

EIN UNTERRICHTSVORSCHLAG FÜR LESERORIENTIERTE LITERATURDIDAKTIK UND AUFGABENGESTÜTZTES FREMSPRACHENLERNEN: “DER WEINENDE GRANATAPFEL”*

“AĞLAYAN NAR” ÖRNEĞİNDE OKUR MERKEZLİ EDEBİYAT EĞİTİMİ VE AKTİVİTEYE DAYALI YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Dalim Çiğdem ÜNAL**

ABSTRACT: Foreign language teacher education programs situated in Faculties of Education are structured so as to develop the teacher candidates' literary skills along with the language and field courses. Therefore, students at German Language Teaching divisions are supposed to learn about German literature through textual analysis and how to teach German with such texts. To realize both of these aims, this sample lesson plan is prepared to teach a novel in German called “Der weinende Granatapfel” (“The Crying Pomegranate”) which constitutes an intercultural quality. By moving from principles framing modern literature courses, the teacher candidates are shown how reader-centered literature and language teaching are, interrelated. This sample lesson model is developed so as to be used in all schools in which German is taught in addition to German language teaching programs situated at universities.

Keywords: German language teacher education, learner-centered literature teaching, task-based language learning and teaching, “Der weinende Granatapfel”.

ÖZET: Eğitim Fakültelerinin, Yabancı Dil Öğretmenliği Programları, öğretmen adaylarının dil ve alan eğitiminin yanı sıra edebiyat eğitimi almalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla Almanca Öğretmenliği programında okuyan öğrenciler, Alman dilinde verilen eserlere ilişkin aldıkları edebiyat eğitimi çerçevesinde, bir yandan Almanca edebi metinleri incelemeli, diğer yandan da edebi metinlerle Almanca dersinin nasıl işleneceğini öğrenmelidirler. Bu çalışmada, her iki amacı gerçekleştirmek için hazırlanan ders taslağı örnek olarak sunulmaktadır. Söz konusu ders taslağı, “Der weinende Granatapfel” (“Ağlayan Nar”) adlı Alman Dilinde yazılmış ve kültürler arası nitelik taşıyan bir romanı temel almaktadır. Modern edebiyat dersinin ilkeleri çerçevesinde işlenen bu metinden hareketle, öğretmen adaylarına okur merkezli edebiyat ve dil eğitiminin nasıl birbiriyle ilişkilendirilebileceği gösterilmektedir. Örnek ders modeli, üniversite düzeyindeki Almanca edebiyat derslerinin dışında, ileri düzeyde yabancı dil öğretiminin yapıldığı diğer kurumların Almanca derslerinde de kullanılabilir şekilde geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Almanca öğretmeni yetiştirme, okur merkezli edebiyat eğitimi, aktiviteye dayalı yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, “Ağlayan Nar”.

1. EINLEITUNG

In den einschlägigen Debatten über das Thema „Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik“ findet die Frage, wie die Literatur zeitgemäß(er) zu vermitteln ist, immer mehr Beachtung. Die Tatsache, dass die Auslandsgermanistik in der Wahrnehmung vieler Fachleute mit der Literaturwissenschaft assoziiert wird, ist kritisch zu betrachten. Denn es besteht die Gefahr, dass infolge dessen andere fachrelevante Teilbereiche sich nicht weiterentwickeln können (Schewe, 2005). Zu den literaturbezogenen Disziplinen ist hauptsächlich *Literaturdidaktik und -methodik DaF* zu erwähnen. Der zu beachtende Ausgangspunkt ist dabei, dass es sich nicht um einen Literaturunterricht für deutsche Muttersprachler handelt, sondern für fremdsprachliche Deutschlerner. Deshalb ist es von großem Vorteil, wenn die Fachkolleginnen und

* Dieser Artikel ist durch die Unterstützung der internationalen Zusammenarbeit von TÜBİTAK und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) entstanden. Der vorliegende Unterrichtsvorschlag wurde in einem Computerraum durchgeführt, der durch die Projektunterstützung der Universität Hacettepe errichtet worden ist.

** Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi. cunal@hacettepe.edu.tr

kollegen in den türkischen Abteilungen für Deutschdidaktik und deutsche Philologie sich mehr und mehr der Teildisziplin *Literaturdidaktik DaF* zuwenden und sich mit neuen Verfahren und Arbeitsformen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts auseinandersetzen. Erst auf diese Weise kann man statt von einem traditionellen von einem modernen Literaturunterricht in türkischen Schulen und Hochschulen sprechen.

Damit in den Abteilungen für Deutschdidaktik der türkischen Universitäten qualifizierte Deutschlehrer/innen ausgebildet werden, sollte der Schwerpunkt bei literaturbezogenen Lehrveranstaltungen gerade auf einer Kombination von Literatur- und Fremdsprachenpädagogik liegen. Eine interdisziplinäre Orientierung ist vor allem hier angebracht, da die auszubildenden Lehrerkandidaten einerseits mit literarischen Texten konfrontiert werden, andererseits aber sich mit deren Umgang im fremdsprachlichen Deutschunterricht auseinandersetzen müssen.

In diesem Artikel wird von einem Versuch der Ausbildung von kompetenten DaF-Lehrer/innen berichtet, die leserorientierte Literaturdidaktik und aufgabengestütztes Fremdsprachenlernen am Beispiel einer Romanbehandlung zu kombinieren lernen. Die leserorientierte Literaturdidaktik gründet sich auf Wolfgang Iser's Theorie der Rezeptionsästhetik. Hier wird der Leser als ein zweiter Autor des Textes gesehen, der ihn rezipiert bzw. die Leerstellen ergänzt und dadurch den Sinn des Textes während des Leseaktes erneut bildet (Ünal, 2005). Gerade der Leser, der verschiedene Deutungsmöglichkeiten zustande kommen lässt, hat eine aktive Rolle zu übernehmen.

