben sie kein positives Image im Gedächtnis der StudentInnen. Das hat den StudentInnen einen weit reichenden Sprechanlass gegeben.

„Paix“ und „mir“ waren für die StudentInnen unbekannte Wörter. Auch „shalom“ war ein unbekanntes Wort, da kein Student Hebräisch lesen und sprechen kann. Aber interessant ist, dass einige StudentInnen dieses Wort mit dem Namen des israelischen Präsidenten Sharon assoziiert haben. „Shalom“ bedeutet auf Hebräisch „Friede“, Sharon hat dagegen für die Menschen eine negative Bedeutung. Sie kennen ihn nur auf Grund der Massaker in Palästina; deshalb kommt in diesem Punkt ein Paradox vor. Gegen den Frieden hat Sharon immer wieder die Kriege unterstützt.

Alle StudentInnen wußten die Bedeutung des deutschen Wortes „Friede“. Auch die Deutschen haben oft gegen andere Nationen gekämpft. Aber sie haben je nach dem auch die Freiheit und Demokratie verteidigt. In dieser Hinsicht haben wir landeskundliche Züge gezogen. Dann haben wir versucht, Entsprechungen des Wortes „Friede“ in verschiedenen Sprachen zu finden. Auf Türkisch wurde „barış“, auf Italienisch „pace“ und auf Spanisch „paz“ genannt.

Im zweiten Teil wurde der Begriff „Friede“ definiert. Nach der Meinung der StudentInnen ist „Friede“ zusammen spielen, zusammen sprechen, zusammen singen, zusammen essen und zusammen trinken. Das ist die absolute Regel des friedlichen Lebens.

Hier zitiere ich einige Gedanken der StudentInnen über das Gedicht „Friede“:

1. Ich habe dieses Gedicht sehr schön gefunden. Die Beschreibung des Friedens ist ganz klar. Ich kannte den Begriff „Friede“ nur auf Deutsch und Englisch. Aber jetzt kenne ich ihn auf Hebräisch, Französisch, Spanisch, Russisch und Italienisch. Der Friede enthält die menschliche Liebe und die Humanität. Ich glaube, dass die Menschen in Friedensgefühlen leben sollen. Die Kriege zwischen verschiedenen Gesellschaften kommen immer wegen der Regierenden vor.
2. Für mich war die Schreibung der hebräischen Entsprechung von „Friede“ sehr interessant, da es dem Namen von Sharon ähnelt. Ich glaube, dass die beiden Begriffe weit auseinander liegen.
3. Die Entdeckung der Entsprechungen von „Friede“ hat uns viel Spaß gemacht. Es ist schon die Zeit, die Kriege mit Humanität und Erziehung zu überwinden. Die Humanität ist das Gegengift der Vorurteile, der Kriege und des Hasses.
4. Durch den Begriff „Friede“ haben wir zwischen den Völkern eine Brücke gebaut und die Haltung verschiedener Länder gegenüber den Kriegen beurteilt. Die meisten Kritiken richteten sich gegen die USA und Israel. Denn im letzten Jahrhundert kann man diese beiden Staaten nur im Zusammenhang mit Kriegen, Bomben, Angriffen und Massakern erwähnen.

Wir haben im Unterricht den folgenden Schluss gefolgert: Vom Anfang bis zum Zweiten Weltkrieg haben die Deutschen mit Abständen Krieg geführt. Das hatte für sie eine besondere Bedeutung. Die Franzosen und die Engländer haben manchmal gegeneinander, aber auch gegen die Deutschen gekämpft. Die Russen spielten beim Ersten und Zweiten Weltkrieg eine Schlüsselrolle. Die Juden, die im Zweiten Weltkrieg brutal vernichtet wurden, tun zur Zeit gegen die Palästinenser dasselbe. Von Anfang der Geschichte bis heute werden diese Nationen mit Kriegen zusammen erwähnt. Deshalb drückt der Autor den Begriff „Friede“ bewusst in den Sprachen dieser Nationen aus. Friede soll für die Regierungen aller Länder der einzige Weg zur Lösung der Probleme werden.

Auch die Türken in der Geschichte mit ihren Kriegen berühmt. Sie haben bis zum Ersten Weltkrieg gegen anderen Nationen gekämpft und große Leiden ertragen müssen, aber seit dem Zweiten Weltkrieg befolgt die Türkei eine friedliche Außenpolitik.

Dieses Gedicht ermöglichte den StudentInnen eine Exkursion nicht nur in die türkische und deutsche Landeskunde, sondern auch in die (Zeit-)Geschichte der Welt. Manche Länder sehen die Kriege als einen Weg zum Frieden, aber das widerspricht jedem gesunden Menschenverstand. Wir haben uns im Unterricht darüber geeinigt, dass Kriege nicht rühmlich, sondern beschämend sind.

6.2.8. Pierre Aziz: Liebe²³³

liebe

Es gibt keinen Platz für dich in meinem traum
 Es gibt keinen Platz für dich in meinem raum
 Es gibt keinen Platz für dich
 Es gibt kaum Platz für dich
 Es gibt einen Platz für dich
 Es gibt nur Platz für dich
 Es gibt nur dich
 Es gibt dich
 gib dich

Ausgehend von diesem Gedicht haben wir versucht, einige Wörter semantisch zu vergleichen und uns über die Entstehungsgeschichte des Begriffs „Liebe“ aufzuklären.

Formal sehen wir im Gedicht ein auffallendes Sprachspiel. Das Wort „traum“ im ersten Vers kommt im zweiten als „raum“ vor; der Buchstabe „t“ fällt weg.. In den folgenden Versen sieht man die Wortgruppe „in meinem (t)raum“ nicht mehr; „keinen“ wird in „kaum“, „kaum“ in „einen“ und „einen“ in „nur“ gewandelt. Im siebten Vers sind es die Wörter „platz“ und „für“, im achten „nur“ und im neunten

²³³ Aziz, P., **Liebe**, zitiert aus: Krusche, D./ Krechel, R., a.a.O, 1984, S. 28.

„es“, die verschwinden. Diese Änderungen bringen eine inhaltliche Abwandlung mit sich. In den Anfangswörtern des Gedichts kommt eine anaphorische Erzählung vor. Das Konkretum tritt in diesem Gedicht als Verschwinden der Buchstaben und der Wörter auf. Aber sowohl das thematische als auch das formale Ab- und Aufsteigen der Bedeutung ist bemerkenswert. Das erinnert uns an die rhetorische „Klimax“, die sowohl absteigende als auch aufsteigende Sinnfiguren bezeichnet. Wichtig schien den StudentInnen die kontinuierliche Wiederholung des Personalpronomens „dich“ und die Abwandlung des Verbs „gibt“ in die Imperativform „gib“.

Unten möchte ich einige Kommentare von StudentInnen anführen, damit wir sehen können, was sie von diesem Gedicht halten:

1. Nach der Trennung ist es nicht so leicht, die Geliebte zu vergessen. Manche Leute zwingen sich selbst, ihre Liebe zum Partner so schnell wie möglich zu vergessen. In diesem Gedicht sehe ich eben jemanden, der sich darum bemüht, seine Geliebte zu vergessen; die Liebe kann aber nicht so leicht aus dem Kopf gelöscht werden.
2. Dieses Gedicht zeigt uns, was viele Männer von der Liebe verstehen; verlassen ihre Geliebte allein und einsam, aber sie reuen es bald und kommen zurück. Man kann behaupten, dass es überall so ist, denn derartige Gefühle und Verhaltensweisen der Männer stecken in ihrer Natur, nicht in ihrer Kultur.
3. Solche Beziehungen können wir in vielen Familien beobachten. Auf Grund einer Kleinigkeit kommt es nicht selten zu Streitereien zwischen Mann und Frau oder zwischen Eltern und Kindern. Am Anfang nimmt man diese Probleme nicht ernst, erst wenn sie für die Betroffenen bedrohlich werden, begreift man, was verloren gegangen ist; aber es ist meistens zu spät, um die Probleme zu lösen.
4. In den ersten vier Versen werden einige Buchstaben und Wörter weggelassen, dadurch will man zeigen, dass auch Liebe schrittweise verschwindet. Im zweiten Teil wird die Liebe als ein körperlicher Wunsch dargestellt. Man kann

also leicht sagen, dass die Geliebte nach kurzem Zusammenleben nur körperlich, aber nicht mehr mit herzlicher Liebe erwünscht wird. Diese Situation kommt in vielen Gesellschaften vor, denn die Menschen möchten meistens Abenteuer und Abwechslung.

5. Es ist fast unmöglich, sich von der/dem Geliebten zu trennen und die Liebesgefühle zu verheimlichen. Nach einer Liebestrennung versucht man, die Geliebte / den Geliebten aus dem Gedächtnis zu entfernen; deshalb wird alles, was an sie/ihn erinnert, vernichtet. Aber selbst der kleinste Liebesmoment macht es unmöglich. Ich glaube, dass das Thema „Liebe“ universal ist und sie in den allen Gesellschaften in gleicher Weise vorkommt.

Das Gedicht wurde zuerst formal und dann inhaltlich behandelt. Die StudentInnen waren sehr motiviert, um den formalen und inhaltlichen Zusammenhang zu lösen daraus auf einen interkulturellen Vergleich überzugehen.

6.2.9. Reinhard Döhl: Nilfarben²³⁴

blaues meer	blauer nil	blauer mann	blaue haut	blaubart
weißes meer	weißer nil	weißer mann	weiße haut	bleichgesicht
schwarzes meer		schwarzer mann	schwarze haut	blackarsch
gelbes meer		gelber mann	gelbe haut	japs
rotes meer		roter mann	rote haut	
totes meer	nihil	toter mann	totgehaut	

Eines der Ziele des Unterrichts ist es, die Humanitätsgefühle der StudentInnen anzuregen und Toleranzgedanken zu bilden, indem man auf die ähnlichen und verschiedenen Seiten der Kulturen hinweist. In dieser Hinsicht ist dieses Gedicht sehr lehrreich, da es die geographischen Grenzen der Welt und das Aussehen der Menschen als belanglose Merkmale vor Augen führt.

Das Gedicht besteht aus fünf Säulen, die Farb-Begriffe enthalten, welche auf menschliche Eigenschaften hinweisen.

²³⁴ Döhl, R., *Nilfarben*, zitiert aus: [<http://www.reinhard-doehl.de/wiemansosagt09.htm>, (13.02.2005)]. o. S.

Im ersten Vers sind alle Wörter mit dem Adjektiv „blau“ dekliniert. Im zweiten Vers folgen auf sie die mit „weiß“ gekennzeichneten Wörter, so dass in jedem Vers die gleichen Adjektive auftreten. Nach *blauer Nil* und *weißer Nil* wird eine Lücke gebildet, auf die das Wort „nihil“ folgt, so dass der Student provoziert wird, an die Sinnlosigkeit der Diskriminierung zu denken. Die in der letzten Säule vorkommenden Wörter haben bildlich eine Ähnlichkeit mit den Adjektiven, die in ihren Versen gebraucht worden sind. Das im ersten Vers gebrauchte Adjektiv „blau“ wird wiederholt; „weiß“ und „bleich“ haben eine ähnliche Bedeutung; „schwarz“ und „black“ sind Synonyme, aber man merkt zwischen „schwarz“ und „black“ eine ironische Verbindung.

In der ersten Säule kommt das Wort „meer“ mit verschiedenen attributiven Adjektiven vor. Die Farb-Adjektive wie *blau*, *weiß*, *schwarz*, *gelb* und *rot* bilden eine Harmonie, aber das Adjektiv „tot“ im letzten Vers stört diese Harmonie, was uns zeigt, dass alle weltlichen Wesen sterblich sind. Die Schönheiten der Welt sind vergänglich.

Wenn wir uns die erste Säule ansehen, können wir ein interessantes Sprachspiel entdecken. Das Wort „schwarz“ kennzeichnet nicht das Wort „meer“ und tritt nicht als ein Adjektiv vor, sondern es steht vor der Komparativform „mehr“. Man weiß, dass mit „schwarz“ etwas Negatives assoziiert wird. Und wenn wir uns vorstellen, dass das Wort „schwarz“ im Mitten von vier positiven Adjektiven steht, die bunte Farben bezeichnen, dann können wir nahelegen, dass alles eine negative Seite in sich verbirgt und dass die unerwünschten Ereignisse mehr als die erwünschten und schönen vorkommen können.

Die zweite Säule handelt von dem Fluss „Nil“, der in Nordafrika bei der Hauptstadt von Sudan durchs Zusammenfließen vom blauen und weißen Nil entsteht. Die Entstehung des Nils wird natürlich als etwas Positives dargestellt, da er für die Afrikaner lebenswichtig ist. Aber unter der Säule tritt das Wort „nihil“ als Negation - genauso wie in der ersten Säule - auf. Das Wort betont, dass auch der Fluss Nil, der ein sehr langes Flussbett hat, ein Ende habe. Deshalb sollen die Menschen in dieser sterblichen Welt mehr lieben und gegenüber anderen Menschen tolerant sein. Nach

dem Tod sind weder blauer Nil noch weißer Nil von Bedeutung, daher gebraucht der Autor das Wort „nihil“ am Ende der Säule.

