

XVIII. Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

170. Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze

1. Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
2. Spezifika einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik
3. Hermeneutik des kulturell Fremden
4. Kulturwissenschaftliche Neuorientierung
5. Ansätze einer interkulturellen Literaturdidaktik
6. Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik
7. Lesetheoretische Fundierung der Literaturdidaktik
8. Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts
9. Literatur in Auswahl

1. Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Seit Mitte der 1970er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt literarischen Texten zugewandt. Dieses neue Interesse an Literatur resultiert zum einen aus der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot, zum anderen aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können.

Die Fremdsprachendidaktik war wesentlich beeinflusst von der Pragmatik und ihrer Perspektive auf Sprache als ein soziales Handeln. Auf dieser Grundlage hat die Fremdsprachendidaktik die Fähigkeit der Lernenden, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtfinden und verständigen zu können, zu einem obersten Lehr- und Lernziel erklärt. Zusammengefasst wurde der Komplex von zu erwerbenden Fähigkeiten in dem Konzept der kommunikativen Kompetenz. Entsprechend dieser Zielorientierung wurden mündliche Sprechfertigkeiten fokussiert; der Dialog und alltagspraktische Texte waren die bevorzugten Textsorten. Literarische Texte waren weitgehend verbannt, da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten, oder aber sie wurden für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen.

An diesem Konzept der Fremdsprachenvermittlung setzte die Kritik an. Sie galt zum einen der Vorrangstellung des mündlichen Sprechens. Da in vielen Kontexten das Lernen der Fremdsprache und der Kontakt mit der Zielsprachenkultur primär über Texte erfolgen, sollte ein breites Angebot von Textsorten gesichert sein und vor allen die Lesefähigkeit entwickelt werden. Die Neugewichtung der Fertigkeiten zeigt sich in einschlägigen Artikeln wie denen von Piepho (1974), Kast (1980) und Löschmann (1975). Zum anderen wurde die Trennung von Sprachlernen und Literatur und die Abwertung von Literatur kritisiert. Im Unterschied zu Lehrbuchtexten bieten literarische Texte mehr Anreiz für

eine *echte* Kommunikation und tragen damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei. Betont wurden ebenso die Lust am Lesen und damit der Motivationsfaktor für das Lernen im Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte dienen nicht nur der Informationsentnahme, sondern wollen unterhalten und ein Vergnügen am Lesen bereiten und sind daher nicht einer pragmatisch-instrumentellen Funktionalisierung unterzuordnen.

Ein weiteres Argument zur Legitimierung des Einsatzes literarischer Texte war pädagogisch motiviert und stammte vor allem aus dem schulischen Kontext. In dieser Sicht 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 Weltansicht und Haltung mitbringt.

Auf der Suche nach Merkmalen, die den fremdsprachlichen Literaturunterricht vom muttersprachlichen unterscheiden, werden als erstes die Fremdsprache, die damit einhergehende größere Distanz zwischen Text und Leser sowie Leseunterschiede zwischen mutter- und fremdsprachigem Leser genannt. Einige Autoren sehen die Andersheit des fremdsprachigen Lesens vor allem in der Lesegeschwindigkeit (Hunfeld 1980; Weinrich 1981). Der fremdsprachige Leser liest langsamer, weil die Fremdsprache nicht so geläufig ist und weil die Gegenstände unvertraut, fremd und nicht ohne weiteres zugänglich sind. Literarische Texte entschädigen den Leser jedoch für seinen Mehraufwand durch reichere Inhalte und schaffen eine Brücke, um die Diskrepanz zwischen beschränktem Sprachvermögen einerseits und dem bereits entwickelten kognitiven Apparat der Lernenden und ihren Inhaltsbedürfnissen andererseits überwinden zu helfen. Hunfeld (1980) und Weinrich (1981) heben die Korrespondenz zwischen dem fremdsprachenspezifischen Leseverhalten und der Eigenschaft literarischer Texte, den Leser zu irritieren und seinen ungebrochenen Lesefluss durch Techniken der Deautomatisierung und Verfremdung zu hintertreiben, hervor und plädieren dafür, dieses Potential im Fremdsprachenunterricht produktiv zu nutzen.

Die Neusituierung von literarischen Texten im Deutschunterricht führte dazu, den Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde neu zu bestimmen. Während in der einen Richtung literarische Texte eher Spracherwerbszielen untergeordnet wurden, betonte eine andere Richtung den Eigenwert literarischer Texte (Bredella 1985) und formulierte Lehr- und Lernziele, die sowohl dem ästhetischen Charakter literarischer Texte als auch ihrer Erkenntnisfunktion, Wissen über die fremde Wirklichkeit zu erlangen, gerecht zu werden versuchen. Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen.

2. Spezifika einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik

Mit der Anerkennung von Literatur im Fremdsprachenunterricht in den 1980er Jahren setzte eine verstärkte Diskussion um die Frage ein, wie sich die Literaturdidaktik wissenschaftstheoretisch fundieren lässt (Bredella 1985) und worin das Spezifische einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik besteht (Hunfeld 1980). Die Rezeptionsästhetik, insbesondere in der Ausprägung von Iser (1976), war von entscheidendem Einfluss auf die

Neubegründung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, der sich abgrenzte von einer traditionellen Literaturdidaktik, die Texte zum Exerzierfeld für Sprachübungen und Verfahren der formalen und inhaltlichen Textanalyse machte. Die Rezeptionsästhetik rückte den Leser als die Instanz, die Sinn bildet, und seine Tätigkeiten in den Mittelpunkt und beschrieb die vielfältigen kooperativen Aktivitäten des Lesers, um das nur Angedeutete zu realisieren und sog. Leerstellen zu füllen. Die Beziehung zwischen Text und Leser wurde als ein dialogisches Verhältnis konzipiert.

Aus der Lern- und Verstehenstheorie ergeben sich mehrere *didaktische Konsequenzen*. Sie zielen darauf ab, die Verantwortung für den eigenen Leseprozess dem Lerner in die Hand zu geben und seine Fähigkeit, Sinnzusammenhänge zu konstituieren, zu schulen. Entsprechend sollte das methodische Vorgehen auf den Offenheiten des Textes aufbauen und eine vielfältige Interaktion des Lerners mit einem Text in Gang setzen. Der Lerner soll befähigt werden, seine Fragen zu stellen und damit seinen Leseprozess zu strukturieren. Des Weiteren soll sein Vorwissen aktiviert werden, damit Neues mit dem, was ein Lerner bereits mitbringt, verknüpft werden kann.

Die verschiedenen Entwicklungslinien in der Fremdsprachendidaktik verbinden sich in der bemühten Anstrengung um die Konturierung einer *Literaturdidaktik* als ein Fach mit eigenen Fragestellungen und einem eigenen Gegenstandsbereich. Im Unterschied zur Literaturwissenschaft thematisiert die Literaturdidaktik den literarischen Text im Lehr- und Lernzusammenhang und stellt ihn damit in einen anderen Analyserahmen als die Fachwissenschaften. In ihm wird der Text in seinem Bezug zum Lerner, zu den Lernkontexten und -traditionen, seinem Schwierigkeitsgrad, seinem Aufbau und seinen Inhalten analysiert und im Hinblick auf Lehr- und Lernziele bewertet.

In der zentralen Fragestellung, worin sich eine *fremdsprachenspezifische* Literaturdidaktik von einer muttersprachlichen unterscheidet, werden in der Fachliteratur mehrere Merkmale ins Spiel gebracht: Als erstes, wie bereits erwähnt, die Fremdsprache und ihre Erschwernisse, die sie dem Lesen und Verstehen auferlegt, und zweitens der größere kulturräumliche Abstand zwischen Text und fremdsprachigem Leser. Vom Muttersprachenunterricht unterschieden ist auch die Unterrichtssituation, zumal wenn die Kommunikation sich in der Fremdsprache vollzieht und dadurch die Möglichkeiten des Sprechens über Leseerfahrungen eingeschränkt sind. Die Fremdsprachlichkeit und der verlangsamte Lesefluss begrenzen den Umfang der Lektüre und die Menge der zu bearbeitenden Texte. Für die Auswahl der Texte sind daher die Vertrautheit mit Themen, sprachliche Schwierigkeiten, das vorausgesetzte kulturelle Vorwissen und die Länge der Texte zu berücksichtigen. Angewandte Verständlichkeits- und Lesbarkeitskriterien variieren ebenfalls zwischen Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Da sich Verständlichkeit und Lesbarkeit nicht nur an Textmerkmalen, wie syntaktische Komplexität, bemessen, sondern in Abhängigkeit vom Leser und seinen Voraussetzungen bestimmt werden müssen, kommen fremdsprachenspezifische Differenzfaktoren ins Spiel.

An dieser Stelle bedarf es einer Differenzierung einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache gegenüber einer *Didaktik von Deutsch als Zweitsprache* (DaZ), die an andere curriculare Vorgaben gebunden ist und mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppe konfrontiert ist. Der Lehr- und Lernzusammenhang, in dem ein literarischer Text steht, ist nicht homogen, sondern durch kulturelle Diversifikation der RezipientInnen gekennzeichnet. Gegenüber DaF kommen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund andere Variablen ins Spiel, die das Leseverständnis beeinflussen, insbesondere der sozioökonomische Status und das Bildungsmilieu

der Eltern, die Abkapselung in Wohngebieten, die Kommunikationssprache (Erstsprache L1 vs. Zweitsprache L2), die Medienpraxis (L1 vs. L2) und die Sprachfertigkeiten der Eltern in der L2. Wohngebiete mit hohen Anteilen an sprachlich homogenen Migrantengruppen schränken die Kontaktmöglichkeiten zu deutschsprachigen Kindern/Jugendlichen ein und damit die Lernmöglichkeiten für die Zweitsprache. Das hat u. a. zur Folge, dass sich der Wortschatz zu wenig entwickeln kann und teilweise auch kulturelles Wissen der Mehrheitskultur nicht angeeignet werden kann. Im Zusammenspiel mit sozialen Faktoren wirken sich die Spracherfahrung und literale Praxis im Elternhaus (Vorlesen, Geschichten Erzählen, Zugang zu Gedrucktem) auf den zweitsprachlichen Leseerwerb aus (Ehlers 2008). Aufgrund einer mangelnden literalen Erfahrung zu Hause entwickelt sich nur wenig Verständnis für die Bedeutung schriftlicher Sprache und können sich Voraussetzungen für einen erfolgreichen Leseerwerb in der L2 nicht genügend entwickeln, was wiederum nachteilige Folgen für die gesamten Schulleistungen hat. DaZ fordert insofern eigene Interventionsmaßnahmen, wie z. B. vorschulische Sprachförderung und Ausgleich einer fehlenden literalen Sozialisation im Elternhaus.

Mit den Kontexten ändert sich die didaktische Analyse ein und desselben literarischen Textes, da ein Text je nach kulturellen Voraussetzungen und individueller Interessenlage der Zielgruppe verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten an Erfahrungen und Alltagswissen von Lernern bietet und andere Inhaltsaspekte eine Relevanz gewinnen, um Fremdheitserlebnisse auszulösen, zu vergleichen und, im Wechsel zwischen Eigenem und Fremdem, Verstehensmöglichkeiten zu erweitern.

Die Neugewichtung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von Zielkomponenten, die auf Verstehen der fremden Kultur und ihrer Angehörigen ausgerichtet sind, schlagen sich ebenfalls in Lehrwerken, die ab den 1980er Jahren entstanden sind, nieder. „Sichtwechsel“ (Hog, Müller[-Jacquier] und Wessling 1984) arbeitet mit literarischen Texten und gibt vielfältige Anregungen, um perspektivisches Sehen und Fremdwahrnehmung zu fördern. „Die Suche“ (Eismann, Enzensberger und v. Eunen et al. 1994) arbeitet mit einer Detektivgeschichte, die sich durch die Lektionen zieht, begleitet von vielen Aufgaben, die den Leser veranlassen, den Text fragend, erwartend, suchend und entdeckend zu erarbeiten.

Die Jugendliteratur wurde vor allem für junge Lerner als leicht lesbare und inhaltlich ansprechende Lektüre für den Fremdsprachenunterricht entdeckt (Kast 1985). Unterrichtsvorschläge wurden hinsichtlich verschiedener Gattungen und Genres differenziert. Texte der konkreten Poesie wurden als besonders geeignet empfohlen, da sie den spielerischen Umgang mit Sprache fördern. Auch wurde gezeigt, wie sich größere Textmengen, im Unterschied zu kleinen Prosaformen und Textauszügen, durch Entwicklung geeigneter Lesestrategien bewältigen lassen. Die Kinder- und Jugendliteratur hat inzwischen einen festen Platz im DaF-Unterricht erhalten mit Binnendifferenzierungen nach Genres, wie z. B. Kinderlyrik, und einer Anreicherung der Methoden, wie grenzüberschreitende Projekte (O’Sullivan und Rösler erscheint).

3. Hermeneutik des kulturell Fremden

Eine andere Richtung, die auf dem Gedankengut der Rezeptionsästhetik und unterschiedlichen Theorien zum Fremdverstehen, wie der philosophischen Hermeneutik und der verstehenden Soziologie, aufbaut, ist die Interkulturelle Germanistik, die sich seit

den 1970er Jahren zu einen eigenen Fach entwickelt hat (vgl. Art. 157). Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, deutsche Literatur als eine fremdkulturelle zu thematisieren und eine Hermeneutik kulturräumlicher Fremde zu entwickeln. Ihre Vertreter (Krusche 1985; Wierlacher 1980a, 1980b, 1985) betonen, dass LeserInnen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft gegenüber einem deutschsprachigen literarischen Text ihre eigenen Perspektiven einnehmen, die von ihrem kulturellen Hintergrund bestimmt sind. Die kulturräumliche Distanz zwischen Text und Leser ist das besondere Merkmal, das fremdsprachiges Lesen charakterisiert, im Unterschied zum muttersprachigen Lesen, bei dem vorrangig die zeitliche Distanz innerhalb eines Kulturraumes hermeneutisch reflektiert wurde. Verstehen vollzieht sich in dieser Perspektive in einer Dialektik von Eigenem und Fremdem. Kulturpädagogik und das Gelten Lassen kultureller Andersheiten bilden die obersten Leitziele (Wierlacher 1980b).

Zu den Aufgabenstellungen einer fremdkulturellen Literaturvermittlungslehre gehört es, kulturspezifische Lektüren und Rezeptionsbedingungen zu erforschen und zu klären, wie Distanzen zwischen Eigenem und Fremdem durch Vermittlungsarbeit überbrückt werden können. Literarische Texte nehmen Bezug auf verschiedene außertextuelle Wirklichkeitsbereiche und überlassen es dem Leser, Verbindungen zwischen ihnen herzustellen. Damit sind für den fremdkulturellen Leser erhöhte Anforderungen verbunden, da einige Bezüge kulturgeschichtliche Kenntnisse und literarisches Bildungswissen voraussetzen und somit nicht auf der Basis universaler Konzepte erschlossen werden können. Kulturelle Kompetenz, als ein anzustrebendes Lernziel, entwickelt sich durch solche zu erbringenden Verknüpfungs- und Integrationsleistungen in Auseinandersetzung mit literarischen Texten (Krusche 1985).

Die Interkulturelle Germanistik hat durch ihre Thematisierung fremdkultureller Leseweisen, Perspektiven und Rezeptionsbedingungen den Blick auf deutschsprachige Literatur gegenüber der Inlandsgermanistik erweitert und eine hermeneutische Reflexion des Verstehens unter kulturräumlichen Bedingungen ausgelöst, die im Bereich von Deutsch als Fremdsprache produktiv wirksam geworden ist. Die konkreten Fragestellungen der literarischen Praxis hat sie jedoch weniger zu ihrem Thema gemacht. Auch steht der Nachweis kulturspezifischer Lektüren bislang aus. Der Versuch, anhand der Keller-Novelle „Pankraz“ kulturdifferente Deutungen zu erzeugen (Wierlacher und Eichheim 1992), zeigt die methodischen Schwierigkeiten eines solchen Bemühens. Kulturspezifische Merkmale waren in den Lektüren kaum zu erkennen. Entweder fanden sich Textinterpretationen bei allen Lesergruppen, oder es überwogen die individuellen und geschlechterdifferenzierten Merkmale gegenüber den gruppenunterscheidenden kulturellen Merkmalen (İpşiroğlu und Mecklenburg 1992). Um in Textdeutungen fremdsprachiger Leser kulturspezifische Elemente identifizieren zu können, müsste geklärt werden, was ein Element der jeweiligen Ausgangskultur ist und wie und nach welchen Kriterien es in Textdeutungen identifiziert werden kann, im Unterschied zu persönlich geprägten oder intersubjektiven Elementen. Ebenfalls müsste die Vergleichbarkeit von Lektüren in den verschiedenen kulturellen Kontexten durch ein einheitliches methodisches Vorgehen gesichert sein.

4. Kulturwissenschaftliche Neuorientierung

Gegenüber einem traditionellen Landeskundeverständnis, das sich auf die Vermittlung von Fakten über die Zielsprachenkultur beschränkte, hat sich seit den 1990er Jahren ein

neues Landeskundekonzept durchgesetzt, das auf Reflexion und Wahrnehmung setzt, die Funktion von Wissen im Erkenntnisprozess herausstellt und auf ein Verstehen von Angehörigen der Zielsprachenkultur, ihren Äußerungen, Lebensformen, sozialen Einbindungen, Verhaltensweisen und kulturellen Erzeugnissen zielt. Einem atomistischen Ansatz steht ein auf systematische Zusammenhänge ausgerichteter Landeskundeansatz gegenüber, der Hintergründe aufspürt, auf Fragen nach dem Warum und Woher eingeht und über die Aktualität von Geschehnissen hinaus eine Geschichtsdimension aufzeigt. Hinzukommt als Lernzielbereich der Komplex von Haltungen, Vorurteilen, Bildern und Stereotypen. In diesem Rahmen haben literarische Texte auch unter landeskundlichem Aspekt zunehmend an Bedeutung gewonnen, da gerade literarische Texte Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen können und einen Zugang zum subjektiven Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglichen. Fähigkeiten wie Empathie oder Perspektivenwechsel sind als Teile landeskundlicher Kompetenzen besonders gut über literarische Texte zu verwirklichen.

In ihrer Bezugnahme auf Wirklichkeit sind literarische Texte Träger landeskundlicher Inhalte (vgl. Art. 173). Sie sind Zeugnisse fremden Lebens, geben Einblick in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertsysteme und soziale Hierarchien. Doch thematisch werden nicht nur materielle Lebensbedingungen und soziale Strukturen, sondern auch der Bereich des Mentalen mit seinen Wertvorstellungen, Glauben, Ideen, Meinungen, die das Verhalten von Individuen bestimmen und in verschiedenen Texten symbolisiert werden, wie z. B. Glücksvorstellungen in Utopien, Idyllen oder Märchen. Eine zentrale Frage ist dabei, wie kulturelles Hintergrundwissen, das für das Textverständnis notwendig ist, organisiert und vermittelbar ist. Ein Vorschlag von S. J. Schmidt (1980) geht dahin, dieses Wissen als Kontextwissen zu konzeptualisieren, das jedoch in Bezug auf den konkreten Text und in Abhängigkeit von der Zielgruppe und ihren Vorkenntnissen zu spezifizieren ist.

Das Verständnis von Landeskunde, deren Verhältnis zur Literatur und das Konzept von Hintergrundwissen haben in jüngerer Zeit neue Impulse durch die Kulturwissenschaften erfahren. Seit den 1990er Jahren steht die Wende und postulierte Orientierung der Literaturwissenschaften zur Kulturwissenschaft (Bachmann-Medick 1996) im Mittelpunkt der Diskussion in den philologischen Disziplinen. Infrage gestellt wurde der tradierte Wissens- und Theoriekanon, um sich kulturellen Formen der Selbstausslegung, Inszenierung, Medialität und transkulturellen Kommunikationsprozessen zuzuwenden. Die Gegenstandsbestimmung der Kulturwissenschaft beruht wiederum auf unterschiedlichen Kulturtheorien, wie der Kultursemiotik. Ihr Ziel ist es, kulturelle Sinnkonstruktionen, Denkformen, Empfindungsweisen und Werte, wie sie sich in Symbolsystemen manifestieren, zu untersuchen. Der *cultural turn* hat auch zu einem Fokuswechsel und einer kulturwissenschaftlichen Neufundierung der Landeskunde- und Literaturdidaktik im Bereich DaF geführt. Einflussreich ist insbesondere der Aspekt der kulturellen Implikationen literarischer Texte, der lebensweltlichen Bezüge in der Literatur und der kulturell geprägten Rezeptionen. In Weiterentwicklung der Metapher „Kultur als Text“ von Geertz (1983) spricht Altmayer von „Kultur als Hypertext“ (2004) und grenzt sich damit von S. J. Schmidts Konzept von Kontextwissen als einem objektiven Wissen, das sich auf eine faktisch gegebene Wirklichkeit bezieht, ab. Nach Altmayer ist Wirklichkeit nur als gedeutete und textvermittelte zugänglich. Formen kultureller Deutungsmuster gehen in die Texte ein, die ihrerseits wiederum in Beziehung zu Texten stehen, in denen solche Deutungsmuster thematisiert und reflektiert werden, so dass eine netzartige Struktur

entsteht. Aufgabe einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse besteht darin, diese Verknüpfungen und Deutungsmuster herauszuarbeiten, um lebensweltliche Denk- und Wahrnehmungsmuster, die unserem Zugang zur Wirklichkeit zugrunde liegen, aufzuschließen und sie für fremdkulturelle Verstehensprozesse nachvollziehbar zu machen

5. Ansätze einer interkulturellen Literaturdidaktik

Parallel zu diesen Entwicklungen in den fremdsprachenphilologischen Didaktiken hat sich eine als „interkulturell“ zu apostrophierende Literaturdidaktik herausgebildet. Sie subsumiert eine Reihe von Ansätzen, denen gemeinsam ist, dass sie das Aufeinandertreffen verschiedenen Kulturen in sprachlicher, biographischer und inhaltlicher Hinsicht mit den vielen Kontakt- und Überschneidungssituation thematisieren (s. Honnef-Becker 2007). Das betrifft die Darstellung kulturell fremder Welten in den Texten, die Thematisierung von Kulturkontakten mit ihren vielfältigen Formen von Identifikation, Abwehr, Konflikten und Toleranz, der Autorschaft (Autor als Angehöriger einer anderen Kultur und zugleich Leben in kulturellen Räumen von Minderheiten) sowie des Rezipienten und seiner textvermittelten Begegnung mit anderen Kulturen, insbesondere im Kontext von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, wie sie aufgrund von Migrationsbewegungen entstanden ist.

Die interkulturelle Literaturdidaktik macht das Schreiben in einer fremden Sprache, die Verwendung mehrerer Sprachen in den Texten, z. B. bei Özdamar, die migrationsbedingte Fremdheitserfahrung, das Leben in kulturellen Zwischen- und Grensräumen, die verschiedenen kulturellen und sozialen Milieus innerhalb einer Gesellschaft zu ihrem Gegenstand. In Abgrenzung von Theorien, die Kultur als homogene und in sich geschlossene Räume konzipieren, werden hier Kontaktschwellen, Grenzüberschreitungen und die Pluralisierung von Kulturen betont. Das Konzept der Hybridisierung von Identität durch Teilhabe an mehreren Kulturen hat in diesem Diskurs eine Prominenz gewonnen.

Zur ausgewählten Literatur gehören zum einen die Migrationsliteratur als die Literatur von Minderheiten, die spezifische Erfahrung von Migration thematisiert (vgl. Art. 174), zum anderen postkoloniale Literatur, Exil- und Reiseliteratur und Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Art. 175), die die kulturelle Fremdheit aus der Perspektive des Kindes und Jugendlichen behandelt. Migrationsliteratur ist von der Autorschaft, den verwendeten Sprachen und der Thematik von Fremderfahrung ein relevantes Thema einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (Rösch 1992), findet aber auch zunehmend Beachtung im Kontext von DaF (Esselborn 1997, 2007; Schenk 2003; Wintersteiner 2003). Migrationsliteratur ist kein rein binnenliterarisches Thema, sondern immer auch ein politisches, da sich in ihr Fremdheitserfahrungen, kulturelle Konflikte und sozialpolitische Realitäten, wie Ausländer- und Sprachpolitik oder Dominanzverhältnisse von Mehrheiten und Minderheiten, spiegeln und Prozesse der Selbstdefinition und kulturellen Verortung von Autoren nicht losgelöst von gesellschaftspolitischen Zusammenhängen zu sehen sind. Die Texte sind daher nicht unabhängig von dem öffentlichen Diskurs um den Status der Literatur, die Autoren, ihre kulturelle Zugehörigkeit und die Zuschreibungen, die von außen vorgenommen werden, um kulturelle Grenzverschiebungen und fraglich gewordene Identitätsbestimmungen zu reflektieren, zu behandeln.

6. Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik

Im Brennpunkt der Literaturdidaktik in den fremd-/zweitsprachlichen Fächern in den Schulen steht die derzeitige Bildungsdebatte um Kompetenz- und Outputorientierung. Hintergrund dieser Debatte ist der seit geraumer Zeit konstatierte Rückgang in der Lesekompetenz von Risikoschülern, zu denen vor allem Schüler mit Migrationshintergrund gehören, und den daraus resultierenden Folgen von Leistungs- und Bildungsheterogenität in der Gesellschaft (Lehmann et al. 1995; Deutsches PISA-Konsortium 2001). Diese Befunde haben zu einer Umorientierung in der Bildungspolitik und der Forderung nach Kompetenzorientierung in den Fächern geführt, die derzeit kontrovers geführt wird, wie der Sammelband von Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (2007) dokumentiert. Die hier eingenommenen Positionen wenden sich gegen einen verengten und auf testbare, operationale Fertigkeiten reduzierten Literaturbegriff und -unterricht sowie die zunehmende Marginalisierung von Literatur (auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen). Dem wird einerseits der spezifische Bildungsinhalt literarischer Texte, der nicht zuletzt in ihrer welterzeugenden und -erschließenden Kraft liegt (Bredella 2007: 65), entgegengehalten, andererseits bemühen sich mehrere Beiträge um einen differenzierten Kompetenzbegriff, indem z. B. die Besonderheit narrativer Verstehensfähigkeiten und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet werden (Ehlers 2007; Nünning und Nünning 2007).

Erzählungen kommt insofern eine hohe Bedeutung zu, als im Erzählen persönliche und soziale Erfahrungen, Erlebnisse, Interaktionen und Wissen über die Welt organisiert und tradiert werden. Da erzählten Geschichten Handlungsstrukturen zugrunde liegen und der Leser Motive und Absichten von Figuren, Konflikte und mögliche Erzählpläne rekonstruieren muss, die ihrerseits wiederum Kenntnisse z. B. über eine geltende normative Ordnung oder soziale Verpflichtungen voraussetzen, kommt eine epistemische Komponente ins Spiel. Auf der Grundlage narrativer Strukturen und einer handlungstheoretischen Fundierung von Erzählkategorien lässt sich eine narrative Verstehenskompetenz beschreiben, die Lehr-/Lernziel für den fremdsprachlichen Literaturunterricht bildet. Erzählstrukturen bieten zudem die Möglichkeit, Fremdverstehen zu operationalisieren. Eine theoretische Grundlage dafür bieten Handlungstheorien von Piaget (1936/1969) und Geulen (1982), die das Verstehen als einen komplexen Wahrnehmungsvorgang der Dezentrierung, Rekonstruktion der Perspektive des Anderen und der Koordination mit der eigenen beschreiben. Bezogen auf Erzähltexte besteht ein erster Handlungsschritt darin, die Perspektiven von Figuren zu ermitteln: ihre Weltorientierung, Motive, inneren Gefühlslagen. Die Einzelperspektiven müssen im zweiten Schritt aufeinander bezogen werden, um Figurenanordnung und Polaritäten zwischen Figuren herauszuarbeiten. Eine weitere Perspektive betrifft die Ebene des erzählerischen Diskurses, insbesondere den Erzähler und seine Wertungen und Haltungen sowie seine Motivation, eine Geschichte zu erzählen, aber auch Reflektorfiguren innerhalb der erzählten Welt.

7. Lesetheoretische Fundierung der Literaturdidaktik

In einer anderen Richtung wird von einer lesetheoretischen Fundierung einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik ausgegangen, um den zweit-/fremdsprachlichen Lesebedingungen Rechnung zu tragen (u. a. Kast 1980, 1985). Im Unterricht müssen neben

elementaren Lesekompetenzen und literarischen, interkulturellen Kenntnissen (Texte, Autoren, Weltbezüge) auch höherstufige Fähigkeiten zum Textverstehen aufgebaut werden. Die Strukturierung des Erwerbs und der Aneignung von Lese-/Deutungskompetenzen erfolgt in curricularer Abstufung vom beginnenden Lesen in der L2 bis zur Entwicklung elaborierter Verstehensfähigkeiten, die einen selbstständigen und reflektierten Umgang mit fremdsprachlicher Literatur ermöglichen.

