

Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum am Beispiel des frankophonen West- und Zentralafrika¹

Akila Ahouli

Zusammenfassung

Volkstümliche Erzähltexte verhalten sich als Formen einer Nationalliteratur schlechthin. Daher verdienen sie eine besondere Behandlung bei einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Im Kontext eines DaF-Unterrichts im frankophonen West- und Zentralafrika, dessen Kultur sich durch eine starke Prägung von Oraltradition auszeichnet, kann sich der Einsatz von solchen Texten als aufschlussreich erweisen, denn es kommen hierbei zwei verschiedene und konkurrierende Kulturformen zur Sprache: einerseits eine durch Schriftlichkeit dominierte europäische bzw. deutsche Kultur, andererseits eine auf Oralität beruhende afrikanische Kultur. Welches sind die Eigentümlichkeiten der deutschen volkstümlichen Erzähltexte bei der Vermittlung von kulturspezifischem Wissen und interkulturellen Sprachkompetenzen insbesondere für Lernende aus einer oralen Kultur wie der afrikanischen? Nach welchen Kriterien kann in diesem Zusammenhang ein Literaturkanon volkstümlicher Erzähltexte hergestellt werden? Wie und zu welchem Zweck soll man überhaupt mit diesen Texten umgehen? Diese Fragen liegen dem vorliegenden Beitrag zugrunde.

Fremdsprachige Literatur spiegelt zwar nicht eins zu eins Realitäten der Fremdsprachenkultur wider, sie liefert aber in der ihr eigenen Manier landeskundliche Informationen über die Kultur, in der sie entstanden ist. Die Auseinandersetzung mit ihr ermöglicht insbesondere im Kontext eines Fremdsprachenunterrichts einen ›interkulturellen Dialog‹. Ein solcher Dialog setzt allerdings bei den Lernen-

den die Vertrautheit mit eigenkultureller Literatur voraus. In den durch Oralität stark geprägten Kulturen wie den afrikanischen bedeutet diese Vertrautheit zwangsläufig auch das Wissen über die mündliche Erzähltradition. Jeder afrikanische Fremdsprachenlernende ist mehr oder weniger mit einer solchen Erzähltradition vertraut. Daher sind in Afrika² Volkserzählungen im Rahmen eines DaF-

1 Der vorliegende Aufsatz ist die überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich im September 2007 anlässlich der 38. Jahrestagung der *Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)* in Hildesheim gehalten habe.

2 Wenn ich in diesem Aufsatz den Namen »Afrika« und mit ihm einhergehende Ableitungen verwende, so beziehe ich mich vorwiegend auf das französischsprachige West- und Zentralafrika.

Unterrichts von besonderer Bedeutung. Sie bieten nämlich Anlass zu interkulturell-ästhetischen Erfahrungen. Eine Literaturdidaktik, die sich im DaF-Unterricht mit Volkserzählungen befasst, sollte in dieser Hinsicht auf interkulturelles Lernen als Ziel und als Unterrichtsprinzip eingestellt sein.¹

Volkstümliche Erzähltexte unterscheiden sich von anderen literarischen Gattungen unter anderem durch ihre Einbettung in das kollektive Gedächtnis eines Volkes und sind mithin in der Tradition der Oralität verankert. Volksmärchen sind im Grunde genommen

»individuell bearbeitete Erzählungen mit überkommenen Inhalten, Motiven und Symbolen, die in einfacher Sprache und nicht komplexer Struktur die soziale Wirklichkeit des Mangels durch die wunderbare Fiktion der Glückserfüllung poetisch ausgleichen« (Freund 1996: 183).