In der dritten Säule sehen wir die Farben, die das Wort „mann“ kennzeichnen, in einer bestimmten Reihenfolge untereinander; am Ende der Säule gebraucht der Dichter ein Adjektiv mit negativer Bedeutung. Auch in der vierten Säule sehen wir formal und inhaltlich einen ähnlichen Gebrauch. In diesen zwei Säulen wird die Sterblichkeit der Menschen hervorgehoben.

Dagegen kommen in den letzten Säulen vier Nomen vor, die mit den in den ersten vier Säulen vorkommenden Wörtern zusammenhängen. „Blaubart“ ist ein Frauenmörder, der im französischen Märchen des 17. Jhs als Ritter Barbe-Bleue auftritt.²³⁵ Der Ritter Blaubart verbietet seiner jungen Frau, sein Zimmer zu betreten. Als sie es dennoch tut, sieht sie in dem Raum die Leichen ihrer dort aufbewahrten Vorgängerinnen. Blaubart versucht sie zu töten, doch ihre Brüder retten sie.²³⁶ „Bleichgesicht“ symbolisiert hier die Menschen, die eine rote Haut haben [Indianer]. Davon ausgehend zielt der Dichter darauf, zwischen dem „Bleichgesicht“ und dem „Blackarsch“ eine ironische Relation zu bilden. Nach dem Wort „Blackarsch“ kommt das Wort „Japs“, das normalerweise „nicht atmen können“ bzw. „nach Luft schnappen“ bedeutet; aber hier bedeutet es „Japaner“ und trägt eine verächtliche Bedeutung.

Wir können unschwer sehen, dass die in der letzten Säule benutzten Wörter im Hinblick auf ihre negative Bedeutung mit den letzten Versen der anderen Säulen eng verknüpft sind. In diesem Teil zitiere ich einige Gedanken der StudentInnen, die sie im Unterricht über das Gedicht „Nilfarben“ geäußert haben:

1. Ich habe das Gedicht ein bisschen pessimistisch gefunden. Die in den Säulen gekennzeichneten Wörter sind meistens positive Wörter und spiegeln eine sehr bunte Welt wieder; aber sie verbinden diese Welt mit negativen Situationen und zeigen uns, dass alles Irdische sterblich sei. Natürlich sind wir dessen bewusst, dass wir in einer sterblichen Welt leben, aber wir sollen sie nicht in

²³⁵ Duden, **Deutsches Universalwörterbuch**, Hrsg. und bearb. vom wiss. Rat u.d. Mitarb. d. Dudenred., Duden Verlag, Mannheim, Wien, Zürich 1983, S. 206.

²³⁶ Duden LexiROM Version 2.0, (c) Meyers Lexikonverlag.

den Mittelpunkt unseres Lebens stellen und uns nicht in derartige Gedanken vertiefen

2. Das Gedicht hat eine internationale Bedeutung, da es die allgemein menschlichen Probleme in den Sinn ruft. In der ersten Säule sehen wir eher die schlechten und wertlosen als die schönen und bunten Lebensabschnitte. In der dritten und vierten Säule sehen wir Menschen, die zu verschiedenen Ländern, Kulturen und Rassen gehören. Aber in der sterblichen Welt ist sowohl die Rasse als auch die Nationalität kaum von Bedeutung. Die Menschen sollen gegeneinander friedlich und tolerant sein. Keiner wird die Welt vererben. Aber auf Grund der Ausbeutungspolitik der großen Industrieländer gibt es leider in dieser entwickelten und kommunikationsfähigen Welt immer noch viele Kriege.
3. Wir haben durch dieses Gedicht die Interkulturalität, Humanität und Toleranz in uns gefühlt. Wir müssen alle Menschen wie uns selbst sehen und die Hautfarbe außer Acht lassen. In der ersten Säule sehen wir die schönen Erlebnisse weniger als die Bösen, obwohl die Menschen sterblich sind. Aber in einer sterblichen Welt sollen die Menschen friedlicher, lieblicher und hilfsreicher sein. Als in alten Zeiten die Kommunikation noch nicht entwickelt war und die Menschen einander nicht kannten, war es verständlich, dass die Menschen gegeneinander feindliche Vorurteile haben, aber in dieser Kommunikationswelt sollte man keine Vorurteile gegen die fremden Kulturen haben. Ich glaube, dass der Autor mit der letzten Säule zeigen will, dass die Menschheit vergänglich sei, indem er die in den ersten Säulen vorkommenden negativen Erlebnisse mit denen in der letzten Säule verstärkt.
4. In den alten Zeiten kannten die Menschen einander nicht wie heute, und man weiß, dass Unwissenheit die Vorurteile evoziert. Heute sehen wir in vielen Ländern, dass schwarze, gelbe oder weiße Menschen zusammenleben. Sie befremden das kulturelle Leben voneinander nicht und können in dieser vergänglichen Welt gegeneinander mehr Toleranz haben. Die Menschen sollen sowohl die Freuden als auch das Leid brüderlich teilen.

Die StudentInnen haben noch viele Gedanken zum Ausdruck gebracht, die den obigen ähnlich sind. Wir haben im Unterricht über die Humanität, Toleranz und den Frieden diskutiert und uns darum bemüht, die StudentInnen zu befähigen, sich in Andere einzufühlen.

7. ZUR ANALYSE DER KONKRETEN TEXTEN IN LEHRWERKEN HINSICHTLICH DER INTERKULTURALITÄT

In diesem Teil der Arbeit werden die Lehrwerke „Deutsch Aktiv Neu“ und „Moment Mal“ im Hinblick auf die Texte analysiert, die auf die konkrete Poesie zurückgehen. Wir werden uns besonders auf die interkulturelle Dimension dieser Texte konzentrieren. Außerdem wollen wir feststellen, ob diese Gedichte zum interkulturellen Lernen und zur Beseitigung von Vorurteilen gegen fremde Kulturen beitragen können.

7.1. Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A

„Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A“ enthält sechs konkrete Gedichte, die im Folgenden hinsichtlich ihrer interkulturellen Bedeutung analysiert werden.

7.1.1. „Empfindungswörter“ von Rudolf Otto Wiemer:²³⁷

aha die deutschen
ei die deutschen
hurra die deutschen
pfui die deutschen
ach die deutschen
nanu die deutschen
oho die deutschen
hm die deutschen
nein die deutschen
ja ja die deutschen

Ausgehend vom Gedicht „Empfindungswörter“ will der Lehrbuchautor auf die Empfindungswörter der Deutschen hinweisen, die sie im Alltag oft gebrauchen; denn, man weiß, dass der Umgangssprache einer Bevölkerung auch ihr gesellschaftliches Leben und ihre Mentalität widerspiegelt.

Das Gedicht eignet sich fürs interkulturelle Lernen und gibt die Möglichkeit, die das Fremde mit dem Eigenen zu vergleichen. Man könnte im Unterricht die

²³⁷ Wiemer, R., O., **Empfindungswörter**, zitiert aus: Neuner, G, und die Andere, Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A, 1986, S. 56.

Bedeutung der deutschen Empfindungswörter erarbeiten und sie in bestimmten Kontexten exemplifizieren. Die StudentInnen können auch die türkischen Entsprechungen dieser Begriffe finden und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gebrauch entdecken.

Beim Lesen dieses Textes spielen Gestik und Mimik eine sehr wichtige Rolle, da sie die sachlichen Gefühle anregen können. Hierzu schreiben Krusche und Krechel Folgendes:

...So muss ein Text wie der von den „Empfindungswörtern“ von R.O. Wiemer vom Lehrer oder einem Schüler nicht nur gesprochen, sondern ausagiert werden: dieser Text bedarf einer starken mimisch-gestischen Komponente bei seinem Vortrag.²³⁸

Mit diesem Gedicht werden auch acht Bilder gegeben, die mit den Empfindungswörtern im Gedicht eng verbunden sind.²³⁹ Die Aufgabe des Lehrers ist es, mit Spass und Spiel die Korrelation zwischen den Bildern und den Wörtern entdecken zu lassen. Die Empfindungswörter sollten im Unterricht einzeln behandelt werden. Wir sehen, dass Özmut in seiner Arbeit nur auf drei Empfindungen eingeht:

Die Empfindung „hurra“ kann zum Beispiel mit dem Bild des weltberühmten deutschen Tennisspielers Boris Becker in Verbindung gesetzt werden. „Pfui“ zum Beispiel mit dem Nazi-Photo, oder „oho“ mit dem Bild von einem Mercedes, das als erstklassiges deutsches Auto auf der ganzen Welt anerkannt wird.²⁴⁰

Auch die anderen Empfindungswörter können mit anderen Photos in Zusammenhang gebracht werden. Nach Öztürk und Akpınar-Dellal hilft dieses konkrete Gedicht die Verschiedenheit der Standpunkte erkennen:

Es wird ausgehend von diesem Gedicht betont, wie die Deutschen nach diesen Empfindungen anders beurteilen [...] und dann verlangt man von den StudentInnen die türkischen Empfindungen zu finden, und sie werden in Listenform gebracht.²⁴¹

²³⁸ Krusche, D/ Krechel, R, **a.a.O.**, S. 93.

²³⁹ Neuner, G., und die andere, **Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A**, 1986, S. 56.

²⁴⁰ Özmut, O., **a.a.O.**, 2002, S. 146.

²⁴¹ Öztürk, A. O. und Akpınar-Dellal, N., **a.a.O.**, 2004, S. 68.

Krechel weist in seinem Werk auf die Funktion dieses Gedichts hin:

An diesem Text lässt sich zeigen, wie verschiedene Intentionen und Wirkungen einander überschneiden und ineinander übergehen.²⁴²

7.1.2. „Fünfter Sein“ von Ernst Jandl²⁴³

fünfter sein

tür auf
einer raus
einer rein
vierter sein

tür auf
einer raus
einer rein
dritter sein

tür auf
einer raus
einer rein
zweiter sein

tür auf
einer raus
einer rein
nächster sein

tür auf
einer raus
selber rein
Tagherrndoktor

Jandls Gedicht könnte dazu dienen, einige grammatische Strukturen einzuführen; die StudentInnen könnten aber auch über den Inhalt diskutieren. Denn schon beim ersten Blick sieht man die interkulturelle Dimension des Gedichts; die Menschen stehen Schlange und warten auf den Arzt.

Man kann mit den grammatikalischen Strukturen anfangen, indem man ihre Funktionen anhand von Beispielen bearbeitet. Zuerst werden die abgekürzten

²⁴² Krechel, R., a.a.O., 1991, S. 170.

²⁴³ Jandl, E., **Fünfter Sein**, zitiert aus: Neuner, G., und die andere, a.a.O., S. 70.

Verbalformen wie „aufmachen-auf, herauskommen-raus, eintreten-rein“ gezeigt. Beim Lesen des Textes entsteht durch die Wiederholung der Laute „t“ und „r“ eine Musikalität, die die Leselust der StudentInnen erhöht.

Krechel und Krusche weisen auf die Möglichkeit der spielerischen Darbietung der Zahlwörter hin:

...So genügen schon die ersten beiden Strophen samt der Überschrift, die Reihe deutlich zu machen, die von „fünfter“ über „vierter“, „dritter“ immer weiter abnimmt. Diese ist zweifellos durch Anfügungen weiterer Strophen mit „zweiter sein“ und dann „erster sein“ zu ergänzen. Eine überraschende Wendung liegt bereits darin, dass in der vierten Strophe statt „erster“ „nächster“ erscheint. In der fünften Strophe wird es vollends spannend.²⁴⁴

Jandl präsentiert in diesem Gedicht eine alltägliche Situation, der jeder überall und immer begegnen kann.

Von diesem Gedicht ausgehend können die StudentInnen diese Situation spielerisch darstellen; sie fänden daran Spaß, da jeder auf so eine Situation anders reagieren würde. Im Hinblick auf das interkulturelle Lernen werden die StudentInnen die gleichen Situationen in anderen Ländern und Kulturen vergleichen und versuchen. Da das ein sehr populäres Thema ist, könnten die StudentInnen dadurch ihre Kreativität besser mitspielen lassen.

7.1.3. „Markierung einer Wende“ von Ernst Jandl

Es wurde in „Kapitel 9.2.“ dieser Arbeit behandelt.

7.1.4. „Lehrreich“ von Burkhard Grabe²⁴⁵

ERSTES REICH
ZWEITES REICH
DRITTES REICH

DRITTES REICHT

²⁴⁴ Krusche, D./ Krechel, R., a.a.O, 1984, S. 88.

²⁴⁵ Grabe, B., **Lehrreich**, zitiert aus: Neuner, G., und die andere, a.a.O, S. 70.

