

Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels

Dalim Çigdem Ünal

Germanistikstudium an der Ankara Universität. 2003 Promotion zum Thema *Neuere Deutschsprachige Literatur*. 2005 Forschungsaufenthalt am Lehrstuhl für Deutsche Philologie DaF/DaZ der Universität Augsburg. Von 1994 bis 2004 wissenschaftliche Assistentin, von 2004 bis 2006 wissenschaftliche Lehrbeauftragte, seit 2006 Assistenzprofessorin an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Hacettepe Universität in Ankara. Schwerpunkte in den Bereichen Schreibdidaktik, Lesedidaktik und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache. E-mail: cunal@hacettepe.edu.tr

Erschienen online: 1. September 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

Abstract. Das didaktisch-pädagogische Konzept der Lernerzentrierung und Handlungsorientierung sollte in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik und in der Auslandsgermanistik mehr Beachtung finden. In diesem Aufsatz werden die Meinungen von türkischen DaF-Studierenden hinsichtlich neuer Verfahren der fremdsprachlichen Literaturvermittlung durch die Methode der Befragung untersucht. Dabei wurde das literarische Rollenspiel als eines der produktiven Verfahren der Literaturdidaktik verwendet. Im Interesse der Untersuchung stehen zwei grundsätzliche Fragen: 1. Welche Lernprozesse lösen produktive Verfahren bei türkischen Lernergruppen aus? 2. Welche Lernziele und Schlüsselqualifikationen können durch den Einsatz von produktiven Verfahren gefördert werden? Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sowohl beim Lernprozess als auch beim Lehrprozess positive Effekte erzielt werden. Der Zugang zum Textverständnis wird ermöglicht, weil die türkischen Studierende interessiert, motiviert und aktiviert werden. Laut den Angaben der Befragten werden das Erreichen der neuen Lernziele wie z.B. Fremdverstehen, Perspektivenwechsel und die Fähigkeit zu Schlüsselkompetenzen gezielt unterstützt und gefördert. Die positiv ausfallenden Ergebnisse dienen als Beweis für den Bedarf und für die Forderung der türkischen Deutschlehrerkandidaten, dass an türkischen Universitäten moderne und offene Formen der fremdsprachlichen Literaturvermittlung in die Praxis gesetzt werden sollten.

1. Literaturvermittlung für türkische Deutschlehrerkandidaten

Die türkischen Universitäten verfügen über insgesamt 14 Abteilungen, die zuständig für die Ausbildung von Deutschlehrern sind. In diesen Institutionen werden hauptsächlich Lehrveranstaltungen angeboten, die den Schwerpunkt Didaktik der deutschen Sprache, Didaktik der germanistischen Linguistik, Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und schließlich Methodik und Didaktik der deutschsprachigen Literatur haben. Es geht in diesem Aufsatz um die Auseinandersetzung mit dem letzten Schwerpunkt, d.h. mit dem Thema der Vermittlung der deutschsprachigen Literatur für türkische Deutschlehrerkandidaten.

An dieser Stelle ist es notwendig, deutlich zwischen deutschsprachigem Literaturunterricht und Fremdsprachenunterricht zu unterscheiden. Im fremdsprachlichen Deutschunterricht geht es um die Förderung und Festigung der fremdsprachlichen Kompetenz, wobei literarische Texte besonders seit den achtziger Jahren einen erkennbaren Stellenwert haben. Thematische Neuorientierungen weisen darauf hin, dass Literatur im DaF-Unterricht bestimmte Funktionen erfüllt wie z.B. Interesse für Landeskunde und die Entdeckung der interkulturellen Kommunikation. So können literarische Texte unter neuer Perspektive wahrgenommen werden: sie bieten eine hervorragende Basis für einen lernerzentrierten, sprachbewussten, landeskundlich und kulturell aufgeladenen Deutschunterricht, da sie einen offenen Unterricht mit Informationen sprachlicher, kultureller und landeskundlicher Art ermöglichen. Durch moderne didaktische Konzepte wie dem aufgabenorientierten Unterricht wird das Interesse an Literatur im Fremdsprachenunterricht gefördert. Damit dieses Ziel erreicht wird, wird jedoch die Auswahl entsprechender Texte sowie die Entwicklung adäquater Aufgabstellungen vorausgesetzt (Krumm & Portmann-Tselikas 2003: 13).

Wie sieht es aber mit dem fremdsprachigen Literaturunterricht aus? Welche Mittel und Wege sind bei der Vermittlung von deutschsprachiger Literatur aktuell? Und wo liegt die Grenze zwischen Literaturdidaktik für Muttersprachler und Literaturdidaktik für DaF-Lernende? Solche Fragen erscheinen besonders wichtig, wenn wir bedenken, dass die türkischen Deutschlehrerkandidaten sowohl im Bereich der deutschen Literaturwissenschaft als auch im Bereich der Literaturdidaktik und –methodik DaF über gute Kenntnisse verfügen sollten. Als Deutschlehrerkandidaten ist nämlich beides zu erwarten: 1. Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des deutschsprachigen Literaturunterrichts, und 2. Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts mit literarischen Texten.

Hier steht man vor der hauptsächlichsten Frage, wie die Inhalte des Literaturunterrichts zu vermitteln sind, sodass die DaF-Studenten vor Ort lernen, wie sie in Zukunft literarische Texte in ihrem Sprachunterricht einsetzen können. Die Methoden des fremdsprachlichen Literaturunterrichts lassen sich meistens von den Methoden des muttersprachlichen Literaturunterrichts ableiten. Es existiert

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

eine direkte Beziehung zwischen Verfahren und Arbeitsformen des muttersprachlichen und des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. So steht eines fest: ändert sich der Literaturunterricht in deutschsprachigen Ländern, sollte man parallel dazu die Änderung am Wesen des deutschsprachigen Literaturunterrichts in der Türkei beobachten.

Manfred Lukas Schewe betrachtet die Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik kritisch und argumentiert, dass die Auslandsgermanistik in der Wahrnehmung vieler Fachleute mit der Literaturwissenschaft assoziiert wird. Seiner Meinung nach stellt es ein Problem dar, welches die Weiterentwicklung von anderen fachrelevanten Teilbereichen wie z.B. Literaturdidaktik DaF verhindere. Er geht dabei von dem Gesichtspunkt aus, dass man sich mit der Frage, wie die Literatur zeitgemäß(er) zu vermitteln ist, auseinandersetzen soll (Schewe 2005: 93). Die Rede ist von neuen Verfahren und Arbeitsformen des modernen Literaturunterrichts, die von denen des traditionellen Literaturunterrichts abweichen.

Das vom türkischen Hochschulrat YÖK entwickelte und festgelegte Curriculum für Deutschlehrausbildung an türkischen Universitäten umfasst verschiedene literaturbezogene Lehrveranstaltungen; literarische Texte können sowohl in Seminaren ‚Lesefertigkeit I‘ und ‚Lesefertigkeit II‘ als auch in den Seminaren ‚Einführung in die deutschsprachige Literatur I und II‘ und in den gattungsspezifischen Seminaren wie die ‚Didaktik der narrativen Kurzformen‘, ‚Didaktik der Ganzschriften‘, ‚Didaktik der dramatischen Formen‘ und ‚Didaktik der lyrischen Formen‘ behandelt werden. Empirische und literatursoziologische Untersuchungen über das Thema Literaturbehandlung in germanistischen Abteilungen der Türkei werden leider selten durchgeführt, ebenso wie die Zahl der an deutschen Institutionen angefertigten empirischen Studien zum Thema fremdsprachige Literaturbehandlung relativ niedrig ist (vgl. Riemer 1994: 289).

In Deutschland werden fremdsprachige literarische Texte besonders in der Mittelstufe und Sekundarstufe II behandelt. Vor allem in Fächern wie Englisch und Französisch spielt die Literaturvermittlung eine dominante Rolle: Romane, Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln und Gedichte gehören dabei zu festen Bestandteilen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Die untersuchten Lesegewohnheiten von jungen Erwachsenen in Deutschland haben jedoch gezeigt, dass die Jugend von heute einen veränderten Literaturunterricht braucht (Nünning 1997: 4).

