

Literatur im DaF-Unterricht – eine interkulturelle Begegnung-

Fatma Dahias
Université d'Oran 2

1. Einleitung

Es herrscht Einigkeit darüber, dass Literatur einen wesentlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts bildet. Unbestritten bleibt die Tatsache, dass trotz der unterschiedlichen Methoden und Zugänge sinnvoll ist, literarische Texte im DaF-Unterricht einzusetzen. Nach KOPPENSTEINER(2001: S. 14) biete Literatur ein großes Potential für interessante Lernsituationen an, schaffe authentische Kommunikationssituationen und leiste einen Beitrag zum Erwerb von Bildung und Kultur. Aber der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht setzt eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Textauswahl, Textrezeption- und Interpretation voraus.

2. Literatur im DaF-Unterricht

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat die Literatur eine wechselnde Stellung eingenommen.

Im Fremdsprachenunterricht (FSU) in den 70er Jahren diente die Literatur zu Sprachlernzwecken. Mit literarischen Texten wurden grammatische Konstruktionen geübt und herausgearbeitet. Diese reduzierende Funktion, die den literarischen Texten zugeschrieben

wurde, wurde starker Kritik ausgesetzt. Die Kritik wurde beeinflusst durch eine neue Sichtweise auf die Sprache, die insbesondere die linguistische Pragmatik in den Mittelpunkt gerückt hat, welche die Sprache als soziales Handeln betrachtet, wo die Verständigung in der Zielsprachenkultur zu einem etablierten Lehr-/Lernziel des Fremdsprachenunterrichts geworden ist. Kommunikative Kompetenz und mündliche Sprechfertigkeiten dominierten in der Fremdsprachendidaktik.

Dieser einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts wurde angelastet, dass literarische Texte weniger eingesetzt wurden.

Seit Mitte der 80er Jahre ist in der Fremdsprachendidaktik das Interesse an Literatur gestiegen. So wurde Literatur aufgewertet. Literarische Texte sind nicht bloße Informationsquellen, sondern tragen dazu bei, die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung der Lernenden zu fördern. Der neue Stellenwert der Literatur im FSU führte zu einem neuen Überdenken des Zusammenhangs von Sprachenlernen und literarischem Lernen. Der Akzent wurde auf den Eigenwert literarischer Texte gesetzt, was zu Formulierung neuer Lehr-/Lernzielen führte, die dem ästhetischen Charakter literarischer Texte und ihrer Erkenntnisfunktion zu berücksichtigen versuchten. So wurde in der Literaturdidaktik ein rezeptionsdidaktischer Ansatz (ISER: 1984) entwickelt, der den Akt des Lesens in den Vordergrund rückt und ihn als eine Interaktion zwischen Text und Leser betrachtet. Seitdem wurde die Literaturdidaktik von der literaturwissenschaftlichen Theorie der Rezeptionsästhetik beeinflusst.

Der Literatur im DaF-Unterricht wird inzwischen eine grosse Bedeutung zugesprochen und hat damit einen grossen Stellenwert. HANS ROBERT JAUß betont, dass die erste ästhetische Erfahrung mit dem literarischen Text hängt mit der Wirkung, die der Text beim Leser auslöst. Diese Erfahrung ist nicht in der Bedeutung des Werkes, oder in der Intention des Autors, sondern beim Leser zu suchen. In seinen Überlegungen plädiert er für einen Perspektivenwechsel, in dem der Rezeptionsästhetik eine bedeutende Rolle beim Literaturunterricht zugeschrieben wird. In der Rezeptionsästhetik bildet der Leser, diese sehr oft vernachlässigte Instanz, den Kern der Überlegungen, indem man ihm die Möglichkeit gibt, den Text zu interpretieren, ihm einen Sinn zu geben.