Selbst wenn sie individuell bearbeitet sind, entstehen Volkserzählungen aus dem Volk und kehren wieder zu diesem zurück. Insofern können sie mehr als jede andere epische Gattung zur (Re)Konstruktion einer kulturellen Identität beitragen. Letztere fungiert als wichtiges Element bei einer interkulturell orientierten Literaturdidaktik. Grimms *Kinder- und Hausmärchen* werden hierbei als Prototyp deutscher Volksmärchen angesehen. Zu den Volkserzählungen gehören auch Erzählformen wie Fabeln, Sagen, Legenden, Mythen und Märchen. Es handelt sich bei deutschen Volkserzählungen im Wesentlichen um vor etwa zwei Jahrhunderten verschriftlichte Texte, also um das,

was Lothar Bluhm als »Buchmärchen« bezeichnet hat, d. h. um

»literarisierte Erzählungen [...], die dem an Volksmärchen herangetragenen Erwartungshorizont entsprechen« (Bluhm 2000: 12).

Aus dem gegenwärtigen Blickwinkel scheinen diese Erzählungen im deutschen Kulturraum obsolet und wirklichkeitsfern zu sein, ebenso wie die orale Kultur, die sie trägt. Im afrikanischen Kulturraum, wo mündliche Traditionen und Kulturen noch lebendig sind, haben Volkserzählungen einen

»unmittelbaren Bezug zum Alltag. Sie spiegeln praktische Lebenserfahrungen wider und enthalten Botschaften zur Bewältigung der großen Probleme, vor denen die Menschen in Afrika Tag für Tag stehen« (Brandes 2002: 9).

Deutsche Volksmärchen unterscheiden sich außerdem von afrikanischen strukturell, stofflich, motivisch, figürlich und wertepädagogisch. Hier möchte ich konkrete Beispiele anführen.

Deutsche und afrikanische Volksmärchen unterscheiden sich voneinander durch ihre Eingangs- und Schlussformeln. Ein typischer Erzählanfänger deutscher Volksmärchen lautet: »*Es war einmal...*« oder »*Vor langer Zeit lebte...*«. Eine typische Schlussformel ist z. B. »... *und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute*«. Der frankophon-afrikanische DaF-Lernende, der bis zu einem gewissen Grad mit der französischen Erzähltradition vertraut ist, wird theoretisch mit solchen Formeln klarkommen, da ähnliche Formeln in den französischen Buchmärchen existieren: »*Il était une fois...*«, »*Il y a*

1 Jeder Fremdsprachenunterricht ist vom Prinzip her unbedingt ein Anlass zu kulturellen Begegnungen. Doch ein Fremdsprachenunterricht, der auf Interkulturalität als Lernziel und als Lehrprinzip eingestellt ist, systematisiert und optimiert solche Begegnungen. Er geht nicht von einer Defizithypothese aus, die Fremdheit als ein zu überwindendes Defizit behandelt, sondern vielmehr von einer Differenzhypothese, die die Gleichwertigkeit aller an den Begegnungen beteiligten Kulturen und Sprachen bedingt.

longtemps de cela vivait...«, »*Je passe par mon pré, mon conte est terminé*«. Aber wenn man das interkulturelle Lernen vertiefen möchte, so muss man auf einen traditionellen afrikanischen Erzählmodus zurückgreifen. So wie das Erzählen selbst, ergeben sich auch Eingangs- und Schlussformeln afrikanischer Volksmärchen aus einer Interaktion zwischen Erzähler und Publikum. Diese Interaktion ist ein Dialog¹, der folgendermaßen verläuft:

1. Beim Ewe-Volk südlich von Togo und Benin

Erzähler: Hört das Märchen an!

Publikum: Möge das Märchen kommen!

Erzähler: Das Märchen geht, geht, geht und setzt sich auf [Namen der Hauptfiguren].

Der Erzähler führt nacheinander die Namen der Hauptfiguren ein, wobei das Publikum jeweils mit der Formel »*Es setzt sich auf ihm/sie*«! antwortet. Am Ende der Erzählung formuliert der Erzähler eine Morallehre aus der Geschichte, gibt die Quelle seiner Geschichte an und wird dann mit der Formel »*Sei herzlich willkommen!*« vom Publikum beglückwünscht.

2. Beim Batanga-Volk im Süd-Kamerun

Erzähler: Zuhörer, dieses Märchen wird nicht lange dauern.

Publikum: Quatsch. Ein Märchen dauert immer lange. Aber lass es uns hören.

Erzähler: Na schön! Hier ist es.