Hier steht man einem wichtigen Problem gegenüber: Die Lehrenden sollen einerseits die heutige Jugend für die fremdsprachliche Literatur motivieren, andererseits steht es leider fest, dass das notwendige Interesse von Lernenden fehlt. Es spielt dabei eine bedeutende Rolle, ob die Lehrpersonen wissen, wie man den Lernern Spaß am Lesen beibringen kann. Ein Argument dabei lautet: Die Lehrpersonen vergessen manchmal, dass die Literaturbehandlung eine Darstellung von Leben und Wirklichkeit ist. Sie sehen sie eher als Unterrichtsinhalt mit einem Prüfungsgegenstand und als Anlass für Unterrichtsfragen. Die herkömm-

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

lichen Methoden der Textinterpretation erschweren für Lernende den Zugang zur literarischen Welt (Nünning 1997: 4f). Deshalb muss der moderne Literaturunterricht die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen berücksichtigen. An dieser Stelle möchte ich einen zum Schlagwort gewordenen Fachbegriff erwähnen, nämlich den produktiven Umgang mit literarischen Texten im Rahmen des Fremdverstehens und der interkulturellen Kommunikation.

Damit eine Veränderung des herkömmlichen Literaturunterrichts stattfindet und von neuen Arbeitstechniken und Verfahren des modernen Literaturunterrichts Gebrauch gemacht wird, wäre ein Plädoyer für eine stärkere Einbeziehung von Texten der Gegenwart allein nicht ausreichend. Es ist die Rede von einer Neuorientierung im Bereich der Literaturbehandlung. Es gibt neue Methoden der Literaturvermittlung, wobei Verfahren kreativer, spielerischer und produktionsorientierter Textarbeit die traditionelle Textanalyse ergänzen, vertiefen und bereichern. Diese neuen Methoden verlagern den Akzent vom Text auf die Lernenden, d.h. sie regen die Lernenden zu kreativen Aktivitäten an, sodass man nicht mehr vom lehrerzentrierten Frontalunterricht sondern von lernerzentrierten, handlungsorientierten Literaturunterricht spricht. Während der traditionelle Literaturunterricht auf produktorientierter bzw. rationaler Textinterpretation beruht, macht der moderne Literaturunterricht von prozessorientierter Schulung der Textproduktion Gebrauch. Hier werden die Lernenden durch produktionsorientierte Verfahren zu kreativen Aktivitäten angeregt. Die Schulung von kreativen Verstehensprozessen dient der Förderung der sozialen und kulturellen Schlüsselkonzepte. Eine knappe bzw. einfache Formel lautet: „Texte über Texte schreiben“.

Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten der Arbeit mit literarischen Texten durch kreative Formen der Sprachverwendung. Um Lernende dazu zu bringen, sich in andere Subjekte hineinzuversetzen und verschiedene Perspektiven zu integrieren, erweisen sich vor allem Formen von produktions- und handlungsorientierter Textarbeit als nützlich. In Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit werden die Themen der Texte in neue Texte umgeformt. Dabei ist die Rede von einem breiten Spektrum der Textsorten: reale Schreibenlässe zeigen sich in Form von Briefen oder Dialogen, Zeitungsberichten, fiktionalen Geschichten, argumentativen Texten (Lektüreindrücke und Meinungen der Lernenden).

Im Endeffekt bekommen die Lernenden die Gelegenheit, ihr Weltwissen einzubringen und ihre persönlichen Erfahrungen darzustellen. So können auch Rollenspiele szenisch umgesetzt werden und dramatisch erörtert werden (Nünning 1997: 9). In dieser Hinsicht ist das Ziel dieses Aufsatzes, die Einstellungen einer türkischen Studentengruppe zur Lernerzentrierung zu untersuchen. Im Rahmen eines deutschsprachigen Literaturseminars hat die entsprechende Lernergruppe die erste Erfahrung mit szenischem Gestalten von literarischen Rollenspielen gemacht.

2. Literarisches Rollenspiel als produktives Verfahren

Die didaktische Diskussion der letzten Jahre beherrschen die Schlagworte wie „fächerübergreifend“, „kreativ“, „handlungs- und produktionsorientiert“. Eine Annäherung an literarische Texte durch spielerische und nachschaffende Verfahren kann erreicht werden (vgl. Jentges 1997: 518f; Freudenreich & Sperth 1993: 7). Ein spielerischer Zugang zu einem literarischen Text kann eine intellektuelle Erarbeitung erleichtern und ermöglichen (Wolff 1996: 62f). Eva Fischer et al. bezeichnen „die szenische Interpretation [als] eine besondere Möglichkeit, handlungs- und erfahrungsbezogen Literatur zu interpretieren“ (Fischer et al. 2000: 32). Für die Auswahl der Verfahren der szenischen Interpretation nennen sie folgende Möglichkeiten: Rollengespräch, Szenisches Spiel, Szenisches Lesen, Darstellung einer Textstelle durch Bewegung und Tanz, literarisches Rollenspiel, Rollenbiographie (Figurenbiographie) und Standbild (Statue, Denkmal, Skulptur).

In literarischem Rollenspiel wird der Text als kleines Theaterstück inszeniert. Die Abgrenzung von literarischem Rollenspiel und szenischer Interpretation lässt sich nicht immer eindeutig vollziehen. Grundsätzlich geht der Anspruch der szenischen Interpretation im Hinblick auf die personalen und intrapersonalen Wirkungsabsichten allerdings deutlich über diejenigen des literarischen Rollenspiels hinaus. Im literarischen Rollenspiel dient somit eine Textvorlage als Ausgangspunkt des Spiels. Die Agierenden eignen sich die literarisch angedeuteten Rollen durch Rollenwahl und Spiel an, wobei sie individuelle, kollektive und kulturell vorgegebene Ausdrucksmittel bei der Rekonstruktion des Spielverlaufs und des Sinngehalts der textuellen Vorlage benutzen (Lensch 2003: 245). „Ausgewählte Textstellen sollen die Lesenden zu eigenen Meinungen, Stellungnahmen und Gefühlsreaktionen provozieren. Die Textgrundlage kann ein Vorteil sein, da die SchülerInnen sich zwar einerseits mit den literarischen Figuren identifizieren müssen, andererseits aber eine Distanz erhalten bleibt“ (Fischer et al. 2000: 34).

Für Kaspar Spinner sind mit szenischer Interpretation und literarischem Rollenspiel „im Wesentlichen Spielformen gemeint, die sich auf literarische Texte beziehen, aber nicht einfach im Nachspielen vorgegebener Dialoge bestehen. [...] Bei [...] dem literarischen Rollenspiel wird die Textvorlage in vielfältiger Weise umgesetzt und erweitert, z.B. dadurch, dass Szenen über die Vorgaben im Text hinaus weitergespielt, zusätzliche Szenen eingebaut oder Gespräche [...] improvisiert werden“ (Spinner 2001: 188). Freudenreich & Sperth sind der Überzeugung, dass Rollenspiele im Literaturunterricht ein ganzheitliches Erfassen von Texten ermöglichen (Freudenreich & Sperth 1993: 11).

3. Wie ist die deutschsprachige Literatur in der Auslandsgermanistik zu vermitteln?

Im Rahmen der Sprach- und Fremdsprachendidaktik besteht das Hauptlernziel des traditionellen Literaturunterrichts darin, den zu behandelnden literarischen Text zu analysieren. Dementsprechend steht der literarische Text selbst im Zentrum des Unterrichts; die Phasen des Unterrichts und damit auch die ganzen Arbeitsverfahren werden bestimmt, um die Analyse und Interpretation ‚richtig‘ gestalten zu können. Die Antworten der Teilnehmer, die auf die von der Lehrperson gestellten Fragen gegeben werden, dürfen entweder als richtig oder als falsch beurteilt werden. Die Struktur des Unterrichts ist eher produktorientiert als prozessorientiert. Leider führt sie dazu, dass dabei das Lernen durch Handeln verhindert wird, weil die rationale Textanalyse zum Selbstzweck wird.

