



VERMITTLUNG DER DEUTSCHSPRACHIGEN LITERATUR TÜRKISCHER MIGRANTINNEN IM DAF- UNTERRICHT IN DER TÜRKEI

Umut BALCI*

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

ÖZET

Bu çalışmada, Almanya’da yaşayan Türk göçmenlerinin Almanca metinlerinin yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanımı sınanmaktadır. Çünkü göçmen edebiyatı olarak anılan bu metinlerle ilgili Türkiye’de birçok bilimsel çalışma yapılmasına karşın, bunların kültürlerarası eğitim bağlamında ele alınışı ihmal edilen bir konu olmuştur.

Göçmen edebiyatının Alman dil eğitimi derslerinde kullanılmasını amaçlayan bu çalışmada, farklı öğrenim/öğretim teknikleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın amacı, Türk göçmen yazarlara ait metinlerin, yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanılmasının kültürlerarası eğitim bağlamında büyük bir önem taşıyacağını göstermektir. Çünkü bu metinler Almanya’da yaşayan Türklerin sosyal, kültürel ve siyasi yaşantılarına dair bilgiler içermekte; ayrıca benlik, çok kültürlülük, uyum gibi sosyal ve sosyolojik sorunları farklı bakış açılarıyla konu edinmektedir.

Anahtar Sözcükler: Göçmen Edebiyatı, Yabancı Dil Öğretimi, Kültürlerarası Eğitim.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit behandelt die Didaktisierungsmöglichkeit der deutschsprachigen Literatur türkischer MigrantInnen im DaF-Unterricht in der Türkei, weil die MigrantInnenliteratur hinsichtlich der interkulturellen Pädagogik in der Türkei bisher kaum berücksichtigt worden ist, obwohl in diesem Bereich viele wissenschaftliche Arbeiten verfasst wurden.

Wir haben uns bemüht, die Texte der MigrantInnenliteratur unter besonderer Berücksichtigung der Lehr- und Lernperspektive zu didaktisieren. Unser primäres Ziel ist zu zeigen, dass die Verwendung literarischer Texte türkischer MigrantInnen im DaF-Unterricht sinnvoll ist, da diese Literatur den Lernenden einerseits das soziale, kulturelle und politische Leben der in Deutschland lebenden MigrantInnen vor Augen führt, andererseits eine Auseinandersetzung mit Problemen der türkischen MigrantInnen und der Deutschen ermöglicht.

Schlüsselwörter: MigrantInnenliteratur, Fremdsprachendidaktik, Interkulturelle Pädagogik

EINFÜHRUNG

Die Methodik des DaF-Unterrichts hat eine lange Tradition, die in Deutschland bis zu den 1970er Jahren zurückreicht. Dagegen hat sie in der Türkei eine relativ jüngere Geschichte. Obwohl in den 60er und 70er Jahren in Deutschland wissenschaftliche methodisch-didaktische

* Araştırma Görevlisi. balci_u@yahoo.de [Diese Arbeit wurde ausgehend von der Doktorarbeit “Transkulturelle Dimensionen der deutschsprachigen Literatur türkischer Migranten und ihre Vermittlung im DaF Unterricht“, die von Yrd. Doç. Dr. Munise Yıldırım betreut und von Umut Balcı vorgelegt wurde, zusammengefasst]

Forschungen angestellt worden sind, waren diese nicht auf fremd- bzw. interkulturelle Erfahrungen orientiert. In den 80er Jahren hat man in Deutschland angefangen, die fremdkulturelle Perspektive als Lernziel im DaF-Unterricht zu betrachten (siehe dazu: Berberoğlu, 1995;15). Die Betonung der Kulturdifferenzen und Anpassungsschwierigkeiten in den deutschen Schulbüchern (Brunner, 2004;71) weckte ein großes Interesse an Themen der MigrantInnen und an ihrer Literatur.

Obwohl die Migration nach Deutschland in den 50er Jahren angefangen hat, sind die ersten wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit der MigrantInnenliteratur befassen, erst in den 80er Jahren entstanden (für weitere Hinweise siehe: Lange, 1996;3). In den gleichen Jahren erschienen Arbeiten von Wissenschaftlern aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik. Nach Rösch (1992;60) sei MigrantInnenliteratur nicht der einzige Lehr- und Lerngegenstand einer interkulturellen Didaktik, aber sie sei einer, der bislang noch ungenügend berücksichtigt wurde.

Im Bereich der interkulturellen Pädagogik erscheinen ab den 80er Jahren in den europäischen Ländern viele wissenschaftliche Arbeiten und Symposien, die kulturspezifisch sind und sich auf das interkulturelle Lernen beziehen. Erwähnenswert sind vor allem die Arbeiten von Heidi Rösch, Dieter Horn, Andrea Zilke und Paraschos Berberoğlu.

In der Türkei gibt es ebenfalls Literaturwissenschaftler, die schon im Bereich der Migration unterschiedliche Arbeiten in Angriff nahmen. In ihren Arbeiten konzentrierten sie sich aber besonders auf die politischen Hintergründe der Arbeitsmigration und auf ihre Reflektion in der Literatur. Die wissenschaftlichen Arbeiten von Yüksel Kocadoru ragen in diesem Sinne hervor. Aus seiner Sekundärliteratur kann man folgende wichtige Themen aufzählen:

- Die dritte Generation von türkischen Autoren in Deutschland – neue Wege, neue Themen
- Ost-westliche Ästhetik, deutschsprachige Literatur von Türken
- Studien zum Bild der Türken und seiner Geschichte in Österreich

Untersuchungsschwerpunkte dieser Arbeiten sind:

- die türkische Migrationsgeschichte,
- die Literatur türkischer MigrantInnen und deren Motive.

In diesem Punkt ist auch die Arbeit von Ali Osman Öztürk „Alamanya Türküleri; Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü / Öncü Kolu“ zu erwähnen. Diese Arbeit hat die Lieder der türkischen MigrantInnen in Deutschland zum Gegenstand und bewertet die mündlichen Werke als Vorläufer der MigrantInnenliteratur. Ausgehend von den Liedern, die am Anfang der Migration von den ersten MigrantInnen mit dem türkischen Musikinstrument „Saz“ begleitet gesungen worden sind, thematisiert er die deutsch-türkischen Beziehungen und ihre Reflektion auf die mündliche MigrantInnenliteratur.

1. Inter-/Multi-/Transkulturelles Lernen

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat die deutsche Regierung mit den westlichen Ländern Verträge abgeschlossen, um dem Mangel an Arbeitskräften abzuwehren (Yano, 2007;2). Ab 1960 kamen die ersten Arbeitsemigranten nach Deutschland; so begann man im Hinblick auf die Erziehung und die Pädagogik neue Begriffe zu diskutieren. Interkulturelles Lernen, interkulturelle Erziehung und Multikulturalität waren einige der Begriffe, die wichtig wurden (für weitere Hinweise siehe: Berberoğlu, 1995; 21).

Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht realisieren zu können, ist abhängig von einigen Kriterien, die sowohl die Lehrkräfte in den Universitäten und ihre Fähigkeiten als auch die

gewählten Methoden betreffen. Berberoğlu greift diese Kriterien in drei Bereichen auf; das sind

- eine offene sowie kreative Haltung,
- die Kenntnis der diversen Kulturen, die in den Schulen repräsentiert sind, und
- die Verfügbarkeit adäquater pädagogischer sowie didaktischer Hilfsmittel (siehe dazu; Berberoğlu, 1995; 24).