Literarische Texte kennzeichnen sich durch ihre Offenheit, ihre Ambivalenz, ihre Mehrdeutigkeit und damit ihre Deutungsfähigkeit. Beim Lesen dieser Texte wird der Leser dazu gebracht, Zusammenhänge herzustellen, seine Erfahrungen einzubringen, „Sinn herzustellen“, den Text zu interpretieren.

Probleme der Textauswahl im DaF-Unterricht

Einer der wichtigsten Aspekte der Literaturdidaktik, der bis heute heftige Debatten und Kontroversen auslöst, ist die Auswahl der Lektüre und die Diskussion um das Pro und Kontra eines literarischen Kanons.¹

¹ Vgl. Freese (1981), Glaap (1982)

Der Konzept Kanon ist auf die Antike zurückzuführen. Aber mit der Zeit erfuhr der Begriff verschiedene Bedeutungen. Der Kanon ist in seiner literarischen Bedeutung nach BLOOM(1998: 216) eine „Liste von Überlebenden“. „lista de supervivientes“ „Machen wir den Kanon.“ „den brauchen wir“ meinte BLOOM, weil wir spät oder früh sterben(BLOOM, 1994: 40). Unter dem Begriff Kanon, der aus dem Griechischen stammt und Messrohr, Richtschnur, Maßstab bedeutet, verstehen wir „die Summe der literarischen Texte, die man als literaturinteressierter Mensch unbedingt gelesen haben sollte“² Ein Kanon ist „ein Corpus von Texten[...], das eine Gesellschaft oder Gruppe für wertvoll hält und an dessen Überlieferung sie interessiert ist“³ Wie aus der aktuellen Diskussion um den literarischen Kanon ersichtlich wird, besteht keine Einigkeit darüber, was eigentlich Kanon ist.

Der Kanon ist ein sehr umstrittener Begriff, wie es aus diesen Behauptungen hervorgeht. Während die einen meinen, dass es ihn gibt, und dass er empirisch durch die Lektürepraxis in Schulen und Universitäten nachweisbar ist, negieren die anderen seine Existenz mit dem Argument, dass es mehrere Kanones existieren können, da es kein Konsens über Lektüre mehr besteht, weil sie sehr individuell ist und von dem persönlichen Geschmack des Lesers abhängig ist. In der ersten Gruppe lassen sich sogar unterschiedliche Meinungen vertreten. Die erste behauptet, dass es sogar einen Kanon hochliterarischer Werke gebe, sonst bestehe keine Gesprächsgrundlage für Intellektuelle, die zweite geht davon aus,

² Neuhaus 2005, S. 175

³ Winko 1996, S. 585

dass es eine Menge qualitätvoller literarischer Texte gibt, und man seinem eigenen Geschmack und seinen eigenen Interessen nachgehen soll. Nach LINK (1998: S. 384) sind Literaturkanones offene Systeme, welche sich zur Form sozialer Selbstdarstellung eignen. Ihm zufolge gerade aus der Tatsache, dass es keinen Einheitskanon gibt, bilden sich Gruppen- und Milieukanones heraus, mit dem Ziel, Identifikationspotenziale zu schaffen und hochemotionalen Inszenierungsstoff für Kollektiverlebnisse darzustellen. Nach BORGES stellt der Kanon etwas Elitäres und die Autoren und Werke, die nicht in einen Kanon aufgenommen werden, geraten in die „Zweitklassigkeit“. Die anderen hingegen bilden eine „Auslese“⁴ dar.

HEYDEBRAND unterscheidet grob zwei Kanonformen, einen „Kernkanon“ von Autorennamen, die eine lange Tradition haben und sich in allen Kanon-Instanzen fest etabliert haben und einen akuten Kanon, „von geringer Festigkeit“, der zeitgebunden und veränderbar ist.⁵

Stellt man die Frage, nach welchen Kriterien, die Autoren und Werke in einen Kanon aufgenommen werden oder nicht, gelangt man zu der Feststellung, dass das sich aus einer Auswahl von Kriterien, die subjektiv aufgestellt wurden und damit arbiträr sind. Daraus lässt sich folgern, dass aufgrund ihrer Subjektivität und Arbitrarität haben diese Auswahlkriterien keine allgemeine

⁴ Borges meint mit Auslese, die Werke und Autoren, die einem Kanon gehören und mit Zweitklassigkeit, die Autoren und Werke, die nicht in einen Kanon aufgenommen werden.