Heute beobachtet man in der Türkei öfters, dass die Verfahren der rationalen Textinterpretation im Literaturunterricht beibehalten werden. Die Studenten, die vor ihrem Studienbeginn lange Jahre Schüler im Sekundärbereich gewesen sind, sind mit den produktiven und kreativen Arbeitstechniken des fremdsprachlichen Literaturunterrichts kaum vertraut. Ein großes Hindernis beim Übergang vom traditionellen zum modernen Literaturunterricht stellt die Tatsache dar, dass sich selbst Hochschullehrer mit den produktiven Verfahren des Literaturunterrichts nicht auskennen.

Forschungen zum Lehrerverhalten zeigen, dass die im Studium gemachten Erfahrungen oft nachhaltig weiterwirken. Zum Orientierungsmodell kann somit der im Studium am eigenen Leibe erfahrene Literaturunterricht werden, und das meist unbewusst (Schewe 2005: 94). Auch Wenzel Wolff ist ähnlicher Meinung: „Die Umsetzung integrativen Textverstehens stößt aus unterschiedlichen Gründen auf Schwierigkeiten. [...] Normalerweise [...] geben Studierende als Lehrkräfte später an ihre Schüler weiter, was sie selbst erfahren und erprobt haben, nur theoretisch Gelerntes wird zwar gewusst (und schnell vergessen), aber selten in die Praxis umgesetzt“ (Wolff 1996: 62).

Die türkischen Deutschlehrerkandidaten sollten bereits im Studium Erfahrungen mit neuen Arbeits- und Umgangsformen des Sprachunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts sammeln, dies ist m. E. eine erste Voraussetzung dafür, dass Theorien des produktiven Literaturunterrichts in die Praxis umgesetzt werden und dadurch der traditionelle analysierende und interpretierende Vorgehensweise in den Hintergrund tritt. Gerade um dieses Ziel zu erreichen, wurde mit den DaF-StudentInnen einer türkischen Universität ein lernerzentrierter kreativer Literaturunterricht durchgeführt und durch eine Umfrage ihre Ansichten zum Thema szenisches Spielen im deutschsprachigen Literaturunterricht erfragt. Im Rahmen des Seminars ‚Einführung in die deutschsprachige Literatur II‘ wurde die folgende Untersuchung durchgeführt, um dadurch Antworten auf die Fragen über den Lernprozess von Kursteilnehmern und über die neueren Lernzielbestimmungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts zu finden.

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

4. Vorgehensweise im deutschsprachigen Literaturseminar

In der Lehrveranstaltung ‚Einführung in die deutschsprachige Literatur‘ behandelt man an DaF-Abteilungen türkischer Universitäten die literarischen Epochen und die für diese Epochen typischen Meisterwerke. In der Lehrveranstaltung, in der die oben erwähnte Untersuchung stattgefunden hat, werden fünf Werke aus der deutschsprachigen Literatur ausgewählt: 1. Johann Wolfgang von Goethes „Iphigenie auf Tauris“ (Deutsche Klassik), 2. Friedrich Schillers „Wilhelm Tell“ (Deutsche Klassik), 3. Gottfried Kellers „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ (Poetischer Realismus), 4. Georg Büchners „Woyzeck“ (Literatur des Jungen Deutschland), 5. Gerhart Hauptmanns „Die Weber“ (Naturalismus). Die zu behandelnden theoretischen Lerninhalte werden in die Praxis umgesetzt, indem die Kursteilnehmer die selbst verfassten literarischen Rollenspiele als eine post-reading-Aktivität in Form von Gruppenarbeit szenisch gestalten. Für die Lernergruppen ist die konstituierende Voraussetzung des Rollenspiels der Originaltext.

Die konkreten Arbeitsschritte sehen dabei wie folgt aus: 1. Untersuchung vom Bezug des zu behandelnden Werkes zur entsprechenden Literaturepoche, 2. die Vorbereitung des Rollenspiels durch Festlegung des Themas, des Ortes, der Personen, 3. die Entwicklung ‚einer kleinen Dramaturgie‘ für das Rollenspiel bzw. das Verfassen des Rollenspieltextes nach einer Motivuntersuchung, 4. Rollenverteilung innerhalb der Gruppe, 4. das Erlernen von zu spielenden Rollen und das Bestimmen und Auswählen von visuellen und akustischen Materialien und Requisiten, 6. Durchführung des literarischen Rollenspiels vor der eigenen Lernergruppe, 7. Schriftliche und mündliche Bewertung und Auswertung des Rollenspiels anhand von folgenden festgelegten Fragen:

- Wo spielt sich das Geschehen ab?
- Welche Personen treffen aufeinander?
- Worum soll es gehen, welche Hauptaussage wird beabsichtigt?
- Welches ist die Kernstelle, der Höhepunkt des Spiels?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind im Hinblick auf den Originaltext festzustellen?

5. Studentenmeinungen zu Lehr- und Lernprozessen bei produktiven Arbeitsformen des Literaturunterrichts

Hauptziel dieses Aufsatzes ist es, Studentenmeinungen über neue Verfahren des Literaturunterrichts empirisch zu erforschen. Dabei soll überprüft werden, ob DaF-Studenten nichtdeutscher Herkunft (hier: türkischer Herkunft) das literarische Rollenspiel als eine Variante der integrativen Texterschließung betrachten. Wie ihr Lernprozess sich dabei vollzieht und welche neuen Lernzielbestimmungen und Schlüsselqualifikationen dadurch erreicht werden können, stehen als Hauptinteressen der Untersuchung im Vordergrund ebenso wie die Frage nach Verfahren und Arbeitstechniken, durch die die Lernergruppen motiviert, aktiviert und zu besseren Lernergebnissen geführt werden können.

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

Der vorliegende Aufsatz verfügt über eine deskriptive Perspektive, die anhand von Studentenansichten die Dimensionen des lernerzentrierten Literaturunterrichts reflektiert. Die Forschungsgruppe bilden Studierende der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät einer türkischen Universität in Ankara. Das Instrument für die Untersuchung ist Befragung als eine gängige sozialpsychologische Untersuchungsmethode. Als Befragungsform bietet sich die des standardisierten Fragebogens mit überwiegend geschlossenen Fragen an.

5.1 Aufbau des Fragebogens, Durchführung und Auswertung

Der erste Teil des Fragebogens mit dem Titel „Ansichten von DaF-Studenten über produktive Verfahren der Literaturvermittlung“ enthält persönliche Daten wie Geschlecht, Immatrikulationsjahr der Studierenden und Titel des auf das Rollenspiel bezugzunehmenden Originalwerks –in diesem Fall die oben erwähnten Originaltexte. Die Forschungsgruppe beschäftigte sich zunächst mit einer Portfolioarbeit, in der sie elf offene Fragen schriftlich beantwortete¹ [1]. Für die Gewinnung qualitativer Daten wurden die erreichten Portfolioarbeiten analysiert und zielgerichtete Fragen für den zweiten Hauptteil des Fragebogens festgelegt.

Der zweite Teil besteht aus 25 Fragen hinsichtlich des Lernprozesses im Literaturseminar, die die Befragten entweder bejahen oder verneinen können. Die Antwortleiste mit begrenzten Antwortmöglichkeiten sollte zu einer deutlichen Grenzziehung bei der Datenerhebung über Lernprozesse dienen. Darunter sind 5 Fragen mit negativer Formulierung eingesetzt. Das Thema des dritten Teils des Fragebogens sind die Lehrprozesse bzw. die Lernzielbestimmungen und Schlüsselqualifikationen des modernen Literaturunterrichts. Durch die Heranziehung der Literatur zum Thema ‚neue Wege der Literaturvermittlung‘ wurden die neuen Hauptlernziele und die zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen herauskristallisiert und die 26 Fragen festgestellt – darunter sind 10 Fragen negativ formuliert. Hier sollten die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe ihre Ansichten über die gestellten Fragen in die Antwortleiste mit drei Alternativen einstufen.

Die Fragebögen wurden im Juni 2006 an 47 Teilnehmer der Lehrveranstaltung „Einführung in die deutschsprachige Literatur II“ persönlich abgegeben; jeder Kursteilnehmer erhielt einen Fragebogen, füllte ihn innerhalb der letzten Sitzung der jeweiligen Lehrveranstaltung aus.