Dieses Gedicht ist für die Entwicklung der sprachlichen und inhaltlichen Fähigkeiten der StudentInnen sehr zweckmäßig. Man kann anhand dieses Gedichts die Ordnungszahlen, die Adjektivdeklination und die Deklination des Verbs lehren. Die StudentInnen können den Lernprozess der Ordnungszahlen in ein Spiel verwandeln, indem sie einander reihenweise mit einer Eigenschaft benennen. Z.B. Erster ist faul. „Zweiter spielt sehr schön Fußball. Dritter ist ein guter Maler. Vierter ist lieb“ usw. Krusche und Krechel schreiben über die Form des Gedichts:

Die Zeilen enden an der rechten Seite alle in gleicher Entfernung vom Seitenrand mit einer Ausnahme! Diese Ausnahme in der letzten Zeile markiert das Flexionsmorphem der dritten Person Singular im Deutschen, das –t.²⁴⁶

Man sollte den StudentInnen etwas freie Zeit geben, damit sie den Unterschied zwischen „reich“ und „reicht“ finden. Hier gibt es auch ein Sprachspiel, das die StudentInnen in gute Laune führen kann. Bei der inhaltlichen Analyse sollten sich bemühen zu begreifen, warum der Nominalbegriff „reich“ und der Verbalbegriff „reichen“ im gleichen Kontext gebraucht sind. Die Intension dieses Gedichts steckt in der Antwort auf diese Frage.

In diesem Gedicht scheint die deutsche Geschichte bzw. der Zweite Weltkrieg das Hauptthema zu sein. Es könnte also darum geschrieben worden sein, den politisch-historischen Hintergrund der deutschen Geschichte zu erhellen.

Von diesem Gedicht ausgehend kann man die deutsche Geschichte in drei einteilen: Nach einer kurzen Einführung des ersten und zweiten Reichs sollte man im Unterricht als Hauptziel das dritte Reich der deutschen Geschichte, d.h. den Nationalsozialismus, erörtern.

In Bezug auf interkulturelles Lernen könnte man die StudentInnen in einen interkulturellen Vergleich kanalisieren. Die Situation der Deutschen, der Juden und der anderen Völker im Zweiten Weltkrieg wird abgehandelt, und jeder Student stellt eine

²⁴⁶ Krusche, D., / Krechel, R., a.a.O, 1984, S. 85.

Relation zur Situation seines Landes her. Außerdem sollte man auch das Thema „Krieg“, seinen Einfluss auf die Menschen und vor allem seiner Zerstörung diskutieren. Man kann auch gegen den „Krieg“ einen anderen Begriff, z. B. den „Frieden“ und seinen Einfluss über die Menschheit thematisieren. So kann den StudentInnen die Sinnlosigkeit, Absurdität, Nutzlosigkeit und Irrationalität des Kriegs einleuchten.

7.1.5. „Unbestimmte Zahlwörter“ von Rudolf Otto Wiemer²⁴⁷

alle haben gewusst
viele haben gewußt
manche haben gewußt
einige haben gewußt
ein paar haben gewußt
wenige haben gewußt
keiner hat gewusst

Die Sprachspiele in den Gedichten von Wiemer scheinen von großem Belang zu sein; dadurch stellt er zwischen Form und Inhalt eine spannende Verbindung her.

Die unbestimmten Zahlwörter sind beim Sprachgebrauch sehr relevant. Deshalb soll man sie im Fremdsprachenunterricht ernsthaft durch praktische Techniken und Methoden behandeln.

Wir sehen in diesem Gedicht von „alle“ bis „keiner“ eine Skala, die den Inhalt sozusagen konstruiert:

...Diese Reihe beginnt mit „alle“ und endet mit „keiner“. Sind die Bedeutungen dieser beiden Worte vorgegeben und wird die Struktur des Gedichtes langsam durchschaubar, dann lässt sich die Bedeutung der zwischen „alle“ und „keiner“ stehenden Worte erschließen.²⁴⁸

Genauso wie im Gedicht „Lehrreich“ hat auch dieses Gedicht eine politisch-historische Dimension. Es ist hier von Bedeutung, was die Personen gewusst haben

²⁴⁷ Wiemar, R., O., **Unbestimmte Zahlwörter**, zitiert aus: Neuner, G., und die andere, **a.a.O.**, S. 85.

²⁴⁸ Krusche, D., / Krechel, R., **a.a.O.**, 1984, S. 80.

und was nicht.²⁴⁹ Dieses Gedicht bringt uns zurück zum Zweiten Weltkrieg und zum Nationalsozialismus. Man will vor allem zeigen, wie die Nationalsozialisten die Juden systematisch ermordet haben, ohne Spuren zu hinterlassen. Deswegen ist eine Erzähltechnik vom Allgemeinen zum Einzelnen gewählt.

Es wird hier ein Denkspiel über die Kriegsgeschichte gemacht. Die Gründe des Zweiten Weltkriegs waren wie ein Rätsel. Die Menschen waren unsicher und verzweifelt. Niemand konnte voraussehen, was wann passieren könnte.

Man sollte im Unterricht die Leiden und Gefühle der Menschen besprechen, die den Zweiten Weltkrieg erlebt haben. Man kann die StudentInnen zum Denken anstoßen, ob wir in unserer Geschichte solche Katastrophen hinter uns haben. Das osmanische Reich käme hierzu in Frage.

7.1.6. „Possessivpronomen“ von Rudolf Otto Wiemer²⁵⁰

meine haut ist nicht deine haut
dein hunger ist nicht mein hunger
sein gewehr ist nicht mein gewehr

unser hitler ist nicht mein hitler
eure schuld ist meine schuld
ihre mauer ist nicht meine mauer

Wie in den anderen Gedichten zu sehen ist, hat Wiemer die sprachlichen und inhaltlichen Strukturen ineinander verzahnt. Die sprachlichen Strukturen könnten spielerisch behandelt werden: Diese sind meine Finger. Das ist mein Lachen. Das ist unser Verhalten usw.

Der Lehrer dürfte hier einige Wörter von dem Gedicht auslassen und dann die StudentInnen auffordern, die Leerstellen durch treffende Begriffe zu füllen. Diese Technik gibt den StudentInnen die Möglichkeit, am Sprachspiel aktiv teilzunehmen.

²⁴⁹ Siehe: Özmut, O., a.a.O, 2002, S.147.

²⁵⁰ Wiemar, R., O., **Possesivpronomen**, zitiert aus: Neuner, G., und die andere, a.a.O, S. 115.

Inhaltlich betrachtet kommen im Gedicht einige gesellschaftliche Themen vor. Diese sind Hautfarbe, Hunger, Krieg, Nationalsozialisten und die Berliner Mauer. Sicherlich gehen all diese Themen auf den Zweiten Weltkrieg zurück. Diese können auf verschiedene Weise angewandt werden. Die Hautfarbe war und ist ein sehr katastrophales gesellschaftliches Problem, das bei jeder Gelegenheit – auch im Unterricht – bloßgestellt werden müsste. Ein anderes wichtiges Problem ist der Hunger, der heute in Afrika und in vielen anderen unterentwickelten Ländern das Menschenleben bedroht. In diesem Zusammenhang diskutiert man auch, ob sich einst auch in der Türkei die Gefahr des Hunger-Problems deutlicher zeigt.

Die Technologie und die neu entwickelte Waffenindustrie ist ein weiteres Problem, das im Hintergrund der heutigen Konflikte in Nahost und der USA-Attacke gegen Irak ist und in diesem Rahmen in die Diskussion einbezogen werden kann.

Die bisher erwähnten Probleme sind hinsichtlich des interkulturellen Lernens und Vergleichs von großer Bedeutung, da sie alle Länder direkt negativ beeinflussen. Man könnte diese Probleme im Unterricht einzeln behandeln und feststellen, wie sie auf unser Leben wirken. Ein weiteres gesellschaftliches Problem ist die Berliner Mauer, die die Deutschen und ihr Land in zwei geteilt hatte.

Der Lehrer könnte die StudentInnen veranlassen zu denken, dass der Narrator dieses Gedichtes ein Junge sein könnte und dass das Ergebnis der Fehler von Präsidenten, Königen und Vorsitzenden besonders die Kinder und die Jugendlichen betreffen.

7.2. Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1B

In „Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1B“ sind zwei konkrete Gedichte vorhanden, die länger sind als diejenigen in „Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1A“.

7.2.1.,,Zeitsätze“ von Rudolf Otto Wiemer²⁵¹

²⁵¹ Wiemer, R. O., *Zeitsätze*, zitiert aus: Neuner, G., u. A., *Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1B*, 1987 S. 31. - Für die türkische Übersetzung dieses Gedichts siehe: Öztürk, A.O., *Söz Deyişmece*, Digraf Yayıncılık, İstanbul 2006, S. 31.

Als wir sechs waren, hatten wir
 Masern.
 Als wir vierzehn waren, hatten wir
 Krieg.
 Als wir zwanzig waren, hatten wir
 Liebeskummer.
 Als wir dreißig waren, hatten wir
 Kinder.
 Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir
 Adolf.
 Als wir vierzig waren, hatten wir
 Feindeinflüge.
 Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir
 Schutt.
 Als wir achtundvierzig waren, hatten wir
 Kopfgeld.
 Als wir fünfzig waren, hatten wir
 Oberwasser.
 Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir
 Wohlstand.
 Als wir sechzig waren, hatten wir
 Gallensteine.
 Als wir siebzig waren, hatten wir
 gelebt.

Formal beruht Wiemers Gedicht auf temporalen Nebensätzen, inhaltlich auf deren Bedeutungen. Es ist ebenfalls für Spiele im Unterricht sehr zweckmäßig. Der Lehrer kann auch hier einen Lückentext bilden, den die StudentInnen spielerisch zu füllen haben; das fördert ihre Sprachkenntnisse und ihren aktiven Umgang mit der Fremdsprache.

„Als“ und die anderen subordinierenden temporalen Konjunktionen sollte der Lehrer als Einstieg nutzen. Dann könnten die StudentInnen ermuntert werden, auf eigene Faust aus Wortstämmen neue Wörter abzuleiten. Somit würden sie ihren Wortschatz erweitern. Zum Letzten könnte man als sprachliche Arbeit die Bildung und den Gebrauch der Zeitformen „Präteritum“ und „Perfekt“ anhand von Beispielen festigen.

Inhaltlich sieht man auf den ersten Blick den Lebenslauf einer Person, aber im Hintergrund steht die Entwicklung der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert.

...Diese Zahlen erscheinen auf den ersten Blick als Altersangaben in einem individuellen Lebenslauf. Das, was es hier zu beobachten, zu entschlüsseln gilt, ist die Möglichkeit, all diese Altersangaben zugleich als Jahreszahlen deutscher Geschichte im 20. Jahrhundert zu lesen.²⁵²

Der Lehrer sollte den StudentInnen eine kurze Zeit geben, damit sie entdecken, dass diese Zahlen im Zusammenhang mit der deutschen Geschichte stehen. Dann könnte man diese Sätze im Unterricht einzeln anwenden und mit Erlebnissen in der deutschen Geschichte verbinden, z.B. mit „Masern, Krieg, Liebeskummer, Kinder, Adolf, Feindeinflüge, Schutt, Kopfgeld, Oberwasser, Wohlstand und Gallensteine“. Die Verse des Gedichtes werden im Lehrwerk einzeln nummeriert und auch die Anhaltspunkte gegeben, damit die StudentInnen es leichter und schneller auflösen.

Dieses Gedicht ist für einen interkulturellen Vergleich offen. Die StudentInnen sollten vom Lehrer dazu aufgefordert werden zu denken, ob dieser Verlauf der deutschen Geschichte die türkische Geschichte beeinflusst habe. Außerdem kann dieses Gedicht als Schreibanlass eines ähnlichen türkischen Gedichtes dienen, das den Sturz des osmanischen Reichs, die Gründung der Türkischen Republik und die Revolutionen von Atatürk thematisiert.

7.2.2. „Erziehung“ von Uwe Timm²⁵³

laß das
 komm sofort her
 bring das hin
 kannst du nicht hören
 hol das sofort her
 kannst du nicht verstehen
 sei ruhig
 faß das nicht an
 sitz ruhig
 nimm das nicht in den Mund
 schrei nicht
 stell das sofort wieder weg
 paß auf
 nimm die Finger weg
 sitz ruhig

²⁵² Krusche, D./ Krechel, R., a.a.O, 1984, S. 85. -Vgl. Dazu noch Öztürk, A. O., a.a.O., S. 16.

²⁵³ Timm, U., **Erziehung**, zitiert aus: Neuner, G., und die andere, a.a.O, 1987 S. 77.

mach dich nicht schmutzig
 bring das sofort wieder zurück
 schmier dich nicht voll
 sei ruhig
 laß das

wer nicht hören will
 muß fühlen

Timms Gedicht baut auf Imperativformen auf; deshalb könnte man die StudentInnen auf spielerische Weise die anderen Imperativformen entdecken lassen. Der Lückentext ist auch hier eine gute Übungsform, die die StudentInnen produktiv aktiviert. So würden die StudentInnen die deutschen Imperativformen gebrauchen und ihre Sprachfertigkeiten schärfen.

In diesem Gedicht sieht man einundzwanzige Sätze, die man einzeln in Griff nehmen sollte, indem man versucht, ihre türkischen Entsprechungen spielerisch zu entdecken.

Die Hauptproblematik, die der Lehrer im Unterricht zur Diskussion stellen soll, ist die Erziehung im Hinblick auf die seelische Entwicklung der Kinder. Bei vielen Völkern ist eine solche Erziehungsform nicht akzeptabel. Ein kultureller Vergleich der türkischen und deutschen Erziehungsstradition wäre hier zweckdienlich.