⁵ Vgl. Heydebrand 1993, S. 5

Gültigkeit. Der Kanon spielt auf der Ebene der Nationalliteraturen eine besondere Rolle bei der Bildung von nationalen Identitäten und hängt eng mit Fragen der kulturellen Macht einer Nation zusammen. Die historische Kanonforschung als Teildisziplin der Literaturwissenschaft an der Schnittstelle der zwischen Literaturgeschichte, Kulturosoziologie und Literaturdidaktik untersucht die Kanonbildung in sozialen und kulturellen Handlungskontexten⁶ Die Geschichte des literarischen Kanons deutschsprachiger Schriftsteller und ihrer Werke ist sogar eng verbunden mit der Brüchigkeit konkurrierender Kanonsysteme; denn der literarische Kanon war, wie seine Entstehung zeigt, selbst bereits das Produkt einer von Modernisierungs- und Säkularisierungsprozessen geprägten Gesellschaft. Wenn die Literaturdidaktik Arbeit am Kanon betreibt, so wird der Kanonfrage eine entscheidende Rolle zugeschrieben. So greifen FINGERHUT und KAMMLER mit ihren Beiträgen „zur Didaktik der Literaturgeschichte“ und „Gegenwartsliteratur im Unterricht“ auf die Kanonfrage zurück.

Im Hinblick auf die Unmöglichkeit der Bestimmung eines literarischen Werkes und seiner historischen Einordnung, plädiert FINGERHUT für eine Betrachtung der Literatur in ihrem gesellschaftlichen Kontext und deren Verknüpfung mit anderen kulturellen Bereichen und nicht als „dominante Entwicklungen“, diese bekannten Epochenschemata, als Grundlage der Betrachtung zu nehmen, „so dass literarische Werke vor dem Hintergrund kontroverser Denk- und Empfindungsformen einer vergangenen Zeit

⁶ Vgl. Heydebrand 1993; Korte 1998

sichtbar und aus der Perspektive des Heute diskutierbar werden.“⁷ So will FINGERHUT literaturgeschichtliches Arbeiten als forschendes Lernen verstanden wissen, in dem die Schüler anstatt von einem Werk als Beispiel auszugehen, mit mehreren literarischen Texten konfrontiert werden und verschiedene Perspektiven kennen lernen. Damit wird ihnen die Möglichkeit gegeben, die unterschiedlichen Vorschläge abzuwägen und zu bewerten, was zum eigenen Urteil führt. Weiter tritt KAMMLER angesichts der Zurückhaltung, Gegenwartsliteratur als Kanon in der Schule zu lesen, für eine „Didaktik des Experiments“ ein. Die Literaturgeschichte, als besondere Form des Erinnerns, die nicht an Machtstrukturen sondern an Personengeschichten Orientiert ist, kann das historische Bewusstsein schärfen. Daraus ergebend stellt sich folgende Frage: Lässt sich die Arbeit am kulturellen Gedächtnis mit Individualisierung kanonischer Lektüre vereinbaren? Nach KORTE biete der Kanon Angebote, „die der Kanonadressat annehmen kann oder auch nicht. Damit wird Kanonwissen(für diverse Prüfungssysteme) oder ein bloßes Potential zur Selbstfindung und Darstellung, das zu aktivieren oder zu verwerfen ist.“⁸ So hat der Kanon als Stifter kultureller Kontinuität eingebüßt. HERMANN KORTE plädiert für eine „Heuristik der Textauswahl“⁹, die Teil von notwendigen Selbstklärungsprozessen sei. Der interkulturelle Umgang mit literarischen Texten bedeutet, diese als Ausdruck einer „fremden“ Kultur zu verstehen und gebrauchen zu lernen. Das Kanonproblem hängt dabei von drei einander bedingenden Fragen ab:

⁷ Vgl. Fingerhut, S.152

⁸Korte, 2006, S.68

⁹ Ders. 2000, S. 88

Wie Literatur unter interkulturellem Aspekt zu lesen ist?