Auch der Teilnehmer eines aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts übernimmt eine aktive Rolle, da es dabei um eine realitätsnahe Auseinandersetzung mit den authentischen Aufgaben und Aktivitäten geht. Das Ziel ist die Entstehung von echten Kommunikationsanlässen in fremdsprachlichen Klassenräumen (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth, 2005). Sowohl im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht als auch im leserorientierten Literaturunterricht findet eine Interaktion, eine Wechselbeziehung zwischen Text und Leser/Lerner statt. Der folgende Unterrichtsvorschlag versucht zu zeigen, wie man im fremdsprachlichen Literaturunterricht von diesen Theorien Gebrauch machen kann bzw. wie sie in die Praxis umgesetzt werden können.

1.1. Gründe für die Behandlung des Romans „Der weinende Granatapfel“

Wenn man sich im Unterricht mit fremdsprachlicher Literatur befasst, soll man bestimmte Auswahlkriterien für die Lektüre beachten. Bei der Textauswahl geht es einerseits um kanonisierte Schulklassiker und andererseits hört man öfters von Plädoyers für eine stärkere Einbeziehung von zeitgenössischen Romanen, da man eine Änderung am herkömmlichen Literaturunterricht sicherstellen will. Denn es geht um neuere Lernzielbestimmungen des lernerorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts wie z.B. Perspektivenübernahme, interkulturelle Kommunikationskompetenz, Fremdverstehen und Empathie und es geht auch um Schlüsselqualifikationen wie Toleranz, Fähigkeit zur Teamarbeit, Vorstellungskraft, Kreativität u. ä, die durch Beschäftigung mit neuen Arbeitsformen erworben werden (Nünning, 1997).

Diese neuen Methoden verlagern den Akzent vom literarischen Text auf die Lernenden, da sie zu kreativen Aktivitäten anregen. Mit den Verfahren von kreativer, spielerischer, handlungs- und produktionsorientierter Textarbeit kann man den Unterricht abwechslungsreicher gestalten und die traditionelle Textanalyse und Textinterpretation sowohl ergänzen als auch bereichern.

Im Rahmen der zu beachtenden Auswahlkriterien und neuer Lernzielbestimmungen erweist sich die Beschäftigung mit Alev Tekinays Roman „Der weinende Granatapfel“ als adäquat. Denn der Roman ist im Jahre 1990 erschienen und zählt somit zu den zeitgenössischen Texten der Gegenwartsliteratur. Er hat für die Behandlung im Unterricht einen idealen Umfang von 148 Seiten, die in sechs Kapitel eingeteilt sind. Auch die Sprache des Romans ist nicht komplex gebaut; Wörter stammen meist aus der Alltagssprache und der Satzbau ist parataktisch. Die Abschnitte sind im Üblichen kurz und bestehen zumeist aus Dialogen und Erzählerbericht.

Angemessen ist der Text für fremdsprachliche Lektüre neben seinen strukturellen und sprachlichen auch mit seinen inhaltlichen Merkmalen. Der Roman hat ein sehr interessantes Thema mit einer intellektuellen, emotionalen und philosophischen Perspektive, was den Interessen junger Studierender entspricht. Er ist äußerst spannend aufgebaut und ermöglicht dadurch eine Identifizierung des Lesers mit dem Romanhelden Ferdinand Tauber. Da der deutsche Held des Romans sich auf einer Türkeireise befindet, verfügt der Roman über Züge der interkulturellen Literatur. Darüber hinaus zählt die Verfasserin des Romans, Alev Tekinay, zu den Vertretern der interkulturellen Literatur: sie ist eine deutschschreibende türkische Autorin, die seit 1971 in Deutschland lebt (Ateş, 1993) und 1990 für ihren Roman „Der weinende Granatapfel“ mit dem Adelbert von Chamisso-Preis ausgezeichnet worden ist.

In diesem interkulturellen Roman werden die deutsche und die türkische Kultur widerspiegelt, was als ein wesentlicher Faktor zur Steigerung der Motivation führt und das Interesse von türkischen Teilnehmer/innen erweckt. Hier findet interkulturelles Lernen statt, indem die deutsche Kultur in Auseinandersetzung mit den Normen der türkischen Kultur zum Thema gemacht wird. Kulturvergleichende Aspekte sollen dadurch zu besseren Verstehensprozessen beitragen. Daher lässt sich der Text mit seiner interkulturellen Orientierung als Lektüre für einen fremdsprachlichen Literaturunterricht für Fortgeschrittene (Niveau B1 und B2) gut auswählen.

2. VORGEHEN IM FREMDSPRACHLICHEN LITERATURUNTERRICHT

In der folgenden Unterrichtseinheit wird eine Vielfalt von Aufgaben vorgeschlagen. Es wird jedoch nicht vorausgesetzt, dass man alle Aufgaben unbedingt einsetzen muss. Diese Aufgaben, die von der Verfasserin des Artikels im Sommersemester 2006 in der Lehrveranstaltung „Romanbehandlung und -didaktik“ der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Hacettepe Universität ausprobiert worden sind, kann man vor allem in Bezug auf deren Funktion und Wirkung beurteilen. Drei Doppelstunden (eine Doppelstunde pro Woche) wurden für diesen Unterrichtsentwurf gebraucht, und es hat sich gezeigt, dass die Studenten/innen sehr gerne mit den Aufgaben der Unterrichtseinheit gearbeitet haben. Andererseits haben sie auch gelernt, wie fremdsprachliche Romane im Deutschunterricht eingesetzt und mittels welcher Arbeitstechniken literarische Texte lernerorientiert und aufgabenorientiert behandelt werden können.

2.1. Vor der eigentlichen Textlektüre (die *pre-reading*-Phase)

Die Bereitschaft der Lernenden für die Auseinandersetzung mit der Lektüre kann man als eine erste Voraussetzung für die Behandlung des literarischen Textes betrachten. Damit mögliche Barrieren und Vorbehalte der Teilnehmer/innen gegenüber Neuem abgebaut und verhindert werden, gibt es Verfahren, die der Lektüre vorgeschaltet werden. Die als ‚pre-reading-Aufgaben‘ bezeichneten Verfahren dienen dazu, dass die Lernende neugierig auf den zu behandelnden Text werden, dass sie für den zu behandelnden Text sensibilisiert werden, und schließlich dass sie mit dem Aufbauen von eigenen Erwartungen beginnen. Dadurch kann man die ersten wichtigen Teilziele bzw. Teilaktivitäten im Rahmen der Unterrichtseinheit realisieren.