Der typische Deutsche tritt nicht als typisch deutsches Einzelwesen vor unsere Augen, sondern als typisch deutsches Sozialwesen. Politische Haltungen, Familienrollen, Beziehungsrollen aller Art werden in ihrer Versprachlichung festgehalten und durchleuchtet.²⁵⁴

Wie auch aus diesem Zitat zu verstehen ist, zeigen diese Formen das deutsche Sozialleben; in allen Gesellschaftsschichten können wir die Spuren der im Gedicht beschriebenen Realität finden. Dies gilt nicht nur für Deutsche, sondern auch – und vielleicht in erheblicherem Maße – für Türken und andere Völker, deren Gesellschaftssystem eher autoritär ist.

²⁵⁴ Krusche, D. / Krechel, R., a.a.O., 1984, S. 77.

Jeder von uns, jeder Leser wahrscheinlich in dieser Welt, kann darin etwas von seiner eigenen Erziehung wiedererkennen.²⁵⁵

Dieses Gedicht spiegelt die deutsche Wirklichkeit der Gegenwart wider, die auf Disziplin, Ordnungsliebe und Fleiß beruht.²⁵⁶ Als eine andere Übungsform käme ein interkultureller Vergleich in Frage, welche Völker welche Imperativformen im alltäglichen Leben mehr gebrauchen.

7.3. Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1C

„Deutsch Aktiv Neu Lehrbuch 1C“ hat leider nur ein konkretes Gedicht, nämlich das „Familienfoto“.

7.3.1. „Familienfoto“ von Ernst Jandl²⁵⁷

der vater hält sich gerade
 die mutter hält sich gerade
 der sohn hält sich gerade
 der sohn hält sich gerade
 der sohn hält sich gerade
 der sohn hält sich gerade
 der sohn hält sich gerade
 die tochter hält sich gerade
 die tochter hält sich gerade

Als Sprachübung könnte man hier die trennbaren Verben und die Reflexivpronomen behandeln.

Im Gedicht ist die Rede von vier Mitgliedern einer Familie, die aufgezählt werden: Vater, Mutter, Sohn und Tochter. Die kulturelle Dimension dieser Aufzählung halten wir für wichtig. Von diesem Standpunkt aus könnte man im Unterricht einen interkulturellen Vergleich machen. Der Autor stellt das Bild einer Familie dar, daher kann man annehmen, dass jeder Vers ein Familienmitglied symbolisiert; so dann sieht

²⁵⁵ Krusche, D. / Krechel, R., a.a.O, 1984, S. 77.

²⁵⁶ Siehe dazu: Krusche, D. / Krechel, R., a.a.O, 1984, S. 77.

²⁵⁷ Jandl, E., **Familienfoto**, zitiert aus: Neuner, G., und die andere, a.a.O, 1989 S. 26.

man, dass diese Familie aus einem Vater, einer Mutter, fünf Söhnen und zwei Töchtern besteht.

Fast bei allen Völkern ist der Vater die meistgeachtete und -angesehene Person einer Familie, deshalb steht er im ersten Vers. Auf ihn folgen die Mutter, der Sohn und letztlich die Töchter, weil die Eltern eher einen Sohn als eine Tochter bekommen wollen.

Der Lehrer sollte im Unterricht zur Diskussion stellen, ob immer noch eine solche Haltung möglich und ethisch sei.

7.4. Moment Mal Lehrbuch 1

Im Lehrwerk „Moment Mal, Lehrbuch 1“ haben wir drei konkrete Gedichte und eine Gruppe von konkreten Zeichnungen, die im Folgenden einzeln behandelt werden sollen.

7.4.1. Konkrete Bilder²⁵⁸

Bild 1: Hügel und Baum

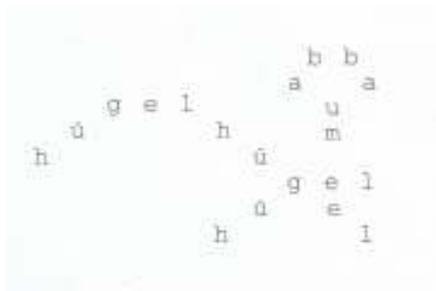


Bild 2: Leuchtturm

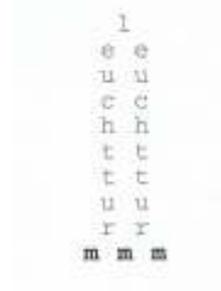


Bild 3: Strand und Meer

Bild 4: Strasse

²⁵⁸ **Konkrete Bilder**, zitiert aus: Müller, M. und die andere, **Moment Mal Lehrbuch 1**, 1996, S. 46.



Bild 5: Kirche



Bild 6: Platz



Bild 7: Rathaus



Hier sieht man die Bilder, die in „Moment Mal Lehrbuch 1“ vorkommen und ideogrammartig²⁵⁹ dargestellt sind.

Es wird versucht mit den einzelnen Buchstaben jedes Wortes das Wort selbst bildhaft darzustellen.²⁶⁰

Im ersten Bild sehen wir einen Hügel und einen Baum, die mit Buchstaben abgebildet werden. Im zweiten Gedicht ist ein Leuchtturm, im dritten ein Strand und ein Meer, im vierten eine Strasse, die durch die Stadt fließt, im fünften eine Kirche, im sechsten einen freien Platz und im siebten ein Rathaus. Die Buchstaben stellen die Bedeutung ihrer Wörter ganz konkret dar.

In didaktischer Hinsicht könnte man hier die StudentInnen verschiedene Bilder mit Buchstaben bilden lassen.

7.4.2. „Wanderung“ von Ernst Jandl²⁶¹

vom vom zum zum
vom zum zum vom

von vom zu vom

²⁵⁹ Siehe dazu: Özmut, O., a.a.O., 2002, S. 154.

²⁶⁰ Siehe dazu: Özmut, O., a.a.O., 2002, S. 154.

²⁶¹ Jandl, E., **Wanderung**, zitiert aus: Müller, M., und andere, a.a.O., S. 68.

vom vom zum zum
 von zum zu zum
 vom zum zum vom
 vom vom zum zum
 und zurück

In Zusammenhang mit diesem Gedicht könnte man vor allem die Präpositionen mit Dativ didaktisieren. Die Zusammenziehung von Präposition und Artikel, auf der dieses Gedicht basiert, ist ebenfalls ein weiteres Thema, das das Sprachwissen der StudentInnen schärfen kann.

Zur Förderung der fremdsprachlichen Fähigkeiten bietet dieses Gedicht eine gute Gelegenheit, den Unterricht auf spielerische Weise auszuführen. Im Lehrwerk ist neben dem Gedicht auch seine übungsorientierte Version mit Leerstellen zitiert.²⁶²

Titel: _____
 von _____ zu _____
 von _____ zu _____
 von _____ zu _____
 von _____ zu _____
 von _____ zu _____
 von _____ zu _____
 und zurück

... Letztendlich wird von den Lernenden verlangt, dass sie auch selbst ein Gedicht schreiben, indem sie das vorgegebene Gedicht als Muster beibehalten und mit Hilfe dieser Struktur nun variieren sollen. [...] An Stelle von jeder zweiten Präposition sollen sie nun

²⁶² Müller, M., u.a., **a.a.O.**, S. 68.

bestimmte Orte schreiben. Somit wird der Wortschatz eingeprägt, Grammatik geübt und Präposition als Wortart bekanntgemacht.²⁶³

Auch in diesem Zitat wird die Bedeutung dieses Gedichtes hinsichtlich der Entwicklung der fremdsprachlichen Kreativität der StudentInnen betont.

7.4.3. „Umgangsformen“ von Kurt Marti²⁶⁴

Mich ichze ich
Dich duze ich
Sie sieze ich
Uns wirze ich
Euch ihrze ich
Sie sieze ich

Ich halte mich an die Regeln.

In diesem Gedicht wird mit der Bildung von Anrede künstlerisch gespielt. Das Spiel wird aber um Pronomina erweitert, so dass eine spannende Relation zwischen Sprecher und Hörer entsteht. Das sind eben interessante Themen, die die StudentInnen zum fleissigen Lernen einspannen können.

Das Verb „sich halten an etwas“, das im letzten Vers vorkommt, weist auf die Bedeutung der grammatischen Regeln hin.

7.4.4. „Für Sorge“ von Burkhard Grabe²⁶⁵

ich für mich
du für dich
er für sich
wir für uns
ihr für euch

jeder für sich

²⁶³ Özmut, O., a.a.O, S.157 und 158.

²⁶⁴ Marti, K., **Umgangsformen**, zitiert aus: Müller, M. und andere, a.a.O, S. 77.

²⁶⁵ Grabe, B., **Für Sorge**, zitiert aus: Müller, M. und andere, a.a.O, S. 77.

Anhand dieses Gedichtes könnte der Lehrer neue Spiele erfinden, die bei StudentInnen Interesse und Motivation erwecken. Dieses Gedicht dient vor allem zur Übung von Reflexivpronomen.

Dieses Gedicht führt die Menschen zur Selbstkritik über die eigene Rolle und Haltung gegenüber anderen Personen. Die StudentInnen würden sich in andere Menschen einfühlen und einsehen, dass der Egoismus einen negativen Einfluss auf die anderen Menschen ausüben kann.

Der Lehrer könnte im Unterricht eine inhaltliche Analyse vornehmen, die den StudentInnen einen aufschlussreichen Zugang zu kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Deutschen und Türken ermöglichen kann. Man könnte über den Egoismus und ihre Gründe sprechen. Manche Völker kommen mit ihren besonderen Charaktereigenschaften in den Sinn; man sagt z.B.: Deutsche sind fleißig, Amerikaner sind schlau, Juden sind gehässig, Griechen sind Kunstfreunde. Man könnte die StudentInnen auch fragen, ob es Völker gibt, die mit ihrem Egoismus berühmt sind. So kann man einen Raster von Charaktereigenschaften mehrerer Völker erstellen. Das Hauptziel dieses Gedichtes wäre erfüllt, wenn es zum Abbau von Egoismus und Vorurteilen beitragen kann.

7.5. Moment Mal Lehrbuch 2

Im Lehrwerk „Moment Mal Lehrbuch 2“ wurden nur zwei konkrete Texte festgestellt. Hier scheint sehr wichtig zu betonen, dass es sich in beiden Gedichten um die Einsamkeit der Menschen handelt.

7.5.1. „Herr Paulke erzählt“ von Hans Manz²⁶⁶

So wohnte ich früher:
 Im Stockwerk unter mir: Unbekannte.
 Im Stockwerk über mir: Unbekannte.(...)
 Dazwischen ich:
 Ein den Unbekannten Unbekannter.

²⁶⁶ Manz, H., **Herr Paulke Erzählt**, zitiert aus: Müller, M. und andere, **Moment Mal Lehrbuch 2**, 1997, S. 68.

Von diesem Gedicht aus könnte man den StudentInnen als grammatische Arbeit „Präteritum“, die Präpositionen und die Präfixe beibringen. Aber besonders die substantivierten Adjektive und die Partizipien sind in diesem Rahmen zu thematisieren.

Der Lehrer könnte mit den Präpositionen viele Spiele kombinieren, die auf Bedeutungsbeziehungen beruhen: synonyme bzw. antonyme Präpositionen usw. Auch die Präfixe und Suffixe kann man hierzu einbeziehen. Der Lehrer nennt ein einfaches Wort, und die StudentInnen versuchen, es zu präfigieren bzw. zu suffigieren.

Die Hauptproblematik dieses Gedichts ist die Verfremdung sowie die Auflösung der sozialen Beziehungen zwischen den Menschen. Eher in Großstädten als in kleineren Wohnorten ist das der Fall. Viele Menschen, die in Hochhäusern wohnen, kennen ihre Nachbarn nicht, aber in den Dörfern kennt jeder den Anderen, und die Beziehungen sind freundlicher und fairer als in den Städten.

Der Lehrer könnte die StudentInnen dazu bringen, diesbezüglich einen Länder-Vergleich zu machen. Die Beziehungen in den Städten und Dörfern sind dabei stichwortartig zu begründen.

7. 5. 2. „Einer ist keiner“ von Volker Ludwig²⁶⁷

Einer ist keiner,
zwei sind mehr als einer!
Sind wir aber erst zu dritt,
machen auch die andern mit!

In diesem inhaltreichen Gedicht kommen einige grammatischen Strukturen und Wortspiele vor. Man kann den StudentInnen zuerst die Abkürzungen mit Beispielen darlegen; hier könnte man die bestimmten und unbestimmten Artikel, die pronominal gebraucht werden, thematisieren:

²⁶⁷ Volker, L., **Einer ist Keiner**, zitiert aus: Müller, M. und andere, **a.a.O.**, S. 81.

Einer Mann = Einer
 Eine Frau = Eine
 Eine der fleißigsten Studentin (Eine=Studentin)
 Eines der wichtigsten Probleme (Eines= Problem)

Lückentextübungen sind auch bei diesem Gedicht sinnvoll. Die Komparativformen sollte man mit Beispielen erklären. Der Lehrer sollte die StudentInnen dazu veranlassen, verschiedene Komparativformen zu bilden. Man könnte hier auch die Zahlen und Zahladjektive erwähnen.