Diese drei Bereiche sind abhängig von den Lehrenden, die bei der Auswahl der Lehrmaterialien die Situation und die Erwartungen der Lernenden berücksichtigen müssen, damit interkulturelles Lernen sein Ziel erreichen kann. Außerdem spielen die weiteren mit dem Thema des Unterrichts übereinstimmenden Lernaktivitäten eine besondere Rolle. Der Lehrende soll zuerst über den Text hinaus im Hinblick auf das interkulturelle Lernkonzept passende Lernaktivitäten bestimmen und sie lernerzentriert durchführen. Bei diesen Lernaktivitäten soll es um Gegenstände der MigrantInnen bzw. um ihre Lebensweise und ihre Kommunikation mit den Fremden gehen.

Der Tatsache folgend, dass die Zielgruppe Studierende der Abteilung für Deutschlehrerausbildung sind, sollen sich die Lernaktivitäten in interkultureller Richtung entwickeln. Die Analyse der gewählten Texte spielt dabei eine besondere Rolle, weil sie interkulturell produziert wurden und daher ein großes interkulturelles Potential enthalten. Dieses Potential ist für den interkulturellen Lernprozess geeignet und macht das interkulturelle Lernen interessant (siehe dazu: Lange, 1996; 84). Dafür kann man unterschiedliche Materialien in Gebrauch nehmen, die Dokumente über Kultur und Migration benutzen; zu diesem Zweck kann man aber auch Plakate vorbereiten.

In einem interkulturell orientierten Unterricht ist es unvermeidlich, über die ethnischen und sozialen Differenzen der Kulturen zu sprechen. Wenn wir uns vor Augen halten, dass die Unterrichtsmaterialien Texte der türkischen MigrantInnen in Deutschland sind, geht es im Unterricht um den Vergleich der türkischen und der deutschen Kultur, ohne die grundsätzliche Gleichwertigkeit dieser Kulturen zu vergessen.

Das Bild einer unterdrückten, ungebildeten islamischen Frau konstruiert auf der anderen Seite das Bild einer emanzipierten, gebildeten christlichen Frau. Um diese Gegenpole deutlich zu machen, spricht Traugott Schöffthaler von bi-logischem Denken beziehungsweise der bi-kulturellen und bi-kognitiven Erziehung, die das „Fremde“ mit dem „Eigenen“ zu verbinden versucht (Rösch, 1992; 45).

Um mit Schöffthaler zu sprechen, ist beim interkulturellen Lernen ein Kulturvergleich unentbehrlich, weil jede Interpretation einer fremden Kultur auch eine Aussage über die eigene Kultur enthält (siehe in: Rösch, 1992; 45). In dieser Hinsicht dient das interkulturelle Lernen dazu, die kulturellen Unterschiede dank der Empathie als Normalfall zu sehen.

Die Interaktion zwischen der deutschen und der türkischen Kultur im interkulturell orientierten Unterricht macht das Lernen multikulturell. In diesem Zusammenhang kann man sich vorstellen, dass Migrationstexte jene Produkte sind, die das interkulturelle und auch das multikulturelle Lernen tatsächlich fördern. Rösch macht für die Migrationstexte deutlich, dass nicht ihre Kulturspezifität, sondern ihr interkulturelles Potential sie für interkulturelles Lernen so bedeutsam macht (Rösch, 1992; 47).

Neben dem inter- und multikulturellen Lernen kann man auch von einem transkulturellen Lernen im DaF–Unterricht sprechen. Transkulturalität, die mit der Interkulturalität eng verbunden ist, bedeutet nicht nur einen Kontakt zwischen den fremden Kulturen, sondern auch gegenseitiges Übernehmen fremdkultureller Elemente, die auf möglichen Gemeinsamkeiten beruhen. In Verbindung mit dem DaF–Unterricht

wurde der Begriff Transkulturalität von Rolf Ehnert auf DaF bezogen, der ihn im Zusammenhang mit der Geschichte der Fremdsprachenlehrmethoden als Bezeichnung der neusten Strömung in der DaF-Didaktik nach der „Kommunikativen Methode“ unter dem Begriff „Transkultureller Kommunikationsansatz“ verwendet (Mairose-Parovsky, 1997; 78).

Die Zielrichtung des DaF–Unterrichts gründet sich in diesem Sinn nicht mehr nur auf kommunikative und/oder interkulturelle, sondern auf transkulturelle Kompetenz, wobei die Studierenden dazu gefördert werden, Einverständnis für eine fremde Kultur zu haben und dadurch den Fremdheitsgedanken abzubauen. Hier ist die Rede von „transkulturellen Synergie-Effekten“, die

durch das Zusammenwirken von sprachlichen, sozialen und interkulturellen Verhaltensweisen in echten Begegnungssituationen zustande kommen. Echte Begegnungssituationen sind nach dem hier vertretenen Ansatz die Phasen des multikulturellen Lernens, in denen pädagogische Aktionspraktiken – von Interaktionsspielen bis zu Rollenspielen – zum Einsatz kommen (Mairose-Parovsky, 1997; 79).

Davon ausgehend, dass die Transkulturalität anstelle von Kulturkonfrontation eine Kulturintegration bedeutet (Mairose-Parovsky, 1997; 80), verwandelt die interkulturelle Kommunikation sich schrittweise in einen Prozess, der zur Integration von Fremd- und Eigenwahrnehmung führt.

2. EIN UNTERRICHTSMODELL ZUR ANWENDUNG DER TÜRKISCHEN MIGRANTENLITERATUR

2.1. Zielsetzung

Trotz vieler wissenschaftlicher Arbeiten wurde die MigrantInnenliteratur hinsichtlich der interkulturellen pädagogischen Arbeiten in der Türkei bisher kaum berücksichtigt. Daher wird in dieser Arbeit die Didaktisierungsmöglichkeit der deutschsprachigen Literatur türkischer MigrantInnen untersucht. Da die MigrantInnenliteratur interkulturell produziert wird und für den interkulturellen Lernprozess geeignet ist, konzentrieren wir uns auf sie. Folgende Fragestellungen bilden unseren Ausgangspunkt:

- Inwiefern ist der Einsatz von deutschsprachiger Literatur türkischer MigrantInnen im DaF-Unterricht in der Türkei interessant und erforderlich?
- Mit welchen Lehrtechniken können die Texte erfolgreich vermittelt werden?
- Bei der Vermittlung von welchen Lernzielen/Kompetenzen spielt die MigrantInnenliteratur eine besondere Rolle?
- Für Texte welcher Generation interessieren sich die Studierenden am meisten, warum?

Mit der Didaktisierung der MigrantInnenliteratur geht in dieser Arbeit die Lehr- und Lernperspektive einher. Wir möchten zeigen, dass die Verwendung literarischer Texte türkischer MigrantInnen im DaF–Unterricht im Hinblick auf das interkulturelle Lernen sinnvoll ist. Denn diese Literatur führt den Lernenden einerseits das soziale, kulturelle und politische Leben der in Deutschland lebenden MigrantInnen vor Augen, andererseits

ermöglicht sie ihnen eine Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen wie *Identität*, *Multikulturalität*, *Akzeptanz* sowie einen Blick auf Kultur und Probleme der türkischen MigrantInnen und der Deutschen. Der Tatsache folgend, dass türkische Studierende beim Erlernen der deutschen Sprache auf viele Schwierigkeiten stoßen, kann die MigrantInnenliteratur beim Wecken des Interesses an der deutschen Sprache eine bedeutende Rolle übernehmen, weil die Literatur türkischer MigrantInnen aus der Sicht türkischsprachiger Deutschlernender vielmehr relativ einfache Strukturen hat.

2.2. Zur Methode

In der vorliegenden Arbeit haben wir für die Didaktisierung der interkulturellen Texte in der Türkei Lehr-/Lern Techniken entwickelt, die auf Arbeiten von drei europäischen Wissenschaftlern basiert. Das sind Heidi Röschs „Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext“ (1992), Paraschos Berberoğlus „Kulturerfahrung im Unterricht, Migrationstexte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht“ (1995), und Anja Langes „Migrationsliteratur – ein Gegenstand der Interkulturellen Pädagogik?“ (1996).