2.1.1. Einstieg: Zwei Umschläge

Der Unterricht bzw. die erste Doppelstunde beginnt mit der Arbeit mit thematisch, situativ und stimmungsmäßig zum Roman passenden visuellen Medien. Der Roman „Der weinende Granatapfel“ basiert auf der philosophischen Grundlage der Phantasie, Emotionalität, der Mystik und der Suche. Deshalb kommt es in dem Text vor, dass sowohl der Name Mevlâna auftaucht, als auch der romantische Dichter Novalis zitiert wird.

Zwei Buchumschläge von Mevlâna Celâleddin Rumî und Novalis werden ausgewählt mit dem Ziel, die Neugierde der Teilnehmer/innen zu erwecken (Abb. 1). Dementsprechend werden sie gebeten, sich auf ein Klassengespräch über die beiden Buchumschläge vorzubereiten. So haben sie die Möglichkeit, über beide Bilder, Titel und Dichter und über deren besonderen Kennzeichen, Merkmale und Werke zu spekulieren.

Zur sprachlichen und psychologischen Vorentlastung können gleich weitere Verfahren genutzt werden, so könnte man auch die Lernenden dazu auffordern, Bilder von Mevlâna und Novalis bzw. von deren Werken im Internet zu suchen. Es wird angenommen, dass die Lernenden Begriffe, Inhalte oder Wörter besser behalten, „wenn sie sie selber nachgeschlagen oder erfragt haben, wenn sie sie mit Bildern verbinden oder vor allen Dingen, wenn sie sie selber in einem Gespräch ausprobiert haben.“ (Bjargum, Geist und Vonsbæk, 2002)

Wie erwartet, beginnen die Student/innen sofort mit dem Vergleichen von beiden Umschlägen: Der philosophische Hintergrund beider Dichter, der Einfluss und die Symbolfunktion von Farben und Farbenunterschieden auf den Bildern, die Beziehung zwischen der östlichen und westlichen Welt, die assoziierten Begriffe wie Höhe, Freiheit, Bewegung, Wolken, Welt, Kommen und Gehen, Unendlichkeit, Glaube, Gottbezogenheit und Todesgefühl usw. bilden den gemeinsamen Rahmen von mündlichen Äußerungen. Ihr Vorwissen wird dabei reaktiviert und Erwartungshaltungen werden aufgebaut. Daraufhin wird der zu behandelnde Roman gezeigt und zugleich der Name von der Verfasserin bekanntgegeben: „Der weinende Granatapfel“ von Alev Tekinay.

2.1.2. Verfassen einer Geschichte

Nach diesem visuellen Impuls geht es mit der produktiven Partnerarbeit weiter. Die Student/innen werden gebeten, eine kurze Geschichte über einen weinenden Granatapfel zu schreiben. Nun soll es vor allem um die Sensibilisierung der Lernenden für den zu behandelnden Roman gehen.

Folgende Vokabeln werden dabei für das Verfassen der Geschichte vorgegeben:

das Mädchen	der Garten	der Granatapfelbaum	der Junge	der Mondschein		
die Bäume	der Nachsommer	die Liebenden	die Nacht	die Pflanzen		
die Trennung	ein Granatapfel	halbdunkel	hören	jung	nur	
schlafen	schön	sehen	sitzen	sprechen	traurig	weinen

Die Geschichten der Teilnehmer/innen werden laut vorgelesen und die Gemeinsamkeiten in den erfundenen Geschichten werden an der Tafel oder am Overheadprojektor festgehalten. Folgende Gemeinsamkeiten wurden in den Geschichten festgestellt:

- Es handelt sich jedes Mal um Liebe.
- Außer einer Geschichte trennen sich die Paare davor.
- Gefühle spielen eine wichtige Rolle.
- Der Granatapfel bzw. Granatapfelbaum steht symbolhaft für die Liebe bzw. für die Trennung von sich Liebenden.



Abb. 1. Buchumschläge von Mevlâna Celâleddin Rumî (links) und von Novalis (rechts)

2.1.3. Puzzletechnik

Danach wird Puzzletechnik verwendet, d.h. die Teilnehmer/innen erhalten als Text die erste Romanseite, die in kleinere Einheiten zerschnitten wurde. Sie setzen sie nach ihren Kenntnissen und Vorstellungen neu zusammen. Durch diese Puzzletechnik bezweckt man, dass eine Atmosphäre entsteht, die zu der Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit dem Text und seinen Fremdheiten beiträgt. Da das Fremdverstehen zu den wichtigen Lernzielen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts gehört, geht man davon aus, dass durch eine Neuzusammensetzung des Textes der fremde Text interessant gemacht wird. So können die Lernenden ihre Erwartungen aufbauen und langsam beginnen, sich mit dem noch fremden Text auseinanderzusetzen.

2.1.4. Lernerfragen zum Roman und Erraten des Themas

Durch die kommende Aufgabe bekommen sie die Möglichkeit, die Auseinandersetzung zu vertiefen, denn sie bekommen im Anschluss daran die Aufgabe, in Gruppen selber Fragen zum Roman zu finden. Die Aufgabe zielt auch darauf ab, alle Teilnehmer/innen zu motivieren, gezielt weiter zu lesen. Fragen, zu denen der Text anregt, können nach Meinung der Kursteilnehmer/innen z.B. folgendermaßen lauten: *-Wer ist Ferdinand Tauber?,-Warum ist er einsam?,-Warum ist er auf einmal aufgewacht?,-Warum liebt er die Dunkelheit?,-Womit ist er beschäftigt? -Warum lebt er in einer Traumwelt? usw.*

Die gefundenen Fragen zeigen, dass die Lernenden die ersten Versuche für eine Inbeziehungsetzung von Eigenem und Fremdem unternommen haben. Gleich darauf werden die Lernenden gebeten zu raten, was für ein Thema der zu lesende Roman hat. Hier können sie richtig über Inhalt, Konflikte, Raum, Zeit etc. spekulieren und den Fortgang des Textes antizipieren. Die im Klassengespräch über das Romanthema angestellten Hypothesen und Erwartungen bzw. Vermutungen haben gemeinsam, dass Ferdinand Tauber in seiner Vergangenheit etwas Schlechtes erlebt hat und deshalb sich nicht wohl fühlen kann.