Dieses Gedicht spiegelt anders als „Für Sorge“ von Burkhard Grabe die Gesamtheit der Menschen wider. Der Mensch allein hat keine Bedeutung. Das Leben ist nur dann schön, wenn man mit anderen Menschen zusammen lebt; deshalb soll man zu anderen Kulturen offen und tolerant sein. In diesem Gedicht sehen wir eine allgemeingültige gesellschaftliche Problematik. Darüber hinaus tritt hier die Bedeutung gesellschaftlicher Organisationen und der Teilnahme an ihnen hervor.

Anhand von diesem Gedicht ist im Unterricht ein interkultureller Vergleich der gesellschaftlichen Organisationen in der Türkei und in Deutschland möglich; die StudentInnen können dadurch ersehen, was für eine Funktion diese Organisation bei der Bildung einer öffentlichen Meinung spielen können.

7.6. Moment Mal Arbeitsbuch 1

Im Lehrwerk „Moment Mal Arbeitsbuch 1“ wurde nur das Gedicht „Fünfter Sein“ festgestellt, das auch im Lehrwerk „Deutsch Aktiv Neu 1A“ aufgetreten war.

7.6.1. „Fünfter Sein“ von Ernst Jandl

Es wurde in „Kapitel 10.1.2“ dieser Arbeit behandelt.

7.7. Moment Mal Arbeitsbuch 2

Im letzten Band der von „Moment Mal Arbeitsbuch 2“ wurden vier konkrete Gedichte festgestellt.

7.7.1. „Ping Pong“ von Eugen Gomringer²⁶⁸

ping pong
ping pong ping
pong ping pong
ping pong

Dieses Gedicht könnte als Zungenbrecher, also zur Entwicklung der Lesefertigkeit dienen. Eine inhaltliche Analyse scheint unmöglich. Özmut schreibt hierzu:

Dieses Gedicht steht als Übung im Ausspracheteil und soll nur als rhythmische Leseübung dienen. Eine weitere Aufgabe zu diesem Gedicht wird also nicht formuliert.²⁶⁹

7.7.2. „Immer“ von Robert Gernhardt²⁷⁰

Immer einer behender als du	Immer einer begabter als du	Immer einer berühmter als du
Du kriechst	Du liest	Du stehst in der Zeitung
Er geht	Er lernt	Er steht im Lexikon
Du gehst	Du lernst	Du stehst im Lexikon
Er läuft	Er forscht	Er steht in den Annalen
Du läufst	Du forschst	Du stehst in den Annalen
Er fliegt	Er findet	Er steht auf dem Sockel

Grammatisch bietet dieses Gedicht fürs Lehren bzw. Lernen der Komparativ- und der Präsensformen eine gute Möglichkeit. Die StudentInnen können hier mit Komparativformen anderer Adjektive ähnliche Paradigmen bilden. Außerdem sollten die StudentInnen das Gedicht mehrmals vorlesen, um die Lese- und Hörfähigkeiten zu schärfen. Besonders die Wiederholung der Subjekte „du“ und „er“ schafft beim Lesen

²⁶⁸ Gomringer, E., **Ping Pong**, zitiert aus: **Wartenschlag, L.** und andere, **Moment Mal Arbeitsbuch 2**, 1997, S. 23.

²⁶⁹ Özmut, O., **a.a.O.**, 2002, S. 161.

²⁷⁰ Gernhardt, R., **Immer**, zitiert aus: **Wartenschlag, L.** und andere, **a.a.O.**, S. 85.

eine Musikalität, die die Gefühle der StudentInnen anregen und ihr Interesse am Unterricht erwecken kann.

Das Gedicht besteht aus drei Schritten; bei jedem Schritt eskaliert die Bedeutung. Davon ausgehend könnte man im Literaturunterricht die rhetorische Figur „Klimax“ erwähnen, die die kontinuierliche Erhöhung der Bedeutung bedeutet. Das Gedicht ruft die Menschen indirekt auf, immer tätig und fleissig zu werden, um mit anderen konkurrieren zu können.

Der Lehrer könnte im Unterricht das Thema „Arbeit und Erfolg“ zur Diskussion stellen. Ein wichtiges Beispiel dafür ist Deutschland, das trotz des Zweiten Weltkrieges binnen einigen Jahrzehnten wieder aufgebaut werden konnte. Der Krieg hatte alle Gebäude und Straßen zerstört; die Inflation war sehr hoch. Die Wirtschaft war zunichte; es gab kein Geld und kein Essen. Die Deutschen konnten mit außergewöhnlichem, tüchtigem Fleiss und kühner Entschlossenheit diese elende Lage überwinden.

Im Hinblick auf interkulturelles Lernen könnte man zur Sprache bringen, ob einst auch die Türkei eine ähnliche miserable Situation durchlebte oder nicht. Man könnte vielleicht zwischen der Lage der Deutschen im Zweiten Weltkrieg und der Lage der Türken im Freiheitskrieg einen Vergleich machen. Ausserdem gibt der Lehrer den StudentInnen die Gelegenheit, die negativen Wirkungen der Nachahmung zur Sprache zu bringen. Die Nachahmung bringt eine Stagnation und einen Rückgang mit sich; ein Nachahmer kann niemals der Erste werden.

7.7. 3. „Ja Ja“ von Hanz Manz²⁷¹

ja
 jaja
 o ja
 ach ja
 aber ja
 na ja
 jawohl
 ja doch
 ja eben
 ja klar
 ja so?

Das Gedicht von Hanz Manz weist eine inhaltliche Ähnlichkeit mit Wiemers Gedicht „Empfindungswörter“ auf. In den beiden Gedichten geht es um Gefühle und ihren täglichen Gebrauch. Jedes Wort symbolisiert ein anderes menschliches Gefühl.

Um die Lesefähigkeit zu fördern, wird das Gedicht von den StudentInnen vorgelesen, indem sie die Technik der Betonung beachten; sie könnten auch die Empfindungswörter spielerisch darstellen. Özmut schreibt hierzu Folgendes:

Mit diesem Gedicht wird die Zeichnung gegeben, auf der eine Frau zu sehen ist, die sich nicht entscheiden kann, welches Kleidungsstück sie kaufen soll und welche Sachen ihr wohl gut stehen und passen würden.²⁷²

Es ist ein sehr populäres Thema, das uns die gewöhnlichen Verhaltensweisen der Frauen von heute und gestern zeigt. Von hier aus könnte man hier die StudentInnen zwischen deutschen und türkischen Frauen einen Vergleich machen und ein Rollenspiel erfinden lassen, das aus Einkaufsszenen in einem Geschäft entsteht.

²⁷¹ Manz,H., **Ja Ja**, zitiert aus: Wartenschlag, L, und andere, **a.a.O**, S. 12.

²⁷² Özmut, O., **a.a.O**, 2002, S. 160.

7.7. 4. „Spuren im Sand“ von Hans Baumann²⁷³

Ging da ein Weisser,
 ein Schwarzer,
 ein Roter?
 Der Sand sagt:
 Ein Mensch.

Grammatisch können in diesem Gedicht die unbestimmten Artikel und die Zeitformen Präsens und Präteritum behandelt werden. Ein anderes grammatisches Thema, das man spielerisch und unterhaltsam thematisieren kann, ist die Substantivierung der Adjektive.

Auf dieser Welt gibt es Menschen, die trotz verschiedener Hauptfarben friedlich zusammenleben. Es gibt aber auch Menschen, die sich nur wegen der Hauptfarbe streiten und einander töten.

Im Hinblick auf interkulturelles Lernen und Humanität wäre es angebracht, wenn der Lehrer den StudentInnen die Möglichkeit gibt, den Rassismus ausdiskutieren und ihn bloßzustellen. Die StudentInnen können die verschiedenen Meinungen über Gründe des gegenseitigen Hasses einsehen und darüber Gedanken machen, was sie fühlen, wenn sie im Fernsehen oder auf der Straße Leute mit verschiedener Hautfarbe sehen. Das alles dient zur Bildung von Empathie und antirassistischen Humanitätsgedanken und zum Abbau aller Vorurteile.

7.8. Allgemeine Bewertung der Lehrwerke

In diesem Teil der Arbeit besprechen wir die konkreten Texte, die in „Deutsch Aktiv Neu“ und „Moment Mal“ vorkommen.

Die Lehrwerkserie „Deutsch Aktiv Neu“, die – einschliesslich der Lehrbücher und Arbeitsbücher - aus sechs Bänden besteht, enthält neun konkrete Gedichte; aber interessant ist, dass sich die Zahl der konkreten Texte in den Bänden schrittweise verringert: im ersten Band gibt es sechs, im zweiten Band zwei und im dritten Band

²⁷³ Baumann, H., **Spuren im Sand**, zitiert aus: Wartenschlag, L. und andere, **a.a.O.**, S. 85.

nur ein Gedicht. Dagegen enthält die Lehrwerkserie „Moment Mal“ elf Gedichte, obwohl sie aus nur vier Bänden besteht.

Konkrete Texte sind flexible Texte, die in multidimensional in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können; sie motivieren die StudentInnen, fördern ihre Kreativität und ihren Sprechmut. Daher muss den konkreten Texten im Unterricht und in den Lehrwerken mehr Platz eingeräumt werden.

Wir haben festgestellt, dass die analysierten konkreten Gedichte den StudentInnen die Möglichkeit geben, die eigene Kultur mit der deutschen zu vergleichen. In jedem Gedicht könnte man sich eine verschiedene Seite einer Bevölkerung gegenüberstellen; das erweitert den Horizont der StudentInnen und erweckt in ihnen mehr Empathie und Toleranz gegenüber dem Anderen.

Ein anderer wichtiger Punkt, der unseren Augen nicht entgehen darf, ist die Thematisierung des Zweiten Weltkrieges und der Katastrophen, die er hinterlassen hat.

8. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Arbeit besteht aus sieben Hauptkapiteln; in jedem wurden eine jeweils unterschiedliche Dimension und ganz verschiedene Eigenschaften der konkreten Poesie bewertet.

Der erste Teil zielt darauf ab, in der Phase, bevor die Probelehrveranstaltungen anfangen, welche bezüglich des interkulturellen Lernmodells geplant waren, einige Grundbegriffe zu klären und die StudentInnen für diese Themen bewusst zu machen. Interkulturalität und interkulturelles Lernen sind die wichtigsten und populärsten Wissenschaften und Untersuchungsbereiche des letzten Jahrhunderts geworden. Diese Bereiche befinden sich auch im Mittelpunkt unserer Arbeit. Technologie und die mit ihr selbst zusammenhängenden Veränderungen haben die Ausbildung tief beeinflusst, und viele entsprechende Untersuchungen sind auf eine interkulturelle Grundlage gestellt worden.

Wir haben in dieser Arbeit zu untersuchen und festzustellen versucht, welche Rolle die konkrete Poesie im Fremdsprachenlernen spielt und welche positiven Einflüsse von ihr auf das interkulturelle Lernen wirken können. Nach den in der Klasse durchgeführten Lehrveranstaltungen wurde festgestellt, dass diese Texte bei den StudentInnen die interkulturelle Denkfähigkeit positiv beeinflussen. Diese Lehrphasen waren für die StudentInnen unkompliziert und sogar lustig, ja sie machten Vergnügen. - Kultur ist eine Realität, die beim Zusammenleben der Menschen entsteht. Und in jeder Gemeinschaft entstehen ganz verschiedene, aber manchmal in einigen Punkten einander ähnliche kulturelle Eigenschaften. Um diese kulturellen Eigenschaften zu vergleichen und die StudentInnen mit den fremden Kulturen vertraut zu machen, sollte man der interkulturellen Kommunikation und der Bildung besondere Aufmerksamkeit schenken. Ausgehend von den Schlussfolgerungen der Arbeit wurde zugleich festgestellt, dass dank der behandelten konkreten Texte, die inhaltlich für einen interkulturellen Vergleich in Frage kommen, interkulturelles Lernen dann sein Ziel erreicht, wenn die StudentInnen sich dem Toleranzgedanke und der Humanitätsidee öffnen.

Wir haben außerdem festgestellt, dass interkulturelles Lernen gewährleistet, dass die StudentInnen, die in den verschiedenen Kulturen zu Hause sind, miteinander ohne Streit, ohne Hass und ohne Vorurteile zusammenleben können. Außerdem entwickeln sich bei ihnen die Sprachkompetenz, das Kulturwissen und die Kommunikationsbereitschaft zu anderen Kulturen. Kontinuität solch einer Ausbildung schafft bei ihnen außerdem eine festere demokratische Haltung und auch zwischen dem Eigenen und dem Fremden eine Beziehung, die auf Toleranzgedanken und auf Solidarität beruht. Denn, wer das Fremde und ausgehend vom Fremden das Eigene zu beurteilen lernt, der wird hoffentlich gegen die Fremden offen, tolerant und ohne Vorurteile sein. Man kann sagen, dass eine interkulturelle Ausbildung die Vorurteile und den Hass abbauen helfen. Die in diesem Zusammenhang behandelten konkreten Texte fügten sich für die StudentInnen in eine sichtbare Entwicklung ein. Besonders auf einige StudentInnen, die am Anfang gegen fremde Kulturen unbegründet einen negativen Blickwinkel hatten, wurde nach den Lehrveranstaltungen festgestellt, dass sie ihre grundlosen Vorurteile weglassen und die Bedeutung der Empathie begriffen haben. Wenn wir uns diese augenscheinliche Entwicklung, die bereits in nur wenigen Lehrveranstaltungen erreicht wurde, vor Augen halten, dann wird uns die Bedeutung der interkulturellen Texte und des interkulturellen Lernens deutlich. Deshalb wäre es erfolgreicher nicht nur in einigen Stunden, sondern in acht Semestern durchzuführen. Wichtig scheint mir hier zu betonen, dass man die konkreten Texte nicht nur im Unterricht von „Lyrikanalyse“, sondern auch in den anderen Unterrichten wie z.B. „Schreibfertigkeit“, „Lesefertigkeit“, „Textanalyse“, „Konversation“ und „Deutsche Grammatik“ behandeln kann.

