

155321 2

**DIE INTERKULTURELL BEDINGTEN
VERSTANDNISSCHWIERIGKEITEN BEI
LITERARISCHEN TEXTEN**

**(Doktora Tezi)
Glsm Uçar
Eskişehir, 1999**

DIE INTERKULTURELL BEDINGTEN
VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN BEI LITERARISCHEN TEXTEN

Gölsüm Uçar/

DOKTORATEZİ

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman : Yard.Doç. Dr. Ali Gültekin

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak 1999

DOKTORA TEZ ÖZÜ

DIE INTERKULTURELL BEDINGTEN VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN BEI LITERARISCHEN TEXTEN

Gülsüm Uçar

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı-Doktora

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 1999

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Ali Gültekin

Günümüzde ülkeler arasındaki yoğun ilişkiler yabancı dil bilmeyi önemli bir gereksinime dönüştürmüştür. Yabancı bir dil öğrenme aynı zamanda yabancı bir kültürün, o dili konuşan kişilerin değer yargılarını, yaşama ve düşünme biçimlerini tanıma olanağı sunar. Özellikle yabancı dilde yazılmış olan yazınsal metinler temsil ettikleri toplumun kültürel özelliklerini taşıyarak, o toplumun yaşam deneyimlerini yansıtır.

Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerle bildirişime giren okur / öğrenci onu kendi ön bilgisi, kültürüne dayanarak somutlaştırır. Yabancı dilde oluşturulmuş yazınsal metinle okur olarak yabancı dil öğrenen öğrenci arasında gerçekleşen bildirişimde, iki farklı kültürün buluşması söz konusudur.

Eğer öğrenci yabancı kültürü tanımıyorsa, metni alımlama sürecinde metni kendi ön bilgisi, kendi kültürel tecrübeleri ışığında anlamaya çalışacaktır, bu da anlama zorluklarına ve hatta yanlış anlamalara neden olabilecektir.

Bu araştırma, bu anlama zorluklarının ve yanlış anlamaların nedenlerini ve nasıl giderilebileceklerini incelemektedir. Öncelikle deneysel bir çalışmayla bu yanlış anlamaların ve anlama zorluklarının nedeninin öğrencinin yabancı kültürü tanımamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Bunu takiben öğrencinin edebi metni yanlış anlamasına veya hiç anlamamasına neden olan kültür bilgisinin eksiklikliğini gidermek amacıyla iletişimsel-açıklayıcı bir yöntemle öğrencilere metne yönelik kültür bilgisi verilmiştir.

Bu uygulamanın sonucunda yapılan istatistiksel ölçümlerle, bu yöntemin öğrencinin edebi metni anlamasında önemli bir işlevi olduğu ve bunun için de yabancı dil öğretiminde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

ABSTRACT

Misunderstanding Arising From Cultural Differences in literal Texts.

Today the close relations among countries has led the knowledge of a foreign language become a crucial need. Learning a foreign language not only means learning language, but it also presents the possibility of acknowledgement of a foreign culture and values, life styles and thoughts of that language users. Particularly the literal texts, written in a foreign language, reflect the life experiences of a society by having cultural characteristics of that society they symbolize.

In foreign language instruction a reader/ student who has communication through a literal text receives it depending on his/ her world schemata or culture. Meeting of two different cultures occurs in the communication between the foreign literal text and foreign language learner. If the learner doesn't know about that foreign culture, during the process of text reception, s/he may try to understand the text by his/her own schemata and cultural experiences. Thus this may cause difficulties in comprehension or even misunderstandings.

In this research, the reasons of comprehension difficulties and misunderstandings and how to manage with them successfully were requested.

In the beginning it was determined by an experimental study that the reason of difficulties and misunderstandings arouse from the students unawareness of the foreign culture. Afterwards with the aim to compensate for the lack of cultural knowledge that makes students misunderstand or not understand the literal text, cultural knowledge related to the text was given to the students by a communicative-explanatory method. As a conclusion of this method application, by the statistical measures done, it was seen that this method increases success of learners in literal text comprehension. Under the light of these findings it is emphasized that this method has a crucial function in literal text comprehension and so that it is required to use this method in foreign instruction.

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç.Dr.Ali GÜLTEKİN

Üye : Doç.Dr.Yüksel KOCADORU

Üye : Yrd.Doç.Dr.Hikmet UYSAL

Gülsüm UÇAR'ın “Die Interkulturell Bedingen Verstandisschwierigkeiten Bei Literarischen Texten” başlıklı tezi 19 Şubat 1999 tarihinde, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

ÖNSÖZ

Özellikle yabancı dilde yazılmış olan yazınsal metinler temsil ettikleri toplumun kültürel özelliklerini taşıyarak, o toplumun yaşam deneyimlerini yansıtır. Böylece yabancı dilde yazılmış olan yazınsal metinler öğrencilere farklı düşünce ve davranış biçimlerini tanıma imkanı sunar, farklı kültürleri karşılaştırarak bir taraftan diğer kültürlere ve insanlara daha hoşgörülü bakmayı, buna bağlı olarak kendi kültürünü farklı gözle görmeyi öğretir.

Bu bağlamda yazınsal metinler yabancı dil öğretimi için büyük bir değer taşır. Ancak yabancı dil öğretiminde yabancı dilde yazılmış olan yazınsal metinle bildirişime giren öğrenci, metnin sunduğu kültürü tanımamasından dolayı metni kendi önbilgisine, kültürüne göre somutlaştırır, bu da anlama zorluklarına, hatta yanlış anlamalara neden olmaktadır.

Edebi metinlerin kültürel farklılığından kaynaklanan bu yanlış anlamalar ve anlama zorluklarının nedenleri ve bunların nasıl giderilebileceği konusuna hiç değinilmemiştir. Bu araştırma, edebi metinlerin kültürel farklılığından kaynaklanan, bu anlama zorluklarının ve yanlış anlamalarının nedenlerini ve bunların nasıl giderilebileceğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırmada bu anlama zorluklarının ve yanlış anlamaların nedenleri incelenmiş, özellikle metinden ve okurdan kaynaklanan yanlış anlamalar ve anlama zorlukları üzerinde durulmuştur. Bunların nedeninin, edebi metnin sunduğu kültür boyutunun öğrenci tarafından bilinmemesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Bu bağlamda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği programındaki 1. sınıflarda iletişimsel-açıklayıcı bir yöntemle öğrencilere edebi metnin sunduğu kültürel bağlam bilgisi aktararak, edebi metni daha iyi anlayacağı önerilmektedir. Önerilen bu yöntemin, konu ile ilgili öğrencilere yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmamın bu aşamaya gelmesinde başta, bana her konuda yardımını ve desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali Gültekin'e ve Sayın Doç. Dr. Yüksel Kocadoru'ya, kaynak bulma konusunda yardımcı olan Ankara Alman Kültür Merkezi yetkililerine ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğretim elemanı arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Eskişehir, 26 Ocak 1999

Gülsüm Uçar

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

ÖZ	ii
ABSTRACT.....	iii
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
EINLEITUNG.....	1
1. DER STELLENWERT LITERARISCHER TEXTE IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT	
1.1. In der Grammatik-Übersetzungsmethode.....	5
1.2. In der audiolingualen Methode	7
1.3. In der kommunikativen Methode.....	9
1.3.1. Kommunikative Kompetenz	12
1.3.2. Kommunikation.....	14
2. PARADIGMAWECHSEL DER LITERATURWISSENSCHAFT UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK.....	16
3. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION.....	18
3.1. Zur Kommunikation mittels literarischer Texte.....	21
3.2. Der Dialog zwischen Text und Leser.....	23
3.2.1. Kultur und Kulturbarrriere.....	27
4. DIE BEGRIFFSBESTIMMUNG DES LESENS.....	30
4.1. Die kognitive Verarbeitung im Gedächtnis.....	32
4.1.1. Sensorischer Informationsspeicher, Kurz-und Langzeitgedächtnis	33
4.2 Das Leseverstehen bestimmende Faktoren.....	34
4.2.1. Das Vorwissen.....	34
4.2.1.1. Die Schemata.....	36
4.2.1.1.1. Die Wirkungsweise der Schemata beim Leseverstehen.....	39
4.2.1.1.2. Die Wirkungsweise der Schemata beim fremdsprachlichen Lesen.....	42
4.2.1.2. Die Probleme des Textverständnisses.....	42
4.2.1.2.1. Die sprachliche Entschlüsselungsebene.....	43

4.2.1.2.2. Die inhaltlich-kulturelle Ebene.....	44
4.2.2. Das Leseinteresse.....	49
4.2.3. Die Berücksichtigung der Muttersprache.....	51

5. DIE INTERKULTURELL BEDINGTEN VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN BEI LITERARISCHEN TEXTEN

5.1. Problem.....	55
5.1.1. Untersuchungen zu gleicher Problematik.....	56
5.2. Hypothesen	58
5.3. Begrenzungen	58
5.4. Definitionen.....	59
5.5. Methode.....	59
5.5.1. Untersuchungsmodell.....	60
5.5.2. Die Probanden.....	60
5.5.3 Mittel zur Datenerhaltung.....	62
5.5.4. Umsetzung in die Praxis und Didaktisierung der literarischen Texte.....	62
5.5.5. Textarbeit zu den Kurzgeschichten “Die Küchenuhr”, “Nachts schlafen die Ratten doch”, “das Brot“	65
5.5.5.1. Motivieren der Studenten zum Text.....	66
5.5.5.1.1. Erster Schritt zu der Motivation.....	66
5.5.5.1.2. Zweiter Schritt zu der Motivation.....	66
5.5.5.1.3. Dritter Schritt zu der Motivation.....	67
5.5.5.2. Die Textverständnissübungen.....	68
5.5.5.2.1. Der Lesetest.....	68
5.5.5.2.1.1. Übungen zur Satzebene.....	68
5.5.5.2.2. Fragen zur Textebene.....	69
5.5.5.2.2.1. Verständnisfragen.....	69
5.5.5.2.2.2. Kulturelle Fragen.....	69
5.5.5.2.2.2.1. Fragetypen.....	71
5.5.5.3. Bearbeitung der ausgewählten Texte.....	74
5.5.5.3.1. Motivationsphase: Aktivierung des Vorwissens.....	74
5.5.5.3.2. Sprachliche Vorbereitung auf die Textrezeption.....	75
5.5.5.3.3. Textrezeption	75
5.5.5.3.3.1. Einbeziehung des kulturellen Kontextwissens	77

6. ANALYTISCHE DATENVERARBEITUNG DER TESTS.....	82
7. SCHLUB.....	102
ANHANG.....	107
BIBLIOGRAPHIE.....	139

EINLEITUNG

Die rasante Entwicklung der Technik, insbesondere der öffentlichen Verkehrsmittel und Massenmedien, hatte zur Folge, daß die Welt sich globalisierte. Diese Globalisierung brachte im ökonomischen und kulturellen Bereich eine Verdichtung der Beziehungen sowohl persönlicher als auch interkultureller Art mit sich (vgl. Tapan, 1993, S.193; Demirel, 1987, S.11; Polat, 1986, S.1).

Mit dem Bedürfnis der Menschen, diesen rasanten Entwicklungen Schritt zu halten, die Beziehungen mit den anderen Nationen zu verdichten, den Modernisierungsprozeß zu verkürzen, sah man nach Demirel (1993, S.5), daß “/.../ die Muttersprache nicht ausreichte, um mit Menschen anderer Nationen in Kommunikation zu treten.” Aus diesen Gründen gewann das Bedürfnis nach Fremdsprachenunterricht im 20. Jahrhundert immer mehr an Bedeutung, obwohl “die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eine lange Tradition hatte.” (Kocaman, 1983, S.116).

Vor allem “nach dem zweiten Weltkrieg entwickelten sich die Bedürfnisse nach Fremdsprachenlernen als Bedürfnisse, die Sprache in erster Linie als Kommunikationsmittel zu gebrauchen.” (Tapan, 1993, S.193). Um mit den Nationen in Beziehung zu treten, die interkulturelle Kommunikation zu verdichten, und um dem Zeitgeist zu folgen, spricht man jetzt nicht mehr von einer Fremdsprache, sondern von mehreren. Somit wird “ die Fremdsprache, die -heutzutage- als Kriterium der Modernität Anerkennung findet” (Yaşar, 1993, S.2) von der Grundschule bis in die Universität, in allen Erziehungsbereichen gelehrt.

Nachdem die Fremdsprache in unserer Zeit im beruflichen Bereich als Vorbedingung gilt, ist es auch eine Notwendigkeit, die Probleme der Fremdsprachendidaktik kognitiv anzugehen. Da die Fremdsprachendidaktik eine umfangreiche Sache ist, kann ihre Lösung nicht aus einer Dimension erfolgen.

Um bei der Lösung dieser Probleme erfolgreich zu sein, "muß das Thema im Licht der modernen Kriterien aus verschiedenen Aspekten wie Schüler, Lehrer, Ziel, Methode, Lehrmittel, Lehrprogramme untersucht werden." (Tapan, 1993, S.191).

Beim Beginn der Geschichte der Fremdsprachendidaktik spielten literarische Texte nur eine untergeordnete Rolle. Sie dienten als Demonstrationsobjekte für bestimmtes Sprachmaterial wie z.B. grammatische Phänomene und lexikalische Einheiten. (In der Grammatik-Übersetzungsmethode) oder es sind nur fiktionale, synthetisch gebildete Dialogtexte (wie in der audiolingualen Methode).

"Mit der Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik an pragmatischen und pädagogischen Zielsetzungen in der kommunikativen Didaktik und vor allem durch die Auswirkungen der Rezeptionsästetik" (Çapoğlu, 1992, S.5) zeichnete sich eine Wende sowohl in der Literaturwissenschaft als auch im Literaturunterricht im Bezug auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache ab, die Kast (1984, S.23) und Wierlacher (1980b, S.9) als "Paradigmawechsel" bezeichneten.

Nach dem "Paradigmawechsel" wurden literarische Texte aus "der Lage des Aschenputtels befreit" (Polat, 1995, S.184) und "/// begannen schließlich einen großen Teil des Fremdsprachenunterrichts einzunehmen." (Sayın, 1989, S.13).

Literarische Texte werden jetzt nicht mehr als statische, geschlossene Gebilde angesehen, deren einzige Bedeutung es zu finden gilt, sondern es ist nun "die Rede von einer Kommunikation zwischen Leser und Autor mit Hilfe des Mediums des geschriebenes Textes." (Gerhold, 1990, S.17-18; Laveau, 1985, S.33).

Der fremdsprachliche literarische Text, der eine wichtige Funktion als Kommunikationsmittel zwischen Autor und Leser, demnach als Vermittler zwischen zwei Kulturen erfüllt, wird aber von türkischen Studenten nicht mit "/// annähernd soviel Erfolg, Freude und Bereitschaft ///" (Stiefenhöfer, 1985, S.299; vgl. Kuruyazıcı, 1990, S.15) gelesen wie in der Muttersprache. Warum bereitet das Lesen literarischer Texte den türkischen Studenten keine Freude?

Gerhold (1990, S.13) beschreibt die Besonderheit literarischer Texte, (die auch einen wichtigen Aspekt dieser Arbeit darstellt), folgendermaßen:

“das Lesen literarischer Texte eröffnet eine Möglichkeit, die die anderen fremdsprachlichen Fertigkeiten nur schwer anbieten können, es stellt für viele Personen den einzigen Zugang zur zielsprachigen Kultur, Mentalität und Geisteshaltung dar. Damit erlaubt es das Lesen als einzige Fertigkeit, intensiv und detailliert mit dem Denken einer anderen Nation und deren Spezifika, so wie sie ihren Niederschlag auch im Schriftlichen findet“, auseinanderzusetzen.

Die Spiegelung der Kultur und Mentalität und Geisteshaltung des zielsprachigen Landes, die als die positive Eigenschaft in literarischen Texten ihren Höhepunkt findet, bildet im Hinblick auf den fremdsprachlichen Studenten eine “Falle” besonderer Art. Bisher wurde nicht darauf näher eingegangen, welche Probleme und welche Besonderheiten diese “Falle” für fremdsprachliche Studenten stellt und wie sie in die Lage versetzt werden sollen und können, diese Falle überbrückend einen Zugang zur Kultur des zielsprachigen Landes in literarischen Texten zu finden. Dieser kultursemantische Störfaktor, seine Entstehungsgründe, seine Auswirkungen auf das Verstehen literarischer Texte und seine Lösungsstrategien bilden die Grundproblematik dieser Arbeit. Diese werden im dritten und vierten Kapitel dieser Arbeit ausführlich dargestellt.

Da das Lesen ein Mittel zum Zugang zur Lebens- und Geisteswelt des zielsprachigen Landes ist, muß die Frage des Lesens und seines Lernalters als Basis genommen werden. Deshalb wird zunächst im vierten Kapitel eine Annäherung an den Begriff des Lesens überhaupt, an das was unter Lesen zu verstehen ist, versucht. Dann wird näher auf den Lesevorgang eingegangen. Dabei wird der Lesevorgang charakterisiert, also Aspekte des Ablaufs, der dabei benötigten Teilfertigkeiten und der Dekodierung, aber auch die Darstellung von Handlungsaspekten des Lesens.

Vor dem Hintergrund dieser Kenntnisse soll dann dargestellt werden, welche Bereiche besonders problematisch sind, wo im dortigen Lesevorgang Störfaktoren auftreten, die das Leseverständnis hemmen und die dementsprechend besonders berücksichtigt werden müssen. “Die Lehrerfahrung bestätigt, daß die eigentlichen Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Rezipienten (Lesers) deutscher Literatur nicht

grammatischer, auch nicht ästhetischer, sondern kultursemantischer Art sind" (Wierlacher, 1980a, S.146).

Lesen als eine Verstehenstätigkeit, die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden, wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser. "Der Autor eröffnet aufgrund seiner spezifischen Perspektive im Text eine bestimmte Weltsicht. Er wählt aus, kombiniert, interpretiert, so daß im fiktionalen Text eine << eigene Welt >> entsteht." (Neuner, 1989, S.69), die sich nach Krusche (1985, S.418) aber auch "auf Bereiche außertextlicher Wirklichkeit bezieht (Kontext, sie sozusagen anspielt), /.../-deshalb erhalten sie- durch diese Referenzstruktur kulturelle Bestimmtheit."

Diese kulturelle Bestimmtheit, die ein gemeinsames Vorverständnis des Autors und des muttersprachlichen Lesers darstellt, stellt für den fremdsprachlichen Leser ein großes Verstehensproblem literarischer Texte dar. Auf der anderen Seite nähert sich jeder Lerner einem fremdsprachlichen Text vor dem Hintergrund seiner Interessen, Erfahrungen und seiner Weltsicht, anders ausgedrückt, versteht "der reale Leser immer vor dem Hintergrund des Vertrauten, das heißt seiner eigenen Schemata"(Ehlers, 1992, S.60). Diese vom Lerner bedingten Verständnisschwierigkeiten werden im vierten Kapitel ausführlich dargestellt.

Dieses Vorverständnis oder "Vorurteil", wie es H.G. Gadamer (1975, S.250) nennt, kann allerdings nicht nur zu Verstehensbarrieren und Verstehensblockaden führen, sondern "es kann schlicht auch zum Nichterkennen des Gemeinten führen, was dann eben keine Fragen an den Text, keine Reaktion bzw. zu einem vollkommen verzerrten Verständnis führen, dessen sich der Leser / Lernende aber nicht bewußt ist."(Neuner, 1989, S.71).

Diese Verstehensbarrieren, Mißverständnisse, die kultursemantisch bedingt sind, werden in dieser Arbeit im dritten und vierten Kapitel dieser Arbeit näher beschrieben. Nach der Darstellung der kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse von literarischen Texten im theoretischen Teil wird auf die Ergebnisse dieses theoretischen Teils aufbauend eine explorativ-kommunikative Unterrichtsmethode zur

Beseitigung dieser kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse entwickelt, die dann im ersten Semester des Studienjahres 1998-1999 in der ersten Klasse der Abteilung für Daf-Didaktik in der Pädagogischen Fakultät der Universität Anadolu mit 23 Probanden durchgeführt wird. Das Untersuchungsmodell basiert auf drei literarischen Texten, drei Leseverständnistests zu den literarischen Texten, drei Sachtexten. Am Ende der Untersuchung wurde zur Kontrolle der Wirksamkeit der Unterrichtsmethode der erste Leseverständnistest wiederum als Endtest durchgeführt.

1. DER STELLENWERT LITERARISCHER TEXTE IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Fremdsprachenunterricht wurde schon von seinen Anfängen an von verschiedenen Lehrmethoden geprägt, die nach den unterschiedlichen Zielen des Fremdsprachenunterrichts sich einander abwechselten, einige dieser Lehrmethoden werden heute noch im Fremdsprachenunterricht benutzt. An dieser Stelle sollen nun die drei wichtigsten Lehrmethoden, und die Stellung der literarischen Texte in diesen Lehrmethoden kurz beschrieben werden.

1.1. In der Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode bestimmte nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 60'er Jahre den Fremdsprachenunterricht. "Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde vom altsprachlichen Unterricht (Latein, Griechisch) übernommen und auf den Unterricht moderner Fremdsprachen" (Polat, 1986, S.119; Tapan, 1995, S.191; Neuner, 1991, S.147) in den Höheren Schulen übertragen.

In der Grammatik-Übersetzungsmethode wird die Sprache als ">Gebäude< aufgefaßt, das nach logischen Regeln aus bestimmten >Bausteinen< gefügt ist." (Heyd, 1991, S.25; Neuner, 1991, S.147). Die >Bausteine< einer Sprache, also grammatische Regeln und die Wörter mit ihren Bedeutungen gilt es zu lernen. Durch den Erwerb dieses Sprachwissens soll der Lerner in

der Lage sein, fremdsprachliche Sätze zu verstehen und selbst zu konstruieren. Die Grammatikvermittlung nimmt eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht ein.

Als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt die Übersetzung (von der Fremdsprache in die Muttersprache, von der Muttersprache in die Fremdsprache) (vgl. Demircan, 1990, S.150; Henrici, 1986, S.123; Neuner, 1991, S.147; Polat, 1995, S.69; Ekmekçi, 1983, S.106).

Die Grundlage der Grammatik-Übersetzungsmethode bildete also die geschriebene, literarisch geformte Sprache.

Mit der Aufnahme kultureller, geistiger Werte der fremdsprachlichen Sprachgemeinschaft, die sich in den literarischen Texten repräsentierten, sollte nach der Grammatik-Übersetzungsmethode eine Formung der Persönlichkeit des Schülers einhergehen (vgl. Neuner, 1980, S.100). Deshalb blieb der Fremdsprachenunterricht bis in die 60'er Jahre in der Höheren Schule (Gymnasium) das Privileg der Elite.

Durch diese "erziehlichen" Ziele bestimmt das Leseverständnis literarischer Texte den Fremdsprachenunterricht in den 50'er Jahren. Auch nach Karcher (1988, S.3) nahm das Lesen eine zentrale Stellung in dieser Methode ein. Das Lesen, die schriftlichen Texte dienten aber nicht zur Entwicklung des Leseverstehens, sondern im Gegensatz dazu verfolgte nach Laveau (1985, S.10-11) die Grammatik-Übersetzungsmethode

"als wichtigstes Lernziel ein grammatisches Regelwissen und seine Anwendung auf die Satzebene, also nicht das Hantieren, Umgehen mit der Sprache als Instrument der Verständigung in ihren großen Sinnzusammenhängen, sondern Wissen über die betreffende Sprache. Die Grammatik habe nicht etwa Hilfsfunktion bei der Ausübung kommunikativer Absichten, sondern ihre Beherrschung werde zur Zielgröße."

Dementsprechend ist für die Grammatik-Übersetzungsmethode nicht die Bedeutung oder die Aussage des Textes wichtig, sondern die Texte, vor allem literarische Texte, stellen ein Demonstrationsobjekt für grammatische Phänomene und lexikalische Einheiten dar (vgl. Demirel, 1987, S.31).

Die rasante Entwicklung der Technik, insbesondere der öffentlichen Verkehrsmittel und Massenmedien brachte im ökonomischen und kulturellen Bereich eine Verdichtung der Beziehungen sowohl persönlicher als auch kultureller Art mit sich. Mit dem Phänomen der "globalisierten Welt" (Tapan, 1993, S.193) gewann die Fremdsprache als Kommunikationsmittel mit Menschen anderer Nationen eine große Bedeutung.

In diesem Zusammenhang wurde die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Sprachbeherrschung als Sprachwissen betrachtete, kritisiert und als ungeeignet für den kommunikativ angelegten Fremdsprachenunterricht erklärt (vgl. Polat, 1995, S.182). Denn die Schüler, die mit der Grammatik-Übersetzungsmethode die Fremdsprache erlernt hatten, konnten zwar einen literarischen Text lesen und verstehen, sie kamen aber in den einfachsten Kommunikationssituationen wie nach dem Weg fragen, sich Essen bestellen, nicht zurecht. Diese Tatsache ließ erkennen, daß die Grammatik-Übersetzungsmethode für die Befriedigung der neuen kommunikativen Bedürfnisse ungeeignet war. Dies führte zu einer Suche nach einer den neuen Zielen, Bedürfnissen geeigneten Methode.

"Dieses Phänomen brachte in den 60'er Jahren einen starken Wandel in den Sprachlehrmethoden mit sich" (Tapan, 1995, S.194). Dieser Wandel ging einerseits von dem Gebrauch der Sprache als Kommunikationsmittel, andererseits durch die Übertragung der Forschungsergebnisse aus der Linguistik und Lerntheorie in die Fremdsprachenmethodik aus.

1.2. In der audiolingualen Methode

Auf einer Reihe von "Neuansätzen in der linguistischen und lernpsychologischen Forschung der 30'er bis 50'er Jahre, vor allem in den USA" (Neuner, 1991, S.148) entwickelte sich in den 60'er Jahren die audiolinguale Methode, die auch als "Army Method /.../ Oral Aproach" (Henrici, 1986, S.125) bezeichnet wird.

Seinen Namen erhielt die Methode, als sie während des 2. Weltkriegs zur Ausbildung des Armeepersonals neu entwickelt wurde (vgl. Demircan, 1990, S.182; Demirel, 1987, S.35). Mit den 60'er Jahren fand sie zunächst

Eingang in den Englischunterricht der Hauptschule, später in den 70'er Jahren auch eine große Beachtung in der Bildungspolitik des Gymnasiums.

Die audiolinguale Methode erwuchs aus der "kognitiven Wende der Psychologie" (Stiefenhöfer, 1986, S.26), vor allem aus der "behavioristischen Lerntheorie und dem linguistischen Strukturalismus." (Heyd, 1991, S.26).

Saussure, der als Begründer der modernen Linguistik gilt, "bereitete mit seinen linguistischen Arbeiten dem linguistischen Strukturalismus den Weg vor, zeigte der Linguistik des 20.Jahrhunderts seine Richtung." (vgl. Vardar, 1983, S.11).

Die Sprache wird im linguistischen Strukturalismus nicht mehr im Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache (z. B. Latein), wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode untersucht, sondern "jede Sprache nach den in ihr eigentümlichen strukturellen Gegebenheiten" (Neuner, 1991, S.149) zu erfassen gesucht, denn für die audiolinguale Methode ist die Sprache vor allem ein mündliches Kommunikationsmittel.

Während der linguistische Strukturalismus die linguistische, theoretische Grundlage der audiolingualen Methode bildete, "beruht die Methode lerntheoretisch auf behavioristischen Auffassungen." (Henrici, 1986, S.125). Die Behavioristen glaubten, daß die Fremdsprache genauso wie die natürliche Sprache erworben wird. Deshalb sollte eine Fremdsprache so gelehrt werden, " /.../ wie die Mutter ihr Kind die Muttersprache lehrt" (Heyd, 1991, S.27). Die Mutter spricht als Sprachvorbild vor, das Kind hört die Laute, ahmt es nach.

Demnach erwirbt das Kind zunächst die Fertigkeiten Hören-Sprechen, danach erst Lesen, zuletzt die Fertigkeit Schreiben. Dieser natürlichen Abfolge des Spracherwerbs zufolge müssen die Fertigkeiten auch im Fremdsprachenunterricht nach dieser Reihenfolge gelehrt werden: "Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben"(Gutschow, 1973, S. 24; Polat, 1990, S.72; Neuner, 1991, S.149; Tapan, 1995, S.195; Demirel, 1987, S.35).

Ziel ist also nach der audiolingualen Methode "die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung (Reiz-Reaktion Schema) und kontinuierliches Einüben von Satzmustern (pattern drill)" (Neuner, 1991,

S.149; Heyd, 1991, S. 27). Diese Satzmuster (pattern drills), die zum ersten Mal mit dieser Methode eingeführt wurden, werden nicht grammatisch erklärt, sondern sollen "durch ständiges Wiederholen /.../ zu festen Gewohnheiten ("speech-habits") automatisiert werden" (Henrici, 1986, S.125). Diese Satzmuster werden im Fremdsprachenunterricht in typischen Alltagssituationen, in Dialogform eingebettet, eingeführt. (vgl. Tapan, 1989, S.183; Neuner, 1984, S.318; Polat, 1990, S.73).

Die Audiolinguisten versuchten einerseits die Authentizität der Sprachvorbilder in Alltagssituationen, andererseits die Grammatikprogression der Sprachmuster in Einklang zu bringen, was dazu führte, daß im Fremdsprachenunterricht mit synthetisch vorstrukturierten künstlichen Texten gearbeitet wurde. Diese künstlichen Texte dienten laut Laveau (1985, S.15) dazu, "die in der Lektion vorkommenden Strukturen noch einmal im anderen Kontext zu präsentieren und damit zu festigen, /.../ -und dadurch bei den Schülern ein-Erreichen von kommunikativen Fähigkeiten in sogenannten Alltagssituationen" herbeizuführen.

Die Konzentration der audiolingualen Methode auf das "Mündliche" (Hören-Sprechen) führte dazu, daß den Fertigkeiten Hören-Sprechen eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht zugewiesen wurde, während die Fertigkeit Lesen in eine sekundäre, unwichtige Rolle zurückgedrängt wurde (vgl. Polat, 1990, S.72; Demircan, 1990, S.183; Neuner, 1980, S.102; Laveau, 1985, S.14; Tapan, 1995, S.195; Zimmermann, 1984, S.4; Demirel, 1987, S.39). Mit den Worten Kast's (1980, S.537) "ist das Lesen in die Rolle eines Aschenputtels gedrängt, das noch immer auf ihren Prinzen wartet, der es aus einer mißlichen Lage befreit". Dieses gilt auch für literarische Texte.

1.3. In der kommunikativen Methode

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommen die Völker und Menschen verschiedener Nationen immer näher zusammen. Eine Fremdsprache lernt man jetzt, um mit Menschen anderer Nationen in Kontakt zu treten, um sich mit ihnen zu verständigen. Diesen Bedürfnissen der Menschen nach Kommunikationsfähigkeit konnte die audiolinguale

Methode, die zwar mit dieser Forderung aufgetreten war, nicht genügen. Die in der Praxis aufgetretenen negativen Seiten der audiolingualen Methode führten zu einer neuen Methodensuche.

Von den 70'er Jahren bis in die Gegenwart beeinflusste die kommunikative Methode, "welche die positiven Prinzipien der audiolingualen Methode akzeptierte" (Polat, 1990, S.74), "die in der Praxis aufgetretenen negativen Seiten aber ergänzte" (Polat, 1989, S.193), den Fremdsprachenunterricht.

Nach der neuen Strukturierung der Welt, der Globalisierung zufolge, wird Fremdsprachenlernen nun "..." als ein Mittel gesehen, mit welcher das Individuum, -der Lerner-, mit der Gesellschaft in Beziehung tritt" (Tapan, 1995, S.150). Da die Bedürfnisse der Schüler jetzt in den Vordergrund treten, nimmt die kommunikative Methode in ihren Sprachlehrplänen "die Analyse der Bedürfnisse der Schüler und den praktischen Gebrauch der Fremdsprache in Lebenssituationen" (Polat, 1990, S.74) als Grundlage. Demnach sieht die kommunikative Methode einen Schülerzentrierten Unterricht vor, deren Ausgangspunkt "der Lernende als dem Subjekt des Lernprozesses" (Neuner, 1981, S.13) und "die Planungen der Lern- / Lehrsituationen darstellen" (Polat, 1986, S.145).

Auch nach Krüger (1981a, S.17), Laveau (1985, S.18) und Heyd (1991, S.30) ist das Ziel der kommunikativen Methode bei dem Schüler "eine Kommunikationsfähigkeit in sogenannten Alltagssituationen" zu entwickeln. Zur Verwirklichung dieses Ziels werden die Rollen, mit denen der Schüler in Kommunikation mit der fremdsprachlichen Umwelt tritt, bestimmt. In dieser Methode werden die sprachlichen Fertigkeiten nach den Rollen geprägt. "Somit kann auch das Leseverständnis den Mittelpunkt des Sprachunterrichts bilden." (Polat, 1990, S.74).

Das Leseverständnis, das in dieser Methode als eine eigene Art des Verstehens aufgenommen wird, wird von verschiedenen Aspekten aus untersucht. Polat (1986, S.158) betont die Bedeutung der Verstehensleistung und demzufolge des Leseverständnisses folgendermaßen:

"In der kommunikativen Methode ist die Fertigkeit des Verstehens eine Voraussetzung sowohl für gegenseitige Kommunikationsabläufe als auch für rezeptiv ablaufende sprachliche Kommunikationsformen. In der Hör /Lese-Ebene muß der Lerner zuerst die Botschaft lösen, verstehen. Deshalb muß das Hör- und Leseverständnis einen Vorrang vor den anderen Fertigkeiten haben."

Aus dieser Aussage Polats muß man folgendes hervorheben: "Verstehen ist eine -unabdingbare- Voraussetzung der Kommunikation"(1986, S.160), ohne die eine Kommunikation überhaupt nicht zustande kommen kann. Auch die Rezeption ist eine Art der Kommunikation.

Da die Bedeutung der Verstehenstätigkeit für die Kommunikation von unbestreitbarer Bedeutung ist, wird "die Vorrangstellung des Hörverständnisses zugunsten der der Verstehensleistung aufgegeben" (vgl. Laveau, 1985, S.18; Neuner, 1984, S.19; Heyd, 1991, S.32; Neuner / Hunfeld, 1993, S.99).

Der Betonung der Verstehens- bzw. Mitteilungsleistung zufolge beschreiben Autoren wie Polat (1986, S.166) und Krüger (1981a, S.17) das oberste Lehrziel dieser Methode als "die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz", die aus der Verstehens-bzw. Mitteilungsleistung zustandekommt.

Da das Lesen als "eine Sonderform vom Verstehen" (Bal, 1991, S.12; Neuner, 1980, S.104) aufgefaßt wird, wird in dieser Methode "das Primat des Mündlichen zugunsten des Primats der Verstehensleistung aufgegeben" (Laveau, 1985, S.17; Neuner, 1984, S.19; Heyd, 1991, S.32; Neuner / Hunfeld, 1993, S.99).

Obwohl der Verstehensvorgang als "rezeptiv" und passiv bezeichnet wird, sind Lesen/Hören und Verstehen jedoch "höchst aktive Tätigkeiten des Auswählens, Ordnen und Interpretierens." (Polat, 1986, S.96; und 1990, S.75). Daraus folgt, daß der Leser, der einen fremdsprachlichen Text liest, die Informationen des Textes "auswählt", "ordnet" und "interpretiert".

Diese aktive Tätigkeit des Lesers kann aber nur bei literarischen Texten stattfinden. Literarische Texte regen "die interpretatorische Phantasie des Lernenden an" (Neuner, 1989, S.67), "///- regen den Leser dazu an - in der Auseinandersetzung mit <<Weltentwürfen>> in der fremden Sprache seine Vorstellungskraft, seine Phantasie und seine Kreativität zu entfalten" (Neuner, 1989, S.68).

So sind literarische Texte für den Fremdsprachenunterricht, dem es nicht nur um das Funktionieren in der Fremdsprache, sondern in gleicher Weise um die “Identitätsbildung” (Polat, 1995, S.186; Heyd, 1991, S.31) des Schülers geht, so interessant und wichtig. Das Thema literarische Texte wird im folgenden Kapitel noch näher erläutert werden.

Jetzt soll der Begriff “kommunikative Kompetenz”, der nach den 70’er Jahren als oberstes Lehrziel den Fremdsprachenunterricht bestimmte, näher beschrieben werden.

1.3.1. Kommunikative Kompetenz

Die Methoden des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts haben sich aus einem kommunikativen Ansatz entwickelt. “Die kommunikative Methode, die ab der Mitte der 70’er Jahre bis in die Gegenwart den Deutschunterricht bestimmte, ist ein Produkt dieser Anschauung” (Tapan, 1995, S.199-200; Neuner / Hunfeld, 1993, S.84).

Nach verschiedenen Autoren (wie Henrici, 1986, S.145; Tapan, 1995, S.199-200; Tapan, 1989, S.184; Neuner / Hunfeld, 1993, S.84) “ist die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz bei dem Schüler das übergeordnete Lernziel dieser Methode”. Was wird nun unter dem Zauberwort der 70’er Jahre der “kommunikativen Kompetenz” verstanden?

Hüllen (1979, S.68) definiert den Begriff folgendermaßen:

“Kommunikative Kompetenz ist eine Fähigkeit, die Sprache einer Situation angemessen gebrauchend die Verständigung zu leisten”. Piepho (1974, S.132) aber, welcher den Begriff aus Fremdsprachendidaktischer Sicht erläutert, betont folgende Elemente des Begriffs: “Die kommunikative Kompetenz ist eine umfangreiche Fähigkeit, mit welcher einerseits der Sprecher eine Kommunikation verwirklicht, andererseits mit dieser Kompetenz in die Lage versetzt wird, sich mitzuteilen ”.

In dieser Aussage Piephos kommen zwei Begriffe der kommunikativen Kompetenz zutage: ‘Verstehen’ und ‘Mitteilen’. Demnach ist die kommunikative Kompetenz eine aus Mitteilungs- und Verstehensfähigkeit bestehendes untrennbares Ganzes.

Diese Tatsache begründet Pelz (1977, S.76) mit dieser Aussage:

“In einer Kommunikation kann man die Mitteilungsfähigkeit und die Verstehensfähigkeit nicht voneinander trennen, denn z. B. in demselben Gespräch müssen sowohl der Sprecher als auch der Hörer, die Teilnehmer der Kommunikation, sowohl Sätze bilden als auch die Sätze seines Gegenübers verstehen.”

Demnach ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung “einer Mitteilungs- und Verstehensfähigkeit, anders ausgedrückt einer kommunikativen Kompetenz” (Polat, 1986, S.90) bei dem Schüler.

Nach dieser Methode muß ein deutscher Fremdsprachenlerner, der über eine bestimmte kommunikative Kompetenz verfügt, in der Lage sein, “die Sprache in bestimmten Kommunikationssituationen der übernommenen Rolle gerecht in seiner linguistisch- und sozial passenden Form zu gebrauchen” (vgl. Sebüktekin, 1981, S.9; Polat, 1986, S.90-91).

Daraus folgt, daß die kommunikative Kompetenz aus zwei Elementen, der linguistischen und der sozialen besteht, die nicht voneinander trennbar sind. Krüger (1981a, S.17) und Neuner (1980, S.102) fügen noch als drittes Element, den “inhaltlichen” hinzu. Die kommunikative Kompetenz als Einheit von diesen drei Teilkompetenzen, der linguistischen, der sozial-affektiven, der inhaltlichen “ist eine Kompetenz, welche die gegenseitigen kommunikativen Abläufe der Gesellschaft regelt” (Polat, 1989, S.195).

Somit ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz nach Krüger (1988b, S.29) gleichzeitig auch “eine Entwicklung der sozialen Handlungskompetenz”, d. h. der Schüler, der über eine kommunikative Kompetenz verfügt, ist fähig in einer linguistisch und sozial passenden Form eine Kommunikation durchzuführen.

Deshalb kann natürlich in dem Fremdsprachenunterricht die Lehre der sprachlichen Zeichen und der Regeln der Beziehungen des Sprachsystems nicht zu der oben beschriebenen kommunikativen Kompetenz führen. Demnach kann die kommunikative Kompetenz nur entwickelt werden, wenn der situationelle und soziale Gebrauch der sprachlichen Zeichen gelehrt wird.

Im Fremdsprachenunterricht wird das Lesen als ein Kommunikationsmittel gesehen. Aus diesem Grund ist das Kriterium "in den Sprachlehrprogrammen, bei der Wahl der Texte, die im Unterricht verwendet werden sollen, die möglichen Kommunikationsabläufe außerhalb der Schule" (Polat, 1989, S.197) zu berücksichtigen. Die Bedeutung des Lesens bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz liegt darin. Auch nach Neuner (1984b, S.17) kann "die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz durch authentische Texte - in dieser Arbeit wird authentische Texte als literarische Texte aufgefaßt -, erfolgen, die 'das reale Leben' in den Unterricht hereinholen".