Die vorliegende Arbeit ist pädagogisch-didaktisch angelegt und verfolgt das Ziel, die Verwendung der MigrantInnenliteratur der Türken in Deutschland in Bezug auf interkulturelle Lernprozesse im DaF-Unterricht in der Türkei auszuprobieren. Darüber hinaus möchten wir für den Fremdsprachenlehrer in der Türkei eine neue Unterrichtsdimension konzipieren. Diese Methode richtet sich nicht nach einer ethnisch definierten Zielgruppe aus, sondern zielt auf türkische Studierende des Faches „Deutsch als Fremdsprache“. In diesem Zusammenhang gewinnt die MigrantInnenliteratur an Bedeutung, weil sie als Medium interkulturellen Lernens in den Vordergrund gerückt wird (für weitere Hinweise siehe: Lange, 1996; 59).

Die MigrantInnenliteratur problematisiert die „gestalteten Erfahrungen“ (Rösch, 1992; 8) der Ausländer und nimmt in diesem Sinne ihre Quellen aus der realen Welt. Sie stellt die Interkulturalisierung, Multikulturalisierung und auch Transkulturalisierung vor. Davon ausgehend beziehen wir uns auf das Kulturvermittlungsverfahren der interkulturellen Germanistik und der Literatursoziologie.

Ein Bündel von allen Texten, die im Laufe des Semesters in den Lehrveranstaltungen einzeln behandelt wurden, wurde in der ersten Stunde an die Studierenden verteilt. Es handelt sich um insgesamt zehn epische und lyrische Texte von allen drei Generationen, die aufgrund ihrer formalen und inhaltlichen Strukturen für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Das sind nämlich Texte, die die soziokulturellen Probleme türkischer MigrantInnen in Deutschland humoristisch, ironisch, kritisch oder satirisch thematisieren. Sie entsprechen dem Geschmack und den Lesegewohnheiten unserer Studierenden sowohl inhaltlich als auch sprachlich. Davon ausgehend wird das Ziel verfolgt, die Motivation der Studierenden immer hoch und ihre Konzentration auf den Unterricht wach zu halten.

Vorlesen: Die Texte wurden zuerst von den Studierenden absatzweise laut vorgelesen. Beim Lesen unterstrichen sie die unbekanntesten Wörter und die schwer zu erschließenden Textstellen. Dabei wurde das Ziel verfolgt, die schwer verständlichen Stellen und unbekanntesten Wörter zu erläutern, damit die Studierenden die Texte sprachlich und inhaltlich als Ganzes begreifen konnten. Die Lesephase diente dazu, den Lesern den Text verständlicher zu machen und ihn im Gedächtnis zu ordnen. Dabei bemühten sich die Studierenden, die vorkommenden Leerstellen zu füllen, was ihre Neugier weckte.

Kommunikative Textanalyse: Nach dem Lesen äußerten die Studierenden schrittweise ihre Gedanken über den Inhalt des Textes. Die Tatsache, dass interkulturelle Texte

Verständigungsbarrieren enthalten können, machte die Stück-für-Stück-Analyse des Textes unentbehrlich. Der kommunikative Unterrichtsablauf brachte die Studierenden dazu, aktiv zu sein und ihre Meinungen in freier Atmosphäre auszudrücken.

Durchführen der Lernaktivitäten: Nach spontanen Äußerungen der Studierenden, die die Erfassung des Inhalts und der Codes des Textes gewährleisteten, wurden für jeden Text mindestens vier Lernaktivitäten ausgeführt, um die soziale und fachliche Kompetenz der Studierenden zu fördern. Es gab außerdem einige Lernaktivitäten, die auf *Produktionsorientiertem Unterricht* beruhen. Die Aufgabe, aus einem Text einen neuen Text mit gleichem Inhalt und gleicher Problematik zu produzieren, hat die Studierenden zur Kreativität und auch zur Zusammenarbeit ermutigt und sie außerdem dazu geführt, zwischen zwei Texten bzw. zwischen zwei Kulturen hin und her zu pendeln.

Am Anfang der Lehrveranstaltungen haben wir den Studierenden eine kurze Information über interkulturelles, multikulturelles und transkulturelles Lernen vermittelt und auch erzählt, was Vorurteile und Stereotyp sind. Ausgehend von der Frage, wie man die gegenseitigen Vorurteile abbauen könne, wurden diverse Lernaktivitäten durchgeführt, die den Studierenden Gelegenheit boten, die Vorurteile und Stereotypen in den Texten zu finden, zu interpretieren und in der Klasse vorzuspielen. Wir konnten feststellen, dass diese Lernaktivitäten die Identifikation der Studierenden mit den Deutschen erleichtern. Da sie sich in die Position anderer zu versetzen lernen, erkennen sie die kulturellen Unterschiede leichter. Außerdem können wir mit den Studierenden Begriffe wie z.B. Fremdbild, Eigenbild, Rassismus etc. diskutieren. Sie handeln im Sinne des interkulturellen Lernens solidarisch und lernen somit dass ursprünglich/prinzipiell alle Kulturen gleichwertig sind.

Auswertung: In der nächsten Phase haben wir die Unterrichtsabläufe ausgewertet und versucht, die jeweilige Reaktion der Studierenden auf die Themen und auf den Unterrichtsablauf einzeln zu interpretieren und zu einer allgemeinen Bewertung zu gelangen. In dieser Phase wurden ihre Motivation, ihre Teilnahme am Unterricht und ihre Annäherung an interkulturelle Situationen schrittweise bewertet.

Die mündlichen und schriftlichen Aussagen der Studierenden wurden nach der qualitativen Methode ausgewertet. Wir haben den Unterrichtsablauf jeweils auf Tonband gespeichert, danach die Äußerungen transkribiert und in Form von Notizen festgehalten. Von den gestellten Fragen ausgehend wurde zuerst jede Aussage inhaltlich geordnet und danach stichwortartig interpretiert. Die Antworten haben wir unter den Untertiteln „Textanalyse“, „Lernaktivitäten“ und „Auswertung des Unterrichtsablaufs“ klassifiziert. Einige davon wurden in tabellarischer Übersicht gezeigt, einige Antworten wurden jedoch in den Text der vorliegenden Arbeit eingearbeitet.

Bei der Textanalyse haben wir anstelle einer werkimmanenten Betrachtungsweise die Rezeptionsästhetik als Ausgangsbasis gewählt. Von der Tatsache ausgehend, dass kein Text eine festgelegte Bedeutung hat, berücksichtigten wir bei der Textanalyse die fundamentale Erkenntnis der Rezeptionsästhetik, dass die Bedeutung eines Textes erst im Zusammenspiel von Wortlaut und Leser hergestellt wird (siehe dazu: Lange, 1996; 60). Rezeptionsästhetik, deren Perspektive sich den Leser als Adressaten eines literarischen Textes zum Ziel setzt, will die Wechselwirkungen zwischen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und ihrer Bedeutung aufdecken. In diesem Zusammenhang haben die Studierenden alle zehn Texte nach der Rezeptionsästhetik analysiert, indem sie die politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignisse der Migrationsgeschichte in Betracht zogen.

2.3. Zeitdauer

Vorgesehen ist, jeden Text in sechs Unterrichtsstunden zu behandeln. In den ersten drei Stunden lesen die Studierenden den Text absatzweise vor, um erste Eindrücke über die Texte und über die Themen zu erhalten, die Motive festzustellen und die wichtigen Punkte unterstreichen zu können. In diesen drei Stunden werden sie außerdem Gelegenheit haben, über die schwer erschließbaren Stellen nachzudenken und ihre Gedanken auszutauschen.

