

Demokratische Volksrepublik Algérien
Ministerium für Hochschul - und Forschungswesen
Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung für angelsächsische Sprachen
Sektion Deutsch

Doktorarbeit

Literarische Texte als Basiswissen zur Aneignung interkultureller Kompetenz

Vorgelegt von:

Abdelkader BEHILIL

Jurymitglieder

Vorsitzender:	Dr. Rafik Slimane Nebia	Prof.	Université d'Oran
Betreuer:	Dr. Kamal El Korso	Prof.	Université d'Oran
Gutachter :	Dr. Rafiâa Belbachir	MC	Université d'Oran
Gutachter :	Dr. Saddek Aouadi	Prof.	Université de Annaba
Gutachter :	Dr. Mustapha Bouchetara	Prof.	Université USTO
Gutachter :	Dr. Nadjia Hami	Prof.	Université d'Alger

Oran, 2013

Widmung

Meinen Eltern

Meiner Frau

und meinem Sohn Yahia.

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei Prof. Dr. Kamal el Korso für seine Hilfe und für seine wertvollen Ratschläge, die er mir bei der Bearbeitung dieser Arbeit erteilt hat, bedanken.

Für ihre Unterstützung und für ihre Hilfe möchte ich auch Frau Dr. Rafiâa Belbachir ganz herzlich danken.

INHALTSVERZEICHNIS

Widmung	2
Danksagung	3
Einleitung	8

KAPITEL I: ZUR LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1.1	Zur Sprach- und Literaturdidaktik	13
1.2	Ziele des Fremdsprachenunterrichts	14
1.2.1	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	14
1.2.2	Das Rahmenbildungsprogramm für ausländische Lerner	15
1.2.2.1	Lernstoffbereiche für Fremdsprachenunterricht	17
1.2.3	Andere Ziele des Fremdsprachenunterrichts	17
1.3	Ziele des allgemeinen Deutschunterrichts	18
1.3.1	Die Fertigkeit	20
1.3.2	Kenntnisse über das Sprachsystem	20
1.3.3	Die Haltungen	22
1.3.4	Die interkulturelle Pädagogik	26
1.4	Literatur im Deutschunterricht	26
1.5	Einsatz literarischer Texte im Deutschunterricht	29
1.5.1	Das pragmatisch-funktionale Konzept	32
1.5.2	Das interkulturelle Konzept	33
1.5.3	Das entdeckende-literarische Konzept	33
1.6	Landeskunde und Literatur	34
1.6.1	Kurze Vorstellung der Landeskunde	34
1.6.2	Landeskunde und Literatur im Allgemeinen	36
1.6.3	Landeskunde und Literatur in Algerien	37
1.7	Ziele der Literatur im Deutschunterricht	38
1.8	Funktion der Literatur im Deutschunterricht	45
1.8.1	Vermittlung der Sprache	45
1.8.2	Vermittlung der Kultur	46
1.8.3	Landeskundliche Information	47
1.8.3.1	Erlebte Landeskunde	51
1.8.3.2	Landeskunde und Sprache	53

1.8.4	Bildung der Persönlichkeit	55
1.8.5	Interkulturelle Kommunikation	56
1.8.6	Interkulturelle Landeskunde	58
1.8.7	Lektüre von literarischen Texten	68
1.9	Ansätze der Textinterpretation	71
1.9.1	Werkimmanente Interpretation	71
1.9.2	Rezeptionsdidaktischer und leseorientierter Ansatz	72
1.9.3	Schiller und handlungsorientierter Ansatz	73

KAPITEL II: INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

2.1	Das Fremde und das Eigene	76
2.2	Das Verstehen und die Verständigung im FSU Deutsch	79
2.2.1	Interkulturelle Verständigung	81
2.3	Das Interkulturelle Lernen	87
2.3.1	Andere Form zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz	91
2.4	Literarische Texte: Auswahl und Probleme	93
2.4.1	Sprachliche Schwierigkeiten	95
2.4.2	Motivationsschwierigkeiten	98
2.5	Aufgabe des Lehrers bei der Textauswahl	101
2.6	Vom Lerner abhängige Kriterien	104
2.7	Repräsentative Relevanz von Texten	105
2.8	Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis	113
2.9	Bedeutung interkulturellen Trainings in der pädagogischen Arbeit	114
2.10	Allgemeine Inhalte interkultureller Trainings	115
2.10.1	Ebene der Selbstkompetenz	115
2.10.2	Ebene der Sachkompetenz	115
2.10.3	Ebene der Sozialkompetenz	116
2.10.4	Ebene der Handlungskompetenz	116
2.11	Förderliche Eigenschaften zum Lernen interkultureller Kompetenz	117
2.12	Spezifische Inhalte interkulturellen Trainings im sozialpädagogischen Bereich	118
2.13	Methoden interkulturellen Trainings	119
2.14	Didaktische Konsequenzen	1 21
2.15	Umgang mit literarischen Texten	131
2.15.1	Interpretieren und Phantasie	131
2.15.2	Spontane Reaktion der Lerner	132
2.15.3	Leerstellen als Aufgabe für Lerner	133
2.15.4	Geschichte mitschreiben	134
2.15.5	Vermittlung des Textes	135

2.15.5.1	Vermittlung des Textes im Unterricht	136
2.15.5.2	Kontrollstufe und Wortschatzarbeit	136
2.15.5.3	Textinterpretation	137
2.15.5.4	Wertung und Anwendung	138

KAPITEL III: ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN MIT BEISPIELEN

3.1	Die Problematik der Kurzgeschichte	140
3.2	Die Kurzgeschichte - eine literarische Gattung	142
3.3	Kriterien für den Einsatz der Kurzgeschichte im Fremdsprachenunterricht	143
3.3.1	Leser und Lernziele	143
3.3.2	Didaktisch-methodische Konzepte	144
3.3.3	Schwierigkeitsgrad	145
3.4	Umgang mit ausgewählten Kurzgeschichten	145
3.5	Wolfgang Borchert „Nachts schlafen die Ratten doch“	146
3.5.1	Zielsetzung	146
3.5.2	Sachanalyse	147
3.5.3	Didaktische Überlegungen	148
3.5.4	Methodische Überlegungen	149
3.5.4.1	Unterrichtsthema	149
3.5.4.2	Unterrichtsverlauf	150
3.6	Paul Maar „der Mann, der nie zu spät kam“	153
3.6.1	Zielsetzung	153
3.6.2	Sachanalyse	154
3.6.3	Didaktische Überlegungen	156
3.6.4	Methodische Überlegungen	156
3.6.4.1	Unterrichtsthema	157
3.6.4.2	Unterrichtsverlauf	157
3.7	Irmela Brender „vom Jungen, der auszog, die Angst zu verlernen“	158
3.7.1	Zielsetzung	158
3.7.2	Sachanalyse	158
3.7.3	Didaktische Überlegungen	159
3.7.4	Methodische Überlegungen	160
3.7.4.1	Allgemeine Überlegungen	160
3.7.4.2	Unterrichtsthema	160
3.8	Das Gedicht - eine literarische Gattung	161
3.8.1	Weg zur Interpretation der Gedichte	162
3.8.2	Johann Wolfgang von Goethe „Mailed“	163

3.8.2.1	Anleitung	164
3.8.2.2	Gliederung	165
3.8.2.3	Ausarbeitung	166
3.8.2.4	Auswertung	169
3.8.2.5	Aufgabe	169
3.8.3	Joseph von Eichendorff „Mondnacht“	169
3.8.3.1	Anleitung	170
3.8.3.2	Gliederung	171
3.8.3.3	Ausarbeitung	172
3.8.3.4	Auswertung	174
3.8.3.5	Aufgabe	174
3.8.4	Johann Wolfgang von Goethe „Faust“ (Auszüge)	176
3.8.4.1	Die Handlung in Kurze	176
3.8.4.2	Prolog im Himmel	177
3.8.4.3	Nacht	179
3.8.4.4	Vor dem Tor	180
3.8.4.5	Im Studierzimmer	185
	Schlussfolgerung	187
	Literaturverzeichnis	191
	Anhang	203

Einleitung

Einleitung

In dieser Arbeit handelt es sich um die Fähigkeit, sich die interkulturelle Kompetenz anzueignen, d.h. die eigene und die fremde Kultur zu analysieren und die Fremdbegegnung bewusst gestalten zu können. Es wird sehr hilfreich sein, dem anderen konkret zu begegnen, um bestimmte kulturspezifische Praktiken zu kennen, damit ist man aber noch nicht gewiss, ob der Gegenüber tatsächlich diese Praktiken teilt. Im interkulturellen Kontakt verhält sich niemand so, wie er es in der eigenen Kultur tun würde.

Das angeeignete Wissen und die Überzeugungen über andere Menschen, Gruppen und Situationen sind immer wieder zu überprüfen, denn das ist ein wichtiges Lernziel der interkulturellen Kompetenz.

Der Umgang mit interkulturellen Situationen und Konflikten ist nicht, nur in pädagogischen Berufen alltägliche Realität. Das Leben und Arbeiten in unserer Gesellschaft erfordert daher ein hohes Maß an Sensibilität für kulturelle Wahrnehmungsmuster sowie die Fähigkeit, die eigene Sichtweise und das eigene Regelsystem als eine Perspektive unter anderen möglichen anzusehen.

Interkulturelle Trainings laden zur Selbstreflexion ein und verfolgen das Ziel, die Bedeutung der eigenen Kultur für alltägliche Wahrnehmungs-, Zuschreibungs- und Bewertungsprozesse anschaulich zu machen sowie die Lernenden auf die konkreten Anforderungen des Umgangs mit kulturellen Differenzen vorzubereiten.

Es ist aus empirischen Erfahrungen im DaF-Unterricht fest zu stellen, dass beim interkulturellen Lernen folgendes zu vermitteln ist, davon ausgehend werden die folgenden Hauptfragen meiner Doktorarbeit wie folgt formuliert:

1. Inwieweit sind die literarischen Texte zur Aneignung der interkulturellen Kompetenz bei der algerischen DaF-Studenten wichtig?
2. Welche Methoden und Inhalte werden bevorzugt bei der Vermittlung der literarischen Texte im DaF-Unterricht in Algerien.

Der Lerner ist der Ausgangspunkt aller Überlegungen und Bemühungen und seine Interessen, seine Zuneigungen und vor allem seine besonderen Zugangsbedingungen zum literarischen Texte sind notwendig und von zentraler Bedeutung für die Textauswahl.

Davon ausgehend sollten in diesem Zusammenhang noch einige Hypothesen formuliert werden:

1. Die Vermittlung einer Fremdsprache bedeutet auch ein Zugang zu einer neuen und fremden Kultur.
2. Die Kultur eines fremden Landes ist durch verschiedene Komponenten von dem Zielsprachenland repräsentiert.
3. Die Vermittlung der „Lebenswirklichkeit“ bei dem Erlernen einer Fremdsprache im DaF -Unterricht in Algerien ist relevant.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit stellt sich wie folgt dar:

Im ersten Kapitel „Zur Literatur im Fremdsprachenunterricht“ wird der Akzent auf die üblichen und bekannten Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und in Algerien im Besonderen gelegt. Die Rede davon wäre sinnvoll, nur wenn wir die adäquaten literarischen Texte im Deutschunterricht einsetzen. Dabei werden Konzepte entwickelt, nämlich das pragmatisch-funktionale, das interkulturelle und das entdeckende-literarische Konzept.

Die Literaturdidaktik ist also die Theorie des Literaturunterrichts, sie legt den Wert besonders auf die Textauswahl, sie vermittelt aber auch hemmungslos landeskundliche Informationen über das Zielsprachenland.

Das zweite Kapitel „interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht“ behandelt die interkulturelle Kompetenz im Rahmen des DaF-Unterrichts. Bei der Vermittlung der Literatur wird festgestellt, dass die Behandlung des literarischen Textes interkulturelle Hintergründe verlangt. Die interkulturellen Trainings fordern besondere Methoden für einen optimalen Erwerb der literarischen Kenntnisse, der Verständigung und der Verhaltensweisen des Anderen.

Das dritte Kapitel, der empirische bzw. praktische Teil dieser Arbeit ist eine logische und unentbehrliche Entwicklung dieser Recherche. Die drei Hauptgattungen der Literatur wurden berührt. Die der Lyrik, Epik und dem Drama gehörenden Texte wurden mit den Germanistikstudenten im Rahmen des Literaturunterrichts analysiert, bearbeitet und methodisch dargelegt.

KAPITEL I

ZUR LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1.1 Zur Sprach- und Literaturdidaktik

Seit den 70^{er} Jahren hatte man angestrebt und wurden Diskussionen geführt, eine *"Zweiteilung auszudehnen auf eine unterschiedliche Ausbildung von Sprach-Lehrern und Literatur- Lehrern"*.

Denn unter Sprach- und Literaturdidaktik war Fachdidaktik Deutsch verstanden und sollte den Deutschunterricht begründen.

Damit wollte man zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Unterricht trennen.

"Die Sprachdidaktik soll Sprachunterricht begründen, also den Unterricht, der hauptsächlich die Sprache zum Thema hat. "

Dabei wird der Unterricht auf mehreren Sprachebenen geachtet und werden folgende Lernziele berücksichtigt:

- phonetisch (Aussprachenormen)
- graphematisch (Rechtschreibnormen)
- morphematisch (Wortbildungsnormen)
- syntaktisch (Normen der Satzbildung)
- semantisch (Normen der Wortbedeutung)

Die Literaturdidaktik ist aber als Wissenschaft von den Zielen, Inhalten und Verfahren des Literaturunterrichts betrachtet.

Neben der Literaturwissenschaft, die die markantesten Schriftsteller und die bekanntesten Dichter darstellt und erforscht, besteht die Aufgabe der Literaturdidaktik darin, dass sie *"aus dem bereits gestellten Bestand dasjenige auswählt und für den*

¹ Vgl. Beisbart, Ortwin/ Marenbach, Dieter: Einführung in die Didaktik der Sprache und Literatur. Ludwig Auer Verlag, Donauwörth(1975), 5.Aufl. 1990, S.153

² Ebd., S.154

Unterricht zubereitet, was den Schülern im Einklang mit den von der Obrigkeit gesetzten Erziehungszielen nahe gebracht werden sollte" .

Die Literaturdidaktik ist also die Theorie des Literaturunterrichts, sie legt den Wert besonders auf die Textauswahl, Sinn und Erfolg des Literaturunterrichts und lässt sich von Literaturpädagogik differenzieren; diese beschäftigt sich eigentlich mit Dichtung im Unterricht und legt großen Wert auf die Vermittlung einer Literatur als Bildungsinhalt.

Damit hebt sie die gesellschaftliche Funktion der Literatur hervor.

1.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts definiert Das Rahmenbildungsprogramm für Schulen. Was Lerner im Rahmen der vier Fertigkeiten können sollen, das Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen bestimmt. Hier ist eine ausführliche Erklärung:

1.2.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (kurz Europäischer Referenzrahmen) wurde von dem Europäischen Rat veröffentlicht und stellt eine allgemeine Grundlage für Aufbereitung der Sprachunterlagen und Sprachdokumente in Europa. Er definiert verschiedene Niveaustufen der Sprachbeherrschung und beschreibt die Sprachkenntnisse und die Sprachkompetenz in dem kulturellen Kontext.

Der Europäische Referenzrahmen gibt sechs Niveaustufen an.

A - Elementare Sprachverwendung - wird weiter in A1 und A2 Niveaus geteilt

³ Vgl. Friedrich Hassenstein, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Literaturdidaktik, Schneider Verlag, Hohengehren 1998, Bd.2. S.469

B - selbstständige Sprachverwendung - B1 und B2

C - kompetente Sprachverwendung - C1 und C2

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen definiert folgende

Zielkompetenzen des Fremdsprachenunterrichts:

- die kommunikative Kompetenz (linguistische, soziolinguistische, pragmatische)
- allgemeine Kenntnisse (sie setzen Kenntnisse über die soziokulturelle Umwelt voraus, wo die Fremdsprache gesprochen wird)

1.2.2. Das Rahmenbildungsprogramm ausländische Lerner

Das Rahmenbildungsprogramm geht aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen aus und benutzt ihn als eine allgemeine Grundlage.

Das Rahmenbildungsprogramm definiert primäre erreichbare Ziele für eine bestimmte Zielgruppe der Lerner (1. oder 2. Stufe). Das Rahmenbildungsprogramm enthält erwartete Kenntnisse, die in der Sprache und im gewissen Zeitraum erreicht werden sollen. Das Programm entwirft auch den Lernstoff.

Lerner sollen am Ende ihrer Anfängerausbildung das Sprachniveau A2 erreichen. Weil die Lerner während der Arbeit mit dem literarischen Text alle vier Fertigkeiten benutzen werden. Diese Fertigkeiten für das Sprachniveau A2 sind ausführlich beschreibt, wie sie Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen definiert.

Hören

Man kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es auch um wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie,

Einkaufen, Arbeit, nahere Umgebung). Der Lerner soll das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen verstehen.

Lesen

Man kann ganz kurze, einfache Texte lesen.

Man kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden.

Man kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.

Sprechen

Man kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht.

Man kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen und verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.

Man kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. seine Familie, andere Leute, seine Wohnsituation seine Ausbildung und seine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.

Schreiben

Man kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben.

Man kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z.B. um sich für etwas zu bedanken.

1.2.2.1 Lernstoffbereiche für Fremdsprachenunterricht

Das Rahmenbildungsprogramm bestimmt auch Lernstoffbereiche, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden:

- einfache Mitteilungen - Anrede, Begrüßung, Verabschiedung, Vorstellung, Entschuldigung, Danksagung, Bitte, Antrag, Wunsch, Übereinstimmung, Meinungsverschiedenheit, Zusammentreffen.
- primäre Verhältnisse - existenzielle (Wer?...), räumliche (Wo? Wohin?...), zeitliche (Wann?), qualitative (Wie? Welcher? Welche? Welches?), quantitative (Wieviel?).
- thematische Bereiche - Haus, Familie, Wohnen, Schule, Freizeit, persönliche Briefe, Formulare, Fragebogen, Sport, Gesundheit, Verpflegung, Stadt, Bekleidung, Einkaufen, Natur, Wetter, Mensch und Gesellschaft, Reisen.
- Wortschatz und Wortbildung.
- grammatische Strukturen und Satztypen, lexikalisches Prinzip der Rechtschreibung.

1.2.3 Andere Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Andere Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die auch noch nach dem Rahmenbildungsprogramm definiert sind:

- a) **Pragmatische Ziele:** man soll die Sprache produktiv und rezeptiv benutzen, in der schriftlichen und sprachlichen Form. Man soll alle vier Fertigkeiten beherrschen - das heißt Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben. Diese vier Fertigkeiten bilden eine Grundlage des kommunikativen Aktes.
- b) **Kognitive Ziele:** umfassen Kenntnisse über das Sprachsystem und Realien der Zielsprache; die Lerner sollen Lernstrategien und Lerntechniken kennenlernen

Und beherrschen.

- c) **Affektive Ziele:** haben interkulturelle Dimension, umfassen Kennenlernen anderer Kultur, anderer Menschen und ihren Gewohnheiten, Entwicklung der Toleranz, Offenheit zu anderer Welt, Akzeptanz anderer Kultur.

Anders gesagt, das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausprägung der interkulturellen Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz bei Lernern. Die kommunikative Kompetenz bedeutet, dass man Sprachmittel anderer Sprache in verschiedenen kommunikativen Situationen benutzen kann.

Unter der kommunikativen Kompetenz versteht man auch soziale Verhältnisse zwischen den Sprechern.

1.3 Ziele des allgemeinen Deutschunterrichts

Die Lehrerausbildung hat immer eine wesentliche Rolle in Algerien gespielt, aber auch manchmal von weniger Bedeutung, denn die Deutschabteilung "produziert" jährlich eine beträchtliche Anzahl von Absolventen, die nachher aus ökonomisch-finanziellen Gründen leider nicht festeingestellt werden können, d.h. es gibt noch geringere Arbeitschancen für die algerischen Germanisten weder im Bereich des Schulwesens noch im Bereich des Tourismus aber auch noch in einer ausländischen Firma, wo sie ihre Fremdsprache Deutsch benutzen.

Darum ist ja der Beruf der sogenannten algerischen Germanisten äußerst zu differenzieren:

- a) Gymnasiallehrer, deren Ausbildung eben auf sprachkommunikativen und besonders auf rein didaktisch-methodischen Grundlagen beruht ; das heißt, die Lehrerstudenten mehr durch Hospitationen befähigen, um künftig dieses Berufsbild so gut wie möglich übernehmen zu können.

b) Hochschullehrer; damit sind die Magisterkandidaten gemeint, die unbedingt eine wissenschaftliche Arbeit leisten müssen, um dann als Nachwuchs an der Universität aufgenommen werden zu können.

Die Lerner gehen nicht ohne Vorkenntnisse in den Sprachunterricht, in dem sie mit landeskundlichen Informationen konfrontiert werden oder sie selbst erarbeiten. Sie bringen Welt- und spezielles Vorwissen über das jeweilige Land mit. So entstehen auch Erwartungen an das, was sie über das Land erfahren wollen, oder es existieren Erwartungshaltungen, die das neu Erfahrene strukturieren und in eigene Wertsysteme einordnen. Es ist anzunehmen, dass diese Erwartungen ebenfalls Einfluss auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts haben.

Gleichzeitig bestehen auch Erwartungen auf der Unterrichtsebene. Die Lerner erwarten etwas von den Lehrenden, die Lehrenden erwarten etwas von den Lernern. Was für den Umgang mit Universalien und Unterschieden generell gilt, gilt insbesondere auch für den Landeskundeunterricht, wenn die Lehrperson die Zielkultur repräsentiert. Erworbene Kenntnisse über interkulturell verschiedene Verhaltensweisen können Missverständnisse reduzieren.

Im Fremdsprachenunterricht gibt es drei unbestrittene Ziele:

- „ 1. die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen/Sprechen; Leseverstehen/Sprechen);
2. Die Vermittlung von Kenntnissen (über die Sprache und auch über die Kultur des Volkes, das die Sprache spricht);
3. das Hinarbeiten auf bestimmte Haltungen (der Unvoreingenommenheit, der Aufgeschlossenheit, der Toleranz dem fremden Volk und seiner Sprache gegenüber).“⁴

Im Folgenden sollen diese drei Aspekte nach Erdmenger diskutiert werden, um in weiterer Folge festzustellen, welche Bedeutung diese Ziele des Fremdsprachenunterrichts für die Landeskunde haben oder wo ihre wechselseitige Bedeutung liegt.

1.3.1 Die Fertigkeiten

Zuerst soll die Verbindung zwischen der Landeskunde und den Fertigkeiten, also dem Hörverstehen/Sprechen; Leseverstehen/Schreiben diskutiert werden.

Es scheint uns, dass wir mit dem Inhalt der Landeskunde nicht die Vermittlung und Übung von Artikulation, Wortschatz, Strukturen, der Umsetzung graphischer Zeichen und umgekehrt verbinden.

Wir wissen ja, dass viele Inhaltswörter neben einer Wortbedeutung eine landeskundliche Bedeutung besitzen (Ostern, Weihnachten, Abendbrot, Frühstück etc.). Die landeskundliche Relevanz hat die semantische Seite der Wortschatzvermittlung.

Einiges über die Schreibgewohnheiten graphischer und struktureller Art mitzuteilen ist auch wichtig, denn im Fremdsprachenunterricht versucht der Lehrer, die Schüler bzw. die Studenten zum Kommunizieren mit Angehörigen des fremden Landes zu befähigen, „und dazu musste man eben nicht nur wissen, wie etwa ein persönlicher Brief im fremden Lande strukturiert ist, sondern auch, wie handschriftlich ein ‚T‘, ein ‚X‘, eine ‚7‘ oder eine vierstellige Zahl aussehen.“⁵ Das sind auch landeskundliche Kenntnisse, die nicht vernachlässigt werden dürfen.

1.3.2 Kenntnisse über das Sprachsystem

Im Sprachunterricht werden zwar Kenntnisse über die Sprache vermittelt, diese sollten aber nur in begrenztem Maße eingeführt werden.

⁵ Erdmenger, M.: Didaktik der Landeskunde, S.31

Die Gründe sind:

„An erster Stelle sollte die Sprache selber, also Wortschatz und Strukturen, in bestimmten Kontexten gelernt werden, bevor regeln zum Lernstoff werden:

Regeln und Wissen über Struktur, Entwicklung, Charakter einer Sprache sind dem Erwerb des Kommunikationsfähigkeit mitunter bei manchen Lernertypen hinderlich; für viele Schüler stellt die Sprache und ihre Verwendung zur Kommunikation eine genügend hohe Anforderung dar, ohne dass relativ abstrakte, wenngleich möglicherweise das Verständnis erleichternde Kenntnisse über die Sprache als Lernziel hinzutreten.“⁶

Das Lernen einer Fremdsprache bedeutet nicht nur Kenntnisse über die Sprache bzw. das Sprachsystem zu sammeln, sondern auch die inhaltlichen Kenntnisse sind von großer Bedeutung. Die Auswahl der Inhalte für den Sprachunterricht muss auf die Kommunikationsfähigkeit abzielen, um die sprachliche Beziehung zwischen Menschen aus verschiedenen Sprachgemeinschaften zu ermöglichen. Nach Erdmenger sind daher landeskundliche Situationen nötig denn:

- „ sie helfen dem Schüler, die Situationen richtig zu erfassen oder zu deuten, um angemessen sprachlich zu reagieren;
- sie befähigen ihn, Erzeugnisse hinter ihren Bezeichnungen zu erkennen, ihre Herkunft zu bestimmen und sie richtig zu verwenden;
- sie geben ihm die Voraussetzung für die Verständigung mit Personen und Nutzung von Produkten ohne den Umweg der zusätzlichen, oft mühsamen Informationsbeschaffung.“

Die Vermittlung von Kenntnissen zum Sprachsystem gehört zum Fremdsprachenunterricht, aber sie sollten der Bereitstellung von landeskundlichen Informationen zuarbeiten.

⁶ Vgl. Erdmenger M. Didaktik der Landeskunde, S. 44

⁷ Vgl. Erdmenger M. : Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Max Hueber Verlag, Ismaning 1996, S.45

1.3.3 Die Haltungen

Im Unterricht ist es unmöglich das Vorhandensein einer Haltung zu kontrollieren, es ist auch problematisch bestimmte Haltungen oder Einstellungen zum Ziel des Unterrichts zu machen, weil man das Erreichen des Ziels nicht empirisch überprüfen kann.

Die folgenden Haltungen sind für Fremdsprachen bestimmend:

1. Die Entscheidung und der Entschluss eine Fremdsprache zu lernen auch wenn es im privaten Bereich ist, bezeugt eine Haltung des Interesses an der Sprache, an ihre Sprecher und deren Kultur.
2. Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet sich Muhe geben, und erfordert einen langen und kontinuierlichen Arbeitsprozess. Helmut Sauer nennt das die ‚Sequenzialität‘ der Fremdsprachen, d.h. Unterbrechungen beim Fremdsprachenlernen wirken sich sofort auf die Kommunikationsfähigkeit aus.
3. Das Lernen einer Fremdsprache und das Eindringen in den Wortschatz und die Strukturen, ist eine Chance, die Kultur anderer Menschen zu verstehen und dadurch direkte Beziehungen knüpfen.

Die Wortwahl und Ausdrucksweise geben Informationen über den Sprecher, durch die Sprache wird dieser letzte (der Angehörige einer anderen Kultur) verstanden. Die Sprache ist dann der Schlüssel und die Brücke zu der anderen Kultur bzw. zu einer neuen Welt.

Es gibt fünf Grundsätze für die Zielformulierung in Bezug auf Haltungen oder Einstellungen:

1. Lernbereitschaft
2. Unvoreingenommenheit
3. Duldsamkeit
4. Bereitschaft Stereotype und Vorurteil zu überprüfen und zu revidieren

5. Verständigungsbereitschaft

Die Ziele sind:

- „1. Beharrlichkeit und Ausdauer beim Lernen
2. Objektivität
3. Aufgeschlossenheit und Toleranz
4. Verständigungsbereitschaft und Konfliktfähigkeit
5. Fähigkeit zum interkulturellen Zusammenleben“⁹

Durch das Modell der Völkerverständigung, das sich auf die Tatsache gründet, dass die Lerngruppe (z.B. die Deutsch lernenden algerische Schuler) als auch die Zielsprachengruppe, Ansichten über sich selber wie auch über die anderen haben, d.h. ein Stereotyp und ein Heterostereotyp.

Der Autostereotyp ist die Meinung oder die Ansicht, die man über die eigene Gruppe hat, der Heterostereotyp steht für die Ansicht über die fremde Gruppe.

Die Art der Stereotypen hat Einfluss auf das Verhältnis beider Gruppen zueinander.

Für den Didaktiker sind daher folgende Ausgangspunkte als Unterrichtsmethode denkbar:

- „1. Ausgangspunkt: das eigene Heterostereotyp
2. Ausgangspunkt: Das eigene Heterostereotyp (im Vergleich zum fremden Autostereotyp)
3. Ausgangspunkt: das vermutete fremde Heterostereotyp (im Vergleich zum eigenen Autostereotyp)

Vgl. Erdmenger M.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, S.47

4. Ausgangspunkt: das eigene Heterostereotyp (im Vergleich zum vermuteten fremden Autostereotyp)"¹⁰

Zum ersten Punkt:

Die Andersartigkeit der fremden Gruppe gegenüber der eigenen wirkt kontakthemmend, wenn die Unterschiede offensichtlich gezeigt werden.

Zum zweiten Punkt:

Die objektive soziale Urteilsdivergenz, ist die Diskrepanz zwischen dem eigenen Heterostereotyp und dem fremden Autostereotyp. Diese soziale Urteilsdivergenz ist objektiv, weil die Abweichungen empirisch feststellbar sind und in der Realität existieren. Der eigene Heterostereotyp kann dann Ansatzpunkt der didaktischen Arbeit werden, und ist dann am fremden Autostereotyp umorientiert.

Zum dritten Punkt:

Die Abweichung zwischen dem eigenen Autostereotyp und dem fremden Stereotyp nennt man die Autodistanz. Diese Abweichung (Divergenz) ist nicht objektiv, da sie nicht auf den beiden Stereotypen (Gruppen) beruht sondern nur auf einem. Wenn die eigene Gruppe Kenntnis vom wirklichen fremden Heterostereotyp erhält, so führt das zu einer Verbesserung der Autodistanz und zur kritischen Beschäftigung mit den eigenen Normen.

Zum vierten Punkt:

Die Heterodistanz ist die Diskrepanz zwischen dem eigenen Heterostereotyp und dem fremden Autostereotyp. Eine Verkleinerung der Heterodistanz ist möglich, wenn man über den wirklichen fremden Autostereotyp informiert und der eigene Heterostereotyp durch diese Information zu verbessern versucht.

Keller fasst seinen didaktischen Ansatz folgendermaßen: „Da Stereotypen eine wichtige Funktion im Sozialverhalten des Menschen besitzen, indem sie ihm

Vgl. Erdmenger M.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, S.50

normative Erwartungen (Leitbilder) der eigenen Gruppe vermitteln und ihm Orientierungshilfen bieten, muss die Erziehung sich auf Vorurteile stützen.

Dabei gilt es solche Bilder (Kategorien) auszuwählen, die als Gruppennorm für die Eigengruppe und zum Verstehen von Fremdgruppen dienen und zugleich die verschiedenen Distanzerscheinungen verringern. Ferner erscheint es wesentlich, den Schülern die Einseitigkeit der Urteile über Völker bewusst zu machen und in ihnen die Bereitschaft zu wecken, ihr Bild vom Ausland zu erweitern und zu modifizieren."¹¹

Ein landeskundlicher Unterricht, der sich eben beschriebenen Aspekten verschreiben will, ¹² musste vier Forderungen erfüllen:

1. Informationen über den Anderen sind zwar wichtig aber sie müssen im Hinblick auf das „Eigene“, durch empirische Sozialforschung auch Autostereotypen erforscht und gezeigt werden.
2. Bei der Arbeit am eigenen Heterostereotyp, müssen wir zuerst mit den Eigenschaften und Charakteristika des fremden Autostereotyps anfangen, um die objektive soziale Urteilsdivergenz abzuschaffen.
3. Es ist nötig, um die Autodistanz zu verkleinern, über das fremde Heterostereotyp zu informieren, und zur Normenkorrektur Vergleiche anzustellen.
4. Eine Kenntnisvermittlung über den fremden Autostereotyp ist wesentlich und dient der Verringerung der Heterodistanz.

Um in kontinuierlichen Strukturanalysen die Stereotypen zu vermitteln, ist eine tiefe und ernste Arbeit mit der Sozialpsychologie anzustreben. Die Landeskunde sollte dann zusammenfassend zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit beitragen.

Keller zitiert nach Erdmenger, M. : Didaktik der Landeskunde, Max Hueber Verlag, München, 1973, S.35
¹¹Vgl. Erdmenger M.: Didaktik der Landeskunde, S.35

1.3.4 Die Interkulturelle Pädagogik

Die heutige Welt ist von vielen ökonomischen und politischen Elementen abhängig. Die Gesellschaften, Schulen und Universitäten sind Prozessen von interkulturellen Begegnungen und Auseinandersetzungen unterworfen.

Interkulturelle Bildung ist nicht nur eine Antwort auf diese Veränderungen im Bereich des Sozialen und Schule, sondern auch eine neue Art, Bildung heute zu definieren. Es ist auch eine didaktisch-methodische Bemühung, die Schuler bzw. die Studenten auf interkulturelles Zusammenleben in der Schule, in der Arbeit und in der Freizeit vorzubereiten, auf einen interkulturellen Dialog, auf das Zusammenleben in der Welt.

Die Interkulturelle Bildung bedeutet auch die Einbeziehung der Schuler bzw. der Studenten in die Reflexion und das Nachdenken über die zentralen Probleme der Menschheit dieses Jahrhunderts, d.h. Intoleranz, Rassismus, Hunger in der Welt usw.

Deshalb ist es wichtig, sich heute mit interkultureller pädagogischer Theorie und mit Interkultureller Didaktik zu beschäftigen.

1.4 Literatur im Deutschunterricht

Der Literaturunterricht im Deutschunterricht in Algerien wird im Allgemeinen dadurch geprägt, dass die Werke als Grundlage für die Behandlung von alltäglichen Situationen verwendet werden und so stark an der gesprochenen Sprache orientiert beispielsweise das Thema Liebe, Rache, Verzweiflung, Treue, Untreue anhand von "der Besuch der alten Dame" von Friedrich Dürrenmatt und von der Volksliedersammlung von Achim von Arnim und Clemens Brentano.

Nie war zuvor die Vermittlung des kulturellen Wissens ein wichtiges Element.

Literatur ist eine Ausdrucksform einer bestimmten Kultur in unserem Fall der deutschen Kultur, die normalerweise im Rahmen des Deutschunterrichts eine Stellung in der Deutschabteilung einnehmen soll und nach bestimmten Methoden vermittelt werden soll.

Die Jahrhundertwende bedingt aber eine Erneuerung der Programme der Literatur an der Universität Oran, besonders im ersten und zweiten Studienjahr.

Dabei müssen die soziologische und psychische Situation, das sprachliche Niveau aber auch die Motivation und das Interesse des Lerners eben berücksichtigt werden.

Es ist nach empirischen Erfahrungen festzustellen, dass der Lerner im Literaturunterricht meistens rezeptiv bleibt und kaum eine Reaktion seinerseits zeigt, denn entweder ist ihm der überholte Inhalt nichtsagend oder er findet sich in einem Prozess der Identifikation und Distanz der ihm zunächst fremden und unverständlichen Kultur gegenüber, was bei der Textauswahl zum Nachdenken anregt.

Diese Ursachen sind aber auf Orientierungsprobleme - besonders im ersten Studienjahr- zurückzuführen.

Die Lernenden kommen meist ohne Deutschkenntnisse (damit ist die "classe d'initiation" gemeint), was die Vermittlung der Grundlagen der Literatur hemmt und zwar schwierig macht.

Es handelt sich hier eigentlich um die Vermittlung einiger Fachausdrücke oder Fachtermini der Literatur wie Epik, Lyrik, Drama und einige andere Definitionen mit einfachen Texten.

Eine andere "Kategorie" von Lernenden wählt das Fach "Deutsch" freiwillig und kommt zwar mit Deutschkenntnissen aber mit "Null-Wissen" im Bereich der Literatur.

Aus diesem Grund wird die Vermittlung der Literatur bei solchen heterogenen Gruppen mehr und noch kompliziert aber auch werden die Ziele des Literaturunterrichts schwer zu erreichen.

So hat der Literaturunterricht allmählich seine Stellung im Deutschunterricht einigermaßen verloren und ist zum Sprachkurs verwandelt.

Deshalb soll man einen großen Wert auf die Inhalte der Programme legen, um jenen oder diesen Lernenden Literatur "im eigentlichen Sinne" beibringen zu können und

wird damit die Vermittlung der literarischen Grundlagen mit all ihren moralischen und ästhetischen Werten erreicht werden kann.

Als Deutschlernende sollen sich die algerischen Studenten ein paar wichtige Begriffe aneignen. In diesem Sinne formuliert Gertraude Heyd: „ *Wenn die Lerner im Fremdsprachenunterricht eine umfassende Kompetenz erwerben sollen, dann sollten auch die ästhetischen Qualitäten der deutschen Sprache, wie sie in literarischen Texten zu finden sind, nicht ausgeschlossen werden.*“¹³

Die Bedeutung der Literatur ist nicht eindeutig, sondern mehrdeutig. Damit können die Lerner ihre eigene Meinung frei äußern und darüber diskutieren. Literarische Texte können nicht die Lerner aktivieren und ihre Kreativität wecken. Außerdem sind nicht alle literarischen Texte rein fiktiv und abstrakt. Viele Werke, nicht zuletzt nach dem zweiten Weltkrieg, sind nicht fiktiv, sondern realitätsnah. Und literarische Texte bieten Einblick nicht nur in das literarische sondern auch kulturelle Leben des Zielsprachenlandes, und neben anderen Textsorten sind wichtige Quellen für landeskundliche Informationen. „ *Die Beschäftigung mit fremdsprachlicher und fremdkultureller Literatur trägt über die Entwicklung von Toleranz und Empathie zur Persönlichkeitsentwicklung der Lerner bei.*“¹⁴

Es gibt vielmehr noch allgemein-pädagogische Funktionen des Einsatzes literarischer Texte, nämlich die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und das Bereitstellen von Möglichkeiten zur Relativierung oder zum Abbau von Vorurteilen über das Zielsprachenland.

Deutsche Literatur trägt im Sinne der interkulturellen Germanistik bzw. nach Alois Wierlacher zur Kulturmündigkeit bei, d.h. zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit sowie zur fremdkulturellen Kompetenz. Damit stimmt Heyd Gertraude überein: "*Die Lerner lernen zwischen einem literarischen Text und ihrer Rezeption zu unterscheiden, d.h. persönlich-emotionale und kulturell-rationale Konnotationen zu verbinden. Durch Identifikation mit den Personen des literarischen*

Vgl. Heyd Gertraude: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Gunter Narr Verlag 1997, S.123

Textes durchleben sie zunächst Ähnlichkeiten und Besonderheiten inhaltlich und gefühlsmäßig und erfahren dabei Institutionen / Begriffe der fremden Gesellschaft, bekommen mithin einen besseren Einblick in der Verschiedenheit der betreffenden Kulturen." ¹⁵

1.5 Einsatz literarischer Texte im Deutschunterricht

Da "die *moderne Didaktik die Lerninhalte von den Zielvorstellung abhängig macht.*" ¹⁶, ergibt sich die Notwendigkeit über eine Veränderung bzw. über eine Erneuerung der Programme der Literatur im ersten und im zweiten Studienjahr in der Deutschabteilung zu überlegen.

Eine Veränderung, die nicht nur der Befähigung zur kommunikativen Kompetenz und einer adäquaten Beherrschung der Sprache dienen soll, sondern auch muss das kulturelle Element hierbei so stark anwesend sein und darf auf jeden Fall nicht außer Acht gelassen werden und auch nicht ignoriert werden, denn der Literaturunterricht ist

¹⁷

"das *einzig kulturelle Angebot*" , welches die Lerner in Verbindung mit der deutschen Kultur setzt.

"Schuld daran sind vor allem die alten Programme für die Ausbildung von Deutschlehrern, die die Beschäftigung mit interkulturellen Texten ignorieren." ¹⁸

Darum muss eine Begegnung des Fremden und des Eigenen im Literaturunterricht stattfinden, um dann Horizonte für einen eventuell späteren Vergleich im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung schaffen zu können.

Vgl. Alois Wierlacher 2000, S.10

Vgl. Roland Duhamel: Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S.II-Stufe. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.II., W. Fink Verlag, München 1980, S.527

Vgl. Thomas Bleicher: Interkulturalität und Literaturkonzeption. In: Gerhart Neuner (Hrsg.): Kulturkontraste im DaF- Unterricht. iudicium Verlag, München 1986, S.123

Vgl. Dr. Leós Houska: Kinder- und Jugendliteratur bei der Ausbildung von Deutschlehrern in der Tschechoslowakei. In: Methodische Probleme der Einbeziehung literarischer Texte in den Deutschunterricht. Referate und Diskussionsbeiträge 1977, Praha 1977, S. 198

Es ist darüber hinaus festzustellen, dass die luckenhaften Programme der Literatur im ersten und zweiten Studienjahr nur auf vage literarische Richtlinien hinweisen, was ein Nachdenken über den Einsatz von ausgewählten interkulturellen Texten bedingt, die mit kritischem Lesen begleitet werden sollen, das heißt, es soll die Urteilsfähigkeiten der Studenten gefördert werden, um einige Stellungnahmen bilden zu können, denn *"...es ist anzustreben, die Schuler zu befähigen, Informationen kritisch aufzunehmen und zu verwerten."*⁹

Die Literatur lässt sich zwar als Bildungsgut und als höchster Ausdruck der deutschen Kultur verstehen.

Bei dem Einsatz von literarischen Texten im Deutschunterricht müssen aber sowohl die Auswahl- als auch die didaktisch-methodischen Kriterien betrachtet werden.

Es ist immer von Bedeutung, literarische Texte im Deutschunterricht einzusetzen.

Ihr Einsatz bedingt aber eine besondere literarische Reflexion, das heißt, der Einsatz der Literatur im Deutschunterricht soll zunächst einmal zur literarischen Kommunikation führen und zum literarischen Schreiben anregen aber auch zum Fremdsprachenkompetenz stimulieren.

Die Literatur im Deutschunterricht soll vor allem nicht als Ersatz für Landeskunde zum Beispiel verstanden werden, sondern ihre eigenständige Rolle soll sie im Deutschunterricht spielen.

Sie soll auch nicht als "Hochliteratur" dargestellt werden, was den Lernenden *"von vornherein so viel Respekt abverlangt, dass literarische Texte schon in der Erwartung*

20

als besonders schwierig erscheinen und es dann natürlich auch werden " , sondern ihre Aufgabe soll darin bestehen, das interkulturelle Lernen zu fördern, das gegenseitige Verstehen aufzuzeigen, der Verständigung zu dienen und überhaupt die Wege zu anderen Kulturen zu überbrücken.

Vgl. Vladimira Simková: Betrachtungen zur Auswahl und Anordnung der Lesetexte in neuen deutschen Lesebuch. In: Methodische Probleme der Einbeziehung literarischer Texte in den Deutschunterricht. Referate und Diskussionsbeiträge 1977, Praha 1977, S.215

Vgl. Ingrid Mummert: Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 30 Jahrgang, Heft 2, Leipzig 1993, S.110

Desweiteren soll der Lehrer von altbekannten Texten ausgehen, die ihm schon vertraut sind, damit die Lernenden beim Lesen dieser Texte ihre eigenen Lebenserfahrungen, ihre Emotionen und vor allem ihre persönlichen Phantasien und Wünsche finden können.

Denn *"in der neuen Literaturdiskussion steht die ganze Persönlichkeit des Lesers im Mittelpunkt."*²¹

Der Einsatz von Literatur im Deutschunterricht soll deshalb das gemeinsame Interesse der Lernenden verdeutlichen, dass man Literatur im Deutschunterricht mit ihrem künstlerischen Aspekt vermittelt um *"die sprachlich- kommunikative Kompetenz der Adressaten ständig auszubauen."*²²

Zusammenfassend wäre das Ziel des Einsatzes literarischer Texte besser, wenn man zuerst sich mit der Erhöhung des Niveaus der Lernenden im Rahmen des Literaturunterrichts beschäftigt, denn die literarischen Texte bieten eine gute Möglichkeit an, den Wortschatz zu erweitern und zu vertiefen.

Nicht zu unterschätzen ist auch die Interpretation von Texten, die die Fähigkeiten und die Fertigkeiten der Lernenden entwickeln lässt und zum freien Sprechen führt.

Die moralische und ästhetische Ausbildung der Lernenden soll auch im Vordergrund stehen, denn *"...la littérature moderne [...] cherche l'objet esthétique proprement du texte."*²³

Es ist aber auch daran zu erinnern, dass fremdsprachige Literatur seit langer Zeit im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurde, nur hatte sich ihre Bedeutsamkeit im Laufe der Zeit verändert. Die Literaturdidaktik wird stark von der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik beeinflusst und diese wurde vom kommunikativen Ansatz dominiert. *„Im Mittelpunkt stand die Kommunikation in Alltagssituationen mit dem*

Vgl. Ingrid Mummert, Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, S.110

Vgl. Brigitte Breck: Handlungsorientierter Deutschunterricht an literarischen Texten im Fach DaF (dargestellt nach den Unterrichtserfahrungen bei Studierenden der Universität Oran). Magisterarbeit, Oran 1991, S.56

Vgl. Wolfgang Iser Der Akt des Lesens. Wilhelm Fink Verlag, München 1976 Traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer : L'acte de la lecture. Théorie de l'effet esthétique. Pierre Mardaya, éditeur, S.7

*Ziel, sich im Alltag des Zielsprachenlandes sprachlich angemessen verhalten zu können, also Sprachhandlungen erfolgreich zu bewältigen und zu verstehen."*²⁴

Zu Beginn des kommunikativen Ansatzes spielte Literatur kaum eine Rolle und auf dem geradlinigen Weg hin zur kommunikativen Kompetenz in der Alltagssprache wurde die Literatur als ein ziemlich nutzloser Umweg betrachtet. Deswegen könnten sich die Lernenden allmählich selbst fragen, warum sie sich jahrelang mit Alltagsbanalitäten beschäftigen sollen. Z.B. wie stelle ich mich vor? Wie frage ich nach dem Weg? Usw.

Der kreative Umgang mit Literatur ist eine Möglichkeit, die Langweile des Sprachunterrichts zu vermeiden. Der kommunikative Ansatz bezieht sich auf drei Konzepte im Umgang mit den literarischen Texten.

Diese Konzepte können als Vorentwicklungsphase der fremdsprachlichen Literaturdidaktik betrachtet werden. Die Darstellung der literarischen Texte sowie deren Einsatzfunktion im Fremdsprachenunterricht veranschaulichen die Integration der fremdsprachlichen Literaturdidaktik in der Sprachdidaktik.

1.5.1 Das pragmatisch-funktionale Konzept

Unter diesem Konzept geht es um pragmatische Ziele besonders in der Phase des kommunikativen Ansatzes, d.h. die Fremdsprache sollte in Alltagssituationen verwendet werden, und dabei spielten die literarischen Texte eine sehr bescheidene Rolle. Mit anderen Worten ist Literatur in diesem Ansatz von keiner großen Bedeutung. Denn man hatte die literarischen Texte im Unterricht entweder als Sprech Anlass oder als Lesetext eingesetzt und diese Texte werden danach mit Kontrollaufgaben bearbeitet.

Vgl. Monika Bischof, Kessling, Viola und Krechel Rudinger: Landeskunde und Literaturdidaktik, Goethe-Institut, München, 1999, S.17

Die literarischen Texte können auch als Material zur Sprechübung dienen. D.h. man kann auch mittels literarischer Texte Übungen machen und Kommunikationsfähigkeit erwerben. Deswegen sollte man sich dabei nicht beschränken, man muss danach auch die Funktion der Literatur im Fremdsprachenunterricht erweitern. Denn sie liefern auch landeskundliche Informationen und historisch-gesellschaftliche Hintergründe.

1.5.2 Das interkulturelle Konzept

Die interkulturelle Germanistik und ihre Hermeneutik der Fremde hat dieses Konzept sehr stark beeinflusst. Für die Lerner sind der ständige Vergleich mit den entsprechenden Gegebenheiten der eigenen Kultur, bewusste Beschäftigung und die Reflexion der eigenen, unbewusst erworbenen Vorstellungen notwendig. „*Der Lerner muss also einen Prozess der ständigen Auseinandersetzung mit der Entstehung und sprachlichen Ausprägung von Aspekten der fremden Kultur durchlaufen und gleichzeitig einen ähnlichen Prozess der Bewusstmachung des von ihm meist unbewusst als gegeben angenommen Soseins der eigenen Kultur und Sprache. Das Andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten können.*“²⁵

1.5.3 Das entdeckende-literarische Konzept

Der Text wird eigentlich über zwei Rezeptionsweisen angeboten, nämlich das Hören und das Lesen. Hier handelt es sich um den Aufbau von Erwartungshaltungen, die das textliche und außertextliche Vorwissen der Lernenden einbeziehen. Es geht um die Geduld im Umgang mit der Offenheit des Textes, d.h. im Umgang mit jenen Stellen, die nicht eindeutig sind, die Fragen aufwerfen und dadurch eine didaktische Bedeutung erhalten; die einen Dialog mit dem Leser erfordern und die Möglichkeit eröffnen, im Dialog mit anderen Lesern Sinn auszuhandeln.

Vgl. Heyd Gertraude: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht, S.119f

Von einem literarischen Text, vor allem in der Fremdsprache, erwarten die Lernenden nicht, dass sie ihn sofort verstehen und dass es immer nur eine Bedeutung gibt. Es geht also um den Aufbau von Erschließungs- und Deutungstechniken.

1.6 Landeskunde und Literatur

1.6.1 Kurze Vorstellung der Landeskunde

Im Auge einiger Theoretiker gibt es drei Entwicklungstendenzen der Landeskunde, nämlich von der Geistesgeschichte zur Sozialwissenschaft, von Bildung und Kultur zur Alltagskultur und von abstraktem Wissen zu erlebter Erfahrung.