1.3.2. Kommunikation

Başkan (1988, S.17) definiert den Begriff "Kommunikation" als "einen wechselseitigen Ablauf von Informationen". Lewandowski (1979, S.329) dagegen beschreibt Kommunikation als "zwischenmenschliche Verständigung, intentional gesteuerte Mitteilung oder Gemeinsammachen von Informationen mithilfe von Signalen, Zeichensystemen, vor allem durch Sprache in Zeichensituationen".

Als "zwischenmenschliche Verständigung", wie es Lewandowski in seiner Definition vortrefflich beschreibt, ist Kommunikation als eine soziale Handlungsweise, "funktional, dynamisches, partnerbezogenes-dialogisches sich Verständigen über etwas" (Lewandowski, 1979, S. 329).

Demnach findet also eine Kommunikation zwischen einem Sender und einem Empfänger statt. Die Kommunikation beginnt nach Başkan (1988, S.17) "mit der Absicht, daß jemand einem anderen etwas mitteilen möchte bzw. etwas bewirken möchte. Er muß die Inhalte, die er mitteilen will, den anderen Menschen durch bedeutungsvolle Zeichen übermitteln". So ist die erste und wichtigste Bedingung einer Kommunikation die Intention des Senders. Außer dieser unabdingbaren Bedingung betont Laveau (1985, S.21-22) noch einen wesentlichen Punkt im Kommunikationsprozeß.

Der Sender, der die Inhalte durch Zeichen den anderen Menschen vermittelt, "muß sicher sein, daß sein Partner diese Zeichen versteht und sie mit denselben Inhalten füllt. Gleichzeitig muß der Initiator des Kommunikationsprozesses die Erwartungen, Erfahrungen und Kenntnisse seines Partners miteinbeziehen" (Laveau, 1985, S.21-22).

Hier soll betont werden, daß in einem Kommunikationsprozeß Sender und Empfänger, die selben sprachlichen Zeichen, den selben Kode kennen müssen. Verfügt der Empfänger nicht über denselben Zeichenvorrat, denselben Kode können sie einander nicht verstehen, kann man nicht von einer Kommunikation zwischen ihnen sprechen (vgl. Selen, 1984, S.4; vgl. Başkan, 1988, S.59).

Demnach ist die Sprache, die der “zwischenmenschlichen Verständigung und Auseinandersetzung zur Bewältigung gesellschaftlicher und individueller Aufgaben” (Lewandowski, 1979, S.328) dient, das wichtigste Mittel zur Kommunikation. Auch Laveau (1985, S.22) betont den ‘Werkzeugcharakter’ der Sprache.

Sprache realisiert sich in Signalen, Zeichensystemen, die hinwiederum den Text bilden. Daraus folgt, daß der Text ein Mittel zur Kommunikation darstellt.

Den Text als Kommunikationsmittel stellt Laveau (1985, S.23) folgendermaßen dar:

“Verständigung, Informationsaustausch, Nachrichtenübertragung
Kommunikation

möglich durch:	Übertragung von Inhalten
Inhalte:	müssen in Zeichensystemen verständlich kodiert werden
Zeichensysteme:	realisieren sich u.a. in Sprache
Teile der Sprache:	bilden den Text
Text:	Mittel zur Kommunikation ”(1985, S.23)

Das Kommunikationsmittel ist in dieser Arbeit ein schriftlicher Text. Bei der schriftlichen Kommunikation kann man nicht wie in der mündlichen von einem Hörer und Sprecher reden.

Hier ist der Sender, der Text oder der Schriftsteller, der Empfänger dagegen ist der Leser. Während der Hörer in einer mündlichen Kommunikation sich immer wieder auf Verständnishilfen seines Partners berufen kann, ist der Leser beim Lesen nur auf sich selbst angewiesen, denn er erhält keine “aktive Interpretation, Verständnishilfen durch einen präsenten

Kommunikationspartner. Er kann nicht rückfragen wie in einer mündlichen Kommunikationssituation " (Laveau, 1985, S.30). Deshalb muß er den Inhalt, die Aussage eines Textes selber verstehen.

Genauso wie die Sprache, die ein Zeichensystem ist, und nur derjenige, der dieses Zeichensystem kennt, mit ihr in Kommunikation treten kann, "ist der Text, der aus der Sprache gebildet ist, ein Kommunikationsfeld, das nur im Zusammenspiel mit seinem Leser existiert " (Sayın, 1989, S.15-16)

2. PARADIGMAWECHSEL DER LITERATURWISSENSCHAFT UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK

In den 70'er Jahren führte eine Reihe von Entwicklungen zu einer entscheidenden Umorientierung in der Literaturwissenschaft:

"zum einen war es die Literatursoziologie, die sich um die wechselseitige Bedingtheit von Literatur und Gesellschaft bemühte (Jean Paul Satre, Robert Escarpit), zum anderen die Hermeneutik, die sich mit dem Bereich des Verstehens bzw. Interpretierens von Kunst und Literatur beschäftigte (Hans-Georg Gadamer); schließlich weisen Veröffentlichungen zur Literaturgeschichte (Roland Barthes) auf das Verhältnis von Gesellschaft/ Leser und Werk hin. Diese drei Wege führten zur sogenannten Rezeptionsforschung und zur (Wieder) -Entdeckung des Lesers" (Kast, 1984, S.23).

Von dem rezipierenden Leser aus nähert sich die Rezeptionsästhetik dem literarischen Text. Nach der Rezeptionsforschung hat der literarische Text keine ".../ statische, geschlossene Struktur, auch ist die Bedeutung nicht im Text realisiert" (Sayın, 1989, S.148), sondern wird vom Leser während des Leseaktes konstituiert (vgl. Iser, 1990, S.176).

Da der literarische Text, während des Leseaktes, in dem der Text und der Leser in ein "Gespräch kommen" konstituiert wird, ist er nicht selbständig. Ohne den Leser existiert er überhaupt nicht. "Deshalb ist jede Aussage über den Text keine Aussage über den Text " /.../ an sich, sondern eine Aussage über dessen unterschiedliche Rezeption" (Çapoğlu, 1992, S.8).

Demnach ist das Lesen ein aktiver Prozeß, in dem der Leser, im Rahmen des vom Text vorgegebenen und zugestandenen Spielraums die offenen Stellen mit seinem Informationsstand, seiner ästhetischen Einstellung, seinen Erwartungen ausfüllt. Diese offenen Stellen werden von verschiedenen Autoren als “ /.../ Unbestimmtheitsstellen (Roman Ingarden), Leerstellen (Wolfgang Iser), Spielraummerkmale (Norbert Groeben), semantische Offenheit (Horst Steinmetz)-alles Bezeichnungen in etwa desselben Sachverhalts“ (Kast, 1984, S.26) bezeichnet.

Während der “Rezeption” im Lese-prozeß konkretisiert der Leser den schriftlichen Text. Also wird der Text einerseits vom Schriftsteller selbst, andererseits von dem Leser, der als Mitautor wirkt, konkretisiert.

Die Annahme, daß es eine einzige verbindliche Interpretation eines Textes gibt, ist durch die Rezeptionsforschung als unhaltbar erkannt worden (vgl. Glinz, 1973, S.22).

Das bedeutet natürlich eine “unbegrenzte” / ”begrenzte” Freiheit für den Leser. “Unbegrenzt” in dem Sinne, daß der Leseakt “/.../ viele Elemente wie das soziale und psychologische Wesen des Lesers, seine Erwartungen, Interessen, seine psychologische Verfassung während des Lesens beinhaltet” (Enzensberger, 1995, S.150). Das nennt Polat (1995, S.111) “die Rezeptionsfreiheit “ des Lesers. “Diese Rezeptionsfreiheit” des Lesers wird aber vom Rahmen des Textes begrenzt. Kurz gesagt ist jedes Textverständnis subjektiv und deshalb auch relativ, aber nur in dem vom Text zugelassenen Spielraum.

Die Entwicklung der kommunikativen Methode und die Folgen der Rezeptionsforschung bewirkten eine Tendenzwende in der Literaturauffassung und -lehre im Bezug auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache, die Wierlacher (1980b, S.9) als “Paradigmawechsel internationaler Germanistik” bezeichnet.

Während vor den 70’er Jahren vor allem fiktionale Texte im Fremdsprachenunterricht benutzt wurden, wurde nach dem “Paradigmawechsel” wiederum die Stellung und Funktion von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht diskutiert, und “/.../ schließlich begannen literarische Texte einen großen Teil des Fremdsprachenunterrichts einzunehmen” (Sayın, 1989, S.13).

Literarische Texte werden den Folgen der Rezeptionsforschung zufolge nicht mehr als statische, geschlossene Gebilde angesehen, deren einzige Bedeutung es zu finden gilt, sondern es ist nun "die Rede von einer Kommunikation zwischen Leser und Autor mit Hilfe des Mediums des geschriebenen Textes" (Gerhold, 1990, S.17-18; Laveau, 1985, S.33).

Der geschriebene Text wird realisiert durch Sprache. "Sprache ist /.../ integraler und integrierter Teil einer Kultur /.../" (Göhring, 1980, S.70), deshalb spiegeln fremdsprachliche Texte die Kultur der fremden Welt und die Geisteswelt ihrer Menschen. So geht es um interkulturelle Begegnung, um interkulturelle Kommunikation, wo Deutsch als Fremdsprache gelernt und gelehrt wird.

3.INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

Mit den 70'er Jahren wird der Grundbegriff der kommunikativen Methode die "Kommunikative Kompetenz" als übergeordnetes Lernziel im Fremdsprachenunterricht akzeptiert. Diese Begriffe wurden im vorigen Kapitel schon erläutert.

In der Mitte der 80'er Jahre zeichnete sich durch die Entwicklungen der "Kommunikativen Kompetenz" und den Forschungen der Rezeptionsästhetik eine Wende in der Literatur-und Sprachforschung ab. Der Begriff des Lesers bekommt eine neue Sinngebung. "Bei der Auslegung des Textes wurde dadurch in der Literatur die Perspektive vom Text zum Leser und seinem individuell geprägten Verstehensprozeß verschoben" (Kuruyazıcı, 1990, S. 13).

In Zusammenhang damit steht auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts die "<Hinwendung der kommunikativen Didaktik zum Lernenden als dem Subjekt des Lernprozesses /.../ " (Neuner, 1989, S.67) mit seinen individuell geprägten Bedürfnissen, Erwartungen, Erfahrungen. Mit seinem eigenen kulturellen Hintergrundwissen, mit seiner eigenen Denktradition ausgestattet, trifft der Lerner durch fremdsprachliche Texte, " /.../ welche die Kultur, die Lebens- und Geisteswelt ihrer Menschen spiegeln " (Polat, 1995, S.120) mit der fremden Kultur fragend, vergleichend, akzeptierend in einen Dialog.

Literarische Texte wirken also als Vermittler einer fremden Kultur, einer fremden Welt und Lebensweise. Demnach kann man durch literarische Texte “andere Kulturen, neue Erfahrungs- und Erlebnisweisen kennenlernen” (Polat, 1995, S.120). Aus diesem Grund ist ein ‘Gespräch’ mit einem fremdsprachlichen Text gleichzeitig auch eine interkulturelle Kommunikation.

Zur Verwirklichung eines interkulturell gerichteten Dialogs, eines interkulturell gerichteten Fremdsprachenunterrichts muß der Lerner einerseits eine fremde Welt kennen und verstehen lernen, andererseits “muß er sich über seine eigene kulturelle Identität im klaren sein, sie interpretieren können, sie in der fremden Sprache seinem Gesprächspartner mitteilen können” (Hunfeld, 1992, S.19). Er muß also im Vergleich der eigenen mit der fremden “fremde wie eigene Lebensformen in ihrer Verschiedenartigkeit” (Seel, 1983, S.10) erfassen.

Diese interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, die Wierlacher (1980a, S.156) “Kulturmündigkeit” nennt, ist das Ziel einer in den Handlungshorizont interkultureller Kommunikation eingebetteten Fremdsprachenunterrichts. Das Lehrziel der “Kulturmündigkeit”, die eigenkulturelle und fremdkulturelle Kompetenz umfaßt, ist eine Kompetenz der Weltoffenheit. Eine “ /.../ Offenheit für divergierende Ansichten, Formen, Interessen ebenso wie für die eigenen” (Wierlacher, 1980b, S.22).

In den Begriff der ‘Kulturmündigkeit’ geht in der Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache außer den oben genannten noch die Vermittlung einer literarischen Kompetenz, die unter “anderem eine Lesekompetenz, Analysekompetenz und auch eine gewisse Urteilskompetenz einschließt, /.../“(Wierlacher, 1980 a, S.156) ein.

Der Erwerb einer “Kulturmündigkeit” führt zu einer Toleranz und zum Verständnis der fremden Kultur, gleichzeitig auch zu einer neuen Blickrichtung der eigenen Kultur gegenüber. Zur Verwirklichung des Ziels “Kulturmündigkeit” müssen im Fremdsprachenunterricht Lehrziele wie Empathie’, ‘Rollendistanz’, ‘Ambiguitätstoleranz’, ‘Identitätsdarstellung’ erreicht werden.

Was verstehen wir nun unter diesen genannten Lehrzielen? Sie wurden von Tapan (1995, S.157) und Lang (1988, S.198) wie folgt ausgedrückt und beantwortet:

- “_Der Schüler muß seinen gewohnten Blickwinkel verlassen, lernen an die Stelle des Fremden zu treten, die Ereignisse mit den Augen des Fremden zu sehen (Empathie)
 - Er muß lernen seine eigene Welt mit ‘fremden’ Augen zu sehen (Rollendistanz)
 - Die Andersheit des Fremden erkennen und ihn tolerieren lernen (Ambiguitätstoleranz)
 - Er muß lernen seine eigene Welt verständlich darzustellen (Identitätsdarstellung)”
- (Tapan, 1995, S.157; vgl. Lang, 1988, S.198).

Zur Verwirklichung dieser Lehrziele einer interkulturellen Kommunikation muß der Fremdsprachelernende, der keine oder nur eine geringe Möglichkeit besitzt, das fremde Land zu besuchen, im Fremdsprachenunterricht mit schriftlichen Texten arbeiten. Da der fremdsprachliche Schüler eine fremde Welt mit seinen eigenen Lebens- und Denktraditionen zu erfassen sucht, ist es eine Notwendigkeit im Fremdsprachenunterricht mit authentischen Texten -in dieser Arbeit wird unter authentischen Texten literarische Texte verstanden-, zu arbeiten. Denn authentische Texte holen “ /.../, ‘das reale Leben’ in den Unterricht “ (Neuner, 1984b, S.17 ; Tapan, 1989, S. 184) herein.

Das ‘reale Leben’, also das gesellschaftliche und persönliche Leben, die Verhaltens - und Denksteuerungen, Wertsetzungen, kulturelle Mentalitäten einer Gesellschaft spiegeln sich in ihren literarischen Texten wider. Der Leser kann durch literarische Texte neue Denk- und Verhaltensformen kennenlernen, während des Lesevorgangs unbelastet des Handlungsdrucks an einem sicheren Ort diese erproben und sie mit seinen eigenen Verhaltensformen vergleichen.

Dadurch lösen literarische Texte bei dem Leser Vorgänge aus wie zum Beispiel:

- “- den Lernenden mit sich selbst in Gespräch zu bringen
- ihm ein genaueres Reden von sich selber zu ermöglichen
- ihm die Überprüfung der eigenen Ansichten zu erleichtern
- die eigenen Vorverständnisse zu entdecken
- kurz: ihm das Lesen zu einem ‘befreienden Vorgang’ werden zu lassen” (Wierlacher, 1980a, S. 161)

Der Schüler als Leser literarischer Texte nimmt also nicht nur auf, was in dem Text gegeben ist. Was noch wichtiger ist, ist, daß die “ /.../ Reaktionen auf literarische Texte zu der Selbstfindung des Lernenden” (vgl. Bredella, 1991, S.52; Großklaus/Wierlacher, 1980c, S.91) führen. Mit diesem Bildungs- und Sozialisationsprozeß läuft gleichzeitig ein Verständigungsprozeß mit einer fremden Kultur ab. Die Elemente dieses Prozesses sind Leser - Text - Autor. Wie verläuft nun dieser Prozeß? Im nächsten Kapitel soll es näher erläutert werden.

3.1. Zur Kommunikation mittels literarischer Texte

In seiner allgemeinsten Form ist Kommunikation ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen mithilfe von Signalen, Zeichensystemen zwischen zwei oder mehreren Personen. In der mündlichen Kommunikation läuft die Kommunikation zwischen zwei Personen, dem Sender und Empfänger ab.

Der Kommunikationsprozeß beginnt mit der Absicht des Senders, jemandem etwas mitzuteilen. “Indem er seine Mitteilung formuliert, berücksichtigt er gleichzeitig die Erfahrungen, Kenntnisse und Erwartungen seines Hörers” (Laveau, 1985, S.24). Der Partner versteht diese Mitteilung, verarbeitet sie und reagiert auf diese Mitteilung vielleicht durch eine erneute Mitteilung. Dieses informationstheoretische Kommunikationsmodell wurde in den letzten Jahren auch auf die schriftliche Kommunikation übertragen.

Eine Kommunikation zwischen dem Sender, Autor und dem Empfänger - Leser findet mit Hilfe des Mediums des geschriebenen Textes, des literarischen Textes statt.

Das läßt sich graphisch folgendermaßen darstellen:

“(En)-Kodierung

Dekodierung”

Sender _____ Botschaft _____ Medium _____ Empfänger

(Sasse/Werner, 1977, S.60)

Der Autor schreibt um jemandem seine Gedanken mitzuteilen, seine Erfahrungen mit ihm zu teilen oder auch etwas bei seinem Leser zu bewirken. Der Autor kann einerseits aus einem " 'intentionalen Bewußtseinsinhalt', einen individuellen Gedankenkomplex" (Roloff, 1985, S. 240), wie z. B. seine eigenen persönlichen Erwartungen, Hoffnungen, Freuden, Groll und Haß in seinem Werk ausdrücken.

Andererseits reflektiert der Autor als Mitglied einer Gesellschaft "Ereignisse, Phänomene, Situationen, Gedanken, /.../ " (Özdemir, 1990, S.52) dieser Gesellschaft. Er stellt die reale Welt aber nicht direkt dar, sondern wählt aus, kombiniert, interpretiert, so daß eine 'eigene Welt', die Welt des Autors, im literarischen Text entsteht.

In dieser Welt erscheinen die Ereignisse, Situationen nicht in ihrer realen kausalen Beziehung. Der Schriftsteller erfindet neue Kausalbeziehungen zwischen diesen Ereignissen, Situationen, indem "er manche Bedeutung mehr, andere aber weniger als gewohnt betont" (Göktürk, 1979, S.52).

Um seine Botschaft zu vermitteln, seine eigene Weltsicht darzustellen, konzentriert sich der Schriftsteller einerseits auf seinen Inhalt, andererseits bedient er sich der Sprache als Mittel zur Formulierung des Inhalts. Er kann die Möglichkeiten der Sprache, als dem "wertvollsten Werkzeug der Präzisierung und Vervollkommnung des Denkprozesses" (Luriya, 1982, S.244) vollkommen frei ausschöpfen.

Er kann sogar durch die Übertragung ungewohnter, neuer Bedeutungen auf sprachliche Zeichen eine ihm eigene Sprache schaffen. Das nennt Polat (1995, S.111) "die Kreativitätsfreiheit des Autors". Diese "Kreativitätsfreiheit" ist für literarische Texte eine unabdingbare Voraussetzung.

Der Schriftsteller kann nicht nur, sondern er muß sogar kreativ sein,"sowohl das Thema als auch die Sprache oder zumindest nur eins von beiden muß original sein" (Başkan, 1988, S.384).

Bei seinem Schöpfungsprozeß kann der Schriftsteller, der zeitlich keiner Begrenzung unterliegt, lange nachdenken wie er sein Thema versprachlichen will. Dabei braucht er manches nicht zur Sprache zu bringen, denn er kann davon ausgehen, daß ein gemeinsames

Hintergrundwissen nur angestimmt zu werden braucht, um einen angereicherten Bewußtseinsinhalt des Lesers zu erzeugen.

Diese vom Autor offen gelassenen Leerstellen des Textes füllt der Leser zwar noch im Rahmen des Textes, aber nach seinen eigenen "Interessen, Zielsetzungen, Vorwissen" (Ballstaedt, 1981, S.17; Karcher, 1988, S.9; Polat, 1995, S.77) aus und reichert sie somit auf vielfältige Weise an.

Da einerseits ein Text eine sehr komplizierte Struktur von Zeichen darstellt, die viel umfassender ist als die implizierte Absicht oder Nachricht eines Autors, andererseits durch das Herantragen von persönlichen Erfahrungen, Vorwissen, Hintergrundwissen, kann der Leser nie exakt die Absicht des Autors entschlüsseln. Nur eine Annäherung kann erreicht werden, oder aber "die Bedürfnisse und Intentionen des Lesers können mit denen des Autors verschieden oder sogar entgegengesetzt sein" (Bal, 1991, S.26).

Die Autorenintention ist im Normalfall jedoch nicht das entscheidende Kriterium für den Bedeutungs-und Sinngehalt eines Textes. "Wäre die Autorenintention die entscheidende Norm für die Textanalyse, wäre das Ergebnis der Texterschließung ebenso ungewiß wie frustrierend" (Karcher, 1988, S.10). Damit wird das erst-und fremdsprachliche Lesen auf den Text, den Leser und die Interaktion von Text und Leser reduziert.

3.2. Der Dialog zwischen Text und Leser

Durch Sprache greift der Mensch nach der Welt, als Sprache prägt sich ihm die Welt ein. Sprache fixiert und ordnet diese Wirklichkeit. Jedoch stehen Sprache und Wirklichkeit schon in der Muttersprache nicht in einem 1 zu 1 Verhältnis zueinander. Sie sind nicht identisch. Lernt man jedoch eine fremde Sprache, so wird die Fremdheit von Sprache und Wirklichkeit verdoppelt, da man Begriffe, die man mit einer bestimmten Assoziation in Verbindung gebracht hat, sich nun verändert haben. Die fremde Sprache kommt dem Fremdsprachenlerner fremd vor, weil es mit "anderen Assoziationsqualitäten beladen ist als das schon bekannte /.../" (Sayın, 1989, S.27), denn die Art und Weise eines Zugriffs auf die Wirklichkeit ist "Ausdruck der besonderen Mentalität, der Kultur, der Lebenseinrichtung eines Volkes" (Nayhauss, 1995, S.123).

Diese Fremdheit der Sprache empfindet man in der Literatur, vor allem in der fremdsprachlichen Literatur noch intensiver. Denn "Literatur ist ins Wort geronnenes Bemühen einer sprachlichen Verkehrsgemeinschaft sich in der Wirklichkeit mit Hilfe der Sprache einzurichten" (Nayhauss, 1995, S.123).

Der Autor, der mit seinem Text bei seinem Leser bestimmte Gefühle ansprechen und Reaktionen auf bestimmte Themen, Geschehnisse, Figuren erzeugen möchte, reflektiert die reale gesellschaftliche und soziale Welt aus seinem Blickpunkt. Er läßt 'eine fiktive ihm eigene Welt' in seinem Text entstehen. Deshalb bildet der literarische Text die geschichtlich-soziale Oberflächenwelt nicht getreu ab, aber thematisiert Wertvorstellungen einer Kultur und Konflikte zwischen diesen Wertvorstellungen. Sie macht die Komplexität und Perspektivität von Kulturphänomenen deutlich und bezieht die emotionale Welterfahrung ein. Von dieser Position aus ist "Literatur eine Form der Erkenntnis der Wirklichkeit" (Bredella, 1991, S.46), dadurch ermöglichen "literarische Texte einen Zugang zur Zielkultur aus der Binnensicht" (Weimann / Hosch, 1993, S. 518).

Deshalb wird in einem literarischen Text eine Situation oder ein Geschehen nicht vollständig, sondern nur aus der von dem Autor bevorzugten Aspekt beschrieben.

"Indem der literarische Text nicht bruchlose Darstellungen faktischer Zusammenhänge, sondern mannigfache Perspektivierungen, Standortwechsel, Schnitte usw. vollzieht, stellt er dem Leser Leerstellen zur Verfügung /.../ " (Rück, 1991, S.440), die dem Leser Spielraum geben, sich selbst mit seinen Erfahrungen, Wertorientierungen und Neigungen in den Leseprozeß einzubringen.

Der Leser, der den Text verstehen möchte, verbindet die Buchstaben zu Wörtern, die Wörter zu Sätzen. Er versucht einzelne Informationen des Textes in Zusammenhänge einzuordnen. Diese Zusammenhänge stehen nicht direkt im Text. Der Text gibt dem Leser nur Hinweise auf zugrundeliegende Zusammenhänge. Er bildet sozusagen Sinnentwürfe. Der Leser stellt Zusammenhänge her, indem er die Leerstellen mit seinen eigenen "Vorerfahrungen, Erwartungen, Fähigkeiten, Kenntnissen, Gemütsverfassungen /.../ " (Kast, 1984, S.24; vgl. Schwerdtfeger, 1980,

S.261) füllt. Wenn ein Leser sich einem Text mit bestimmten Hoffnungen, Erwartungen oder Fragen zuwendet, dann tut er das aufgrund einer bestimmten Vorerfahrung "deren Tendenz oder Wahrheit er bestätigt, präzisiert oder modifiziert sehen will" (Piepho, 1985, S.32).

Vor diesem Hintergrund konstituiert er in einem aktiven Prozeß die vom Text offen gelassenen Bedeutungen, das heißt, er gibt dem Text einen, seinen Sinn, im Rahmen des vom Text vorgegebenen und zugestandenen Spielraums. Der Leser nähert sich einem Text von seinen Bedürfnissen, Wünschen, Erwartungen aus und stellt dem Text ständig seine Fragen, um so die Fremdheit des Textes abbauend, das für ihn bedeutsame und deutbare Sinnpotential des Textes zu erkennen. Erst die Tätigkeiten und Reaktionen des Lesers realisieren also den Text überhaupt. "Der Text existiert nicht wie ein Gegenstand an sich, sondern wird erst zum Text durch den Leser" (Bredella, 1984, S.361; Weber, 1984, S.86). Der Leser ist nun nicht mehr ein passives Objekt, sondern tritt nun als aktives Subjekt auf, das mit den Texten kritisch analysierend, vergleichend, ergänzend, kommentierend, umschreibend umgeht. Er wird sozusagen "zum Mitspieler des Textes" (Ehlers, 1992, S.13; Özdemir, 1990, S.56).

Literarische Texte bieten also ein Angebot zur aktiven Beteiligung des Lesers an der Realisierung der Bedeutung, was dem Leser Freude und Vergnügen bereitet. Literatur gibt dem Leser Möglichkeiten, "Handlungs- und Lösungsalternativen" (Dahrendorf, 1980, S.146) wie z.B. "Lebensvorschläge, Identifikationsangebote wie Distanzierungshilfen, Fluchtmöglichkeiten, Heiterkeit und Trauer" (Butzkamm, 1984, S.117) kennenzulernen und sie in seiner Phantasie in diesem vom Druck befreiten Simulationsraum durchzuspielen.

Dadurch bieten literarische fremdsprachliche Texte dem Lernenden eine Alternative zu seiner bisherigen Sicht an. Er lernt das bisher Bekannte, Gewohnte anders zu sehen und zu formulieren. In seinen Reaktionen auf die im Text aufgeworfenen Fragen erkennt der Leser "seinen Geschmack und seine Sicht- und Reaktionsweisen" (Bredella, 1984, S.363), er erkennt sich im Spiegel des Fremden.

Trotz all dieser Möglichkeiten, welche die Literatur dem Leser / Studenten bietet, sind literarische Texte im Fremdsprachenunterricht schwer verständlich. In erster Linie ist es die fremde Sprache, die ein Hindernis darstellt.

Eine fremde Sprache beinhaltet unbekannte grammatische und lexikalische Einheiten. Texte aus dem fremden Land dieser fremden Sprache sind für den Fremdsprachenlerner schwer, denn sie beschreiben "Unvertrautes, Ungewohntes, Unbekanntes, Unerfahrenes-Anderes" (Kast, 1984, S.136). Je mehr die Kulturen des Textes und des Lesers räumlich, zeitlich und ideologisch sich voneinander unterscheiden, desto mehr vermehrt sich die Distanz zwischen Text und Leser, desto stärker wird "die vom Rezipienten am Text erfahrene Andersheit" (Krusche, 1980b, S.46).

Kast (1984, S.136) nennt eine zweite Last literarischer Texte:

"Literarische Texte verpflichten den Leser, das zu (er) finden, was der Autor um seiner Kunst willen unterläßt oder literaturwissenschaftlich formuliert, sie enthalten Leerstellen, die der Leser mit Sinn füllen muß, will der sinn-leere Text nicht sinnlos erscheinen. Polysemie, Konnotationen, Verkürzungen, Symbolisierungen, Metaphern, sprachliche Komplexität, die Inkongruenz zwischen Gesagtem und Gemeintem, kognitive Konflikte, kurz: die Literarizität des literarischen Textes erschwert und verhindert Verstehen" (Kast, 1984, S.136).

Die Offenheit, Mehrdimensionalität und Sperrigkeit literarischer Texte zwingt den Lernenden neben "der sprachlich-semanticen und sprachlich-ästhetischen" (Schröder/ Löschmann, 1988, S.14) auch die kultursemantische Ebene des Textes zu lösen. Wierlacher ist sogar der Ansicht, hier lägen "die eigentlichen Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Rezipienten (Lesers) deutscher Literatur" (Wierlacher, 1980a, S.146).

Literatur ist nur dann lästig, wenn der Leser, sie als Last sieht ; d. h. je mehr sich der Leser ihr mit einem Vorurteil nähert, desto größer werden seine Hindernisse sein. Nun tritt die Frage auf, warum erscheint fremdsprachliche Literatur so schwer?

Erstens steht dem Leser die fremde Sprache im Weg, denn sie unterscheidet sich von der von ihm gebrauchten alltäglichen, automatisierten Sprache. "Rein sprachliches, d. h. lexikalisches und grammatikalisches Nichtwissen verstärkt die Hemmungen eines Textes. Dadurch werden die Aktivitäten des Lesers um eine weitere Dimension gesteigert"(Hunfeld, 1990, S.70).

Die weitaus größere Barriere, die dem Leser Schwierigkeiten bereitet, ist die "Kulturbarriere". Nun was heißt zunächst Kultur- und wie stellt sie für den fremdsprachlichen Leser eine Barriere dar?

3.2.1. Kultur und Kulturbarriere

"Kultur oder Zivilisation im weitesten ethnographischen Sinne ist jener Inbegriff von Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte, und allen übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat" (Tylor, 1913, S.1). Jede Kultur zeigt die geographischen, historischen, religiösen Eigenschaften seines Landes. "Deshalb kann man die originalen Seiten der Kultur in der Sprache, der dieser Kultur angehörigen Menschen, in ihren Lebensweisen, in ihren Wertsetzungen, konkret sehen" (Kula, 1990, S.161).

Einen fremdsprachlichen literarischen Text zu lesen, ist also verbunden mit dem Verständnis einer in ihm dargestellten fremden Kultur. Deshalb bereitet das Lesen literarischer Texte dem fremdsprachlichen Lerner / Leser Schwierigkeiten, denn die Kultur jedes Landes ist verschieden. "Ist der Leser mit der Wirklichkeit, -kulturellen Phänomenen-, auf die der Text sich bezieht, nicht ganz vertraut, dann können Verstehensprobleme und / oder Verzerrungen auftreten" (Ehlers, 1992, S.8).

Diese Verstehensprobleme oder Verzerrungen treten im Leseprozeß in der zweiten Phase auf. In der ersten Phase des Leseprozesses identifiziert sich der Lernende / Leser mit dem Protagonisten, was ein "sich versetzen" in die geschilderte fremdsprachliche Realität" (Brusch, 1984, S.55) gewährleistet.

Nach dieser 'Reise' in der geschilderten inneren Welt des Textes distanziert sich der Lernende in der Reflexionsphase von dem Text und betrachtet nun den Text von außen.

Andere Antworten auf dieselben Fragen und andere Fragen, andere Sicht- und Reaktionsweisen als die bisher bekannten läßt den Leser solcher Literatur stutzen, wundern, zweifeln. Seine Harmonie ist gestört, seine Welt in Unordnung gebracht. Wisser nennt das die "kritisch-krisische Grundbefindlichkeit des Menschen". "Er prüft, ihm kommen Zweifel, er ist

kritisch. Er erfährt die Unsicherheit seiner Position und die "Vermeintlichkeit der Sicherheit", die ihn zum Aufbruch drängt, er ist krisisch" (Wisser, 1984, S.219).

Dieser 'krisischen' Phase des Lernenden sollte und muß im Fremdsprachenunterricht eine Phase anknüpfen, in welcher der Lerner sich mit der fremden Kultur des Textes auseinandersetzt.

In dieser intensiven Auseinandersetzung mit der fremden Kultur bemüht sich der Lernende/Leser die wahrgenommenen kognitiven und emotionalen Konflikte mit den eigenen Normen und Werten zu harmonisieren, und in Einklang zu bringen.

Dieser stumme innere Vergleich zweier Kulturen, der im Schüler bei der Beschäftigung mit der fremden Welt ausgelöst wird, muß im Fremdsprachenunterricht von dem Lehrer oder der Lehrerin versprachlicht werden. Nur durch die bewußte Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen fremden Welt und ihren Erscheinungen kann eine Abwertung der Eigenen oder eine Aufwertung der Fremden verhindert werden. Vielmehr muß der Lerner im Unterricht erkennen, " /.../ daß es andere Lebensweisen gibt und daß die eigene Lebensweise weder besser noch schlechter ist, sondern von gesellschaftlichen, kulturellen und persönlichen Bedingungen herrührt, die man durch diesen Vergleich besser verstehen lernt" (Çapoğlu, 1992, S.29).

Die Erkenntnis der Existenz unterschiedlicher Kulturen in ihrer Verschiedenartigkeit führt zu einer unvoreingenommenen und aufgeschlossenen Haltung anderen Lebensarten gegenüber. Erst durch diese Toleranz dem Fremden, durch den Versuch das Fremde zu verstehen, wird das 'Fremde' in den eigenen Verstehenshorizont integriert, "in dem der Horizont verschoben wird /.../ " (Kast, 1984, S.138), was zu einer Horizonterweiterung führt. In der Reflexion der fremden Kultur sieht der Lerner seine eigene Kultur mit anderen Augen. Er wird nun den "Eigenarten und des Eigenwertes der eigenen Kultur" (Neuner, 1984b, S.19) gewahr.

“Erst aus dieser Selbsterkenntnis heraus können die Schüler die Darstellung und Begründung der eigenen Position zu dem Thema, das angeschnitten wird, leisten” (Neuner, 1986, S.34).

Jeder Fremdsprachenlerner, der sich mit Literatur beschäftigt, macht die Erfahrung, daß ihm die Texte zur Last fallen; d. h. Literatur im Fremdsprachenunterricht ist lästig. Aber er muß auch erfahren, daß die Last nicht nur Last bedeutet, sondern in ihrer Beseitigung und Bewältigung, im Entschlüsseln der Schwierigkeiten ein Anreiz für das Lesen solcher Texte liegt.

Nach der mühsamen Beseitigung der sprachlich-semantischen, kulturellen Hindernisse öffnet sich dem erstaunten Leser “ein Fenster in eine andere Welt, in eine andere Mentalität” (Georg, 1989, S.114). Durch dieses Fenster sieht er die fremde Kultur und blickt auch zurück zu sich selbst. Er erkennt sich in seiner Eigenheit und Eigenart z. B. als Türke, als Deutscher. Erst in dieser Erkenntnis der fremden und der eigenen Kultur beginnt das Lernen, die humanistische Bildung des Menschen auf dem Textstand.

Um dies im Fremdsprachenunterricht zu verwirklichen, müssen zunächst die Texte, die Inhalte der Texte, die Interessen und Bedürfnisse der Lerner ansprechen, “an den Lebenserfahrungen der Schüler anknüpfen” (Brusch, 1984, S.62), ihren sprachlichen Kenntnissen entsprechen, ihrem Alter angemessen sein, das Vorwissen der Schüler berücksichtigen, dann erst kann der Leser motiviert werden, produktiv mit dem Text umzugehen. Um mit dem Text einen ‘Gespräch’ zu führen, bedient sich der Leser als Mittel der Aktivität des Lesens.

Da das Lesen, der Leseprozeß im Dialog zwischen Text und Leser, eine für den Verstehensprozeß wichtige Funktion einnimmt, werden im nächsten Kapitel diese Begriffe erörtert.

4. DIE BEGRIFFSBESTIMMUNG DES LESENS

Für die Fremdsprachendidaktik war das Lesen allzu lange Zeit kein eigentliches Thema. Diese erstaunliche Tatsache läßt sich auf historisch-methodische Ursachen zurückführen, “die traditionellen Lehrmethoden vernachlässigten aus unterschiedlichen theoretischen Gründen das Lesen” (Karcher, 1987, S.22). Diese Lehrmethoden wurden schon im 1. Kapitel beschrieben.

Erst mit der kommunikativen Methode in den 70’er Jahren bekommt die Lesefertigkeit die ihm gebührende Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Diese Entwicklung beruht auf Forschungen der vier Sprachfertigkeiten. Diese Forschungen ergaben, daß man etwa 3 1/2 mal mehr liest, als man schreibt und daß man “ /.../ mehr lesend und hörend ” (Heyd, 1991, S.108) lernt.

Diese Tatsache erscheint umso wichtiger, wenn man bedenkt, daß die Fremdsprachenlerner keine oder nur eine geringe Möglichkeit besitzen, ihre Fremdsprachenkenntnisse außerhalb des Klassenzimmers zu benutzen, was zur Folge hat, daß sie auf die Lesefertigkeit, auf schriftliche Texte im Fremdsprachenunterricht angewiesen sind. Durch “diese Vorrangstellung der Lesefertigkeit gegenüber den anderen Fertigkeiten” (Popper- Armaleo, 1980, S.10) wird das Lesen nun die am “ /.../ häufigsten benötigte und praktizierte Fertigkeit” (Karcher, 1985, S.15) im Fremdsprachenunterricht, besonders im Fremdsprachenunterricht des Universitätbereichs.

Der Leseprozeß, als ein komplexer Vorgang, der in viele Teilprozesse bzw. Ebenen unterteilt wird, beinhaltet die Gesamtheit der Prozesse von der Wahrnehmung bis zur Verarbeitung der Informationen.

Es liegen nur wenige Arbeiten über die Leseforschung vor. Der Leseprozeß wurde zwar “in der Muttersprache bisher sehr ausführlich, aber in der Fremdsprache nur wenig untersucht. Da der Prozeßcharakter des Lesens in der Muttersprache und Fremdsprache in hohem Maße

identisch ist" (vgl. Gerhold, 1990, S.15; Stiefenhöfer, 1991, S.204) können die Ergebnisse der Erforschungen des muttersprachlichen Leseprozesses "den Rahmen, die Terminologie und eine Datenquelle für die Untersuchung des fremdsprachlichen Leseprozesses zur Verfügung stellen" (Lutjeharms, 1988, S.37).

Für den Fremdsprachenunterricht hat "die nähere Betrachtung, der den Gesamtprozeß konstituierenden Teilprozesse" (Löschmann/Petzschler, 1979, S.20) eine große Bedeutung in zweierlei Weise. Einerseits, erkennt man, welche Leistungen bei den rezeptiven Sprachtätigkeiten erbracht werden müssen, andererseits kann man feststellen, "für welche Ebenen des fremdsprachigen Leseprozesses neue Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden müssen" (Lutjeharms, 1988, S.37).

Als ein komplexer Vorgang von physiologischen, neurolinguistischen, gedächtnisrelevanten Prozessen gibt es keine eindeutige Begriffsbestimmung des Lesens. Dennoch haben viele Wissenschaftler eine Begriffsannäherung versucht, indem das Lesen aus zwei Seiten, der technischen Seite des Lesens, " /.../ die die phonetisch genaue Artikulation der graphischen Zeichen meint und eine inhaltliche (Lesefähigkeit), die auf das inhaltliche Verstehen, die Bedeutungsentnahme /.../ abzielt " (Gerhold, 1990, S.19), betrachtet wird. Lesen ist also nicht nur die Versprachlichung der Laute, sondern hat auch immer mit dem Verstehen zu tun.

Das fremdsprachliche Leseverständnis formt sich aus einer vielschichtigen Leser-Text Interaktion heraus. In diesen Dialog bringt der Text sein spezifisches Charakteristika, der Leser sein (sprachliches und enzyklopädisches) Hintergrundwissen ein. Damit beruht das Textverstehen im wesentlichen auf der Fähigkeit des Fremdsprachenlernalers kleine Inhaltseinheiten aufgrund einer linear dargebotenen Kette von Texteinheiten zu " /.../ evozieren und aufgrund seiner sprachlichen und enzyklopädischen Kenntnisse so zusammenzufassen, daß er einen Textsinn herausbilden kann." (Karcher, 1988, S.98).

Die sich als Leser-Text-Interaktion vollziehende Textbearbeitung ist also keine automatische, sondern eine konstruktiv perspektivistische Aktivität, in welche der Fremdsprachenlerner nicht nur die obengenannten Faktoren, sondern auch seine effektive Einstellung, sein Vorwissen, seine Interessen

einbringt. Deshalb ist es wichtig die Leserperspektive näher zu betrachten.