Da keine differentiellen Effekte erfasst werden können, sind Methoden der deskriptiven Statistik ausreichend. Zur Auswertung wurde das Statistikpaket SPSS 12.0 und die Prozeduren Frequencies (Erstellen von Verteilungen) und Tables (Auswertung von Mehrfachantworten) angewandt. Die Ergebnisse sind in den unten angegebenen Tabellen zusammengefasst.

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

5.2 Die Ergebnisse der Untersuchung

Die Zahl der befragten Studierende beträgt 47; 59,6 % davon sind männlich und 40,4 % weiblich. Alle haben am oben erwähnten Literaturseminar bzw. am Verfahren des literarischen Rollenspiels teilgenommen. Die Daten über Immatrikulationsjahre sehen wie folgt aus: 53,2 % der Studierenden haben sich im Jahr 2004, 21,3 % im 2003, 8,5 % im 2002, 12,8 % im 2001 und 4,3 % im 2000 und früher immatrikuliert. Auf die Daten, die in zwei Hauptteilen der Untersuchung erhoben sind, wird unten eingegangen.

5.2.1 Ergebnisse der Fragen zu Lernprozessen bei lernerzentrierter Literaturvermittlung

Die Personenzahlen und Prozentwerte über die ausgelösten Lernprozesse im Rahmen der produktiven Arbeit mit literarischen Rollenspielen sind in der Tabelle 1 angegeben.

Tabelle 1: Angaben von Personenzahlen und Prozentwerte über die ausgelösten Lernprozesse im Rahmen der produktiven Arbeit mit literarischen Rollenspielen.

ERFRAGUNG DER STUDENTEN- MEINUNGEN	JA		NEIN	
	Zahl der Nennungen		Zahl der Nennungen	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
1. Haben Sie während der Vorbereitungsphase Ihres Spiels Informationen über die Epoche des jeweiligen Werkes gesammelt?	43	91,5	4	8,5
2. Haben Sie während der Vorbereitungsphase Ihres Spiels Informationen über den Autor des jeweiligen Werkes gesammelt?	32	68,1	15	31,9
3. Haben Sie während der Vorbereitungsphase Ihres Spiels Informationen über die Interpretation und Analyse des jeweiligen Werkes gesammelt?	46	97,9	1	2,1
4. Haben Sie durch Verfahren der Lernerzentrierung besser verstanden, auf welche Schlüsselstellen man beim Lesen von literarischen Texten achten soll?	43	91,5	3	6,4
5. Haben Sie als Lernende über allgemein übliche Standards hinaus neue Standards gesetzt und dadurch Ihre Hemmungen überwinden können?	34	72,3	13	27,7
6. Sind Sie der Meinung, dass Sie die Themen besser behalten können, da es sich nicht um Wissensvermittlung durch Auswendiglernen handelt?	45	95,7	2	4,3

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

7. Haben Ihre Meinungen über das Seminar eine Änderung im negativen Sinn erfahren?	2	4,3	45	95,7
8. Konnten Sie die Themen gründlich verstehen, weil Sie den Text und die äußere Welt miteinander zu kombinieren wussten.	44	93,6	3	6,4
9. Ermöglichen Ihnen lernerorientierte Verfahren, dass Sie die zuvor nicht erkannte Aussageabsicht des Textes erst dadurch wahrnehmen?	39	83,0	8	17
10. Haben die in Spielszenen gebrauchten visuellen und akustischen Materialien dazu geführt, dass Sie die Lerninhalte besser verstehen und verankern konnten?	47	100	0	0
11. Haben sie sich gelangweilt gefühlt und deshalb die deutschsprachige Literatur nicht erlernen können?	6	12,8	40	85,1
12. Hat sich Ihr Glaube an das eigene Können bzw. Lernpotenzial nicht mehr verstärkt?	4	8,5	43	91,5
13. Sind Sie der Meinung, dass die Behandlung von literarischen Texten durch literarische Rollenspiele kein nützliches Verfahren darstellt?	2	4,3	45	95,7
14. Konnten Sie dadurch, dass Sie sich ein Bild von Inhalten machen d.h. sie sich vorstellen, besser lernen?	46	97,9	1	2,1
15. Hat das deutschsprachige Literaturseminar Ihnen gefallen und Ihr Interesse bzw. Ihre Motivation vergrößert?	47	100	0	0
16. Ist dabei eine lustige Arbeits- und Lernatmosphäre entstanden?	46	97,9	1	2,1
17. Waren die literarischen Rollenspiele von Ihren Kommilitonen erfreulich und nützlich zugleich?	46	97,9	1	2,1
18. Haben die szenischen Gestaltungen eine effektive und positive Rolle beim Erlernen von deutschsprachiger Literatur gespielt?	45	95,7	2	4,3
19. Sind Sie der Meinung, dass lernerzentrierte Verfahren der Literaturdidaktik Sie nicht zum Forschen und Arbeiten antreiben?	2	4,3	45	95,7
20. Hat Ihnen die schriftliche Textproduktion des aufzuführenden Rollenspiels Spaß gemacht und Freude bereitet?	46	97,9	1	2,1
21. War es Ihrerseits möglich, von den Details in aufgeführten Rollenspielen zum Ganzen des Originalwerks zu gelangen?	39	83,0	8	17,0
22. Glauben Sie daran, dass die Lerninhalte bei Ihnen verankert sind, ohne dass Sie es bewusst gewollt und beabsichtigt haben?	42	89,4	4	8,5
23. Sollen in Zukunft die produktiven Verfahren wie das literarische Rollenspiel in deutschsprachigen Literaturseminaren weiterhin gebraucht werden?	47	100	0	0

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

24. Haben Sie sich darum bemüht, die literarischen Rollenspiele mit den Originalwerken zu verknüpfen?	43	91,5	4	8,5
25. Haben Sie für die Gestaltung des literarischen Rollenspiels als Vorlage das Originalwerk bis zum Ende gelesen?	43	91,5	4	8,5

Wie man aus Tabelle 1 entnehmen kann, haben während der Vorbereitungsphase des literarischen Rollenspiels 91,5 % der Studenten Informationen über die Epoche, 68,1 % Informationen über den Autor und 97,9 % Informationen über die Interpretation und Analyse des jeweiligen Werkes gesammelt. Die zu hoch liegenden Prozentwerte zeigen, dass produktive Verfahren kognitive Arbeitstechniken voraussetzen. In Verbindung damit erfahren wir, dass es einem hohen Teil der Lernenden (91,5 %) gelungen ist, durch Verfahren der Lernerzentrierung besser zu verstehen, auf welche Schlüsselstellen man beim Lesen von literarischen Texten achten soll. Fast ein Drittel der Lernenden sind der Überzeugung, dass sie neue Standards gesetzt und dadurch Ihre Hemmungen überwinden konnten. Man kann somit behaupten, dass diese produktiven und handlungsorientierten Verfahren die türkischen Lernenden zum großen Teil aktivieren, nur ein kleiner Teil bleibt weiterhin unaktiv und verliert seine Hemmungen nicht. Diese Tatsache macht uns deutlich, dass das Abbauen von strikt passiven Haltungen mit solchen lerneraktivierenden Verfahren z. T. realisiert werden kann. Der Lernprozess wird dadurch im positiven Sinn beeinflusst.

Fast die ganze Untersuchungsgruppe (95,7 %) ist sich darüber einig, dass die Themen besser behalten werden, da es sich nicht um eine Wissensvermittlung durch Auswendiglernen handelt. Von 47 Studenten gaben nur 2 an, dass Ihre Meinungen über das Seminar eine Änderung im negativen Sinn erfährt, im Endeffekt sind sie als Ausnahmen zu betrachten. 93,6 % der Lernenden konnten die Themen gründlich verstehen, weil Sie den Text und die äußere Welt miteinander zu kombinieren wussten. Lernerorientierte Verfahren wie z.B. literarisches Rollenspiel ermöglichen ihnen zumeist (83 %), dass sie die zuvor nicht erkannte Aussageabsicht des Textes erst dadurch wahrnehmen. Sehr interessant ist es dabei zu erfahren, dass sich alle Lerner darüber einig sind, dass die in Spielszenen gebrauchten visuellen und akustischen Materialien dazu führen, dass die Inhalte besser verstanden und verankert werden. Wir können daraus den Schluss ziehen, dass im türkischen Hochschulalltag auf Seiten der Lernenden ein großer Bedarf an Gebrauch visueller und akustischer Impulse besteht.