3. Beim Wolof-Volk im Senegal

Dort beendet ein traditioneller Märchen-erzähler seine Geschichte mit der Formel

»*Hier geht das Märchen in das Meer. Derjenige, dem es als Erstem gelingen wird, den Hauch einzuatmen, der geht ins Paradies*«!

All diese Formeln, die bei der Verschriftlichung afrikanischer Volksmärchen kaum berücksichtigt sind, stellen eine volksspezifische Auffassung von Märchen dar und ermöglichen damit einen interkulturellen Vergleich.

Volksmärchen thematisieren im Allgemeinen den Konflikt zwischen Gute und Böse, wobei das Gute am Ende immer den Sieg davonträgt. Diese Konstellation scheint eher universal als kulturell bedingt. Allerdings ist hervorzuheben, dass das ›Gute‹ und das ›Böse‹ in den stark durch Animismus geprägten afrikanischen Volksmärchen keine absoluten Kategorien darstellen, sondern immer situativ erfassbar sind. In den durch das Christentum beeinflussten deutschen Volkserzählungen scheinen diese Kategorien *a priori* definiert zu sein. Dämonen, Hexen oder Bestien sind *per se* bössartige Figuren. Ein interkulturell angelegter Umgang mit einer fremdkulturellen Volkserzählung kann zunächst zu der Erkenntnis darüber führen, wie sich ein bestimmtes Volk das Gute und das Böse vorstellt. In einer interkulturellen Konfrontation wird dann diese Vorstellung mit der eigenkulturellen Auffassung so verglichen, dass beide sich gegenseitig erhellen.

Auch die Märchenfiguren sind von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Der Figurencharakterzug ›Schlauheit‹ wird in den afrikanischen Fabeln häufig durch den Hasen oder die Spinne vertreten. In den deutschen Fabeln übernimmt der Fuchs generell diesen Charakterzug. Im Hintergrund dieser Typisierung steht oft ein ganzes Symbolspiel. Farben-, Zahlen- oder Naturgegenstandssymbolik verändern sich von Kultur zu Kultur. In Grimms Märchen- und Sagensammlung

¹ Ich habe diesen Dialog fast Wort für Wort aus der Originalsprache ins Deutsche übersetzt.

gen wird zum Beispiel das Schwärzen der Haut als Zeichen für Verwünschung aufgefasst. Insofern gewährt das in einem fremdkulturellen Volksmärchen auftauchende Symbolspiel auch Einblicke in die Fremdkultur.

Aufgrund ihres starken Bezugs zur Realität können sich Sagen in einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht als sehr aufschlussreich erweisen. Märchen und Fabeln können Varianten in Fremdkulturen haben, doch eine Sage ist immer sehr eng mit einem Volk und mit einem Ort verbunden.

So schreiben die Brüder Grimm in der Vorrede zu *Deutsche Sagen*:

»[D]ie Sage hat das Besondere, daß sie an etwas Bekanntem und Bewußtem hafte, an einem Ort oder einem durch die Geschichte gesicherten Namen.« (zitiert nach Röllecke 1994: 11)

Sie fordere »mehr Ernst und Nachdenken« (Brüder Grimm, zitiert nach Röllecke 1994: 12). So bezieht sich zum Beispiel eine Sage wie *Die Kinder zu Hameln* oder *Die Bremer Stadtmusikanten* ausschließlich auf die Stadt Hameln bzw. auf die Stadt Bremen und auf deren Traditionen. Solche Sagen wären schwer zu verlagern, sie müssen daher als kulturspezifische ›Volkstexte‹ betrachtet werden. Jedes Volk hat seine eigenen Sagen, die seine Identität mitgestalten.

In volkstümlichen Erzähltexten kommen bestimmte sprachliche Besonderheiten häufig vor, wodurch der Wortschatz und die Ausdrucksweise der Lernenden verbessert werden kann. Es geht dabei nämlich um »geflügelte Worte« wie zum Beispiel metaphorische Redewendungen, Redensarten und Sprichwörter. Diese Worte müssen hervorgehoben und im Kontext erläutert werden. Dann müssen die Lernenden aufgefordert werden, für solche geflügelten Worte Entsprechungen aus der eigenen Kultur bzw. aus der Muttersprache zu finden. Dort, wo Fran-

zösisch als Bildungssprache gilt, ist es ratsam, Analogien vor allem aus der erwähnten Sprache aufzuspüren. Dabei müssen die Lernenden vor etwaigen *faux amis* gewarnt werden.