Bei den durchgeführten Probelehrveranstaltungen wurden den StudentInnen im Hinblick auf das interkulturelle Lernen die unterschiedlichen fremden Traditionen vorgestellt und ihnen zu diesen fremden Kulturen ausführlich Auskunft gegeben. Indem ihnen immer wieder eine Möglichkeit zum Sprechen und zum Erörtern eingeräumt wurde, sind sie zum Vergleich zwischen dem Fremden und dem Eigenen angeregt worden. Solch eine Anwendung der Inhalte der Lehrveranstaltung entwickelt bei den StudentInnen sowohl ihre kritische Haltung als auch ihre narrative Kompetenz.

Wichtigstes Ziel der Lehrveranstaltung war bei den StudentInnen ein Gleichgewicht zwischen der Kritik des Eigenen und der des Fremden zu schaffen, soweit bei ihnen gegen verschiedene andere Völker und deren Demokratieverständnis Vorurteile auftauchten. Außerdem wurden sie dank der in den Probelehrveranstaltungen behandelten konkreten Texte zum Abbau eines rassistischen Blickwinkels und zur Klärung interkultureller Missverständnisse positiv beeinflusst.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde an der Poesie eine allgemeine Untersuchung durchgeführt, die die geschichtlichen Veränderungen dieser Poesie, von alten Zeiten bis heute, im Rahmen der auftretenden literarischen Epochen und im Hinblick auf das Thema und die gewählte Form berücksichtigte. Es war hier eine wichtige Entdeckung zu sehen, wie das gesellschaftliche Leben des Menschen immer wieder ein Thema der Dichtung geworden ist. So wurden in den verschiedenen Zeiträumen die vorkommenden unterschiedlichen Lebensweisen und die immer veränderten seelischen und geistigen Situationen in der Poesie gespiegelt.

Im gleichen Teil der Arbeit war es auch eine wichtige Feststellung, dass, obwohl im Nahen Osten und im Fernost in diesem Bereich viele theoretische Arbeiten und auch konkrete Beispiele untersucht worden sind, die gründlichen und wichtigen Arbeiten dazu eigentlich nur in den europäischen Ländern verwirklicht wurden. In Deutschland und in einigen anderen Ländern, in denen im Programm der Bildungspolitik, in Deutschland besonders im DaF-Unterricht mit den Themen „Kulturausbildung“, „Interkulturalität“ und „Interkulturelles Lernen“ Ziele gesetzt wurden, ist in dieser Richtung die Arbeit, die die Anwendung der konkreten Texte behandelt, gefördert worden. Deshalb werden die in Deutschland in diesem Bereich wichtigen Arbeiten hier besonders berücksichtigt.

Es wurde im gleichen Teil auch im Zusammenhang mit der oben zum Ausdruck gebrachten Kontinuität der Übergang der klassischen Poesie zur modernen, und von der modernen Poesie zur konkreten Poesie untersucht. Das war deshalb ein wichtiger Schritt, weil die letzteren Texte der konkreten Poesie hervorragend geeignet sind, um der Lehrveranstaltung einen motivierenden Anfang zu geben. Hierdurch haben die StudentInnen eine Möglichkeit gefunden, ihre fehlenden literarischen

Kenntnisse zu ergänzen und zu erweitern. Es wird von vielen Wissenschaftlern zum Ausdruck gebracht, dass konkrete Poesie erst in der Mitte des letzten Jahrhunderts aufgetaucht sei. Im Rahmen der durchgeführten Arbeit haben wir die Herkunft dieser Poesie untersucht und die festgestellten Ergebnisse in die Arbeit eingebaut. Obwohl die konkrete Poesie im letzten Jahrhundert aufgetaucht ist, haben wir bemerkt, dass ihre Wurzeln bis in alte Zeiten, d.h. bis in die Hellenistik und zu den Römern zurückreicht. Sie hat formale Ähnlichkeit mit der älteren Poesie, besonders mit den Figurengedichten des Barock. Beim Vergleich der Figurengedichte und der konkreten Texte herrschte in der Klasse eine entspannte und kommunikative Atmosphäre, was die folgenden Phasen der Lehrveranstaltungen positiv beeinflusst hat.

Im gleichen Teil der Arbeit wurden außerdem die für die konkrete Poesie wichtigen Dichter und ihre unterschiedlichen Definitionen zitiert und interpretiert, um ihre Dimensionen mit all ihren Schichten zu erfassen. In diesem Zusammenhang wurde auf den Begriff „konkret“ konzentriert, und wir bemühten uns darum, diesen Begriff wiederum „konkret“ zu verdeutlichen. In diesem Punkt haben wir festgestellt, dass sich der Begriff im Feld von drei Kunstbereichen entwickelt hat: Musik, Malerei und Literatur. In der Musik beruht dieser Begriff auf die Wiederholung der Buchstaben und Wörter, die beim Lesen der Texte einen harmonischen Klang schaffen und die das Geräusch als konkretes Element auftreten lassen. Auf der Musik beruhende konkrete Gedichte bilden außerdem die akustische Literatur. In der Malerei sieht man die Bauteile, die den Konkretismus schaffen, während in der Literatur die Wörter mit der gleichen Aufgabe auftreten. Kurz kann man sagen, dass konkrete Elemente in der Musik als *Geräusch*, in der Malerei als *Bauteile* und in der Literatur als *Wörter* auftreten.

Im dritten Teil, der die in der Türkei von den türkischen Autoren verfassten Arbeiten enthält, haben wir fünf Untersuchungen behandelt, die die unterschiedlichen Dimensionen der konkreten Poesie beleuchten. Sie schließen sich an verschiedene Definitionen, an Geschichte und Vertreter der konkreten Poesie an, und auch an die Analyse einiger ihrer Gedichte. Leider mussten wir feststellen, dass diese Arbeiten die Bedeutung dieser Poesie hinsichtlich des interkulturellen Lernens und ihre Anwendungsmöglichkeit im DaF-Unterricht überhaupt nicht berücksichtigen. Die

vorhandenen Arbeiten über die konkrete Poesie in der Türkei haben nur eine erklärende Funktion, aber diese nur theoretischen Texte erschließen die Beispiele leider nicht für eine Anwendung im DaF-Unterricht. Darüber hinaus sollte man in der Türkei über die konkrete Poesie mehr wissenschaftliche Arbeiten leisten, die besonders um interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht kreisen und sich auf die Behandlungsmöglichkeiten dieser Texte konzentrieren.

Im vierten Teil haben wir die Probleme des Fremdsprachenunterrichts untersucht. Wir haben dafür unterschiedliche Lösungen dargestellt und die Rolle der konkreten Poesie bei dem Abbau der Sprechanxiety untersucht. Eine weitere wichtige Feststellung ist, dass die konkreten Texte eben bei dem Abbau der Angst einen wichtigen Schritt bilden können, da sie für alle Auslegungen und Kritik offen sind, da sie den Denkprozess im spielerischen Verlauf durchführen und da sie sowohl auf die Arbeit zweier Partner als auch auf die der Gruppenkommunikation beruhen.

Im gleichen Teil wurde außerdem die spielerische Anwendung der konkreten Texte zur Diskussion gestellt. Spielerischer Verlauf verhindert auch Langeweile, dagegen vermehrt er die Lernmotivation und die Kreativität der StudentInnen. Hier sind die in den konkreten Texten vorhandenen Leerstellen von Bedeutung. Zwischen den Versen der behandelten Texte gibt es bewusste inhaltliche Lücken, die den StudentInnen für die verschiedenen Themen unterschiedliche Assoziationsmöglichkeiten bieten. Dank der gegebenen Kommentaren, die darauf beruhen, diese Lücken selbstständig je nach dem Weltbild der StudentInnen zu füllen, wurden die Kreativität und die Kommunikationsfähigkeit der StudentInnen entwickelt, ihre Lernmotivation erhöht und ihre Langeweile und Vorurteile gegen das Fremdsprachenlernen abgebaut. Die behandelten Texte haben gemeinverständliche Themen, die den StudentInnen bekannt sind. Deshalb haben sie darüber ohne Angst und möglichst kreativ Diskussionen führen können.

Im diesem Teil wurden auch die Kriterien und die Bedeutung der Textauswahl behandelt. Konkrete Texte bieten den Lehrern eine breite Auswahlmöglichkeit zu mehreren Themen. In diesem Punkt ist es sehr wichtig darauf zu achten, welche Texte für das Niveau und das Interesse der StudentInnen zweckmäßig sind. In dem

Zusammenhang muss der Lehrer bei der Auswahl besonders auf den Schwierigkeitsgrad und die Länge der Texte und auf das Sprachniveau der StudentInnen achten und ihre entsprechenden Möglichkeiten im Auge behalten. Die Auswahl der Themen soll unbedingt der Neigung und dem Interesse der StudentInnen entgegenkommen.

Im fünften Teil haben wir das Ziel der Anwendung der konkreten Texte zusammengefasst. Diese Texte dienen demnach mehreren Zielen, die den Denkhorizont der StudentInnen erweitern. Die Behandlung der konkreten Texte verbindet die Lernbereiche „Sprache“ und „Literatur“ miteinander. Ausgehend von den ausgewählten Texten wird man den StudentInnen dem Thema zufolge über die Literatur einer Epoche eine ausführliche Auskunft geben können, und somit lassen sich ihre literarischen Kenntnisse entwickeln. Außerdem lassen sich mit diesen Texten die sprachwissenschaftlichen und grammatischen Kenntnisse und auch die allgemeine sprachliche Kompetenz fördern. Wir haben festgestellt, dass diese Texte dank ihrer inneren und äußeren Eigenschaften und auch dank ihrer Anwendungsbereiche bei den StudentInnen die kommunikative Fähigkeit, das aktive Mitarbeiten und die narrative Kompetenz entwickeln. Sie regen ihre Kreativität an, bauen ihre Konzentrationsschwierigkeiten ab, sie lehren den Gebrauch der kritischen Haltung und schließlich schaffen sie die Voraussetzungen für interkulturelle Denkfähigkeit.

Der sechste Teil enthält Überlegungen zur Anwendung der konkreten Texte im Hinblick auf das interkulturelle Lernen. Hierzu ist es von Bedeutung zu erwähnen, dass man auch die vom Lehrer gebrauchten Methoden, die entsprechend ausgewählten Texte für die StudentInnen und die Fähigkeiten des Lehrers im Auge behalten sollte. Ein flüssiger methodischer Weg hält die Motivation der StudentInnen stets wach. Dank der gebrauchten Methode, die mit der Motivationsphase anfängt und der die Einführungsphase, Leseübungen, die Formale Analyse, Inhaltliche Analyse und schließlich die Transferphase folgen, haben die StudentInnen eine Möglichkeit gefunden, ihre vielen Fertigkeiten zu entwickeln. Bei der Motivationsphase zielt man darauf, die StudentInnen für die Lehrveranstaltungen zu motivieren, ihnen über die geschichtliche Entwicklung der Lyriktradition Kenntnisse zu vermitteln und sie schrittweise an die konkrete Poesie heranzuführen. Schon bei der Einführungsphase

werden die Texte bekannt gegeben, damit die StudentInnen sich darüber die ersten Eindrücke aneignen können. Leseübungen dienen zur Entwicklung der Lesefähigkeit. Weil die konkreten Texte keine ordnungsgemäße syntaktische Struktur haben, treten bei den Leseübungen auch die Imitation und das Rollenspiel auf, was ebenfalls dazu dient, die Körpersprache der StudentInnen zu entwickeln. Die vierten und fünften Phasen wurden zusammen behandelt, da die inhaltliche Bedeutung der konkreten Texte in ihrer Form versteckt liegt. In diesen Phasen wurden von den StudentInnen die verschiedenen Themen und die unterschiedlichen Gedanken aufgeworfen, und sie haben gegenseitig ihre eigenen Gedanken dazu verglichen und darin einander inspiriert. Aber besonders bei der Transferphase wurden bei ihnen die Kommunikation und der Toleranzgedanke entwickelt. Dabei spielt die Empathie, d.h. sich selbst in die Position des anderen hineinzudenken, eine wichtige Rolle. Die Inhalte der Texte wurden im Vergleich mit den verschiedenen und einander fremden Kulturen behandelt, was gewährleistet, die interkulturelle Barriere der StudentInnen abzubauen.