Einen kleinen Teil der Untersuchungsgruppe (12,8 %) bilden einige Studierende, die sich gelangweilt gefühlt und deshalb die deutschsprachige Literatur nicht erlernen konnten. Parallel dazu äußerten 8,5 % der Gruppe, dass sich ihr Glaube an das eigene Können und Lernpotenzial nicht weiterhin verstärkt hat. Diese Werte verdeutlichen, dass durchschnittlich 10 % Prozent der Befragten keine positiven Erfahrungen bei den Lernprozessen mit produktiven Verfahren sammeln konnten. Ein sehr großer Teil von 95,7 % ist gegen die Aussage, dass die Behandlung von literarischen Texten durch literarische Rollenspiele kein nützlich-

ches Verfahren darstellt; ebenso konnten die meisten Studierenden (97,9 %) dadurch, dass sie sich ein Bild von Inhalten machen d.h. sie sich vorstellen, besser lernen. Das deutschsprachige Literaturseminar hat ohne Ausnahme allen Teilnehmern gefallen und ihre Motivation hat sich dadurch vergrößert.

Zu diesem Schluss trägt die Lernerzentrierung und Handlungsorientierung deutlich bei, und es ist anerkennenswert, wie nützlich und erforderlich produktiver Umgang mit Literatur sein kann. Die Ergebnisse zum Thema Arbeit- und Lernatmosphäre fallen ebenso positiv aus: bis auf einen Lernenden haben alle die Atmosphäre als ‚lustig‘ bezeichnet. Gerade dieser Punkt stellt m. E. eine gute Voraussetzung für das effektive Lernen dar, da beide Gehirnhälften -kognitiv sowie affektiv-emotional- zugleich aktiviert werden (Hinz 1997: 150). Ähnlich sehen auch die Ergebnisse zu der Frage aus, ob die literarischen Rollenspiele der Kommilitonen erfreulich und nützlich beurteilt worden sind; außer einem Lernenden haben alle zugestimmt. Und nur zwei der Befragten (4,3 %) sind nicht der Meinung, dass die szenische Gestaltung eine effektive und positive Rolle beim Erlernen von deutschsprachiger Literatur spielt. Wiederum bis auf zwei vertreten alle die Meinung (95,7 %), dass lernerzentrierte Verfahren der Literaturdidaktik zum weiteren Forschen und Arbeiten antreiben. Die Daten veranschaulichen, dass die neueren Arbeitstechniken der fremdsprachlichen Literaturdidaktik die traditionellen d.h. rationalen Verfahren der analytischen und interpretativen Textarbeit ergänzen, vertiefen und zugleich bereichern können.

Um die literarischen Rollenspiele überhaupt aufzuführen, wurde ein differenziertes Nachforschen zur ersten Notwendigkeit. Die produktive Arbeit der schriftlichen Textproduktion hat dabei fast allen Kursteilnehmern (97,9 %) Freude bereitet, so ist es möglich geworden, Spaß und Lernen miteinander zu kombinieren – eine ebenso gute literaturdidaktische Voraussetzung. Schließlich war es für 83 % der Befragten möglich geworden, von den Details in aufgeführten Rollenspielen zum Ganzen des Originalwerks zu gelangen. Die Prozentwerte nehmen an diesem Punkt etwas ab, weil der Kreativitätsfaktor bei szenischer Umsetzung den direkten Bezug zum Originalwerk verhindert. Kreative Verfahren des prozessorientierten Lernens können unterschiedliche Lernprozesse auslösen als rationale und analysierende Verfahren des produkt- bzw. textorientierten Lernens, dabei wird Letzteres nicht mehr in den Vordergrund des Literaturunterrichts gestellt.

Fast 90 % glauben daran, dass die Lerninhalte im Gedächtnis verankert sind und sich diese Verankerung ohne ein bewusstes Wollen und Beabsichtigen vollzieht. Szenische Inszenierungen tragen somit deutlich zum Lernen durch spielerische Lerneraktivitäten bei. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Untersuchung stellt die Tatsache dar, dass alle der Befragten (100 %) für das fortwährende Einsetzen der produktiven Verfahren wie das literarische Rollenspiel in deutschsprachigen Literaturseminaren sind. Dieses ist ein Punkt, der von den türkischen Lehrkräften unbedingt beachtet werden sollte. Der Wille zu Handlungsorientierung und der Drang nach Lernerzentrierung darf an dieser Stelle nicht übersehen

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

werden, denn hier kann ein großes Potenzial für effektives Lernen existieren, das nun entdeckt wird und auf eine In-Kraft-Setzung wartet.

Die Ansichten der türkischen DaF-Studierenden fungieren als Antworten auf weitere bedeutende Fragen: 91,5 % ging es darum, die literarischen Rollenspiele mit den Originalwerken zu verknüpfen. Dieser Prozentwert besagt, dass der Bezug zum Originalwerk auch bei produktiven Verfahren beibehalten wird. Somit wird klarer, dass moderne Arbeitstechniken die Erschließung des Originaltextes nicht verhindern, sondern ermöglichen. Dass der Lernprozess dabei gut abläuft, kann man daran erkennen, dass 91,5 % das Originalwerk als Vorlage für die Gestaltung des literarischen Rollenspiels bis zum Ende durchgelesen hat. Das ist m. E. ein positives und erfreuliches Zeichen dafür, dass türkische Lernergruppen durch lernerzentrierte Arbeitsformen zum Lesen von literarischen Texten motiviert werden.

5.2.2 Ergebnisse der Fragen zu neuen Lernzielbestimmungen und sozialen Schlüsselqualifikationen

Hervorzuheben ist, dass die Veränderung des Literaturunterrichts zugleich Änderung an der Lernzielkonzeption bedeutet. Nicht nur die Formen der Textarbeit ändern sich, sondern in Verbindung damit ändert sich auch der Stellenwert von Lernzielen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Generelle Zielvorstellungen, die mit der Behandlung eines literarischen Textes verfolgt werden, sind vor allem: „die sprachliche und kommunikative Kompetenz“ (Erweiterung und Vertiefung des sprachlichen Ausdrucksvermögens), „die methodische Kompetenz“ (Kenntnis der Analyse- und Interpretationsverfahren von literarischen Texten), „die textuelle Kompetenz“ (d.h. inhaltliche und ästhetische Kenntnis des literarischen Textes) und „die kulturelle Kompetenz“ (Kenntnis der fremden Kultur des Zielsprachenlands). Durch neue Lernzielbestimmungen des interkulturellen Literaturunterrichts werden nicht nur Sprachfähigkeiten und Wissensbestände vermittelt, sondern auch aktuelle zentrale Lernziele wie Förderung der Empathiefähigkeit, der Perspektivenübernahme, des Fremdverstehens, der interkulturellen Kommunikationskompetenz, Erwecken des Interesses für die Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur, Förderung der Leselust und der Motivation und Schlüsselkompetenzen wie Toleranz, Fähigkeit zur Teamarbeit, Vorstellungskraft, Kreativität u.ä. (vgl. Altmayer 1997: 200; Caspari 2001: 170; Nünning 1997: 9; Spinner 2001: 101). Die interkulturell orientierte Literaturdidaktik leistet über diese erwähnten spezifischen Lernziele hinaus auch einen Beitrag zum allgemeinen übergeordneten Erziehungsziel (z.B. Emanzipation, Mündigkeit, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung u.ä.) (vgl. Feld-Knapp 1996: 149f; Nünning 1997:10; Spinner 2001: 158).

Die Personenzahlen und Prozentwerte über die Lernzielbestimmungen und Schlüsselqualifikationen im Rahmen der produktiven Arbeit mit literarischen Rollenspielen sind in der Tabelle 2 angegeben.

Tabelle 2: Angaben von Personenzahlen und Prozentwerte über die Lernzielbestimmungen und Schlüsselqualifikationen im Rahmen der produktiven Arbeit mit literarischen Rollenspielen.