In den nächsten drei Stunden werden die Motive in den Texten und ihre Erscheinung in der deutschen und türkischen Kultur kontrastiv thematisiert, d.h. die gegenseitigen (Vor-)Urteile etc. zur Diskussion gestellt. Andererseits werden diverse Gruppenaktivitäten veranstaltet.

2.4. Situation der Klasse

Die Texte wurden 2009 im Sommersemester im Unterricht „Schreibfertigkeit“ mit den Studierenden der ersten Klasse der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Universität Çanakkale Onsekiz Mart behandelt. Es war für uns von Bedeutung, diese Texte deshalb mit den Studierenden der ersten Klasse zu behandeln, weil sie noch kaum Informationen über die Literatur türkischer MigrantInnen in Deutschland, über ihre dortige Situation, über ihre Kommunikation mit Deutschen und anderen Fremden und über den migrationspezifischen Sinn der „Toleranz“, „Anpassung“, „Integration“, „Identitätsproblematik“ verfügten. Somit haben wir das Ziel befolgt, sowohl die Lebensumstände wie auch die Texte (Tatsachen und Diskurse) der MigrantInnen näher zu bringen.

An den Lehrveranstaltungen mit Gruppenarbeit haben 37 Studierende teilgenommen. Aus den Studierenden wurden drei Gruppe gebildet, damit sie kommunikativ eine Gruppenarbeit leisten. Alle Studierenden waren Türke und keine von ihnen war Remigrant. Wir haben den Studierenden ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen in freier Atmosphäre im Hinblick auf interkulturelles Lernen zum Ausdruck zu bringen und die beiden Kulturen zu vergleichen, was sie stets zu neuer Kreativität regte.

2.5. Unterrichtsmodell: Das Gedicht „Doppelmann“ von Zafer Şenocak

In diesem Teil der Arbeit möchten wir unter zehn Unterrichtsmodelle, die ein Semester lang im Rahmen der Arbeit behandelt wurden, ein Unterrichtsmodell zitieren.

2.5.1. Textinhalt

Im Gedicht *Doppelmann* geht es um die Integrations- und Anpassungsprobleme der MigrantInnen in Deutschland, die der Autor in vier Strophen symbolisch gedichtet hat. In diesem Gedicht stellt man die Begriffe wie „zwischen zwei Welten“ und „verlorene Generation“, die die Situation der Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten beschreiben, zur Diskussion.

2.5.2. Lernaktivitäten

Über das Gedicht *Doppelmann* hinaus werden fünf Aktivitäten durchgeführt, die die Schreib-, Lese- und Sprechfertigkeiten der Studierenden sowie ihre Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und ihr kreatives Denken fördern sollten.

Aktivität 1: Zur Entwicklung der Kreativität und Flexibilität; Diese Aktivität zielt auf die Entdeckung der Metaphern in dem Text ab. In dieser Phase wird den Studierenden zuerst die rhetorische Figur „Metapher“ definiert. Diese Phase dient dazu, die Studierenden zu motivieren und einen vergnüglichen Einstieg in den Unterricht zu machen. Die Studierenden lesen die metaphorischen Wörter im Text heraus. Sie versuchen außerdem die Hintergründe dieser Metaphern zu analysieren und die Codes zu lösen.

Aktivität 2: Zur Förderung der Schreibfähigkeit und Kreativität; Die Studierenden schreiben das Gedicht mit unmetaphorischen Wörtern nach. Bei dieser Aktivität werden kleine Blätter verteilt, die den Studierenden als Grundlage für ihre Gedichte dienen. Am Schluss werden die Produkte einzeln vorgelesen und besprochen.

Aktivität 3: Zur Kommunikationsfähigkeit und Zusammenarbeit; In jeder Strophe beschreibt man eine Situation. Was für ein Zusammenhang besteht zwischen diesen Situationen? Stellen Sie bitte jede Strophe auf ein Plakat bildlich dar!

Aktivität 4: Zur Entwicklung der Schreibfähigkeit; Die Studierenden schreiben ihre eigenen Gedanken über das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft!

Aktivität 5: Zur Sprechfähigkeit; Im Hinblick auf das Thema des Gedichtes stellen die Studierenden zwei Fragen über wichtige Probleme der türkischen MigrantInnen in Deutschland zur Diskussion. Diskussionspunkte sind; „Wie könnte es sein, dass jemand sich halb Türke und halb Deutscher fühlt?“ und „Verändert sich die Einstellung der Menschen, wenn man zwei Heimaten hat? Begründen Sie Ihre Meinung!“.

2.5.3. Die zitierten Antworten der Studierenden auf die Aktivitäten

Aktivität 1: Bei dieser Aktivität haben die Studierenden sich bemüht, die metaphorischen Wörter im Gedicht zu finden und die zu interpretieren. In dieser Phase haben wir ihnen drei Szenen aus dem Film „Der Postmann“ gezeigt, die die Bedeutung der Metapher konkretisieren. Wir haben etwa 15 Minuten über die Bedeutung der Metapher gesprochen und unterschiedliche Beispiele gegeben. Somit haben sie in diesem Schritt zuerst die rhetorische Figur „Metapher“ mit all ihren Besonderheiten begriffen und darüber hinaus die metaphorischen Wörter im Text entdeckt.

Wie im Folgenden zu sehen ist, haben die Studierenden sich besonders auf fünf Wörter konzentriert und versucht, die Codes der entdeckten Metaphern zu lösen. Die erste Metapher, die von den meisten Studierenden festgestellt wurde, ist der Titel des Gedichts „Doppellmann“. Die Studierenden einigten sich darüber, dass der Autor mit diesem Wort auf die Identitätsproblematik der MigrantInnen in Deutschland hinweist. Nach ihnen zeigt das Wort *Doppellmann* uns „Zwei Identitäten“, daneben haben einige Studierende auf die „Zwei Charaktere“ und „Dilemma“ hingewiesen.

Eine andere Metapher war *Planeten*, die die Studierenden auf Deutschland und die Türkei bezogen haben. Während die Mehrheit der Studierenden auf zwei Länder hinwies, sind einige Studierende zur Idee gekommen, dass Planeten zwei *Identitäten* und zwei *Kulturen* symbolisierten.

Über ihre Meinungen hinaus haben die Studierenden zwischen "Planet" und "zwei Länder" deshalb eine Relation gebildet, weil der Planet eine Kugel, d.h. Sphäre ist, auf der die Menschen leben. In diesem Zusammenhang haben sie sich zwei Länder vorgestellt; auf dem einen sind die MigrantInnen geboren, während sie auf dem anderen arbeiten und ihr Leben weiterführen. Die Studierenden betrachten das Wort *Welt* als Metapher und identifizieren sie mit der Kultur. Eine seltenere Alternative der Metapher zwei *Welten* waren zwei *Sprachen* und zwei *Identitäten*.

Bei dieser Aktivität war das Wort *Grenze* die letzte Metapher, welche die Studierenden entdeckt haben. In Anlehnung an *Grenze* wiesen sie auf die Sprache der MigrantInnen in Deutschland hin. Sie meinten, dass die MigrantInnen in Deutschland zwei Sprachen sprechen,

dagegen beherrschen sie keine sehr gut, weshalb sie sich inmitten von Integrationsproblemen finden. Mit dem Wort *Zungen* haben die Studierenden die Sprache assoziiert. *Leben, Gebundenheit, deutsche und türkische Kultur* waren andere Assoziationen.