Grundlage für eine Literaturdidaktik, die vom Lesen ausgeht, ist die kognitionspsychologisch fundierte und empirisch arbeitende Leseforschung, die Lesen als eine komplexe Fähigkeit, die in einzelne Teilfähigkeiten untergliedert werden kann, betrachtet (Ehlers 1998). Kennzeichen moderner Lesetheorien ist die Hinwendung auf den Prozess des Lesens gegenüber dem Produkt, seine Untergliederung in mehrere Ebenen, die parallele Verarbeitung auf diesen Ebenen und die Interaktivität von Prozesskomponenten. Der Prozess, der mit primären Wahrnehmungsvorgängen beginnt, über die Worterkennung, die syntaktische und semantische Verarbeitung bis zur Textverarbeitung läuft, zielt auf das Verstehen eines Textes. Der Leser macht dabei zu verschiedenen Zeitpunkten von verschiedenen Wissensquellen Gebrauch (mitgebrachtes Wissen, Textdaten). In einer älteren Terminologie hat man die Verfügbarkeit und Nutzung verschiedener Wissensquellen als Richtungsverlauf des Verstehens von unten (*bottom up*) und von oben (*top-down*) beschrieben (Rumelhart 1980), das der Beziehung von Teil – Ganzes in der Hermeneutik entspricht.

Eine Schlüsselrolle beim Leseverstehen spielen selektive Mechanismen. Der Leser muss Wichtiges von Unwichtigem trennen und fortlaufend den Fokus wechseln, um Informationen behalten und zugleich Neues aufnehmen und mit dem Alten verknüpfen zu können. Leitbildend ist das Thema, aber auch kulturelle Regeln und Konventionen lenken die Aufmerksamkeit des Lesers. Gegenüber diesen objektiven Selektionskriterien kommen subjektive ins Spiel, indem der Leser seine Perspektive und seine Interessen an den Text heranträgt. Die Vertrautheit mit Textinhalten kann den Leser entlasten, ebenso wie die Vertrautheit mit formalen Strukturen, da sie dem Leser signalisieren, wo relevante Informationen in einem Text zu finden sind und wonach er suchen könnte. Konventionen entlasten den Leser und bilden zugleich den Grund, vor dem Unvertrautes und Unerwartetes hervortritt und damit höhere Aufmerksamkeit beansprucht. Auch Emotionen steuern die Aufmerksamkeit: Je nach Sympathie oder Antipathie, nach Identifikation und emotionaler Beteiligung mit Geschehnissen, wendet sich der Leser Gegenständen zu oder von ihnen ab, nimmt er etwas auf, erinnert oder vergisst er. Ein zentraler Faktor ist zudem die Motivation: Sie bestimmt den Grad der Aufmerksamkeit und den kognitiven Aufwand, den ein Leser zu investieren bereit ist.

Lesen ist des Weiteren dadurch charakterisiert, dass der Leser fortlaufend über das Gedruckte und wörtlich Gesagte hinausgeht und mehr liest, als in einem Text geschrieben steht. Informationen, die der Leser beisteuert, um zu kohärenten Zusammenhängen und damit zu einem Verstehen zu gelangen, nennt man Inferenzen. Um notwendige Informationen abzuleiten, stützt sich der Leser auf Weltwissen und auf explizite Informationen in einem Text. Sie sind von unterschiedlichem Typ (Herstellen anaphorischer Beziehungen oder Ableiten von Handlungsmotiven), treten zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Schnelligkeit auf. Inferenzen sind eine Quelle für kulturelle Missverständnisse. Selektionen und das Ausmaß der Inferiertätigkeit, die zu einer armen oder reichen Bedeutungsstruktur führt, sind einerseits von der Aufgabenstellung und den Textstrukturen bestimmt, andererseits von dem Interesse und der Perspektive des Lesers. Es

gehört zu den Eigenschaften der Texte, dass sie an der Textoberfläche vieles ungesagt lassen und nicht explizieren, was zum Verständnis erforderlich ist. Das geschieht im Vertrauen darauf, dass Leser über die Voraussetzungen verfügen, um verborgene Zusammenhänge zu erfassen. Unterstellt wird ein geteiltes Wissen über die Welt, Sprache, Texte und Gattungen; diese gemeinsame Verständigungsbasis steht unter den Bedingungen von Fremdsprachlichkeit und zeitlicher, kultureller Distanz zwischen Text und Leser in Frage. Sie herzustellen, fordert Interpretationsarbeit. Insofern ist das Lesen ein interaktiver und konstruktiver Akt, als der Leser Informationen beisteuern muss, um zu einer kohärenten Struktur und damit zu einem Verstehen zu gelangen.

Zu den Grundannahmen der Literaturwissenschaft und einer didaktisch geleiteten Lesepraxis gehört, dass Gattungskonventionen und Textsortenspezifika das Verstehen lenken, eine je eigene Lesehaltung fordern und die Interpretationsspielräume wiederum begrenzen. Das Lesen und Verstehen erzählender Texte fordert eine spezifisch narrative Kompetenz, die beim Lesen aber auch in anderen medialen Präsentationen des Narrativen, wie Film, zur Anwendung kommt. Ein Bindeglied zwischen einem kognitionspsychologisch fundierten Lesekonzept und dem Narrativen bieten selektive und inferentielle Aktivitäten des Lesers, jene Schlüsselkompetenzen, ohne die ein Verstehen von Erzähltexten nicht möglich ist. Sie bieten eine operationale Grundlage für die Beschreibung von Leserhandlungen, die auf die Herstellung von Kohärenz zielen, wie z. B. Motive und Beziehungen zwischen Figuren ableiten.

Eine Lese- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache muss die Besonderheiten des fremdsprachlichen Leseprozesses berücksichtigen, der durch eine eigene Dynamik und ein eigenes Zusammenspiel verschiedener Variablen bestimmt ist, wie das Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache, die Fremdsprachenkenntnisse, die Leseflüssigkeit und das kulturelle Wissen.

8. Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts

Aufbauend auf den Prämissen der Rezeptionsästhetik und literaturdidaktischen Reflexionen, wurde eine Reihe von konkreten Methodenvorschlägen für die Unterrichtspraxis entwickelt, um den Leser zu sinnbildenden Prozessen anzuregen und dabei auch der Diskrepanz zwischen fremdsprachlichem Text und Leser Rechnung zu tragen. Es ist nicht nur die Sprache, die fremd ist, und die immer wieder Aufmerksamkeit beansprucht, sondern es sind vor allem die kulturspezifischen Inhalte, die somit in Vermittlungsschritten erschlossen werden müssen. Unter methodischem Aspekt gilt es einmal, das Vorwissen des Lesers zu einem Thema zu aktualisieren oder durch andere Quellen zugänglich zu machen, vor allem geht es darum, an der Erfahrung des Lesers anzusetzen und das Vorgehen im Unterricht so zu gestalten, dass der Lernende seine Erfahrungen ausdrücken (Bredella 1985, 1986), spontan auf Texte reagieren und seine Meinungen und persönlichen Eindrücke einbringen kann. Die schöpferischen Momente des Lesens literarischer Texte sollten durch Anschlusshandlungen, wie Schreiben, Umgestalten von Texten, zu Ende führen einer Geschichte, Ausdenken, was wäre wenn oder was eine Figur denkt, Rollenspiele und Unterrichtsprojekte gefördert werden (Mummert 1984; Kast 1994). Die Handlungs- und Produktionsorientierung, die seit den 1980er Jahren zu einem Kernbestand der Fachdidaktik Deutsch gehört (Haas 1984), hat auf die konkreten unterrichtspraktischen Vorschläge zur Arbeit mit literarischen Texten im fremdsprachlichen

Deutschunterricht einen maßgeblichen Einfluss ausgeübt. Handlungsorientierung bedeutet, dass der Leser gestalterisch in Texte eingreift, indem er sie fort- und umschreibt, verändert, alternative Perspektiven durchspielt und Offenheit phantasievoll füllt.

Die Ausubel-Forschung (Ausubel 1968) war von großem Einfluss auf die Lese- und Literaturpädagogik. Sie hat die Bedeutung des Vorwissens für das Textverstehen hervorgehoben. Die sogenannten *prereading activities*, die vor der Lektüre erforderliches Hintergrundwissen bereitstellen oder wachrufen möchten, finden sich in vielen unterrichtspraktischen Vorschlägen der Fremdsprachendidaktik. Jedoch ist Skepsis gegenüber dem positiven Effekt solcher Maßnahmen im Unterricht geboten. Das Bereitstellen von Vorwissen für literarische Texte ist nicht unbedingt eine empfehlenswerte Lehrstrategie, da der Deutungsprozess dadurch determiniert wird. Zudem besteht in der Unterrichtspsychologie Uneinigkeit über die positiven Effekte dieser Maßnahme, weil unklar ist, ob das Wissen, das der Lehrer bereitstellt, das ist, was für das Textverstehen gebraucht wird, und ob es das ist, das der Lerner verwendet, um zu einem Verstehen zu gelangen (zur kritischen Diskussion s. Ausubel 1978).

Die Förderung verschiedener Leseformen, die der abgestuften und auf die eigenen Leseziele bezogenen Informationsentnahme aus Texten dienen, wie Texte überfliegen oder genau lesen, wurde in Verbindung mit literarischen Texten als Übungsmöglichkeiten und zur Phasierung des Unterrichts vorgeschlagen. Das Vergleichen wurde zu einem bevorzugten Verfahren zur Förderung fremd- und eigenkultureller Verstehensfähigkeiten. Es bezieht sich sowohl auf Texte, die das gleiche Thema/Motiv gestalten, um darin Perspektiven und ihre Veränderung innerhalb des deutschsprachigen Raumes herauszuarbeiten, als auch auf eigen- und fremdkulturelle Erfahrungen und Konzepte. Weitere methodische Empfehlungen, wie das Hypothesenbilden und Testen, die Unterbrechung und -untergliederung des Lesevorganges, das Motivieren von Schülern, Empfehlungen zur Hauslektüre, ergänzende Texte, um Hintergrundwissen zur Verfügung zu stellen, Integration mit anderen Medien wie Film und Video und Verständniskontrollen wurden im Zusammenhang mit theoretischen Reflexionen zur Arbeit mit literarischen Texten gegeben oder in konkreten Arbeitsvorschlägen und Didaktisierungen praktisch vorgeführt (Kast 1980, 1985; Bredella 1986; Ehlers 1992).

In der fremdsprachlichen Literaturdidaktik (Ehlers 1998; Hunfeld 1980) ist wiederholt auf die Funktion der Interaktion und des Gesprächs im Klassenraum hingewiesen worden. Teilnehmer brauchen nicht nur eine Sprache, um sich und ihre Erfahrungen ausdrücken zu können, sondern auch literarische Beschreibungskategorien (Reim, Vers, Erzähler etc.). Der Lehrer muss über ein Repertoire an methodischen Verfahren verfügen, damit innere Vorgänge öffentlich und Verständigungshandlungen zwischen den TeilnehmerInnen ermöglicht werden. Geeignet sind Leseprotokolle, Fragebögen zur Ermittlung von verwendeten Lesestrategien, Strategien der Aufmerksamkeitslenkung und der Perspektivenverschiebung. Der Dialog im Klassenraum mit seinen wechselseitigen Bezugnahmen der TeilnehmerInnen aufeinander gewinnt eine Lernqualität, indem das Lesen in einen kommunikativen Rahmen eingebettet wird und Prozesse der Verschiebung von Perspektiven, des Infragestellens des eigenen Blickpunktes, des Wahrnehmens anderer Aspekte als der, die im bisherigen Sehfeld lagen, das Offenhalten von Alternativen, des imaginativen Durchspielens anderer Lebensformen, der Selbstüberprüfung und des Aushandelns von Bedeutungen in Gang gesetzt werden können.

Grundlage für die verschiedenen Lese- und Deutungsaktivitäten sind immer wieder Auslassungen in den Texten, die aus den Zwängen der Schreibökonomie resultieren und

im Vertrauen darauf, dass Leser über das vorausgesetzte Wissen verfügen, um fehlende Verbindungsstücke, ausgesparte Selbstverständlichkeiten und unausgesprochene Absichten zu erschließen. Diesen Vertrag, den die Lesenden stillschweigend eingehen, der auf Ketten von Annahmen über ein gemeinsames kulturelles Wissen und wechselseitigen Erwartungen beruht, sollte nicht einseitig zugunsten des Lesers aufgelöst werden, damit Textverstehen nicht in Beliebigkeit zerfällt, sondern immer auch den Konventionen und Regeln der Erzeugung von Texten und ihren Welten folgen, um das Textverständnis zu objektivieren und den Lerner mit den erforderlichen Kompetenzen für den Umgang mit fremdliterarischen Texten auszustatten.

Eine Didaktik des Buches empfiehlt sich auch als ein Beitrag zur fremd- und insbesondere zweitsprachlichen Lesesozialisation und einer Buch- und Lesekultur. Dazu gehören z. B. Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen mit Arbeitsaufträgen, Kooperationen mit Autoren, Lesekisten, freie Lesestunden, Erstellen einer Schülerzeitung, Vorbereiten einer Buchausstellung, Nutzen des Internets für die Literaturarbeit, Romanverfilmungen, Anfertigen eines Literaturkalenders und eine Jugendbuchwoche.

9. Literatur in Auswahl

Altmayer, Claus

2004 Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

Ausubel, David P.

1968 *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York/Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, David P.

1978 In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*. 48(2): 251–257.

Bachmann-Medick, Doris

1996 *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.

Bredella, Lothar

1985 Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Manfred Heid (Hg.), *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York/München*, 352–393. München: Goethe-Institut.

Bredella, Lothar

1986 Das kreative Moment beim Verstehen literarischer Texte. In: *Fragezeichen. Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien* 4(5): 6–20.

Bredella, Lothar

2007 Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, 65–87. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Bredella, Lothar und Wolfgang Hallet (Hg.)

2007 *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.)

2001 *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.

- Ehlers, Swantje
1992 *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. München: Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje
1998 *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje
2007 Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, 107–127. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Ehlers, Swantje
2008 Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 215–228. Baltmannsweiler: Schneider.
- Eismann, Volker, Hans-Magnus Enzensberger, Kees van Eunen, Brigitte Helmling, Bernd Kast, Ingrid Mummert und Maria Thurmair
1994 *Die Suche. Das andere Lehrwerk*. München: Langenscheidt.
- Esselborn, Karl
1997 Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23: 47–75.
- Esselborn, Karl
2007 Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen. In: Irmgard Honnef-Becker (Hg.), *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, 9–29. Baltmannsweiler: Schneider.
- Geulen, Dieter (Hg.)
1982 *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford
1983 *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haas, Gerhard
1984 *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: Praxis Deutsch.
- Hog, Martin, Bernd-Dietrich Müller[-Jacquier] und Gerd Wessling
1984 *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Klett
- Honnef-Becker, Irmgard (Hg.)
2007 *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hunfeld, Hans
1980 Einige Grundsätze einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch*, 507–519. Bd. 2. München: Francke.
- İpsiroğlu, Zehra und Norbert Mecklenburg
1992 „Und wenn er nicht gestorben ist, dann schmolzt er auch noch heute“. Türkisch-deutsche Pankraz-Notate. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 449–464.
- Iser, Wolfgang
1976 *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Francke.
- Kast, Bernd
1980 Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch*, 536–561. Bd. 2. München: Francke.
- Kast, Bernd
1985 *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

- Kast, Bernd (Hg.)
1994 Literatur im Anfängerunterricht. Themenheft 11 von *Fremdsprache Deutsch*. München.
Krusche, Dietrich
1985 *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kultureller Distanz*. München: iudicium.
- Lehmann, Rainer, Rainer Peck, Iris Pieper und Regine von Stritzky
1995 *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Löschmann, Martin
1975 Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens (1) und (2).
Deutsch als Fremdsprache 1: 26–31 und 2: 96–101.
- Mummert, Ingrid
1984 *Schüler mögen Dichtung – auch in der Fremdsprache: Untersuchungen zum kommunikativen Literaturunterricht mit fremdsprachigen Texten*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Nünning, Vera und Ansgar Nünning
2007 Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In: Lothar Bredella und Wolfgang Hallet (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, 87–106. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- O’Sullivan, Emar und Dietmar Rösler
erscheint *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh UTB.
(erscheint voraussichtlich 2011).
- Piaget, Jean
1969 *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta. [1. Aufl. 1936].
- Piepho, Hans-Eberhard
1974 Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht. In: Goethe-Institut (Hg.), *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für ausländische Hochschulen*, 9–20. München: Goethe-Institut.
- Rösch, Heidi
1992 *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Rumelhart, David E.
1980 Schemata: the building blocks of cognition. In: Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce und, William F. Brewer (Hg.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 33–58. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Schenk, Klaus
2003 Fremdheit und *displacement*. Zur interkulturellen Literatur und ihrer didaktischen Vermittlung. In: Armin Wolff und Ursula Renate Riedner (Hg.), *Grammatikvermittlung – Literaturreflektion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*, 79–95 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 70). Regensburg: Fachverband DaF.
- Schmidt, Siegfried J.
1980 Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch*, 289–299. Bd. 1. München: Francke.
- Weinrich, Harald
1981 Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. *Die Neueren Sprachen* 82: 200–216.
- Wierlacher, Alois (Hg.)
1980a *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1 und 2. München: Francke.
- Wierlacher, Alois (Hg.)
1980b Literaturforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch*, 315–339. Bd. 2. München: Francke.
- Wierlacher, Alois (Hg.)
1985 *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium.

Wierlacher Alois und Hubert Eichheim (Hg.)

1992 Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren. Zur ersten Diskussionsrunde am Beispiel von Kellers *Pankraz der Schmoller*. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 375–540.

Wintersteiner, Werner

2003 Poetik der Verschiedenheit. Literarisch-kulturelle Bildung und Globalisierung. Umriss einer interkulturellen Literaturdidaktik. Masch. Habil.-Schrift, Universität Klagenfurt.

Swantje Ehlers, Gießen (Deutschland)

171. Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1. Einleitung
2. Hermeneutik kulturräumlicher Distanz und kulturspezifische Lektüren
3. Neuere Ansätze einer Didaktik deutschsprachiger Literatur als fremdkultureller Literatur
4. Literatur und kulturelles Lernen im Zeichen eines nicht-essentialistischen Kulturbegriffs
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

In der Debatte um die Konturierung einer eigenständigen literaturwissenschaftlichen Perspektive im Fach zu Beginn der 1980er Jahre hat man sich sehr früh auf zwei Paradigmen festgelegt, in deren Denkkonzeptionen sich auch neuere Arbeiten zumeist bewegen. So wurde zum einen – vor dem Hintergrund des im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zentralen Prinzips der Lernerorientierung – das literarische Kommunikationsmodell der Rezeptionsästhetik zur Grundlage der wissenschaftlichen Reflexion von Literatur und Literaturvermittlung im Fach erklärt, in dem das Verhältnis von Text und Leser als ein dialogisches konzipiert und dem Leser eine zentrale Rolle bei der Konstitution der Bedeutung literarischer Texte zugewiesen wird. „Bedeutungen literarischer Texte werden überhaupt erst im Lesevorgang generiert; sie sind das Produkt der Interaktion von Text und Leser und keine im Text versteckten Größen (...)“ (Iser [1970] 1975: 229) – so das von Iser formulierte Credo der Rezeptionsästhetik, das einer Literaturwissenschaft und -didaktik, die sich allein auf die Autorität des Autors oder des Textes beruft, den Boden entzog. In literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Konzepten im Fach Deutsch als Fremdsprache wurde der Lerner dementsprechend primär als Leser in den Blick genommen, dessen Auseinandersetzung mit dem Text sich vor dem Hintergrund individueller, aber auch kulturell geprägter Erfahrungen vollzieht. In der Engführung von Lerner und Leser wurde dabei allerdings eine gesonderte Reflexion der Lernerperspektive vernachlässigt. Darüber hinaus wurden grundlegende Unklarheiten der Rezeptions- und Wirkungstheorie, die u. a. die Frage nach dem Stellenwert der Textvorgabe für

die Rezeption und Fragen des genauen Zusammenspiels von Textvorgabe und Leseraktivität betreffen, kaum diskutiert, sondern oftmals weitgehend unreflektiert in Konzepte der Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache transferiert.

Zum anderen postulieren die meisten Ansätze die Kategorie *kulturelle Fremdheit* als Basiskategorie. Damit legen sie für die Auseinandersetzung mit Literatur im Fach ein interkulturelles Paradigma zugrunde, das diese mit dem Ziel verbindet, Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeitssicht bewusst zu machen. In der dichotomen Gegenüberstellung von eigen- und fremdkultureller Literatur, einer eigen- und einer fremdkulturellen Perspektive auf literarische Texte und von jeweils quasi hinter den Texten liegenden und die Auseinandersetzung mit Texten bestimmenden fremden und eigenen Kulturräumen zeichnet sich ein essentialistischer Kulturbegriff ab. Dieser wird jedoch der inneren Differenzierung und äußeren Verflechtung von Kulturen sowie der Komplexität und Dynamik kultureller Prozesse nicht gerecht. Vor dem Hintergrund wirtschaftlicher und kultureller Globalisierung und dem Phänomen weltweiter Migration wurde deshalb in den letzten 20 Jahren im Zusammenhang unterschiedlicher Disziplinen ein dynamischer Kulturbegriff ausgearbeitet, der die Denkkategorien interkultureller Ansätze radikal in Frage stellt und deren Ablösung oder zumindest Neubestimmung erforderlich macht. Während hieraus in der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen (vgl. z. B. Hu 2007) und in der Diskussion um neue Landeskundekonzepte im Fach Deutsch als Fremdsprache im Besonderen (z. B. Altmayer 2006) bereits Konsequenzen gezogen wurden, steht die Entwicklung von Konzepten für die Arbeit mit Literatur, die dem Rechnung tragen, noch am Anfang.

2. Hermeneutik kulturräumlicher Distanz und kulturspezifische Lektüren

Dass sich die Rezeption literarischer Texte aus der Perspektive der eigenen Kultur und der Perspektive „kulturräumlicher Distanz“ (Krusche 1985) unterscheiden, dass mithin fremdsprachige und in anderen kulturellen Kontexten sozialisierte Leser, die sich mit deutschsprachiger Literatur auseinandersetzen, eine eigene Rezeptionsposition einnehmen, die es zu berücksichtigen und produktiv zu machen gilt, stellt die grundlegende These des Anfang der 1980er Jahren entwickelten literaturwissenschaftlichen Ansatzes der interkulturellen Germanistik dar. Der Begriff der *interkulturellen Germanistik* stand dabei für Bestrebungen, das damals neue universitäre Fach Deutsch als Fremdsprache als ein germanistisches Fach zu konzipieren. Im Zusammenhang der 1984 gegründeten Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik und deren zahlreichen Publikationen wurde jedoch schon bald der Anspruch zur Entwicklung einer umfassenden Fremdkulturwissenschaft vertreten (vgl. Art. 157).

In ihrem literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Ansatz knüpft die interkulturelle Germanistik an theoretische Grundlagen der philosophischen Hermeneutik Gadammers an. Durch die Postulierung einer „Hermeneutik kulturräumlicher Distanz“ (Krusche 1985) setzt sie sich jedoch gleichzeitig von deren ausschließlicher Ausrichtung auf das Verstehen von Texten ab, die in einer historischen Distanz zum Rezipienten liegen.

Während bei Gadamer die Möglichkeit des Verstehens an das Bestehen eines wirkungsgeschichtlichen Kontinuums zwischen Rezipient und Text gebunden ist, wirft die interkulturelle Germanistik in der Polarisierung von Fremd- und Eigenkultur die Frage nach dem Verstehen von Texten auf, die aufgrund ihrer Zuordnung zu einem fremden Kulturraum gerade nicht bruchlos an eigene Traditionszusammenhänge angeschlossen werden können. Da Fremdverstehen, wie Wierlacher (1985) hervorhebt, immer nur auf der Basis des eigenen Vorverständnisses erfolgen könne, Texte also auf der Grundlage eigener kultureller Erfahrungszusammenhänge jeweils unterschiedlich konkretisiert werden, komme es darauf an, kulturdifferente Lektüren nicht unter dem Verdikt eines falschen Verstehens zu unterbinden. Fremdkulturelle Lektüren seien vielmehr für eine „Hermeneutik des Komplements von kulturell differenten Außenansichten und kultureller Innendeutung“ (Wierlacher 1985: 11–12) produktiv zu machen. GermanistInnen verschiedener Herkunftsländer mit Interesse am kulturellen Austausch, aber auch Lehrenden und Lernenden im interkulturellen Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache biete die Zusammenschau von kultureller Innen- und Außenperspektive die Einnahme verschiedener kultureller Verstehensrollen. Dies ermögliche ein umfassendes Kulturverstehen, in dem Fremdheit zum „Ferment“ der Kulturentwicklung werde (Wierlacher 1985). Oberstes Lernziel bilde der Aufbau von „Kulturmündigkeit“, die über die Auseinandersetzung mit „fremdkulturellen“ Zusammenhängen auch die Erkenntnis der eigenen kulturellen Voraussetzungen umfassen sollte (Wierlacher 1980: 157). Die zentrale Mittlerrolle zwischen Kulturen, die literarischen Texten hier zugewiesen wird, leitet sich dabei aus einem rezeptionsästhetisch begründeten Literaturverständnis ab, das von einer grundlegenden Deutungsoffenheit literarischer Texte ausgeht, deren Bedeutungspotential es in der Interpretation durch den Anschluss an mögliche, außerhalb des Textes liegende Referenzrahmen zu konkretisieren gelte (Steinmetz 1992).

Literaturdidaktisch umgesetzt findet sich dieser Ansatz in Krusches Konzept des interkulturellen Lesergesprächs (Krusche 1985), das darauf abzielt, Leser aus verschiedenen „Kulturkreisen“ mit dem literarischen Text ins „Gespräch“ zu bringen, ihnen subjektive Lese-Erfahrung zu ermöglichen und in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Text kommunizierbar und untereinander vergleichbar zu machen. In der Akzentuierung subjektiver Lese-Erfahrung knüpft Krusche an die Leseakt-Theorie Iser's an, die davon ausgeht, dass literarische Texte Wirklichkeit nicht abbilden, sondern dem Leser Einstellungen und Perspektiven anbieten, „in denen eine durch Erfahrung gekannte Welt anders erscheint“ (Iser 1975: 233). Aufgrund der für literarische Texte charakteristischen strukturellen Unbestimmtheit ist der Leser – will er die ihm vom Text angebotenen Einstellungen und Perspektiven konkretisieren – jedoch auf seine eigene Erfahrung verwiesen. Im Akt des Lesens vollzieht sich also eine „Verflechtung von Fremd- und Selbsterfahrung“ (Krusche 1985: 141). Ziel der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht müsse es dementsprechend sein, dem Leser Texte so zu vermitteln, dass er – ohne sein Lesen durch zu viele Zusatzinformationen zu hemmen – „diese Fremde für sich entdecken, sie im Leseakt selbst realisieren kann“ (Krusche 1985: 186). Fremdverstehen vollzieht sich also nach Krusches Konzept sowohl in der Auseinandersetzung des Lesers mit dem fremden Text als auch in der Kommunikation über verschiedene fremdkulturelle Lektüren.

In der Ausrichtung auf die Formulierung von Unterschieden in der Reaktion auf Texte, die in eine Reflexion von unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen der Lektüre einmündet, ist das interkulturelle Lesergespräch dabei unmittelbar auf Wierlachers

Konzept der interkulturellen Hermeneutik bezogen. Eine kausale Ableitbarkeit differenter Lektüren aus kulturspezifischen hermeneutischen Voraussetzungen, die den Kern von Wierlachers hermeneutischem Konzept bildet, wird bei Krusche jedoch in Zweifel gezogen (Krusche 1985: 144 und 149).

Dass es sich bei der Festlegung kulturspezifischer Lektüren bzw. Textinterpretationen um ein höchst problematisches Unterfangen handelt, hat sich nicht zuletzt an dem von Wierlacher und Eichheim (1992) initiierten Versuch gezeigt, den „Pluralismus kulturdifferenter Lektüren“ am Beispiel von Gottfried Kellers Novelle *Pankraz der Schmoller* zu dokumentieren. Abgesehen von der fragwürdigen methodischen Basis des Versuchs machen viele der Beiträge vor allem die Willkürlichkeit und Zirkularität der Identifizierung kulturspezifischer Lektüren deutlich, setzt diese ja bereits feste Vorannahmen über die Spezifik der jeweiligen Ausgangskultur der Leser voraus. Der methodisch fundierte Vergleich von Leseprotokollen türkischer und deutscher Studierender, den İpşiroğlu und Mecklenburg (1992) vorlegen, zeigt darüber hinaus eine deutliche Dominanz individueller, alters- und geschlechtsspezifischer Lesarten gegenüber kulturbestimmten Lesarten. Die größte Differenz in den Lektüren ist dabei offensichtlich auf die unterschiedliche Ausbildung einer kritisch-ästhetischen Lesekompetenz zurückzuführen.