Durch diese Teilaktivitäten wird den Lernenden ermöglicht, dass sie nicht nur für das Lesen sensibilisiert und motiviert werden, sondern der Weg zur Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung des Fremden in einem fremdsprachlichen literarischen Text gezeigt wird. Hier wechseln sie automatisch ihre eigene Perspektive und werden dazu befähigt, aus der Sicht anderer Personen zu blicken -erinnert sei an *Perspektivenwechsel* als eines der Hauptlernziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts.

Als häusliche Lektüre lesen die Kursteilnehmer/innen bis zur nächsten Stunde die ersten drei Kapitel des Romans (S. 1-87).

2.2. Die Textlektüre begleitend (die *reading-Phase*)

In der nächsten Doppelstunde sind die ersten drei Kapitel des Romans von Studenten/innen gelesen. Deshalb kommen unterschiedliche textverarbeitende operative Verfahren ins Spiel, die dafür sorgen, dass intensivere Interaktionen zwischen Leser und Text stattfinden. Verfahren, die man zur ersten Textbegegnung einsetzt, sollen den subjektiv bestimmten Verstehens- und Sinnbildungsprozess unterstützen (Caspari, 1997). Aber durch die sog. ‚*while-reading*-Aufgaben‘ wird auch das Verständnis der Oberflächenstruktur sichergestellt. Die Lerner/innen werden ermutigt, sich Textstellen zuzuwenden, die ihnen wichtig erscheinen. Wichtig ist dabei, dass die Grenzen zwischen Inhalt und Interpretation voneinander nicht scharf getrennt sind. Denn ein solches Verfahren fördert die Motivation, sorgt dafür, dass die Lerner/innen engagiert und in den Verstehensprozess aktiv involviert sind (Hinz, 1997).

Im Hinblick auf Ziele des Fremdverstehens ist zu betonen, dass ein Fremdverstehen sowohl auf kognitiven als auch auf emotional-affektiven Prozessen beruht. Beide Dimensionen der Kognition und der Emotion sollen deshalb angesprochen werden. Die Textlektüre begleitenden Arbeitsformen geben den Lernern/innen die Gelegenheit, „die während der Erstlektüre ausgelösten Emotionen, Reaktionen und unvollständigen persönlichen Sinnentwürfe zu thematisieren und in verschiedene Formen kreativer Auseinandersetzung mit dem Text umzusetzen.“ (Caspari, 2001)

2.2.1. Die Beziehungen zwischen den Romanfiguren

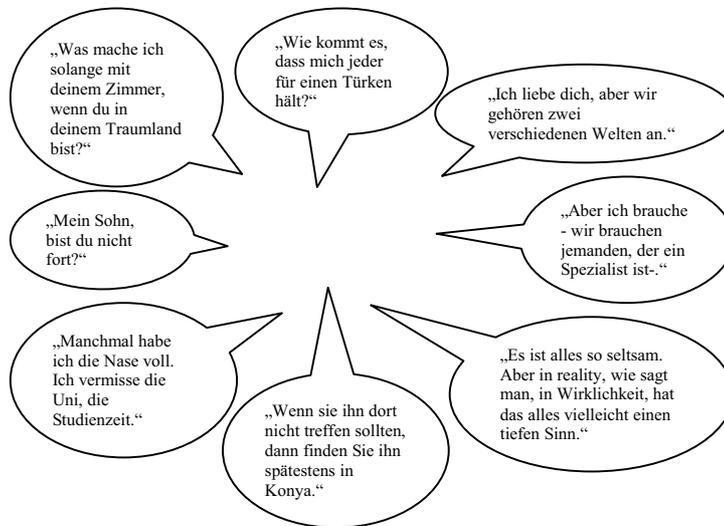


Abb. 2. Sprechblasen mit Zitaten aus dem Roman

Bei der ersten Aufgabe, die die Textlektüre begleitet, geht es darum, dass die Teilnehmer den Romanfiguren die dem Text entnommenen Zitate zuordnen (Abb. 2). Ziel ist dabei, dass sie die verschiedenen Blickwinkel der Personen wahrnehmen.

Für die Bewältigung der Aufgabe müssen sie im Roman ganz genau nachlesen. Dadurch kommt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text zustande, und sie werden dazu bewegt, selbstständig am Text weiterzuarbeiten. Bei einer Arbeitsform wie dieser ist

die Grenze zwischen Inhalt und Interpretation unscharf.

Die Lerner/innen ordnen nach selektivem Lesen die Zitate von Rudi, Ferdinand Tauber, Nilgün, Professor Altmann, Chris, Professor Sümergil, Murat und Opa Mustafa richtig zu.

2.2.2. Dialog vorlesen

Danach bereiten sie das Vorlesen des Dialogs zwischen Ferdinand und Nilgün bzw. der Szene ihrer Liebeserklärung vor (S. 82-86). Dafür sollen sie zuerst die Repliken aussuchen und danach üben.

Lernziel ist dabei, dass sie sich in die Situation, in die Stimmung und in den Charakter der beiden Romanfiguren hineinversetzen. Eine Auseinandersetzung mit Ferdinands und Nilgüns Gefühlen wird dadurch ermöglicht. Darüber hinaus werden sie für den szenischen Aufbau des Romans sensibilisiert.

2.2.3. Diskussionsgespräch und Meinungsaustausch

Eine weitere Aufgabe der *while-reading*-Phase lautet folgendermaßen:

Bereiten Sie sich nach dem Hören des Dialogs für ein Diskussionsgespräch in Gruppen vor. Das Thema des Diskussionsgesprächs soll dabei lauten: „Soll Ferdinand Nilgün verlassen und Ferdi T. weitersuchen oder soll er bei Nilgün bleiben und für ihre Liebe kämpfen?“

Tauschen Sie ihre Meinungen aus, indem Sie eine Diskussion in zwei Gruppen führen!