Den Lese-prozeß vollzieht der Leser hauptsächlich in zwei Phasen:

1. Die Wahrnehmung der sprachlichen Zeichen und ihre Identifizierung.
2. Die Verarbeitung im Gedächtnis.

Hier soll nun als die entscheidende Variante des Lesens auf die kognitive Verarbeitung im Gedächtnis näher eingegangen werden.

4.1. Die kognitive Verarbeitung im Gedächtnis

Von der visuellen Wahrnehmung bis zur Anwendung der Information spielt das Gedächtnis eine aktive Rolle. Im Gedächtnis finden die Informationsaufnahme -verarbeitung und anwendung statt. “Nachdem die Wahrnehmungen von der Außenwelt, im Konzept des Lesens die graphischen Zeichen, durch das Auge erfaßt und durch die Nerven ins Gehirn übermittelt worden sind, fängt die kognitive Verarbeitung an “ (Bal, 1991, S.33). Hier soll nicht näher auf die kognitiven Theorien eingegangen werden, welche die Informationsaufnahme-verarbeitung im Gedächtnis erforschen. Nur die wichtigsten Aspekte, die für das fremdsprachliche Lesen, für den Fremdsprachenunterricht wichtig sind, sollen hier angeschnitten werden.

Obwohl das fremdsprachliche Lesen zum Teil noch immer eine Art “black box” (Gerhold, 1990, S.36) ist, in der viele Seiten noch im Dunkeln liegen, stützen sich die meisten der folgenden Annahmen auf bewiesene Schlußfolgerungen der Theoretiker, wenn auch manches nur als Hypothese zu betrachten ist.

Das Gedächtnis ist ein funktionelles System, indem “einfache Eindrücke in immer komplexere hierarchisch organisierte Formen”(Lutjeharms, 1988, S.43) in einander verschachtelten und wechselweise ablaufenden Teilprozessen umgesetzt werden. Diese Verarbeitung von Informationen wird im Gedächtnis von Speichern, die als Sensorischer Informationsspeicher, Kurz- und Langzeitgedächtnis bezeichnet werden, verwirklicht.

4.1.1.Sensorischer Informationsspeicher, Kurz-und Langzeitgedächtnis

Alle Reize werden vom Auge zum sogenannten sensorischen Informationsspeicher weitergegeben. Der sensorische Informationsspeicher funktioniert wie ein Schaukasten, "wo alle empfangenen Informationen für eine beschränkte Zeit zur näheren Analyse zur Verfügung stehen" (Westhoff, 1987, S.28). Eine Auswahl aus diesen Informationen wird an das sogenannte Kurzzeitgedächtnis weitergegeben, wo sie analysiert werden.

Im Kurzzeitgedächtnis werden die Informationen durch die Einbeziehung der Kenntnisse des Langzeitgedächtnisses analysiert, zu größeren bedeutungsvollen Ganzheiten zusammengefügt. Da die Zeit- und Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses begrenzt ist, können nur eine bestimmte Zahl von Informationen bzw. Daten verarbeitet werden. Die Informationen, die in dieser begrenzten Zeit nicht verarbeitet werden können, werden ungenutzt aus dem Gedächtnis gelöscht.

Über die Identifikation erfolgt also auch eine Art Vorsortierung des zu bearbeitenden Materials. "Durch die Vorsortierung des im Kurzzeitgedächtnis bearbeiteten Materials wird dessen sinnvolle Assimilation in die bereits bestehende Repräsentationsstruktur des Langzeitgedächtnisses erleichtert" (Karcher, 1988, S.49). In dieser Informationsverarbeitung bringt der sensorische Informationsspeicher die Informationen heran, das Kurzzeitgedächtnis analysiert, identifiziert, sortiert die Informationen mit Hilfe der Kenntnisse aus dem Langzeitgedächtnis und gibt die brauchbaren Informationen dann zur endgültigen Speicherung an das Langzeitgedächtnis weiter, wo die Informationen unter schon vorhandenem Wissen untergebracht werden.

Während das Kurzzeitgedächtnis die technische Seite des Lesens, die Identifikation, Analyse der Informationen vollbringt, übernimmt das Langzeitgedächtnis die Aufbewahrung der Informationen. Dieser Funktion des Langzeitgedächtnisses zufolge enthält das Langzeitgedächtnis " /.../ alle Erfahrungen und Kenntnisse eines Individuums, sein gesamtes überdauerndes Wissen von der Welt einschließlich der Erst- und Fremdsprache, also all das, was das Individuum für seine Zukunft als unabdingbar ansieht " (Karcher, 1988, S.51).

Kurz gesagt, beinhaltet das Langzeitgedächtnis das Vorwissen, Sachwissen, Weltwissen des Lesers, all das Wissen, das ihn als Individuum auszeichnet.

Das Lesen stellt also ein dauerndes Wechselspiel von daten-textgesteuerten und kenntnisgesteuerten - schemagesteuerten Verarbeitungsschritten dar (vgl. Stiefenhöfer, 1986, S.18), das heißt, der Leser vollbringt auf jeder Ebene des Leseprozesses, auf Buchstaben-, Wort-, Satz- und Textniveau kognitive Leistungen. Einerseits konzentriert sich der Leser “ /.../ auf von außen kommende Informationen oder Daten - des Textes - andererseits stütze er sich auf diesbezüglich gespeicherte Kenntnisse, die im Langzeitgedächtnis enthalten sind” (Westhoff, 1984, S.8).

Demnach sind im Zusammenhang des Leseverstehens die objektiven Faktoren der schriftliche Text mit seinem Informationsgehalt und die subjektiven, die individuellen Voraussetzungen des Lesers, wie “Interesse, Vorwissen, Zielsetzungen” (Ballstaedt, 1981, S.17; Neuner, 1984b, S.321) sowie “ /.../ die Weltanschauung, die Besonderheiten des Gedächtnisses und die Denkfähigkeit des Lesers” (Löschmann/ Petzschler, 1979, S.12). Unter diesen oben genannten individuellen Voraussetzungen des Lesers stellt das Vorwissen des Lesers “eine unabdingbare Voraussetzung jedes Verstehensprozesses” (Ballstaedt, 1981, S.17; Polat, 1995, S.77), demnach auch eine Voraussetzung a priori für das Leseverstehen und Lernen, dar.

4.2. Das Leseverstehen bestimmende Faktoren

4.2.1. Das Vorwissen

Wenn ein Leser mit einem Text in einen Dialog tritt, “ /.../ so tut er dies nicht als ‘unbeschriebenes Blatt’, sozusagen vom kognitiven Nullpunkt aus, sondern er bringt sein gesamtes ‘naives’ Alltagswissen meist aber auch themenbezogenes Wissen mit” (Ballstaedt, 1981, S.17; vgl. Neuner, 1984b, S.321). Auf dieses Vorwissen stützend versteht und interpretiert er den Text. Der Leser muß immer auf sein Vorwissen zurückgreifen, um Sachverhalte für sich eindeutig zu machen, Kohärenzlücken zu schließen, Unvertrautes in Vertrautes überzuführen und eine plausible Interpretation für Mehrdeutiges und Unklares zu geben.

Erst durch das Einbringen seines Vorwissens, seiner Biographie und seiner individuellen Lernvoraussetzungen (vgl. Kast, 1984, S.28) wird die Bedeutung des Textes konkretisiert. Ein Leser versteht den Text also auf der Basis seines Vorwissens. Deshalb ist, wie schon oben erwähnt, das Vorwissen eine unabdingbare Voraussetzung jedes Verstehens- und Lernprozesses.

Um einem Text gerecht zu werden, muß der Leser über zweierlei Vorwissen verfügen. Einerseits handelt es sich um sprachliches Vorwissen. Der Leser muß über das gleiche "Regelsystem verfügen wie der Autor des Textes oder einen Teil desselben, was der Situation des L2 -Lerners entspricht. Die Kenntnis des Regelsystems bedeutet die Kenntnis der sprachlichen Zeichen und der Regeln zur Rezeption der Textstruktur und der Textgestaltung" (Laveau, 1985, S.31).

Außer den Sprachkenntnissen setzt das Textverständnis als zweites außersprachliche Kenntnisse über die Gegenstände und Sachverhalte, Kenntnisse über Beziehungen zwischen diesen Sachverhalten voraus. Bei einem fremdsprachlichen Text handelt es sich um fremde Erscheinungen, ungewohnte Sicht- und Verhaltensweisen. Literarische Texte "verlangen in der Regel kein spezielles Sachwissen - wie Fachtexte-, sondern sprechen vor allem unser lebensweltliches Wissen über Handlungen und ihre Motive und Konsequenzen, über Furcht und Hoffnung, über Schuld und Verzweiflung an " (Bredella, 1984, S.366).

Wenn der Leser über den Inhalt, über die im Text dargestellte Wirklichkeit über Vorwissen verfügt, kann er die eigene Erfahrung von Wirklichkeit mit der dargestellten Wirklichkeit des Textes verknüpfen und vergleichen. Wenn der Text an das Vorwissen, die Erfahrungswelt des Lesers/Lerners anknüpft, wird er leichter den Text verstehen, dadurch auch leichter für den Text interessiert und " /.../ eine Motivation sich mit weiteren /.../ Texten zu beschäftigen" (Hunfeld, 1981, S.60-62) wird bei dem Lerner entwickelt. Das Gegenteil ist aber der Fall, wenn der Leser kein Vorwissen über die im Text dargestellten Wissensstrukturen besitzt.

Da ein Leser / Lerner nur auf dem Hintergrund seines Vorwissens, das heißt, auf der Basis des Bekannten verstehen kann, wird das Unbekannte mit Hilfe des Bekannten verstanden und in das Bekannte integriert. Hält ein

Text aber inhaltlich, sprachlich, kulturell nur neue Konzepte bereit, können sprachliche Ausdrücke aufgrund des Mangels von adäquaten Wissenstrukturen, (vgl. Lutjeharms, 1988, S.114), die zur Erschließung des Textes nötig sind, keine ausreichenden oder überhaupt keine Eindrücke assoziieren.

“Das kann nicht nur zu Verstehensbarrieren und Verstehensblockaden führen /.../ -es kann schlicht auch zum Nichterkennen des Gemeinten führen, was dann eben keine Fragen an den Text, keine Reaktion bzw. zu einem vollkommen verzerrten Verständnis führen, dessen sich der Leser/ Lernende aber nicht bewußt ist” (Neuner, 1989, S.71).

Der Leser kann also nur Textinhalte verarbeiten, für die sein Vorwissen sprachlich, inhaltlich, vor allem aber kulturell angemessen und ausreichend ist. Deshalb muß der Aktivierung des Vorwissens im Fremdsprachenunterricht ein Vorrang gegeben werden wie Weber (1990, S.546) auch betont.

Um die Funktion des Vorwissens und der Zielsetzung im Verstehensprozeß und damit auch beim Leseprozeß zu beschreiben, hat in den letzten Jahren der Begriff des “Schemas” weite Verbreitung gefunden.

4.2.1.1. Die Schemata

Die konstitutiven Einheiten eines Schemas sind die Schemata. Ein Schema “ist eine Organisationseinheit des Wissens im Gedächtnis, in der aufgrund von eigenkulturellen Erfahrungen typische Zusammenhänge eines Realitätsbereichs aufgenommen sind” (Neuner, 1984b, S.341).

Als eine Art der Repräsentation der Welt im Individuum beinhalten die grundlegenden Einheiten des Schemas, die Schemata, die “ /.../ sowohl Sachwissen um Gegenstände, Sachverhalte und deren Beziehungen untereinander als auch Handlungswissen darüber umfaßt, auf welche Art diese Beziehungen hergestellt werden können” (Gerhold, 1990, S.24).

Die einzelnen Schemata, die in einen Schemakomplex eingebettet sind, sind netzartig strukturiert und hierarchisch gegliedert. Das bedeutet, daß

Schemata zum einen selbst Konstituenten umfassenderer, dominanter Schemata sind, aber auch selbst Subschemata einer höheren Ordnung darstellen können. Da sich das Wissen eines Individuums ja mit zunehmender Erfahrung (=lernen) erweitert und umstrukturiert (vgl. Schallert, 1982, S.16), erfahren die Schemata als Reflexion des Ergebnisses der Auseinandersetzung mit der Welt im Gedächtnis des Individuums ein Leben lang “/.. / eine Verfeinerung, Erweiterung und Umstrukturierung /.. / “ (Karcher, 1988, S.72) .

Während bestimmte Strukturen des Textes, die zum Verständnis des Textes nötigen Schemata mit seinen Assoziationen im Gedächtnis des Lesers aktivieren (vgl. Oktar, 1995, S.167), unterstützt ein Schema oder ein Schemata als Abstraktion der Wirklichkeit das ” /.. / Antizipieren oder Einordnen der Information /.. / ” (Lutjeharms, 1988, S.117) des Textes.

Zu jedem Schema gehören bestimmte Leerstellen, slots, die sich in Erwartungen ausdrücken, und durch die wahrgenommenen Tatbestände und Informationen des Textes aufgefüllt werden, z. B. man liest in der Zeitung die Überschrift “Hochzeit des Jahrhunderts” aufgrund eines aktualisierten ‘Hochzeit’ Schemas erwartet man im folgenden Artikel bestimmte Informationen und sucht im Text nach ihnen: die Braut? der Bräutigam? Hochzeitsort? usw. So werden die Leerstellen eines Schemas bei jedem Text neu ausgefüllt.

“Das Ausfüllen von Leerstellen ist beim Verstehen von Handlungen, Situationen, Texten usw. von großer Bedeutung” (Ballstaedt, 1981, S.29). Ist der Leser mit dem Thema des Textes vertraut, verfügt der Leser also über Schemata zu diesem Thema, kann er die Informationen des Textes in ein bekanntes Schema leicht einordnen (vgl. Steffensen, 1979, S.19; Kintsch, 1977, S.53), andererseits ermöglichen ihm die Leerstellen des Schemas, die in dem Text nicht vorhandenen Informationen zu inferenzieren, das heißt zu ergänzen, was das Verständnis des Textes erheblich erleichtert. Das Gegenteil ist aber der Fall, “ /.. / wenn man über kein Schema zu einem Realitätsbereich verfügt, versteht man auch Zustände und Vorgänge in ihm nicht. Andererseits können starre Schemata vorhandene Differenzierungen eines Realitätsbereichs verdecken” (Mandl, 1981, S.29).

Auch Anderson (1977, S.425) bestätigt diese Tatsache, indem er sagt: “Je weiter dieses -ein Schema- nämlich bei einem Individuum entwickelt ist und je elaborierter es damit wurde, umso weniger wird ein Individuum geneigt sein, es zu verändern”.

Die Schemata als Ordnungseinheiten des Wissens, als Prozeß, als Erwartungsstruktur, sind also eine unabdingbare Voraussetzung des Leseprozesses. Gerhold (1990, S.25) unterscheidet verschiedene Arten von Schemata, die in einem Leseprozeß, aktiviert werden müssen.

- “1. muß, der Leser zum einen ein gewisses Wissen, das heißt Schemata von den Inhalten haben, von denen der Text handelt, um so überhaupt den Inhalt mit Hilfe der slots mit seinem Wissen in Verbindung setzen zu können.
2. Er muß, aber auch Schemata über die sprachliche Darstellung dieser Sachverhalte und Beziehungen der Realität besitzen sowie ein Schema ‘Lesen’, das das Wissen um den rein technischen Ablauf des Lesens beinhaltet, /.../
3. Hinzu muß ein Handlungswissen kommen, das heißt der Leser muß wissen, wie er diesen Sachwissen im Leseakt einsetzen und seine Handlungen kontrollieren und steuern kann” (Gerhold, 1990, S.25).

Von Bedeutung ist nach Stiefenhöfer (1986, S.38) zudem Strukturwissen über spezielle Textsorten und die Art, wie Informationen davon abhängig im Textganzen organisiert werden.

Der Leser bringt also zweierlei Arten von schematischem Vorwissen in den Leseprozeß ein: Formale Schemata und Inhaltsschemata. “Die formalen Schemata repräsentieren die spezifischen Genrekenntnisse des Lesers /.../ bis hin zur Kenntnis rhetorischer Strukturen und dem idealtypischen Aufbau eines konventionalisierten Textes. Inhaltsschemata stellen das gesamte Wissen des Lesers über Inhaltsgebiete jeglicher Art dar, die in einem Text realisiert sein können“ (Karcher, 1988, S.198). Wie werden diese Schemata nun im Leseprozeß, beziehungsweise im Leseverstehen wirksam?

4.2.1.1.1. Die Wirkungsweise der Schemata beim Leseverstehen

Der Lesevorgang ist ein Interagieren von Text und Leser, der einerseits durch Kenntnisse oder Daten in dem Text, andererseits durch eigene Kenntnisse des Lesers, durch sein Vorwissen geleitet wird. Der Leser nimmt einerseits die geschriebene Sprache, die Informationen, Daten in dem Text wahr (datengetrieben) “/.../ verbindet sie mit seinen Konzepten, seiner pragmatischen Vorerfahrung, seinem Wissen von der Welt “ (Schwerdtfeger, 1981, S.261; vgl. Gerhold, 1990, S.21), das heißt mit seinen eigenen Schemata. Demnach ist der Leseprozeß ein komplexer Vorgang von ineinander verschachtelten, gleichzeitig verlaufenden Ebenen oder Stufen, die in jeder Phase daten- und schemagesteuert ablaufen.

Der erste Schritt des Leseprozesses beginnt mit der Verarbeitung von Buchstaben und Wörtern. Buchstaben und Wörter werden mit Hilfe von Wahrnehmungsschemata identifiziert. ”Bestimmte Buchstaben treten regelmäßig auf, begegnen also dem Leser häufiger. Dann werden dafür bestimmte Schemata aufgebaut. Buchstabengruppen werden so nach einiger Zeit als Ganzes aufgenommen” (Bal, 1991, S.47). Dasselbe gilt für Wortformen und Wortkombinationen.

Ist ein Wort identifiziert, wird es mit einem semantischen Inhalt (‘Bedeutung’) korreliert, “ /.../ wird über die begriffliche (dennotative) Bedeutung als Anknüpfungssubstanz /.../ ein (Inhalts-Schema) /.../ “(Karcher, 1988, S.199) aktiviert, die” /.../ jeweils kontextabhängige Anzahlen von Leerstellen aufweisen und die quasi von Bedeutungsaspekten der Worte gefüllt werden” (Gerhold, 1990, S.25).

Ebenso werden Satz schemata syntaktischer und semantischer Natur aufgebaut. Der Fremdsprachenleser braucht mehr Bestätigung durch Redundanz sprachlicher und inhaltlicher Art für eine hinreichende und sichere Inhaltserschließung.

Besonders in den Anfangsphasen des L2-Lernprozesses geht der L2-Leser stark datengesteuert, das heißt textorientiert vor. Er muß nach Sybille Gerhold (1990, S.48) so vorgehen, um Wortgruppen, syntaktische Verbindungen, Funktionen- und Inhaltswörter erkennen zu lernen und er versuche nach ihr ein Höchstmaß an visuellen Informationen zu erhalten.

Da im 1. Schritt des Leseprozesses die Wahrnehmung und Identifizierung syntaktischer, semantischer, graphophonischer, morphosyntaktischer Signale des Textes Schemata aktiviert haben, kann man im 2. Schritt schon am Anfang der Lektüre aufgrund dieser aktivierten Schemata, die Sach-, Sprach- und Weltwissen beinhalten, Hypothesen, Vorhersagen aufstellen, wie einerseits der Inhalt des Textes, andererseits deren sprachliche, also lexikalisch-strukturelle Realisierung weitergehen wird.

Der Leser versucht den Sinn des Textes zu verstehen, er bildet Propositionen, das heißt Sinneinheiten, indem er die Leerstellen, die vom Autor offen gelassenen Stellen hypotetisch mit Textschematas oder Inhaltsschematas ergänzt, beziehungsweise inferenziert. "Bisher aufgenommene Informationen werden mit bereits bekanntem Wissen in Beziehung gesetzt und mit dessen Hilfe wird versucht die slots adäquat zu füllen" (Gerhold, 1990, S.26).

Bei jeder Aufnahme des weiteren Textteils setzt der Leser sein Kontroll- und Strategiewissen ein, überprüft seine aufgestellte Hypothese auf seine Richtigkeit hin, bestätigen die neuen Textdaten seine Hypothese liest er weiter. "Treten Differenzen zwischen der Fortsetzungserwartung und der aktuellen Sinnentnahme auf, wird der kontinuierliche Leseprozeß unterbrochen /.../ " (Löschmann/ Petzschler, 1979, S.19), durch die Anwendung von Strategien wie " /.../ erneutes Lesen, stärkere Miteinbeziehung des Gesamtkontextes, bewußtes Analysieren von Strukturen und die Heranziehung von Wortfamilien" (Stiefenhöfer, 1986, S.63) neue Schemas beziehungsweise Schematas aktiviert.

Wenn richtige Schemata aktiviert sind, kann der Schüler den Text schneller verstehen. Denn nur wenn er an etwas Bekanntes anknüpfen kann, hat er die Möglichkeit zu verstehen. Ein Text, der inhaltlich nur neue Konzepte bereithält, kann nicht verstanden werden.

Sachwissen über Gegenstände, ihre Beziehungen untereinander und über Handlungen, die diese Beziehungen aufbauen, wird immer in einem bestimmten kulturellen Kontext erworben. Für eine Gesellschaft typische Handlungsabläufe, Beziehungen und Sachverhalte können in einer anderen eine völlig unterschiedliche Bedeutung haben. Diese Schemata sind also stark kulturspezifisch geprägt(vgl. Zimmermann, 1984, S.12).

Ist der Leser mit der fremden Kultur des Textes nicht vertraut, kann er also Textinhalte und eigene Schemata deswegen nicht in ein adäquates Verhältnis setzen, können Mißverstehen, falsche Interpretationen und Eindrücke die Folge sein. "Kurz je mehr Wissen der Leser einbringt, je genauer dessen Wissen mit eventuell kulturspezifisch geprägten Textinhalten übereinstimmt, desto leichter kann das Leseverstehen erfolgen" (Gerhold, 1990, S.34).

Der Leser versteht den Text, indem er ein entsprechendes Schema an den Text heranträgt, diesen auf der Grundlage dieses Organisationsrasters analysiert und interpretiert und so davon einen intentionalen Bewußtseinsinhalt konstruiert.

Zusammenfassend und systematisierend kann nach Karcher (1988, S.201) festgestellt werden, daß den Schemata beim Lesevorgang drei essentielle Funktionen zukommen:

"Erstens werden im Leser schemakonforme Erwartungen und Prognosen ("progressive Hypothesen") aufgebaut, die, Alternativen einschränkend, den Lesevorgang erleichtern und damit beschleunigen. Zweitens ermöglichen Schemata Schlußfolgerungen, da ihre Variablen als Informationsgrößen dienen und "Lücken", Nichterwähntes im Text, mit Hilfe dieser Variablen gefüllt werden können. Drittens ermöglichen die Schemata Analogieschlüsse, Metaphernverstehen und das Erkennen bildhafter Vergleiche, indem ein unterliegendes Schema (oder Teile davon) dazu benutzt wird, die gegebene Information anzureichern und aufzuschlüsseln." (Karcher, 1988, S.201; vgl. Rumelhart/Ortony, 1977, S.128).

Diese drei essentiellen Funktionen von Schemata wie die Leitung von Erwartungshaltungen, die Rolle von Schemata bei der Lückenergänzung und der Anreicherung von Metaphern und Vergleichen zufolge erleichtern und beschleunigen Schemata den Leseprozeß. Wie wirken nun aber die Schemata beim fremdsprachlichem Lesen?

4.2.1.1.2. Die Wirkungsweise der Schemata beim fremdsprachlichen Lesen

Obwohl man über das fremdsprachliche Lesen, wie Schwerdtfeger (1980, S.257) betont, sehr wenig weiß, wird das Lesen in der Muttersprache und in der Fremdsprache von vielen Methodikern als identisch angesehen. Nach Armaleo- Popper (1980, S.11) unterscheidet sich die Technik des Leseverständnisses in der Fremdsprache nicht von der Technik des Lesens in der Muttersprache.

Auch Gerhold (1990, S.37) ist der Ansicht, daß das Lesen in der Muttersprache und in der Fremdsprache gleich seien, der Fremdsprachenlerner brauche seine Lesekompetenz- und Lesestrategien nur auf die Fremdsprache zu übertragen. Der fremdsprachliche Leser hat außer der Lesekompetenz- und Lesestrategien, auch auf allen Ebenen Schemata aufgebaut, er besitzt also “ /.../ Sach-, Sprach- und Handlungswissen auf allen Ebenen, /.../ ”(Gerhold, 1990, S.37), die er auf die Fremdsprache überträgt.

Diese Übertragung der Lesestrategien auf die Fremdsprache kann auch zu Mißverständnissen führen, wenn funktional unangemessene Strategien vom Leser übertragen wurden (vgl. Schwerdtfeger, 1980, S.261). Nun ist es aber für den Fremdsprachenunterricht, für das Textverständnis von größter Bedeutung, wo die spezifischen Probleme des Textverständnisses des Lesers liegen.

4.2.1.2. Die Probleme des Textverständnisses

Texte beschreiben ihren Gegenstandsbereich nur unvollständig, so daß der Leser ein entsprechendes Hintergrundwissen einbringen muß, um zugrundeliegende Zusammenhänge zu erfassen. Verstehen stellt sich ein, wenn Textinformationen auf vertraute Welt-, Sprach- und Textkonzepte bezogen werden können.” Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, weil der Leser einem anderen Kulturraum angehört, als dem des Textes, so treten Verstehensprobleme auf, die es zu überwinden gilt” (Ehlers, 1988, S.163).

Hier sollen nun zwei Ebenen des Textverständnisses unterschieden werden:

1) die sprachliche Entschlüsselungsebene, 2) die inhaltlich-kulturelle Ebene

4.2.1.2.1. Die sprachliche Entschlüsselungsebene

Während der Muttersprachler sich auf lexikalische Einheiten, Schlüsselwörter des Textes konzentrieren und dadurch leichter und schneller den Text verstehen kann, muß der fremdsprachliche Leser "sowohl auf diese lexikalischen als auch auf die syntaktischen Einheiten wie Präpositionen, Artikel und Konjunktionen achten" (Bal, 1991, S.56).

Der fremdsprachliche Leser muß also besonders auf die sprachliche Struktur achten, um den Text semantisieren zu können. Der Fremdsprachenlerner muß demnach in erster Linie den Sprachkode "knacken" (Gerhold, 1990, S.38; vgl. Schwerdtfeger, 1980, S.261), um den Text überhaupt verstehen zu können. Da der fremdsprachliche Lerner - um bildlich zu sprechen - keines oder nur einen unvollständigen Code hat, um den Text zu knacken, gilt die Aufmerksamkeit des Fremdsprachenlernalers sowohl für die Sprache selbst als auch für die Textbedeutung.

Auch auf die syntaktische Struktur muß der fremdsprachliche Leser besonders achten, denn sie gibt nach Löschmann / Petzschler (1979, S.14) meistens wichtige Hinweise auf den Textinhalt.

Entscheidend für die Entschlüsselung des Textes ist auch die richtige Einschätzung und Einstellung auf die diskursive Struktur des Textes. Das ist vor allem die Kenntnis der Charakteristika fremdsprachlicher Texte - ihre strukturelle Organisation und ihre sprachlichen Merkmale. "Die Diskursstrukturen - die "formalen Schemata" - variieren jedoch /.../ von Kultur zu Kultur und damit von Sprache zu Sprache" (Karcher, 1988, S.227).

Dies kann dazu führen, daß der Fremdsprachenlerner aufgrund kulturell geprägter formaler Schemata bei der strukturellen Analyse des Textes zu falschen Folgerungen und Schlüssen kommt. Dies ist aber für das Gesamtverständnis des Textes nicht von wesentlicher Bedeutung. Wichtiger sind die “/.../ lexikalisch-semantiche Elemente /.../ ” (Neuner, 1980, S.107), das heißt die inhaltlich kulturell geprägten Inhaltsschemata.

4.2.1.2.2. Die inhaltlich-kulturelle Ebene

Die Inhaltsschemata, “die Sachwissen über Gegenstände, ihre Beziehungen untereinander und über Handlungen, die diese Beziehungen aufbauen” (Gerhold, 1990, S.34), beinhalten, sind in einem bestimmten Kontext erworben, das heißt sie sind kulturspezifisch geprägt (vgl. Zimmermann, 1984, S.12; Steffensen / Joag-Dev, 1984, S.60).

Für eine Gesellschaft typische Handlungsabläufe, Beziehungen und Sachverhalte können in einer anderen Gesellschaft eine völlig unterschiedliche Bedeutung haben. Der Leser nähert sich einem Text, indem er auf der Basis seiner kulturell geprägten formalen und inhaltlichen Schemata versteht.

Sind die kulturspezifisch geprägten Textinhalte dem Fremdsprachenlerner bekannt, das heißt, hat der Lerner passende Schemata zu diesen Inhalten, kann er dann den Text verstehen. Wenn der Text an Bekanntes anknüpft, an den Erfahrungen, Vorwissen, Schemata des Lesers anknüpft, kann der Lerner den Text noch leichter verstehen. Andererseits können Verstehensprobleme entstehen, wenn nicht passende oder gar keine Schemata aktiviert werden.

Karcher (1988, S.228) nennt vier Verstehens-oder Mißverständnisbereiche. Diese sind folgende:

- “ 1. Er besitzt das für das Textverständnis notwendige Schema überhaupt nicht.
2. Er hat zwar ein relevantes Schema, kann es aber nicht zum Einsatz bringen, weil ihm der dazu notwendige Korrelationsansatz fehlt.
3. Er verfügt zwar über ein ähnliches, jedoch in Einzelheiten abweichendes Schema.
4. Er vergegenwärtigt in einem frühen Stadium des Aufbaus des Textverständnisses ein irrelevantes Schema, revidiert aber nach Erkennen seines Fehlers diese Entscheidung nicht, sondern versucht durch verzerrende Textanpassungen an das inadäquate Schema zum Verstehensziel zu kommen.” (Karcher, 1988, S.228)

Da der fremdsprachliche Lerner in den Fällen 1 und 2 über kein geeignetes Schema bzw. Schemata verfügt, mit denen er sein Lesen aufgrund einer schnelleren Hypothesenbildung erleichtern könnte, ist er auf seine sprachlichen Kenntnisse und auf den Text angewiesen. Kennt er einige Lexeme des Textes nicht, führt es schon zu Nichtverständnis.

Der fremdsprachliche Leser, dessen Vorstellungen über die Gegenstände, Sachverhalte und Begriffe, dessen Realisationen im Gedächtnis, die Schemata kulturspezifisch geprägt sind, unterlegt seine eigenkulturellen unangemessenen Schemata, “/.../ das heißt, er unterlegt einem Text der Fremdsprache Schemata seines eigenen Kulturbereiches” (Karcher, 1988, S.228; Johnson, 1981, S.180), was zu Verzerrungen, Mißverstehen, falsche Interpretationen führen kann.

Er kommt zu umso größeren Mißverständnissen, je mehr die entsprechenden Schemata voneinander abweichen. Es kommt zu “Distorsionen” (Steffensen/Joag Dev, 1984, S.58), Mißverständnissen, indem der Textinhalt den persönlichen Erfahrungen, das heißt, den eigenkulturellen Schemata des Fremdsprachenlesers angepaßt und entsprechend verzerrt wird. “Man darf davon ausgehen, daß solche Mißverständnisse beim Lesen eines fremdsprachlichen Textes gar nicht so selten sind, daß sie lediglich nicht bemerkt werden” (Karcher, 1987, S.106).

Vor allem in dem dritten Fall können die Abweichungen der Elemente beider Kulturen wegen der Inkongruität, “/.../ das heißt der hemmenden Interferenz, negativ auf das L2-Verständnis wirken” (Bal, 1991, S.60).

Diese Mißverständnisse entstehen durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen sprachlich-kulturell semantisch geprägten Einheiten, dem Text und dem Leser. Diese kulturell geprägte Andersheit des Lesers formuliert Neuner (1988, S.19) als Differenzen des Lesers.

Diese Differenzen, die einen Leser von einem anderen Leser unterscheiden, sind laut Neuner (1988, S.19) folgende:

- “ a) im kulturhistorischen, insbesondere im literarhistorischen Vorwissen
- b) infolge der Prägung durch verschiedene gesellschaftsgeschichtliche Entwicklungen /.../
- c) infolge der Prägung durch verschiedene Kulturtraditionen (Religion, Kunstfunktion, philosophische Systeme) /.../

e) infolge der Prägung durch verschiedene Primär-Erfahrungen aus Klima, Landschaft, Natur samt deren Folgen für das Vorstellungsrepertoire.

f) im Verhältnis zur Tradition überhaupt der literarischen Tradition insbesondere, dem Begriff der Kontinuität der eigenen Geschichte, dem Bewußtsein, mithin eigenkultureller Identität, /.../ "(Neuner, 1988, S.13).

Außer dieser kulturellen Prägung des Lesers, die beim Leseverstehen eine große Rolle spielt, stellt auch die kulturelle Geprägtheit des Textes ein Hindernis für das Textverständnis dar. Hier handelt es sich nach Krusche (1985, S.418) um Referenzstrukturen der Texte.

Unter Referenzstrukturen versteht Krusche (1985, S.418) "/.../ jene Bereiche außertextlicher Wirklichkeit, auf welche sich der Text bezieht, welche er anspricht, anspielt". Was nun einen fremdkulturellen Leser angeht, so ist seine fremdkulturelle Kompetenz gerade an den Stellen besonders gefordert, wo universelle Referenzschemata, die eine spontane Identifikation mit dem Text nahelegen, an solche Schemata angrenzen, die auf historisch vermittelte Faktizität Bezug nehmen. "Je größer, so läßt sich sagen, die Zahl der Übergänge zwischen verschiedenen Referenzschemata innerhalb eines Textes ist, und je größer darin insgesamt die Bedeutung der kulturvermittelnden Referenzschemata, desto höher dürfte die vom Text in Anspruch genommene kulturelle Kompetenz des Lesers sein" (Krusche, 1985, S.18).

Hat der fremdsprachliche Leser also kein Vorwissen über die außertextliche Wirklichkeit (wie z. B. die kulturelle, soziale, historische Tradition, die Autorenvita, die kulturgeschichtliche Reihe des Textes, vor allem aber historisch vermittelte Faktizität, dann versteht der Leser den Text auf der Basis seines eigenen kulturellen Vorwissens, seiner kulturell geprägten Schemata. Dadurch verfehlt er den Sinn des Textes.

Ist die Distanz zwischen Eigenerfahrung und dem Sachverhalt der Zielkultur zu groß, besteht die Gefahr der Abwehrreaktion beim Schüler, da er sich aus seiner eigenen Erfahrung heraus keine Erklärung über die fremde Welt geben kann. Andererseits gibt es in der Eigenerfahrung des Lernenden auch so etwas wie weiße Flecken, was ihm aus dieser Kontrastierung deutlich werden kann.

Ein anderes Problem des Mißverständnisses stellen äquivalente Lexeme in der Muttersprache und Fremdsprache dar. Äquivalent behandelte Lexeme unterscheiden sich “/.../ nicht nur im dennotativen (begrifflichen) Bereich, es weisen sogar dennotativ identische Lexeme in zwei Sprachen signifikant konnotative Unterschiede auf” (Karcher, 1985, S.25).

Diese Verständnisprobleme des Lesers sind ein großes Problem im Fremdsprachenunterricht. Diese Probleme zeigen sich vor allem konkret an den Stellen, wo eine Sache nicht, beziehungsweise falsch verstanden wird oder von den Lernern als schwer verständlich erklärt wird.

Da die Lerner/Studenten einerseits überhaupt nicht sagen können, wo es Verständnisprobleme gibt, deren sie sich ja nicht bewußt sind, andererseits im Individuum psychische Mechanismen der Kompensation und Umdeutung ablaufen, “/.../ die unser Verstehen lenken und uns das Gefühl geben, mit dem Text in Übereinstimmung zu sein, auch wenn wir ihn verfehlen” (Ehlers, 1988, S.163).

Denn der Lerner/ Student, der einer fremden Welt gegenübersteht, versteht fremde Inhalte, indem er diese in seine kulturell geprägten Schemata einordnet und dadurch seine eigene Welt sich festigt.

Außer dem Fehlen des Vorwissens spielt das Interesse, die emotionale Einstellung des Lesers /Studenten noch eine wichtige Rolle im Textverstehen. Die Gefühle können wie Wurff (1985, S.47) erklärt, schon zu Anfang der Lektüre zur positiven oder negativen Einstellung des Lesers/ Studenten führen.

” Das hat zur Folge, daß Textmaterial, das der persönlichen Einstellung des foreign reader entspricht, detaillierter bearbeitet wird, als wenn dies nicht zutrifft, und daß Textteile, die der Sicht des fremdsprachlichen Lesers widersprechen, entweder ignoriert oder verzerrt aufgenommen werden” (Wurff, 1985, S.47).

Für den Fremdsprachenunterricht ist es aber von größter Wichtigkeit, daß diese Verständnisschwierigkeiten des Textes oder die Abwehrreaktionen der Leser/ Studenten in dem höchst möglichen Maße beseitigt werden. Da man aber keine Möglichkeit hat, die inneren psychisch ablaufenden Vorgänge im Lerner /Studenten zu sehen, muß der Lehrer im Gespräch

durch Fragen die Schwierigkeiten oder Abwehrreaktionen explizit machen, und durch "die Bearbeitung zusätzlicher Information über die Eigenarten der Strukturen der Zielkultur" (Neuner, 1984, S.15) und durch den bewußten Vergleich der fremden wie der eigenen Kultur " /.../ den Studentinnen und Studenten wichtige Informationen und Strategien zum Verstehen der fremden wie der eigenen Kultur " (Müller, 1988, S.33) vermitteln.

Um dem Leser am Sinnpotential des Textes teilhaben zu lassen, ihm Verstehensangebote zu unterbreiten, müssen ihm die Schritte zum Verständnis des Textes so vorbereitet werden, daß er Sinn konstituieren kann.

"Es geht um die Befähigung des Lesers, teilhaben zu können, am Sinnpotential des Textes, das für ihn jeweils neu zu entdecken ist, indem ihm die Didaktik das durchsichtig und einsichtig macht, was die Fremdheit des Textes ihm verbirgt"(Kast, 1984, S.32).

In diesem Verstehensprozeß zwischen Text und Leser muß der Lehrer darauf achten, daß Textverstehen aus der aktiven Konstruktion einer kohärenten Wissensstruktur, in der Informationen aus dem Text und aus dem Vorwissen unter der Kontrolle von Zielsetzungen des Lesers resultiert.

" Der Text /.../ löst beim Lesen die fortlaufende Konstruktion einer Wissensstruktur im Kopf des Lesers zwar aus, bestimmt sie aber nicht in ihrem Ergebnis. Denn je nach Zielsetzungen und Vorwissen wählt der Leser aus dem Textangebot aus, organisiert um, zieht eigene Schlußfolgerungen. Er benutzt den Text als Anregung und Anleitung zu einem Konstruktionsprozeß in den ebenso Vorwissen wie Zielsetzungen eingehen "(Rampillon, 1980, S.82).

Deshalb bestimmt außer dem Vorwissen noch das Leseinteresse das Leseverstehen.

4.2.2. Das Leseinteresse

Außer dem Vorwissen spielt für das Leseverstehen, das Leseinteresse, mit anderen Worten der Lesezweck eine wichtige Rolle. Der Leser, der sich mit einem Text auseinandersetzt, nähert sich dem Text mit seinen persönlichen Lesezielen, Vorwissen, Interessen und verknüpft diese in einem aktiven Konstruktionsprozeß mit dem Textwissen.

Er nimmt also den Text nicht nur passiv auf, sondern "gewichtet, selegiert und organisiert die angebotenen Informationen auf seine Ziele hin" (Ballstaedt, 1981, S. 239; Polat, 1995, S. 78).

Nach Grellet (1981, S.4) gibt es zwei Gründe, aus denen man sich einem Text nähert:

- "1- Lesen, aus Vergnügen, zur Unterhaltung, aus Spaß
- 2- Lesen, um sich zu informieren und um etwas mit diesen Informationen machen zu können."

Kast (1984, S.208) fügt als Synthese der beiden oben genannten einen dritten Grund hinzu: "Lesen, um sein Informations- und gleichzeitig sein Vergnügungsbedürfnis zu befriedigen".

In der Freizeit wählt der Leser nach seinen eigenen Interessen, entweder unterhaltende oder informierende oder aber auch informativ-unterhaltende Texte völlig nach seinem Belieben aus. So besitzt "jeder Leser eine individuelle Lesegeschichte, er hat Lesegewohnheiten entwickelt und zeigt Vorlieben gegenüber bestimmten Texten" (Michel/Sternagel, 1979, S. 24).

In der Unterrichtssituation muß sich der Student aber mit Texten auseinandersetzen, ob sie ihn interessieren oder nicht.

Schon im Vorstadium des Unterrichts macht sich der Student Gedanken über den Inhalt des Textes, sei es durch die Überschrift des Textes, durch Zeichnungen. Interessiert der Inhalt des Textes ihn, wird er neugierig auf den Text, er baut Hypothesen und Erwartungen auf, die er bestätigt bekommen will.