Aktivität 2: Bei dieser Aktivität hatten die Studierenden etwa 15 Minuten Zeit, um das Gedicht *Doppelmann* mit unmetaphorischen Wörtern zu schreiben. Jede Studierende hat sich bemüht, das Gedicht selbstständig umzuformen. Unter vielen Aufgaben zitieren wir im Folgenden ein Beispiel:

<u>Doppelmann</u>	<u>Zwei Charaktere</u>
ich habe meine Füße auf <u>zwei Planeten</u> wenn sie sich in Bewegung setzen zerren sie mich mit ich falle	Ich stehe auf <u>zwei verschiedene Länder</u> Sie sind Deutschland und Türkei Wenn sie sich in Bewegung setzen zerren sie mich mit ich falle
ich trage <u>zwei Welten</u> in mir aber keine ist ganz sie bluten ständig	Ich habe <u>zwei Kulturen</u> in mir, deutsche und türkische Kultur Aber keine ist ganz Sie bluten ständig
die Grenze verläuft mitten durch <u>meine Zunge</u>	Ich habe <u>zwei Heimat und Sprache</u> Nach meiner Meinung gibt es keine Grenze zwischen der Türkei und Deutschland
ich rüttle daran <u>wie ein Häftling</u> das Spiel an einer Wunde	Ich bin <u>nicht frei</u> Ich bleibe zwischen zwei Kulturen, Sprachen und Identitäten
Zafer Şenocak	Esra Yıldırım

Im oben zitierten Beispiel sieht man, dass die Studierende im Gedicht fünf metaphorische Wörter festgestellt und in ihren umgeformten Gedichten alternative Ausdrücke für diese Wörter gefunden haben. Der Titel wurde in dem ersten Beispiel deshalb in „Zwei Charaktere“ umgeändert, weil die Studierende auf die Idee kam, dass der Autor wegen seines Lebens in einer multikulturellen Gesellschaft unbewusst zwei Charaktere erworben hatte.

Fast alle Studierenden haben das metaphorische Wort „zwei Planeten“ als "zwei Länder" gesehen. Wenn wir uns das Wort „Planet“ und seine Bedeutung vorstellen, ist es leichter zu verstehen, dass es auf einen Ort hinweist, an dem die Menschen leben, weshalb sich die Alternativen der Studierenden auf Deutschland und auf die Türkei konzentrierten. Beim zweiten Beispiel ist zu sehen, dass die Planeten zwei Orte symbolisieren; den Ort, an dem die Menschen leben möchten, und den Ort, an dem sie leben müssen. Im Hinblick auf die Migration und ihre Nachwirkungen betont man in diesem Beispiel den Unterschied zwischen „mögen“ und „müssen“.

Das dritte metaphorische Wort ist „zwei Welten“. Während das Wort „Planet“ auf einen Ort hinweist, bezieht sich das Wort „Welt“ auf die Kultur, die den genannten Ort mit Leben füllt. Bei dem vierten Wort „Grenze“ kam den Studierenden die Alternative „Sprache“ in den Sinn, weil sie sich hier von dem Wort „Zunge“ inspirieren ließen. Sie haben damit eine Relation zwischen den Wörtern „Grenze“, „Zunge“ und „Sprache“ gebildet.

Zu der fünften Stelle ist es zu bemerken, dass die Studierenden über die metaphorische Bedeutung der Wörter nicht einig waren. Beim ersten Beispiel zeigt man, dass das Wort

„Häftling“ auf die Gebundenheit hinweist, beim dritten auf einen Verlust und beim vierten auf einen Mann, der sich schuldig fühlt, weil er darüber schreibt.

Aktivität 3: Bei dieser Aktivität haben sich die Studierenden darum bemüht, die Situationen in jeder Strophe bildlich auf einem Plakat zu beschreiben. Sie haben diese Situationen zuerst einzeln und danach gemeinsam vergleichend aufgegriffen. Wir haben zuerst fünf Gruppen gebildet, und jede Gruppe hat eine Strophe auf einem Plakat dargestellt.

Im Folgenden zitieren wir das Plakat der zweiten Gruppe, die die erste Strophe des Gedichtes bildlich dargestellt haben:



Abbildung 1: Plakat der zweiten Gruppe: Der in zwei geteilte Mann

Auf diesem Plakat sehen wir einen Mann, der in zwei geteilt ist. Der eine Teil zeigt uns die Außensicht der türkischen Menschen mit ihren kulturellen Besonderheiten: der andere Teil spiegelt dagegen die Deutschen und ihre Kultur wider. Der Mann hat Haare mit drei Farben, d.h. Schwarz, Rot und Gelb [Gold], die die Farben der deutschen Flagge sind. Sie zeigen uns, dass dieser Mann Deutschland in seinem Kopf trägt, dagegen sehen wir auf seinem Herzen die türkische Flagge, was bedeutet, dass er die Türkei und die türkische Kultur in seinem Herzen hegt. In der einen Hand hat er ein Glas mit türkischem Rakı, in der anderen ein Glas mit deutschem Bier. Auch die Hose, die er trägt, zeigt uns die Kleidungsgewohnheiten beider

Kulturen. Während die Türken im Allgemeinen klassische, lange Hosen tragen, haben die Deutschen lieber kurze Hosen.

Bei der Diskussion ethnischer Unterschiede muss man sehr vorsichtig sein. Sonst läuft man Gefahr, dass dadurch neue Vorurteile entstehen. Daher wäre vielleicht die obige Formulierung so besser; In Deutschland wird die Art der Kleidung eher dem Belieben des Individuums überlassen, während die diesbezügliche Flexibilität im türkischen Alltag geringer ist. Das Gleiche gilt auch für alkoholische Getränke. Die Diskussion mit den Studierenden muss ein ständiger Prozess von Verdeutlichung, Charakterisierung und Relativierung sein. Das ist natürlich schwer zu leisten, müsste aber in den Gedanken präsent sein.

Das Wort *zwei Planeten* bringt die Studierenden auf die Idee, dass dieses auf Deutschland und auf die Türkei hinweist, weshalb der Mann seine Füße auf eine Landkarte stellt. Paradoxiertweise steht aber die türkische Seite des Mannes auf der deutschen Landkarte, sein deutscher Teil auf der türkischen Landkarte. Damit wollen die Studierenden das Thema Migration und dessen Vorteile sowie die interkulturelle Kommunikation, das Zusammenleben und die Solidarität der Menschen aus verschiedenen Kulturen symbolisieren.

Aktivität 4: Bei dieser Aktivität haben die Studierenden ihre eigenen Gedanken über das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft geschrieben, indem sie sich in die Position irgendeines Menschen stellen, der in einer multikulturellen Gesellschaft lebt. Sie haben versucht, sich die Vor- und Nachteile des Zusammenlebens der Menschen aus unterschiedlichen Kulturen vorzustellen. Im Folgenden zitieren wir ein Beispiel:

Die Wechselwirkung

In meiner Gesellschaft gibt es verschiedene Menschen. Ihre Kulturen, Religionen und Gedanken sind verschiedener als wir.

Die Menschen in dieser Gesellschaft sind ständig in der Wechselwirkung. Sie kennen verschiedene Kulturen und vielleicht verhalten sie wie die Menschen in anderer Kultur. Sie können sich wie sie anziehen oder sie können wie sie auch weinen oder lachen. Nämlich beginnen sie sich einander zu ähneln. Im Laufe der Zeit können sie nicht wissen, welcher Kultur sie gehören, denn sie unterschiedliche Kulturen haben.