Im Übrigen tragen Volkserzählungen dazu bei, die Sprichwörter und die Redensarten, die aus den in diesen Erzählungen dargestellten Erfahrungen heraus formuliert sind, besser zu erfassen. Auch in diesem Zusammenhang kann eine interkulturell orientierte fremdsprachliche Märchendidaktik im afrikanischen Kontext sehr ergiebig sein.

Zusätzlich zur Amtssprache Französisch werden in den frankophonen Ländern West- und Zentralafrikas viele andere einheimische Sprachen verwendet, von denen die meisten über die Grenzen eines Landes hinwegreichen, zum Beispiel Haussa, Wolof und Ewe, wodurch sie eine kulturelle Einheit bilden. Die kulturelle Identität des frankophonen West- und Zentralafrika schlägt sich zuletzt in dem Aufbau der schulischen Curricula der zu dieser Region gehörenden Länder nieder. Nicht von ungefähr werden diesen Ländern gemeinsame Lehrmaterialien im DaF-Unterricht zur Verfügung gestellt. Das vierbändige Lehrbuch *Ihr und Wir*, das aus einer Zusammenarbeit von afrikanischen und deutschen Experten entstanden ist, wird in folgenden Ländern eingesetzt: Benin, Burkina Faso, Kamerun, Gabun, Mali, Zentralafrikanische Republik, Senegal und Togo. In diesen Ländern wird Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch in der Sekundarschule unterrichtet.

Im ersten Band des Lehrwerkes *Ihr und Wir* (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1991) kommen Volkserzählungen nicht vor. Im zweiten Band (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1992) stehen zwei Sagen: Die *Loreley* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1992: 70) und *Der Mäuseturm von Bingen* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1992: 76). Beide Sagen liefern

jeweils volkstümliche Informationen über den Ursprung und die Bedeutung der gleichnamigen Denkmäler, nämlich des Loreley-Felsens und des Mäuseturms von Bingen. Im dritten Band (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1993) befinden sich die Fabel *Der Bauer und der Esel* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1993: 25) als Text zum Leseverstehen und ein Fragment des Volksmärchens *Schneewittchen* (vgl. ZfA/Goethe Institut 1993: 79) als Text zur grammatischen Übung. Systematisch geht aber der vierte Band (hrsg. von ZfA/Goethe Institut 1995) interkulturell mit Volkserzählungen um. Diese sind sowohl deutscher als auch afrikanischer Herkunft und genregemäß ziemlich mannigfaltig: Parabel, Sage, Legende und Märchen sind im Band vorhanden. Nun aber wird dieser Band nicht in allen oben erwähnten Ländern eingesetzt. In den Ländern Togo, Benin, Burkina-Faso, Senegal usw., wo Deutsch erst ab der 11. Klasse (*Seconde*) als Schulfach ins Curriculum aufgenommen ist, werden bis zur 13. Klasse (*Terminale*) die drei ersten Bände verwendet. Ein effizienter interkultureller Umgang mit deutschen Volkserzählungen kann frühestens ab der 13. Klasse stattfinden, denn das Kenntnisniveau der Lernenden im Deutschen entspricht in dieser Klasse etwa der Stufe B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen des Europarats

für Sprachen.¹ Bis zu dieser Klasse haben die Lernenden sowohl durch Fremdsprachenunterricht Deutsch als auch durch andere Fächer wie Geschichte, Geographie und Philosophie oder durch Mediennachrichten und Augenzeugenberichte auch Einblicke in die zeitgenössische deutsche Landeskunde und Kultur bekommen. Diese Vorkenntnisse über Deutschland sind deswegen wichtig, weil die Didaktik der deutschen Volkserzählungen die westafrikanischen Lernenden dazu führen soll, die geschichtliche Entwicklung der Ideen in Deutschland bzw. den aktuellen Stand der Dinge im Hinblick auf die Vergangenheit und auf den früheren Volksglauben besser zu begreifen.

