

Dekonstruktive Literaturdidaktik am Beispiel der deutschen Abteilung der Universität Athen

Zur Diskussion um eine praxisbezogene Theoriebildung

Aglaia Blioumi

► Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird gezeigt, wie im Unterricht poststrukturalistische und hermeneutische Vorgehensweisen miteinander verknüpft werden, um anhand des Romans *Reisende auf einem Bein* von Herta Müller Studenten der Universität Athen mit literaturdidaktischen Analyseverfahren vertraut zu machen. Ziel ist es, einen Spannungsbogen zwischen Fachdidaktik, DaF und Auslandsgermanistik herzustellen mit dem Ziel, angehende Deutschlehrer für den Literaturunterricht in DaF vorzubereiten. Die These ist dabei, dass handlungs- und produktionsorientierte Verfahren ein gemeinsamer Knotenpunkt zwischen Fachdidaktik und DaF sind und ihre Anwendung im Rahmen der Auslandsgermanistik durchaus ausführbar ist.

Wo treffen sich konzeptionell und methodisch die »Fachdidaktik des Deutschen« und »Deutsch als Fremdsprache«? Über die profane Antwort der Behandlung u. a. der deutschen Literatur hinaus sind methodisch handlungs- und produktionsbezogene didaktische Ansätze zu nennen. Im Rahmen der Fachdidaktik solle durch das Einführen von handlungsbezogenen Übungen das ganzheitliche Tun der Schüler im Unterricht gefördert werden, denn dies vermöge sowohl kognitive als auch affektive Zugänge miteinander zu verbinden (vgl. Spinner 2010a: 247). Durch die handlungsbezogene Sprachdidaktik wiederum sollen kontextreiche Kommunikationssituationen (vgl. Roche 2008: 214) und die dafür nötigen Sprachmittel, die die kreative Verwendung von Sprache im Sinne des Sprachhandelns fördern (ebd.: 215), und somit auch

soziale Kompetenzen (ebd.: 214) geliefert werden. In Bezug auf die Anwendung solcher methodischer Verfahren im Rahmen der Auslandsgermanistik stellt sich die Frage, wo innerhalb der Spannweite zwischen Fachdidaktik und DaF der Literaturunterricht zu verorten ist. Diese Frage kann selbstverständlich nicht pauschalisierend beantwortet werden, sondern nur situativ je nach vereinzelter Auslandsgermanistik. Folglich kann die Nähe der jeweiligen Auslandsgermanistik zu Deutsch als Fremdsprache erst nach Sichtung der spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen bestimmt und erst dann der Schwierigkeitsgrad des Literaturunterrichts festgelegt werden.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, ob und inwiefern Ansätze einer dekonstruktiven Literaturdidaktik, die aus dem Methodenreservoir der Fachdidaktik entnommen ist, auf den Literaturunterricht der Auslandsgermanistik der Universität Athen übertragen werden kann. Dies ist für mich eine große Herausforderung, denn dekonstruktive Ansätze wurden bislang in den Auslandsgermanistiken, im Gegensatz zu interkulturellen Herangehensweisen (siehe exemplarisch: Cerri 2011), kaum rezipiert. Mein Erkenntnisinteresse gilt demzufolge dem Dialog zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und der Praxisrelevanz fachdidaktischer Konzepte für den DaF-Unterricht.

Meine These ist dabei, dass dekonstruktive Ansätze nicht nur für uns anwendbar, sondern auch erstrebenswert sind, zumal sie die konzentrierte Lektürearbeit, die im Rahmen eines Philologiestudiums unverzichtbar ist, unterstützen. Da wir eine Fremdsprachenphilologie sind und aufgrund dessen eine gewisse Nähe zu DaF aufweisen, sind methodisch der gemeinsame Knotenpunkt zwischen Fachdidaktik und Auslandsgermanistik handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, die sowohl fachkundige Leseprozesse unterstützen als auch angehende Fremdsprachenlehrer zu einem kreativen Unterricht, der lernerzentriert ist, befähigen. Die Textarbeit soll den bescheidenen Versuch darstellen, den Anwendungsnutzen für den DaF-Unterricht im Ausland zu demonstrieren, um die Kluft zwischen Hochschul- und Schullehre etwas zu schließen.

Dabei ist zu betonen, dass nach dem Verdrängen der Literatur durch die audiovisuelle Methode heute eine Renaissance in der Beschäftigung mit literarischen Texten zu konstatieren ist, die das kulturelle Lernen, die symbolische Kompetenz und sogar die ästhetische Dimension fordert (Dobstadt/Riedner 2011: 7). Sowohl im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als auch im neuen Rahmenlehrplan für Deutsch als Fremdsprache der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist der Umgang mit Literatur nicht auf Anfängerniveau, sondern erst ab der B-2-Stufe vorgesehen. Der Poststrukturalismus ist auf den höheren Sprachniveau-Stufen angesiedelt (ebd.: 12 f.), was selbstverständlich einen weiteren Anknüpfungspunkt zu unserer Auslandsgermanistik darstellt, da unsere Studenten über zumindest befriedigende Deutschkenntnisse verfügen.

Bevor jedoch der Ablauf meines literaturdidaktischen Seminars¹, in dem die dekonstruktive Didaktik erprobt wurde, vorgestellt wird, sollen im Folgenden um der theoretischen Untermauerung willen dekonstruktive Literaturverfahren im Deutschunterricht kurz umrissen werden.

1. Poststrukturalistische Lektüreverfahren im Deutschunterricht

Die Entwicklungsgeschichte der Literaturdidaktik in Deutschland ist seit Jahrzehnten mit dem Dilemma einerseits der Reduzierung der literarischen Euphorieerfahrung und andererseits der fundierten Textanalyse konfrontiert, wobei für viele Literaturdidaktiker poststrukturalistische Methoden, die jedoch nicht als ein einheitlich abgeschlossenes Modell verstanden werden sollten, einen Ausweg bieten. Da die Methode terminologisch noch nicht festgelegt ist, wird sie gelegentlich als *poststrukturalistische Literaturdidaktik* (Kammler 1997: 170–179) bezeichnet, oder es ist die Rede von *dekonstruktiven Lektüreverfahren* (Fingerhut 1995: 46) oder von *postmoderner Literaturdidaktik* (Spinner 1999: 26 f.), wobei Postmoderne und Dekonstruktion in eine unentrinnbare Nähe zueinander geraten. Oder es wird einfach auf *poststrukturalistische* bzw. *dekonstruktivistische Interpretationsverfahren* (Steets 1997, 96–109) verwiesen. Die Heterogenität der literaturdidaktisch angewandten poststrukturalistischen Theorieansätze erklärt sich jedoch auch dadurch, dass der Begriff Poststrukturalismus unterschiedliche Positionen zueinander in Beziehung setzt, wobei Ansätze der dekonstruktiven Philosophie Jacques Derridas, der Psychoanalyse von Jacques Lacan und der Diskursanalyse Michel Foucaults herangezogen werden (vgl. Kammler 2010: 225). Folglich verlagert sich dabei ebenso das Erkenntnisinteresse, das sich weg von der Ermittlung und Beschreibung der Strukturen hin zu Fragen nach den Ursprüngen und Bedingungen ihres Entstehens, nach den normativen Kontexten, in denen sie gedeihen, wendet (Wrobel 2010: 207).

Innerhalb des poststrukturalistischen Diskurses nimmt das Prinzip der Differenz (*différance*) einen sehr hohen Stellenwert ein, da sich die Bedeutung aus der Funktion der Schrift ergebe, die sich wiederum um das Spiel von Differenzen und Oppositionen ergibt, mit anderen Worten: Die differenzielle Bedeutungsfunktion der Zeichen mache einen kohärenten Sinn unmöglich (vgl. Förster 2010: 238). Sinn werde erst in den unendlichen Verweisungen, Bezügen, Unterscheidungen der diversen Text-, Rede- und Schreibfragmente, aus denen er sich aufbaut, hergestellt. Konkret in Bezug auf literarische Texte gebe es keine in ihnen präexistente Botschaft, Bedeutung, Sinn oder Wahrheit (vgl. Förster 1991: 70).

¹ Die erste Stunde des Seminars wurde ausführlich in einem anderen Artikel (Blioumi 2012) vorgestellt.

In die Lektürepraxis sind obige Prämissen methodologisch als *zweite Lektüre* eingegangen. Gegen die scheinbare Eindeutigkeit von Lektüren solle eine zweite Lektüre erfolgen, die Irritationspunkte, Widersprüchlichkeiten und Doppeldeutigkeiten unter die Lupe nimmt (vgl. Kammler 2000: 15). Dabei müssten Dekonstruktionen als Instrumente des Unterrichts die Aufgabe erfüllen, sprachlich-kulturelle Praktiken zu analysieren mit der Konsequenz, der kulturellen Selbstaffirmation entgegenzusteuern. Ebenso solle die Selbstreferenz literarischer Texte vermieden werden, Geschichte und Gegenwart in ihrer jeweiligen Heterogenität kenntlich gemacht werden, Geschichte sei kein *objektiv* verlaufender homogener Prozess, die einige und einzige Tradition könne es nicht geben (ebd.: 18). Konkret bedeutet dies im Unterrichtsgeschehen, dass erst in einer zweiten, erneuten Lektüre die erste Lektüre in Zweifel gezogen wird und dass diese zweite Lektüre näher an der Wirklichkeit, die der literarische Text verarbeitet, ist, da schließlich nicht mehr die Sinnentnahme, die Feststellung der Autorintention oder ein Wahrheitsanspruch der Interpretation im Mittelpunkt stehen (Fingerhut 1995: 45). Diese Methode der zweiten Lektüre ist als dekonstruktive Sparte von poststrukturalistischen Ansätzen in die Fachdiskussion eingegangen. Kurzum ist *poststrukturalistische Literaturdidaktik* ein Oberbegriff, der die dekonstruktive Methode der *zweiten Lektüre* umfasst.

Dekonstruktive Textoperationen im Unterricht anzuwenden, bedeutet schließlich, ein textgenaues, sprachzentriertes Lesen einzuleiten (vgl. König 2003: 227). Ein Lesen, das die Materialität der Sprache und die Sinnkonstruktionen anhand konkreter Vorgänge in den Vordergrund rückt. Prämissen, die unverkennbar auf den Literaturunterricht in der Auslandsgermanistik zutreffen, denn ein textgenaues, verlangsamtes Lesen und die besondere Fokussierung auf die Sprache sind bereits durch die Lektüre eines fremdsprachlichen Textes vorgegeben.

Die Fokussierung auf die Konstruiertheit eines Textes kann sowohl mit üblichen handlungsorientierten Übungen erreicht werden, wie Perspektivwechsel, Umformungen und Montagen und dem Erproben von verschiedenen Sprachstilen (vgl. König 2003: 227), als auch mit der emotionalen und imaginativen Vergegenwärtigung von Texten, demzufolge mit Lesen, Schreiben und entdeckendem Lernen (vgl. Spinner 1999: 27).

Als Zielsetzung werden ferner die *literarische Bildung* und der intellektuelle Charakter der Lesepraxis gesetzt, wobei die zweite Lektüre als Spontanlektüre verworfen wird (vgl. Fingerhut 1995: 55). Dieser letzte Aspekt lässt den Germanisten der Auslandsgermanistik freilich aufhorchen, denn stets müssen seine Lektüren literaturtheoretisch fundiert und historisch aufgeklärt sein.

2. Zielsetzungen und Auswahl des Textes

Im Folgenden möchte ich die von mir praktizierte Einführung dekonstruktivistischer Analyseverfahren aufzeigen, die in unserer Abteilung im vorigen Wintersemester innerhalb eines Hauptseminars zur Literaturdidaktik eingesetzt wurden. Dabei verfolgte ich ein zweifaches Ziel:

a) Zunächst wurden kognitive Zielsetzungen befolgt, die der literaturwissenschaftlichen Ausstattung im Rahmen einer Germanistik entsprechen. Konkret sollten Studierende mit dem literarischen Schaffen Herta Müllers, vornehmlich anhand des Romans *Reisende auf einem Bein*, vertraut gemacht werden, sich den soziohistorischen und autobiografischen Kontext zu eigen machen und mit der Dichte, Komplexität und Reflektiertheit ihres Schreibens bekannt gemacht werden. Zu diesem Zweck wurden im Plenum kurze Gruppenreferate gehalten, die verschiedene Aspekte ihres Schreibens exemplifizierten, z. B. autobiografisches, weibliches, flanierendes Schreiben etc. – dies im Anschluss an die These der Unverzichtbarkeit einer Verschwisterung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren. Gerade im Rahmen eines Philologiestudiums sind kognitive Zielsetzungen unumgebar und können von ausschließlich handlungsorientierten Verfahren nicht verdrängt werden, denn dies würde die literarische Ausbildungsbasis untergraben. Wie bereits erwähnt, spielt in der Auslandsgermanistik sowohl die Lehrerausbildung als auch die literarische Bildung angehender Deutschlehrer eine gleichrangige Rolle. Rational-analytische Formen der Textarbeit bieten Philologie-Studenten die nötige fachwissenschaftliche Basis, um kognitive und rezeptive Fähigkeiten auszubilden und nicht der Beliebigkeit aller subjektiven Deutungen zum Opfer zu fallen.

Bezüglich der Auswahl des Romans ist hervorzuheben, dass sich die literarischen Texte Herta Müllers durch ihre Hermetik auszeichnen, und gerade diese Schwierigkeit, den einzelnen Text auf eine Bedeutung festzulegen, spricht für das dekonstruktivistische Lektüreverfahren. Nach Steets (1997: 97), deren Ansichten ich teile, empfinden Schüler bei der Lektüre von Texten Herta Müllers: *Unlesbarkeit*, was dem theoretischen Kontext der Dekonstruktion entspricht. Ebenso sei gerade der Ansatz der Dekonstruktion bei Herta Müller sinnvoll, da gemäß ihren poetologischen Schriften als zentrale ästhetische Position der Grundgedanke des Destruierens, nämlich das Zerlegen, hervorgehoben wird. Obige Charakteristika entsprechen schließlich dem generellen Kriterienkatalog Kammlers (2000: 18) zur Auswahl literarischer Texte, demzufolge dekonstruktive Lesarten besonders bei Texten angebracht sind, die aufgrund ihrer vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten per se Anlass zur Dekonstruktion bieten.

Ausgehend von den gehaltenen Referaten wurde eine hermeneutische Textinterpretation angestrebt, die der Themen-, Form- und Stilarbeit genüge tat. Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass unter den Literaturdidaktikern Einigkeit

darüber herrscht, dass »hermeneutisches Lesen und poststrukturalistische Lektüren sich wechselseitig voraussetzen, ohne aufeinander zurückgeführt werden zu können« (Bogdal 2010a: 241; zur Kopplung von dekonstruktiven und hermeneutischen Verfahren siehe ebenso Steets (1997: 98); Förster (1991: 79); Kammler (2000: 9)). Bei den dekonstruktivistischen Verfahren handelt es sich hauptsächlich um handlungsorientierte Aufgabenstellungen, die zunächst in Gruppenarbeit die affektive Dimension ins Spiel bringen, anschließend aber, wenn nicht eine *zweite Lektüre*, dann doch eine zweite reflexive Herangehensweise an die Texte fördern.

b) Schließlich sollte man nicht vergessen, dass es sich um ein literaturdidaktisches Seminar handelte, das angehende Deutschlehrer auf die Unterrichtspraxis vorbereiten soll. Dieser Zielsetzung diene das Vertrautmachen der Studenten mit handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben, die sie in ihrem Unterricht nicht nur auf literarische Texte anwenden können sollen, sondern ebenso auf jegliche Art authentischer Texte. Eine breite Palette an Aufgaben wurde dabei anvisiert: vom Perspektivenwechsel bis zu Interaktionsspielen, Simulationsspielen, Szenischem Spiel (vgl. Meyer 1994: 348 f.) bis zur freien Textinterpretation u. a., wobei die Implikationen, die sich bei einer möglichen Übertragung auf eine reale Unterrichtssituation im Rahmen des Deutschen als Fremdsprache ergeben können, mit den Studenten kurz diskutiert wurden. Lehrziel meiner Bemühungen war demzufolge ein ausgewogenes Verhältnis zwischen diesen Verfahren und der kognitiven Wissensvermittlung, da beide in den Prozess der Sinnkonstruktionen des Textes einfließen und einen transferfähigen Wissensbestand bieten.

Bezüglich der Bedingungsanalyse ist anzumerken, dass sich die Studenten im Hauptstudium befanden und aus unterschiedlichen Jahrgängen – ab dem fünften Semester – kamen. Zum Kennenlernen habe ich sie gebeten, mir schriftlich mitzuteilen, seit wie vielen Jahren sie Deutsch lernen.

Auf die gestellte Frage antworteten 14 Studenten mit insgesamt 5 bis 10 Jahren Deutschunterricht. Sie haben demzufolge schätzungsweise das Mittelstufenniveau. Gemäß den Antworten haben zehn Studenten ein höheres Mittelstufenniveau und vier Studenten ein höheres Sprachniveau (C1). Ebenfalls antworteten fünf Studenten, dass Deutsch ihre Muttersprache sei, wobei mir nicht deutlich ist, ob sie darunter die Muttersprache oder Zweitsprache verstehen. Infolgedessen ist insgesamt von guten Sprachkenntnissen auszugehen, die eine intensive und reflexive Lektüre gemäß dekonstruktivistischen Ansätzen durchaus denkbar erscheinen lassen.

3. Ablauf der Semesterstunden

3.1 Bildnerisches Gestalten/Collagetechnik

Im Seminar wurden des Öfteren Collagen angefertigt. In einer der ersten Seminarstunden wurde parallel zum Referat *Collagiertes Schreiben* die Methode *Anfertigung von Collagen zu literarischen Texten* eingeführt und ausgehend von einer Textpassage aus *Reisende auf einem Bein* eine modifizierte Collagearbeit erprobt. Nach Kaspar Spinner können auf einen großen Papierbogen Ausschnitte aus Illustrierten geklebt werden, die den Assoziations- und Deutungsspielraum des Textes entfalten (vgl. Spinner 2010b: 229).

Im entsprechenden Roman, der durchaus die Collagetechnik literarisiert, heißt es:

»Irene schnitt Photos aus Zeitungen aus. Die Ränder waren selten gerade geschnitten. Daher waren sie selten schwarz. [...] Irene klebte die Photos auf einen Bogen Packpapier nebeneinander. Sie musste lange suchen und vergleichen, bis zwei Photos zueinanderfanden. Fanden sie einmal zusammen, taten sie das von selbst.

Die Verbindungen, die sich einstellten, waren Gegensätze. Sie machten aus allen Photos ein einziges fremdes Gebilde. So fremd war das Gebilde, dass es auf alles zutraf. Sich ständig bewegte.

So fremd war das Gebilde, dass es den Punkt traf, an dem das Lachen des Mädchens im Schaukelstuhl denselben Abgrund auftat wie der Tote im Anzug.« (47)

Die Studenten ergriffen die Initiative und teilten sich in Sechser-Gruppen ein nach dem Kriterium ihrer Freundschaft zu jeweiligen Kommilitonen und fertigten in ziemlich freier Assoziation eine umfangreiche Collage an, wobei sie versuchten, obwohl es nicht meine Anweisung war, diese Textstelle abzubilden bzw. durch Bilder aus Zeitungen wiederzugeben. Die inhaltstreue Abbildung interessierte mich weniger, denn ich hatte die Studenten aufgefordert, eine Möglichkeit zu finden, am Ende die verschiedenen Collagen miteinander inhaltlich zu verbinden bzw. diese Verbindung aus dem Textganzen herauszuinterpretieren – um zu zeigen, dass dies nicht möglich sei. Als zusätzliche Hilfe hatte ich sie darauf hingewiesen, die Gemeinsamkeit ihres Textes mit dem entsprechenden Abschnitt von Herta Müller herauszustellen. Mein Anliegen war dabei, aus einer dekonstruktivistischen Perspektive das Nebeneinander des Disparaten bzw. das Gegensätzliche auch in ihrer Collage aufzuzeigen. Den Studierenden selbst wurde es zwar nicht klar, doch der Hinweis war ihnen durchaus einleuchtend, dass sie zwei Sprachen, nämlich Deutsch und Griechisch, als selbstverständlich in einem für sie kohärenten Textganzen eingeflochten hatten. Sie sahen ein, dass sie als Germanistikstudierende die Sprachkodes von zwei verschiedenen Sprachen antizipiert hatten, um ein einheitliches Produkt zustande zu bringen. Produktiver Textsinn konnte durchaus als Bastelei zustande kommen.

Ihre Zweisprachigkeit weist meines Erachtens insofern ein *subversives* Moment auf, als es die sprachliche Einheit zwischen Signifikant und Signifikat aufbricht und

Zweisprachigkeit in einer hybriden Form zur Geltung bringt. Nationales Denken, das einen Staat mit einer Sprache und einer Kultur identifiziert, wird durch ein fremdsprachliches Studium entschieden aufgelockert. Dadurch ist meines Erachtens eine wesentliche Prämisse der Dekonstruktion verwirklicht, nämlich das Verabschieden vom totalitären Ganzheitsdenken. Interpretationen sind dadurch nicht an kulturelle Ganzheitsvorstellungen geknüpft (vgl. Jeßing/Köhnen 2012: 313). Darüber hinaus führte die Collage zu einem vertieften Textverständnis, denn durch den Vergleich und dementsprechend die wiederholte textnahe Lektüre der Passage wurden die Studenten angehalten, ihre Herangehensweise im Horizont der literarisierten Schreibhaltung Herta Müllers zu sichten.

In den folgenden Seminarstunden orientierten wir uns weiterhin an handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, denn deren Legitimation gehe aus dem Wesen der Dekonstruktion hervor (vgl. König 2003: 142), zumal das Suchen und Experimentieren der handlungsorientierten Methoden zu den zentralen Verfahren der Dekonstruktion gehöre (ebd.: 138). Dekonstruktivistisch lesen bedeute, »Sinnentzug und Bedeutungsvervielfältigung selbst vorzuführen und daran aktiv teilzunehmen«. Dies führe »zur Dynamik in der kulturellen Sprach- und Symbolpraxis, die auf semantische Öffnung zielt« (Nünning/Nünning 2010: 173). Wie noch gezeigt wird, gewinnen dadurch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren eine neue, dekonstruktivistische Fundierung.

Über diese Legitimationsbasis hinaus wurde eine Reihe von handlungs- und produktionsorientierten Methoden im Sinne der didaktischen Ausstattung angehender Deutschlehrer erprobt. Auf der Ebene der Wissensvermittlung war es mir wichtig, dass die Studenten mit handlungsorientierten Techniken vertraut werden, um sie später, wie bereits betont, im eigenen Unterricht und auch anhand unterschiedlicher Textsorten einzusetzen.

3.2 Körperlich-sinnlich orientierte Techniken

Im Rahmen von körperlich-sinnlich orientierten Techniken begannen wir zunächst mit Puppentheater, um die Scheu vor dem eigenen Auftritt, wie z. B. bei Rollenspielen, etwas einzudämmen. Interpretationsarbeit wird dadurch geleistet, dass das darstellende Spiel zur Reduktion und Konzentration auf sprechende Einheiten zwingt (Spinner 2010b: 231). Die notgedrungen textnahe Lektüre nach den Prämissen der Dekonstruktion führt zur intensiven Beschäftigung mit dem Text und sensibilisiert auf seine spezifische Konstitution. Der Einsatz dieser Technik bereits in den ersten Wochenstunden verfolgte das Ziel, die affektive Komponente mit ins Spiel zu bringen, um Hemmungen gegenüber einem schwierigen fremdsprachlichen Text abzubauen und die Studenten durch den Vergleich der unterschiedlichen Darstellungen der Szenen zur Bedeutungsoffenheit des Müllerschen Schreibens hinzuführen.

Nachdem zwei Zweiergruppen zwar auf der Grundlage des Textes, aber dann doch eine ziemlich freie Szene, die sie selber inszenierten, vorgeführt hatten, zeigte ich ihnen die Möglichkeit auf, Puppentheater im *Frühen Fremdsprachenlernen* einzuführen. Anhand der Ausgabe des Goethe-Instituts *Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten* (Widlok 2008) zeigte ich ihnen ein mögliches Planungsraaster auf, bei dem die Ziele, Inhalte, gesprochene Sprache der Erzieherin, Aktivitäten der Kinder, Materialien und schließlich die benötigte Zeit festgelegt wurden. Ebenso wurde die Arbeit mit der Handpuppe und folglich des Puppentheaters unterstrichen. Meine Intention war dabei, Perspektiven für mögliche Arbeitsfelder zu eröffnen, da mir frühes Fremdsprachenlernen als ein in Griechenland zukunftsträchtiges Arbeitsfeld erscheint.

Eine andere handlungsorientierte Übung, die wir erprobten, war das Standbild, bei dem eine Szene aus dem Roman wie bei einer Fotografie eingefroren wird. Dabei kann es einen Regisseur geben, der seiner Gruppe entsprechende Anleitungen gibt, oder die ganze Gruppe baut diese *Fotografie*. Der Vorteil dieser Übung sei, dass sowohl Mitspieler als auch Beobachter körperlich-anschauliche Darstellungen von Erfahrungen, Haltungen und Phantasien sinnlich-anschaulich wahrzunehmen und zu reflektieren vermögen (vgl. Meyer 1994: 352). Im Gegensatz zu griechischen Schülern von Deutsch als Fremdsprache, die nach Bekundungen von Deutschlehrern Standbilder enthusiastisch aufnehmen, offensichtlich weil sie sich dabei sprachlich nicht zu äußern brauchen, begeisterte das Standbild die Studenten nicht besonders, denn sie hatten die Tendenz, daraus ein Rollenspiel zu entwickeln. Es führte jedoch zu einer gewissen Auseinandersetzung mit dem Text, denn die entsprechenden Szenen wurden von den Studenten ausgewählt, eine zweite, stille Lektüre kam in Gang. Schließlich wurde eine rege Diskussion mit unterschiedlichen Interpretationen zum entsprechenden Abschnitt eingeleitet, was möglicherweise auf den motivierenden Effekt des Standbilds zurückzuführen ist.

Im Rahmen dieser kreativen Übungen arbeiteten zwei Gruppen freiwillig über das Seminargeschehen hinaus an der Umgestaltung von Textabschnitten in das Medium Film mit Hilfe eines Regisseurs, den eine Filmgruppe der Universität bereitstellte. Da die Kurzfilme nach Ende des Semesters eingereicht wurden, konnte mit den Seminarteilnehmern keine entsprechende Diskussion geführt werden. Unter den Gruppen und mir kam es jedoch zur vergleichenden Sichtung der Filmvarianten, was selbstverständlich die Vielfalt der Interpretationen erneut besiegelte. Die Filme sind auf YouTube einzusehen (siehe Literaturangaben).

In einer zusammenfassenden Sichtung der oben beschriebenen handlungsorientierten Verfahren kann als unbestrittener Ertrag die Tatsache herausgestellt werden, dass im Vergleich zum traditionellen Literaturunterricht hier alle Studenten aktiv teilgenommen haben. Dies wird auch in der deutschen Fachdidaktik unterstrichen (vgl. Bremerich-Vos 1996: 28), zusätzlich aber ist als Ertrag zu

betrachten, dass sich gerade griechische Studenten gegen Einzelarbeit gewehrt hatten und stattdessen Gruppenarbeit einforderten. Da es in letzter Zeit aus der griechischen Fachdidaktik Stimmen gibt, die dafür plädieren, dass die in der Sekundarstufe erst kürzlich eingeführten Projekte aus dem Unterrichtsverfahren abgeschafft werden müssten, da hier unter anderem die spezifischen Methoden der jeweiligen Disziplinen nicht beachtet würden, weswegen diese Methode zum Scheitern verurteilt sei, ist die Einstellung unserer Germanistikstudenten die beste Gegenrede (Δουλκέρης/Τουλιάτος 2011: 16). Es ist aber eine Tatsache, dass auch in Deutschland die Einführung von handlungsorientierten Übungen keine Selbstverständlichkeit gewesen ist, wie die lebhaften Diskussionen von Kügler (1996) und Bremerich-Vos (1996) belegen. Hier ist abschließend am Rande anzumerken, dass in Deutschland bereits Ende der 1960er Jahre die pädagogische Kreativitätsdiskussion neue Impulse für spielerische, experimentelle Formen des Umgangs mit Sprache und Text lieferte (Suhrkamp 2007: 91).

3.3 Schreibtechniken

In der darauffolgenden Seminarstunde wurde als Schreibübung die handlungsorientierte Methode erprobt, denn ich bin der Auffassung, dass Germanistikstudenten Literatur nicht nur *Lesen* und *Verstehen* sollten, sondern auch *Schreiben*. Da unsere Studenten mit der Hürde der Sprache konfrontiert sind, unterstützt meines Erachtens das Schreiben zusätzlich den Verstehensprozess. Im Sinne der dekonstruktiven Didaktik, die eine zweite Lektüre und infolge dessen ein textnahes Lesen fordert, mussten mir die Studenten – ab der zweiten Stunde – per E-Mail¹ die Zusammenfassung jedes Kapitels vor dem Seminarbeginn abgeliefert haben. Es erwies sich jedoch aus dekonstruktiver Sicht als sehr interessant, dass beim ersten Kapitel, als die Studenten im Seminar aufgefordert wurden, mündlich die Zusammenfassung wiederzugeben, diese die Erfahrung gemacht hatten, dass fast jeder von ihnen eine andere Textvariante lieferte, der Text viele Doppeldeutigkeiten und Widersprüche hatte, die unterschiedlich interpretiert wurden. Ein kohärenter Textsinn konnte nicht hergestellt werden, stattdessen konnten eher Textsegmente identifiziert und besprochen werden. Letztere Erfahrung entspricht der dekonstruktiven Prämisse, dass ein diskontinuierliches Schreiben Linearität und Kausalität ablöst in der Konsequenz, dass sich der Leser allmählich von seiner logozentrischen Interpretation verabschiedet (vgl. König 2003: 132). Die schreibende Annäherung an und mit dem Text wurde jedoch auch im Seminar geübt. Da sich die Studenten auf die Peripherieelemente des Textes konzentrier-

¹ Die Zusammenfassungen wurde elektronisch eingefordert, um besser kontrollieren zu können, ob jemand abgeschrieben hatte.

ten, war es das Ziel, dass sie sich von der vertrauten Interpretationspraxis, nämlich dem Aufspüren eines Zentralsinns, verabschieden und sich stattdessen auf die Konstruiertheit des Textes konzentrieren und sich somit den Fragen zuwenden: »Was macht diesen Text derart schwierig?«, »Wo sind die Irritationsstellen?«. Aus diesem Grund bekamen sie die Aufgabe, in Dreier- und Vierer-Gruppen die literarischen Bilder und Metaphern aufzuschreiben. Jede Gruppe bekam unterschiedliche Seiten des ersten Kapitels, damit vom Seminar eingehend das ganze erste Kapitel gelesen werden konnte. Nachdem dies geleistet worden war, kamen die Studenten zum Schluss, dass das Verharren der Autorin auf Detailbeschreibungen Irritationen auslöst. Die Dekonstruktion der Handlung werde dementersprechend durch die Fokussierung auf die Details hervorgebracht. Diese Einsicht brachte die Studenten in dem Sinn näher an das Müllersche Schreiben, als Detailbeschreibungen ein wesentliches Moment der Schreibhaltung Herta Müllers sind (vgl. Dawidowski 1997: 13 ff.). In einem späteren Seminar wurde zur Wissensvermittlung im Rahmen eines Referats dieses poetologische Konzept ausdiskutiert. Es war aber meines Erachtens wichtig, dass die Studenten durch die Erfahrung des eigenen Schreibens an dieses Konzept bereits zu Beginn des Semesters herangeführt wurden.

Es ist ersichtlich, dass durch das Aufspüren dekonstruktiver Prämissen – wie die Fokussierung auf die Brüchigkeit und die Irritationsstellen des Textes – neue Gesichtspunkte für die Interpretation gewonnen wurden. Es wurde nicht wie üblich die Sicherung des Textverständnisses und folglich eine gelenkte Textinterpretation angestrebt, sondern die Aufmerksamkeit auf die Konstruiertheit des Textes gelenkt und schließlich auf Interpretationen aus der textnahen Beschäftigung mit dem Werk.

Da im Roman *Reisende auf einem Bein* nicht nur die Dekonstruktion der Handlung und des Subjekts, sondern auch die der Sprache konfiguriert wird, wurden in mehreren Seminarstunden die sprachlichen Verfremdungen nicht nur handlungs- und produktionsorientiert, sondern auch in einem traditionellen Gespräch unter die Lupe genommen. Als produktionsorientiert kann meines Erachtens durchaus die Übersetzung ins Griechische gelten, schließlich werden die Studenten motiviert zu schreiben. Dabei wurde eine Textstelle ausgesucht, die die kulturelle Geprägtheit der Muttersprache zum Ausdruck bringt. Sie lautet:

»Wenn Stefan aus dem Büro kam, sagt er: Ich hab tüchtig Dampf gemacht. Den hab ich tüchtig zusammengeschissen, sagte Stefan, wenn er mit einem Mann gestritten hatte. Hatte Stefan mit einer Frau gestritten, sagte er: Wir haben uns unheimlich angefetzt.« (115)

Die Übersetzungen, die die Studenten in Gruppenarbeit verfassten, sind recht unterschiedlich ausgefallen. Mir ging es jedoch nicht darum, die Übersetzungskunst der Studierenden unter Beweis zu stellen. Durch eine schwierige Textstelle,

die die Verständnisgrenzen der eigenen Muttersprache problematisiert – neuere sprachliche Entwicklungen wirken auf die *auslandsdeutsche* Protagonistin äußerst befremdlich –, sollte für die Studenten die *Dekonstruktion der Sprache* exemplifiziert werden. Meines Erachtens eignen sich Übersetzungen als Lektürestrategien, die es vermögen, verschiedene Bedeutungen bis auf die Wort- und Buchstabenebene zu zerlegen und damit die Ermittlung eines Zentralsinns zu unterlaufen. Die verschiedenen Übersetzungsvarianten führen zur *différance*, was »den Abstand des Zeichen(trägers) vom Sinn bzw. die Kluft zwischen Signifikant und Signifikat« bedeutet (Jeßing/Köhnen 2012: 312).

Die verschiedenen Übersetzungsvarianten sollten die Studenten konkret mit der Schwierigkeit konfrontieren, eben diese literarisierte Problematik zur sprachlichen Entwicklung des bundesrepublikanischen Jargons wiederzugeben. Dies entspricht einer weiteren Prämisse der Dekonstruktion, nämlich der Verabschiedung des totalitären Ganzheitsdenkens. Die Kritik des Jargons zeigt, dass es eine Selbstverständlichkeit der deutschen Sprache *nicht* gibt. Das sensible Sprachensorium der auslandsdeutschen Protagonistin stellt insofern den Gedanken der *différance* her, als dass sich Sprachvarianten als steter Widerspruch zur Nationalsprache konstituieren. Die Müllersche Problematik der Entgrenzung der eigenen Muttersprache wurde anschließend in Form eines Referats theoretisch untermauert und an verschiedenen Textstellen des Romans, in Form eines traditionellen Literaturgesprächs, diskutiert und mit vielen diesbezüglichen poetologischen Exkursen angereichert.

4. Ausblick

Abschließend ist notgedrungen die Frage zu stellen: Konnten die Studierenden für die dekonstruktive Lektüre gewonnen werden? Habe ich durch dieses Seminar etwas erreicht? Hat sich das Ganze überhaupt gelohnt? In der letzten Stunde, auf die Frage, ob ihnen der Roman gefallen habe, meinte ein Student, es gebe doch etliche andere Bücher auf dem Markt, warum solle denn jemand gerade Herta Müller lesen? Nach Nicola König besagt das Bestreben der Schüler, Motivationen und Erklärungen für das Handeln der Protagonisten zu liefern, wie schwer es ist, »die Dekonstruktion als bewusstes Merkmal eines Textes zu akzeptieren« (König 2003: 221). In unserem Fall versuchten die Studierenden oftmals, zeitliche und räumliche Diskontinuitäten sowie Widersprüche aus der Migrationserfahrung der Protagonistin herzuleiten. Als Lesehaltung attestierten sie beim abschließenden Gespräch der letzten Sitzung eine eher rezeptionsästhetische Haltung, da sie die Einsicht äußerten, dass sich literarische Werke durch den einzelnen Leser konkretisieren, und man müsse akzeptieren, dass jeder Leser den Text anders verstehe. Dies aber ist meines Erachtens kein entschiedenes

Verabschieden vom logozentrischen Interpretieren, da nicht auf die Konstruktionsmechanismen des Textes, die schließlich seine Offenheit evozieren, fokussiert wird. Brüchigkeit und die Dezentralisierung des Textsinns werden dabei nicht als konstitutive Merkmale des Textes betrachtet.

Wir haben zwar die 13 Wochenstunden des Semesters völlig ausgeschöpft, doch im Nachhinein glaube ich, hätten wir mehrere Übungen, die das Bewusstsein auf die Konstruiertheit des Textes lenken, erproben müssen. Wir versuchten z. B. kaum Umformungen in die Ich-Er-Sie-Form und den damit verbundenen Perspektivenwechsel, was schließlich die Distanz zum Plot hervorrufen würde.

Wenn man sich das facettenreiche Theoriegebilde der Dekonstruktion vor Augen führt, dann liegt unweigerlich der Verdacht nahe, dass die literaturdidaktische Dekonstruktion den Gegenstand schlicht trivialisiert. Dies fügt sich jedoch dem generellen Problem der Wissenschaftlichkeit und des Praxisbezugs didaktischer Ansätze. Geschieht dies nicht ebenso mit anderen Bezugsdisziplinen des Deutschen als Fremdsprache, wie der Linguistik und der Psychologie? Die auf ein Praxisfeld bezogenen Interessen und Ziele von DaF und hier eben auch der Auslandsgermanistik, funktionalisieren die Bezugswissenschaften für Belange, »die nicht ihre Sache sind und von denen sie in ihren eigenen Begrifflichkeiten nichts wissen« (Portmann-Tselikas 1998: 134).

Ich hoffe damit zumindest gezeigt zu haben, wie literarische Interpretationen mit dem Praxisfeld DaF-Unterricht vorstellbar sind. Es handelt sich infolgedessen um Ansätze einer Theoriebildung, die die Literaturwissenschaft mit der spezifischen Ausrichtung einer auslandsgermanistischen Ausbildung und den fachspezifischen Ansprüchen des DaF-Unterrichts verbindet. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sollen nicht arbiträr instrumentalisiert werden, sondern sich an dekonstruktiven Prämissen orientieren. So wurden obige Verfahren jeweils im Dienste einer textnahen Lektüre, in der Beschäftigung mit Irritationsstellen, im Aufspüren eines diskontinuierlichen Schreibens, das Linearität und Kausalität ablöst, in der Verabschiedung von der Idee eines logozentrischen Sinns eingesetzt. Festzuhalten ist schließlich die Tatsache, dass sich der rein didaktische Aspekt bewährt hat. Die Studenten zeigten sich überzeugt, dass sie die handlungs- und produktionsorientierten Übungen als wesentliches Instrumentarium in ihren Unterricht eingliedern würden, zumal solche Übungen im griechischen Unterrichtsgeschehen noch unbekannt seien. Ebenso vertraten sie die Meinung, dass sie sich aufgrund dieser Übungen intensiver mit dem Text beschäftigt hätten. Dies bedeutete für mich als Seminarleiterin bereits eine gewisse Anerkennung. Eine größere Anerkennung dagegen war die Tatsache, dass zumindest ein Student meinte, dass das reflexive Schreiben Herta Müllers durchaus interessant sei und den Unterschied zu anderen *einfacheren* Texten verdeutliche, was meines Erachtens Spuren eines intellektuellen Lesevergnügens auf der Basis verklausulierter moderner Prosa zum Ausdruck bringt.

Literatur

- Blioumi, Aglaia: »Ansätze Poststrukturalistischer Literaturdidaktik im Rahmen der Auslandsgermanistik«, *Estudios Filológicos Almandes* 24 (2012), 269–279.
- Belgard, Jürgen; Melenk, Hartmut: *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1996.
- Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 5. Aufl. München: dtv, 2010.
- Bogdal, Klaus-Michael: »Analyse und Interpretation: Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen«. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hrsg.) 2010a, 231–246.
- Bremerich-Vos, Albert: »Hermeneutik, Dekonstruktion und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik«. In: Belgard, Jürgen; Melenk, Hartmut 1996, 25–49.
- Cerri, Chiara: »Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 38,4 (2011), 391–413.
- Dawidowski, Christian: »Bild-Auflösung: Einheit als Verlust von Ganzheit. Zu Herta Müllers *Niederungen*«. In: Köhnen, Ralph (Hrsg.): *Der Druck der Erfahrung treibt die Sprache in die Dichtung*. Frankfurt am Main: Lang, 1997, 13–26.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate: »Fremdsprache Literatur: Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 44 (2011), 5–14.
- Δουλκέρης, Μιχάλης/Τουλιάτος, Σπύρος: »Το projectστο Λύκειο: Η αποθέωση της αποσπασματικότητας και του φορμαλισμού«, *Φιλολογική* 117 (2011), 16–17.
- Fingerhut, Karlheinz: »Auf den Flügeln der Reflexion in der Mitte schweben: Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Brechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne ›doppelte Lektüre‹«, *Der Deutschunterricht* 47,6 (1995), 40–55.
- Förster, Jürgen: »Subjekt-Geschichte-Sinn: Postmoderne, Literatur und Lektüre«, *Der Deutschunterricht* 4 (1991), 58–79.
- Förster, Jürgen: »Analyse und Interpretation: Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen«. In: Kämper-van den Boogart et al. (Hrsg.) 2010, 231–246.
- Jeßing, Benedikt; Köhnen, Ralph: *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2012.
- Kämper-van den Boogart, Michael; Spinner, H. Kaspar (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010.
- Kammler, Clemens: »Von Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben: Poststrukturalistische Literaturdidaktik und Werteerziehung«, *Der Deutschunterricht* 4 (1997), 170–179.
- Kammler, Clemens: »Die Dekonstruktion – ein neues Paradigma für den Literaturunterricht?«. In: Kammler, Clemens: *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis: Positionen und Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000, 14–22.
- Kammler, Clemens: »Literaturtheorie und Literaturdidaktik«. In: Kämper-van den Boogart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) 2010, 201–237.
- König, Nicola: *Dekonstruktive Hermeneutik moderner Prosa: Ein literaturdidaktisches Konzept produktiven Textumgangs*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003.
- Kügler, Hans: »Die bevormundete Literatur: Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik«. In: Belgard Jürgen; Melenk, Hartmut 1996, 10–24.
- Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden*. Band 2. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen, 1994.
- Müller, Herta: *Reisende auf einem Bein*. Hamburg: Rowohlt, 1995.

- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart: Metzler, 2010.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: »Wissenschaftlichkeit«, »Praxisbezug« – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 35,3 (1998), 131–135.
- Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Tübingen: UTB, 2008.
- Spinner, Kaspar H.: »Literaturdidaktik der 90er Jahre«. In: Bremerich-Voss, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext: Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1999, 23–36.
- Spinner, Kaspar H.: »Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.) 2010a, 247–257.
- Spinner, Kaspar H.: »Methoden des Literaturunterrichts«. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010b, 190–242.
- Steets, Angelika: »Herta Müller im Unterricht: Lesen und Schreiben – Lesen und Verstehen«. In: Belgard, Jürgen; Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1997, 96–109.
- Suhrkamp, Carola: »Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht«. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 2007, 89–106.
- Widlok, Beate: *Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten*. München: Goethe-Institut, 2008.
- Wrobel, Dieter: *Analyse und Interpretation literarischer Texte – exemplarische Unterrichtsmodelle*. Teil I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010, 197–235.

Filme der Studierenden:

<http://www.youtube.com/watch?v=Gulb8H-oVHE>; <http://www.youtube.com/watch?v=18tdTk0z8jw>

► *Aglaia Blioumi*

Dr. phil., Studium der Germanistik an der Aristoteles-Universität Thessaloniki; 2000 Promotion in Neuerer Deutscher Literatur an der FU Berlin. 2001 bis 2005 DaF-Lektorin an der Universität Thessaloniki und Dozentin am Postgraduiertenstudiengang für DaF der Fernuniversität Patras. Seit 2005 Dozentin für Deutsche Literatur und Landeskunde an der Universität Athen.