Die Kulturen beeinflussen viele Besonderheiten der Menschen, deshalb können sie wie einander verhalten, aber die Religionen wird von der Kultur nicht beeinflusst. Wir können in der Türkei sehen, dass die Menschen in die Kirche oder in die Moschee gehen. Die Menschen beten. Diese Sachen sind verschieden und die Menschen ähneln sich einander nicht. Kurz gesagt kann der Mensch zwischen zweien Kulturen nicht wissen, welcher er gehört, deshalb fühlt er sich durcheinander. [Funda Gürbüz]

Im Beispiel ist es ganz klar zu sehen, dass die Studierende auf die Wechselwirkung der Kulturen hinweist. In dem ersten Beispiel stellt man die multikulturelle Gesellschaft mit einem Gemälde gleich, das aus der harmonischen Kombination unterschiedlicher Farben besteht. Jede Farbe führt eine Kultur auf, die den Reichtum einer Gesellschaft vor Augen führt. Außerdem weist man hier auf die soziale Struktur der Türkei hin, weil auch in der Türkei Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammen leben. Von Bedeutung ist, dass die Studierenden das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft nicht als einen Nachteil, sondern als Reichtum sehen.

Aktivität 5: In dieser Aktivität wurden den Studierenden zwei Fragen gestellt, die die Probleme der türkischen MigrantInnen in Deutschland thematisieren. Die gestellten Fragen sind:

- Wie könnte es sein, dass jemand sich halb Türke und halb Deutscher fühlt?
- Verändert sich die Einstellung der Menschen, wenn man zwei Heimaten hat? Wie?“.
-

Die Studierenden haben ihre Meinungen über diese zwei Fragen mündlich zum Ausdruck gebracht und etwa 20 Minuten miteinander diskutiert. Im Folgenden zitieren wir einige Meinungen der Studierenden, damit wir besser verstehen können, ob sie die Thematik des Textes und das Ziel des Autors haben begreifen können;

Ich fühle mich durcheinander, wenn ich mich halb Türke und halb Deutsche fühle. Ich kann meine Identität verlieren, wer ich bin, woher ich komme, was ich mache etc. Weder mich selbst noch die Deutschen kenne ich nicht ganz, deshalb bleibe ich immer halb. [Zeynep Akduman]

Ich muss mein Leben in Deutschland weiterführen, aber die Deutschen sagen, „du, was machst du hier?“ Diese Frage führt mich zur Selbstkritik und deshalb kritisiere ich meine Situation in Deutschland. Wenn ich in Deutschland bin, möchte ich zurück in die Türkei und wenn ich in der Türkei bin, dann vermisse ich das Leben in Deutschland. Das ist ein Paradox, was ich lebe. [Mehmet Ali Kelekçi]

Wie oben zitiert, haben die Studierenden Empathie gebildet und sich in die Position der MigrantInnen hinversetzt. Das Leben im Ausland führt sie zum Nachdenken und zur Selbstkritik, weil sie sich sowohl in Deutschland als auch in ihrer Heimat fremd fühlen. Nach den Studenten bleiben die MigrantInnen immer zwischen zwei Kulturen und zwei Ländern, was bei ihnen Identitätsprobleme auftauchen lässt.

2.5.4. Textanalyse und Motive Feststellen

Das autobiographische Gedicht Şenocaks skizziert ein klares Bild der Situation der Jugendlichen in einer multikulturellen Gesellschaft und spiegelt nicht nur die Gefühle der türkischen MigrantInnen, sondern auch diejenigen aller MigrantInnen aus verschiedenen Nationen, die in Deutschland leben.

Das Hauptthema des Gedichts ist die Identitätsproblematik der Jugendlichen in Deutschland, für deren Ausdruck der Autor sich metaphorischer Wörter bedient. Die Metaphern symbolisieren eine Situation, die die Sorgen und Probleme der MigrantInnen enthalten. Die mit dem Titel *Doppelmann* betonte doppelte Identität weist auf die Spannung zwischen Gefühlen und Realität der Emigranten im Ausland. Diese Spannung führt sie schrittweise zu einer doppelten Identität.

In der ersten Strophe zeichnet der Autor ein Bild eines Ausländers, der sich zu zwei Ländern gehörig fühlt. Einen seiner Füße hat er auf dem einen Planeten (die Türkei), während sein anderer Fuß auf dem anderen Planeten (Deutschland) steht. Die beiden Länder stehen nebeneinander wie Einzelteile. Der Ausländer eignet sich die Kultur, das gesellschaftliche Leben und die Probleme beider Länder an. Unerwartete schlechte Ereignisse in beiden Ländern wirken auf ihn gleichwertig.

Wie in der ersten sieht man auch in der zweiten Strophe zwei Welten, die die deutsche und türkische Kultur symbolisieren. Man betont in dieser Strophe, dass die MigrantInnen sich

deshalb weder die deutsche noch die türkische Kultur vollständig aneignen können, weil sie sowohl körperlich als auch seelisch zwischen beiden Kulturen hin- und herlaufen, was ihnen Leid und Sorgen bereitet. Dieses Schwanken und seine Nachwirkungen verursachen eine dritte Kultur, die man auch als Zwischenkultur bzw. Subkultur oder - in Analogie zum linguistischen Begriff *Interlenguage* - als *Interkultur* bezeichnen kann. Die Spuren der Zwischenkultur sieht man bei fast allen MigrantInnen als verbales oder nonverbales Verhalten. In der dritten Strophe wird z.B. die Sprachhaltung der MigrantInnen betont. Der Autor fühlt sich, als ob seine Zunge, die zwei Sprachen spricht, mittendurch geschnitten sei. Einen Teil seiner Zunge bringt die türkische Kultur und ihr Einfluss zum Ausdruck, während der andere Teil die deutsche Kultur äußert. In der letzten Strophe betont der Autor dagegen, dass er eine starke Verantwortung in sich fühlt, über diese Themen zu schreiben, obwohl er leidet, wenn er darüber nachdenkt oder schreibt.

Motive:

- **Doppelidentität:** Da die MigrantInnen dieser Generation zwischen zwei Welten und zwei Kulturen geblieben sind, hatten sie zwei Identitäten in sich, die sie zur Depression führten. Deshalb nennt man diese Generation außerdem „verlorene Generation“.
- **Zwei Heimaten;** Die Ausländer sind hinsichtlich ihrer Sprache und Kultur inmitten von zwei Ländern und können nicht entscheiden, welches Land ihre Heimat ist. Innerlich fühlen sie sich durcheinander und haben Identitätsprobleme.
- **Sprache und Persönlichkeit;** Die Ausländer können sowohl die türkische als auch die deutsche Sprache. In der Türkei werden sie aus der türkischen Gesellschaft isoliert, weil sie die türkische Sprache fehlerhaft sprechen und sich nach der deutschen Kultur benehmen. In Deutschland ist ihre Situation in der Gesellschaft nicht anders als in der Türkei. Auch in Deutschland bleiben sie isoliert, weil sie Ausländer sind.
- **Identitätswunde;** Die Fragen
- *Wozu gehöre ich?*
- *Was bin ich?*
- *Welche Sprache gehört mir?*
- *Warum fühle ich mich sowohl in der Türkei als auch in Deutschland allein?*

sind für die Ausländer sozusagen blutende Wunden. Sie fühlen sich so, als ob sie zwei Gesichter und darüber hinaus zwei Charaktere hätten.

3. Schlussfolgerungen

In der Doktorarbeit haben wir versucht, anhand von Texten türkischer AutorInnen in Deutschland, die beim Fremdsprachlehren in der Türkei bisher kaum berücksichtigt wurden, ein Paket mit unterschiedlichen Unterrichtsmodellen für türkische Studierende an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung in der Türkei vorzulegen. Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Arbeit aus der Doktorarbeit ein Unterrichtsmodell zitiert und versucht die Arbeit bekannt zu geben.

Während der Lehrveranstaltungen wurde besonders darauf geachtet, den Lernprozess Lernerorientiert zu gestalten und somit den Studierenden eine möglichst freie Lernatmosphäre zu bieten. Mit den gestellten Leitfragen haben wir nicht darauf gezielt, die Studierenden in eine bestimmte Richtung zu manipulieren und die Erwartungen der Lehrkraft zu erfüllen, sondern sie dazu zu bringen, über das Thema und die Motive kreativer nachdenken. Diese Vorgehensweise hat sie immer mehr motiviert.