Außer dem methodischen Weg enthält der neunte Teil ebenfalls neun konkrete Texte, die in der Klasse einzeln behandelt wurden. Diese Texte haben mannigfaltige Themen wie z.B. Liebe, Zweiter Weltkrieg, kulturelle Eigenschaften, bilaterale und interkulturelle Kommunikation, Freiheit, Friede, Rassismus etc. Diese Themen wurden von den StudentInnen gegenseitig erörtert, und damit wurden bei ihnen die oben im achten Teil betonten Eigenschaften entwickelt.

Im siebten und letzten Teil wurden die Lehrwerkserien „Deutsch Aktiv Neu“ und „Moment Mal“ hinsichtlich der in ihnen enthaltenen konkreten Texte untersucht. Die Texte wurden einzeln zitiert und ihre inhaltliche Analyse im Hinblick auf interkulturelles Lernen behandelt. In diesen Lehrwerkserien wurden zwanzig konkrete Gedichte festgestellt, die interkulturelle Dimensionen thematisieren. Sie geben eine offene Möglichkeit, einen interkulturellen Vergleich zwischen den verschiedenen Nationen zu gestalten. Mit jedem Gedicht könnte man eine andere Seite eines Volkes interpretieren und erörtern, was uns zu einer ausführlichen Bewertung darüber führen würde. Auch ein anderer wichtiger Punkt, der nicht aus dem Auge zu verlieren ist, ist die auffällige Konzentrierung vieler Texte auf den Zweiten Weltkrieg und auf die Katastrophe, die er hinterlassen hat.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man die im Bereich der konkreten Poesie durchgeführten theoretischen Arbeiten allgemein ausbauen sollte und dass sie auch von den Institutionen unterstützt werden sollten. Die konkreten Texte müssten stärker im DaF-Unterricht und im Lehrplan der germanistischen Abteilungen berücksichtigt werden.

BIBLIOGRAPHIE

AHN, Mun-Yeongl

2004

Die poetologische Bedeutung der Konkreten Poesie in zenbuddhistischer Sicht, Chungnam National University
<http://www.stuttgarter-schule.de/doehlahnmun.htm>
 (20.08.2004)

AKIN, Gülten

1996

Şiir Üzerine Notlar, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul

AKOVA, Akgün

1998

Seçme Şiirler, Çınar Yayınları, İstanbul

AKOVA, Akgün

1991

Sansürttürme Şair Abüüü, Cem Yayınevi, İstanbul.

AKPINAR-DELLAL, Nevide,

2005

„Interkulturelles Lernen“ in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien, in: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-2/beitrag/Dellal3.htm, (12.07.2005).

AKPINAR-DELLAL, Nevide,

2005

„Drama İnceleme ve Öğretimi“ Dersinde Drama Yazar ve Kuramcısı Bertholt Brecht’in Yapıtı „Sezuan’ın İyi İnsanı“, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 3, Sayı 10, Bahar 2005.

AKSAN, Doğan

1999

Şiir Dili ve Türk Şiir Dili, Engin Yayınları, Ankara.

ALMANCA DİL DERGİSİ

Materialen für den Deutschunterricht in der Türkei, Yıl 24, Sayı: 121/122.

ALMANCA DİL DERGİSİ

2004 **Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği, Almanca Dil Dergisi**, Goethe Institut, Türkiye.

ALTIOK, Metin

2004 **Bir Acıya Kiracı**, Bütün Şiirleri, YKY, 6.Baskı, İstanbul.

ARISTOTELES

1963 **Poetika**, Çev: İsmail Tunalı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ARNOLD, Heinz Ludwig

1981 **Text-Kritik, Zeitschrift für Literatur, Heft 69/70, Helmut Heißenbüttel**, Januar.

ARNOLD, Heinz Ludwig

1986 **Text-Kritik, Zeitschrift für Literatur, Heft 92, Hans/Jean Arp**, Oktober.

ARNOLD, Heinz Ludwig

1996 **Text-Kritik, Zeitschrift für Literatur, Heft 129, Ernst Jandl**, Januar.

ARNOLD, Heinz Ludwig

1978 **Text-Kritik, Zeitschrift für Literatur, Heft 60, Franz Mon**, Oktober.

AU, Alexander

2005 **Von der Konkreten zur Eigenen Poesie**, Wortstellung spielerisch entdecken und festigen, in: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterricht, Heft 32.

AYTAÇ, Gürsel

1983 **Yeni Alman Edebiyatı Tarihi**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

AYTAÇ, Gürsel

1994

Çağdaş Alman Edebiyatı, Gündoğan Yayınları, 4. Baskı, Ankara.

BAALEN, Van Christine,

(Ohne Datum)

Fremdverstehen. Interkulturelle Kompetenz semantisch-pragmatisch betrachtet, in: http://www.ned.univie.ac.at/CMS/Brochueren/Sprachenpolitik_und_Integration/Fremdverstehen, (12.04.2005).

BAUER, Eva

(Ohne Datum)

Ernst Jandl: markierung einer wende, Martin Walser: 11. November 1989, http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft/aktiv/nullpunkt/pdf/jandl_markierung%20einer_wende.pdf (15.12.2004).

BAYDIR, Suat Yakup

1999

Dil ve Kültür, Cumhuriyet Gazetesi, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş. Ekim.

BAYPINAR, Yüksel

1993

Tuhaf Bir Şiir Anlayışı: Somut Şiir, in: Gündoğan Edebiyat, 5, Kış, Gündoğan Yayınları, s. 65-76, Ankara.

BENSE, Max

(Ohne Datum)

Konkrete Poesie, http://www.stuttgarter-schule.de/bense_konkret2.htm, (20.06.2004).

BENSE, Max

1986

Somut Şiir, in: Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, s. 12, Uçurum Yayıncılık, , Ankara. (Çev: Bülent Kandiller).

BENSE, Max

1960

Rot, Grignan,serie, Beschreibung einer Landschaft, Verlag der Augenblick, Stuttgart

- BENSE, Max
(Ohne Datum) **Noigandres-Gruppe | Texttheorie**,
http://www.stuttgarterschule.de/bense_konkret1.htm
(30.08.2004).
- BENSE, Max, WALTHER, Elisabeth
1962 **Noigandres/konkrete texte**, Verlag der Augenblick,
Stuttgart
- BENSE, Max
(Ohne Datum) **Movens. Experimentelle Literatur**,
http://www.stuttgarterschule.de/bense_movens.htm
(30.08.2004).
- BENSE, Max / DÖHL, Reinhard
2001 **Zur Lage**, in: Gomringer, Eugen, **Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren- Anthologie**, Phillipp Reclam jun. Stuttgart, S. 167-169.
- BEST, Otto F.
1982 **Handbuch literarischer Fachbegriffe**, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- BEUTIN, Wolfgang und die ANDERE
1994 **Deutsche Literaturgeschichte, Von den Anfängen bis zur Gegenwart**, Fünfte Auflage, J.B. Metzler Verlag, Stuttgart- Weimar.
- BRAAK, Ivo
1974 **Poetik in Stichworten, Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe**, Verlag Ferdinand Hirt, 5. Auflage, Kiel.
- CAMPOS, Augusto De
1986 **Tanımlayan Noktalar-çevrel Çizgi-Somut Şiir**, in: Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, s. 23-31, Uçurum Yayıncılık, Ankara. (Çev: Bülent Kandiller).

CAMPOS, Haroldo De

1986

Somut Şiir İçin Ön Taslak, in: Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, s. 9-11, Uçurum Yayıncılık, Ankara, (Çev: Yurdakul Kavas)

CAMPOS, de Haroldo

1960

Rot 25, Versuchsbuch galaxien, Verlag der Augenblick, Stuttgart

COBBING, Bob

1986

Sesli Somut Şiir 1950-1970, in: Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, s. 17-22, Uçurum Yayıncılık, Ankara. (Çev: Bülent Kandiller).

COMENIUS-INSTITUT

2004

Reform der sächsischen Lehrpläne, Eckwerte Interkulturalität, Juni, zitiert aus: http://marvin.sn.schule.de/~ci/download/bg_lp_eckwerte_interkulturalitaet.pdf, (14.07.2005)

COŞKUN, Hasan

1977

Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, Hacettepe Taş Yayınları, 2.Baskı, Ankara.

DEMİREL, Özcan

2004

Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası, Pagem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.

DEUTSCH KONKRET

1987

Ein Lehrwerk für Jugendliche, Lehrerhandreichungen 2. Langenscheidt, Berlin.

DOĞAN, Abide/ DEMIRKAN, Eser

1998

Somut Şiir Üzerine Bir Deneme I, in: Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, S.557 Mayıs, Ankara Üniversitesi Basım Evi, s.452-462, Ankara.

DOĞAN, Abide/ DEMIRKAN, Eser

1998

Somut Şiir Üzerine Bir Deneme II, in: Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, S.558 Haziran, Ankara Üniversitesi Basım Evi, s.534-545, Ankara.

DÖHL, Reinhard

1968

Eröffnung der Ausstellung "Poesie zum Ansehen. Beispiele konkreter und visueller Dichtung aus 3 Kontinenten" in der Städtischen Berufsschule, <http://www.reinhard-doehl.de/hoflitage/hofausstell2.htm> (30.08.2004).

DÖHL, Reinhard

(Ohne Datum)

Von der ZUSE Z 22 zum WWW, Helmut Kreuzer zum 70sten, http://www.netzliteratur.net/zuse/zuse_www.htm (24.08.2004).

DÖHL, Reinhard

(Ohne Datum)

Der Kreis um Max Bense, <http://www.stuttgarterschule.de/bensekreis.htm> (20.08.2004).

DÖHL, Reinhard

(Ohne Datum)

Konkrete Literatur, Möglichkeiten, Umfang und Wurzeln experimenteller Literatur Kunst und Musik im 20. Jahrhundert, <http://www.reinhard-doehl.de/konkret1.htm> (20.08.2004).

DÖHL, Reinhard

(Ohne Datum)

Von der Alphabetisierung der Kunst. Zur Vorgeschichte und Geschichte der konkreten Poesie, <http://www.stuttgarter-schule.de/konkret2.htm> (20.08.2004).

DÖHL, Reinhard

(Ohne Datum)

Wie konkret sind Ernst Jandls Texte oder Ernst Jandl und Stuttgart,

<http://www.uni-stuttgart.de/ndl1/jandl/jandlessay6.htm>
(30.08.2004).

DÖHL, Reinhard / KAMIMURA, Hiroo

(Ohne Datum)

Stuttgart - Japan und zurück oder Ein japanisch-deutscher Literatur- und Schriftwechsel,
<http://www.reinhard-doehl.de/stgtokyo.htm>
(30.08.2004).

DUDEN

1983

Deutsches Universalwörterbuch, Hrsg. und bearb. vom
Wiss. Rat u.d. Mirarb. d. Dudenred., Duden Verlag,
Mannheim, Wien, Zürich.

DUDEN

LexiROM Version 2.0, (c) Meyers Lexikonverlag.

ECKER, Egon

1997

**Wie interpretiere ich Gedichte? Stoffsammlung,
Gliederung und Ausarbeitung,** C. Bange Verlag, 3.
Auflage, Hollfeld.

EGGERS, Dietrich

1993

Wege Lehrerhandbuch, Max Heuber Verlag, Ismaning.

EUNEN, K. van und ANDERE

1989

Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1C, Langenscheidt
Verlag, Berlin und München.

EUNEN, K. van und ANDERE

1990

Deutsch aktiv Neu Arbeitsbuch 1C, Langenscheidt
Verlag, Berlin und München.

EUNEN, K. van und ANDERE

1991

Deutsch aktiv Neu Lehrerhandreichungen 1C,
Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

FLECHSIG, Karl-Heinz

(Ohne Datum)

Interkulturelles und kulturelles Lernen,
<http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-97.htm>,
 (12. 04. 2004)

FRANK, Gabriella

(Ohne Datum)

**Literatur im Unterricht, Exposé einer postgradualen
 Diplomarbeit,**
<http://www.karinthy.hu/pages/teacher/nemet/EXPOSE~1>
 .HTM, (05.05.2005)

GARNIER, Pierre

1986

Uluslar Arası Akımın İlk Konum Alışı, in: Uçurum
 Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, s. 7-9, Uçurum
 Yayıncılık, Ankara. (Çev: Yurdakul Kavas)

GEISZ, Catharina

2002

**Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Erfahrung -
 Bestandteil Globalen Lernens,** Begriffsklärungen,
 Hintergründe,
<http://www.bildung.hessen.de/gl21/projekte/02-09interkulturell.html> (13.04.2004)

GELFERT, Hans-Dieter

1996

Wie interpretiert man ein Gedicht?, Arbeitstexte für
 den Unterricht, Philipp Reclam jun. Stuttgart.

GLÖKLER, Barbara

(Ohne Datum)

Figurengedichte,
[http://www.phil.unierlangen.de/~p2gerlw/barock/greifen](http://www.phil.unierlangen.de/~p2gerlw/barock/greifen.html)
 .html (03.07.2004).