Weckt der Inhalt des Textes nicht aber das Interesse des Studenten, nimmt er an, “/.../ daß der Text für - ihn - selbst nicht interessant ist, überfliegt ihn bestenfalls und legt ihn beiseite” (Paleit, 1984, S.4; vgl. Özünlü, 1983, S.189).

Damit die Studenten bereit sind, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, müssen sie schon am Anfang des Unterrichts an dem Text interessiert werden. Der Lehrer muß also vor jeder Unterrichtseinheit das nicht natürlich vorhandene Leseinteresse des Studenten wecken und während des ganzen Unterrichts aufrechterhalten. Dies ist möglich durch eine geeignete Textauswahl des Lehrers. Bei seiner Textauswahl muß der Lehrer nicht nur die Eigenschaften des Textes, “/.../ - vor allem -den Lerner mit seinen persönlichen Interessen und Bedürfnissen” (Paleit, 1984, S.4; vgl. Özünlü, 1983, S.189) vor Auge halten. In Anbetracht der Tatsache, daß die Interessen und Bedürfnisse jeder Klasse, von jedem Studenten sich voneinander unterscheiden, muß der Lehrer seinen Unterricht vielfältig gestalten.

Die Texte müssen sprachlich und inhaltlich von mittlerem Schwierigkeitsgrad sein. Außer den Interessen der Studenten müssen die Texte “/.../ die Vorkenntnisse und Eigenerfahrungen der Lerner” (Heyd, 1991, S.237 ; vgl. Brandi/Strauss, 1985, S.26) ansprechen. Denn der Lerner kann einen Text nur verstehen, wenn er “/.../ die aufgenommenen Informationen mit seiner Vorerfahrung und seiner Vorinformation, seinem Vorwissen verarbeiten kann” (Buhlmann, 1980, S.58).

Deshalb müssen dem Lerner solche Texte im Unterricht angeboten werden, die sprachlich, inhaltlich und kultursemantisch sein Vorwissen nicht überstrapazieren, “/.../ die aber trotzdem genug Leseanregungen enthalten, Entscheidungen verlangen, interessantes mitzuteilen haben” (Kast, 1984, S.139). Für den Lehrer, der sich vor dem Unterricht mit der Auswahl des Textes beschäftigt hat, beginnt aber die wichtigste Arbeit erst im Unterricht selbst.

Der Lehrer muß von den ersten Minuten seines Unterrichts an, mit geeigneten Aufgabenstellungen “/.../ eine psychologische Beziehung zwischen dem Studenten und dem Text “ (Demirel, 1987, S.23) herstellen, dadurch wird der Student neugierig auf den Text und er baut einen Erwartungshorizont auf. Dies kann nur dann erfolgen, wenn er genau

weiß, warum er den Text liest. Denn “je klarer die Vorstellungen sind, wofür gelesen wird, desto leichter scheint der Leseprozeß zu erfolgen, desto schneller und desto effektiver” (Gerhold, 1990, S.35).

Damit dieses zu Anfang des Unterrichts geweckte Leseinteresse gewahrt werden kann, besteht die Aufgabe des Lehrers darin, während des ganzen Unterrichts den Studenten “/.../ Hilfen zu bieten, Anregungen zu geben, auf ein konsistentes Gesamtverständnis des Textes hinzuwirken, auf Unstimmigkeit hinzuwirken /.../ “ (Kast, 1984, S.34), die Fehler zu verbessern, die unsicheren Studenten immer wieder zur Arbeit an dem Text zu ermutigen, sie aber auch bei geleisteter Arbeit zu loben. Dabei muß der Lehrer aber immer freundlich und verständnisvoll mit den Studenten umgehen, ihnen kenntlich geben, daß er sich als ihr Partner versteht, daß ihm der Unterricht Spaß macht, daß er die Lerner ernst nimmt.

Durch diese positive Einstellung des Lehrers, sein angemessenes Eingehen auf die Lerner, stärkt sich das Selbstvertrauen des Studenten, seine Motivation wird erhöht. Erst jetzt tritt der Student, dessen Interesse an dem Text geweckt ist, mit dem Text in einen Dialog. Das Leseinteresse ist also eine unabdingbare Voraussetzung für die Lesebereitschaft des Studenten.

Soll der Fremdsprachenunterricht nicht nur Last, sondern auch Lust für die Studenten bedeuten, so müssen passende Texte gewählt werden. “Das heißt im Fremdsprachenunterricht ist der erste Schritt um Leseverstehen zu entwickeln, die Wahl von passenden Texten, die eine lebhaft Kommunikation mit dem Studenten hervorrufen können” (Polat, 1995, S.79).

4.2.3. Die Berücksichtigung der Muttersprache

Die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ist ein seit langem umstrittenes Thema. Während manche Methoden für die Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht eintraten, plädierten andere für die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht.

Henrici (1986, S.88) nennt einen wichtigen Grund für die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht:

“Die Sprache als Muttersprache trägt jedoch wesentlich die gesamtpsychische Entwicklung und die Sozialisation des Kindes, denn eine ausreichende emotionale gesellschaftliche und kognitive Entwicklung vollzieht sich in enger Bindung an die Sprache, an die Muttersprache.”

Die kognitive, psychologische, individuelle Entwicklung des Kindes, des Individuums ist untrennbar mit der Muttersprache verbunden. Die Muttersprache ist die erste Sprache, die man wie schon der Name sagt, von der Mutter erlernt. In der Muttersprache erfaßt man und versteht man die Welt. Man übernimmt mit der Muttersprache kulturell-gesellschaftlich geprägte Verhaltens- und Denknormen.

In enger Bindung an die Sprache, an die Muttersprache vollzieht sich also eine ausreichende, emotionale, gesellschaftliche und kognitive Entwicklung des Kindes. In dieser gesamtpsychischen Entwicklung und Sozialisation des Kindes nennt Henrici (1986, S.88) eine unverzichtbare Funktion der Muttersprache, die auch im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden muß:

“Die Sprache als Muttersprache ist familien- und gruppeninternes Kommunikationsmittel: Sie dient der Mitteilung und Überlieferung wichtiger Geschichten, der Herstellung, Aufrechterhaltung und Veränderung sozialer Beziehungen in Familie und Gruppe, im Austausch von Wertvorstellungen und Ideensystemen, kurz der täglichen Herstellung und Wiedererneuerung der kulturellen Identität.”

Der Lerner, der durch seine Muttersprache kulturell geprägt ist, nimmt den angebotenen Text auf der Basis seiner Muttersprache, seiner kulturellen Schemata auf. Deshalb muß im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, daß “ /.../ der Transfer und Interferenz der Muttersprache” (Löschmann/ Schröder, 1988, S.49; vgl. Tosun, 1983, S.222) eine Fehlerquelle darstellen, die es in die Planung des Unterrichts einzukalkulieren gilt.

Die Muttersprache darf aber nicht nur als Störfaktor betrachtet werden, sondern sie muß eher als Lernhilfe (vgl. Butzkamm, 1991, S. 154)

angesehen werden. Die Muttersprache muß überall dort eingesetzt werden, wo die Studenten / Lerner durch nicht vorhandene sprachlich, inhaltlich, kulturell semantische Phänomene Verständnisschwierigkeiten erleben. Erst durch den Einsatz der Muttersprache können solche Verständnisprobleme beseitigt werden. Deshalb gilt für den Fremdsprachenunterricht, “/.../ daß der Gebrauch der Muttersprache kein Tabu sein sollte, aber nur soweit es nötig ist” (Demirel, 1987, S.22).

5. DIE INTERKULTURELL BEDINGTEN VERSTAENDNIS-SCHWIERIGKEITEN BEI LITERARISCHEN TEXTEN

Literarische Texte spielten beim Beginn der Fremdsprachendidaktik nur eine untergeordnete Rolle. Sie dienten als Demonstrationsobjekte für bestimmtes Sprachmaterial wie z. B. grammatische Phänomene und lexikalische Einheiten. (In der Grammatik-und Übersetzungsmethode) oder es sind nur fiktionale, synthetisch gebildete Dialogtexte (wie in der audiolingualen Methode).

“Mit der Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik an pragmatischen und pädagogischen Zielsetzungen in der kommunikativen Didaktik, vor allem durch die Auswirkungen der Rezeptionsästhetik” (Çapoğlu, 1992, S.5) zeichnete sich eine Wende sowohl in der Literaturwissenschaft als auch im Literaturunterricht im Bezug auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache ab, die Kast (1984, S.23) und Wierlacher (1980b, S.9) als “Paradigmawechsel” bezeichneten.

Mit dem “Paradigmawechsel” wurde in den 70’er Jahren die Stellung und Funktion von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht diskutiert und schließlich wurde ihnen ein gebürtiger Platz im Fremdsprachenunterricht eingeräumt. Denn man erkannte Möglichkeiten literarischer Texte, die die anderen fremdsprachlichen Fertigkeiten nur schwer anbieten konnten.

Da die meisten Fremdsprachenlerner/ Studenten keine Möglichkeit besitzen das zielsprachige Land und seine Kultur kennenzulernen, stellen literarische Texte für viele den einzigen Zugang zur Kultur, Mentalität und

Geisteshaltung des zielsprachigen Landes dar. Denn in den literarischen Texten spiegeln sich kulturelle Ereignisse, Verhaltens- und Denkformen ihrer Menschen. Durch diese Eigenschaft “ /.../ ermöglichen literarische Texte - dem Studenten / Leser - einen Zugang zur Zielkultur aus der Binnensicht” (Weimann/Hosch, 1993, S. 518), wie es schon in dieser Arbeit mehrmals betont wurde.

Durch die Darstellung von Verhaltens- und Denkformen, kulturellen Ereignissen des zielsprachigen Landes bieten literarische Texte dem Lernenden eine Alternative zu seiner bisherigen Sicht an. Im Vergleich der fremden Kultur mit der Eigenen erkennt er einerseits andere Sichtweisen, andererseits nähert er sich seiner eigenen Kultur von einem anderen Aspekt aus.

Dieser Vergleich des Fremden mit dem Eigenen führt zu einer Toleranz und Empathie des Lernenden gegenüber der fremden Kultur, seinen Menschen und im allgemeinen der Welt gegenüber.

Diesen oben dargestellten Eigenschaften zufolge sind literarische Texte ein begrüßtes Vehikel für den Fremdsprachenunterricht, dem es neben anderen Zielen ja auch um die Verwirklichung dieser Lehrziele- wie Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Identitätsdarstellung - geht.

Die Unterrichtspraxis sieht jedoch anders aus. Jeder Lehrer ist in seinem Unterricht mit der Tatsache konfrontiert worden, daß der literarische Text, den er mit in den Unterricht gebracht hat, auf Verständnisschwierigkeiten seiner Leser / Studenten traf. Diese Arbeit geht zunächst von dieser Erkenntnis aus und versucht im theoretischen Teil dieser Arbeit, die Gründe für die Verständnisschwierigkeiten oder Mißverständnisse von literarischen Texten, die interkulturell bedingt sind, auszuführen. Diese interkulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten oder Mißverständnisse von literarischen Texten entstehen im Leseprozeß in der Interaktion zwischen Leser und Text.

5.1. Problem

In der Begegnung des Lesers / Studenten mit dem literarischen Text handelt es sich um eine interkulturelle Kommunikation, um ein Gespräch zwischen Text und Leser, zwischen zwei verschiedenen Kulturen.

In diesem Gespräch konkretisiert der Student / Leser die Bedeutung des Textes im Rahmen des vom Text vorgegebenen Spielraums. In den Verstehensprozeß wirken einerseits vom Text ausgehende, andererseits vom Studenten ausgehende Merkmale ein.

Die Texte sind durch die Kultur (Verhaltens- und Denkformen seiner Menschen, kulturelle Phänomene) geprägt. Im besonderen wirken Merkmale wie die Autorenvita, das gesamte Werk des Autors, die kulturgeschichtliche Reihe, in der ein Text steht, die Lebenspragmatik / universelle Erfahrung, angesagte, bewußtgewordene Innerlichkeit, Naturbezug auf die kulturelle Geprägtheit des Textes. Diese Eigenschaften, die zu Verständnisschwierigkeiten bei literarischen Texten führen, wurden in Kapitel (4.2.1.2.2) schon erläutert.

Diesem fremdkulturell geprägten Text nähert sich der Leser anhand seiner Erfahrungen, seinem Vorwissen, das auch kulturell geprägt ist. Im Gespräch zwischen Text und Leser treffen zwei verschiedene Kulturen aufeinander. Kann der Leser / Student die Textinformationen nicht "/.../ auf vertraute Welt-, Sprach- und Textkonzepte" (Ehlers, 1988, S.163) beziehen, anders formuliert, besitzt der Student / Leser kein Vorwissen über die im Text dargestellten kulturell geprägten Inhaltsschemata, greift er auf seine eigenkulturell ausgeprägten Schemata zurück. Im Verstehensprozeß ist also vor allem der Leser und sein kulturell eingebrachtes Vorwissen von Bedeutung.

Durch den Kontakt zweier verschiedener Kulturen wie die des Textes und des Lesers, durch den Mangel an kulturellem Vorwissen des Studenten kommt es zu Fehlinterpretationen und Mißverständnissen.

Die Verstehensprobleme eines fremdsprachlichen Lesers sind also nicht nur grammatischer, auch nicht ästhetischer, sondern in besonderer Weise auch kultursemantischer Art.

5.1.1. Untersuchungen zu gleicher Problematik

In den letzten Jahren sind eine Reihe von interkulturellen Studien erschienen, die sich mit diesem kulturellen Aspekt auseinandersetzen.

Rivers (1988, S.203) erklärte, daß gerade die sozial-kulturelle Bedeutung eines Textes für fremdsprachliche Studenten am schwierigsten zu erfassen sei. Denn diese sozialkulturelle Bedeutung eines Textes entstehe durch die Existenz gemeinsamer Erfahrungen, Wertvorstellungen und Lebenshaltungen, kurz eines gemeinsamen Kulturverbundes. Wenn diese Art von Bedeutung nicht berücksichtigt wird, oder wenn der Student die Bedeutung eines deutschen Textes anhand seiner eigenen kulturellen Erfahrung interpretiert, wenn er sozusagen sein eigenes kulturelles Wissen in den Verstehensprozeß einfließen läßt, kann es zu Fehlinterpretationen und zu Mißverständnissen kommen.

Auch Johnson (1981, S.69) stellte bei einer Untersuchung fest, daß die fremdsprachlichen Lerner einen Text besser verstehen und zusammenfassen konnten, wenn der Inhalt eines Textes mit den Begebenheiten der Eigenkultur des fremdsprachlichen Lernalters übereinstimmte. Bei unbekannten oder weniger bekannten kulturellen Phänomenen hat man größere Probleme. Sie stellte fest, daß 61% aller Fehler bei der mündlichen Zusammenfassung auf kulturelle Fehlinterpretationen zurückgeführt werden konnten. Als einen der Gründe nennt sie Unterschiede in der kulturellen Konnotation zwischen beiden Kulturen.

“Praktisch projiziert der Lernende, der ein fremdsprachliches Wort als Übersetzungsäquivalent des muttersprachlichen erhält, auf jenes auch die psychologische semantische Struktur des entsprechenden Wortes der Muttersprache /.../. Genau an dieser Stelle aber setzt das landeskundliche Problem ein”. (Leont-ev, 1988, S.204).

Auch Tuk (1988, S.204) führte eine Untersuchung bei niederländischen und deutschen Studenten in diesem Bereich durch. Seine Ergebnisse stimmen mit den Erkenntnissen von Rivers und Johnson überein. Genauso wie sie betont auch er die Bedeutung des kulturell geprägten Vorwissens des Studenten.

Dieses Vorwissen ist nach Tuk (1988, S.204) besonders wichtig, denn "ohne daß der Leser sich dessen bewußt ist, bestimmt der Makrokontext, der in diesem Falle der niederländischen Kultur, mit all ihren sozio-kulturellen und kulturhistorischen Komponenten in vielen Fällen die Bedeutung des Gelesenen" (Tuk, 1988, S.204).

Laut Tuk (1988, S.204) bezieht der Leser / Student das Gelesene auf seine eigenen kulturgeprägten Schemata, die ihm als Raster und grundsätzliche Orientierung dienen. Was von ihm nicht als abweichend von seinen eigenen Schemata wahrgenommen wird, wird als identisch vorausgesetzt, ganz gleich, ob diese Voraussetzung von der Realität her gerechtfertigt ist oder nicht.

Diese oben erwähnten Untersuchungen beschäftigten sich mit kulturellen Problemen von authentischen Texten.

Tuk (1988, S. 212) führte auch mit literarischen Texten in den Niederlanden eine Untersuchung durch, in dem er ermittelte, wie kulturelle Zeichen von den Studenten aufgenommen wurden, wie Mißverständnisse entstanden. Er kommt zu der Feststellung, daß beim Lesen von authentischen und literarischen Texten die kulturelle Folie der Studenten eine wichtige Rolle spielt.

All diese oben erwähnten Studien betonen die Bedeutung der Kultur für das Textverständnis sowohl von authentischen Texten als auch von literarischen Texten. Untersucht man aber die Studien zu diesem Bereich, trifft man nicht auf Studien, die diesen kulturellen Aspekt literarischer Texte besonders aufgreifen.

Dieser kulturelle Aspekt, der neben dem grammatisch-ästhetischen eine besondere Quelle für Mißverständnisse und Fehlinterpretationen darstellt, muß aber untersucht werden. Nur durch die Erkenntnis dieser Fehlerquelle und ihrer Aufarbeitung im Fremdsprachenunterricht kann das Textverständnis fremdsprachlicher Leser / Studenten, - in dieser Arbeit handelt es sich um türkische Studenten der ersten Klasse der Abteilung für Daf-Didaktik in der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität-, wesentlich erleichtert werden.

Wie können aber solche Texte, die doch dem fremdsprachlichen Leser vor allem einen Einblick in die kulturellen Eigenheiten, Vergleichsmöglichkeiten mit der eigenen Kultur bieten, die gleichzeitig aber auch für den fremdsprachlichen Leser / Studenten besonders schwierig sind, dem Leser jedoch vermittelt werden? Anders ausgedrückt, wie kann der kulturelle Aspekt den Studenten / Lesern im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden? Das ist die Frage, welche diese Untersuchung zu beantworten sucht.

5.2. Hypothesen

Die Grundhypothesen dieser Untersuchung sind:

1. Die Probanden haben den Fragebogen, die Fragen zu den literarischen Texten völlig realistisch ausgefüllt.
2. Die Gültigkeit des Fragebogens, welche die Nichtexistenz oder das geringe Vorwissen bei den Probanden festzustellen sucht, wurde von fachwissenschaftlichen Bereichen bestätigt.
3. Die Studenten lernen durch diese Methode die Kultur des Zielsprachenlandes näher kennen, wodurch sie die literarischen Texte besser verstehen können. Dies führt einerseits zu Toleranz gegenüber anderen Menschen und Kulturen, andererseits zu einem besseren Verständnis der eigenen Kultur.

5.3. Begrenzungen

Diese Untersuchung ist in seinem Umfang folgendermaßen begrenzt:

1. Diese Untersuchung wurde im ersten Semester des Studienjahres 1998-1999 in der ersten Klasse der Abteilung für Daf-Didaktik in der Pädagogischen Fakultät der Universität Anadolu mit 23 Probanden in der Zeit vom 3. November bis 3. Dezember durchgeführt. Zunächst wurde in zwei Stunden zu dem Lesetext ein zweiphasiges Leseverständnistest durchgeführt. Nach der Analyse dieses Leseverständnistests wird der Lesetext jeweils in drei Unterrichtsstunden behandelt. Ein Text wird also jeweils in der Woche in 5 Stunden durchgeführt. Bei der Behandlung der Lesetexte werden die Arbeitsschritte eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts (Motivation, sprachliche Vorbereitung auf den Text, Textrezeption durch Verständnisfragen, befolgt, aber es werden auch kulturelle Fragen in die Textrezeption und danach auch das kulturelle

Kontextwissen einbezogen und mit dem Textinhalt integriert. Diese Untersuchung ist mit Befunden dieser Klasse begrenzt.

2. Diese Untersuchung ist mit Lesetexten (literarischen Texten) und mit den Fragen, die auf diese Lesetexte angewandt werden, begrenzt.

5.4. Definitionen

Die in dieser Untersuchung oft verwendeten Begriffe werden unten nach ihrer Verwendungsart definiert:

Kultur: Kultur oder Zivilisation schließt den ganzen Komplex wie Wissen, Religion, Kunst, Moral, Gesetz und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten eines Menschen als Mitglied einer Gesellschaft ein. (Tylor, 1991, S.30). Kultur ist also alles, was mit den Lebens- und Denkformen, Wertsetzungen, Haltungen, eines Menschen zu tun hat.

Literarische Texte: literarische Texte sind der Ausdruck der Selbstverständigung und des Selbstbewußtseins eines Volkes (Löschmann / Schröder, 1988, S.18). Sie spiegeln also die Kultur ihres Entstehungsorts wider.

Symbol: Die Übertragung von kulturell geprägten Bedeutungen auf Gegenstände, Begriffe.

5.5. Methode

In diesem Teil der Untersuchung wird zunächst die Methode, die zur Lösung des Problems benutzt wurde, dargestellt. Danach wird der Reihe nach zunächst das Untersuchungsmodell, die Wahl der Probanden und die zu der Verarbeitung der Daten verwendeten Methoden und Techniken beschrieben.

5.5.1. Untersuchungsmodell

Diese Untersuchung, welche die Ermittlung und Beseitigung kulturell bedingter Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse bei literarischen Texten bezweckt, benutzt als Untersuchungsmodell zunächst zur Ermittlung kulturell bedingter Verständnisschwierigkeiten einen zweischrittigen Prätest, ein kommunikativ-explorativ ausgerichtetes Unterrichtsmodell. Dieses Unterrichtsmodell wurde im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Zur Kontrolle der Wirksamkeit der vorgeführten Methode wird dann am Ende der Untersuchung ein Endtest ausgeführt.

5.5.2. Die Probanden

An dieser Untersuchung nahmen 23 Studenten der ersten Klasse (des ersten Semesters) der Abteilung für Daf-Didaktik an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität bei der Lehrveranstaltung "Textanalyse" teil.

Da diese Untersuchung von der Hypothese ausgeht, daß literarische Texte aufgrund des Mangels an kulturellem Vorwissen nicht verstanden werden konnten, wurde zwei Gruppen der ersten Klasse ein Fragebogen gestellt, das zur Ermittlung des kulturellen Kontakts der Studenten mit dem Zielsprachenland dienen sollte. Der Fragebogen besteht aus 20 Fragen, diese wurden im Ganzen beurteilt, aber die wichtigsten sechs Fragen, die zur Ermittlung des kulturellen Vorwissens der Studenten besonders wichtig sind, sind unten in der Tabelle 1 dargestellt. Aufgrund der Analyse des Fragebogens wurden 23 Studenten ermittelt, die sehr geringe oder überhaupt keine Kontakte mit der Kultur des zielsprachigen Landes hatten. Diese Untersuchung wurde dann mit diesen Studenten durchgeführt. Die nach dem Fragebogen ermittelten Eigenschaften dieser Studenten sind in Tabelle 1 dargestellt.

TABELLE 1

DIE EIGENSCHAFTEN DER PROBANDEN**Eigenschaft****Geschlecht**

Mädchen	(9)
---------	-----

Jungen	(14)
--------	------

Art der abgeschlossenen Gymnasien

Gymnasium	(15)
-----------	------

Anadolu Gymnasium	(3)
-------------------	-----

Privat Gymnasium	(2)
------------------	-----

Berufsschule	(3)
--------------	-----

Einkommen der Familien

30.000 - 60.000.000 TL	(3)
------------------------	-----

61.000.- 90.000.000 TL	(5)
------------------------	-----

91.000.- 120.000.000 TL	(13)
-------------------------	------

121.000.000 TL	(2)
----------------	-----

Der Aufenthalt während des Studiums

Bei der Familie	(7)
-----------------	-----

Im Studentenheim	(11)
------------------	------

Mit einem Freund zusammen	(5)
---------------------------	-----

Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land

Ja	(0)
----	-----

Nein	(23)
------	------

Der Besuch eines deutschsprachigen Kurses

Ja	(0)
----	-----

Nein	(23)
------	------

Wie man von der Tabelle 1 ersieht, haben sich die Studenten entweder nur eine kurze Zeit in einem deutschsprachigen Land aufgehalten oder aber sind überhaupt nicht mit dem Zielsprachenland in Kontakt getreten. Diese Studenten hatten ihr Studium in der Universität nach einem Abschluß eines Gymnasiums (Genel Lise) begonnen. Die Eltern der Studenten sind finanziell mittelmäßig. Die meisten der Eltern haben nur einen Grundschulabschluß und arbeiten als Arbeiter, Rentner, Angestellte, Bauern. Die meisten der Studenten lesen außerhalb des Unterrichts keine deutschsprachigen Publikationen wie Zeitung, Zeitschriften, usw.

5.5.3. Mittel zur Datenerhaltung

Zunächst wurde, wie oben schon dargestellt, zur Ermittlung der Probanden ein Fragebogen erstellt, in der Untersuchung wurde ein zweiteiliger Prätest zur Ermittlung der kulturellen Defizite verwendet, 3 Lesetexte (literarische Texte und 3 Sachtexte) und 3 Lesetests (als Textverständniskontrolle und zur Beseitigung der kulturellen Defizite) benutzt. Am Ende der Untersuchung wurde der erste Lesetest wiederum als Endtest durchgeführt. Nach der Ermittlung der Probanden durch einen Fragebogen wurden die Lesetexte ausgewählt.

5.5.4. Umsetzung in die Praxis und Didaktisierung der literarischen Texte

In diesem Kapitel soll nun zunächst auf zwei Punkte eingegangen werden: aus welchem Grund die Gattung Kurzgeschichte bevorzugt wurde und aus welchem Grund der Autor Wolfgang Borchert und diese drei bestimmten Werke gewählt wurden.

Da diese Untersuchung unter den Studenten der 1. Klasse der deutschen Abteilung für Daf-Didaktik durchgeführt wurde, deren Sprachkenntnisse ziemlich gering sind, mußten die ausgewählten Texte zunächst einmal einen einfachen Wortschatz und übersichtlichen Satzbau haben. Auch die Kürze der Texte ist wichtig, wenn man an die Organisation des Unterrichtsgeschehens denkt. All diese Eigenschaften sind die formalen Eigenschaften der Gattung Kurzgeschichte.

Die Kurzgeschichte zeichnet sich durch ihre Kürze, durch ihren einfachen Wortschatz und Satzbau, durch die Offenheit von Anfang und Ende aus. Wichtiger ist aber, und der Grund, warum in dieser Untersuchung die Gattung 'Kurzgeschichte' gewählt wurde, liegt in der Eigenschaft der Kurzgeschichte verborgen.

Der eigentliche Durchbruch der Kurzgeschichte als eigenständige Form gelang erst unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Katastrophe des Krieges (des Zweiten Weltkrieges) mit seinen Folgen drängte als Gestaltung des Kriegserlebens zu einer neuen Kurzform. Diese erwies sich als die Gattung "Kurzgeschichte." Da die Kurzgeschichte der unmittelbaren Nachkriegszeit eng mit der Thematik dieser Zeit verbunden war, sozusagen als dokumentarische Zeugenaussage über menschliche Wirklichkeit wirkte, entsprach sie als Darstellungsform dem Lebensgefühl der verlorenen Generation in der Trümmerwelt von 1945 am besten.

In ihr steht der Mensch, und nur der Mensch mit seiner Not, mit seinem Anliegen im Mittelpunkt. "Das Geschehen hat stattgefunden und das Verhalten, die Haltung des Menschen dem Unbegreiflichen gegenüber, die Einsamkeit des Menschen und sein Geworfensein in einer grausamen, unverständlichen Welt" (Kilchenmann, 1982a, S.108) werden in der Kurzgeschichte dargestellt.

Die Kurzgeschichte ist "/.../ eine Art von Guckkastenbühne, die zwar klein -ist-, aber die dennoch imstande ist, einen Aspekt des Lebens /.../ "(Kusenbergl, 1982, S.101), einen Ausschnitt, - ein herausgerissenes - "Stück Leben" (Bender, 1982, S.97; vgl. Lorbe, 1982, S.106; Kilchenmann, 1982b, S.112) widerzuspiegeln.

Ein anderer Grund, warum die Kurzgeschichte gewählt wurde ist, daß die Kurzgeschichte nicht in sich geschlossen, sondern sowohl über ihren Anfang als auch über ihr Ende hinaus offen ist. Sie gibt kein abgeschlossenes Ereignis und keine festgelegte Moral, sondern sie setzt den Leser in Bewegung, ist ein Hinweiszeichen, das ihn aus der Selbstverständlichkeit herausführt und ihn mit einer andeutenden Geste über das letzte Wort ihres letzten Satzes noch hinausweist.

“/.../ Als künstlerische Wiedergabe eines entscheidenden Lebensausschnittes /.../” (Doderer, 1982, S.116) zeigen die Kurzgeschichten “Die Küchenuhr”, “Nachts schlafen die Ratten doch”, “Das Brot” Ausschnitte aus einem die Kultur Deutschlands prägenden kulturellen Phänomen, wie die des Zweiten Weltkrieges mit seinen Auswirkungen auf die Menschen.

“In “Brot” geht es z. B. um eine im Alltag der ersten Nachkriegsjahre sehr ‚realistisch‘ verwurzelte Situation: Hunger, Mangel. Aber wenn da ein dreiundsechzigjähriger Ehemann nachts heimlich in die Küche schleicht, vom knapp bemessenen Brotlaib ein Stück abschneidet, seine Frau darüber hinwegtäuscht, die wiederum sich nicht anmerken läßt, daß sie die Situation durchschaut, dann wird die realistische Alltagssituation ausgeweitet zum Sinnbild einer Vertrauenskrise, der Brüchigkeit menschlicher Solidarität.

Dieser Verweisungscharakter des Erzählten läßt sich an zwei Punkten konkretisieren: einmal am zentralen Ding-Symbol selbst, an dem Brot, das zugleich reales Lebensmittel und vielfach geheiligtes Zeichen der Lebenserhaltung wie der Brüderlichkeit (biblische Traditionen) ist. Auch hier fungiert es einerseits als Realgegenstand: die eine zusätzliche Scheibe und andererseits als Symbol und Substanz des vertrauensvoll gemeinsamen Lebens.

Aber auch die Kommunikation zwischen den Eheleuten, die fast zwei Drittel des Textes ausmacht, hat derartigen Verweisungscharakter, indem die Vertrauenskrise eben nicht angesprochen, sondern von einer quälend belanglosen, monoton sich wiederholenden Pseudo-Kommunikation verdeckt wird.

Warum der Autor Wolfgang Borchert gewählt wurde, liegt vor allem darin begründet, daß Wolfgang Borchert (1921-1947) zu einer jungen Generation gehört, die ernsthaft erst nach Kriegsende zu schreiben begann. Zu einer Generation allerdings, die ihre Jugend schon als verloren ansah, sich selbst als betrogene Generation begriff.

Als ein miterlebender und mitleidender Zeuge des Krieges und seiner Folgen zeichnete er in seinen die Literatur der 50’er Jahre prägenden Kurzgeschichten ein bruchstückhaftes Bild seiner Zeit.

Die Verschmelzung von Lebensgeschichte und literarischem Schaffen Borcherts beschreibt Schütz (1980, S.53) mit folgenden Worten:

“Wolfgang Borchert war achtzehn Jahre alt, als der Krieg ausbrach, vierundzwanzig, als er zuende war. Krieg und Kerker hatten seine Gesundheit zerstört, das übrige tat die Hungersnot der Nachkriegsjahre, er starb am 26. November 1947, sechsundzwanzig Jahre alt. Zwei Jahre blieben ihm zum Schreiben, und er schrieb in diesen beiden Jahren, wie jemand im Wettlauf mit dem Tode schreibt. Wolfgang Borchert hatte keine Zeit, und er wußte es. Er zählte zu den Opfern des Krieges “

Indem Borchert immer nur die eigene, unvermittelte Erfahrung niederschrieb, hinausschrie, wurde er zum Vermittler von den Bedürfnissen, den Tag- und Alpträumen der Menschen seiner Zeit. Durch seine Kurzgeschichten bekommt man einen kurzen Einblick in das kulturelle Phänomen des Krieges, der psychologischen Situation der Menschen in der Kriegszeit. Deshalb wurden in dieser Arbeit vor allem Wolfgang Borchert und seine Werke gewählt.

5.5.5. Textarbeit zu den Kurzgeschichten ‘Die Küchenuhr’, ‘Nachts schlafen die Ratten doch’, ‘das Brot’

Folgende Textarbeit wurde vom 3. November bis 3. Dezember in der 1. Klasse mit 23 Studenten der Abteilung für Daf-Didaktik der Anadolu Universität durchgeführt. Bei den Studenten handelt es sich um Studenten, welche ihre Sprachkenntnisse im Deutschen in türkischen Schulen (Gymnasien erworben haben, die auch wenig oder keinerlei Kontakt mit den Zielsprachenländern (Deutschland, Schweiz, Österreich) hatten. Ein Text wurde in dieser Klasse innerhalb von drei Unterrichtsstunden durchgeführt.

Um den “/.../ jeweils besonderen Abstand des deutschen Textes zum ausländischen Rezipienten in seiner Rolle als gesteuerter Leser unter den Bedingungen einer fremdsprachlichen Unterrichtssituation /.../ ”(Hunfeld, 1980, S.510), die im Leseprozeß auftretenden, kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten bei literarischen Texten thematisieren zu können, muß vor der Behandlung des literarischen Textes im Unterricht die Vorkenntnisse der Lerner zum jeweiligen Thema des Textes aktiviert und gesammelt werden.

Erst nach dem der Lehrer / in durch eine Mißverständnisanalyse feststellt, wo die Studenten überhaupt etwas verstanden haben, wo sie nicht verstehen, was sie sehen und was sie nicht sehen, also über welches Vorwissen die Lerner bereits verfügen oder aber auch nicht, kann der Lehrer / in die fremdsprachliche Verstehensfähigkeit seiner Schüler weiterentwickeln, indem er das Unterrichtsgeschehen nach den Ergebnissen der Analyse ausrichtet. Dadurch kann er seinen Unterricht beleben und lenken.

Um das Vorwissen der Studenten zu aktivieren und die kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten zu ermitteln, wurde in dieser Arbeit methodisch folgendermaßen vorgegangen:

5.5.5.1. Motivieren der Studenten zum Text

Um die Studenten zu dieser Arbeit zu motivieren, wurde ihnen der Zweck dieser Arbeit erklärt.

5.5.5.1.1. Erster Schritt: Vorlesen des Textes durch den Lehrer /in bis zu einer bestimmten Stelle, die Studenten haben dabei den Text in der Hand und lesen ihn mit.

Aufgabenstellung: a. Gibt es unbekannte Wörter in dem Text?
 b. Was fällt euch zu den unten genannten Begriffen ein?
 c. Könnt ihr die Bedeutung der unten angegebenen Wörter stichwortartig erklären?

5.5.5.1.2. Zweiter Schritt: Fehlende Textpassage "stimmig" ergänzen

Aufgabenstellung: a) Wie geht die Geschichte wohl weiter?
 Äußert euch schriftlich dazu!
 b) Warum meint ihr, daß die Geschichte so weitergeht?
 Äußert euch schriftlich dazu!

Die schriftlichen Antworten der Studenten werden eingesammelt.

Welche Vor- und Nachteile hat wohl ein solches methodisches Vorgehen?
 -Die Spannung "Wie geht die Geschichte weiter?" vervielfacht die Wachheit und auch Aufnahmebereitschaft beim Lernenden.

-Die Aufmerksamkeit der Studenten wird auf das Thema gelenkt.

-Die Studenten formulieren ihre Vorstellungen/Erwartungen von dem Thema

-Ein Denkanlaß, eine Fragehaltung wird beim Studenten geschaffen.

-"Das Moment der Distanz, des Neuen, Unbekannten wirkt auch im Unterricht sehr oft motivierend und weckt Neugierde" (Laveau, 1985, S.315; vgl. Kast, 1984, S.60). Dadurch wird das Lesebedürfnis, die Lesebereitschaft des Lernalers hergestellt.

-Es macht dem Studenten mehr Spaß, sein Wissen selbst in das Spiel zu bringen.

-Wenn die Studenten Vermutungen über das weitere Geschehen einer Geschichte anstellen sollen, lesen sie den vorgegebenen ersten Teil sorgfältig durch, um möglichst viele Inhaltspunkte für das weitere Geschehen zu finden und die Studenten aktivieren ihr Vorwissen über ähnliche Geschichten.

-Bei der Lektüre der weiteren Teile werden die Studenten darauf achten, ob und inwieweit sich ihre Erwartungen erfüllen. "Damit richten sie ihre Aufmerksamkeit auf größere Sinneinheiten, was gerade für fremdsprachliche Texte wichtig ist, da hier allzu oft die erste Aufmerksamkeit nur den unbekannten Wörtern gilt" (Bredella, 1980, S.368). Die Studenten versuchen dann nicht das zu verstehen, was sie aus dem Kontext erschließen können, sondern richten ihre Aufmerksamkeit zunächst auf einzelne Elemente, um aus ihnen den Sinn des Textes zusammenzusetzen.

-Das langsame, schrittweise Enträtseln und Verstehen verstärkt die Identifikation im Nachvollzug. "Der Lernende wird selber zu einem Teil der Geschichte" (Häussermann, 1984, S.30).

5.5.5.1.3. Dritter Schritt: Nach den beiden Arbeitsschritten wird die Ermittlung des Vorwissens der Lerner folgendermaßen weitergeführt:

Die Kurzgeschichte wird bis zum Ende weitergelesen, unbekannte Wörter durch Lehrmethoden wie die Demonstration, die Verwendung des Wortes in einem typischen Kontext, durch Synonyme und Antonyme und

Übersetzung (vgl. Heyd, 1991, S.91) erklärt. Danach wird den Studenten ein Lesetest als Textverständniskontrolle gegeben. Das Leseverständnis wird auf folgenden Bereichen im Fremdsprachenunterricht entwickelt, die auch zur Kontrolle des Textverständnisses benutzt werden:

- Die Antizipation des Inhalts zu einer vorgegebenen Überschrift
- Das Finden einer Überschrift zu einem Text
- Die Bedeutung der unbekannten Wörter raten
- Globales Verständnis des Textes
- Detailliertes Verständnis des Textes
- Die Hauptmotive und die Nebenmotive des Textes auffinden
- Der Transfer des Textwissens auf andere außertextliche Bereiche
- Die Zusammenfassung des Textes

5.5.5.2. Die Textverständnissübungen

Die Textverständnissübungen beruhen in dieser Arbeit vor allem auf den Gebieten:

- Die Bedeutung der unbekannten Wörter raten
- Globales Verständnis des Textes
- Detailliertes Verständnis des Textes
- Die Hauptmotive und die Nebenmotive des Textes auffinden

5.5.5.2.1. Der Lesetest

Der Lesetest besteht aus folgenden Übungen zu diesen Bereichen:

- Fragen zur Satzebene
- Fragen zur Textebene:
 - * Verständnisfragen
 - * offene Fragen (kulturelle Fragen)

5.5.5.2.1.1. Übungen zur Satzebene

In dieser Ebene wurde von den Studenten verlangt, daß sie die Sätze entweder ergänzen oder aber zwei Sätze miteinander verbinden, dies wurde dann folgendermaßen formuliert:

-Ergänzen Sie den Satz mit eigenen Worten!

-Zuordnung: Zusammenfügen von Sätzen. Der Lernende verbindet mit einem Pfeil die Satzteile (Satzanfänge-Satzenden), die zusammengehören

Richtig/Falsch- Aufgaben

Bei dem folgenden Aufgabentyp werden zu einem Text eine Reihe von Aussagen gemacht. Der Lernende entscheidet aufgrund der Information, die er aus dem Text entnimmt, ob die Aussagen richtig oder falsch sind.

5.5.5.2.2. Fragen zur Textebene:

Es gibt zwei Arten von Fragen zu der Textebene. Diese sind zum einen Verständnisfragen und zum anderen sind es kulturelle Fragen, welche die kulturellen Vorverständnisse der Studenten aktivieren. Diese Fragen zur Textebene werden unten im einzelnen dargestellt.

5.5.5.2.2.1. Verständnisfragen

Diese Fragen lenken die Gedanken der Lerner in eine bestimmte Richtung. Sie führen zum Globalverständnis des Textes. Diese Orientierungshilfen für die Rezeption richten die Aufmerksamkeit des Lesers auf Schwerpunkte, steuern die Herausbildung der Antizipation und können so das Verstehen fördern. Wichtig ist dabei, daß die Lernenden durch derartige Orientierungshilfen angehalten werden, von sich aus beim Lesen entsprechende Fragen zu stellen. Die dadurch bewirkte Aktivität fördert den Rezeptionsvorgang in großem Maße.