AUSSAGEN DER STUDENTEN	trifft völlig zu		trifft eher zu		trifft gar nicht zu	
	Zahl der Nennungen		Zahl der Nennungen		Zahl der Nennungen	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
1. Das Literaturseminar mit der Inszenierung von kleinen Theaterstücken hat zur Förderung und Festigung meiner fremdsprachlichen Lesefertigkeit nicht beigetragen.	5	10,6	15	31,9	27	57,4
2. Das Literaturseminar mit der Inszenierung von kleinen Theaterstücken hat zur Förderung und Festigung meiner fremdsprachlichen Schreibfertigkeit nicht beigetragen.	8	17,0	16	34,0	23	48,9
3. Das Literaturseminar mit der Inszenierung von kleinen Theaterstücken hat zur Förderung und Festigung meiner fremdsprachlichen Sprechfertigkeit nicht beigetragen.	5	10,6	9	19,1	33	70,2
4. Das Literaturseminar mit der Inszenierung von kleinen Theaterstücken hat zur Förderung und Festigung meiner fremdsprachlichen Fertigkeit des Hörverstehens nicht beigetragen.	2	4,3	10	21,3	35	74,5
5. Für die Vorbereitung meiner Spielszene habe ich den Inhalt des Originaltextes gründlich gelernt.	41	87,2	6	12,8	0	0
6. Für die Vorbereitung meiner Spielszene habe ich die sprachlich-ästhetischen Merkmale des Originaltextes gründlich gelernt.	20	42,6	25	53,2	2	4,3
7. Für die Vorbereitung meiner Spielszene habe ich die Personencharakteristik des Originaltextes gründlich gelernt.	41	87,2	6	12,8	0	0
8. Meine Arbeiten für die Vorbereitung meiner Spielszene ermöglichen mir, eine Analyse und Interpretation des Originaltextes vorzunehmen.	35	74,5	10	21,3	2	4,3
9. Im Rahmen meiner Arbeit mit der	43	91,5	4	8,5	0	0

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

Spielszene habe ich die Hauptaussage des Originalwerkes verstanden.						
10. Ich wusste dabei die Merkmale der jeweiligen Literaturepoche mit den des Originalwerks miteinander zu kombinieren.	32	68,1	14	29,8	1	2,1
11. Meine fremdsprachliche Kommunikationskompetenz hat sich nicht weiterentwickelt.	4	8,5	8	17,0	35	74,5
12. Meine interkulturelle Kommunikationskompetenz hat sich entwickelt - durch die Auseinandersetzung mit der türkischen und deutschen Kultur.	15	31,9	22	46,8	10	21,3
13. Ich habe die deutsche Literatur und Kultur durch Handeln gelernt.	28	59,6	15	31,9	4	8,5
14. Ich konnte mich nicht in die Perspektiven von anderen einfühlen.	2	4,3	15	31,9	30	63,8
15. Ich konnte die Perspektiven von anderen übernehmen.	35	74,5	10	21,3	2	4,3
16. Ich konnte mich in die Figuren hineinversetzen und mich mit anderen identifizieren.	32	68,1	12	25,5	3	6,4
17. Ich konnte die Intentionen, Interessen, Motive von anderen verstehen und die dahinter stehenden Gründe erkennen.	34	72,3	13	27,7	0	0
18. Ich zeige nun Empathie für die Person/Personen im Werk, welches ich in meiner Spielszene bearbeitet habe.	25	53,2	19	40,4	3	6,4
19. Ich zeige nun Empathie für den Autor des Werkes, welches ich in meiner Spielszene bearbeitet habe.	7	14,9	27	57,4	13	27,7
20. Mein Interesse und meine Motivation für das deutschsprachige Literaturseminar hat sich nicht vergrößert.	0	0	5	10,6	42	89,4
21. Ich konnte während des Seminars keine Lust empfinden.	0	0	4	8,5	43	91,5
22. Meine Fähigkeit zur Teamarbeit wurde gefördert.	37	78,7	9	19,1	1	2,1
23. Meine Fähigkeit zur Vorstellungskraft und Kreativität wurde nicht gefördert.	0	0	3	6,4	43	91,5
24. Ich konnte meine Fähigkeit zur Toleranz ausbilden.	22	46,8	20	42,6	5	10,6
25. Ich konnte meine eigenen Meinungen und Gefühle nicht zur Aussprache bringen.	2	4,3	9	19,1	36	76,6
26. Ich habe einen inneren Änderungsprozess und sozial-kognitiven	18	38,3	23	48,9	6	12,8

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

Persönlichkeitsentwicklungsprozess erlebt.						
--	--	--	--	--	--	--

Wie aus Tabelle 2 zu entnehmen ist, befassen sich die ersten vier Aussagen im letzten Teil des Fragebogens mit der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz, somit stehen die Erweiterung und Vertiefung des sprachlichen Ausdrucksvermögens im Mittelpunkt. Die große Mehrheit der Untersuchungsgruppe vertritt die Ansicht, dass das Literaturseminar mit der Inszenierung von kleinen Theaterstücken zur Förderung und Festigung ihrer fremdsprachigen Kompetenzen beigetragen hat. Nach Äußerungen der Studierenden konnte an erster Stelle die Fertigkeit des Hörverstehens entwickelt werden, dann die Sprechfertigkeit, das Leseverstehen und erst zuletzt die Schreibfertigkeit. Obwohl im Rahmen der produktiven Textarbeit der Schreibtätigkeit viel Platz eingeräumt wurde, konnte sie nach Meinung der Lernergruppe nicht wie die anderen Fertigkeiten entwickelt werden. Dies zeigt uns, dass in der Lernergruppe ein Bedarf an weiteren Schreibaktivitäten besteht, die zur schriftlichen Textproduktion veranlassen. Der prozessorientierte Ansatz für den Ausbau der kreativen Rezipientenrolle (Brusch & Caspari 1998: 173f) und der kommunikativ handlungsorientierte Ansatz der fremdsprachlichen Literaturdidaktik (vgl. Feld-Knapp 1996: 151) ermöglichen eine Vielzahl an Schreibanlässen. Das Schreiben ist bei diesen Ansätzen eine besonders wirksame Form produktiver Auseinandersetzung mit dem Text und seinem kommunikativen Gefüge (vgl. Fischer et al. 2000: 31).

Produktive Verfahren können textanalytische Fähigkeiten fördern. Zu diesem Ergebnis gelangen wir, wenn wir die Prozentwerte zu den textuellen Kompetenzen analysieren. Die Lernergruppe gibt an, dass sie über bessere inhaltliche Kenntnisse des literarischen Textes verfügt als über ästhetische. Für die Vorbereitung der Spielszenen haben alle Studierenden die Personenkonstellation des jeweiligen Werkes studiert. Nur 4,3 % verneinen, dass ihnen die geleisteten Arbeiten für die Spielszene Ihnen zugleich das Gestalten der Analyse und Interpretation des literarischen Originaltextes ermöglichen. Parallel dazu ist keiner der Ansicht, die Hauptaussage des im literarischen Rollenspiel zu Grunde liegenden Originalwerks nicht verstanden zu haben. Bis auf einen wussten alle die Merkmale der jeweiligen Literaturepoche mit den des Originalwerks ganz oder zum Teil zu kombinieren.

Fast ein Drittel der Befragten verneinen, dass ihre fremdkulturelle Kommunikationskompetenz sich nicht entwickelt hat. Für 17 % trifft es eher zu, und für 8,5 % völlig zu. Über die generellen Zielvorstellungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts hinaus (Studentenaussagen Nr. 1-11), wobei es hauptsächlich um Vermittlung von Sprachfähigkeiten und Wissensbeständen geht, werden die Lerneransichten über die neue Lernzielkonzeption der fremdsprachlichen Literaturdidaktik untersucht: Die Daten über Förderung der interkulturellen Kommunikation, der Perspektivenwechsel bzw. -übernahme, des Fremdverstehens, der Empathiefähigkeit sehen wie folgt aus:

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

- Zur Erreichung der interkulturellen Kommunikationskompetenz (Studentenaussagen Nr. 12-13):

In Verbindung mit der kulturellen Kompetenz werden Aussagen zur Förderung der interkulturellen Kommunikation formuliert. Hier stehen wir vor einem schwer durchschaubaren Bild, weil die Prozentwerte hier relativ gesunken sind. Nur ein Drittel (31,9 %) stimmt zu, dass sich die interkulturelle Kommunikationskompetenz durch die Auseinandersetzung mit der türkischen und deutschen Kultur zum Teil entwickelt. Fast die Hälfte der Gruppe (46,8 %) meint, dass es eher zutrifft, und für den Rest (21,3 %) trifft es gar nicht zu. Hier kann man eine Ähnlichkeit mit den überraschenden Ergebnissen über Aussagen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit feststellen, denn die von Lernergruppen produzierten Rollenspiele verfügten zum größten Teil über eine Auseinandersetzung zwischen türkischer und deutscher Kultur. Obwohl die Voraussetzung für die interkulturelle Kommunikation und Literaturdidaktik gegeben war, geben die Studierende nicht deutlich an, dass ihre interkulturelle Kommunikationskompetenz sich entwickelt hat. Dieses Ergebnis zeigt, dass sich die Lehrkräfte im universitären DaF-Bereich der Türkei noch mehr an dem interkulturellen Lernen sowie an der interkulturellen Literaturdidaktik orientieren sollten. Erst dadurch können feste Grundlagen für eine interkulturell angelegte Germanistik in der Türkei gelegt werden.