Kanonbildung war und ist kein innerliterarischer Prozess, sondern eine kulturelle Selektionspraxis, deren Werte einen Bezug zur Alltags- und Lebenswelt haben. Wer über Kanonwissen verfügte, der hatte alle Aussichten, mit einer Art „kulturellem Kapital“ (BOURDIEU 1987, S.47) an herrschenden Lebensstilen zu partizipieren sowie Formen sozialer Distinktion herauszubilden, die gesellschaftliche Einfluss- und Machtsphären symbolisch markieren.¹⁰

Zur Funktion der Literatur im DaF-Unterricht

Unter den wichtigsten Zielen des DaF -und Literaturunterrichts ist die Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen, zwei Begriffe, die theoretisch viel versprechen. Wie sieht aber die Realität aus? Haben wir eine magische Formel, mit der wir dieses sogenannte Fremdverstehen einfach nach Lust und Laune bestellen können? Es besteht kein Zweifel, dass die Realität ganz anders aussieht. Meines Erachtens liegt eine Bereitschaft, sich mit dem „Anderen“, „Fremden“ auseinanderzusetzen nur dann vor, wenn bestimmte Bedingungen geschaffen werden.

Mit der Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes zum interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik wurde dem Begriff „Kultur“ eine besondere Rolle zugeschrieben. Im Laufe der

¹⁰ Vgl. Korte, 2006 S. 63

Zeit in den letzten Jahrzehnten erfuh der Begriff einen Definitionswandel(Ehlich 1994, Krusche 1995). Interkulturelle Kompetenz basiert auf einem prozessualen Kulturbegriff wie ALTMAYER betonte: „Kultur ist dynamisch, d. h. sie bezieht sich nicht auf fertige Produkte, sondern immer auf den Prozess der Kultivierung; Kultur ist ständig im Fluss, sie ist historisch entstanden und entwickelt sich weiter.“¹¹

Eine fremde Kultur ´verstehen´ scheint immer problematisch zu sein und führt zu Missverständnissen. Ist nicht dieses Missverstehen schon eine Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem Anderen? Jedes Verstehen ist eine Dekonstruktion und Rekonstruktion eines Erwartungshorizonts. Das Verstehen oder Missverstehen einer fremden Kultur ist eine Begegnung zweier unterschiedlicher Welten, die jeweils durch deren innewohnend kulturbedingte Wertsysteme bestimmt sind und aufeinanderprallen, nicht im Sinne von Huntington. Deshalb ist es sinnvoll, den Weg zu dieser Begegnung zu ebnet und eine Brücke zu bauen. Dafür bietet Literatur eine gute Grundlage. Die Schaffung der Grundlagen der interkulturellen Verständigung vollzieht sich auf verschiedene Ebenen. Mit Literatur ist die Möglichkeit gegeben interkulturelle Aspekte und die Subjektivität der Lernenden einzubeziehen. Gerade für die Begegnung mit dem Fremden wird ihr eine aufschließende Funktion zugeschrieben, wie DIETRICH KRUSCHE formulierte, das „Medium, in dem auf reale Fremde am besten vorbereitet wird, (...) literarische Texte (seien), da in ihnen reale Fremde zum vorstellungshaft-konkreten Nachvollzug angeboten“¹² werde. Dabei