Neben dem fehlenden Nachweis der Kulturspezifik von Lektüren wurden in der bereits Mitte der 1980er Jahre einsetzenden kritischen Auseinandersetzung mit Positionen der interkulturellen Germanistik eine Reihe von weiteren Problempunkten des Konzepts deutlich:

1. Über der einseitigen Konzentration auf kulturspezifische Lektüren wurden (abgesehen von den von Krusche entwickelten Beiträgen und Materialien) Fragen der konkreten Praxis des Literaturunterrichts weitgehend vernachlässigt (z. B. Altmayer 1997: 201).
2. Speziell den von Wierlacher vertretenen Konzepten wurde eine einseitige Ausrichtung auf inhaltlich-semantische Aspekte vorgeworfen, mit der Tendenz, die „Differenz zwischen Text-Welt bzw. Kunstwelt und Lebenswelt“ (Ehlers 1988: 171) zu überspringen und das ästhetische Potential literarischer Texte zu wenig zu beachten.
3. Zwar postuliert die interkulturelle Hermeneutik die Pluralität kultureller Lektüren, setzt jedoch mit der rezeptionsästhetischen Akzentuierung subjektiven Lesens eine Norm des Lesens absolut, die „das historische Produkt eines jahrhundertelangen abendländischen Domestizierungsprozesses des Lesens“ ist (Schmidt: 1995: 343). Die Kulturspezifik unterschiedlicher Konventionen des Lesens (Müller-Peisert 2006) bleibt unreflektiert.
4. Insbesondere aus dem Arbeitszusammenhang der afrikanischen Germanistik wurde Wierlachers Konzept Unhistorizität und eine Verschleierung real bestehender Machtverhältnisse vorgeworfen (Zimmermann 1989; Ndong 1993). Ein von deutschen Fachvertretern formuliertes Lernziel fremd- und eigenkultureller Kompetenz erscheint dabei insbesondere im Zusammenhang der Germanistik außerhalb der deutschsprachigen Länder deplaziert.
5. In der polaren Gegenüberstellung von kulturell eigenen und kulturell fremden literarischen Texten und Deutungen, der Annahme von Kulturräumen mit klar modellierten Grenzen und der Unterstellung einer konsistenten Innenperspektive auf Literatur vertritt die interkulturelle Germanistik einen weitgehend unreflektierten, objektivistischen, letztlich national definierten Kultur- und Literaturbegriff, auf dessen Überwindung sie doch erklärtermaßen gerade abzielt (Altmayer 1997: 201).

3. Neuere Ansätze einer Didaktik deutschsprachiger Literatur als fremdkultureller Literatur

Von der Idee der systematischen Erfassung und Festschreibung kulturspezifischer Lektüren hat sich die Forschung inzwischen verabschiedet. Aufrechterhalten wird jedoch auch in neueren Konzepten zumeist das Anknüpfen an leserorientierte Literaturtheorien und an das interkulturelle Paradigma der Entgegensetzung von kulturell Fremdem und Eigenem – bei durchaus unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in der Frage nach den hermeneutischen Voraussetzungen und Konsequenzen kulturdifferenter Rezeption. So steht im Mittelpunkt der im Folgenden exemplarisch dargestellten Ansätze wechselweise die Fremdheit des Handelns der im Text dargestellten Figuren (Mummert 2006), die Fremdheit der ästhetischen Gestaltungsmittel (Ehlers 1992 und 1994) und die Fremdheit der Konventionen des Umgangs mit literarischen Texten (Müller-Peisert 2006).

Mummert zielt mit ihrem didaktischen Konzept einerseits darauf ab, die Lerner zu ermutigen, ihre eigene Erfahrung in die Lektüre einzubringen und über die Einführung rezeptionsästhetischer Begrifflichkeit formulierbar und reflektierbar zu machen. Andererseits geht es ihr darum, die Empathiefähigkeit der Lerner in Bezug auf das Verhalten und die Weltsicht der literarischen Figuren gezielt zu fördern, um sich in die fremde Welt, die ihnen im Medium des Textes entgegentritt, hineinzusetzen. Dabei ist das von Mummert vertretende Interpretationskonzept stark inhaltsorientiert: Im Zentrum der von ihr angeleiteten Lerner-Interpretationen steht die Beschreibung und Beurteilung von Figurenverhalten sowie die sich daraus ableitende „Gesamt-Deutung“ der Texte (Mummert 2006: 44). Angestrebt werden dabei „Erkenntnisse über die fremde fiktionale, die fremde reale Welt“ sowie eine Erweiterung des eigenen Bewusstseins über den „Prozess der Assimilation des bisher Fremden in den eigenen Erfahrungshorizont“ (Mummert 2006: 23–24). Kulturelles Lernen ist bei Mummert also nicht über den Umweg der Generierung und des Vergleichs kulturspezifischer Lektüren angestrebt, sondern über die unmittelbare Auseinandersetzung mit der fremden Kultur im Medium der Texte, die jedoch auf einer literatur- und kulturtheoretisch problematischen Gleichsetzung des literarischen Textes mit der „fremde(n), reale(n) Welt“ fußt.

Zwar geht auch Ehlers in ihrem für die Fortbildung von DaF-Lehrenden entwickelten Ansatz zur Didaktisierung narrativer literarischer Texte (Ehlers 1992) von der Notwendigkeit aus, den Leser zu ermutigen, seine eigene, subjektive Vorerfahrung bei der Lektüre literarischer Texte zu aktivieren, dieses bildet jedoch nur den ersten Schritt in ihrem Konzept der gezielten Schulung ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit, das den Hauptfokus auf die Erschließung der Spezifik der ästhetischen Gestaltungsmittel der Texte legt. Eine Didaktik, die allein auf die Füllung der Unbestimmtheitsstellen des Textes aus der Vorerfahrung des Lesers ausgerichtet sei, verfehle, so Ehlers, die im Text angelegte Fremdheitserfahrung, da der Leser mit ihr „nur die eigene Welt in den fremden Text hinein[projiziert]. Das aber wäre kein Lernen, kein Sehen und kein Verstehen“ (Ehlers 1992: 13).

In ihrem Ansatz zur Schulung ästhetischer Lesekompetenz stützt sich Ehlers auf Isters Konzept des impliziten Lesers (Iser 1972), das von einer weitgehenden Steuerung der Sinnbildung durch textuelle Vorgaben ausgeht und damit das u. a. im Begriff der Unbestimmtheit angelegte Missverständnis der beliebigen Konkretisierung des Textes aus der Erfahrung des Lesers auszuräumen sucht, das auch Mummerts Ansatz sowie weite Teile

der rezeptionsästhetisch orientierten Literaturdidaktik prägt. Um den im Text angelegten Prozess der Sinnbildung vollziehen zu können, muss der Leser, so Ehlers, also über eine ästhetische Kompetenz bzw. über ein Wissen über literarische „Konventionen“ und „handlungsleitende Normen“ des literarischen Systems verfügen, mit denen „unter fremdsprachlichen Lernbedingungen“ nicht zu rechnen sei (Ehlers 1994: 60).

Kulturelle Fremdheit manifestiert sich in literarischen Texten dabei vor allem in den ästhetischen Gestaltungsmitteln des Textes, sowie in den (kultur)spezifischen Konventionen der Deutung, auf die hin der Text angelegt sei: „In der Art und Weise, wie der Leser angesprochen und miteinbezogen wird, spiegeln sich Seh- und Erfahrungsmuster eines bestimmten kulturellen Raums“ (Ehlers 1992: 13). Auch Ehlers Konzept setzt damit an einer kultur- wie literaturtheoretisch problematischen Polarisierung von fremdem und eigenem kulturellen Raum an, wobei kulturelle Fremde bei ihr primär in der literarisch-ästhetischen Gestaltung selbst verortet wird. Die Frage der Universalität von Literatur bzw. deren „Kulturen überschreitende(r) Wirkung“ (Mecklenburg 2008: 13) wird dabei jedoch ebenso selbstverständlich ausgeblendet, wie ein Mangel an ästhetischer Kompetenz fremdsprachiger Lerner unterstellt und mit ihrer Fremdkulturalität begründet wird. Die spezifische Leistung von Ehlers Konzept liegt jedoch darin, das ästhetische Potential literarischer Texte wieder in den Vordergrund der Diskussion um die fremdsprachliche Literaturdidaktik gerückt zu haben.

Während bei Ehlers (1992) die ästhetische Struktur literarischer Texte im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen steht, wird die Existenz einer solchen in Müller-Peiserts Arbeit zum „Verstehen fremdkultureller Literatur“ (2006) negiert: Auf der Grundlage der empirischen Rezeptionsforschung und ihres radikalkonstruktivistischen Erkenntnismodells werden literarische Texte bei ihr nicht als substantielle Größen, sondern ausschließlich als Funktionen des Lesens und Verstehens erfasst. Lesearten seien zwar zunächst Ergebnis eines individuellen kognitiven Prozesses, jedoch im kommunikativen Austausch über Literatur nicht beliebig, sondern an kulturell unterschiedlichen Konventionen orientiert. Ziel des fremdkulturellen Literaturunterrichts müsse es deshalb sein, dem Lerner durch vergleichende Beobachtung des Leseprozesses und der Leseresultate ein „Differenzbewusstsein“ (Müller-Peisert 2006: 295) zu vermitteln und ihn auf dieser Basis dazu anzuleiten, „Perzepte zu entwickeln, die helfen, die subjektiv und eigenkulturell bestimmten Bedeutungszuordnungen in Richtung von Leseresultaten zu bewegen, die von der Literaturwissenschaft anerkannt sind“ (Müller-Peisert 2006: 276).

So richtig Müller-Peiserts Anliegen ist, auf die wichtige Rolle von Konventionen des Lesens und Verstehens literarischer Texte für den Rezeptionsprozess aufmerksam zu machen, so problematisch erscheint doch gleichzeitig deren Absolutsetzung im Rahmen ihres Konzeptes. In der Akzentuierung der Differenzqualität literarischer Konventionen in Deutschland und China, deren eigener Konstruktionscharakter jedoch gerade nicht reflektiert wird, wird die Problematik des Konzepts dabei ebenso deutlich, wie in dessen einseitigen Ausrichtung auf die Einübung in literarische Konventionen der Zielkultur: An die Stelle der „Autorität des Textes“ (Müller-Peisert 2006: 15), deren Postulierung bei Ehlers von Müller-Peisert kritisiert wird, tritt letztlich die Autorität zielkultureller literarischer Konventionen, die es zu erlernen gilt, wenn man aktiv am Literatursystem der Zielkultur teilnehmen will.

4. Literatur und kulturelles Lernen im Zeichen eines nicht-essentialistischen Kulturbegriffs

Durch die einseitige Orientierung auf Prämissen der Rezeptionsästhetik wurde der Zusammenhang von Literatur und Kultur in der Fachdiskussion bisher weitgehend auf die (kulturell distante) Leserperspektive bzw. auf die Wirkungsstrukturen der Texte als Bedingung kultureller Lesedifferenz eingengt. Die Frage nach der Beziehung literarischer Texte zu den kulturellen Zusammenhängen, in die sie von ihrer Entstehung her eingebunden sind, wurde entweder nicht gestellt oder zum Teil sogar im Sinne eines einfachen Entsprechungsverhältnisses präsupponiert. Da, wo sie dennoch Beachtung fand, wurde sie ausschließlich unter dem Aspekt diskutiert, inwieweit es sich dabei um Elemente eines für gelingendes Verstehen notwendigen Hintergrundwissens handle. Darüber hinaus wurde in der Fixierung auf die Frage der Fremdkulturalität die Frage nach der transkulturellen Lesbarkeit und Wirkungsmacht literarischer Texte ebenso übersprungen, wie auch die Tatsache meist unreflektiert blieb, dass jeder literarische Text gegenüber jedem Leser potentiell fremd ist.

Dass das Verhältnis von Literatur und kulturellem Kontext keineswegs so einfach ist, wie einschlägige Veröffentlichungen zu Landeskunde und Literaturdidaktik glauben machen wollen (vgl. u. a. die Fernstudieneinheit von Bischof, Kessling und Krechel 1999 sowie deren Kritik bei Altmayer 2001: 108), haben vielfältige Forschungsarbeiten der in den letzten 20 Jahren auch in der Germanistik zunehmend kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturwissenschaft gezeigt (einen Überblick gibt Schößler 2006). In ihnen wird das Verhältnis von Literatur und Kultur im Zusammenhang eines text- und deutungsbasierten Kulturbegriffs untersucht, der in der Metapher der „Kultur als Text“ den grundsätzlichen Deutungscharakter kulturellen Handelns ebenso betont, wie die Tatsache, dass Kultur nur über Texte zugänglich ist. Literarische Texte werden dabei als Teil von kulturellen Bedeutungsbildungsprozessen verstanden, die in Texten verhandelt werden, die an öffentlicher und medial vermittelter Kommunikation teilhaben und als solche untereinander in komplexen Verweiszusammenhängen stehen. Da die vermeintlichen kulturellen Kontexte selbst wiederum nur in zu interpretierenden Texten existieren, können kulturelle Bedeutungen nicht vereindeutigt, sondern nur in einem offenen Spiel wechselseitiger Bedeutungserhellung von Texten lesbar gemacht werden.

Von Interesse sind kulturwissenschaftliche Ansätze der Literaturwissenschaft insbesondere für ein auf autonome, individuelle Lernprozesse hin ausgerichtetes Landeskundekonzept für DaF und DaZ, das an die Stelle der Vermittlung eines „einheitlichen und ‚richtigen‘ Landesbildes“ ein offenes Konzept der Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern setzt (Altmayer 2001: 108). Vorschläge zur didaktischen Nutzung eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes intertextueller Verweiszusammenhänge finden sich bei Hallet (2002) für den Bereich der anglistischen Schuldidaktik ausgearbeitet, die ihren Schwerpunkt jedoch nicht primär auf die konkrete Arbeit mit Texten legen, sondern aus verschiedenen Ansätzen der Kulturwissenschaft ein neues Modell für den Fremdsprachenunterricht insgesamt entwerfen.

Neben der Frage nach der kulturellen Repräsentanz stellt sich in jüngster Zeit zunehmend auch die Frage nach der Bedeutung von Literatur im Zusammenhang neuer Lernzielbestimmungen, die die Vermittlung allgemeiner kultureller Kompetenzen akzentuieren. Von besonderem Interesse ist dabei das Konzept der „symbolic competence“ bei Kramsch, das die Komponenten „production of complexity“, „tolerance of ambiguity“

und „*appreciation of form as meaning*“ (Kramersch 2006: 251) umfasst und darauf abzielt, dem Lerner Fähigkeiten und Strategien zum Umgang mit der grundlegenden Offenheit, Veränderbarkeit und Ambivalenz kultureller Deutungsmuster zu vermitteln. Unter der Bedingung der zunehmenden Komplexität kultureller Bedeutungsbildungsprozesse müsse der Lerner nicht nur Bedeutungen verstehen und kommunizieren, sondern auch die Praxis der Bedeutungsbildung selbst erfassen können. Dabei komme der Arbeit mit Literatur ein zentraler Stellenwert zu: „*Through literature, they [learners; R. R.] can learn the full meaning making potential of language*“ (Kramersch 2006: 251). Literatur müsse wieder stärker in den (universitären) Fremdsprachenunterricht einbezogen werden, jedoch nicht mit dem Fokus auf ihre geschichtliche Einbindung, sondern auf ihre spezifisch literarische Qualität. In ähnlicher Weise plädiert Nünning dafür, in der Arbeit mit Literatur die „spezifisch literarischen Formen fiktionaler Wirklichkeitsdarstellung“ (Nünning 2001: 8) und die „*Perspektivenvielfalt*“ von Literatur zu nutzen, um die Fähigkeit zu fördern, mit konkurrierenden und möglicherweise auch konfligierenden Deutungsmustern umzugehen.

Darauf, dass Literarizität für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten auch im Zusammenhang ihrer Funktionalisierung für Prozesse des kulturellen Lernens eine Basis-kategorie bilden muss, weist auch Dobstadt (2009) hin. Unter Literarizität versteht er dabei im Rückgriff auf Jakobson (1972) die Einstellung des Rezipienten bzw. Produzenten eines Textes auf die Nachricht als solche und die daraus resultierende Lockerung der vermeintlich engen Verbindung von Signifikant und Signifikat, die Derrida in der Formulierung der „*suspended relation to meaning and reference*“ (zitiert nach Dobstadt 2009: 24) gefasst hat. Daraus resultiert zum einen ein Netz interner Äquivalenzbeziehungen und Verweisungen (der Aspekt der „*form as meaning*“ bei Kramersch 2006: 251), das für die „*besondere Lesbarkeit*“ (Dobstadt 2009: 25) von Literatur verantwortlich sei. Zum anderen bieten literarische Texte aufgrund der gelockerten, aber nicht gänzlich aufgehobenen Verbindung von „*meaning and reference*“ die Möglichkeit, potentiell unendliche referentielle Bezüge an sie anzuschließen, ohne dass diese jemals ganz vom Text gedeckt wären. In ihrer prinzipiellen Un(aus)deutbarkeit und Ambiguität entziehen sie sich letztlich jedoch einem völligen Verstehen. Gerade dieses Spiel der Bedeutungen gelte es im Zusammenhang eines Landeskundekonzeptes zu nutzen, das sich der Tatsache stellt, dass „*Fremdverstehen*“ von einem selbstverständlich gegebenen Ziel zu einem immer wieder neu zu reflektierenden, nie zu Ende kommenden Prozess geworden ist“ (Dobstadt 2009: 23). In der Arbeit mit Literatur gelte es dementsprechend, den Lerner über die Verfolgung möglicher Referenzbezüge gezielt in das im literarischen Text angelegte Spiel der Konstituierung und Suspensionierung von Bedeutung hineinzuführen.

Auch in dem theoretisch fundierten und didaktisch differenziert ausgearbeiteten Konzept von Belke (u. a. 2007) bildet Literarizität bzw. Poetizität die Basis für die Spracharbeit in multilingualen Lerngruppen im Primarschulbereich. Dabei wird die Universalität elementarer poetischer Strukturen, wie Reim, Rhythmus, Parallelismus und Reihenbildung, und deren ästhetische Funktion, die die Aufmerksamkeit in spezifischer Weise auf die Sprache selbst lenkt, gezielt zum impliziten Erwerb grammatischer Strukturen genutzt.

Ähnlich wie Dobstadt unterscheidet auch Krusche (u. a. 2001, 2003) in seinen neueren Publikationen zwischen zwei in ihrer Wirkung interagierenden Textangeboten, zu deren analytischen Erfassung er – im Gegensatz zu seinem früheren Ansatz – nicht auf Kategorien der Wirkungsästhetik Iser zurückgreift, sondern auf die grundlegende Differen-

zierung von Symbolfeld und Zeigfeld in Karl Bühlers Sprachtheorie. Dabei versteht Krusche literarische Texte gleichermaßen als „prägnantes Sprachkonstrukt“, das als solches in seiner Wirkung nicht zuletzt auch über linguistisch basierte Analysen erschlossen werden könne (zur linguistischen Analyse literarischer Wirkungsbedingungen siehe u. a. Riedner 1996), und als „Anlaß zu uneinheitlichen Reaktionen darauf“ (Krusche 2001: 12). Während mögliche Kontextbezüge literarischer Texte sich aus den im Text eingesetzten nennenden sprachlichen Mitteln des Symbolfeldes ergäben, das durch die Lockerung des Verhältnisses von Signifikant und Signifikat im literarischen Text für das potentiell unendliche Spiel möglicher Bedeutungskonstitutionen verantwortlich sei, stelle sich die innertextliche Kohärenz primär über deiktische Sprachmittel her, die der Orientierung des Lesers in Bezug auf die „Sprecher-Hörer-Konstellation und die Nähe-Ferne-Relation in Zeit und Raum“ dienen (Krusche 2003: 471). Während die intra- wie auch interkulturelle Differenz von Deutungen an die sprachlichen Mittel des Symbolfeldes gebunden sei, resultiere eine (relative) Konstanz von Lektüren aus den deiktisch realisierten anschaulichen Orientierungen im Text. In der Unterscheidung beider Wirkungsdimensionen literarischer Texte zielt Krusche auf eine Didaktik, die es dem Leser erlaubt, im Lesergespräch individuelle Leseerfahrungen zu formulieren, die dabei jedoch an die Matrix der anschaulichen Orientierungen im Text rückgebunden werden können und einer intersubjektiven Verständigung zugänglich sind. Dabei geht es darum, die poetische Fremdheit des Textes nicht auflösen, sondern aufrechtzuerhalten und einsehbar zu machen. An die Stelle der Fokussierung kultureller Alterität tritt in Krusches Neukonzeption des Lesergesprächs der Austausch über die poetische Alterität des literarischen Textes, der damit Teil der „Fremdsprache Literatur“ im Sinne Hunfelds (2004) bleibt. Erste Ansätze zu einer Didaktik, die die Fremdheit des Textes in seiner literarischen Qualität für die Zwecke des DaF-Unterrichts nutzt, entwickelt Schiederemair (2010) im Rückgriff auf Krusches Theorie literarischer Wirkung. Auf der Phänomenologie des Fremden von Waldenfels basiert das Modell zu Literatur und Fremdheit von Leskovec (2009), das Fremdheit (in Form von alltäglicher, struktureller und radikaler Fremdheit) als grundlegendes Element von Literatur versteht. Welche Funktionen diese Konzepte im Zusammenhang von kulturwissenschaftlich ausgerichteten Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts im Einzelnen übernehmen können, bleibt jedoch noch zu reflektieren.

5. Literatur im Auswahl

Altmayer, Claus

1997 Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. *Deutsch als Fremdsprache* 34(4): 198–203.

Altmayer, Claus

2001 Landeskunde mit literarischen Texten. Zu einer neuen Fernstudieneinheit. *Deutsch als Fremdsprache* 38(2): 104–109.

Altmayer, Claus

2006 Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32: 181–199.

Belke, Gerlind

2007 *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Bischof, Monika, Viola Kessling und Rüdiger Krechel
 1999 *Landeskunde und Literaturdidaktik. (Fernstudieneinheit 3.)* Berlin etc.: Langenscheidt.
- Dobstadt, Michael
 2009 ‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 46(1): 21–30.
- Ehlers, Swantje
 1988 Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14: 171–197.
- Ehlers, Swantje
 1992 *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik. (Fernstudieneinheit 2.)* Berlin etc.: Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje
 1994 Gegenrede. *Fremdsprache Deutsch* 11: 60.
- Hallet, Wolfgang
 2002 *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hu, Adelheid
 2007 Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, 13–30. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hunfeld, Hans
 2004 *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur – Hermeneutisches Lehren und Lernen.* Meran/Klagenfurt: Alpha Beta/Drava.
- İpşiroğlu, Zehra und Norbert Mecklenburg
 1992 „Und wenn er nicht gestorben ist, dann schmolzt er auch noch heute.“ Türkisch-deutsche Pankraz-Notate. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 449–464.
- Iser Wolfgang
 1972 *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett.* München: Fink.
- Iser, Wolfgang
 1975 Die Appellstruktur der Texte. In: Rainer Warning (Hg.), *Rezeptionsästhetik*, 228–252. München: Fink [1970].
- Jakobson, Roman
 1972 Linguistik und Poetik. In: Jens Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*, 99–135. Band 1. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Kramsch, Claire
 2006 From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90: 249–252.
- Krusche, Dietrich
 1985 *Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz.* München: iudicium.
- Krusche, Dietrich
 2001 *Zeigen im Text. Anschauliche Orientierungen in literarischen Modellen von Welt.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Krusche, Dietrich
 2003 Lese-Differenz: Der andere Leser im Text. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, 467–474. Stuttgart: Metzler.
- Leskovec, Andrea
 2009 *Fremdheit und Literatur.* Berlin: LIT Verlag.

- Mecklenburg, Norbert
2008 *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: iudicium.
- Mummert, Ingrid
2006 *Begegnungen mit „Gertrud“ und „Elsa“. Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden. Eine Studie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller-Peisert, Gabriele
2006 *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*. Kassel: University press.
- Ndong, Norbert
1993 *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*. München: iudicium.
- Nünning, Ansgar
2001 Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 53: 4–9.
- Riedner, Ursula Renate
1996 *Sprachliche Felder und literarische Wirkung. Exemplarische Analysen an Brigitte Kronauers Roman „Rita Münster“*. München: iudicium.
- Schiedermaier, Simone
2010 „... wie wenn Nähe und Ferne übereinander herfallen und sich zerschneiden“. Literarische Texte als fremde Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 47(1): 31–38.
- Schmidt, Hans-Walter
1995 Kulturspezifische Lektüren. Interkulturelle Hermeneutik oder Ethnographie des Lesens? In: Miltos Pechlivanos, Stefan Rieger, Wolfgang Struck und Michael Weitz (Hg.), *Einführung in die Literaturwissenschaft*, 340–346. Stuttgart: Metzler.
- Schöbller, Franziska
2006 *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen/Basel: Francke.
- Steinmetz, Horst
1992 Kulturspezifische Lektüren. Interpretation und fremdkulturelle Interpretation literarischer Werke. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 384–401.
- Wierlacher, Alois
1980 Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Band 1, 146–165. München: Fink.
- Wierlacher, Alois
1985 Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, 3–27. München: iudicium.
- Wierlacher, Alois und Hubert Eichheim (Bearb.)
1992 Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren. Zur ersten Diskussionsrunde am Beispiel von Kellers *Pankraz der Schmoller*. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 373–540.
- Zimmermann, Peter (Hg.)
1989 *„Interkulturelle Germanistik“*. *Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt a. M. etc.: Lang.

Renate Riedner, Leipzig (Deutschland)

172. Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung

1. Begriffs- und Sachgeschichte
2. Formen und Funktionen des Kanons
3. Kanonbildung, Kanondebatten und -revision
4. Der literarische Kanon im Fach Deutsch als Fremdsprache / Interkulturelle Germanistik
5. Fragen der Literaturvermittlung – Aufgaben einer Interkulturellen Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache
6. Literatur in Auswahl

1. Begriffs- und Sachgeschichte

Das aus dem Semitischen stammende Wort *Kanon* (griech.: Maßstab, Richtschnur, ursprünglich Schilfrohr, Messrute) bezeichnete in der Antike Zusammenstellungen von Regeln für verschiedene Fachgebiete sowie bestimmte Ziel- und Idealvorstellungen (Weber 1986: 1–87; Moog-Grünewald 1997: vii). Gleichzeitig etablierte sich die Bedeutung ‚maßgebliche Textsammlung‘ (Auerochs 2007: 372); sie verdeutlicht, dass das Phänomen in seinem heute vorherrschenden Sinn bereits im Altertum bekannt war, wie sich auch an den von hellenistischen und römischen Grammatikern und Rhetoriklehrern verfassten Namenskatalogen nachahmenswerter Dichter, Redner, Philosophen und Historiker ablesen lässt. Eine besonders einflussreiche Anwendung fand das Kanonkonzept dann im theologischen Bereich, in der Übertragung auf ausgewählte Schriften des Alten und Neuen Testaments, die im Unterschied zu den ‚Apokryphen‘ als Grundlage des christlichen Glaubens galten (Rosenberg 2000: 224, 225), darüber hinaus für Rechtsvorschriften, Formen der Heiligsprechung und Elemente der Messfeier.

1670 legte der Bischof von Avranches, Pierre-Daniel Huet (1630–1721), unter dem Titel *Traité de l'origine des romans* den ersten modernen Kanon der Weltliteratur vor, dessen deutsche Übersetzung allerdings ohne große Resonanz blieb. Nachhaltige Wirkung hatte dagegen die Einführung eines Schulkansons, einer verbindlichen Auswahl klassischer Autoren, zunächst des griechisch-römischen Altertums, die auf den Göttinger Philologen und Pädagogen David Ruhnken (1723–1798) zurückgeht (Rosenberg 2000: 224).

Ein Kanon der Literaturwissenschaft kristallisierte sich erst im 19. Jahrhundert mit der nationalen Literaturgeschichtsschreibung heraus. Aus dem Kanon der Weltliteratur ließ sie einen Kanon nationaler Literaturen werden. Die Voraussetzung dafür bildete das Modell nationaler Literaturentwicklungen mit jeweils als nationale Klassik ausgewiesenen Höhepunkten, die frühere oder spätere Literaturepochen in eine Vor- oder Nachläuferrolle drängten. In der deutschen Literaturgeschichte rückten Goethe und Schiller in den Mittelpunkt, um den herum Lessing, Klopstock, Wieland und Herder gruppiert wurden. Ergänzend kamen später in zweiter Reihe namhafte Schriftsteller des späten 18. und 19. Jahrhunderts, darunter auch die Romantiker, hinzu, während Autoren von epochaler Bedeutung wie Heine und Büchner, die sich heute in den meisten Kanones der deutschen Literatur finden, bis weit ins 20. Jahrhundert ausgeschlossen blieben (vgl. Rosenberg 2000: 224–226).

2. Formen und Funktionen des Kanons

Ein Kanon beruht im Allgemeinen auf der Übereinkunft einer Gruppe oder ganzen Kultur, die ausgewählte Texte als herausragend und normsetzend klassifiziert und für wert befunden hat, überliefert und vermittelt zu werden. Im Unterschied zum ‚materialen Kanon‘, der die kanonisierten Werke umfasst, versteht man unter einem ‚Deutungskanon‘ die in einer Institution zu einem bestimmten Zeitpunkt fixierten Interpretationen. Da sich literarische Werke nicht aufgrund allgemeinverbindlicher, zeitloser Qualitäten naturwüchsig durchsetzen, stellt ein Kanon keine starre, verbindliche Instanz dar (Winko 2008: 344). Er basiert auf der Gesamtheit literarischer Werke und ihrer Rezeption, wie sie in den jeweiligen Bildungsinstitutionen, in der Wissenschaft und in den Medien stattfindet, und unterliegt komplexen Auswahl- und Deutungsmechanismen, in denen inner- und außerliterarische Faktoren, soziokulturelle und institutionelle Prozesse Geltung erlangen. Die Selektions- und Deutungskriterien hängen von dem jeweiligen Trägerkollektiv oder der betreffenden Gesellschaft ab und sind historisch und kulturell wandelbar (Assmann und Assmann 1987; Heydebrand 1998). Neben der Literaturwissenschaft und Literaturgeschichtsschreibung, Schulbehörden, Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen fungieren Theater, Verlage, der Buchhandel und seine Organisationen, Bibliotheken, literaturvermittelnde Redaktionen in Presse, Funk und Fernsehen, literarische Gesellschaften, kulturelle Vereine und Mittlerorganisationen als wichtige Vermittlungsinstanzen (vgl. Heydebrand 2003: 15, 16). Alle diese Organe tragen in der einen oder anderen Form, z. B. durch Veranstaltungen, Lehrpläne und Prüfungsordnungen, Diskussionen, öffentliche Lesungen, Empfehlungen, Rezensionen, Bestenlisten, Kritik, Marketingstrategien, kulturpolitische Entscheidungen, Literaturförderung etc., zu einer gesamtgesellschaftlichen Kanonbildung und -diskussion bei.

Ein literarischer Kanon korrespondiert mit individueller Bildung und der historischen Erfahrung einer Gruppe oder Gesellschaft. Er repräsentiert grundlegende Normen und Werte, häufig auch programmatische Ideale, die tradiert und vermittelt werden sollen. Diese Funktion ist nicht zu trennen von seiner Aufgabe als Organ der kollektiven Identitätsstiftung und kulturellen Selbstdarstellung. Dadurch legitimiert er seine Trägergruppe in Form von Rechtfertigung oder Abgrenzung nach außen hin. Schließlich bietet er ästhetische und moralische Handlungsorientierungen (Winko 2007: 258), indem er das Feld literarischer Traditionen markiert, Maßstäbe und Lektüeranregungen bietet, Autoren, Verleger, Literaturvermittler und Leser zu einer produktiven Auseinandersetzung über den Umgang mit den durch Literatur repräsentierten Wissensbeständen animiert. Erkenntnis-, Orientierungs- und Kommunikationsfunktionen sind auch für den Bereich der Wissenschaft zu veranschlagen, wobei Verständigung und Selbstverständigung unmittelbar ineinander greifen. So sind alle literaturwissenschaftlichen Ansätze und Theorien implizit einem Kanonwissen verpflichtet.

Prinzipiell gilt, dass die Kanonisierung von literarischen Texten eine Form der Wertzuschreibung bedeutet (Grübel 1996: 601–619). Da die Aneignung eines Kanons zumeist an anspruchsvolle Sozialisationsvoraussetzungen geknüpft ist, stellt er immer auch einen Bildungskanon dar (Auerochs 2007: 372). Gerade hier aber setzte die Kritik an, denn bis in die 1960er Jahre war der bildungsbürgerliche bzw. akademische Kanon allzu selbstverständlich mit einem Allgemeinverbindlichkeitsanspruch verknüpft, der Assoziationen von Hierarchie, Ausschließlichkeit und Nicht-Zugehörigkeit weckte (Schmidt 2007: 9). Die Ablehnung reichte von dem Nachweis, dass ein Kanon als Machtinstrument diene

und bloß gesellschaftliche Partialinteressen verkörpere, wohingegen die Literatur die Aufgabe habe, alle Teile der Gesellschaft demokratisch zu repräsentieren, über eine generelle Kritik am Konzept der Repräsentativität (vgl. Heydebrand und Winko 1994: 148–156) bis zu der Auffassung, dass der implizierte Ausschluss von Werken aus der literarischen Tradition einer Gesellschaft per se eine Form von Zensur darstelle. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass ein einheitlicher Kanon von der Verbindlichkeit, wie er für das Bildungsbürgertum maßgeblich war, heute kaum mehr existiert. An seine Stelle ist in modernen Gesellschaften mit relativ inhomogenen sozialen Schichten und hoher Binnendifferenzierung eine Kanonpluralität getreten, d. h. ein Neben- und Gegeneinander heterogener Kanones, in dem sich wandelnde Legitimationsbedürfnisse verschiedener Gruppen und subkultureller Gruppierungen manifestieren (Winko 1996: 599). Dem entsprechen offene, prozessuale Kanonkonzepte und -formen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich ergänzen, korrigieren und revidieren lassen, wobei je nach Zielgruppe konkurrierende oder alternative Kanones berücksichtigt oder einbezogen werden können. So besteht die Möglichkeit, auf neue Problemlagen und sich verändernde Rezeptionssituationen zu reagieren. Damit geht eine Deutungsoffenheit einher, denn die kanonisierten Werke sind nicht als unhinterfragbares Bildungsgut legitimiert, sondern als hochkomplexe Kunstwerke, die vielschichtige Leseerfahrungen und Auslegungen zulassen. Nur unter diesen Bedingungen vermag ein Kanon seiner Aufgabe gerecht zu werden, literarische Traditionen problemorientiert und lebendig zu vergegenwärtigen.

Solche Ansprüche laufen indessen weder auf eine unbegrenzte Aufnahmefähigkeit von Texten noch auf Zugeständnisse an einen kurzlebigen Zeitgeschmack hinaus, da dadurch jede Orientierungsfunktion verloren ginge. Zu unterscheiden und zu berücksichtigen sind vielmehr vier Kategorien: 1) der Kernkanon (zentrale Werke der literarischen Tradition, ohne die das Kanonkonzept keinen Bestand hätte), 2) der Subkanon (Maßstäbe für bestimmte Epochen, Gattungen, Stile etc.), 3) der Gegenkanon (in Opposition zur Mehrheitskultur von benachteiligten oder unterrepräsentierten Gruppen favorisierte Kanones, z. B. Literatur von Frauen, der Arbeiterklasse, Migranten, ethnischen Minderheiten), 4) der Negativkanon (Autoren, Texte, literarische Gruppierungen und Entwicklungen, die aus ideologischen Gründen explizit aus dem Kanon ausgeschlossen wurden, z. B. Literarischer Jakobinismus, Vormärz, Expressionismus). Kriterien für die Aufnahme bzw. den Verbleib eines Werks im literarischen Kanon können sein: Exzeptionalität (z. B. herausragende ästhetische Qualitäten), Repräsentanz (z. B. der Stellenwert für eine Epoche, Gattung, literarische Strömung oder soziale Bewegung), die Aktualität eines Textes in der jeweiligen Gegenwartskultur (z. B. Rezeption in Schulen und Universitäten, Theateraufführungen, Adaptionen, intertextuelle Bezüge, neue Editionen, Jubiläen, Medienereignisse) (Korte 2002: 34–37; Auerochs 2007: 372, 373). ‚Innovation‘ und ‚Originalität‘ im Verhältnis zur literarischen Tradition stellen weitere Beurteilungsmaßstäbe dar. Für alle genannten Kriterien gilt, dass sie in ihrer inhaltlichen Relevanz und Tragweite historisch veränderbar sind (Winko 1996: 594, 595).

3. Kanonbildung, Kanondebatten und -revision

Obwohl Kanonbildungen und -revisionen die Literaturwissenschaft und -geschichte von Anfang an begleiten und mit unterschiedlichen Begründungen prägen, hat sich eine Kanon-Forschung im eigentlichen Sinne erst seit den 1960er Jahren mit dem Aufkommen

von Sozialgeschichten der Literatur und später im Kontext einer Fachgeschichtsschreibung der Germanistik herausgebildet (Rosenberg 2000: 226, 227). Noch immer mangelt es aber an Untersuchungen zu den Bedingungen für die Aufnahme eines Werks in einen literarischen Kanon wie zum Gesamtprozess der Kanonbildung. Eine Erklärung bietet in dieser Hinsicht das von Winko (2002) herangezogene *invisible-hand*-Modell, das kausale und kontextorientierte, finale Ansätze verbindet. Kanonbildung stellt sich demnach als ein kontingent sich entwickelnder Prozess dar, an dem neben Instanzen, die dezidiert Kanonbildung und -pflege betreiben, zahlreiche, nicht dieser Intention verpflichtete Handlungen beteiligt sind, die aber gleichwohl auf der Makroebene einen Kanon generieren.

Wenn Kanon-Debatten und literarische Kanones heute wieder Konjunktur haben, so beruht das gerade auf der vorausgegangenen Infragestellung, partiellen Abschaffung und dem massiven Verbindlichkeitsverlust, der in den bildungspolitischen Diskussionen der späten 1960er und 1970er Jahre seinen Ausgang nahm. Den heftigsten Ausschlag fand diese Entwicklung in der poststrukturalistischen Kritik am Konzept der Repräsentativität und der daraus resultierenden Forderung nach einem generellen Verzicht auf Kanones. Daneben standen am Anfang der Debatten intensive Bemühungen um Korrekturen und Erweiterungen des Literaturkanons. Ein früher Impuls ging etwa von den Forschungen zu den verfeimten und verdrängten demokratischen Traditionen der deutschen Literatur aus. So zielten, ausgehend von der Erkenntnis, dass auch die Literaturgeschichte Gegenstand einer Konstruktion ist, bestärkt durch den Appell des Bundespräsidenten Gustav Heinemann, die Freiheitsregungen deutscher Geschichte zu ehren (13. 2. 1970, Bremen), viele Untersuchungen auf die Wiederentdeckung und Kanonisierung „vergessener“ Autoren. Damit einher ging teilweise eine Relativierung des Vorbildcharakters der Weimarer Klassik und im weiteren Sinne der klassischen Literatur, deren programmatischer Anspruch, Normen und Funktionen als Moment nationalkultureller Identitätsstiftung in Frage gestellt wurden. Für den Schulunterricht in der Bundesrepublik ergaben sich daraus meist nur vorübergehende Konsequenzen, während sich die ebenfalls durch die Debatten angestoßene Einbeziehung von Trivial- oder Unterhaltungsliteratur, Zweck- und Gebrauchsformen sowie moderner Medien als relativ dauerhaft erwies. Nachhaltige Auswirkungen hatte auch die Erweiterung des Kanons um bislang nicht als kanonisch angesehene Genres wie Reiseberichte, Essays, Briefe, Tagebücher, Aphorismen, Kalendergeschichten, Feuilletonbeiträge etc.

Kanonkritik stand ebenfalls am Ausgangspunkt einer feministischen Literaturwissenschaft, die der männlichen Dominanz in der herkömmlichen Literaturgeschichtsschreibung das Projekt einer Rekonstruktion weiblicher literarischer Traditionen entgegensetzte. Von Anfang an ging es dabei nicht bloß um eine Integration von Autorinnen in den Kanon, sondern um eine Offenlegung einseitiger Kanonisierungsprozesse und eine Neuformulierung literaturhistorischer Prinzipien. Während zunächst spezifische Frauenbilder in kanonischen Texten männlicher Autoren einen zentralen Untersuchungsgegenstand bildeten, entwickelte sich im Kontext der zuerst in den USA initiierten *gender studies* ein zunehmendes Erkenntnisinteresse an den kultur- und diskursgeschichtlichen Bedingungen einer mythischen Präsenz des Weiblichen in der Literatur. Von Bedeutung für die Kanondiskussion waren darüber hinaus die in diesem Rahmen erörterten Affinitäten zwischen bestimmten Schreibformen – als bevorzugte Genres weiblichen Schreibens wurden Briefe, Gedichte und Autobiographien analysiert – und Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitskonstruktionen und -entwürfen (vgl. Heydebrand und Winko 1994).

Besondere Heftigkeit gewann der Kampf um den Kanon in den USA in einer Identitätspolitik, die seit den 1980er Jahren um die Begriffe *race*, *class* und *gender* kreiste (Assmann 2006). Vertreter sozialer und kultureller Minderheiten, die den gesellschaftlichen Ausschluss nicht-dominanter Kulturen und Gruppierungen monierten und ihr Recht auf jeweils eigene Traditions- und Identitätswahrung und -erforschung reklamierten, kritisierten den literarischen Kanon als Aushängeschild kultureller Hegemonieansprüche einer europäisch geprägten, weißen Bürgerschicht. Unterstützung leistete eine weit verbreitete Kritik an einer eurozentrischen Perspektive und an linearen Geschichtsbildern. Die Ablehnung des herausragenden Stellenwerts der westlichen Kultur an den Universitäten spitzte sich zu in der Parole von den „toten weißen europäischen Männern“ (vgl. Grimm 2002: 41). Als Reaktion formierte sich vornehmlich auf dem nicht-akademischen Buch- und Zeitschriftenmarkt eine neo-orthodoxe Opposition, die durch das zunehmende Gewicht minoritärer Diskurse und das verbreitete „Canon Bashing“ (Bromwich 1988) die große Literatur auf den Lehrplänen bedroht sah und den Verlust des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags befürchtete. Teilweise erweiterte sich die Diskussion zu einer generellen Auseinandersetzung mit dem Werterelativismus und der pluralistischen Ausrichtung der Universitäten. In der Verteidigung einer europäisch geprägten Tradition klassischer Literatur, wie sie Harold Bloom vortrug (vgl. Grimm 2002: 43–47), konnte dabei noch einmal die Vorstellung eines Kanons als eines zeitlosen, quasi naturwüchsigen Gebildes Gestalt annehmen. Auf eine andere Ebene gehoben wurde das Thema erst durch eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Kanon-Debatten, indem gezeigt werden konnte, welche Rolle die Nation als imaginierte Gemeinschaft (Anderson 1996), die institutionellen Rahmenbedingungen und die soziale Prägung der Beteiligten im Prozess der Kanonbildung spielen (Gorak 1991: 221–260; Gorak 2001).

Die amerikanischen Kanon-Debatten hatten bildungspolitische Rückwirkungen auf die Curricula und Leselisten an Schulen und Universitäten und trotz der Tendenz zur Parzellierung auch auf die Herausbildung von erneuerten und erweiterten Kanones, die inzwischen viel stärker als früher nicht-europäisch geprägte Literaturen und Kulturen sowie Migrantensliteratur berücksichtigen. Unter adressaten- und rezeptionsspezifischen Gesichtspunkten fanden auch die geforderte Kolonialismuskritik und polyethnische Betrachtungsweisen Eingang in führende Literaturgeschichten und Anthologien. Dass sich daraus Auswirkungen auf das Selbstverständnis nationalstaatlicher Identität ergeben, liegt nahe. Insgesamt lässt sich aber eine Neigung zum Ausgleich feststellen. Auf der anderen Seite ist nämlich in letzter Zeit eine Tendenz zur Rückkehr zu klassischen Autoren und zum Klassiker-Studium zu vermerken (vgl. Grimm 2002: 47–51). Überhaupt scheinen auch im internationalen Maßstab – ungeachtet der Diskussionen, die weiterhin über die Vor- und Nachteile von Kanones geführt werden – pragmatische Lösungen heute am ehesten Akzeptanz zu finden (Winko 2007: 264). Generell ist die Notwendigkeit, literarische Traditionen zu rekonstruieren und in Form von Kanones oder Leselisten zu vermitteln, im akademischen Bereich weithin unumstritten. Zugleich haben Literaturwissenschaft und -kritik im Nebeneinander von Sub-, Gegen- und Alternativkanones, die sich für die verschiedenen sozialen und ästhetischen Teilbereiche von Kultur herausgebildet haben, ein kreatives Potential erkannt, das vermittelt und erforscht wird.

4. Der literarische Kanon im Fach Deutsch als Fremdsprache / Interkulturelle Germanistik

Von Globalisierungs- und Migrationsprozessen gehen heute Herausforderungen aus, die den Begriff Interkulturalität zu einem forschungsleitenden Paradigma innerhalb der neueren Literaturwissenschaft haben werden lassen (Gutjahr 2006b: 105–114). So befasst sich die Interkulturelle Literaturwissenschaft unter Bezug auf einen offenen, prozessualen und dialogischen Kulturbegriff mit interkulturellen Aspekten der Literatur, mit literarischen Themen, Texten, Textgattungen und Motiven, die kulturelle Unterschiede reflektieren und über Kulturgrenzen hinausführen. Eine besondere Rolle nehmen dabei Darstellungen und Verarbeitungen von Kulturkontakten und -konflikten, von Fremdheits-erfahrungen, -darstellungen und kulturellen Selbstausslegungen, des Kulturtransfers, -austauschs, der Mehrsprachigkeit und Übersetzung ein. Zu den zentralen Themen, Verfahrensweisen und Arbeitsfeldern zählen neben Fragen der Lehr- und Vermittlungspraxis die interkulturelle Hermeneutik, Theorien der kulturellen und poetischen Differenz und Alterität, postkoloniale Kritik und Globalisierung, Transnationalität und -kulturalität, Imagologie, Intertextualität und Hybridität. Unter ästhetischen, historisch-gesellschaftlichen und rezeptionsgeschichtlichen Gesichtspunkten werden die interkulturellen Potentiale und Wirkungen literarischer Texte untersucht, wie sie kulturelle Differenzen bearbeiten, d. h. fixieren, umschreiben oder transformieren (vgl. Mecklenburg 2003: 435–438, 2008: 11–38; Hofmann 2006: 9–60).

Konstitutiv für solche Verfahrensweisen ist die Annahme einer zeit- und kulturspezifischen Gebundenheit der jeweiligen Positionen. Das gilt auch für das gerade im Rahmen des Fachs Deutsch als Fremdsprache zentrale Kanonproblem (Wierlacher 1987: 194). Da sich je nach lokalem und historischem Betrachterstandpunkt unterschiedliche Perspektiven auf die betreffenden Gegenstände ergeben, kann es keinen überzeitlichen, überregionalen oder gar weltweit verbindlichen Literaturkanon geben. Ebenso unangemessen ist eine Ausrichtung auf Literaturkanones der Muttersprachengermanistik, zumal diese teilweise noch immer Züge einer nationalkulturell und -philologisch geprägten Identitätsstiftung tragen. Andererseits sind Gesichtspunkte wie „Exzeptionalität“, „Innovation“ und „Repräsentanz“ auch aus der Außensicht nicht außer Acht zu lassen. So stimmt man in weiten Teilen der Auslandsgermanistik darin überein, dass ein Literaturkanon die für Geschichte, Tradition und Selbstverständnis einer Gesellschaft maßgeblichen Werke umfassen soll (vgl. z. B. Huntemann 1997: 115–117), darüber hinaus solche, die relevante zeitgenössische Debatten repräsentieren. Ein Kanon, der die deutschsprachige Literatur aus der Fremdperspektive als Teil der Weltliteratur vermitteln soll, muss also auch diesen Ansprüchen gerecht werden.

Die Herausbildung einer Interkulturellen Literaturwissenschaft hat eine ihrer Wurzeln in der Migrationsliteratur bzw. inter- oder multikulturellen Literatur, d. h. literarischen Arbeiten von Autorinnen und Autoren, die aus einer von zwei oder mehreren Kulturen geprägten Sichtweise schreiben. In der Bundesrepublik trugen dazu schon früh die sog. ‚Gastarbeiter‘ bei, die seit den 1960er Jahren nach Deutschland kamen (vgl. Ackermann und Weinrich 1986; Chiellino 2000). Inzwischen bildet die Migrationsliteratur (vgl. Art. 174), deren Erforschung – noch unter der vorläufigen Bezeichnung ‚Ausländerliteratur‘ – seit den späten 1970er Jahren vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München ausging, einen weithin respektierten Gegenstand der Literaturwissenschaft. Auch auf dem Buchmarkt findet sie zunehmende Aner-

kennung – zu nennen wären viel beachtete Autoren wie Rafik Schami, Terézia Mora, Feridun Zaimoğlu, Zafer Senocak und Ilja Trojanow. Problematisch erscheint indessen, dass in der Rezeption z. T. biographische und persönliche Aspekte dominieren und dem Phänomen eine umfriedete Sonderstellung innerhalb der deutschsprachigen Literatur zugewiesen wird. Dabei bleibt mitunter unberücksichtigt, dass die Texte mit Blick auf das Ineinander von Fremdheitserfahrungen und kulturellen Selbstwahrnehmungen faszinierende ästhetische Erfahrungen vermitteln, die weit über die konkrete Migrationsthematik hinausführen.

Sinnbild der Präsenz von Migrationsliteratur in Deutschland ist der renommierte Adelbert-von-Chamisso-Preis. Der Namensgeber dieser Ehrung verweist auf die Traditionslinien interkultureller Literatur, auf Migrations- und Exilerfahrungen von Menschen, die in Zeiten von Repression, Vertreibung und Verfolgung im Ausland oder in Deutschland Aufnahme fanden – zu denken wäre an die deutschen Emigranten in Frankreich vom Ende des Ancien Régime bis zur Restauration, an die französischen Revolutionsflüchtlinge in Deutschland, an die großen Auswanderungsbewegungen im 19. Jahrhundert, an den breiten Strom von Künstlern und Schriftstellern, die vor den Nationalsozialisten in viele Länder der Erde flüchteten. Im gleichen Zusammenhang anzuführen sind Vertreter der deutschen Literatur mit nichtdeutscher Herkunft oder Nationalität wie Nikolaus Lenau, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Franz Werfel, Joseph Roth, Paul Celan, Elias Canetti, Libuše Moníková, Emine Sevgi Özdamar, Herta Müller und viele andere, des weiteren die deutschsprachigen Minderheitenliteraturen im Ausland, im Elsaß, im Baltikum, in Belgien, Luxemburg, Rumänien, Ungarn, Russland, Israel, Kanada, Brasilien, Argentinien, Südafrika und den USA, schließlich literarische Werke von Autoren wie Horst Bienek, Günter Grass, Siegfried Lenz, Peter Härtling, Christa Wolf, die das Thema Umsiedlung, Flucht und Vertreibung behandeln (Esselborn 2001: 342, 343).

Aus der Sicht einer Interkulturellen Literaturwissenschaft innerhalb und außerhalb des Fachs Deutsch als Fremdsprache verdienen es alle diese Literaturen, stärker ins Blickfeld gerückt zu werden. Das gleiche gilt für koloniale und postkoloniale Literaturen (Madsen 1999), das ganze Gebiet der Reiseliteratur, Utopien, Abenteuerromane, Robinsonaden und andere Genres, die ein hohes kulturelles Potential aufweisen (Gutjahr 2002: 357). Gleichwohl kann die Aufgabe nicht bloß darin bestehen, nationalkulturell geprägte Kanones um interkulturelle Literatur zu ergänzen; zur Diskussion steht vielmehr das interkulturelle und ästhetische Potential der gesamten älteren und neueren deutschen Literatur. Eine solche Perspektivierung wäre verbunden mit einer Öffnung hin zu Literaturen der europäischen Nachbarländer, zu kleinen Literaturen sowie zum weiten Feld einer nicht mehr eurozentrisch konfigurierten Weltliteratur.

Mit Blick auf die Kanondebatten sind schließlich die Aufgaben einer solchen Forschungsrichtung im Verhältnis zur Germanistik zu benennen, die sich nicht erst durch den Bologna-Prozess und immer enger werdende weltweite Verflechtungen vor die Aufgabe gestellt sieht, das Konzept „Nationalphilologie“ zu überwinden (Gutjahr 2006a). Die Interkulturelle Literaturwissenschaft kann mit den ihr eigenen Forschungsparadigmen dazu beitragen. Für das Fach Deutsch als Fremdsprache liegt dabei eine Chance in der Etablierung einer transnationalen Germanistik, wie Ehlich (2007: 430–459) sie entworfen hat. Den Bezugs- und Orientierungsrahmen bietet die multikulturelle, -linguale und perspektivische Vielfalt Europas, eines Kontinents, der die Voraussetzungen hat, neue Formen gesellschaftlicher Interaktion und kulturellen Austauschs realisieren zu können, ohne dass kulturelle Differenzen einer universalistischen Homogenisierung preisgegeben werden.

5. Fragen der Literaturvermittlung – Aufgaben einer Interkulturellen Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache

Im Rahmen des breiten Spektrums an Modellen, Konzepten und Arbeitsfeldern, das die interkulturelle Literatur- und Literaturlehrforschung inzwischen umfasst, dominieren im Fach Deutsch als Fremdsprache anwendungsorientierte Verfahrensweisen mit didaktischem, rezeptionstheoretischem, kulturthematischem und empirischem Profil. Ein Problem besteht dabei, wie unter anderen Vorzeichen teilweise auch in der grundsprachlichen Germanistik, in der Tendenz, die Literatur bloß als äußeres Vehikel zu behandeln und ihren ästhetischen Charakter auszublenden. So werden literarische Texte häufig bloß auf ihre Funktion als Medium der Kulturvermittlung reduziert. Demgegenüber ist mit Mecklenburg (1987) darauf zu bestehen, dass poetischer Alterität auch im Kontext kultureller Alterität eine konstitutive Rolle zukommt. Qua ihrer Differenz zur empirischen Lebenswirklichkeit erfüllt sie eine tragende Rolle für das Verständnis von kultureller Differenz und interkulturellen Konstellationen. Überhaupt scheint es auch im Rahmen des Fachs Deutsch als Fremdsprache an der Zeit – wie gerade auch Vertreter der Auslandsgermanistik fordern –, neben Vermittlungsaspekten die Literatur selbst wieder stärker in den Blick zu nehmen, und zwar unter Wahrung ihres Kunstcharakters. Die Debatten über literarische Kanones und die interkulturellen und ästhetischen Potentiale von Literatur können dazu einen gewichtigen Beitrag leisten.

Zwei Aspekte verdienen in diesem Zusammenhang exemplarisch hervorgehoben zu werden, nicht zuletzt um grundlegende Einsichten und ihren historischen Bezugsrahmen noch stärker zu profilieren: Zum einen scheint es geboten, wie es Gutjahr (2002: 356, 357) für eine interkulturelle Literaturgeschichte vorschlägt, einen der Germanistik vorausgehenden Traditionsstrang kulturwissenschaftlicher Schriften zu rekonstruieren, der mit Johann Gottfried Herder, Georg Forster und Alexander von Humboldt beginnt und sich kontinuierlich fortsetzt bis hin zu „den kulturkritischen Schriften von Sigmund Freud, Georg Simmel und Max Weber, Ernst Cassirer, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Norbert Elias“. Zum anderen zeigt sich sehr deutlich, dass neuere interkulturelle Ansätze, wie auch ihre praktischen Applikationen, rückgebunden sind an historische Problemkonstellationen und Konzepte. So zeichnet sich schon in älteren Texten wie den oben genannten direkt oder indirekt die Erkenntnis ab, dass Kulturen grundsätzlich auf Offenheit und einen grenzüberschreitenden Austausch im Weltkontext angewiesen sind. Dazu gehört ein Bewusstsein für den relationalen Charakter des Fremden und die Interdependenz der Standpunkte. In der Konsequenz bedeutet das eine Aufhebung der Opposition von Fremdem und Eigenem. Anhand ausgewählter Texte lässt sich veranschaulichen, wie tradierte Bewertungsmuster aufgebrochen werden durch Annäherungen an ein Wissen um das Neben- und Ineinander von Fremderfahrungen und kulturellen Selbstwahrnehmungen (Ewert 2006: 516–522). Dieses Terrain wäre im Hinblick auf das Projekt einer interkulturell orientierten Literaturgeschichte noch intensiver zu erschließen. Die dabei zutage tretenden Einsichten eröffnen nicht selten einen Blick auf heutige Fragen und Probleme interkultureller Kommunikation. Im Einzelnen könnten sich sogar Perspektiven ergeben, die eine frappierende Aktualität besitzen.

6. Literatur in Auswahl

Ackermann, Irmgard und Harald Weinrich (Hg.)

1986 *Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der ‚Ausländerliteratur‘*. München: Piper.

Anderson, Benedict

1996 *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt a. M.: Campus.

Assmann, Aleida und Jan Assmann (Hg.)

1987 *Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation; II*. München: Fink.

Assmann Aleida

2006 Der Kampf um den Kanon – Identitätspolitik im Medium der Literatur. In: Aleida Assmann, *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*, 223–227. Berlin: Erich Schmidt.

Auerochs, Bernd

2007 Kanon. In: Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moennighoff (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*, 372–373. 3. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Bromwich, David

1988 Canon bashing. *Dissent* 35: 479–481.

Chiellino, Carmine (Hg.)

2000 *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Ehlich, Konrad

2007 *Transnationale Germanistik*. München: iudicium.

Esselborn, Karl

2001 Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Kanon deutscher Literatur? Zur Erweiterung des Kanons deutscher ‚Nationalliteratur‘ um Texte der Interkulturalität. In: Michaela Auer und Ulrich Müller (Hg.), *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven. „Andere Texte anders lesen“*, 335–351. Stuttgart: Heinz.

Ewert, Michael

2006 Zum Konzept der Transnationalisierung in historischer und aktueller Perspektive. In: Konrad Ehlich (Hg.), *Germanistik in I und I für Europa. Faszination – Wissen. Texte des Münchener Germanistentages 2004*, 513–522. Bielefeld: Aisthesis.

Gorak, Jan

1991 *The Making of the Modern Canon. Genesis and Crisis of a Literary Idea*. London: Athlone.

Gorak, Jan

2001 *Canon vs. Culture. Reflections on the Current Debate*. New York: Garland.

Grimm, Erk

2002 Bloom’s Battles. Zur historischen Entfaltung der Kanon-Debatte in den USA. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.), *Literarische Kanonbildung*, 39–54. (text + kritik; Sonderband). München: edition text + kritik.

Grübel, Rainer

1996 Wert, Kanon, Zensur. In: Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering (Hg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, 601–622. München: dtv.

Gutjahr, Ortrud

2002 Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Claudia Benthien und Hans Rudolf Velten (Hg.), *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, 345–369. Reinbek: Rowohlt.

Gutjahr, Ortrud

2006a Interkulturelle Literaturwissenschaft als Europäische Kulturwissenschaft. In: Nicole Collin, Joachim Umlauf und Alain Lattard (Hg.), *Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung*, 110–145. München: iudicium.

- Gutjahr, Ortrud
 2006b Von der Nationalkultur zur Interkulturalität. Zur literarischen Semantisierung und Differenzbestimmung kollektiver Identitätskonstrukte. In: Maja Razbojnikova-Frateva und Hans-Gerd Winter (Hg.), *Interkulturalität und Nationalkultur in der deutschsprachigen Literatur*, 91–122. (Germanica N.F. 2003/2004, Jahrbuch der Germanistik in Bulgarien). Dresden: Thelem.
- Heydebrand, Renate von und Simone Winko
 1994 Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 19(2): 96–172.
- Heydebrand, Renate von (Hg.)
 1998 *Kanon – Macht – Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. DFG-Symposion 1996 (Germanistische-Symposien-Berichtsbände 19). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Heydebrand, Renate von
 2003 Kanon und Kanonisierung als ‚Probleme‘ der Literaturgeschichtsschreibung – warum eigentlich? In: Peter Wiesinger (Hg.), *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000. „Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert“; Bd. 8: Kanon und Kanonisierung als Probleme der Literaturgeschichtsschreibung; Interpretation und Interpretationsmethoden*, 15–20. Bern u. a.: Lang.
- Hofmann, Michael
 2006 *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Huntemann, Willi
 1997 Braucht das Germanistikstudium in Polen einen Kanon? Konfrontative Überlegungen zu deutschen und polnischen Bildungsprofilen. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 109–140. Bonn: DAAD.
- Korte, Hermann
 2002 K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.) in Zusammenarbeit mit Hermann Korte, *Literarische Kanonbildung*, 25–38. (text + kritik; Sonderband). München: edition text + kritik.
- Madsen, Deborah L. (Hg.)
 1999 *Post-Colonial Literatures. Expanding the Canon*. London u. a.: Pluto Press.
- Mecklenburg, Norbert
 1987 Über kulturelle und poetische Alterität: Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Perspektiven und verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*, 563–584. München: iudicium.
- Mecklenburg, Norbert
 2003 Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Alois Wierlacher und Andrea Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, 433–439. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Mecklenburg, Norbert
 2008 *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: iudicium
- Moog-Grünewald, Maria (Hg.)
 1997 *Kanon und Theorie*. (Neues Forum für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft; Bd. 3). Heidelberg: Winter.
- Rosenberg, Rainer
 2000 Kanon. In: Gemeinsam mit Georg Braungart, Klaus Grubmüller, Jan-Dirk Müller, Friedrich Vollhardt und Klaus Weimar hg. von Harald Fricke, *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, 224–227. Bd. II: H–O. Berlin/New York: de Gruyter.

Schmidt, Ricarda

- 2007 Einleitung. Der literarische Kanon: ein Organ des Willens zur Macht oder des Gewinns an Kompetenzen? In: Nicholas Saul und Ricarda Schmidt (Hg.), *Literarische Wertung und Kanonbildung*, 9–21. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Weber, Jörg

- 1986 *Kanon und Methode. Zum Problem zivilisatorischer Begründung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Wierlacher, Alois

- 1987 Zum Kanonproblem des Faches Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13: 194–199.

Winko, Simone

- 1996 Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering (Hg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft*, 585–600. München: dtv.

Winko, Simone

- 2002 Literatur-Kanon als *invisible hand*-Phänomen. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.) in Zusammenarbeit mit Hermann Korte, *Literarische Kanonbildung*, 9–24. (text + kritik; Sonderband). München: edition text + kritik.

Winko, Simone

- 2007 Kanonisierungsprozesse. In: Thomas Anz (Hg.), *Handbuch Literaturwissenschaft*, 257–266. Bd. 2: Methoden und Theorien. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Winko, Simone

- 2008 Kanon, literarischer In: Ansgar Nünning (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, 344–345. 4., aktualisierte u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Michael Ewert, München (Deutschland)

173. Literatur im Landeskundeunterricht

1. Literarische Texte im Landeskundeunterricht: zur Theoriediskussion
2. Literarische Texte im Landeskundeunterricht: Themenbereiche und Unterrichtspraxis
3. Literatur in Auswahl

1. Literarische Texte im Landeskundeunterricht: zur Theoriediskussion

Literarischen Texten wurden in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der Fremdsprachendidaktik im allgemeinen und in der Landeskundendidaktik im besonderen von den Theoretikern des Faches eine besondere Bedeutung zugesprochen (Groenewold 1997; Koppensteiner 2001; Altmayer 2004). Hierbei wird seit den 1990er Jahren ein breiter Literaturbegriff verwendet, der auch autobiographische Texte, Zeitzeugenberichte, Reportagen, reflexiv-essayistische Texte und Reisebeschreibungen umfassen kann. Die Übergänge zu nicht-fiktiven Texten sind dabei fließend. Der Mehrwert der Literatur wird

in ihrer das rein Kognitive übersteigenden, multiperspektivischen und das ganze Spektrum der Lebenswelt umfassenden Qualität gesehen. Die quantitativ und qualitativ stark angewachsene Jugendliteratur eröffnet zudem verstärkt die Möglichkeit, mit lernerorientierten Erlebnisperspektiven zu arbeiten. Sie entspricht damit als Medium in idealer Weise den Forderungen der modernen Landeskundedidaktik.

Dennoch sind zwischen den einzelnen Landeskundekonzepten deutliche Unterschiede hinsichtlich der Rolle der Literatur zu konstatieren: In einer mehr traditionellen kognitiven Landeskunde, die sich monodisziplinär an der Geschichte als Leitwissenschaft orientiert (Koreik 1995), sind literarische Texte ein didaktisches Mittel, in einer kulturwissenschaftlichen und interkulturellen Landeskunde dagegen sind sie Teil eines erkenntnistheoretischen Konzepts (Altmayer 2004).

Altmayer (2002) erläutert auf hohem theoretischen Niveau den Begriff der „kulturellen Deutungsmuster“. Dabei handelt es sich um „selbstverständlich bekannte Wissenselemente“ innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft, die aber für Mitglieder einer anderssprachigen Gemeinschaft nicht ohne weiteres verständlich sind. Die von Altmayer (2004) ausgearbeitete Hypertext-Methode ähnelt dem „Prinzip der kommunizierenden Texte“, mit dem Groenewold zu vernetzten Textfeldern gelangt (Groenewold 1997, I: 239–244), die direkt als Ausgangsmaterial für einen auf Deutungsmuster abzielenden interkulturellen Landeskundeunterricht verwendbar sind. Im Unterschied zu Altmayer geht es bei Groenewold jedoch um den Kontrast und die vergleichende Analyse von Deutungsmustern in der interkulturellen Begegnung zwischen Angehörigen zweier Nationen (Groenewold 1997, I: 172–185), wozu auch ein Anhang mit Textbeispielen und einer Unterrichtseinheit gegeben wird (Groenewold 1997, I: 327–376). Es werden also auch fremdsprachige Texte einbezogen, die eine Außenperspektive auf die Zielkultur eröffnen. Dahinter steht der Anspruch auf die Entwicklung einer binationalen Begegnungsgeschichte der jeweiligen Selbst- und Fremdbilder über mehrere Generationen hinweg, die sich in Texten repräsentieren. Für die Unterrichtspraxis wird hierzu mit kurzen, meist literarischen Textfragmenten gearbeitet, die gezielt auf kulturelle Deutungsmuster hin ausgewählt werden.

In den Praxisfeldern des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache ist die postulierte Bedeutung der Literatur nur vereinzelt in Konzepte übersetzt worden, die den theoretischen Ansprüchen gerecht werden. Bei den Bestrebungen, die Landeskunde als interdisziplinäres wissenschaftliches Fach zu etablieren, kommt die didaktische Umsetzung der Theorie in Unterrichtsmaterial oft zu kurz. Sobald Literatur im Landeskundeunterricht einen Stellenwert erhalten soll, der über formale Qualitäten wie die Abwechslung von Textsorten hinausgeht, sollte die Frage beantwortet sein, welcher Konzeption der Landeskunde sich der Unterricht verpflichtet fühlt: Bei einem expliziten und kognitiven Landeskundeverständnis mit thematischer Orientierung auf historische, gesellschaftliche und lebensweltliche Elemente der Zielgesellschaft kommen andere Texte zum Zuge als bei einer sich kulturwissenschaftlich und interkulturell verstehenden Landeskunde, die auf die verschiedenen Perspektiven und Wahrnehmungsweisen in einer multikulturellen Gesellschaft abzielt. Die beiden Konzeptionen schließen sich jedoch nicht aus. Sie können auch im Wechsel angeboten werden und sich im Idealfall sogar sinnvoll ergänzen.

Auf der anderen Seite bieten die Autoren von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien ein vielfältiges Spektrum von Beispielen für den Einsatz von Literatur im Landeskundeunterricht. Sie sehen sich jedoch immer wieder mit dem Problem der Komplexität und

des Umfangs literarischer Texte konfrontiert, die die Verwendung vieler interessanter Texte unmöglich macht bzw. einen unrealistischen Zeitaufwand erfordern würde. Daher finden sich im unterrichtspraktischen Material der Verlage viele theorieunabhängige Sammlungen und Didaktisierungen bewährter Kurztexte, die in eher zufällige Zusammenhänge eingebettet sind.

Die Arbeit mit Jugendliteratur wird bei Didaktikern als zielgruppenadäquater Ausweg gesehen, stößt aber was Komplexität und Umfang betrifft, letztlich auf dieselben Probleme. Auch dezidierte Befürworter der Literatur im DaF-Unterricht widmen dem Pro und Contra ausführlich Raum (Koppensteiner 2001: 11–22) und entscheiden sich auch bei landeskundlichen Themen oft für die kürzeste aller Gattungen, die Lyrik (Koppensteiner 2001: 129–141).

Die gleichzeitige Bedienung aller Aspekte von Landeskunde und Literaturdidaktik für verschiedenste DaF-/DaZ-Zwecke kann zum Verlust von Konzeptionsschärfe führen und den Unterricht seiner Effektivität berauben. Bischof, Kesslering und Krechel (1999) bieten gut ausgearbeitete Unterrichtsbeispiele vom impliziten über den expliziten bis zum interkulturellen Landeskundeunterricht an. Lehrer können diese Beispiele direkt anwenden, sie erhalten jedoch keine Handreichungen zur Entwicklung kohärenter Unterrichtskonzeptionen, in denen Literatur nicht als mehr oder weniger zufällig zu bearbeitendes Material dasteht.

2. Literarische Texte im Landeskundeunterricht: Themenbereiche und Unterrichtspraxis

Die geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Themen, die in der expliziten Landeskunde vornehmlich angesprochen werden, konzentrieren sich auf die Zeitgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, literarisch betrachtet auf die Erlebnis- und Erinnerungsperspektive der gegenwärtig lebenden Generationen. Schwerpunktthemen, die auch literarisch vielfach repräsentiert sind, sind: Nationalsozialismus, Krieg und Stunde Null; das wechselvolle Schicksal Berlins (deutsche Teilung, Mauer); der Terrorismus der 1970er Jahre; die Wende (deutsche Einheit, das Zusammenwachsen von Ost und West); Rechtsextremismus/Rassismus; Migration und multikulturelle Gesellschaft; Erinnerung an den Holocaust sowie an die deutschen Opfer von Bombenkrieg, Flucht, Vertreibung und Massenvergewaltigungen.

Zu allen Themenbereichen finden sich auch in der seit den 1970er Jahren sprunghaft angewachsenen sozialrealistischen Jugendliteratur viele Beispiele. Die deutsche Einheit und die Wende werden ein neues Großthema in Literatur (Grub 2003) und Landeskunde. Dagegen ist bis in die 1990er Jahre hinein eine gewisse Scheu in der Behandlung des Holocaust zu konstatieren. Wahrscheinlich hängt dies mit dem Unbehagen zusammen, das sich aus der Funktionalisierung dieses Themas im Fremdsprachenunterricht ergibt. Eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung bringt hier Veränderung: Nach dem Ende des Kalten Krieges wächst die Aufmerksamkeit für Opfer in unterschiedlichen gesellschaftlich-historischen Zusammenhängen. Die langjährige Tabuisierung der deutschen Opfer des Krieges weicht den Versuchen zu einer politisch korrekten Thematisierung. Damit einher geht ein ungeheures Wachstum in der Erhebung und Archivierung von Zeitzeugenberichten, die zunehmend auch in digitalen Archiven zugänglich sind bzw. in didakti-

sierter Form öffentlich präsentiert werden (Museen, Ausstellungen, Fernsehdokumentationen). Über die „biographische Konkretion“ dieser authentischen Texte (Ghobeyshi 2002) kann der Holocaust aus unterschiedlichen Perspektiven (Täter, Opfer, Zuschauer und Retter) vermittelt werden. Auf der Website der Hamburger Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“ (www.fasena.de) finden sich zahlreiche Downloads von Artikeln und Unterrichtsmaterialien, z. B. eine Unterrichtseinheit zu Paul Celans Gedicht „Todesfuge“ (Koch 2006). In der Kinder- und Jugendliteratur der 1990er Jahre gibt es zahllose Beispiele einer altersgerechten Darstellung des Holocaust (Dahrendorf 1999).

Auch in der Geschichtsdidaktik wird seit Jahrzehnten über den Nutzen der Literatur diskutiert. In den Handbüchern der Geschichtsdidaktik ist allerdings über die verschiedenen Auflagen hinweg eine relative Zurückhaltung zu konstatieren (z. B. Sauer 2007: 280–290). Wohl lässt sich eine Hinwendung zu kurzen, leicht funktionalisierbaren Textformen wie Liedern (Sauer 2007: 231–237) und insbesondere Zeitzeugenaussagen (Sauer 2007: 238–245) feststellen. Lieder sind in den DaF-Lehrbüchern bereits prominent vertreten; eine für den Geschichtsunterricht didaktisierte Auswahl historischer Lieder findet sich in Sauer 2008 (mit CD). Autobiographische Texte sind Teil der Literatur und haben in der Form relativ kurzer Zeitzeugenberichte augenblicklich auf vielen Websites Konjunktur. Hier lassen sich zu Ereignissen und Themen der Zeitgeschichte schnell geeignete Texte für landeskundliche Unterrichtssequenzen finden (z. B. <http://einestages.spiegel.de>; www.kaleidos.de). Ein Vergleich mit der Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur im Geschichtsunterricht (z. B. Zimmermann 2004 und Rox-Helmer 2006) kann für den DaF-Dozenten sehr nützlich sein.

Seit den 1960er Jahren entsteht auch eine deutsch- und fremdsprachige Literatur, in der Migranten ihre Erfahrungen in den Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und Kulturen formulieren. Die Außenperspektiven dieser Texte transportieren viel Fremdheit, negative Erfahrungen und Kontraste zur jeweiligen Eigenkultur. Seit den 1970er Jahren werden Anthologien mit kurzen Texten herausgegeben, die auch Eingang in den sich zunehmend interkulturell definierenden DaF-/DaZ-Unterricht finden. Seitdem ist der Anteil von Migranten im Unterricht konstant gestiegen und in den 1990er Jahren mit neuen Gruppen von Flüchtlingen (Jugoslawienkriege) und Aussiedlern (Russland- und Rumäniendeutsche) erweitert worden. Zunehmend ist nicht mehr von einer Außenperspektive die Rede, sondern von einer multiplen Innenperspektive deutschsprachiger und ausländischer Lerner der zweiten und dritten Generation mit Migrationshintergrund. Dieser Perspektivenwechsel macht sich auch in der literarischen Produktion bemerkbar (Arnold 2006). Eine ausführliche Bibliographie zur Thematik interkultureller Lebensläufe gibt Chiellino (2000: 447–523). Zu ihrer Verwendung im DaF-Unterricht finden sich Beispiele bei Lintfert (1998). Migration und Multikulturalität werden Thema auch in der Kinder- und Jugendliteratur, deren Texte in den Literatur- und Landeskundeunterricht der wachsenden Gruppen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, aufgenommen werden (Rösch 2006). Rösch (2000) diskutiert auch die Thematik des (Anti-)Rassismus.

In vielen Praxissituationen scheitert die Einsetzbarkeit der Texte im institutionellen Zeitrahmen und ihre Akzeptanz bei den Lernern an formalen und inhaltlichen Problemen: zu lang, zu kompliziert, zu ungewohnt. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet die im deutschsprachigen Raum noch relativ neue Gattung der Graphic Novels. Bei diesen handelt es sich im Prinzip um nichts anderes als lange Comics. Der neue Begriff

rechtfertigt sich aber im Hinblick auf das höhere Niveau in Anspruch, Thematik und Wirklichkeitsnähe der Erzählungen und der künstlerischen Qualität und realitätsgetreuen Sorgfalt der Zeichnungen. In der angelsächsischen Fremdsprachendidaktik häufen sich die Veröffentlichungen zur Arbeit mit Graphic Novels im Unterricht für Englisch als Fremd- und Zweitsprache und im Geschichtsunterricht. Der Mehrwert des neuen Genres besteht in der Vertrautheit *jedes* Lernenden mit dem Medium und in dem für den Unterricht idealen Umstand, dass sich Text und Bild die Aufgabe des Erzählens teilen, dass also trotz des fremdsprachlichen Textes immer schon ein miterlebendes und mitgestaltendes Verständnis des Geschriebenen durch den betrachtenden Leser gewährleistet ist. Cary (2004) zeigt die didaktischen Möglichkeiten, die sich daraus auch für multilinguale Lernergruppen ergeben; Morrison, Bryan und Chilcoat (2002) bieten eine ausgezeichnete Anleitung für die Selbstproduktion von Comics im landeskundlich-geschichtlichen Unterricht, Munier (2000) für den breiteren Einsatz von Comics im Geschichtsunterricht.

Für den Landeskundeunterricht bieten sich mehrere Typen der Graphic Novel an: in erster Linie zeichnerische Umsetzungen von deutschen Romanen, die starke landeskundliche Komponenten enthalten. So ist Uwe Timms in viele Leselisten aufgenommener Roman „Die Entdeckung der Currywurst“ von der Zeichnerin Isabel Kreitz (2005) in eine adäquate Bildergeschichte übersetzt worden. Auch für jüngere Lerner geeignet ist ihre Adaption von Erich Kästners „Pünktchen und Anton“ (Kreitz 2009). Der 500-Seiten-Roman „Der erste Frühling“ des Jugendbuchautors Klaus Kordon wurde vom Zeichner Christoph Heuer und der Autorin Gerlinde Althoff in realistisch-harte Bildsequenzen vom Frühjahr 1945 in Berlin umgewandelt (Kordon, Althoff und Heuer 2007). Auch einzelne Kapitel und Sequenzen lassen sich gut im Landeskundeunterricht verwenden.

Es gibt keinen didaktischen Grund, hier auf ursprünglich *deutscher* Literatur zu beharren, da auch qualitativ hervorragende *übersetzte* Graphic Novels mit landeskundlicher Thematik zur Verfügung stehen wie die in den Jahren zwischen 1928 und 1933 spielenden Berlinromane des Amerikaners Jason Lutes (2003–2008). Die Holocaust-Thematik findet eine eindringliche und anspruchsvolle Behandlung in Art Spiegelmans „Maus“ (2008) und Joe Kuberts „Yossel“ (2005). Kubert wählt die Form eines Skizzenbuchs: Ein Fünfzehnjähriger zeichnet im Warschauer Ghetto das ihm widerfahrende Elend und die Geschichten, die ein Rabbi ihm von den Vernichtungslagern erzählt. Die Texte sind hier länger, informativer und weniger der im Comic vorherrschenden Dialogform verpflichtet.

3. Literatur in Auswahl

Altmayer, Claus

- 2002 Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6(3): 1–25.

Altmayer, Claus

- 2004 *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

- Arnold, Heinz Ludwig (Hg.)
2006 *Literatur und Migration*. München: edition text + kritik.
- Bischof, Monika, Viola Kessling und Rüdiger Krechel
1999 *Landeskunde und Literaturdidaktik*. (Fernstudieneinheit 3). Berlin etc.: Langenscheidt.
- Cary, Stephen
2004 *Going Graphic. Comics at Work in the Multilingual Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Chiellino, Carmine
2000 *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Cromer, Michael und Penney Clarke
2007 Getting graphic with the past. Graphic novels and the teaching of history. *Theory and Research in Social Education* 35: 574–591.
- Dahrendorf, Malte (Hg.)
1999 Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 10. (Beiheft). Weinheim: Juventa.
- Ghobeyshi, Silke
2002 *Nationalsozialismus und Schoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht*. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 72). Frankfurt a. M.: Lang.
- Groenewold, Peter
1997 ‚Land in Sicht‘. *Landeskunde als Dialog der Identitäten am Beispiel des deutsch-niederländischen Begegnungsdiskurses*. 2 Bde. Diss. Rijksuniversiteit Groningen.
- Grub, Frank Thomas
2003 ‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. *Ein Handbuch*. Band 1: *Untersuchungen*. Band 2: *Bibliographie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Koch, Leo
2006 *Unterrichtseinheit zu Paul Celans ‚Todesfuge‘ für den DaF-Unterricht*. Hamburg: Forschungs- und Arbeitsstelle Erziehung nach/über Auschwitz (www.fasena.de).
- Koppensteiner, Jürgen
2001 *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt.
- Kordon, Klaus, Gerlinde Althoff und Christoph Heuer
2007 *Der erste Frühling*. Hamburg: Carlsen.
- Koreik, Uwe
1995 *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kreitz, Isabel
2005 *Die Entdeckung der Currywurst. Nach einem Roman von Uwe Timm*. Hamburg: Carlsen.
- Kreitz, Isabel
2009 *Pünktchen und Anton*. Hamburg: Dressler.
- Kubert, Joe
2005 *Yossel, 19. April 1943. Eine Geschichte des Aufstands im Warschauer Ghetto*. Köln: Ehapa Comic Collection.
- Lintfert, Marita
1998 *Migrantenbiographien: Kultur und Migration als Inhalte in der Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lutes, Jason
2003–2008 *Berlin 01. Steinerne Welt* und *Berlin 02. Bleierne Welt*. Hamburg: Carlsen.
- Morrison, Timothy G., Gregory Bryan und George W. Chilcoat
2002 Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 45: 758–767.
- Munier, Gerald
2000 *Geschichte im Comic. Aufklärung durch Fiktion? Über Möglichkeiten und Grenzen des historisierenden Autoren-Comic der Gegenwart*. Hannover: Unser.

- Rösch, Heidi
2000 *Jim Knopf ist nicht schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi
2006 Migration in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.), *Literatur und Migration*, 222–232. München: edition text + kritik.
- Rox-Helmer, Monika
2006 *Jugendbücher im Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Sauer, Michael
2007 *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Sauer, Michael
2008 *Historische Lieder*. Stuttgart: Kallmeyer.
- Spiegelman, Art
2008 *Maus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Zimmermann, Holger
2004 *Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.

Peter O. H. Groenewold, Groningen (Niederlande)

174. Migrationsliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht

1. Einleitung
2. Die PoLi-Kunst-Bewegung in den 1980er Jahren
3. Die jungen Wilden der Migrationsliteratur
4. Merkmale der Migrationsliteratur
5. Didaktik der Migrationsliteratur
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Migrationsliteratur ist ein gattungsübergreifender Begriff und kann auch als literaturhistorische Epoche verstanden werden, denn im Zentrum stehen Lyrik, Prosa und einige wenige dramatische Werke aus der Zeit nach der Arbeits- und Systemmigration nach Deutschland, also seit den 1970er Jahren. Den Auftakt bildet Aras Örens Berlin-Trilogie *Was will Niyazi in der Naunynstraße* (1973), *Der kurze Traum Kagithane* (1974) und *Die Fremde ist auch ein Haus* (1980), die er als Poem in türkischer Sprache verfasst und ins Deutsche übersetzt publiziert, bevor sie Jahre später auch in türkischer Sprache erscheint. Daran wird ein wichtiges Merkmal deutlich: Die Schreib- und Publikationssprache sind nicht immer identisch.

Im Unterschied dazu publiziert Franco Biondi bereits seinen ersten Gedichtband „nicht nur gastarbeiterdeutsch“ (1979) in deutscher Sprache, um ein deutsches Lesepublikum anzusprechen. Beide Autoren thematisieren Arbeitsmigration und das Zusammenleben in einer multiethnischen Gesellschaft, was ihre Literatur gleichermaßen zu Migranten- und Migrationsliteratur macht. Während der Begriff Migrantenliteratur die Autorenbiographie zum zentralen Zugehörigkeitskriterium erklärt, verweisen Begriffe wie „Migrationsliteratur“ (Rösch 1992, 2008) oder „Literatur der Migration“ (Amirsedghi und Bleicher 1997) auf das Thema, das heißt die Problematik, das Anliegen oder den gedanklichen Hintergrund des Textes. Damit ist das Genre nicht mehr an die Autorenbiografie gebunden, denn es gibt AutorInnen mit Migrationshintergrund, die sich diesem Thema verweigern, und AutorInnen ohne Migrationshintergrund, die sich ihm zuwenden. Auch wenn die Migrationsliteratur von AutorInnen mit Migrationshintergrund nach wie vor im Zentrum der Literaturwissenschaft und -didaktik steht, erfolgt durch die Fokussierung auf das Thema eine Öffnung hinsichtlich des historisch-politischen Diskurses um Migration und die Folgen für Individuen, Gesellschaft/en, Kultur/en und Sprach/en.

Migrationsliteratur wird im Unterschied zum Begriff Exilliteratur in der Aufnahmegesellschaft verortet; sie ist Teil der deutschen Literatur und bleibt doch etwas Besonderes: Während zunächst das Nicht-Deutsche betont wurde (vgl. Ackermann und Weinrich 1986), verweist „Literatur der Fremde“ (Biondi 1991) auf eine Verortung jenseits von Nationalliteraturen. Sie wird als „kulturübergreifende und vielsprachige Literaturbewegung“ zur „Interkulturellen Literatur“ (Chiellino 2000: 389) und zeigt als „Offene Randliteratur in der Fremde“ (Amodeo 1996) periphere und deterritorialisierte literarische Erscheinungen von großer Heterogenität, Dynamik und unberechenbarer Entwicklung, wodurch Migrationsliteratur zum Bestandteil der „Poetik der Verschiedenheit“ (Wintersteiner 2006) wird.

2. Die PoLi-Kunst-Bewegung in den 1980er Jahren

In den 1980er Jahren erscheint eine Vielzahl von Anthologien und Einzelwerken (Die Literaturangaben zu den genannten Primärtexten finden sich unter: „Bibliografie Migrationsliteratur: Kurzporträts und Veröffentlichung von und zu AutorInnen der deutschsprachigen Migrationsliteratur“. Im Internet verfügbar unter: <http://www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=roesch>, Link zu Literaturlisten, Bibliografie Migrationsliteratur); 1985 wird der Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert Bosch Stiftung für AutorInnen etabliert, deren Muttersprache und kulturelle Herkunft nicht die deutsche ist und die mit ihrem Werk einen wichtigen Beitrag zur deutschsprachigen Literatur leisten. Der polynationale Literatur- und Kunstverein nimmt 1980 seine Arbeit auf und beendet sie 1987 wieder. Dennoch hat die PoLiKunst-Bewegung die Migrationsliteratur nachhaltig beeinflusst: Die Gedichtbände von Gino Chiellino *Mein fremder Alltag* (1984), *Sehnsucht nach Sprache* (1987) und *Sich die Fremde nehmen* (1992) zeigen die Entwicklung von einer Außenperspektive über die Reflexion der migrationsspezifischen Sprachsozialisation zur dominantanzkritischen Innenperspektive. Letzteres zeigt sich auch in Franco Biondis Orientierung an der Arbeiterliteratur naturalistischer Prägung, die Unterprivilegierten einen Platz in der Kunst verschafft, indem er „Gastarbeiterdeutsch“ zur Literatursprache er-

hebt, Minderheitenangehörige als handelnde und reflektierende Subjekte gestaltet und strukturellen Rassismus in der Einwanderungsgesellschaft entschlüsselt.

Gegenmodelle liefern die Märchen, Fabeln und phantastischen Geschichten (seit 1982) und Romane wie *Erzähler der Nacht* (1989) von Rafik Schami: Er greift arabische Erzähltraditionen auf und lässt seine (deutschen) Leser in eine ihnen fremde Welt – die seiner Kindheit und Jugend in Syrien – eintauchen. Auch Libuše Moníková erzählt episodenhaft von einer Welt, die Westeuropäern eher fremd ist. Ihre Romanfiguren sind meist Exilanten oder Reisende, die die Idee von Mitteleuropa und die Sehnsucht nach Osteuropa mit sich tragen und in sich zusammenzubringen versuchen.

Die Migrationslyrik von in Deutschland aufgewachsenen AutorInnen wie Zehra Çirak und José F. A. Oliver trägt expressionistische Züge, denn es geht ihr um den Aufbruch in eine neue Zeit, in der die Situation von Migranten nicht mehr nur politisch korrekt nachgebildet wird, sondern sich eine Vorstellung von multiplen Identität/en, Minderheitenmehrsprachigkeit und Multiethnizität (als Gegenmodell zur Dominanzkultur) im Kontext von Migration herausbildet. Sie lebt von semantischen und syntaktischen Sprachreflexionen (aus fremdkultureller oder dominanzkritischer Perspektive), (interlingualen) Wortneuschöpfungen, einer fremd-, trans- oder auch interkulturell geprägten Metaphorik und oftmals von einem äußerst verknüpften Sprachstil. Auf diesem basiert auch Yoko Tawadas Kurzprosa, die die deutsche Sprache, Deutschland und Europa aus asiatischer Perspektive betrachtet.

3. Die jungen Wilden der Migrationsliteratur

Bereits Ende der 1980er Jahre gelingt Akif Pirinçci mit *Felidae* (1989), einem Katzenkrimi, ein kommerzieller Bestseller, der auch als Zeichentrickfilm und Comic gestaltet wurde. Dieser Roman trägt ähnlich wie die Werke Rafik Schamis phantastische Züge und bewegt sich demzufolge scheinbar außerhalb der realistischen Migrationsliteratur. Durch die fabelhafte Verfremdung ist der Text nicht sofort als Migrationsliteratur erkennbar. Doch der Autor inszeniert das Leben in einer Parallelgesellschaft und wird mit diesem Werk zum jungen Wilden der Migrationsliteratur, der nicht nur der Einwanderungsgesellschaft, sondern auch den Minderheiten einen Spiegel vorhält. Er thematisiert Rassismus und die Folgen von Rassismus, die sich als Fundamentalismus äußern (können).

Im Unterschied zu den PoLi-Künstlern klagen die jungen Wilden nicht mehr an, sondern rücken das Leben der Minderheiten ins Zentrum, ohne Rücksicht auf politische Korrektheit, die sich aus einer bewussten Minderheitenperspektive ergeben kann. Dabei spielt die Mehrheitsbevölkerung nur noch indirekt eine Rolle: So thematisiert Zoran Drvenkar mit *Niemand so stark wie wir* (1998) mit großer sprachlicher Authentizität und rasantem Erzähltempo das Lebensgefühl pubertierender Jugendlicher in einer multiethnischen Gesellschaft, in der Menschen ohne Migrationshintergrund höchstens Randfiguren darstellen. Seine Protagonisten bewegen sich in einer Spirale von Gewalt, der sie kaum enttrinnen können.

Fatih Akin taucht in seinen Filmen *Getürkt* (1996), *Im Juli* (1999), *Solino* (2000) und auch *Gegen die Wand* (2003) ebenfalls in das Leben von (türkischen) Migranten ein und zeigt es schonungslos. Doch er bezieht anders als Zoran Drvenkar Position und lässt im

deutlichen Unterschied zu den aufklärerischen Texten der PoLi-Künstler am Ende Hoffnung aufscheinen. Dass er sie an die Herkunftskultur bindet, lässt den Eindruck entstehen, er gehe in seiner Literatur den umgekehrten Weg von der Aufnahme- in die Herkunftsgesellschaft und lotet aus, was diese für das Leben in der Aufnahmegesellschaft zu bieten hat.

Daneben verkörpert Terézia Mora aus Ungarn wie vor ihr Libuše Moniková aus Tschechien oder Herta Müller aus Rumänien eine Literatur, die auf eine klar strukturierte Handlung sowie erklärende oder kommentierende Passagen verzichtet und die Lesenden in eine scheinbar wirre Welt holt, aus der die Ich-Erzählerin in ein anderes Land, einen anderen Körper oder eine andere Zeit flieht und doch immer wieder zurückkommt, um aus der vorhandenen Materie im Spannungsfeld mit ihrem Gegenüber etwas Neues zu schaffen, die seltsame Materie eben, die nicht zuletzt darauf abzielt, der deutschen Literatur durch die andere Sprache und Perspektive eine besondere Prägung zu verleihen.

4. Merkmale der Migrationsliteratur

Der Ort der Handlung ist das Herkunfts- und/oder Aufnahmeland oder aber ein fiktiver Ort. Zentral sind dabei die Übergänge zwischen Orten, oft auch das Dazwischen, das immer seltener als Problem, sondern als Chance und Aufbruch in eine neue Dimension beschrieben wird.

Die Figurenkonstellation ist häufig multiethnisch, wobei MigrantInnen oft zu Trägern der Zukunftsideen werden. Neben flächenhaften, dichotomen Figurenzeichnungen etwa bei Franco Biondi gibt es multiperspektivische Ansätze zur Vermeidung von Kulturalisierungen etwa bei Rafik Schami. Die Figuren werden doppelt, das heißt aus der Eigen- und einer Fremdperspektive, oder als transkulturelle GrenzgängerInnen gezeichnet, die sich nicht mehr über das Eigene und das Fremde definieren lassen.

Die Zeit der Handlung konzentriert sich auf Migrations- und Globalisierungsprozesse der Gegenwart, zum Teil auch auf die Zeit vor der Migration und beleuchtet diese in ihrer gesellschaftlichen, politischen und historischen Bedeutung. Dabei werden etwa von Gino Chiellino auch aktuelle politische Ereignisse (wie die deutsche Einheit) lyrisch kommentiert.

Die Sprache der Migrationsliteratur ist im Plural zu denken. Vor allem in der Lyrik erscheinen neben zweisprachigen Paralleltexten mehrsprachige Gedichte, die den LeserInnen keine Übersetzungen liefern. Interlinguale Texte bzw. Textstellen liefern türkische AutorInnen wie Emine Sevgi Özdamar in ihrer Berlin-Istanbul-Trilogie *Sonne auf halbem Weg* (2006). Die Autorin, die in deutscher Sprache schreibt, integriert die bildhaftere türkische Ausdruckweise ins Deutsche und schafft damit eine Interlingualität, die von den Märchen, Mythen, Sprichwörtern und Metaphern ihrer türkischen Herkunft geprägt ist und punktuell bewusst gegen die Semantik und Grammatik des Deutschen verstößt. Damit funktioniert ihre Sprachkraft auf einer ganz anderen Ebene als die, die Feridun Zaimoğlu in dem Erzählband *Kanak Sprak* (1995) zutage fördert, indem er Minderheitenangehörige in ihrer Sprache zu Wort kommen lässt und ihre Aussagen – im Unterschied zu Franco Biondi, der den Ethnolekt als Literatursprache nutzt – ohne literarische Verdichtung einfach stehen lässt.

Eine weitere Besonderheit ist die ethnische Mehrfachadressiertheit: Migrationsliteratur bietet Minderheitenangehörigen Identifikationsangebote und provoziert, informiert und fordert Einheimische auf, sich mit dem Leben von MigrantInnen zu befassen. Einzelne Texte wie *Bitte nix Polizei* von Aras Ören sehen spezifische Leserrollen für minderheiten- und mehrheitsangehörige LeserInnen vor, Aysel Özakin bietet ihren Roman *mavi mask / Die blaue Maske* nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich in zwei Fassungen, für ihr türkisches und ihr deutsches Lesepublikum, an.

Die Botschaften der Migrationsliteratur reichen von politisch motivierter Dominanzkritik über psychologisch gestaltete Identitäts-, Sozialisations- und Enkulturalisierungsangebote vor allem für Minderheitenangehörige und eine pädagogisch motivierte multiperspektivische Wahrnehmung von Fragen des Zusammenlebens vor allem für Mehrheitsangehörige bis hin zu einer inter- oder auch transkulturellen Gestaltung der Welt(-literatur).

5. Didaktik der Migrationsliteratur

Konzeptionell wird Migrationsliteraturdidaktik an Ansätze interkulturellen Lernens gebunden. Dabei sind grob zwei Richtungen zu unterscheiden: eine literatur- und eine kulturwissenschaftlich determinierte Herangehensweise. Literarisches Lesen bedingt eine Orientierung an den Merkmalen von Literatur, die auch Merkmale ihres Gebrauchs sind (vgl. Abraham und Kepser 2006: 26) und sich daran orientieren, dass literarische Texte fiktional bzw. imaginativ, selbstreferentiell und intertextuell (das heißt auf sich selbst bzw. andere Medien bezogen), mehrdeutig und konnotativ (das heißt individuelle, emotionale Nebenbedeutungen anstoßend) sowie sprachlich verfremdet und einen nicht-pragmatischen (das heißt von einem unmittelbaren Zweck losgelösten) Diskurs führen. LeserInnen literarischer Texte werden im Unterricht angeleitet zu imaginieren, zu deuten, Verfremdungen aufzubrechen, den nicht-pragmatischen Diskurs aufzugreifen und intertextuelle und – so möchte ich für Migrationsliteratur ergänzen – interkulturelle und interlinguale Bezüge im Text zu entdecken.

Während hier Figurengestaltung, Erzählweise und andere Formelemente, Sprache/n und andere Stilmittel sowie Ort, Zeit und Verlauf der Handlung im Vordergrund stehen, konzentriert sich kulturwissenschaftliches Lesen auf die Bearbeitung des Themas, die Entschlüsselung (inter-)kultureller Phänomene (bei der Figurengestaltung, im Handlungsverlauf etc.) und favorisiert ein problemorientiertes Vorgehen, das der Migrationsliteratur sehr entgegenkommt und Aspekte kultureller, sprachlicher und manchmal auch literarischer Interdependenzen in den Blick nimmt.

Für die Arbeit mit Migrationsliteratur im Unterricht eignen sich sowohl text- als auch leserorientierte Verfahren: Textnahes Lesen (vgl. Paefgen 1997) unterstützt die Dekonstruktion von Dominanzverhältnissen im Text oder in seiner Rezeption, produktive Verfahren (vgl. Spinner 2006) unterstützen die Auseinandersetzung mit dem Befremden, das solche Texte auslösen (können), und das Besetzen der ethnischen Leserrollen.

Im DaF- und im DaZ-Unterricht bieten migrationsliterarische Texte besondere Möglichkeiten zur Sprach- und Grammatikreflexion, da die AutorInnen die deutsche Sprache als fremde Sprache betrachten, das Dominanzverhältnis zwischen Erst- und FremdsprachsprecherInnen thematisieren und interlinguale Bezüge herstellen. Hinzu kommen landeskundliche Aspekte, die sich nicht auf das Leben von MigrantInnen in Deutschland

beschränken sollten, sondern den in der Literatur geführten Diskurs über Migration, Multiethnizität etc. nachvollziehen und damit auch den interkulturellen Gehalt des Textes in den Blick nehmen sollten. Damit ihre besondere Perspektive und Stellung innerhalb der deutschen Literatur und Gesellschaft deutlich wird, ist es vor allem im Ausland sinnvoll, einen Transfer auf das Land der Lernenden und deren Literatur anzuleiten und das Thema Migration als weltweites Phänomen zu behandeln.

In der Inlandssituation des DaZ-Unterrichts bietet sich eine vierdimensionale Betrachtung an (vgl. Klettenhammer 1994): Auf außertextueller Ebene wird die Herkunftskultur im Vergleich zur Aufnahmegesellschaft betrachtet. Die inhaltliche Ebene bezieht sich auf Formen kultureller Repräsentation im Text, die zur Bewusstmachung eigener und fremder kulturspezifischer Regeln und Umgangsformen herangezogen werden. Auf thematischer Ebene werden Rollenklischees im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen und Bedingungen hinterfragt und schließlich wird auf ästhetischer Ebene die Form des Textes z. B. als Satire herausgearbeitet. Vor allem dieser letzte Punkt birgt Ansätze einer Didaktik der Migrationsliteratur, die von der Spezifik ausgewählter Werke ausgeht und diese für Unterrichtsprozesse nutzbar machen will – egal ob im DaF-, DaZ- oder im gemeinsamen DaZ-DaM-Unterricht.

Grundlegend ist das Verständnis von Literatur und speziell von Migrationsliteratur als Grenzgängerin der Kulturen, das Interkulturalität nicht nur auf der Ebene der Leser-Text-Beziehung, der *Rezeption*, sondern als Dimension versteht, die bereits die *Produktion* des Textes bestimmt. Ihr auf die Spur zu kommen ist Aufgabe der Literaturwissenschaft; sie für den Unterricht erfahrbar zu machen ist Aufgabe der Literaturdidaktik (vgl. Wintersteiner 2010).

6. Literatur in Auswahl

Abraham, Ulf und Mathis Kepsner

2006 *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

Ackermann, Irmgard und Harald Weinrich

1986 *Eine nicht nur deutsche Literatur: Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur“*. München: Piper.

Amirsedghi, Nasrin und Thomas Bleicher (Hg.)

1997 *Literatur der Migration*. Mainz: Kinzelbach.

Amodeo, Immacolata

1996 *„Die Heimat heißt Babylon“*. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Biondi, Franco

1991 Arbeitsthesen zur Literatur der Fremde. *Die Brücke* 7(5): 14.

Chiellino, Carmine (Hg.)

2000 *Interkulturelle Literatur in Deutschland*. Stuttgart: Metzler.

Klettenhammer, Sieglinde

1994 Brücke zwischen den Kulturen. Migrantenliteratur als Beitrag zur Friedenserziehung. *ide* 18(1): 64–77.

Paefgen, Elisabeth

1997 Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Sicht. In: Jürgen Belgrad und Karlheinz Fingerhut (Hg.), *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*, 14–23. Baltmannsweiler: Schneider.

- Rösch, Heidi
 1992 *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Rösch, Heidi
 2008 „deutsche Sprache gute sprache“ – Migrationsliteratur und ihre Didaktik. In: Sigrid Thielking (Hg.), *Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen*, 151–169. Frankfurt a. M.: Lang.
- Spinner, Kaspar H.
 2006 *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Wintersteiner, Werner
 2006 *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Wintersteiner, Werner
 2010 *Transkulturelle Literaturdidaktik*. In: Heidi Rösch (Hg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, 33–48. Freiburg: Fillibach.

Heidi Rösch, Karlsruhe (Deutschland)

175. Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht

1. Einleitung
2. Kinder- und Jugendliteratur im aktuellen Fachdiskurs
3. Die spezifische Einfachheit kinderliterarischer Texte
4. Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur
5. Ausblick
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Seit den 1960er Jahren setzte sich der Begriff *Kinder- und Jugendliteratur* als Bezeichnung für ein Teilsystem der Literatur durch, das viele verschiedene Texte und Buchgenres (Bilderbücher, Kinderlyrik, Adoleszenzromane etc.) umfasst, wobei Texte für Kinder bis zum Alter von 12 Jahren zumeist als Kinderliteratur bezeichnet werden, während der Begriff Jugendliteratur ältere Lesende als Zielgruppe fokussiert (für eine genauere Begriffsbestimmung vgl. Eder 2007: 286; Ewers 2000: 2–14).

2. Kinder- und Jugendliteratur im aktuellen Fachdiskurs

Bereits in den 1980er Jahren interessierten sich einzelne Expertinnen und Experten für die besonderen Möglichkeiten der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im DaF- und

DaZ-Unterricht und legten entsprechende Untersuchungen vor (vgl. etwa für DaF: Kast 1985, für DaZ: Belke und Lypp 1985). Kast entwirft in *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht* eine Vielzahl von Unterrichtsmodellen zu unterschiedlichen Texten der damals aktuellen Kinder- und Jugendliteratur (z. B. zu Jugendromanen, Hörspielen, Liedern, Gedichten und Comics). Die damit initiierte Beschäftigung mit der Thematik wurde in den letzten Jahrzehnten zwar nur fragmentarisch, aber doch kontinuierlich weitergeführt. Diverse Fachzeitschriften veröffentlichten eigene Hefte zur Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht (vgl. Fremdsprache Deutsch 1994; ÖDaF-Mitteilungen 2000) und seit 1997 ist dem Thema regelmäßig im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) eine eigene Sektion gewidmet. Mit ihrem Aufsatz *Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur* legten O'Sullivan und Rösler (2002) zudem eine kritische Bestandsaufnahme der didaktischen Publikationen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht vor. Der deutliche Schwerpunkt der Auseinandersetzung liegt bei der Erarbeitung und Darstellung konkreter Unterrichtsmaterialien. So erschienen beispielsweise mehrere Didaktisierungen von kinder- und jugendliterarischen Ganzschriften für den DaF- bzw. DaZ-Unterricht (für DaF etwa Ehlers 1993 und Jenkins et al. 1998, für DaF und DaZ: Villarmé 2001).

Im Rahmen des aktuellen theoretischen Fachdiskurses lenkt Rösch den Fokus auf die spezifischen Möglichkeiten, die die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur für das interkulturelle Lernen im Unterrichtskontext bietet. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt zwar im Bereich der allgemeinen Literaturdidaktik, sie berücksichtigt dabei aber immer wieder auch die Lesesituation von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen (vgl. Rösch 1997, 2000). Auch O'Sullivan und Rösler wollen in *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht* (erscheint voraussichtlich 2011) zeigen, wie kinder- und jugendliterarische Texte den Spracherwerb und die Herausbildung interkultureller Sensibilität fördern können.

Eder bringt in ihren Arbeiten aktuelle Erkenntnisse zur Literaturvermittlung in der Fremd- bzw. Zweitsprache mit ausgewählten Aspekten der allgemeinen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur in Verbindung. Während sie in *Die Komplexität der Einfachheit – Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (2007) deutlich macht, inwiefern die spezifische Einfachheit kinderliterarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht genützt werden kann, fokussiert sie in *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte* (2009) auf den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache. Sie zeigt, wie mehrsprachige Texte der Kinder- und Jugendliteratur als Sprachlerntexte genützt werden können (vgl. Eder 2009: 37–63) und greift damit einen Themenbereich auf, der trotz der ansonsten äußerst differenzierten fachlichen Diskussion zum Thema Mehrsprachigkeit in der Fremd- und Zweitsprachenforschung bislang kaum wahrgenommen wurde.

Gleichzeitig mit der ersten theoretischen und literaturdidaktischen Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur im DaF-/DaZ-Unterricht begannen auch einzelne Institute bereits in den 1980er Jahren, entsprechende Lehrschwerpunkte in die universitäre Ausbildung von Lehrenden zu integrieren. So initiierte etwa eine niederländische Arbeitsgruppe, die sich aus Vertretern des Goethe-Instituts Amsterdam zusammensetzte, die Integration eines Curriculum-Bausteins *Jugendliteratur* in den Studiengang *Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Kast 1985: 13). Heute gehören entsprechende Lehrveranstaltungen bereits an einigen Universitäten (u. a. Dresden, Erlangen, Gießen, Hamburg, Jena, Trier, Wien) zum Lehrangebot.

3. Die spezifische Einfachheit kinderliterarischer Texte

In mehreren literaturwissenschaftlichen Untersuchungen prägte Lypp den Begriff der Einfachheit als Kategorie der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Lypp 1984, 1994/1995). Sie versteht Einfachheit als spezifische Form der Komplexitätsreduzierung: Durch eine reflektierte Vereinfachung komplexer innerer und äußerer Realität, die auch mit entsprechend vereinfachten sprachlichen und literarischen Mitteln umgesetzt wird, entsteht Lypp zufolge eine Spannung, die das besondere ästhetische Potential der Kinderliteratur ausmacht (vgl. Lypp 1994/1995: 45).

Diese komplexe Einfachheit von Kinder- und Jugendliteratur kann beim Literaturunterricht in der Fremd- bzw. Zweitsprache genützt werden: Allzu oft geht Einfachheit in Sprachlerntexten mit inhaltlicher Oberflächlichkeit und formaler Reizlosigkeit einher. Aufgrund der spezifischen Komplexitätsreduzierung in vielen Texten der Kinder- und Jugendliteratur haben Lernende bei der Arbeit mit diesen Texten die Möglichkeit, auch in der Fremd- oder Zweitsprache die Vielfalt sprachlicher und literarischer Ausdrucksmöglichkeiten zu erfahren und nachzuvollziehen. So ist etwa die Wiederholung von Textelementen in der Kinderliteratur ein beliebtes Darstellungsmittel, das der kindlichen Freude an wiederkehrenden sprachlichen Strukturen gerecht wird. Eine entsprechende Dominanz der Form gehört zu den Grundgegebenheiten der Kinderliteratur (vgl. Lypp 2000: 199). Diese formale Deutlichkeit vieler kinderliterarischer Werke kann auch DaF- und DaZ-Lernende bei der Aneignung formaler Prinzipien und Regularitäten in der Zielsprache unterstützen. Sprachliche Parallelismen bieten auf der Ebene der Lexik die Möglichkeit, den im fremdsprachlichen Wörterbuch mental noch nicht ausreichend repräsentierten Wortschatz auf lustbetonte Weise zu automatisieren. Bereits beim frühen Sprachenlernen kann die Dekodierung von einfachsten, sinntragenden Textstrukturen (Worterkennung, syntaktische Analyse) zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Text führen. Aber auch fortgeschrittenen Lernenden hilft die paradigmatische Struktur vieler Texte der Kinder- und Jugendliteratur bei der semantischen Verarbeitung des Gelesenen: Textstellen, die sich als Parallelismus oder Opposition aufeinander beziehen, lösen Wiedererkennungseffekte aus. Durch die somit verdichteten Textinformationen fällt es den Lesenden leichter, die jeweiligen Texte unter Zuhilfenahme ihres bereits vorhandenen Vorwissens zu entschlüsseln.

4. Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur

Seit den 1970er Jahren werden in Kinder- und Jugendbüchern vermehrt gesellschaftspolitische Themen literarisch aufgearbeitet (vgl. Eder 2007: 287). In diesem Zusammenhang wurde in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur* publiziert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Migration, Fremdheitserfahrung, interkulturelle Begegnungssituationen und den Umgang mit Vielfalt und Differenz thematisiert (vgl. Luchtenberg 1999: 178–179). Ein sehr anschauliches Beispiel für die Darstellung von Fremdheitserfahrung in der Kinderliteratur ist das Bilderbuch *Das Land der Ecken* von Ulitzka und Gepp (vgl. Ulitzka und Gepp 1993). Gepps Illustrationen versetzen die Lesenden hier in eine Bilderwelt der Ecken und Kanten. Als eines Tages das Fremde in Form eines runden Kinderballs in diese Welt kommt, begegnen die erwachse-

nen Protagonisten ihm mit Ablehnung und Hass, die sich auch in ihrer kantigen Sprache widerspiegeln und sie schließlich dazu bringen, den Ball „Rack-Zack-Ecktum“ zu vernichten (Ulitzka und Gepp 1993: o. S.). Doch der kleine, eckige Junge, der den Ball gefunden hat, ist nun neugierig geworden. Er folgt einem Luftballon und entdeckt ein Kind, das ihm mit seinem runden Gesicht zulächelt. Gemeinsam fahren sie auf einem Tretroller in eine Welt, die nicht nur aus Ecken besteht.

Luchtenberg (1999: 188–191) verweist auf die „doppelte Ebene interkultureller Kommunikation“, die sich ergibt, wenn im Rahmen interkultureller Lernkonzepte eine differenzierte interkulturelle Unterrichtskommunikation *über* die interkulturellen Kommunikationssituationen in literarischen Texten in Gang kommt. Da aber auch die Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur selbst nicht selten diskriminierende Textelemente enthält, ist eine kritische Auseinandersetzung mit den Texten bei der Auswahl und im Unterricht unumgänglich. In ihrem Buch *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen* (1997) entwickelt Rösch (1997: 25–26) hierfür eine Kriterienliste:

1. Wie werden Angehörige ethnischer Minderheiten oder diskriminierter Gruppen charakterisiert – als Opfer, als Täter, als handelnde Subjekte, als Individuum oder als Repräsentant der Gruppe?
 2. Werden ethnische Gruppen monolithisch oder multiperspektivisch dargestellt? Stehen sie für eine bestimmte Werthaltung, die positiv oder negativ besetzt wird (Die Fragen gelten gleichermaßen für Minderheiten und Angehörige der Mehrheit oder dominanter Gruppen!)
 3. Enthält die Geschichte interethnische Begegnungssituationen? Wie sind diese gestaltet – konfliktreich, zukunftsweisend, dynamisch? Welche Konfliktlösungsstrategien werden aufgezeigt? Von wem gehen sie aus? Haben sie nur eine individuelle oder auch eine gesellschaftliche Dimension?
 4. Wie wird Verschiedenheit konstruiert? Spielen dabei Stereotypen, Vorurteile, Ethnisierung oder Kulturalisierung eine Rolle? Zeigt die Handlung Ansätze für eine Dekonstruktion von Klischees oder den genannten Phänomenen?
 5. Werden interkulturell relevante Aspekte bearbeitet? Sind diese problembeladen wie Rassismus, Eurozentrismus, Diskriminierung usw. oder sind sie positiv besetzt wie Mehrsprachigkeit, Multiethnizität, Migration als Aufbruch usw. Auf welcher Ebene werden sie behandelt – auf der inhaltlichen, sprachlichen oder ästhetischen?
 6. Unterstützt die Geschichte Fremdverstehen – einseitiges oder gegenseitiges? Gibt die Geschichte über den Problemaufriss hinaus Anregungen, mit dem eigenen Befremden konstruktiv umzugehen? Vermittelt die Geschichte Einblicke in interkulturelle Lernprozesse?
 7. Leistet die Geschichte einen altersentsprechenden Beitrag zur kulturellen Selbstreflexion? Für welche Gruppen – Mehrheitsangehörige oder Minderheiten? Lässt sie sich in multiethnischen Gruppen einsetzen oder eignet sie sich für das Arbeiten mit ethnisch homogenen Gruppen?
- (Rösch 1997: 25–26).

Ein entsprechend differenzierter und kritischer Diskurs über Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur fördert die interkulturelle Wahrnehmungsfähigkeit und das interkulturelle Verständnis nachhaltig.

5. Ausblick

Aufgrund ihrer spezifischen Einfachheit eignen sich zahlreiche Texte der Kinder- und Jugendliteratur hervorragend für den Einsatz im DaF- und DaZ-Unterricht. Wenn die jeweiligen Texte sorgfältig und dem Lernkontext entsprechend ausgewählt werden, kann Kinder- und Jugendliteratur sowohl beim Sprachenlernen mit Kindern als auch im Unterricht mit erwachsenen Lernenden sinnvoll eingesetzt werden (vgl. Eder 2007: 293–295). So ist etwa die Didaktisierung zu Hackls Erzählung *Abschied von Sidonie* (Jenkins et al. 1998) nicht nur im Hinblick auf fortgeschrittene jugendliche Lernende, sondern durchaus auch für die Arbeit mit Erwachsenen konzipiert. Mit Hilfe konkreter Arbeitsaufträge trainieren die Lernenden hier wichtige Techniken für das Lesen und Verstehen fremdsprachiger Literatur, wie etwa das Bilden von Hypothesen über den weiteren Verlauf der Handlung oder das Erschließen einzelner Wörter und Sinneinheiten aus dem Kontext. Im Laufe der Lektüre erfahren sie viel über das Leben im Nationalsozialismus. Zugleich werden die Lernenden anhand der Erzählung über das tragische Schicksal des Roma-Mädchens Sidonie dazu motiviert, sich mit Vorurteilen gegenüber Minderheiten und deren Folgen in Vergangenheit und Gegenwart sowie mit verschiedenen möglichen Verhaltensweisen von Menschen in Extremsituationen auseinanderzusetzen. Leider gibt es bislang kaum derartige Unterrichtsmaterialien, die Kinder- und Jugendliteratur für erwachsene Lernende aufarbeiten.

Das Potenzial kinderliterarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht spricht einerseits für die Etablierung des Themas im aktuellen Fachdiskurs und andererseits für eine breite Einführung entsprechender literaturdidaktischer Lehrveranstaltungen in der Ausbildung von DaF- und DaZ-Lehrkräften und KindergartenpädagogInnen, die diese zu einer zielgruppenorientierten Auswahl und Verwendung von Kinder- und Jugendliteratur befähigen und sie mit geeigneten Unterrichtsmaterialien vertraut machen.

6. Literatur in Auswahl

Belke, Gerlind und Maria Lyp

1985 Kinderliteratur im Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Informationen Jugendliteratur und Medien* 5: 82–96.

Eder, Ulrike

2007 Die Komplexität der Einfachheit. Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33: 285–306.

Eder, Ulrike

2009 *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: praesens.

Ehlers, Swantje

1993 *Christine Nöstlinger: Die Ilse ist weg. Vorschläge zur Lektüre eines Jugendbuchs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (Literatur im Unterricht.) München/Berlin: Langenscheidt.

Ewers, Hans-Heino

2000 Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: Günter Lange (Hg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, 2–16. (2., korr. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider.

Fremdsprache Deutsch

- 1994 Themenheft: Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 11.
- Jenkins, Eva-Maria, Margit Doubek, Susanna Gratzl-Ploteny, Silvia Rief und Stefanie Villarmé
1998 *Erich Hackl: Abschied von Sidonie. Erzählung. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit fortgeschrittenen Jugendlichen und Erwachsenen. Text und Arbeitsaufträge für die Lernenden + Informationen für Lehrerinnen und Lehrer.* Wien: eviva.
- Kast, Bernd
1985 *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht.* (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis.) Berlin et al.: Langenscheidt.
- Luchtenberg, Sigrid
1999 *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lypp, Maria
1984 *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur.* (Jugendliteratur und Medien 9.) Frankfurt a. M.: Lang.
- Lypp, Maria
1994/1995 Zum Begriff des Einfachen in der Kinderliteratur. Ein Diskussionsbeitrag. *Kinder- und Jugendliteraturforschung* 1: 43–45.
- Lypp, Maria
2000 *Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur.* (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 8.) Frankfurt a. M.: Lang.
- O'Sullivan, Emer und Dietmar Rösler
2002 Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur. Eine kritische Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13(1): 63–111.
- ÖDaF
2000 Themenheft: Kinder- und Jugendliteratur. *ÖDaF-Mitteilungen* 2.
- Rösch, Heidi
1997 *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi
2000 *Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösler, Dietmar und Emer O'Sullivan
erscheint *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht.* (Standardwissen Lehramt 2993). Stuttgart: UTB. (erscheint voraussichtlich 2011).
- Ullitzka, Irene und Gerhard Gepp (Ill.)
1993 *Das Land der Ecken.* Wien: Picus.
- Villarmé, Stefanie
2001 *Renate Welsh: Das Vamperl. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Primarstufe. Sekundarstufe I. Arbeitsblätter und Hinweise für den Unterricht.* Wien: eviva.

Ulrike Eder, Wien (Österreich)

176. Kreatives Schreiben und Schreibwerkstatt

1. Einleitung
2. Kreatives Schreiben
3. Schreibwerkstätten
4. Kommunikativ-funktionale Textproduktion
5. Zusammenfassung
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Schreiben ist im Bereich der Fremd- und Zweitsprachendidaktik (L2) lange Zeit stiefmütterlich behandelt worden. Oft als eine Art verkappter Rechtschreib- und Grammatikunterricht mehr gehasst als geliebt, hat die sogenannte vierte Fertigkeit sich aber seit den 1990er Jahren zu einer anerkannten Disziplin gemausert (Krumm 1989, vgl. auch Artikel 110). Großen Anteil an dieser Entwicklung haben die kognitive, kommunikative und kreative Prozessdidaktik und die Unterrichts- und Sozialform der Schreibwerkstatt, die sich als mehr oder weniger feste Bestandteile des Muttersprachenunterrichts eingebürgert haben. Sie sind spätestens seit der Rezeption der L2-Produktionsmodelle von Börner (1992) und Krings (1994) und den didaktischen Initiativen von Mummert (1989) und Pommerin, Kupfer-Schreiner und Lamprecht (1996) auch im DaF-Unterricht und seit dem Projekt von Stippinger (1996) auch im DaZ-Bereich angekommen.

Texte als komplexe Zeichen haben gemäß Bühlers (1978 [1934]) semiotischem Organonmodell neben der Darstellungs- und Appellfunktion eine Ausdrucksfunktion, verstanden als Symptom für den Sprecher/Schreiber, der u. a. Gefühle oder Meinungen kundtut. Eine Funktion, die Jakobson (1960) in seinem Kommunikationsmodell als emotive Funktion neben die referentielle, poetische, konative und phatische Funktion stellt. Diese Ausdrucks- oder emotive Funktion steht im Mittelpunkt jener Varianten der Prozessdidaktik und Schreibwerkstatt, die das freie und literarische Schreiben propagieren, während kommunikativ-funktionales Schreiben die Darstellungs- und Appellfunktion im Rahmen einer stärker pragmatischen, Textsorten-orientierten und sozial-interaktiven Schreibdidaktik hervorhebt.

2. Kreatives Schreiben

2.1. Kreativität und Schreiben

Pope (2005), einer der führenden Erforscher der Geschichte, Theorie und Praxis des Konzeptes *Kreativität*, liefert eine respektable Arbeitsdefinition, die auch für den Bereich des L2-Lernens äußerst relevant ist. Für ihn ist Kreativität „(...) die Fähigkeit, etwas Frisches zu machen, zu tun oder zu werden; etwas, das wertvoll für andere oder für uns selbst ist [wobei es mehr als nur ein ‚Selbst‘ per Person gibt]“ (Pope 2005: XVI). Pope

wählt bewusst den Ausdruck „etwas Frisches“, um klarzustellen, dass es um mehr als nur „etwas Neues“ geht, und weist mit den Verben „machen“, „tun“, „werden“ darauf hin, dass Kreativität mittels eines Objekts (gemacht), einer Handlung (getan) oder eines andauernden Prozesses (geworden) realisiert werden kann.

Kreatives Schreiben umfasst das freie Schreiben als Mittel der Selbsterfahrung und Selbstdarstellung und das personale Schreiben, mit dem SchreiberInnen Individuelles, Emotionales und zutiefst Eigenes erforschen und preisgeben. Kreativität ist aber auch generell mit im Spiel, wenn LernerInnen eigene Texte ohne Vorlagen (aber nicht notwendigerweise ohne Schreibanstöße und Formvorgaben) verfassen und damit etwas „Frisches“ hervorbringen, das wertvoll für sie selbst und andere ist.

Kreatives, im Sinne von „natürlichem Schreiben“ soll laut Rico (1983) beide Hirnhälften, besonders die oft vernachlässigte rechte Hirnhälfte zum Einsatz bringen. Rico baut auf Erkenntnissen der Hirnforschung auf, die bis zum Ende der 1990er Jahre vom Hemisphärenmodell (vgl. Rico 1983: 67) geprägt waren. In dem Modell werden den Hirnhälften unterschiedliche Funktionen zugeordnet: Die rechte Hälfte steht für ganzheitliches, emotionales „Designdenken“ (bildliches Denken und Analogien), die linke für rationales „Zeichendenken“ (lineares, begriffliches und logisches Denken). Obwohl die neuere Hirnforschung gezeigt hat, dass dieses Modell stark revidiert werden muss, hat es großen Einfluss auf die kreative Schreibbewegung gehabt, die wiederum nicht ohne Einfluss auf die L1- und später die L2-Schreibdidaktik blieb. Unter der Aufnahme reformpädagogischer Ansätze werden auch im Bereich der L2-Deutschdidaktik vor allem subjektorientierte Texte (durchaus auch mit literarischen Ansprüchen an „Nachwuchspoeten“, vgl. Mummert 1989) mit dem Ziel der eigenen Identitätssuche und -findung propagiert – frei nach dem Motto „Lass Deinen inneren Schreiber los!“ (Rico 1983: 15).

Beim kreativen Schreiben soll mit Mitteln der freien Assoziation und der Ideenverknüpfung (Mind Mapping und Clustering), der Phantasiereise, aber auch des Schreibens nach literarischen Modellen (von 1,2,3,4,1-Gedichten über Haikus zu Kurzgeschichten oder Theaterstücken) „lustbetontes Schreiben“ (Schreiter 2002: 15) ermöglicht werden, so dass der Spaß am Erlernen einer L2 nicht bei der Fertigkeit Schreiben verloren geht.

2.2. Kritik

Die didaktischen Ansprüche an das kreative Schreiben, wie es vor allem im anglo-amerikanischen Raum in Werkstätten im schulischen und universitären Lern-/Lehrkontext praktiziert wird, sind nicht ohne Kritik geblieben. So kritisiert Wandor (2008) in scharfen Worten die Werkstattpraxis dafür, dass sie als kreatives Schreiben von zwei widersprüchlichen, unvereinbaren ideologischen Konzepten geprägt sei. Dies führe zu einer widersprüchlichen Mischung von Extrempositionen: dem Double-bind von romantischer Muse und professionellem Schreiber auf der einen Seite und der Überbetonung des psychotherapeutischen Prozesses als Selbstsuche und -darstellung auf der anderen. Die Double-bind-Situation erwecke bei den LernerInnen darüber hinaus den Eindruck, dass der Kern des kreativen Schreibens eigentlich nicht gelehrt werden kann, aber gleichzeitig, dass sie mit dem Ziel trainiert werden, professionelle SchreiberInnen zu werden (vgl. Wandor 2008: 218–219). Wahres kreatives Schreiben, für Wandor eine Form imaginativen Denkens (Wandor 2008: 7), müsse die komplexen Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Quellen und Mitteln des imaginativen Denkens einerseits und dem Streben nach

Wissen und Quellen in der Welt „out there“ andererseits berücksichtigen – einschließlich stilistischer und Textsortenkonventionen. Im L2-Unterricht, wo nicht professionelle SchreiberInnen oder LiteratInnen das exklusive Ziel der Lehr-/Lernprozesse sind oder nicht nur das Ich der SchreiberInnen im Vordergrund steht, sondern es vor allem um die Produktion schriftlicher Texte in einer anderen Sprache geht, lassen sich die Ziele Wandors wahren kreativen Schreibens durchaus erreichen – sowohl beim kreativen als auch beim kommunikativen Schreiben.

3. Schreibwerkstätten

3.1. Ziele von Schreibwerkstätten

Schreibwerkstätten verfolgen unterschiedliche Ziele:

- konkrete LeserInnen informieren und zu bestimmten Einsichten, Gedanken, Meinungen und Handlungen animieren,
- Meinungen und Gedanken ausdrücken, die schwer auszudrücken sind,
- seine kulturellen Wurzeln erforschen,
- sich mit dem Fremden auseinandersetzen,
- sich der eigenen „kreolisierten“ (Hannerz 1996) Identität als MigrantIn, Angehöriger einer sogenannten sprachlichen oder ethnischen Minderheit bewusst werden,
- sich seiner eigenen Schreibprozesse bewusst werden und diese verbessern,
- Textsortenkonventionen kennenlernen, oder
- eine andere Sprache lernen, erwerben und benutzen.

Für das Gelingen von (L2-)Schreibwerkstätten müssen eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein (vgl. Swarbrik 1994):

- eine Atmosphäre, die zum gemeinsamen Austausch von Ideen ebenso ermuntert wie zu Unabhängigkeit und gegenseitigem Respekt für kreative Ideen,
- die Fähigkeit, in Arbeitsteilung und in Zusammenarbeit zu schreiben,
- LehrerInnen, die nicht so sehr als RichterInnen, sondern mehr als BeraterInnen gesehen werden,
- Bedarf und Grund für das Schreiben.

Das Hauptziel ist es, den Lernenden eine Stimme zu verleihen. Dabei stehen Textsortenkonventionen und ihre Erforschung sowie feste Vorgaben für die Form der Texte nicht im Widerspruch zur Kreativität. Ganz im Gegenteil: Sie machen diese oft erst möglich. Wie selbst bei einfachen formellen Vorgaben Kreativität zum Ausdruck kommen kann, zeigt folgendes 1,2,3,4,1-Gedicht einer dänischen Deutschstudentin. Die Studentin folgt hier zunächst dem vorgegebenen Muster (1. Zeile: 1 Wort, 2. Zeile: 2 Wörter etc.; letzte Zeile: das gleiche Wort wie in der 1. Zeile), um eine Stimmung poetisch auszudrücken. Sie spielt aber auch kreativ mit dem Muster durch die Erweiterung der Anzahl der Zeilen und mit Hilfe von Zeilensprüngen sowie (ironischen?) literaturgeschichtlichen Anspielungen.

Herbst
 und Regen
 Schönheit und Wehmut
 Freude und Nieseln, Freude
 und Tod, Freude und Leid;
 Und Königreiche entstehen und Königreiche fallen
 Ein Schritt auf dem Weg des Lebens
 Und du bist konkret und du bist Poesie
 Herbst

3.2. Prozessdidaktik

Wichtiger Baustein der Methodik der Schreibwerkstätten ist die Prozessdidaktik. Aufbauend auf kognitiven Problemlösungsmodellen liegt das Hauptgewicht dieser Didaktik nicht auf dem Endprodukt, sondern auf dem Prozess der Textproduktion mit den Hauptkomponenten *Ideengenerierung*, *Planung*, *Umsetzung* und *Bearbeitung*. Obwohl diese Komponenten in den Modellen der SchreibforscherInnen nicht linear angeordnet sind, werden sie in der Praxis oft weniger als rekursive Prozesse als aufeinander folgende Phasen (miss-)verstanden. Es finden sich aber auch Werkstattmodelle, die die Rekursivität der Prozesse ernst nehmen und darüber hinaus für unterschiedliche Schreibertypen oder -profile offen sind. In ihnen üben die SchreiberInnen Teilprozesse und Teilfertigkeiten einzeln und/oder integrieren sie in einem komplexen Projektverlauf (Pogner 1994). In komplexen Unterrichtsprojekten mit arbeitsteiliger oder gemeinsamer Textproduktion erhalten die SchreiberInnen die Möglichkeit, in didaktischen Schleifen und Reflexionsphasen eigenen Sprachgebrauch und eigene Schreibprozesse zu beobachten – und zu verbessern (Pogner 1991).

Die meisten schreibdidaktischen Werkstattmodelle gehen von dem Grundgedanken aus, dass Probleme von LernerInnen beim Produzieren von Texten in einer fremden oder sogenannten zweiten Sprache in erster Linie Schreibprobleme sind. Doch auch Probleme mit der Sprache (Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik) werden in den Werkstätten aufgegriffen, wenn beim Feedback und in Revisions- oder Umschreibprozessen neben Adäquatheit der Sprache auch Korrektheit thematisiert und eingeübt wird. Vor allem Krings (1994) und Börner (1992) betonen im Übrigen die fremdsprachlichen Komponenten des L2-Schreibprozesses. Krings (1994) moduliert die L2-Komponente als eine kognitive Schleife, bestehend aus Identifikation des L2-Prozesses, Aktivierung von L2-Strategien, Bewerten der Problemlösung und der Entscheidung über die Lösung in L2. Börner (1992) beschreibt die Selbststeuerung der SchreiberInnen anhand einer Anzahl von Schreibmaximen und Schreibstrategien. Zu ihnen zählen

- Linearitätsmaximen (z. B. „Überprüfe den laufenden/letzten/vorletzten Satz“ oder „Revidiere zum Schluss“),
- Textplanungsmaximen (z. B. „Berücksichtige deine Leser“ oder „Sei kohärent“),
- Ausdrucksmaximen (z. B. „Suche den bestpassenden Ausdruck für das, was du meinst“),
- sprachbezogene Maximen (z. B. „Misstraue ‚falschen Freunden‘“; „Schreib grammatisch korrekt“; „Vermeide Wiederholungen“),

- Strategien (z. B. „Durchsuche Alternativen in der L2“; „Bilde L1-Alternativen, wenn du in der L2 nicht weiterkommst“; „Suche einen besonders schönen Ausdruck“).

Diese L2-Komponenten bzw. Maximen und Strategien sollten neben Reflexionen über Sprachkonventionen, Textsortenkonventionen (Cope und Kalantzis 1993; Freedman und Medway 1994) sowie Erwartungen der jeweiligen Diskursgemeinschaft (vgl. Pogner 2007) in die didaktischen Schleifen und Feedback-Auszeiten in Werkstätten eingebaut werden – selbstverständlich im Verhältnis zu (d. h. ein wenig über) der aktuellen L2-Kompetenz und der jeweiligen kognitiven Entwicklung der Lernenden.

4. Kommunikativ-funktionale Textproduktion

Seit der sogenannten pragmatischen Wende werden Texte vor allem als eine komplexe sprachliche Handlung gesehen, mit der SchreiberInnen versuchen, eine kommunikative Beziehung zu ihren RezipientInnen (LeserInnen) aufzubauen (Brinker 1988: 6). SchreiberInnen wenden sich an (potentielle) LeserInnen, weil sie bestimmte Intentionen verfolgen; sie schreiben, um etwas zu erreichen. Gute Texte sind geprägt vom Ausbalancieren der reziproken Bedürfnisse der SchreiberInnen, etwas mitzuteilen, und der LeserInnen, das Geschriebene zu verstehen, um etwas zu erfahren. Dieser dialogistische und sozial-interaktive Ansatz, zusammengefasst in dem Satz „Schreiben begleitet nicht nur Handeln (...), sondern ist selbst eine Form des Handelns“ (Pogner 1999: XII), betont die kommunikative Funktion von Texten und die Wichtigkeit der Anpassung an die LeserInnen. Im Vordergrund stehen deshalb die Intentionen der SchreiberInnen und die Adäquatheit des kommunikativen Angebots, das der Text den LeserInnen macht. Auch beim kommunikativen Schreiben müssen SchreiberInnen kreativ sein, d. h. Frisches jenseits von Reproduktion und Routine hervorbringen, und von ihnen bisher nicht hervorgebrachte sprachliche Lösungen produzieren, um ihre Ziele zu erreichen.

Man bekommt keine sprachlich bewussten SchreiberInnen ohne echte LeserInnen, und es gibt keine leserfreundlichen Texte ohne interessierte LeserInnen. Deshalb sollten kommunikative L2-Werkstätten im Sinne des entdeckenden Lernens so eingerichtet sein, dass die LernerInnen für reale LeserInnen (inner- und außerhalb des Unterrichtsraumes) und in Respons zu realen Schreibenanlässen schreiben. Die LeserInnen sollten darüber hinaus Teile des Feedbacks für die oben genannten didaktischen Schleifen und Reflexionsphasen in individuellen und/oder kollektiven Textproduktionsprozessen der LernerInnen liefern. Die sogenannten neuen Medien und elektronischen Schreibumgebungen (E-Mail, Wikis, Social Software) ermöglichen virtuelle Schreibwerkstätten, bei denen die TeilnehmerInnen nicht unbedingt am gleichen Ort (zur gleichen Zeit) sein müssen, um an kooperativer oder kollaborativer Textproduktion teilzunehmen (vgl. Platten 2008; Würffel 2008).

5. Zusammenfassung

Schreibwerkstätten – egal ob sie mit expressiver oder kommunikativ-funktioneller Textproduktion arbeiten – verlangen von den SchreiberInnen Kreativität, d. h. die Sprache in einer weniger gelenkten Art zu benutzen als in einer Lückentext-, Drill- oder anderen

Lehrbuchübung. Sie motivieren dazu, „(...) mit der Sprache zu experimentieren, um eine Idee auszudrücken oder die gleichen Ausdrücke in verschiedenen Kontexten zu verwenden“ (Swarbrik 1994: 143). Darüber hinaus stellen sie einen Lehrraum dar, in dem sprachliches Bewusstsein, Können und Wissen mit der Reflexion über und Verbesserung von Schreibprozessen kombiniert werden können. Sprachliches Können schließt dabei auch das Kennen und Beherrschen von Textsortenkonventionen ein, das bei fortgeschrittenen LernerInnen und fortgeschrittenem Spracherwerb mit dem Bewusstsein von Konventionen und Erwartungen von bestimmten Diskursgemeinschaften (Pogner 2007) ergänzt werden kann.

6. Literatur in Auswahl

Börner, Wolfgang

- 1992 Selbststeuerung durch Schreibmaximen im fremdsprachlichen Schreiben. In: Karl-Heinz Pogner (Hg.), *At skrive, schreiben, writing*, 67–82. (OWPLC 1.) Odense: Odense University.

Brinker, Klaus

- 1988 Bedingungen der Textualität. *Der Deutschunterricht* 3: 6–18.

Bühler, Karl

- 1978 *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. [1. Aufl. 1934]. Frankfurt a. M. etc.: Ullstein.

Cope, Bill and Mary Kalantzis

- 1993 *The Power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Freedman, Aviva and Peter Medway (Hg.)

- 1994 *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Hannerz, Ulf

- 1996 *Transnational Connections, Culture, People, Places*. London: Routledge.

Jakobsen, Roman

- 1960 Closing statement: Linguistics and poetics. In: Thomas A. Seboek (Hg.), *Style in Language*, 350–377. Cambridge, MA: MIT Press.

Krings, Hans P.

- 1994 What do we know about writing in L2? In: Karl-Heinz Pogner (Hg.), *More about Writing*, 83–115. (OWPLC 6.) Odense: Odense University.

Krumm, Hans-Jürgen

- 1989 Thema: Schreiben. *Fremdsprache Deutsch* 1: 5–8.

Mummert, Ingrid

- 1989 *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Klett.

Platten, Eva

- 2008 Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web. Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1). (Online).

Pogner, Karl-Heinz

- 1991 Raus aus der Alltagskiste! Schreibwerkstatt in Dänemark. *Fremdsprache Deutsch* 4: 80–81.

Pogner, Karl-Heinz

- 1994 Text-ing: Toward a didactics of (second language) writing. In: Karl-Heinz Pogner (Hg.), *More about Writing*, 115–139 (OWPLC 6.) Odense: Odense University.

- Pogner, Karl-Heinz
1999 *Schreiben im Beruf als Handeln im Fach*. Tübingen: Narr.
- Pogner, Karl-Heinz
2007 Text- und Wissensproduktion am Arbeitsplatz. *Zeitschrift Schreiben* [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/joolma/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=33; Zugriff am 12. 10. 2009].
- Pommerin, Gabriele; Claudia Kupfer-Schreiner und Stephanie Lamprecht
1996 *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pope, Rob
2005 *Creativity: Theory, History, Practice*. Abingdon: Routledge.
- Rico, Gabriele Lusser
1983 *Writing the Natural Way: Using Right-Brain Techniques to Release your Expressive Powers*. Los Angeles, CA: Tarcher.
- Schreiter, Ina
2002 *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Stippinger, Christa (Hg.)
1996 *JEDER IST anderswo EIN FREMDER. Anthologie*. Wien: Amerlinghaus.
- Swarbrik, Ann
1994 A la recherche du stylo perdu. In: Ann Swarbrik (Hg.), *Teaching Modern Languages*, 16–150. London/New York, NY: Routledge.
- Wandor, Michelene
2008 *The Author is Not Dead, Merely Somewhere Else: Creative Writing Reconceived*. Basingstoke/New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Würffel, Nicola
2008 Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13(1). (Online).

Karl-Heinz Pogner, Kopenhagen (Dänemark)

177. Drama- und Theaterpädagogik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht

1. Einleitung
2. Historische Perspektive und gegenwärtiger Entwicklungsstand
3. Extracurriculare Inszenierungsformen
4. Intracurriculare Inszenierungsformen
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

In englischsprachigen Ländern wird zunehmend der Fach- und Sammelbegriff *Applied Drama* bzw. auch synonym dazu *Applied Theatre* (Taylor 2003; Nicholson 2005) verwendet, um ein eigenständiges Forschungs- und Praxisfeld zu bezeichnen. Er bezieht sich

auf Bereiche, in denen die dramatische Kunst bzw. Theaterkunst nicht rein ästhetischer Selbstzweck ist, sondern Bezugspunkt und Inspirationsquelle für performative Aktivitäten, mit denen in diversen Anwendungsbereichen, z. B. in der politischen Bildung oder in (sozial-)pädagogischen Feldern, ganz bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Im konkreten Anwendungsbereich des fremd- und zweitsprachlichen Unterrichts geht es dabei um sprach-, literatur- und kulturbezogene Ziele.

Im Bildungssystem Großbritanniens ist die Dramapädagogik (*Drama in Education*) als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin fest verankert (zu disziplintypischen Forschungskonzepten vgl. Ackroyd 2006). Ebenso ist Drama als eigenständiges Schulfach seit etlichen Jahrzehnten etabliert, und eine Fachdebatte um Drama als Unterrichtsmethode wird dort schon seit langem geführt (vgl. Bolton 1979, 1984). Von dieser Debatte ist die deutsche Fremd- und Zweitsprachendidaktik seit den 1990er Jahren beeinflusst worden.

Der Begriff *dramapädagogisch*, in der Fachdiskussion erstmalig in der Zeitschrift *Info DaF* (1988/4) verwendet, ist nach wie vor üblich zur Kennzeichnung eines DaF-/DaZ-Unterrichts, in dem Mittel des Theaters eingesetzt werden, um allgemeinpädagogische und bestimmte fachbezogene Ziele zu erreichen (vgl. z. B. den thematischen Schwerpunkt „Dramapädagogik und fremdsprachlicher Deutschunterricht“ in Ausgabe 2004/1 der Internet-Zeitschrift *German as a Foreign Language* (www.gfl-journal.com)). Seitdem allerdings immer mehr Bundesländer die Einführung des Schulfaches *Darstellendes Spiel* vortreiben, an den Hochschulen entsprechende Lehreraus- und -fortbildungsprogramme etabliert werden und eine in ihrer Fachidentität gestärkte deutsche Theaterpädagogik sich zunehmend für diverse Anwendungsfelder, einschließlich Fremd- und Zweitsprachenunterricht, öffnet, wird gelegentlich auch der Begriff „theaterpädagogisch“ in eng verwandtem Sinne verwendet (verwiesen sei hier auf das Fachorgan *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen*; <http://www.theaterpaedagogik.org>).

2. Historische Perspektive und gegenwärtiger Entwicklungsstand

Wie sich der Bereich Drama/Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre von 1850 bis heute entwickelt hat, wurde von Schewe (2007) detaillierter dargestellt. In diesem Überblick bezieht er sich auf historische Vorläufer einer unterrichtlichen Inszenierung von Fremdsprache, beleuchtet reformpädagogische Impulse aus den 1920er Jahren und besonders das verstärkte fremdsprachendidaktische Interesse am Bereich Drama/Theater seit Ende der 1970er Jahre.

Seit Anfang der 1990er Jahre ist im deutschsprachigen Raum eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung zwischen dem Bereich Drama/Theater und dem Bereich Fremd-/Zweitsprachenunterricht zu beobachten (z. B. Schewe 1993; Schewe und Shaw 1993; Dufeu 2003; Mayrose-Parovsky 1997; Tselikas 1999; Schlemminger, Brysch und Schewe 2000; Bräuer 2002; Even 2003; Huber 2003, Feldhändler 2007; Kessler 2008).

Die einander ergänzenden theoretischen Fundierungen eines drama- bzw. theaterpädagogischen DaF-/DaZ-Unterrichts umfassen dabei Erkenntnisse aus der britischen Drama- und deutschen Theaterpädagogik, den Sprach-, Literatur-, Landeskundewissenschaften und -didaktiken sowie Forschungsperspektiven aus weiteren Bezugsfeldern, etwa Lernpsychologie, Neuropsychologie, Sozial- und Individualpsychologie, Psycholin-

guistik, Soziologie, Sozialpsychologie, Anthropologie, Intelligenz- und Kreativitätsforschung.

Dass die Drama-/Theaterpädagogik inzwischen zu einer festen Bezugsdisziplin für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik avanciert ist, spiegelt sich beispielsweise in den Themen von Magisterarbeiten und Promotionen, in universitären Lehrangeboten, regelmäßigen (Intensiv-)Fortbildungen für DaF-/DaZ-Lehrer (z. B. im Rahmen von Sommerkursen am Goethe-Institut Berlin) und einem allgemein zunehmenden Interesse, drama-/theaterpädagogische Ansätze stärker in der Lehrerbildung und Hochschuldidaktik zu verankern (Wildt, Hentschel und Wildt 2008). Seit Ende der 1990er Jahre ist auf größeren Konferenzen oftmals ein drama-/theaterpädagogischer Themenschwerpunkt vertreten, oder es werden spezielle Fachtagungen ausgerichtet (z. B. *Internationale Deutschlehrrtagung* 2007 in Graz, Österreich; 23. Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) 2009 in Leipzig, Deutschland; 2. Kongress der *International Association of Performing Language* (IAPL) in Victoria, Kanada 2009). Im Jahre 2007 wurde an der germanistischen Abteilung der Universität Cork *Scenario* gegründet, eine bilingual (deutsch–englisch) ausgerichtete Fachzeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung. Auf der *Scenario*-Homepage (<http://scenario.ucc.ie>) findet sich eine umfangreiche, regelmäßig aktualisierte Forschungsbibliographie. Die skizzierten Entwicklungen unterstreichen, dass sich innerhalb der Fremd- und Zweitsprachendidaktik nunmehr ein eigenständiger drama-/theaterpädagogischer Fachschwerpunkt gebildet hat.

Inzwischen werden drama-/theaterpädagogische Arbeitsformen in allen Teilbereichen des DaF-/DaZ-Unterrichts (Sprache, Literatur, Kultur) praktiziert, auf Primar-, Sekundar- und Hochschulebene wie auch in der Erwachsenenbildung. Um die Bandbreite anzudeuten, seien in diesem Kontext neuere Beispiele erwähnt: Wardetzky und Weigels (2008) preisgekröntes Projekt zur Sprachförderung von Migrantenkindern im Rahmen des Unterrichts an einer Berliner Grundschule, Bertinos (2008) Bericht über ein ebenfalls mit einem Preis ausgezeichnetes Erzähltheaterprojekt mit italienischen Sekundarschülern und Retzlaffs (2008) innovativ-dramapädagogische Annäherung an Thomas Brussigs Roman *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* im Rahmen der Germanistik-Ausbildung an einer kanadischen Universität.

Die genannten Unterrichtsprojekte verbindet, dass sie einen Literaturbezug haben. Im Folgenden soll weiter beleuchtet werden, wie die Drama-/Theaterpädagogik speziell im Bereich der Literaturvermittlung eine wichtige Rolle spielen kann. Dabei gilt es, zwischen *extracurricularen* und *intracurricularen* Formen zu differenzieren.

3. Extracurriculare Inszenierungsformen

An vielen Schulen und Hochschulen ist es gängige Praxis, dass SchülerInnen und Studierende sich außerhalb des regulären Unterrichtsprogramms freiwillig an einem Projekt beteiligen, das sie in autonomer Regie oder unter Anleitung von Lehrpersonen und/oder professionellen Theatermachern durchführen mit dem Ziel, vor einem kleinen, internen oder auch breiteren öffentlichen Publikum ein Theaterstück aufzuführen. Diese – an auslandsgermanistischen Abteilungen oft von LektorInnen geleitete – produktorientierte Arbeit ist in der Regel sehr zeitaufwändig, kann sich über mehrere Wochen und Monate erstrecken und erfordert daher hohe Motivation und großen Arbeitseinsatz auf Seiten

der Beteiligten. In der Regel wird ein kanonisches deutsches Drama inszeniert. Erste Versuche, allgemeine Kriterien für die Auswahl geeigneter Stücke zu bestimmen, finden sich in dem vom DAAD (o.J.) Anfang der 1980er Jahre herausgegebenen Theaterhandbuch. Es wäre an der Zeit, auf dieser Grundlage eine neue Kriterienliste zu erstellen, die der gegenwärtigen Vielfalt gerecht wird. Denn inzwischen dienen vielerorts lyrische und/oder epische Texte deutschsprachiger Autoren, aber durchaus auch von den Projektbeteiligten selbst verfasste Texte als Inszenierungsgrundlage. In enger Orientierung an der Praxis des professionellen Gegenwartstheaters wird mit frischen Inszenierungsformen experimentiert. So erarbeitet zum Beispiel Zimmermann (2007) mit kanadischen Germanistik-Studierenden eine literatur-, kultur- und musikwissenschaftlich sorgfältig recherchierte szenische Collage, die eine besondere Energie durch die bewusste Nutzung der produktiven Spannung zwischen den Kunstformen Theater und Oper bezieht. In einem von Fischäss (2008) geleiteten Projekt bilden Texte, die von den Studierenden selbst verfasst wurden, das Grundmaterial für die Erarbeitung von Szenen, die sich in eine vorgegebene Handlungsstruktur einfügen. Die Konzeption des Stückes verfolgt das Ziel, neben der Erweiterung theoretischer Kenntnisse in der Fremdsprache auch Lernfortschritte der Kursteilnehmer im Sprachhandeln und in der szenischen Interpretation literarischer Texte zu erzielen.

Dass die Beteiligten im Laufe der Probenarbeit und Aufführungen nebst nachhaltig wirksamen Lernerfahrungen in Bezug auf Sprache, Literatur und Kultur auch für die persönliche Entwicklung bedeutsame Selbsterfahrungen machen, ist bereits oft dokumentiert worden (z. B. Bourke 1993). Matthias (2008), die für den Zeitraum 1992–2006 ausgewertet, welchen Stellenwert Formen aufführungsbezogener Theaterarbeit an den deutschen Abteilungen in den USA und Kanada hatten, hält es für angemessen, solche Projekte aufgrund ihres enormen Potentials aus dem extracurricularen Schatten heraus zu holen und stärker in das Curriculum einzubinden.

4. Intracurriculare Inszenierungsformen

Literaturvermittlung ist in vielen DaF-/DaZ-Kontexten integraler Teil des regulären Unterrichts bzw. Studienprogramms. Je nach Kontext gibt es dafür entsprechende Begründungen, ebenso für die Wahl bestimmter Arbeitsformen (vgl. z. B. Tütgen 2006). Ähnlich wie im muttersprachlichen Deutschunterricht (vgl. z. B. Scheller 2004) lässt sich beobachten, dass handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsformen auch im fremdsprachlichen Unterricht nunmehr weit verbreitet sind. Ausgehend von der These, dass heutige Studierende, deren Sozialisation stark von den neuen (Internet-)Medien geprägt wurde, anders wahrnehmen als frühere Generationen, plädiert z. B. Schewe (2003) für handlungsorientierte Formen des Umgangs mit Literatur, die sich eng an Formen ästhetischer Praxis orientieren (in diesem Kontext sei speziell auf das Konzept von Huber 2003 verwiesen). Inspirationsquelle ist dabei insbesondere die Theaterkunst, durchaus aber im Zusammenspiel mit anderen ästhetischen Feldern (Musik, Bildende Kunst, Tanz).

So wird zum Beispiel in Schewe und Wilms' (1995) dramapädagogischer Bearbeitung von Alfred Anderschs Roman *Sansibar oder der letzte Grund* Ernst Barlachs Skulptur „Der Lesende Klosterschüler“, der als Bindeglied der spannenden Romanhandlung fungiert, zu einem Ausgangs- und Bezugspunkt im Unterricht, in dessen Verlauf Schüler bzw. Studierende z. B. Romanfiguren in Farbe und Form übersetzen und zueinander

positionieren, Schlüsselszenen in Standbilder verwandeln, Körperhaltungen von Romanfiguren nachstellen und Masken basteln, um diese in einer szenischen Improvisation einzusetzen. In direktem Bezug auf diese Bearbeitung stellen Brisson (2007) und Even (2008) im Rahmen ihrer Erweiterungsvorschläge zusätzliche Arbeitsformen vor, wobei Brisson auch filmische Mittel einbezieht und Even nochmals das Potential dramapädagogischer Basistechniken wie Einfühlung, Doppeln, Standbild, *Teacher in Role* und *Hot-Seating* an konkreten Beispielen demonstriert (in Bezug auf solch unterrichtliches Handwerk von Dramapädagogen s. auch Neelands und Goode 2000).

Die genannten Bearbeitungen von Anderschs Roman muss man sich als längere Unterrichtseinheiten vorstellen, die den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen anzupassen sind. Eine solch intensive Arbeit an deutschsprachiger Literatur bzw. die noch zeitaufwändigere semesterlange literaturbezogene Projektarbeit (vgl. Schewe und Scott 2003) ist eher die Ausnahme als die Regel.

Allerdings ist der Einsatz von drama-/theaterbezogenen Arbeitsformen grundsätzlich in allen Lehr-/Lern-Kontexten möglich in dem Sinne, dass einzelne Stunden bzw. kurze Phasen einer DaF-/DaZ-Stunde dramapädagogisch gestaltet werden. Dies kann abschließend lediglich angedeutet werden: Als Einstieg in ein Reim-Gedicht könnte beispielsweise eine 10-minütige Bewegungsübung eingesetzt werden, um zunächst den Fokus auf rhythmisches Sprechen zu richten und dabei gleichzeitig die Aussprache zu üben (zur Arbeit an Gedichten vgl. Tselikas 1999: 121–130), bei der Arbeit an einem dramatischen Text könnten die Lerner etwa – zur Vorbereitung auf eine szenische Improvisation – Rollenbiographien verfassen, um sich eine genauere Vorstellung von den Figuren zu machen und dabei das Schreiben in der Fremdsprache zu üben.

Die Drama-/Theaterpädagogik hat inzwischen viele Anstöße dafür gegeben, wie ein literaturorientierter DaF-/DaZ-Unterricht motivationsfördernd und zielgruppengerecht gestaltet werden kann. In etlichen der genannten Publikationen finden sich entsprechende Konzeptualisierungen und konkrete Vorschläge, die allerdings in den kommenden Jahren weiterer Systematisierung bedürfen.

5. Literatur in Auswahl

Ackroyd, Judith

2006 *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Bertino, Marina

2008 Niklas der Fisch. Bericht über ein Erzähltheaterprojekt mit italienischen Sekundarschülern. *Scenario* 1(2). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).

Bolton, Gavin

1979 *Towards Drama as a Theory of Drama in Education*. Harlow: Longman.

Bolton, Gavin

1984 *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.

Bourke, Eoin

1993 Work at the coalface: An empirical approach to foreign language theatre for students. In: Manfred Schewe und Peter Shaw (Hg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, 227–248. Frankfurt a. M.: Lang.

Bräuer, Gerd (Hg.)

2002 *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy Series, Volume 3. Westport, Conn.: Ablex Publishing.

- Brisson, Ulrike
2007 Sansibar oder der wirkliche Grund: Drama in a College German Language Class. *Scenario* 1(1). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).
- DAAD (Hg.)
(o. J.) *Theaterhandbuch. Ein Leitfaden für Lektoren*. Bonn: DAAD.
- Dufeu, Bernard
2003 *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Mainz: Editions Psychodramaturgie.
- Even, Susanne
2003 *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Even, Susanne
2008 Moving in(to) imaginary worlds: Drama pedagogy for foreign language teaching and learning. *Unterrichtspraxis* 41(2): 161–170.
- Feldhendler, Daniel
2007 Playback theatre: A method for intercultural dialogue. *Scenario* 1(2). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).
- Fischäss, Frank
2008 O.S.K.A.R. – Fremdsprachentheater spielt Zeitumwandlung. *Scenario* 2(1). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).
- Huber, Ruth
2003 *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Kessler, Benedikt
2008 *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Matthias, Bettina
2008 German theater at Northern American colleges and universities: A survey. *Scenario* 2(2). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).
- Mayrose-Parovsky, Angelika
1997 *Transkulturelles Sprachhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Neelands, Jonothan und Tony Goode
2000 *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, Helen
2005 *Applied Drama: The Gift of Theatre*. Basingstoke: Palgrave.
- Retzlaff, Steffi
2008 Fitness for the muscles and the mind: Incorporating Nia (neuromuscular integrative action) into a drama-pedagogical teaching unit on Thomas Brussig's „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“. *Scenario* 1(2). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).
- Scheller, Ingo
2004 *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Schewe, Manfred
1993 *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred
2003 Literaturvermittlung auf dem Wege von gestern nach morgen: eine auslandsgermanistische Perspektive. In: Armin Wolff und Ursula Renate Riedner (Hg), *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*, 33–55. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

- Schewe, Manfred
2007 Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. *Scenario* 1(1). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).
- Schewe, Manfred und Trina Scott
2003 Literatur verstehen und inszenieren: Foreign language literature through drama. *German as a Foreign Language* 3: 56–83. (Online).
- Schewe, Manfred und Peter Shaw (Hg.)
1993 *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schewe, Manfred und Heinz Wilms
1995 Literatur verstehen und inszenieren: Sansibar oder der letzte Grund. Stuttgart: Edition Klett.
- Schlemminger, Gerald, Thomas Brysch und Manfred Schewe (Hg.)
2000 *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Taylor, Philip
2003 *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tselikas, Elektra I.
1999 *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Tütgen, Gisela
2006 Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. *Info DaF* 33(1): 52–90.
- Wardetzky, Kristin und Christiane Weigel
2008 Sprachlos? Erzählen an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Scenario* 2(2). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).
- Wildt, Beatrix, Ingrid Hentschel und Johannes Wildt (Hg.)
2008 *Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge*. Berlin, LIT.
- Zimmermann, Alexandra
2007 Nach einem Duett mit Julia höchste Exaltation: Zur Rolle von Literatur, Kultur und Musik im E. T. A. Hoffmann-Fest der Wilfried Laurier Universität, Waterloo Kanada. *Scenario* 1(2). (Online; <http://scenario.ucc.ie>).

Manfred Schewe, Cork (Irland)

178. Kunst und Musik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht

1. Begriffsbestimmung
2. Wahrnehmung, Verarbeitung, Funktionen
3. Präsenz und Nutzung in Lehrwerken
4. Kunst und Musik im Kontext inhaltsorientierten, intermedialen und interkulturellen Lernens
5. Literatur in Auswahl

1. Begriffsbestimmung

Die Begriffe Kunst und Musik erweisen sich einerseits als sehr komplex, andererseits als ungenau. Im allgemeinen wird Kunst als Sammelbegriff für bildende (Malerei, Graphik, Collage, Photographie, Plastik, Objektkunst), bauende (Architektur) und angewandte (Kunsthandwerk, Design) Künste gebraucht, weiter gefasste Definitionen schließen darstellende Künste (Theater, Tanz, Film), Kombinationen aus den genannten Bereichen (Aktionskunst) und Musik ein. Die Grenzen zur Literatur sind durchlässig. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird Kunst aus Gründen der Reproduzier- und Handhabbarkeit meist auf „Bildkunst“ und letztlich auf Bilder reduziert. Damit sind im Unterschied zu logischen und analogen Bildern in der Regel Abbildungen, konkret die Bildsorten Photographie, Zeichnung, Gemälde und Collage, gemeint und zwar unabhängig vom Bildträger (Original vs. Reproduktion: Kopie, *website*, Diapositiv, Folie, Prospekt, Kalender, Ansichtskarte, Plakat, Briefmarke, Buch usw.), von Form, Entstehungszeit, Autor, Inhalt oder künstlerischem Gehalt. Mit Musik werden gestaltete akustische Impulse bezeichnet, der Begriff umfasst Instrumental- wie Vokalmusik unterschiedlicher Funktion sowie Klänge und Rhythmen. Die Grenzen zu den darstellenden Künsten (Bühnenmusik, Tanzmusik, Filmmusik) sowie zur Literatur (Vokalmusik) sind durchlässig. Im Fremdsprachenunterricht werden unter Musik im Allgemeinen Lieder im weitesten Sinne sowie kurze Instrumental- oder Rhythmussequenzen verstanden. Neben „Bild-, Musik- und Geräuschmedien“ werden auch „Verbundmedien“ (Bilder bzw. Töne/Klänge mit Textpassagen, illustrierte bzw. vertonte Texte) unterschieden, letztere enthalten einen deutlichen Sprachzusatz (z. B. Textillustration, beschriftete Karikatur, Comic, Sprechgesang, Film usw.). Das Kunstkriterium wird bei beiden Medien großzügig gehandhabt, nach allgemeinem Konsens gelten Authentizität, Gestaltetheit, Bedeutungstiefe (Bedeutungsvielfalt) und Mehrdeutigkeit (subjektive Deutbarkeit, Offenheit, Problemhaftigkeit) neben einer gewissen Repräsentativität als entscheidende Merkmale, ebenso ein Mehrwert gegenüber der Realität, der Fragen und Reflexion initiieren kann (Hellwig 2000). In der Praxis werden die in fremdsprachendidaktischen Materialien enthaltenen (gestalteten) Photographien, Karikaturen und Bildgeschichten mit unter Kunst subsumiert.

2. Wahrnehmung, Verarbeitung, Funktionen

Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie Teilgebiete der Kunst- und Musikwissenschaften bieten eine Fülle von Versuchen, die bei der Wahrnehmung und Verarbei-

tung von Bildern und Tönen ablaufenden Prozesse zu systematisieren und daraus einzelne Verwendungsfunktionen abzuleiten. Nach dem in der Fremdsprachendidaktik am häufigsten zitierten Modell des Bildverstehens (Weidenmann 1994) werden in einer Vorphase kontextabhängige Konzepte und Schemata aktiviert, die durch Instruktionen und Erwartungshaltungen moduliert werden können. Der dann einsetzende Wahrnehmungsprozess ist durch automatische Normalisierungsversuche der Bildbotschaft geprägt (Initialphase, präattentative Phase). Ist der Normalisierungsbedarf gedeckt, nimmt die Aufmerksamkeit rapide ab. Nur die Zufuhr neuer Informationen kann den Kontakt mit einem Bild weiter rechtfertigen. Die Wahrnehmung erfolgt bis dahin weitgehend unbewusst und sprachunabhängig, ihr Ziel ist „natürliches Bildverstehen“, eine Gesamtwahrnehmung, die sich auf verinnerlichte Wissensstrukturen stützt („ökologischer“ Verstehensmodus „erster Ordnung“). Auf einer höheren Stufe wird die Wahrnehmung durch Interessen, Vorwissen, Sehaufgaben und hervorgehobene Details gesteuert, es kommt zu einem fakultativen „indikatorischen“ Bildverstehen „zweiter Ordnung“ (attentative, elaborative Phase). Die Wahrnehmung wird systematischer und entwickelt sich entlang der Bedeutung des Dargestellten und seiner Anordnung, der mentale Verarbeitungsaufwand wächst, es wird zusätzliches Wissen aktiviert. Diese Verstehensstufe ist erlernbar. Sie impliziert ein Hinausgehen über inhaltliche und eine Einbeziehung formaler Gestaltungsmerkmale (ikonischer Code). Verbalisierung gilt auf dieser Stufe als eine der wichtigsten Bildverarbeitungsstrategien. Sie kann unterschiedliche Formen annehmen und ist aufgabenabhängig (z. B. Benennen, Beschreiben, Interpretieren). Ein sprachlicher Kontext (z. B. Titel, Aufgabenstellung, Begleittext) kann die Bildwahrnehmung entscheidend steuern. Eine Ergänzung hierzu bildet das Modell interkulturellen Bildverstehens (Sturm 1990). Semantisches Verstehen läuft über eine rasche Normalisierung und oberflächliche Interpretation der als bekannt wahrgenommenen Objekte und ihrer Merkmale ab. Die Erkenntnis (und Reflexion) eines Widerspruches zwischen „Augenschein“ und verschlossenem Sinn kennzeichnet das hermetische Bildverstehen. Entsprechende Zusatzinformationen bzw. Instruktionen können in hermeneutisches Bildverstehen überleiten, das durch weiterführende Such- und Frageaktivitäten gekennzeichnet ist. Als entscheidende Funktionen und Leistungen von Bildern verdienen Visualisierung, Informationsübermittlung, Hilfe zur Organisation und Intensivierung von Lernprozessen und *enrichment* (Einstimmung, Motivation, Belohnung, Dekoration) im Kontext der Fremdsprachendidaktik als besonders relevant hervorgehoben zu werden. Für die Phase des sprachgebundenen (indikatorischen/attentativen/elaborativen) Bildverstehens kann in Aktivierungsfunktion, Konstruktions- und Instruktionsfunktion sowie Anwendungs- und Kontrollfunktion differenziert werden (z. B. Biechele 1998; Doelker 1998). Seit Beginn der 1990er Jahre wird im Rahmen der (für die anglistische Fachdidaktik entwickelten) prozessorientierten Mediendidaktik die Hauptleistung künstlerischer Medien in der Initiierung sprachproduzierender Prozesse gesehen, gekoppelt an einen auf der Grundlage neuhermeneutischer Erkenntnisse entwickelten Bildungsbegriff (z. B. Gienow und Hellwig 1993; Blell und Hellwig 1996; Küster 2003). Die Rolle von Kunst (und Musik) wird dabei vor allem als Auslöser von in einzelne Prozesse aufgefächerten, persönlich bedeutungsvollen fremdsprachlichen Schreibvorgängen gesehen, die relevante Bildungsanlässe in den Fremdsprachenunterricht hineinbringen können, im Mittelpunkt stehen damit sprachevozierende, orientierende sowie persönlichkeitsbildende Funktionen. Daneben spielte immer schon die Entdeckung der deutschsprachigen Kultur(en) eine Rolle (z. B. Charpentier, Cros, Dupont und Marcou 1995).

Die Wahrnehmung von Musik ist vor allem durch die Temporärität des akustischen Reizes determiniert. Grundlegende Merkmale des Wahrnehmungsverhaltens gelten auch hier: In einer Phase der Präperzeption werden Erwartungen, Wissen und Erfahrungen aktiviert, während des Perzeptionsvorgangs wird das Gehörte schrittweise, oft unbewusst, kategorisiert und kann in einer Postperzeption über (nachträgliche) Assoziationen, musikbezogene Beobachtungen (z. B. zu Instrumenten, Gattung, Form) und Wertungsversuche (Geschmacksurteil, ästhetisches Urteil, Sachurteil) vertieft und transferiert werden. Fehlende Erwartungen und Erfahrungen können den Perzeptionsvorgang extrem verkürzen bzw. abbrechen, es sei denn, es kommt zu dominanten außermusikalischen Assoziationen („Abdriften“). Höraufgaben können die Wahrnehmung ebenso wie begleitende Aktivitäten (z. B. Malen, Bewegen) lenken und intensivieren, dosierter Informationsinput und mehrmaliger Kontakt wirken sich ebenso wie die strukturelle oder thematische Gruppierung von Höreindrücken positiv auf die Wahrnehmungsleistung aus (z. B. Kleinen 1994). Musik kann im Fremdsprachenunterricht eine simulative (akustische Präsentation fremder Kultur) und dekorative (illustrative) Funktion erfüllen. Besonders häufig sind daneben persönlichkeitsbildende (Wecken von Vorstellungskraft und Kreativität), sozialpsychologische (Aufbau und Intensivierung von Kontakt-, Erlebnis- und Empathiefähigkeit) und lernpsychologische Funktion. Letztere kann in eine physiologische („Ohrenöffner“), psychohygienische (Entspannung/Aktivierung), suggestiv-kognitionsfördernde (Optimierung von Wissensaufnahme und -verankerung), emotiv-motivatorische (Auslösen von lern- und erkenntnisfördernden Emotionen) und assoziationsauslösende Funktion (Vorbereitung und Intensivierung sprachlicher Kreativität) differenziert werden (z. B. Quast 2005).

3. Präsenz und Nutzung in Lehrwerken

Kunst und Musik scheinen in Lehrwerken und Lehrmaterialien für DaF/DaZ in der Dichotomie Lernvehikel vs. Lerninhalt / methodisches vs. didaktisches Potenzial befangen. In den 1970er und 1980er Jahren hielten authentische Bilder als themenbezogene Sprechansätze („situative Ikones“) in die Lehrwerke Einzug (Photographien, Werbeanzeigen, Karikaturen). Kunstbilder spielen in der DaF-Didaktik seit Ende der 1980er Jahre eine verstärkte Rolle, bis heute mit dem dominierenden Ziel, einerseits Phantasie und Kreativität in mündliche und schriftliche Sprachproduktion zu bringen, andererseits landeskundliche Informationen (mit dem Fokus auf Architektur und Malerei) zu vermitteln. Die visuellen Schwerpunkte liegen in Deutschland (Architektur) sowie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts (Malerei des Jugendstil und Expressionismus). Auf Architekturabbildungen bezogene Aufgabenstellungen bewegen sich meist im lexikalischen und kommunikativen Umfeld von „Reisen/Orientierung in der Stadt“, „Wohnen“, häufig sind daneben Einzelgebäude in symbolischer Funktion (Brandenburger Tor, Stephansdom). Malerei und Graphik treten vermehrt im Kontext „Lesen/Literatur/Märchen“, „Gesundheit/Körper“, „Kleidung/Farben“ auf, die Aufgabenstellungen sind meist lexikbezogen, auf ein komplexes Fertigkeitentraining oder auf die Erarbeitung landeskundlicher Informationen ausgerichtet („Berühmte Künstler und ihre Werke“). Musik existiert in DaF-Lehrwerken überwiegend als „musikalisch verpackter Text“. Seit den 1970er Jahren ist eine Erweiterung des (Lied-)Repertoires um Rock und Pop deutlich, klassische Musik bleibt nach wie vor selten und ist auf wenige Werke und Personen

beschränkt (Dominanz Wiener Klassik). Bei Komponisten und Interpreten überwiegt die landeskundliche Repräsentations- und Symbolfunktion, bei Liedern das inhaltliche Potenzial (z. B. „Freizeit/Feste“, „Jugend/Beziehungen“). Die Aufgaben beziehen sich meist auf rezeptive Fertigkeiten (Hörverstehen) oder (themenbezogene) Kommunikation, präsent sind daneben Wortschatz- und Ausspracheübungen sowie (seltener) landeskundliche Information. Das eigentliche Hören von Musik wird, ebenso wie das Sehen von Bildern, selten gefordert oder thematisiert (Badstübner-Kizik 2006). Auf Kunst und Musik bezogene handlungsorientierte Arbeitsformen (kreatives Arbeiten, Projekte) finden am Rande des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts sowie im bilingualen Unterricht ihren festen Platz (z. B. Wicke 2000).

Seit Beginn der 1990er Jahre kann man insgesamt eine zunehmende Lehrwerkpräsenz von Kunst und Musik beobachten, sei es in Form von Lernplateaus oder Zusatzkapiteln (Galerienseiten, Länderseiten), Leitfiguren und -themen oder einer zunehmenden Anzahl an einschlägigen Illustrationen. Auf künstlerische Medien wird immer dann zurückgegriffen, wenn sie einen kreativen, lernerorientierten und ganzheitlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht versprechen (methodisches Potenzial). Diesbezüglich interessante und originelle Unterrichtskonzepte, meist sprach- und kulturübergreifend gültig, sind in der Fachliteratur zahlreich zu finden. Geht es um Kunst und Musik als kulturspezifischen Lerninhalt (didaktisches Potenzial), so erscheint die tatsächliche Rezeption und Reflexion durch Fragen, Interpretationen und Hilfen in der Regel so stark gelenkt, dass ein nachhaltiger individueller Zugang zum Kunstwerk und seinem historisch-kulturellen Kontext nur selten wirklich möglich ist.

Gegenwärtig lassen sich vier Hauptrichtungen für die Nutzung von Kunst und Musik im Kontext DaF/DaZ erkennen: (1) Kunst und Musik erscheinen als originelle Impulse zu einer überschaubar bleibenden Sprachrezeption und -produktion, vor allem im Bereich Wortschatzarbeit, mündliche und schriftliche Textproduktion sowie Hör- (und Les-)Verstehen. Beiden Medien wird die Fähigkeit zuerkannt, einzelne Wahrnehmungs-, Er- und Verarbeitungs- sowie Interpretations- und Wertungsprozesse für Lernende bewusst, nachvollziehbar und damit transferierbar zu machen sowie Entwicklungs- und Bildungsanstöße zu geben (prozessorientierte Mediendidaktik). Musik wird daneben re produktiv genutzt (Singen). (2) Kunst und Musik vermitteln über Namen, Begriffe, Daten, Orte sowie konkrete Kunstwerke landeskundliche Informationen sowie den Anstoß zur Entdeckung der eigenen und fremden Kultur („Fensterfunktion“). Darüber hinaus können sie eine orientierende Funktion übernehmen, indem sie Themen, Phänomene und Wahrnehmungsvorgänge als Gegenstände der Reflexion etablieren. (3) Kunst und Musik können handlungsorientiertes Lernen induzieren sowie (4) den fremdsprachlichen Lernprozess insgesamt anregen und intensivieren. Mit Ausnahme von (2) müssen die konkreten künstlerischen Impulse nicht unbedingt kulturspezifisch gewählt werden (z. B. S. Dalí, B. Smetana im DaF-Unterricht).

4. Kunst und Musik im Kontext inhaltsorientierten, intermedialen und interkulturellen Lernens

Um Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht auch inhaltlich verbindlich zu etablieren und sie von dem Etikett einer „Bonbon- oder Feiertagsdidaktik“ zu befreien, müssen kulturspezifischer und interkultureller Gehalt stärker berücksichtigt werden. Als au-

thentische, vielschichtige, (potenziell) subjektiv relevante, in einem nationalen, historischen oder sozialen Kontext situierte Objekte, die Reflexion, Interpretation und Stellungnahme fordern, können sie (neben literarischen Texten) interkulturelles Lernen in idealer Weise konkretisieren und exemplarische Zugänge zur eigenen und fremden Kultur bieten. Zukunftsträchtige Impulse in diesem Sinne liegen in der Fremdsprachendidaktik selbst (Interkulturalitätsdebatte, Didaktik des Fremdverstehens, hermeneutischer Ansatz, Literaturdidaktik, Bilingualer Sachunterricht), in der Kunst- (ikonografisch-ikonologische Methoden der Kontextbildung) und Musikpädagogik (Lebensweltdebatte, Rezeptionsästhetik, Hörkonzepte, Hörertypologie), Ästhetischen Bildung (Polyaisthesis-Konzeption, intermedialer Ansatz), Muttersprachendidaktik (Schreib- und Lesedidaktik), Geschichtsdidaktik (Kontextbildung) und Museumspädagogik (Handlungs- und Produktorientierung; z. B. Marx 2008). Durch die Fokussierung auf den Prozess einer (verlangsamten) Wahrnehmung und Urteilsbildung sowie einer auf Reflexions- und Fragehaltung beruhenden Kontextbildung können wichtige Strategien und Methoden interkulturellen Lernens vermittelt werden (z. B. Badstübner-Kizik 2007). Werden sie an kulturspezifische Inhalte gekoppelt, so wird interkulturelles Lernen direkt erlebbar. Neben Alter, Interessen und persönlichen Erfahrungshintergrund (individuelles Reizpotenzial) sollte die Intensität des Kontaktes zwischen eigener und fremder Kultur, wie sie sich im jeweiligen konkreten Kunstwerk oder Musikstück spiegelt (z. B. Person des Künstlers, Thema, Rezeption), als entscheidendes Auswahlkriterium treten (kulturspezifisches Reizpotenzial). Das würde eine Differenzierung in DaF und DaZ notwendig machen (Kriterium der Präsenz und Verfügbarkeit) sowie einen global gültigen Kanon an Kunstwerken für DaF/DaZ und den Fremdsprachenunterricht generell ausschließen (vgl. zum Konzept der Kontaktidaktik, Badstübner-Kizik 2006). Vielversprechend dürfte sich in den nächsten Jahren die Einbeziehung von Plastik, Architektur, Gebrauchskunst, Film und Tanz in die Fremdsprachendidaktik gestalten. DaF/DaZ muss hier engen Anschluss an Bezugswissenschaften und Nachbardisziplinen halten.

5. Literatur in Auswahl

Badstübner-Kizik, Camilla

2006 *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersyteckie.

Badstübner-Kizik, Camilla

2007 *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis.* Frankfurt a. M.: Lang.

Biechele, Barbara

1998 Wahrnehmen, Verstehen, Lernen – Implikationen für einen Paradigmenwechsel beim Arbeiten mit Bildmedien. *ÖDaF Mitteilungen* 1: 18–27.

Blell, Gabriele und Karlheinz Hellwig (Hg.)

1996 *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt a. M.: Lang.

Doelker, Christian

1998 *Bilder lesen. Bildpädagogik und Multimedia.* Donauwörth: Auer.

Charpentier, Marc, Rotraud Cros, Ute Dupont und Carmen Marcou

1995 Ihr glücklichen Augen – Zum Einsatz von Kunstbildern im Fremdsprachenunterricht. In: Friedrich W. Block und Hermann Funk (Hg.), *Kunst Sprache Vermittlung. Zum Zu-*

sammenhang von Kunst und Sprache in Vermittlungsprozessen, 247–263. (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 3). München: Goethe-Institut.

Gienow, Wilfried und Karlheinz Hellwig (Hg.)

1993 *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.

Hellwig, Karlheinz

2000 Bildkunst – auch interkulturell? *Fremdsprachenunterricht* 5: 329–336.

Kleinen, Günter

1994 *Die psychologische Wirkung der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*, Kassel: Bosse.

Küster, Lutz

2003 *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-kulturelle Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.

Marx, Carola

2008 *Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik. Empirische Untersuchungen am Beispiel von Kunstmuseen*. Berlin: Dissertation.de Verlag im Internet.

Quast, Ulrike

2005 *Leichter lernen mit Musik. Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende*. Bern: Huber.

Sturm, Dietrich

1990 *Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Historische und kulturkontrastive Aspekte*. Dissertation, Universität Kassel.

Weidenmann, Bernd

1994 *Lernen mit Bildmedien: psychologische und didaktische Grundlagen*, 2. neu ausgestattete Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Wicke, Rainer Ernst

2000 *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: iudicium.

Camilla Badstübner-Kizik, Poznań (Polen)