Im Unterschied dazu erscheint ein Erlernen der deutschen Literatur und Kultur durch Handeln möglich. Der Einfluss des literaturdidaktischen Lernprinzips ‚learning by doing‘ ist in den Prozentwerten deutlich zu erkennen: 59,6 % sieht es als völlig, 31,9 % als zum Teil und 8,5 % als gar nicht verwirklicht.

- Zur Erreichung der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens (Studentenaussagen Nr. 14-17):

Hier wurden insgesamt vier Aussagen formuliert; die dazu erhobenen Daten über Studentenansichten stellen positiv ausfallende Ergebnisse dar: So meinten bis auf 2-3 Ausnahmen alle ganz oder zum Teil sich in die Perspektiven von anderen einzufühlen, die Perspektiven von anderen zu übernehmen, sich in die Figuren hineinzusetzen und sich mit anderen zu identifizieren, die Intentionen, Interessen, Motive von anderen zu verstehen und die dahinter stehenden Gründe zu erkennen. Dies besagt, dass gerade durch die neueren Ansätze der lernerorientierten und prozessorientierten Schulung (die Lernenden werden mit Perspektiven verschiedener Figuren und Erzähler konfrontiert), die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum Fremdverstehen gezielt gefördert wird.

- Zur Erreichung des Lernziels ‚Empathie‘ (Studentenaussagen Nr. 18-19):

Für mehr als die Hälfte der Studierenden (53,2 %) trifft es völlig zu, dass sie Empathie für die Person/Personen im Werk zeigen, welches szenisch umgesetzt wurde. Die Prozentwerte sinken bei der kommenden Aussage: 27,7 % der Grup-

pe zeigt überhaupt keine Empathie für den Autor des jeweiligen Originalwerks. Dieses Ergebnis sollte nicht überraschen, denn im Rahmen der Arbeit mit dem literarischen Rollenspiel ist eine Auseinandersetzung mit Perspektiven der Handlung, der Zeit, des Raumes und der Personenkonstellation im Originalwerk beabsichtigt, die Perspektive des Autors bleibt ganz im Hintergrund. Die Äußerungen der Studierenden weisen darauf hin, dass das Lernziel Empathie durch das Verfahren des literarischen Rollenspiels gefördert wird.

- Zur Erweckung der Lust, der Motivation und des Interesses für die Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur (Studentenaussagen Nr. 20-21):

Alle der Befragten sind der Meinung, dass sich ihr Interesse und ihre Motivation für das deutschsprachige Literaturseminar vergrößert haben; für 5 Personen (10,6 %) trifft es eher zu, und für 42 Personen (89,4 %) trifft es völlig zu. Ähnliche Prozentwerte zeigen sich auch bei der Aussage über die Erweckung der Lust: keiner der Befragten gibt an, im Rahmen des Literaturseminars überhaupt keine Lust empfunden zu haben. Diese Äußerung trifft für 4 Personen (8,5 %) eher zu und für 43 Personen (91,5 %) gar nicht zu. Diese Angaben über Studentenmeinungen zeigen, dass die aktuellen Lernziele wie Erweckung der Lust bzw. Leselust, der Motivation und des Interesses für die Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur durch neue Verfahren gezielt erreicht werden können.

Die Schlüsselkompetenzen stellen Qualifikationen aus dem sozialen Bereich dar. Die Aussagen über Förderung der Schlüsselkompetenzen ergeben folgende Ergebnisse (Studentenaussagen Nr. 22-26): Nur eine Person gibt an, dass ihre Fähigkeit zur Teamarbeit überhaupt nicht gefördert wird. 9 Nennungen (19,1 %) geben an, dass sie wahrscheinlich gefördert wird, und mit 37 Nennungen (78,7 %) ist der größte Teil der Lernergruppe ganz der Meinung, dass sie gefördert wird. Die Zahl der positiven Nennungen nimmt zu, wenn es um die Förderung der Vorstellungskraft und der Kreativität geht: Bis auf drei Personen geben alle an (91,5 %), dass die Förderung dieser Fähigkeiten völlig zutrifft. Nur bei den Angaben zur Toleranzfähigkeit ist festzustellen, dass die positiv ausfallenden Werte hier etwas abnehmen: mit 20 Personen ist fast die Hälfte der Gruppe (42,6 %) der Meinung, dass die Ausbildung der Fähigkeit zur Toleranz für sie nur „eher“ zutrifft. Für 10,6 % wurden diese Fähigkeit nicht gefördert, wobei 46,8 % der Befragten ganz der Meinung sind, dass sie gefördert wird. Die Prozentwerte hinsichtlich der Meinungen der türkischen Lernergruppe zeigen, dass die neuen Lernziele wie die Schlüsselqualifikationen durch die Auseinandersetzung mit Literatur besonders effektiv erreicht werden können.

Die Auseinandersetzung mit fremdsprachlicher Literatur kann auch zum allgemein übergeordneten Erziehungsziel der Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Die Antworten zu den Fragen über die Studentenmeinungen zu diesem Erziehungsziel zeigen, dass es schwer(er) zu erreichen ist als die Lernziele und Schlüsselqualifikationen. Denn für die Hälfte der Lernergruppe (48,9 %) trifft es

eher zu, dass man einen inneren Änderungsprozess und sozial-kognitiven Persönlichkeitsentwicklungsprozess erfährt. Für 12,8 % trifft es sogar gar nicht zu; für 38,3 % der Befragten trifft es ganz zu. Die Antworten der Studierende fallen im Allgemeinen positiv aus und sind m. E. als ein nützliches Potenzial an Bereitschaft für Innovationen zu betrachten. Gerade diese Chance gilt zu nutzen für einen effektiveren fremdsprachlichen Literaturunterricht.

6. Schlussbetrachtung

Im Rahmen der Rezeptionsästhetik gilt das Lesen nicht mehr als ein passiver Akt der Informationsentnahme, sondern als ein kreativer Akt der Bedeutungsbildung. Lothar Bredella meint hierzu: „Wenn der Lerner nicht dadurch einen Text versteht, dass er ihm Bedeutungen entnimmt, sondern dadurch, dass er sie mit Hilfe seines Vorwissens konstruiert, dann gewinnt die Forderung nach Schülerorientierung gleichsam eine erkenntnistheoretische und lernpsychologische Fundierung“ (Nünning 1997: 10). Gerade die neuen Lernziele des Literaturunterrichts zeigen sich vor dem Hintergrund des hermeneutischen Verstehensbegriffs: Lernerorientierung und lerneraktivierende Methoden gehen davon aus, dass der Sinn eines Textes nicht gegeben ist, sondern erst unter der Mitwirkung des Lesers entsteht.

Der Prozess des Verstehens setzt eine wechselseitige Perspektivenübernahme voraus, d.h. zwei Subjekte treten miteinander in einen Dialog. Im Mittelpunkt stehen dabei die für das interkulturelle Verstehen zentralen Begriffe Perspektivenübernahme und Empathie als wichtige Lernziele des interkulturell orientierten Literaturunterrichts. Das Konzept der Perspektivenübernahme gilt dabei als Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzuversetzen und Motivation und Handlungsorientierung aus seiner Sicht zu rekonstruieren; und Empathie gilt als die Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer. Diese Faktoren stellen notwendige Bedingungen für soziales Handeln dar: das Verständnis von Motiven und Intentionen anderer soll zugleich zur sozial-kognitiven Entwicklung von Lernenden führen.