¹¹ Altmayer, 1997, S. 8

¹² Krusche, 1980, S 40

darf die Tatsache nicht ausser Acht gelassen werden, dass Deutsch in einem nichtdeutschsprachigen Land gelehrt und gelernt wird. Literarische Texte sollen die Studierenden Kultur aus einer neuen Perspektive betrachten lassen. Dabei öffnen sich Wege zur Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen. „Kultur ist eine eigene Praxis der Signifikation, die Bedeutung produziert; Kultur ist das jeweils ´ selbstgesponnene Bedeutungsgewebe, in dem die Menschen ihre Handlungen ständig in Zeichen übersetzen“¹³ Über die fremde deutsche Literatur soll auch ein Zugang zur muttersprachlichen geschaffen werden. Dabei sollen auch literarische Texte der Ausgangskultur behandelt werden, die als Brücke zur Wahrnehmung des Anderen, des Fremden dienen.

Der literarische Text entfaltet sich bekanntlich zu seinem eigentlichen Charakter erst „durch die Konstitutionsleistung eines ihn rezipierenden Bewusstseins“.¹⁴ So wird nach KRUSCHE(2000, S.88) das rezipierende Bewusstsein sowohl von der Vorgabe des Textes als auch von den Rezeptionsbedingungen der jeweiligen Leser beeinflusst.

Einem fremdkulturellen Leser konstituiert sich der Text nicht nur in seiner individuellen Differenz, sondern ebenfalls in seinen jeweiligen ethnischen und nationalen Projektionen. Wir müssen unterscheiden zwischen den Lernzielen, die Literatur als Lerngegenstand betreffen. Mit Literatur als Lerngegenstand ist Erziehung zur Literatur gemeint, d.h. Vermittlung von Kenntnissen

¹³ Bachmann-Medick, 1996, S.40

¹⁴ Iser, 1975, S. 253

über Literatur. Literatur als Lernmedium hingegen bedeutet Erziehung durch Literatur.

Die Rolle der Literatur besteht darin, uns zu sagen, „was die Menschen dachten und fühlten, wovon sie träumten, wovor sie fürchteten“. Sie liefert uns Informationen über die Mentalität der Menschen. Unter Mentalität, die sich sowohl in Handlungen als auch in der Literatur feststellen lässt, verstehen wir „das Ensemble der Weisen und Inhalte des Denkens und Empfindens, das für ein bestimmtes Kollektiv in einer bestimmten Zeit prägend ist.“ In seinem Essaybändchen *Öffentlichkeit als Partner* 1967 betonte MAX FRISCH, dass die Welt, gäbe es die Literatur nicht, sicher nicht anders liefe, „aber sie würde anders gesehen, nämlich so wie Nutznießer sie gesehen haben möchten: nicht in Frage gestellt.“ Sie müsse ihm zufolge, „an der Zeit bleiben, denn „sie bringt, sofern sie lebendig ist, die Sprache immer und immer wieder auf den Stand der Realität.“ Also damit auch auf den neuesten Stand des Bewusstseins. Auch CHRISTA WOLF betont die Wirkung von Literatur und vertritt die Meinung, dass „jener Apparat, der die Aufnahme und Verarbeitung von Wirklichkeit zu tätigen hat, von der Literatur geformt wird.“ Damit betont sie die Wirkung von Literatur, wie sie es in ihrem Roman *Kindheitsmuster* die Frage, „Wie sind wir so geworden wie wir heute sind“ „Eine der Antworten wäre eine Liste mit Buchtiteln.“ Literatur stellt eine „spezifische Art menschlicher Wirklichkeitsaneignung und Wirklichkeitsbewältigung“ und daher stellt diese Art der Wirklichkeitsverarbeitung Ausdruck einer bestimmten Mentalität.

Eine der wichtigsten und dringlichsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts besteht, meines Erachtens, darin, jugendliche an das Lesen schriftlicher Literatur heranzuführen, da das Buch aufgrund des schnellen Aufbaus des Medienangebots in den Hintergrund verdrängt wird. Eine der größten Lücken in der schulischen und universitären Ausbildung in Algerien ist die literarische Bildung. Die Literatur wird auf Fragen, die mit dem Text zusammen hängen, reduziert. Selbstverständlich sind diese Fragen für das Verständnis des Textes notwendig.

