

# Lektoren- Rundbrief

März 2019

Nr. 48

---

## Editorial

---

Okayama, den 14.03.2019

Liebe Leserinnen und Leser,

die vorliegende Ausgabe 48 des LeRuBri versammelt Beiträge, die sich mit dem Thema „Literatur im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache“ befassen und die im Zusammenhang mit den gleichnamigen DAAD-Fachtagen in Okayama im Dezember 2017 entstanden sind. Wir hoffen, dass sie nicht nur eine interessante Rückschau für die Teilnehmenden der kleinen Tagung, sondern auch eine anregende Einführung in das Thema für die bieten, die nicht dabei waren.

Außerdem können wir – mit ein bisschen Stolz – mitteilen, dass der LeRuBri von nun an mit der Nummer „ISSN 24345369“ bei der japanischen Nationalbibliothek registriert ist! Natürlich ist der LeRuBri wie bisher über die Homepage der Lektorinnen und Lektoren in Japan (<http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief.php>) abrufbar. Dennoch freuen wir uns über diesen Schritt, der den LeRuBri ein bisschen fester im Meer der Veröffentlichungen verankert und ihn somit leichter auffindbar macht. Und vielleicht ermuntert die schicke neue Nummer ja auch einige unserer Kolleginnen und Kollegen, selbst einen Beitrag für den LeRuBri zu schreiben!

Bei dieser Gelegenheit möchten wir auch noch einmal darauf hinweisen, dass wir gerne Artikel zu *allen* Themenbereichen annehmen, die deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Japan betreffen und uns durchaus nicht nur als eine DaF-Zeitschrift verstehen. Beiträge zu Literatur, Geschichte, Kultur und Gesellschaft oder auch zu praktischen Themen wie Veranstaltungen (Ankündigungen, Berichte) oder unserem Arbeitsalltag sind willkommen. Die *Einsendefrist* für den nächsten LeRuBri (Nr. 49) haben wir bis zum *30. April* verlängert.

Wie immer wünschen wir allen Leserinnen und Lesern eine interessante und anregende Lektüre!

Im Namen der Redaktion  
Anette Schilling

### *Impressum*

*Redaktion: André Reichart, Manuela Sato-Prinz, Anette Schilling, Gabriela Schmidt, Carsten Waychert*

*Layout: Manuela Sato-Prinz / Online-Ausgabe: Alexander Imig*

*<http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief.php>*

*ISSN 2434-5369*

---

# Inhalt

---

Editorial	1
Inhalt	2
Beiträge	
Zur Einführung <i>(Anette Schilling, Universität Okayama / Mechthild Duppel, Sophia-Universität)</i>	3
Zur Arbeit mit Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache <i>(Simone Schiedermaier, Friedrich-Schiller-Universität Jena)</i>	5
Zur Rolle der Literatur im Deutschunterricht in Japan. Ein historischer Überblick <i>(Anette Schilling, Universität Okayama)</i>	12
Literarische Texte als Schreibanlass in der Grundstufe – Unterrichtsbeispiele <i>(Carsten Waychert, Kyoto Sangyo-Universität)</i>	21
Die Schlümpfe im Sprach- und Literaturunterricht <i>(Stefan Buchenberger, Universität Kanagawa)</i>	27
Literarische Texte im Anfängerunterricht: „Die Ameisen“ von Joachim Ringelnatz <i>(Sven Holst, Frauenuniversität Fukuoka)</i>	29
Unterrichtseinheit zum Text „Volksfest“ von Ferdinand von Schirach <i>(Angela Lipsky, Sophia-Universität)</i>	32
Die nächsten Veranstaltungen	34
Hinweise für Autorinnen und Autoren	36

---

# Beiträge

---

## Zur Einführung

*(Anette Schilling, Universität Okayama / Mechthild Duppel, Sophia-Universität)*

Das Lesen und die Beschäftigung mit deutscher Literatur stehen traditionell in enger Verbindung mit dem Unterricht der deutschen Sprache an japanischen Universitäten – fast könnte man behaupten, dass lange Zeit das eine synonym zu dem anderen war. Deutsche Sprache wurde mithilfe literarischer Texte gelernt und sollte wiederum dazu führen, literarische – und selbstverständlich auch andere – Texte lesen zu können. Diese klare Ausrichtung des universitären Deutschunterrichts hat sich mit zunehmender wissenschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer internationaler Verflechtung in den letzten Jahren aufgelöst und andere Themen und Zielsetzungen haben Eingang in den Deutschunterricht gefunden. Dennoch ist Literatur auch heute noch ein wichtiger Gegenstand der Beschäftigung mit deutscher Sprache und Kultur, vornehmlich natürlich in den Germanistikabteilungen, aber auch in den allgemeinen Wahl-/Pflichtkursen *Deutsch als zweite Fremdsprache*, wie sie an fast allen öffentlichen und privaten Universitäten weiterhin angeboten werden.

Insofern erschien uns die Reflexion über Bedeutung und Vermittlung von Literatur im gegenwärtigen Deutschunterricht ein wichtiges und lohnendes Thema für eine kleine Tagung, auf der neue Konzepte erörtert und in Workshops ausprobiert werden sollten. Darüber hinaus wollten wir uns der besonderen Herausforderung stellen, unsere Überlegungen auf den Einsatz von Literatur im Anfängerunterricht zu richten, da viele Kolleginnen und Kollegen vor allem Studierende im ersten und zweiten Studienjahr unterrichten, aber gerade hier die Beschäftigung mit Literatur aus dem Blickfeld zu geraten scheint. Denn etwas vereinfacht kann man das methodische Vorgehen in den Anfängerklassen an Universitäten in Japan wohl grob in zwei Gruppen teilen:

Häufig wird im ersten Jahr ausschließlich Grammatikwissen vermittelt. Vereinzelt Beispielsätze aus der Literatur werden zwar verwendet, sie dienen aber lediglich der Veranschaulichung sprachlicher Phänomene. Schon ab dem zweiten Studienjahr kommen dann literarische Originaltexte zum Einsatz, werden aber in der Regel von den Studierenden nur übersetzt und evtl. sprachlich oder inhaltlich von der Lehrperson noch zusätzlich erläutert. Ziel eines solchen Unterrichts ist die vollständige

Lektüre/Übersetzung der ausgewählten Texte oder Textausschnitte und ihr Detailverstehen, also die Förderung von Leseverstehen. Damit steht weniger das Literarische der Texte im Vordergrund als vielmehr ihre konkreten (schrift-)sprachlichen Ausdrucksmittel.

Eine weitere verbreitete Unterrichtsform ist der auf kommunikative Fähigkeiten ausgerichtete Deutschunterricht. Die hierfür eingesetzten Lehrbücher – sowohl GER (CEFR)-basierte wie auch andere – sehen auf Anfängerniveau praktisch keine Beschäftigung mit Literatur vor.

Dass Literatur nicht nur übersetzt werden will, sondern ästhetische, kulturelle, historische oder gesellschaftliche Aspekte in sich birgt, die es zu vermitteln gilt, und dass Sprache nicht nur ein Werkzeug alltäglicher Verständigung ist, sondern als Literatur Ausdrucksmittel einer auf den künstlerisch-kulturellen Raum erweiterten Kommunikation darstellt – diese beiden Überzeugungen lagen unserer Idee zugrunde, für den Einsatz von Literatur „als Literatur“ auch auf Anfängerniveau im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan zu plädieren.

Durch die großzügige finanzielle Hilfe des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), vertreten durch Frau Elke Hanusch, die unsere Idee von Anfang an sehr konstruktiv unterstützte, konnten wir die Veranstaltung als „DAAD-Fachtag“ (bei dem es sich um zwei Tage handelte) durchführen und zwanzig Teilnehmende für den 2. und 3. Dezember 2017 nach Okayama einladen. Der DAAD übernahm darüber hinaus die Reisekosten für JProf. Dr. Simone Schiedermaier von der Friedrich-Schiller-Universität Jena, die wir als Fachfrau für das Thema gewonnen hatten.

Den Auftakt der Tagung bildete der Beitrag „Aus der Praxis: Die Schlümpfe im Deutschunterricht“ (Stefan Buchenberger), bevor nach einem historischen Überblick über „Ansätze der Literaturvermittlung in Japan“ (Anette Schilling) der Hauptvortrag von Simone Schiedermaier zum Thema „Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Überlegungen und praktische Beispiele mit besonderem Blick auf den Anfängerunterricht“ folgte. In weiteren Vorträgen ging es um „Literarische Texte als Schreib Anlass“ (Carsten

Waychert), „Poetry Slam im DaF-Anfängerunterricht“ (Jutta Kowallik) und die „Einführung von Literatur im Anfängerunterricht mit ausgewählten Sätzen von Chamisso, Grauzone, Rilke und Schwitters“ (Achim Stegmüller).

Während der erste Veranstaltungstag damit ganz der Theorie und den Beispielen aus dem bisherigen Unterrichtsalltag der Teilnehmenden gewidmet war, ging es am zweiten Tag darum, in Arbeitsgruppen mit kurzen Texten und Textausschnitten selbst Einsatzmöglichkeiten zu entwickeln, die Literatur weniger „instrumentalisieren“ – also als Quelle kultureller oder historischer Informationen, als Sprech- oder Schreibenanlass oder als Grundlage für grammatische Übungen nutzen –, sondern die Literarizität, das spezifisch Literarische der Texte, für die Lernenden in den Vordergrund rücken. Die in der Präsentation dann vorgestellten sehr unterschiedlichen Ergebnisse zeigten, dass das Thema noch viel Potenzial für interessante Vorschläge zum Einsatz von Literatur im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bereithält. Wir hoffen sehr, dass wir mit der Tagung einen weiterführenden Austausch anregen konnten.

Der vorliegende Lektorenrundbrief enthält einige der Vorträge und Workshopergebnisse der Fachtage (in

überarbeiteter Fassung). Simone Schiedermairs Beitrag stellt die wichtigsten theoretischen Ansätze zum Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht vor. In dem Beitrag von Anette Schilling geht es um die historische Entwicklung des Deutschunterrichts in Japan mit besonderem Blick auf die Rolle literarischer Texte und den Einfluss dieser Entwicklung auf die gegenwärtige Diskussion um die Ziele des Deutschunterrichts in Japan. Carsten Waycherts Artikel zeigt sehr anschaulich und praxisbezogen, wie Literatur produktiv und kreativ im Deutschunterricht verwendet werden kann, während Stefan Buchenbergers Beitrag auf intertextuelle Bezüge verweist, die die Comics der „Schlumpfe“ enthalten und die sich neben der rein sprachlichen Bearbeitung der „Schlumpfsprache“ im Unterricht für weiterführende literarische Didaktisierungen anbieten.

Im Anschluss daran können wir noch zwei konkrete Unterrichtseinheiten vorstellen, die auf der Tagung entstanden sind. Sven Holst schreibt über die in seiner Gruppe erarbeiteten Vorschläge zu dem Gedicht „Die Ameisen“ von Joachim Ringelnatz. Und die Arbeitsgruppe um Angela Lipsky hat in ihrem Didaktisierungsvorschlag zu einem Textausschnitt aus „Volksfest“ von Ferdinand von Schirach die literarische Nutzung bestimmter sprachlicher Ausdrücke in den Mittelpunkt gestellt.

## Zur Arbeit mit Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

(Simone Schiedermaier, Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Mit der kommunikativen Wende haben literarische Texte ihre bis dahin selbstverständliche Rolle als Gegenstand von Lektüre und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht verloren. Seitdem wird immer wieder die Frage gestellt und seit Beginn der 2010er Jahre besonders intensiv diskutiert, welcher Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht zukommt. Im vorliegenden Beitrag möchte ich verschiedene Antworten skizzieren. Zunächst werde ich einen Rückblick auf Konzepte geben, die schon seit langem vorliegen, und danach einen Ausblick auf Konzepte, die in der Diskussion sind, zu denen es aber noch keine oder nur wenige Unterrichtsvorschläge gibt und Unterrichtsmaterial noch kaum vorhanden ist.

### 1. Rückblick – Konzepte und Materialien

#### 1.1 Literatur und Sprache – Grammatik

Eine beliebte Verwendung von Literatur im unterrichtspraktischen Kontext ist die Nutzung literarischer Texte zur Erklärung von grammatischen Phänomenen. Der literarische Text dient hier der Grammatikvermittlung und somit dem Spracherwerb, der Aneignung von ganz konkreten sprachlichen Strukturen.

So nutzen etwa Wolfgang Rug und Andreas Tomaszewski in ihrer Übungsgrammatik „Grammatik mit unsinn und Verstand“ (1993 bzw. 2009) literarische Texte. In dieser Grammatik, die für die Sprachniveaus B und C gedacht ist, wird in jedem Kapitel ein anderes grammatisches Phänomen vorgestellt. Jedes Kapitel beginnt mit einer oder mit zwei Seiten, auf denen literarische Texte gesammelt sind, in denen das grammatische Phänomen dieses Kapitels intensiv genutzt wird. Außerdem wird auch in den Kapiteln zur Illustration von Grammatik auf literarische Texte zurückgegriffen; so etwa auf Joseph von Eichendorffs berühmtes Gedicht „Mondnacht“ (1837). Es soll die Verwendung von Konjunktiv II zeigen (Rug/Tomaszewski 2009: 56):

Es war, als hätt' der Himmel/Die Erde still geküsst./Dass sie im Blütenschimmer/Von ihm nur träumen müsst'./Und meine Seele spannte/Weit ihre Flügel aus/Flog durch die stillen Lande/Als flöge sie nach Haus.

Im Kapitel zum Konjunktiv I nutzt die Grammatik den kurzen Text „Kleine Fabel“ von Franz Kafka (1920). Dieser Text soll in die indirekte Rede übertragen werden (Rug/Tomaszewski 2009: 108):

„Ach“, sagte die Maus, „die Welt wird immer enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, dass ich Angst hatte. Ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.“ – „Du mußt nur die Laufrichtung ändern“, sagte die Katze und fraß sie auf.

Ebenfalls auf den Erwerb von Grammatik ausgerichtet ist die Verwendung von Sprachspielen, da viele Sprachspiele sehr intensiv grammatische Strukturen nutzen; beispielsweise wiederholen sie Strukturen mit jeweils leichten Veränderungen. So eignen sich diese Texte, um grammatische Strukturen einzuüben und gleichzeitig kreativ zu sein. Gerlind Belke hat dafür die Methode des „generativen Schreibens“ vorgeschlagen, bei dem die Lernenden auf der Basis von vorgegebenen Texten eigene Texte produzieren. Dabei orientieren sie sich an den grammatischen Strukturen des vorgegebenen Textes (Belke 2011: 18). In Analogie zu Rudolf Steinmetz' Gedicht „Konjugation“ (1974) – „Ich gehe/du gehst/er geht/sie geht/es geht.//Geht es?/Danke – es geht.“ – lässt sie ihre Lernenden Gedichte schreiben, für die sie verschiedene es-Verben vorgibt. Die kreative Herausforderung liegt darin, auf die Frage am Schluss eine pointierte Antwort zu finden, wie die beiden folgenden Beispiele von Belke zeigen (2011: 19):

Ich friere/du frierst/er friert/sie friert/es friert//Friert es?/Letzte Nacht hat es in/ den Bergen gefroren!  
Ich fehle/du fehlst/er fehlt/sie fehlt/es fehlt//Woran fehlt es? An allem!

So fördert und fordert dieses Vorgehen des generativen Schreibens sowohl die Wahrnehmung und Verwendung der vorgegebenen grammatischen Strukturen als auch das Einbringen von individueller sprachlicher Kreativität, auch im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache.

#### 1.2 Literatur und Landeskunde – Illustration

Ein weiterer sehr häufiger Verwendungszusammenhang ist die Arbeit mit literarischen Texten im sog. Landeskundeunterricht (siehe dazu Ewert/Riedner/Schiedermaier 2011: 8). In These 14 der „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (1990: 17), und damit in einem zentralen Dokument des Faches Deutsch als Fremdsprache, wird die Bedeutung der Literatur in diesem Kontext formuliert:

Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger

Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellung bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.

Konkretes Material zu diesem Vorgehen findet sich etwa in der Fernstudieneinheit von Monika Bischof, Viola Kessling und Rüdiger Krechel (1999 bzw. 5. Aufl. 2007). Das Autorenteam entwickelt verschiedene Vorschläge, wie man mit literarischen Texten landeskundliche Inhalte erarbeiten kann. Beispielsweise finden sich auf dem ersten Aufgabenblatt drei kurze Texte, die jeweils einen anderen Aspekt von Landeskunde veranschaulichen: Ein Abschnitt aus Alfred Döblins Roman „Berlin Alexanderplatz“ (1929) illustriert das Leben in Armut und Not in einer Großstadt im Winter; ein Abschnitt aus Brigitte Kronauers Erzählungsband „Enten und Knäckebrötchen“ (1988) führt anschaulich vor Augen, wie eine Sommerszene Erinnerungen an frühere Reisen auslöst; einen Abschnitt aus Isolde Heynes Text „Yildiz heißt Stern“ (1996) kann man verwenden für die Auseinandersetzung mit der Situation einer türkischen Familie in Deutschland. Der Einsatz von literarischen Texten im Landeskundeunterricht ist ein weit verbreitetes Vorgehen, für das argumentiert wird mit Hinweis auf den emotionalen Zugang, den es ermöglicht, indem als trocken geltende historische Zusammenhänge in Form von spannenden Romanhandlungen präsentiert werden. Auch ermögliche die Literatur, dass Lernende im Rahmen der Lektüre neue, ihnen nicht vertraute Positionen und verschiedene Perspektiven kennenlernen.

Die Kritik an dieser Verwendung von literarischen Texten verweist darauf, dass literarische Texte historisches Geschehen und gesellschaftliche Verhältnisse nicht einfach spiegeln, sondern diskutieren, und dass damit die Relation zwischen Literatur und Landeskunde nicht als ein einfaches Abbildungsverhältnis gedacht werden kann (siehe zur Kritik ausführlicher 2.2).

### **1.3 Literatur und Lesende – Kreativität und Interkulturalität**

Von Rezeptions- und wirkästhetischer Theoriebildung ausgehend wurden verschiedene Konzepte zum Einsatz von literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Der Grundgedanke, dass das sog. „literarische Werk“ erst im Zusammenspiel zwischen dem Text und den Lesenden entsteht, schreibt den Lesenden eine wichtige Rolle zu. Sie gewinnen an Bedeutung, realisieren sie doch die Texte vor dem Hintergrund ihres eigenen Vorverständnisses, ihrer kulturellen wie individuellen Prägungen.

Auf der Basis dieser Grundannahme, dass die Lesenden das Recht haben, Texte so zu lesen, wie es ihnen entspricht, und dass es also keine Fehldeutungen gibt,

wurde der Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entwickelt. Im Fach vor allem bekannt geworden durch den 1994 in der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ erschienenen Artikel „Literatur im Anfängerunterricht“ von Bernd Kast, stellt er bis heute einen der relevanten und sehr viel verwendeten Ansätze im Fach Deutsch als Fremdsprache dar. Der große Erfolg dieses Umgangs mit Literatur hängt sicher auch mit seiner Kompatibilität mit Prinzipien der allgemeinen Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts wie Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Individualisierung und Personalisierung sowie Lernerautonomie zusammen (siehe zu diesen Prinzipien Funk 2010: 943f.). Inzwischen gibt es eine große Vielfalt an Unterrichtsvorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Einsatz von literarischen Texten, aber auch bei Kast findet sich schon ein sog. „Handlungskasten“. Unter der Überschrift „Wie Schüler an Texte ‚Hand anlegen‘ können“ wird ein breites Spektrum an Aufgaben vorgelegt. Von den 28 Vorschlägen seien hier nur einige genannt: Handlungsverläufe ändern, Briefe an Autor/innen schreiben, Brief oder Tagebuch aus der Perspektive einer literarischen Figur schreiben, Hörspiel, Pantomime, Lesetagebuch führen, Text in eine andere Zeit versetzen. Für die Unterrichtspraxis formulieren Hans-Werner Huneke und Wolfgang Steinig: Es darf

nun nach Herzenslust gedeutet werden [...], was möglicherweise den Lerner dazu animiert, sich freier und ungezwungener gegenüber den Texten zu äußern [...]. Literarische Texte bleiben nicht unberührt, sondern werden modifiziert, zerschnitten, mit einem anderen Ende versehen, als Vorlage für eigene Texte genommen, szenisch umgesetzt, vertont, in Collagen gestaltet. [...] Der fremde Text wird vom Lerner nicht mehr nur im Kopf, sondern mit Herz und Hand, nach Gutdünken [...] weiter konkretisiert, verfremdet und so neu ästhetisiert. (Huneke/Steinig 2013: 111f.; ED 1997)

Die Kritik an diesem Vorgehen weist darauf hin, dass literarische Texte hier auf die Funktion eines „Sprungbretts“ reduziert werden, von dem aus Aufgaben bearbeitet werden, die wenig mit den literarischen Texten zu tun haben, stattdessen vor allem auf die sprachliche Kreativität der Lernenden abzielen (siehe dazu etwa Paefgen 1999 bzw. 2. Aufl. 2006: 139).

Auch auf der Rezeptions- und wirkästhetischen Grundannahme des Zusammenspiels von Text und Lesenden hat Dietrich Krusche sein Konzept des interkulturellen Lesergesprächs entwickelt. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war, dass bestimmte Textstellen besondere Lektürevarianz hervorrufen. Diese Stellen hat er für seine

Gespräche genutzt, mit dem Ziel kulturspezifische Lektüren sichtbar zu machen und zu reflektieren. So hat er beispielsweise nach der Lektüre von Kafkas Kurzprosa-Text „Heimkehr“ (1920) mit internationalen Studierenden diskutiert, warum das Ich in dem Text, der von der Heimkehr eines Ichs auf den Hof seiner Eltern erzählt, nicht durch die Tür geht (Krusche <sup>2</sup>1993: 18). Die Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern schlugen folgende Erklärungen vor: Studierende aus den deutschsprachigen Ländern sowie West- und Nordeuropa (England, Frankreich, Schweden, Finnland) meinten, dass das Ich Angst habe, seine Angehörigen zu treffen, wegen schlechter Erinnerungen an die Kindheit. Wenn man an Kafkas Verhältnis zu seinem Vater denke, könne man vermuten, dass der Ich-Erzähler besonders vor der Begegnung mit dem Vater Respekt habe. Die Studierenden aus Süd- und Südosteuropa (Italien, Griechenland, damaliges Jugoslawien) erklärten das Verhalten des Ichs damit, dass es Angst habe, in die alten Zusammenhänge zurückzugehen, da es befürchte, dort habe sich nichts verändert und es habe keinen Fortschritt gegeben. Die Studierenden aus Ländern außerhalb von Europa (Nordafrika, Indien, China, Japan, Iran) waren der Meinung, dass sich das Ich schuldig fühle, weil es lange in der Ferne war und sich verändert habe. Dies könne dazu führen, dass die Eltern es nicht mehr erkennen und darüber traurig werden. Um dies zu vermeiden ist es besser, den Eltern nicht mehr zu begegnen.

Diesem Verfahren der interkulturellen Lesergespräche wurde vorgeworfen, dass die Studierenden als Repräsentant\*innen von Ländern genommen werden und dass diese in unzulässiger Homogenisierung mit Kulturen gleichgesetzt werden (siehe zu dieser Kritik ausführlich Riedner 2010). Dagegen lässt sich allerdings einwenden, dass man Lesergespräche auch so führen kann, dass man mit individuellen Lesarten rechnet, ohne Rückschlüsse auf einen potentiellen kulturellen Hintergrund zu ziehen bzw. Erklärungen daraus herzuleiten.

Fasst man das Vorgehen der vorgestellten Ansätze zusammen, so fällt auf, dass sie darauf ausgerichtet sind, literarische Texte als didaktische und methodische Strategie zu nutzen, um Grammatik-, Landeskunde- und Literaturunterricht interessanter zu gestalten und um den vor allem auf das Alltagshandeln ausgerichteten kommunikativen Fremdsprachenunterricht um zusätzliche Dimensionen zu erweitern. So wird zwar mit literarischen Texten gearbeitet, aber es geht eigentlich um Grammatik (1.1.), um Landeskunde (1.2), um die sprachliche Kreativität der Lernenden und um interkulturelle Kommunikation (1.3).

## 2. Ausblick – Konzepte und Ideen

Im Gegensatz zu den oben genannten Ansätzen, die literarische Texte für verschiedenste Zwecke funktionalisieren, fragt die aktuelle Diskussion nach der Spezifik literarischer Texte als „literarische Texte“, nach ihrer Literarizität und nach den Möglichkeiten, diese zum Ausgangspunkt bei der Arbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu nehmen. Dabei geht man von Viktor Šklovskijs Bestimmung von Kunst und also auch von Literatur als Verfremdung aus. Verfremdungsstrategien unterbrechen die automatisierte Wahrnehmung und machen so Wirklichkeiten sichtbar und der Reflexion zugänglich. Denn „Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges“ (Šklovskij 1916: 15). Als zweite wichtige Basisannahme wird von Roman Jakobsons Bestimmung der Funktion der poetischen Sprache ausgegangen. Sie bewirkt die „Einstellung auf die Nachricht als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst willen [Hervorh. i. O.]“ (Jakobson 1972: 108). Literarische Texte weisen auf ihre eigene Sprachlichkeit hin; sie machen das sprachliche Zeichen als solches sichtbar. Es geht also nicht nur um das „Was“, sondern auch um das „Wie“; nicht nur die Semantik der sprachlichen Zeichen setzt Prozesse der Bedeutungsbildung in Gang, sondern auch ihre Form – etwa Rhythmus, Reim oder Ähnlichkeit von Lauten.

### 2.1 Literatur und Form – Sprache

Geht man von dieser Grundannahme aus, dass Form an der Generierung von Bedeutung beteiligt ist, kommen bei der Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Aspekte wie die spezifische Wortwahl und die gewählte Perspektive in den Fokus. Wie das in einem unterrichtlichen Zusammenhang aussehen kann, hat Claire Kramsch in ihrem 2011 erschienenen Beitrag „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“ am Beispiel einer Fortbildung für Lehrer\*innen in den USA diskutiert. Bei der Arbeit mit einem Ausschnitt aus Erich Kästners Roman „Als ich ein kleiner Junge war“ (1957), in dem es um die Zerstörung Dresdens im Februar 1945 geht, gab sie den Teilnehmenden die Aufgabe, einen schriftlichen Text zu verfassen, in dem sie ihrem Kind von diesen Ereignissen erzählen sollten. Es stellte sich heraus, dass die meisten lange nicht anfangen konnten zu schreiben, da sie es sehr schwierig fanden, die richtigen Formulierungen zu finden. Auch wenn der Inhalt klar war, war es schwierig, die passende Form zu finden, da diese an der Bedeutungsbildung beteiligt ist. Die Lehrer\*innen machten durch diese produktive Schreibaufgabe die Erfahrung, wie stark die Form an der Bedeutungsbildung beteiligt ist, dass die passende Form nicht an sich existiert, sondern abhängig

von den Sprechenden und den Hörenden gefunden werden muss. Kramsch zufolge sind Sprechende, die über symbolische Kompetenz verfügen, in der Lage, erfolgreiche Lösungen für die Frage nach dem „Wie“, also nach der Form, zu finden.

Von den Basisannahmen ausgehend, dass Literatur verfremdet und Form an der Bedeutungsbildung beteiligt ist, gewinnt auch die Analyse der in einem literarischen Text verwendeten sprachlichen Mittel neue Relevanz. Die Textanalyse beschränkt sich dann nicht mehr ausschließlich auf die Semantik der verwendeten sprachlichen Ausdrücke, sondern ist an der Wirkung interessiert, die durch die unterschiedlichen Funktionen der sprachlichen Ausdrücke hervorgerufen wird, und kann so Verfremdungs- und Irritationsstrategien auch auf der sprachlichen Ebene berücksichtigen. Am Beispiel eines kurzen Textstücks aus dem Roman „Gehen, ging, gegangen“ (2015) von Jenny Erpenbeck sei zumindest angedeutet, was eine solche Analyse leisten kann. In dem Roman wird die Hauptfigur Richard, ein emeritierter Professor, auf seinen Wegen durch die Stadt auf die Situation der Geflüchteten in Berlin aufmerksam und nutzt verschiedene Strategien, sich damit auseinanderzusetzen. Die spezifische Verwendung der sprachlichen Mittel in der folgenden Textstelle macht nicht nur durch die Semantik der Ausdrücke deutlich, wie sich Richard an dieser Stelle des Romans mit der Situation der Geflüchteten beschäftigt:

Richard sieht, wie ein schwarzer Mann zu einem anderen hingeht und diesem zur Begrüßung die Hand schüttelt. Er sieht eine Gruppe von fünf Männern beisammen stehen und reden, einer von ihnen telefoniert. Er sieht den, der das Fahrrad geschenkt bekommen hat, im Kreis um den Platz fahren, manchmal auch auf den Kieswegen in abenteuerlichen Kurven zwischen den anderen Männern hindurch. Er sieht drei Männer in einem offenen Zelt hinter einem Tisch sitzen, vor sich einen Pappkarton mit der Aufschrift *Spenden*. Er sieht einen Älteren allein auf der Lehne einer Bank sitzen, der hat ein kaputtes Auge. Er sieht, wie einer mit einer blauen Tätowierung einem anderen auf die Schulter klopft und fortgeht. Er sieht einen der Männer mit einer Sympathisantin reden. Er sieht einen in einem Zelt, dessen Plane zurückgeschlagen ist, auf einer Liege sitzen, der hält ein Telefon in der Hand und tippt etwas ein. Von dem, der auf der Liege daneben liegt, sieht er nur die Füße. Er sieht zwei, die in einer ihm unverständlichen Sprache miteinander diskutieren, als der eine jetzt lauter wird und den anderen gegen die Brust stößt, so dass er nach hinten taumelt, muss der Fahrradfahrer einen Bogen um die beiden machen. Er sieht die Knochige mit einem Mann sprechen, der einen Topf in der Hand hält. Er sieht das prächtige Eckhaus, das den Hintergrund für das alles abgibt. (Hervorh. i. O., Erpenbeck 2015: 48f.)

Auffällig ist die repetitive Struktur „Er sieht“, die sowohl diese beiden sprachlichen Ausdrücke umfasst als auch die Tatsache, dass sie fast in allen Fällen am Satzanfang stehen. Auffällig ist auch, dass die Bezeichnungen der Personen mit unbestimmtem Artikel und die Angaben zur Anzahl der Personen wie eine Liste wirken, also eine Textart, die registriert, aber nicht deutet und wertet. Auch die Substantive, die Gegenstände bezeichnen, werden mit dem unbestimmten Artikel bezeichnet und durch keinerlei Attributionen charakterisiert. Die Verben bezeichnen grundlegende Handlungen wie sitzen, liegen, reden, etwas ins Handy eintippen. Die Semantik der hier genannten Ausdrücke sowie ihre Verwendung – Wiederholungsstruktur, unbestimmter Artikel, keine Attributionen – lassen einen Modus der Annäherung erkennen, der sich von jeglicher Interpretation fernhält. Richard versucht, nur zu sehen, nicht zu deuten, nicht zu verstehen, nicht zu wissen (siehe dazu ausführlicher Schiedermaier 2017).

## 2.2. Literatur und Gesellschaft – Diskursivität

Hier scheint natürlich der Diskursbegriff auf, wie ihn Michel Foucault um 1970 entwickelt hat. Anders als in der Literaturwissenschaft, wo er intensiv diskutiert wurde, wurde er in der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache lange Zeit kaum rezipiert. Ich möchte hier nur schlaglichtartig mit zwei Zitaten aufzeigen, welche Relevanz der Diskursbegriff hier haben kann.

[L]iterarische Texte werden als ‚Knotenpunkte‘ im Netzwerk verschiedener Diskurse betrachtet. Sie sind kontingent, ohne feste Grenzen und verweisen nicht auf eine außertextuelle Wirklichkeit, sondern auf andere Texte: [...] Wenn sie [= die Diskursanalyse] Referenzbezüge statuiert, dann nicht auf Sachverhalte in oder jenseits von Kultur, sondern immer von Diskursen auf Diskurse [...]. Da es keinen verbindlichen Sinn eines Textes gibt, den sich Leser aneignen könnten, keine Bedeutung, die Interpreten rekonstruieren könnten, können Rezipienten immer nur ihre eigene Lesart konstruieren. (Winko 2008: 472)

Wie bei der Rezeptions- und Wirkästhetik kommt auch hier den Lesenden eine gleichberechtigte Position zu, sie „konstruieren“ als Lesende, „ihre eigene Lesart“, folgen nicht einer vorgegebenen Interpretation. Wegen der Grundvorstellung von einer unendlichen Verweiskette von Texten auf Texte, von Diskursen auf Diskurse war dieser Diskursbegriff allerdings für den Vermittlungszusammenhang von Literatur und Landeskunde bzw. von Literatur und Gesellschaft schwierig zu nutzen. Die kulturwissenschaftliche Erweiterung der Literaturwissenschaft Mitte der 1990er Jahre ermöglicht jedoch den

Rückgriff auf einen Diskursbegriff, an den eine Literaturwissenschaft und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache anschließbar ist. Mit dem New Historicism, der sich nicht auf die innere Struktur der Texte beschränkt, sondern systematisch Außenbezüge von literarischen Texten aufsucht und für seine Analysen Texte aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Zusammenhängen nutzt (etwa juristische Texte, medizinhistorische Texte), kommt dabei der Begriff der „negotiations“ bzw. der „Verhandlungen“ ins Spiel:

Diskursfäden laufen in den Text hinein und aus dem Text hinaus, sind innerhalb und außerhalb des Textes vielfältig verwoben. Der an diesen Verbindungen und den dabei getätigten Tauschhandlungen („negotiations“) interessierte Interpret befindet sich immer an den Grenzen, den Fransen des Textes, dessen Konturen somit verschwimmen. (Baßler 1996: 16)

Gefragt wird nicht, wovon der Text handelt, sondern was er „verhandelt“. Mit dem New Historicism bzw. dem kulturwissenschaftlichen Zugang ist es nun möglich, die „Ränder der Texte“ mitzudiskutieren. Es kann untersucht werden, welche Themen Texte verhandeln und welche diskursiven Schwerpunkte sich herausbilden. So gibt es in der fachwissenschaftlichen Diskussion von Deutsch als Fremdsprache in den letzten Jahren den Vorschlag, dass man auf dieser diskurstheoretischen und kulturwissenschaftlichen Basis literarische Texte als Textnetze für landeskundliches bzw. kulturelles Lernen nutzen kann. Im Gegensatz zu den vorigen Konzepten wird der Bezug von literarischen Texten auf mögliche Kontexte nun nicht mehr so verstanden,

dass literarische Texte kulturelle Formen unverändert abbilden und man diese scheinbar direkten Abbildungen der Realität in der Textarbeit dann nur rekonstruiert. [...] [Es] werden für die Auseinandersetzung mit dem Text unterschiedliche Zusatztexte ausgewählt, die einen oder mehrere thematische Aspekte behandeln, die auch in dem literarischen Text vorkommen. Diese Zusatztexte können die einzelnen Diskurszusammenhänge verstärken, abschwächen, ausweiten oder modifizieren. Der Text wird so in ein flexibles ‚Kontextnetz‘ eingebunden, nicht in ein erklärendes System. (Hervorh. i. O., Schiedermaier 2011: 29)

Die hier vorgeschlagene Arbeit mit mehreren Texten bzw. mit Textnetzen zielt darauf ab, für die Wahrnehmung von „Knoten“ bzw. von diskursiven Mustern zu sensibilisieren. Durch die Multiperspektivität, die sich mit diesem Vorgehen verbindet, wird ein differenzierter Zugang zu gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen möglich. Dieses Vorgehen stellt auch eine Möglichkeit dar, die theoretische Annahme der Diskursivität der lite-

rarischen Texte und damit die Annahme, dass Verstehens- und Interpretationsvorgänge nicht abgeschlossen werden können (vgl. Hille 2013: 238), methodisch umzusetzen.