Die Behandlung literarischer Texte soll die Didaktik des Fremdverstehens umfassen:

Einmal geht es darum zu erkennen, wie der andere die Dinge sieht und zum anderen darum, wie mich diese Sichtweise anspricht und herausfordert. Beide Momente gehören zusammen und lassen erkennen, dass es sich beim interkulturellen Verstehen um einen Bildungsprozess handelt, bei der sich der Verstehende selbst verändert. Verstehen steht somit in einer Spannung zwischen Eigenem und Fremdem (Bredella 1995: 20).

Die vorliegende Untersuchung von einer türkischen Lernergruppe versucht, diese theoretischen Kenntnisse im Bereich der fremdsprachlichen Literaturdidaktik in die Praxis umzusetzen bzw. Theorie und Praxis miteinander zu ver-

knüpfen. Die Studentenmeinungen zu den ausgelösten Lernprozessen weisen darauf hin, dass produktive, kreative, lernerzentrierte und handlungsorientierte Verfahren der neuen Literaturdidaktik neue Wege der Literaturvermittlung ermöglichen. Sie können die traditionellen textanalytischen Verfahren des Literaturunterrichts bereichern und ergänzen, indem sie als aktuelle Formen der integrativen Texterschließung fungieren. Man kann den Unterricht auf diese Weise abwechslungsreicher gestalten, die türkischen Lerner werden dabei motiviert und aktiviert, und es wird möglich, Lust und Spaß mit Lernen zu kombinieren.

Auch in Bezug auf das Thema der Lernzielbestimmungen und –konzeptionen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik kann man anhand der Äußerungen der Kursteilnehmer nützliche Schlussfolgerungen ziehen: Die Lernergruppe gibt an, dass durch die motivierenden Lerneraktivitäten ihre fremdsprachlichen Kompetenzen, ihr literarisches Basiswissen, ihre Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, zum Fremdverstehen und zur Empathie gefördert werden und dass dadurch ihr Interesse, ihre Motivation für die Literatur erweckt werden kann. Nach Angaben der Lernergruppe besteht auch für die Schlüsselkompetenzen wie Fähigkeit zur Teamarbeit, zur Vorstellungskraft, zur Kreativität und z. T. auch zur Toleranz die Chance, dass sie im Rahmen moderner Annäherungen an die fremdsprachliche Literatur ausgebildet werden.

Werden Veränderungen an einer Gesellschaft beobachtet, so sollte man auch Veränderungen am Unterrichtsgeschehen beobachten. Türkische Lernergruppen brauchen genauso wie deutsche Fremdsprachenlerner einen veränderten fremdsprachlichen Literaturunterricht. Traditionelle Formen der Literaturvermittlung, bei denen es einseitig um Analyse und Interpretation von literarischen Texten geht, führen dazu, dass türkische DaF-Studierende eine mangelnde Motivation und ein unzureichendes Interesse an deutschsprachiger Literatur haben. Ihnen vergeht dann oft die Lust, und sie sind generell desinteressiert an Literatur. Aber der Einsatz von produktiven Verfahren kann wirksam dazu beitragen, dass die Motivation und das Interesse der leseschwachen und leseungeübten Lernergruppen erweckt werden und dadurch das Aufnehmen und das Verstehen des Textes unterstützt werden. Der offene Aufbau des modernen Literaturunterrichts ermöglicht ein Erleben der Literatur, durch Zusammenschluss der beiden Dimensionen Kognition und Emotion.

In der Türkei gibt es Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Verfahren der integrativen Texterschließung. Das Studium der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ist an Universitäten weitgehend Theoriestudium, deshalb sollen die Möglichkeiten von Alternativen zur herkömmlichen Literaturinterpretation gelehrt, gelernt und erprobt werden. Dies kann eine effektive Lösung dafür sein, dass die Vorschläge der Theoretiker nicht mehr unbeachtet bleiben und in Zukunft immer mehr junge türkische DaF-Lehrende lernerzentrierte und handlungsorientierte Verfahren mit ihren Schülern praktizieren.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (1997), Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 198-203.
- Bredella, Lothar (1995), Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In: Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 1-34.
- Brusch, Wilfried & Caspari, Daniela (1998), Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte. In: *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 168-177.
- Caspari, Daniela (2001), Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren. In: Meißner, Franz-Josef & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr, 169-184.
- Feld-Knapp, Ilona (1996), Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: Mádl, Antal & Schmitt, Wolfgang (Hrsg.) (1996), *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 141-155.
- Fischer, Eva et al. (2000), Zur Methodik epischer Langformen. In: Merkelbach, Valentin (Hrsg.) (2000), *Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe II*. Hohengehren: Schneider, 20-44.
- Freudenreich, Dorothea & Sperth, Fritz (1993), *Stundenblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hinz, Klaus (1996), Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43, 139-150.
- Jentges, Sabine (1997), „Von Physikern, alten Damen und Mitmachern“ oder „wie Deutsch wirklich zu einer Sprache wird“. Szenisches Spiel im DaF-Unterricht von Dürrenmatts Dramen. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46, 518-539.
- Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (2003), Vorwort der Herausgeber. Literarische Texte im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2003), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck: Studien, 13-14.

Dalim Çigdem Ünal, Lehr- und Lernprozesse fremdsprachlicher Literaturdidaktik: Eine Untersuchung mit türkischen DaF-Studierenden am Beispiel des literarischen Rollenspiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 23 S.

- Lensch, Martin (2003), „Rollenspiel“. In: Koch, Gerd & Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri, 244-248.
- Nünning, Ansgar (1997), Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht! *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3, 4-12.
- Riemer, Claudia (1994), Literarische Texte. In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. Hohengehren: Schneider, 282-299.
- Schewe, Manfred Lukas (2005), Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD (Hrsg.) (2001), *Germanistiktreffen Deutschland-Großbritannien, Irland 30.0.-3.10.2004 Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Köln: Daemisch Mohr, 93-112.
- Spinner, Kaspar H. (2001), *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Seelze: Kallmeyer.
- Wolff, Wenzel (1996), Integrative Texterschließung, Funktion des szenischen Spiels bei der Interpretation literarischer Texte. *Der Deutschunterricht* 6, 61-66.

Anmerkungen

¹ Portfolioarbeit

Portfolio

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion werden immer häufiger Portfolios eingesetzt, um die Lernfortschritte der Schüler/innen zu dokumentieren, besonders gelungene Arbeiten zu archivieren und die Schüler/innen zur Selbstreflexion über ihren Lernprozess anzuregen.

Genau dies sollen Sie auch für Ihren fachdidaktischen Lernprozess tun. Daher ist eine Bedingung für Sie, dass Sie ein Portfolio zur Lehrveranstaltung erstellen.

Dieses muss mindestens folgende Elemente über Reflexion Ihres Lernprozesses während der gesamten Veranstaltung enthalten:

1. Was habe ich in den einzelnen Sitzungen gelernt (inhaltlich / methodisch)?
2. Was war (ganz) neu für mich?
3. Was hat mich überrascht, geärgert, gefreut ... ?
4. Welche fachdidaktischen Themen, Aspekte und/oder Fragestellungen fand ich besonders interessant?
5. Welche möchte ich in der Zukunft weiter verfolgen? Warum?
6. Wie lauten meine Ansichten über das umgestaltete Rollenspiel als Lerneraktivität?
7. Was waren meine Arbeitsschritte dabei? (Bitte geben Sie ausführliche Informationen über Ihre einzelnen Arbeitsphasen!)
8. Was habe ich von meiner Aktivität bzw. von meiner Erfahrung mit dem Rollenspiel gelernt?
9. Was habe ich durch die Rollenspiele meiner Kommilitonen gelernt?
10. Welche Rolle haben die szenischen Spiele beim Erlernen der deutschsprachigen Literatur gespielt?
11. Meine weiteren Ansichten und Bewertungen bezüglich der Lehrveranstaltung: