

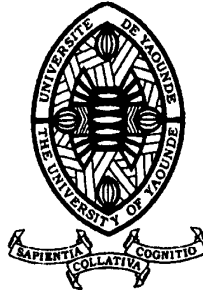
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
DEPARTEMENT DE LANGUES  
ETRANGERES

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

\*\*\*\*\*

**ZUM UMGANG MIT LITERARISCHEN TEXTEN IM DaF-  
UNTERRICHT AM BEISPIEL VON AUSGEWÄHLTEN TEXTEN  
AUS DEM LEHRWERK „IHR UND WIR“ BAND 4**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme  
de Professeur de l'Enseignement Secondaire deuxième grade (DI.P.E.S II)

Par :

**AYISSI Joseph Eric**  
**Licencié ès Lettres (Allemand)**

Sous la direction  
Professeur

Année Académique  
2015-2016





## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

# WIDMUNG

Meiner Mutter selig, NGAH AYISSI Bénédicte

## Vorwort

In Anbetracht der Tatsache, dass die Literaturdidaktik eine Teildisziplin der Deutschdidaktik ist, die sich mit dem Lehren und Lernen mit literarischen Texten beschäftigt, soll jeder Literaturunterricht Bezug auf die Literaturdidaktik nehmen. Während meines fünfjährigen Aufenthalts an der ENS Yaoundé habe ich feststellen können, dass es noch keine Lehrveranstaltung gibt, die sich mit der Literaturdidaktik beschäftigt. Somit blieben meine Erwartungen in Hinblick auf den Umgang mit literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache unerfüllt. Deshalb traf ich die Entscheidung, mich mit einem Thema wissenschaftlich auseinanderzusetzen, dessen Grundfrage der Umgang mit literarischen Texten ist und zwar „Zum Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel von ausgewählten Texten aus dem Lehrwerk Ihr und Wir Band 4“.

Auf eine Menge Schwierigkeiten bin ich jedoch bei der Abfassung dieser Arbeit gestoßen. Als Laie in der Wissenschaft war ich den Herausforderungen wissenschaftlichen Arbeitens nicht gewachsen. Eine weitere Schwierigkeit war die Tatsache, dass ich mich auf einem von mir unbekanntem Terrain bewegte: der Literatur (-wissenschaft). Eine letzte Schwierigkeit – und diese muss betont werden - sind die Schikanen, die ich überwinden sollte, um eine Fokusgruppe zu haben. Glücklicherweise haben mich viele Personen unterstützt, bei denen ich mich bedanken möchte.

Mein erster Dank gilt meinem Betreuer, Prof. Dr. Alexis NGATCHA, der trotz seiner vielfältigen Beschäftigungen sich als hilfsbereit erwies, die ganze Arbeit durch lehrreiche Anregungen und Ratschläge zu betreuen. Dr. Bertin NYEMB möchte ich ebenfalls für seine zahlreichen Ratschläge danken. Allen Dozenten der Fremdsprachenabteilung bin ich auch für die fünfjährige Ausbildung zum Dank verpflichtet.

An der zweiten Stelle danke ich meinen Tanten METE Elisabeth, NKE Marie Véronique, meiner Großmutter NGAH Philomène, meinem Vater AYISSI Pierre Joseph, meiner Stiefmutter MBOUNI Anne, meinen Onkeln NGAHA Ignace, NKOULOU Antoine, ATEBA Naphael und allen meinen Geschwistern, Freunden und KommilitonInnen insbesondere TAFRE Valérie Noé, denen ich die Realisierung dieser Arbeit verdanke.

Ein letzter Dank, aber nicht der geringste, gilt meiner Freundin NGO MBEY Grâce Catherine für die moralische Unterstützung.

Joseph Eric AYISSI

Yaoundé, im Mai 2016

## Résumé

Le présent mémoire a pour titre « Travail avec les textes littéraires en classe d'Allemand comme langue étrangère à l'exemple de quelques textes tirés du manuel Ihr und Wir Tome 4 ». Il s'inscrit donc ainsi dans le cadre de la didactique de la littérature. La didactique de la littérature n'étant rien de nouveau sous le soleil, ce travail remonte tout d'abord, pas de manière exhaustive, aux différents travaux qui ont déjà été élaborés à ce sujet. Cependant, il se démarque de ces derniers en ceci qu'il essaye de montrer combien les méthodes de la didactique de la littérature sont efficaces et comment elles peuvent contribuer à améliorer la compétence communicative écrite des apprenants. A cet effet, le travail s'articule sur trois parties dont cinq chapitres. La première partie est une partie théorique et comporte deux chapitres qui décrivent respectivement les fondements théoriques du travail avec les textes littéraires et la situation du cours de littérature au Cameroun. La deuxième partie est pratique et repose sur un chapitre qui décrit brièvement le manuel Ihr und Wir Tome 4 et propose une esquisse de cours avec quelques textes suivant les méthodes sus-évoquées. La troisième et dernière partie comportant deux chapitres, est une partie empirique qui interprète les données récoltées sur le terrain. Il en résulte donc de ce travail que les textes littéraires, lorsqu'ils sont traités en tenant compte des méthodes de la didactique de la littérature, contribuent à améliorer la compétence communicative écrite des apprenants.

## **Abstract**

The following paper with the title “Teaching with literary texts in German as foreign language class at the example of some literary texts from the manual Ihr und Wir Vol. 4” focusses on the didactics of literature. Since the didactics of literature is not something new under the sun, this paper presents first of all some of the papers that have already been produced on this topic. Nevertheless there is a difference between those papers and this one in this sense that this one shows how efficient methods of the didactics of literature are and how they can help to increase the writing competence of students. For this reason the work has three parts with five chapters. The first part has two chapters that respectively focus on the theoretical foundations of teaching with literary texts and the description of the teaching of literature in foreign language class in Cameroon. The second part has one chapter that describes the manual Ihr und Wir Vol. 4 and proposes a model lesson. The third and last part has two chapters that deal with the analysis of data collected from the field. It results from this work that if we take methods of the didactics of literature in consideration when teaching with literary texts, the writing competence of students increases.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>WIDMUNG</b> .....	<b>i</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>iii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>vi</b>
<b>Kapitel 0: Einleitung</b> .....	<b>1</b>
0.1 Motivation für die Wahl des Themas .....	1
0.2 Gegenstandsbeschreibung .....	1
0.3 Stand der Forschung .....	2
0.4 Fragestellung und Forschungsziele .....	3
0.5 Arbeitshypothesen .....	4
0.6 Theoretischer Rahmen.....	4
0.7 Verwendete Methoden .....	5
0.8 Gliederung der Arbeit.....	5
<b>TEIL I: THEORETISCHER TEIL</b> .....	<b>7</b>
<b>Kapitel 1 : Der literarische Text als Gegenstand des Literaturunterrichts</b> .....	<b>8</b>
1.1 Was ist ein literarischer Text? .....	8
1.1.1 Der Begriff „Text“ in der Literaturwissenschaft.....	8
1.1.2 Der Textbegriff in der Literaturdidaktik .....	9
1.2. Literarische Texte im DaF-Unterricht.....	10
1.2.1 Zur Polemik des Einsatzes literarischer Texte im DaF-Unterricht .....	10
1.2.1.1 Argumente für den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht.....	10
1.2.1.2 Argumente gegen den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht.....	11
1.2.2 Zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht.....	12
1.2.3 Die Adaptation als Alternative zu Auswahlkriterien .....	13
1.3 Zur Arbeit mit literarischen Texten: theoretische Grundsätze .....	14
1.3.1 Zur Kontroverse in der Literaturdidaktik .....	14
1.3.2 Die analytischen Verfahren .....	14
1.3.2.1 Begrifflichkeit .....	14
1.3.2.2 Leitlinien der analytischen Verfahren .....	14
1.3.2.3 Kritik an analytischen Verfahren .....	15
1.3.3 Die produktiven Verfahren.....	15
1.3.3.1 Zum Begriff.....	15
1.3.3.2 Prinzipien der produktiven Verfahren.....	16
1.3.3.3 Zur Methodik der produktiven Verfahren: Das Modell von Dietmar Rösler.....	17
1.3.3.3.1 Aktivitäten vor dem Lesen .....	17
1.3.3.3.2 Aktivitäten während des Lesens.....	17
1.3.3.3.3 Aktivitäten nach dem Lesen .....	19

<b>Kapitel 2: Stellenwert der Literatur im DaF-Unterricht in Kamerun.....</b>	<b>20</b>
2.1 Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch in kamerunischen Schulen.....	20
2.1.2 Zum Stellenwert literarischer Texte im kamerunischen DaF-Unterricht.....	21
2.2. Zur Lage des Literaturunterrichts in Kamerun.....	23
2.2.1 Inhalte.....	23
2.2.2 Methoden.....	23
2.2.3 Defizite des Literaturunterrichts in Kamerun.....	24
<b>TEIL II: PRAKTISCHER TEIL .....</b>	<b>25</b>
<b>Kapitel 3 Literaturdidaktischer Umgang mit Texten aus dem Lehrwerk Ihr Und Wir Band 4.....</b>	<b>26</b>
3.1 Zur Beschreibung des Lehrwerks Ihr und Wir Band 4 .....	26
3.1.1 Zielgruppenbezug, Lernort und Lernzwecke .....	26
3.1.2 Kapitelaufbau .....	26
3.1.2.1 Texte.....	27
3.1.2.2 Übungen .....	27
3.1.2.3 Abstecher.....	27
3.2 Zur Analyse des Lehrwerks Ihr und Wir Band 4 .....	27
3.2.1 Textauswahl .....	28
3.2.2 Originaltexte.....	28
3.2.3 Kennzeichnung der Texte.....	28
3.2.4 Autoren.....	29
3.2.5 Ausländertexte.....	29
3.2.6 Didaktisch-methodischer Kontext.....	29
3.2.7 Kürzungen .....	29
3.2.8 Adressaten .....	30
3.2.9 Dialoge .....	30
3.2.10 Literarische Texte.....	30
3.2.11 Gedichte und Lieder .....	30
3.3 Klassifizierung von Texten im Lehrwerk Ihr und Wir 4 nach deren Gattungen.....	31
3.3.1 Dramatische Texte.....	31
3.3.2 Epische Texte .....	31
3.3.3 Lyrische Texte.....	32
3.4 Zum Umgang mit einigen ausgewählten Texten.....	32
3.4.1 Umgang mit einem epischen Text: „Seltsamer Spazierritt“ von Johann Peter Hebel..	32
3.4.1.1 Aktivitäten vor dem Lesen .....	32
3.4.1.2 Aktivitäten während des Lesens.....	32
3.4.1.3 Aktivitäten nach dem Lesen .....	33
3.4.2 Umgang mit einem dramatischen Text: „Die Physiker“ von Friedrich Dürrenmatt...	34
3.4.2.1 Aktivitäten vor dem Lesen .....	34



3.4.2.2 Aktivitäten während des Lesens .....	34
3.4.2.3 Aktivitäten nach dem Lesen .....	35
3.4.3 Umgang mit einem lyrischen Text: „Das Göttliche“ von Johann Wolfgang von Goethe .....	35
3.4.3.1 Aktivitäten vor dem Lesen .....	35
3.4.3.2 Aktivitäten während des Lesens .....	35
3.4.3.3 Aktivitäten nach dem Lesen .....	36
<b>TEIL III: EMPIRISCHER TEIL .....</b>	<b>37</b>
<b>Kapitel 4: Felduntersuchung und Datenauswertung .....</b>	<b>38</b>
4.1 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung .....	38
4.1.1 Erläuterung des Typus der Untersuchung .....	38
4.1.2 Beschreibung der Fokusgruppe .....	39
4.2 Konkretisierung und Realisierung des Forschungsdesigns in der Praxis .....	39
4.2.1 Anmerkung zur Wahl der Klassenstufe und der Instrumente .....	39
4.2.1.1 Anmerkung zur Wahl der Klassenstufe .....	39
4.2.1.2 Anmerkung zur Wahl der Instrumente .....	40
4.2.2 Datenauswertung .....	40
4.2.2.1 Auswertung der Fragebögen .....	41
4.2.2.1.1 Auswertung des vor dem Experiment eingesetzten Fragebogens .....	41
4.2.2.1.2 Auswertung des am Ende des Experiments eingesetzten Fragebogens .....	49
4.2.2.2 Testauswertung .....	53
4.2.3 Zusammenfassung der Datenauswertung .....	54
<b>Kapitel 5: Ergebnisse der Arbeit und Vorschläge zur Konsolidierung der Unterrichtspraxis .....</b>	<b>56</b>
5.1 Ergebnisse der Arbeit .....	56
5.1.1 Hypothesenprüfung .....	56
5.1.2 Einschränkung der Gültigkeit der Ergebnisse .....	57
5.2 Vorschläge zur Konsolidierung der Unterrichtspraxis .....	57
5.2.1 Vorschläge auf der Ebene der Lehrerbildung .....	57
5.2.2 Vorschläge auf der Ebene der Übungstypologie .....	58
5.2.3 Vorschläge auf der methodischen Ebene .....	59
<b>Schlussbemerkung .....</b>	<b>60</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>61</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>62</b>

## **KAPITEL 0: EINLEITUNG**

### **0.1 Motivation für die Wahl des Themas**

In seinem Artikel mit der Überschrift „Kompetenzerwerb und professionelles Handeln fördern – Impulse für die Deutschlehrerausbildung in Kamerun“ beschreibt Bertin Nyemb die Deutschlehrerausbildung in Yaoundé in Anlehnung an Joseph Gomsu mit folgenden Worten:

*„Im Lehrprozess konzentriert sich die Literaturwissenschaft und –  
vermittlung auf ihre klassische Aufgabe. Den Lernenden wird ein Literatur-  
Wissen vermittelt, das sie in Wissenschaft und Forschung, in Beruf und  
Alltag benötigen, um sich entfalten zu können.“*

(Nyemb, o.J.: 3f.)

Eine Betrachtung der oben stehenden Beschreibung legt die Vermutung nahe, dass das Potenzial solcher literaturwissenschaftlicher Veranstaltungen für die spätere Unterrichtstätigkeit kaum angemessen methodisch-didaktisch transformiert werden kann. Als Frucht dieser Deutschlehrerausbildung frage ich mich, wie ich bald als tätiger Deutschlehrer literarische Texte in meiner Unterrichtspraxis behandeln werde. Ich habe nämlich damit gerechnet, Werkzeuge während meiner Ausbildung an der École Normale Supérieure zu haben, die mir in diesem Zusammenhang helfen könnten. Leider ist das nicht der Fall gewesen, denn es gibt an der École Normale Supérieure Yaoundé keine Lehrveranstaltung, die sich mit der Literaturdidaktik beschäftigt. Deshalb ist es erforderlich, sich mit literaturdidaktischen Ansätzen zu beschäftigen, wobei man Erkenntnisse gewinnen könnte, die beim Umgang mit literarischen Texten helfen könnten. So traf ich die Entscheidung, mich mit dem Thema „Zum Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel von ausgewählten Texten aus dem Lehrwerk „Ihr und Wir Band4“ im Rahmen einer Abschlussarbeit auseinanderzusetzen.

### **0.2 Gegenstandsbeschreibung**

Das Thema der vorliegenden Arbeit lautet „Zum Umgang mit literarischen Texten im kamerunischen DaF-Unterricht am Beispiel von ausgewählten Texten aus dem Lehrwerk Ihr und Wir Band 4“. Dabei geht es darum zu zeigen, wie literarische Texte nach literaturdidaktischen Methoden behandelt werden könnten und vor allem wie wirksam diese Methoden sein könnten. Angesichts der Tatsache, dass literarische Texte im kamerunischen DaF-Unterricht bislang mit „derselben Didaktik wie Sachtexte behandelt werden“

(DONGMO CHOUMELE, 2009), könnte die vorliegende Arbeit aus mehreren Gründen von Bedeutung sein.

Zum einen könnte sie die kamerunischen Deutschlehrer darauf aufmerksam machen, dass es geeignete Methoden zur Behandlung literarischer Texte gibt, die das Interesse der SchülerInnen an Literatur wecken könnten. So könnten sich die Deutschlehrer an diesen Methoden anpassen und den Literaturunterricht anders gestalten.

Zum anderen könnte die Lehrkraft an der ENS in dieser Arbeit die Notwendigkeit sehen, die Literaturdidaktik in die Ausbildung von Deutschlehrern einzusetzen. Somit könnte sich auch die Disziplin in Kamerun entwickeln und an Universitäten etablieren.

### **0.3 Stand der Forschung**

Angesichts der Tatsache, dass sich die Literaturdidaktik an deutschen Universitäten seit den 1960er/1970er Jahren (Leubner, Saupe & Richter, 2010:20) etabliert hat, sind heutzutage zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten in Bezug auf die Literaturdidaktik verfasst worden. Alle diese Arbeiten können nicht hier erwähnt werden, denn nicht alle beziehen sich auf mein Thema. Zu denjenigen, die sich auf den Umgang mit literarischen Texten beziehen, zählt meines Wissens in Deutschland nur die Arbeit von Dunja Walter (Dunja, 2011). Diese Arbeit mit der Überschrift „Produktive Verfahren und kooperative Lernformen im Literaturunterricht. Entwicklung, Implementierung und empirische Erforschung eines Lernarrangements im Deutschunterricht der Sekundarstufe I“ wurde zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie verfasst und 2011 veröffentlicht. Obwohl diese Arbeit sich mit der Problematik der Wirksamkeit literaturdidaktischer Modelle befasste, ist es jedoch zu erwähnen, dass der Autor nicht selbst diese Verfahren erprobt hatte. Außerdem wurde die Wirksamkeit dieser Verfahren nicht im fremdsprachlichen Kontext, sondern im muttersprachlichen Kontext aufgezeigt, was den Unterschied zwischen dieser Arbeit von Dunja Walter und meiner ausmacht.

Im kamerunischen Kontext, wo die Disziplin relativ neu ist, sind außer den Arbeiten von TOUMI NJEUGUE Bertrand (TOUMI NJEUGUE, 2008), NOUMO Augustin Joël (NOUMO, 2009) und ATANGANA TABI Joseph Antoine (ATANGANA TABI, 2009) kaum wissenschaftliche Arbeiten zu finden, die sich mit der Literaturdidaktik befassen.

In der Arbeit von NOUMO wird auf die Problematik der Methode von Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht eingegangen. Ihm zufolge werden literarische Texte im kamerunischen DaF-Unterricht mit derselben Didaktik wie Sachtexte behandelt. So geht der

Autor auf die Lage kritisch ein und schlägt vor, wie literarische Texte nach literaturdidaktischen Methoden behandelt werden können. Unerforscht blieb jedoch die Wirksamkeit dieser Methoden. Darin liegt der wesentliche Unterschied zwischen dieser Arbeit von NOUMO und meiner, denn ich möchte in meiner Arbeit die Wirksamkeit der literaturdidaktischen Modelle erforschen.

TOUMI zeigt auf, wie die Behandlung des literarischen Werkes „Themba“ im DaF-Unterricht dazu beitragen könnte, die Schüler über die AIDS-Krankheit zu sensibilisieren und Motivation im Unterricht zu schaffen.

ATANGANA untersucht in seiner Arbeit die Kompetenzen, die ein Schüler aus einem DaF-Unterricht gewinnen kann. So spricht er von der kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz und der kognitiven Kompetenz. Dennoch hat er nicht erforscht, welche Wirkung diese oder jene Unterrichtsmethode über den Aufbau dieser Kompetenzen hat. In diesem Zusammenhang lässt sich meine Arbeit von der von ATANGANA unterscheiden in dem Sinne, dass ich aufzeigen möchte, wie die Textarbeit und Zuhilfenahme literaturdidaktischer Modelle zur Erhöhung der kommunikativen Schreibkompetenz beitragen könnte.

#### **0.4 Fragestellung und Forschungsziele**

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Literaturdidaktik gab das Problem mit dem Umgang literarischer Texte im Deutschunterricht. So konstituierte sich die Literaturdidaktik in den 1960er/1970er Jahren als eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dem Lehren und Lernen der Literatur beschäftigt. Davon ausgehend ergibt sich, dass der Literaturunterricht Bezug auf literaturdidaktische Modelle nehmen sollte. Ein solches Anliegen des Literaturunterrichts kann sich in kamerunischen Kontext problematisch erweisen, wenn man den Stand in der Ausbildung von DaF-Lehren an kamerunischen Hochschulen in Betracht zieht. In der Tat gibt es hier kaum eine Lehrveranstaltung, die sich mit der Literaturdidaktik beschäftigt. Diese Lage ruft Fragestellungen hervor in dem Sinne, dass die Arbeit mit literarischen Texten zur alltäglichen Unterrichtspraxis in Kamerun gehört. Deshalb ist das Nachdenken darüber erforderlich, welche Prinzipien einem Literaturunterricht zugrunde liegen. Die vorliegende Arbeit zielt einerseits darauf ab, literaturdidaktische Modelle auf literarische Texte aus dem Textbuch „Ihr und Wir“ Band 4 zu erproben. Andererseits wird das Ziel verfolgt, die Wirksamkeit dieser methodischen Ansätze zu erforschen. Deswegen möchte ich den folgenden Fragen nachgehen: wie kann man mit

literarischen Texten aus „Ihr und Wir“ Band 4 nach literaturdidaktischen Modellen umgehen? Inwiefern kann dieser Umgang die Textbearbeitung erleichtern? Inwiefern ist der Umgang mit literarischen Texten nach literaturdidaktischen Modellen wichtig? Wie wirksam ist dieser Umgang?

## **0.5 Arbeitshypothesen**

Folgende Hypothesen werden im Rahmen dieser Arbeit überprüft:

- Der Umgang mit literarischen Texten nach literaturdidaktischen Modellen erleichtert die Arbeit mit Texten.
- Der Umgang mit literarischen Texten erhöht die kommunikativen Schreibkompetenzen des Schülers

## **0.6 Theoretischer Rahmen**

Betrachtet man die geschichtliche Entwicklung der Literaturdidaktik, so ist festzustellen, dass sie seit ihrer Entstehung an Erkenntnisse der Literaturwissenschaft gebunden ist. In der Tat liefern Literaturtheorien Impulse für die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik. So lassen sich nach Irmgard Nickel-Bacon folgende literaturdidaktische Theorien rekonstruieren, die den Literaturtheorien ähnlich sind: das Hermeneutische Textverstehen, die Strukturalistische Textanalyse, das Ideologiekritische Lesen, die Poststrukturalistische Lektüre, die Rezeptionsästhetik, die Medienintegrative Kulturwissenschaft (Nickel-Bacon, 2006), wobei jede Theorie bevorzugten Unterrichtsmethoden zugeordnet werden kann. Es sei an dieser Stelle gesagt, dass sich diese Methoden in zwei Klassen einteilen lassen: die analytischen und die produktiven Methoden<sup>1</sup>. Erwähnt soll auch werden, dass die vorliegende Arbeit darauf abzielt, produktive literaturdidaktische Modelle zu erproben. Von den oben erwähnten Theorien ist die Rezeptionsästhetik die einzige Theorie, die produktive Verfahren umfasst. Deshalb wird für die Entwicklung der vorliegenden Arbeit Bezug auf die Rezeptionsästhetik genommen.

In der Tat ist die Rezeptionsästhetik, im Gegensatz zu den anderen literaturdidaktischen Theorien, die kognitiv ausgerichtet sind, eine emotional ausgerichtete Theorie. Sie ist seit den 1960er Jahren entstanden und räumt den SchülerInnen mehr Priorität ein. Dieser Theorie nach spielen die SchülerInnen eine entscheidende Rolle im Leseprozess für die Bedeutungskonstruktion. So werden die Emotionen der SchülerInnen in Betracht gezogen.

---

<sup>1</sup> Es wird im Kapitel 1.3 näher auf analytische und produktive Verfahren eingegangen.

Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, Zugang zu Texten mit Emotionen zu haben. Diese Lage hat Implikationen für den Literaturunterricht, der nun als Handlung verstanden wird. Auch werden sich Unterrichtsmethoden ändern. Als Unterrichtsmethoden im Rahmen der Rezeptionsästhetik gelten, wie oben angedeutet, die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren.

## **0.7 Verwendete Methoden**

Kennzeichnend für die empirischen Arbeiten ist es, dass sie zum Teil auf Datenerhebung beruhen. Diese Datenerhebung wird immer mit einer bestimmten Fokusgruppe durchgeführt. Die erhobenen Daten werden dann analysiert. So möchte ich demselben Verfahren folgen. Für die Datenerhebung möchte ich in meiner Arbeit die schriftliche Befragung und den Test verwenden.

Was die schriftliche Befragung angeht, besteht sie darin, Fragebögen selbst zu konstruieren, die den Lernenden vor und nach dem Experiment vorgeschlagen werden. Ziel hier ist es, dass die Lernenden selbst ihre Fähigkeiten vor und nach dem Experiment einschätzen können.

Der Test besteht darin, den Lernenden eine offene Aufgabe mit Bezug auf literarische Texte zu geben, wo sie sich schriftlich ausdrücken können. Dieser Test zielt darauf ab, die kommunikative Schreibkompetenz bei diesen Lernenden zu messen.

Was die Bevölkerung angeht, geht es um kamerunische Deutschlernende, wobei die Stichprobe aus den SchülerInnen der Terminale-Klasse bestehen wird. Der Grund dafür ist, dass literarische Texte, die im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden, dem Textbuch IHR UND WIR Band 4 entnommen werden.

Bezüglich der Datenanalyse werden qualitative Auswertungsmethoden verwendet.

## **0.8 Gliederung der Arbeit**

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich in zwei Teile, die sich wiederum in fünf Kapitel gliedern.

Der erste Teil, ein theoretischer Teil, gliedert sich in drei Kapitel. Diese Kapitel beschäftigen sich jeweils mit theoretischen Überlegungen über literarische Texte und der Beschreibung des Literaturunterrichts im kamerunischen Kontext.

Der zweite Teil ist ein praktischer Teil, der aus einem einzigen Kapitel besteht. In diesem Kapitel wird zunächst das Lehrwerk „Ihr und Wir Band 4“ begutachtet. Im Anschluss daran wird ein literaturdidaktischer Umgang mit einigen ausgewählten Texten vorgeschlagen.

Der dritte und letzte Teil ist empirisch orientiert und umfasst zwei Kapitel. Es wird hier zunächst auf die Beschreibung des Forschungsdesigns, seine Konkretisierung und Realisierung in der Praxis sowie die Auswertung erhobener Daten eingegangen. Danach werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Schließen werden Vorschläge bezüglich der Konsolidierung des Deutschunterrichts gemacht.

## **TEIL I: THEORETISCHER TEIL**



# KAPITEL 1 : DER LITERARISCHE TEXT ALS GEGENSTAND DES LITERATURUNTERRICHTS

In diesem Kapitel wird der literarische Text definiert, wie ihn die Literaturdidaktik versteht. Da nicht alle literarischen Texte im Literaturunterricht gelten, wird ein kurzer Überblick auf die Auswahlkriterien literarischer Texte sowie auf deren methodischen Vorgehensweisen geworfen.

## 1.1 Was ist ein literarischer Text?

Fast alle wissenschaftlichen Disziplinen der Germanistik haben den Begriff „Text“ als Gegenstand. Dies impliziert, dass die Verwendung dieses Begriffs eine Definition voraussetzt, weil [er] „den diversen Verwendungskontexten entsprechend wird er unterschiedlich definiert. (Burdorf, Fasbender & Moennighoff, 2007: 270)“ Mit Rücksicht auf einen solchen Anspruch wird im Folgenden dem Begriff „Text“ in der Literaturwissenschaft und in der Literaturdidaktik nachgegangen.

### 1.1.1 Der Begriff „Text“ in der Literaturwissenschaft

Etymologisch leitet sich „Text“ begrifflich aus dem lateinischen Wort „textus“ (Gewebe) ab. Im Sachwörterbuch der Literaturwissenschaft heißt es:

*„der genaue Wortlaut eines Werkes oder dessen Teile, auch der inhaltliche Hauptteil einer Schrift im Gegensatz zu Anerkennungen, Registern, Illustrationen und sonstigen Beiträgen, der Wortgehalt eines Liedes, Singspiels oder einer Oper im Gegensatz zur Melodie und die einer Predigt zugrundeliegende Bibelstelle.“*

(Sachwörterbuch der Literaturwissenschaft. Kröners Taschenausgabe Band 231.)

Betrachtet man diese oben stehende Definition näher, dann stellt man fest, dass sie solch eine Brüchigkeit offenbart, dass man kaum von ihr aus einen literarischen Text von einem nicht-literarischen Text unterscheiden kann. Anders ausgedrückt legt diese Definition keine klaren Kriterien fest, die ein Text erfüllen sollte, damit er als literarischer Text betrachtet werden kann. Aus der Brüchigkeit dieser Definition ergibt sich die Notwendigkeit, auf Jost Schneiders Textauffassung zurückzugreifen. In der Tat unterscheidet er drei wesentliche Bedingungen bzw. Kriterien, die ein Text zu einem literarischen Text machen etwa die „Fixierung“ („Speicherung“), die „Fiktionalität“ („Erfindensein“) und die „Poezität“

(„künstlerische Sprachgestaltung“) (Schneider, 2013: 2). „Fixierung“ meint bei Schneider die Speicherung von Texten erstens im Gedächtnis, die mündlich von einer Generation zu einer anderen oder von einem Ort zu einem anderen vorgetragen werden können. Zweitens geht es um die Speicherung von Texten in Schrift, die in Form von Büchern erscheinen. Schließlich verweist „Fixierung“ auf die Speicherung von Texten in digitalen Versionen. Was das Kriterium der „Fiktionalität“ angeht, geht es um das, was Andrea Leskovec mit „Ästhetik-Konvention“ meint, d.h., die Tatsache, dass ein literarischer Text „nicht tatsachenbezogen sein“ (Leskovec, 2011: 39) muss. Das Kriterium der „Poezität“ aber verweist, so Schneider, auf die „Klangmalerei“, den „Reim“ und die „regelmäßige Betonungsverteilung“, die als „typisch für einen dichterischen Sprachgebrauch aufgefasst werden.“ (Ebd. S. 16) Ausgehend von diesen oben genannten Unterscheidungsmerkmalen definiert Schneider einen literarischen Text als „*eine Abfolge von Sprachlauten und/oder Schriftzeichen, die fixiert und/oder sprachkünstlerisch gestaltet und/oder ihrem Inhalt nach fiktional ist.*“ (Ebd. S.11)

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass die koordinierenden Konjunktionen in dieser Definition die Tatsache erheben, dass ein literarischer Text alle diese drei Kriterien gleichzeitig erfüllen muss. Nichtsdestotrotz bleibt sie im Rahmen vorliegender Arbeit gültig.

### **1.1.2 Der Textbegriff in der Literaturdidaktik<sup>2</sup>**

Während die Literaturwissenschaft es sucht, das Literarische von dem Nicht-Literarischen zu unterscheiden, geht es hauptsächlich in der Literaturdidaktik darum zu entscheiden, ob und wie dieses Literarische in den Literaturunterricht eingeführt werden kann. Dies bedeutet mit anderen Worten, dass die Aufgabe der Literaturdidaktik in erster Linie nicht darin besteht zu bestimmen, was ein literarischer Text ist, sondern „*den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht zu erforschen und zu begründen*“. (Riemer, 1996: 282) Erstaunlich ist es nicht, dass dem Begriff „Text“ dieselbe Bedeutung in der Literaturdidaktik wie in der Literaturwissenschaft zukommt. Der Grund dafür ist, dass sich die Literaturdidaktik auf die Literaturwissenschaft stützt, um sich um den Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu kümmern.<sup>3</sup> So kann man Ähnlichkeiten merken zwischen der in der Literaturwissenschaft oben erwähnten Definition von Schneider und der folgenden von

---

<sup>2</sup> Das Wort „Literaturdidaktik“ wird oft nicht verbindlich mit dem Adjektiv „fremdsprachlich“ in dieser Arbeit gebraucht, gemeint damit ist jedoch die „fremdsprachliche Literaturdidaktik“.

<sup>3</sup> Riemer in der oben zitierten Quelle spricht von der Literaturwissenschaft als „Referenz- bzw. Inhaltswissenschaft“ für das Fach Deutsch als Fremdsprache und direkt oder indirekt für die fremdsprachliche Literaturdidaktik.

Riemer, die literarische Texte als „*Texte, die weder nicht-fiktional noch authentisch sind und die ästhetisch-poetische Charakteristiken in ihrer sprachlichen Gestalt aufweisen*“ definiert. (Ebd. S. 282) Angesichts des Zusammenhangs zwischen beider Definitionen wird der Begriff Text im Sinne von Schneider und Riemer in dieser Arbeit gebraucht.

## **1.2. Literarische Texte im DaF-Unterricht**

### **1.2.1 Zur Polemik des Einsatzes literarischer Texte im DaF-Unterricht**

Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht ist in der didaktischen Diskussion nicht einheitlich vertreten. Man unterscheidet zwischen Argumente pro und Argumente contra dieses Einsatzes. Da die Polemik des Einsatzes literarischer im Zentrum folgender Arbeit nicht steht, wird absichtlich auf Details verzichtet. Jedoch werden einige pro und gegen Argumente hier grob umgerissen.

#### **1.2.1.1 Argumente für den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht**

Bei der Frage, ob man literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache einsetzen soll, besteht bei manchen Autoren keinen Zweifel darüber (Vgl. z.B. Riemer 1996, 288f.). Riemer zufolge erfüllen literarische Texte sechs (06) wesentliche Funktionen, die den Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache legitimieren. Unter diesen Funktionen sind die folgenden zu unterscheiden:

1. Literarische Texte durch ihre „Sprachformen“ <sup>4</sup> (Ebd. S. 288) bietet den Adressaten „ästhetische Qualitäten“ der deutschen Sprache an, die kaum in anderen Texttypen zu finden sind.
2. Literarische Texte liefern Erkenntnisse über „das literarische und das kulturelle Leben des Zielsprachenlandes“.
3. Literarische Texte ermöglichen die Entwicklung des stillen Lesens, denn sie sind „inhaltlich interessant genug, um langsam gelesen zu werden.“ (Rösler, 2012: 226)
4. Als weitere Funktion literarischer Texte nennt Riemer die Tatsache, dass sie die „Persönlichkeitsentwicklung der Lerner/innen“ fördern und zum „Abbau von Urteilen über das Zielsprachenland“ beiträgt. Dies ist dadurch möglich, dass literarische Texte, im Gegensatz zu anderen Texten, die Fähigkeit besitzen, die Lernenden anzusprechen. (Ebd. S. 226)

---

<sup>4</sup> Unter „Sprachformen“ versteht Riemer u.a. Polysemien, Konnotationen, Metaphern

5. Durch diese Fähigkeit literarischer Texte die Lernenden anzusprechen, erweisen sie sich als Auslöser der Meinungsäußerung und Diskussion.
6. Dadurch, dass literarische Texte, wie oben erwähnt, Erkenntnisse über „das literarische und das kulturelle Leben des Zielsprachenlandes“ liefern, tragen sie zur Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeit und fremdkultureller Kompetenz bei.

### **1.2.1.2 Argumente gegen den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht**

Wie schon angedeutet gehen die Meinungen auseinander über die Frage der Verwendung literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In diesem Zusammenhang hatte Koppensteiner (Koppensteiner, 2000 zitiert nach Rösler, 2012: 225) Argumente für und gegen die Verwendung literarischer Texte zusammengestellt. Auf pro Argumente wird nicht mehr hier eingegangen, denn die Argumente von Riemer fassen sie zusammen, sondern nur gegen Argumente. Folgende von Koppensteiner zusammengestellte Argumente gegen die Verwendung literarischer Texte sind folgendermaßen von Rösler zitiert:

- *Der Anteil, die an Literatur interessiert sind, ist sehr klein.*
- *Literarische Texte sind lebensfremd, zu interkulturell oder auch veraltet.*
- *Sie langweilen die Lernenden.*
- *Sie passen nicht zu einem handlungsorientierten Unterricht.*
- *Sie sind nicht alltagsrelevant und liefern keine landeskundlichen Informationen.*
- *Sie sind schwierig zu verstehen, sprachlich zu schwierig und zu anspruchsvoll.*
- *Sie behindern die Kommunikation im Klassenzimmer.*
- *Sie bieten nicht ausreichend Übungsmöglichkeiten.*

(Ebd. S. 226)

Betrachtet man die oben stehenden Argumente gegen den Einsatz literarischer Text im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, dann ist es festzustellen, dass sie mit dem Mangel an einer Methodik des Umgangs mit literarischen Texten zusammenhängen. Auf Grund dieser Tatsache erweisen sich diese Argumente als veraltet, denn heutzutage sind zahlreiche Modelle entwickelt worden, die einen „handlungsorientierten Unterricht“ ermöglichen (Vgl. z.B. Spinner/ Haas/ Bredella/ Waldmann). Jedoch rufen diese Argumente Fragestellungen hervor und zwar: wären die Schwierigkeiten, auf die diese Argumente anspielen, auf die Auswahl der Art von im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auftauchenden literarischen Texten zurückzuführen?

## 1.2.2 Zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht

Literarische Texte sind auf jeder Lernstufe einsetzbar, aber nicht alle literarischen Texten finden im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Verwendung. In der Tat sind alle Texte nicht für alle Situationen geeignet. Deshalb sagt Riemer, dass „literarische Texte sorgfältig ausgewählt werden müssen“. Diese sorgfältige Auswahl beruht sowohl nach Riemer als auch nach O’Sullivan und Rösler auf bestimmten Kriterien. Riemer unterscheidet drei (03) Kriterien (. Ebd., S. 289 ff), die wichtig für die Auswahl literarischer Texte sind und zwar:

- „Die Orientierung an den Adressat/inn/en“: Hier wird gemeint, dass literarische Texte, die im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auftauchen, die Bedingungen der Adressaten berücksichtigen sollen. Der literarische Text muss demzufolge an die persönlichen, alters- und kulturspezifischen Interessen, Bedürfnissen, Sprachkenntnisse, Erfahrungen und Weltwissen der Schüler anknüpfen.
- Die „Lernzielorientierung“: Der Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zielt nicht nur darauf ab, sprachliche Kenntnisse zu ermitteln, sondern auch außersprachliche. Zu diesen außersprachlichen Kenntnissen gehören landeskundliche Kenntnisse. So meint „Lernzielorientierung“, dass literarische Texte, die im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Verwendung finden, neben linguistischen Aspekten die Aspekte der Landeskunde berücksichtigen sollen.
- Die „didaktisch-methodische Funktion“: unter diesem Kriterium wird das Ziel verstanden, das man durch einen bestimmten Text erreichen will. Es geht hier darum zu wissen, ob bei der Auswahl des Textes man die Produktions- oder die Rezeptionsfähigkeit der Lernenden entwickeln möchte.

Neben diesen drei Kriterien unterscheiden O’Sullivan und Rösler ein weiteres Kriterium, das auch sehr entscheidend für die Auswahl literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist. Es handelt sich um das Kriterium die „Lebensweltorientierung“. (O’Sullivan & Rösler, 2013: 51 f.) Dieses Kriterium besagt, dass literarische Texte Themen aus dem Alltag der Schüler, persönliche Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen, aktuelle Probleme in der Gesellschaft und menschliche Themen, mit denen die Lernenden etwas zu tun haben, in Betracht ziehen sollen.

Bemerkenswert bei diesen Kriterien ist, dass sie sich mehr an die Lehrer richten. Die Lehrer/innen sollen sich darauf stützen, um einen Text ihrer Klasse entsprechend auszuwählen. So kann man zu Recht die Frage stellen, auf welchen Auswahlkriterien beruhen die literarischen Texte? Diese Frage findet ihre Antwort im folgenden Abschnitt.

### 1.2.3 Die Adaptation als Alternative zu Auswahlkriterien

Im Gegensatz zu literarischen Texten, die Lehrer/innen selbst in ihrem Unterricht Deutsch als Fremdsprachen auswählen, sind die literarischen Texte in Lehrwerken für eine Fantomgruppe ausgewählt. Dies bedeutet, dass man nicht im Voraus weiß, welche Gruppe die Adressaten der im Lehrwerk vorliegenden Texte sein wird, welche ihre Bedürfnisse sind, was ihr Sprachniveau ist. Deshalb sollen die Lehrwerkautoren es einrichten, dass die literarischen Texte im Lehrwerk den Bedürfnissen jeder Gruppe entsprechen. Als Mittel dazu bedienen sich der Adaptation, wobei die Adaption ein Mittel bezeichnet, das darin besteht, den Lernenden literarische Texte zugänglich zu machen.

Wichtig hier ist zu unterstreichen, dass es zwei Varianten von Adaptation gibt und zwar die didaktische Adaptation und die literatur- medienwissenschaftliche Adaptation. (Ebd., S. 60 ) Von literatur- medienwissenschaftlicher Adaptation ist es die Rede, wenn *„ein Text in ein anderes Medium oder eine andere Textsorte durch die Autoren selbst oder durch jemand anderen überführt wird“*. ( Ebd., S. 61.) Obwohl beide Varianten der Adaptation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zugelassen sind, wird hier nicht auf die literatur- medienwissenschaftliche Adaptation eingegangen, weil sie kaum in Lehrwerken zu finden ist. Was die didaktische Adaptation angeht, unterscheidet man dabei so O’Sullivan und Rösler drei Arten:

- Die „vollständige Beibehaltung des Originaltextes“: sie ist in Lehrwerken am meistens gebraucht und bezeichnet jene Adaptation, wo der Text intakt bleibt, wird jedoch durch Erklärungen und oder Übersetzungen in Form von Fußnoten oder Glossaren begleitet.
- Die „direkte[n] Eingriffe in den Text über Streichungen hinaus durch sog. Vereinfachungen“: Bei dieser Adaptation werden Wörter außerhalb des Textes nicht erklärt, sondern werden durch einfachere ersetzt, was zu einer Änderung des Textes führt.
- Die „Streichung von Passagen des Originaltextes“: sie ist eine Mischform der beiden ersten genannten Formen. Hier werden in einem und demselben Text Wörter am Rande erklärt und andere durch einfachere Wörter ersetzt.

## **1.3 Zur Arbeit mit literarischen Texten: theoretische Grundsätze**

### **1.3.1 Zur Kontroverse in der Literaturdidaktik**

Wirft man einen Blick auf die Historie der Literaturdidaktik, so ist es festzustellen, dass die Aufgabe der Literaturdidaktik in der Entwicklung von Konzeptionen besteht, wie „Texte in den Fragenhorizont des Kindes gebracht werden können.“ (Nickel-Bacon, 2006) So ist es seit der Entstehung der Literaturdidaktik bis heute, zu bemerken, dass sich verschiedene Literaturunterrichtsmodelle entwickelt haben, die sich in zwei Hauptgruppen klassifizieren lassen. Es geht um die analytischen und produktiven Verfahren (diese beiden Modellgruppen werden jeweils im Kapitel 3.2 und Kapitel 3.3 näher erläutert). Nichtsdestotrotz ist es zu erwähnen, dass die beiden Modellgruppen voneinander entgegenstehen. Gegen Ende der 1980er Jahre herrschte eine heftige Debatte zwischen den beiden Modellgruppen. (Munz, 2008: 5) In der Tat warf Hans Kügler, ein Vertreter der analytischen Verfahren, den Produktiven Verfahren die Tatsache vor, dass sie eine literaturdidaktische Richtung der 1980er Jahre ist, die „zur Zerstörung des Textes als autonomes Werk,“ führt und verhindert somit dessen Verständnis. Gerhard Haas seinerseits - ein Vertreter der produktiven Verfahren, die aus den Schwächen der analytischen Verfahren entstanden ist – bezeichnet die analytischen Verfahren als überholt, weil sie „die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler außer Acht“ lassen. (Ebd. S. 6)

Wie diese beiden Richtungen der Literaturdidaktik aussehen, ihre Funktionsweise, werden, wie bereits erwähnt, in den nachfolgenden Kapiteln besprochen.

### **1.3.2 Die analytischen Verfahren**

#### **1.3.2.1 Begrifflichkeit**

Unter analytischen Verfahren werden einen Literaturunterricht bezeichnet, wo die Lernenden „rezeptiv (hörend und lesend) und analysierend – interpretierend mit Literatur umgehen“. (Spinner, 2002 ) Dass diese Definition von Spinner nicht explizit die Produktion erwähnt bedeutet nicht, dass letztere nichts hier produzieren. Dennoch wird nicht die kreative Produktion gemeint. Dies meint, dass analytische Verfahren ein besonderes Augenmerk auf die Kognition und reflektierte Erkenntnisse der Lernenden legen.

#### **1.3.2.2 Leitlinien der analytischen Verfahren**

Auch „traditioneller Literaturunterricht“ (Hass, 1993: 195) bezeichnet, sind den analytischen Verfahren zwei Leitlinien zuzuschreiben:

- Literaturunterricht dient dem Erreichen von bestimmten Erziehungs- oder Bildungszielen. Bei der Beschäftigung mit einem literarischen Text sollen Wissen, Einsichten usw. vermittelt werden.
- Diese Erziehungs- und Bildungsziele sollen v.a. durch das Unterrichtsgespräch erreicht werden, das vom Lehrer geleitet wird. Der Schüler hingegen hat eher eine passive, reagierende Funktion. Freiwilligkeit und Gleichberechtigung der Gesprächsteilnehmer sind hierbei nicht vorhanden.

### **1.3.2.3 Kritik an analytischen Verfahren**

Nach Gerhard Haas ist das Schaffen eines anhaltenden positiv getönten Leseinteresses und die Ausbildung von Leselust eine grundlegende Aufgabe des Literaturunterrichts. (Vgl. Ebd. S. 196) Er hat primär zum Ziel, dauerhaft Leser zu gewinnen. Dies erreiche man durch ästhetisches Vergnügen an literarischen Texten, durch „die Befriedigung individueller Interessen, Gefühle, Wünsche und Erwartungen der jungen Leser“. (Vgl. Ebd. S.196)

Der traditionelle Literaturunterricht mit seinem Schwerpunkt auf der Vermittlung von Bildungszielen, mit seinem Augenmerk auf der Kognition und auf reflektierbaren Erkenntnissen, schaffe dies nicht, er sei geradezu „lesefeindlich“ (Vgl. Ebd. S.196) und zerstöre – soweit vorhanden - Leselust und Lesemotivation.<sup>7</sup>

Weiterhin vernachlässige er die stillen, langsamen und literaturferneren SchülerInnen zugunsten der begabten. Das Unterrichtsgespräch, das im herkömmlichen Literaturunterricht eine große Rolle spielt, erwarte von den SchülerInnen die Fähigkeit, schnell eine Idee zu haben, diese rasch zu formulieren und anschließend mutig genug zu sein, diese Idee auch zu äußern.

## **1.3.3 Die produktiven Verfahren**

### **1.3.3.1 Zum Begriff**

Auch meist durch den Terminus „handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ (Dunja, 2011: 61) bezeichnet, bezeichnen produktive Verfahren einen Ansatz, der es sucht, sich von einer „auf rein formalen Analysen basierenden Textinterpretation „zu distanzieren.“<sup>5</sup> (Ebd. S. 59) Es geht um einen der akzeptiertesten und bevorzugtesten methodischen Ansätze

---

<sup>5</sup> Unter „auf rein formalen Analysen basierende Textinterpretation“ versteht Dunja die analytischen Verfahren.



der Literaturdidaktik und der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Laut Spinner verweisen produktive Verfahren auf einen

*„Unterricht, in dem sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur lesend und analysierend mit einem Text beschäftigen, sondern der sie in literarischen und anderen ästhetischen Ausdrucksformen tätig werden lässt: Sie schreiben erzählend und lyrisch gestaltend zu Texten, sie interpretieren durch szenische Darstellung, sie malen, erarbeiten Vertonungen u.ä.“*

(Spinner, 2012: 240)

Aus der vorangegangenen Definition von Spinner ist zu schließen, dass produktive Verfahren solche Verfahren, die einen Akzent auf die Kreativität, die Emotionen, das eigene Tun der Lernenden legen. Dies lässt sich erklären, dass ein selbsttätiger Umgang mit literarischen Texten auf der affektiven und imaginativen Ebene einen Bezug zum Gelesenen herstellt, der eine fruchtbare kognitive Auseinandersetzung mit dem Text eigentlich voraussetzt.

Es ist jedoch an dieser Stelle zu erwähnen, dass dieser Ansatz, wegen der beiden Attribute „handlungs-“, und „produktionsorientiert“, auf zwei Richtungen verweist.

### **1.3.3.2 Prinzipien der produktiven Verfahren**

Die heftige Kritik der produktiven Verfahren durch die Anhänger der analytischen Verfahren hat dazu geführt, dass die Anhänger der ersteren an Prinzipien denken, die diese produktiven Verfahren legitimieren. In der oben zitierten Quelle nennt Spinner einige dieser Prinzipien. Folgendermaßen können sie zusammengefasst werden:

- Das erste Prinzip der produktiven Verfahren kann man als das Prinzip von „learn by doing“<sup>6</sup> zusammenfassen. Hier wird gemeint, dass Schüler besser lernen können, wenn sie handeln als wenn sie nur auf Lehrerfragen antworten. Beispielweise kann der Schüler besser verstehen, wie ein Gedicht strukturiert ist, wenn er es selber verfasst als wenn er es analysiert.
- Das weitere Prinzip ist das Prinzip der Individualität. Dieses Prinzip besagt, dass der Literaturunterricht auf das gleiche Ergebnis bei allen Schülern nicht abzielen sollte.
- Neben diesen beiden Prinzipien zählt auch das Prinzip der Förderung der Schreibkompetenz. Dies bedeutet keinerlei, dass die Schüler kleine Schriftsteller werden, sondern zielt darauf ab, dass die Schüler etwas Kreatives sprachlich

---

<sup>6</sup> „Learn by doing“ ist eine von John Dewey entwickelte Theorie, die folgendes besagt : a) die Leute lernen am besten, wenn sie in den Lernprozess verwickelt werden; b) Will ein Wissen eine Bedeutung für ein Individuum oder eine Wirkung in seinem Verhalten haben, soll dieses Wissen von diesem Individuum selbst entdeckt werden; c) das Engagement von einer Person im Lernprozess ist am höchsten, wenn diese Person in ihrer eigenen Lernweise frei ist.

produzieren. Dieses Prinzip kann einem den Eindruck geben, dass es auf das Textverständnis nicht abzielt. Aber, wer eine Kurzgeschichte mit einer Weitergeschichte ergänzt, hat sie nicht weniger verstanden als derjenige, der sie analysiert. Alles in allem sieht Spinner in diesem Prinzip als eine Voraussetzung literarischen Verstehens.

- Ein weiteres Prinzip ist jenes Prinzip, das literatur- und schreibdidaktische Unterrichtsziele verbindet. Hier ist kaum eine Grenze zwischen dem kreativen Schreiben und dem Literaturunterricht zu ziehen.

### **1.3.3.3 Zur Methodik der produktiven Verfahren: Das Modell von Dietmar Rösler**

Produktive Verfahren umfassen eine Reihe von Aktivitäten, durch die sie die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem literarischen Text zu fördern sucht. Wie in der allgemeinen Verstehensdidaktik lassen sich diese Aktivitäten in drei Phasen unterscheiden und nämlich Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen. (Rösler, 2012: 233) Folgenden Abriss dieser Aktivitäten schlägt Dietmar Rösler vor.

#### **1.3.3.3.1 Aktivitäten vor dem Lesen**

Für Rösler soll die Arbeit mit einem literarischen Text sofort mit der Lektüre von letzterem nicht angefangen werden, denn es gibt eine Reihe von Informationen um den Text herum, die zunächst ausgebeutet werden sollen. Es geht hier nämlich um „Paratexte“ und „Überschriften“. Neben der Ausbeutung dieser paratextlichen Informationen kann auch auf die Assoziogramme zu einem Schlüsselwort, einem Bild oder dem Titel und die Aktivierung von Vorwissen über die Textsorte oder das Thema zurückgegriffen werden. Erst nach der Behandlung all dieser Aspekte kann der Text gelesen werden, wobei diese Lektüre von bestimmten Aktivitäten begleitet wird.

#### **1.3.3.3.2 Aktivitäten während des Lesens**

In dieser Phase kommen wirklich handlungs- produktionsorientierte Aktivitäten in Frage. Zu diesen Aktivitäten gehören die folgenden:

- Die Rekonstruktion von zerschnittenen Textteilen: Auch „Restauration“ genannt, diese Aktivität ist mehr für Gedichte geeignet und umfasst folgende Teilaktivitäten:

- Die Herstellung der Vers- oder Strophenfolge: Der Lehrer oder die Lehrerin erteilt den Lernenden ein Gedicht, das in die Verse oder Strophe auseinandergeschnitten wurde und die Lernenden setzen es selbst zusammen.
- Den Zeilenumbruch vornehmen: Hier geht es darum, dass die Lernenden ein Gedicht in Versformen stellen, das wie ein Prosatext fortlaufend geschrieben wird.
- Gedichte entflechten: Den Lernenden wird hier ein Text gegeben, der die Verse oder Strophen von zwei verschiedenen Gedichten ineinandergeschoben enthält und rekonstruieren diese beiden Gedichte.
- Weggelassene Zeilen oder Wörter ergänzen: Es wird hier von den Lernenden verlangt, dass sie einen Text ergänzen, wo Wörter oder Verse fehlen, die wichtig für den Sinnzusammenhang sind.
- Eine weitere Aktivität während des Lesens ist nach Dietmar Rösler die „Aufforderung, den Textanfang oder den Text nach einer Unterbrechung weiterzuschreiben bzw. an bestimmten Punkten den weiteren Gang des Textes zu diskutieren“. Diese Aktivität dreht um eine Teilaktivität, die darin besteht, den Text teilweise zu lesen und die Lernenden eine Fortsetzung schreiben zu lassen.
- Die Umarbeitung: Sie ist die wichtigste Aktivität für die produktiven Verfahren, denn die Lernenden sind wirklich produktiv bei ihr. Folgende Teilaktivitäten gehören zu der Umarbeitung.
  - Figuren in Ich-Form vorstellen: Die Lernenden übernehmen je eine Figur aus dem Text und beschreiben sie in der Ich-Form; sie bewahren trotzdem die Namen der Figuren.
  - Plakate zu Figuren erstellen: Hauptsache in dieser Teilaktivität ist, dass die Lernenden alle wichtigen Figuren des Textes herausfinden und zu ihnen je ein Plakat erstellen. Sie lesen den Text nochmals und erhalten Informationen zu jeder Figur, die sie im Plakat eintragen.
  - Eine im Text angedeutete Handlung ausfabulieren: Der Lehrer bzw. die Lehrerin wählt eine Handlung im Text aus und die Lernenden gestalten z.B. dazu einen Dialog.
  - Eine Figur verändern und eine Szene entsprechend umschreiben: Bei dieser Teilaktivität sollen sich die Lernenden vorstellen, wie eine Situation im Text verlaufen würde, wenn eine der Figur andere Charaktereigenschaften als im ursprünglichen Text besäße.

- Einen Text pantomimisch darstellen: Dieses Verfahren eignet sich bei allen Textsorten. Sie besteht darin, dass einer der Lernenden den Text vorliest und einer andere stellt die Pantomime dar.
- Szenisches Lesen in der Gruppe: Dies betrifft poetische Texte, die die Lernenden vortragen sollen. Jeder Lernende spricht einen Teil des Gedichtes, indem er szenische Elemente abspricht.
- Die Dokumentation des Lesens: Diese Aktivität dient dazu, die Fertigkeit Schreiben bei den Lernenden zu schulen. Als Teilaktivitäten umfasst sie u.a. die folgenden:
  - Briefe von und an Figuren schreiben: Diese Briefe sind von den Lernenden selbst verfasst und zielen darauf ab, dass die Lernenden ihre eigene Einschätzung der Figuren geben können. Es ist auch bei diesem literarischen Spiel möglich, die geschriebenen Briefe in der Klasse austauschen lassen, damit die Lernenden Antwortbriefe in der Rolle der Figur schreiben können.
  - Tagebucheinträge von Figuren schreiben: Es wird hier von der Annahme ausgegangen, dass jede Figur ein Tagebuch hat. In diesem Tagebuch wird die Handlung von den Lernenden aus der Figurenperspektive rekapituliert, indem sie die Geschehnisse stichwortartig zusammenstellen.
  - Einen inneren Monolog einer Figur schreiben: Diese Aufgabe ist dem Schreiben von Tagebucheinträgen ähnlich, aber es wird hier nicht stichwortartig verfahren, sondern die Lernenden schreiben einen Text. In diesem Text drücken sie das aus, was sie denken oder fühlen würden, wenn sie an Stelle der betroffenen Figur wären.
- Die letzte Aktivität während des Lesens ist das zeilen- und abschnittsweise Lesen mit der Aufforderung zu Hypothesenbildung. Diese Aufgabe ist für lange Texte geeignet.

### **1.3.3.3 Aktivitäten nach dem Lesen**

Aktivitäten nach dem Lesen zielen auf eine Fortführung des Textes ab. Zur Realisierung dieser Fortführung kann auf den Wechsel der Erzählperspektive, der Textsorte oder des Mediums zurückgegriffen werden. Hauptsache bei diesen Aktivitäten ist das kreative Schreiben zu fördern. Zu den Aktivitäten nach dem Lesen gehören die folgenden:

- Einen Text oder –ausschnitt in eine andere Textsorte umsetzen: Beispielsweise kann hier ein erzählender Text in einen dramatischen Text umgeformt oder umgekehrt werden.
- Nach dem Muster des Textes weiter Texte erfinden: Der zu behandelnde Text dient für die Lernenden als Inspirationsquelle, wobei sie die Handlung fortführen sollen.

## **KAPITEL 2: STELLENWERT DER LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT IN KAMERUN**

In diesem Kapitel erfolgt ein Überblick über die Entstehung und die Entwicklung sowie die Legitimationsbedingungen des Faches Deutsch in Kamerun. Von dieser Betrachtungsweise ausgehend kann man den Stellenwert literarischer Texte im kamerunischen DaF-Unterricht verstehen.

### **2.1 Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch in kamerunischen Schulen**

Der Fremdsprachenunterricht Deutsch in Kamerun hat eine sehr lange Geschichte. Diese Geschichte kann nicht losgelöst von der Geschichte Kameruns selbst verstanden werden. In der Tat existiert Kamerun als einheitliches Land mit gezogenen Grenzen erst seit dem 19. Jahrhundert, in der deutschen Kolonialzeit. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass Kamerun eine Gründung der Deutschen ist. Diese Ansicht kann mit folgenden Worten von MBIA vertreten werden: „Die Organisation der verschiedenen ethnischen Gruppen innerhalb eines einheitlichen Territoriums mit sozialpolitischen Aufgaben erweist sich als eine deutsche Initiative.“ (MBIA, 1998: 35)

In diesem „einheitlichen Territorium mit soziopolitischen Aufgaben“ wurden Schulen gegründet, in denen Deutsch als Bildungssprache galt. Dreißig Jahre lang war deutsch die einzige lebende Sprache, die in Kamerun gelehrt und gelernt wurde. Es sei gesagt, dass Deutsch während dieser dreißig Jahre nicht nur als Bildungssprache, sondern auch als Amts- und Verkehrssprache galt. (Ebd. S. 35) Dies impliziert, dass Kameruner zu „kleinen Deutschen“ gemacht wurden, denn kamerunische Sprachen wurden abgeschafft. (Bassock, 2010: 76) Darüber hinaus sei gesagt, dass es damals auch keinen ausgebildeten Kameruner gab, die als Lehrer arbeiten konnten. Deshalb trafen die aus Württemberg stammenden Grundschullehrer ein, die den deutschen Lehrplan verwendeten. Der Grund für all dies war, dass die damalige Kolonialregierung nach einer „offiziellen Einsprachigkeit“ strebte. (Ebd. S. 72) Jedoch lief die Geschichte anders.

Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs 1914 und dessen Ende 1919 fand in Europa der Versailler Vertrag statt, dessen Beschlüsse Deutschland dazu verpflichtete, Kamerun zu verlassen. Das Land wurde Frankreich und Großbritannien anvertraut, was das Schicksal des

Faches Deutsch auch veränderte: Die deutsche Sprache wird im anglophonen Schuluntersystem<sup>7</sup> Kameruns bis heute nicht mehr gelehrt; was das französische Schuluntersystem angeht, wird sie von dem Versailler Vertrag bis 1961 verboten. Erst mit der Gründung von Lycée Général Leclerc wird sie in das Programm wiedereingeführt. (Vgl. Gomsu) Es ist also selbstverständlich, dass die deutsche Sprache diesmal denselben Status nicht mehr hat.

Dass die deutsche Sprache erneut in kamerunische Schulprogramme eingeführt ist, ist kein Zufall. Dies ist auf die „politische Versöhnung“ zwischen Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zurückzuführen. In der Tat hatten die beiden Länder ein politisches, wissenschaftliches und kulturelles Abkommen, ein neues Europa zu bilden. Als Voraussetzung dazu wurden Deutsch und Französisch jeweils in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland angeboten, was Frankreich in seine Kolonien fortführte. So wird Deutsch erneut in kamerunische Schulen mit dem falschen Status „Deutsch als Fremdsprache“<sup>8</sup> eingeführt. Von dieser Periode bis in die 1980er Jahre war der französische Lehrplan für Deutsch in Kamerun gültig. Diese Situation wird sich jedoch mit der Verfassung jeweils in den 1980er und 90er Jahren zweier Lehrwerke „Yao lernt Deutsch“ und „Ihr und Wir“ verändern.

Mit dem Aufkommen der beiden oben genannten Lehrwerke haben wir auch das Aufkommen eines kamerunischen Lehrplans, der den DaF-Unterricht in Kamerun bestimmt. Nun lässt sich eine Frage stellen und zwar: Was ist der Stellenwert literarischer Texte in diesem neu definierten kamerunischen Deutschunterricht? Diese Frage bildet das Kerngerüst vorliegenden Abschnitts.

## **2.1.2 Zum Stellenwert literarischer Texte im kamerunischen DaF-Unterricht**

Der kamerunische Lehrplan für Deutsch verfolgt verschiedene Ziele, die sich in zwei Kategorien klassifizieren lassen: Allgemeine Ziele und spezifische Ziele.

Bei den allgemeinen Zielen handelt es sich u.a. auf folgende Aspekte auf:

- *Le développement de la personnalité du jeune camerounais;*

---

<sup>7</sup> Man unterscheidet in Kamerun zwei Schuluntersysteme: das anglophone Schuluntersystem und das frankophone Schuluntersystem

<sup>8</sup> In Kamerun sprechen die Schüler neben ihren jeweiligen Muttersprachen Französisch und oder Englisch, bevor sie Deutsch lernen. Nach Rolf Koeppel (Koeppel 2013:5) sollte Deutsch in diesem nicht mehr Fremdsprache genannt, sondern Tertiärsprache. Man spricht also von Tertiärsprache, wenn die zu lernende Fremdsprache nicht die zweite Sprache sein muss, sondern die dritte, vierte usw. sein kann.

- *L'émancipation de ce dernier par la formation de son esprit critique et d'indépendance.*

(Journal Officiel de la République du Cameroun, 1996 : 4)

Was die spezifischen Ziele angeht, werden auf u.a. Ebenen folgende Ziele auf den kognitiven und kulturellen Ebenen verfolgt:

- *L'accès à la civilisation, à la culture et la littérature des pays germanophones;*
- *La réflexion sur les problèmes urgents de la société dans laquelle vit l'apprenant et les possibilités de la transformer ;*
- *L'apprentissage des modes de penser et de compréhension des types de cultures différentes de celle de l'apprenant en vue de faciliter l'intégration dans un monde plurilingue.*

(Ebd. S. 4.)

Die obigen Ziele sind zweifellos Aufgabe literarischer Texte, denn das Fremdsprachenlernen und der Kontakt mit der Zielsprachenkultur erfolgen überwiegend über Texte vor allem literarische Texte. Im Gegensatz zu Sachtexten, geben literarische Texte mehr Anstoß zu einer echten Kommunikation. Darüber hinaus

*„fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen, indem sie zur Identifikation anregen, zum Abarbeiten und Ausdifferenzieren von Inhaltskonzepten (Figuren, Situationen, Geschehnisse) und zu Korrekturen dessen, was ein Schüler an Weltsicht und Haltung mitbringt.“*

(Vuk, 2013: 2)

Dies bedeutet mit anderen Worten, dass literarische Texte einen ästhetischen Charakter haben in dem Sinne, dass sie „Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen“ können und „Träger landeskundlicher Inhalte“ sind.

Aus dem Vorangegangenen kann geschlossen werden, dass literarische Texte im kamerunischen Deutschunterricht denselben Stellenwert wie in jedem fremdsprachlichen Deutschunterricht hat. Ehlers beschreibt diesen Stellenwert in Form von Zielen, die literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu erfüllen haben. (Vgl. Ebd. S. 5.) Diese Ziele lassen sich folgendermaßen gliedern:

1. *Entwicklung der Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen*
2. *Entwicklung der Fähigkeit, unbekannte Wörter zu erschließen*
3. *Entwicklung der Fähigkeit, eigene Fragen zu stellen und nach Lösungen zu suchen (Entwicklung von Problem-Lösungs-Strategien)*
4. *Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutungen zu erfassen/zu bilden*
5. *Entwicklung der Fähigkeit, Sinn zu konstituieren*
  - a. *Entwicklung der Fähigkeit, satzübergreifend zu lesen*
  - b. *Verbesserung der Kenntnisse über Erzählstrukturen*

- c. *Entwicklung der Fähigkeit, Texte zusammenzufassen*
- d. *Wahrnehmungsschulung für konnotative Bedeutungen und Stilmittel*
- e. *Entwicklung der Fähigkeit zu antizipieren.*

Aus diesen Zielen literarischer Texte entsteht die Notwendigkeit, sich Fragen über die Methoden zu stellen, die in Kamerun für deren Erreichung in Gang gesetzt werden. Anders ausgedrückt, wie sieht der Literaturunterricht in Kamerun aus? Im Folgenden wird dieser Frage nachgegangen.

## **2.2. Zur Lage des Literaturunterrichts in Kamerun**

### **2.2.1 Inhalte**

Es geht hier darum zu wissen, was im Literaturunterricht vermittelt werden soll. Diese Frage richtet sich an den Lehrplan. Diesbezüglich bietet der kamerunische Lehrplan Richtlinien von dem an, was im Literaturunterricht dargeboten werden soll. Je nach der Lernstufe lauten diese Richtlinien folgendermaßen:

- *L'Afrique dans la littérature pour jeunes Allemands;*
- *La littérature négro-africaine d'expression allemande ;*
- *Les contes ;*
- *Etude des textes de quelques auteurs Allemands contemporains ;*
- *Quelques aspects de la culture allemande*

(Journal Officiel de la République du Cameroun, 1996 : 11)

Diese Richtlinien kommen zum Ausdruck in Form von literarischen Texten, die in Lehrwerken auftauchen. Darüber hinaus hat der Lehrer völlig freie Hand, eigene literarische Texte auszuwählen. Voraussetzung hier ist jedoch, dass diese freie Auswahl den oben genannten Auswahlkriterien entspricht.

### **2.2.2 Methoden**

Obwohl er keine Aufgabe hat, Methoden vorzuschreiben, soll jedoch der Lehrplan einige Vorgehensweise vorschlagen. Was den kamerunischen Lehrplan angeht, wird kaum eine Vorgehensweise bezüglich literarischer Texte vorgeschlagen. Man findet hier nur einen Vorschlag, der für alle Textarten gültig ist. (Ebd. S. 12) So ist es kein Wunder, dass literarische und nicht-literarische Texte in Lehrwerken derselben Vorgehensweise folgen.



### **2.2.3 Defizite des Literaturunterrichts in Kamerun**

Dass das Erziehungsministerium durch den Lehrplan literarischen Texten einen wichtigen Platz einräumen, ist schon ein großer Schritt. Ein weiterer Schritt ist die Tatsache, dass die Lehrwerkautoren auf den Einsatz literarischer Texte in Lehrwerke achten, wobei auch die Auswahlkriterien berücksichtigt werden. Schließlich ist auch die Tatsache ein Schritt, dass die Arbeit mit literarischen Texten im kamerunischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache effektiv ist. Jedoch sind einige Defizite diesbezüglich zu unterstreichen. Es geht alles in allem um Defizite methodischer Art. In der Tat folgen literarische Texte, wie oben erwähnt, denselben Vorgehensweisen wie nicht-literarische Texte. Dieses Defizit könnte beseitigt werden, wenn die Literaturdidaktik zur Lehrerausbildung gehörte. Leider ist die Realität anders: es gibt bislang an kamerunischen Universitäten keine Lehrveranstaltung, die sich mit der Literaturdidaktik beschäftigt.

## **TEIL II: PRAKTISCHER TEIL**

## **KAPITEL 3 LITERATURDIDAKTISCHER UMGANG MIT TEXTEN AUS DEM LEHRWERK IHR UND WIR BAND 4**

Laut Reiner Schmidt beruht die Lehrwerkanalyse auf vier wesentlichen Komponenten und zwar der Beschreibung von Lehrwerken, der Analyse von Lehrwerken, der Kritik von Lehrwerken und der Erprobung von Lehrwerken im Unterricht, wobei diese Komponenten einander voraussetzen. (Schmidt, 1996) Dies impliziert, dass man z.B. ein Lehrwerk im Unterricht nicht erproben kann, ohne es zu analysieren oder zu beschreiben. Da dieses Kapitel darauf abzielt, Texte aus dem Lehrwerk Ihr und Wir Band 4 zu erproben, ist erforderlich, dieses Lehrwerk im Voraus zu analysieren und zu beschreiben.

### **3.1 Zur Beschreibung des Lehrwerks Ihr und Wir Band 4**

Bei der Beschreibung eines Lehrwerks zieht man in Betracht folgende Aspekte bzw. Gesichtspunkte: den Zielgruppenbezug, den Lernort, die Lernziele, die Lernzwecke, die Lehrwerkteile, die Progression und den Kapitelaufbau. In Anbetracht der Tatsache, dass die vorliegende Arbeit sich auf das Lehrwerk Ihr und Wir Band 4 beschränkt, werden nur die Gesichtspunkte Zielgruppenbezug, Lernort, Lernzwecke und Kapitelaufbau beschrieben.

#### **3.1.1 Zielgruppenbezug, Lernort und Lernzwecke**

Das Lehrwerk „Ihr und Wir Band 4“ ist für Jugendliche der Sekundarstufe II konzipiert und gilt für acht afrikanische Länder, wo Deutsch den Status Deutsch als Fremdsprache hat. So ist es demzufolge festzustellen, dass dieses Lehrwerk zum Zweck der Prüfung und des Studiums verwendet wird.

#### **3.1.2 Kapitelaufbau**

Das Lehrwerk Ihr und Wir Band 4 ist Teil des „Vorgänger – Lehrwerks“ des aktuellen Lehrwerks Ihr und Wir Plus.<sup>9</sup> Es besteht aus elf Kapiteln, die jeweils am Anfang eine Einstiegsseite mit Bildern haben. Außer dem Kapitel elf, das nur aus Texten besteht und den Kapiteln zwei, vier und acht, die keinen Abstecher Teil beinhalten, gliedern sich jeweils die übrigen Kapitel in Texte, Übungen und Abstecher.

---

<sup>9</sup> Das Lehrwerk Ihr und Wir wurde revidiert unter dem Namen Ihr und Wir Plus, wobei die alten Bände 1 und 2 einfach neu bearbeitet und die übrigen Bände 3 und 4 durch „einen neuen und umfangreichen“ Band 3 ersetzt wurden. Nichtsdestotrotz wird der alte Band 4 noch verwendet.

### **3.1.2.1 Texte**

Jedes Kapitel im Lehrwerk *Ihr und Wir* Band 4 beginnt, wie schon angedeutet, mit einer Einstiegsseite. Nach der Einstiegsseite kommen direkt Texte vor, die einen direkten Bezug mit dem Titel des Kapitels haben. Diese Texte sind sowohl literarischer als auch nicht-literarischer Art und sind von Aufgaben vor und nach dem Lesen begleitet.

### **3.1.2.2 Übungen**

Die Teile, die Übungen umfassen, stehen nach dem Teil von Texten. Es geht hier um Übungen, die sich auf den Wortschatz, die Grammatik, die Übersetzung und den schriftlichen und/oder mündlichen Ausdruck beziehen. Strukturen, die in Texten vorkommen, werden in diesem Teil geübt. Im Unterschied zu den unteren Bänden, sei es von *Ihr und Wir* oder *Ihr und Wir Plus*, wo die Rubriken dieser Übungen systematisiert sind, gelten sie hier im Band 4 als Vertiefung bzw. Erweiterung.

### **3.1.2.3 Abstecher**

Dieser Teil umfasst, wie der Textteil, sowohl literarische als auch nicht-literarische Texte, die von Aufgaben vor und nach dem Lesen begleitet sind. Im Gegensatz zu Texten im Textteil, die sich direkt auf den Titel des Kapitels beziehen, sind Texte im Abstecher Teil eine Art praktischer Fall. Durch diese Texte werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, tief über Texte nachzudenken.

In Anbetracht der Tatsache, dass der Textteil und der Abstecher Teil literarische und nicht – literarische Texte beinhalten, lohnt es sich, die Häufigkeit literarischer Texte hier zu analysieren. Ziel hier ist es herauszufinden, welche literarischen Gattungen vertreten sind? Welche Gattung dominiert? In welchem Umfang werden literarische Texte im Vergleich zu Sachtexten bzw. nicht – literarischen Texten vermittelt? Solche Fragen liegen dem folgenden Abschnitt zugrunde.

## **3.2 Zur Analyse des Lehrwerks *Ihr und Wir* Band 4**

Unter der Analyse eines Lehrwerkes versteht Schmidt Reiner die Untersuchung von Lehrwerkteilen oder ganzen Lehrwerken anhand von auf innerer Struktur des Lehrwerkes zielenden Fragestellungen und/oder anhand vorgegebener oder selbst entwickelter Kriterienkataloge und/oder im Hinblick auf die Lernwünsche, -bedürfnisse und –möglichkeiten einer konkreten Lernergruppe, um zu prüfen, ob es für diese Lernergruppe geeignet ist. (Ebd. S. 401) Damit die vorliegende Analyse der Definition von Schmidt entspricht, lehnt sie sich an einen aus elf von den „vierunddreißig Maximen“ des Beirats

Deutsch als Fremdsprache beim Goethe-Institut bestehenden Kriterienkatalog an. Dieser Kriterienkatalog umfasst Kriterien wie Textauswahl, Originaltexte, Kennzeichnung der Texte, Autoren, Ausländertexte, didaktisch-methodischen Kontext, Kürzungen, Adressaten, interkulturelle Texte, Dialoge, Frauen und Männer, Komik, literarische Texte, Gedichte und Lieder.

### **3.2.1 Textauswahl**

Das Kriterium Textauswahl besteht darin, herauszufinden, ob die Texte eines Lehrwerkes unterschiedlicher Herkunft sind. Durchblättert man das Lehrwerk *Ihr und Wir* Band 4, ist es festzustellen, dass das Lehrwerk diesem Kriterium entspricht. In der Tat haben wir hier mit einer Vielfalt von Texten aus Zeitungen, Jugendbüchern, literarischen Werken zu tun.

### **3.2.2 Originaltexte**

Unter dem Kriterium Originaltexte wird die Tatsache verstanden, dass Texte, die sich im Lehrwerk *Deutsch als Fremdsprache* befinden, ursprünglich in der deutschen Sprache verfasst werden sollten. Dies bedeutet mit anderen Worten, dass Texte im Lehrwerk kein Ergebnis einer Übersetzung sein sollten. Darüber hinaus sollten diese Originaltexte „unterschiedlichen Textsorten angehören sowie verschiedenen historischen Epochen und kulturellen Kontexten entstammen.“ (Ebd. S. 409)

Texte aus dem Lehrwerk *Ihr und Wir* Band 4 entsprechen diesem Kriterium. Tatsächlich sind hier Texte aus der Goethezeit sowie aus der Gegenwart zu finden. Hinzu sind Texte deutscher Autoren sowie Texte von nichtdeutschen Autoren, die jedoch in der deutschen Sprache verfasst wurden, zu finden. Neben all diesen Texten liegen jedoch Texte vor, die nicht ursprünglich in der französischen Sprache verfasst wurden, und die dann übersetzt wurden. Genannt sei hier „Der Regenwald wird zerstört“ (S.94).

### **3.2.3 Kennzeichnung der Texte**

Werden die Texte, die sich in einem Lehrwerk befinden, nach ihrem Verfasser und ihrer Quelle deutlich gekennzeichnet? Erfährt man über ihren Autor mehr als nur den Namen? Diese sind Fragen, die bei dem Kriterium „Kennzeichnung der Texte“ beantwortet werden sollten. In Bezug auf dieses Kriterium erweist sich das Lehrwerk *Ihr und Wir* Band 4 als tadellos in dem Sinne, dass fast alle Texte nach ihren Autoren und Quellen gekennzeichnet sind. Was literarische Texte angeht, ist es festzustellen, dass immer eine kleine Biographie der Autoren angegeben wird.

### **3.2.4 Autoren**

Wenn man das Lehrwerk „Ihr und Wir Band 4“ durchblättert, dann sind Texte zu finden, wo weder Autor noch Quelle angegeben sind. Dies hat sicherlich nichts mit Unehrllichkeit zu tun, sondern es geht um Texte, deren Verfasser die Autoren des Lehrwerkes sind. Zu diesen Texten gehören z.B. „Das Frühstück“ (S.34), „Kleinen deutsches Emanzipationslexikon“ (S.44). Dass man Texte in einem Lehrwerk findet, die von Lehrwerkautoren selber verfasst werden, ist kein Zufall. Dies entspricht dem Kriterium „Autoren“, das besagt, dass die Verfasser der Lehrwerke möglichst wenige Texte schreiben sollen.

### **3.2.5 Ausländertexte**

Eines der Ziele des Einsatzes von Texten in Lehrwerken ist die Förderung der Schreibkompetenz bei Schülern. Diese Schreibkompetenz bezieht sich auf die Produktion von Texten durch Schüler. Damit diese Kompetenz bei den Schülern geschult werden kann, sollten diese Schüler im Kontakt mit Texten in deutscher Sprache sein, die von Autoren mit nichtdeutscher Muttersprache verfasst wurden. (Ebd. S. 409) Die Tatsache, dass man solche Texte in einem Lehrwerk findet, ist ein Anspruch des Kriteriums „Ausländertexte“. Viele Texte im Lehrwerk „Ihr und Wir Band 4“ sind in dieses Kriterium einzuordnen.

### **3.2.6 Didaktisch-methodischer Kontext**

Alle Texte im Lehrwerk Ihr und Wir Band 4, mit Ausnahme von allen Texten des elften Kapitels, sind von Vorschlägen begleitet, wie sie im Unterricht behandelt werden können. Davon ausgehend wird dem Kriterium „Didaktisch-methodischer Kontext“ Rechnung getragen. In der Tat sollten Texte in einem Lehrwerk, nach diesem Kriterium, von methodisch-didaktischen Vorschlägen begleitet werden.

### **3.2.7 Kürzungen**

Bei dem Kriterium „Kürzungen“ geht es darum darauf zu achten, ob Texte im Lehrwerk relativ kurz sind. Dies bedeutet, dass sich Texte im Lehrwerk auf mehrere Seiten verbreiten sollen. Es ist zugelassen, nur Auszüge von Texten in ein Lehrwerk einzusetzen, wenn ursprüngliche Texte sehr lang sind. Dieses Kriterium wird im Lehrwerk „Ihr und Wir“ Band 4 in Betracht gezogen, denn der längste Text hier erstreckt sich auf vier Seiten und dies, weil es sich um ein Theateraufzug handelt.

### **3.2.8 Adressaten**

Das Kriterium „Adressaten“ besagt, dass Texte, die sich in einem Lehrwerk des Deutschen als Fremdsprache befinden, die kulturelle Perspektive des Adressaten berücksichtigen sollten. Dies bedeutet aber nicht, dass Texte über das Zielland, d.h., Deutschland, keinen Platz im Lehrwerk haben. Es muss eine Balance zwischen Texten über das Ausgangsland und denen über das Zielland bestehen, damit der Adressat die Spuren seiner Kultur im Lehrwerk erkennen kann. Das ist der Grund, weshalb man afrikanische Märchen und andere Texte über Afrika vorfindet, die neben Texten deutscher Autoren wie Goethe, Schiller usw. stehen.

### **3.2.9 Dialoge**

Das Kriterium „Dialoge“ bedeutet, dass Texte in Lehrwerken den Lernenden die Gelegenheit anbieten, sich mündlich zu äußern. Dieses Ziel ist jedoch nicht durch dialogische Texte zu erreichen, sondern durch die Aufgabenstellung, die die Texte begleiten. Letztere sollen so gestaltet werden, dass die Lernenden dialogisch reagieren können. Gegen diesen Anspruch sind Autoren des Lehrwerks „Ihr und Wir Band 4“ nicht „taub geblieben“. Die meisten Texte sind von Aufgabenstellungen begleitet, wo die Lernenden ihre Meinungen zum Ausdruck bringen können.

### **3.2.10 Literarische Texte**

Bei diesem Kriterium geht es nicht um die fortwährende Debatte über den Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Es geht hier darum viel mehr zu wissen, ob sowohl Texte aus der Gegenwartsliteratur als auch ältere Texte im Lehrwerk vorzufinden sind. Angesichts der Tatsache, dass man Texte von Goethe, Schiller, Herder und Hebel u.a. und die von Dürrenmatt und Mongo Beti im Lehrwerk Ihr und Wir Band 4 findet, ist es zu schlussfolgern, dass dieses Kriterium in Betracht gezogen wird.

### **3.2.11 Gedichte und Lieder**

Gemäß diesem Kriterium haben Gedichte und Lieder, trotz ihrem Schwierigkeitsgrad, mnemotechnische<sup>10</sup> Vorteile im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deshalb dürfen sie in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache nicht fehlen. Im Bestreben dieses Kriterium zu erfüllen, sind Gedichte (z.B. Der Lindenbaum) und Lieder (z.B. An die Freude) im Lehrwerk Ihr und Wir Band 4 zu finden.

---

<sup>10</sup> Die Mnemotechnik verweist auf die Gedächtniskunst, wobei die Gedächtniskunst eine Kunst ist, die darin besteht, das Gedächtnis durch Gedächtnishilfen zu pflegen und zu üben.

Aus der vorangegangenen Beschreibung und Analyse des Lehrwerks *Ihr und Wir* Band 4 ergibt sich, dass dieses Lehrwerk eine Vielfalt von (literarischen) Texten anbietet. Davon ausgehend kann man schlussfolgern, dass es sich lohnt, dieses Lehrwerk im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu verwenden. Jedoch ist es wichtig, alle literarischen Texte zu rekapitulieren, die sich darin befinden. Die beiden folgenden Kapitel befassen sich jeweils mit der Klassifizierung von literarischen Texten im Lehrwerk *Ihr und Wir* Band 4 und einen Vorschlag zum Umgang mit einigen Texten.

### 3.3 Klassifizierung von Texten im Lehrwerk *Ihr und Wir* 4 nach deren Gattungen

Das Lehrwerk „*Ihr und Wir* Band 4“ zählt dreizehn literarische Texte, wobei die drei literarischen Gattungen repräsentiert sind. Die folgenden Tabellen rekapitulieren all diese literarischen Texte.

#### 3.3.1 Dramatische Texte

<b>Titel des Textes</b>	<b>Autor</b>	<b>Kapitel</b>	<b>Seite</b>
Die Physiker	Friedrich Dürrenmatt	10	147

#### 3.3.2 Epische Texte

<b>Titel des Textes</b>	<b>Autor</b>	<b>Kapitel</b>	<b>Seite</b>
Seltsamer Spazierritt	Johann Peter Hebel	1	18
Die Geschichte von den schwarzen Buben	Heinrich Hoffmann	6	76
Die Dorfversammlung	Felicitas Naumann, Dieter Schenk	6	77
Warum verlegen Sie Kinder- und Jugendbücher über die Dritte Welt?			
Der Regenwald wird zerstört	Mongo Beti	7	94
Fremde im eigenen Land	Rolf Italiaander	8	115
Hänsel und Gretel	Brüder Grimm	9	125
Reise des Priesters Abulfauaris ins innere Afrika	Christian Martin Wieland	11	156



### 3.3.3 Lyrische Texte

Titel des Textes	Autor	Kapitel	Seite
Der Lindenbaum	Wilhelm Müller	7	101
Kultur ist überall	Johann Gottfried Herder	11	157
Weltliteratur	Johann Wolfgang von Goethe	11	158
Das Göttliche	Johann Wolfgang von Goethe	11	159

### 3.4 Zum Umgang mit einigen ausgewählten Texten

Angesichts der Tatsache, dass sich die Theorie und Praxis ineinandergreifen, lohnt es sich in diesem Kapitel, eine auf dem oben dargestellten theoretischen Modell beruhende Arbeit mit einigen literarischen Texten aus dem Lehrwerk *Ihr und Wir* Band 4 vorzuschlagen.

#### 3.4.1 Umgang mit einem epischen Text: „Seltsamer Spazierritt“ von Johann Peter Hebel

Bezugnehmend auf das didaktische Modell von Dietmar Rösler (Rösler, 2012: 233ff.) wird dieser Text in drei Phasen behandelt.

##### 3.4.1.1 Aktivitäten vor dem Lesen

In dieser Phase wird der Text noch nicht gelesen. Es geht hauptsächlich hier darum, Informationen um den Text herum auszubeuten. Zu diesen Informationen gehören der Titel, das Bild sowie die kleine Pointe vor dem Text. Die Ausbeutung dieser Informationen kann in Form von Fragen erfolgen, die die Schüler zum Antworten zugewiesen bekommen. Unter anderen Fragen können die folgenden gestellt werden:

- Lest die Zusammenfassung vor dem Text und diskutiert in der Klasse;
- Lest jetzt den die Überschrift und seht das Bild an. Worum könnte es im Text gehen?  
Schreibt eure Vermutungen und diskutiert in der Klasse

##### 3.4.1.2 Aktivitäten während des Lesens

Während des Lesens bieten sich viele Möglichkeiten, einen literarischen Text im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu bearbeiten. Folgende können für den vorliegenden Text von Johann Peter Hebel geeignet sein:

#### Das Erraten des weiteren Gangs des Textes nach der Unterbrechung der Lektüre

Die Schülerinnen und Schüler werden hier darum gebeten, den ersten Absatz zu lesen. Danach werden alle Bücher zugemacht. Nachdem die Bücher zugemacht worden sind, raten die Schülerinnen und Schüler, wie die Geschichte weitergeht. Dies kann sie zunächst in Partnerarbeit gemacht werden und dann werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert.

### **Die Umarbeitung**

Die Umarbeitung kann sich in viele Teilaktivitäten gliedern:

- Die Erstellung von Plakaten zu Figuren: Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text nochmals und listen alle Figuren. Sie machen Plakate in Abhängigkeit mit der Zahl der Figuren. Sie tragen die Namen der Figuren auf die Plakate ein und zusätzlich dazu schreiben sie stichwortartig auf diesen Plakaten alle Informationen bzw. Eigenschaften, die sich je auf die Figuren beziehen.
- Die Umschreibung der Figuren und der Szene. Hier geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler eine der Figuren auswählen, die sie im Text vorgefunden haben und zwar den Vater oder den Sohn oder auch einen der Wanderer. Sie ersetzen die Eigenschaften dieser Figuren durch andere vorgestellte Eigenschaften. Dann versuchen, sie die Szene so zu gestalten, als ob die Figuren diese vorgestellten Eigenschaften besäßen. Diese Arbeit kann individuell gemacht werden und einige Schülerinnen und Schüler präsentieren die Ergebnisse in der Klasse.
- Das Szenische Lesen: Die Chance mit diesem Text von Johann Peter Hebel ist, dass er in direkter Rede steht. Der Lehrer wählt Schülerinnen und/oder Schüler aus entsprechend der Zahl der Figuren im Text, d.h. sechs Personen (der Mann, der Sohn und die vier Wanderer). Jede Schülerin bzw. jeder Schüler übernimmt die Rolle einer Figur. Jede/r liest, wo ihre/seine Figur im Text spricht bzw. handelt und memoriert. Dann spielen sie einen kleinen Sketsch.

### **Die Dokumentation des Lesens**

Jede/r Schülerin bzw. Schüler wählt eine der sechs Figuren des Textes aus und schreibt ihr einen Brief, in der sie/er ihr Ratschläge gibt. Dann tauschen sie sich diese Briefe in der Klasse aus und schreiben jetzt Antworten auf diese Briefe. Die Briefe und ihre Antworten können dann in der Klasse gelesen werden.

### **3.4.1.3 Aktivitäten nach dem Lesen**

Da das kreative Schreiben Hauptziel bei den Aktivitäten nach dem Lesen ist, werden die Schülerinnen und Schüler hier dazu gebracht, einen ähnlichen Text zu verfassen. Als Hilfe bekommen einige Redewendungen als Lehre zur Wahl, zu denen sie einen Text schreiben

sollen, wobei die Merkmale der Textsorte geachtet oder ungeachtet werden können. Folgende Redewendungen sind beispielsweise vorzuschlagen:

- Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein;
- Früh übt sich, wer ein Meister werden will;
- Es ist nicht alles Gold, was glänzt.

### **3.4.2 Umgang mit einem dramatischen Text: „Die Physiker“ von Friedrich Dürrenmatt**

#### **3.4.2.1 Aktivitäten vor dem Lesen**

In dieser Phase lesen die Schüler noch nicht den Text. Der Lehrer fordert sie darauf, die Struktur des Textes zu betrachten, den Titel sowie die Namen der Personen in den Didaskalien zu lesen. Danach werden sie aufgefordert, die Textsorte hinzuweisen und Hypothesen zum Inhalt zu formulieren.

#### **3.4.2.2 Aktivitäten während des Lesens**

Hier sollen die Schüler in Kontakt mit dem Textinhalt treten, aber dies erfolgt schrittweise.

Der erste Schritt für diesen Text von Dürrenmatt wäre, die vorgeschlagene Zusammenfassung des Textes zu lesen. Davon ausgehend können die in der ersten Phase formulierten Hypothesen geprüft werden. Als Aufgabe sollen die Schüler nach dem Lesen der Zusammenfassung Hypothesen über den weiteren Verlauf der Handlung im Text bilden.

In einem zweiten Schritt lesen die Schüler den übrigen Teil des Textes. Es geht hier um ein szenisches Lesen, d.h. jede Schüler (Leser) übernimmt die Rolle einer Figur, liest, indem er die entsprechende Handlung vollzieht. Auch werden nach der Lektüre hier die formulierten Hypothesen geprüft.

Ein dritter Schritt ist die Dokumentation des Lesens. Um diese Aktivität durchzuführen, könnte man auf zwei weiteren Teilaktivitäten zurückgreifen. Es geht um das Schreiben von Tagebuchanträgen von Figuren und das Schreiben des inneren Monologs.

Beim Schreiben von Tagebuchanträgen soll sich der Lehrer vergewissern, dass jeder Schüler eine Figur zugewiesen bekommt. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass jede Figur ein Tagebuch hat. In diesem Tagebuch rekapituliert jeder Schüler die Handlung aus der Figurenperspektive, indem er die Geschehnisse stichwortartig zusammenstellt.

Beim Schreiben des inneren Monologs dagegen sollen die Schüler jeweils eine Figur auswählen und das in Form von einem Text schreiben, was er denken oder fühlen würde, wenn er an der Stelle der betroffenen Figur wäre.

### **3.4.2.3 Aktivitäten nach dem Lesen**

Diese Phase legt einen großen Akzent auf das kreative Schreiben. So sollen die Schüler hier in der Lage sein, einen Text zu produzieren. Sie erhalten also als Aufgabe, den vorliegenden Text in eine andere Textsorte zu transformieren. Da es hier um einen dramatischen Text geht, können sie ihn in eine Erzählung oder Märchen transformieren.

### **3.4.3 Umgang mit einem lyrischen Text: „Das Göttliche“ von Johann Wolfgang von Goethe**

#### **3.4.3.1 Aktivitäten vor dem Lesen**

Da es nicht in dieser Phase empfohlen ist, die Schüler den Text lesen zu lassen, werden zwei Aktivitäten eingeführt. Die erste Aktivität besteht darin, dass die Schüler die Textsorte finden. Danach fordert der Lehrer die Schüler auf, ein Assoziogramm zu ergänzen, in dem das Wort „Mensch“ in der Mitte steht. Bei dieser Aktivität geht es darum, dass die Schüler einige Eigenschaften des Menschen geben. Die meisten Wörter, die hier genannt werden, können später im Text vorgefunden werden, was das Textverständnis erleichtert.

#### **3.4.3.2 Aktivitäten während des Lesens**

Der vorliegende Text ist ein Gedicht. So betrachtet eignen sich folgende Aktivitäten während des Lesens: die Rekonstruktion oder Restauration und die Umarbeitung.

Bei der Rekonstruktion oder Restauration soll der Lehrer schon im Voraus die Strophen dieses Gedichts durch Strophe anderer Gedichte ineinandergeschoben haben. Die Schüler erhalten die ineinandergeschobenen Strophen und rekonstruieren daraus das Gedicht von Goethe, indem sie die nicht dazu passenden Strophen weglassen.

Eine Alternative bei der Rekonstruktion wäre, dass der Lehrer das Gedicht in Strophen auseinanderschneidet. Die Schüler bekommen dann die auseinandergeschnittenen Strophen, die sie wieder in einer richtigen Reihenfolge herstellen.

Bezüglich der Umarbeitung sollen die Schüler ein szenisches Lesen in Gruppen durchführen. Es geht hier um einen mündlichen Vortrag des Gedichtes. Jeder Schüler in der Gruppe bekommt eine Strophe zugewiesen; er spricht sie, indem er die szenischen Elemente abspricht. Falls es freiwillige Schüler gibt, die das ganze Gedicht vortragen können, lässt sie der Lehrer es tun.

### **3.4.3.3 Aktivitäten nach dem Lesen**

Erwähnenswert hier die Tatsache, dass das kreative Schreiben das Hauptziel der produktiven Verfahren ist. So gesehen sollen die Schüler hier eigene Texte produzieren. Zu diesem Zweck erhalten die Schüler als Aufgabe, eigene Gedichte zu produzieren.

### **TEIL III: EMPIRISCHER TEIL**

## **KAPITEL 4: FELDUNTERSUCHUNG UND DATENAUSWERTUNG**

In diesem Kapitel wird das Design der empirischen Untersuchung näher erläutert. Nach der Erläuterung des Typus der Untersuchung findet eine Beschreibung der Fokusgruppe statt. In einem weiteren Teilkapitel wird auf die Konkretisierung des Forschungsdesigns in der Praxis eingegangen: Wahl der Stichprobe, Forschungsinstrumente. Schließlich wird auf die Datenauswertung eingegangen.

### **4.1 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung**

#### **4.1.1 Erläuterung des Typus der Untersuchung**

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, ein literaturdidaktisches Modell nämlich den produktionsorientierte Ansatz in der konkreten Unterrichtspraxis hinsichtlich seiner Wirkungsweise empirisch zu erforschen. Bei der durchgeführten Studie handelt es sich daher um eine Feldstudie bzw. eine Felduntersuchung: „Felduntersuchungen finden ‚im Feld‘ statt, d. h. in einer vom Untersucher möglichst unbeeinflussten, natürlichen Umgebung, wie beispielsweise einer Fabrik, einer Schule, [...]. Felduntersuchungen finden [...] in ‚natürlichen‘, im Zuge des Forschungsprozesses kaum veränderten Umgebungen statt.“ (Bortz & Döring, 2006: 57) In diesem Zusammenhang kann die vorliegende Untersuchung als „Felduntersuchung“ betrachtet werden, denn sie fand in einer „natürlichen Umgebung“ statt also einer Schule, die von mir gewissermaßen beeinflusst wurde. Bortz und Döring erwähnen ein weiteres Merkmal von Feldstudien: „Felduntersuchungen in natürlich belassenen Umgebungen zeichnen sich meistens durch eine hohe externe Validität [...] aus.“ (Ebd. S. 57) Unter „externer Validität“ ist zu verstehen, dass das Ergebnis der Untersuchung „auf andere Personen, Situationen oder Zeitpunkte generalisiert werden kann.“ (Ebd. S. 53)

Angesichts der Tatsache, dass die vorliegende Studie als Forschungsfeld betrachtet werden kann und dass bei ihr keine „Randomisierung“<sup>11</sup> stattfand, kann sie auch als „quasiexperimentell“<sup>12</sup> bezeichnet werden. Der Grund dafür ist, dass die Untersuchung in einer bereits vorhandenen Schulklasse stattfand.

---

<sup>11</sup> Unter Randomisierung versteht Nicole Marx (2012: 62) die Tatsache, dass die Einteilung in die zu untersuchenden Gruppen zufällig erfolgt.

<sup>12</sup> Quasiexperimentell meint bei Nicole Marx (Ebd. S.62), dass bereits vorzufindende Gruppen bei der Untersuchung genommen werden.

## **4.1.2 Beschreibung der Fokusgruppe**

Die Fokusgruppe bildeten die Schüler der TA1-Klasse von Lycée de Mballa II. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass diese Klasse (TA1 von Lycée de Mballa II) anfänglich meine Fokusgruppe nicht war.<sup>13</sup> Da die Untersuchung nach der Sportprüfung stattfand, hatte nur eine Anzahl von 36 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilnehmen können. Ihnen sollte zunächst eines der in vorliegender Arbeit vorgeschlagenen Unterrichtsmodelle dargeboten werden. Im Anschluss an dieses Unterrichtsmodell sollten sie einen Test schreiben.

## **4.2 Konkretisierung und Realisierung des Forschungsdesigns in der Praxis**

In den folgenden Abschnitten werden die bei der vorliegenden empirischen Untersuchung eingesetzten Forschungsinstrumente gerechtfertigt, sowie der Ort, wo sie realisiert wurden. Anschließend der Darstellung dieser Forschungsinstrumente wird die Datenauswertung unterzogen.

### **4.2.1 Anmerkung zur Wahl der Klassenstufe und der Instrumente**

#### **4.2.1.1 Anmerkung zur Wahl der Klassenstufe**

Das Thema der vorliegenden Arbeit lautet „Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel mit literarischen Texten aus dem Lehrwerk „Ihr und Wir“ Band 4“. Durch die Tat selbst sollte nur entweder in einer Première- oder einer Terminale-Klasse durchgeführt werden, weil dieses Lehrwerk in diesen beiden erwähnten Klassen verwendet wird. Wegen der Verfügbarkeitsfrage der Klassen wurde die Terminale-Klasse genommen. Des Weiteren wurde die Terminale-Klasse genommen, denn die meisten Lernenden hier können schon den Sinn einer wissenschaftlichen Arbeit fassen und sind deshalb gewissenhafter.

---

<sup>13</sup> Wie ich im Vorwort erwähnt habe, habe ich geplant, meine Untersuchung in Collège Adventiste de Yaoundé durchzuführen. Ich hatte sogar dort die erste Phase meiner empirischen Untersuchung durchgeführt (das Erfüllen von Fragebögen) und verabredete ich mich mit dem Lehrer und den Schüler für eine zweite Phase. Leider ließ mich dieser Lehrer wissen, dass es unmöglich war, meine Untersuchung in seiner Klasse weiter durchführen zu können. So habe ich mit allem Druck die TA1-Klasse von Lycée de Mballa II ausgewählt, obwohl die Schüler hier nicht mehr die Notwendigkeit sahen, in die Schule zu kommen.



#### **4.2.1.2 Anmerkung zur Wahl der Instrumente**

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei Forschungsinstrumente eingesetzt. Zu diesen Forschungsinstrumenten zählen ein standardisierter Test<sup>14</sup> zur Messung der kommunikativen Schreibkompetenz und zwei selbst konstruierte Fragebögen, die den Lernenden vor und nach der Hauptuntersuchung vorgeschlagen wurden.

Das digitale Wörterbuch „Wahrig“ definiert das Lernen als „Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten“. Also kann es nicht bestimmt werden, ob eine Person etwas gelernt hat, wenn man ihre Fähigkeiten vor dem Lernprozess nicht kennt. Vor einem solchen Anspruch wurde bei der vorliegenden Untersuchung ein Fragebogen vor der didaktischen Intervention eingesetzt. In der Tat könnte ein Test hier angepasst sein, aber ein Fragebogen wurde bevorzugt, denn Andrea Daase, Beatrix Hinrichs und Julia Settinieri zufolge können auch Fragebögen „testähnlich zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Sprachlerneignung) [...] eingesetzt werden.“ (Daase, Hinrichs & Settinieri, 2014: 105) Ein weiterer Grund für diesen Fragebogen vor der Intervention liegt darin, dass es den Lernenden eine Möglichkeit gegeben wurde, ihre Fähigkeiten selbst einzuschätzen.

Was das Instrument „Test“ angeht, wurde es eingesetzt, denn die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die schriftliche produktive sprachliche Kompetenz der Lernenden zu messen. Nur Tests sind dafür geeigneter, sprachliche Kompetenzen zu messen. Es muss jedoch unterstrichen werden, dass sich standardisierte Tests im Hinblick auf ihr Format grundsätzlich in geschlossene, halboffene und offene Aufgaben unterscheiden lassen. Geschlossene und halboffene Aufgaben testen rezeptive Kompetenzen, während offene Aufgaben produktive Kompetenzen testen. (Ebd. S. 89) Da diese Arbeit, wie schon angedeutet, produktive sprachliche Kompetenzen zu messen hatte, wurde ein standardisierter Test mit offener Aufgabe eingesetzt.

#### **4.2.2 Datenauswertung**

Dieser Teilkapitel beschäftigt sich mit der Analyse bzw. Auswertung der Daten. Zunächst werden die Fragebögen analysiert und dann der Test. In den beiden Fällen lehne ich mich methodisch an die deskriptive bzw. beschreibende Statistik an. Bei diesem Typ von Statistik können die Daten graphisch oder tabellarisch dargestellt werden. In meinem Fall werden sie

---

<sup>14</sup> Auch « formeller Test » genannt, bezeichnet der standardisierte Test, nach Raphaela Porsch (Settinieri et al. 2014: 87), theoretisch und empirisch fundierte Verfahren zur kontrollierten Auslösung von diagnostisch relevantem Verhalten durch Fragen, Aufgaben, Bilder etc. mit dem Ziel eines Rückschlusses auf lernersitige Kompetenzen und Wissensbestände.

tabellarisch dargestellt. Diesbezüglich werden einige Zeichen verwendet, die hier erklärt werden müssen:

- a)  $n$  steht für die Anzahl der Probanden. Diese Anzahl bleibt ständig, obwohl es Fragen gibt, die von allen Probanden nicht beantwortet wurden.
- b)  $x$  steht für den gemessenen Wert
- c)  $i=1$  steht für die Anzahl der Fälle (in jedem Wert)
- d) % steht für den Prozentsatz. Dieser Prozentsatz ist bei einigen Fragen unständig wegen der oben genannten Gründe.

#### **4.2.2.1 Auswertung der Fragebögen**

##### **4.2.2.1.1 Auswertung des vor dem Experiment eingesetzten Fragebogens**

Da der Fragebogen von Lernenden erfüllt werden sollte, wurde er ausschließlich auf Französisch konzipiert, um eventuelle Missverständnisse zu vermeiden. In der Tat ist Französisch die von diesen Schülern am meisten gesprochene Sprache.

Dieser Fragebogen besteht aus dreizehn (13) Fragen, unter denen sowohl geschlossene als auch offene Fragen zu zählen sind. Diese Fragen beinhalten in großen Zügen folgende Informationen:

- Informationen, die sich auf persönliche Angaben beziehen: Frage 1 (Alter, Geschlecht, Klasse);
- Informationen, die sich auf die Gründe der Wahl des Faches Deutsch als Fremdsprache beziehen. Es handelt sich hier genau um die Motivation (Fragen 2 und 3);
- Informationen, die sich auf die Meinung der Schüler über die Arbeit bzw. den Umgang mit literarischen Texten beziehen (Fragen 4, 5, 6, 7 und 8);
- Informationen, die sich auf die Selbsteinschätzung kommunikativer Schreibkompetenzen beziehen (Fragen 9, 10, 11, 12);
- Die letzte Frage (Frage 23) sammelt Informationen über die Wünsche der Schüler in Bezug auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

##### **Frage 1: Persönliche Informationen (Alter, Geschlecht, Klasse)**

In dieser Frage haben wir mit zwei wichtigen Werten zu tun, die getrennt ausgewertet werden sollen.

- a) Geschlecht

n = 36		
X	1	2
i=1	08	28
%	22,22	77,78

- 1) n = Anzahl der Probanden
- 2) x = gemessener Wert
- 3) 1 = Männlich
- 4) 2 = Weiblich
- 5) i=1 = Anzahl der Fälle
- 6) % = Prozentsatz

Die Statistiken in dieser Tabelle weisen darauf hin, dass sich mehr Mädchen (77,22%) als Jungen (22,22%) für die sogenannte „Série A“ interessieren. Diese Annahme lässt sich bestätigen in dem Sinne, dass die gesamten Statistiken dieser Klasse 67,74% für Mädchen und 32,26% für Jungen zeigen.

b) Alter

n = 36			
x	1	2	3
i=1	29	06	01
%	80,55	16,66	02,77

- 1) 1 = 17 – 19 Jahre
- 2) 2 = 20 – 22 Jahre
- 3) 3 = 23 – 25 Jahre

Hier ist es festzustellen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler zwischen 17 und 19 Jahre alt sind (80,55%). Dies impliziert, dass viele von ihnen sehr jung sind, aber alle haben schon ihre kognitive Reifung erreicht.

**Frage 2:** Depuis combien de temps apprenez-vous l'Allemand? (Seit wie viel Jahren lernen Sie Deutsch ?)

n = 36		
x	1	2
i=1	32	04
%	88,88	11,11

- 1) 1 = seit 5 Jahren
- 2) 2 = seit über 5 Jahren

Diese Tabelle zeigt, dass 88,88% der Befragten Deutsch seit fünf (5) Jahren und 11,11% seit über fünf Jahren lernen. Dies bedeutet, dass 11,11% mindestens eine Klasse zwischen der 4ème Klasse und der Terminale Klasse wiederholt haben.

**Frage3:** Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre l'Allemand ?

n = 36			
X	1	2	3
i=1	15	10	11
%	41,66	27,77	30,55

- 1 = j'aime l'Allemand
- 1) 2 = je n'avais pas de choix
  - 2) 3 = autres raisons

Von den sechsunddreißig Befragten stellen wir fest, dass 41,66% die deutsche Sprache aus Liebe ausgewählt haben; 27,77% haben sie aus Zwang ausgewählt und 30,55% aus sonstigen Gründen. Unter Zwang wird gemeint, dass entweder die Eltern oder die Schulbehörde für die Lernenden entschieden haben. Unter den sonstigen Gründen zählen die Imitation, d.h. sie wollten ihren Freunden oder einem Bekannten folgen, die Lust später nach Deutschland zu fliegen, die Rolle der deutschen Sprache in ihren künftigen Karrieren. Diese Statistiken sind Hinweis dafür, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler noch für die deutsche Sprache motiviert sind. Dieser Hinweis ist wichtig in dem Sinne, dass die Fremdsprache Deutsch nur eine Möglichkeit unter anderen Fremdsprachen wie Chinesisch, Italienisch, Spanisch usw. ist. Jedoch ist das Problem der schulischen Orientierung bei diesen Statistiken nicht zu minimieren, denn außer den 27,77%, die Deutsch aus Zwang lernen, haben wir andere, die

aus Imitation lernen. Das würde vielleicht nicht der Fall sein, wenn wir eine effiziente schulische Orientierung hätten.

**Frage 4:** Vous arrive-t-il de traiter des textes littéraires en Allemand pendant le cours d'Allemand ?

n = 36		
x	1	2
i=1	26	10
%	72,22	27,77

- 1) 1 = oui
- 2) 2 = non

Über diese Frage geben 72,22% der Befragten zu, dass sie sich mit literarischen Texten im Deutschunterricht befassen. Die anderen 27,77% sagen, dass sie keine literarischen Texte im Deutschunterricht behandeln. Wenn man die Tatsache in Betracht zieht, dass diese Lernenden in derselben Klasse sind und geben aber divergente Informationen, dann ist folgendes zu deduzieren: 72,22% der Lernenden sind aufgeweckt und können selbst jedes Mal im Unterricht einen literarischen Text von einem nicht-literarischen Text unterscheiden; die anderen 27,77% brauchen die Hilfe des Lehrers, der sie immer auf die Textart aufmerksam machen soll.

**Frage 5:** Si oui à quelle fréquence?

n = 36			
x	1	2	3
i=1	06	10	10
%	16,66	27,77	27,77

- 1) 1 = très souvent
- 2) 2 = souvent
- 3) 3 = rarement

Bemerkenswert in dieser Tabelle ist die Tatsache, dass die Anzahl der Probanden, die auf diese Frage beantwortet haben 36 ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass nur 26 der Befragten gesagt haben, sich schon mit literarischen Texten im Unterricht befassen zu haben. So zeigen die Statistiken, dass sich 16,66% sehr oft mit literarischen Texten befassen, 27,77%

oft und auch 27,77% selten. Aus den Disparitäten zwischen diesen Antworten ist zu vermuten, dass diese Schüler nicht dieselben Lehrer in ihrer schulischen Laufbahn gehabt haben. In der Tat kommen sie aus unterschiedlichen Schulen. Des Weiteren gibt es welche, die die Klasse wiederholen und andere, die neu in der Klasse sind.

**Frage 6:** Parmi les démarches suivantes, quelle(s) est/sont celle(s) que l'enseignant utilise pendant le cours d'Allemand lorsque vous traitez un texte ?

n = 36		
x	1	2
i=1	34	02
%	94,44	5,55

1) 1 = démarche a :

- Compréhension
- Vocabulaire
- Grammaire
- Exercice

2) 2 = démarche b :

- Commentaire des informations para textuelles
- Transformation du texte
- Production d'un texte semblable

Festzustellen in dieser Tabelle ist die Tatsache, dass 94,44% der Befragten das Verfahren „a“ vertraut ist, während nur 5,55% das Verfahren „b“ kennen. Es sei erwähnt, dass das Verfahren „a“ auf übliche Verfahren der Textbehandlung verweist. Das Verfahren „b“ aber verweist auf literaturdidaktische Vorgehensweisen.

**Frage 7:** L'enseignant utilise-t-il la méthode choisie pour tous types de textes?

n = 36		
x	1	2
i=1	33	03
%	91,66	8,33

1) 1 = oui

2) 2 = non

Erwähnenswert hier ist zunächst die Tatsache, dass 94,44% der Befragten das Verfahren „a“ ausgewählt haben und zwar das übliche Verfahren der Textbehandlung. Bei der vorliegenden Frage bestätigen 91,66% der Befragten, dass das obige ausgewählte Verfahren bei der Behandlung aller Textarten verwendet wird. Das bedeutet, dass literaturdidaktische Verfahren den Lehrern unbekannt sind. Oder sind diese Verfahren bekannt aber nicht implementiert.

**Frage 8:** Sinon quelle méthode utilise-t-il pour :

a) Les textes littéraires ?

n = 36		
x	1	2
i=1	01	02
%	2,77	5,56

b) Les textes non littéraires ?

n = 36		
x	1	2
i=1	02	01
%	5,56	2,77

1) 1 = a

2) 2 = b

Die Statistiken in dieser Tabelle zeigen, dass 5,56% der Befragten schon an einem Unterricht teilgenommen, wo der Lehrer Texte nach literaturdidaktischen Modellen behandeln. Des Weiteren sind diese Statistiken Hinweis dafür, dass es noch keine Grenze zwischen dem Umgang mit nicht-literarischen Texten und dem Umgang mit literarischen Texten gezogen wird.

**Frage 9:** Pouvez-vous produire un texte en Allemand?

n = 36		
x	1	2
i=1	24	12
%	66,66	33,33

- 1) 1 = oui
- 2) 2 = non

Aus der obigen Tabelle ergibt sich, dass 66,66% der Befragten einen Text auf Deutsch produzieren können, während das nicht der Fall bei 33,33% ist. Man kann also davon profitieren, diesen Lernenden mehr Motivation beim Schreiben zu geben. So erhält der Deutschlehrer als Aufgabe, diese Schreibkompetenz zu fördern, die viele Lernende schon besitzen;

**Frage 10:** A quelle occasion produisez-vous un texte en Allemand?

n = 36			
x	1	2	3
i=1	01	14	19
%	2,77	38,88	52,77

- 1) 1 = après chaque cours
- 2) 2 = lorsqu'il y un devoir à faire à la maison
- 3) 3 = lors de l'évaluation

Es ist zunächst bei dieser Frage zu erwähnen, dass die Befragten die Möglichkeit hatten, mehr als eine Antwort auszuwählen. Diesbezüglich haben 24 Befragten, das heißt 66,66%, bestätigt, dass sie einen Text auf Deutsch produzieren können. In dieser Tabelle kann man also feststellen, dass 2,77% der Befragten einen Text auf Deutsch nach jedem Unterricht produzieren. 44,44% produzieren ihre Texte zu Hause, während 69,44% bei der Prüfung produzieren. Aus diesen Statistiken lässt sich die Tatsache erklären, dass viele Schülerinnen und Schüler den schriftlichen Ausdruck bei der Prüfung nicht behandeln. Wenn man jedoch der Prozentsatz der Befragten, die Texte bei der Prüfung produzieren (69,44%) mit dem derjenigen, die ihre Texte zu Hause produzieren vergleicht, kann man zur Feststellung kommen, dass viele Schüler und Schüler schreiben nur, weil sie eine Note bekommen wollen.



**Frage 11:** Quelle est la longueur moyenne de vos textes?

n = 36			
x	1	2	3
i=1	03	14	07
%	8,33	38,88	19,44

- 1) 1 = 4 – 5 lignes
- 2) 2 = 6 – 10 lignes
- 3) 3 = 10 lignes et plus

Auch diese Frage sollte von den 24 beantwortet werden, die einen Text auf Deutsch produzieren können. So bedeutet dies, dass 8,33% der Befragten einen Text zwischen 4 und 5 Zeilen produzieren können. 38,88% können einen Text von 6 bis 10 Zeilen produzieren und 19,44% einen Text von über 10 Zeilen. Diese Statistiken sind Hinweis dafür, dass viele Schülerinnen und Schüler, obwohl sie sich die Mühe geben, Probleme bei dem schriftlichen Ausdruck haben.

**Frage 12:** Comment jugez-vous la qualité de vos textes?

n = 36				
x	1	2	3	4
i=1	00	01	15	08
%	00	2,77	41,66	22,22

- 1) 1 = très bonne
- 2) 2 = bonne
- 3) 3 = moyenne
- 4) 4 = mauvaise

Bevor die Statistiken in dieser Tabelle dargestellt werden, soll zunächst (wie in den letzten obigen Fragen) erwähnt werden, dass nur 24, das heißt 66,66% der Befragten auf diese Frage beantwortet haben. So haben wir 2,77% der Befragten, die einen Text guter Qualität produzieren können. 41,66% können einen Text mittlerer Qualität produzieren und 22,22% können einen Text schlechter Qualität produzieren. Bemerkenswert in diesen Statistiken ist, dass die Schüler, die einen Text mittlerer Qualität produzieren können, sind zahlreicher. Dies

impliziert, dass man sie einfach ermutigen kann und soll, damit sie Texte besserer Qualität produzieren können.

**Frage 13:** Comment les enseignants peuvent-ils vous aider à produire des textes de bonne qualité?

Diese Frage war eine offene Frage, deshalb wird sie in Form von Statistiken dargestellt. In der Tat ging den Schülern hier darum, ihre Wünsche zu formulieren, wie sie sich am besten helfen lassen wollen. Diese Wünsche können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Mehr Hausaufgaben geben;
- Hausaufgaben immer korrigieren;
- Den Schülern Schreibtechniken geben;
- Französisch wie nötig sprechen;
- Schreibübungen in der Klasse machen;
- Die Probleme der Schülerinnen und Schüler verstehen;
- Texte manchmal übersetzen;
- Mehr Disziplin in der Klasse stiften;
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben lassen;
- Den Wortschatz und die Grammatik erklären.

#### 4.2.2.1.2 Auswertung des am Ende des Experiments eingesetzten Fragebogens

Ebenso wie der erste Fragebogen wurde der vorliegende aus denselben Gründen auf Französisch konzipiert. Er besteht aus sieben (7) Fragen, unter denen eine offene Frage zählt.

Diese Fragen beziehen sich auf folgende Informationen:

- Information über die verwendeten Verfahren;
- Informationen über Texte, die sie produziert haben

**Frage 1:** Vous venez de prendre part à un cours d'Allemand qui traitait d'un texte littéraire. Parmi les démarches suivantes, laquelle a été utilisée ?

n = 36		
x	1	2
i=1	00	36
%	00	100

- 1) 1 = Méthode a (compréhension – Vocabulaire – Grammaire – Exercice)
- 2) 2 = Méthode b (Commentaire des informations para textuelles, transformation du texte, production d'un texte semblable)

Die Statistiken in dieser Tabelle zeigen, dass 00% der Befragten das Verfahren „a“ ausgewählt haben. Im Gegensatz dazu bestätigen 100% der Befragten, dass sich das Experiment methodisch an das Verfahren „b“ anlehnte.

**Frage 2:** Cette démarche vous a-t-elle préparés à produire un texte en Allemand?

n = 36		
x	1	2
i=1	31	05
%	86,11	13,89

- 1) 1 = oui
- 2) 2 = non

Bei dieser Frage haben 86,11% der Befragten zugegeben, dass das im Experiment verwendete Verfahren (Verfahren „b“) sie vorbereitet hat, einen Text auf Deutsch zu produzieren. 13,89% der Befragten haben dagegen das Verfahren nicht hilfreich gefunden.

**Frage 3:** Avez-vous pu produire un texte en Allemand?

n = 36		
x	1	2
i=1	21	15
%	58,33	41,67

- 1) 1 = oui
- 2) 2 = non

Festzustellen in dieser Tabelle ist, dass 58,33% der Befragten einen Text auf Deutsch produzieren können haben. Obwohl die meisten von ihnen das Verfahren bei der obigen Fragen hilfreich gefunden haben, haben 41,67% keinen Text produzieren können.

**Frage 4:** De quelle longueur était-il?

n = 36			
x	1	2	3
i=1	00	05	16
%	00	13,89	44,44

- 1) 1 = 4 – 5 Zeilen
- 2) 2 = 6 – 10 Zeilen
- 3) 3 = über 10 Zeilen

Es sei zunächst hier erwähnt, dass sich die Statistiken in der obigen Tabelle ausschließlich auf diejenigen Schüler und Schülerinnen beziehen, die einen Text produziert können haben. Deshalb kann man feststellen, dass der gesamte Prozentsatz nicht 100% ist. In der Tat haben 00% der Befragten einen Text zwischen 4 und 5 Zeilen produziert, 13,89% einen zwischen 6 und 10 Zeilen und 44,44% einen Text von über 10 Zeilen.

**Frage 5:** En comparaison avec les textes que vous avez l'habitude de produire, comment jugez-vous la qualité de celui que vous venez de produire?

n = 36				
x	1	2	3	4
i=1	00	01	15	08
%	00	2,77	41,66	22,22

- 4) 1 = très bonne
- 5) 2 = bonne
- 6) 3 = moyenne
- 7) 4 = mauvaise

Ebenso wie bei der vorangegangenen Frage ist der gesamte Prozentsatz bei der vorliegenden Frage aus denselben Gründen nicht 100%. Als Statistik haben wir hier 00% der Befragten, die ihre Texte für sehr gut erachten. 2,77% der Befragten erachten ihre Texte für gut, 41,66% für mittlere und 22,22% für schlecht.

**Frage 6:** De manière générale, comment pouvez-vous juger la démarche que l'enseignant vient d'utiliser dans son cours?

n = 36				
x	1	2	3	4
i=1	00	01	15	08
%	00	8,33	47,22	44,44

- 1) 1 = très mauvaise
- 2) 2 = mauvaise
- 3) 3 = très bonne
- 4) 4 = bonne

Erwähnenswert hier ist die Tatsache, dass die Befragten bei der Frage 1 auswählen sollten, welches Verfahrens sich der Lehrer während des Experiments bedient hatte. Dabei haben 100% der Befragten das Verfahren „b“ ausgewählt, d.h. die produktiven Verfahren. Bei der vorliegenden Frage geht es jetzt darum, dieses Verfahren zu beurteilen. Den Statistiken der obigen Tabelle nach halten 00% der Befragten das Verfahren für sehr schlecht, 8,33% für schlecht, 47,22% für sehr gut und 44,44% für gut.

### **Frage 7:** Pourquoi?

Bei der vorliegenden Frage ist es zu beachten, dass es sich um eine offene Frage geht. Die Schüler sollten hier rechtfertigen, warum sie das Verfahren für sehr schlecht, schlecht, sehr gut oder gut halten. Die verschiedenen Antworten auf diese Frage werden nicht statistisch dargestellt zusammengefasst.

Für diejenigen, die das Verfahren für sehr gut oder gut erachten, lauten die Antworten folgendermaßen:

- Das Verfahren ermöglicht das Textverständnis, ohne alle Wörter zu verstehen;
- Die Schüler arbeiten mit;
- Das Verfahren bringt die Schüler zum Schreiben;

Aus den Antworten derjenigen, die das Verfahren für schlecht halten, kann folgendes zusammengefasst werden:

- Es wird keine Grammatikarbeit gemacht;
- Der Lehrer ist nicht daran schuldig, man muss alles von der Basis an wiederholen;
- Die deutsche Sprache ist zu schwer;
- Ohne Worterklärung kann der Text nicht verstanden werden.

### 4.2.2.2 Testauswertung

Der vorliegende Test besteht aus einer offenen Aufgabe und ist demzufolge ein produktiver Test. Diese Aufgabe bestand darin, die Lernenden eine Geschichte ausgehend von einem behandelten Text schreiben zu lassen. Kennzeichen für solche Teste ist, dass sie viele Herausforderungen bei ihrer Auswertung bereiten. Vor diesem Anspruch werden produktive Teste „im Hinblick auf die Länge, den Ablauf und das zur Verfügung stehende Material sowie die Kriterien zur Auswertung standardisiert bzw. vereinheitlicht“. (Vgl. Porsch 2014: 90) In dieser Arbeit wird der vorliegende Test im Hinblick auf die Länge und andere Kriterien wie die Anzahl der Schüler, die Texte produziert haben sowie die Qualität der produzierten Texte bezüglich ihres Inhalts und der Sprache.

#### 1. Wie viel Lernenden haben einen Text produzieren können?

n = 36		
x	1	2
i=1	15	21
%	41,66	58,33

- 1) 1 = Anzahl der Lernenden, die keinen Text produziert haben
- 2) 1 = Anzahl der Lernenden, die Texte produziert haben

In dieser Tabelle wird festgestellt, dass 41,66% der Lernenden keinen Text produzieren haben. Im Gegensatz dazu haben 58,33% der Schülerinnen und Schüler jeweils einen Text produziert.

#### 2. Die Länge der produzierten Texte

n = 36			
x	1	2	3
i=1	00	05	16
%	00	13,89	44,44

- 8) 1 = 4 – 5 Zeilen
- 9) 2 = 6 – 10 Zeilen
- 10) 3 = über 10 Zeilen

Bemerkenswert in dieser Tabelle ist der gesamte Prozentsatz, der 58,33% ist. Dies lässt sich erklären, dass nur 58,88% (21 Lernende von den 36) einen Text produziert haben. Statistisch gesehen ergibt sich, dass 00% der Lernenden haben keinen Text zwischen 4 und 5 Zeilen produziert. 13,89% der Lernenden haben Texte zwischen 6 und 10 Zeilen produziert, während 44,44% Texte von über 10 Zeilen produziert haben.

### 3. Die Qualität der Texte

Um die Qualität der produzierten Texte einschätzen zu können, wurden zwei Kriterien in Betracht gezogen: den Inhalt und die Sprache. Die Qualität wurde auf zehn (10) benotet. Diese Noten sind in der folgenden Tabelle vorzufinden.

n = 36				
x	1	2	3	4
i=1	05	05	05	06
%	13,89	13,89	13,89	16,67

- 1) 1 = sehr gut (8 -10)
- 2) 2 = gut (7 – 7,99)
- 3) 3 = mittlere (5 – 6)
- 4) 4 = schlecht (0 – 4)

Die Statistiken in dieser Tabelle zeigen, dass 13,89% der Lernenden Texte sehr guter Qualität produziert haben. 13,89% haben Texte guter Qualität produziert und 13,89% auch haben Texte mittlerer Qualität produziert. Im Gegensatz dazu haben wir 16,67% der Lernenden, die Texte schlechter Qualität produziert haben.

### 4.2.3 Zusammenfassung der Datenauswertung

Sowohl bei der Befragung als auch bei dem Test nahmen sechsunddreißig (36) Probanden teil, unter denen 22,22% von Jungen und 77,78% von Mädchen. Die meisten (80,55%) sind zwischen 17 und 19 Jahre alt. 88,88% lernen Deutsch seit fünf Jahren. 72,22% haben bestätigt, dass sie sich mit literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache befassen. Bezüglich des Verfahrens beim Umgang mit diesen Texten haben 94,44% der Befragten zugegeben, dass dies nach den üblichen Verfahren zur Textarbeit erfolgt. Was die Schreibkompetenz angeht, können 66,66% der Befragten einen Text auf Deutsch produzieren, wobei 52,77% es bei der Prüfung können und 38,88% zu Hause. Die höchste Länge dieser Texte schwankt den Statistiken nach (38,88%) zwischen 6 und 10 Zeilen. In Bezug auf die

Qualität der Texte ist es bei den Statistiken festzustellen, dass 00% der Befragten einen Text sehr guter Qualität produzieren können, während 02% der Befragten einen Text guter Qualität und 42% einen Text mittlerer Qualität produzieren können.

Am Ende des Experiments zeigen die Statistiken bei dem zweiten Fragebogen, dass der Unterricht nach dem produktiven Verfahren erfolgte (100%). So meinen 86,11% der Befragten, dass das verwendete Verfahren ihnen geholfen hat, einen Text auf Deutsch produzieren zu können. Jedoch haben 58,33% der Probanden einen Text produzieren können. Es sei dennoch erwähnt, dass dieser Prozentsatz von ungefähr 6% gestiegen ist. In der Tat haben 52,77% zu Beginn bestätigt, dass sie Texte bei der Prüfung produzieren können. Bezüglich des Verfahrens weisen die Statistiken darauf hin, dass 00% der Befragten es für sehr schlecht halten, 8,33% für schlecht, 47,22% für sehr gut und 44,44% für gut.

Was die Statistiken des Tests angeht, ist es zu merken, dass 58,33% der Lernenden einen Text produzieren können haben. In Bezug auf die Länge haben 13,89% der Texte, die zwischen 6 und 10 Zeilen schwanken und 44,44%, die aus über 10 Zeilen bestehen. In Hinblick auf die Qualität dieser Texte sind 13,89% von ihnen sehr guter Qualität, ebenso für die Qualität gut und mittlere; 16,67% sind schlechter Qualität. Auch hier sei erwähnt, dass keiner Schüler vor dem Experiment zugegeben hat, einen Text sehr guter Qualität produzieren zu können.



# **KAPITEL 5: ERGEBNISSE DER ARBEIT UND VORSCHLÄGE ZUR KONSOLIDIERUNG DER UNTERRICHTSPRAXIS**

In diesem Kapitel werden die am Anfang der Untersuchung formulierten Hypothesen überprüft und einige Vorschläge zur Konsolidierung der Unterrichtspraxis in Kamerun skizziert.

## **5.1 Ergebnisse der Arbeit**

### **5.1.1 Hypothesenprüfung**

Die vorliegende Untersuchung hat zum Titel „Zum Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel von ausgewählten Texten aus dem Lehrwerk *Ihr und Wir 4*“. Ihr Ziel war es, literaturdidaktische Modelle in DaF-Unterricht einzusetzen und deren Wirksamkeit zu messen. Deshalb wurden die beiden folgenden Hypothesen formuliert:

- Der Umgang mit literarischen Texten nach literaturdidaktischen Modellen erleichtert die Arbeit mit Texten.
- Der Umgang mit literarischen Texten erhöht die kommunikative Schreibkompetenz der Schüler.

Durch den am Ende des Experiments eingeführten Fragebogen wurde die Hypothese, nach der der Umgang mit literarischen Texten nach literaturdidaktischen Modellen die Arbeit mit Texten erleichtert, verifiziert. Das lässt sich nämlich durch die höchste Anzahl der Probanden erklären und zwar insgesamt 91,66%, die das Verfahren positiv eingeschätzt haben. Nicht zu vergessen hier sind auch die Gründe, die diese Probanden erwähnt haben, um ihre Einschätzung zu rechtfertigen (z.B. das Verfahren ermöglicht das Textverständnis, ohne dass man alle Wörter zu verstehen braucht; mit diesem Verfahren arbeiten die Schüler mit).

Was die zweite Hypothese angeht, d.h. der Umgang mit literarischen Texten erhöht die kommunikativen Schreibkompetenzen der Schüler, kann hier ohne Zweifel gesagt werden, dass sie auch verifiziert wurde. Drei Viertel der Probanden hat nämlich das Verfahren geholfen, einen Text produzieren zu können, obwohl nur zwei Viertel tatsächlich einen Text produziert haben. Dass zwei Viertel einen Text haben produzieren können, ist auch als ein Fortschritt zu betrachten, denn der in Bezug auf die vorliegende Arbeit eingeführte Test war dem Prüfungsformat ähnlich. Diesbezüglich wurde festgestellt, dass die Anzahl der Lernenden, die gewöhnlich Texte bei der Prüfung produzieren, bei dem Test gestiegen ist.

### **5.1.2 Einschränkung der Gültigkeit der Ergebnisse**

Obwohl die vorliegende Untersuchung in vieler Hinsicht vorteilhaft betrachtet werden kann, z.B. sie hat einen Beitrag zur Überwindung der Schreibschwierigkeiten seitens der Schüler geleistet, sind hier jedoch einige Vorbehalte vorzubringen.

Der erste Vorbehalt bezieht sich auf das Forschungsdesign. In den vorangegangenen Teilen haben wir gesagt, dass die vorliegende Untersuchung quasiexperimentell ist, d.h. eine bereits vorzufindende Gruppe wird bei der Untersuchung genommen. Wegen Probleme, die ich oben erwähnt habe, wurde bei der vorliegenden Untersuchung eine Gruppe genommen, die nicht in voller Zahl war. Das würde der Qualität der Untersuchung schaden in dem Sinne, dass alle Lernertypen der Gruppen vielleicht nicht vorhanden waren.

Der zweite und letzte Vorbehalt betrifft die Länge der Untersuchung. Normalerweise werden solche Untersuchungen in einem langen Zeitabschnitt durchgeführt, damit man zu effizienteren Ergebnissen kommen kann. Was die vorliegende Untersuchung angeht, wurde sie in einem relativ kurzen Zeitabschnitt durchgeführt.

## **5.2 Vorschläge zur Konsolidierung der Unterrichtspraxis**

Claudia Riemer bestimmt die Rolle empirischer Forschung im Rahmen des Faches Deutsch folgendermaßen:

*„Empirische Forschung – also Forschung, die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie Lerngegenstände von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnt- ist [...] anerkannter Kern der Weiterentwicklung des Fachs.“*

(Riemer, 2014:15)

Dies bedeutet, dass empirische Forschungen wie die vorliegende dazu dienen sollen, die Unterrichtspraxis zu revidieren. Bezugnehmend auf die Daten, die im Rahmen vorliegender Arbeit erhoben wurden, können folgende Punkte der Unterrichtspraxis revidiert werden.

### **5.2.1 Vorschläge auf der Ebene der Lehrerausbildung**

„Das Bemühen um eine Reliterarisierung des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist unmittelbar an die Frage gebunden, wie zukünftige Lehrer in ihrer Ausbildung auf den Umgang mit fremdsprachigen literarischen Texten vorbereitet werden.“ (Schädlich, 2008: 298) So äußert sich die Literaturdidaktikerin Birgit Schädlich in ihrem Plädoyer für eine Umgestaltung der Deutschlehrerausbildung in Bezug auf den Umgang mit literarischen Texten. Bezugnehmend auf die Daten, die im Rahmen vorliegender Arbeit erhoben wurden,

ist es festzustellen, dass der Literaturunterricht in kamerunischen Schulen einer „Reliterarisierung“<sup>15</sup> bedarf. Jedoch hängt diese „Reliterarisierung“ des Literaturunterrichts in kamerunischen Schulen mit einem Überdenken der Lehrerausbildung zusammen. So plädiere ich hier - anstatt literaturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen, die sich auf die Hermeneutik fokussieren – für einen Literaturunterricht in der Hochschule, der sich an den produktions- und handlungsorientierten Ansatz orientiert. Es existiert nämlich bisher eine Diskrepanz zwischen dem, was angehende Lehrer während ihrer Ausbildung lernen und dem, was in der Schule gelehrt wird. Dies in dem Sinne, dass der Literaturunterricht in der Schule nicht auf die Interpretation von Texten zielt. Ein produktions- und handlungsorientierter Literaturunterricht in der Hochschule könnte die angehenden Deutschlehrer auf eine produktions- und handlungsorientierte Literaturunterrichtspraxis in der Schule vorbereiten.

### **5.2.2 Vorschläge auf der Ebene der Übungstypologie**

Die Fremdsprachendidaktik hat seit der kommunikativen Wende ihren Übungsapparat stärker reflektiert, was mit welcher Übung bei welcher Art ihrer Durchführung erreicht werden kann. So sollte nicht irgendwelche Übung irgendwann und irgendwie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache eingeführt werden. Aber dies setzt voraus, dass der Lehrer weiß, welche Übungstypen es existiert. Neuner u.a. (1981, Nachdruck 1996) unterscheiden vier Übungstypen, die man im fremdsprachlichen Unterricht in Betracht ziehen soll nämlich:

- Übungen für die Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen;
- Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form (Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit);
- Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter und
- Übungen für die Entfaltung freier Äußerung.

Bemerkenswert bei dieser Übungstypologie ist die Tatsache, dass sie den produktiven Fertigkeiten Priorität einräumen. In Anbetracht dessen, dass sich die vorliegende Arbeit für einen produktionsorientierten Literaturunterricht einsetzt, erweist sich diese Übungstypologie von Neuner als angemessen dafür.

---

<sup>15</sup> Unter Reliterarisierung versteht Schädlich die Revidierung der methodisch-didaktischen Vorgehensweise im schulischen Literaturunterricht.

### **5.2.3 Vorschläge auf der methodischen Ebene**

Die Rolle von literarischen Texten beim Prozess des Spracherwerbs ist heute als bewiesen anzusehen. In diesem Zusammenhang sagt Birgit Schädlich, dass das „Lesen – und vor allem das Lesen (altersgemessener) literarischer Texte – einen durchweg positiven Einfluss auf den Spracherwerb“ (Schädlich, 2008: 300). Jedoch können literarische Texte diese Rolle spielen, nur wenn sie nach angepassten und angemessenen methodisch-didaktischen Vorgehensweisen behandelt werden. Bezugnehmend auf die Beschreibung der Lage des Literaturunterrichts in Kamerun, die in dieser Arbeit (Kapitel 2.2.2) gemacht wurde, ist es festzustellen, dass literarische Texte im kamerunischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache nach dem üblichen Verfahren von nicht-literarischen Texten behandelt werden (Einstieg – Präsentation – Semantisierung). Damit literarische Texte von Vorteil beim Prozess des Spracherwerbs sein können, schlagen wir das folgende Verfahren vor: Aktivitäten vor dem Lesen – Aktivitäten während des Lesens – Aktivitäten nach dem Lesen.

## SCHLUSSBEMERKUNG

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, eines der literaturdidaktischen Modelle und zwar der produktionsorientierte Ansatz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu erproben und dessen Wirksamkeit zu messen. Literarische Texte im Unterschied zu anderen Textarten bedürfen nämlich eines spezifischen Umgangs wegen ihrer Komplexität sowohl bezüglich der Sprache als des Inhalts und literaturdidaktische Modelle erweisen sich als Wege, die diesen spezifischen Umgang mit literarischen Texten ermöglichen. Deshalb nahm ich mir die Behandlung eines Themas vor, in dessen Mittelpunkt der Umgang mit literarischen Texten steht. Wegen einer starken praktischen und empirischen Orientierung dieses Themas erwies sich eine Feldforschung neben theoretischen Überlegungen für seine Behandlung als erforderlich. In diesem Zusammenhang wurde eine quasiexperimentelle Studie durchgeführt. Dabei wurden die schriftliche Befragung anhand von Fragebögen und der Test für die Datenerhebung verwendet. Die erhobenen Daten wurden anhand von quantitativen Methoden ausgewertet.

Von der Auswertung von erhobenen Daten ausgehend sind wir zu Ergebnis gekommen, dass der Umgang mit literarischen Texten nach dem produktionsorientierten Ansatz von den Schülern geschätzt wird und dass er den Lernenden hilft, Texte produzieren zu können. So konnten die Forschungshypothesen als verifiziert angesehen werden.

Ungeachtet dessen, was oben gesagt wurde, ist es zuzugeben, dass der Einsatz des produktionsorientierten Ansatzes in Unterricht Deutsch als Fremdsprache Schwierigkeiten macht. Zum einen kann die Tatsache erwähnt werden, dass er (der Einsatz) viel Zeit in Anspruch nimmt. Zum anderen haben wir die Tatsache, dass die Schüler beträchtliche Sprachkenntnisse haben sollen, was immer nicht der Fall ist.

Akademische wissenschaftliche Arbeiten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl in der Dauer als im Umfang begrenzt sind. Deshalb kann nicht alles im Rahmen solcher Arbeit gesagt werden. Was die vorliegende Arbeit angeht, wurde ein literaturdidaktisches Modell, der produktionsorientierte Ansatz, im Unterricht Deutsch als Fremdsprache erprobt und dessen Wirksamkeit wurde auch gemessen. Von den Kritiken ausgehend, die einige Lernenden darüber geübt haben, kann in anderen Arbeiten wissenschaftlich erforscht werden, wie man literaturdidaktische Modelle für den kamerunischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache passend machen kann.

## LITERATURVERZEICHNIS

### I - DISSERTATIONEN UND ABSCHLUSSARBEITEN

- Atangana Tabi, J. A. (2009): *Die Rolle der Literatur in der Entwicklung der kommunikativen interkulturellen und kognitiven Kompetenz*. Abschlussarbeit. Yaoundé.
- Bassock, J. (2010): *Mehrsprachlichkeit und fremdsprachlicher Sprachunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun*. Dissertation. Kassel.
- Dongmo Choumele, Y. R. (2009): *Die Ausbildung der Lehrerstudenten der ENS Jaounde Inwiefern existieren eine Adäquation zwischen der theoretischen Ausbildung an der ENS und der Lehrerpraxis in der Schule Am Beispiel der Deutschlehrerstudenten*. Abschlussarbeit. Yaoundé .
- Dunja, W. (2011): *Produktive Verfahren und kooperative Lernformen im Literaturunterricht. Entwicklung, Implementierung und empirische Erforschung eines Lernarrangements im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Pädagogische Hochschule Weingarten*. Dissertation. Weingarten.
- Mbia, C.-M.-R. (1998): *DaF-Unterricht in Afrika. Chancen Grenzen Möglichkeiten am Beispiel Kameruns*. Dissertation. Freiburg.
- Munz, C. (2008): *Produktive und analytische Verfahren im Literaturunterricht der zweiten Klasse Ein Vergleich zweier Unterrichtsbeispiele*. Examensarbeit.
- Noumo, A. J. (2009): *Der Beitrag der Literatur zum Kameruner Daf-Unterricht am Beispiel literarischer TYexte aus dem Lehrwerk Ihr und Wir*. Abschlussarbeit. Yaoundé.
- Toumi Njeugue, B. (2008): *Literaturdidaktik im Deutschunterricht. Ein Projektorientierter Ansatz am Beispiel von Lutz van Dijks Themba mit Deutschlernenden der 1ère Klasse*. Abschlussarbeit. Yaoundé.
- Vuk, A. (2013): *Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Diplomarbeit. Zagreb.

### II - BÜCHER

- Bortz, J., & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Burdorf, D., & Fasbender, C. (2007): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. (B. Moennighoff, Hrsg.) Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.

- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014): Befragung. In J. Settinieri (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 75 - 100
- Haas, G. (1993): Lesen und Schreiben. Vorschläge für einen produktionsorientierten Literaturunterricht nebst einigen ketzerischen Gedanken über Hoffnungen und Täuschungen der Literaturdidaktik. In O. Beisbart (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer. S. 195 - 202.
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2010): *Empirisch Forschen*. Wien: Verlag Huter & Roth KG.
- Koepfel, R. (2013): *Deutsch als Fremdsprache - Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leskovec, A. (2011): *Einführung in die Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Leubner, M., Saupe, A., & Richter, M. (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Marx, N. (2012): Fokus Untersuchungsdesign. Grundlagenbeitrag. In S. Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: narr Francke Attempto Verlag. S. 49 - 69.
- O'sullivan, E., & Rösler, D. (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Tauffenburgverlag.
- Porsch, R. (2014): Test. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 87 - 102.
- Riemer, C. (1996): Literarische Texte. In G. Heinrici, & C. Riemer (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 282 - 299.
- Riemer, C. (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 15 -32.
- Rösler, D. ( 2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Schmidt, R. ( 1996): Lehr- und Lernmittel. In G. Heinrici, & C. Riemer (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baldmannsweiler: Schneider Verlag. S. 397 - 482.

Schneider, J. (2013): Literatur und Text. In J. Anz (Hrsg.): *Handbuch Literaturwissenschaft*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. S. 1 - 15.

Spinner, K. (2002 ): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In T. d. Deutschunterrichts, K.-M. Bogdal, & H. Korte (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht*. München: dtv. S. 247-257.

Spinner, K. (2012): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In K.-M. Bogdal, & H. Korte (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. S. 235 - 250.

### **III - INTERNETSEITEN**

Gomsu, J. (kein Datum): *Finalité de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique Noire Le cas du Cameroun*. Abgerufen am 6. 12 2015 von [http : //mongobeti.arts.uwa.edu.au/issues/pnpa45/pnpa45\\_08.html](http://mongobeti.arts.uwa.edu.au/issues/pnpa45/pnpa45_08.html).

Nickel-Bacon, I. (2006): Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung: Litu- und Lesedidaktik*. Weinheim: Juventa. S. 120 - 150. Abgerufen am 10. Dezember 2015 von [http://www.germanistik.uni-wuppertal.de/Nr.6\\_Literaturdidaktik\\_Methoden](http://www.germanistik.uni-wuppertal.de/Nr.6_Literaturdidaktik_Methoden)

### **IV - ARTIKELN**

Nyemb, B. (2015): Kompetenzerwerb und professionelles Handeln - Impulse für die Deutschlehrerausbildung.

Journal Officiel de la République du Cameroun (1996): Arrêté n°149 du 25 Septembre 1996 portant définition du programme d'Allemand dans les établissements d'enseignement secondaire .



## **ANHANG**