

Literarisches Curriculum und Fremdsprachen

Überlegungen zu einer Literaturdidaktik im Kontext des Deutschen als Tertiärsprache in Afrika¹

Akila Ahouli

► Zusammenfassung

Das DaT-Literaturcurriculum im Grundstudium in Afrika hat als auf das Hauptstudium einer Interkulturellen Literaturwissenschaft vorbereitender Kurs zu gelten, der das Interesse am literarischen Wissen mit dem Interesse am sprachlichen Wissen vereinbart. Sein Ziel ist es, durch Literatur das prozedurale und deklarative Sprachwissen sowie die Sprachlernerfahrungen der Studierenden zu erweitern. Seine Methoden stützen sich auf die Vorkenntnisse der Studierenden in ihren bereits beherrschten Sprachen sowie auf ihre Vorkenntnisse in eigen- und fremdkultureller Literatur.

1. Einleitendes

Als Tertiärsprache (L3) wird in vorliegender Untersuchung jede weitere Fremdsprache bezeichnet, die nach einer bereits erlernten Fremdsprache (L2) erlernt wird. Ihr Prinzip fußt auf der Annahme, dass sich die Bedingungs- und Einflussfaktoren beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache von denen grundsätzlich unterscheiden, die beim Erstspracherwerb sowie beim Erlernen der

¹ Dieser Artikel ist aus einem Vortrag mit dem Titel »Literaturdidaktik im Kontext eines Deutschen als Tertiärsprache (DaT) in Afrika« entstanden, den ich am 29. Juli 2013 an der Freien Universität Bozen (Italien) anlässlich der XV. Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) gehalten habe. Der Hanns-Seidel-Stiftung sei herzlich gedankt für ihre finanzielle und moralische Unterstützung bei der Überarbeitung meines Vortrags zum Artikel.

ersten Fremdsprache eine Rolle spielen (vgl. u. a. Hufeisen 1991, Hufeisen/Lindemann 1998, Hufeisen/Neuner 2003, Marx/Hufeisen 2010: 827 ff.) und dass ein gezielter Einsatz der Ressourcen (z. B. Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien) der L1 und der L2 das Lernen der L3 optimiert. Der Tertiärsprachenunterricht verfolgt zwar kommunikative und interkulturelle Lehrziele wie jeder andere Fremdsprachenunterricht, sein spezifisches Ziel bleibt jedoch die Erweiterung des deklarativen Sprachwissens und der Sprachlernerfahrungen (vgl. Neuner 2009: 30).

Einer der Anwendungsbereiche des Tertiärsprachenprinzips ist die fremdsprachliche Literaturvermittlung, deren große Bedeutung für das Fremdsprachenlehren und -lernen schon mehrfach nachgewiesen wurde.¹ »Vorrangiges Ziel des literarischen Curriculums« ist nach Glaap und Rück, »literarisches Verstehen zu lehren und die durch die unterschiedlichen Verstehensvorgänge angelegten Anlässe zu sprachlichem Ausdruck und Austausch für das Erlernen der Fremdsprache nutzbar zu machen« (Glaap/Rück 2009: 133).

Swantje Ehlers sieht in der Förderung der interkulturellen Kompetenzen den Stellenwert der literarischen Texte in der Fremdsprachendidaktik und erläutert das folgendermaßen:

»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.« (Ehlers 2010: 1531)

Im vorliegenden Aufsatz geht es mir darum, diesen Stellenwert der Literatur in der Tertiärsprachenvermittlung am Beispiel des Deutschunterrichts in Afrika zu spezifizieren. Meiner Untersuchung liegen folgende Leitfragen zugrunde: Nach welchen Lehrmethoden kann Literatur unterrichtet werden, damit sie zu einer optimalen Erreichung der dem Deutschen als Tertiärsprache in Afrika zugeschriebenen Lehrziele beiträgt? Nach welchen Kriterien soll ein literarischer Kanon in dieser Hinsicht gebildet werden? Ich berufe mich bei meiner Untersuchung auf die Kontrastivhypothese, der zufolge eine bereits erlernte Sprache das Lernen einer weiteren Sprache beeinflusst. Dabei fokussiere ich meine Analyse auf den Deutschunterricht im universitären Bereich, da die Lernenden auf diesem Niveau in der Regel das passende Profil zu einer sprachdidaktisch produktiven Auseinandersetzung mit der deutschen Literatur aufweisen.

¹ Siehe dazu u. a. Ahouli (2010), Bationo (2007).

2. Begriffserläuterung und Eingrenzung des Themas

Um die Bedeutung der Literatur für einen interkulturell ausgerichteten DaT-Unterricht aufzuzeigen, soll zunächst begrifflich zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft unterschieden werden. »Im Unterschied zur Literaturwissenschaft«, so Ehlers,

»thematisiert 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.« (Ehlers 2010: 1532)

Ebenso soll zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht unterschieden werden. Wird Literaturdidaktik als »Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten« aufgefasst, so ist Literaturunterricht als »(praktischer) Teil der (theoretischen) Literaturdidaktik« (Paefgen 2006: VII) zu verstehen. Bezogen auf ihre jeweiligen Gegenstände soll folgende Präzisierung gebracht werden:

»Während im Unterricht die literarischen Lernprozesse stattfinden, geht es in der Didaktik um die Aufarbeitung der Geschichte sowie um die theoretisch begründete Antizipation, Konzeption und Reflexion des literarischen Lernens.« (ebd.)

Literaturwissenschaft definiert sich als Wissenschaft, die sich mit der Literatur beschäftigt. Teilgebiete dieser Wissenschaft sind: Literaturkritik, Literaturinterpretation, Literaturgeschichte, Literaturtheorien sowie Editionsphilologie. Literaturwissenschaft ist aber auch eine Disziplin, die an der Universität studiert werden kann. Im deutschsprachigen Raum stellt sich Literaturwissenschaft als Teilgebiet des Faches Germanistik dar. Im Kontext von DaF, das sich als interkulturelle Germanistik versteht, ist oft von »Interkultureller Literaturwissenschaft« die Rede. Letztere, so Norbert Mecklenburg, »gab und gibt es überall dort, wo Literaturwissenschaftler bei ihrer Arbeit Kulturunterschiede bedenken und über Kulturgrenzen hinausdenken. Solch ein Denken entspricht zwei Erfahrungen: das eine ist die Erfahrung einer Pluralität von Kulturen, das andere die Erfahrung Kulturen überschreitender Wirkung von Literatur« (Mecklenburg 2008: 13).

Es handelt sich im vorliegenden Beitrag also nicht um Überlegungen zur Methodik der Literaturwissenschaft, sondern um didaktische Aspekte der Literaturvermittlung in einem interkulturell konzipierten DaT-Unterricht in afrikanischen Universitäten. Zuvor empfiehlt sich ein im Folgenden gegebener Überblick über die Situation des Deutschunterrichts an Universitäten in Afrika.

3. Zur Situation des Deutschunterrichts an afrikanischen Universitäten

Sprachpolitisch wird dem Deutschen in Afrika generell der Status einer Fremdsprache zugewiesen. Daher wird es dort meistens nicht erworben, sondern erlernt. Die institutionelle Vermittlung und Aneignung der deutschen Sprache vollzieht sich an Schulen, an Sprachinstituten und an Universitäten.

Bevor sie ihr Studium der Germanistik an der Universität antreten, beherrschen die Lernenden zusätzlich zu einer oder mehreren einheimisch-afrikanischen Sprachen auch eine oder mehrere europäische Sprachen (z. B. Französisch, Englisch), die zuweilen die Funktion einer Amtssprache innehaben. Es ist bisher noch umstritten, ob solche Amtssprachen als Fremdsprachen betrachtet werden sollen, vor allem wenn man sich auf die Tatsache besinnt, dass immer mehr afrikanische Kinder diese Sprachen als Erst- oder Zweitsprache erwerben. Wie dem auch sei, es gibt in Afrika Sprachen europäischer Abstammung – darunter auch Deutsch – mit dem eindeutigen Status einer Fremdsprache, die in den Schulen gelernt werden können.

Deutsch wird also im Kontext einer Mehrsprachigkeit bzw. einer Diglossie angeboten, wobei jeder der koexistierenden Sprachen oder Sprachengruppen eine bestimmte Funktion zugeschrieben wird. Die Deutschlernenden kommen in die afrikanischen Germanistik-Abteilungen mit Deutschkenntnissen, die sie generell drei bis fünf Jahre lang in der Sekundarstufe erworben haben. Es sei hier allerdings angemerkt, dass an einigen wenigen Universitäten (wie zum Beispiel in Nigeria) das Deutschstudium auch ohne Deutschvorkenntnisse angetreten werden kann, da dort offiziell kein Deutschkurs in der Sekundarstufe angeboten wird. Aber selbst in diesem Fall besitzen die angehenden Germanistik-Studierenden Kenntnisse in einheimischen Sprachen sowie in mindestens einer europäischen Fremdsprache.

Im Vergleich zu Deutschlernenden an den Schulen ist die Lernmotivation bei den Deutschlernenden an den Universitäten eindeutig größer, weil sie sich freiwillig und aus eigenem Antrieb für Germanistik entschieden haben. Sie sind durch ihre schulischen Hauptfächer wie Geschichte und Erdkunde sowie durch die Medien relativ gut über die Zielsprachenländer (Deutschland, Österreich, Schweiz usw.) informiert. Dank der Aneignung von philosophischem Wissen in der Sekundarstufe sind sie bereits relativ kritikfähig und verfügen über beachtliches literarisches Wissen in der Bildungssprache und in wenigstens einer Fremdsprache. Zumindest in den neun französischsprachigen Ländern Afrikas (Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Mali, Senegal, Togo, Zentralafrika), in denen das Regionalwerk *Ihr und Wir Plus* (Anoumatakky / Kpogli et al. 2008) im Deutschunterricht eingesetzt wird, kommen die Lernenden in die Deutschabteilung etwa mit dem Sprachniveau

A1 bis B1.¹ An Deutschabteilungen in Afrika werden generell die vier ersten Semester intensiven Sprachkursen gewidmet, damit sich die Lernenden das nötige Grundwissen aneignen, bevor sie mit dem »eigentlichen« Studium der deutschen (bzw. deutschsprachigen) Landeskunde, Sprachwissenschaft oder Literaturwissenschaft beginnen. Mit dem DaF-Unterricht in den unteren Semestern wird den Studierenden also das allgemeine und fachliche Basiswissen vermittelt, das für das weitere Deutschstudium Voraussetzung ist. Schon hier können deutschsprachige literarische Texte im Deutschunterricht progressiv eingesetzt werden, um das Fremdsprachlernen zu unterstützen.

Die in den 1980er Jahren ausgelösten Diskussionen um die Legitimationsproblematik einer Germanistik in Afrika haben zu wichtigen Ergebnissen geführt, die die Konturen einer afrikanischen Germanistik gezeichnet haben. Unter anderem wurde in der »Interkulturalität« die Rechtfertigung für die Etablierung des Faches Germanistik in Afrika gefunden. Im selben Zusammenhang wurde angesichts des niedrigen sozio-ökonomischen Entwicklungsstands der ehemals kolonisierten Länder Afrikas und angesichts der der öffentlichen Bildung zugeschriebenen entwicklungsrelevanten Ziele die These vertreten, dass sich eine afrikanische Germanistik als »interkulturelle Entwicklungswissenschaft« zu legitimieren habe (vgl. Sow 1986; Ndong 1993; Kreutzer 1992).

Auf der Grundlage der hier kurz zusammengefassten Diskussionsergebnisse bekam das Fach Germanistik in Afrika in seinen Zielsetzungen, in seinen Curricula und in seinen Methoden neue Orientierungen. Nunmehr versteht sich die an vielen afrikanischen Universitäten betriebene Germanistik hauptsächlich als interkulturell. Interkulturalität – etwa unter Berücksichtigung von sozio-ökonomischen Entwicklungsfragen – wird also zum Gegenstand, zum Ziel und zur Methode einer »afrikanischen Germanistik«.

Werden die Bedingungen genau betrachtet, unter denen Deutsch an den meisten afrikanischen Universitäten gelernt wird, so lässt es sich dort als Tertiärsprache bezeichnen, denn es wird in der Regel als zweite oder weitere Fremdsprache gelernt. Diesem Status des Deutschen gerecht zu werden und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen, das macht das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache besonders effizient.

Es gilt nun, im folgenden Abschnitt darauf einzugehen, welche Rückschlüsse die Anerkennung sowie die Behandlung des Deutschen als Tertiärsprache auf das literarische Curriculum an afrikanischen Universitäten zulassen.

¹ Abgesehen von der individuellen Sprachbegabtheit der Lernenden liegt dieser Unterschied im Sprachniveau daran, dass Deutsch in manchen Ländern Afrikas (z. B. Kamerun) schon ab der 9. Klasse, in anderen (z. B. Benin, Togo) erst ab der 11. Klasse als Wahlpflichtfach unterrichtet wird. Selbst in ein und demselben Land kommt es häufig vor, dass einige Schulen Deutsch als Pflichtwahlfach früher anbieten als die anderen.

4. Tertiärsprache Deutsch und literarisches Curriculum in Afrika

Literaturunterricht wird an den meisten afrikanischen Germanistik-Abteilungen schon ab dem Grundstudium erteilt. Die Vermittlung von literarischen Kompetenzen darf hierbei die Tatsache nicht übersehen lassen, dass sich die Lernenden noch im Prozess des Fremdsprachlernens befinden und dass ihre Kenntnisse in der Fremdsprache deswegen weiterhin vertieft werden müssen. In dieser Hinsicht betrachtet Esselborn die Sprachvermittlung als Voraussetzung für den Zugang zu fremdkulturellen Texten:

»Der Zugang zu den fremdkulturellen Texten setzt eine integrierte Sprachvermittlung voraus, die vor allem fremdsprachliche Konnotationen, besondere Register und Sprachebenen bzw. stilistische Eigenheiten der literarischen Sprache erschließt.«
(Esselborn 2003: 485)

Zwar könnte eine solche Sprachvermittlung bereits durch parallele Unterrichtsfächer wie Konversationskurs, Grammatik, Schreibunterricht usw. gewährleistet werden, der Literaturunterricht sollte in seiner eigenen Art aber auch an der Verstärkung der Fähigkeiten der Lernenden in der Fremdsprache teilhaben, indem durch den Umgang mit Literatur das Interesse an der Sprache an sich und jenes an literarisch-ästhetischer, interkultureller, emanzipatorischer o. ä. Bildung mit einander verbunden werden.

Der interkulturellen Orientierung des gesamten Faches Germanistik in Afrika entsprechend, will dort germanistische Literaturwissenschaft als Teilbereich jener Germanistik auch interkulturell ausgerichtet sein. Deshalb sollte sich der Literaturunterricht im Grundstudium auch die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen zur Aufgabe machen: Je interkultureller sich die von Lernenden im Grundstudium erworbene literarische Kompetenz erweist, umso geeigneter sind diese Lernenden für ein Studium der Interkulturellen Literaturwissenschaft.

Das Prinzip des Literaturunterrichts im Deutschen als Tertiärsprache beruht auf der Tatsache, dass die Lernenden bereits über Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache verfügen, und dass sie mit eigenkultureller Literatur sowie mit fremdkultureller Literatur in mindestens einer weiteren Sprache vertraut sind.

Die afrikanischen DaT-Lernenden kennen sich ziemlich gut in der mündlichen und in der schriftlichen Literatur ihrer einheimischen Kultur aus, die allerdings überwiegend in europäischen Sprachen wie Französisch, Englisch, Spanisch etc. produziert wird.¹ Die Lernenden bringen außerdem Vorkenntnisse in französischer/englischer Literatur in den Deutschunterricht mit, das heißt Vorkenntnisse

¹ Die literarische Produktion in lokalen Sprachen bleibt eher marginal. Eine Ausnahme stellen arabischsprachige Länder Afrikas dar, wo jedoch die Schriftsprache erheblich von der gesprochenen Sprache abweicht.

in der Literatur des Landes, meistens des damaligen Koloniallandes, dessen Sprache dort als Amts- und somit als Bildungssprache fungiert. Hinzu kommt auch, dass die Lernenden durch die Lektüre von in die Bildungssprache übersetzten Texten oder Textauszügen aus der deutschsprachigen Literatur sowie durch in Lehrwerken befindliche literarische Kurztexte über gewisse Kenntnisse deutschsprachiger Literatur verfügen.

Es handelt sich bei der interkulturellen DaT-Literaturdidaktik an den meisten afrikanischen Deutschabteilungen also um die Konstellation von Literatur der L1 (afrikanische Oralliteratur / moderne afrikanische Literatur), Literatur der L2 (französische/englische Literatur) und Literatur der L3 (deutsche/deutschsprachige Literatur).

Eine didaktische Konsequenz dieser Konstellation ist, dass die Literatur der L3 nicht nur aus der sozio-kulturellen Perspektive der L1, sondern auch aus der Perspektive der L2 betrachtet werden kann. Derartige »doppelte Brechung« der Wahrnehmung der L3-Welt«, wie Neuner es nennt, kann dazu führen, dass »bei der Sprachenfolge ›Deutsch nach Englisch‹ die deutschsprachige Welt z. B. in Ländern mit großer geografischer Entfernung und sprachlicher wie auch sozio-kultureller Distanz (z. B. Japan, Korea) mit der ›angloamerikanischen Brille‹ wahrgenommen wird« (Neuner 2009: 38, Hervorh. im Orig.).

Eine weitere Folge dieser Konstellation ist die Möglichkeit für die Lernenden, einen »fremden Blick« auf die soziokulturelle Welt bzw. auf die Literatur der L1 zu werfen und mithin eigenkulturelle Werte mit objektiver und kritischer Distanz einzuschätzen und sie somit zu relativieren.

Was die Zielsetzungen angeht, so sollte sich der DaT-Literaturunterricht an den Germanistik-Abteilungen in Afrika die Erweiterung des deklarativen und prozeduralen Sprachwissens und der Sprachlernerfahrungen durch Literatur zum Ziel setzen. Er soll ferner als propädeutischer, auf das Studium einer interkulturellen germanistischen Literaturwissenschaft vorbereitender Sprachkurs zur Bildung eines deutsch-afrikanischen interkulturell-literarischen Grundwissens dienen.

In dieser Hinsicht sollte es beim Konzept von Deutsch als Tertiärsprache an afrikanischen Germanistik-Abteilungen darum gehen, Methoden anzuwenden, bei denen Ressourcen der einheimischen Muttersprache der Lernenden, der von ihnen früher erlernten Fremdsprache sowie ihrer Kenntnisse in eigenkultureller und in einer fremdkulturellen Literatur genutzt werden können, um das Erlernen der Fremdsprache Deutsch effizienter zu machen. Diese Methoden sollen in diesem Zusammenhang von den oben beschriebenen Zielsetzungen des DaT an den afrikanischen Germanistik-Abteilungen abgeleitet werden.

Im Folgenden möchte ich auf einige Aspekte solcher Methoden eingehen.

5. Methodik eines interkulturellen DaT-Literaturunterrichts

Indem sie für eine Einbeziehung der früheren (Fremd)Sprachlernerfahrungen sowie der literarischen Vorkenntnisse in den Unterricht plädiert, macht sich eine interkulturelle DaT-Literaturdidaktik den lernerorientierten sowie den rezeptionsästhetischen Ansatz zu eigen. Dabei sollte mit den im Unterricht eingesetzten literarischen Texten sowohl inhaltlich als auch formal und erzähl-ästhetisch umgegangen werden. Das interkulturelle Potenzial eines literarischen Textes sollte also an dem Inhalt (z. B. die fiktionale soziokulturelle Welt der Figuren) des Textes, an seiner Form (gattungsspezifische Momente des Textes, Erzählstruktur etc.) und an seinen ästhetischen Gestaltungsmitteln (intertextuelle Bezüge, Mehrsprachigkeit, hybride Satzkonstruktionen, stilistische Aspekte etc.) herausgearbeitet werden. Zudem kann der Text, wie oben schon erwähnt, aus eigenkultureller Perspektive, aber auch aus der Perspektive der ersten Fremdsprachenkultur erschlossen und gesprächsweise in der Zielsprache Deutsch besprochen werden. In diesem Zusammenhang finden Glaap und Rück im Interpretationsgespräch die »wichtigste Form der unterrichtlichen Vermittlung von Literatur«, denn

»indem die Lernenden sich mit dem Werk diskursiv auseinandersetzen, entdecken sie Zugänge, wo ihnen diese zunächst verwehrt schienen, korrigieren sie Fehleinschätzungen, die durch den Wortlaut oder die Struktur widerlegt werden, modifizieren sie einseitige Gewichtungen, erwerben sie ästhetische Erfahrungen« (Glaap/Rück 2003: 136).

Mit dem interpretatorischen Gespräch in der Zielsprache tun sich für die Lernenden »gute Möglichkeiten zur Schulung des mündlichen Ausdrucksvermögens und zur Erweiterung der Kenntnisse in der Zielsprache« (ebd.) auf. Diese Vermittlung der Sprechfertigkeit lässt sich jedoch nicht von der Schulung zur Schreibfertigkeit abkoppeln, denn die erstere führt die Förderung der letzteren herbei:

»Mit der mündlichen Ausdruckschulung sollte eine ebensolche im schriftlichen Bereich einhergehen. Diese kann durch entsprechende Aufgabenstellung (Herausarbeiten inhaltlicher oder formaler Aspekte durch den Einzelnen oder in der Gruppe, Stundenprotokolle, schriftliche Stellungnahmen) erzielt werden.« (ebd.: 137)

Unter den Bedingungen eines interkulturellen Interpretationsgesprächs kann in höheren Semestern mit literarischen Texten aus L3, aus L2 und aus L1 thematisch-, motivisch- und erzählästhetisch-vergleichend umgegangen werden. Varianten von Volksmärchen in den drei Kulturen bieten sich besonders für diesen Umgang an. Außerdem können hierbei auch ins Deutsche übersetzte L2-Texte afrikanischer Autoren mit dem Originaltext verglichen werden, um die kulturspezifischen Phänomene herauszuarbeiten, die beim Übergang von L2 zu L3

auftauchen, um somit die Rolle der L1 des Autors in Erscheinung treten zu lassen.¹

Zusätzlich zur literaturkritischen Beschäftigung mit fiktionalen Texten soll beim DaT-Literaturunterricht an afrikanischen Universitäten auch die Geschichte der deutschen Literatur vermittelt werden. Je intensiver die Kenntnisse der Lernenden im Bezug auf eigenkulturelle und auf französische/englische Literaturgeschichte aktiviert werden, umso effizienter ist ihre Aneignung der deutschen Literaturgeschichte. Hier sollte der französischen/englischen Literaturgeschichte eine wichtige Stellung eingeräumt werden, da es wegen der kulturellräumlich relativen Distanz zwischen Afrika und Deutschland und wegen der kulturellen Nähe zwischen Deutschland und Frankreich/England viel ergiebiger wäre, von der Literaturgeschichte Frankreichs/Englands auszugehen, um den Lernenden die deutsche Literaturgeschichte kontrastiv zu vermitteln. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen literarischen Epochen oder Strömungen in Frankreich/England und jenen in Deutschland gelenkt. Manche dieser Epochen und Strömungen haben so gut wie dieselbe Bezeichnung (z. B.: *classicisme* vs. *Klassik*; *romantisme* vs. *Romantik*; *réalisme* vs. *Realismus*) in L2 und L3. Ihnen liegen aber nicht unbedingt dieselben soziopolitischen und kulturphilosophischen Gedanken zugrunde.² Außerdem sind diese Epochen in beiden Kulturräumen nicht einheitlich synchron verlaufen. Die Bewusstmachung der Ähnlichkeiten und der Unterschiede bei literarischen Epochen kann in dieser Hinsicht einerseits zu positiven Transfers, andererseits zur Vermeidung etwaiger Übergeneralisierungen beitragen.

Ein anderer Bereich der Literaturvermittlung, in dem die L2 (Französisch/Englisch etc.) eine bedeutende Rolle spielen kann, ist das Lehren des literatur- und kulturwissenschaftlichen Wortschatzes. Das Erlernen dieser Fachbegriffe ist notwendig für die Entwicklung einer deutschen Wissenschaftssprache bzw. einer

¹ Die senegalesische Germanistin und Schriftstellerin Khadidjatou Fall hat anhand des Romans *Gottesholzstücke* ihres Landsmanns Ousmane Sembènes [Orig. *Les bouts de bois de Dieu*] hervorragend gezeigt, wie Wolof, die ungeschriebene Muttersprache (L1) des Autors, den als Original geltenden L2-Text so unterminiert, dass die deutsche Übersetzung als »Übersetzung zweiter Stufe« gelten kann, d. h. als deutsche Übersetzung einer französischen Fassung eines ungeschriebenen Wolof-Textes, vgl. Khadidjatou Fall (1996). Dazu vgl. auch Shaban Mayanya (1999); Ndeffo (2004). Die meisten afrikanischen Autoren befinden sich in einer ähnlichen Situation aufgrund ihrer »doppelten literarischen Sozialisation« (Riesz 1990) in der einheimischen Oraltradition und in der französischen Schriftkultur.

² Dazu schreiben Ulf Abraham und Matthis Kepser: »Die Epochenbildung verschleiert die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Das gilt sowohl unter nationaler Perspektive (überschneidend z. B. ›Klassik‹, ›Romantik‹, ›Biedermeier‹, ›Vormärz / Junges Deutschland), als auch im Kontext der Weltliteratur (z. B. ›Realismus‹ als zwar weit verbreitetes, aber weder inhaltlich noch zeitlich homogenes Phänomen).« (Abraham/Kepser 2006: 36)

deutschen literarischen Fachsprache bei den Lernenden. Begriffe, die kaum in der L1 vorkommen, sind meistens aber in L2 vorhanden. Die Aktivierung literarischer Begriffe in der L2 macht ihr Erlernen in der L3 besonders effizient.

Zuletzt bietet die Vermittlung der literaturwissenschaftlichen Arbeitstechniken in der L3 einen guten Anlass zum Rückgriff auf die Vorkenntnisse der Lernenden in der L2. So können Regeln zum Aufbau und zur Abfassung eines literaturwissenschaftlichen Aufsatzes sowie zu Zitierweisen und zu Quellenangaben bei L3 kontrastiv zu den bei L2 geltenden Regeln vermittelt werden, die die angehenden Studierenden im Allgemeinen schon beherrschen. Durch diese kontrastive Vermittlung werden positive Transfers ermöglicht und den Lernenden eventuelle Interferenzen und Übergeneralisierungen bewusst gemacht.

Es liegt auf der Hand, dass die Nutzbarmachung von Ressourcen der L1, aber auch und vor allem der L2 die Vermittlung und die Aneignung der L3-Literatur effizient machen können. Diese Effizienz hängt allerdings ebenso von dem Literaturkanon ab, der im Unterricht eingesetzt wird. Im Folgenden möchte ich den Kriterien nachgehen, die die Bildung eines geeigneten Literaturkanons bestimmen sollen.

6. Kriterien zur Auswahl von literarischen Texten

Es gibt bis dato keine einheitlichen und allgemeingültigen Kriterien zur Auswahl literarischer Texte in der DaF-Literaturdidaktik. Jedoch wird im Fach Deutsch als Fremdsprache / Interkulturelle Germanistik im Allgemeinen ein literarischer Kanon vertreten, der

»die für Geschichte, Tradition und Selbstverständnis einer Gesellschaft maßgeblichen Werke umfassen soll, 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.« (Ewert 2010: 1560)

Die bei DaF gängigen, von Literaturdidaktikern entworfenen Kriterien¹ gelten unter vielen Gesichtspunkten auch für die DaT-Literaturdidaktik. Nur müssen diese Kriterien im Rahmen einer interkulturellen DaT-Literaturdidaktik präziser formuliert werden.

So sollte es bei einer Literaturdidaktik im DaT prinzipiell gelten, dass die literarischen Texte, die den Kanon konstituieren, einen Rückgriff auf sprachliche und kulturelle Momente der L1 und der L2 bei der Vermittlung der L3 zulassen. Des Weiteren können folgende Orientierungsfragen zur Auswahl geeigneter literarischer Texte verhelfen:

¹ Zu den Details über die Auswahlkriterien siehe u. a. Ewert (2010: 1560 ff.); Esselborn (2003: 483).

- Ist der Text repräsentativ für die Literatur der L1, L2 und L3 oder eher ein Außenseiter?
- Thematisiert der Text Interkulturalität, kulturelle Differenzen, Alterität, Hybridität, Fremdheit, kulturelle Stereotypen, Mehrsprachigkeit mit Bezug auf L1, L2 und L3?
- Kommen die L1 und L2 sowie deren jeweilige Soziokultur im L3-Text (moralische Werte, Symbole, Weltanschauung, Lebensweisen etc.) vor?
- Hat der Autor des L3-Textes persönliche Erfahrungen mit der Kultur bzw. der Literatur der L1 und L2?
- Wurde der L3-Text in der Literatur der L1 und L2 rezipiert?
- Bietet der L3-Text Anhaltspunkte für einen Vergleich mit Texten aus L1- und L2-Literatur?

Berücksichtigt man diese Orientierungsfragen, so wird deutlich, dass im Rahmen der interkulturellen DaT-Literaturdidaktik an afrikanischen Universitäten nicht nur deutschsprachige Texte, sondern auch Texte der L1 und der L2 im Unterricht Berücksichtigung finden müssen.

Migrationsliteratur, postkoloniale Literatur, Exil- und Reiseliteratur von deutschsprachigen Autoren, Essays zur Rezeption der L1 in der L3 und umgekehrt, in L3 übersetzte L1-Texte, in L3 verfasste Texte afrikanischer Migranten im deutschsprachigen Raum und Texte afro-deutscher Autoren sollten bei einer interkulturellen DaT-Literaturdidaktik in Afrika bevorzugt behandelt werden.

Was die Form der Texte anbelangt, so eignen sich im Grunde genommen alle Texte, von den volkstümlichen Kleinformen über Romane bis hin zu dramatischen Großformen. Aus lernökonomischen Gründen sind jedoch epische, lyrische und dramatische Kurzformen (Kurzgeschichten, Volksmärchen, Berichte, Gedichte, Sketche etc.) zu empfehlen. Der Einsatz von Literaturverfilmungen und von Hörspielen im Unterricht kann den Unterricht – soweit dies machbar ist – attraktiver gestalten und auf diese Weise Impulse für fruchtbare Interpretationsgespräche geben. Deren Einsatz ist besonders wichtig, wenn man das Hörverstehen üben möchte. Um die sprachliche und kulturelle Zugänglichkeit zu erleichtern, sollte von den Autoren der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur ausgegangen werden.

Im Zusammenhang mit den oben festgelegten Kriterien sollte die von Ewert und von Esselborn aufgestellte Autorenliste¹ durch deutschsprachige Autoren, die über Afrika schreiben, durch afrikanische Autoren, die über den deutsch-

¹ Namentlich wurden folgende Autoren angegeben: Nikolaus Lenau, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Franz Werfel, Joseph Roth, Paul Celan, Elias Canetti, Libuse Monikova, Emine Sevgi Özdamar, Herta Müller, Horst Bienek, Günther Grass, Siegfried Lenz, Peter Härtling, Christa Wolf. S. dazu Esselborn (2001: 242 f.), Ewert (2010: 1561).

sprachigen Kulturraum schreiben, und durch im deutschsprachigen Raum lebenden Autoren afrikanischer Abstammung sowie durch afrodeutsche Autoren ergänzt werden. Also unter anderen: Hans Christoph Buch, Stefanie Zweig, Corinna Hofmann, Uwe Timm, Léopold Sédar Senghor, Ama Darko, Agbota Zinsou, May Ayim, Hans-Jürgen Massaquoi und Lutz van Dijk. Hinzu kommen natürlich auch afrikanische Autoren, die nicht zu der oben erwähnten Kategorie gehören, deren literarische Werke aber ins Deutsche übersetzt wurden. Volkstümliche Texte wie Grimms, Norbert Ndongs oder Mensah W. Tokpontos Volksmärchen sind im Kontext eines DaT-Literaturcurriculums sehr empfehlenswert.¹ Weitere einzelne afrikanische und deutschsprachige Autoren können in Bezug auf ihre thematische oder erzählästhetische Vergleichbarkeit in dem Kanon zugelassen werden.

7. Abschließende Bemerkungen

Das Lernprofil der Deutschlernenden an afrikanischen Germanistikabteilungen lässt Deutschkurse dort nach den Prinzipien des Deutschen als Tertiärsprache organisieren. Der Literatur sollte dabei eine Schlüsselfunktion im Unterricht DaT an afrikanischen Germanistik-Abteilungen zugewiesen werden. Literaturunterricht sollte in Art eines propädeutischen Sprachkurses die Lernenden auf das Hauptstudium der deutschen Literatur vorbereiten. Die Vorkenntnisse der Studierenden in Literatur und Kultur der L1 und L2 sind dabei zu aktivieren, um das Erlernen der Sprache, Literatur und Kultur der L3 zu optimieren und somit die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden zu erweitern. Dafür sind aber Methoden notwendig, die die Auswertung der Ressourcen von L1 und L2 im DaT-Literaturunterricht fördern. Einige Lehrbereiche wie zum Beispiel die Vermittlung von L3-Literaturgeschichte, die Vermittlung von literarischen Begriffen, die Vermittlung von Arbeitstechniken bei der L3-Literatur lassen sich in besonderer Weise durch das Nutzbarmachen der L1 und L2 unterstützen, insofern sie bei den Lernenden die Aneignung einer literarischen L3-Fachsprache begünstigen. Ein auf die Lehrmethoden abgestimmter Literaturkanon kann die Erreichung der gesetzten Ziele fördern.

In Zukunft wäre es aufschlussreich, auf die spezifische Implementierung des hier auf kontinentaler Ebene entworfenen DaT-Konzepts in jedem einzelnen afrikanischen Land einzugehen, da trotz großer Ähnlichkeiten bei der Lernsituation des Deutschen in Afrika auch landspezifische Differenzen zu berücksichtigen sind.

¹ Zum Stellenwert von volkstümlichen Texten für eine interkulturell orientierte DaF-Literaturdidaktik in Afrika siehe Ahouli (2008); Bationo (2007).

Literatur

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (Hrsg.): *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2006.
- Ahouli, Akila: »Zum Stellenwert von volkstümlichen Erzähltexten in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache: Ein literaturdidaktischer Beitrag zum fremdsprachlichen Curriculum am Beispiel des frankophonen West- und Zentralafrika«, *Info DaF* 35, 4 (2008), 424–431.
- Ahouli, Akila: »Literatur als Träger interkultureller Kompetenzen: Überlegungen zu Konzepten und Methoden einer Didaktik des DaF in Afrika Subsahara«, *IDV-Magazin*, Nr. 82, Juli 2010, Bd. 2: *Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar*, 502–518, aufrufbar auf: www.idvnetz.org
- Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al.: *Ihr und Wir Plus. Textbuch 1*. München: Goethe-Institut, 2008.
- Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al.: *Ihr und Wir Plus. Textbuch 2*. München: Goethe-Institut, 2009.
- Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi et al.: *Ihr und Wir Plus. Textbuch 3*. München: Goethe-Institut / Ismaning: Hueber Verlag, 2011.
- Bationo, Jean-Claude: *Literaturvermittlung im Deutschunterricht in Burkina Faso, Teil I: Stellenwert und Funktion literarischer Texte im Regionalwerk »Ihr und Wir«*. Frankfurt am Main: Lang, 2007.
- Ehlers, Swantje: »Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian et al.: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2010, 1530–1544.
- Esselborn, Karl: »Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Kanon deutscher Literatur? Zur Erweiterung des Kanons deutscher ›Nationalliteratur‹ um Texte der Interkulturalität«. In: Auer, Michaela; Müller, Ulrich (Hrsg.): *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: »Andere Texte anders lesen«*. Stuttgart: Heinz, 2001, 335–351.
- Esselborn, Karl: »Interkulturelle Literaturdidaktik«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 2003, 480–486.
- Ewert, Michael: »Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2010, 1055–1565.
- Fall, Khadidjatou: *Ousmane Sembènes Roman »Les bouts de bois de Dieu«: Ungeschriebener wolof-Text, französische Fassung, deutsche Übersetzung. Eine Untersuchung zu Problemen einer literarischen Kommunikation zwischen Schwarz-Afrika und dem deutschen Sprachraum*. Frankfurt am Main: Iko-Verlag, 1996.
- Glaap, Albert-Reiner; Rück, Heribert: »Literarisches Curriculum«. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 2003, 133–138.
- Hufeisen, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main: Lang, 1991.
- Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Narr, 1998.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat, 2003.
- Kreutzer, Leo: »Germanistik und ›Midlife-Crisis‹ oder: Wie meine endgültige Literaturwissenschaft zu einer interkulturellen Entwicklungsforschung wurde«. In: Griesheimer,

- Frank; Prinz, Alois (Hrsg.): *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. Tübingen: Francke, 1992, 260–276.
- Marx, Nicole; Hufeisen, Britta: »Mehrsprachigkeitskonzepte«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 2010, 826–832.
- Mayanja, Shaban: »Pthwoh! Geschichte, bleibe ein Zwerg, während ich wachse!«: *Überlegungen zu Problemen der Übersetzung afrikanischer Literatur ins Deutsche*. Hannover: Revonnah, 1999.
- Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: iudicium, 2008.
- Nedeffo Tene, Alexandre: *(Bi)kulturelle Texte und ihre Übersetzung: Romane afrikanischer Schriftsteller in französischer Sprache und die Problematik ihrer Übersetzung ins Deutsche*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2004.
- Ndong, Norbert: *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur: Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*. München: iudicium, 1993.
- Neuner, Gerhard: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 2009.
- Paefgen, K. Elisabeth: *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 2006.
- Riesz, János: »Birago Diop (Senegal) als Erneuerer der afrikanischen Erzählkunst im 20. Jahrhundert«. In: Goetsch, Paul (Hrsg.): *Mündliches Wissen in neuzeitlicher Literatur*. Tübingen: Narr, 1990, 251–272.
- Sow, Alioune: *Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegungen zu einer Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Afrika*. Hildesheim: Olms, 1986.

► *Dr. Akila Ahouli*

Nach dem Abitur 1996 Studium der Germanistik, der Erziehungswissenschaft und der Romanistik an der Université de Lomé und an der Universität Hannover. 2001 Magisterabschluss. 2003–2006 Promotionsstudium an der Leibniz Universität Hannover mit einem DAAD-Stipendium. 2005 Erwerb einer Zusatzqualifikation zur Lehre des Deutschen als Fremdsprache. Seit 2007 Dozent an der Université de Lomé und Honorarlehrer am Goethe-Institut Lomé.