Die in den Lehrveranstaltungen behandelten Texte wurden von den Studierenden sehr positiv aufgenommen. Alle Studierenden haben an den Lehrveranstaltungen engagiert teilgenommen und in hohem Maß ihre eigenen Meinungen zum Ausdruck gebracht.

Die Texte waren für die Studierenden sehr interessant, weil sie sich davor mit Texten, die die kulturellen Probleme der türkischen MigrantInnen in Deutschland thematisieren, noch nie konfrontiert hatten. Die Texte haben den Studierenden eine neue Welt angeboten; das haben sie mit voller Konzentration und hohem Interesse entgegengenommen. Die Studierenden haben während der Besprechung der Texte versucht, sich mit den Textinhalten zu identifizieren und eine emphatische Beziehung herzustellen; somit haben sie das multikulturelle Leben besser verstehen können.

Bei den Lehrveranstaltungen wurden diverse Lernaktivitäten durchgeführt, die den Studierenden Gelegenheit boten, die Vorurteile und Stereotype in den Texten zu entdecken, zu interpretieren und in der Klasse vorzuspielen. Diese Lernaktivitäten erleichterten die Selbstidentifikation der Studierenden mit den Deutschen.

Alle Studierenden haben sich am Unterrichtsablauf aktiv beteiligt, indem sie die genannten Lernaktivitäten in Gruppenarbeit ausführten. Die deutschsprachigen Äußerungen der Studierenden haben deshalb grammatische Fehler, weil Deutsch ihre Fremdsprache ist, die sie an der Universität (noch) lernen. Deshalb haben wir uns in den Lehrveranstaltungen darum bemüht, einerseits die Lese- und Schreibfertigkeit, andererseits die Hör- und, die Sprechfähigkeit der Studierenden zu verbessern.

Ein Semester lang haben wir das Ziel verfolgt, Antworten auf folgende Fragen zu finden. Die erste Frage war;

- *Inwiefern ist der Einsatz von deutschsprachiger Literatur türkischer MigrantInnen im DaF-Unterricht in der Türkei interessant und erforderlich?*

An den deutschen Abteilungen türkischer Universitäten unterrichtet man nach dem neuen Curriculum in der ersten Klasse „Schreibfertigkeit I und II“, „Lesefertigkeit I und II“, in der zweiten Klasse „Fortgeschrittene Schreib- und Lesefertigkeit“, „Deutsche Literatur I und II, und in der dritten Klasse „Literarische Textanalyse und Didaktik“. Als Unterrichtsmaterial benutzt man in diesen Lehrveranstaltungen meistens deutsche literarische Texte. Daher bemühen sich die Lehrenden darum, diverse Aktivitäten zu führen, um Motivation und Interesse der Studierenden zu erhöhen. Diese Tatsache hat uns bewegt, deutschsprachige Texte von türkischen MigrantInnen in Deutschland zu anzuwenden. Der Einsatz von deutschsprachiger Literatur türkischer MigrantInnen ließ auf die Studierenden einen positiven Eindruck, weil sie zum ersten Mal mit solchen Texten konfrontiert wurden. Sie haben die Möglichkeit gefunden konkret zu sehen, wie türkische MigrantInnen ihre eigene Kultur dorthin mitgebracht und weiter gehegt haben. In den Texten der ersten Generation spiegelt man die türkische Kultur nicht anders als in der Türkei. In den Texten der zweiten und dritten Generation tritt die türkische Kultur mit neuen Formen auf. Die Gründe hierfür liegen in der immer wieder zunehmenden Kommunikation zwischen den Türken und den Deutschen, was im Laufe der Zeit eine Subkultur hervorgerufen hat.

Die Studierenden kannten davor die genannte Subkultur gar nicht. Die Themen wie z.B. Kulturaustausch, Integration, Assimilation, Identitätsproblematik, Heimweh, Einsamkeit etc. waren für die Studierenden ganz neu, weshalb sie sich für diese Themen sehr interessierten.

Dadurch dass die türkischen Studierenden beim Lernen der deutschen Sprache in viele Lernprobleme geraten, sind wir zur Idee gekommen, dass die MigrantInnenliteratur stärker in den DaF-Unterricht integriert werden muss. Insbesondere die Motivationsförderung bedürfen der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrenden.

Aus der Sicht türkischsprachiger Deutschlerner hat die Literatur türkischer MigrantInnen eine einfachere Struktur; daher wirkt sie positiv und spielerisch auf die Studierenden. Aufgrund der sprachlichen und inhaltlichen Besonderheiten der MigrantInnenliteratur haben die Studierenden am Deutschlernprozess aktiv teilgenommen, die deutsche Sprache leichter gelernt und auch eine Möglichkeit gefunden, die idiomatische bzw. sprichwörtliche Sprachverwendung in der Literatur türkischer MigrantInnen mit derjenigen deutscher Autoren zu vergleichen.

Die zweite Frage

Mit welchen Lehrtechniken können die Einsätze der MigrantInnenliteratur erfolgreich vermittelt werden?

war ein weiterer Ausgangspunkt unserer Arbeit. Bei der Analyse der Texte haben wir im Unterricht unterschiedliche Lehrtechniken verwendet, die nach den Lernaktivitäten bestimmt worden sind.

Die Textanalyse wurde rezeptionsästhetisch durchgeführt. Bei ihrer Auslegung haben die Studierenden die interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Türken berücksichtigt. Alle Motive haben wir in Verbindung mit sozialen, kulturellen und politischen Situationen aufgegriffen.

Bei vielen Aktivitäten haben die Studierenden zur Förderung von Selbstständigkeit und Sozialverhalten in kleinen Gruppen zusammengearbeitet. Sie haben neben ihrer Sprechfertigkeit auch ihre Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und Kreativität entwickelt. Bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten spielte der produktionsorientierte Unterricht eine besondere Rolle.

Dass kein Text allein ein Faktum ist, sondern erst in Verbindung mit anderen Texten einen Sinn gewinnen kann, stellt es sich eindeutig heraus. Texte, die ein Teil des gesellschaftlichen und soziokulturellen Lebens sind, können auch als Mittel interkultureller Verständigung fungieren. In diesem Zusammenhang stellte sich die Analyse von intertextuellen Bezügen bei der Textproduktion als eine wichtige Aufgabe dar, die darauf beruht, aus einem Text einen neuen Text zu konstruieren. Dabei haben die Studierenden bei manchen Aktivitäten einen neuen Text mit gleichem Inhalt und gleicher Problematik aufgebaut. Solch eine Aktivität hat die Studierenden zur Kreativität und auch zur Zusammenarbeit ermutigt.

Wie im didaktischen Teil der Arbeit konzentrierten wir uns darauf festzustellen, *welche Lernkompetenzen bei der Vermittlung und Rezeption der MigrantInnenliteratur eine besondere Rolle spielen*. Am Ende des Semesters, besonders nach der Analyse der Hausaufgaben hat sich ergeben, dass die Verwendung literarischer Texte türkischer MigrantInnen im DaF-Unterricht sinnvoll ist, da diese Literatur den Studierenden einerseits das soziale, kulturelle und politische Leben der in Deutschland lebenden MigrantInnen vor Augen führt, andererseits eine Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen der Identität, Multikulturalität und Akzeptanz ermöglicht. Dadurch entwickeln die Studierenden ihre persönlichen, fachlichen und sozialen Kompetenzen.

Wie es bei den schriftlichen Aufgaben der Studierenden zu sehen ist, haben sich die persönlichen, fachlichen und sozialen Kompetenzen und Fertigkeiten der Studierenden schrittweise entwickelt. Bemerkenswert ist, dass grammatische Fehler von Text zu Text variieren und stufenweise geringer werden.

Zu den entwickelten Fähigkeiten der Studierenden zählt man Lern- und Leistungsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik, Kreativität, Flexibilität, fachliche Fähigkeit, soziale Kompetenz, Toleranz, Empathie und Freundlichkeit, die mit der Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift parallel verlaufen sind.

Eine weitere Frage, auf die wir eine Antwort suchten, war; *für Texte welcher Generation sich die Studierenden am meisten interessieren, und warum?*

Die lyrischen Texte der zweiten Generation haben dem größten Teil der Studierenden gut gefallen und sie wurden als die besten gewählt.

- Die metaphorische Erzählung, die die Studierenden zum Nachdenken über die Codes und zu einer stetigen Kreativität geführt hat,
- die Darstellung der Identität türkischer MigrantInnen, die das Interesse der Studierenden auf sich gezogen hat,
- die im Unterricht verwendeten Lehrtechniken und Aktivitäten,
- die Darstellung einiger Szenen aus dem Film „Postmann“,
- in Gruppenarbeit vorbereitete Plakate und schließlich
- die freie Produktion eines unmetaphorischen Gedichts

waren die Gründe dafür, dass die Studierenden die lyrischen Texte der zweiten Generation für das beste halten.

Die lyrischen Texte der ersten Generation, nämlich *Fremde ist wo du gekränkt wirst* und *Gedanken über die Rückkehr*, haben die Aufmerksamkeit der Studierenden auf sich gezogen. Während das Gedicht *Fremde ist wo du gekränkt wirst* wegen einer tiefen Emotionalität und Einsamkeit im Vordergrund stand, trat das Gedicht *Gedanken über die Rückkehr* mit seiner künstlerischen Beschreibung der türkischen und deutschen Kultur hervor. Dabei spielten auch die Lehrtechniken und die Erzählhaltung des Autors eine besondere Rolle.

Aufgrund seiner ironischen und satirischen Reflektion der kulturellen Unterschiede zwischen Deutschen und Türken haben die Studierenden dem epischen Text *Brautbeschauer* besondere Beachtung geschenkt.

Die epischen Texte der dritten Generation blieben im Vergleich zu den Texten der ersten und zweiten Generation im Hintergrund. Das hat zwei Gründe; Aus der dritten Generation wurde kein lyrischer Text in die Arbeit aufgenommen, weil die Autoren dieser Generation eher Prosa als Lyrik verfasst haben. Die lyrischen Texte haben sie eher zum Zeitvertreib geschrieben und in Zeitschriften veröffentlicht. Dass die Studierenden sich eher prosaische als lyrische Texte angeeignet haben, zeigt, dass der Umgang mit epischen Texten nur in Verbindung mit lyrischen Texten sinnvoll ist. Der zweite Grund ist die Verfilmung der kulturellen Kommunikation der türkischen MigrantInnen der dritten Generation. Fatih Akin, ein türkisch-deutscher Filmregisseur und Schauspieler, thematisiert in seinen Filmen das Zusammenleben der Türken und Deutschen, ihre Kommunikation, ihre kulturellen Unterschiede und

Gemeinsamkeiten. Damit will die deutsche und türkische Kultur harmonisieren und somit die Menschen einzaden, friedlich und solidarisch zusammenzuleben. Davon ausgehend kann man unschwer sagen, dass die visuelle Darstellung der Kommunikation der Deutschen und Türken der letzten Generation die epischen Texte der gleichen Generation in den Hintergrund verdrängt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die lyrischen Texte der zweiten Generation bei der Vermittlung der Lernkompetenzen die erste Stelle nehmen. Danach kommen die lyrischen und dann die epischen Texte der ersten, der zweiten und schließlich der dritten Generation.

LITERATURVERZEICHNIS

Ağaçsapan, A. (2006); Der Begriff "Fremd" und Fremde Nationen in Ausdrücken der türkischen Studierenden. In; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Vol; 3 Sayı-No; 32. S. 202-210.

Bavar, A. M. (2004); Aspekte deutschsprachiger Migrationsliteratur. München. Iudicium Verlag.

Berberoglu, P. (1995); Kulturerfahrung im Unterricht; Migrationstexte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht. Frankfurt am Mein. Peter Lang Verlag.

Bullivant, K. (2004); Zafer Şenocaks *Atlas des tropischen Deutschland*; damals und heute. In; Durzak, Manfred /Kuruyazıcı, Nilüfer (Hgg.) (2004); Die *andere* Deutsche Literatur, Istanbul Vorträge. Würzburg. Königshausen&Neumann Verlag. S. 91-96.

Chiellino, C. (Hg.) (2007); Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart. J.B. Metzler Verlag.

DAAD; Deutscher Akademischer Austauschdienst (1995); Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland- Türkei; 25.09-29.09.1994. Tagungsbeiträge. Hallstadt. Rosch Buch Verlag.

Durzak, M. /Kuruyazıcı, N. (Hgg.) (2004); Die *andere* Deutsche Literatur, Istanbul Vorträge. Würzburg. Königshausen&Neumann Verlag.

Frederkind, M. (1985); Schreiben gegen Vorurteile. Literatur türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Express Edition.

Karakasoglu, Y. / Lüddecke, J. (2004); Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster. Waxmann Verlag.

Karakuş, M. / Kuruyazıcı, N. (Hgg) (2001); Gurbeti Vatan Edenler; Almanca Yazan Almanyalı Türkler. Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kocadoru, Y. (1997); Deutschsprachige Literatur von Türken, Zwischen Ost-westlicher Ästhetik. Eskişehir. Birlik Ofset Matbaacılık ve Yayıncılık.

Lange, A. (1996); Migrationsliteratur – Ein Gegenstand der interkulturellen Paedagogik? Frankfurt. IKO Verlag.

Mairose-Parovsky, A. (1997); *Transkulturelles Sprechhandeln; Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Mein; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien. Peter Lang Verlag.

Mecheril, P. (2004); *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel. Beltz Verlag.

Müller, P./ Cicek, J. (Hgg) (2002); *Arbeitstexte für den Unterricht. Migrantenliteratur*, Ditzingen. Reclam Verlag.

Öztürk, A. O. (2001); *Alamanya Türküleri; Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü / Öncü Kolu*, Ankara, Kültür Bakanlığı.

Pazarkaya, Y. (2004); *Generationswechsel – Themenwandel*. In; Durzak, Manfred /Kuruyazıcı, Nilüfer (Hgg.) (2004); *Die andere Deutsche Literatur*, Istanbul Vorträge. Würzburg. Königshausen&Neumann Verlag. S. 148-153.

Rösch, H. (1992); *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt. IKO Verlag.

Rösch, H. (1995); *Interkulturell Unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung*. Frankfurt. IKO Verlag.

Schenk, K. / Todorow, A. / Tvrđik, M. (Hrsg.) (2004); *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*. Tübingen. A. Francke Verlag.

Şenocak, Z. (1987); *Ritual der Jugend; Gedichte*. 1 Auflage. Frankfurt. Dağyeli Verlag.

Şenocak, Z. (1991); *Das senkrechte Meer; Gedichte*. 1. Auflage. Berlin. Babel Verlag.

Yıldırım, M. (2009); *Yazınsal Türler*. Ankara. Çizgi Kitabevi Yayınları.

Weigl, A. (2008); *Migration und Integration. Österreich - Zweite Republik. Kritik, Befund, Perspektive*. Innsbruck. Studien Verlag.

Zielke, A. (1992); *Migrantenliteratur im Unterricht. Der Beitrag der Migrantenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern*. Hamburg. Kovac Verlag.