»Ein realistischer Zugang zur fremden Kultur und Literatur ist [...] von den aktuellen politisch-sozialen und kulturellen Verhältnissen und von der gegenwärtigen Literaturszene in Deutschland her zu gewinnen.« (Esselborn 2003: 483)

Die Multiethnizität der Klasse kommt ebenfalls dem interkulturellen Umgang mit volkstümlichen Erzähltexten zugute. Die Multiethnizität der Klasse sowie die multikulturelle Kompetenz der afrikanischen Lernenden gewährleistet eine facettenreiche und multiperspektivische interkulturelle Auseinandersetzung mit deutschen Volkserzählungen.²

-
- 1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen des Europarats für Sprachen bestimmt sechs (6) Sprachbeherrschungsniveaus von A1 bis C2, wobei A1 das niedrigste und C2 das höchste Niveau repräsentiert. Beim Niveau B2 heißt es, der Lerner »kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Er kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Er kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Er kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben«.
 - 2 Afrika ist auf frappierende Weise ein multiethnischer Kontinent. In meisten Schulklassen in Afrika stammen die Lernenden aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen. Hinzu kommt auch, dass die afrikanischen Lernenden durch die schulische Erziehung vertraut mit europäischen Kulturen gemacht worden sind. Daraus ergibt sich ein kultureller Background, der eine interkulturell orientierte Fremdsprachendidaktik begünstigt.

Die Effizienz einer Anwendung von deutschen volkstümlichen Erzähltexten hängt aber auch von der Aufstellung eines adäquaten Literaturkanons ab. Da Literaturlisten »schließlich nur noch einem erstarrten und nicht mehr reflektierten Bildungsverständnis« dienen, ist beim literarischen Curriculum ein »offener Kanon« zu empfehlen, der die »Einbeziehung neuer Literatur«, »Revisionen neuer Erkenntnisse« sowie »Entscheidungen in konkreten Unterrichtssituationen« ermöglicht. Bei der Schaffung eines literarischen Kanons haben allerdings folgende Kriterien zu gelten: Literaturwissenschaftliche Kriterien, Adressatenbezogenheit und Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Des Weiteren sollen literarische Texte

»unter dem Gesichtspunkt ausgewählt werden, ob sie sich für Interpretations- und Kommunikationsgespräche eignen und so indirekt die Erweiterung der Kompetenz in der Fremdsprache fördern« (Glaap 1995: 153).

Die oben angeführten Orientierungsmarken sind nicht zuletzt für die Auswahl volkstümlicher Erzähltexte in der Literaturdidaktik gültig. Doch wenn solche Texte im Literaturunterricht mit dem Lernziel ›interkulturelle Kompetenzen‹ eingesetzt werden sollen, müssen auch interkulturelle Aspekte bei der Auswahl mit in Betracht gezogen werden. Daraus ergeben sich folgende Kriterien: Volkstümlichkeit des Erzähltextes, seine sprachliche Zugänglichkeit und seine Fähigkeit, hypothetisch *als poetische und kulturelle Alterität* zu fungieren.

Unter dem Kriterium ›Volkstümlichkeit des Erzähltextes‹ ist die klare Zugehörigkeit des Textes zum kulturellen Gemein-

gut eines Volkes zu verstehen. Bei der Auswahl von volkstümlichen Erzähltexten in einem interkulturell orientierten fremdliterarischen Curriculum sind Texte aus dem kollektiven Gedächtnis des Zielsprachenvolks den Kunstmärchen vorzuziehen. Darüber hinaus müssen solche Texte in der Zielsprache Deutsch gelesen werden, denn dies begünstigt am besten den Fremdspracherwerb und zugleich einen Einblick in die Zielsprachenkultur.

Mit dem Kriterium ›sprachliche Zugänglichkeit‹ des Textes ist gemeint, dass der Text für die Lernenden lesbar und verständlich sein muss. Insofern sind in Mundart verfasste Texte aus dem Corpus auszuschließen,¹ denn die afrikanischen Lernenden haben es bei einem Fremdsprachenunterricht nicht mit einem bestimmten Dialekt der Zielsprache zu tun, sondern mit der Standardsprache. Die Lernenden werden dadurch überfordert, einen Text in einem zielsprachigen Dialekt zu lesen und zu verstehen. Sollten mundartliche bzw. veraltete Wörter und Äußerungen allerdings in einem standardsprachigen Text vorkommen, so müssen diese hervorgehoben, im Kontext erläutert und ggf. Entsprechungen aus der aktualisierten Standardsprache des Deutschen herausgefunden werden. Dieses Verfahren ermöglicht neben vielen anderen Vorteilen Einsichten in die Diachronie der Zielsprache und damit ein besseres Verständnis der Wörter und Redewendungen.

Beim dritten Kriterium, nämlich der Fähigkeit des Textes, hypothetisch als poetische und kulturelle Alterität zu fungieren, wird vorausgesetzt, dass sich der Text als fremdkulturell auf einen Ver-

1 Die Beschäftigung mit Grimms mundartlichen Märchen wie »Der Alte Hildebrand« oder »Die drei Vügelkens« wären aus sprachlichen Gründen in einem DaF-Unterricht in Westafrika kontraproduktiv.

gleich bzw. auf eine Auseinandersetzung mit eigenkulturellen Texten oder Erfahrungen einlässt. Mit anderen Worten soll man sich zunächst der Relevanz eines solchen Vergleichs vergewissern. Der Vergleich ist aber erst möglich, wenn Erfahrungen und Kenntnisse aus der eigenen Kultur bzw. aus der eigenen Literatur vorhanden sind (siehe dazu: Alioune Sow 1986: 121; Simo 1987: 694). In Bezug auf den Märchenunterricht in Afrika sind Buchmärchen als Materialvorlage zu empfehlen, weil die meisten DaF-Lehrenden keine deutschen Muttersprachler sind und teilweise deswegen nicht nach dem Duktus der deutschen Oraltradition erzählen können. Außerdem ist Geschichtenerzählen eine selbstständige Kunst, die eine entsprechende Begabung verlangt. Freilich können, je nach den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten (z. B. Hörverstehen, Sprechfähigkeit), die gefördert werden wollen, hierbei auch auditive und audiovisuelle Medien in Einsatz gebracht werden. Auf jeden Fall verschärft diese Methode den interkulturellen Vergleich und bringt dabei zugleich intermediale Parameter mit in den Vergleich ein. Die afrikanischen DaF-Lernenden können dadurch die Erfahrungen und Kenntnisse, die sie bei ihrer ersten Sozialisation in der oralen Kultur ihrer Heimat gesammelt haben, und das aus dem fremdliterarischen Text gewonnene kulturelle Wissen in einem interkulturellen Gespräch miteinander verknüpfen. Zu diesen Kriterien ist selbstverständlich hinzuzufügen, dass der auszuwählende Text das Interesse der Lernenden zu erre-

gen vermögen muss. Hierbei können die empirischen Erfahrungen des DaF-Lehrenden ins Spiel gebracht werden.

Ich möchte zum Schluss festhalten, dass eine interkulturell angelegte Didaktik der Volkserzählungen im Rahmen des DaF-Unterrichts den afrikanischen Lernenden Anlass zum Erwerben von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen bietet. Sie ermöglicht ihnen, eigene Volkserzählungen neu zu reflektieren und ohne Minderwertigkeitskomplex als Teil der umfangreichen Weltliteratur einzustufen.