### 2.3 Literatur und Fremdheit – Xenologie

Wie bei der obigen Darstellung der interkulturellen Lesergespräche schon erwähnt, werden in der gegenwärtigen Fachdiskussion Konzepte kritisiert, die einen homogenen Kulturbegriff implizieren. Im Anschluss an die interkulturelle Literaturwissenschaft werden deshalb Ansätze diskutiert, die einen anderen Zugang zum Aspekt der Fremde in literarischen Texten ermöglichen. So können etwa die Ausführungen von Michael Hofmann (2006: 14f.) zur grundsätzlichen Relationalität des Ausdrucks „fremd“ und zu den verschiedenen Bedeutungen des Ausdrucks „fremd“ als ein Ausgangspunkt genommen werden, um zu bearbeiten, wie Texte Fremdheit verhandeln. Auch Ortrud Gutjahr (2002) Unterscheidung von unterschiedlichen Facetten der Fremdheit – „Tod als das radikal Fremde“, „Fremde als das noch Unbekannte“, „Fremde als das unbekannte Drinnen“ (Hofmann 2006: 16-18) – eignet sich dafür. Für Lernende auf Anfängerniveau kann eine Arbeit mit Gutjahr Facetten dadurch ermöglicht werden, dass ihre Ausführungen dazu in leicht verständlichen Formulierungen zusammengefasst werden – wenn sie auch nicht alle Aspekte ihrer Ausführungen abdecken – etwa in Form von Stichpunkten wie a) absolut fremd = der Tod, b) fremd = ich kenne es noch nicht, kann es aber kennenlernen, c) fremd = jemand oder etwas Fremdes kommt in meinen Bereich, überrascht mich, bedroht mich. Als dritter Zugang bietet sich Ortfried Schöffers (1991) Unterscheidung von vier Modi des Fremderlebens an. Wie bei Gutjahr kann man auch hier Formulierungen finden, mit denen sich der jeweilige Grundgedanke ausdrücken lässt: Wie erlebe ich Fremdheit? a) fremd = so war ich früher (Resonanzboden des Eigenen), b) fremd = negativ (Gegenbild), c) fremd = positiv, interessant, spannend (Ergänzung), d) fremd = fremd, ich kann es nicht ändern und nicht erklären, es ist nicht gut und nicht schlecht, ich akzeptiere es (Komplementarität) (siehe zu Gutjahr und Schöffers auch Hofmann 2006, 14-26). Auf dieser Grundlage lässt sich der oben bei den interkulturellen Lesergesprächen bereits erwähnte Kafka-Text „Heimkehr“ aus xenologischer Perspektive von der folgenden Frage aus bearbeiten: Welche Aspekte von Fremdheit werden angesprochen? Dabei fällt u. a. auf, dass der Text die Relationalität des Begriffs „fremd“ verhandelt etwa mit der Textstelle „Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man“, und mit der Reflexion, dass nicht nur die anderen für das Ich fremd sind, sondern auch das Ich für die anderen fremd ist: „Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann

nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will“ (siehe dazu ausführlicher Schiedermaier 2015: 55f.).

### 3. Konsequenzen für Theorie und Praxis der Literaturvermittlung in Deutsch als Fremdsprache

Der Durchgang durch die verschiedenen Konzepte zeigt, dass es eine große Bandbreite an Möglichkeiten für die Literaturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gibt. Interessant ist dabei m. E. vor allem die Frage, ob und wie weit in den nächsten Jahren die paradigmatischen Neuausrichtungen auf „form as meaning“, auf eine kulturwissenschaftliche Arbeit mit Textnetzen und auf xenologische Fragen in der Fachdiskussion aufgenommen werden und zu neuen Konzepten, Ideen und schließlich auch Materialien führen werden. Erste Schritte in diese Richtung wurden bereits gegangen, allerdings bisher vor allem auf der Ebene der theoretischen Diskussion; für unterrichtliche Zusammenhänge liegen lediglich einzelne Vorschläge vor.

#### Literatur

ABCD-Thesen (1990): Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief 45*, September 1990, S. 15-18.

Baßler, Moritz (<sup>3</sup>1996; 1995): Einleitung. New Historicism – Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. In: Ders. (Hrsg.): *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 7-28.

Belke, Gerlind (2011): Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44* (2011), S. 15-21.

Bischof, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (<sup>5</sup>2007; 1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München u. a.: Langenscheidt.

Erpenbeck, Jenny (<sup>5</sup>2015): *Gehen, Ging, Gegangen*. Roman. München: Knaus.

Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (2011): Zur Einführung. Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, S. 7-11.

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (= HSK 35.1). Berlin u. a.: DeGruyter, S. 940-952.

Gutjahr, Ortrud (2002): Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, Claudia; Velten, Hans Rudolf (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 345-367.

Hille, Almut (2013): Berlin - *global city* der Literatur. Zur Arbeit mit Textnetzwerken. In: Almut Hille, Benjamin Langer (Hrsg.): *Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik*. München: iudicium, S. 230-240.

Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.

Huneke, Hans Werner; Steinig, Wolfgang (<sup>6</sup>2013; ED 1997): *Deutschsprachige Literatur*. In: Dies.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Jakobson, Roman (1972, ED 1960): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch, S. 99-135.

Kafka, Franz (1992): Heimkehr. In: Ders.: *Sämtliche Erzählungen*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch 11* (2/1994), S. 4-13.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44* (2011), S. 35-40.

Krusche, Dietrich (<sup>2</sup>1993): *Kafka in Japan. Goethe am Äquator. Deutsche Literatur im Ausland*. Bonn: Inter Nationes.

Paefgen, Elisabeth K. (<sup>2</sup>2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Riedner, Renate (2010): Literatur als Medium der Erfahrungsbildung. In: Ehlich, Konrad; Lambert, Sabine; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Exkursionen in die Fremde. Eine Festschrift für Dietrich Krusche*. München: iudicium, S. 127-152.

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas (2011): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. Stuttgart: Klett.

Schäffter, Ortfried (1991) Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hrsg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-28.

Schiedermaier, Simone (2011): Literarische Texte als literarische Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44* (2011), S. 29-31.

Schiedermaier, Simone (2015): Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Dobstadt, Michael; Dvorceky, Michal; Mandl, Eva; Navas de Pereira, Grauben; Riedner, Renate (Hrsg.): *Kultur, Literatur und Landeskunde*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press (= Konferenzbeiträge IDT 2013 Band 3.2), S. 47-58. Auch als Online-Publikation abrufbar unter: [www.idt-2013.it/de/Tagungsband.html](http://www.idt-2013.it/de/Tagungsband.html)

Schiedermaier, Simone (2017): Sprache, Literatur, Fremde. Überlegungen zu Angelika Redders Elias Canetti-Lektüre und Analysen zu Jenny Erpenbecks Roman „Gehen, Ging, Gegangen“. In: Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried; Trautmann, Caroline (Hrsg.) *Form und Funktion. Festschrift*

für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 372-383.

Šklovskij, Viktor (1994, ED 1916): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hrsg.) (<sup>5</sup>1994): *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München: Wilhelm Fink, S. 5-35.

Winko, Simone (<sup>8</sup>2008, 1996): Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv, S. 463-478.

# Zur Rolle der Literatur im Deutschunterricht in Japan. Ein historischer Überblick

(Anette Schilling, Universität Okayama)

Literatur hat von Anfang an einen festen Platz in der Vermittlung der deutschen Sprache in Japan eingenommen. Doch keineswegs ging es dabei immer darum, sie um ihrer selbst willen als Sprachkunstwerk oder als Ausdrucksform bestimmter geistig-kultureller Inhalte vorzustellen. Mit welchen Zielen Literatur im Deutschunterricht in Japan seit seinem Beginn und bis heute verknüpft wurde, will der folgende Überblick anhand einiger konkreter Beispiele nachzeichnen und kommentieren.

## 1. Von den Anfängen des Deutschunterrichts um 1860 bis zum Ende der Meiji-Zeit

Deutschlernen in Japan beginnt, soweit historisch erfasst, kurz nach der sogenannten „Öffnung Japans“ durch die Landung der amerikanischen Schiffe unter Admiral Perry vor Edo (Tokio) in den Jahren 1853 und 1854. Im Jahr 1860 traf die erste preußische Handelsdelegation in Japan ein und schloss 1861 Handelsverträge mit Japan ab. Japan richtete sich von nun an auf andauernden Austausch mit den deutschsprachigen Ländern ein und so wurden noch 1860 zwei Lehrer des Zentralinstituts für Abendländische Schriften (seit 1877 Universität Tokio), Ichikawa Itsuki und Kato Kozo, damit beauftragt, Deutsch zu lernen (Naka 1994, S. 237).

### 1.1 Literarische Texte in japanischen Deutschlehrbüchern

Da Deutschlernen zu diesem Zeitpunkt in keiner Weise „institutionalisiert“ war – es gab weder eine „Lehranstalt“ für Deutsch noch Lehrbücher – benutzten Ichikawa und Kato für ihre eigenen Studien zunächst niederländisch-deutsche Konversationsbücher.<sup>1</sup> Doch schon 1862 wurde das erste Deutsch-Lehrbuch („Deutscher Wortschatz. Offizielle Ausgabe“, verfasst unter der Leitung von Ichikawa) veröffentlicht und 1863 kam am Zentralinstitut in Edo ein „Deutsches Lesebuch“ heraus (Naka 1994, S. 239).

In dieser frühesten Phase staatlich-organisierten Deutschlernens hatte der Unterricht ein klares Ziel: Man wollte Deutschkenntnisse erwerben, um sich auf Deutsch verständigen zu können. (Koshina (S. 9) erwähnt beispielsweise, dass man Preußen versprochen

hatte, dass die Korrespondenz auf Deutsch geführt werden könne.) Es ging also zunächst um die Erlangung kommunikativer Fertigkeiten. Dafür wurden als Lehrmaterial neben anderen Textsorten auch literarische Texte eingesetzt, wie die folgenden Lehrbuchbeispiele zeigen.

Ein Anfängerlehrbuch der *Daigaku Nanko* (Südliche Hochschule), „Die ersten Lectionen des deutschen Sprachunterrichts“ von 1870, in dem es eigentlich nur um die Einführung der Buchstaben des Alphabets und die Einübung der Aussprache geht (jeder Buchstabe wird von einzelnen Beispielwörtern begleitet), enthält außerdem einige zweizeilige Reimverse, kurze Sachtexte und drei Gedichte, darunter „Ward ein Blümchen mir geschenkt“ von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben. Vom Charakter der Texte im gesamten Lehrbuch her zu urteilen und mit Blick auf das noch sehr niedrige sprachliche Niveau der Lernenden, ging es bei der Verwendung dieser Texte vermutlich insbesondere um Aussprache- und Intonationstraining.<sup>2</sup>

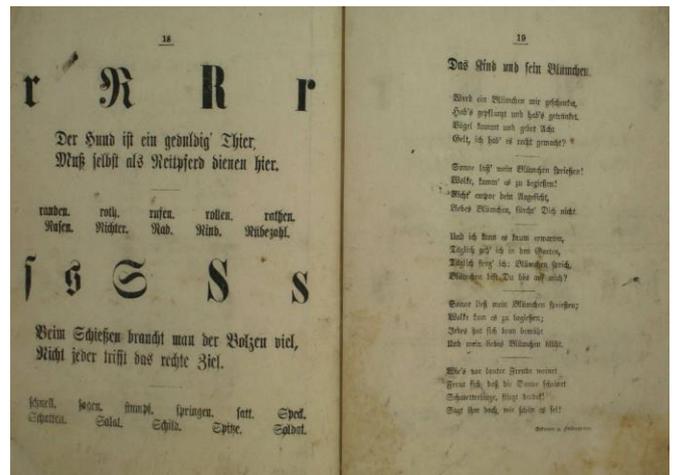


Abbildung 1 „Die ersten Lectionen des deutschen Sprachunterrichts“ (1870) S. 19

Bei dem folgenden Beispiel handelt es sich um ein Lesebuch für die Klassen der *Tokio Daigaku*, also der Universität Tokio, aus dem Jahr 1884, das von Adolph Groth und Inagi Tanaka verfasst wurde. Es enthält eine Mischung unterschiedlicher Textsorten zu verschiedenen Themen, vor allem geographische und andere landeskundliche Texte über Deutschland wie bemerkenswerterweise auch aus dem Englischen ins Deutsche übersetzte Texte zur Kultur oder Geographie Japans. Unter

<sup>1</sup> Niederländisch war aufgrund der aufrechterhaltenen Handelsbeziehungen mit den Niederlanden auch während der Abschließung Japans (1635-1853) eine bekannte Fremdsprache.

<sup>2</sup> Auffallend ist, dass es sich bei allen Texten um an Kinder gerichtete Texte handelt. Man ist offenbar davon ausgegangen, dass Kindertexte automatisch ein leichteres sprachliches Niveau hätten und somit für Deutschanfänger besonders leicht verständlich seien.

seinen insgesamt 31 Lesestücken sind fünf deutsche literarische Kurztexte (z. B. das dreistrophige „Rätsel“ von Friedrich Schiller).

**INHALTSVERZEICHNIS.**

Die mit einem \* bezeichneten Lesestücke sind aus dem Englischen übersetzt.

	SEITE.
1* Jimmu Tenno, der erste Kaiser von Japan. ...	1.
2* Yamatotake no Mikoto. ...	2.
3. Das Meer. Nach Theodor Schacht. ...	4.
4. Das Meerwasser und seine Eigenschaften. Nach H. A. Daniel und H. Guthe. ...	6.
5* Tendzi Tenno und Kamatari. ...	9.
6 Die Flüsse. Von F. W. Hoffmann. ...	11.
7. Die mittleren Stufenlandschaften Deutschlands. Nach G. L. Kriegk. ...	14.
8* Minamoto no Yoritomo. ...	17.
9. Berlin. Nach Curtman und Daniel. ...	21.
10. Hamburg. Nach Curtman. ...	25.
11* Hōjō Tokimune. ...	27.
12. Karlsbad. Von R. F. Eylert. ...	29.
13* Kusunoki Masashige. ...	31.
14. Der Königstein. Von Curtman. ...	35.
15. Die künstlichen Eisberge in Russland. Von J. G. Kohl. ...	38.
16. Der Sperling. Nach Hermann Wagner. ...	40.
17* Toyotomi Hideyoshi. ...	43.
18. Der Hund. Nach A. E. Brehm. ...	47.
19. Die Hauskatze. Nach Hermann Wagner und J. H. Campe. ...	50.
20. Der Esel mit der Salzlast. Nach Aesop. ...	55.
21. Ein teurer Kopf und ein wohlfeiler. Von J. P. Hebel. ...	56.
SEITE.	
22* Tokugawa Iyeyasu. ...	56.
23. Karl der Grosse bei den Schülern. Von Onno Klopp. ...	59.
24. Das Ei des Columbus. Nach Friedrich Forster. ...	60.
25* Washington. ...	62.
26* Osei Ishin. (Die Restauration der Kaiserlichen Regierung). ...	63.
27* Rothschild. ...	68.
28. Sprichwörter. ...	71.
29. Deutscher Rat. Von Robert Reinick. ...	72.
30. Mein Vaterland. Von Hoffmann von Fallersleben. ...	73.
31. Rätsel. Von Friedrich von Schiller. ...	74.

Abbildung 2 „Deutsches Lesebuch“ (1884) Inhaltsverzeichnis

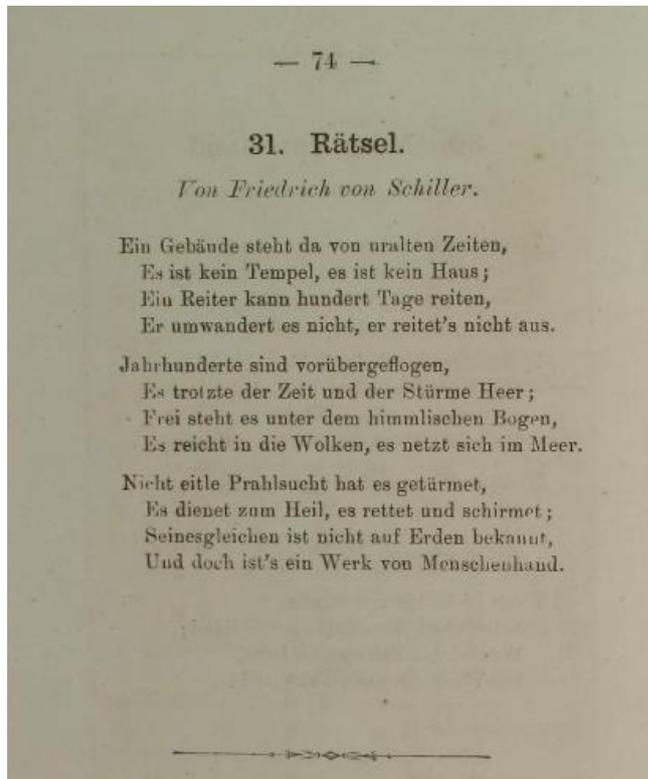


Abbildung 3 „Deutsches Lesebuch“ (1884) S. 74

## 1.2 Literarische Texte in aus Deutschland eingeführten Lehrbüchern

Schon von Beginn des staatlich eingerichteten Deutschunterrichts an waren auch deutsche Muttersprachler als Lehrer angestellt. Einen konkreten Einblick in den damaligen Deutschunterricht erlaubt der Bericht des ausgebildeten Lehrers Victor Holtz aus Boppard, der von 1871 bis 1875 in Tokio Unterricht in der „deutschen Sprache und elementaren Wissenschaften“ (Holtz, o. S., Abschnitt „Versetzungsverfügung“) gab. Er sollte an der oben bereits genannten *Daigaku Nanko* unterrichten, führte seine Kurse aber von Anfang an als eigenständige Institution mit dem Namen *erste Fremdenschule* (Holtz, o. S., Abschnitt „Bericht über die deutsche Schulklass“, vorletzter Absatz). Holtz' pädagogischer Professionalität ist es zu verdanken, dass er in seinen Berichten genaue Auskunft über Lehrmaterialien, Lehrziele, Methoden und Inhalte gab.

Nachdem er seinen Schülern (eine Klasse von etwa fünfzehn Lernenden, die Zahl schwankte) im ersten Monat Laute und Buchstaben (und ihre Aussprache), Deklination und Konjugation im Präsens sowie einfache Satzverbindungen und Satzgefüge beigebracht hatte, verwendete er bereits ab dem zweiten Unterrichtsmonat „Haester's [sic] Lesebuch für Mittelklassen“, bei dem es sich um ein realienkundliches Lesebuch handelte (siehe Abb. 4).

Die Schüler wurden auf ein leichtes Lesestück vorbereitet durch Erlernen der darin vorkommenden Wörter (in Sätzen) und Satzformen; daraus wurde das Lesestück lautrichtig gelesen und übersetzt; zuletzt wurde in (deutschen) Sprachübungen das Ganze wiederholt. Auf diese Weise habe ich den Sprachunterricht im engeren Sinne während des ganzen ersten Jahres erteilt. (Holtz o. S., Abschnitt „Bericht über die deutsche Schulklasse“)

mit richtiger Betonung zu lesen und zu besprechen.<sup>3</sup> (Holtz o. S., Abschnitt „Bericht über die deutsche Schulklasse“)

Im zweiten Lehrjahr setzte er den Unterricht im Fach Lesen mit „Lesen in Bone's Lesebuch, erster Theil“ fort (o. S., Abschnitt „Bericht über das zweite Schuljahr“).

**Inhalts-Verzeichniß.**

**Erster Abschnitt: Die Schule.**

I. Namen der Dinge in und an der Schule . . . . . Seite 1  
Num. 1. Der Ort und Namen der Dinge. Das Haupt- und Geschichtswort. Stenabi und Weizenabi; das Komma, der Gerichspunkt, der Punkt, der Kreis und das Zerrenausgestrichen. (Siehe die Beobachtung: Seiten 1. Buch - die Zahl, Gerich- und Gerichspunkt. I. Abschnitt. I. Lektion. SS. 1 und 2.)

II. Beschreibung und Vergleichung dieser Dinge . . . . . Seite 1  
Num. 2. Namen der Deyn der Dinge. Das Hauptwort für diese Deyn. (Siehe die Beobachtung: Seiten 1. Abschnitt. VIII. Lektion. S. 10.)