Den Kontext eines Textes bilden nicht nur das literarische und außerliterarische textuelle Umfeld, sondern auch andere Bereiche wie z.B. die jeweilige Kultur, in welcher sich der Text verorten lässt. Es steht außer Zweifel, dass was ein literarischer Text dem Leser „sagt“, davon abhängt, in welchen Kontext wahrgenommen wird, da der Text in einen textuellen Bezugsrahmen durch den Leser gestellt wird.

„Solche Kontexte liefern bestimmte Perspektiven, Standpunkte, Fragestellungen, Theorien, von denen aus die Bedeutungen der Texte konstituiert werden. Die Kontexte stellen Referenz- oder Verstehensrahmen dar, von denen aus jede Interpretation ihren Anfang nimmt, in deren Horizont sie operiert. Interpretationen sind deshalb das Ergebnis von Deutungsprozessen, in deren Verlauf Texten Bedeutungen zuerkannt werden, die aus der Vermittlung vom bestimmten Text mit bestimmtem

Verstehensrahmen hervorgehen. Texte reagieren auf die Verstehensrahmen, auf die sie bezogen werden.“¹⁵

Setzt man sich mit den Fächern des Germanistikstudiums in Algerien aus, so lassen sich zwei Orientierungen feststellen: Die eine ist sehr stark an die deutsche Inlandgermanistik orientiert. Daraus resultiert, dass bei der Übernahme von fremden Bildungsinhalten die Gefahr besteht, an den Interessen und Erwartungen algerischer Studierenden vorbeizulaufen, was zu einer defizitären Ausbildung führt. Die andere reduziert immer noch den Einsatz der Literatur im DaF-Unterricht auf ein Analyseobjekt, „dass mit vorformulierten Fragebatterien seziert wird“¹⁶

Literaturangaben

ALTMAYER, Claus(1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2, 2. Ausgabe.

¹⁵ Steinmetz, 1993, S. 12

¹⁶ Mummert, 1993, S. 110

BACHMANN-MEDICK, Doris(1996): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main.

BUCK, Günther(1983): Literarischer Kanon und Geschichtlichkeit. Zur Logik des literarischen Paradigmenwechsels. In: DVjs 57, S. 351-365.

FINGERHUT, Karlheinz(2006): Grundzüge der Literaturdidaktik.

HEYDEBRAND, Renate von (1993): Plenumsvortrag: Probleme des Kanons – Probleme der Kultur- und Bildungspolitik. In: JANOTA: 3-22.

ISER, Wolfgang(1984): Der Akt des Lesens. 2. Aufl. München.

ISER, Wolfgang(1975): Der Lesevorgang. In: Rainer Warning, S. 253-276.

KORTE, Hermann(2006): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München.

KOPPENSTEINER, Jürgen(2001): Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien.

KRUSCHE, Dietrich(1980): Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze.

LINK, Jürgen(1998): Hölderlin- oder eine Kanonisierung ohne Ort?
In: Renate von Heydebrand(Hrsg.): Kanon-Macht-Kultur. Stuttgart,
Weimar, S. 383-395

NEUHAUS, Stefan(2005): Grundriss der Literaturwissenschaft.

STEINMETZ, Horst(1993): Interpretation und fremdkulturelle
Interpretation literarischer Werke. In: Praxis interkultureller
Germanistik. Forschung-Bildung-Politik. Beiträge zum II
internationalen Kongress der Gesellschaft für interkulturelle
Germanistik Straßburg: hrsg. v. Bernd Thum u. Gontnier-Louis.
München

WINKO, Simone(1996): Literarische Wertung und Kanonbildung.
In: Heinz Ludwig Arnold/Heinrich Detering(Hrsg.): Grundzüge der
Literaturwissenschaft, S.585-600.

JAUB, Hans Robert(1974): Literaturgeschichte als Provokation.
Frankfurt am Main.