5.5.5.2.2.2. Kulturelle Fragen

Während der Text nur vor dem Hintergrund eines bestimmten gesellschaftlichen Kontextes verständlich ist und von dort her bestimmte Deutungsschemata aktualisiert, “/.../ dekodiert der Leser im Lesevorgang den Text, indem er seine Inhalte aufnimmt und diese in seine eigene Welt einschmilzt” (Heuer, 1980, S.180).

Beim Lesevorgang abstrahiert der Leser die Textinhalte. Er bedient sich dabei der Schemata, die aus seiner psychologisch-sozialen Lerngeschichte

gebildet werden. Er belebt die Textinhalte dadurch, daß er die neue Information auf sich bezieht und transformiert. Auf diese Weise gelangen das Vorwissen des Lesers und damit seine Wahrnehmungs- und Behaltensinteressen in den Prozeß des Leseverstehens.

Bezieht man aber den Leser als eine eigenständige Position, als ein Erfahrungsprozeß, in welchem eine mögliche Textbedeutung sich überhaupt erst konkretisiert, in die Unterrichtsplanung ein, so muß diese Subjektivität bewußt und produktiv in den Literaturunterricht eingebracht werden. (vgl. Schmidt, 1980, S.523).

Dieses Unterfangen erfordert natürlich, daß die Interessen und Relevanznormen der Lerner konstitutiv werden müssen für die Textauswahl und die Problemlösungsverfahren im Unterricht.

Im Unterricht muß von der Tatsache ausgegangen werden, daß der Leser immervordem Hintergrund seiner eigenen kulturell geprägten Erfahrung, d.h., seiner eigenen Schemata versteht.

Die eigenen Schemata reichen aber oft nicht aus, wenn etwas Neues und Fremdes aufgenommen und verstanden werden soll. Der Leser muß dann seine vorhandenen Schemata entweder aufgeben oder er muß sie erweitern, um dem Neuen und Fremden gerecht zu werden, oder er muß eben neue Schemata erwerben, um überhaupt zu verstehen.

“Das Verstehen literarischer Texte ist in dem Sinne ein fortlaufender Lernprozeß, in dem der Leser neue Deutungsschemata und Begriffe erwirbt und vorhandene erweitert, umbildet (Akkommodation). Dadurch werden insgesamt seine Verstehensfähigkeit und sein Wissen erweitert” (Ehlers, 1992, S.60). Deshalb werden hier einige Fragetypen von Ehlers (1992, S.60) vorgestellt, welche die Vorverständnisse (Schemata) der Studenten aktivieren.

5.5.5.2.2.1.kulturelle Fragetypen

Diese kulturellen Fragetypen sind Fragen zur Aktivierung von Vorverständnissen / kulturellen Schemata. Es sind:

*Fragen, die auf eine Charakterisierung und Typerfassung von Personen zielen, wie z. B.

- Was für ein Mensch/eine Person ist...?
- Was für ein Typ ist...?

*Fragen, die auf eine Beziehung von Personen untereinander zielen, wie z.B.

- Was für ein Verhältnis haben die Personen untereinander?
- In welchem Verhältnis stehen die Personen zueinander?
- Was für eine Beziehung haben die Personen zueinander?

*Fragen, die auf Vergleiche zielen, wie z.B.

- Gibt es / gab es solche Personen, Konflikte, Situationen, Geschehnisse ... etc. in unserer Gesellschaft?
- Wäre so ein Verhältnis, so ein Verhalten, so ein Konflikt denkbar bei uns?
- Wenn nicht, was wäre anders?

*Fragen die vorhandene Identifikationsschemata der Studenten ansprechen:

sei es, daß Sie als Lehrer bestehende Identifikationen ihrer Schüler mit Personen und deren Handlungen aufdecken möchten durch Fragen wie

- Wie findet ihr die Person X?
- Wer gefällt euch besser?
- Findet ihr es richtig, gut, daß...?
- Gefällt euch....?

sei es, daß Sie als Lehrer selbst Identifikationen ihrer Studenten hervorrufen durch Fragen wie

- Was würdet ihr an der Stelle von X tun?
- Was hätten ihr an der Stelle von X getan?

- Wie fühlt sich die Person X in der Situation?
- Wie würdet ihr euch in derselben Situation fühlen? oder:
- Möchtet ihr so leben?
- Möchtet ihr die Person X sein?

*Fragen, die direkt auf vorhandene Begriffsvorstellungen und Wertorientierungen zielen und dabei Konzepte des Textes aufgreifen, wie zum Beispiel:

- Was versteht ihr unter einer glücklichen, zufriedenen Ehe?
- Wie stellt ihr euch eine solche Ehe vor?
- Wie könnten Ehekonflikte gelöst werden?

*Provozierende Fragen, bei denen ein Schema vorgegeben wird, wie z.B.

- Sind die Nachbarn nicht ...?
- Ist die Ehe der Nachbarn nicht?

Wie Ehlers äußert, kann man bei der Fragebildung mit dem letzten Fragetyp entweder einen Begriff aus dem Verstehenshorizont des Textes nehmen, oder aber einen Begriff aus dem Verstehenshorizont der Studenten einsetzen. Der letzte Fragetyp (Provozierende Fragen) soll die Studenten provozieren und sie somit dazu veranlassen, ein gegebenes Schema zu hinterfragen und am Text zu überprüfen.

Laut Ehlers (1992, S.60) können auch alle zuvor aufgeführten Fragetypen in eine solche herausfordernde Fragestellung umgeformt werden: "Ist das nicht ...?" Der Lehrer hat dabei wiederum die Möglichkeit entweder ein dem Text zugrunde liegendes Schema einzusetzen oder das zugehörige Gegenschema, d. h. eine Gegenhypothese zum Text zu bilden.

Da diese Fragen unterschiedlich schwierig sind und nicht jede Frage geeignet ist, um Vorverständnisse der Studenten zu aktivieren und den Studenten für den Text und seine Schemata zu öffnen, wurden in dieser Arbeit die Fragetypen ausgewählt, die sich zur Leseverständniskontrolle und zur Entwicklung des Textverständnisses dieser drei literarischen Texte eigneten.

Durch die Analyse der beiden Tests hat man einen Einblick in die Leseerfahrungen der Studenten. Man kann von diesen Tests ablesen:

- “ a) wie weit ein Text verstanden wurde,
- b) ob und welche Schwierigkeiten an welcher Stelle des Textes auftreten,
- c) wie Texte auf ihre Schüler wirken,
- d) welche Assoziationen und spontane Reaktionen sich einstellen,
- e) ob Ihre Schüler mit dem Text überhaupt etwas anfangen können; d. h. ob Interesse da ist und ob sie sich persönlich zu dem Text in Beziehung setzen können oder ob der Text ihnen so fremd ist, daß sie gar nicht reagieren können” (Ehlers, 1992, S.57).

Entsprechend den Erfahrungen und Reaktionen der Studenten, im Anschluß an die ermittelten, kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten, vor allem aber Mißverständnisse kann dann das folgende Unterrichtsgeschehen darauf aufgebaut werden.

Da man “durch Erkennen von gleichem und ähnlichem, durch assoziierendes Schlußfolgern von dem, was man schon kennt, an dem was man nicht kennt, durch das Aktivieren, von sprachlichem und außersprachlichem Wissen” (Edelhoff, 1985, S.9), kurz in dem man von dem ausgeht, was man auf Anhieb versteht und erweitert, müssen also im Unterricht die Studenten mit ihren Erfahrungen als Ausgangspunkt des Unterrichts genommen werden.

“Von diesem Ansatzpunkt aus muß dann dem Studenten gelehrt werden, sich mit der fremden Realität, mit einem angesprochenem Teil dieser Realität kritisch und analysierend auseinanderzusetzen” (Tapan, 1995, S.162). Um sich aber mit der fremden Realität auseinandersetzen zu können, muß der Student zunächst einmal die fremde Realität kennenlernen. Deshalb muß man dem Studenten Informationen über die fremde Kultur zu einem bestimmten Themenbereich dieser Kultur geben.

Mit der an die Leseerfahrung anschließenden Informationsvermittlung und Klärung von gesellschaftlichen und historischen Hintergründen, also mit Hilfe von Sachinformationen (und das heißt Sachtexten) und deren kritischer Reflexion erarbeiten sich dann die Studenten die spezifischen kulturellen Konnotationen und begreifen Unterschiede zur eigenen Umwelt.

Eine solche Vorgehensweise verlangt eine spezifische Methodik der Texterschließung: Sie beginnt mit der Aktivierung eigenkultureller

Referenzschemata (“Was dem Studenten als Leser der Text bedeutet”) und führt zum Einbezug der Referenzbereiche des kulturellen Kontextes, dem der Text selbst angehört (soziokultureller Daten).

Deshalb wurde in dieser Arbeit methodisch folgendermaßen vorgegangen:

Literarische Texte wurden nicht nur an und für sich behandelt, sondern als Zentraltex te oder Bausteine in thematische Unterrichtseinheiten integriert, denen dann zur Ergänzung, als Kontrastfolien oder als Hintergrundinformation weitere nicht fiktionale Texte (Sachtexte) zugewiesen wurden (vgl. Glaap, 1991, S.123). In dieser Arbeit wurden drei literarische Texte und drei Sachtexte zum Thema des Zweiten Weltkrieges ausgewählt.

5.5.5.3. Bearbeitung der ausgewählten Texte

Vor der Darstellung der Unterrichtsphasen im einzelnen, soll an dieser Stelle zunächst das Unterrichtsmodell skizziert werden.

Dieses Unterrichtsmodell sieht folgendermaßen aus:

- * Motivationsphase : Aktivierung des Vorwissens.
- * Textrezeption (TR) : Erfassen der Oberflächenstruktur und Eindringen in die Tiefenstruktur des Textes.
- TR₁: Einbeziehen des kulturellen Kontextwissens.
- TR₂: Integrierung von kulturellem Kontextwissen und Textinhalt.

Die Schritte des Unterrichtsmodells sollen nun hier beschrieben, im Anhang dann als Unterrichtsphasen ausführlicher dargestellt werden.

5.5.5.3.1. Motivationsphase: Aktivierung des Vorwissens

Vornehmlich über die inhaltliche Einführung wird versucht, das Interesse für die jeweilige Lektüre zu wecken und zugleich eine Erwartungshaltung zu erzeugen, die ein konzentriertes Lesen oder Hören ermöglicht.

Die Einführung kann auf ganz verschiedene Art und Weise erfolgen:

“Über die Erhellung der Situation, in der der Text entstanden ist, das Anknüpfen an das historische, vor allem kulturhistorische Wissen (besonders bei Werken des Erbes), an aktuelle Ereignisse, über die Biographie des Dichters, über den Vergleich mit einem bekannten Werk des Heimatlandes, an bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse der Lernenden an gesehene Filme /.../” (Löschmann/Schröder, 1988, S.68).

Wichtig ist dabei, daß die Lernenden bereits in dieser Phase aktiv werden und beispielsweise einen Vortrag übernehmen oder vielleicht ihre Erwartungen an die Textlektüre formulieren.

5.5.5.3.2. Sprachliche Vorbereitung auf die Textrezeption

Der Einführung schließt sich die sprachliche Vorbereitung an. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung bzw. Erarbeitung, Aktivierung und Reaktivierung von Schlüsselwörtern und -bedeutungen. Die Phase hat die Aufgabe unter Verwendung der Rezeptionshilfen das notwendige sprachliche Verständnis zu schaffen, das eine weitgehende reibungslose Rezeption ermöglicht.

5.5.5.3.3. Textrezeption

Beim Lesen des Textes wird der Student mit dem literarischen Text bekanntgemacht. In dieser Phase geht es um die Gewinnung eines Gesamteindrucks vom Text, um die Erfassung des wesentlichen Inhalts. Die Rezeption kann durch Orientierungsfragen und -aufgaben erleichtert werden.

Ausgehend von den Ergebnissen der Erstrezeption dringt der Lernende durch Orientierungsfragen anders gesagt kulturelle Fragen, die schon unter 5.5.5.2.2.2. ausgeführt sind, geleitet, tiefer in den Text ein und erschließt sich die oft vielschichtige Aussage.

In dieser Phase wird die Kommunikation zwischen dem Leser / Studenten und dem fremden Text eingeleitet. Diese Kommunikation wird von dem Lehrer durch kulturelle Fragen und Impulse gelenkt.

Diese schon vorgestellten kulturellen Fragetypen haben eine didaktisch-hermeneutische Funktion, indem diese Fragen die Studenten im eigenen ansprechen- positiv wie verfremdend - und gegenüber dem Fremden des Textes eine Einstellungs - und Wahrnehmungsänderung herbeiführen, um im fortlaufenden Wechsel zwischen Text und Leser, zwischen Eigenem und Fremden, die fremde Perspektive des Textes zu erschließen.

“ Schrittweise wird die Wahrnehmung ihrer Schüler für Fremdes geöffnet und rücken ihre Schüler dem Verständnis des fremdsprachlichen Textes näher, indem sie sich dessen Kategorien/Schemata aneignen. Die sich dabei herauschälende Differenz zwischen der eigenen Welt und der fremden Welt des Textes kann auf einer höheren Deutungsebene wiederum eine Reflexion auf das eigene in Gang setzen und den Prozeß der Anwendung des Textes auf die eigene Gegenwart einleiten” (Ehlers, 1992, S.60).

Um den Interpretations- und Verstehensvorgang der Studenten voranzutreiben, muß der Lehrer immer wieder Impulse geben.

‘Es sind Impulse, die

- a) Fragen bei den Studenten auslösen,
- b) zur Bildung von Deutungshypothesen führen (Warum? oder durch Antizipationen),
- c) die Aufmerksamkeit der Studenten auf Nicht-Gesehenes und Nicht-Beachtetes lenken,
- d) Fragen der Studenten vertiefen (z. B. durch Nachfragen: Wie meinst du das? Was verstehst du darunter?)
- e) die Studenten dazu veranlassen, weitere Aspekte eines Textes zu bewerten und in Zusammenhänge einzuordnen,

Auf diese Weise werden durch kulturelle Fragen und Impulse der Wahrnehmungsumfang der Studenten erweitert; Sichtweisen, die aufgrund individueller und kultureller Vorprägungen verfestigt sind, aufgebrochen und damit die Studenten für Neues und Fremdes geöffnet. Damit würden die Studenten schrittweise dazu befähigt, die andere Perspektive des Textes für sich zu erschließen.

Oftmals hat ein Leser nach der ersten Lektüre nur ein allgemeines Gefühl, daß er manches nicht verstanden hat, aber er kann nicht genau sagen, was es ist. Wenn man nicht genau weiß, was man nicht versteht, dann steht man

dem Problem oftmals hilflos gegenüber. Die genauere Beschäftigung mit den Textinhalten könnte dem Lehrer helfen zu entdecken, was man nicht verstanden hat. Damit werden anfängliche Verstehensprobleme konkreter und lassen sich so leichter lösen bzw. überhaupt erst lösen.

Dort, wo die größten Verstehenshindernisse und Unsicherheiten der Studenten auftreten, sollte der Lehrer nachhaken und den Text vertiefen.

“Erst am Ende dieses hermeneutischen Dialogs zwischen dem Leser mit seiner eigenen Denk- und Lebensweise und dem Text als Makrozeichen ließe sich eine gemeinsame Ebene” (Kuruyazıcı, 1990, S.16) durch die Einbeziehung des kulturellen Kontextwissens und der Integrierung von Kulturwissen und Textinhalt herstellen.

5.5.5.3.3.1. Einbeziehung des kulturellen Kontextwissens

Bei dem Leseprozeß sind zwei Faktoren von Bedeutung: der Text und der Leser. Der literarische Text spiegelt als kulturelle Überlieferungen die Kultur des Zielsprachenlandes wider. Der Leser, der aber in einem bestimmten Gesellschaftskontext lebt, wird durch die sozialen Gegebenheiten seiner eigenen Kultur geprägt. (vgl. Picht, 1980, S.273).

In dem Leseprozeß setzt der Leser / Student die in der fremden Sprache ermittelten Bedeutungskonzepte zu seinem Vorwissen, der Erfahrung und der Voreinstellung in Beziehung. Bei der Interaktion zwischen fremdsprachlichem Text und Leser treffen dann zwei verschiedene Kulturen aufeinander: Sein Eigenes und Fremdes.

Gibt es Anknüpfungspunkte an seine eigene Erfahrung und an sein Vorwissen, kann er mit dem Text etwas anfangen. Hat der Leser also Vorwissen über das im Text beschriebene Thema, so kann er den Text leichter verstehen.

Es gibt aber auch Sachverhalte, die den Studenten / Leser überhaupt nicht interessieren, da sie banal sind, d. h. den eigenkulturellen Erfahrungen des Studenten entsprechen.

Diejenigen Sachverhalte aber, die zu Auslösern von Weiterfragen werden können, weil plötzlich eine Spannung zwischen eigenkultureller und fremdkultureller Erfahrung deutlich wird, lassen die eigene Lebenserfahrung des Schülers in einem neuen Licht erscheinen.

Dagegen sind Sachverhalte der fremden Kultur, die weit weg von der eigenkulturellen Erfahrung des Studenten / Lesers liegen, oder für die es in der eigenkulturellen Erfahrung keine Entsprechung gibt, dem Studenten fremd. Dadurch kann er den Text entweder nicht verstehen oder aber er bezieht unbewußt seine eigenen Vorerfahrungen in den Verstehensprozeß, was zu Mißverständnissen und Fehlinterpretationen führen kann.

Diese vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit den Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnissen, die durch den Mangel an kulturellem Vorwissen bei den Studenten bewirkt werden. Deshalb wurden für diese Untersuchung die Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert benutzt, denn diese spiegeln zwar allgemeinmenschliche Erfahrungen, aber im Kontext eines spezifisch kulturellen Phänomens, wie die des 2. Weltkrieges. Die türkischen Studenten kennen keine Entsprechung dieses Phänomens.

Da der Student kein Vorwissen zu dem Textinhalt besitzt, kann er nicht aktiv an dem Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Um den Mangel des Vorwissens der Studenten weitmöglichst zu beheben, müssen den Studenten nach der Feststellung kultureller Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse die kulturellen Aspekte des Textes als Zusatzinformationen gegeben, einige Besonderheiten erklärt werden. "Somit muß das Fremde erläutert, Unverstandenes beseitigt, der Student zur Überbrückung des Fremden geleitet werden" (Tapan, 1990, S.61; vgl. Akbulut, 1996, S.217).

Mit diesen Bezügen des Fremdsprachenunterrichts befaßt sich die Landeskundendidaktik als Teildisziplin der Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik.

"Dabei richtet sich das landeskundliche Curriculum auf die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz, die im Medium der Fremdsprache und durch Aneignung und Aushandlung sowie kultureller Bedeutung eigene und fremde gesellschaftliche Erfahrung miteinander vermittelt" (Buttjes, 1991, S.112).

Studenten vor allem Informationen zu der Kultur des Landes gegeben werden.

Der Student sollte zum Verständnis, zur Beurteilung und Bewertung der Informationen geleitet werden. In den informationsbezogen ausgerichteten Unterrichtsphasen müssen die Kommunikationsarten über etwas sprechen oder diskursives Sprechen bevorzugt werden. Bei dem diskursiven Sprechen, vor allem über authentische Texte (Sachtexte) gewinnen neben dem Verständnis des Textes, sprachliche Aktivitäten wie die Sammlung und die Ordnung von Informationen, der Vergleich, die Bewertung, Diskussion, Beschreibung, Interpretation, Meinungsäußerung an Bedeutung.

Da das Gebiet der Landeskunde aber die ganze Geschichte, Politik und Kultur eines Landes umfaßt, ist es sehr komplex. Deshalb bleiben die Informationen, die dem Lerner gegeben werden, doch immer wieder lückenhaft und undifferenziert. Die Lerner haben eine bestimmte Lebenserfahrung, bei denen die Lerner eigene Erfahrungen besitzen und die sie besonders interessieren. "Bezugspunkt sind dabei das Alltagswissen, die Lebensgewohnheiten, Einstellungen und Wertorientierungen, über die ein Individuum im anderen Land verfügt" (Firges / Melenk, 1991, S.437).

Es ist klar, daß kein umfassendes Deutschlandbild zu vermitteln ist. Das kann auch nicht das Ziel einer in die Literaturwissenschaft integrierten Landeskunde sein. Hier muß es vielmehr darum gehen, "die Funktion ihrer Relevanz für das Verständnis des jeweiligen Textes -in dieser Arbeit handelt es sich um einen literarischen Text-, im gesamtgesellschaftlichen Rahmen der Zielkultur bewußt zu machen" (Kußler, 1980, S.472).

Das mag bereits auf der Ebene der Zuordnung der Sachen zu den Zeichen ein komplexes Unterfangen sein; vor allem dann, wenn es für den zu erklärenden Sachverhalt in der Ausgangskultur keine Entsprechung gibt. Noch aufwendiger ist unter Umständen die Erklärung von Interferenzen. "Daß aber ein vertieftes Textverständnis - die grundsätzliche Vorbedingung literaturwissenschaftlichen Arbeitens - nicht nur im Falle zeitgenössischer Texte von landeskundlichen Informationen abhängt, wird niemand bestreiten" (Kußler, 1980, S.472).

Ein besonderer didaktischer Vorzug solcher Kontextstudien besteht darin, daß die landeskundlichen Aspekte nicht abstrakt, gleichsam als "Sachen" an sich" erscheinen, sondern in sinnvollen Funktionszusammenhängen, die mit den Texten jeweils vorgegeben sind, erfaßt werden können.

Was die Studenten in einem solchen induktiven Verfahren lernen, ist zweifellos wertvoller als etwa die Zahlen, Daten und Fakten, die in deutschlandkundlichen Handbüchern geliefert werden.

"Denn erstens wird Wissen dabei nicht um seiner selbst Willen und vornehmlich mit dem Ziel vermittelt, in Prüfungen abgefragt zu werden, sondern im Interesse eines möglichst tiefen Textverständnisses. Und zweitens wird der Lernende, wenn die Textanalyse zugleich paradigmatische Merkmale der Zielkultur erschließt, mit seiner eigenen Wirklichkeit konfrontiert, von der her oder im Unterschied zu dem er diese Merkmale überhaupt erst verstehen kann" (Kußler, 1980, S.479).

Um Landeskunde im Zuge solcher Beziehungen mit der Texterschließung verbinden zu können, um also den Aspekt des Vorwissens, der mit landeskundlich relevanten Zeichen im Text korrespondieren müßte, und sich den Schwierigkeiten zu vergewissern, die bereits auf dieser elementaren Ebene entstehen, müßte zunächst eine landeskundliche Bezugsebene hergestellt werden. Es müßten hier also zusätzliche Texte gegeben werden.

Diese Texte (Sachtexte) sind unter landeskundlichem Aspekt so auszuwählen, daß exemplarisches Lernen möglich wird, denn "das Erlernen der Sprache und der mit ihr verbundenen, bisher aber kaum berücksichtigten Kulturvergleichs kann nur exemplarisch erfolgen" (Picht, 1991, S.59). Dazu eignen sich bevorzugt Texte der Gegenwartsliteratur, die unmittelbar auf das Zeitgeschehen Bezug nehmen.

Texte mit landeskundlichem Inhalt enthalten eine große Menge Wörter, die einen gesellschaftlichen Bezug haben und eben diese bereits ermittelten landeskundlichen Wortmaterialien werden in den weiteren Unterrichtsstufen immer wieder aufgegriffen, und weiter entwickelt.

Ein solches induktives Verfahren, der mit dem Vergleich, also der Reflexion auf die eigenen Gewohnheiten und Verhältnisse verbunden ist, scheint

zwar Zeitverlust zu sein, bedeutet aber einen Gewinn an auf andere Beispiele übertragbare Orientierungs- und Lernfähigkeit.

Dabei sollte darauf geachtet werden, daß das landeskundliche Wissen sich nicht verselbständigt, sondern als Teil des Sprachunterrichts bleibt. An das Wissen des Lehrers werden dabei sehr hohe Anforderungen gestellt. Der Lehrer muß das kulturelle Kontextwissen den Studenten vermitteln und ihm bei der Integrierung dieses kulturellen Kontextwissens mit dem Textinhalt helfen. An dieser Stelle sollen nun die Ergebnisse der Tests der Studenten zur Sprache kommen.

6. ANALYTISCHE DATENVERARBEITUNG DER TESTS

Da in diesem Prätest die Ermittlung der kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse bezweckt wurde und die Studenten durch sprachliche Schwierigkeiten nicht am Schreiben gehindert werden sollten, wurde ihnen erlaubt, den Schluß der Geschichte sowie die Begründung des Schlusses auf Türkisch fortzuführen.

Bei der Wiedergabe der schriftlichen Äußerungen der Studenten, die unten angeführt sind, wurde originalgetreu verfahren. Einige Studenten haben den Schluß der Geschichte auf türkisch geschrieben. Deswegen wurden im Anschluß an die originalgetreue Wiedergabe diese Äußerungen der Studenten ins Deutsche übersetzt. Die Studenten werden in dieser Datenanalyse "S" bezeichnet. Damit besser unterschieden werden kann, um welche Studenten es geht, werden den einzelnen Studenten Ziffern zugeordnet.

Die Begriffe 'Küchenuhr', 'Paradies' zu denen der Student aufschreiben sollte, was ihm dazu einfällt, wurden in ihrer wortwörtlichen Bedeutung wiedergegeben, nicht aber zu dem Phänomen 'Krieg' in Beziehung gesetzt.

Durch den Mangel des kulturellen Phänomens "Krieg" wurde der Begriff 'Küchenuhr', der in dieser Kurzgeschichte als Symbol für die

Vergangenheit, die Wärme des elterlichen Hauses, der Geborgenheit steht, nicht erkannt.

Der Begriff 'Paradies', der in dieser Kurzgeschichte als Symbol für die schöne Vergangenheit benutzt wird, wird in seiner symbolhaften Bedeutung nicht erkannt. Paradies wird nach seiner wortwörtlichen (religiösen) Bedeutung begriffen und dargestellt:

S4: "Das Leben nach dem Tod. Paradies (gute Menschen) Hölle schlechte Menschen, die mit dem Teufel eng befreundet sind."

Die Sätze 'Aber sie sahen ihn nicht an' und der Satz 'Innerlich ist sie kaputt, das steht fest. Aber sie sieht noch aus wie immer.' (siehe Anhang : Lesetest 1) drücken im Text symbolhaft die Kommunikationslosigkeit, die zerstörte Psychologie der Menschen während des Krieges aus. Da die Sätze aber von den Studenten in ihrer wortwörtlichen Bedeutung begriffen wurden, erkannten die Studenten den symbolhaften Charakter der Sätze nicht.

Alle Studenten haben verstanden, daß die 'Küchenuhr', die in dieser Kurzgeschichte eine besondere Bedeutung hat, in einer bestimmten Zeit stehengeblieben ist. Die Studenten haben ihren Schluß auf diese Information aufbauend fortgeführt.

Ein Student führte das Ende der Kurzgeschichte demzufolge folgendermaßen fort:

S1: " Saati taşıyan ve oradakilere gösteren adam daha sonra saati tamir ettirmek için saatçiye götürür. Orada tamirci saate hayran kalır. Çünkü saat antika değeri olan bir saattir. Saatçi saati satın almak ister. Fakat yüzü yaşlı olan adam saati vermek istemez. Uzun bir tartışmadan sonra adam saati tamir ettirmeden evine geri getirir. Evdeki bir duvara asar. Birden saat çalışmaya başlar. Genç adam saati bir daha hiç yerinden çıkarmaz." (Der Mann, der die Uhr den Leuten auf der Bank zeigte, brachte später diese Uhr zur Reparatur. Dort bewunderte der Reparatuer diese Uhr. Denn die Uhr ist eine Antiquität. Der Reparatuer möchte diese Uhr kaufen. Aber der Mann mit dem alten Gesicht möchte es nicht verkaufen. Nach einer langen Diskussion bringt der Mann seine Uhr nach Hause zurück, ohne es repariert gelassen zu haben. Er hängt die Uhr an die Wand. Plötzlich funktioniert die Uhr wieder. Der junge Mann nimmt die Uhr nie wieder von der Wand ab.)

Ein anderer Student begründete den Stillstand der Uhr in dieser bestimmten Uhrzeit wie folgt:

S3: "Es kann sein, daß ein Mensch mit der Uhr gespielt hat, oder Sie hat die Uhr richtig angestellt und die Uhr ist halb drei stehengeblieben. Denn der Mann mit seinem alten Gesicht hat gesagt, daß die Uhr übriggeblieben ist. Hier verstanden wir die Uhr ist ein paar Stunde oder Minute übriggeblieben. Es ist jetzt nicht mehr Abend, denn die Leuten saßen, die Sonne aufgelassen. Es kann sein die Essenszeit ist gekommen."

Andererseits wurde die Tatsache, daß die Uhr an einer ganz bestimmten Uhrzeit stehengeblieben ist, mit einem Unfall in Verbindung gebracht.

S3: "weil daß Uhr um halb drei stehengeblieben ist, hat er seine Vergangenheit gedacht über diese Unfall. Er ist alt und hatte seine Familie verloren. Über dieses Gefühl möchte er im Paradies sein."

Es wird von dem Studenten so interpretiert, als hätte der Mann seine Eltern bei einem Unfall verloren, und während des Unfalls sei die Uhr stehengeblieben. Deshalb wolle der Mann jetzt im Paradies sein. Das ist ein kulturell geprägtes Denkmuster, es zeigt ein typisch türkisches Denken. Der Student interpretiert also den Text von seiner kulturell geprägten Vorerfahrung, Vorwissen, aus.

Die bestimmte Uhrzeit wurde auf der anderen Seite mit einem wichtigen Ereignis in Beziehung gebracht wie z. B der Betrug der Geliebten :

S4: "Es ist um halb drei ein wichtiges Ereignis in sein Leben geschehen. Meine verlobte war mit einem fremden Mann in einem Kaffee. Ihr enges Verhältnis war in ihren Augen nicht zu übersehen. In diesem Augenblick blieb die Zeit stehen."

Bei der Begründung des Schlusses seiner Geschichte bezog sich der Student auf die Bedeutung eines Betrages, vor allem die der Geliebten im Leben eines Menschen hin:

S4: " Weil um diese Zeit ein wichtiges Ereignis geschehen ist. Von jemanden betrogen werden, besonder in einer engen Beziehung, das ist unvergesslich. Da bleibt die Zeit stehen."

Diese bestimmte Uhrzeit assoziierte bei manchen Studenten die Vergänglichkeit des menschlichen Lebens:

S6: " O saat' de bozulduğu için orada kaldı. Ama hala eskisi gibi. Oysa biz insanlar yıllar geçtikçe yaşılanıyoruz ve bir gün biz' de bu saat gibi, olacağız, ama biz bu günkü gençliğimizi koruyamayacağız." (Da die Uhr nicht funktionierte, blieb sie dort. Aber sie ist immer noch wie früher. Dagegen werden wir Menschen mit der Zeit immer älter, und wir werden unsere heutige Jugend nicht mehr haben und genauso wie diese Uhr unsere Funktionen verlieren).

Der Schluß wird mit diesen Gründen angeführt:

S6: " Bu şekilde düşündüm çünkü, Saati bozulmuş olan yaşlı bir adamdan bahsediyor. Belki o yaşlı adam saati gençlik yıllarında almıştı. Saati bozuk ama hala renkleri şekli aynı. O ise artık yaşlanmış." (Ich habe es so gedacht, weil im Text von einem alten Mann, dessen Uhr kaputt ist, gesprochen wird. Vielleicht hatte der Mann diese Uhr in seiner Jugend gekauft. Die Uhr funktioniert zwar nicht mehr, aber immer noch sind seine Form und seine Farben wie früher. Dagegen ist der Mann jetzt aber veraltet).

Die Vergänglichkeit des menschlichen Lebens wird von den anderen Studenten auch betont, aber es bestehe auch eine Chance auf ein neues Leben:

S5: " Hikayenin sonunda insanların yaşamlarını hızlı bir şekilde ilerlediğini ve genç yaşta hayatin insanları ruhen ve bedenlen yaşlandırabileceğini anladım. Herşeyin kaybolmadığını ve bitmediğini anımsayarak güzel olan şeyin: Bundan sonrasında olduğunu söyleyebilir." (Am Ende der Geschichte habe ich verstanden, daß das Leben der Menschen vergänglich ist und die Menschen schon in ihren jungen Jahren körperlich und geistig älter werden läßt. Er kann sich daran erinnern, daß noch nichts zu Ende ist und er könnte die Menschen an die schönen Tage, die kommen werden, aufmerksam machen).

Die Analyse der Daten des zweiphasigen Leseverständnistests zu dem ersten literarischen Text führte zu folgenden Ergebnissen:

-Die Studenten verbanden mit dem Begriff 'Paradies' die religiöse Bedeutung des Begriffes im türkischen, erkannten in dem Begriff nicht ein Symbol für die Vergangenheit, nach dem sich der Mann in dieser Kurzgeschichte sehnt.

Der Begriff 'altes Gesicht' wurde von den Studenten wiederum wortwörtlich als ein alter Mann mit einem veralteten Gesicht aufgefaßt, obwohl in der Kurzgeschichte der Mann erst zwanzig Jahre alt ist, die zermürbenden Leiden des Krieges sich aber in seinem Gesicht abzeichnen.

Der Begriff 'altes Gesicht' als die symbolhafte, künstlerische Darstellung des Schriftstellers von den schweren Lasten des Krieges, welche die Menschen während des Krieges belasteten, wurden aber von den Studenten nicht erkannt.

Der Begriff 'Küchenuhr' wurde in seiner wortwörtlichen Bedeutung aktualisiert, durch den Mangel an Vorwissen über den Krieg wurde der Begriff nicht als ein Symbol für die Wärme des elterlichen Hauses vor der Kriegszeit wahrgenommen.

Durch die wortwörtliche Bestimmung des Begriffs 'Küchenuhr', die in einer bestimmten Zeit stehengeblieben ist, folgerten die Studenten den Schluß der Geschichte auf dieser Ebene.

Wie von den oben angeführten schriftlichen Äußerungen der Studenten zu ersehen ist, meinten einige der Studenten, daß die nicht funktionierende Uhr von dem Mann zur Reparatur gebracht würde.

Ein Student dagegen brachte den Stillstand der Uhr mit einem Unfall in Verbindung. Bei dem Unfall stürben die Eltern des Mannes in der Kurzgeschichte und während des Unfalls bliebe die Uhr stehen. Nach dem Unfall wolle jetzt der Mann ins Paradies. Diese Denkweise ist, wie schon oben erwähnt, typisch türkisch.

Einige der Studenten brachten die Uhr mit der Vergänglichkeit des menschlichen Lebens in Verbindung. Genauso wie die Zeit vergehe, laufe auch das menschliche Leben ab.

Die Analyse der schriftlichen Äußerungen der Studenten ergab, daß der Text von den Studenten nicht verstanden wurde. Da den Studenten der kulturelle Kontext, das Wissen zu dem kulturellem Phänomen fehlte, brachten die Studenten ihr eigenes kulturell geprägtes Vorwissen ein, was aber zu Mißverständnissen führte.

Bei der zweiten Kurzgeschichte (Nachts schlafen die Ratten doch) verbinden viele der Studenten, auf die Frage, was ihm zu den Begriffen einfallt, mit dem Begriff 'Kuhlen', das in der Kurzgeschichte als Gräber von kleinen Kindern dargestellt wird, zumindest mit dem Krieg:

S4: "Kuhlen - Im Krieg werden meistens Kuhlen gegraben".

Zu dem Begriff 'rot' zählen nun einige der Studenten neben anderen Assoziationen auch das Wort Blut auf:

S7: "Liebe, etwas warmes, ein auffallende Farbe oder Blut."

Der Begriff 'Schuttwüste' wird von manchen Studenten nun mit dem Krieg und seiner Zerstörung in Beziehung gebracht:

S13: "Eine Schutt, die eine Bombe getroffen ist."

Manche der Studenten erkannten, daß der alte Mann dem neunjährigen Jungen (Jürgen) die Lüge erzählt, daß die Ratten nachts schlafen.

Mit dieser Lüge wollte der alte Mann in der Kurzgeschichte, daß Jürgen, der seinen kleinen verstorbenen Bruder vor den Ratten schützen wollte und deshalb vor dem zerbombten Haus Wache hielt, nach Hause geht. Die Studenten haben zwar diese Lüge des alten Mannes erkannt, aber manche der Studenten interpretierten diese Lüge nicht als ein Hilfsversuch des alten Mannes, sondern beurteilten lediglich diese Lüge als ein falsches Verhalten ab:

S1: " Nach meiner Meinung ist er Böse und ein Lügler."

S17: "Ich finde den alten Mann schlecht. Der Mann ist lügende Mensch."

Einige der Studenten dagegen nahmen zwar den Hilfsversuch des alten Mannes wahr, aber kritisierten den Mann auch mit den Eltern von Jürgen nicht Kontakt geschlossen zu haben.

Diese Kritik zeigt, daß diese Studenten den Schluß der Kurzgeschichte nicht richtig verstanden haben. Denn am Schluß der Geschichte schlägt der alte Mann vor, mit Jürgen nach Hause zu gehen. Dieser Schluß wurde aber

von den Studenten nicht wahrgenommen und deshalb wurde das Verhalten des Mannes von einigen Studenten kritisiert:

S2: "Obwohl der alte Mann hilfsbereit ist, ist er nicht bereit den kleinen Jungen aufzuklären. Er sagt nur, daß die Ratten nachts schlafen, er kann also ruhig nach Hause gehen. Er klärt ihn nicht auf."

Bei dieser Kritik der Studenten gegenüber dem Verhalten des Mannes scheinen wiederum türkische Verhaltensformen durch: in der Türkei wird man von Kindesalter an gelehrt, den anderen Menschen zu helfen.

Ein anderer Aspekt des Krieges, nämlich die Situation der Kinder im Krieg, die in der Kurzgeschichte zur Sprache kommt, wurde von den Studenten verzeichnet. Dabei machten die Studenten auf die schweren, erdrückenden Lasten des Krieges auf die Psychologie der Kinder aufmerksam:

S10: "Der Junge befindet sich in einer physischen situation."

S22: "Gegen dem Krieg fühlt er sich ganz schlecht. Denn er hat seinen Bruder verloren und die Ratten haben sie gegessen."

Im Gegenteil wurde auch die psychologische Situation des Mannes, seine Leiden, die durch den Krieg verursacht sind, von den Studenten folgendermaßen zur Sprache gebracht:

S14: "Er fühlt sich nicht gut, weil Jürgen ist noch klein und sein Bruder war tot".

S20: "Ein arme seine Phsyloji ist nicht so gut"

Einige der Studenten konnten sogar den Schluß der Kurzgeschichte in seinen allgemeinen Zügen formulieren. Diese Studenten erkannten, daß Jürgen seinen kleinen Bruder im Krieg verloren hat, deshalb vor seinem Haus Wache hielt, um die Ratten von seinem verstorbenem Bruder fernzuhalten. Der alte Mann aber versucht, ihn davon abzubringen und ihn dazu zu verleiten, nach Hause zu gehen. Dazu einige Beispiele:

S12: "Der Junge versucht die Ratten von diesem Gebiet wegzuhalten. Sie können vielleicht jemanden schaden."

S5: "Adam Bir süre daha çocuğu kandırmaya çalışır fakat çocuk neyi koruduğunu adama söylemez. Çocuk' gun satırım evi ve ailesi yok. O yüzden orada bir şeyleri korumak zordur." (Der Mann versucht noch eine Weile den Jungen zu überreden, aber der Junge sagt ihm nicht, worauf er aufpaßt. Ich glaube der Junge hat kein Zuhause und keine Eltern. Deshalb muß er dort auf etwas aufpassen).

Wenn man die Analysen der Äußerungen betrachtet, erkennt man, daß die Studenten aufgrund des Vorwissens um den kulturellen Kontext 'Krieg' den Text auf diesen unten angeführten Ebenen verstanden haben:

- Die Studenten brachten mit den Begriffen 'Kuhle' und 'Schuttwüste' den Krieg in Verbindung.
- Die Studenten haben die psychologische Lage des Mannes und des Kindes, das sich wiederum auf den Krieg bezieht, erkannt.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die zweite Kurzgeschichte im Vergleich zu der ersten durch die Kenntnis des kulturellen Kontextes (Krieg) von der Mehrzahl der Studenten besser verstanden wurde.

In der dritten Kurzgeschichte (Das Brot) handelt es sich um einen Mann und seine Frau. Dem Mann, dem die Brotration nicht ausreicht, ißt heimlich nachts das Brot. Auf die Geräusche ihres Mannes aufgewacht, merkt die Frau, daß ihr Mann heimlich das Brot gegessen hat. Aber sie sagt ihrem Mann nichts. Der Mann dagegen belügt seine Frau, indem er angibt, er habe Geräusche in der Küche gehört.

Einige der Studenten bezeichneten zwar den Mann in der Kurzgeschichte noch als Lügner, aber sie konnten auch erkennen, daß sein Verhalten von den Bedingungen des Krieges bestimmt war, dadurch standen sie dem Verhalten des Mannes verständnisvoller gegenüber:

S1: "Er ist ein Lügner".

S7: "Ja, er ist nicht sehr mächtig."

S8: "der Mann liegt in einem schwierigen Aufenthalt. Er ist hungrig und vom Krieg hat er geschädigt worden."

Die Studenten merkten sogar, daß der Mann sich wegen seines Verhaltens schämte und in seiner Not seine Frau belügte:

S4 : "alt, arm (gegen Krieg) hungrig und gegen seinen Schuld kann er belügen seiner Frau".

S9: " Sie lügt ihr und ist (pişman)"(sie bereut es)

S21: " Nein, er bültegte seiner Frau. Er kann das Richtige nicht sagen."

S22: " Sie haben sich voneinander geschämt. Sie bemitleidet ihren Mann. Er schämt sich von seiner Frau."

Die Studenten haben auch im Vergleich zu dem schwachen Charakter des Mannes den starken Charakter der Frau wahrgenommen. Das Verhalten der Frau gegenüber ihrem Mann wurde als tolerant, verständnisvoll, hilfsbereit anerkannt.

S1: " Sie macht, was für ihr Mann besser ist."

S16: " Sie ist nicht egoistisch."

S7 : "Nein, Sie denkt an den Mann"

S11: " Der Mann hat angst, die Frau kümmert sich um ihren Mann."

Manche der Studenten wiesen auch darauf hin, daß es zwischen den Eheleuten ein Vertrauensbruch gäbe. Die Frau, die den Betrug ihres Mannes gemerkt hatte, konnte es nicht fassen, daß ihr Mann nach 39 jähriger Ehe ihr nicht vertraute. Aber sie sagt ihm nichts darüber:

S9: "Sie ist traurig. Denn sie kann nichts diese Vertragen. Der Mann Lügt."

S22: "Aber nach der Mann lügt, glaubt die Frau ihm nicht mehr."

Als ein Zeichen des Vertrauensbruchs wurde die Kommunikationslosigkeit, die sich hinter einer Scheinkommunikation versteckte, von manchen Studenten angegeben:

S10 : "Die Frau sagt, daß sie diese nicht vertragen kann. Darum haben sie keine Dialoge."

Ein Student beschreibt in wenigen Sätzen die Problematik in der Beziehung zwischen dem Mann und seiner Frau hervorragend:

S20: "Die Frau ist gegen ihren Mann immer verständnisvoll der Mann meidet seine Frau. Die Frau bemitleidet ihren Mann, sie weiß, daß er hungrig ist, weil er hungrig war, lügte seine Frau. Deshalb war er traurig."

Die meisten Studenten, welche die Teilaspekte der Kurzgeschichte durch ihr kulturelles Vorwissen erkannt hatten, konnten den Schluß der Geschichte genauso wie das Original fortführen wie einige Beispiele zeigen:

S3: "Der Mann ist hungrig geworden und hat Brot gegessen, Aber warum ißt er Brot? vielleicht haben sie keine Essen ins Haus oder Sie sind arm. Denn die Frau fühlt sich nicht so gut, das er das Brot gegessen hat."

S5: "Als sie sah, daß ihr Mann in der Küche ist, verstand sie sofort, daß er nachts ohne Erlaubnis etwas ißt. Aber sagt ihm gar nichts. Sie fragte ihn nur was in der Küche passiert. Was sie gehört hat. Er sagte, ich habe auch kleine Lärmchen gehört, darum bin ich hier. Aber natürlich glaubte es die Frau nicht. Aber sie sagt es auch nicht ihm. Sie sagt dem Mann komm gehen wir zurück ins Bett, es ist zu spät, und kalt, ich will mich nicht rkälten. Sie gehen ins Bett zurück. Die Frau meinte, daß der Mann ihr log. Sie merkte später, er schlief nicht."

S21: "Savaş zamanında insanlar hep açlardı. Bu adamda çok aç olduğu için karısına haber vermeden gizlice yemek yiyiyordu. Karısı gürültüsüne uyamıyor ve onu Mutfakta yakılıyor. ama kocasına hiçbir söylemiyor. Onu gizlice izliyor. Aslında içinden kızıyor kocasına ama yinede hiç bir şey söylemeden yatıyor." (In der Kriegszeit waren die Menschen immer hungrig. Da dieser Mann auch sehr hungrig war, aß er heimlich. Die Frau wacht auf die Geräusche, die er verursacht hat, auf und ertappt ihn in der Küche, aber sie sagt ihm nichts. Sie sieht ihm heimlich zu. Eigentlich ist sie wütend auf ihren Mann, aber trotzdem geht sie, ohne ihm etwas zu sagen, ins Bett.)

Diesen Schluß begründete der Student mit der Notwendigkeit der Solidarität zwischen den Menschen:

S21: "Savaş zamanında ailelerin birbirlerine anlayış göstermeleri gerektiği için." (Weil die Familienmitglieder in der Kriegszeit verständnisvoll gegeneinander sein müssen.)

S17: "Ekmek savaşta en zor bulunan biridir. Savaş görmüş biri olarak ta ekmeğin kıymetini biliyor kocasının yaptığına göz yumup görmezden gelip yatağına dönebilir."

(Das Brot ist in der Kriegszeit am schwersten auffindbar. Als ein Mensch, der den Krieg erlebt hat, weiß sie den Wert des Brotes zu schätzen, deshalb könnte sie dem Verhalten ihres Mannes ein Auge zudrücken und ins Bett zurückgehen.)

Ihren Schluß lehnt die Studentin an den Wert des Ehemannes für die Frau an:

S17: "Ekmek ona göre çok değerli ama sözkonusu olan eşi olduğu için" (Für sie ist das Brot zwar sehr wertvoll, aber da es sich um ihren Ehemann handelt, ist er für sie wichtiger.)

Ein Student dagegen interpretierte seinen Schluß, indem er sich auf das kulturelle Wissen von den zermürbenden Auswirkungen des Krieges auf das Verhalten der Menschen bezog und dadurch der Frau eine negative Verhaltensweise auflud:

S11: "Sie war sehr wütend und sagte zu ihrem Mann: "Du bist ein Vielfraß, wir haben nichts zu Essen außer die Brote, die wir vor diesem Krieg gesammelt haben. Hast du vielleicht eine Idee, was wir in den nächsten Tagen auser diesen Broten, die wir haben essen. Vielleicht Bratfleisch, Hakfleisch mit Kartoffeln oder Frikadellen?" Du Vielfraß du kannst wohl nie dein Hunger stillen nicht war, sogar in Not nicht," sagte die Frau ihrem Mann und warf vor Wut den Teller auf den Fußboden."

Durch die Kenntnis des Krieges, seinen psychologischen Wirkungen auf die Menschen, dem gegenüber sich aber die Menschen mit ihrer Waffe der Hoffnung zu widerstehen suchten, wurde von einigen der Studenten noch diese Hoffnung der Menschen auf die Zukunft betont, obwohl dieser Aspekt von dem Schriftsteller nicht aufgegriffen wurde:

S18: "Savaşdan dolayı insanlar yokluk ve açlık içinde yaşıyorlar. Buradaki adam o zamanlar bir eve geliyor. Bu evde yiyecekler var ve açlığını gidermek için bunlardan yiyor. O zamanlar bir dilim ekmeğin bile çok önemi olduğundan adam kansından gizli ekmek yemişti. Daha sonra adamın karısı geliyor adam buna görünmemek için saklanıyor kadın geldiğinde ekmeğin kesilmiş ve yenilmiş olduğunu görüyor. Ve kadından soğuk sular akıyor. Kadın buna çok üzülüyor. Ve gidip onunla konuşuyor. Bu günlerin biteceğine ilerde iyi günler yaşayacaklarını söylüyor ve ileride açlık çekmeyeceklerini ümit ediyor."

(Wegen des Krieges leben die Menschen in Mangel und Not. Der Mann in dieser Geschichte kommt in dieser Zeit in ein Haus. In diesem Haus gibt es Nahrungsmittel

und um seinen Hunger zu stillen, ißt der Mann von diesen. Da in dieser Zeit sogar eine Scheibe Brot eine sehr große Bedeutung hat, ißt er heimlich von seiner Frau das Brot. Später kommt die Frau des Mannes, der Mann versteckt sich, um von ihr nicht gesehen zu werden. Die Frau merkt, daß von dem Brot ein Stück abgeschnitten und gegessen worden ist und die Frau ist schockiert und sehr traurig darüber. Und sie spricht mit ihrem Mann über dieses Thema. Sie sagt ihm, daß die schlechten Zeiten bald vorbei seien und sie hoffe, daß sie in der Zukunft keine Hungersnot mehr haben würden.).

Diesen Schluß begründet der Student wie folgt:

S18: " Savaş zamanında insanlar zor şartlar altında yaşadığı için yiyecek bulmada bile zorluk çekiyorlar. Kadının burada ileride, savaştan sonra, her şeyin eski haline dönüşebileceği umudu var ve her şeyin çok farklı olacağına inanıyor." (Da die Menschen in der Kriegszeit unter schlechten Lebensbedingungen leben müssen, ist es für sie auch ein großes Problem Nahrungsmittel aufzutreiben. Die Frau in dieser Geschichte hat die Hoffnung, daß nach dem Krieg alles wieder wie früher wird und daß alles sich zum besseren verändern wird).

Ein anderer Student greift auch bei seiner Schlußführung auf diese Hoffnung der Menschen auf die Zukunft :

S22: " Kadın gördüğü şey karşısında şaşkına düşmüştü. Kocasının yanına gelip ona yardım etti. Daha sonra yiyecek birşeyler daha getirdi. Kocasına bu durumun bir gün mutlaka değişeceğini ve tekrar eskisi gibi güzel bir yaşam süreceklerini, buna inandığını söyledi. Kocasıda bunu ümit ettiğini söyledi. Sonra beraber odalarına geri döndüler." (Die Frau war über das, was sie gesehen hatte, sehr erstaunt. Sie ging zu ihrem Mann und half ihm. Später brachte sie ihm noch etwas zu essen. Sie sagte ihrem Mann, daß sie daran glaube, daß eines Tages diese Situation sich bestimmt ändern wird und das sie wieder ein schönes Leben führen werden.)

Diesen Schluß begründet der Student, indem er auf die Bedeutung der Unterstützung der Menschen zueinander hinweist:

S22: " İnsanlar birbirlerini destekler ve birbirlerine moral vermeye çalışırlar. Aksi halde var olan durumdan (savaşta) dolayı bunalıma düşebilirler. Böyle bir durumun olmaması için devamlı birbirlerini desteklemeli ve geleceğe umutla bakmalıdırlar. " (Die Menschen versuchen sich gegenseitig zu unterstützen und sich Hoffnung zu geben. Sonst könnten sie wegen des Krieges am Leben verbittern. Damit die Menschen aber nicht am Leben verbittern, müssen sie sich immer gegenseitig unterstützen und eine Hoffnung auf die Zukunft hegen.)

Durch die ekonomischen und materiellen Nöte des Krieges verursachte Zerstörungen der innermenschlichen Beziehungen wurden in ihren Zusammenhängen erkannt, einige Studenten wiesen aber auch auf die Bedürftigkeit der Menschen zueinander hin:

“S13: “ Savaşla insanlar katlediliyor. Savaşlada insanların acımasızca katlediliyor. Dolayısıyla insanların azaldığı çalışan insanın azalması ekonomik sıkıntıları beraberinde getirmiştir. ekonomik sıkıntı neticesinde insanlar başkalarıyla herşeyi paylaşamaz hale gelmiştir.”(In den Kriegen werden die Menschen getötet. In dem Krieg werden die Menschen barbarisch umgebracht. Deswegen brachte der Mangel an Arbeitskraft ekonomische Probleme mit sich. Aufgrund der ekonomischen Nöte konnten die Menschen nicht mehr alles miteinander teilen.)

Ein anderer Student formulierte den gleichen Aspekt folgendermaßen:

S18: “ Biz hepimiz biliyoruz ki savaşlar insanlara hep zarar vermiştir. Tıpkı bu metinle de olduğu gibi. İnsanlar hem fiziksel olarak hem manevi yani ruhsal olarak çöküntüye uğramışlardır. Bu kadar ki insanlar bir dilim ekmeği bile çalmak zorunda kalmışlardır. Bu metinde bu durumları göz önünde bulundurursak bazen belki de kızmak haklı ama ne kadar eşi yanlış bir şey yapsa da onunla konuşup yanlış birşey yaptığını söyleyerek onu affedebilir. Çünkü öyle yapmadığı takdirde kendisiyle eşi arasındada bir savaş başlayabilir. Bazen bir umitle bu kötü günlerin geçeceğini düşünebilir. Çünkü ümit ve ümitsizlik insana özgü bir duygudur. Önce bazen kendi içindeki savaş duygusunu öldürebilirse o zaman ümitlenebiliriz. Bunuda affederek yapabilir.”

(Wir alle wissen, daß die Kriege den Menschen immer Schaden zugefügt haben. Genauso ist es in diesem Text. Die Menschen sind körperlich und seelisch von dem Krieg belastet. Diese Belastung reicht so weit, daß die Menschen sogar dazu verführt werden, eine Scheibe Brot zu stehlen. Wenn wir diese Situation im Text vor Auge halten, dann können wir sagen, daß die Frau zwar recht hat, wütend auf ihren Mann zu sein, aber auch wenn ihr Mann etwas falsches getan hat, muß sie mit ihm sprechen und ihm verzeihen. Wenn die Frau sich aber nicht so verhält, kann es dann zu einem Konflikt mit ihrem Mann kommen. Manchmal kann sie hoffend glauben, daß diese schlechten Tage bald vorbei sein werden. Denn Hoffnung und Hoffnungslosigkeit sind nur dem Menschen eigene Gefühle. Erst wenn der Mensch seinen Egoismus bekämpfen kann, dann kann man von Hoffnung sprechen).

Im Gegensatz zu der Betonung der Hoffnung für die Menschen im Krieg, übertrieb ein Student seinen Schluß, indem er die Frau in dieser Kurzgeschichte, welche den Leiden des Krieges nicht standhalten kann, Selbstmord begehen läßt:

S9: "Nach diesem Tag wahte sie wieder auf. Und Sie erinnerte an jeden Tag, wie der Krieg ihr und den Menschen schadet hat. Das eines Tages hat er wieder um halb drei aufgewacht. Sie hat wieder übergelegt. Und sie hat endlich Selbstmord begangen, um nicht wieder aufzuwachen und zu überlegen. Denn, sie wußte, daß der Krieg ein geschadetes Ereignis war. Und solange sie leben, erinnere sie alles, was passiert ist. Und sie kann das nicht ertragen. Sie wird immer treurig."

Wenn man die Äußerungen in dieser Kurzgeschichte betrachtet, läßt sich sagen, daß die Studenten diese Aspekte des Textes verstanden haben:

- Der Mann, der einen schwachen Charakter hat, belügt seine Frau. Diese Lüge des Mannes wird zwar erkannt, aber im Hinblick auf die Bedingungen des Krieges als respektabel angenommen.
- Die Frau merkt diesen Betrug ihres Mannes. Sie fühlt sich in ihrem Vertrauen geschädigt.
- Aber sie läßt sich nichts anmerken.
- Der Mann versteht zwar, daß die Frau den Betrug bemerkt hat. Aber er benimmt sich als sei gar nichts passiert.
- Die Eheleute haben ein schlechtes Verhältnis zueinander, das in ihrer Scheinkommunikation zum Tragen kommt.
- Im Gegenteil zum Verhalten des Mannes verhält sich die Frau ihrem Mann gegenüber sehr tolerant. Sie gibt ihrem Mann am nächsten Abend eine Scheibe mehr Brot. Dies ist ein ziemlich aufopferungsvolles Verhalten, wenn man es aber im Rahmen des Krieges sieht. Sonst erscheint dieses Verhalten nicht sehr bedeutungsvoll. Die Studenten, die aber mit dem kulturellen Kontext des Krieges vertraut gemacht worden waren, konnten das Verhalten der Frau als verständnisvolles Verhalten abstufen.

Wenn man aber die Analyse der schriftlichen Äußerungen zu den drei Kurzgeschichten zusammenfassend betrachtet, stellt man fest, daß die erste Kurzgeschichte(Die Küchenuhr) von den Studenten, denen es an kulturellem Kontextwissen fehlte, bedeutungsmäßig nicht erfaßt werden konnte.

Bei der zweiten Kurzgeschichte(Nachts schlafen die Ratten doch) dagegen wurde der Inhalt des Textes von manchen Studenten mit dem Krieg in Beziehung gebracht, dadurch wurde ihr Textverständnis wesentlich erleichtert. Einige der Studenten jedoch konnten die Ebenen des Textes nicht verstehen.

Im Gegenteil zu den ersten beiden Kurzgeschichten haben die Studenten diesen letzten Text (Das Brot) mit seinen einzelnen Aspekten wahrgenommen.

Im Vergleich der drei Kurzgeschichten erkennt man, daß sich das Textverständnis der Studenten durch die Einbeziehung des kulturellen Kontextwissens in den Unterricht wesentlich verbessert hat.

Nach der Verarbeitung der drei literarischen Texte wurde mit den Studenten der erste Leseverständnistest wiederum als Endtest durchgeführt. Die Studenten nahmen jetzt die Begriffe "Küchenuhr", "Paradies" als Symbole für die vergangene Wärme des elterlichen Hauses wahr. Auch wird die Sehnsucht des Mannes zu diesem ihm abhanden gekommenen Teil seines Lebens vor dem Krieg zur Sprache gebracht:

S₃: "Nach meiner Meinung, denkt der deine Vergangenheit und hat auch seine Paradies gefunden, aber jetzt ist es zu spät."

S₁: Eine Zeit, im den Mann mit der Familie zusammen ist."

S₇: "Nein, er hat vergangen sehenssucht"

S₄: "Er meint damit, das sein voriges leben mit seiner Mutter und mit der Küchenuhr sehr schön war, und er denkt, daß das leben wie auf paradies war."

Die psychologische Situation des jungen Mannes wird von den meisten Studenten vortrefflich erkannt und folgendermaßen formuliert:

S₁₄: "Er ist ein empfindlicher Mensch. Nachdem seine Familie im Krieg umkam war es sehr schwer für ihm."

S₂₀: "Er fühlt sich in dieser Situation allein und verletzt. Er kann das Ereignis in der Vergangenheit nicht vergessen."

S₃: "Nein, er kann die vergangenheit nicht vergessen. Er hat in der Vergangenheit vieles verloren."

Die Studenten, die erkannt hatten, daß der Mann zwar ein junger Mann war, aber im Krieg seine Familie verloren hatte und nun die Zeit vor dem Krieg als "Paradies" bezeichnete und seinem vorigen Leben mit Sehnsucht nachhing, interpretierten den Begriff "altes Gesicht" in Anlehnung an diese Erkenntnis.

"Altes Gesicht" wurde nun als eine Abzeichnung der Leiden des Krieges in den Gesichtszügen des jungen Mannes formuliert:

S₁₉: "Viele Gesichtszüge, in der Vergangenheit- vieles durchgemacht."

S₂₁: "Müde und verloren"

S₄: "die Situation des Menschen"

S₁₂: "im Text: Eigentlich ein Gesicht von einem jungen Mensch, aber wegen seiner Traue ein alt Gesicht."

Mit der Psyche des jungen Mannes wird nun die "Küchenuhr" in Beziehung gesetzt. Genauso wie die Küchenuhr zwar äußerlich wie früher aussieht, aber innerlich nicht mehr funktioniert, sind auch die Menschen wie hier der junge Mann innerlich zerstört:

S₆: "Der Mann ähnelt sich mit der Küchen Uhr. Obwohl Sie äußerlich normal aussieht, ist sie innerlich kaputt."

Diese innere Zerrüttetheit des Menschen hatte zur Folge, daß man sich in seine eigene Innenwelt zurückzog und dort seine Wunden des Krieges zu heilen suchte, wie in dieser Kurzgeschichte auch dargestellt wird:

S₁₇: "Die Leute tun nur so, als ob sie sich nicht an ihn interessieren. Sie wollen nicht die vergangene Zeit zurückgehen. Sie fühlen sich allein."

S₁₀: "Sie wollen an die Vergangenheit nicht erinnert werden."

S₂₀: "Sie wollten ihn nicht mehr anhören und dabei anschauen."

S₁₃: "Die Menschen sind nicht verständnisvoll gegeneinander. Sie interessieren sich nicht mit den Problemen."

S₉: "Sie wollen alles vergessen, darum hatten die ihre Augen von ihm weggenommen."

Dieser Rückzug der Menschen in die Innenwelt zeichnete einen Abbruch in den sozialen Beziehungen, eine Kommunikationslosigkeit, einen Vertrauensbruch zwischen den Menschen ab. Dieser Aspekt wurde von den Studenten wie folgt beschrieben:

S₁₈: "Die Leute haben keine enge Beziehung miteinander"

S₁₂: "Nach meiner meinung ist ziemlich schlecht. Niemand vertrauen niemandem."

S₁₅: "Niemand interessieren sich nicht mehr miteinander."

Der Überdruß der Menschen vom Leben, vom Krieg, ihre Ratlosigkeit vor diesem Wandel (die schöne Vergangenheit - das verheerende Kriegsgeschehen) mit seinen zerdrückenden Erscheinungen wird von den Studenten mit diesen Worten ausgedrückt:

S₄: "Er kann nicht das alles verstehen"

S₁₀: "Er ist sehr traurig weil den Krieg gelebt."

S₁₇: "Ein verzweifertes"

Obwohl die Studenten nun den Schluß der Geschichte wußten, schrieben einige der Studenten einen neuen Schluß, indem sie sich auf das kulturelle Phänomen des Krieges beriefen und auf die Hoffnung der Menschen in die Zukunft, der Notwendigkeit der Solidarität zwischen den Menschen, hinwiesen:

S₂: "Der Jung sah den Menschen an, die auf die Bank setzen und er weinte. Dann kommt ein Mensch und er sagt: "Ich habe meine Familie auch verloren. Aber ich muß leben, um der Krieg zu verhindern. Du mußt auch leben und du mußt unser helfen."

Bei der Begründung dieses Schlusses betonten die Studenten die Bedeutung der Hoffnung der Menschen zu dem zukünftigen neuen Leben:

S₂: "Viele Menschen können ihre Verwandten an dem Krieg verlieren. Aber sie sollen leben. Sie können sich unterstützen."

Im Gegenteil dazu beschreibt ein anderer Student den Schluß im Hinblick auf die negativen Auswirkungen des Krieges folgendermaßen:

S₁₂: "Der Man steht auf und läuft hin und her, auf einmal bleibt er stehen und schmeißt die Küchenuhr auf dem boden und lacht. Dann fängt er an zu weinen. Das ist die einzige Sache die von meinem vorherige Leben übrig geblieben, einfach nichts, sagt er und lacht weiter."

Ein Student formuliert seinen Schluß, in dem er die Erfahrungen des Krieges als Lebensweisheit des Mannes hinstellt:

S₁: "Nach meiner meinung dauert die Geschichte, daß er in dem Krieg alles bemerkt. Der Mann sieht in dem Krieg manche schlechte Dinge. Früher hatte er nichts bemerkte, aber mit der Zeit merkte er alles."

Auf die Frage, ob sie an der Stelle des jungen Mannes sein wollten, antworteten die Studenten, in dem sie Stellung zu dem Krieg und seinen Auswirkungen auf die Menschen nahmen:

S₂₁: "Ich möchte nicht. Weil der Kreig sehr schlecht ist."

S₁₄: "Nein, weil man solche Schmerzen nicht einfach ertragen kann."

S₂: "Nein, ich möchte an seine Stelle nicht sein, weil ich Friede liebe"

S₂₃: "Ich würde versuchen den Mann zu trösten. Er und viele andere, die den Krieg miterlebt haben, besonders die brauchen eine dringende Unterstützung. Viele sind in einer pysischen Lage und brauchen hilfe. Sie müssen sich gegenseitig unterstützen."

Wenn man die Daten vor der Lektüre des ersten literarischen Textes mit dem Endtest nach der Verarbeitung der literarischen Texte vergleicht, läßt sich zusammenfassend folgendes sagen:

Die Studenten erkannten nun den Begriff "Küchenuhr" als Symbol für die Wärme des elterlichen Hauses vor der Kriegszeit an, obwohl sie den Begriff "Küchenuhr" bei der ersten Lektüre nicht mit dem Krieg in Verbindung brachten und dadurch auch seinen symbolhaften Charakter nicht erkannten, sondern den Begriff nur in seiner wortwörtlichen Bedeutung nahmen.

Während bei der ersten Lektüre der Mann als alt bezeichnet wurde, wird er nun zwar als ein junger Mann betrachtet, der sich aber durch den Krieg schwere Schäden zugezogen hat.

Die Studenten verbanden mit dem Begriff "Paradies" nicht mehr die religiöse Bedeutung des Begriffes im türkischen, sondern zeichneten es, als das frühere Leben des Mannes, seine Sehnsucht nach diesem Leben aus.

In der Beziehung zwischen dem Mann und den Leuten auf der Bank wurde die Kommunikationslosigkeit, der Rückzug der Menschen in ihre Innenwelt von den Studenten zur Sprache gebracht und auf die Vorgänge im 'Innern' des Menschen, seine psychologische Zerrüttetheit durch den Krieg aufmerksam gemacht. Nach den Studenten stehe nun der Mensch vor diesem Wandel der Ereignisse (schöne Vergangenheit - zerstörende Kriegserlebnisse) ratlos gegenüber. Der Mensch wisse nun nicht, was er machen solle.

Im Zusammenhang zu der Erkenntnis des Krieges und seiner Verheerungen wurde nun von den Studenten zu dem Phänomen "Krieg" Stellung genommen. Dabei wiesen sie einerseits auf die Zerstörungen des Krieges, materieller und geistiger Art hin, andererseits machten sie auch auf die Auswirkungen des Krieges auf die Kinder und die menschlichen Beziehungen hin, die alle während der Lektüre der literarischen Texte zur Sprache gekommen waren.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Studenten vor der Arbeit mit dem Text den Text in seinen inhaltlichen Aspekten durch den Mangel des kulturellen Vorwissens nicht verstanden hatten und zu dem Text aus der eigenkulturellen Perspektive betrachtend Fehlinterpretationen hervorbrachten.

Nach der Bearbeitung der literarischen Texte, nach der Einbeziehung des kulturellen Kontextwissens zu dem Phänomen "Krieg" jedoch nahmen die Studenten, wie aus den schriftlichen Äußerungen der Studenten hervorgeht, die inhaltlichen Aspekte der literarischen Texte wahr, die implizit zu dem Phänomen Krieg stehen und nur in dieser Verbindung zum Krieg verstanden werden können.

Um die Entwicklung des Textverständnisses der Studenten durch diese Unterrichtsmethode statistisch zu erfassen und in dieser Arbeit darzulegen, wurden die Daten der Leseverständnistests zunächst genotet, indem die Studenten in Kategorien geteilt wurden. "Die NichtVerstehenden" wurden mit der Note 1, die "Wenig Verstehenden" mit 2, "Die Verstehenden" mit 3, "Die Sehr gut Verstehenden mit 4 ausgezeichnet. Danach wurden diese Daten der Leseverständnistests durch das Computer mit dem Kriterium SPSS. 70 getestet. Die Ergebnisse dieser statistischen Verarbeitung als Zahlen Anhang 10 und als grafische Darstellung Anhang Text.1, Anhang Text.2, Anhang Text.3, Anhang Endtest sind im Anhang . dargestellt.

Während im ersten Text (Die Küchenuhr) die Kategorie der "wenig verstehenden Studenten" den größten Anteil der Studenten darstellt, wird der zweitgrößte Anteil von den "nicht verstehenden" gebildet, den kleinsten Anteil stellen dagegen die Studenten, die den Text "gut verstanden" haben dar. Demnach beträgt die Zahl der Studenten, welche den Text nicht verstanden haben, insgesamt 95% der Studenten, nur 4,3% der Studenten hat den Text gut verstanden. Nach diesen Daten kann man sagen, daß die Studenten den Text (die Küchenuhr) nicht verstanden haben.

Während sich bei dem Verständnis des zweiten Textes(Nachts schlafen die Ratten doch) im großen Maße eine Verbesserung zeigt, befindet sich auch zum ersten Mal eine Gruppe von sehr gut verstehenden Studenten, obwohl sie aber auch den kleinsten Anteil der Gesamtgruppe (17,4%) von Studenten bilden.

Andererseits zeigt sich in der Kategorie der verstehenden Studenten eine Verbesserung von etwa 36%. Dagegen hat sich die Zahl der nicht verstehenden Studenten um 30% verbessert und ist von 43,5% auf 13% gesunken, dabei sind die " NichtVerstehenden" Studenten auf die höheren Kategorien der "Wenig Verstehenden" und "Gut Verstehenden" gestiegen.

Bei dem dritten Text (das Brot) sieht man, daß die Studenten der Kategorie "nicht verstehen" nun zu den oberen Kategorien aufgestiegen sind und die Studenten der Kategorien "verstehen" und " gut verstehen"

im Vergleich zu dem vorherigen Test höhere Werte erreicht haben. Während die Zahl der "gut verstehenden" noch im zweiten Text 39,1% beträgt, ist sie im dritten Text zu 47,8% gestiegen. Dagegen ist die Zahl der "sehr gut Verstehenden" von 17,4% zu 21,7% gestiegen. Die Zahl der den Text verstehenden Studenten beträgt insgesamt 69% der Studenten.

Als letztes wurde den Studenten der Lesetext, und der dazugehörige Leseverständnistest als Endtest ausgeteilt, die Ergebnisse wurden vergleichend untersucht. Dieser Vergleich zeigt die Wirksamkeit dieser Methode, denn die % 44 der Kategorie der nichtverstehenden Studenten bei dem ersten Leseverständnistest ist bei dem Endtest nun völlig behoben. Andererseits erreichten die Kategorie der sehr gut verstehenden Studenten mit 30,4 % ihren höchsten Wert in diesem Test. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß durch diese Methode das Textverständnis der Studenten, wie von den Daten zu ersehen ist, wesentlich erleichtert hat.

7. SCHLUß

Diese Untersuchung bezweckte die Ermittlung von kulturellen Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnissen bei literarischen Texten und ihre weitmöglichste Behebung.

Diese Untersuchung stützt sich auf die Hypothesen, daß die Probanden den Fragebogen zur Ermittlung ihres kulturellen Wissens, die Leseverständnistests realistisch ausgefüllt haben und daß die Leseverständnistests belegbar sind.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind mit der Zahl der Probanden, mit den Lesetexten, der Zeit und die verwirklichte Fremdsprache (Deutsche Sprache) begrenzt.

Diese Untersuchung beruht auf einen zweiphasigen Prätest, und auf einen Endtest. An dieser Untersuchung beteiligten sich 23 Studenten der ersten Klasse der Daf-Didaktik an der Anadolu Universität, die an der Lehrveranstaltung "Textanalyse", teilnahmen. Diese Lehrveranstaltung "Textanalyse" ist eine vorgeschriebene Lehrveranstaltung.

Um das Ziel dieser Arbeit zu verwirklichen, wurden zunächst im theoretischen Teil (im 3. und 4. Teil, in dem Dialog zwischen Text und Leser) die Entstehungsgründe kulturell bedingter Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse von literarischen Texten untersucht.

Literarische Texte haben die Eigenheit die fremde Kultur ihres Entstehungslandes zu spiegeln. Durch die Lektüre literarischer Texte in deutscher Sprache tritt der Leser / Student mit einer fremden Kultur in Kontakt. Der Lese-prozeß (zwischen Text und Leser wird unter 3.1. "Zur Kommunikation mittels literarischer Texte" dargestellt.). Der Lese-prozeß wird also auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einen Text heranträgt.

Bei einem fremdsprachlichen Lese-prozeß treffen also zwei verschiedene Kulturen, die des Textes und die des Lesers / Studenten aufeinander. Ist der Leser / Student nicht mit der fremden Kultur vertraut, versteht er den Text entweder überhaupt nicht, bricht die Lektüre des Textes sofort ab oder aber er überträgt seine eigenkulturellen Erfahrungen auf den Textinhalt, was dann zu Mißverständnissen und Verständnisschwierigkeiten führen kann.

Die Entstehungsgründe von den Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnissen werden zunächst im dritten Kapitel in dem Dialog zwischen Text und Leser angeschnitten. In erster Linie werden dann vom Text ausgehende Faktoren wie die fremde Sprache und Kultur, die zu den Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnissen bei literarischen Texten führen, dargestellt. Da der Text aber nicht nur an und für sich da ist, sondern nur durch die aktive Tätigkeit des Lesers erst konkretisiert wird, wird im vierten Kapitel die Leserperspektive und die durch den Leser verursachte Mißverständnisse und Verständnisschwierigkeiten im besonderen behandelt.

Die durch den Leser verursachte Mißverständnisse und Verständnisschwierigkeiten kommen vor allem durch den Mangel an Vorwissen (Schemata), formalsprachlicher wie inhaltlich- kultureller Art und die daraus folgende Übertragung unpassender eigenkulturuller

Schemata (wie die der Muttersprache) zustande. Diese vom Leser ausgehenden Mißverständnisse und Verständnisschwierigkeiten wurden im vierten Kapitel ausführlich beschrieben.

Nachdem im theoretischen Teil die Entstehungsgründe der kulturell bedingten Mißverständnisse und Verständnisschwierigkeiten von literarischen Texten festgestellt wurden, wurde dann im praktischen Teil auf den Ergebnissen des theoretischen Teils aufbauend, versucht, eine Unterrichtsmethode zu entwickeln, welche diese kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse im weit möglichsten Umfang zu beheben versucht.

Diese Unterrichtsmethode wurde folgendermaßen durchgeführt:

Zwei Gruppen der ersten Klasse wurde ein Fragebogen ausgeteilt. Durch die Verarbeitung des Fragebogens wurden 23 Probanden ermittelt, die sehr wenig oder überhaupt gar keinen Kontakt mit dem Zielsprachenland hatten. Als nächster Schritt wurden dann drei Lesetexte (literarische Texte) ausgesucht und zur Leseverständniskontrolle zu den drei Lesetexten drei Lesetests entwickelt.

Zunächst wurde mit den Probanden ein zweischrittiger Leseverständnistest als Leseverständniskontrolle zu dem Lesetext durchgeführt (Siehe dazu: Anhang 10-14).

Dieser Leseverständnistest wurde dann auf kulturell bedingte Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse hin analysiert. Diese Analyse der Leseverständnistests ergab, daß %95 der Studenten den Text nicht verstanden hatten, da es ihnen an kulturellem Vorwissen, in dieser Arbeit handelt es sich um kulturelles Vorwissen über den Zweiten Weltkrieg, mangelte.

Aufgrund des Mangels an kulturellem Vorwissen konnten die Studenten den ersten Text nicht mit dem Phänomen des Krieges in Beziehung setzen. Deshalb wurde im Unterrichtsgeschehen zunächst das Verständnis des Textes durch Aktivitäten wie Verständnisfragen, kulturelle Fragen, Impulsen geleitet. Danach wurden durch Sachtexte Informationen zu dem spezifischen kulturellem Phänomen gegeben. Im Anschluß daran wurde der Textinhalt mit dem kulturellen Kontextwissen integriert.

Nach der Verarbeitung der literarischen Texte wurde der erste Leseverständnistest als Endtest mit den Studenten durchgeführt. Der Vergleich der ersten Ergebnisse vor der Verarbeitung der literarischen Texte mit den Ergebnissen von dem Endtest ergab, daß während %95 der Studenten, die den ersten Text aufgrund des Mangels an kulturellem Vorwissen nicht oder sehr wenig verstanden hatten, bei dem 2. Text sich dieser Prozentsatz auf %44 reduzierte., d. h. daß sich das Verständnis der nichtverstehenden Studenten um %36 verbessert hatte. Bei dem 3. Leseverständnistest gibt es nun keine Kategorie der nichtverstehenden Studenten mehr, sondern die Prozentzahl der den Text verstehenden Studenten beträgt insgesamt %69. Nach diesen Daten läßt sich also sagen, daß durch diese Unterrichtsmethode, durch die Einbeziehung des kulturellen Kontextwissens in das Unterrichtsgeschehen das Textverständnis der Studenten wesentlich erleichtert wird.

Diese Untersuchung ist natürlich nicht repräsentativ, aber sie zeigt, wie wichtig die kulturelle Folie beim Lesen von literarischen Texten ist und auch wie wichtig die Aufarbeitung dieser Erkenntnisse im Fremdsprachenunterricht ist. Denn erst durch die weitmöglichste Behebung der kulturell bedingten Verständnisschwierigkeiten und Mißverständnisse kann der Leser / Student mit einem fremdsprachlichen literarischen Text in Kontakt treten.

Der Kontakt mit einer anderen Kultur aber führt zwangsläufig zu einer vergleichenden Auseinandersetzung mit ihren Werten, Traditionen und Alltagsgewohnheiten, woraus dann wieder der Anstoß zu einer intensiveren Beschäftigung mit ihr kommt. Durch das Kennenlernen einer neuen Kultur lernt der Student einerseits die anderen Kulturen und Menschen zu verstehen und zu tolerieren, andererseits sieht er sich und seine eigene Kultur mit anderen Augen an, was bei ihm zu einer Identitätsentwicklung und zu einem neuen Selbstverständnis führt

Der interkulturelle Dialog führt dann zu neuen Horizonten für weitere kulturelle Entfaltung von Individuen und Gesellschaften und zu der Entfaltung von Begriffen wie Toleranz, Frieden usw.

Deshalb sollte in den fremdsprachlichen Literaturunterricht die Kultur des zielsprachigen Landes als kulturelles Kontextwissen, als ein Aspekt des

Textverständnisses einbezogen werden, damit das Textverständnis der Studenten wesentlich erleichtert wird.

Diese Untersuchung möchte lediglich eine Möglichkeit aufzeigen, wie dieser Aspekt in den fremdsprachlichen Literaturunterricht integriert werden kann. Im Hinblick auf die Bedeutung dieses kulturellen Aspektes auf das Textverständnis von literarischen Texten ist es dringend zu empfehlen, diesen kulturellen Aspekt in weiteren Arbeiten vertiefend zu erforschen. Vor allem literarische Texte wie Kurzgeschichten, die in ihrer Kürze die Komplexität der kulturellen Erscheinungen ihres Entstehungslandes widerspiegeln, sollten als Ansatzpunkt für weitere Arbeiten dienen. Es wäre aber auch sehr interessant, diese Untersuchung mit anderen Gattungen wie Novellen, Romane, Erzählungen durchzuführen.

In dieser Untersuchung wurden alle Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert ausgewählt. Der Endtest zur Ermittlung der Wirksamkeit der benutzten Methode wurde wiederum mit dem ersten Lesetest von Wolfgang Borchert durchgeführt. Es wäre aber auch sehr interessant, den Endtest mit einem neuen Schriftsteller, einer dem Studenten unbekannten Kurzgeschichte durchzuführen und die Ergebnisse mit dieser vorgeführten Untersuchung zu vergleichen. In dieser Arbeit wurde das kulturelle Kontextwissen durch Sachtexte vermittelt. Es wäre interessant, zu erforschen, welche Ergebnisse mit visuellen Mitteln wie Videofilme, Dias usw. erreicht werden.

ANHANG 1

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

EDEBİ METİNLERİN KÜLTÜREL FARKLILIĞINDAN KAYNAKLANAN YANLIŞ ANLAMALAR

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

Sevgili öğrenci,

Elinizdeki bu anket sizleri daha yakından tanımak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, edebi metinlerin kültürel farklılığından kaynaklanan yanlış anlamalar ve bunların giderilmesini amaçlayan deneysel nitelikte bir araştırmada kullanılacaktır.

Soruları cevaplarken önce soruyu dikkatle okuyunuz. Sonra Sorunun karşısında bulunan seçeneklerden durumunuza uygun düşen birinin önündeki parantez içerisine (x) işareti koyunuz. Cevapsız soru bırakmamanızı diler, göstereceğiniz ilgi ve katkıya şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Görv. Gülsüm Uçar

1. Adınız ve Soyadınız:

2. Sınıfınız:

3. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kız

4. Yaşınız:

() 18 ve aşağısı

() 19-24 arası

() 25-34 arası

5. Türkiye’de sürekli ikamet ettiğiniz yer neresi?

() Adana

() Ankara

() İstanbul

() İzmir

() Diğer iller:

6. Babanın öğrenim durumu:

- 1 () Okuryazar (1)
- 2 () İlkokul mezunu (2)
- 3 () Ortaokul mezunu (3)
- 4 () Lise ve dengi okul mezunu (5)
- 5 () Meslek Yüksekokulu (7)
- 6 () Fakülte mezunu (10)
- 7 () Lisansüstü eğitim (20)

7. Annenin öğrenim durumu:

- 1 () Okuryazar (1)
- 2 () İlkokul mezunu (2)
- 3 () Ortaokul mezunu (3)
- 4 () Lise ve dengi okul mezunu (5)
- 5 () Meslek Yüksekokulu (7)
- 6 () Fakülte mezunu (10)
- 7 () Lisansüstü eğitim (20)

8. Babanın mesleği:

- 1 () İşsiz (0)
- 2 () İşçi (5)
- 3 () Memur (5)
- 4 () Çiftçi (5)
- 5 () Esnaf (8)
- 6 () Tüccar (8)
- 7 () Emekli (4)

9. Annenin mesleği:

- 1 () Ev kadını (0)
- 2 () İşçi (5)
- 3 () Memur (5)
- 4 () Esnaf (8)
- 5 () Tüccar (8)
- 6 () Emekli (4)

10. Ailenin ortalama net kazancı:

- 1.() 30.000.000 TL.- 60.000.000 TL.
- 2.() 61.000.000 TL.- 90.000.000 TL.
- 3.() 91.000.000 TL.-120.000.000 TL.
- 4.() 121.000.000 TL. ve yukarısı

11. Ailenin oturduğu evin:

- 1 () oda sayısı ikidir (0)
- 2 () oda sayısı üç ve fazladır (2)

12. Aile içinde ana-baba ve çocuklardan başka birarada yaşayan kişiler:

- 1 () Hayır (2)
- 2 () Büyükbaba/Büyükanne (0)
- 3 () Yakın Akraba (0)
- 4 () Diğer (0)

13. Ailenin Kitap, dergi, gazete okuma alışkanlığı:

- 1 () Ailenin bir kitaplığı vardır (3)
- 2 () Eve hergün bir gazete alınır (3)
- 3 () Eve haftalık/aylık dergi-mecmua alınır (3)

14. Konser-Tiyatro gibi kültürel faaliyetleri izleme:

- 1 () Çok sık (5)
- 2 () Arasıra (3)
- 3 () Çok seyrek (1)
- 4 () Hiç (0)

15. Öğrencinin okul öncesi eğitim durumu:

- 1 () Yok (0)
- 2 () Anasınıfı (4)
- 3 () Anaokulu (4)
- 4 () Özel Öğretmen (6)

16. Bitirdiđiniz ortaöđretim kurumu ařađıdakilerden hangisidir?

- ☐ Genel Lise
- ☐ Anadolu Lisesi
- ☐ Özel Lise
- ☐ Meslek Lisesi
- ☐ Bařka (Belirtiniz):

17. Öđreniminizi hangi ÷lkede tamamladınız?

- ☐ Türkiye
- ☐ Almanya
- ☐ Türkiye’de bařlayıp Almanya’da tamamladım.
- ☐ Almanya’da bařlayıp, Türkiye’de devam ettim.

18. Öđreniminizi Türkiye’de tamamladıysanız, Almancanın anadil olarak kullanıldıđı ÷lkelerde bulundunuz mu?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

19. Eđer öđreniminizi yurtdıřında tamamladıysanız, kaç yıl yurtdıřında bulundunuz?

- ☐ 0-1 yıl arası
- ☐ 2-5 yıl arası
- ☐ 6-10yıl arası

20. Öđreniminiz sırasında nerede kalıyorsunuz?

- ☐ Ailemin yanında
- ☐ Yakın arkadařımla birlikte bir evde
- ☐ Yurtta
- ☐ Bařka (Belirtiniz):.....

21. Evinizde Almanca çalıřıyor musunuz?

- ☐ Hiç
- ☐ Bazen
- ☐ Her gün

22. Almanca kitap veya gazete okuyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

23. Şu anda okul dışında herhangi bir özel dersane ya da özel öğretmenden Almanca dersi alıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

ANHANG 2

Die Küchenuhr

Sie sahen ihn schon von weitem auf sich zukommen, denn er fiel auf. Er hatte ein ganz altes Gesicht, aber wie er ging, daran sah man, daß er erst zwanzig war. Er setzte sich mit seinem alten Gesicht zu ihnen auf die Bank. Und dann zeigte er ihnen, was er in der Hand trug.

Das war unsere Küchenuhr, sagte er und sah sie alle der Reihe nach an, die auf der Bank in der Sonne saßen. Ja, ich habe sie noch gefunden. Sie ist übriggeblieben.

Er hielt eine runde tellerweise Küchenuhr vor sich hin und tupfte mit dem Finger die blaugemalten Zahlen ab.

Sie hat weiter keinen Wert, meinte er entschuldigend, das weiß ich auch. Und sie ist auch nicht so besonders schön. Sie ist nur wie ein Teller, so mit weißem Lack. Aber die blauen Zahlen sehen doch ganz hübsch aus, finde ich. Die Zeiger sind natürlich nur aus Blech. Und nun gehen sie auch nicht mehr. Nein. Innerlich ist sie kaputt, das steht fest. Aber sie sieht noch aus wie immer. Auch wenn sie jetzt nicht mehr geht.

Er machte mit der Fingerspitze einen vorsichtigen Kreis auf dem Rand der Telleruhr entlang. Und er sagte leise: Und sie ist übriggeblieben.

Die auf der Bank in der Sonne saßen, sahen ihn nicht an. Einer sah auf seine Schuhe, und die Frau sah in ihren Kinderwagen. Dann sagte jemand:

Sie haben wohl alles verloren?

Ja, ja, sagte er freudig, denken Sie aber auch alles! Nur sie hier, sie ist übrig. Und er hob die Uhr wieder hoch, als ob die anderen sie noch nicht kannten.

Aber sie geht doch nicht mehr, sagte die Frau.

Nein, nein, das nicht. Kaputt ist sie, das weiß ich wohl. Aber sonst ist sie doch noch ganz wie immer: weiß und blau. Und wieder zeigte er ihnen

seine Uhr. Und was das schönste ist, fuhr er aufgeregt fort, das habe ich Ihnen ja noch überhaupt nicht erzählt. Das Schönste kommt nämlich noch: Denken sie mal, sie ist um halb drei stehengeblieben. Ausgerechnet um halb drei, denken Sie mal.

Dann wurde Ihr Haus sicher um halb drei getroffen, sagte der Mann und schob wichtig die Unterlippe vor. Das habe ich schon oft gehört. Wenn die Bombe runtergeht, bleiben die Uhren stehen. Das kommt von dem Druck.

Er sah seine Uhr an und schüttelte überlegen den Kopf. Nein, lieber Herr, nein, da irren Sie sich. Das hat mit den Bomben nichts zu tun. Sie müssen nicht immer von den Bomben reden. Nein. Um halb drei war ganz etwas anderes, das wissen Sie nur nicht. Das ist nämlich der Witz, daß sie gerade um halb drei stehengeblieben ist. Und nicht um viertel nach vier oder um sieben. Um halb drei kam ich nämlich immer nach Hause. Nachts, meine ich. Fast immer um halb drei. Das ist ja gerade der Witz.

Er sah die anderen an, aber die hatten ihre Augen von ihm weggenommen. Er fand sie nicht. Da nickte er seiner Uhr zu: Dann hatte ich natürlich Hunger, nicht wahr? Und ich ging immer gleich in die Küche. Da war es dann fast immer halb drei. Und dann, dann kam nämlich meine Mutter. Ich konnte noch so leise die Tür aufmachen, sie hat mich immer gehört. Und wenn ich in der dunklen Küche etwas zu essen suchte, ging plötzlich das Licht an. Dann stand sie da in ihrer Wolljacke und mit einem roten Schal um. Und barfuß. Immer barfuß. Und dabei war unsere Küche gekachelt. Und sie machte ihre Augen ganz klein, weil ihr das Licht so hell war. Denn sie hatte ja schon geschlafen. Es war ja Nacht.

So spät wieder, sagte sie dann. Mehr sagte sie nie. Nur: So spät wieder. Und dann machte sie mir das Abendbrot warm und sah zu, wie ich aß. Dabei scheuerte sie immer die Füße aneinander, weil die Kacheln so kalt waren. Schuhe zog sie nachts nie an. Und sie saß so lange bei mir, bis ich satt war. Und dann hörte ich sie noch die Teller wegsetzen, wenn ich in meinem Zimmer schon das Licht ausgemacht hatte. Jede Nacht war es so.

Und meistens immer um halb drei. Das war ganz selbstverständlich, fand ich, daß sie mir nachts um halb drei in der Küche das Essen machte. Ich fand das ganz selbstverständlich. Sie tat das ja immer. Und sie hat nie mehr

gesagt als: So spät wieder. Aber das sagte sie jedesmal. Und ich dachte, das könnte nie aufhören. Es war mir so selbstverständlich. Das alles war doch immer so gewesen.

Einen Atemzug lang war es ganz still auf der Bank. Dann sagte er leise: Und jetzt? Er sah die anderen an. Aber er fand sie nicht. Da sagte er der Uhr leise ins weißblaue runde Gesicht: Jetzt, jetzt weiß ich, daß es das Paradies war. Das richtige Paradies.

Auf der Bank war es ganz still. Dann fragte die Frau: Und ihre Familie?

Er lächelte sie verlegen an: Ach, sie meinen meine Eltern? Ja, die sind auch mit weg. Alles ist weg. Alles, stellen sie sich vor. Alles weg.

Er lächelte verlegen von einem zum anderen. Aber sie sahen ihn nicht an.

Da hob er wieder die Uhr hoch, und er lachte. Er lachte: Nur sie hier. Sie ist übrig. Und das Schönste ist ja, daß sie ausgerechnet um halb drei stehengeblieben ist. Ausgerechnet um halb drei.

Dann sagte er nichts mehr. Aber er hatte ein ganz altes Gesicht. Und der Mann, der neben ihm saß, sah auf seine Schuhe. Und er sah seine Schuhe nicht. Er dachte immerzu an das Wort Paradies.

ANHANG 3

Wolfgang Borchert: Nachts schlafen die Ratten doch

Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gähnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewölke flimmerte zwischen den steilgereckten Schornsteinresten. Die Schuttwüste döste.

Er hatte die Augen zu. Mit einmal wurde es noch dunkler. Er merkte, daß jemand gekommen war und nun vor ihm stand, dunkel, leise. Jetzt haben sie mich! dachte er. Aber als er ein bißchen blinzelte, sah er nur zwei etwas ärmlich behoste Beine. Die standen ziemlich krumm vor ihm, daß er zwischen ihnen hindurch sehen konnte. Er riskierte ein kleines Geblinzel an den Hosenbeinen hoch und erkannte einen älteren Mann. Der hatte ein Messer und einen Korb in der Hand. Und etwas Erde an den Fingerspitzen.

Du schläfst hier wohl was? fragte der Mann und sah von oben auf das Haargestrüpp herunter. Jürgen blinzelte zwischen den Beinen des Mannes hindurch in die Sonne und sagte: Nein, ich schlafe nicht. Ich muß hier aufpassen. Der Mann nickte: So, dafür hast du wohl den großen Stock da? Ja, antwortete Jürgen mutig und hielt den Stock fest.

Worauf paßt du denn auf?

Das kann ich nicht sagen. Er hielt die Hände fest um den Stock. Wohl auf Geld, was? Der Mann setzte den Korb ab und wischte das Messer an seinem Hosenboden hin und her.

Nein, auf Geld überhaupt nicht, sagte Jürgen verächtlich. Auf ganz etwas anderes.

Na, was denn?

Ich kann es nicht sagen. Was anderes eben.

Na, denn nicht. Dann sage ich dir natürlich auch nicht, was ich hier im Korb habe. Der Mann stieß mit dem Fuß an den Korb und klappte das Messer zu. Pah, kann mir denken, was in dem Korb ist, meinte Jürgen geringschätzig. Kanninchenfutter.

Donnerwetter, ja! sagte der Mann verwundert, bist ja ein fixer Kerl. Wie alt bist du denn?

Neun.

Oha, denk mal an, neun also. Dann weißt du ja auch, wieviel drei mal neun

sind, wie?

Klar, sagte Jürgen und um Zeit zu gewinnen, sagte er noch: Das ist ja ganz leicht. Und er sah durch die Beine des Mannes hindurch. Dreimal neun, nicht? fragte er noch mal, siebenundzwanzig. Das wußte ich gleich.

Stimmt, sagte der Mann, genau soviel Kaninchen habe ich.

Jürgen machte einen runden Mund: Siebenundzwanzig?

Du kannst sie sehen. Viele sind noch ganz jung. Willst du?

Ich kann doch nicht. Ich muß doch aufpassen, sagte Jürgen unsicher.

Immerzu? fragte der Mann, nachts auch?

Nachts auch. Immerzu. Immer. Jürgen sah an den krummen Beinen hoch. Seit Sonnabend schon, flüsterte er.

Aber gehst du denn gar nicht nach Hause? Du mußt doch essen.

Jürgen hob einen Stein hoch. Da lag ein halbes Brot. Und eine Blechschachtel.

Du rauchst? fragte der Mann, hast du denn eine Pfeife?

Jürgen faßte seinen Stock fest an und sagte zaghaft: Ich drehe. Pfeife mag ich nicht.

Schade, der Mann bückte sich zu seinem Korb, die Kaninchen hättest du ruhig mal ansehen können. Vor allem die Jungen. Vielleicht hättest du dir eines ausgesucht. Aber du kannst hier ja nicht weg.

Nein, sagte Jürgen traurig, nein nein.

Der Mann nahm den Korb und richtete sich auf. Na ja, wenn du hier bleiben mußt - schade. Und er drehte sich um. Wenn du mich nicht verrätst, sagte Jürgen da schnell, es ist wegen den Ratten.

Die krummen Beine kamen einen Schritt zurück: Wegen den Ratten?

Ja, die essen doch von Toten. Von Menschen. Da leben sie doch von.

Wer sagt das?

Unser Lehrer.

Und du paßt nun auf die Ratten auf? fragte der Mann.

Auf die doch nicht! Und dann sagte er ganz leise: Mein Bruder, der liegt nämlich da unten. Da. Jürgen zeigte mit dem Stock auf die zusammengesackten Mauern. Unser Haus kriegte eine Bombe. Mit einmal war das Licht weg im Keller. Und er auch. Wir haben noch gerufen. Er war viel kleiner als ich. Erst vier. Er muß hier ja noch sein. Er ist doch viel kleiner als ich.

Der Mann sah von oben auf das Haargestrüpp. Aber dann sagte er

plötzlich: Ja, hat euer Lehrer euch denn nicht gesagt, daß die Ratten nachts schlafen?

Nein, flüsterte Jürgen und sah mit einmal ganz müde aus, das hat er nicht gesagt.

Na, sagte der Mann, das ist aber ein Lehrer, wenn er das nicht mal weiß. Nachts schlafen die Ratten doch. Nachts kannst du ruhig nach Hause gehen. Nachts schlafen sie immer. Wenn es dunkel wird, schon.

Jürgen machte mit seinem Stock kleine Kuhlen in den Schutt.

Lauter kleine Betten sind das, dachte er, alles kleine Betten. Da sagte der Mann (und seine krummen Beine waren ganz unruhig dabei): Weißt du was? Jetzt füttere ich schnell meine Kaninchen und wenn es dunkel wird, hole ich dich ab. Vielleicht kann ich eins mitbringen. Ein kleines oder was meinst du?

Jürgen machte kleine Kuhlen in den Schutt. Lauter kleine Kaninchen. Weiße, graue, weißgraue. Ich weiß nicht, sagte er leise und sah auf die krummen Beine, wenn sie wirklich nachts schlafen.

Der Mann stieg über die Mauerreste weg auf die Straße. Natürlich, sagte er von da, euer Lehrer soll einpacken, wenn er das nicht mal weiß. Da stand Jürgen auf und fragte: Wenn ich eins kriegen kann? Ein weißes vielleicht?

Ich will mal versuchen, rief der Mann schon im Weggehen, aber du mußt hier solange warten. Ich gehe dann mit dir nach Hause, weißt du? Ich muß deinem Vater doch sagen, wie so ein Kanninchenstall gebaut wird. Denn das müßt ihr ja wissen.

Ja, rief Jürgen, ich warte. Ich muß ja noch aufpassen, bis es dunkel wird. Ich warte bestimmt. Und er rief: Wir haben auch noch Bretter zu Hause. Kistenbretter, rief er.

Aber das hörte der Mann schon nicht mehr. Er lief mit seinen krummen Beinen auf die Sonne zu. Die war schon rot vom Abend und Jürgen konnte sehen., wie sie durch die Beine hindurchschien, so krumm waren sie. Und der Korb schwenkte aufgeregt hin und her. Kaninchenfutter war da drin. Grünes Kaninchenfutter, das war etwas grau vom Schutt.

ANHANG 4

Das Brot

Plötzlich wachte sie auf. Es war halb drei. Sie überlegte, warum sie aufgewacht war. Ach so! In der Küche hatte jemand gegen einen Stuhl gestoßen. Sie horchte nach der Küche. Es war still. Es war zu still und als sie mit der Hand über das Bett neben sich fuhr, fand sie es leer. Das war es, was es so besonders still gemacht hatte: sein Atem fehlte. Sie stand auf und tappte durch die dunkle Wohnung zur Küche. In der Küche trafen sie sich. Die Uhr war halb drei. Sie sah etwas Weißes am Küchenschrank stehen. Sie machte Licht. Sie standen sich im Hemd gegenüber. Nachts. Um halb drei. In der Küche.

Auf dem Küchentisch stand der Brotteller. Sie sah, daß er sich Brot abgeschnitten hatte. Das Messer lag noch neben dem Teller. Und auf der Decke lagen Brotkrümel. Wenn sie abends zu Bett gingen, machte sie immer das Tischtuch sauber. Jeden Abend. Aber nun lagen Krümel auf dem Tuch. Und das Messer lag da. Sie fühlte, wie die Kälte der Fliesen langsam an ihr hochkroch. Und sie sah von dem Teller weg.

„Ich dachte, hier wär was“, sagte er und sah in der Küche umher.

„Ich habe auch was gehört“, antwortete sie und dabei fand sie, daß er nachts im Hemd doch schon recht alt aussah. So alt wie er war. Dreiundsechzig. Tagsüber sah er manchmal jünger aus. Sie sieht doch schon alt aus, dachte er, im Hemd sieht sie doch ziemlich alt aus. Aber das liegt vielleicht an den Haaren. Bei den Frauen liegt das nachts immer an den Haaren. Die machen dann auf einmal so alt.

“Du hättest Schule anziehen sollen. So barfuß auf den kalten Fliesen. Du erkältest dich noch.”

Sie sah ihn nicht an, weil sie nicht ertragen konnte, daß er log. Daß er log, nachdem sie neununddreißig Jahre verheiratet waren.

“Ich dachte, hier wäre was“, sagte er noch einmal und sah wieder so sinnlos von einer Ecke in die andere, “ich hörte hier was. Da dachte ich, hier wäre was.”

“Ich hab auch was gehört. Aber es war wohl nichts. “Sie stellte den Teller vom Tisch und schnippte die Krümel von der Decke.

“Nein, es war wohl nichts”, echote er unsicher.

Sie kam ihm zu Hilfe. “Komm man. Das war wohl draußen. Komm man zu Bett. Du erkältest dich noch. Auf den kalten Fliesen.”

Er sah zum Fenster hin. “Ja, das muß wohl draußen gewesen sein. Ich dachte, es wäre hier.”

Sie hob die Hand zum Lichtschalter. Ich muß das Licht jetzt ausmachen, sonst muß ich nach dem Teller sehen, dachte sie. Ich darf doch nicht nach dem Teller sehen. “Komm man”, sagte sie und machte das Licht aus, “das war wohl draußen. Die Dachrinne schlägt immer bei Wind gegen die Wand. Es war sicher die Dachrinne. Bei Wind klappert sie immer.”

Sie tappten sich beide über den dunklen Korridor zum Schlafzimmer. Ihre nackten Füße platschten auf den Fußboden.

“Wind ist ja”, meinte er. “Wind war schon die ganze Nacht.”

Als sie im Bett lagen, sagte sie: “Ja, Wind war schon die ganze Nacht. Es war wohl die Dachrinne.”

“Ja ich dachte, es wäre in der Kache. Es war wohl die Dachrinne. “Er sagte das, als ob er schon halb im Schlaf wäre.

Aber sie merkte, wie unecht seine Stimme klang, wenn er log.

“Es ist kalt”, sagte sie und gähnte leise, “ich krieche unter die Decke. Gute Nacht.”

“Nacht”, antwortete er und noch: “Ja, kalt ist es schon ganz schön.”

Dann war es still. Nach vielen Minuten hörte sie, daß er leise und vorsichtig kaute. Sie atmete absichtlich tief und gleichmäßig, damit er nicht merken sollte, daß sie noch wach war. Aber sein Kauen war so regelmäßig, daß sie davon langsam einschlief.

Als er am nächsten Abend nach Hause kam, schob sie ihm vier Scheiben Brot hin. Sonst hatte er immer nur drei essen können.

“Du kannst ruhig vier essen”, sagte sie und ging von der Lampe weg.

“Ich kann dieses Brot nicht so recht vertragen. Iß du man eine mehr. Ich vertrag es nicht so gut.”

Sie sah, wie er sich tief über den Teller beugte. Er sah nicht auf. In diesem Augenblick tat er ihr leid.

“Du kannst doch nicht nur zwei Scheiben essen”, sagte er auf seinen Teller.

“Doch. Abends vertrag ich das Brot nicht gut. Iß man. Iß man.”

Erst nach einer Weile setzte sie sich unter die Lampe an den Tisch.

ANHANG 5

Der Lesetext zu der Kurzgeschichte Die Küchenuhr

1. Aktivierung des Vorwissens

1.1. Schritt: Bis zur Stelle "Ausgerechnet um halb drei, denken Sie mal." wird der Text den Schülern ausgeteilt. Der Text wird vom Lehrer bis zur abgeschnittenen Stelle laut vorgelesen und den Schülern die Fragen gestellt:

1.1.1. Welche Wörter in dem Text sind euch unbekannt?

1.1.2. Was fällt euch zu den unten genannten Begriffen ein?

- a) Küchenuhr
- b) altes Gesicht
- c) halb drei
- d) Paradies

1.2. Schritt: "Wie geht die Geschichte weiter? Äußern Sie sich schriftlich dazu."

1.3. Schritt: "Warum meint ihr, daß die Geschichte so weitergeht?"

2. Arbeit am Text: Textverständnis

2.1. Satzebene

2.1.1. Vervollständigen Sie den Satz mit eigenen Worten

- a) So spät wieder, sagte
- b) Und ich dachte, daß
- c) Jetzt, jetzt weiß ich, daß es

2.1.2. Was versteht ihr unter den unten angegebenen Sätzen?

- a) Innerlich ist sie kaputt, das steht fest. Aber sie sieht noch aus wie immer. Auch wenn sie jetzt nicht mehr geht.
- b) Jetzt, jetzt weiß ich, daß es das Paradies war. Das richtige Paradies.
- c) Aber sie sahen ihn nicht an.
- d) Aber er sah seine Schuhe nicht. Er dachte immerzu an das Wort "Paradies".
- e) Er sah die anderen an, aber die hatten ihre Augen von ihm weggenommen. Er fand sie nicht.

2.1.3. Was paßt zusammen? Machen Sie Sätze. Verbinden Sie mit einem Pfeil die Satzteile.

a. Er hatte ein altes Gesicht b. Die Küchenuhr ist zwar kaputt, c. Um halb drei ist die Uhr stehengeblieben, d. Ich konnte noch so leise die Tür aufmachen, e. So spät wieder, sagte sie dann f. Das war ganz selbstverständlich, g. Jetzt, weiß ich,	1. daß es das Paradies war. 2. daß sie mir nachts um halb drei in der Küche das Essen machte. 3. und dann machte sie mir das Abendbrot warm. 4. sie hat mich immer gehört. 5. um diese Zeit kam ich nämlich immer nach Hause. 6. aber äußerlich ist sie wie immer. 7. aber er war erst zwanzig.
---	--

2.1.4. Richtig oder Falsch? Bitte kreuzen Sie die richtige Antwort an.

	richtig	falsch
1. Der Mann in dieser Geschichte ist alt.		
2. Die Küchenuhr geht zwar nicht mehr, aber sie ist noch wie immer.		
3. Der Mann hat seine Eltern verloren.		
4. Die Küchenuhr ist viertel nach vier stehengeblieben.		
5. Seine Mutter wartete immer, bis er sein Essen zuende gegessen hatte.		

2.2. Textebene

2.2.1. Beantworten Sie folgende Fragen.

- Wie sah der Mann im Text aus?
- Was zeigte der Mann den Leuten, die auf der Bank saßen?
- Wie wird die Küchenuhr beschrieben?
- Um wieviel Uhr ist die Küchenuhr stehengeblieben?
- Welchen Grund gaben die Leute auf der Bank für diese bestimmte Uhrzeit an?
- Was bedeutet diese Uhrzeit für diesen Mann?
- Was machte die Mutter jede Nacht?

2.2.2. Kulturelle Fragen

- a) Was für ein Mensch ist der Mann?
- b) Was für ein Verhältnis hat der Mann zu seiner Mutter?
- c) Was für eine Beziehung hat der Mann zu den Leuten?
- d) Wie fühlt sich der junge Mann in dieser Situation?
- e) Wie fühlen sich die Leute auf der Bank in dieser Situation?
- f) Was hätten sie an der Stelle der Leute auf der Bank getan?
- g) Sind die Leute auf der Bank nicht sehr interessiert an dem Mann?
- h) Freut sich der junge Mann nicht über sein jetziges Leben?
- i) Wie würden Sie sich in derselben Situation fühlen?
- j) Möchten Sie an der Stelle des jungen Mannes sein, Warum?

ANHANG 6

Leseverständnistest zu der Kurzgeschichte ‘Nachts schlafen die Ratten doch’

1. Aktivierung des Vorwissens

1.1. Schritt: Bis zur Stelle:” Wenn du mich nicht verrätst, sagte Jürgen schnell, es ist wegen der Ratten.” wird den Schülern der Text ausgeteilt und die Frage gestellt:

1.1.1. Welche Wörter in dem Text sind euch unbekannt?

1.1.2. Können Sie die Bedeutung der unten angegebenen Wörter stichwortartig erklären?

a) Die Schuttwüste

b) krumme Beine

c) Blechschachtel

1.1.3. Was fällt euch zu den unten angegebenen Begriffen ein?

a) Kuhlen

b) rot

c) Grünes Kaninchenfutter

d) Ratten

e) weiße, graue, weißgraue Kaninchen

1.2. Schritt: Bis zur Stelle:” Wenn du mich nicht verrätst, sagte Jürgen schnell, es ist wegen der Ratten.” wird den Schülern die Frage gestellt: “Wie geht die Geschichte weiter? Äußern Sie sich schriftlich dazu.

1.3. Schritt: Warum meint ihr, daß die Geschichte so weitergeht?

2. Arbeit am Text: Textverständnis

2.1. Satzebene

a) Aber als er seine Augen aufmacht,.....

b) Jürgen wollte die Kaninchen sehen,.....

c) Jürgen machte kleine Kuhlen in den Schutt,.....

2.1.2. Was paßt zusammen - Machen Sie Sätze. Verbinden Sie die Satzteile mit einem Pfeil.

a. Er merkte,	1. ... wie so ein Kaninchenstall gebaut wird.
b. Jürgen mußte aufpassen,	2. bis ich dir ein Kaninchen bringe.
c. Ich sage dir nicht,	3. kannst du ruhig nach Hause gehen.
d. Hat euer Lehrer nicht gesagt,	4. daß die Ratten nachts schlafen.
e. Wenn es dunkel wird,	5. was ich im Korb habe.
f. Du mußt solange hier warten,....	6. deshalb hatte er einen Stock.
g. Ich muß deinem Vater doch sagen,	7. daß jemand gekommen war.

2.1.3. Richtig oder Falsch? Bitte kreuzen Sie die richtige Antwort an.

	Richtig	Falsch
1. Jürgen ist neun Jahre alt		
2. Der Mann ist alt		
3. Jürgen paßt auf Geld auf		
4. Jürgen raucht Zigaretten		
5. Der Mann will Jürgen nicht mehr sehen		

2.2. Textebene

2.2.1. Beantworten Sie bitte folgende Fragen.

- a) Welche Gründe gibt der Mann an, worauf Jürgen aufpaßt?
- b) Warum möchte Jürgen nicht sagen, worauf er aufpaßt?
- c) Was hat der Mann in seinem Korb?
- d) Wie alt ist Jürgen?
- e) Wieviele Kaninchen hat der Mann?
- f) Warum kann Jürgen die Kaninchen nicht sehen?
- g) Worauf paßt Jürgen auf?
- h) Welche Lüge sagt der Mann Jürgen?
- i) Was bezweckt der Mann mit dieser Lüge?
- j) Glaubt Jürgen dem Mann diese Lüge?
- k) Was schlägt der Mann Jürgen vor?
- l) Warum will der Mann mit Jürgen nach Hause gehen?

2.2.2. Kulturelle Fragen

- a) Was für ein Mensch ist der alte Mann?
- b) In welchem Verhältnis stehen der alte Mann und Jürgen?
- c) Gefällt ihnen Jürgens Verhalten?
- d) Was würden Sie an der Stelle des alten Mannes machen?
- e) Wie fühlt sich der alte Mann in dieser Situation?
- f) Verhält sich der alte Mann gegenüber Jürgen nicht sehr boshaft?
- g) Ist Jürgen nicht sehr vertrauensvoll gegenüber Fremden?
- h) Wie finden sie den alten Mann?
- i) Finden Sie es gut, wie der alte Mann sich Jürgen nähert?
- j) Finden Sie es richtig, daß der alte Mann Jürgen belügt?
- k) Was würden Sie an der Stelle des alten Mannes machen, Warum?

ANHANG 7

Der Leseverständnistest zu der Kurzgeschichte "Das Brot"

1. Aktivierung des Vorwissens

1.1. Schritt: Bis zur Stelle " Und sie sah von dem Teller weg" wird den Schülern der Text ausgeteilt. Der Text wird vom Lehrer bis zur abgeschnittenen Stelle laut vorgelesen und den Schülern die Frage gestellt: Wie geht die Geschichte weiter? Äußern Sie sich schriftlich dazu.

1.2. Schritt: Warum meint ihr, daß die Geschichte so weitergeht?

2. Arbeit am Text: Textverständnis

2.1. Wortebene

- a) Welche Wörter in dem Text sind unbekannt?
- b) Was fällt euch zu dem Begriff "Brot" ein?

2.2. Satzebene

Vervollständigen Sie den Satz mit eigenen Worten.

- a) Sie überlegte, ...
- b) Sie sah ihn nicht an,....
- c) Ich muß das Licht ausmachen,....

2.2.3. Was paßt zusammen-Machen Sie Sätze. Verbinden Sie die Satzteile mit einem Pfeil.

a. Sie war aufgewacht b. Sie sah, c. Der Mann erklärte, d. Sie sah ihn nicht an, e. Nach vielen Minuten hörte sie, f. Als er am nächsten Abend nach Hause kam, g. Sie sagte,....	1. sie könne dieses Brot nicht recht vertragen. 2. gab sie ihm mehr Brot. 3. daß er leise kaute. 4. weil sie sein Lügen nicht ertragen konnte. 5. er habe in der Küche ein Geräusch gehört. 6. daß er sich Brot abgeschnitten hatte. 7. weil in der Küche jemand gegen einen Stuhl gestoßen hatte.
--	--

2.2.4. Richtig oder Falsch? Bitte kreuzen Sie die richtige Antwort an.

	Richtig	Falsch
1. Um halb drei wachte Sie auf		
2. Sie freute sich, daß ihr Mann das Brot gegessen hatte		
3. Am nächsten Abend aß die Frau mehr Brot		
4. Der Mann belügte seine Frau		
5. Beide, Mann und Frau waren Jung.		

2.3. Textebene

2.3.1. Beantworten Sie bitte folgende Fragen

- a) Warum wachte die Frau mitten in der Nacht auf?
- b) Was merkte die Frau?
- c) Welchen Grund nennt der Mann für seinen Aufenthalt in der Küche?
- d) Wie fühlt sich die Frau, nach dem Betrug ihres Mannes?
- e) Was verletzt sie vor allem?
- f) Was macht die Frau gegenüber dem Betrug ihres Mannes?
- g) Warum tat sie so, als ob sie schlief?
- h) Warum gab sie ihm am nächsten Abend mehr Brot?
- i) Welchen Grund nennt sie ihrem Mann für ihr Verhalten?
- j) Glaubt ihr Mann ihr diesen Grund?

2.3.2. Kulturelle Fragen

- a) Was für ein Mensch ist der Mann?
- b) Was für ein Mensch ist die Frau?
- c) Was für ein Verhältnis haben der alte Mann und die Frau zueinander?
- d) Wie finden sie den Mann? - die Frau?
- e) Wer gefällt ihnen besser?
- f) Finden sie es richtig, daß die Frau ihre Brotportion dem Mann gibt?
- g) Wie fühlt sich die Frau in dieser Situation?
- h) Wie fühlt sich der Mann in dieser Situation?
- i) Möchten sie an der Stelle der Frau sein?
- j) Was verstehen Sie unter Vertrauensbruch?
- k) Ist der Mann nicht sehr mächtig?
- l) Ist die Frau nicht sehr egoistisch?
- m) Haben die beiden Eheleute nicht ein gutes Verhältnis zueinander?

ANHANG 8

Sachtext: STUNDENULL

“Jene Tage”, da der Krieg zu Ende ging - sie reichten vom 21. Oktober 1944, dem Tag des Einmarsches der alliierten Truppen in die erste deutsche Stadt (Aachen) bis zum 8. Mai 1945, dem Tag der bedingungslosen Kapitulation - hat man als die Stunde Null bezeichnet; das Ende des Dritten Reiches war gekommen. Null: das bedeutete Niedergang, totale Zerstörung, Not und Tod; aber auch neue Hoffnung und Chance. Nach dem totalen Zusammenbruch ergab sich die Möglichkeit eines Neubeginns von Grund auf. “Für viele war es der tiefste Punkt; nachdem sie alles verloren hatten, glaubten sie nur noch, gewinnen zu können. Der Null-Punkt nach Hitler mag ein individuelles, teils beglückendes, teils niederschmetterndes, furchterregendes Erlebnis gewesen sein” (Theodor Eschenburg).³

Einige Daten können die Situation des Endes in seiner tiefsten Tiefe charakterisieren: rund 40 Millionen Menschen in Europa, darunter mehr als 7 Millionen Deutsche, sind gefallen, umgekommen, ermordet. 6-7 Millionen deutsche Soldaten befinden sich in Gefangenschaft. Bombengeschwader der Alliierten fliegen bis zuletzt Großangriffe; am schlimmsten trifft es das von Flüchtlingen vollgestopfte Dresden. In drei Angriffen am 13./14. Februar 1945 werfen 3000 Flugzeuge Hunderttausende von Brand- und Sprengbomben. Die Verluste sind ungeheuer groß; die Toten können nicht gezählt werden; man schätzt, daß es zwischen 100.000 und 200.000 gewesen sind. Standgerichte streifen durch das Land; alle waffenfähigen Männer von 16 bis 60 Jahren sollen als deutscher Volkssturm letzten Widerstand leisten; selbst 12- und 13-jährige Jungen werden noch zu Kannonenfutter. Der Elendszug der Heimatvertriebenen, vor allem aus Polen und der Tschechoslowakei strömt nach Rest-Deutschland zurück; rund zwei Millionen Personen kommen bei der Vertreibung um's Leben.”

Den Deutschen wird in diesen Monaten eine Erfahrung zuteil, die sie seit 1938 den Nachbarländern zugefügt hatten. Deutschland, das Land der brutalen Sieger, wird nun selbst zum besetzten Land. Besonders im Osten entläßt sich der aufgestaute Haß in blindwütigen Versuchen, Leid zu

rächen, dessen Ausmaß weit jenseits aller Möglichkeiten des Sühnens für Schuld liegt.”

Die Zeit, da der Krieg zu Ende ging und dann zu Ende gegangen war, zeigt aber auch Züge des Idyllischen. Die Ruhe war eine solche der Erschlaffung, der Lähmung, und zugleich neuer Regsamkeit wie erwachender Aktivität; sie war geprägt durch Ungleichzeitigkeit: Weite Bereiche, besonders die Städte, boten als verbrannte Erde sich dar; andere Gegenden, vor allem das flache Land, hatten den Krieg fast unberührt überstanden. Ein derartig surreales Nebeneinander von furchtbarstem Leid und einigermaßen intakter Geborgenheit können zwei Szenen aus damaligen Aufzeichnungen charakterisieren.

ANHANG 9

Sachtext: Wohnen im Trümmerhaufen

Die geistige "Umstellung" derjenigen, die das Tausendjährige Reich überlebt hatten, vollzog sich im Rahmen des individuellen Psychogramms, aber auch auf eine generationsspezifische Weise. Die Noch- einmal-Davongekommenen, die Bewohner der zerbombten Städte, die Heere der heimkehrenden Soldaten, der Flüchtlinge, Vertriebenen und Verfolgten, deren körperliche wie geistige Physiognomie von schrecklichen Erlebnissen geprägt war, gingen daran, sich in der neuen Situation angesichts eines weitgehenden materiellen und mentalen Zusammenbruchs- "einzurichten". Die Überlebenskraft war riesengroß; die Bereitschaft zur Verdrängung gleichermaßen. In Deutschland, einem Trümmerhaufen-etwa 3 Millionen Menschen waren durch Bombenangriffe und andere Kriegseinwirkungen obdachlos geworden, dazu kamen 12 Millionen Heimatvertriebene (2,25 Millionen Wohnungen total zerstört, 2.5 Millionen beschädigt, Schuttmenge etwa 400 Millionen Kubikmeter) - in diesem Trümmerhaufen begann wieder das Wohnen.

"Totenstille liegt über solchen Ruinengegenden. Auf manchen Trümmerhaufen erinnert ein Kreuz oder ein kleines Schild an Verschüttete. Trampelpfade bilden sich quer durch die Schuttlandschaft. Einige Leute suchen in den Trümmern ihrer Häuser herum. Auf einer Straße in Magdeburg stehen jeden Tag 100 bis 200 Menschen mit Eimern Schlange vor einer Handpumpe, aus der- oh Wunder Wasser kommt. Es sind die Bewohner halbzerstörter oder zerstörter Gebäude, Bewohner von Kellern oder einzelnen Räumen, die mit Trümmerholz und Trümmerblech zwischen den Ruinenmauern hergerichtet worden sind. In Dortmund hat sich eine Familie in drei Etagen einer Ruine eingerichtet. Auf jeder Etage konnte der Rest eines Raumes abgedichtet werden. In diese Räume gelangt man auf Leitern, die draußen auf dem Schutt stehen. Wasser, Gas und Strom gibt es hier nicht mehr: die städtischen Leitungsnetze sind zerstört. Wer ein paar Kartoffeln oder Mehl für eine Suppe 'organisieren' konnte, kocht auf einer Feuerstelle im Freien. Noch gibt es genug Holz in den Trümmern, das sich verfeuern läßt. Komfort heißt hier, daß man einen Raum besitzt, der gegen Nässe und Zugluft einigermaßen abgedichtet ist. Die Einrichtung besteht im günstigsten Fall aus Resten des eigenen Mobiliars.

Im gleichen Jahr berichtet Alfred Andersch über das Winterende in der frierenden Stadt Hamburg.:

“Immer noch liegt Schnee. An manchen Tagen fegt der Eissturm durch die Straßen. Dann wird das Bett zur letzten Zufluchtsstätte, die dem hungernden Magen und dem frierenden Körper Ruhe verschafft. Gearbeitet wird sowieso nicht. Seit Monaten liegt Hamburgs Industrie völlig still. Das Hamburger Elektrizitätswerk liefert einmal am Tage, am Abend von neun bis elf, Strom. Dann flackert auch das Gas auf. Man kocht sich rasch eine Suppe und kriecht ins Bett. Hin und wieder einmal rollt ein Kohlenzug in die Stadt. Der kommt dann buchstäblich zur Hälfte ausgeraubt an. In Harburg und an den Elbbrücken, an allen Stellen, wo er warten muss, springen Horden Halbwüchsiger die Wagen hinauf und füllen die mitgebrachten Säcke. Die Schwarzmarktpreise für Kohlen und Holz erreichen phantastische Höhen. Die Gleise der Hochbahn und der Straßenbahn liegen in den meisten Stunden des Tages verlassen. Doch gehen Gerüchte von einer Besserung um. Man spricht von großen Kohlen-Transporten. Es soll bald wieder Licht und Gas geben. Eine Million Menschen lebt von dieser Hoffnung. Das Leben der zweitgrößten Stadt Deutschlands ist reduziert auf Hunderttausende von Kleinkämpfen jedes einzelnen Menschen um seine nackte Existenz. Wer diesen Kampf nicht besteht, bleibt auf der Strecke.”¹⁰

Die “Trümmergeneration” begriff die Trümmerlandschaft, in der sie hauste, jedoch nicht als Epitaph; sie wollte wegräumen und wieder aufbauen. Neues Leben blüht aus den Ruinen. Eine entscheidende Rolle kam auf die Frauen zu (allein schon deshalb, weil so viele Männer gefallen waren oder sich noch in Kriegsgefangenschaft befanden). Die “Trümmerfrau” wurde zum Symbol des Lebenswillens. Viel Werkzeug hatte man nicht; die Menschen standen in Ketten und räumten das Geröll Stück für Stück weg. Mit Hammer und Gerüsthaken wurden die Backsteine vom Restmörtel befreit und wieder verwendet. Fast jeder Lastwagen, der noch zur Verfügung stand, mußte zum Schutttransport herangezogen werden; desgleichen Straßenbahnwagen, soweit Teilstücke von Linien wieder in Betrieb genommen werden konnten. Der Hunger grassierte. Am meisten litten die Städter, die keine Verwandten oder Bekannten auf dem Lande hatten. Wer nur auf Marken angewiesen war, hatte zu wenig zum Leben und zu viel zum Sterben. Ein männlicher Erwachsener in der

amerikanischen Zone wog Mitte 1946 im Durchschnitt 51 Kilo; nur 12 Prozent aller Kölner Kinder besaßen Ende 1945 das Normalgewicht, das ihrem Alter entsprochen hätte. In Hamburg wurden noch eineinhalb Jahre nach Kriegsende bei über 100 000 Menschen Hungerödeme diagnostiziert. Die tägliche Ration belief sich am Anfang auf 800 bis 900 Kalorien täglich; später lag sie zwischen 1000 und 1200 Kalorien.

“Wen wunderte es, daß das Gesprächsthema Nummer 1 in diesen Zeiten das Essen war. Halluzinationen von mittlerweile wieder selbstverständlich gewordenen Genüssen verfolgten die Ausgehungerten, begleiteten sie überall hin, auf allen Wegen, insbesondere natürlich auf denen, die vielleicht zu etwas Eßbarem führten.

Zwei Möglichkeiten boten sich den Städtern an, die ihre kargen Lebensmittelrationen aufbessern wollten. Eine davon war das Hamstern bei den vergleichsweise satten Bauern der näheren und weiteren Umgebung. Die Landleute saßen ja an der Quelle - und wenn sie anständig waren, setzten sie sich nicht drauf. Wenn ihre Barmherzigkeit freilich nur bis zur Speisekammer ging, mußten die erschöpften Bittsteller wieder gehen. Wer schließlich doch noch ein paar Eier oder gar eine Gans ergattert hatte, wurde dafür auf dem ganzen Heimweg die Angst vor einer Razzia der Militärpolizei nicht los - dann war das lebensnotwendige Zubrot nämlich weg.

ANHANG 10

Statistische Daten zu den Lesetexten

LESETEXT 1

Wert	Frequenz	Prozent	Reale Prozentzahl	Cumilative Prozentzahl
1,00	10	43,5	43,5	43,5
2,00	12	52,2	52,2	95,7
3,00	1	4,3	4,3	100,0

Total	23	100,0	100,0	

Probandenwahl 23

LESETEXT 2

Wert	Frequenz	Prozent	Reale Prozentzahl	Cumilative Prozentzahl
1,00	3	13,0	13,0	13,0
2,00	7	30,4	30,4	43,5
3,00	9	39,1	39,1	82,6
4,00	4	17,4	17,4	100,0

Total	23	100,0	100,0	

Probandenwahl 23

LESETEXT 3

Wert	Frequenz	Prozent	Reale Prozentzahl	Cumilative Prozentzahl
2,00	7	30,4	30,4	30,4
3,00	11	47,8	47,8	78,3
4,00	5	21,7	21,7	100,0

Total	23	100,0	100,0	

Probandenwahl 23

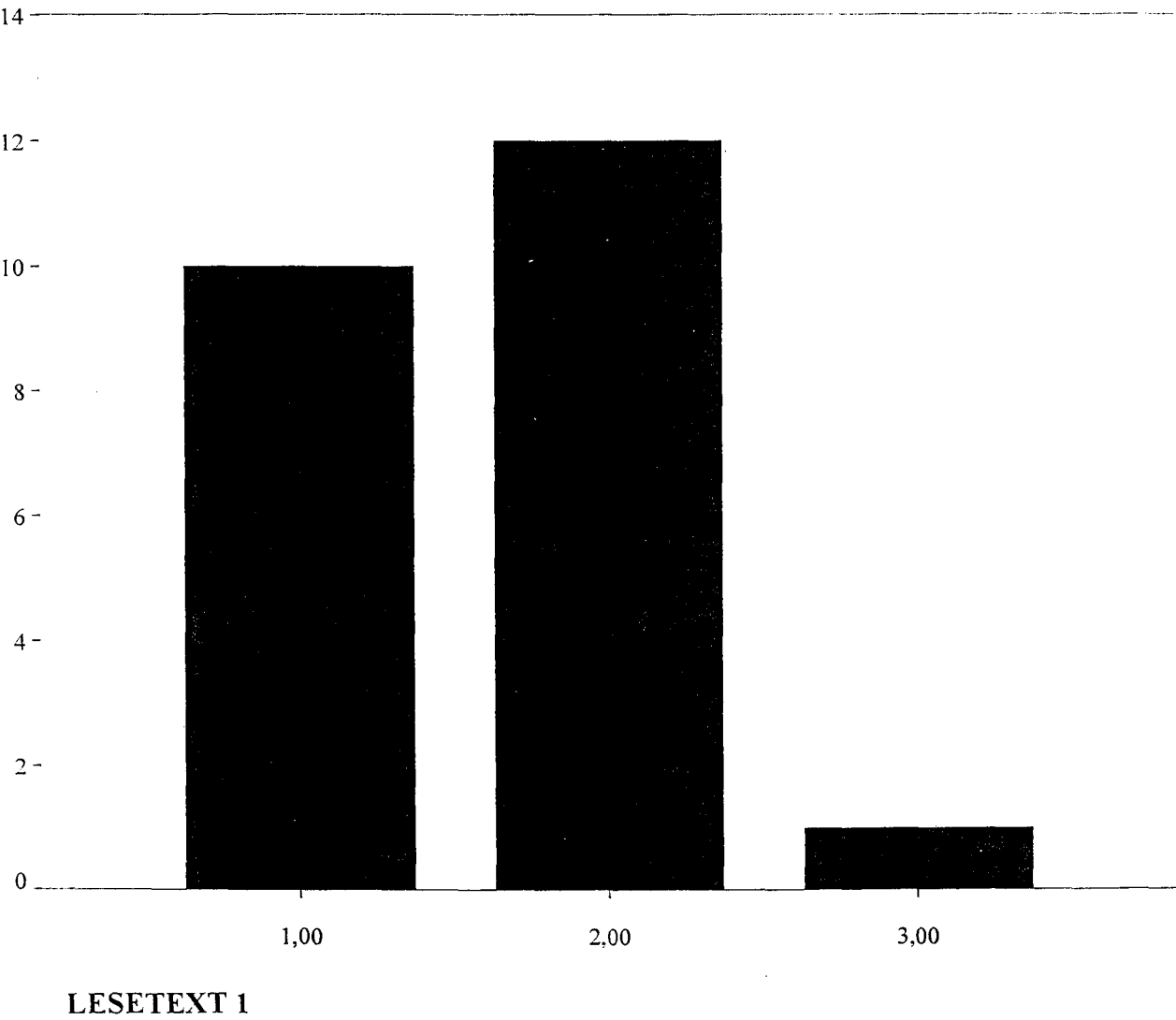
ENDTEST

Wert	Frequenz	Prozent	Reale Prozentzahl	Cumilative Prozentzahl
2,00	6	26,1	26,1	26,1
3,00	10	43,5	43,5	69,6
4,00	7	30,4	30,4	100,0

Total	23	100,0	100,0	

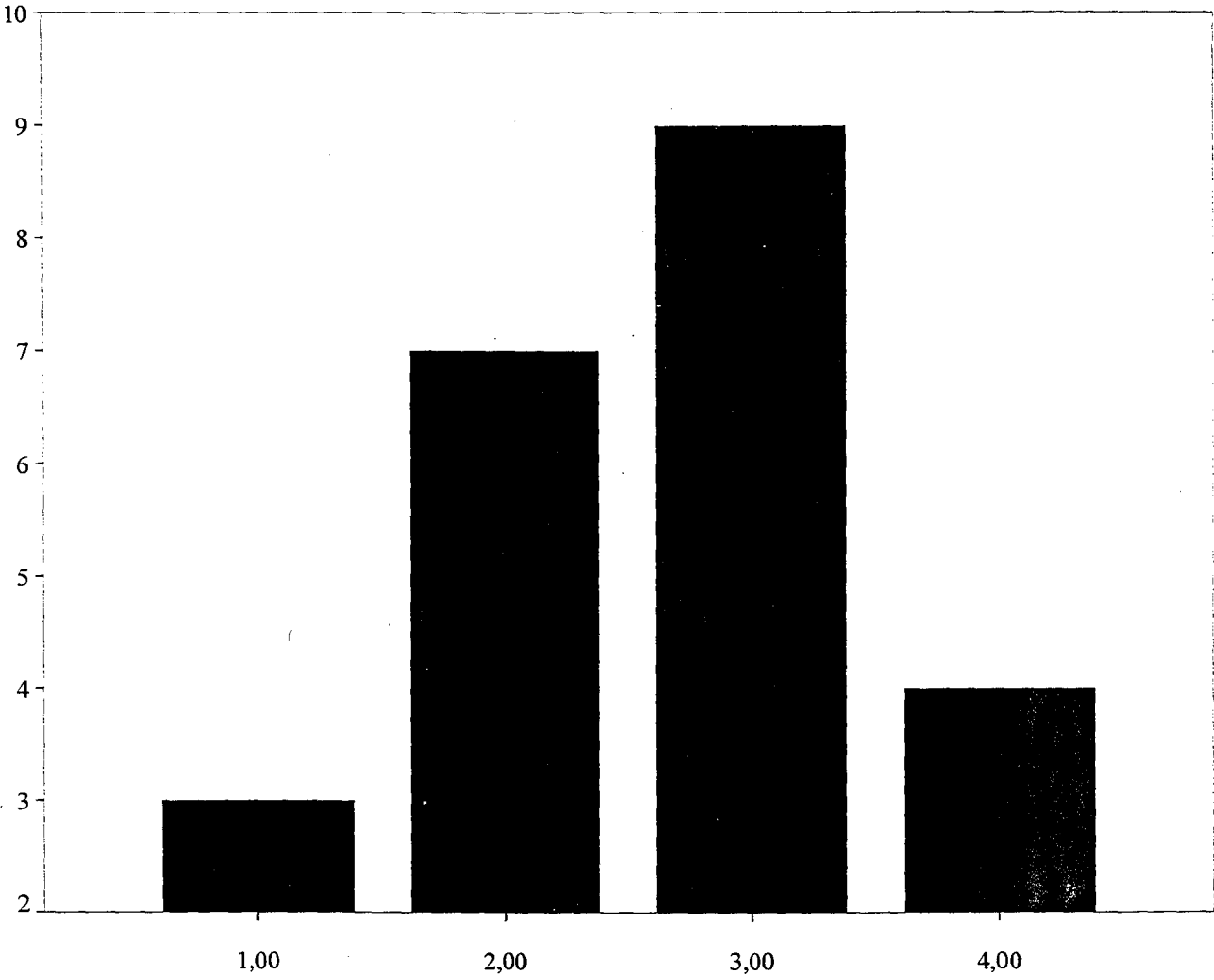
ANHANG 11

Die graphische Darstellung der Daten

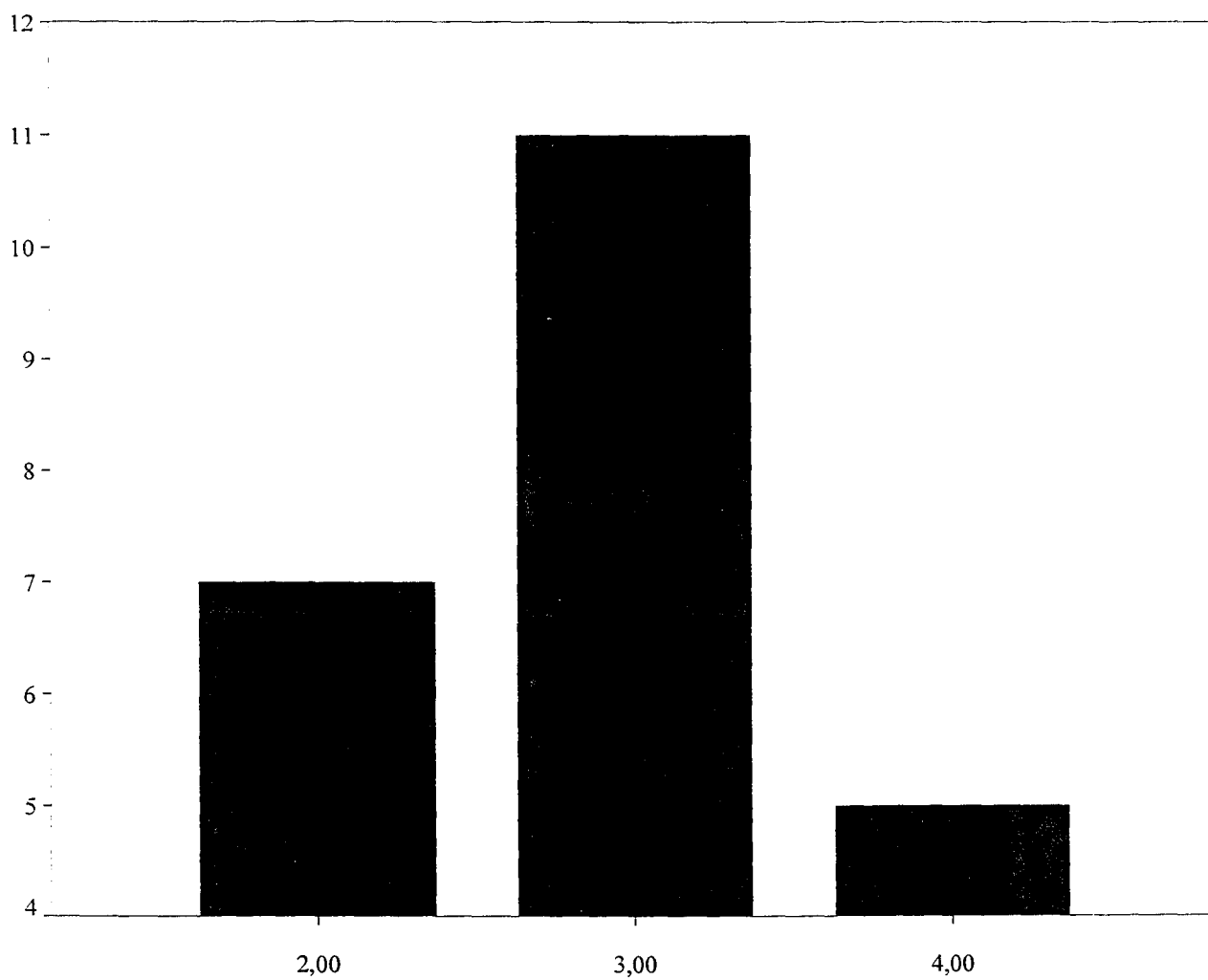


ANHANG 12

Die graphische Darstellung der Daten

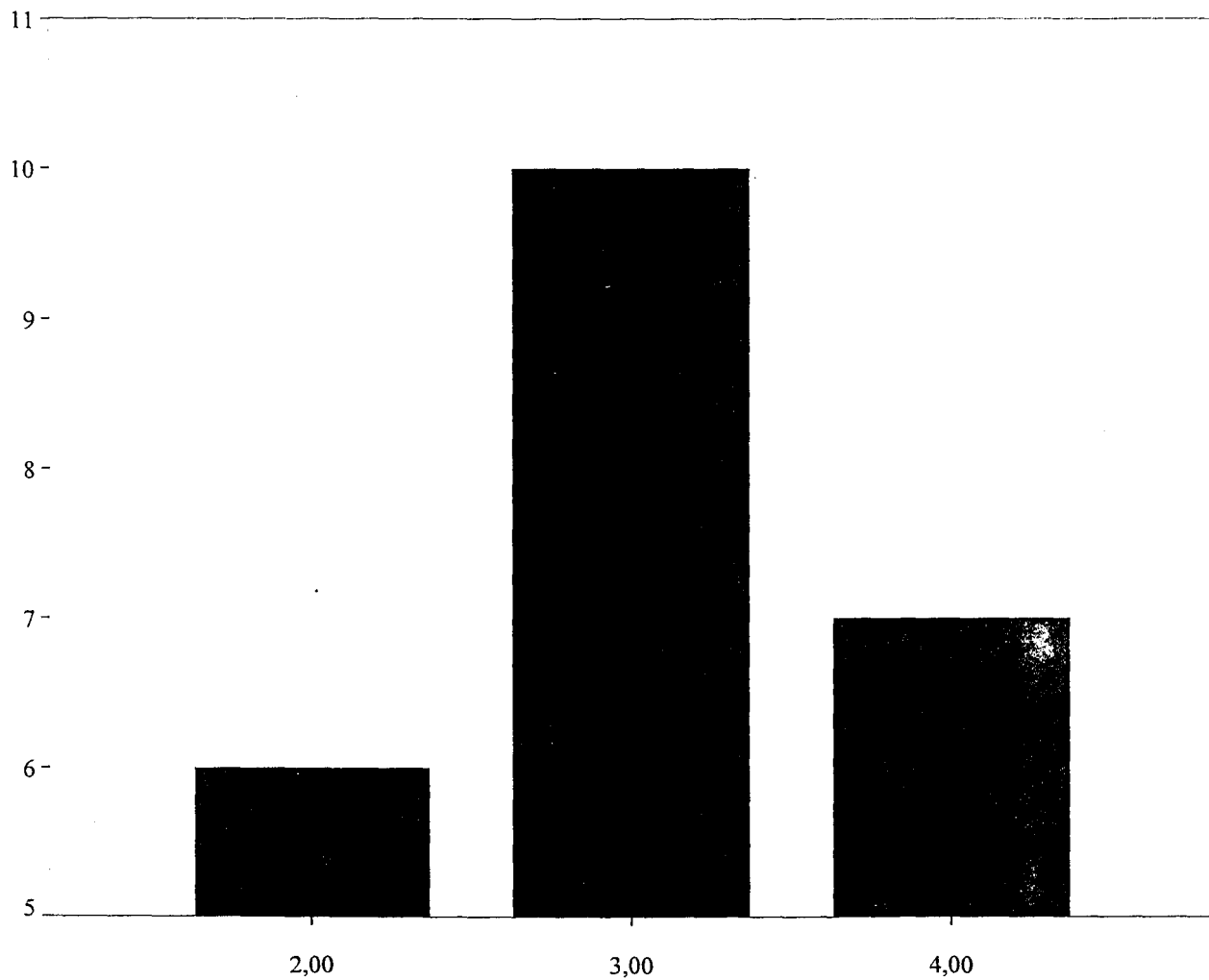


LESETEST 2

ANHANG 13**Die graphische Darstellung der Daten****LESETEST 3**

ANHANG 14

Die graphische Darstellung der Daten



ENDTEST

BIBLIOGRAPHIE

- Akbulut, Nazire. "Literarische Methodenvermittlung, um Studentinnen von der Frage "Was-lesen" zum "Wie-lesen" zu führen". In: **Tagungsbeiträge des 5. türkischen Germanistik - Symposiums**, Eskişehir: Pädagogische Fakultät der Anadolu Universität, 1996.
- "Anderson, R.C, The notion of schemata and the educational enterprise, 1977, S.425" (Karcher, 1988, zit.S.73).
- Aytaç, Gürsel. **Çağdaş Alman Edebiyatı**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1990.
- Bal, Serpil. "Das Leseverstehen allgemein und im Deutsch als Fremdsprachenunterricht." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi SBE, 1991.
- Ballstaedt, Steffen-Peter. **Texte verstehen, Texte gestalten**. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg Verlag, 1981.
- Başkan, Özcan. **Bildirişim-insan-dili ve ötesi**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1988.
- Belgardt, Raimund. "Zwischen Eudamonie und Ideologie". In: **Fremdsprache Deutsch**, München: Band2, 1980, S.410-438.
- Bender, Hans. "Ortsbestimmung". In: Wolfgang Salzmann, **Siebzehn Kurzgeschichten**, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1982, S. 97-99.
- Beuers, Aloys, Sigrid Schneider. **Moderne Literatur verstehen -Texte und Anregungen zur Interpretation deutschsprachiger Literatur seit 1945**. Max Hueber Verlag, München, 1986.
- Bredella, Lothar : "Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: Gründe und Methoden". In: Manfred Heid (Hrsg), **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**, New York: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House, September 1984, S. 352-394.

_____. "Literaturwissenschaft" In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke Verlag, 1991, S. 46-54.

Brusch, Wilfried. "Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht". In: Manfred Heid (Hrsg), **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**, New York: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House, September 1984, S. 47-68.

"Bullough, Geoffrey, " Analytical Criticism in Literary Study, 1955, S. 4" (Özünlü, 1983, S.182).

Buhlmann, Rosemarie. "Das Lesen von Fachtexten". In: **Lesen in der Fremdsprache**, München: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York, 1981, S. 55-125.

Buttjes, Dieter: "Landeskunde - didaktik und landeskundliches Curriculum". In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke Verlag, 1991, S.112-119.

Butzkamm, Wolfgang. "Literarische Texte als Sprachlerntexte". In: Manfred Heid (Hrsg), **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**, New York: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House, September, 1984, S. 114-132.

Çakır, Mustafa. **Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları, 1991.

Çapoğlu, Meral. "Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht (Die Entwicklung der Kulturkompetenz der Schüler)".Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi SBE, 1992.

Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Yayıncılık, 1990.

Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. Ankara: Usem Yayınları - 6, 1987.

Duhamel, Roland. "Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S II Stufe". In: Alois Wierlacher (Hrsg), **Fremdsprache Deutsch 2**, München: W. Fink Verlag, 1980, S. 525-535.

Doderer, Klaus. "Die Kurzgeschichte in Deutschland". In: Wolfgang Salzmann, **Siebzehn Kurzgeschichten**, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1982, S. 109-111.

Edelhoff, Christoph (Hrsg). **Authentische Texte im Deutschunterricht**. München: Max Hueber Verlag, 1985.

Ehlers, Swantje: "Kultureller Abstand und Textverstehen". In: Gerhard Neuner (Hrsg), **Kulturkontraste im Daf Unterricht**, München: iudicium verlag, 1988a, S. 163-173.

_____. "Sehen lernen? Zur astetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung ". In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, München: Band 14: iudicium Verlag, 1988b, S.171-198.

_____. **Lesen als Verstehen**. Berlin, München: Langenscheidt, 1992.

Ekmekçi, F. Özden. "Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı".In: **Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı**, Temmuz 1983, ss. 106-111.

"Enzensberger, Hans M. Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie"(Sayın, 1995, S.19).

Ferdinand de Saussure. XX. Yüzyıl-Dilbilim Kuramcılarında Seçmeler. Çeviren. Berke Vardar (Ankara: 1983).

Firges, Jean , Hartmut, Melenk. "Landeskundliches Curriculum". In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke Verlag, 1991, S. 436- 440.

“Gadamer, Hans Georg: Wahrheit und Methode, (Tübingen: Mohr) 1975”(Ehlers, 1992, zit.S.30).

Gerhold, Sybille. **Lesen im Fremdsprachenunterricht: psycholinguistische und didaktische Überlegungen zu Funktionen einer vernachlässigten Fertigkeit im Französischunterricht**. Bochum: Brockmeyer Verlag, 1990.

Glaap, Albert-Reiner. “ Literaturdidaktik und literarisches Curriculum”. In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke Verlag, 1991, S. 119- 126.

“Glinz, Hans. Textanalyse und Verstehenstheorie (I. Suhrkamp, Frankfurt am Main: 1973”(Kast, 1984, zit. S.24).

Graf v. Nayhauss, H.C. “Die Entwicklung der deutschen Literaturdidaktik seit 1945”, **Alman Dili Dergisi**, Cilt IX, 1995, S. 133-155.

“Grellet, Françoise. Developing Reading Skills (Cambridge, 1981a)” ((Laveau, 1985, zit. S.63).

Grossklaus, Götz, A. Wierlacher. “ Zur kulturpolitischen Situierung fremdsprachlicher Germanistik, insbesondere i n Entwicklungslandern”. In: Alois Wierlacher (Hrsg.) **Fremdsprache Deutsch**, Band 1, München: Wilhelm Fink Verlag, 1980, S. 91-112.

“Gutschow, H. Englisch an Hauptschulen, Probleme und Arbeitsformen. Berlin:1973,S.24”(Polat, 1986, zit. S.94)

Göhring, Heinz: “Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation”. In: Alois Wierlacher (Hrsg.) **Fremdsprache Deutsch**, Band 1, München: Wilhelm Fink Verlag, 1980, S.32-37.

Harth, Dietrich. “Rezeption und asthetische Erfahrung - “Literarische Kommunikation im Forschungsprogramm der Literaturwissenschaft”. In: **Fremdsprache Deutsch**, München: Band1, 1980, S. 210-217.

- Haussermann, Ulrich. "Pro und Contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", In: **Literarische Texte in der Unterrichtspraxis**, München: Goethe Institut, 1984 S. 30-32.
- "Helbig, G. Geschichte der neueren Sprachwissenschaft (Opladen: 1983, S. 297, 298,)" (Polat, 1989, zit. S.194).
- Hebel, Franz. " Zum Verhältnis von intrakultureller und interkultureller Praxis". In: Alois Wierlacher (Hrsg), **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, München: iudicium Verlag, 1987, S.333 -350.
- Henrici, Gert. **Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)**, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1986.
- Hermann, Karin. "Warum Literatur im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" im Ausland". In: **Literarische Texte in der Unterrichtspraxis**, München: Goethe Institut, 1984, S. 22-29.
- Heyd, Gertrude. **Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache**. Frankfurt: Moritz Diester Verlag, 1991.
- Hunfeld, Hans. " Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik". In: **Fremdsprache Deutsch**, München: Band 2, 1980, S. 507 - 520.
- _____. Das deutliche Gegenüber, in: Literatur als Sprachlehre, Ansätze eines hermeneutisch orientierten FSU (Berlin und München : Langenscheidt , 1990" (Çapoğlu, 1991, zit.S.30).
- _____. Jugendliteratur und die Entwicklung der Sprachkompetenz von Schülern im Fremdsprachenunterricht" (Çapoğlu, 1991, zit. S. 36).
- _____. Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht, Eine Skizze, Fremdsprachenunterricht, Verstehensunterricht, Wege und Ziele. München:1992" (Tapan, 1995, zit. S.155).

“Hüllen, W. Die Bedeutung von Syntax, Semantik und Pragmatik für den Fremdsprachenunterricht - Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts (Paderborn:1979)” (Polat, 1986, zit..73).

Iser, Wolfgang. **Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung.** München: Wilhelm Fink Verlag, 1990.

“Johnson, P, Effects on reading comprehension of language complexity and cultural back ground of a text 1981, S.169” (Karcher, 1988, zit S. 228).

Karcher, G.L..“Aspekte einer Fremdsprachenlegetik”. In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**, Band 11, München : iudicium verlag, 1985, S. 14-35.

Karcher, Günther L. “Muttersprachliches gleich fremdsprachliches Lesen?”. In: **Zielsprache Deutsch**, München: 3/1987, Hueber Verlag, 1987, S. 22- 27.

_____.“Der fremdsprachliche Text-Interaktionsfeld von eigen- und fremdkulturellen Kenntnissen”. In: Gerhard Neuner (Hrsg), **Kulturkontraste im Daf Unterricht**, München: iudicium verlag, 1988a, S. 97-111.

_____. **Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache.** Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1988b.

Kast, Bernd. “Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts”. In: Alois Wierlacher (Hrsg), **Fremdsprache Deutsch 2**, München: Wilhelm Fink Verlag, 1980, S. 536-561.

_____. **Literatur im Unterricht -methodisch- didaktische Vorschläge für den Lehrer.** München: Goethe-Institut, 1984a.

_____. “Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht”. In: Manfred Heid (Hrsg), **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**, New York: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House, September 1984b, S. 132-155.

- J. Kilchenmann, Ruth. "Die Kurzgeschichte - Formen und Entwicklung ".
In: Wolfgang Salzmann, **Siebzehn Kurzgeschichten**, Stuttgart:
Ernst Klett Verlag, 1982a, S. 107 - 109.
- _____. "Abgrenzung gegenüber der Novelle und der Erzählung". In :
Wolfgang Salzmann, **Siebzehn kurzgeschichten**, Stuttgart: Ernst
Klett Verlag, 1982b S. 111-116.
- "Kintsch, V, On Comprehending Stories, 1977, S.53" (Lutjeharms, 1988,
zit. S. 119).
- Kusenber, Kurt. " Über die Kurzgeschichte ". In: Wolfgang Salzmann,
Siebzehn Kurzgeschichten, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1982,
S. 99 - 103.
- Kocaman, Ahmet. "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler". **Türk Dili:
Dil Öğretimi Özel Sayısı**, Temmuz 1983, ss. 116-122.
- Krusche, Dietrich. "Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze", In:
Alois Wierlacher (Hrsg.) **Fremdsprache Deutsch**, Band 1,
München: Wilhelm Fink Verlag, 1980a, S. 46-56.
- _____. "Brecht und das No -Spiel. Zu den Grundlagen interkultureller
Literaturvermittlung." In: **Fremdsprache Deutsch**, München: Band
2, 1980b, S.340-358.
- _____. "Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im
Anfangsunterricht - und danach?". In: Manfred Heid
(Hrsg), **Literarische Texte im kommunikativen
Fremdsprachenunterricht**, New York: Beiträge eines
Workstattgespräches des Goethe House, September, 1984a,
S.448-482.
- _____. " Kultur in Gegenrichtung fließend: auf uns zu-das japanische
Haiku unterwegs nach Deutschland". In: **Literarische Texte in
der Unterrichtspraxis**, München: Goethe Institut, 1984b, S.14-22.

- _____. "Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte" In: Alois Wierlacher (Hrsg), **Das Fremde und das Eigene**, München: 1985, S. 413-433.
- _____. **Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturraumlicher Distanz**, München: iudicium Verlag, 1993.
- Kula, Onur Bilge , " Özerkleşme Sürecinde Kültür ve Eğitimin işlevi," **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt No:1, Sayı No:3, Ocak, 1990.
- Kussler, Rainer. " Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde". In: Alois Wierlacher (Hrsg), **Fremdsprache Deutsch**, München: Wilhelm Fink verlag, Band1, 1980, S. 469 - 486.
- Krüger, Michael "Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht". In: **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**, Berlin, München: Langenscheidt, 1981a, S.17-29.
- _____. "Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht". In: **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**, Berlin, München: Langenscheidt, 1981b, S. 29-43,
- Kuruyazıcı, Nilüfer. "Fremdkulturelles Verstehen deutschsprachiger Literatur am Beispiel einer Kurzgeschichte". **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1990, ss. 13-20.
- Lang, Rainer: "Das Eigene und das Fremde - Kulturkontraste im Unterricht". In: Gerhard Neuner (Hrsg), **Kulturkontraste im DaF-Unterricht**, München: iudicium Verlag, 1988, S.193-205.
- Laveau, Inge. **Sach- und Fachtexte im Unterricht - methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer**. München: Goethe-Institut, 1985.
- "Lewandowski, T. Linguistisches Wörterbuch (Heidelberg: 1979)" (Laveau, 1985, zit. S. 21 - 22).

- Lorbe, Ruth. "Die deutsche Kurzgeschichte der Jahrhundertmitte". In: Wolfgang Salzmann, **Siebzehn Kurzgeschichten**, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1982, S. 104-107.
- Löschmann, Martin, Gisela Schröder, **Literarische Texte in der Unterrichtspraxis**, Leipzig: veb Verlag, 1988.
- Lutjeharms, Madeline. **Lesen in der Fremdsprache**. Bochum: Aks Verlag, 1988.
- "Lurija, A. R, Sprache und Bewusstsein. Berlin 1982" (Karcher, 1988, S.162).
- Mecklenburg, Norbert. "Über kulturelle und poetische Alterität". In: Alois Wierlacher (Hrsg), **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**, München: iudicium Verlag, 1987, S. 563 -584.
- Michel, W., Sternagel, P. "Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache". In: **Zielsprache Deutsch**, München: 3/1979, Hueber Verlag, 1979, S. 24-39.
- Müller, B.D: "Interkulturelle Verstehensstrategien- Vergleich und Empathie "In.: Gerhard Neuner (Hrsg), **Kulturkontraste im Daf Unterricht**, München: iudicium verlag, 1988, S. 85-97.
- Mummert, Ingrid. "Literatur macht Spass - auch in der Fremdsprache". In: **Literarische Texte in der Unterrichtspraxis**, München: Goethe Institut, 1984, S.33-51.
- "Neuner, Gerhard. "Lesen' und 'Verstehen' im kommunikativen Fremdsprachenunterricht" In: **Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht**, Pariser Werkstattgespräch, 1980, S. 98-111.
- . "Verstehen in der fremden Sprache: Einige Überlegungen zur Didaktik der Textarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht". In: **DAAD Dokumentationen & Materialien: Jugoslawisch-deutsches Germanistentreffen in Dubrovnik**, Dubrovnik: 1984a, S. 317-339.

- _____. "Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses Deutsch als Fremdsprache" In: **Zielsprache Deutsch**, München: 1/1984, Hueber Verlag, 1984b, S. 6-27.
- _____. "Fremdsprachlicher Text und universelle Lebenserfahrungen - Aspekte einer themenorientierten Fremdsprachendidaktik "In: Gerhard Neuner(Hrsg), **Kulturkontraste im Daf- Unterricht**, München, iudicium Verlag, 1988, S.11-33.
- _____. "Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht -Die Leser-Lerner-Perspektive". **Dilbilim VIII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi, 1989, ss. 65-76.
- _____. "Themen- und Textorientiertes Arbeiten (Tübingen: 1986) " (Tapan, 1989, zit. S.185).
- Neuner, G., Krüger, M., Grever, U. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlin, München: Langenscheidt, 1988.
- Neuner, Gerhard. "Methodik und Methoden: Überblick". In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke Verlag, 1991, S.145-152.
- Neuner, G., Hunfeld, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- Oktar, Lütfiye, " Yazılı iletişimin Toplumsal Boyutları" **Dilbilim Araştırmaları**, Ankara, 1995, S. 167-181.
- Özdemir, Emin. **Okuma Sanatı: Neler Okunmalı - Nasıl Okunmalı**. İstanbul: İnkılap Kitapevi, 1990.
- Özünlü, Ünsal. " Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve kullanılması", **Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı**, 1983
- Paleit, Dagmar. **Arbeit mit Texten: Was mit Texten zu machen ist. Und auf einmal macht Lesen Spaß**. Tübingen: Studieneinheit 1B, Deutsches Institut für Fernstudien, 1984.

“Pelz, M., Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht (Heidelberg: 1977)”(Polat, 1986, zit.S.91).

Picht, Robert. “ Kultur- und Landeswissenschaften”. In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen:Francke Verlag, 1991, S.54 -61.

Piepho, Hans- Eberhard .”Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht”. In: Christoph Edelhoff (Hrsg). **Authentische Texte im Deutschunterricht, Einführung und Unterrichtsmodelle**. Max Hueber Verlag, 1985, S. 31- 43.

Piepho, H.E. “Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht (Dornburg-Frickhofen: 1974) ” (Tapan, 1995, zit.S.202).

Polat, Tülin. “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorunu (Eleştirel Bir Yaklaşım). Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, No: 1161, 1986.

_____. “Dilbilimsel Edinç - Bildirişimsel Edinç ve Yabancı Dil Öğretimi”. **Dilbilim VIII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi, 1989, ss. 193-197.

_____. “Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1990, ss.69-90.

_____. “Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1993, ss. 181-190.

Polat, Tülin. “Yazın Metni-Okur ilişkisi Üzerine Düşünceler”. **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1995, ss. 109-121.

Popper-Armaleo, Lore. "Verschiedene Ansätze beim Lernziel Leseverständnis". In: **Lesen in der Fremdsprache**, München: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts, 1980, S. 8-17.

"Rivers, Wilga M. A practical guide to the teaching of German. New York: 1975" (Tuk, 1988, zit. S. 203).

Rück, Heribert. "Literarisches Curriculum", In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**, Tübingen: Francke Verlag, 1991, S. 440 - 445.

"Roloff, M. Zur Kontaktfunktion der sprachlichen Kommunikation (New York 1985"

Schulte, J., Sasse Werner. **Einführung in die Literaturwissenschaft**. München: Wilhelm Fink Verlag, 1977.

Salihoğlu, Hüseyin. "Edebiyat mı, Kültür mü? Yabancı Dilde Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler". **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 11, Sayı: 1-2, Aralık 1994, ss. 21-30.

Sayın, Şara. "Vorschläge zur Neuorientierung der Literaturdidaktik an den Abteilungen der Didaktik der Deutschen Sprache und der Germanistik an den Türkischen Universitäten". In: **Ankaraner Beiträge zur Germanistik**, Sondernummer, Deutsches Kulturinstitut, 1989a, S. 25-36.

———. "Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yazın eğitimin yeri," **Dilbilim VIII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi, 1989b, ss. 13 - 21.

"Schallert D.L, The significance of Knowledge: A Synthesis of Research Related to Schema Theory (London: 1982, S.30" (Karcher, 1988, zit. S.199).

Schmidt, Siegfried. "Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache". In :Alois Wierlacher (Hrsg), **Fremdsprache Deutsch**, München: Band2, 1980, S. 520 - 525.

- Schutte, Jürgen. **Einführung in die Literaturinterpretation**. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 1993.
- Schütz, Erhard, Jochen Vogt. **Einführung in die deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts, Band 3: Bundesrepublik und DDR**, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1980.
- Schwerdtfeger, Inge, C. "Prolegomena für einen Paradigmenwechsel in der Theorie und Praxis des Leseunterrichts L2". In: **Lesen in der Fremdsprache**, München: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe-Instituts New York, 1979, 1980, S. 255-284.
- "Sebüktekin, H. Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri, (İstanbul: 1981, S. 9) (Tapan, 1989, zit. S.185).
- Seel, Peter C. "Sprache und Kultur. Fragen zum Fremdsprachenunterricht in der 'dritten Welt': Bedingungen und Grenzen einer "Interkulturellen Kommunikation". In: Josef Gerighausen, **Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen**, München: Goethe - Institut, 1983, S. 9-14.
- Selen, Nevin. **Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları: No:9, 1984.
- "Steffensen, Ms, C. Joag-dev, A.cross- cultural perspective on reading comprehension, 1979,S.10"(Lutjeharms, 1988, zit. S.119).
- "Steffensen M.S., C. Joag - Dev, Cultural knowledge and reading, 1984"(Karcher, 1988, zit. S. 27).
- "Stiefenhöfer, Helmut., Lesen als Handlung: didaktisch- methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit (Weinheim, Basel, Beltz: 1986," (Bal, 1991, zit S. 16).

Strauß, D., Brandi, Marie-Luise. **Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten**. München: Goethe-Institut, 1985.

Tapan, Nilüfer. "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi". **Dilbilim VIII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi, 1989, ss. 183-192.

_____. "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi" **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1990, ss. 55-68.

_____. "20.Yüzyıl Almanca Öğretiminde Yöntem Arayışları". **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1995, s.191-205.

_____. "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası -Bildirişim- Odaklı Yaklaşım". **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1995, s.149-167.

Thum, Bernd. **Gegenwart als kulturelles Erbe**. München: iudicium verlag, 1985.

Tosun, Cengiz. "Anadiliyle Amaç dilin ilişkileri ve etkileşim alanları", **Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı**, 1983.

Tuk, Cees. "Kulturelle Zeichen -Die Arbeit mit authentischen Texten im Deutschunterricht der Niederlande". In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1988**, München: Band: 14, iudicium Verlag, 1989, S. 198-220.

Weber, Heinz- Dieter : " Didaktische Folgen der Rezeptionsästhetik 1977, S.10" (Kast, 1984a, zit. S.30).

Weber Hans: "Literaturunterricht als Rezeptionsgespräch: Warum Peter Bichsels "San Salvador" auch didaktisch ein guter Text ist, und wie mit ihm umzugehen wäre". In: Manfred Heid (Hrsg), **Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht**, New York: Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House, September 1984b, S. 85-111.

"Weber, Hans. Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht." (Bal, 1991, zit. S.36).

Weimann, Günther, Wolfram Hosch, "Kulturverstehen im Deutschunterricht, Ein Projekt zur Lehrerfortbildung" **Info-Daf-Informationen, Deutsch als Fremdsprache** Nr. 5, 20. Jahrgang, München: Langenscheidt, 1993, S.514-521.

Westhoff, Gerard. **Arbeit mit Texten -Psychologische Einsichten und das Lesen im Deutsch -als- Fremdsprache - Unterricht**. Tübingen: Studieneinheit 1A, Deutsches Institut für Fernstudien, 1984.

_____. **Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen**. München: Hueber Verlag, 1987.

Wierlacher, Alois. "Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur - Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache". In: Alois Wierlacher (Hrsg.) **Fremdsprache Deutsch**, Band 1, München: Wilhelm Fink Verlag, 1980a, S.146-165.

Wierlacher, Alois. "Deutsch als Fremdsprache, Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik. Zugleich eine Einführung in Absicht und Funktion des vorliegenden Bandes". In: Alois Wierlacher (Hrsg.) **Fremdsprache Deutsch**, Band 1, München: Wilhelm Fink Verlag, 1980b, S. 9-27.

_____. "Mit fremden Augen oder Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur". In: **Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik**, München: iudicium Verlag, 1985, S.3-29.

“Wurff v.d, “ Constraints on a textual presentation of a foreign culture”
(Karcher,1987, S.70)

Yaşar, Şefik. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, No: 34,1993.

“Zimmermann, K., Einige Hypothesen bezüglich Leseverstehen im L2 Erwerb (Info DaF 1, 1984) ”(Bal ,1991,zit. S.56).