1. Das Tischlein . . . . .	1	5. Das Brett . . . . .	3
2. Die Schiefertafel . . . . .	2	6. Vergleichung der Mantel mit dem . . . . .	3
3. Vergleichung der Schiefertafel mit dem . . . . .	2	7. Die Feder . . . . .	3
4. Die Mantel . . . . .	2	8. Halbkreis* . . . . .	3

\* Num. 3. Wiederholungen von Num. 1 und 2.

III. Beschreibung des Schulzimmes . . . . . Seite 4

IV. Der Mensch und die Schule . . . . . Seite 5

1. Der angesehene Schüler . . . . .	5	7. Die Briefchen . . . . .	7
2. Herr und Fräulein . . . . .	6	8. Wägen . . . . .	7
3. Von Mädchen, welche Wasser fächeln . . . . .	6	9. Vergleichung . . . . .	7
4. Der Saal . . . . .	6	10. Zwei Gelehrte . . . . .	8
5. Die Stuhl . . . . .	7	11. Unter und Oben . . . . .	8
6. Gebete oder Hausgebetbüchlein . . . . .	7		

**Zweiter Abschnitt: Das Haus.**

I. Namen der Dinge an und in dem Hause . . . . . Seite 10  
Num. 4. Wie Num. 1.

II. Beschreibung und Vergleichung dieser Dinge . . . . . Seite 10  
Num. 5. Hausgeräthe, Aulungsbücher, Gerichten und Gerichte. Das Hauptwort für diese Dinge. (S. Beobacht. Seiten 1. Abschnitt. III. Lektion. SS. 4, 5, 1 und 2.)

1. Die Kuchentafel . . . . .	10	4. Die Höhe . . . . .	13
2. Das Schattenschirm . . . . .	11	5. Halbkreis* . . . . .	13
3. Vergleich. Tischlein an d. Schattenschirm . . . . .	11		

\* Num. 6. Wiederholung von Num. 5. Nummer noch bei der 7. Aufgabe der Stelle im Dinge. (S. Seiten 1. Abschnitt. II. Lektion. SS. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 und 9.)

III. Beschreibung des Hauses . . . . . Seite 13  
Num. 7. Hauswerkzeuge. (S. Seiten 1. Abschnitt. IV. Lektion. SS. 1 und 2.)

IV. Der Mensch und das Haus (die Familie) . . . . . Seite 15

1. Mutter und Vater . . . . .	15	9. Vom Mädchen . . . . .	15
2. Was ist Vater . . . . .	16	10. Kind von Mutter . . . . .	15
3. Fischelieb . . . . .	17	11. Das Mädchen . . . . .	15
4. Vater und Mutter . . . . .	17	12. Gut werthlos . . . . .	19
5. Mädchen - Vater . . . . .	17	13. Mutter und Vater . . . . .	20
6. Die Mutter und die drei Kinder . . . . .	17	14. Das gute Kind . . . . .	20
7. Gedächtnis . . . . .	18	15. So soll es sein . . . . .	21
8. Vater und Schwester . . . . .	18	16. Unter und Oben . . . . .	21

Abbildung 4 Haesters' „Lehr- und Lesebuch“ (1877 / 1852) Inhaltsverzeichnis 1. Seite

Über die Lehrinhalte des Deutschunterrichts im ersten Jahr schreibt er:

Im ersten Schuljahre wurden die Schüler befähigt, die Lesestücke aus Haester's Lesebuch für die Mittelklassen der Elementarschulen und die leichteren Stücke aus Bone's Lesebuch für höhere Schulen (erster Theil) bei geringer Nachhülfe zu verstehen, zu übersetzen,

<sup>3</sup> Beide Lesebücher waren eigentlich für deutsche Schulen verfasste Werke.



Abbildung 5 Bone, „Deutsches Lesebuch“ (1877 / 1840) S. 28

Das genannte Lesebuch von Heinrich Bone erschien zuerst 1840 und erlebte viele Neuauflagen. Es enthält kurze literarische Stücke wie Fabeln, Anekdoten, sehr kurze Erzählungen, Naturbeschreibungen, Sinnsprüche, Gedichte und auch Bibelabschnitte. Viele Texte stammen von deutschen Dichtern und Autoren, aber auch von Bone selbst.<sup>4</sup> Er hat außerdem, wie er im Vorwort schreibt, auch die Originaltexte anderer Verfasser z. T. sprachlich bearbeitet. Das Beispiel in Abbildung 5 zeigt eine Seite, auf der ein Text von Goethe, „Die Ansicht“,

<sup>4</sup> Heinrich Bone ist auch als Verfasser des Kirchenliederbuches für Jugendliche, „Cantate“, bekannt.

neben einem vermutlich von Bone verfassten Text, „Der Teich“, steht.

Holtz nennt in seinem Bericht drei konkrete Ziele, die er in seinem Leseunterricht verfolgte.

Als Vorunterricht für's Sprechen mußte er [der Leseunterricht, A.S.] die Schüler vorerst an ein scharfes Artikulieren und eine richtige Betonung gewöhnen. (...)

Zweitens sollten die Schüler durch den Leseunterricht (im engeren Sinn) neue Wörter und Satzformen kennenlernen. Freilich wurde zu diesem Zwecke das Gelesene übersetzt und abgeschrieben; ich hielt es aber noch für viel wichtiger, in Sprechübungen im Anschluß an das Gelesene die Schüler in der Anwendung der für sie neuen Ausdrücke zu üben. (...)

Der Leseunterricht war drittens zugleich ein Unterricht in der deutschen Grammatik. (Holtz o. S., Abschnitt „Bericht über das zweite Schuljahr“)

Aussprachetraining, Sprech- und Kommunikationstraining sowie Grammatikvermittlung waren die sprachbezogenen Ziele, die Holtz mit dem Einsatz der literarischen Texte verfolgte. Das Verstehen der neuen Ausdrücke war nur insofern Lehr- und Lernziel, als es für die selbstständige Anwendung der gelernten Redemittel Voraussetzung war. Von einer eingehenderen Besprechung der Inhalte oder gar der „Literarizität“ der literarischen Texte findet sich in seinem Bericht nichts.

Literarische Texte bildeten somit *eine* Textgruppe unter anderen, wie der Blick in die verwendeten Lehrwerke aus den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts zeigt. Doch nicht das Literarische dieser Texte stand im Vordergrund, sondern die deutsche Sprache an sich sollte in ihrer Verwendung in verschiedenen Textsorten vorgestellt werden.

### 1.3 Charakterbildung durch Deutschunterricht

Schon zu Beginn der Meiji-Zeit (1868 bis 1912) ging es mit Deutsch bergauf. Nicht nur an der neuen *Universität Tokio* (Gründung 1877, Einrichtung der germanistischen Abteilung 1887, Naka 1994, S. 244), sondern auch an vielen Privatschulen wurde Deutsch unterrichtet. In dieser Zeit ging es um die Modernisierung Japans durch Wissenstransfer aus dem Westen, man erhoffte sich Teilhabe an naturwissenschaftlicher Forschung und ihren Ergebnissen, an Medizin und Jura, an technischen Errungenschaften und militärischem Wissen. Das Erlernen westlicher Fremdsprachen lag im nationalen Interesse,

die Vermittlung auch der deutschen Sprache wurde politisch gefördert und die Motivation der Lernenden war hoch. Aber auch die deutsche Seite bemühte sich um aktive Sprachpolitik und versuchte, auf die Einrichtung und Förderung deutschen Sprachunterrichts an japanischen Schulen hinzuwirken, letztlich mit dem Ziel, deutsche Industriegüter und Technologien besser absetzen zu können (siehe Beißwenger S. 15-16).

Doch die Förderung der deutschen Sprache durch die japanische Regierung hatte offenbar zunehmend nicht mehr nur praktische, sondern auch gesinnungspolitische Ziele, wie u. a. Naka (1994, S. 243), Ueda (S. 28) oder auch Koshina (S. 10f.) ausführen: Die (preußisch-)deutsche Staatsform einer „konstitutionellen Monarchie“ war Vorbild der neuen Meiji-Verfassung und man erhoffte sich, dass durch das Erlernen der deutschen Sprache auch die herrscherfreundliche Einstellung der Deutschen übernommen würde.

Ueda zitiert dazu den Berater der Meiji-Regierung, Inoue Kowashi, mit einer Äußerung aus dem Jahr 1881:

„»Deutschstudien und somit auch Deutsch sollen nur dazu dienen, ideologische Grundwerte der aufkommenden oppositionellen liberal-demokratischen Tendenz entgegenzustellen.«“<sup>5</sup> (Ueda S. 28)

In den Jahren ab 1886 wurde die Stellung der deutschen Sprache in den Mittelschulen (*chugakko*) und höheren Schulen (*kotogakko*) sukzessive gestärkt und an den höheren Schulen schließlich dem Englischen und Französischen insoweit gleichgestellt, als zwei der drei Sprachen als gleichberechtigte Fremdsprachen nebeneinander gelernt werden konnten (siehe dazu ausführlicher Naka 1998, S. 10-11).

Um an einer der neuen germanistischen Abteilungen der Universitäten Deutsch studieren zu können, musste man bereits an einer höheren Schule Deutsch gelernt haben. Der eigentliche Sprachunterricht für Deutsch fand also an diesen höheren Schulen statt.

Ein damals sehr verbreitetes Lehrbuch trug den Titel „Deutsches Lesebuch für Japanische Schüler“ und war von Jintaro Omura, Kotaro Yamaguchi und Hidetaro Taniguchi verfasst (Naka 1994, S. 244).<sup>6</sup> Es war eine umfangreiche Zusammenstellung kurzer Lesetexte, die meisten etwa eine halbe Seite lang, die längsten, im dritten Band, etwa fünf bis sechs Seiten. Sie behandelten, ohne dass eine übergreifende thematische Anordnung

<sup>5</sup> Gemeint ist: Deutschstudien und somit auch Deutsch sollen nur dazu dienen, der (in Japan) aufkommenden oppositionellen liberal-demokratischen Tendenz (deutsche) ideologische Grundwerte entgegenzustellen.

<sup>6</sup> Einen sehr informativen Überblick über die Entwicklung der Germanistik und die Rezeption deutscher Literatur in Japan gibt Koshina. Sein Blick richtet sich jedoch vor allem auf die Lektüre in den germanistischen Abteilungen und auf die Übersetzungen, nicht auf die Lektüre im Sprachunterricht.

erkennbar wäre, Themen wie „Die Familie“ oder „Das Kochsalz“ und waren z. T. auch Nacherzählungen bekannter Anekdoten oder literarischer Erzählungen, jedoch keine Originaltexte. Es waren auch keine Verfasser oder Quellen zu den Texten angegeben. Bei diesen Lese- stücken ging es ganz eindeutig ausschließlich um die Schulung des Leseverstehens, nicht um literarische Lek- ture.

Die Methode in dieser Zeit, so schreibt Ueda,

bestand darin, Grammatikregeln vorzutragen und Texte zu lesen. Es liegt nahe anzunehmen, daß die Lehr- und Lernmethode vom Chinesisch- und Hollän- dischunterricht in der Edo-Zeit weitgehend übernom- men wurde: (...) bis hin zu Entzifferungsverfahren und einer pseudo-religiösen, hingebungsvollen Einstellung zum Text. (Ueda S. 29)

Noch deutlicher beschrieben findet sich die Lernme- thode der frühen Jahre bei Kamimura, der auch das Ziel, das mit diesem Vorgehen von den meisten Lehrenden und Lernenden verfolgt wurde, benennt: „Es entstand in Japan (...) die große Übersetzungskultur (...). Anderer- seits stand die Sprechfähigkeit der Japaner hinter der der Übersetzung auffallend zurück“ (Kamimura S. 15).

Kamimura zitiert dazu ausführlich aus einem Aufsatz von Kotaro Yamaguchi aus dem Jahr 1907.<sup>7</sup> Yamaguchi lehrte am *Tokyo gaikokugo gakko* (Seminar für fremde Sprachen Tokio), das, so Kamimura (S. 15), in allen vier Fertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben) ausbilden wollte. Yamaguchi kritisierte deswegen die Konzentration des Unterrichts an den meisten Schulen auf Übersetzungsübungen und bedauerte, dass das Wörterbuch

für die japanischen Sprachschüler nach der jetzigen Unterrichtsmethode leider noch das notwendigste Lehrmittel ist. (...) so kann man nicht verleugnen, dass die gerade fleißigsten Schüler mehr durch das Wörter- buch lernen als bei dem Lehrer. (...) Es bedauert mich nicht wenig, dass (...) das grösste Gewicht immer noch auf die Übersetzung aus dem Deutschen ins Japanische gelegt wird, dass die Gymnasiasten wöchentlich die zehn langen deutschen Stunden fast nur durch Lehr- mittel d.h. Texterklärung in japanischer Sprache ver- bringen. (Zit. nach Kamimura, S. 14-15, Interpunktion wie im Original)

Am Ende dieser ersten Phase des Deutschunterrichts in Japan lässt sich also eine deutliche Trennung erkennen, die auch Yamaguchi konstatiert: Neben einem breit an- gelegten, auch auf die produktiven Fertigkeiten Spre- chen und Schreiben ausgerichteten Sprachunterricht, wie er ganz zu Beginn des Deutschunterrichts in Japan und auch am „Seminar für Sprachen“ in Tokio vorwie- gend verfolgt wurde, entstand eine andere, vor allem auf schriftliche Rezeption und Übersetzung ins Japani- sche abzielende Methode, deren wichtigste Lehrmittel deutsche Texte und das Wörterbuch waren. Yamaguchis Bemerkungen zufolge war diese Methode zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits die am meisten verfolgte. Und während im eher praktisch ausgerichteten Unterricht Texte – darunter auch literarische – vor allem als au- thentisches Lehrmaterial zur allgemeinen Sprachausbil- dung verwendet wurden, lag der Schwerpunkt des auf schriftliche Rezeptionsfertigkeit orientierten Unterrichts auf detailliertem Textverstehen und der Übersetzung ins Japanische.

## 2. Literatur im Deutschunterricht von „nach den Anfän- gen“ bis zum Ende der 1980er Jahre

Die Entwicklung seit dem Ende der Meiji-Zeit (1912) bis fast in die Gegenwart in einer übergreifenden Phase zu- sammenzufassen, mag etwas verwegen erscheinen, lässt sich aber m. E. in Bezug auf das hier verfolgte Thema – die Literaturbehandlung im Sprachunterricht – doch gut begründen, wie ich im Folgenden versuchen werde, deutlich zu machen.

In dieser Zeit hat sich – was die Vermittlung der deut- schen Sprache und die Rolle der Literatur dabei angeht – nicht viel verändert. Die oben bereits vorgestellten methodischen und inhaltlichen Tendenzen haben sich eher *fest-* und *fortgesetzt*. Deutschunterricht fand und findet fast ausschließlich zunächst an den höheren Schu- len, die auf ein Universitätsstudium vorbereiteten, und seit der Eingliederung dieses Unterrichts in die ersten zwei Studienjahre direkt an den Universitäten statt.<sup>8</sup> Der Unterricht verfolgte zunehmend bildungsorientierte Ziele, wie Iijima bemerkt: „Der ganze Unterricht zielte weniger auf die Sprachausbildung als solche, als auf die allgemeine Bildung“ (Iijima S. 82; ähnlich auch Ueda S. 31). Obwohl auch Studierende anderer Fächer als der Germanistik den Deutschunterricht besuchten und man „Deutsch auch weiterhin [lernte], um den Zugang zu na-

<sup>7</sup> Kotaro Yamaguchi (1867-1917), Germanist der Meiji-Zeit und Mit- verfasser des oben genannten „Deutsches Lesebuch für Japanische Schulen“. Der Aufsatz mit dem Titel „Wörterbücher und deutschstu- dierende Jugend“ erschien in der Zeitschrift für Deutsche Sprache (獨逸語学雜 doitsugokazushi), April 1907, S. 184-185.

<sup>8</sup> Für einen ausführlicheren, auch historischen, Überblick über die Or- ganisation des Fremdsprachen- und des Deutschunterrichts in Japan siehe Yoshijima, insbesondere S. 43 bis 48. Die thematisch-inhaltliche Entwicklung des Deutschunterrichts seit der Meiji-Zeit bis in die Ge- genwart beschreiben u. a. Ueda und Iwasaki.

turwissenschaftlichen und technischen Errungenschaften zu gewinnen“ (Ueda S. 31), waren die Themen doch weitgehend geisteswissenschaftlicher Art. Ein Grund dafür war, dass die Deutschlehrenden kaum noch deutsche Wissenschaftler und Experten waren, sondern bereits in Japan ausgebildete Fachgermanisten, die ihre Kursinhalte ihren Interessen und Wissensgebieten entsprechend gestalteten.<sup>9</sup>

Nach Ueda spielte die Vermittlung deutschen Gedankenguts im Deutschunterricht während der Taisho-Zeit (1912-1926) eine wichtige Rolle:

Man glaubte, im ‚tiefsinnigen deutschen Gedankengut‘ direkte Quellen der Lebensanschauung überhaupt und zu den menschlichen Werten an sich gefunden zu haben. Für den Zugang dazu mußte Deutsch unbedingt gelesen werden. (Ueda S. 30)

Was die konkrete Vermittlung anging, fügt Ueda noch hinzu:

Die ‚Methode‘ wurde, wie viele der damaligen Schüler berichten, weitgehend ignoriert (...) Viele Lehrer kümmerten sich einfach nicht um den Weg zum Ziel; man arbeitete autoritär und spartanisch. (Ueda S. 31-32)

Etwas genauer beschreibt Soichi Iijima die übliche Methode an den höheren Schulen aus dieser Zeit:

Unmittelbar nach dem ersten halben Jahr, in dem die Grundkenntnisse vermittelt wurden, fing man an, einen Text zu lesen. Dabei wurde als Text nicht etwa ein Lektüre-Lehrbuch genommen, sondern eine Erzählung oder ein Essay und gegebenenfalls eine wissenschaftliche Abhandlung. (...) Was die Unterrichtsmethode anbetrifft, war die Übersetzung vom Deutschen ins Japanische die gängige Methode. (Iijima S. 82)

Nach Uedas und Iijimas Darstellungen stand spätestens seit Beginn der Taisho-Zeit das Leseverstehen im Vordergrund des Deutschunterrichts. Die Auswahl der behandelten Texte oblag offenbar ganz dem Lehrer.

Subjektiv verfolgte man durch die Beschäftigung mit dem Deutschen, sei es aus praktisch-nützlichen, sei es aus bildungsorientierten Motiven, das Ziel, alles ‚Wissenswertes‘ über Deutschland und die deutsche Sprache zu vermitteln. Auffallend ist dabei die Tatsache, daß die Gegenstandswahl des ‚Wissenswertes‘ oft sehr einseitig motiviert war. (Ueda S. 32)

Ueda nennt daraufhin Schriften von „deutschen Denkern und Verfechtern des Sozialismus“ sowie „Marx und

Engels“ als Unterrichtsgegenstände. Für den Sprachunterricht erwähnt er explizit: „Der Besuch der Hitlerjugend wurde in einem renommierten Deutschbuch wärmstens begrüßt“ (alle Zitate S. 32). Diese Hinweise unterstreichen seine Aussage, dass die Auswahl der Texte widerspiegelte, was die Lehrenden persönlich als „tiefsinniges deutsches Gedankengut“ oder „Wissenswertes“ erachteten. Dies waren zu einem großen Anteil literarische Texte, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen. Eijiro Iwasaki, der 1939 eine der genannten höheren Schulen besuchte, schreibt über seinen Deutschunterricht:

[I]ch erinnere mich noch, (...) schöne deutsche Novellen gelesen zu haben, wie z. B. ‚Der Waldsteig‘ von Adalbert Stifter, ‚Dietegen‘ von Gottfried Keller, ‚Else von der Tanne‘ von Wilhelm Raabe usw., im dritten Jahr sogar Goethes ‚Faust‘. (Iwasaki S. 10)

Keizo Miyashita weist in seinem Artikel „Die Attraktivität von Poesie und Bildung“ auf den Zusammenhang zwischen der „raschen Zunahme der Studentenzahl“ und der „Popularisierung der deutschen Literatur“ (S. 41) hin und gibt einen bemerkenswerten Hinweis darauf, dass die literarischen Texte auch die Kraft hatten, sich von ihrer Aufgabe als Lehrmaterial zu lösen und von den Studierenden als unmittelbarer Ausdruck ihres eigenen Lebensgefühls, also in literarischem Verständnis, rezipiert wurden. Er schreibt, dass

viele Studenten die steile Wand der Grammatik nicht überwinden [konnten, aber dennoch die] Begegnung mit der deutschen Sprache (...) als Einführung der jungen Leute in die Sphäre der deutschen Literatur insofern [funktionierte], als in den Deutschstunden mancherlei literarische Werke als Lesetexte benutzt wurden. Da zur Klassenlektüre meistens kürzere, semantisch und grammatikalisch leichtere Kurzgeschichten wie von Storm oder Heyse, in denen öfters die Liebe junger Leute mit idyllisch-romantischer Färbung beschrieben ist, gewählt wurden, glaubten die jungen Japaner ihr latentes oder sehnsüchtiges Liebesgefühl in der deutschen Literatur wiederzufinden. (Miyashita S. 42)

Im Hinblick auf das Thema der Untersuchung lassen sich aus den zitierten Stellen drei wichtige Punkte herauslesen: 1. Methode (Vermittlung und Einsatz von Grammatikwissen und Wörterbüchern zur Übersetzung) und Inhalte (geisteswissenschaftliche Themen, literarische Texte) blieben unverändert, obwohl der Unterricht nicht nur für angehende Germanisten oder Studierende von

<sup>9</sup> Auf die zügige Zurückdrängung ausländischer Experten und die Besetzung von Stellen durch Japaner weisen Naka 1994 (in Bezug auf

Universitätsprofessoren, S. 242), Iwasaki (S. 7) und Koshina (S. 15) hin.

Fächern mit engem Deutschbezug war. 2. Eine umfassende Sprachausbildung in allen vier Fertigkeiten wurde nicht angestrebt. Gefördert wurde die schriftliche Rezeptionsfertigkeit. 3. So wenig wie eine umfassende Sprachausbildung im Vordergrund stand, so wenig ging es offenbar um eine systematische literaturwissenschaftliche Ausbildung.

Die sehr enge inhaltliche Ausrichtung des Wahl-/Pflicht-Deutschunterrichts, nämlich die Fokussierung auf das grammatische System der deutschen Sprache (bzw. der angebotenen zweiten Fremdsprachen) ist m. E. bis heute kennzeichnend für die meisten dieser Kurse.

Bis zum Aufkommen der „kommunikativen Methode“ in den 1980er Jahren – und auch darüber hinaus – blieb diese Form des Deutschunterrichts in Japan weitgehend unverändert sehr verbreitet: Nach einer intensiven Einführungsphase in die deutsche Grammatik werden deutsche Originaltexte, deren Auswahl im Wesentlichen durch die Interessen der Lehrperson bestimmt ist, gelesen und ins Japanische übersetzt.<sup>10 11</sup>

### 3. Literatur im Deutschunterricht seit den 1980er Jahren bis heute

Dennoch wurde in den 1980er Jahren eine bis heute anhaltende Diskussion um die Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts angeregt. Mit der aufkommenden Forderung nach Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten diversifizierten sich die Kursinhalte des Wahl-/Pflicht-Deutschunterrichts an den Universitäten.<sup>12</sup> In Bezug auf den Einsatz von Literatur lassen sich aktuell drei generelle Strömungen nachzeichnen.

1. Eine konservative Richtung, die mit dem Verweis auf den Allgemeinbildungsauftrag der ersten beiden Universitätsstudienjahre die oben im 2. Abschnitt beschriebene Form „zuerst alle Grammatik, dann literarische Originaltexte“ aufrechterhält. Lehrziele sind die Vermittlung sprachlichen Strukturwissens an sich, dessen Anwendung zur Förderung detaillierter Lese- bzw. Übersetzungsfertigkeit und die Vermittlung literaturwissenschaftlichen und literaturhistorischen Wissens (vgl. Seino 2017). Vermittelt wird also fachgermanistisches Grundwissen. Da dieser Unterricht aber in der Regel von Studierenden aller Fakultäten oder jedenfalls nicht nur von zukünftigen Studierenden der Germanistik besucht

wird, scheint eine kritische Reflexion der Lehr- und Lernziele und der Inhalte dieser Kurse nötig oder mindestens wünschenswert.

2. Der Einsatz von Literatur im Rahmen eines kommunikativen, interkulturellen oder handlungszentrierten Sprachunterrichts für Deutsch. In diesen Bereich fallen viele Anwendungsmöglichkeiten von literarischen Texten: als inhaltliches Anschauungsmaterial, zur Vermittlung lexikalischer oder grammatischer Einheiten, als Sprech- oder Schreibenanlass, zum kreativen Umgang mit Sprache, zur Beschäftigung mit Literatur als solcher, zur Bewusstmachung eigen- und fremdkultureller Einstellungen und Bedingungen – zusammenfassend also Literatur als Gegenstand oder Mittel eines umfassenden und abwechslungsreichen Deutschunterrichts.<sup>13</sup> Im Rahmen eines solchen Unterrichts sind mögliche Ziele des Einsatzes von Literatur die Vermittlung von Sprachwissen, die praktische Sprachausbildung und die Förderung der vier sprachlichen Fertigkeiten, die Förderung der (sprachlichen) Kreativität und damit der persönlichen Ausdrucksfähigkeit und/oder die Vermittlung von Textsortenwissen (Gedicht, Lied, Anekdote, Comic, Erzählung ...). Literarische Texte sind hier nicht Hauptgegenstand des Unterrichts, sondern stellen *eine* sprachliche Ausdrucksform neben vielen anderen dar, die im Unterricht vorgestellt und als Unterrichtsmaterial eingesetzt werden.

3. Ein didaktisierender Umgang mit Literatur im Unterricht, der literarische Texte in den Mittelpunkt stellt. Hierzu zählen die Lektüre vereinfachter oder umgeschriebener Originaltexte, der Einsatz von eigens für didaktische Zwecke verfassten Lesetexten und die Arbeit mit Lesebüchern, die Kurztex te oder Ausschnitte aus Originalwerken zusammenstellen und mit Worterklärungen und inhaltsbezogenen Fragen näher erschließen. Das Ziel eines solchen Unterrichts ist in erster Linie die Förderung von Lesefertigkeit anhand literarischer Texte, daneben auch die Vermittlung historisch, gesellschaftlich oder kulturell wichtig oder repräsentativ erachteter Inhalte.

### 4. Ausblick

Mein Ausblick beginnt mit einem *Rückblick* auf die bis heute nicht abgeschlossene Diskussion um die Ziele des

<sup>10</sup> Siehe dazu ausführlicher Slivensky/Boeckmann, insbes. die Punkte 3 und 4.

<sup>11</sup> Ich behandle nicht den Deutschunterricht an den Goethe-Instituten, deren Kursinhalte und -methoden von den sprachdidaktischen Entwicklungen in Deutschland bestimmt sind.

<sup>12</sup> Diese Wahlpflichtklassen im Rahmen des Grundstudiums in den ersten beiden Jahren an der Universität sind die Fortführung des früher an den höheren Schulen angesiedelten Deutschunterrichts, auf den ich mein Augenmerk in den Abschnitten 1 und 2 gelegt hatte.

<sup>13</sup> Einen Überblick über historische und aktuelle Einsatzmethoden für Literatur im Fremdsprachenunterricht bietet Schiedermaier 2017.

universitären Deutschunterrichts, die – hier stellvertretend zitiert – von Slivensky und Boeckmann schon 2000 wie folgt zusammengefasst wurde:

Nach dem „Einbruch der kommunikativen Wende“ „waren schnell zwei Lager um die Lehrziele gebildet“. Auf der einen Seite diejenigen, „die nach wie vor an der Zielsetzung eines bildungsorientierten Fremdsprachenunterrichts festhalten wollen“ und auf der anderen Seite die „kommunikativ-reformerischen“ Kräfte (S. 26). Slivensky/Boeckmann benennen auch einen wichtigen Grund dafür, dass sich die reformerischen Ansätze nicht durchsetzen konnten und, ich füge hinzu, bis heute nicht können, obwohl der Ruf nach Verbesserungen des Fremdsprachenunterrichts mit Blick auf die Herausforderungen durch Internationalisierung und Globalisierung immer lauter wird:

„Der kommunikativ-reformerischen Seite fehlt es aufgrund der eigenen klassisch-germanistischen Ausbildung an theoretischem und praktischem Wissen um fertigkeitenorientierten Unterricht, an effizienten Möglichkeiten zur Aus- und Fortbildung, an Unterstützung von institutioneller Seite (Unbeweglichkeit der Universitäten, keine klare Position des Erziehungsministeriums) (...). Kommunikativer Unterricht (...) wird da und dort von einzelnen versucht, meist ohne fundierten Lehrplan, ohne im Kollegium konsensfähige Zielvorstellungen, ohne fachlich begründetes Methodenkonzept.“ (S. 26-27)<sup>14</sup>

Ohne klare Unterscheidung, ob der jeweils durchgeführte Unterricht Sprachwissen *über* die deutsche Sprache mit dem Ziel, literarische oder fachliche Texte rezipieren zu können, vermitteln will, oder ob es um die Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten mit dem Ziel, diese im sprachlichen Austausch anwenden zu können, gehen soll, können auch Inhalte, Methoden und Materialien des Unterrichts nicht klar bestimmt werden.

Die fehlende Notwendigkeit, Lehrziele einem institutionell und gesellschaftlich begründeten Ausbildungsziel anzupassen<sup>15</sup> und der starke Einfluss, den somit individuelle Fähigkeiten, Überzeugungen und Vorlieben der Lehrkräfte auf die Kursziel- und inhaltsbestimmung bekommen, führen leicht dazu, dass angebotene Deutsch-Kurse weder nutzbringend im Hinblick auf eine praktische Anwendung von Deutsch sind noch eine grundlegende Einführung in Kultur- oder Landeskunde bieten und mit ihrer häufig historisch-geisteswissenschaftlichen Textauswahl auch an den Interessen der jungen

Lerner vorbeigehen. In welchem Maß die doch immerhin in diesen Kursen vermittelte Lesefertigkeit tatsächlich von Studierenden später angewendet wird, müssten evaluierende Untersuchungen zeigen.

Vor diesem Hintergrund ist nun genauer zu fragen, wo Literaturunterricht eigentlich ihren Platz im universitären Deutschunterricht haben könnte. Denn grundsätzlich haben alle in Abschnitt 3 unter den Punkten 1 bis 3 genannten Unterrichtsinhalte und -ziele ihre Berechtigung. Ausschlaggebend für die Auswahl einer Methode, konkreter Texte und der Aufgaben ist ihre adäquate Anbindung an Lernumgebungen und Lehrziele. Für zukünftige Germanisten sind also detailliertes Lesen, grammatische Analyse und die Lektüre von Kanontexten notwendige Bestandteile ihrer akademischen Ausbildung und somit grundlegende Kursinhalte. Eine Kritik am detaillierten Lesen von beispielsweise Goethes „Faust“ mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode ist aber durchaus gerechtfertigt, wenn ein solcher Unterricht mit dem Ziel, kommunikative Fertigkeiten zu vermitteln, angeboten und durchgeführt wird.

Damit ist nun jedoch nicht gemeint, dass Literatur aus einem kommunikativ und interkulturell ausgerichteten Sprachunterricht zu verbannen wäre. Ganz im Gegenteil soll dafür plädiert werden, literarische Texte auch in einem auf kommunikative und interkulturelle Kompetenzen ausgerichteten Sprachunterricht einzusetzen. Dabei gilt es jedoch, über eine einfache Übersetzung hinauszugehen und ihren Einsatz im Hinblick auf entsprechende Lehrziele zu planen. So können beispielsweise die spezifischen sprachlichen und literarischen Mittel in den Blick genommen oder auch gesellschaftliche und interkulturelle Reflexionen angeregt werden. Anregende Unterrichtsvorschläge in dieser Richtung finden sich in dem Sonderheft „Fremdsprache Literatur“ (2011) der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, darin insbesondere die Beiträge von Belke, Kramsch und Schiedermaier. Der frühe Einsatz von Literatur im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auf den Anfängerniveaus A1 oder A2 war Thema der Tagung, der diese Ausgabe des LeRuBri gewidmet ist. Konkrete Unterrichtseinheiten dazu sind die Beiträge von Holst, Lipsky und Waychert in diesem Heft.

## Literatur

Beißwenger, Kirsten (1996): „Zu den Bemühungen um die Verbesserung des deutschen Sprachunterrichts in der späten

<sup>14</sup> Die mangelnden didaktischen Ausbildungsmöglichkeiten für Deutschlehrende in Japan und die häufige Fokussierung auf grammatisches Wissen beschreiben für die gegenwärtige Situation ganz ähnlich wieder Ohta und Schart in zwei Artikeln von 2018 (Ohta/Schart, insbes. unter Punkt 3, und Schart/Ohta, Punkte 1 und 2.1.).

<sup>15</sup> Es geht hier um die Deutschkurse im Rahmen der ersten beiden allgemeinbildenden Studienjahre, nicht um Germanistikurse, in denen die Freiheit der Lehre ihren Platz hat.

Meiji-Zeit“. In: Gad, Gernot (Hg.): *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Bonn: Koellen (DAAD), S. 11-20.

Belke, Gerlind (2011): „Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 44, S. 15-21.

„Fremdsprache Literatur“. Sonderheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, Heft 44 (2011).

(Holtz, Victor) Freundeskreis Ome-Boppard e.V. (2018): „Bericht des Lehrers Viktor Holtz“. <https://ome-boppard.de/bericht-des-lehrers-viktor-holtz/> (4.3.2019) (Original im Landeshauptarchiv Koblenz – Bestand 405 Nr. 4363.)

Iijima, Soichi (1989): „Die Einführung der westlichen Kultur in Japan und die Rolle der deutschen Kultur im japanischen Bildungswesen“. In: Bauer, Hans L. (Hg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft*. München: Iudicium Verlag, S. 77-89.

Iwasaki, Eijiro (2002): „Studien zur deutschen Sprache in Japan. Eine skizzenhafte Beschreibung ihrer Geschichte“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi* Heft 127/ Jg. 32, S. 7-18.

Kamimura, Naoki (1998): „Diskussion um die deutsch-japanischen Wörterbücher am Ende der Meiji-Zeit“. In: *Doitsu Bungaku* ドイツ文學 *Die deutsche Literatur* Heft 100/Frühling 1998, S. 13-23.

Koshina, Yoshio (1990): „Deutsche Sprache und Literatur im historischen Wandel des modernen Japan“. In: *日本におけるドイツ語文化回顧展. Deutsche Sprache und Literatur in Japan. Ein geschichtlicher Rückblick*. Tokyo: Ikubundo, S. 7-44 (IVG 東京大会記念展覧会 Ausstellung zum IVG-Kongress in Tokyo).

Kramsch, Claire (2011): „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 44, S. 35-40.

Miyashita, Keizo (1998): „Die Attraktivität von Poesie und Bildung“. In: *Doitsu Bungaku* ドイツ文學 *Die deutsche Literatur* Heft 100/Frühling 1998, S. 36-45.

Naka, Naoichi (1994): „Die Anfänge der Germanistik in Japan“. In: Ammon, Ulrich (Hg.): *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: Iudicium Verlag, S. 237-248.

Naka, Naoichi (1998): „Zur Entstehung und Entwicklung der japanischen Germanistik“. In: *Doitsu Bungaku* ドイツ文學 *Die deutsche Literatur* Heft 100/Frühling 1998, S. 4-12.

Ohta, Tatsuya; Schart, Michael (2018): „Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität - Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan“. In: *ドイツ語教育 Deutschunterricht in Japan* 22 (2018), S. 43-64.

Schart, Michael; Ohta Tatsuya (2018): „Von den Lehrenden her denken - zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan“. In: *Info DaF Informationen Deutsch als Fremdsprache* Band 45, Heft 5, S. 672-694.

Schiedermaier, Simone (2011): „Literarische Texte als literarische Texte. Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 44, S. 28-34.

Schiedermaier, Simone (2017) „»Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?« - Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Dies. (Hg.) *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium, S. 15-40.

Seino, Tomoaki (2017): „Wege zur goldenen Mitte“. In: *Lektorenrundbrief* 45, S. 41-49.

Slivensky, Susanna; Boeckmann, Klaus-Börge (2000): „Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten“. In: Rösler, Albrecht u. a. (Hg.): *An japanischen Hochschulen lehren*. München: Iudicium, S. 23-39.

Ueda, Koji (1989): „Die Geschichte der Vermittlung des Deutschen in Japan“. In: Bauer, Hans L. (Hg.): *Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft*. München: Iudicium Verlag, S. 26-35.

Yoshijima, Shigeru (1996): „Zur Stellung der deutschen Sprache bzw. des Deutschunterrichts in Japan“. In: Gad, Gernot (Hg.): *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Bonn: Koellen (DAAD), S. 43-52.

## Genannte Lehrbücher

Bone, Heinrich (1852): *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*. Erster Theil. Köln. Online: <http://gei-digital.gei.de/cms/ppnresolver/?PPN1012662691> (4.3.2019) *Die ersten Lectionen des deutschen Sprachunterrichts; Im Gebrauch der deutschen Anfangsclassen der kaiserlich japanesischen Academie von „Daigaku Nanko“*. Jedo (Tokyo) (1870). Online: [http://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/bunko08/bunko08\\_e0111/bunko08\\_e0111.pdf](http://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/bunko08/bunko08_e0111/bunko08_e0111.pdf) (4.3.2019)

Groth, Adolf; Tanaka, Inagi (1884): *Deutsches Lesebuch für japanische Schüler*. Erster Teil für untere Klassen. Tokio (Herausgegeben vom Verein für deutsche Wissenschaft in Japan) Online: [http://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/bunko08/bunko08\\_e0246/bunko08\\_e0246.pdf](http://archive.wul.waseda.ac.jp/kosho/bunko08/bunko08_e0246/bunko08_e0246.pdf) (4.3.2019)

Haesters, Albert (1877): *Lehr- und Lesebuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelklassen katholischer Volksschulen*. Hier abgedr. Fassung: Essen: Baderker (1. Aufl. 1852) Online: <http://gei-digital.gei.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0220-gd-12831255> (4.3.2019)

Omura, Jintaro; Yamaguchi, Kotaro; Taniguchi, Hidetaro (1897): *Deutsches Lesebuch für japanische Schulen = 獨文讀本*. Doitsugaku-Kiokwai, 3. Bde (1897.7-)

## Literarische Texte als Schreibanlass in der Grundstufe – Unterrichtsbeispiele

(Carsten Waychert, Kyoto Sangyo-Universität)

Welche Rolle spielen literarische Texte in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht, der sich in seiner Konzeption weitgehend am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) ausrichtet? Auf den Stellenwert der Literatur beim Sprachenlernen geht der Europarat (2001) in dem Abschnitt „Ästhetische Sprachverwendung“ (4.3.5) genauer ein und sei an dieser Stelle in ganzer Länge zitiert:

Künstlerische und die Vorstellungskraft herausfordernde Verwendung von Sprache hat einerseits ihren eigenen Wert, andererseits ist sie auch von hohem Bildungswert. Kreative und ästhetische Aktivitäten können produktiv sein, rezeptiv, interaktiv oder sprachmittelnd, und sie können sowohl mündlich als auch schriftlich sein, z. B.:

- Singen (Kinderreime, Volkslieder, Schlager usw.)
- Nacherzählen oder Nachschreiben von Geschichten
- Anhören, Lesen, Schreiben und Sprechen fiktionaler Texte (Geschichten, Reime usw.), einschließlich audiovisueller Texte, Cartoons, Bildgeschichten usw.
- Aufführung geschriebener oder improvisierter Stücke usw.
- die Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z. B.: Lesen und Schreiben von Texten (Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten usw.); Aufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw.)

Eine so knappe Behandlung traditionell sehr wichtiger, ja oft dominanter Aspekte des modernen Sprachunterrichts im höheren Schulwesen und in der Universität mag abwertend erscheinen: dies ist jedoch nicht beabsichtigt. Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe; der Europarat betrachtet es als einen 'wertvollen gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt'. Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken - intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell. Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem Referenzrahmen möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen.

Literarische Texte werden dort jedoch nur noch an zwei weiteren Stellen explizit angesprochen; zum einen in dem Unterabschnitt „Soziokulturelles Wissen“ über

Werte, Überzeugungen und Einstellungen, wie sie sich z. B. in der „Kunst (Musik, bildende Künste, Literatur, Drama, populäre Musik und Lieder)“ widerspiegeln können (5.1.1.2), zum anderen in den Konkretisierungen der Kann-Beschreibungen für die Mittel- und Oberstufe:

- B2: Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
- C1: Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen.
- C2: Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.<sup>1</sup>

Auch in *Profile Deutsch* spielen literarische Textsorten in den Kann-Beschreibungen erst ab der B2-Stufe, auf der die Lernenden auch „literarische Texte lesen, dabei dem Gang der Gedanken und Geschehnisse folgen und so die Gesamtaussage und viele Details verstehen“ können sollen (2013: 127), eine Rolle. Jedoch soll eine kurze Ergänzung zum B1-Niveau nicht unerwähnt bleiben: „(...) kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren“ (2013: 106). Des Weiteren findet man dort unter den ca. 150 aufgeführten Textsorten einige – im weiten Sinne – literarische Textformen wie Comic, Erzählung, Gedicht, Hörspiel, Krimi, Kurzprosa, Legende, Märchen, Musical, Reportage, Roman, Satire, Sketch, Spielfilm, Theaterstück, Witz sowie Zeichentrickfilm (2013: 231/232).

Wie werden nun aber „Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten“ wollen – und damit auch und besonders auf der Grundstufe A1-B1, der sich ja die allermeisten Deutschlernenden an japanischen Universitäten zuordnen lassen –, von den aktuellen Deutschlehrwerken unterstützt? Wenn dort überhaupt vorhanden, sind die Mehrzahl der sog. „literarischen“ Texte oder Gedichte von den AutorInnen für das Lehrbuch bzw. den Sprachunterricht verfasst worden und dienen hauptsächlich der Vermittlung von Wortschatz und grammatischen Strukturen – ähnlich wie eigens komponierte Lehrwerkslieder. Sucht man dagegen nach *authentischen* literarischen Textsorten, ist das existierende Angebot eher bescheiden zu nennen. Und da-

<sup>1</sup> Im Jahr 2018 hat der Europarat ein 235 Seiten starkes Handbuch (companion) mit einer umfassenden Erweiterung der Deskriptoren

herausgegeben. Jedoch habe ich es für diesen Beitrag nicht berücksichtigt, zumal dessen Instrumentarium noch kaum Eingang in die aktuelle Lehrwerksentwicklung gefunden haben dürfte.

bei wird zudem oftmals Potenzial verschenkt, indem weder eine ästhetisch-rezeptive noch eine kreativ-produktive Auseinandersetzung angeboten wird, wie die beiden folgenden Beispiele illustrieren:

**Aussprache / und r.** Hören Sie und sprechen Sie nach.

rechts und links  
nach links fahren  
an der Ampel rechts  
an der Ampel geradeaus

an der Kreuzung links  
die Straße entlang  
über die Schlossbrücke  
die Nationalgalerie



Abbildung 1 Beispiel 1 (Studio 21 A1, S. 150)

**Reisegedichte**

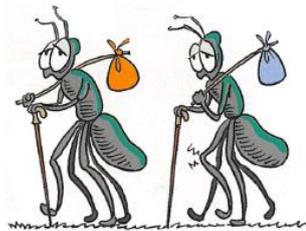
a) Hören Sie die zwei Gedichte. Wie reisen die Tiere?

**Schwierige Entscheidung**

Ein Maulwurf und zwei Meisen  
Beschlossen zu verreisen  
Nach Salzburg oder Gießen.  
Ob sie dabei zu Fuß gehen sollen  
Oder aber fliegen wollen –  
Das müssen sie noch beschließen!



Paul Maar



**Die Ameisen**

In Hamburg lebten zwei Ameisen,  
Die wollten nach Australien reisen.  
Bei Altona auf der Chaussee  
Da taten ihnen die Beine weh  
Und da verzichteten sie weise  
Dann auf den letzten Teil der Reise.

Joachim Ringelnatz

b) Lesen Sie ein Gedicht vor. Achten Sie auf [z], [s] und [ts].

Abbildung 2 Beispiel 2 (Studio D A2, S. 45)

a) Hören Sie und lesen Sie mit.

**Welche Farbe hat die Welt?**

Als ich klein war, ging ich zum Vater  
mit dem Malbuch in der Hand und ich fragte:  
Welche Farbe hat die Welt?

Welche Farbe hat die Welt?  
Ist sie schwarz oder grün?  
Ist sie blau oder gelb?  
Ist sie rot wie die Rosen oder braun wie die Pferde,  
oder ist sie so grau wie des Schäfers große Herde?

Grün sind die Bäume und die Gräser und das Laub.  
Bäume tragen Früchte und vertilgen den Staub.  
Blau ist das Meer, das die Sonne immer küsst,  
blau ist der Himmel,  
der dir zeigt, wie klein du bist.

Rot, das ist die Liebe, sie darf niemals vergeh'n,  
wenn du erst einmal groß bist, wirst du das versteh'n.  
Denn bist du ohne Liebe, dann fehlt dir auch das Glück,  
wenn du sie später findest, denk an mein Wort zurück!

Welche Farbe hat die Welt ...

b) Welche Bedeutung haben die Farben im Lied?

c) Welche Assoziationen haben Sie?



Abbildung 3 Beispiel 3 (Studio 21 A1, S. 209)

Demgegenüber lädt das Beispiel 3 aus der gleichen Lehrwerkreihe ein, sich intensiver damit zu beschäftigen – rezeptiv, produktiv, interkulturell.

Das vom Cornelsen-Verlag leider nicht mehr vertriebene Lehrwerk *Eurolingua* hatte meines Wissens das größte Angebot an literarischen Textformen und – damit verbunden – an Übungen sowie Aufgaben, die authentische Kommunikation über fiktive Texte ermöglichen. Das folgende Gedicht des 2001 verstorbenen Schriftstellers Thomas Brasch z. B. bietet den Deutschlernenden die Möglichkeit, selbst kreativ tätig zu werden.

6.1 Hören Sie zu und lesen Sie mit. Welches Zeichen passt Ihrer Meinung nach am besten zum Gedicht?

**Der schöne 27. September**  
Ich habe keine Zeitung gelesen  
Ich habe keiner Frau nachgesehen  
Ich habe den Briefkasten nicht geöffnet  
Ich habe keinem einen guten Tag gewünscht  
Ich habe nicht in den Spiegel gesehen  
Ich habe mit keinem über alte Zeiten  
gesprochen und  
Ich habe nicht über mich nachgedacht  
Ich habe keine Zeile geschrieben  
Ich habe keinen Stein ins Rollen gebracht\*  
Thomas Brasch

\* einen Stein ins Rollen bringen = etwas bewegen

6.2 Beschreiben Sie auch einen Tag. Es kann einer sein wie im Gedicht oder ein ganz anderer. Ein Tag in der Vergangenheit oder einer in der Zukunft. Es kann auch heute sein.

Der schöne 24. August Ich werde ... Ich werde nicht ...	Kalter Wintertag Ich habe aus dem Fenster gesehen Ich habe die Wolken ...	Heute Ich musste aufstehen Ich durfte nicht ...
---	---	---

Sie können auch einen Brief schreiben oder einen Text für das Tagebuch.

25. Januar  
Ab morgen werde ich mein Leben ändern.  
Ich werde ...

Abbildung 4 Beispiel 4 (eurolingua Deutsch 2 – Neue Ausgabe, S. 127)

In einem einsemestrigen Schreibseminar mit Studierenden aus dem dritten und vierten Studienjahr (Sprachniveau zwischen A2 und B2) ließ ich Variationen des Gedichts verfassen und stellte diese anschließend leicht korrigiert und anonymisiert(!) den Kursteilnehmenden zur Abstimmung. Es gewann ausgerechnet eine Studentin, die im Studienjahr zuvor im Teil Schreiben der offiziellen Prüfung zum Zertifikat A2 keinen einzigen Punkt erzielen konnte:

**Kalter Wintertag**

Heute ist Weihnachten.

Es liegt viel Schnee.

Heute ist Feiertag.

Keine Arbeit!

Ich treffe mich mit meiner Freundin,  
und mache Party in meinem Haus.

Gestern habe ich den Weihnachtsbaum geschmückt.  
Am Morgen habe ich einen großen Schokoladenkuchen  
gebacken.

Wir singen Weihnachtslieder.

Schöner Weihnachtsbaum, leckerer Kuchen, liebe  
Freundin –  
ich bin glücklich.

Beim folgenden Gedicht eines Studenten auf Mittelstufenniveau stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrkraft korrigierend eingreifen sollte (Tempuswechsel, Satzstellung, Präpositionen):

### Der schöne 9. Februar

Ich werde ein Erwachsener.  
 Ich werde groß Schritt vor Schritt.  
 Ich kann eine Hauptperson werden.  
 Ich bekam Geschenke.  
 Ich habe süßen Kuchen gegessen.  
 Alle haben mich gefeiert.  
 Mein Handy klingelt mehr.  
 Mein Leben sich reduziert.

An den Tag muss ich denken, was kann ich oder muss ich machen.

Ich freue mich auf den Tag, aber ich fühle mich auch einsam.

Ein weiteres Gedicht, das ohne größere Probleme in der Grundstufe eingesetzt werden kann, ist „Vergnügungen“ von Bertolt Brecht aus dem Jahr 1954 – ein Klassiker nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in der Lehrerfortbildung:

### Vergnügungen

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen  
 Das wiedergefundene alte Buch  
 Begeisterte Gesichter  
 Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten  
 Die Zeitung  
 Der Hund  
 Die Dialektik  
 Duschen, Schwimmen  
 Alte Musik  
 Bequeme Schuhe  
 Begreifen  
 Neue Musik  
 Schreiben, Pflanzen  
 Reisen  
 Singen  
 Freundlich sein

Das Lehrwerk *Berliner Platz 2 NEU* bietet auf einer sehr empfehlenswerten Doppelseite<sup>2</sup> Gelegenheit, mit diesem Gedicht zu arbeiten. Die erste Hälfte der dort aufgeführten Unterrichtssequenz stellt u. a. die Phonetik

Gedichte von Lernern und LernerInnen  
 a Machen Sie die Augen zu und hören Sie.

b Lesen Sie. Welcher Text passt am besten zu Ihnen? Warum?

Vergnügungen Christian (Ecuador), 19	Vergnügungen Aynur (Türkei), 20	Vergnügungen Min-Ah (Korea), 24
Ein Traum Ein Motorrad kaufen Aufstehen Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen Dunkler Himmel Ein Buch lesen Lernen Duschen Musik hören Schlafen Fernsehen Einkaufen Spazieren gehen	Ich denke an ein Land Wo alle Leute frei sind Wo es keinen Krieg und keinen Hunger gibt Wo alle in Frieden leben Wo das Wetter im Sommer warm, im Winter kalt ist Die Kinder Die Vögel Die Sonne Neue Musik Schlafen Essen Andere Menschen treffen	Der Sonnenschein am Morgen Der Duft von Kaffee Schöne klassische Musik hören Die Kinder Der Hund Das Herbstlaub Ein Film Ein schönes Kindermärchen Das Mondlicht – der Mond Für meinen Mann kochen Schöne Kleidung, Parfüm Das Küssen im Bett am Morgen Beim Untergang der Sonne Duschen

c Sprechen Sie: Was mögen die Personen? Was ist Ihnen wichtig?

Christian träumt von einem Motorrad. Er ...

Für Aynur ist Politik wichtig. Sie möchte ...

(Satzakzent, Pausen, Emotion) in den Mittelpunkt<sup>3</sup>, an *Abbildung 5 Beispiel 5* (Berliner Platz 2 NEU Teil 2, S. 67)

schließlich werden drei Lernertexte präsentiert und als Sprech Anlass genommen:

Zuletzt sollen die Studierenden selbst ein Gedicht verfassen, wovon ich wieder zwei Beispiele aus meinem Unterricht vorstellen möchte. Der Gewinner der kurs-internen Abstimmung war das Beispiel 1:

### Vergnügungen

Warmes Bett am Morgen  
 Heißer Kaffee  
 Im Winter, abgefallenes Laub  
 Die Ruhe der Nacht  
 Musik, Kino  
 Fußball  
 Einkaufen gehen  
 Mit Freunden sprechen  
 Neue Freunde kennenlernen  
 Weihnachten

Beim folgenden Beispiel ergibt sich für die Lehrkraft einmal mehr das Problem, ob und inwieweit die fehlerhafte Wortstellung korrigiert und damit der Textfluss verändert werden sollte.

<sup>2</sup> Die gesamte Lektion kann als PDF von der Website des Klett-Verlages heruntergeladen werden: <https://www.klett-sprachen.de/download/443/BP2%5FNeu%5F5FLB%5FKap24.pdf> (abgerufen: 6. Februar 2019)

<sup>3</sup> Empfohlen sei an dieser Stelle das „Aussprachetraining für japanische Deutschlernende“ der Dokkyo-Universität Tokio in Zusammen-

arbeit mit Frau Prof. Ursula Hirschfeld von der Universität Halle-Wittenberg (<http://phonetik.sakura.ne.jp>) im Allgemeinen wie die Übungen zu Prosodie/Wortakzent im Besonderen, wo zu Brecht und ebenso mit diesem Gedicht gearbeitet werden kann ([http://phonetik.sakura.ne.jp/lektion/1/1\\_1\\_6.html](http://phonetik.sakura.ne.jp/lektion/1/1_1_6.html)).



F: Und?

R: In einem Tag brachte ich einen Kuchen und einen Wein zur Großmutter. Ich musste durch den Wald gehen. Dort traf ich einen Wolf. Der Wolf war ein Monster.

F: Was wurdest du gemacht?

R: Er fragte mich, „Willst du deiner Großmutter nicht Blumen mitbringen?“ Ich dachte, dass das gute Idee ist. Meine Großmutter mag Blumen, deshalb habe ich Blumen gesucht.

F: Also ... der Wolf war nett, oder?

R: Nein! Er ist zum Haus der Großmutter gelaufen, öffnete die Tür und hat die Großmutter gefressen.

F: Oh. Das war grausam.

R: Genau, aber ich wusste nicht die Sache. Ich bin ins Haus gekommen. Ich wunderte mich über Großmutter groß Ohren und Maul. Er sprang aus dem Bett und fraß mich.

F: Was? Wurdest du einmal gefressen? Unmöglich ...

R: Aber der Wolf schlief sofort. Dann ein Jäger kam zu Haus und er schnitt dem Wolf. Der Jäger hatte groß Mut! Ich und Großmutter habe noch gelebt. Ich danke immer ihn für helfen.

F: Vielleicht ist der Jäger stark und Gentleman.

R: Das stimmt.

## 2. Perspektive Wolf

Eines Tages merkte ich, dass ich im Krankenwagen war.

Eine Krankenschwester fragte: „Was war passiert?“

Ich antwortete: „Mein Bauch wurde ...“ Aber ich schlief wieder ein.

Als ich aufwachte, der Arzt sagte mir: „Ich kann das nicht glauben? Warum haben Sie eine schlechte Wunde?“

Ich antwortete: „Mein Bauch wurde vom Jäger aufgeschnitten.“

Der Arzt fragte: „Warum hat der Jäger Ihren Bauch aufgeschnitten?“

„Weil ich ein Mädchen und eine Großmutter gefressen habe,“ sagte ich.

Der Arzt sagte: „Das ist Ihr Fehler.“

Ich sagte: „Ich bereue das. Nie wieder will ich Menschen fressen.“

## 3. Perspektive Jäger

Hört mal. Heute erlebte ich ein Abenteuer. Gegen Mittag habe ich im Wald gejagt wie immer. Da bin ich am kleinen Haus vorbeikommen. Ich habe das laute Schnarchen gehört, deshalb habe ich (ins Haus) durch das Fenster geguckt. Dabei habe ich mich so gewundert, dass ein satte Wolf im Bett geschlafen ist!

Ich dachte, „Er fraß jemand, weil sein Bauch so groß ist.“ Dann habe ich sein Bauch geschnitten, und eine Oma und ein Mädchen mit dem roten Käppen ist herausgesprungen. Zum Glück leben sie noch. Ich habe ihnen das Leben gerettet! Ein komisches Erlebnis!

## 4. Perspektive Großmutter

Hört mal, eines Tages habe ich eine Überraschung erlebt! Als ich krank war, legte ich mich ins Bett ganzen Tag.

Darauf, kam jemand. Ich dachte zuerst, das ist Rotkäppchen, aber das war nicht Rotkäppchen. Das war ein Wolf! Der Wolf attackierte mich und fraß mich.

Ich war im Bauch des Wolf, aber ich habe noch gelebt. Es war Glück, doch hatte ich viel Angst.

Später, kam Rotkäppchen mein Haus, aber der Wolf fraß es auch.

Wir dachten, das ist das Ende, aber zum Glück kam Jäger mein Haus. Er bemerkte, dass der Wolf mich gefressen hat. Wir waren jetzt gerettet, und hatten wir keine Angst mehr.

Abschließend sei angemerkt, dass besonders die produktive Arbeit mit Gedichten nach meiner Erfahrung gerade auch sprachlich schwächeren Deutschlernenden die Möglichkeit bietet, sich kreativ und *relativ erfolgreich* in der Zielsprache auszudrücken. Darüber hinaus verlangt das Schreiben von anderen literarischen Textsorten eine möglichst kleinschrittige und prozessorientierte (z. B. Wort → Satz → Text) Vorgehensweise. Blickt man jedoch auf die Lehrwerksentwicklung der letzten 20 Jahre zurück, lässt sich feststellen, dass mit der Ausrichtung auf den GER das Angebot authentischer literarischer Textformen eher abgenommen hat. Neben dem Einsatz der wenigen Ausnahmen kommen daher interessierte Kolleginnen und Kollegen nicht umhin, relevante Texte selbst auszuwählen und zu didaktisieren.

## Literatur

Albrecht, Irmtraud / Hirschfeld, Ursula / Kakinuma, Yoshitaka / Niikura, Mayako (2014): *Aussprachetraining für japanische Deutschlernende – Online-Übungsmaterial*. Dokkyo-Universität: Tokio. [Online: <http://phonetik.sakura.ne.jp/>, abgerufen: 7. Februar 2019]

Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. [Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i4.html>, abgerufen: 7. Februar 2019]

Europarat / Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing. Companion Volume with New Descriptors*. [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, abgerufen: 28.2.2019]

Funk, Hermann / Bayerlein, Oliver / Christiany, Carla / Demme, Silke / Kuhn, Christina / Winzer-Kiontke, Britta (2006): *Studio d A2 – Gesamtband*. Cornelsen: Berlin.

Funk, Hermann / Koenig, Michael (1998): *eurolingua Deutsch 2*. Cornelsen: Berlin.

Funk, Hermann / Koenig, Michael (2006): *eurolingua Deutsch 2 – Neue Ausgabe*. Cornelsen: Berlin.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Rische, Kerstin (2013): *Studio [21] A1 – Gesamtband*. Cornelsen: Berlin.

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2013): *Profile deutsch – Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Klett-Langenscheidt: München.

Lemcke, Christiane / Rohrman, Lutz / Scherling, Theo (2013): *Berliner Platz 2 NEU – Teil 2*. Klett-Langenscheidt: München.

Wicke, Rainer E. (2014): *Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten*. Hueber: München. 31 Seiten [Online: <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Werkzeuge-zur-Arbeit-mit-literarischen-Texten.pdf>, abgerufen: 7. Februar 2019]

## Die Schlümpfe im Sprach- und Literaturunterricht

(Stefan Buchenberger, Universität Kanagawa)

### Um was es geht

Ich arbeite am *Department for Cross-Cultural Studies* der Kanagawa-Universität in Yokohama. Dort gibt es leider keine richtige Deutschabteilung, da Deutsch nur eine der dort angebotenen zweiten Fremdsprachen ist.

Da mein Forschungsschwerpunkt Graphic Fiction ist, verwende ich im Sprach- und Fachunterricht häufig Comics, wobei ich hier die Frage, ob Graphic Fiction oder Comics Literatur sind oder nicht, oder was überhaupt Literatur ist, außen vor lassen möchte. Neben anderen Comics kommen vor allem die Schlümpfe zum Einsatz: Im Sprachunterricht unter Verwendung der Schlumpfsprache und im Fachunterricht, um den Studierenden literaturwissenschaftliche Begriffe wie „Intertextualität“ oder „Narrativik“ sowie Genrebegriffe wie „Märchen“ oder „Horror“ näherzubringen.

### Die Schlümpfe

Die Schlümpfe (im Original „Le Stroumpf“) wurden vom belgischen Comicautor und -zeichner Peyo (Pierre Culiford) erschaffen. Ihren ersten Auftritt hatten sie in der Abenteuerreihe *Johann und Pfiffikus* (Johan et Pirlouit) im Jahr 1958 in *La flûte à six trous* (dt. *Die Schlümpfe und die Zauberflöte*). Zuerst noch als Nebenakteure traten sie aufgrund ihrer Popularität bald in ihrer eigenen Serie auf, für die Peyo bis zu seinem Tod 1992 16 Bände schrieb und zeichnete. Die Serie wird zwar weitergeführt, ist aber nicht annähernd so witzig wie das Original. Neben den Comicabenteuern der Schlümpfe gibt es Zeichentrickserien und -filme und Filme, die reale Schauspieler\*innen mit Computeranimationen mischen, sowie eine unüberschaubare Menge an Merchandising. Die Popularität der Schlümpfe scheint ungebrochen und manch einem mag noch Vader Abrahams Riesenhit *Das Lied der Schlümpfe* von 1983 in den Ohren klingen.

Kennzeichnend für die Schlümpfe ist neben ihrer blauen Hautfarbe ihre Sprache. In der Schlumpfsprache werden Nomen, Verben und Adjektive durch „Schlumpf“, „schlumpfen“ oder „schlumpfig“ substituiert, wobei sich die jeweilige Bedeutung aus dem Kontext erschließt. Allerdings ist es in der Welt der Schlumpfgeschichten den jeweiligen menschlichen Protagonist\*innen unmöglich, die Schlumpfsprache zu beherrschen.

### Die Schlümpfe im Unterricht

Die Schlümpfe verwende ich im Sprachunterricht für Studierende im zweiten und dritten Studienjahr, versuche aber, die theoretischen Grundlagen in Seminaren und Vorlesungen zu erarbeiten und mit dem Sprachunterricht zu verzahnen.

In meiner Vorlesung zum Thema „Intertext“: *Kurosawa Akira und intertextuelles Kino* versuche ich, den Studierenden das Konzept der Intertextualität näherzubringen, u. a. am Beispiel von Kurosawas *Die Sieben Samurai* (1954) und deren amerikanischen Remakes als *The Magnificent Seven* (1960 und 2016).

Im Deutschunterricht selbst wird zuerst die Schlumpfsprache eingeführt, wobei die Studierenden die passenden deutschen Wörter aus dem Bild- und Sprachkontext erschließen sollen, zum Beispiel anhand des schauerlich falsch spielenden Trompetenschlumpfes: „Lange schlumpfe ich das nicht mehr mit! Wir müssen ihm die Trompete wegschlumpfen!“ Hierfür verwende ich kurze Schlumpfgeschichten von der Länge einer Seite aus dem Band *Schlumpfige Geschichten*.

Im nächsten Schritt werden längere Geschichten gelesen. Neben der Entschlüsselung der Schlumpfsprache und der eigentlichen Lektüre des Textes geht es hier auch um die Erarbeitung bzw. Vertiefung der oben erwähnten theoretischen Begriffe und Genrebegriffe. Die Studierenden sollen sich zu diesen Begriffen Gedanken machen und anhand konkreter Textbeispiele kurze Referate halten.

Intertextualität lässt sich anhand der Geschichte *Der fliegende Schlumpf*, wie ich finde, gut demonstrieren. Ein Schlumpf beschließt eines Tages, fliegen zu lernen, weil er sich davon ein sorgenfreies Leben verspricht. In insgesamt zwölf Anläufen, die allesamt scheitern, versucht er in immer wieder neuen intertextuellen Kontexten sein Vorhaben zu verwirklichen. Dazu gehören griechische Mythen (*Ikarus* sowie die *Herkules-Sage*), europäische Literatur (Goethes Ballade *Der Zauberlehrling* (1827), die zumindest einige Studierende über die Disney-Version (*Fantasia* 1940) mit Micky Maus in der Titelrolle kennen), Märchen (*Ali Baba und die 40 Räuber*) oder auch Technologiegeschichte (Benjamin Franklins Elektrizitätsversuche, wobei wieder ein Disney-Kurzfilm, *Ben and Me* (1953), verwendet werden kann, sowie der Heißluftballon der Gebrüder Montgolfiere, der hier Montschlumpfiere heißt).

Außer zur Referatsausarbeitung bieten die intertextuellen Bezüge auch viele Anknüpfungspunkte für kleinere Aufgaben, die bereits vorhandenes Wissen aktivieren und vertiefen.

Neben der Intertextualität lässt sich anhand dieser Geschichte auch die klassische Märchenstruktur erklären, denn sie beginnt mit einem typischen „Es war einmal“ und kommt durch den Regelverstoß des Protagonisten erst ins Rollen. Außerdem wird versucht, einige Grundlagen der Interaktion von Bild und Text im Comic sowie narrative Konzepte wie Leitmotivik zu erarbeiten. Diese literaturwissenschaftlichen Ansätze funktionieren allerdings nicht immer, der Erfolg hängt sehr stark von der Interessenslage der Studierenden ab. Die Schlümpfe haben jedoch ein unschlagbares Argument auf ihrer Seite: Sie sind wirklich „kawaii“!

In der Geschichte *Blauschlümpfe und Schwarzschlümpfe* geht es neben der Textlektüre um den Horror-Genrebegriff. Durch eine rätselhafte Krankheit werden die Schlümpfe zu zombieartigen Kreaturen, den Schwarzschlümpfen, deren Biss das Opfer ebenfalls zu einem Schwarzschlumpf werden lässt. Ein klassisches Horror-Szenario: An einem isolierten Ort sehen sich einige wenige Überlebende einer scheinbar unbezwingbaren Übermacht übernatürlicher Feinde gegenüber, die dadurch, dass diese Feinde ursprünglich Freunde waren, noch bedrohlicher wirkt. George A. Romeros Zombie-Filme lassen grüßen. Dieser Aspekt korreliert mit meinem Fachseminar für Studierende im dritten Studienjahr, in dem es um Horrorfilme geht.

In der Geschichte *Schlumpfissimus, König der Schlümpfe* versucht ein Schlumpf, sich in Abwesenheit des Großen Schlumpfes zum Alleinherrscher über das Schlumpfdorf aufzuschwingen, und wird erst durch einen gewaltsamen Aufstand entmacht. Der Spuk endet mit der Rückkehr des Großen Schlumpfes und findet ein Happy End. Parallelen zu William Goldings *Lord of the Flies* und Brechtschen Lehrstücken sind unübersehbar und die Thematik Demokratie vs. Diktatur ist hochaktuell. Referate können hier sogar auf aktuelle Beispiele zurückgreifen, sofern die Studierenden an Politik interessiert sind.

Der Schwerpunkt der Verwendung von Literatur – in diesem Fall Comics – liegt hier natürlich weniger auf einem DaF-fundierten Spracherwerbskonzept. Vielmehr wird versucht, von einem komparatistischen Standpunkt aus die Lektüre von Texten auf Deutsch mit anderen Unterrichten zu vernetzen und so eine generelle Sensibilisierung der Studierenden für literatur- und kulturwissenschaftliche Konzepte zu erreichen. Im Idealfall entstehen

daraus Abschlussarbeiten, in denen diese Konzepte verwendet werden.

## Literatur

Peyo (1996): *Blauschlümpfe und Schwarzschlümpfe*. Hamburg: Carlsen Verlag.

Peyo (1996): „Der fliegende Schlumpf“. In: *Blauschlümpfe und Schwarzschlümpfe*. Hamburg: Carlsen Verlag.

Peyo (1996): *Schlumpfissimus, König der Schlümpfe*. Hamburg: Carlsen Verlag.

Peyo (1996): *Schlumpfige Geschichten*. Hamburg: Carlsen Verlag.

(Sven Holst, Frauenuniversität Fukuoka)

Die Arbeitsgruppe setzte es sich zum Ziel, einen literarischen Text auch für den Anfängerunterricht nutzbar zu machen. Die Zielgruppe sollten Studierende auf einem gehobenen A1-Niveau sein, z. B. Studierende von Deutsch als zweiter Fremdsprache im zweiten Studienjahr. Aufgrund der begrenzten Zeit für den Workshop wählte die AG aus den Workshop-Vorschlägen das Gedicht „Die Ameisen“ von Joachim Ringelnatz aus.

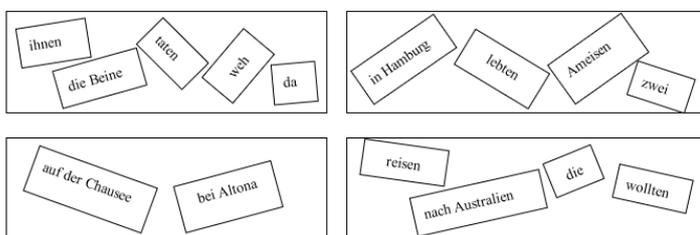
In Hamburg lebten zwei Ameisen,  
Die wollten nach Australien reisen.  
In Altona auf der Chaussee,  
Da taten ihnen die Beine weh.  
Und so verzichteten sie weise  
Dann auf den letzten Teil der Reise.  
So will man oft und kann doch nicht  
Und leistet dann sehr gern Verzicht.

Die Wahl erfolgte aber auch unter dem Aspekt, dass das Erarbeitete als Ergänzung in den normalen Unterricht integrierbar sein sollte. Der folgende Entwurf wurde von mir zweimal für den eigenen Unterricht angepasst, erweitert und angewendet.

Unsere erste Überlegung war, dass man die Lernenden von ihrer häufig ersten Reaktion, sofort das Wörterbuch zu konsultieren, abbringen sollte. Als eine Möglichkeit bietet sich hierfür die Arbeit mit Satzfragmenten an: Nachdem zunächst die Wortfolge der einzelnen Zeilen, zum Beispiel in Partnerarbeit, bestimmt wurde, sollen die Lernenden die ersten vier Zeilen des Gedichts in eine sinnvolle Reihenfolge bringen.

### „Die Ameisen“. Ein Gedicht von Joachim Ringelnatz

#### Aufgabe 1) 1. Ordnen Sie die Zeilen in den Kästen. 2. Bringen Sie die Zeilen in die richtige Reihenfolge.



#### Aufgabe 2) Hören Sie den ersten Teil des Gedichts und vergleichen Sie die Reihenfolge mit Ihrem eigenen Ergebnis. Was ist anders und warum?

Nun kann die Lehrperson die ersten vier Zeilen vorlesen, Youtube bietet aber auch verschiedene Lesungen, darunter auch mit Hamburger Zungenschlag. Das ist eine gute Möglichkeit, um die Studierenden an fremde Stimmen und Sprechweisen zu gewöhnen.

Nach der Vorarbeit können die Studierenden nun den Text lautlich verstehen und ihre Wortfolge und Reihenfolge der Zeilen korrigieren. Den zweiten Teil der Aufgabe, die Frage, warum etwas anders ist, also Fragen der Satzstellung, können die Studierenden untereinander oder gemeinsam mit dem Lehrenden besprechen.

Nun sollten die Studierenden anhand des kleinen Textes, noch unabhängig von dem Inhalt, Kriterien für ein Gedicht herausarbeiten. Es hat sich allerdings gezeigt, dass die Ungeduld der Studierenden, den Inhalt verstehen zu wollen, so groß ist, dass ein Vorziehen der Bedeutungserklärungen angebracht ist.

#### Bedeutungserklärungen

Hier habe ich ein Bild einer älteren Karte gewählt, auf dem Altona klar als Vorstadt außerhalb von Hamburg zu erkennen ist.<sup>1</sup> Das zweite Bild zeigt eine Weltkarte, auf der ich den langen Weg von Hamburg nach Australien eingezeichnet habe.<sup>2</sup>

#### Bilderrätsel: Welches ist eine Ameise, Bild 1<sup>3</sup>, Bild 2<sup>4</sup> oder Bild 3<sup>5</sup>?

Hier habe ich Bilder von einem Vogel, einer Ameise und einer Schlange gezeigt.

#### Straßen:

Hier zeigen drei Foto<sup>678</sup> drei Straßentypen. Als Hilfe für die Studierenden sind drei kurze Beschreibungen beige-fügt:

- 1) An einer Allee stehen viele Bäume.
- 2) Eine Chaussee ist eine gut ausgebaute Landstraße.
- 3) Eine Gasse ist eine enge Straße in der Stadt.

Es gibt unseres Erachtens drei Möglichkeiten, die Bedeutungen zu erklären, ohne sofort zu einer Übersetzung zu greifen. Die Wahl der alten Karte und die Hervorhebung

<sup>1</sup> Vorlage <https://www.landkarten-und-grafiken.de/umgebung-von-hamburg-karte-von-1905-meyers.html?language=de>

<sup>2</sup> Vorlage <https://www.stepmap.de>

<sup>3</sup> Sławek Staszczuk [https://de.wikipedia.org/wiki/Meisen#/media/File:Parus\\_major\\_m.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Meisen#/media/File:Parus_major_m.jpg)

<sup>4</sup> <http://www.kanarisch.de/koexistenz-mit-ameisen/>

<sup>5</sup> <https://www.cherry-moia.com>

<sup>6</sup> <http://www.ente-aix.fr>

<sup>7</sup> <https://www.schleswig-holstein.de>

<sup>8</sup> <https://www.canoncam.de>

von Hamburg und Preußen soll den Studierenden vermitteln, dass die Ameisen wenigstens schon die damalige Landesgrenze überschritten hatten. Man kann es aber auch dabei belassen, dass sie bis zur Stadtgrenze gekommen sind.

Das Bildrätsel kann durch die Textstelle „Beine“ gelöst werden.

### **Aufgabe 3) Was sind besondere Merkmale dieses Gedichts?**

Nachdem der Inhalt der ersten Zeilen geklärt ist, können die Studierenden Theorien darüber aufstellen, was ein Gedicht ist, als welches „Die Ameisen“ bereits im Titel des Arbeitsblattes bezeichnet wird. Auf den Endreim und die rhythmisch gebundene Form sollten die Studierenden selbst aufmerksam werden, notfalls kann man sie mit einer besonderen Betonung der Reime, Akzente und Silben beim Vortragen darauf hinweisen.

### **Aufgabe 4) Welche Wörter reimen sich? Verbinden Sie die Reimpaare? Schreiben Sie mit einem Reimpaar einen Zweizeiler.**

Anhand einer Übung<sup>9</sup>, bei der die Studierenden anhand von Bildern z. B. einer Maus und eines Hauses, einer Insel und eines Pinsels die Reimpaare suchen, können sie nun das Prinzip Reimpaare vertiefen.

Aus den gefundenen Wortpaaren können die Studierenden kleine Zweizeiler machen, wie

Eine kleine Maus,  
wohnt in diesem Haus.

Hierbei können die Studierenden auch ein Verständnis dafür entwickeln, dass es bei dieser Form von Gedicht auf die Länge der Zeilen, also die Anzahl der betonten Silben, ankommt. Als nächsten Schritt könnte man dann die Silbenzahl der einzelnen Verse des Gedichts untersuchen.

Natürlich ist das Gedicht nach vier Zeilen noch nicht zu Ende. Die vorläufige Beschränkung auf vier Zeilen ermöglicht es, die folgenden Aufgaben als produktive Sprech- bzw. Schreibaufgaben zu realisieren.

### **Aufgabe 5) Stellen Sie Fragen zu dem Gedicht.**

### **Aufgabe 6) Was sprechen die Ameisen miteinander? (Wörtliche Rede)**

### **Aufgabe 7) Wie geht die Geschichte mit den Ameisen weiter?**

Die Aufgaben können unabhängig voneinander bearbeitet werden, aber anhand der Fragen (Aufgabe 5) kann der Dialog der Ameisen ausführlich ausgearbeitet wer-

den, besonders wenn gefragt wurde, warum die Ameisen nach Australien reisen wollen. Die Antwort darauf bietet natürlich nicht das Gedicht und so ist der Übergang zu Aufgabe 7 gegeben, für die die Studierenden ermutigt werden müssen, die Geschichte weiterzuspinnen, z. B. reisen die Ameisen mit dem Flugzeug.

Im nächsten Schritt erfolgt nun die Auflösung durch die Präsentation der nächsten zwei Zeilen, zuerst verbal, dann aber auch schriftlich. Ein Vorgehen wie bei den ersten vier Zeilen ist natürlich auch möglich. Bei der Anwendung im Unterricht stellte das Wort „verzichten“ meist ein Problem dar. Hier kann man vielleicht auch wieder mit Bildern arbeiten, z. B. „sich etwas wünschen“<sup>10</sup> und „verzichten“<sup>11</sup>.

Hier sollte man noch einmal auf die Landkarten der Begriffserklärung zurückgreifen, um die Ironie bei der Formulierung „auf den letzten Teil der Reise“ zu verdeutlichen. Eine Weiterführung des Dialogs (Aufgabe 6) bietet sich an, allerdings könnte es für die Studierenden auf einem niedrigen Niveau schwierig sein, den „Verzicht“ und die vermutlich damit in Verbindung gebrauchten Ausreden sprachlich auszudrücken.

Das Gedicht soll als Fabel eine allzu menschliche Erfahrung ausdrücken. Deshalb sollte hier die Aussage der Fabel zusammengefasst werden. Während eine Frage wie „Was sagt Ihnen das Gedicht?“ sprachlich zu abstrakt und deswegen zu schwierig wäre, ist eine Übertragung auf die eigene Situation viel einfacher:

### **Aufgabe 8) Schildern Sie eigene Erfahrungen wie die im Gedicht, wenn möglich in Gedichtform.**

Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades ist die Abfassung in Gedichtform. Hier kann die Webseite <http://www.d-rhyme.de/> Hilfe leisten, die viele mögliche Reimwörter für einen Begriff aufzeigt.

In meinem Unterricht habe ich als Fortführung des kleinen Themenkomplexes „Gedichte“ die Ballade „Der Erlkönig“ behandelt. Diese ist vielen Japanern bekannt. Dabei habe ich diesmal gleich eine Übersetzung neben den deutschen Text gesetzt. In dem deutschen Text habe ich die Reimwörter des jeweils zweiten Verses zum Einsetzen ausgelassen. Mit Blick auf die Übersetzung sind manche der Reimwörter selbst für Studierende dieses Niveaus leicht zu finden. Durch Vortragen der Ballade kann die Lösung übermittelt werden. Im Weiteren habe ich wie bei dem vorigen Gedicht die Silbenzahl und den Rhythmus besprochen. Dann sollten die Studierenden die Betonungen auf die passenden Silben setzen. Dabei

<sup>9</sup> Von der HP <https://www.lehrerbuero.de/> unter dem Stichwort „Phonologisches Bewusstsein“ (21.12.2018)

<sup>10</sup> <https://de.wikihow.com>

<sup>11</sup> <https://www.datev-magazin.de>

konnte natürlich auch das Wörterbuch verwendet werden. Anschließend sollte jeder einen Teil selbst vortragen. Es gibt bei Youtube viele Vorträge der Ballade, gewöhnlich gesprochen, im Bühnendeutsch und dramatisch dargeboten sowie musikalisch auch in den verschiedensten Stilrichtungen. Anhand dieser Vorträge können die Studierenden ein Gefühl für den Text oder die Wichtigkeit der Intonation beim Sprechen gewinnen. Am Ende kann man über die Interpretation der Ballade sprechen, bei einer Anfängergruppe wohl auf Japanisch.

Anhand von Gedichten sollte gezeigt werden, wie Deutschunterricht für Anfänger nicht nur aus Vorstellungs- oder Einkaufsdialogen, Grammatikübungen oder Sprachspielen bestehen muss, sondern dass auch Literatur für die Förderung des Leseverständnisses, als Schreibanlass, Hörübung oder Sprechübung eingesetzt werden kann.

## Unterrichtseinheit zum Text „Volksfest“ von Ferdinand von Schirach

(Angela Lipsky, Sophia-Universität)

Der folgende Vorschlag entstand in einer Arbeitsgruppe mit den Teilnehmenden: Jutta Kowallik (Meiji Universität, Tokyo), Angela Lipsky (Sophia Universität, Tokyo), Hiroaki Murakami (Fremdsprachenuniversität Nagasaki, Nagasaki), Kyouko Tsuchiya (Kochi Universität, Kochi), Angelika Werner (Dokkyo Universität, Soka) (Namen in alphabetischer Reihenfolge).

In der Arbeitsgruppe wurde eine Unterrichtseinheit zum Anfang der Kurzgeschichte „Volksfest“ aus dem Band *Schuld: Stories* von Ferdinand von Schirach ausgearbeitet. Wie bei allen Geschichten aus von Schirachs Buch handelt es sich um die literarische Nacherzählung eines realen Verbrechens.

Der Text soll vom Anfang (Seite 7) bis zu dem Satz *Die Musiker gingen dann hinter den Vorhang, um zu trinken* (Seite 9) gelesen werden; um ihn noch weiter zu kürzen und zu vereinfachen, wird außerdem vorgeschlagen, auf den Abschnitt von *Nichts Aufregendes .... bis ...der alles bewies* (Seite 8) zu verzichten.

Der Textausschnitt eignet sich aus verschiedenen Gründen gut für den Einsatz im DaF-Unterricht ab Niveau A2:

1) Er zeichnet sich durch eine relativ einfache Syntax aus (viele kurze Hauptsätze oder Hauptsatzreihen, nur wenige Nebensätze mit *dass*, *wenn* oder *weil*).

2) Der Wortschatz ist an sehr konkrete semantische Bereiche geknüpft (Volksfest, Personenbeschreibung, Hitze, ...) und lässt sich dadurch leicht erarbeiten. Den Text kann man außer für die Wortschatzarbeit auch für interkulturelle Vergleiche (Volksfeste) nutzen.

3) Es werden sehr auffällige stilistische Mittel wie Wiederholungen, Parallelismen und Kontrastierungen verwendet. Lernende können anschaulich auf Merkmale literarischer Texte aufmerksam gemacht werden, denn durch einfache Fragen lässt sich herausarbeiten, wie der Autor diese Mittel nutzt, um eine Atmosphäre zu schaffen, die die Fortsetzung der Handlung andeutet, und wie er dadurch Spannung aufbaut.

Außerdem kann auf die Mehrdeutigkeit von Wörtern (hier z. B. *ordentlich*, *normal*, ...), die Rolle der sprachlichen Form für die Konstituierung von Bedeutung und die Verknüpfung verschiedener semantischer Bereiche in literarischen Texten eingegangen werden.

### Unterrichtseinheit

**Niveau: ab A2**

**Zeit: max. 2x 90 Minuten**

**Lernziele:**

- einen literarischen Text lesen und erkennen, mit welchen sprachlichen Mitteln eine Atmosphäre erzeugt und Spannung aufgebaut wird
- Wortschatzerweiterung
- interkultureller Vergleich

**Hilfsmittel:** Wörterbücher, evtl. Internet zur Suche nach Fotos von Volksfesten

### Phase 1: Vorentlastung im Plenum

Lesen Sie den Titel. Was assoziieren Sie mit einem „Volksfest“?

Die Vorentlastung kann durch Fotos von Volksfesten aus dem deutschsprachigen Raum unterstützt werden. Dabei können auch Volksfeste in Japan und Deutschland verglichen werden.

Falls die Lernenden nicht genug eigene Ideen vorbringen, sollte die Lehrkraft die wichtigsten Wörter aus dem Text einführen (*Zuckerwatte, gebrannte Mandeln, Karussell, Stände, Luftgewehr ...*).

### Phase 2: Globales Lesen

Arbeiten Sie zu zweit.

Bei dem Text handelt es sich um eine Kurzgeschichte. Überfliegen Sie den Anfang bis *Sie spielten in einer Blaskapelle* und machen Sie sich Notizen zu den drei Fragen: Wann? Wo? Wer?

Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt.

Wann? *1. August* Wo? *Eine Kleinstadt* Wer? *Männer/Musiker*

### Phase 3: Selektives Lesen

Arbeiten Sie zu zweit.

Lesen Sie den ganzen Text bis zum *Ende ...hinter den Vorhang, um zu trinken*. Welche Wörter oder Ausdrücke im Text beschreiben

- das Wetter
- die Männer
- die Atmosphäre auf und vor der Bühne?

Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt.

Das Wetter: *zu heiß für die Jahreszeit, Kaiserwetter, Hundstage, Hitze*

Die Männer: *ordentlich (2x), normal, Musiker, Perücken, Bärte, schwitzen, trinken, spielen falsch...*

Die Atmosphäre auf der Bühne: *nicht würdevoll, Gläser zwischen den Füßen, zu viel getrunken (2x), es roch nach Schweiß und Alkohol, schwarzer Vorhang, tanzen, Musik, Applaus...*

#### Phase 4: Reflexion über den Inhalt der Geschichte

Arbeiten Sie in kleinen Gruppen.

Finden Sie den Textausschnitt spannend? Wenn ja, durch welchen Satz im Text entsteht hier Spannung?

Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt.

Am Ende des zweiten Abschnitts wird angekündigt, dass später etwas passieren wird: *...niemand hätte geglaubt, dass so etwas passieren würde.*

Der Ausdruck *so etwas* ist sehr vage und lässt viele Vermutungen über das Geschehen zu.

Die Lernenden wissen, dass es sich um die Textsorte *Kurzgeschichte* handelt. Der Textanfang enthält nur Beschreibungen (der Volksfestatmosphäre, der Musiker), so dass die Leser erwarten, dass irgendwann eine Handlung einsetzt.

#### Phase 5: Reflexion über Sprache und Inhalt

Glauben Sie, es handelt sich bei *so etwas* um etwas Positives oder Negatives? Warum glauben Sie das?

Suchen Sie im Text nach

- Wiederholungen (von gleichen oder semantisch verwandten Wörtern oder von Satzstrukturen)
- Kontrasten (z. B. Was ist normal? – Was ist nicht normal?)
- positiven/negativen Bildern, die durch die Verbindung verschiedener Wörter hervorgerufen werden.

Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt.

Im Text gibt es viele Hinweise darauf, dass etwas Unerwartetes und Schlimmes geschehen wird.

Auffallend sind die Kontraste bei der Beschreibung der Männer. Zuerst werden die Männer mit Normalität verbunden (*ordentliche Männer, ordentliche Berufe, nichts auszusetzen, normale Männer*), in den nächsten Abschnitten wird ihr Verhalten und Aussehen aber eher negativ dargestellt (*nicht würdevoll, schwitzen, spielen trotzdem, falsch spielen, zu viel trinken*).

Neben der Wiederholung von *ordentlich* und *Männer* bemerkt man auch eine Wiederholung der Satzstruktur (Parallelismus: *Es waren ordentliche Männer ..., Es waren normale Männer ...*), die diesen Eindruck der Normalität unterstreichen soll.

Auch der Satz *...niemand hätte geglaubt, dass so etwas passieren würde* weist auf einen starken Kontrast zwischen dem, was zu erwarten wäre und dem, was tatsächlich später passiert, hin.

Zu Beginn des Textes zeigen verschiedene Ausdrücke an, dass das Wetter besonders heiß (Stilmittel: Wiederholung) und nicht normal ist (*für diese Jahreszeit zu heiß*). Andere Ausdrücke im Text unterstreichen zudem die negativen Effekte der Hitze (*schwitzen, Schweiß, Hemden kleben, die Holzbretter staubten*).

Ein negatives Bild der Situation wird durch die verschiedenen Wörter zum Thema „Alkoholkonsum“ geschaffen: *Alkohol, leere Gläser, zu viel getrunken (zweimal), Zwischen den Stücken gab es ... frisches Bier, hinter den Vorhang, um zu trinken*. Dieser Eindruck wird noch durch die Verknüpfung mit der Beschreibung der Hitze und der „nicht ordentlichen“ Männer verstärkt.

#### Phase 6: Abschließendes Gespräch über den (möglichen) Ausgang der Geschichte

Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Arbeit an diesem Text abzuschließen.

Die Lehrkraft sollte entscheiden, was sie im konkreten Fall für angemessen hält: ob die Lernenden nur Hypothesen über das angekündigte Geschehen anstellen oder ob sie danach noch mit dem wirklichen Ausgang der Geschichte (Vergewaltigung einer Kellnerin hinter der Bühne durch die betrunkenen Musiker) konfrontiert werden.

#### Textnachweis

Ferdinand von Schirach (2017): *Schuld: Stories*. München: btb Verlag.

---

# Die nächsten Veranstaltungen

(zusammengestellt von der Redaktion)

---

## Veranstaltungen 2019

15.-18. März 2019

JGG DaF-Seminar: *Literarische Texte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – Konzepte und ihre Anwendung*

17.-22. März 2019

JGG Kulturseminar: *Literarischer Habitus*

27. April 2019

HUFS (Seoul, Korea) Workshop *Phonetik in DaF*, [www.hufs-symposien.com](http://www.hufs-symposien.com)

18.-19. Mai 2019

JALT PanSIG 2019 in Kobe, Konan Universität

1. Juni 2019

Workshop *Asien-Pazifik – Translokale Verbindungen und imaginäre Besetzungen*, Universität Tokyo

6. Juni 2019

*Deutsch nach Englisch: Vortrag und Diskussion mit Prof. Dr. Hermann Funk*, Universität Tokyo

6.-14. Juni 2019

IPrA International Pragmatics Association Conference *Advancing the science of language use – Promoting communication across languages and border* in Hongkong

7. Juni 2019

Treffen der DAAD-OrtslektorInnen, Tokyo

8.-9. Juni 2019

JGG Frühlingstagung, Gakushuin-Universität, Tokyo (mit Prof. Dr. Dietmar Rösler als Gastredner)

9. Juni 2019

Dhoch3-Workshop: *Einführung in die Moodle-Plattform und das Blended-Learning-System*, Gakushuin-Universität, Tokyo

10. Juni 2019

Dhoch3-Workshop, insbesondere für NachwuchswissenschaftlerInnen: *DaF – Grundlagen und Forschungsfragen*, Waseda-Universität, Tokyo

25.-26. August 2019

Treffen der DAAD-OrtslektorInnen, Sapporo

26.-29. August 2019

Asiatische Germanistentagung in Sapporo

Anfang September 2019  
JGG Linguistenseminar in Kyoto

11. September 2019  
Kaohsiung (Taiwan), Wenzao Ursuline University of Languages: *Grenzüberschreitung im Deutschunterricht: ein interkultureller Blick auf Literatur und Sprache*, Jahrestagung der GDVT

5. oder 12. Oktober 2019  
Mini-Konferenz *Zweite Fremdsprachen und mehr* der Arbeitsgruppe *Andere Fremdsprachenlehrende* (JALT OLE SIG) in Kurume (Kyushu)

18.-19. Oktober 2019  
JGG Herbsttagung, Seijo-Universität, Tokyo

30. Oktober bis 3. November 2019  
Asian Conference on Education (ACE IAFOR) in Tokyo, Antragsfrist für Vorträge bis 22. August 2019

3. November 2019  
Tokyo EU-Literaturfest

15.-17. November 2019  
Nozawa Onsen Seminar zur Österreichischen Gegenwartsliteratur mit Julya Rabinowich

1.-4. November 2019  
JALT Jahrestagung 2019 in Nagoya  
Mit mehreren Foren der Arbeitsgruppe *Andere Fremdsprachenlehrende* (Deutsch, Französisch, Mehrsprachigkeit und andere)

8.-9. Dezember 2019  
New Directions (British Council) Yokohama, Antragsfrist für Vorträge bis 30. April 2019

**Veranstaltungen 2020 und darüber hinaus – bitte beachten Sie die frühzeitigen Anmeldungstermine!**

26. Juli – 2. August 2020  
Internationale Vereinigung für Germanistik IVG, Palermo *Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven*, Listen mit Sektionstiteln schon vorhanden, Beiträge an die Sektionsleiter bis Ende 2018!

9.-14. August 2020  
AILA Applied Linguistics 2020, Groningen NL

2.-7. August 2021  
IDT Internationaler Deutschlehrertag, Wien

---

## Hinweise für Autorinnen und Autoren

---

- Einreichung bitte in einem der folgenden Formate: docx, doc oder rtf
- Angabe der Namen der Autorinnen und Autoren sowie der jeweiligen Universität
- Textformatierungen bitte weitestgehend vermeiden
- Keine Silbentrennung
- Gliederung, sofern nötig, mit arabischen Zahlen
- Abbildungen und Tabellen bitte nummerieren und untertiteln; bitte denken Sie auch daran, ggf. das Copyright einzuholen
- Literaturverweise im Text, nicht in Fußnoten
- Literaturangaben bitte entsprechend der Vorgaben der InfoDaF: <https://www.degruyter.com/view/j/infodaf>
- Bei Rezensionen: Bitte Abbildung des Covers des Buches sowie vollständige Literaturangabe (Format s. o.) einreichen.

---

**Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen Lektorenrundbrief**

**bis spätestens 30. April 2019**

**als Word-Dokument an [lerubri\(at\)gmail.com](mailto:lerubri(at)gmail.com)**

---