<u>Meinung der Gruppe 1:</u>	<u>Meinung der Gruppe 2:</u>
„Ferdinand sucht Ferdi T. weiter!“	„Ferdinand bleibt bei seiner Liebe Nilgün!“
<u>Aufgabe der Gruppe 1:</u>	<u>Aufgabe der Gruppe 2:</u>
Argumente finden, die Ferdinands Meinungen verteidigen	Argumente finden, die Nilgüns Meinungen verteidigen
Argumente finden, die Nilgüns Meinungen angreifen	Argumente finden, die Ferdinands Meinungen angreifen

Die Argumente der beiden Gruppen werden aufgelistet und an der Tafel festgehalten:

Argumente der Gruppe 1: -Ferdinand wird keine Ruhe finden, bis er Ferdi T. findet; -Er kann jederzeit zu Nilgün zurückkommen; -Nilgün und ihre Familie können sich nicht entscheiden; -Ferdinand ist stark beeinflusst von dem Buch, u.ä.

Argumente der Gruppe 2: -Wenn er weitergeht, würde er sich auch quälen; -Er kennt die türkische Kultur und kann die Familie von Nilgün überzeugen; -Nilgün braucht Unterstützung und will Beweise für Ferdinands Liebe; -Liebe braucht Zeit und Vertrauen, u.ä.

Diese Aufgabe geht von der Frage aus, mit welcher Romanfigur man sich identifizieren kann. Sie soll dazu dienen, dass die Teilnehmer/innen ihre Perspektive wechseln und sich in andere Romanfiguren versetzen. Wichtig ist aber auch, dass dabei echte Kommunikationsanlässe stattfinden, was wiederum zur kommunikativen Kompetenz der Fremdsprachenlerner/innen beiträgt.

2.2.4. Rätsel als Symbol

Danach machen die Teilnehmer/innen ein Assoziogramm:

Ferdinand will das Rätsel, in das er sich verwickelt sieht, unbedingt lösen.

Was verbinden Sie mit einem Rätsel?

Nachdem alles erwähnt ist, was sie mit dem Begriff „Rätsel“ assoziieren, soll die Symbolfunktion des Begriffs „Rätsel“ klar werden. In Verbindung mit dem Text kommt hier zugleich eine Interpretation des Textes zustande.

Ergebnisse für das Assoziogramm „Rätsel“ bestehen aus folgenden Wörtern, die mündlich genannt werden: *Neugier, Nervensache, Denken und Nachdenken, Phantasie, Wissen und Kenntnis, Motivation, Forschen, Demoralisierung, Lösen, Mühe, Kampf, Verzweiflung, Erfolg und Niederlage, Spannung, Abenteuer.*

2.2.5. Ferdinands Gefühlswelt

Einer der Vorteile beim aufgabenorientierten Unterricht ist, dass eine Binnendifferenzierung eingebaut ist. Man kann soviel leisten, wie man verkraftet oder schafft; das entscheiden die Lerner/innen selbst (Bjargum, Geist und Vonsbæk, 2002). In Einzelarbeit wird eine suchende Lesestrategie angewendet, wenn man die Suche von Stellen verlangt, die Ferdinands Gefühle und innere Welt zeigen (s. 67-72):

Die von Teilnehmer/innen gefundenen Stellen lauten z.B.: *„Und Ferdinand, von einer unbeschreiblichen Ungeduld gequält, sehnte sich danach, gleich heute Ferdi T. zu begegnen.“*, *„Ferdinand begann zu zittern.“*, *„Dicke, breite Tränen strömten aus seinen Augen.“*, *„Er wollte, er konnte sich nicht von ihm trennen.“*, *„Obwohl Ferdinand die Stadt unbeschreiblich schön fand, wollte er sich nicht länger in Bursa bleiben.“*, *„Er hat gestern auch in diesem Zimmer übernachtet, dachte er wieder mit Wehmut, die ihm das Herz bedrückte.“*

Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung des Fremden mit dem Ziel des Perspektivenwechsels wird dadurch erneut ermöglicht. Um den Text nicht nur unter der Perspektive des Eigenen, des bereits Bekannten zu lesen, sondern Fremdes überhaupt als solches wahrzunehmen, werden die Lerner/innen dazu gebracht, intensiv zu lesen.

2.2.6. Wie kann es weitergehen?

Am Ende der zweiten Doppelstunde raten sie, wie es weitergeht, d. h. sie bringen jetzt Ihre Gedanken aufs Papier: Wird es schief gehen oder nicht?

Die meisten Teilnehmer/innen sind dabei der Meinung, dass Ferdinand den Dichter Ferdi T. erst nach langem Suchen finden wird, nur einige vertreten die Ansicht, dass er ihn nicht findet. Zu dieser Aufgabe gehören folgende Teilziele und –aktivitäten: aufmerksam sein, eigene Hypothesen bilden, nachvollziehen, imaginieren, sich hineinversetzen, Gefühle zeigen, begründen, Wissen anwenden, empathisch sein etc.

Als häusliche Lektüre lesen die Kursteilnehmer/innen bis zur nächsten Stunde die letzten drei Kapitel des Romans (S. 87-148).

2.2.7. Satzergänzungen

In der letzten bzw. dritten Doppelstunde ist die Ganzschrift von Teilnehmer/innen gelesen. Die *while-reading*-Aufgabe, die sie bekommen, lautet:

Ergänzen Sie die unvollständigen Sätze!

1. Ferdinand fährt nach Konya nicht mit dem Nachtbus, sondern
2. Ferdinand ist im Zugabteil nicht allein, jemand ist noch dabei: er ist
3. Ferdinand kann nicht rechtzeitig zum Derwischtanz in Konya sein, weil
4. Der Grund, warum Ferdinand Ferdi T. in Ankara nicht besuchen kann, ist Folgendes:
5. Die Bekanntschaft mit Frank Olaf und seiner Gruppe führt dazu, dass Ferdinand zwei verschiedene Berufe ausübt: diese sind
6. In Maviöva erfährt Ferdinand die ersten wichtigen Informationen über Ferdi T. von einem Mann, der
7. Die Notizen von Ferdi T. findet Ferdinand in
8. Handan ist die Person, die
9. Ferdi T. verbringt den Winter nicht in Maviöva, sondern in
10. Die türkischen Städte, in die Ferdinand reist, heißen
11. Ferdinand hört die Stimme des Dichters im Radio und beschreibt sie folgendermaßen:
12. Die Derwische in Erzurum pflegen ein Schweigegelübde abzulegen, weil
13. Ferdinand will letztendlich das ganze Leben umarmen, denn er glaubte, dass

Diese Aufgabe sorgt für die Leseerfolgskontrolle, wobei alle wichtigen Angaben zum weiteren Inhalt des Romans gemacht werden.

2.2.8. Zeitungsbericht verfassen

In der nächsten Aufgabe geht es darum, dass die Teilnehmer in Partnerarbeit einen Aufsatz bzw. einen Zeitungsbericht schreiben. Da die einzelnen Stellen im Text sprachlich verarbeitet werden, verschaffen sie sich einen genauen Überblick über den Romaninhalt. Ein Beispieltext von der Lehrerkandidatin lautet folgendermaßen:

„Ferdinand Tauber, der Orientalist ist, hat sich auf die Suche begeben, Ferdi T. zu finden. Darum ist er in die Türkei gekommen. Er ist auch gekommen, weil sein Freund aus der Studienzeit heiratet. Während Ferdinand in İstanbul verschiedene Buchhandlungen besucht, findet er ein Buch von Ferdi T.. In diesem Buch findet er das Ergebnis seiner Träume, die wie ein Rätsel sind. Durch verschiedene Personen (Opa Mustafa, Prof. Sümergil) hat er versucht, Ferdi T. zu finden. Doch jedes Mal hat er ihn verpasst. Er ist durch İstanbul, Bursa, Ankara, Konya, İzmir und Erzurum gereist. Währenddessen hat er in verschiedenen Berufen wie Lehrer, Dolmetscher gearbeitet. Obwohl er durch viele Städte gereist ist, hat er Ferdi T. nicht gefunden. Am Ende erfährt er, dass Ferdi T. gestorben ist. Aber Ferdinand kommt in einen innigen Ruhezustand, denn er ist mit Ferdi T. geistig zusammen.“ (Von einer Studentin namens Nagihan)

2.2.9. Reaktionen und Funktionsbestimmung der romantischen Erzählweise

Die Teilnehmer/innen bekommen eine kurze Aufgabe in Verbindung mit Ferdi Tebrizi's Tod:

Ferdi Tebrizi ist tot.
 Welche Reaktionen hättest du erwartet?
 Wie ist deine Reaktion?

Resultat: Enttäuschung und Trauer. In Verbindung mit diesen Leserreaktionen analysieren die Teilnehmer/innen den Roman sprachlich, wobei die Aufgabe wie folgt lautet:

Nach Tebrizis Tod gibt es eine Versöhnungsszene im Roman (S. 146-147); zuerst unterstreichen sie oder listen sie die Sätze aus dem letzten Romankapitel, die sie gefühlsvoll und emotional finden, dann bestimmen sie dadurch die Funktion der romantischen Erzählweise im Roman bzw. die Funktion des romantischen Stils!

Ergebnisse aus den Textarbeiten weisen z.B. auf folgende Merkmale des romantischen Stils: *der Roman ist durch den Stil emotionaler; die Emotionalität ist im Roman stark zu erkennen; die Autorin hat dank dem romantischen Stil die Sprache effektiver einsetzen können; in Sätzen bzw. im Inhalt des Romans herrscht Harmonie; sogar der Tod bringt eine Harmonie hinein; man spricht hier von verschiedenen Gegensätzen; damit eine Synthese erfolgt, muss es eine These und Antithese geben; der Gedanke der Synthese klingt harmonisch: eine inhaltliche Harmonie, es kommt Einklang bei allen Sätzen; Ferdinand ist jetzt reifer geworden und er ist in Einklang mit sich selbst.*

2.3. Nach der Textlektüre (die *post-reading-Phase*)

Post-reading-Aufgaben sind weiterführende Aufgaben im Anschluss an die Textlektüre und –erarbeitung. Nach dem Lesen kommen zumeist die Verfahren, die Gelegenheit geben, den durchlaufenen Erkenntnisweg nachzuvollziehen, die im Verlauf der Textarbeit gewonnenen Einsichten umzusetzen oder auf Probleme anzuwenden (Caspari, 1997). In dieser letzten Phase eignen sich am besten Verfahren der Textausweitung und –veränderung. Deshalb werden meistens Arbeitsformen gebraucht wie z.B.: kreative Aneignung und Verarbeitung in einem Rollenspiel, die Fortführung von Elementen, die im Text nur angedeutet sind, der Wechsel der Erzählperspektive oder auch der Wechsel von Medien und Textsorten und die Entwicklung inhaltlicher Alternativen (O'Sullivan und Rösler, 2002).

Das Lernziel in der letzten Phase nach der Lektüre ist als eine Perspektivenkoordination zu bezeichnen, weil diese Phase über Teilziele verfügt wie übertragen, vergleichen, in Frage stellen, die eigene Sichtweise erweitern und verändern, Verschiedenheiten aushalten (Caspari, 2001). Die Lerner/innen können hier ihre Leseerfahrungen miteinander vergleichen und ihre Deutungsversuche am Text belegen. Somit wird klar, dass literarische Texte unterschiedlich gedeutet werden können. Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht bedeutet dies, dass dadurch eine Fülle von authentischen Sprechanlässen und wichtige Beiträge zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit zustande kommen.

2.3.1. Phantasiereise durch akustische Impulse

Um eine allgemeine Einstimmung in die der Textlektüre folgende Phase zu erreichen, wird mystische Musik der tanzenden Derwische (aus der CD *Mevlevi-Sufi Relaxation Mental Journey*) und gleich darauf romantische Klaviermusik (aus der CD *Träumerei Romantische Klaviermusik*) gespielt. Durch diese akustischen Impulse machen die Kursteilnehmerinnen eine kurze Phantasiereise, wodurch sie einen entspannten und reflexiven Einstieg in die letzten Aufgaben machen können.

2.3.2. Ähnlichkeiten statt Unterschiede

In dem Roman „Der weinende Granatapfel“ überschneiden sich die Philosophie von Mevlâna und Novalis bzw. die türkische und deutsche Kultur, denn *die Suche nach der ewigen Liebe* spielt für beide eine zentrale Rolle. Eine weitere Überschneidung der westlichen und östlichen Welt stellt Ferdinand Tauber dar, denn als Deutscher hat er persönliche Merkmale, die ebenso ein Türke haben kann.

Nun gehen die Teilnehmer/innen von Ferdinands Beispiel aus und listen diese Gemeinsamkeiten, die jeder Mensch - egal ob Türke oder Deutsche - besitzen kann. Folgende Ergebnisse werden hauptsächlich erwähnt: *Jeder Mensch hat Gefühle und Ängste, jeder Mensch will glücklich sein, hat Ideale und Phantasien, hat eine innere Welt bzw. Gedankenwelt, u.ä.* Der Akzent liegt dabei nicht auf den Unterschieden von Menschen unterschiedlicher Kulturen, sondern auf Gemeinsamkeiten.

2.3.3. Rollenspiel

In der nächsten Aufgabe geht es um eine Verarbeitung ins Rollenspiel. Nach der Vorbereitung des Rollenspiels in Partnerarbeit kann man es vorführen oder den produzierten Text vorlesen, im Falle, dass die übrig gebliebene Zeit knapp wird. Folgender Ausgangspunkt ist für diese Aktivität zu beachten: Wenn die Romanfiguren am Ende von Ferdinands Reise doch zusammenkommen könnten.

Dazu wurden vier mögliche Vorschläge gemacht:

1. Ein Dialog zwischen Ferdinand und Nilgün;
2. Ein Dialog zwischen Ferdinand und Ferdi T.;
3. Ein Dialog zwischen Ferdinand und Chris;
4. Ein Dialog zwischen Ferdinand und Rudi.

2.3.4. Ein anderer Romanschluss

In der letzten Aufgabe der Unterrichtseinheit stellen die Teilnehmer/innen weitere Hypothesen auf: Überlegen Sie folgende denkbare Ausgänge des Romans. Wählen Sie eine Möglichkeit und erklären Sie mögliche Folgen. Was wäre geschehen, wenn

1. Ferdi Tebrizi nicht gestorben wäre?
2. Ferdi Tebrizi gleich nach einem Zusammentreffen mit Ferdinand sterben würde?
3. Ferdinand Tauber die Regionalsendung von TRT nicht mithören könnte?

Studenten/innen diskutieren den Begriff Zufall und Schicksal. Bei allen drei Alternativen überlegen sie sich die Bedeutung dieser Begriffe, wodurch zu der Persönlichkeitsentwicklung der Lerner/innen beigetragen wird. Sprachlich betrachtet richtet sich ihre Aufmerksamkeit insbesondere nach der Funktion und Verwendung des Konjunktivs.

3. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSBETRACHTUNG

Ziel der vorangegangenen Ausführungen ist es, das Verfahren des aufgabenorientierten Literaturunterrichts an einem Beispiel zu exemplifizieren. Im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts steht nicht mehr die traditionelle Textanalyse als Hauptlernziel. Der moderne Literaturunterricht hat mit seinen neuen Lernzielbestimmungen und Schlüsselqualifikationen einen offenen Bau: durch kreativ-produktive, lernerorientierte, handlungsorientierte und aufgabenorientierte Arbeitsformen werden Lernergruppen aktiviert, was dazu führt, dass sie motiviert und engagiert daran arbeiten. Jedoch schließen diese Verfahren die kognitive Beschäftigung mit literarischen Texten nicht aus, denn die produktionsbezogenen Techniken ermöglichen -aus der Perspektive der kognitivistischen Lernpsychologie betrachtet- ein Lernen durch Kognition, weil es sich hier um das Unterstützen von *eigenen*

Lernwegen bzw. um eigentätige geistige Konstruktionen geht (Spinner, 1999). Ein Zusammenschluss von der kognitiven und der emotionalen Dimension ist im aufgabenorientierten Literaturunterricht möglich. Gerade dadurch können die Lerner/innen die Literatur sowohl verstehen als auch empfinden d.h. Literatur erleben (Hinz, 1996).

Die mündliche Evaluation der Unterrichtseinheit über „Der weinende Granatapfel“ ist ziemlich positiv gefallen: Studentengruppe der Lehrerkandidaten, die aktiv an allen Aufgaben der drei Phasen gearbeitet hat, hat –nach dem Erwerben der theoretischen Kenntnisse über Literaturdidaktik und -methodik DaF– durch dieses Unterrichtsmodell die Möglichkeit gefunden, den Umgang mit Ganzschriften praxisbezogen zu lernen. Da die Teilnehmer/innen an Materialentwicklung von anderen literarischen Texten sehr interessiert waren, wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung weitere Unterrichtsvorschläge geplant, die demnächst mit persönlichen Beiträgen der Lehrerkandidaten ausgeführt werden.

LITERATUR

- Ateş, Ş. (1993). *Heimat und Gastland im Spiegel der Migrantenliteratur anhand der ausgewählten Autor-innen*. Ankara Universität, unveröffentlichte Dissertation.
- Bjargum, N., Geist, H. und Vonsbæk, M. (2002). Aufgabenorientierter Literaturunterricht am Beispiel von Arthur Schnitzlers „Die Toten schweigen“. *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich, Schwerpunkt: Literatur im Daf-Unterricht*, Innsbruck: Studien, 75-94.
- Caspari, D. (1997). Übersicht über kreative Umgangsformen mit literarischen Texten, *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, 44-45.
- Caspari, D. (2001). Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*, Tübingen: Gunter Narr, 169-184.
- Hinz, K. (1996). Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43, 139-150.
- Hinz, K. (1997). Die Phasen des pre-reading, reading und post-reading im fremdsprachlichen Literaturunterricht – Schüleraktivierende und kreative Methoden. *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS, 249-259.
- Müller-Hartmann, A. und Schocker-von Ditfurth, M. (2005). Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 3-7.
- Nünning, A. (1997). Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht! *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, 4-12.
- O’Sullivan, E. und Rösler, D. (2002). Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 27, 5-9.
- Schewe, M. L. (2005). Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik – einige Thesen und kritische Kommentare. *Germanistentreffen, Deutschland – Großbritannien, Irland, 30.9.-3.10.2004, Dokumentation der Tagungsbeiträge*, Herausgeber: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Siegburg: Daemisch Mohr, 93-112.
- Spinner, K. (1999). Die eigenen Lernwege unterstützen.- Die sog. kognitive Wende in der Deutschdidaktik. *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel, 4-10.
- Tekinay, A. (1990). *Der weinende Granatapfel*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 203-212.

EXTENDED ABSTRACT (Uzun İngilizce Özet)

Traditional literature teaching is known to center around the analysis of literary texts whereas modern approaches to literature focus on various forms of literary study all of which try to extend the analysis of the texts to affective and cognitive domains of the learners. Similarly, current approaches to Germanistics have started to propose alternative ways for teaching literature by considering the fact that foreign language learners should have additional treatments with texts. In this study, by considering the needs of pre-service German language teachers at Hacettepe University, Faculty of Education, a complete learner centered and task-based lesson plan of six hours was planned and taught to teach Alev Tekinay's novel "Der weinende Granatapfel". This novel is chosen for the purposes of this lesson because of its readable length and cross cultural qualities that are of interest of the learners. Including many discussion activities in addition to tasks to be completed by students, the actual teaching phase of this research took place in the Spring semester of 2006 in the course titled "Novel: Analysis and Teaching".

This lesson plan is composed of pre-reading, while-reading, and post-reading stages all of which served to apply what current literature teaching methodology proposes such as creating an atmosphere of tolerance, fostering imagination and creativity, and supporting teamwork amongst the members of the classes. The following are the tasks prepared and instructed:

Pre-reading-Phase

Task 1:

Prepare yourselves on a class conversation about both envelopes!
Speculate on both pictures, titles and poets Mevlana and Novalis.

Task 2:

Pair work: Write a short history about a crying pomegranate. Words are given for writing the history
(The stories of the participants are read out according to, the common characteristics of the fictitious stories are that shown on the board or the overhead.)

Task 3:

Jigsaw Puzzle: They receive the first page of the novel which is cut into smaller parts.
Students compose them.

Task 4:

They find their own questions about the novel.

Task 5:

The subject of the novel is discussed. In class conversation they speculate on contents, conflicts, space, time etc. and anticipate the progress of the text.

They read the first three chapters of the novel (p.1-87) until next week.

Reading-Phase

Task 1:

Who says what? Match the characters with the citations taken from the text!

Task 2:

Prepare a reading out dialog between Ferdinand and Nilgün about the scene of their declaration of love. (Dialog between Ferdinand and Nilgün p. 82-86)

Task 3:

After hearing the dialog, a discussion conversation in groups takes place. The subject of the discussion conversation should be: Should Ferdinand Nilgün leave and continue to search Ferdi T. or should he remain with Nilgün and fight for her love?

Exchange your opinions, while you lead a discussion in two groups!

(The arguments of the groups are listed on the board.)

Task 4:

Now the participants should do an associogram: Ferdinand wants to solve the riddle in which he feels complicated absolutely. What do you connect with a riddle?

(The concept “riddle” has a symbolic function. In connection with the text an interpretation of the text comes about at the same time.)

Task 5:

Single work: Find in the third chapter of the novel the sentences which reflect Ferdinand’s feelings and internal world. (p. 67-72)

Task 6:

Now you advise how it goes on! Students bring their thoughts on the paper: Will it fail or not?
They read up the last three chapters of the novel (p. 87-148) until next week.

Task 7:

Complete the following sentences!
(This task provides for the control of the reading success.)

Task 8:

Partner work: Write a newspaper report on the person Ferdinand Tauber.

Task 9:

Ferdi Tebrizi is dead.
Which reactions would you expect?
How is your reaction?

Task 10:

After Tebrizi’s death there is a reconciliation scene in the novel (p. 146-147).
First you underline and list the sentences from the last novel chapter which you find full of feeling and emotional, then you thereby determine the function of the romantic style in the novel!

Post-reading-Phase

Music of the dancing dervishes and romantic piano music is played.

The novel “Der weinende Granatapfel” overlaps the philosophy of Mevlana and Novalis or the Turkish and German culture, because the search for the everlasting love plays a central role for both. A common point of the western and eastern world shows Ferdinand Tauber, because as a German he has the personal signs which also a Turk can have.

Task 1:

Go out from Ferdinand’s example and list these common characteristics which everybody can do same to person whether Turk or German have!

Task 2:

The novel figures gather at the end of Ferdinand’s trip. Choose one and prepare for a role play and bring forward:
A dialog between Ferdinand and Nilgün
A dialog between Ferdinand and Ferdi T.
A dialog between Ferdinand and Chris
A dialog between Ferdinand and Rudi

Task 3:

Hypotheses put up: Consider the following possible suggestions about the novel: Choose a possibility and explain possible results. What would have happened, if

1. Ferdi Tebrizi would not have died?
2. Ferdi Tebrizi would die immediately after a meeting with Ferdinand?
3. Ferdinand Tauber could not listen to the local broadcast of TRT?

The overall verbal evaluation of students of this complete lesson plan suggested that students found these tasks and discussions very helpful and engaging. In the future, we have agreed that similar lesson plans should be included in our literature courses because of their positive outcomes.