Da eine Auseinandersetzung mit Volkserzählungen im DaF-Unterricht die Perspektive der afrikanischen Lernenden auf besondere Weise schärft und dem interkulturellen Lernen Vorschub leistet, sollte sie entsprechend gefördert werden. Und zumal sich frankophone Länder West- und Zentralafrikas mit der Anwendung des Lehrwerks *Ihr und Wir* klar für Interkulturalität als Lernziel und Unterrichtsmethode beim DaF-Unterricht erklärt haben, plädiere ich für den Einsatz von mehr Volkserzählungen beim DaF-Unterricht in den letztgenannten Ländern. Für die Lernenden, die sich nicht mit dem vierten Band des Lehrwerks *Ihr und Wir* in der Sekundarschule befasst haben, kann dies im ersten Semester beim Deutschsprachkurs an der Universität – etwa an den *Départements d'Allemand*, deren Curricula interkulturell aufgebaut sind – nachgeholt werden, noch bevor das Lehrbuch *Deutsch für die Mittelstufe* (Adler/Steffens 1993)¹ oder ein vergleichbares Lehrwerk zum Einsatz kommt.

1 Es handelt sich dabei um ein Lehrwerk, das zwar seinen Schwerpunkt nicht auf Interkulturalität legt, das aber seit langer Zeit als Lehrbuch im Grundkurs (1. und 2. Semester) und im Sprachkurs (3. und 4. Semester) am *Département d'Allemand* der Universität Lomé gebraucht wird.

Literatur

- Adler, Klaus; Steffens, Benno: *Deutsch für die Mittelstufe. Texte und Übungen*. München: Hueber, 1993.
- Bloom, Lothar: »Märchen. Versuch einer literatursystematischen Beschreibung«. In: Märchen-Stiftung Walter Kahn (Hrsg.): *Märchenspiegel. Zeitschrift für internationale Märchenforschung und Märchenpflege*, MSP 1/00. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000, 12–13.
- Brandes, Volkhard: »Vorwort« zu: Nasrin Siege: *Kalulu und andere afrikanische Märchen*. Frankfurt am Main: Brandes & Ansel, 2002, 9–10.
- Brüder Grimm (Hrsg.): *Deutsche Sagen*. Ausgabe auf der Grundlage der ersten Auflage. Editiert und kommentiert von Heinz Rölleke (Bibliothek deutscher Klassiker 116). Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1994, 11–24.
- Esselborn, Karl: »Interkulturelle Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2003, 480–486.
- Freund, Winfried: *Märchen. Eine Einführung*. München: Fink, 1996.
- Glaap, Albert-Reiner: »Literaturdidaktik und literarisches Curriculum« In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 1995, 149–156.
- Märchenstiftung Walter Kahn (Hrsg.): *Märchenspiegel. Zeitschrift für internationale Märchenforschung und Märchenpflege*, MSP 1/100. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000, 12–13.
- Simo, David: »Germanistik und Selbstfindung. Zur Dialektik Fremdverstehen-Selbstverstehen« In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik*. München, 1987, 693–700.
- Sow, Alioune: *Germanistik als Entwicklungswissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches »Deutsch als Fremdsprache« in Afrika*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 1986.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch I*. Hamburg: Heinevetter, 1991.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch II*. Hamburg: Heinevetter, 1992.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch III*. Hamburg: Heinevetter, 1993.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/Goethe Institut (Hrsg.): *Ihr und Wir. Textbuch IV*. Hamburg: Heinevetter, 1995.

Akila Ahouli

Geb. 1977 in Lomé (Togo). Nach dem Abitur (Bac A4: Philosophie und Literatur) Studium der Germanistik, Romanistik und Erziehungswissenschaft an der Université de Lomé und an der Leibniz Universität Hannover. 2001: Magisterarbeit über das Thema: »Das Unerhörte und die Entfremdung in Franz Kafkas *Die Verwandlung* und in Birago Diops *Die Haxe*«. 2003–2006 Promotionsstudium an der Leibniz Universität Hannover mit einem DAAD-Stipendium. Thema der Doktorarbeit: »Stilisierung und Funktionalisierung einer oralen Kultur und eines mündlichen Erzählens in afrikanischen und deutschsprachigen Erzähltexten«. 2005: Erwerbung einer DaF-Zusatzqualifikation an der Leibniz Universität Hannover. Seit März 2007 Dozent an der Université de Lomé. Honorarlehrer im Goethe Institut Lomé.