GOMRINGER, Eugen

2001

**Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren-
 Anthologie,** Phillipp Reclam jun. Stuttgart.

- GOMRINGER, Eugen
2001 **Vom Vers zur Konstellation**, in: Gomringer, E, **Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart, S. 155-161.
- GOMRINGER, Eugen
2001 **Konkrete Dichtung**, in: Gomringer, E, **Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart, S. 161-163.
- GOMRINGER, Eugen
2001 **Vom Gedicht Zum Gedichtbuch**, in: Gomringer, E, **Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart, S. 163-165.
- GOMRINGER, Eugen
2001 **Definitionen zur Visuellen Poesie**, in: Gomringer, E, **Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Philipp Reclam jun. Stuttgart, S. 165-167.
- GRIMM, Günter E.
1994 **Gedichte und Interpretationen, Deutsche Balladen**, Philipp Reclam jun. Stuttgart.
- GRÖGEROVA, Bohumilá- HIRŠAL, Josef
(Ohne Datum) **Prag Stuttgart und zurück**, <http://www.uni-stuttgart.de/ndl1/pragstgt.htm> (30.08.2004).
- GROSS, Harro
1998 **Einführung in die Germanistische Linguistik**, Iudicium Verlag, München
- GUTHEIL, Georg
(Ohne Datum) **„Das Richtige tun - auch ungewissen Ausgangs“**, **Anmerkungen zu literarischen Texten im Pädagogikunterricht**, <http://www.vdp.org/georg.htm>, (05.05.2005).

HEISSENBÜTTEL, Helmut

1961 **Konkrete Poesie**, http://www.stuttgarter-schule.de/hbuettel_konkret1.htm in: Deutsche Zeitung (20.08.2004).

HEISSENBÜTTEL, Helmut

1962 **Über konkrete Poesie**, in: BENSE, Max, WALTHER, Elisabeth, **Noigandres/konkrete texte**, Verlag der Augenblick, Stuttgart 1962

HEITMAIER, Thea und die Andere

1993 **Lesebuch Deutsch 6N**, Bayerischer Schulbuch Verlag, München.

HEITMAIER, Thea und die Andere

1990 **Lesebuch Deutsch 7N**, Bayerischer Schulbuch Verlag, München.

HIKMET, Nazım

1998 **835 Satır**, Adam Yayınları, Temmuz.

HOUSE, Juliane

1997 **Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/house.htm, (20.05.2005)

HU, Adelheid

1997 **„Interkultureller Fremdsprachenunterricht" und die Heterogenität von "Kulturen" Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher**, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/hu.htm>, (02.07.2005)

JANDL, Ernst

1997 **Daha İyisi Saksafon**, Seçme Şiirler, Çev. Tevfik Turan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, Aralık.

KAMIMURA, Hiroo

Japanische konkrete und visuelle Poesie im internationalen Kontext, <http://www.stuttgarter-schule.de/kamimura3.htm> (30.08.2004).

KANDILLER, Bülent/ KAVAS, Yurdakul

1986

Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, Uçurum Yayıncılık, Ankara.

KNILL, Marcus

(Ohne Datum)

Kommunikative Kompetenz als Schlüssel zum Erfolg, <http://www.rhetorik.ch/KomKom/KomKom.html>, (14.07.2005)

KRAUS, Harald

(Ohne Datum)

Kommunikative Kompetenz und Interkulturelles Lernen -Begriffsklärung, Abgrenzung sowie Auswirkungen auf Lehrpläne und Lehrbücher, <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/enf/23543.html>, (12.06.2005)

KRECHEL, Rüdiger

1991

Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, Julius Groos Verlag, Heidelberg.

KRELL, Leo- FIEDLER Leonhard

1976

Deutsche Literatur Geschichte, sechzehnte Auflage, C.C. Buchners Verlag, Bamberg.

KRISTINUS, Heinz

1981

Die Deutschen Verben mit Präpositionen und ihre Wiedergabe im Türkischen, Ankara Üniversitesi, DTCF Yayınları, Ankara.

KRUSCHE, Dietrich- KRECHEL, Rüdiger

1984

Anspiel Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Inter Nationes, Bonn.

KRÜGER, Reinhard

(Ohne Datum)

Die *poesia concreta* und das Internet: Metamorphosen des Mediums, <http://www.fu-berlin.de/phn/beiheft2/b2t07.htm>, (03.07.2004).

KUSSLER, Rainer

1978

Textbuch Lyrik. Eine rückläufige Anthologie deutscher Gedichte von der Gegenwart bis zur Renaissance, Hueber Verlag, Ismaning

LARCHER, Dietmar

1991

Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung im zweisprachigen Kärnten, im dreisprachigen Südtirol, im vielsprachigen Österreich. Klagenfurt/Celovec.

LECKE, Bodo

1974

Projekt Deutschunterricht 8, Politische Lyrik, J.B. Metzler Verlag, Berlin.

LENTZ, Michael

(Ohne Datum)

Sprechen macht die Musik. Ein Ausflug in Grenzbereiche, Musik und Sprache. Positionen, <http://www.swr.de/imperia/md/content/swr2/donaueschingen/2002/5.rtf> (30.08.2004).

LOHFERT, Walter

1993

Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache, Spielpläne und Materialien für die Grundstufe, Ismaning.

LUDWIGS, Kurt

(Ohne Datum)

From concrete poetry to creative writing, http://www.google.com.tr/search?q=cache:twpbud87upEJ:www.lehreronline.de/dyn/bin/419889-420027-1-vicious-circle_projektbeschreibung.pdf+was+ist+ein+konkrete+poesie&hl=tr, (20.06.2004).

MENKE, Michael

(Ohne Datum)

Symposium für Experimentelle Poesie Grenzgänge zwischen Bild und Ton, <http://www.lvk-info.org/nr10/lvk-10gomring.htm> (03.07.2004).

MESSNER, Silke Segner

(Ohne Datum)

Die *poesia visiva* als Modell digitaler Texte: Carlo Belloli – Lamberto Pignotti – Eugenio Miccini, <http://www.fu-berlin.de/phn/beiheft2/b2t14.htm>, (20.08.2005).

MON, Franz

2001

Zur Poesie der Fläche, in: GOMRINGER, Eugen, **Konkrete Poesie, Deutschsprachige Autoren-Anthologie**, Phillipp reclam jun. Stuttgart, s. 169-176.

MÜLLER, Harald

2001

Kültürlerin Uzlaşması, Çev. Ali Çimen, Timaş Yayınları, Istanbul.

MÜLLER, Martin und ANDERE

1996

Moment mal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache- Lehrbuch 1, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

MÜLLER, Martin und ANDERE

1997

Moment mal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache- Lehrbuch 2, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

MÜLLER, Martin und ANDERE

1997

Moment mal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache- Lehrerhandbuch I, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

MÜLLER, Martin und ANDERE

1996

Moment mal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache- Lehrerhandbuch 2, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

NECATIGIL, Behçet

1975 **Kareler Aklar**, Bilgi Yayınevi, Aralık.

NEUNER, Gerd und ANDERE

1986 **Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1A**, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

NEUNER, Gerd und ANDERE

1987a **Deutsch aktiv Neu Arbeitsbuch 1A**, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

NEUNER, Gerd und ANDERE

1988a **Deutsch aktiv Neu Lehrerhandreichungen 1A**, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

NEUNER, Gerd und ANDERE

1987b **Deutsch aktiv Neu Lehrbuch 1B**, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

NEUNER, Gerd und ANDERE

1988b **Deutsch aktiv Neu Arbeitsbuch 1B**, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

NEUNER, Gerd Und ANDERE

1989 **Deutsch aktiv Neu Lehrerhandreichungen 1B**, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

ÖZMUT, Orhan

2002 **Zum Vergleich der Konkreten Poesie in der Deutschsprachigen und Türkischen Literatur und zu ihrer Anwendung im DaF-Unterricht**, Doktorarbeit, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur am Institut für Sozialwissenschaften der Hacettepe Universität, Ankara, November.

ÖZPALABIYIKLAR, Selahattin

2003 **A'dan Z'ye İlhan Berk**, YKY, Eylül.

ÖZTÜRK, Ali Osman- ONUR, Nezh

1997

Batı Edebiyatında Sevgi ve Hoşgörü Üstüne,
Gündoğan Yayınları, Şubat.

ÖZTÜRK, Ali Osman

2004

Rudolf Otto Wiemer'in Şiirinde 'Karşıtlık İlkesi, in:
IV Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu
Bildirileri, Nobel Yayınları, Ankara s.665-672.

ÖZTÜRK, Ali Osman / DELLAL, Nevide Akpınar

2004

**Yabancı Dil Eğitimi"nde „Öz ve Öteki“ Konulu
Kültürlerarası İçerikli Metinlerin Bireyde
Demokratik Kültür Bilincinin Gelişimine Katkısı,** in:
Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler,
s. 63-72, Çanakkale, 20-21 Mayıs.

PAZARKAYA, Yüksel

1996

Somut Şiir, Açı Yayınları, İstanbul.

POOL

(Ohne Datum)

Der grenzenlose Grenzbereich,
[http://www.sonnendeck-
stuttgart.de/1003/steuerbord/pool/](http://www.sonnendeck-stuttgart.de/1003/steuerbord/pool/) (20.08.2004)

RIEDER, Mario

1992

“Interkulturelles Lernen”, Einige Klärungsversuche,
http://www.navigar.at/texte/artikel_interkult.pdf ,
zusammengestellt aus: Mario Rieder, **Bildungsprojekte
der Volkshochschule Ottakring.** Promedia Verlag,
Wien.

ROTHMANN, Kurt

1979

Kleine Geschichte der deutschen Literatur, Phillip
Reclam jun. Stuttgart.

SARGUT, A. Selami

2001

Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim, Imge Kitabevi, 2. Baskı Haziran.

SCHERLING, T. und Andere

1998

Moment mal-Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache-Lehrbuch 3, Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

SCHREITER, Ina

(Ohne Datum)

Schreiben Unterstützt Das Lernen, Kreatives Schreiben Das Autonome Lernen, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-031/beitrag/schreit2.htm, (20.05.2004).

SIMANOWSKI, Roberto

(Ohne Datum)

Lesen, Sehen, Klicken: Die Kinetisierung konkreter und visueller Poesie, <http://www.01media.de/Webversion/> (03.07.2004).

SPIELBERGER, Katie

(Ohne Datum)

Konkrete Poesie, <http://www.german.pomona.edu/Katie-final.htm> (30.08.2004).

STEINIG, Wolfgang

1985

Schüler machen Fremdsprachenunterricht, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

STEUERWALD, Karl

1990

Türkçe-Almanca Sözlük, ABC Kitabevi, Istanbul.

UÇURUM KİTABI

1986

Somut Şiir Özel Sayısı, s. 13-16, Uçurum Yayıncılık, Ankara. (Çev: Yurdakul Kavas).

ULICH, Michaela

(Ohne Datum)

Interkulturelle Kompetenz - Erziehungsziele und pädagogischen Alltag, <http://www.liga-kind.de/pages/uli100.htm>, (12.06.2005)

UNESCO, Chair in Heritage Studies

2004

Interkulturalität (<http://www.ik.tu-cottbus.de/einfuehrung.htm>). (20.05.2005)

VREE, Paul De

1986

Görsel Şiir, in: Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, s. 13-16, Uçurum Yayıncılık, Ankara. (Çev: Yurdakul Kavas).

WAGNER, Johannes

1987

Materialen Deutsch als Fremdsprache. **Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht**, Hrsg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, 6. Auflage, Regensburg.

WALDROP, Rosmarie

1986

Somut Şiir İçin Bir Temel Bulma Girişimi, in: Uçurum Kitabı, Somut Şiir Özel Sayısı, s. 31-39, Uçurum Yayıncılık, Ankara. (Çev: Yurdakul Kavas).

WALTHER, Elisabeth

2004

Visuelle und konkrete Poesie, Manuskript, Çanakkale.

WALTHER, Elisabeth

2004

Bense Max, Otto, Erschienen in: Metzler-Autorenlexikon, Stuttgart, s. 49-51.

WALTHER, Elisabeth

(Ohne Datum)

Die Beziehung von Haroldo de Campos zur deutschen konkreten Poesie, insbesondere zu Max Bense, <http://www.stuttgarter-schule.de/campos.html>, (30.08.2004).

WARTENSCHLAG, L. und ANDERE ,

1997

**Moment mal-Lehrwerk für Deutsch als
Fremdsprache-Arbeitsbuch 2**, Langenscheidt Verlag,
Berlin und München.

WARTENSCHLAG, L. und ANDERE

1998

**Moment mal-Lehrwerk für Deutsch als
Fremdsprache-Arbeitsbuch 3**, Langenscheidt Verlag,
Berlin und München.

WIEMER, Rudolf Otto

2006

Sözdeyişmece. Çev. Ali Osman Öztürk, Digraf
Yayıncılık, Istanbul.

YÜCEL, Can

2000

Rengahenk, Doğan Kitap, 13. Baskı, Haziran.

ZEUNER, Ulrich

1997

**Landeskunde und interkulturelles Lernen in den
verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als
Fremdsprache" an der Technischen Universität
Dresden**, ([http://www.spz.tu-
darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm)
), (20.05.2004).

ZEUNER, Ulrich

2001

**Landeskunde und interkulturelles Lernen
Eine Einführung**, [http://www.tu-
dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm](http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm) (10. 04. 2004).