Diese drei Ansätze umfassen den kognitiven, kommunikativen und kulturellen Ansatz.

Im kognitiven Ansatz geht es um einen traditionellen hohen Kulturbegriff wie Wissen über Literatur, Philosophie, Geschichte usw.

Im kommunikativen Ansatz besteht die Landeskunde aus informations- und handlungsbezogenen Inhalten und der Gegenstand der Landeskunde ist die Alltagskultur, z.B. Wohnkultur, Esskultur, Ausbildungsmöglichkeit, Arbeitswelt usw. Und die kommunikative Kompetenz heißt, dass man in der Lage sein muss, sich ohne Missverständnisse zu verständigen.

Der interkulturelle Ansatz der Landeskunde ist eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes und enthält einen handlungsbezogenen Teil. Man kann das Andere und das Eigene mit anderen Augen betrachten. Dadurch versteht man sich und andere besser.

Heutzutage werden diese drei Konzepte zusammen im Fremdsprachenunterricht im Bereich Landeskunde angewendet. Nach der Ansicht einiger Theoretiker ist der Fremdsprachenunterricht selbst sogar schon ein landeskundliches Ereignis, und man nennt darüber hinaus den Fremdsprachenlehrer einen direkten Mittler zwischen den Kulturen.

Man hat ja Kenntnisse über kulturelle Wertvorstellungen und Normen der Zielsprachenkultur und Kenntnisse, die von GesprächsteilnehmerInnen benötigt

werden, unterschieden, um in einer bestimmten Situation ihre kommunikativen Absichten angemessen verbalisieren bzw. die Beiträge ihrer Interaktionspartner adäquat interpretieren zu können.

Andere sehen aber ein, dass Kenntnisse die folgenden Bereiche umfassten: Wortschatz/Lexikon, Sprechakte, Diskurskonvention, Themen, Register, Nonverbaler und paraverbaler Bereich, kommunikative Stile, kulturspezifische Werte/Einstellungen und kulturspezifische Handlungen und Handlungssequenzen.

Also wenn die Kultur zwischen der Zielsprache und der Ausgangssprache sehr unterschiedlich ist, dann wird die Schwierigkeit erhöht.

Im Bereich des Wortschatzes/Lexikon gibt es - meines Erachtens- nur wenige Äquivalenz zwischen Muttersprache (Algerisch) und Fremdsprache (Deutsch). Im Bereich Sprechakte/kommunikatives Verhalten ist die Situation auch ähnlich. In verschiedenen soziokulturellen Räumen sind die kommunikativen Verhaltensweisen sehr unterschiedlich. Die Übertragung von Sprechakten führt zu einem unangemessenen kommunikativen Verhalten und viele Missverständnisse kommen hierdurch vor.

Konventionen über Themenwechsel, Übernahme und Abgabe der Sprecherrolle, Sequenzen zur Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung sowie Verhaltensweisen drücken kommunikative Intention aus. Z.B. Deutsche nehmen kein Blatt vor den Mund: Kannst du mir einen Gefallen tun? Während die Algerier dazu indirekt reden: Hast du morgen Zeit?

Außerdem besitzen verschiedene Kulturen verschiedene Tabuthemen und sichere Themen in Standardsituationen. Manche Tabuthemen in einem Land sind sichere Themen in einem anderen oder umgekehrt.

Beim Register werden Situationen und Beziehungen durch Alter, Geschlecht, Höflichkeitsformen usw. unterschieden. Im nonverbalen und paraverbalen Bereich haben Mimik, Gestik, Blickkontakt, Tonfall, Betonung usw. unterschiedliche Funktionen und Interpretationen in verschiedenen Kulturen.

Der letzte Bereich umfasst kulturspezifische Normsysteme, Werte und Einstellungen nämlich Individualismus/Kollektivismus, Religion, Geschlechterrollen usw.

Schließlich gibt es „kulturspezifische Handlungen und Handlungssequenzen, in denen kulturspezifisches soziales Verhalten stattfindet“, Begrüßungsritual als Beispiel: Chinesen und Japaner grüßen jemanden mit einer Verbeugung oder einem Lächeln. Die Menschen aus Algerien oder auch aus dem Westen drücken jemandem die Hand, wenn sie jemanden begrüßen. Und die Eskimos grüßen mit Nasenreibung.

1.6.2 Landeskunde und Literatur im Allgemeinen

Literarische Texte bieten Zugang zu einer fremden Kultur und zu verschiedenen Perspektiven innerhalb einer bestimmten Kultur.

Literarische Texte werden im Fremdsprachenunterricht als Mittel zum Zweck des Sprachenlernens und auch als Quellenmaterial betrachtet.

Löschmann und Krusche sind für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht zum Zweck der Landeskundevermittlung. Denn die literarischen Texte geben Einblicke in die „Menschenwelt“ eines Landes, z.B. durch den Blickpunkt des Erzählers oder durch die Perspektive einer Figur in der Geschichte.

Literarische Texte zeigen dem Lerner bzw. Leser die Wirklichkeit nicht direkt, sondern sie haben ihre eigenen Spielregeln, um Geschichten zu erzählen, Wirklichkeit zu verfremden, Stereotypen zu korrigieren, etwas offen zu halten und damit den Lerner bzw. Leser neugierig zu machen (vgl. Bischof:1999, S.16).

Literarische Texte drücken darüber hinaus das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein eines Volkes aus und sie werden als landeskundliche Quelle betrachtet. Aus diesen Quellen nimmt man als Leser die kulturellen und gesellschaftlichen Phänomene eines Landes wahr, und man kann darüber hinaus die Fremde aus dieser Quelle erfahren.

1.6.3 Landeskunde und Literatur in Algerien

Literarische Texte können zur Vermittlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht dienen. Literatur und Landeskunde stehen in einer Wechselwirkung miteinander. Vielmehr kann Literatur durch ihre Im- und Explizieren der deutschen Wirklichkeit als eine Informationsquelle über Deutschland dienen und die Landeskunde kann eine Hilfsfunktion sein und Hintergrundinformationen für ein besseres Verständnis der deutschen Literatur zur Verfügung stehen.

Man hat im Laufe der Jahre konstatiert, dass algerische Lerner nur ein geringeres Wissen über Deutschland besitzen, liegt bei ihnen aber dementsprechend eine geringere Grundkenntnis für die Rezeption deutscher Literatur vor.

In dieser Hinsicht sollte der Lehrer die deutsche Literatur als Informationsquelle gut benutzen. Und damit er das landeskundliche Wissen der Lerner gut aufbauen kann, soll er auch die Literatur im Unterricht so behandeln, dass er, was der Autor in dem Text über die Gesellschaft, die Kultur und die Menschen des jeweiligen Landes darstellt, vermittelt.

Literatureinsatz im Fremdsprachenunterricht soll nicht nur auf die Handlungen und die Handlungsfiguren zielen, sondern auch auf die hinter den Handlungen versteckten Elemente, z.B. die politische und gesellschaftliche Situation, das Alltagsleben, die sozio-kulturellen Regeln usw.

Natürlich soll der Lehrer bei der Literaturvermittlung den Lernenden die Differenzen zwischen realer und fiktiver Wirklichkeit in der Literatur deutlich machen. Authentische Sachinformationen sollen zusätzlich dazu aus anderen Informationsquellen gesammelt und ergänzt werden.

Darüber hinaus kann man die Muttersprache (Algerisch) oder auch die Standardsprache (Arabisch) (oder auch Französisch) für die Vermittlung deutscher Landeskunde verwenden, besonders wenn die Lernenden, z.B. Studenten von dem ersten Jahrgang, nur geringere fremdsprachliche Sprachkompetenz besitzen. Die Erläuterung in der Muttersprache ist hilfreich für die Vermittlung der

landeskundlichen Informationen. Dies führt wiederum zu einer Erleichterung der Sinnerschließung bei der Rezeption der fremdsprachlichen Literatur.

1.7 Ziele der Literatur im Deutschunterricht

Angestrebt waren fremdsprachenunterrichtliche Ziele zu realisieren. Dies will dann besagen, die Lernenden zu befähigen fremdsprachig zu kommunizieren.

Es lasst also von sich selbst verstehen, ob diese Ziele *"insbesondere die sprachkommunikative Befähigung mit künstlerischen Texten zielgerichtet erreicht werden können."*²⁶

Diese Ziele sind aber nach Hans Rudolf Velten in vier Stichpunkte untergegliedert:

- a- Erschließungskompetenz
- b- Verstehenskompetenz
- c- Ausdruckskompetenz
- d- Meinungskompetenz
- e- Gesellschaftliche Fähigkeit
- f- Interkulturelle Kompetenz

a) Analyse oder Erschließungskompetenz

Hier kommen also meist methodische Fertigkeiten in Frage. Man geht davon aus, Frage und Suchstrategien bei den Lernenden, Regeln, Konventionen

einzuüben, die Differenzierungsfähigkeiten zu schärfen, Analysetechniken zu lernen und anzuwenden.

Vgl. Gisela Schröder: Fremdsprachenunterricht Zielsetzung und künstlerische Texte. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 15. Jahrgang, Heft 4, Leipzig 1978, S.225

b) *Verstehenskompetenz*

Den Wahrnehmungshorizont der Lernenden durch Textarbeit zu erweitern ist hier sehr wichtig und sogar das Bewusstsein für fremdkulturelle Texte entfalten zu lassen.

c) *Ausdruckskompetenz*

Es ist ja festzustellen, dass die Lernenden besonders des ersten und des zweiten Studienjahres leider noch nicht in der Lage sind, aus Mangel an mündlichem und schriftlichem Ausdruck zu literarischen Texten abzugehen. Es bedeutet, sie können nicht auf fachsprachlichem Niveau weder schriftlich noch mündlich begründen, was eine Einführung bzw. Übungen von literarischen Fachtermini von großem Nutzen und ihnen sehr hilfreich wäre.

d) *Meinungskompetenz*

*"Es handelt sich darum, seine eigene Meinung am Text zu begründen und gegenüber anderen zu verteidigen bzw. zu ändern."*²⁷

28

Somit befähigt man die Lernenden sowohl Texte mit *"kritischem Denken"* zu lesen, als auch sie zu ermutigen und motivieren, ihre eigenen Stellungnahmen zu machen, um die Identität bei den Lernenden sowie das Selbstvertrauen keimhaft formieren zu lassen. Zusammenfassend geht es hier überhaupt nicht nur um die Entwicklung des sprachlich-kommunikativen Könnens, sondern auch um *"die Persönlichkeit der lernenden zu entwickeln und zu bereichern."*²⁹

e) *Gesellschaftliche Fähigkeit*

Dieses Ziel ist äußerst wesentlich, denn dadurch erwirbt der Lerner die sprachlichen und die nichtsprachlichen Formen sowie die Haltungen, die in den literarischen Texten üblicherweise vorkommen.

²⁷ Vgl. Gisela Schröder: Fremdsprachenunterricht Zielsetzung und künstlerische Texte, S.226

²⁸ Vgl. Hans Rudolf Velten Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft aus italienischer Sicht. Literarische Texte zwischen Analyse und Interpretation. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 6. Jahrgang, Heft 23, Leipzig 1996, S.681

²⁹ Vgl. Roland Duhamel, Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S.II-Stufe. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.II., W. Fink Verlag, München 1980, S.527

Hier sind landeskundliche Informationstexte als Stütze (Zusatztexte) empfehlenswert, damit man mit den Lernenden zum besseren Verstehen der anderen führt und das in literarischen Texten vermittelte Wissen in seinem soziokulturellen Kontext erfasst werden könnte.

Denn " *Schiller dürfen in einer Geschichte nicht nur Metaphern und Chiasmen suchen, sondern auch Spontaneität und Temperament, Chaos und Unlogik, Brüche und Widersprüche entdecken. Und vor allem sie dürfen diese Widersprüche stehen lassen und müssen sie nicht auflösen.* " ³⁰

Denn die Aufgaben der neuen Literaturdidaktik bestehen darin, dass man Folgendes beachten soll:

-*Die soziale Dimension (Sich-Selbst-Finden)*

-*Mündlicher Sprachgebrauch: Der Schüler soll fähig und bereit sein zu mündlicher Kommunikation, sowohl als Produzent wie als Rezipient.* " ³¹

Der Lehrer hat also eine bedeutende Rolle hierbei zu spielen; er soll keinesfalls als " *Besserwissender*" ³² handeln und die musterhaften Beispiele

geben, sondern er schafft es so, dass die Lernenden selbst Interpretationen machen können, die als Interpretation unter anderen betrachtet werden sollen.

f Interkulturelle Kompetenz

Für die Annahme, dass eine interkulturelle Verständigung möglich ist, war in der europäischen Philosophie lange Zeit, in der Antike und im Mittelalter und in einzelnen Traditionsträgerin bis ins 20. Jahrhundert hinein, eine These wegleitend, die sich ganz zu Beginn der geisteswissenschaftlichen Geschichte bei Aristoteles findet:

„*Wie nicht alle Menschen dieselben Buchstaben (grammata) haben, so auch nicht dieselben Laute (phônai). Die seelischen Eindrücke (pathémata tés psychés), deren*

Vgl. Gerhard Falschlehner: Will uns der Autor sagen? Acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten. *ide* 4/96, S.73,

Vgl. Ortwin Beisbart: Einführung in die Didaktik der Sprache und Literatur, S.156
Ebd., S.185

*Zeichen (sémeia) die Laute an erster Stelle sind, jedoch sind bei allen dieselben. Ebenso sind es die Sachen (Pragmata), deren Bilder (Gleichnisse: homoiômata) die seelischen Eindrücke sind."*³³

Als oberstes Ziel der integrativen Landeskunde habe ich Verstehen von Sprache genannt. Damit verbunden habe ich interkulturelles Lernen besprochen, das m.E. mit dem Sprachlichen einhergeht und von diesem nicht getrennt werden kann.

Spricht man von interkulturellem Lernen, stößt man schnell auf die interkulturelle Kommunikation und die interkulturelle Kompetenz, die trainiert werden soll. Dies betrifft den Fremdsprachenunterricht und damit auch die Landeskunde.

In einer konkreten Kommunikationssituation zwischen Partnern unterschiedlicher Kulturen ergeben sich bestimmte Strukturen, die auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind.

Durch die unterschiedliche Ausprägung von Kulturen muss es bei interkulturellen Kontakten notwendigerweise zu Verstehensproblemen kommen. Dabei können Fehlinterpretationen leicht zu Stereotypen führen. Es ist deshalb die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, die Lerner darauf vorzubereiten, sich mit fremdkulturellen Phänomenen auseinanderzusetzen.³⁴

In der Didaktik/Methodik verstehen wir unter Interkultureller Kompetenz, die Fähigkeit zu mehrperspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten, zu kritischer Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen.

Die Landeskunde betont vor allem das Ziel der kritischen Toleranz gegenüber der anderen Kultur. Der Lerner soll für die fremde Kultur sensibilisiert werden und dadurch lernen, sich sprachlich und emotional mit anderen als den aus der eigenen Kultur gewohnten Verhaltensweisen auseinander zu setzen.

³³ Vgl. Wierlacher, A/ Stötzel, G.: Blickwinkel / kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution / Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Dusseldorf, udicium Verlag GmbH, München, 1996, S. 81

³⁴ Vgl.: Holzapfel, S.: Integrative Landeskunde ein verstehensorientiertes Konzept, Verlag Dr. Kovac, Hamburg, 1999, S. 90

Die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht soll also interkulturelles Handeln vorbereiten durch Bewusstmachung und Reflexion in Mutter- und Fremdsprache.³⁵

Bei der kulturkontrastiven Betrachtung wird die Gleichwertigkeit von Kulturen betont. Das Fach Deutsch-als-Fremdsprache muss sich auf die kulturellen Bedingungen der Adressaten im Ausland einlassen.

Es gibt fünf Voraussetzungen, die zur Ausbildung interkultureller Kompetenz beim Lerner nötig sind:³⁶

1. die Analyse der eigenen Sozialisation sowie typischer Sozialisationsmuster der Zielkultur;
2. Zusätzlich zum Erlernen der Fremdsprache die Analyse der Muttersprache, um zu erkennen, welche Schwierigkeiten sich für den Lerner aus seinem Verhaftetsein in der eigenen Sprache ergeben;
3. die Kenntnis der Kollektivgeschichte der Zielkultur und der Ausgangskultur, besonders im Bezug auf das wechselseitige Verhältnis;
4. Suche und Analyse von Vergleichsformen zwischen den Kulturen wie Grundkonstanten (etwa ‚Raum‘, ‚Zeit‘, ‚Arbeit‘ ...) und kulturspezifischen Leitthemen/Gegenthemen (z.B. für die Bundesrepublik Deutschland Natur-/Umweltschutz, Naturbeherrschung/Arbeit). Durch Vergleich mit anderen kulturspezifischen Leit- und Gegenthemen können sich systembildende Zusammenhänge ergeben. Dieses Verfahren ist auch gut geeignet, wenn ein Leitthema der Zielkultur z.B. ein Gegen thema der Ausgangskultur ist und umgekehrt;
5. Schaffung einer Metaebene für die Selbst- und Fremdbeurteilung durch eine der oben genannten Vergleichsformen.

Um Interkulturelle Kompetenz zu gewinnen ist die interkulturelle Erfahrung durch einen Aufenthalt im Zielsprachenland sehr wichtig.

Vgl.: Holzapfel, S.: Integrative Landeskunde ein verstehensorientiertes Konzept, S.90

Vgl. Lang, P.: Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog / Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2005, S.56

Für die Auswahl von geeigneten Themen empfiehlt sich die Orientierung an der Gegenwart. Der Lerner erwirbt ein detailliertes Bild deutschsprachiger Länder

Die Merkmale interkulturellen Landeskundeunterrichts sind:

1. Durch ein didaktisches Konfrontationsverfahren soll der Wortschatz nicht nur konfrontativ vermittelt werden, wobei das neue deutsche Wort die muttersprachlichen Inhalte um eine weitere Facette bereichert, sondern als Ausdruck der deutschen Kultur.
2. In der Landeskunde als ‚Umfeldkunde‘ wird die Alltagskultur besonders betont, da sie den Vorteil besitzt, an die Erfahrungs- und Gefühlswelt der Lerner anzuknüpfen.
3. Diese Erfahrungswelt der Lerner muss Ernst genommen werden. Themen dürften deshalb nicht nur aus der Sicht der Bundesrepublik dargestellt werden, vielmehr müsste die Fremdperspektive einbezogen werden.
4. Ein solches Vorgehen habe wiederum den Vorteil, durch die emotionale und intellektuelle Beschäftigung mit der fremden Sprache und Kultur das Verständnis der eigenen Sprache und Kultur zu fördern.

Die Begegnung mit der fremden Kultur beginnt mit dem ersten sprachlichen Kontakt, die Alltagskultur ist der Gegenstand der Landeskunde.

Mit der Antwort auf die Frage ‚Wie ist das bei Ihnen?‘, werden die Lerner zum Vergleich mit der eigenen Kultur angeregt. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, die Gegebenheiten zu hinterfragen, Unterschiede zu erkennen und selbst nach deren Ursachen und ihren Erklärungen zu forschen.

„Wissenschaftliche Deutschstudien gibt es heutzutage in aller Welt, aber alle Welt sieht mit je anderen Augen auf Deutsches und die deutschsprachigen Länder. Da die Blickwinkel verschieden sind, sieht man auch Verschiedenes. Diese globale Vielfalt kultureller Eigenheiten in Perspektivik und Gegenstandskonstitution der wissenschaftlichen Arbeit zu erkennen, anzuerkennen und im interkulturellen

Vgl. Lang, P: Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog, S.73

Forschungsgespräch produktiv zu Wort kommen zu lassen, ist das Leitziel interkultureller Germanistik. "³⁸

Die ‚Fremdperspektive‘ wird teilweise schon in Lehrwerken der kommunikativ-pragmatischen Methode einbezogen. Die Lerner sollen Einsicht gewinnen, wie Wahrnehmungsprozesse ablaufen, wie sie beeinflusst werden und wie Begriffsvorstellungen entstehen, um sich in andere Sichtweisen hineinzusetzen.

*„Bei der Beschäftigung mit dem Fremden, betrachtet der Lerner mit fremden Augen seine eigenkulturellen Erfahrungen. Er soll deshalb nicht nur lernen, die fremde Kultur kritisch zu hinterfragen, sondern auch die eigene. Dies ist aber nur möglich, wenn er diese nicht nur von Emotionen beeinflusst betrachtet, sondern eine gewisse Distanz zu ihr gewinnt. Das ist z.B. durch das Sammeln und Reflektieren von Erfahrungen möglich. Indem der Lerner bessere Kenntnisse sammelt, kann er sich reflektierend mit ihnen auseinandersetzen. Nur dadurch kann er dann zu einer angemessenen kognitiven und emotionalen Haltung beiden Kulturen gegenüber gelangen.“*³⁹

Der Vergleich als Mittel zum der Erkenntnisgewinnung kann im Unterricht nur exemplarisch erfolgen. Vergleichen in diesem Sinne geht weit über eine Beherrschung der Fremdsprache hinaus. Es erfordert auch Sensibilität Lernbereitschaft und wie schon erwähnt Wissen über die eigene Kultur.

*„Es genügt nicht Informationen an den Lerner heranzutragen, der Fremdsprachenunterricht sollte vielmehr auf entdeckendes Lernen ausgerichtet werden. Dazu ist es notwendig, dass der Lerner Strategien erwirbt, mit dem Fremden umzugehen. Die Forderung nach Entwicklung von Strategien erstreckt sich somit auf den Bereich der Landeskunde“*⁴⁰

Vgl. Wierlacher, A/ Stötzel, G. : Blickwinkel / kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonsituation, S.24

³⁹ Ebd., S.99

⁴⁰ Vgl. : Padagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes: Entdeckende Landeskunde / Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung / Padagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., Bonn-Frankfurt am Main, 1989, S.8

1.8 Funktion der Literatur im Deutschunterricht

Es handelt sich nicht nur darum, dass man literarische Texte sinnvoll einsetzt, sondern ferner besteht die Funktion der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht.

Unter den Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) werden andere Perspektiven des Deutschunterrichts hervorgehoben.

Es lassen sich im Folgenden drei Forderungen äußern, die nach Bach (1975:194) aufgestellt werden:

- a- Literatur muss sprachlich verwertbar sein (Ziel: Sprachkönnen)
- b- Literatur muss landeskundlich verwertbar sein (Ziel: Kulturkennen)
- c- Literatur muss persönlichkeitsbildend verwertbar sein (Ziel: Lebenshilfe)

1.8.1 Vermittlung der Sprache

Im kommunikativen Sprachunterricht steht die Sprache, die vermittelt ist, im Vordergrund, die die Lernenden dazu befähigt, sich in verschiedenen Situationen adäquat zu verhalten, was zu den wichtigsten Aufgaben eines solchen Sprachunterrichts gehören sollte. Und da kommt eben die

Ergänzungsfunktion der literarischen Texte zur Sprache. Einige Theoretiker (Schröder) sind gegen den Einsatz von Literatur da ihre Sprache nicht nur zu schwer und irrelevant ist, sondern auch weicht sie je nach Text von der gesprochenen Sprache ab.

Andere sind aber anderer Meinung nach und verteilen die Ansicht, dass ihre Chance da liegt. Der literarische Gebrauch soll dazu beitragen, sowohl das Niveau der Lernenden zu erhöhen, als auch ihnen Einblick in die Sprachschönheit (Ästhetik) zu gewahren.

Davon ausgehend, dass "der *Stil der Literatur selbst eine Überlagerung von anderen Stilen ist*"⁴¹ darf man sagen, dass literarische Texte erzählerische Fähigkeiten

Vgl. Cahier de cours de linguistique (4ème année 1994/1995)

beinhalten, was dem Lerner günstig ist, nicht nur seine dialogische Kompetenz herauszubilden, sondern auch seine narrativen Fähigkeiten.

Denn in den Augen einiger Theoretiker anderer Kulturkreise scheint diese Kompetenz verlorengegangen zu sein, während sie als Bestandteil der arabischen alltagskulturellen Kommunikation zu finden ist.

Davon ausgehend, ist es sinnvoll, über ein Anknüpfen an diese Traditionen im Literaturunterricht nachzudenken.

Somit können literarische Texte eine Brücke schlagen, um die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu entwickeln.

Damit ist gemeint, nicht nur die Möglichkeit der Bedeutungsvielfalt von Wörtern und syntaktische Anordnungen auszuschöpfen und den aktiven Wortschatz der Alltagssprache zu erweitern, sondern auch wird der passive Wortschatz mittels literarischer Texte und ihre Lektüre erweitert.

Für einen effektiven Einsatz wäre jedoch die Textauswahl mehr an der gesprochenen Sprache und interkulturell orientiert.

1.8.2 Vermittlung der Kultur

Die literarischen Texte spiegeln die Wirklichkeit und die Denkweise einer Kultur wider, die neben der Sprache eine wichtige Rolle im Deutschunterricht spielt.

Zwar können literarische Texte landeskundliche Informationen beinhalten, aber die Aufgabe der Literatur besteht nicht darin, dass sie primär Auskunft gibt.

Einige Didaktiker gehen davon aus, dass durch Literatur verschiedene Arten von Wissen vermittelt werden. Andere sehen aber, dass eine Wechselbeziehung zwischen beiden besteht.

Um diese Vielfalt deutlich zu machen, sollte der Lehrer seine Rolle spielen, denn alles hängt von dem Autor und seiner Weltanschauung ab.

Es ist aber festzustellen, dass mittels Literatur der Lerner sowohl Einsicht in die Verhaltensweisen innerhalb der Kultur gewinnen kann, als auch er durch die Lektüre von literarischen Texten seinen Wahrnehmungshorizont erweitert.

1.8.3 Landeskundliche Informationen

Durch literarische Texte werden auch Kenntnisse vom Land und den Verhaltensweisen seiner Bewohner gewonnen, vorausgesetzt, dass literarische Texte die Wirklichkeit des Landes widerspiegeln.

Bredella (1976:125) formuliert für den muttersprachlichen Deutschunterricht: "*Sie [Literatur] kann den Wahrnehmungs- und Motivationshorizont der Verstehenden erweitern [...] sie kann dazu führen, Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit des eigenen Standpunktes zu gewinnen...*"

Auf dieser Fassung stimmt man mit ihm überein, denn Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit des Handelns ist für einen ausländischen Lerner nicht von größerer Wichtigkeit wie für einen Muttersprachler.

Für ihn ist viel mehr die Einsicht in die fremdkulturellen Handlungsweisen von größerer Bedeutung und primäres Ziel, die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu verstehen.

"Der Textgehalt ist nicht eine mittels neutraler Zeichen übermittelte Information, sondern baut sich an der Oberfläche wie in der Tiefe des Textes aus kulturspezifischen Regeln auf".⁴²

Landeskunde führt zum interkulturellen Lernen, durch die erlebte Landeskunde, durch die Begegnung mit Sprechern anderer Sprachen innerhalb und außerhalb des eigenen Landes. Das bedeutet eine Auseinandersetzung mit Land und Leuten der zu erlernenden

Vgl. Hans H. Reich: Lesen vermittelt sprachgeworbene Kultur. In: Josef A. Kruse/ Klaus Heinrich Roth (Hrsg.): Literatur Verständnis und Vermittlung. Cornelsen Verlag Schwann-Girardet, Düsseldorf 1991, 1. Aufl., S.190

Sprache. Globales Ziel ist es, fremde Lebenswelten und Verhaltensweisen besser zu verstehen. Der Versuch, Andersartiges und Fremdes zu verstehen, schließt aber gleichzeitig die Beschäftigung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft ein. Die Lernenden können diese im Vergleich mit der Zielkultur neu sehen und beurteilen.

Landeskunde und interkulturelles Lernen bedeuten bei den Lernern Neugier und Liebe wecken für das Land, dessen Sprache erlernt werden soll.

Durch ein banales Beispiel können wir unser Thema einführen: Zu der Vermittlung von Tatsachen gehören nicht nur Informationen über Politik, Wirtschaft, Geographie und dergleichen, sondern auch die Beschreibung kultureller Erscheinungen. Dazu gehört das Thema ‚Sitten und Brauche‘, das viele Austausch und Vergleichsmöglichkeiten zwischen Kulturen anbietet, sich in vielen Lehrmaterialien findet und das im Landeskundeunterricht eine Rolle spielt. Bei der Auswahl des Themas ist die Annahme, dass die Lernenden später einmal mit einer bestimmten Situation konfrontiert werden. Eine weitere Rolle spielt dabei die Schulung der Fähigkeit der Lernenden zum Kulturvergleich. Sie sollen dafür sensibilisiert werden, zunächst unverständliche Erscheinungen und Ereignisse in anderen Kulturen nicht vorschnell auf dem Hintergrund der eigenen kulturellen Normen zu bewerten. Vergleichen im interkulturellen Sinn bedeutet das Erleben und Herausarbeiten von Unterschieden, nicht das Beurteilen nach Kriterien ‚besser‘ oder ‚schlechter‘. Dabei wird Vollständigkeit des Wissens nicht angestrebt, wichtiger ist der Austausch der Lernenden untereinander. In diesem Sinne können wir vier Lernbereiche unterscheiden, die Heyd 1997 im ‚Sichtwechsel‘ entwickelt hat, nämlich die Wahrnehmungsschulung, den Erwerb von Strategien zur Bedeutungserschließung, die Befähigung zum Kulturvergleich und die Diskursfähigkeit (Kommunikationsfähigkeit) in interkulturellen Situationen. Nur wenn Sprachenlernen als ‚Kulturlernen‘ begriffen wird, lässt sich Landeskunde als Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln, erhält Deutschunterricht wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (cultural awareness) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen. Interessant ist dabei

hervorzuheben, dass hier das Interkulturelle Interesse durch Interaktion von Lernenden untereinander entsteht, nicht durch Lehrer oder Lehrbuchvorlagen.⁴³

Die Landeskunde im Sinne eines interkulturellen Ansatzes kann nicht nur auf der Lehrwerkebene besprochen werden. Reale Möglichkeiten stellen direkte Kontakte mit deutschsprachigen Sprechern und deutschsprachiger Kultur her, und zwar im eigenen Land. Dabei geht es die Einstellung zur Fremde, die Bewusstmachung eigener Einstellungen um die Sensibilisierung der Lernenden für interkulturelle Fragen.

Unsere Germanistik befindet sich nicht in Europa. Der Kontakt in den deutschsprachigen Ländern ist begrenzt (aus finanziellen Gründen) und kompliziert (aus institutionellen Gründen: Visumzwang). Die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme mit Deutschsprechenden im deutschsprachigen Raum werden also bewusst ausgeklammert, weil sie eher die Ausnahme als die Regel sind.

Landeskunde zum Austausch zwischen den Kulturen wird in Algerien erreicht durch das Abonnement deutscher Zeitschriften und Zeitungen, durch die regelmäßigen Aktivitäten des Algerischen Germanistenverbands, der Kolleginnen und Kollegen aus dem deutschsprachigen Raum zu Seminaren und Kurzzeitdozenturen, Kolloquien, Tagungen und Symposien organisiert, Österreichtage veranstaltet in Algier und Oran mit fünf bis sechs jungen Wissenschaftlern aus Österreich, die über Literatur und Landeskunde jedes Jahr Vorträge halten.

Nach vielen Jahren eines ‚kulturellen Embargo‘ wegen Terrorismus, was wir als ‚Traverse du Desert‘ nennen, hat das Goethe-Institut wieder in Algier die Türen geöffnet, und 2006 einen Dialog-Punkt in Oran. Außerdem gibt es Verhandlungen, dass ab 2007 ein deutscher oder österreichischer Lektor an der Universität Oran tätig ist. Praktikantinnen aus Wien unterrichten jedes Jahr ein ganzes Semester in Oran. Abgesehen davon sollen weitere Kontaktmöglichkeiten erwähnt werden wie: Briefwechsel, Austausch von Paketen, Kassetten und Videobriefen, die unseren Lernern fremde Länder und Kulturen herbringen. Radio und TV-Sendungen

der ‚Deutschen Welle‘ halten unsere Studentinnen über die Aktualität des deutschsprachigen Raums im laufenden.

Unter dem Motto ‚interkulturelles Lernen durch Kontakte im eigenen Land‘ besteht ein Projekt, das von uns durchgeführt wird. Das Projekt besteht aus drei Facetten:

1. Deutsche in Algerien lebende Frauen aus Mischehen werden regelmäßig zu Gesprächen über bestimmte Themen mit unseren Studenten eingeladen.
2. Leute der ‚Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit‘ in Algerien sind ermutigt und motiviert, Fachgespräche mit algerischen Deutschlernenden zu führen.
3. Herausgabe einer Serie als Lehrwerk mit dem Titel ‚Mosaik, Kultur und Landeskunde‘. Der Inhalt besteht aus einer Mosaik von Kultur, Literatur und Landeskunde aus dem arabischen und dem deutschsprachigen Raum, sowie ‚Wirtschaftsdeutsch‘ ein Lehrwerk über fachspezifischen Texten für unsere Studenten.

Landeskunde transportiert Informationen und Fakten. Neben den sprachlichen Mitteln, müssen Verhaltensweisen, Einstellungen, Werte und Wertungen der Zielsprachenkultur transparent werden, sprachbezogene oder implizierte Landeskunde: meinen ein Algerier und ein Deutscher das Gleiche, wenn sie z. B. von einem Café sprechen?

Aufgrund unserer Erfahrungen sind wir davon überzeugt, dass direkte Kontakte im Deutschunterricht wesentlich dazu beitragen, die kommunikations- und Austauschmöglichkeit der Lernenden zu verbessern und den interkulturellen Dialog zu unterstützen. Allerdings muss bei Erstkontakten Vorsicht geboten. Auch die Lehrwerke, die nach der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht entstanden sind, scheinen der Wichtigkeit von Erstbegegnungen Rechnung zu tragen. Es stellt sich die Frage, welche Realisierungsformen in Erstkontakten von den Ko-Interagierenden mit welchen Einstellungen und Wertorientierungen attribuiert werden. Ist der Initialhandedruck von Deutschen ein Zeichen für gewollte interpersonale Distanz oder gar ‚deutsche emotionale Kalte‘? Sind ‚Aufforderungen‘ von Algeriern am Ende eines Erstkontaktes sie unbedingt zu besuchen oder dort zu wohnen ein

Zeichen für weltoffene Gastfreundschaft? Die Konstitutions- - und Bewältigungsregeln müssen dem Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden bewusst gemacht werden.

1.8.3.1 Erlebte Landeskunde

In Seminaren der ‚Erlebten Landeskunde‘ wird den Teilnehmern nicht ein fertiges Wissen durch Referenten vermittelt, sondern sie selbst sollen in möglichst vielfältige Situationen als Beobachter, Interviewer, Teilnehmer als Akteure gefordert werden und tragen gleichzeitig als Vertreter der Kultur, aus der sie stammen, zur gelebten Landeskunde bei. All das bildet die Basis für systematische Erkenntnisse. Wichtigstes Verfahren ist dabei die Recherche vor Ort zu einem selbstgewählten Thema. Fachleute (Kursteilnehmer oder Experten) sollen möglichst nicht vorgreifend, sondern auf Befragen zu Wort kommen (sprachliche Hilfestellung in der Vorbereitung, inhaltliche und methodische Fortführung in der Auswertung).

Als Hauptschwierigkeit bei dieser Vorgehensweise *„hat sich die Schaffung eines landeskundlich brauchbaren Gesamtbildes aus den Teilstücken erwiesen, in vielen Fällen steht man am Ende vor einem Ungewissen - wenn auch bunten - Fundus von neuen Erfahrungen und Erkenntnissen, der jedoch nicht die Grundlage bietet, auf der mit gutem Gewissen die Umsetzung für den Unterricht angegeben werden kann - wie die Erfahrung gezeigt hat, weder für die Kursleiter noch für die Teilnehmer.“*⁴⁴

Nach unserer Auffassung liegt das daran, dass *„ein quasi-journalistisches Verfahren angewendet, aber nicht auf seine Voraussetzungen und Verknüpfung mit weiteren Verfahren der Informationsgewinnung und - Sicherung überprüft wird. Das Konzept der Erlebten Landeskunde würde sich aber selbst nicht ernst nehmen, wenn es die Eigentätigkeit der Kursteilnehmer in den Recherchen nur als Motivationstrick benutzte, den hinterher weitgehenden Korrekturen erforderlich machte.“*⁴⁵

Vgl. : Hansen, M. / Zuber, B.: Zwischen den Kulturen: Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen, Max Hueber Verlag, Berlin und München, 1996, S.39

Im Mittelpunkt des Kursgeschehens steht der Teilnehmer, der die fremdkulturelle Wirklichkeit erforscht auf seinem Hintergrund. Dieser ist geprägt durch Wissen, Erfahrungen, Erwartungen, auf jeden Fall aber auch durch eigenkulturelle Deutungsmuster, die die Wahrnehmung des Neuen beeinflussen. Die Schwierigkeit ist gar nicht, dass die Dinge zu fremd erscheinen, sondern dass notwendig Brücke in der Wahrnehmung des Fremden entstehen müssen, weil

- die eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten die fremde Situation verformen, und
- zum eigenen Hintergrund auch Einstellungen und Wertungen gehören, die als persönliche (Vor-) Urteile oder nationale Stereotype eng mit der eigenen Biografie verbunden sind.⁴⁶

Der Wahrnehmungsprozess wird dabei als aktive Interpretation verstanden, die dem Objekt etwas hinzufügt, gewohnte Zusammenhänge herstellt, andere nicht sieht - ein Vorgang, dem ständige unbewusste Vergleiche zugrunde liegen.

Wenn das Erfassen fremdkultureller Gegebenheiten aber nicht darin bestehen kann, in einem weder theoretisch noch praktisch vollziehbaren Schritt voraussetzungslos in die fremde Realität hineinzuspringen, dann lassen sich substantielle Erkenntnisse nur auf einem Weg gewinnen, der die verzerrenden, verformenden Mechanismen ebenso thematisiert wie die Objekte selbst. Mit dem Vergleich ist eine Kategorie gegeben, die keine von außen willkürlich erteilte Aufgabe darstellt, sondern immer dann schon implizit vorhanden ist, wenn im Prozess des Verstehens die Bedeutung fremder Begriffe, Sozialformen, Bezugssysteme erfasst werden soll.

Erlebte Landeskunde bekommt also erst als kontrastive ein methodisches Fundament, indem man diesen Vorgang fruchtbar macht: es liegt nah, den Vergleich zu explizieren und zur grundlegenden Vorgehensweise zu machen, denn nur so lassen sich alle Faktoren erfassen, die für das Verstehen konstitutiv sind, und mit denen gleichzeitig auch Missverständnisse und ihr Zustandekommen bewusst gemacht werden können.

Vgl. : Hansen, M. / Zuber, B.: Zwischen den Kulturen: Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen, S.41

1.8.3.2 Landeskunde und Sprache

Die Ordnung der Dinge in einer Kultur ist sprachlich kodiert, und seit die Wörter nicht mehr die Dinge sind, sondern sie nur bezeichnen, spiegelt dieses Verhältnis die gesellschaftlichen Konventionen wider, die sich von einer Kultur zur anderen unterscheiden und ein je spezifisches und zusammenhängendes Netz von soziokulturellen Bedeutungen bilden.

Für unseren Zusammenhang heißt das, dass scheinbar identische Dinge - wie Auto oder Wohnung oder Freundschaft - in verschiedenen Kulturen verschiedene Ausprägungen haben, die man systematisch erarbeiten muss. Der Erwerb einer Fremdsprache führt zu ständigen Interferenzen, wenn man nur von den muttersprachlichen Bedeutungskonzepten ausgeht, denen der fremdsprachliche Ausdruck einfach hinzukodiert wird. Vokabelgleichungen sind nur scheinbare Äquivalente, und bereits hier setzt landeskundliches Wissen an, wenn Sprachausdruck und Sprachinhalt als eine Einheit betrachtet werden.

Ziel musste sein, sich mit einer fremden Sprache auch ein fremdes Bedeutungssystem anzueignen, dessen besondere Qualität nur durch den bewussten Vergleich erkannt werden kann.

Für die Landeskunde heißt das, dass aus den Einzelbeobachtungen auch neue zielsprachige Bedeutungszusammenhänge ausgebaut werden müssen, da die fremde gesellschaftliche Totalität nicht erfasst wird, wenn einzelne Situationen in muttersprachlich geformte Zusammenhänge eingeordnet werden.

Strategien der Bedeutungserschließung müssen daher in einem Kurs der Erlebten Landeskunde erlernt, erprobt und reflektiert werden, damit die Recherchiertätigkeit nicht zu einem bloßen Sammeln von Einzelercheinungen wird. Ein Quantitativer Ansatz allein würde das Grundproblem verfehlen, denn eine verstärkte Anhäufung landeskundlicher Informationen gibt noch nicht die Grundlage dafür ab, wie sich

aus einer Einzelsituation auf die dahinter stehenden soziokulturellen Verhältnisse schließen lässt.

Es lassen sich landeskundliche Inhalte nach drei Ebenen strukturieren:

- die Ebene der isolierten Fakten und sachliche Daten über ein Land
- die Ebene der konkreten Situationen, d.h. der Verhaltensweisen, Einstellungsmuster und kommunikativen Strukturen von Individuen und Gruppen, und
- die Ebene des Systems, d.h. der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Muster.

Für die landeskundliche Recherche steht die zweite Ebene im Vordergrund; sie ist Gegenstand von Beobachtungen, Betrachtungen, Befragungen und Erkundungen, muss aber immer wieder mit den beiden anderen Ebenen verknüpft werden, wenn das inhaltliche Lernziel, die angemessene Beurteilung und Erklärung einzelner Erfahrungen erreicht werden soll. Dies geschieht in einem fortlaufenden Prozess der Hypothesenbildung und Verifizierung, des Zweifelns und Fragens. Schwierige Lernbedingung ist dabei in jeder Erkundungssituation der Druck, sofort handeln zu müssen, d.h. sich so zu bewegen, als hätte man die Grundzüge schon verstanden, sowohl sie ja gleichzeitig herausgefunden werden soll.

Genau in diesem Punkt lässt sich aber eine Parallele zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht herstellen, in dem aus motivations- und lernpsychologischen Gründen meist ebenfalls von den oben genannten zweiten Ebenen ausgegangen wird.

In der Auseinandersetzung mit den Textsorten muss der Student sich zwangsläufig Fragen nach Sprecher/Schreiber, Hörer/Leser, nach der Art der Sprechhandlung, nach den örtlichen und zeitlichen Bedingungen, nach den Motiven, Einstellungen und Konsequenzen stellen, d.h. er muss Texterschließungs- und Verarbeitungstechniken anwenden, die den Arbeitsformen bei der landeskundlichen Informationsgewinnung entsprechen.

Wenn der Einsatz authentischer Textsorten im Unterricht gefordert wird, damit sich die Repräsentationen der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern, wird derselbe Zusammenhang postuliert.

Im Zentrum des kommunikativen Unterrichts stehen nicht mehr der korrekt gebildete Satz oder das korrekt reproduzierbare ‚pattern‘, sondern die kontext- bzw. situationsadäquaten Verstehensprozesse und Äußerungsweisen; damit rückt der Bezugsrahmen für sprachliches Handeln ins Blickfeld, d.h. die oben genannten Bestimmungsmerkmale einer kommunikativen Situation entscheiden über die Wahl von Registern, die Zuordnung von Redemitteln.

Zum Verständnis dieses landeskundlichen Bezugsrahmens wird eine kontrastierende Methodik ausdrücklich gefordert: Die in der fremden Sprache ermittelten Bedeutungskonzepte werden zu dem Vorwissen, der Erfahrung und der Voreinstellung des Lernenden zu dem Sachverhalt in Beziehung gesetzt. Erst wenn der Lernende die unterschiedlichen ‚Tiefenstrukturen‘ (Konnotationen/Verhaltenskonzepte) der an der Oberfläche gleich aussehenden ‚cultural patterns‘ von Ausgangs- und Zielkultur erkennt, bildet sich eine neue - erweiterte - Handlungskompetenz.

1.8.4 Bildung der Persönlichkeit

Durch die Aussage des Autors im Text erfolgt ein Verständigungsprozess von der Seite des Lernalers und speziell von dem fremdsprachlichen Leser.

Bei diesem Prozess konstatiert man, dass dieser Leser manchmal verunsichert fühlt, manchmal beschäftigt und ein anderes Mal das vom Autor Geäußerte toleriert.

Dies will denn besagen, dass er mit der ihm vertrauten Literatur aus seinem Heimatland vergleicht.

Es ist dann zu vermuten, dass prinzipielle Unterschiede zwischen seiner Auffassung und der vom Autor oder der Auffassung aus einer anderen Kultur bestehen.

Das in literarischen Texten vermittelte Wissen über die Kultur wird dazu beitragen, seine eigene Person in einem kulturellen Kontext zu bilden.

So wurde die Literatur (nach Wierlacher) dann der "*Selbstverständigung*" dienen

1.8.5 Interkulturelle Kommunikation

a) *Allgemeine Kommunikation*

Es ist festzustellen, dass Kommunikation sich im Laufe der Zeit verändert, da die neue Generation ganz anders über andere Themen als die mittlere oder die ältere spricht.

Das E-Mail-Schreiben beginnt allmählich den ordinären Brief zu ersetzen, alte

48

Sendungen des Fernsehens erscheinen uns überholt und "*antiquiert*", die Zeitungen haben auch ihr Gesicht geändert.

All dies führt uns dazuzusagen, dass "*die Nutzung neuer Medien Lehr- und Lernkommunikation verändert*"⁹⁹

Seit ein paar Jahren sind im Rahmen der Fremdsprachendidaktik Anstrengungen unternommen, neue kommunikative Strategien d.h. neue Medien (Computer - Internet...) im Fremdsprachenunterricht einzusetzen und damit neue Unterrichte zu konzipieren bzw. zu gestalten.

Denn es ist hochinteressant mit den erwähnten Medien zu arbeiten, weil dabei nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern auch autonome Lernprozesse geschaffen werden und "*Kooperationsfähigkeit und Kreativität*"¹⁰⁰ sich entwickeln lassen.

Vgl. Gerd Fritz, Andreas H. Jucker: Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext. Beiträge zur Dialogforschung, Band 21. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2000, S.1

Ebd.

Ebd. S.51

Aus rein ökonomischen Gründen ist es zurzeit in Algerien kompliziert, die Rede davon zu führen und man begnugt sich, über andere Form der Kommunikation zu reden.

b) *Interkulturelle Kommunikation*

Man geht davon aus, dass interkulturelle Kommunikation Wissen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kulturen voraussetzt.

Denn die Literatur ist im Auge einiger Literaturdidaktiker ein Medium, das auf spezifische Weise gerade auch in Zwischenkulturen Zusammenhängen helfen könne, Unbekanntes über die Wirklichkeit eines anderen Landes wie des eigenen zu erfahren.

Es lasst also von sich selbst verstehen, dass der Lerner mit seiner eigenen Kultur verbunden ist, soll aber eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der fremden Kultur haben, was selbst die Basis der interkulturellen Kommunikation ist.

Literatur eröffnet eine Möglichkeit über die Darstellung von Verhaltensweisen. Die interkulturelle Kommunikation wird im Text angeregt, denn bei der Beurteilung des Dargestellten werden die Lernenden den gelesenen Text aus ihrem soziokulturellen Erfahrungshorizont denken.

Deswegen wird die Identität des Lernenden für einen Verstehens- und Annahmungsprozess, Verständnis und Toleranz in die Handlungs- und Verhaltensweisen des anderen genutzt.

Es ist also festzustellen, dass der Lerner - im Literaturunterricht - im Kontakt mit der fremden Kultur ist, er ruft aber seine eigene Kultur hervor, die im Hintergrund steht.

Deswegen ist dies beim Literaturunterricht zu beachten, muss aber auch *"der Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit der Lerner fördern, fremde wie eigene Lebensformen in ihrer Verschiedenartigkeit zu erfassen. Damit geht der Fremdsprachenunterricht von einer Zweigleisigkeit aus: Der Lerner soll einerseits mit Fremdem vertraut gemacht werden, andererseits soll er aber lernen, sich selbst und seine eigene Kultur zu thematisieren und darzustellen."*⁶¹

Vgl. Peter C. Seel: Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen., München 1983, S.9-10ff

1.8.6 Interkulturelle Landeskunde

Seit einigen Jahren wird von verschiedenen Seiten für eine Neuorientierung der Landeskunde pladiert. In Abgrenzung zu bisherigen Ansätzen wird eine interkulturelle Landeskunde gefordert. Nun ist nicht zu übersehen, dass Adjektiv „interkulturell“ das größte Modewort unseres Faches geworden ist. Einige Didaktiker und darunter Rösler und Krumm warnen inzwischen vor einer „Trivialisierung“ des Begriffs, und auch das interkulturelle Lernen wird als Zentrum des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts begriffen, man beklagt seinen „inflationären Gebrauch“. Im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ hat die Verbreitung dieses Begriffs sicher mit dem Einfluss der interkulturellen Germanistik und der von ihm mitbegründeten „Gesellschaft für interkulturelle Germanistik“ zu tun. Das Fach Deutsch als Fremdsprache ist eine „Ausgangsbasis“ für die Entwicklung einer interkulturellen Germanistik, die man wiederum als Teil einer angewandten Kulturwissenschaft begreift. In Betonung der literatur- und kulturwissenschaftlichen Komponente wird das Fach DaF auf die *„germanistische Variante einer auslandsphilologischen Kulturanthropologie*

52

reduziert“. Gleichzeitig lässt sich nicht nur in unserem Fach, sondern in allen Sozialwissenschaften im deutschsprachigen Raum eine geradezu triumphale Rückkehr des Kulturbegriffs feststellen. Im Kern geht es dabei darum, das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, d.h. Sinnzuweisungen, Bedeutungs- und Wahrnehmungsmuster von gesellschaftlichen Subjekten und Gruppen, angemessen zu interpretieren und in die sozialwissenschaftliche Theoriebildung zu integrieren. Durch die Zentralität des Kulturbegriffs ergeben sich vielschichtige Überschneidungen, die verschiedene Disziplinen befruchten, ist einleuchtend und begratenswert. Die Orientierung auf eine Kulturwissenschaft scheint allerdings mehr wissenschaftstheoretische Probleme als Vorteile zu bringen.

Welche Vorstellungen sind nun mit dem Begriff „Interkulturelle Landeskunde“ verbunden? Unterscheidet man drei unterschiedliche landeskundliche Ansätze:

⁵² Vgl. A. Wierlachers: Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik. Iudicium, München 1987, S41

- 1) Beim kognitiven Ansatz stunden Realien, Institutionen, Geschichte und Kultur im Vordergrund. Der Lernprozess ziele dabei vor allem auf die Aneignung deklarativen Wissens, die Themen wurden von den jeweiligen Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte, Geographie oder Literatur abgeleitet. Der Ansatz basiere auf der Vorstellung, ein zusammenhängendes Bild deutscher Wirklichkeit vermitteln zu können, und beruhe auf der Übernahme von scheinbar sicheren, systematisierten Wissensbeständen bzw. der Aneignung von Daten und Fakten. Aufgrund der im Sprachunterricht zur Verfügung stehende Zeit für landeskundliches Lernen sowie der mangelnden sprachlichen Kompetenz der Lerner sei das Problem der Auswahl schwierig zu lösen.
- 2) Der kommunikative Ansatz habe zu einer Neubestimmung der Lerninhalte beigetragen. Diese wurden nun nicht mehr anhand der „Gegenstände“ der Zielkultur erworben, im Vordergrund stunden vielmehr Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. Die Auswahl der Themen orientiere sich an den Grunddaseinsfunktionen menschlichen Handelns. Landeskunde wird hier sowohl informations- als auch handlungsbezogen verstanden und soll vor allem Gelingen sprachlichen Handelns im Alltag dienen sowie zu dessen Verständnis beitragen. Im Gegensatz zum Faktenlernen gehe es jetzt um Bedeutungslernen, Lernziel sein ein prozedurales Wissen, das sich auf die Einstellung gegenüber der Zielkultur beziehe.
- 3) Der interkulturelle Ansatz stelle gegenüber dem kommunikativen eine Erweiterung dar. Neben kommunikativer Kompetenz wird nun Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel genannt. Es gehe vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie um die Förderung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden. Fremdsprachenunterricht sei somit auch ein Beitrag zur Völkerverständigung.

Anschließend sind auch noch vier Merkmale interkulturellen Landeskundeunterricht zu unterscheiden: Durch den Einsatz einer konfrontativen Semantik soll die hinter den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit deutlich gemacht werden, d.h., es sollen Kontext, Funktion und Abhängigkeit von Begriffen im Zusammenhang gesellschaftlicher Praxis erarbeitet werden.

Weiteres Merkmal ist die Erweiterung der Landeskunde um den Bereich der „Alltagskultur“ und der „Leutekunde“. Als Beispiel nennt man Begrüßungs- und Anredekonventionen, Schönheitsvortellungen, Bewertung von Farbsymbolik etc. Diese Themen besitzen den großen Vorteil, am Erfahrungs-, Gefühls- und Kenntnishorizont der Lernenden anzuknüpfen. Der Ausgangspunkt der Lernenden müsse ernst genommen werden. Es genüge nicht, Deutschland nur aus deutscher Sicht darzustellen, sondern sei auch die Einbeziehung der Fremdperspektive wichtig. Schließlich wird als weitere Leistung der interkulturellen Landeskunde deren produktive Auswirkungen auf das Verständnis der eigenen Sprache und Kultur hervorgehoben, die durch die emotionale und intellektuelle Arbeit am Verstehen der fremden Sprache, Kultur und Gesellschaft bewirkt werden soll.

Andere Didaktiker grenzen auch drei Ansätze der Landeskunde voneinander ab, die sich nicht ganz mit denen decken. Für die drei Formen verwendet sie die Metaphern „Container“, „Collage“ und „Montage“. Bei der Container-Landeskunde gehe es vor allem um die Vermittlung bzw. Speicherung von Daten und Informationen. Auch die Heranziehung kritischer Materialien hebe nicht die Begrenztheit einer Kulturpädagogik auf, die auf reiner Informationsvermittlung beruhe. Besonderes Problem sei, dass die Container-Pädagogik nicht dazu beitrage, notwendige Verbindungen zwischen den einzelnen Wissensbeständen herzustellen.

Neuere Lehrwerke wie „Sichtwechsel“ und „Sprachbrücke“ beruhen ihrer Meinung nach eher auf der „Collage-Pädagogik“, wo landeskundliche Fakten so geordnet seien, dass sie einen tieferen Sinn ergaben bzw. dem Lernenden helfen, fremde Realität nach den entsprechenden Schemata zu konstruieren. Die verschiedenen Textarten (Statistiken, Bilder, Briefe etc.) werden neben- oder gegeneinander gestellt, um bestimmte Phänomene zu veranschaulichen. Die Stärke des Ansatzes

liege darin, zwischen scheinbar nicht verwandten Sachverhalten Verbindungen zu entdecken. Kritisiert wird die mangelnde Objektivität des Auswahlverfahrens.

Außerdem wird bemängelt, dass sich dieser Ansatz hauptsächlich mit der Zielkultur befasse, aber keine Rückkoppelung an die eigene Kultur schaffe, was eine zwar aufgeklärte, aber dennoch touristische Haltung erzeuge. Favorisiert wird eindeutig die interkulturelle „Montage“, bei der die Schnitttechnik das entscheidende sei: Schnitt, Ausschnitt, Perspektive, Blickwinkel, Inszenierung schaffen den Raum- Sequenzierung, Zeitlupe oder Zeitraffer, Rückblende, Einblende schaffen die Zeit, die dem Bild Sinn und Tiefe geben.. Das höchst reflektierte Moment der persönlichen Auswahl und des kritischen Blicks auf die beiden Kulturen und auf den Montageprozess selber in einer historischen Perspektive kennzeichne dieses interkulturelle Verfahren. Um diese Methode im Unterricht einzusetzen, mussten folgende Schritte beachtet werden:

- 1) Der Lehrer muss das Weltbild seiner Schüler kennen lernen, er soll herausfinden, mit welchen Wertvorstellungen die Lernenden an die fremde Realität herangehen. Der Lehrer müsse sowohl die Sozialisationsmuster der Zielkultur kennen.
- 2) Der Lehrer muss ferner die verschiedenen Bezugsrahmen der Lernenden in ihren kulturellen Kontext stellen, d.h. er muss nicht nur die fremdsprachige Zielkultur, sondern auch die Kultur der Schüler historisch, sozial und politisch verstehen.
- 3) Kulturelle Grenzpunkte sollen absichtlich gesucht werden, wozu die Lehrer eine größere Sensibilität entwickeln mussten, um entsprechende Aspekte im Unterricht einsetzen zu können.
- 4) Grenzpunkte herauszuheben bedeutet, als Lehrer auch Grenzmensch zu sein, d.h., einen kritischen Blick auf die eigenen sowie auf die fremden Diskurse zu werfen.

Man befasst sich mit den Zielen der interkulturellen Landeskunde. Interkulturelle Kompetenz bestehe darin, erwartungsgemäßes Handeln in der Zielkultur zu erkennen und dabei aktiv Rollen zu übernehmen sowie die Möglichkeit zu entwickeln, Weltansichten und Weltbewältigung der Zielkultur zu rekonstruieren. Ein weiteres Moment sei die Fähigkeit, sich für Verständigung zwischen Ausgangs- und Zielkultur einzusetzen. Landeskunde leiste so einen Beitrag zur *friedlichen Koexistenz der Kulturen*. Für die interkulturelle Landeskunde hält man transkulturelle Universalthemen wie Raum, Zeit, Distanz, Arbeit, Klima oder Naturlandschaften.

Wenn im folgenden die hier vorgestellten Ansätze interkultureller Landeskunde kritisiert werden, sollen keineswegs die Bedeutung interkulturellen Lernens bestritten oder gar die Relevanz der Forschungsergebnisse der interkulturellen Kommunikation angezweifelt werden. Kritisiert werden vielmehr die Stilisierung des Interkulturellen zu einem Ansatz, der diesen von anderen Ansätzen der Landeskunde trennt, sowie die Folgen, die dies für die Landeskundekonzeption im Allgemeinen hat. Gleichzeitig sollen auch einige Vorstellungen und Forderungen, die mit den einzelnen Konzeptionen verbunden sind, hinterfragt werden.

Zunächst stellt sich die Frage, ob denn der interkulturelle Ansatz wirklich von anderen Ansätzen, wie z.B. dem kommunikativen oder kognitiven, getrennt werden kann. Die Unterscheidungsmerkmale, die für die einzelnen Ansätze genannt werden, sind m.E. nicht wirklich kennzeichnend. Jedes dem kognitiven Ansatz zugerechnete Thema kann auch interkulturell behandelt werden. Dies wird durch die bereits in den siebziger Jahren vorgeschlagenen Konzepte der transnationalen Landeskunde, bei der z.B. der sozialwissenschaftliche Ländervergleich befürwortet wurde. Bei jedem Geschichtsthema können Eigen- und Fremdperspektive miteinander konfrontiert werden und gegenseitige Beeinflussungen, Konflikte etc. erörtert werden. Dies sind Operationen, die sich auf rein kognitive Ebene abspielen, aber trotzdem interkulturell zu nennen sind. Auch kommunikativer und kognitiver Ansatz schießen sich nicht gegenseitig aus. Die offenbar wenig geliebte Realienvermittlung muss und soll nicht reiner Lehrervortrag sein, sondern kann

durchaus mit kommunikativen Mitteln (vom Rollenspiel bis zur Diskussion) durchgeführt werden.

Natürlich ergeben sich aus der Vermittlung reiner Inhalte zahlreiche Probleme für den Fremdsprachenunterricht, und sie ist in beschriebener Form der Container-Landeskunde sicher nicht wünschenswert. Daraus zu schließen, dass sie deshalb ethnozentrisch sei bzw. kein zusammenhängendes Bild ergebe, ist nicht zwingend. Auch die Gegenüberstellung von Collage und Montage wird hauptsächlich die mangelnde Objektivität kritisiert, bei der Montagetechnik dagegen das höchst reflektierte Moment der persönlichen Auswahl und des kritischen Blicks behauptet, allerdings mit keinem Wort näher erklärt oder begründet.

Man hat in Bezug auf die Methodendiskussion davor gewarnt, falsche Fronten aufzubauen, gar im Zusammenhang des interkulturellen Lernens einen Paradigmawechsel zu wollen, und festgestellt, dass es „keinen klar definierten Bereich“ gibt, in dem alles interkulturelle zu besprechen ist.

Falsch ist meines Erachtens der Begriff „Ansatz“. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Toleranz sind vielmehr Lernziele, die sich mit anderen, z.B. im kognitiven oder kommunikativen Bereich liegenden Lernzielen keineswegs ausschließen, sondern die im Gegenteil eng zusammenhängen und einander gegenseitig bedürfen. Da es bisher keine zusammenhängende Didaktik der Landeskunde gibt, sei an dieser Stelle auf die seit den siebziger Jahren geführte Curriculumsdiskussion für die Fächer Geschichte, Sozial- und Gesellschaftkunde verwiesen, wo es ja durchaus um ähnliche Inhalte, Themen und Lernziele geht. Grundsätzlich lassen sich vier Curriculumsdimensionen feststellen: Lernziele, Inhalte, Themen, Sequenzen (Themenanordnung). In Bezug auf die Ziele unterscheidet man vier Lernzielebenen. So spricht man von Kenntnissen, Einsichten, Fertigkeiten und Haltungen, oder von Wissenszielen, Erkenntniszielen, Arbeitszielen und Verhaltenszielen. Diskutiert wurde vor allem, wie stark diese Lernziele von gesellschaftlichen oder fachwissenschaftlichen Prämissen abgeleitet werden sollen.

In jedem Fall bedarf die Aufstellung von Lernzielen einer Legitimation. Man zieht aus den im Lauf der Curriculumsdiskussion vorgestellten Legitimationsverfahren folgende Zwischenbilanz, die für die gegenwärtige Debatte von Bedeutung erscheint:

- „Qualifikationen und Lernziele müssen sowohl den Ansprüchen der „Sache“ als auch den Bedürfnissen der Adressaten Genüge tun.“
- Ziel- und Inhaltsdimensionen gehören untrennbar zusammen. Ziele ohne Inhalte sind leer, Inhalte ohne Ziel konturlos.
- Lernziele lassen sich nicht aus einem einzigen Begründungsstrang ableiten. Sie sind Resultanten einer Mehrzahl von Komponenten.
- Den Zielsetzungen liegen Optionen und Wertentscheidungen zugrunde. Es gibt keine wertfreie „Sachgemäßheit“, die den Fachwissenschaften als solchen immanent wäre.
- Lernziele und Qualifikationen gelten für eine Vielzahl von Inhalten. Sie sind per definitionem auf Transfer angelegt.
- Zielangaben müssen praktikabel sein: Sie müssen sich auf den Konsens einer Mehrheit stützen; sie müssen operationalisierbar sein; sie dürfen den durchschnittlichen Schuler nicht überfordern.“

Die oben genannten Lernzielebenen (Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten, Haltungen) lassen sich nach ihrem Abstraktionsgrad unterscheiden. Je inhaltsbezogener und konkreter ein Lernziel ist, desto weniger eignet sich für den Transfer, je allgemeiner es formuliert ist, desto geringer ist sein Bedeutungsgehalt im Unterricht. So kann man die Aneignung von Kenntnissen der unteren Lernzielebene, die Vermittlung von Einsichten und Fertigkeiten eher der mittleren und die Veränderung von Haltungen der übergeordneten oder oberen Lernzielebene zuordnen.

Bei der interkulturellen Kompetenz handelt es sich also um ein (besonders wichtiges) übergeordnetes Lernziel. Es macht aber keinen Sinn, es von anderen Lernzielen, oder gar andere Lernzielebenen, die für sein Erreichen notwendig sind, abzugrenzen. Viele Elemente der interkulturellen Landeskunde sind ja auch neu, sondern wurden bereits in den siebziger Jahren in den Konzepten der transnationalen Landeskunde von diskutiert. Zu Recht wird allerdings kritisiert, dass sich die Ergebnisse interkultureller Kommunikationsforschung noch nicht ausreichend in Lehrmaterialien niedergeschlagen haben. Interkulturelle Kompetenz ist, wie schon erwähnt, nicht das einzige übergeordnete Lernziel. Sondern nennt man z.B. die Emanzipation des Lerners. Gerade die übergeordnete Lernzielebene ist besonders vom gesellschaftspolitischen Diskurs bzw. bestimmten Wertentscheidungen abhängig. Oft drückt sich darin auch ein bestimmter Konsens aus. Wenn z.B. in den siebziger Jahren an älteren Lehrwerken das dort vorherrschende Frauenbild kritisiert wurde, bei dem in der Regel die Frau für Kochen, Einkaufen und Kinder zuständig war, drückt sich in der Veränderung der folgenden Lehrwerkgenerationen die gesellschaftspolitische Diskussion dieser Jahre aus. Die Vermittlung eines aktuellen und nicht diskriminierenden Frauenbildes wurde so auch zum Ziel der Landeskunde, ohne dass daraus nun ein „feministischer“ Landeskundeansatz wurde.

Kennzeichen vieler übergeordneter Lernziele ist es auch, dass sie weder abfragbar noch evaluierbar sind. Unterrichtsinhalte sollten den Lernenden nicht widersprechen, bei Themen, die sich dafür eignen, kann bewusst versucht werden, in der Diskussion entsprechende Fragen zu thematisieren oder durch die Auswahl von geeigneten Texten auf diese Erkenntnisziele hin zu orientieren. Ich stelle es mir auf jeden Fall sehr unangenehm vor, wenn ständig oberlehrerhaft auf solche Aspekte hingewiesen wird.

Die zu große Allgemeingültigkeit bestimmter Lernziele wurde übrigens schon früh problematisiert. Man beklagt in Bezug auf den Geschichtsunterricht, dass Lernzielkataloge zu „inhaltlich neutralen Deklamationen“ verkommen können, die „reine Alibifunktion“ haben. So wenig man z.B. etwas gegen Begriffe wie

„friedliche Koexistenz der Kulturen " oder „Völkerverständigung", die als Ziele interkultureller Landeskunde genannt wurden, einwenden kann, so weit sind sie doch von der Unterrichtswirklichkeit entfernt. Sie sind nicht „operationalisierbar" und ahneln politischen Propagandalösungen, bei denen die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit meist groß ist.

Aus der künstlichen Stilisierung eines besonderen interkulturellen Landeskundeansatzes ergibt sich zwangsläufig auch gewisse Einseitigkeit hinsichtlich der konzeptuellen Vorstellungen sowie der Themen und Inhalte. Es fällt auf, dass häufig in der Landeskundediskussion (nicht nur von Vertretern der interkulturellen Landeskunde) Vorschläge gemacht und Konzeptionen entwickelt werden, die offensichtlich für eine ganz spezielle Zielgruppe in einem bestimmten institutionellen Kontext entwickelt wurden. Dies wird häufig nicht erwähnt oder näher erklärt, sondern im Gegenteil als Beitrag für die Theorie der Landeskunde verallgemeinert. Wenn der Lehrer das Weltbild und die Wertevorstellungen seiner Studenten kennen muss und die verschiedenen Bezugsrahmen der Schüler in ihren kulturellen Kontext stellen, geht sie offensichtlich von kleinen Klassen und einer sozial und national relativ homogenen Schülergruppe aus. Die von ihr gemachten positiven Erfahrungen mit interkulturell orientierter Landeskunde sollen keinesfalls bestritten werden. Wenn sie aber diese Forderungen als zwei wesentliche Schritte im Zusammenhang einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet, geht diese Verallgemeinerung völlig fehl. Welcher Lehrer einer multinationalen Klasse könnte von sich behaupten, er kenne den kulturellen Kontext seiner Schüler? Soll dort also kein interkultureller Unterricht möglich sein? Wie viele Kollegen gibt es, die jährlich 100-200 und mehr neue Studenten/Schüler haben. Da wird mancher froh sein, wenn er am Ende des Jahres die Namen und Gesichter kennt. Er muss deshalb nicht dazu verdammt sein, einen schlechten Landeskundeunterricht zu geben.

In den unterschiedlichsten Kontexten und Institutionen wird Deutsch als Fremdsprache und damit Landeskunde unterrichtet. Nicht unerheblich hinsichtlich der Themen, Inhalte und Intensität landeskundlichen Unterrichts ist auch die Frage,

ob er in einem deutschsprachigen Land oder im Ausland stattfindet. Aufgabe der Institution oder des Lehrers ist es, für den jeweiligen Fall ein Curriculum zu entwerfen (und möglichst zu begründen). Auch die Frage, ob Landeskunde rein integrativ, in ausgewählten Kapiteln oder als gesonderter Kurs unterrichtet wird, ist nicht, wie manchmal angedeutet, prinzipieller Natur, sondern hängt von der Institution oder den Bedürfnissen der Lerner ab. Je nach Lehrplan soll/muss Landeskunde mit unterschiedlichen Methoden und inhaltlichen Schwerpunkten unterrichtet werden. Entsprechend dem Sprachniveau, den institutionellen Vorgaben und den Bedürfnissen der Lernenden müssen Entscheidungen über die Ebenen eines Curriculums (Ziele, Inhalte, Themen und Sequenzen) getroffen werden. Theoretisch ist eine Ableitung der Themen und Inhalte aus den übergeordneten Lernzielen möglich. Die heftige öffentliche Diskussion um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre, die aus einer radikaldemokratischen Interpretation des Grundgesetzes als oberstes Lernziel die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung festlegten und daran den Unterricht orientierten. Es wäre also auch über das Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ eine Bestimmung der Lerninhalte möglich. Ob man damit allerdings den unterschiedlichen Lernkonstellationen gerecht werden kann, ist mehr als zweifelhaft. Warum sollen z.B. bestimmte Aspekte wie „Alltagskultur“, „Leutekunde“ oder „transkulturelle Universalthemen“ besondere Gegenstandsbereiche interkultureller Landeskunde bzw. dort besonders gut einsetzbar sein? Die Wahl der Themen richtet sich doch vor allem nach dem Bedürfnis der Lerner. Im Universitätsunterricht, z.B. vor oder nach einem Schuleraustausch, sind interkulturell ausgerichtete Themen wie Alltagskultur und Leutekunde sicher wünschenswert. Ob die zitierte Geschichtswissenschaftlerin im Lesekurs für Historiker viel damit anfangen kann, ist fraglich. Der Geschäftsmann im Kurs Wirtschaftsdeutsch möchte vielleicht eher etwas über Wirtschaftskommunikation und das deutsche Wirtschaftssystem erfahren, während ihn Universalthemen wie „Naturlandschaften“ möglicherweise weniger interessieren. Aufgabe der Didaktik ist es, für die verschiedenen

Lernkonstellationen spezifische Materialien oder Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln, die den Themen und den Ansprüchen der Lernenden gerecht werden.

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, wie fragwürdig es ist, die Landeskunde auf einzelne Bezugswissenschaften wie Sozialanthropologie, Kulturanthropologie oder Soziologie festlegen zu wollen. Die Vielschichtigkeit der Themen macht einen interdisziplinären Zugriff notwendig. Wenn etwa der Nationalsozialismus im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zum Thema gemacht wird, kann nur die Geschichtswissenschaft bzw. Geschichtsdidaktik die Bezugswissenschaft sein.

Wenn von Theorie oder Didaktik der Landeskunde gesprochen wird, muss grundsätzlich die Gesamtheit der möglichen Lernkonstellationen im Blick behalten werden bzw. der spezielle Kontext ausreichend erlautert werden. Interkulturelles Lernen kann sich als Lernziel unter vielen in „allen Aspekten des Fremdsprachenlernens“ manifestieren, ohne diese zu dominieren und ohne Selbstzweck zu werden, es ist kein radikaler Neuansatz, sondern ein Versuch, dem Bekannten einen ungewohnten Blickwinkel hinzufügen.

1.8.7 Lektüre von literarischen Texten

Unter den vielen Funktionen von Literatur im Fremdsprachenunterricht Deutsch steht auch eine der sprachlichen Funktionen im Vordergrund und zwar die Lektüre von literarischen Texten.

Diese Funktion kommt zur Sprache, denn das Lesen im Grotzen und Ganzen ist selbst eine Technik, mit der man Informationen aufnimmt. Speziell bei der Lektüre von literarischen Texten soll nicht nur der dargestellte Text verstanden werden (darunter versteht man, sich einen Text aneignen, d.h. Wörter und Wortbedeutungen verstehen, denn Wörter selbst sind *"Zeichen für seelische Vorstellungen oder für geistige*

Gebilde, Gedanken oder Begriffe.) " ⁵³, sondern auch der Leser soll verstehen, was zwischen den Zeilen steht, d.h. den Sinn erfassen.

*"Literatur wird natürlich zunächst einmal dadurch tradiert, daß sie immer wieder gelesen wird, daß ihre Kenntnis durch lesende Aneignung (vor allen Dingen in Schulen und Universitäten) über Generationen bewahrt wird."*⁵⁴

Literarische Texte lassen darüber hinaus ein Empfinden der Eingebundenheit in die eigene Kultur eignen.

Solche Texte sollen so effektiv gearbeitet werden, und all dies hängt teilweise von der Fähigkeit des Lehrers ab.

Dabei muss er das Interesse und zwar auch die Wünsche des Lernalers in Betracht ziehen und richtig orientieren, damit es ihm tatsächlich gelingen wird, was er eben mit literarischen Texten erreichen will.

Dabei werden die Meinungen des Lernalers, der hier in seiner Rolle als Leser ist, sowie die Ziele von dem Literaturunterricht berücksichtigt.

In der Zielsprache Deutsch und zwar im Literaturunterricht werden - wie schon gesagt - nicht nur mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Weltoffenheit und Verständigung zur fremden Kultur (in unserem Fall deutschen Kultur) mit der Absicht zur Persönlichkeitsbildung des Lernalers - seine soziale Rolle künftig so gut wie möglich zu übernehmen - vermittelt, sondern auch all dies soll mit *"Arbeitstechniken und Methoden als Vorbereitung auf Studium und Beruf vertraut zu machen, sowie mit dem Blick auf die besonderen Aufgaben der Literatur, ihnen fremdsprachliche Leseerfahrungen und Einblicke in die Literatur des fremden Sprachraumes zu vermitteln"*⁵⁵ gepaart werden.

Vgl. Heinz Buddemeier: Kommunikation als Verständigungshandlung. Sprachphilosophische Ansätze zu einer Theorie der Kommunikation. Athenäum Verlag, Frankfurt a.M.1973, , S.25

Vgl. Rudinger Zymner: Allgemeine Literaturwissenschaft Grundfragen einer besonderen Disziplin. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1999, S.208

Vgl. Benz Norbert: Der Schuler als Leser im fremdsprachlichen Literatur. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990, S.29

Die Deutschabteilung soll schließlich ihre Verantwortung so gut übernehmen, da sie die Aufgabe hat, Lehrer und zukünftig Spezialisten im Fach Deutsch als Fremdsprache auszubilden.

Sie soll sowohl Studenten für das Fach Deutsch gewinnen als auch neue Lehrprogramme für die Ausbildung von Deutschlehrern entwerfen.

Die Texte und Textarten sollen eine wichtige Rolle im fremdsprachlichen Literaturunterricht spielen. Das sind jedoch gegenwärtige Begriffe in der Literaturdidaktik.

Daraus resultieren dann folgende Fragestellungen: Wie stehen die Lerner zu diesen literarischen Inhalten, mit denen sie im Unterricht konfrontiert worden sind?

Wie beurteilen sie diese Inhalte?

Mit diesen Fragen wird ein Aspekt berührt und das ist zwar die "Lernerinteressen". Diese führen aber zu einem anderen relevanten Stichpunkt der Literaturdidaktik und das ist die "Textauswahl", die auch als Problem der Literaturdidaktik betrachtet ist.

Denn die der Suche selbst nach angemessenen *"Selektionskriterien für die Auswahl von literarischen Texten ist immer wieder die Forderung erhoben worden, daß sich diese Auswahl in besonderem Maße auch an den Interessen und Erfahrungen der Lerner orientieren habe und literarische Texte auch daraufhin befragt werden sollten, ob und inwieweit sie sich an die Lebenswelt der Lerner anbinden lassen"*⁵⁶.

Damit ist aber gemeint, dass man literarische Texte einsetzt, die interkulturell orientiert sind, die aber auch mit den Leseinteressen der Lerner in Einklang gebracht worden sind, *"da diese im allgemeinen näher an der Erfahrungswelt der Lerner liegen"*⁵⁷

Da die Fragen, was Lerner lesen können und was sie lesen wollen noch nicht in dieser Arbeit hinreichend beantwortet worden sind, wird sicherlich für die Textauswahl

⁵⁶ Vgl. Benz Norbert: Der Schuler als Leser im fremdsprachlichen Literatur, S.115

⁵⁷ Ebd.

Tur und Tor eröffnen und wird dabei zweifellos einen breiten Raum einnehmen und zwar im letzten Kapitel als Arbeitsschluss.

Es werden desweiteren die Fragen, die vor allem um die Wahl geeigneter Texte für den fremdsprachlichen Literaturunterricht gehen, behandelt.

Oder mit anderen Worten: wie werden die Lerner zu der Auswahl der literarischen Texte stehen?

Und *"sehen sie in den im Unterricht behandelten Texten ihre Lektüreinteressen weitergehendberücksichtigt⁵⁸ ?"*

1.9 Ansätze der Textinterpretation

1.9.1 Werkimmanente Interpretation

Werkimmanent bzw. Textimmanent ist eine Methode der Interpretation. Diese Methode der Interpretation konzentriert sich auf das zu analysierende Einzelwerk.

Man analysiert den Text aus ihm selbst heraus nach seinem eigenen Gesetz und findet Untersuchungs- und Beweismaterial nur in ihm und trägt zu seinem tiefen Verständnis als Kunstwerk bei. Über das Einzelwerk gehen historische literaturgeschichtliche, biographische soziologische, weltanschaulich-politische und stofflich-motivierende Fragen heraus und die Traditionen treten dabei ganz im Hintergrund.

Vielmehr wird das literarische Kunstwerk als autonomes, unabhängig von geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen verstehbares ästhetisches Gebilde aufgefasst. In diesem Ansatz steht die Autorenintension im Vordergrund. Was will uns der Autor damit sagen, diese Frage war die zentrale Frage in der der Zeit von etwa 1945 bis 1970.

1.9.2 Rezeptionsdidaktischer und leseorientierter Ansatz

Rezeptionsästhetische Überlegungen werden seit 1975 für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht, da sie sich sehr gut mit den Vorstellungen der kommunikativen Methode verbinden lassen. Die Rezeptionsästhetik betont, dass ein literarischer Text nicht als Text an sich existiert, sondern nur als rezipierter, d.h. dass er während des Leseaktes immer neu entsteht. Der literarische Text ist ein Sinnpotential, das sich erst durch den Akt des Lesens selbst konkretisiert. Der Leser nimmt einen Text aus seiner persönlichen Perspektive, vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen und seiner Kultur wahr.

Der entscheidende beim Lesevorgang ist nicht der Text, sondern der Prozess, der sich in der Interaktion zwischen Text und Leser entwickelt. Deshalb sagt man, dass in diesem Ansatz der Text zwei Autoren hat: einen, der ihn schreibt - der Autor im traditionellen Sinn - und einen, der ihn rezipiert - der Leser -, der beim Lesen das vorhandene Potential konstituiert.

Jeder Leser deutet die Offenheit des literarischen Textes im Rückgriff auf eigene lebensweltliche Erfahrungen und eigenes lebensweltliches Handeln.

„Wie wird der Leser den Text interpretieren?“ spielt eine vorwiegende Rolle. Dadurch steht die Leserinterpretation ohne Zweifel im Vordergrund.

Zwar sind die objektive werkimmanente Interpretation und subjektive rezeptionsdidaktische und leseorientierte Ansatz zwei ganz kontroverse Meinungen und es scheint so, dass beiden nicht zusammengesetzt werden könnten.

Die beiden Ansätze können einander ergänzen, wenn die Reihenfolge des Einsatzes im Fremdsprachenunterricht richtig ist.

Vielmehr wird die Rezeptionsästhetik den Leser beeinflussen, wenn man zuerst nach der Autorenintention fragt. Nämlich stellt man zuerst im Fremdsprachenunterricht die Frage: Wie wird der Leser den Text interpretieren? Und dann was will uns der Autor damit sagen? Es gehört zum guten Ton, wenn man die beiden Ansätze hintereinander anwendet.

1.9.3 Schiller- und handlungsorientierter Ansatz

In einem Schuler- und handlungsorientierter Ansatz spielen Verfahren und Methoden eine wichtige Rolle. Ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen und ihrem Wissen führen die Lernenden mit dem und am Text Handlungen aus, d.h. mit dem Text etwas machen. In diesem Sinne formuliert Bischof: " *Ein Konzept innerhalb der Sprachdidaktik, das das Handeln von Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Für den Umgang mit Texten bedeutet das, dass die Schiller etwas mit einem Text machen*" ⁵⁹

Handeln heißt in dem vorgestellten Verständnis: produktiv mit dem Text umgehen, ihn verändern, aktiv eingreifen und sich als Bedeutung herstellender Leser einbringen.

Handeln heißt auch: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren und die Phantasie durch ihn wecken lassen.

Handeln heißt: selbständig, eigenmächtig, ohne die Autorität des Lehrers und an seiner Hand geführt den Mut aufbringen, dem Text einen Sinn zu geben.

In diesem Ansatz hat man viele Methoden entwickelt:

- „sich ein anderes Ende überlegen oder über das Ende der Geschichte hinaus schreiben; d.h. wie könnte die Geschichte fortgesetzt werden?

- Bilder und literarische Texte aneinander zuordnen/Bilder bestimmten Stellen im Text zuordnen und diese Zuordnungen begründen (die Bilder können, nicht primär den Text illustrieren)

- Versuchen, sich in eine Figur zu versetzen und in Form eines inneren Monologs aufschreiben, was diese fühlt und denkt

- Den Text in einer anderen Textsorte schreiben (z.B. wird eine Kurzgeschichte in eine Zeitungsnachricht übertragen)

Vgl. Bischof, Monika, Kessling, Viola und Krechel Rudinger: Landeskunde und Literaturdidaktik, Goethe-Institut, München, 1999, S.162

-Einer Figur im Text (die man besonders mag, die einen irritiert usw.) einen Brief schreiben (was man von ihr/ihrem Verhalten halt, wo man zustimmt oder anderer Meinung ist, Fragen hat usw.)

-Den Text oder Teile davon als Hörspiel bearbeiten."

Dieser Ansatz ist für die Anfänger geeigneter als die obigen Ansätze, denn die Aufgabe des Lehrers besteht darin, dass er das Interesse der Lernenden an der Literatur weckt.

KAPITEL II
INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

2.1 Das Fremde und das Eigene

Da die vorliegende Arbeit eher kulturell orientiert ist, ergibt sich die Notwendigkeit, dass hier das Thema "das Fremde und das Eigene" genug Raum einnehmen soll.

Davon ausgehend, dass die Kultur sich in der Sprache wie *"Fisch im Wasser"*⁶⁰ bewegt, was die Kenntnis einer fremden Sprache an erster Stelle infrage kommt, die ihrerseits ein Mittel gibt, um *"eine Orientierung in fremder Umgebung zu ermöglichen."*⁶¹

Diese fremde Kultur soll zunächst im Lernprozess dargeboten und dann *"umkodiert"* werden.

Es geht also nicht darum, dass Verstehen einer fremden Kultur recht gut sprechen zu lernen heißt, oder sie in die eigene Sprache zu übersetzen, denn *"eine fremde Sprache verstehen bedeutet ja, sie nicht in die eigene Sprache übersetzen müssen"*⁶², sondern sich selbst in das Fremde hinübersetzen.

In diesem Zusammenhang formuliert T. Bleicher:

*Es geht nicht darum, das Fremde ins Vertraute zu übersetzen, sondern uns selbst aus dem Vertrauten ins Fremde hinüberzusetzen.*⁶⁴

Dies will dann besagen, dass man in das Fremde durch die Literatur eindringt, um den in literarischen Texten vermittelten Bildern zu begegnen, die der Völkerverständigung dienen sollen.

Damit hat man ja auf eine interkulturelle Verständigung angespielt, die - nach Rehbein- an das Verstehen des sprachlichen Handelns des anderen gebunden sei.⁶⁵

⁶⁰ Vgl. Kuno Lorenz : Das Fremde und das Eigene im Dialog. In: Petra Matusche (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut, München 1988, S.123

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd.

⁶³ Vgl. H.G. Gadamer: Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr 1975, S.363

⁶⁴ Vgl. T. Bleicher: Elemente einer komparatistischen Imagologie. In: Literarische Imagologie. Formen und Funktionen nationaler Stereotype in der Literatur. Universität Bayreuth, Heft 2, 1980, S.19

⁶⁵ Vgl. Jochen Rehbein: Interkulturelle Kommunikation. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1985, S.10

In den Augen anderer Theoretiker und zwar Georg Brandes, der von Klaus Bohnen zitiert ist, kamen aber zwei Eigenschaften der Interkulturalität oder der vergleichenden Literaturbetrachtung vor, wie er sie so genannt hat:

*Die vergleichende Literaturbetrachtung hat die doppelte Eigenschaft, uns das Fremde so zu nähern, daß wir es uns aneignen können, und uns von dem Eigenen zu entfernen, so daß wir es zu überschauen vermögen.*⁶⁶

Da die algerische und die deutsche Geschichten sich auf bestimmten signifikanten Zeitpunkten überschneiden haben (z.B.1830, 1848, 1871, 1914, 1918)⁶⁷ und da diese Arbeit außerdem sich eigentlich mit literarischen Programmen des ersten und zweiten Studienjahres befasst, wäre es dann

wünschenswert, wenn ein Versuch gewagt wird, literarische Texte vorzuführen, in denen sich unser Eigene widerspiegelt wird, damit dieses *"Eigene nicht zum Exotischen verfremdet wird"*⁶⁸

Dies kann aber nur in einem Lernprozess geschehen, d.h. *"fähige pädagogische Verfahren entwickeln"*⁶⁹, damit man unsere Studenten recht gut ausbildet, derart dass sie ihr Eigenes aufbewahren können, denn die eigene Kultur in Algerien ist selbst ein sehr komplexes Thema und ein „*Carrefour maghrebinisch-arabisch-afrikanisch-*

70

berberisch-französischer Kultur ".

Weiter hin bemerkt Thomas Bleicher:

Erst dann ist eine nähere Kenntnis fremder Literatur sinnvoll, nur so kann der anfänglich exotische Eindruck einer fremden Kultur in das persönliche Erlebnis einer

71

interkulturellen Auseinandersetzung übergeben.

In diesem Kontext hat Abdellatif Belfellah in seinem wunderbaren autobiographischen "Labyrinth" angeführt:

Vgl. Bohnen, Klaus/ Mussener, Helmut/ Sagmo, Ivar/ Schmôe Friedrich (Hrsg.): Aspekte interkultureller Germanistik. Vorträge des Kolloquiums am 3.u.4.Marz 1986 im Goethe- Institut, Stockholm. Wilhelm Fink Verlag, Kopenhagen, München 1987, S.7

⁶⁷ Vgl. R.S. Nebia: Deutsche Reiseliteratur über Algerien von 1830 bis 1871. Dissertation, Leipzig 1978

⁶⁸ Vgl. T. Bleicher: Elemente einer komparatistischen Imagologie, S.123

⁶⁹ Vgl. M.Mezali أجله في . In: Das Literaturlehrbuch der 1. Sekundarstufe, Wahlfach: Literatur und humanistische Wissenschaft, ONPS 1997-1998, S.245 (Dieses Zitat ist von mir selbst ins Deutsche übertragen)

⁷⁰ Vgl. T. Bleicher: Elemente einer komparatistischen Imagologie, S.123

Auf diese Weise beraubt man die deutsche Sprache der einzigen Möglichkeit, sich an fremder Dichtung, am Risiko neuer Sprachbilder zu bereichern, und neue Horizonte für den deutschen Ausdruck zu eröffnen.⁷²

Mit schönen Worten hat auch als "Fremder" seine Meinung die deutsche Kultur betreffend zur Sprache gebracht und fugt hinzu:

Nur Deutsch nicht als Deutsch wollte ich sprechen, träumen und fühlen, Witze und Scherze verstehen und mit anderen treiben, vor allem Dichtung und Philosophie lesen. Das Besondere am Deutschen, seine Musik, Ironie und Schattierungen sollten mir mitteilen. Nicht nur Brot kaufen, eine Tasse Kaffee bestellen, nach einer Strafe fragen, Briefmarken oder Fahrkarten besorgen wollte ich, das kann man von Natur aus,

73

sondern in den Geist des deutschen Kultur-, Sprach- und Denkgebietes eindringen.

Somit will man überhaupt nicht so eine Diskussion schreiben, die zu einer Polemik führt, dass die kulturelle Entwicklung in Europa dank den Arabern war oder wie Herder selbst Ende 18. Jahrhunderts schrieb:

*Jeder Schritt zur Vervollkommung geschah
[in Europa] unbemerkt nach arabischem Vorbild.⁷⁴*

Sondern man will dadurch in einem literaturdidaktischen Rahmen und zwar in der Einführung in die deutsche Literatur (Programm des ersten Studienjahres) erreichen, dass die Studenten mit verschiedenen Textumgangsformen -möglichst aus dem Eigenen- vertraut gemacht werden müssen.

Damit ist das Eigene als Ausgangspunkt gemeint und erst dann kommt das Fremde, denn unsere Jugend hat Zuneigung dazu, dass sie den Okzident nachahmt "*la jeunesse*

75

préfère la consommation [...] et veut imiter l'occident" , aber als Padagoge besteht unsere erzieherische Aufgabe darin, dass man ihr das Bild des Okzidents darbietet und manchmal entlarvt; denn ein Satz wie "*Gott erhalte uns ein starkes Frankreich, bis wir ein starkes Deutschland sind*"⁷⁶ enthält auch das Negative und solche Texte sollen

Vgl. A. Belfellah: Labyrinth. In: Zeitschrift für Literatur, Neue Sirene, 5. Jahrgang, N°8, München 1998, S.105

Vgl. A. Belfellah: Labyrinth, S.98

Vgl. T. Bleicher: Elemente einer komparatistischen Imagologie, S.116

Vgl. Kamal El Korso: L'Algérie et la presse allemande. Une vue ou une image ? In : Imago, Université d'Oran 1998, S.22

Heinrich Laube von R.S. Nebia: In: Image de l'Algérie reflets d'Allemagne, Imago^ Université d'Oran 1998, S.97 zitiert

auch im Literaturunterricht eingesetzt werden, damit unsere Studenten Reflektionen darüber machen können.

Davon ausgehend, *"seul qui fait partie d'une société donnée est capable d'en comprendre les réactions et les expressions culturelles"* ⁷⁷, möchte man sein Eigenes mit der Sprache des anderen und in literarischen Texten darstellen, um dieses Eigene von Weitem überschauen zu können und das Andere besser verstehen zu vermögen.

2.2 Das Verstehen und die Verständigung im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Man möchte zunächst daran erinnern, dass der Beitrag Hunfelds - an dem man überhaupt nicht vorbeikommen will, wenn es um Fremdsprachenunterricht geht- eine ausführliche Analyse des Verstehensprozesses im Fremdsprachenunterricht darstellt.

Man soll aber davon ausgehen, dass das Verstehen einer Fremdsprache *"erst geben kann, wenn eine Fremdsprache gelernt worden ist."*⁷⁸

Das Erlernen einer Fremdsprache geschieht in der Regel in einem Unterricht, der seinerseits zielorientiert und gesteuert ist.

Hier soll man aber Sprachunterricht und fremdsprachlichen Unterricht unterscheiden: Der erste "ist eine spezifische Form unterrichtlicher Kommunikation", der zweite aber *"ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation"*.⁷⁹

Uns interessiert mehr die zweite Form, da man mit einer Fremdsprache zu tun hat.

Im Laufe dieser Arbeit hat man darauf gedeutet, dass die Fremdsprache dazu dienen soll, sich mit dem anderen zu verständigen. In diesem Zusammenhang führt Hunfeld aus: „Die *Fremdsprache soll als Mittel der Verständigung im Alltag des fremden Landes dienlich sein.*“⁸⁰

Vgl. T. Bleicher: La littérature maghrébine est-elle un objet comparable? In : Imago, une revue semestrielle d'Imagologie, Interculturalité et Didactique. Université d'Oran, Mai 1998, S.31

Vgl. Hans Hunfeld: Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Petra Matusche (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut, München 1988, S.63

Ebd. S.65

Ebd. S.66

Es wird ja problematischer sein, wenn man die folgende Frage stellt: findet wirklich die Verständigung im Alltag der fremdsprachlichen Welt statt?

Man hat zwar über die Verständigung oder wie sie im zweiten Kapitel

81

Volksverständigung genannt wurde oder auch "*Volkssymbiose*" ein wenig berichtet, aber man hat leider nicht bewiesen, ob diese Verständigung stattfinden könnte, obwohl man vermutend die jeweilige Fremdsprache beherrscht.

Im Auge einiger Theoretiker wie Ludwig Wittgenstein, der im Hunfelds Beitrag zitiert

82

ist, sieht, dass „das Lernen darin bestehe, dass man Gegenstände benennt“⁸², d.h. man lernt nur wie Gegenstände heißen aber man versteht nicht, was in diesem fremden Land passiert. Er (Wittgenstein) begründet das damit, wenn man in fremdsprachlichen Lehrbüchern blättert, die sich an Anfänger wenden, so herrscht hier auffällig das Prinzip, daß jedem Ding ein Namentäfelchen anzuheften sei. Das im Grunde schon Bekannte erhält jetzt eine fremdsprachliche Beziehung bleibt aber [...] diese fremde

83

Sprachwelt im Lehrbuch mit der muttersprachlichen Wirklichkeit zu verbinden.

Darunter versteht man, dass man das Fremde nicht verstehen bzw. mit dem anderen nicht verständigen kann, auch wenn man die Fremdsprache recht gut spricht und beherrscht.

Denn das Lernen einer Fremdsprache bedeutet, fremde Vokabel, fremden Satz, die aus dem Alltag entstammten, dieser Alltag in dem man sich auskennen kann, in dem man zurechtkommen kann, ihn beherrschen kann; all dies besagt, dass „der fremde Alltag im gelernten fremdsprachlichen Alltagsvokabular sprachlich verständlich gemacht

84

wird“⁸⁴. Das ist das Ziel des kommunikativen Unterrichts.

Der fremdsprachliche Unterricht bietet vom Anfang an Fremdes und *für den, der das fremdsprachliche Sprechen lernt, gibt es Fremdes genug, das sich ihm entgegenstellt -*

85

ihn also zugleich zum Sprechen bringt und ihm das Sprechen erschwert“⁸⁵. Es ist daher festzustellen, dass beinahe unmöglich ist (nach Hunfeld), die anderen, deren Sprache fremd ist, zu verstehen.

⁸¹ Vgl. T. Bleicher: Elemente einer komparatistischen Imagologie, S.12

⁸² Vgl. H. Hunfeld: Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht, S.66

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Ebd. S.69

⁸⁵ Ebd. S.72

Man deduziert schließlich das Folgende:

„das erfährt man, wenn man in ein fremdes Land mit zugänglichen fremden Traditionen kommt; und zwar auch dann, wenn man die Sprache des Landes beherrscht. Man versteht die Menschen nicht.“ (Wittgenstein nach Hunfeld S.68)

Es ist jedoch wichtig Gadamer hierbei zu zitieren, der sieht, dass das Verstehen und die Verständigung unter Bedingungen stattfinden können: *„Erst wo es möglich ist, sich durch das Miteinanderreden sprachlich zu verständigen, vermag das Verstehen und die Verständigung überhaupt zum Problem zu werden“*⁸⁶, d.h. es gibt eine oder mehrere Möglichkeiten -unter Bedingungen- sich mit dem anderen zu verständigen, je besser und problemloser das fremdsprachliche Gespräch entwickelt wird.

In diesem Zusammenhang verbindet Rehbein die Verständigung mit dem Verstehen des anderen und formuliert:

„Interkulturelle Verständigung ist an das Verstehen des sprachlichen Handelns des anderen gebunden.“

87

Weiterhin erklärt er die Verständigung am Beispiel eines Ausländers, der vielleicht mühsam versucht, das sprachliche Handeln fremder Gesellschaft zu realisieren und somit sich mit dem anderen verständigen lässt:

„Verständigung richtet sich danach, was mit der anstehenden Kommunikation faktisch erreicht werden soll. So will der Ausländer auf der Behörde eine bestimmte Information, wird aber oft einer Zwangskommunikation unterworfen: Verständigung ist gelungen, der Ausländer aber handlungsunfähig.“

In diesem Versuch, d.h. von den Realisierungsformen des sprachlichen Handelns der fremden Gesellschaft kann aber der sogenannte "Kulturschock" resultieren.

2.2.1 Interkulturelle Verständigung

Das Thema "das Fremde und das Eigene" hat seit eh und je in der Vermittlung und Aneignung einer Fremdsprache und zwar im DaF einen vorderen Platz in der

Vgl. H.G. Gadamer: Wahrheit und Methode, S.364
Vgl. J. Rehbein: Interkulturelle Kommunikation, S.10
Ebd. S.11

Diskussion genommen und das Verhältnis dazwischen steht (zwischen dem Fremden und dem Eigenen) auch heutzutage zur Debatte.

Denn die gegenwärtigen Verflechtungen bedingen aber die Annäherung zwischen dem Fremden und dem Einheimischen, d.h. es ist selbstverständlich zu merken, dass es immer mehr Menschen gibt, die in einer für fremde Kultur berufstätig sind oder mit einem fremden Land kooperieren möchten; dies benötigt doch eine "interkulturelle Kompetenz", die *„für sehr viele Menschen zu einer Art interkultureller*

Grundausrüstung wird. Benötigt wird ein profundes Fremdwissen.“

Dieses benötigte Fremdwissen ist aber jenes Wissen, das sowohl das Textverstehen als auch das fremdsprachliche Handeln bedeutet.

Beides ist in den landeskundlichen und in den literarischen Texten vorhanden.

Dies hängt von dem Lerner ab, der die betreffende Fremdsprache zunächst einmal beherrschen soll.

Damit ist nicht nur das Sprachkönnen gemeint, sondern ist darüber hinaus auch darunter zu verstehen, *„mit den Texten selbst kann nur richtig umgehen, wer die verschiedenen Kulturen kennt, deren die Texte entstammen [...] nicht nur in der Sprache, sondern auch in ihren kulturellen Konnotationen.“*⁸⁹

Wichtig wäre dann in diesem Sinne das folgende Beispiel zu erwähnen:

Kurz vor Weihnachten 1992 ließ die deutsche Jugend den folgenden Text-Slogan überkleben:

"Weihnachten fällt aus!

Maria und Josef sind im Asylantenheim verbrannt!

Man hat mit diesen Schriftzeilen auf ein politisches Thema angespielt und zwar auf die Ausländerfeindlichkeit und Gewalt.

Dieser Slogan findet seine Wurzeln in der Bibel; als die "Heilige Familie" (Maria, Josef und der neugeborene Jesus Christus) Unterkunft finden wollte, wollte niemand sie aufnehmen, dann hatte sie in einer Krippe, wo Tiere, Stroh, Mist usw. gab, aufgehallen.

⁸⁹ Vgl. A. Wierlacher: Kulturthema Fremdheit 1993, S.332

⁹⁰ Vgl. Horst Albert Glaser: Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft- das Essener Modell. In: Carsten Zelle (Hrsg.): Allgemeine Literaturwissenschaft Konturen und Profile im Pluralismus. Westdeutscher Verlag, Opladen/Wiesbaden, S.171

Damit ist also gemeint, in einem christlichen Land wie Deutschland, welches sich gerade auf Weihnachten freut, sollen die Asylbewerber auch Unterkunft da finden.

Davon ausgehend, dass „die *Entwicklung keiner der [...] Literaturen aus sich heraus zu verstehen ist, sondern nur im Kontext mit den anderen.*“¹, ergibt sich die Notwendigkeit, dass unsere Kultur auch in literarischen Texten vorkommen soll, damit der algerische Lerner nicht von ihr Distanz nimmt und sie für "exotisch" hält.

Außerdem wäre es auch wünschenswert, das neue eingesetzte Programm der Literatur besonders des zweiten und des dritten Studienjahres durchzuforschen, denn es ermutigt keinen zum Studieren, da es Literatur des 18 und 19 Jahrhunderts beinhaltet.

Man weiß wohl und gut, dass unsere Studenten noch in einem Stadium des Studiums sind, das ihnen leider nicht erlaubt, beispielsweise Goethes Faust zu verstehen.

Diese prekär gewordene Lage des Literaturunterrichts, in der sich begibt und scheint, dass er in Krise geraten ist, führt dazu, dass man ihn sowohl inhaltlich als auch disziplinär situieren soll.

Diese aktuelle Lage des Literaturunterrichts in der Universität Oran entspricht zufällig, was leider schon im Jahre 1928 gesagt wurde:

*„Das Bild, das die deutsche Literaturforschung der Gegenwart [...] darbietet, ist [...] Chaos.“*²

Also über interkulturelle Verständigung kann nicht wenig gesagt werden, nur soll darüber nachgedacht werden, d.h. *„mettre les lunettes locales du pays et ainsi*

93

transmettre la société étrangère.“

Um diesen Punkt abzuschließen bedient man sich eines philosophischen Zitates von Descartes, das von Claudia Brodsky Lacour als Rechtfertigung und Anregung zum vergleichenden Studium zitiert ist:

„Ce n'est que par une comparaison que nous connaissons précisément la vérité [...] toute connaissance qui ne s'obtient pas par l'intuition simple et pure d'une chose isolée, s'obtient par la comparaison de deux ou plusieurs choses entre elles. Et

Vgl. Horst Albert Glaser: Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft- das Essener Modell. S.168

Vgl. Oskar Brenda: Der gegenwärtige Stand der deutschen Literaturwissenschaft, Wien, Leipzig 1928, 5 und 59 nach Carsten Zelle 1999, S.8

Vgl. K. El Korso: L'Algérie et la presse allemande. Une vue ou une image ?, S.25

presque tout ce travail de la raison humaine consiste sans doute à rendre cette opération possible. " 94

In sehr vielen Beiträgen spürt man, dass man immer vor dem sogenannten "Fremden" Angst hat, da es in vielen Fällen als *"exotische Fauna und Flora"*⁹⁵ dargeboten ist. Dieses Fremde, das man als anders erfahren, erleben und zwar auch sich aneignen möchte, ist - wie gesagt - seit je zur Debatte gestanden, um es zu verstehen, aber vergebens.

Thomas Bleicher zitiert eine Aussage eines *Diplomaten namentlich Erwin Wickert*:
*'Au bout d'une semaine à l'étranger, j'avais envie d'écrire un livre sur ce pays, au bout d'une année, c'était un article, et cinq ans après je ne pourrais plus écrire une carte postale.'*⁹⁶

Otto Friedrich Bollnow definiert das Fremde, analysiert es und ist endlich zum folgenden Resultat gekommen:

„ Das Fremde ist zunächst das nicht Bekannte, mit dem das Leben bisher noch nicht in Berührung gekommen ist.

Das Fremde ist sodann das Unbekannte, das überhaupt außerhalb des eigenen Lebensumkreises liegt.

Das Fremde ist [...] die fremde Eigenart.

Das Fremde ist endlich in seiner schärfsten Bedeutung die feindliche Macht, die das

97

Eigene bedroht und gegen die es sich zur Wehr setzen muß. "

Nach dieser Skizzierung ist also festzustellen, dass das Fremde als ein "Feind" zu betrachten ist, und man muss sich darüber hinaus dagegen wehren.

In unserem Fall und zwar in dieser Arbeit erscheint dieser "Feind" in literarischen Texten, die von unseren Studenten überhaupt wahrgenommen werden und sie werden dann wahrscheinlich gefährdet.

⁹⁴ Vgl. Claudia Brodsky Lacour : Komparatistik im multikulturellen Kontext: Vergleichsgrundlagen. In: Carsten Zelle (Hrsg.): Allgemeine Literaturwissenschaft Konturen und Profile im Pluralismus. Westdeutscher Verlag, Opladen/Wiesbaden 1999, S.25

⁹⁵ Vgl. D. Krusche: Fremde als Metapher. Beispiele aus der deutschen Lyrik seit der Jahrhundertswende. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 8, Leipzig 1982, S.86

⁹⁶ Vgl. T. Bleicher: Elemente einer komparatistischen Imagologie, S.32

⁹⁷ Vgl. O.F. Bollnow: Das Verstehen des Fremden. In: Alois Wierlacher/ Corinna Albrecht (Hrsg.): Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes 1995, S.14

Dieses geschieht jedoch, wenn der dargebotene literarische Text zunächst einmal verstanden wird.

Es sind in diesem Sinne Experimente durchgeführt, worauf ich mich unterstütze.

Das erste Experiment geht um eine Bilderbuchgeschichte "die Kahnfahrt" von J. Birmingham, die von türkischen und deutschen Kindern interpretiert ist.

Ihr Inhalt ist das folgende:

„Nacheinander fragen zwei Kinder und neun Tiere einem Herrn Adam, ob sie in seinen Kahn mitfahren dürfen.

Herr Adam nimmt alle auf, verlangt jedoch, daß sie während der Fahrt ruhig und vorsichtig sind.

Das gelingt den Kindern und den Tieren nur eine Zeitlang; dann werden sie unruhig, fangen an zu zanken und jagen herum. Schließlich kippt der Kahn, und alle fallen ins Wasser.

Als sie glücklich wieder an Land sind, nimmt Herr Adam sie mit zum Teetrinken in

98

sein Haus und lädt am Ende zu einer neuen Kahnfahrt ein. "

Die deutschen Kinder haben es so erklärt, dass Herr Adam auf seine Passagiere wütend wurde und das Teetrinken haben sie als Gute Adams und eine Erziehungstaktik verstanden: *„Die machen das bestimmt nicht wieder; die wissen das jetzt mit dem Kahn. ""*

Während die türkischen Kinder darin sehen, dass Herr Adam verantwortungslos gehandelt habe und er *„darf nicht alle einladen, darf nicht Kinder und Katze und Schaf im Boot haben!“*¹⁰⁰ Und auch das Teetrinken am Ende hat für sie einen *"Makel: Aber Herr Adam hat Keine Frau!"*¹⁰¹

Das zweite Experiment ist mit zwei Studenten - einer aus den USA und der andere aus Iran - durchgeführt; und es geht um zwei verschiedene Erzählungen; die eine ist typisch orientalistisch und die andere ist aber US-amerikanisch, deren schriftliches Verständnis durch die multiple-choice - Fragen überprüft ist.

⁹⁸ Vgl. Haus H Reich : Lesen vermittelt sprachgeworbene Kultur, S.194

Dabei ist es festgestellt, dass von beiden Studenten der jeweils fremdkulturelle Text weniger gut verstanden wurde als der eigenkulturelle Text.

„Zugleich zeigte sich, daß die Leser beim Verstehen der jeweils fremdkulturellen Geschichte weniger eigenständige gegenseitige Aktivität zu enthalten in der Lage

102

waren als bei der eigenkulturellen Geschichte“.

Also davon ausgehend ist es klar, dass es eine kulturelle Divergenz gibt, und werden dabei nichteigenkulturelle literarische Texte weniger gut verstanden.

Dies ermutigt sehr, über adäquate literarische Texte nachzudenken, damit man sie in den Programmen der Literatur einsetzt.

Texte die eben nach bestimmten Kriterien für die algerischen Lerner ausgewählt werden müssen, um somit die obengenannte kulturelle Divergenz zu vermeiden, d.h. algerische Lerner mit einheimischer Kultur in literarischen Texten konfrontieren lassen.

Hier werden die Lerner bei sich fühlen, ihre Sitten und Gebräuche spüren, ihr Volkstümliches, ihre Haltungs- und Denkweisen hautnah sehen und vor allem muss der "Herzschlag" des algerischen Volkes in literarischen Texten gefühlt werden.

Der Lehrer, der auf jeden Fall im Mittelpunkt steht und zwar der Literaturlehrer, muss sich anstrengen, das obenerwähnte möglichst verwirklicht zu machen, sonst werden sowohl Lehrer als auch Lerner von der Kultur der Zielsprache "geschleift".

Als Abschluss seines Beitrages führt Friedrich Hassenstein ein poetisches Zitat an:

„ Wuchs dir die Sprache im Mund, so wuchs in der Hand dir die Kette. Zieh nun das

103

Weltall zu dir. Ziehe, sonst wirst du geschleift.“

Und kommentiert weiter:

*„ Der Deutschlehrer muß, um in dem Bilde zu bleiben, den Schülern beim Training ihrer Muskeln helfen, damit sie ihr Leben kräftig ziehen können und nicht geschleift werden.“*¹⁰⁴

¹⁰² Vgl. Haus H Reich: Lesen vermittelt sprachgeworbene Kultur, S.191

¹⁰³ Vgl. F. Hassenstein : Zur Lernzieldiskussion des Deutschunterricht. In: Erich Wolfram, Frankfurt a. M.1995, S.43

¹⁰⁴ Ebd.

2.3 Das interkulturelle Lernen

Es muss vorweggeschickt werden, dass das interkulturelle Lernen zu einem aktuellen Thema und zu einem *"Modeworte"*¹⁰⁵ geworden; daher sind Kommunikation, Beziehungen und zwar Erziehung und Bildung interkulturell gefärbt.

Davon ausgehend ergibt sich die Notwendigkeit, über Lern- und Lehrmethoden nachzudenken, damit man an erster Stelle sich mit dem anderen verstandigt oder wenigstens ihn zu verstehen versucht, denn hier ist eben auf das Ziel des Fremdsprachenunterrichts angespielt; mit anderen Worten: es ist die *„Weckung von Verständnis für das fremde Land“*¹⁰⁶ gezielt; dabei wird also der Lerner *"sowohl*

107

Sprach- und Kulturbarrieren überwinden. „ .

Der Literaturunterricht muss allerdings sowohl die deutsche als auch die arabische Kultur nicht außer Acht lassen, denn solch ein Unterricht ist immer dadurch geprägt, dass er mit soziokulturellen Eigenschaften versehen ist und ein *„bewusster Vergleich zwischen der Herkunftskultur der Lernenden und der Zielsprachenkultur“*¹⁰⁸ ist notwendig und erstrebenswert, um die interkulturelle Kompetenz, die heute zur *fünften Fertigkeit*¹⁰⁹ geworden ist, bei den Lernenden entwickeln zu lassen.

Aus all diesen Gründen und insbesondere wenn der Literaturunterricht die soziokulturellen Eigenschaften nicht berücksichtigt wird - meines Erachtens - ohne Erfolg bleiben.

Es wird mit soziokulturellen Eigenschaften die verbalen und die nonverbalen Äußerungen gemeint.

Es ist selbstverständlich festgestellt, dass das Alltagshandeln kulturell geprägt ist, sowohl mit Verbalen beispielsweise Erzählen, Berichten, Gratulieren usw., als auch mit Nonverbalen wie Gestik, Mimik, Körperhaltungen usw.

Vgl. K. El Korso: Worum geht es beim interkulturellen Lernen ? Erfahrung und Perspektiven. In: Manfred Durzak und Beate Laudenberg (Hrsg.): Literatur im interkulturellen Dialog. Peter Lang Verlag, Bern. Berlin. Bruxelles. Frankfurt a.M. New York. Oxford. Wien 2000, S.108

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. Els Oksaar: Problematik im interkulturellen Verstehen. In: Petra Matusche (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut, München 1988, S.15

¹⁰⁸ Vgl. K. El Korso: Worum geht es beim interkulturellen Lernen ?, S.112

¹⁰⁹ Vgl. M. Prinz: Von der Landeskunde zum interkulturellen Lernen. Oran Marrakesch 2001

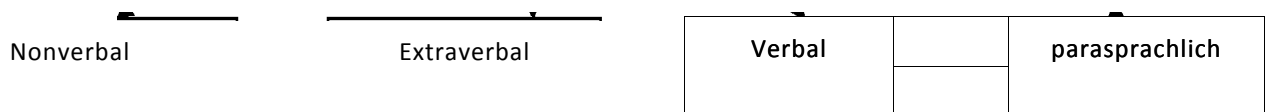
Das sind vor allem Einheiten der Kommunikation, die „in *verschiedenen kommunikativen Akten realisiert werden können*.“¹¹⁰

Diese - auch abstrakte Einheiten genannt - Einheiten lassen sich auch "Kultureme" heißen.

Die Kultureme lassen sich aber auch als Behavioreme innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe und Nationalität widerspiegeln, die entweder nonverbal, extraverbal oder parasprachlich realisiert werden können.

Kulturem

Behaviorem



- Mimik
- Gestik
- Körperbewegung
- Zeit
- Raum
- Proxemik
- Soziale variablen
- Wörter

Abb.1 ¹¹¹

¹¹⁰Vgl. E. Oksaar : Problematik im interkulturellen Verstehen, S.11

¹¹¹Ebd.

Bei der Realisierung dieser Behavioreme ergeben sich aber Schwierigkeiten, denn *„die lexikalischen Elemente verschiedener Sprachen sind nicht einfach Etiketten für dieselben Sachverhalte der Wirklichkeit und reichen nicht aus.“*¹¹²

Um die Kultur des anderen gut zu verstehen sollen literarische Texte dazu beitragen, dass sie bei den Lernenden sowie bei den Lehrenden so lenken, dass sie Sinn und Bedeutung bilden können.

Diese schon ergebenen Schwierigkeiten sind - auch manchmal durch das Nichterkennen von den Gehörten oder gelesenen verursacht worden - im Allgemeinen auch im Sprachkurs konstatiert.

„Ein Ausländer, der Deutsch lernt, muß schon bei einem Gruß wie guten Tag auch stets lernen, die Regeln der Anrede zu berücksichtigen. Er muß wissen, daß der Gruß alleine nicht ausreicht, wenn man den Namen der Person kennt, und daß er, je nach seiner Beziehung zu dem anderen, guten Tag, Max; guten Tag, Herr Müller; oder guten Tag, Herr Direktor (Müller) sagen soll.

Vor allem die sozialen Variablen regulieren die Wahl des Ausdruckes: Alter und Rolle des Empfängers, sowie die Beziehung zwischen dem Sender und dem Empfänger bestimmen sie.

Was unter Freunden als Tag oder Hallo üblich ist, würde als Normabweichung beim Gruß des Chefs gelten.

Soziale Variablen regeln bei deutschen verbalen und nonverbalen Behavioremen die Frage: Wer grüßt zuerst?

Bei verbalen Behavioremen grüßt in der Regel der Jüngere den Älteren, der Herr die Dame, der in der Hierarchie niedriger Stehende den Hochstehenden.

*Bei Händedruck ist es gewöhnlich umgekehrt.“*¹¹³

Es soll außerdem daran erinnert werden, dass der Witz einer der vielen Bestandteile einer Kultur ist, und den man auch für die Beherrschung einer Fremdsprache brauchen soll, denn *„die Witze bilden erfahrungsgemäß eine gewisse interkulturelle Barriere.“*¹¹⁴

¹¹² Vgl. E. Oksaar: Problematik im interkulturellen Verstehen, S.15

¹¹³ Ebd. S. 13-14ff.

¹¹⁴ Ebd S. 107

In der Verstehenstheorie sind Witze -auch etymologisch gesehen- Synonyme bzw. eine Ableitung von Verstand und Klugheit und helfen dem Leser oder Hörer, Sinn und Bedeutung zu bilden und „wer sich Witze erklären lassen muß, gilt als beschränkt.“¹¹⁵ Davon ausgehend ist es festzustellen, dass das Verstehen der Witze in einer Fremdsprache nicht nur eine Notwendigkeit geworden ist, sondern eine Voraussetzung, um die jeweilige Fremdsprache perfekt zu beherrschen.

Sie erlauben darüber hinaus dem Lerner, etwas über die soziokulturellen Eigenschaften zu lernen und Stereotype zu bilden.

In diesem Zusammenhang formuliert Steffen -Peter- Ballstaedt:

*„Das Verständnis einer fremden Kultur und Sprache wird durch deren Witz und Humor vertieft, auch wenn sie sich meist nicht ohne Hintergrundinformation erschließen.“*¹¹⁶

Es wäre dann für die Aneignung gesellschaftlicher Denkweise bzw. Verhaltensweise sinnvoll, auch Witze im Programm der Literatur des ersten oder des zweiten Studienjahres einzusetzen, und möglichst zu vergleichen, obwohl es nicht einfach ist, wegen dem geringeren Wortschatz und den geringeren grammatischen Strukturen, so was im Literaturunterricht oder auch im Sprachunterricht zu realisieren.

Es ist selbstverständlich klar, dass beim Witzerzählen Verständnisprobleme entstehen, die durch die Pointe des Witzes oder auch durch das Witzmotiv selbst herbeigeführt sind.

Man soll trotzdem aber auch wagen, Witze in einem pädagogischen Rahmen darzustellen, um die Kulturen begegnen zu lassen und Kulturkontakte überbrücken zu können.

Das interkulturelle Lernen, das seinen „Ursprung auf dem Gebiet der Landeskunde

117

finde“ , soll an erster Stelle dem Lerner erlauben, bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen eines anderen fremden Kulturkreises aufzunehmen, und sich situationsgemäß im Lande der Zielsprache zu verhalten.

Vgl. S. P. Ballstaedt 1988, S.96

Ebd. S.107

Vgl. K. El Korso: Worum geht es beim interkulturellen Lernen?, S.109

Dies soll -meines Erachtens- eine der Aufgaben des Literaturunterrichts werden, denn die Literatur selbst schöpft ihre Inhalte von der Gesellschaft.

*„L'écrivain suit les langages réellement parlés [...] qui épuisent tout le contenu de la société [...] La littérature n'est plus un orgueil ou refuge, elle commence à devenir un acte lucide d'information, comme s'il lui fallait d'abord apprendre en le reproduisant le détail de la disparité sociale. ”*¹¹⁸

2.3.1 Andere Form zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz

Vor einigen Jahren hat man die Programme des Fremdsprachenunterrichts geandert und dabei sind zahlreiche neue Moduls wie Informatik, algerische Geschichte, Linguistik, Universalzivilisation u.a., die auf Arabisch durchgeführt werden, vorgedrungen und einen erheblichen Vorrang vor den anderen Moduls, die mit der Zielsprache gelehrt sind, erhalten haben und somit bleibt das abgekürzte Studienvolumen des Fremdsprachenunterrichts relativ vernachlässigt, abgesehen von den entleerten Inhalten, die immer in unerreichbare Weite rücken; damit erlebt man ja eine *„Erosion des Bildungsziels ”*¹¹⁹.

In den 90er Jahren sind Schulen, Hochschulen und andere Institutionen wegen der Internationalisierung von der Wirtschaft, Technologie und anderer Formen der Verflechtungen aber auch Beziehungen zwischen den Völkern, was mehr Kommunikation bedarf, vor neue Forderungen gestellt und *„zugleich veränderten sich die internationalen Beziehungen nicht nur in Politik und Wirtschaft, sondern auch im Erfahrungshorizont der Bevölkerung. ‚Das Ausland‘ war nicht mehr eine ferne Welt,*

120

die den meisten - wenn überhaupt- in Form von Bildern und Texten begegnete. ”

Daraus müssen Wege außer dem schulischen Rahmen gefunden werden, wo nicht nur die Kommunikation entwickelt werden, sondern auch werden Fremdsprachenkenntnisse vertieft und ohne Schwierigkeiten mit kulturellen Phänomenen umgehen können.

¹¹⁸ Vgl. Roland Barthes: Le degré zéro de l'écriture. Edition du Seuil, 1972, S.59

¹¹⁹ Vgl. Robert Picht: Was ist praktisch? Zeitgeschichtliche Überlegungen zum Lernziel 'kommunikative Kompetenz'. In: Eynar Leupold/Yvonne Petter (Hrsg.): interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990, S.174

Denn man hat immer festgestellt, dass einige, denen ein Auslandsstipendium zugesagt ist und im Rahmen eines Kooperationsaustausches im Ausland und zwar in Deutschland sich aufgehalten haben, sind nicht nur mehr kommunikationsfähiger, sondern auch interkulturell qualifizierter als diejenigen, die die ‚Andersheit‘ nicht mal erlebt haben trotz aller Auslandskontakte.

Diese „*Internationalität fordert eine neue Bildung*“¹²¹, die die Kommunikation promovieren lassen soll.

Es muss aber ein qualitativer Sprung gemacht werden; es können in diesem Sinne Verbände am Beispiel des Deutsch-Französischen Jugendwerks oder am Beispiel des Deutsch - Russischen Austausches reagieren, das heißt Jugendwerke, kulturellen Austausch und Partnerschaften schaffen und vor allem Brücken schlagen.

Warum nicht ein Deutsch-Algerisches Jugendwerk?

Dabei werden Jugendliche selbst aktivieren beispielsweise Sprachprogramme entwickeln, Sprachkurse anbieten (sei es auf Deutsch oder sei es auf Arabisch), die „*Jugendliche und Animateure in die Lage versetzen sollten, an Begegnungsprogrammen teilzunehmen. Alltagssituationen zu meistern und freundschaftlich soweit es ging, bei gemeinsamen Aktivitäten zu kommunizieren.*“¹²²

Somit will man sowohl räumliche als auch sprachliche Grenzen überschreiten, dies ist¹²³ aber zu einem Erlebnis geworden, "an dem viele teilhaben wollen."

Dies muss grundlich überdenken werden im Sinne eines Erlebnisses des Alltagswissens des anderen, wobei auch Alltagskommunikation und massenhafte Vermehrung internationaler Kontakte erlaubt werden können.

Der Fremdsprachenunterricht Deutsch muss aus Gründen der sogenannten Internationalisierung florieren und nicht zurückgehen und diese Form der Kommunikation mag -meines Erachtens- effizienter für die Ausbildung unserer¹²⁴ Studenten, „die sich für eine entsprechende Lehrtätigkeit interessieren.“, wirken.

¹²¹ Vgl. Robert Picht: Was ist praktisch? Zeitgeschichtliche Überlegungen zum Lernziel 'kommunikative Kompetenz', S.181

¹²² Ebd., S.175

^m Ebd., S.176

¹²⁴ Vgl. A. Wierlacher: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur (1983). In: Aspekte interkultureller Germanistik in nordischer Sicht. Wilhelm Fink Verlag, Kopenhagen, München 1987, S.74

Der Fremdsprachenunterricht Deutsch muss entfaltet werden und muss aus seinem Dilemma herauskommen, denn die üblichen gelehrten Programme können ihm allein nicht abhelfen, solange man ihn „*abgelöst von den inhaltlichen und kulturellen*

125

Zusammenhängen " lehrt.

Es muss im Sinne eines lebenslangen Lernens neu nachgedacht werden, d.h. neue Möglichkeiten finden, die die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden entwickeln, weil die Sprachlosigkeit keinen Platz mehr in der modernen Welt hat.

In diesem Sinne fährt Robert Picht fort:

„ Fragt man nach der Fähigkeit, nicht nur oberflächlich zu kommunizieren, nicht nur erfolgreiche Produkte zu verkaufen und zu kaufen, sondern mit ausländischen Partnern eng zu kooperieren, gemeinsam Neues zu entwickeln oder auch sensibel mit fremden Denk- und Kulturformen umgehen, wird diese Stunde der Wahrheit durchaus dramatisch ".¹²⁶

2.4 Literarische Texte : Auswahl und Problème

Im Laufe dieser Arbeit hat man ja versucht, die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeiten und Chancen des Einsatzes von literarischen Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu lenken; und dabei müssen auch die Auswahlkriterien, die eine zentrale Bedeutung haben sollen, so stark zur Sprache gebracht werden.

Man hat ja bei den verschiedenen Literaturdidaktikern konstatiert, dass die Auswahlkriterien literarischer Texte sehr unterschiedlich sind und darüber hinaus es am schwierigsten wäre, sie zu bestimmen.

Denn diese hängen -beispielsweise nach Löschmann- von der didaktisch-methodischen Funktionen der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht ab, d.h.

Vgl. R. Picht: Was ist praktisch? Zeitgeschichtliche Überlegungen zum Lernziel 'kommunikative Kompetenz', S.180-181ff.

„Texte bzw. Textausschnitte müssen danach ausgewählt werden, welche didaktisch-methodischen Funktionen sie ausüben können.

Ob sie:

- zur Information

- zur Veranschaulichung bestimmter Sachverhalte

- zur Ergänzung eines behandelten Themas

- oder zur Auslösung von Sprechfähigkeit eingesetzt werden. „

Während andere sehen, dass die Auswahlkriterien eine Lehrersache sei und darüber solle er sich entscheiden.

Somit stimmt man selbstverständlich mit F.J. Payrhuber überein, wenn er sagt:

*„Die Entscheidung über die Inhalte sollte -unter weitmöglicher Mitwirkung der Schüler- von Lehrer selbst getroffen und verantwortet werden können, orientiert an Kriterien, die seiner begründeten Zielsetzung entsprechen. “*¹²⁸

Da man mit Lernenden des ersten und zweiten Studienjahres zu tun hat, ist es meist dabei und zwar im fremdsprachlichen Literaturunterricht festzustellen, dass die Lerner erst auch noch die Sprache erlernen müssen, was die Auswahl literarischer Texte schwerer macht, weil man sich eben mit Schwierigkeiten konfrontiert wird, die die Arbeit des Lehrers sowie das Erlernen und das Verständnis noch hemmen bzw. stören.

Es wäre dann sinnvoll, die literarischen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden zu beachten, die für eine erfolgreiche Arbeit sehr wichtig sind.

Auf Suche nach adäquaten literarischen Texten, die die Interesse der Lernenden berücksichtigen und ihre Wünsche erfüllen können, soll man sich darum sehr

¹²⁷Vgl. Löschnann : Textauswahl. Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 1, Leipzig 1986, S.44

¹²⁸ Vgl. F.J. Payrhuber: Dramen im Unterricht. In: Lange, Gunter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, Band2. Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S.653

bemühen, vor allem Texte zu suchen, die „junge Menschen betreffen, wo die Adressaten die Möglichkeit finden, sich selbst zu identifizieren.“¹²⁹

Wünschenswert wäre dann von literarischen Texten auszugehen, die das Vertraute beinhalten, um dem kulturellen Problem vorbeugen zu können, und somit bleibt - meines Erachtens - nur das sprachliche Problem, das mit Worterklärung und Wortschatzübungen geheilt werden kann.

In diesem Zusammenhang muss man eben mit Franz Hebel darüber übereinstimmen, der die unterrichtspraktischen Kriterien erwähnt hat und die Schwierigkeiten, mit denen man im Rahmen des Literaturunterrichts konfrontiert ist, skizziert hat

Es gehört zum guten Ton, dass man hier blitzschnell auf die Schwierigkeiten bei der Auswahl literarischer Texte hinweist, bevor man sie herstellt.

Man kann auf jeden Fall nicht von der Natur aus, sich über bestimmte Kriterien entscheiden, denn „literarische Texte haben ihre Spielregeln.“¹³⁰

Denn bei dem Lernen, das „als Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche [...] Lehren als Unterstützung dieser Entwicklung“¹³¹, tauchen -wie gesagt- Schwierigkeiten auf, die einerseits die altersentsprechenden Interessen und die Inhalte der Texte betreffen, und andererseits sind aber auch die Kriterien auf die Stellung und auf die Funktion der Literatur sowie auf die Ziele des Literaturunterrichts angewiesen.

2.4.1. Sprachliche Schwierigkeiten

Es wird hier eigentlich über den Schwierigkeitsgrad (Hebel 1980:181) der literarischen Texte gesprochen, oder mit anderen Worten soll es hier um den Bezug zwischen Textauswahl und sprachlichem Schwierigkeitsgrad gehen; abgesehen von der Adaptation und von dem Einsatz von den Ganzschriften.

¹²⁹ Vgl. Brek, Magisterarbeit Handlungsorientierter Deutschunterricht an literarischen Texten im Fach DaF (dargestellt nach den Unterrichtserfahrungen bei Studierenden der Universität Oran). Magisterarbeit, Oran 1991, S.56

¹³⁰ Vgl. G. Müller: Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? In: Info DaF 25, Heft 6, Leipzig 1998, S.727

¹³¹ Ebd., S.733

Man kann auf jeden Fall nicht über den Schwierigkeitsgrad sprechen, ohne Franz Hebel zu erwähnen, der damit „*also Wortkenntnis, Syntaxbeherrschung, semantisches Unterscheidungsvermögen, Beherrschung der pragmatischen Regel*“¹³² meinte.

Dieser Schwierigkeitsgrad von literarischen Texten bemisst sich aber aus folgenden Faktoren:

- der Komplexität der verwendeten Sprache
- dem Grad der Verschlüsselung der inhaltlichen Aussage durch sprachliche Konstruktionen
- dem Einfluss von Interferenzerscheinungen.

Dies entspricht lediglich dem zweiten Teil von Hebels Aussage, wenn er weiter formuliert:

„*Der sprachliche Schwierigkeitsgrad im engeren Sinne bemisst sich zudem nicht nur an den Interferenzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern auch an den Interferenzen zu anderen bisher erworbenen Fremdsprachen.*“¹³³

Es soll in diesem Zusammenhang daran erinnert werden, dass der sprachliche Schwierigkeitsgrad dazu führt, über die Sprachformen zu sprechen, d.h. man will überhaupt nicht den Unterschied zwischen der gesprochenen Sprache und der Sprache in der Literatur machen, die nicht nur ein Medium der mündlichen Kommunikation ist, sondern auch Träger der geschriebenen Sprache .

Man will also Texte auswählen, die den schon erworbenen Sprachkenntnissen anpassen, die außerdem Wege in die Zielkultur erhellen müssen, aber auch zum Spracherwerb anreizen.

Von den solchen Texten, mit denen der Lehrer eine Leistung von den Lernern verlangt bzw. erwartet, die aber über ihr Vermögen hinausgeht, muss er sich entfernen, denn somit will man keinesfalls, dass die Lerner wie "Gunter Gras" sprechen.

¹³² Vgl. F. Hebel: Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Alois Wielacher (Hrsg.): Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 6, Leipzig 1990, S.181

¹³³ Vgl. F. Hebel: Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht, S181

Es sind schließlich Texte also auszuwählen, die

- die sprachlichen Möglichkeiten der Lerner nicht überfordern,
- den Spracherwerb stimulieren,
- die geschriebene Sprache neben die gesprochene stellen.

Man unterscheidet zwischen einem subjektiven und objektiven Schwierigkeitsgrad. Der subjektive Schwierigkeitsgrad schließt das Weltwissen, die thematischen Interessen der Lernenden, ihre Vorkenntnisse im Umgang mit literarischen Texten und ihrer sprachlichen Kompetenz ein. Er variiert von der Lerngruppe.

Der objektive, textinhärente Schwierigkeitsgrad wird durch sprachliche Merkmale (Nähe oder Abweichung von der Standardsprache, Satzlänge, Konventionalität oder Originalität des Stils), strukturelle Merkmale (Komplexität des Aufbaus, Anzahl der Handlungsstränge) und inhaltliche Merkmale (Wirklichkeitsnähe oder Wirklichkeitsferne, kulturelle Nähe oder Distanz, Konkretheit oder Abstraktheit, Flachheit oder Komplexität der Figuren) bestimmt.

Schwierigkeit kann durch Vorentlastungsmaßnahmen gemindert werden, z.B. man kann visuelle Hilfsmittel oder Video benutzen, sich mit Schlüsselwörtern und inhaltlichen Fragen beschäftigen oder Dramatisierung und Vergleichung anwenden.

Zu diesem Punkt muss man sagen, dass der Lehrer oft das Niveau der Lernenden überschätzt. Die Lerner bekommen dann wegen dieser Erfahrung solches Gefühl, dass Lesen fremdsprachiger Texte zu schwierig ist. Sie haben dann kaum die Neigung zum Lesen von fremdsprachigen Büchern in der Zukunft. Die Lerner sollten deshalb durch Literatur nicht überfordert werden aber sie dürfen auch nicht intellektuell und emotional unterfordert werden. Man muss die richtige Balance finden.

Für den Lehrer ist es aber schwer zu bewerten, welche Texte für seine Lerner anspruchsvoll und welche im Gegenteil einfach sind. Jeder Lerner hat andere Kenntnisse. Es hängt auch mit dem Sprachniveau und der Lesekompetenz in der

Muttersprache zusammen. Kinder lesen heute immer weniger und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen ist immer schlimmer. Kinder haben oft Probleme mit Lesen von muttersprachigen Texten. Viel schwieriger müsse es für sie mit fremdsprachigen Texten sein, was der Lehrer auch berücksichtigen muss.

Außer vorher erwähnten Schwierigkeitsgrad (hier unterstreicht man besonders Wortschatz, grammatische Strukturen und Funktionen), man denkt auch an literarische Merkmale wie Humor, Spannung, Repetition, Überraschung, Metapher oder Kontrast, Thema (ob es relevant, interessant, amüsant, angemessen lang und merkbar ist). Wichtig sind auch Illustrationen, die idealerweise attraktiv, grotesk und farbig sind.

Desweiteren erwähnt man den erzieherischen Aspekt wie interkulturelles Lernen, Weltkenntnisse und Kulturkenntnisse, ohne die Motivation der Lernenden natürlich zu vergessen, die auch sehr wichtig ist.

Das Buch muss einen positiven Ansatz bilden, Neugier und Lust erwecken, Lernerfahrungen, Selbstbewusstsein bringen und zum weiteren Lesen motivieren. Der Sprachinhalt muss authentisch und angemessen sein, der Text sollte Möglichkeit der

nachfolgenden Arbeit bringen.

2.4.2 Motivationsschwierigkeiten

Es muss daran erinnert werden, dass der Lerner der Ausgangspunkt aller Überlegungen und Bemühungen ist.

An seine Lernbereitschaft und seine Interessen muss man auch gründlich denken, um die angemessenen Kriterien aufstellen zu können.

Anders gesagt, es ist auch „die *Beziehungen der Texte zu den Erfahrungen der Schüler zu beachten*“³⁴. Die Unterrichtserfahrung hat ja gezeigt, dass die Lerner bei einigen Texten wie das Drama "der Besuch der alten Dame" sich sehr aktiv zeigen, denn aus

Vgl. F. Hebel: Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht, S.182

dem einzigen Grund her, dass sie darin ihre Probleme (Liebe, Untreue, Arbeitslosigkeit, Rache...) sehen, haben ein reges Interesse dafür gezeigt, das man durch die vielen Fragen, die Analyse und vor allem den Versuch der Wiedergabe (Reproduktion) des Textes gemerkt hat. Während bei anderen Texten, die ihren Interessen nicht mehr entsprechen, ist kaum eine Reaktion ihrerseits zu erwähnen und sie zeigen sich total desinteressiert.

Das besagt, dass man für einen gelungenen und erfolgreichen Literaturunterricht bei der Auswahl literarischer Texte auch die Lernererwartungen, Lernergeschmack und sogar Lernerinteressen in Betracht zieht.

Der Blick muss also auf eine anpassende Wahl gelenkt werden, dass man literarische Texte so auswählt, dass sie an erster Stelle an den Interessen und noch näher an der Erfahrungswelt der Lerner orientiert sind, und die aber auch noch in besonderem Maße mit ihren Lebenswelt angebunden werden können.

Es wird daher nicht immer einfach sein, literarische Texte in Einklang mit den Interessen der Lerner zu bringen, denn man weiß gar nicht, ob ihre

Lektüreinteressen berücksichtigt sind!

Die Aufgabe des Lehrers besteht übrigens darin, dass er mal versucht zu wissen, was eigentlich die Lerner lesen wollen, damit er den Schwierigkeitsgrad der Motivation bei der Auswahl literarischer Texte ein wenig mildern kann, und soll außerdem über literarische Texte nachdenken, die geeignet sind, „die *gegenwärtigen [...] Erfahrungen [...] für heutige Rezipienten fruchtbar zu machen.*“¹³⁵

Man kann beispielsweise die erste Gattung Lyrik durch das folgende Volkslied veranschaulichen und dann es mit anderen Zusatztexten unterstützen.

Vgl. F. J. Payrhuber: Dramen im Unterricht, S.653

Müllers Abschied

Da droben auf jenem berge,
Da steht ein goldenes Haus,
Da schauen wohl alle Fruhmorgen
Drei schöne Jungfrauen heraus,
Die eine, die heifset Elisabeth,
Die andere Bernharda mein,
Die dritte, die will ich nicht nennen,
Die sollt mein eigen sein.
Da unten in jenem Tale,
Da treibt das Wasser ein Rad,
das treibet nichts als Liebe
Vom Abend bis wieder an Tag;
Das Rad, das ist gebrochen,
Die Liebe, die hat ein End,
Und wenn zwei Liebende scheiden,
Sie reichen einander die Händ.

Ach Scheiden, ach, ach!
Wer hat doch das Scheiden erdacht,
Das hat mein jung frisch Herzelein
So frühzeitig traurig gemacht.
Dies Liedlein, ach, ach!
Hat wohl ein Muller erdacht;
Den hat des Ritters Töchterlein
Vom Lieben zum Scheiden gebracht.

2.5 Aufgabe des Lehrers bei der Textauswahl

Unter den Entscheidungsfaktoren für die Auswahl literarischer Texte spielt der Lehrer insbesondere des Fremdsprachenunterrichts eine bedeutende Rolle.

Denn wegen der mangelhaften Anthologie, die weder in den hiesigen Bibliotheken noch auf dem Markt zu Verfügung ist, ist ihm also die Auswahl literarischer Texte eben überlassen.

Das heißt, dass der Lehrer bei der Textsuche auf seinen eigenen Textfundus zurückgreift, und muss -wie gesagt- von altbekannten Texten ausgehen.

Somit will man überhaupt nicht, dass er zum idealen Lehrer wird, aber man will auch nicht, dass man ihn seiner Auswahlmöglichkeit und seiner Entscheidungsfreiheit beraubt, sondern man will ihn eigentlich veranlassen, sich für oder gegen einen Text zu entscheiden, weil viele Diskussionen in diesem Sinne geführt sind, die ja beweisen haben, dass es keine ideale Anthologie gibt.

Hier soll aber erinnert werden, dass der Lehrer Kriterien für die Auswahl literarischer Texte aufstellt, in denen er nicht nur die Erwartungen und Interessen der Lerner berücksichtigt, sondern auch seine Vorstellungen sowie den Geschmack der Lerner realisieren sieht.

Verleugnen darf man auch nicht, dass man mit einem institutionellen Angebot zu tun hat, das aber auch von dem Lehrer selbst ergänzt und vervollständigt werden muss.

Aufgrund dieser komplizierten Aufgabe des Lehrers hat man versucht, eine Anthologie darzustellen, die aber nicht eine ideale und endgültige für das erste und zweite Studienjahr betrachtet werden muss, sondern als eine unter anderen vielen Anthologien und eines unter anderen Informationsmedien.

Literarische Texte sind auf jeder Lernstufe einsetzbar. Aber der Lehrer muss

sorgfältig auswählen, weil alle Texte nicht in allen Situationen geeignet sind. Die Texte müssen den Interessen der Lerner entsprechen, dem didaktischen Ziel des Unterrichts - den zeitlichen und materiellen Möglichkeiten des Unterrichts-.

Das Thema von Büchern ist auch sehr wichtig. Es sollte den Lernern nahe sein.

Die Lektüre wählt der Lehrer, der wahrscheinlich andere Interessen als seine Lerner hat.

Die Lerner sind zum Lesen nur dann motiviert, wenn sie sich mit dem Thema identifizieren können. Das Lesepublikum identifiziert sich mit Hauptfiguren und nimmt ihre Meinungen und Einstellungen an. Identifikation kommt wegen dem gleichen Alter, sozialen Status, physischen oder psychischen Ähnlichkeit vor. Der Leser hat oft ähnliche Erlebnisse wie die Hauptfiguren und er vergleicht ihre und seine Erlebnisse.

Die Leser suchen in der Literatur Lösungen eigener Problemen.

Thematisch geeignet sind z.B. Themen aus dem Alltag der Lerner, persönliche Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen, aktuelle Probleme in der Gesellschaft und menschliche Themen, mit denen die Lernenden etwas zu tun haben.

Der Lehrer muss im Unterricht mit einfacheren Texten beginnen.

Gedichte und Erzähltexte sind sehr nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache aufzunehmen.

Es gibt auch vereinfachte Versionen der Bücher von bekannten Autoren. Die Experten aber finden solche „Vereinfachungen“ ganz problematisch. Einerseits wird der

Text um seine literarische Dimension verkürzt, andererseits werden solche Bücher von anderen Autoren nacherzählt und der Kontakt mit dem ursprünglichen Autor verschwindet. Wir nehmen dann eigentlich die gleiche Geschichte aus einer anderen

Perspektive an. Mehr geeignet sind deshalb einfache Originaltexte, wie Märchen, Erzählungen, Kurzgeschichten und Gedichte.

Ein literarischer Text sollte dazu beitragen, dass man ein Gespür entwickelt, welche bestimmte Wortkombinationen und Verlauf von Sätzen in einer Fremdsprache üblich und normal sind. Texte, die von dieser Form abweichen, vermitteln falsche Erwartungen und bringen dem Leser keine Kenntnisse. Deshalb ist es besser, mit einfachen, „sprachlich normalen“ Texten im Unterricht zu beginnen wie z.B. mit leichter Unterhaltungsliteratur, als mit zwar hoch geschätzt aber muhsamen Texten.

Der Lehrer soll auch die gemeinsame Sprachkultur berücksichtigen. Ein Literaturunterricht ist eigentlich ein interkultureller Unterricht, wann Lerner die Kultur der Zielsprache kennenlernen und sie vergleichen sie mit Normen der eigenen Kultur.

Bei der Lekturauswahl sollen deshalb auch kulturvergleichende Aspekte Berücksichtigt werden.

Nach Kast sollten *„diejenigen Texte gelesen werden, die den jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Identifikation und Projektion zu lassen.“*¹³⁶

Es gibt auch andere Kriterien, die man auch berücksichtigen sollen, einen literarischen Text auszuwählen:

Adressaten-/Lernerbezug

Der Text muss an die persönlichen, alters- und kulturspezifischen Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen und Weltwissen der Lerner anknüpfen. Man muss auch die vorhandenen Vorkenntnisse wie Sprache und Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten berücksichtigen. Der Text soll altersgemäß, intellektuell, emotional sein, er soll die Möglichkeiten für Identifikation und Projektion anbieten. Der Text sollte etwas Neues enthalten. Unter diesen Bedingungen bringt der Text die Persönlichkeitsentwicklung in Form von Lern- und Erfahrungszuwachs.

Vgl. B. Kast: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheid, 1985, S.31

Lernzielorientierung

Manche Texte aktivieren Lernende zum Prozess der Hypothesenbildung und Sinnkonstruktion, manche haben ästhetische und sprachliche Funktion und regen zur eigenen kreativen Sprachwendung an. Andere haben landeskundliche Funktion und regen die Begegnung und die bewusste Auseinandersetzung mit dem Fremden an.

2.6 Vom Lerner abhängige Kriterien

Davon ausgehend, dass der Lerner der Ausgangspunkt aller Überlegungen und Bemühungen ist, sind seine Interessen, seine Zuneigungen und vor allem seine besonderen Zugangsbedingungen zum literarischen Texte notwendig und von zentraler Bedeutung für die Textauswahl.

Man hat schon gezeigt, dass der literarische Text unterschiedlich je nach der Herkunftskultur empfangen bzw. interpretiert ist, d.h. eigene soziokulturelle Vorerfahrungen treten auf und üben einen großen Einfluss bei der Textbedeutung aus. Es lassen sich in Bezug auf die Beziehung des Fremden mit dem Eigenen mit dem Blick auf die Auswahl folgende Frage stellen:

Welche Kriterien Texte erfüllen müssen?

Ist ein Text auszuwählen, der:

- a) die Andersheit darstellt,
- b) die Erfahrung der Anderen ermöglicht,
- c) die eigene Erfahrung provoziert,
- d) die eigenkulturellen Erlebnisse widerspiegelt.

Es wurde schon gezeigt, dass die Distanz der Lerner auf kulturellen Faktoren beruht. Es wäre dann sinnvoll, Fremdkulturelles sowie Eigenkulturelles kombinieren zu versuchen und sie darzustellen, d.h. man bietet eine Art gemischte Anthologie dar, die möglicherweise das Fremd- sowie das Eigenkulturelle beachtet, damit man sich sowohl mit dem anderen verständigen kann, als auch sein Eigenes nicht mit einem fremden Auge betrachten vermag.

Im Hinblick auf was schon vorher gesagt wurde, müssen also Texte ausgewählt werden, dass

- sie dem Erfahrungsfeld der Lerner entsprechen
- durch sie die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich werden können und
- sie Möglichkeit zur Eigenerfahrung lassen

Es geht aber nicht darum, dass der Lehrer die Andersartigkeit seiner Meinung entsprechend einbringt, oder Vorurteile, Stereotype und Vorinformationen der Lerner durch Texte befestigt, sondern literarische Texte wegen ihres kulturellen Reichtums und ihrer Freiheit vorführt und muss darüber hinaus dem Lerner selbst Raum für Eigenerfahrung lassen, denn Beide sind an einem gegenseitigen Prozess und zwar Lehr- und Lernprozess aktiv beteiligt

Das darf überhaupt nicht dazu führen, dass die obenerwähnten Kriterien feste Kriterien sind, sondern es gibt - mehr oder weniger- noch welche, die auch noch von dem Lerner abhängig sind.

2.7 Repräsentative Relevanz von Texten

Dieser Begriff "repräsentative Relevanz" ist aus dem Bereich der Pädagogik übernommen und darunter ist auf der einen Seite die Beziehung zwischen dem Text und der in ihm beinhalteten Kultur zu verstehen, und andererseits *„zielt er auf die thematische Verbindung der Lebenswelt des Lerners zum Text“*¹³⁷

Daher ist er von verschiedenen Theoretikern (besonders Alois Wierlacher und Franz Hebel) als ein Selektionskriterium betrachtet.

Im Auge der Theoretiker sei ein Text sehr bedeutend, nur wenn er repräsentativ für ein bestimmtes kulturelles Phänomen wäre.

Man stellt also fest, dass dabei das Streben nach Identifikation des Lerner mit dem Text stattfindet; und zwar die von Hebel bezeichnete Inkorporationstendenz, d.h. mit der im Text repräsentativen Kultur steht der Lerner (Leser) in Konflikt: er steht zwischen Identifikation und Distanz.

Vgl. A. Wierlacher: Zur Architektur eines neuen grundständigen Faches an der Universität Bayreuth. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 27. Jahrgang, Heft 6, Leipzig 1990, S.323

In diesem Sinne formuliert F. Hebel:

„Die Relevanz eines literarischen Textes ist gegeben, wenn er kulturelle Tätigkeit ermöglicht, so daß der Bezug zur Gesamtschau der Text- und Leserkultur herstellt [...]

*Repräsentativ ist ein Text, wenn der Aufnehmende dabei auf die Inkorporationstendenz der zentralen Kultur der Textumgebung trifft. Texte von repräsentativer Relevanz ermöglichen die intensive Erfahrung der eigenen Kräfte und Sinne der Aufnehmenden, weil diese wegen der gegenläufigen Tendenz von Text und zentraler Kultur auf äußerste beansprucht werden - bzw. in dem Maße, in dem der Aufnehmende sich auf dem Text einläßt, beansprucht werden können.“*¹³⁸

Mit kultureller Tätigkeit ist aber die Auseinandersetzung mit dem Text und der ihm bedingten Kultur gemeint.

Diese Kultur, die *„als der symbolische Schatz, das ganze Wissen eines Volkes, eine*¹³⁹
Erbe ist, das die Gesamtheit der Standes, Klassen- und Schichtenleistungen erfafit " ,

wird also gegeben, wenn der Leser einerseits

auf sie einläßt, d.h. er zeigt sich bereit, Kontakt zu ihr aufzunehmen, also sich mit identifiziert, gleichzeitig aber seine eigene Identität zu bewahren sucht und sich dabei in ihren Besonderheiten erfährt.

Davon ausgehend sollten in diesem Zusammenhang einige Fragen gestellt werden:

- was wichtig in einer Kultur ist,
- welches der algerische Lerner relevant,
- und sogar was repräsentativ für eine Kultur ist.

Vgl. F. Hebel: Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht, S.406
Vgl. Thanos Lipowatz: Die Frage des anderen. In: Josef Geringhausen/ Peter C. Seel, (Hrsg.): Interkultureller Kommunikation und Fremdverstehen. Goethe-Institut, München 1983, S.104

Wenn man diese Fragen konstatiert, findet man, dass es eben auf spezielle Themenbereiche angespielt wird, in denen Handlungs-, Wertungs- und Denkmuster deutlich werden.

Die Forderung kann schließlich für die Textauswahl aufgestellt werden, dass Texte so zu wählen sind, dass

- sie spezielle Charakteristika von den beiden Kulturen (von der algerischen und von der deutschen Kultur) aufzeigen und

- einen thematischen Bezug zur Lebenswelt des Lerners haben.

A- Der Alltag in der Literatur

Durchgeführte Diskussionen im Bereich der Landeskunde haben ja bewiesen, dass der Einsatz von dem Alltag für den Sprachunterricht notwendig ist, d.h. bei dem Spracherwerb sollen Handlungsfähigkeit und kommunikative Kompetenz entwickelt werden.

Man hatte schon gezeigt, dass literarische Texte zu landeskundlichen Zwecken eingesetzt werden können, denn das Textverständnis wird auf dem landeskundlichen Basiswissen aufgebaut.

Es scheint aber problematischer zu sein, einerseits das Alltagskulturelle in den literarischen Texten darzustellen, und andererseits werden Probleme der Nichtbeherrschung und zwar Missverständnisse der alltäglichen Situationen auftauchen, denn der ausländische Lerner - in unserem Fall der algerische- wird auf Grund seiner anderen Enkulturation zuerst sie erlernen müssen, d.h. mit ihnen konfrontiert werden, also selbstverständlich Distanz nehmen.

Aus diesen Gründen wäre es sinnvoll, sorgfältig bei der Textauswahl Folgendes zu beachten:

Es müssen Texte so ausgewählt werden, dass

- sie der neueren Literatur gehören, da sie Sprache und Situation ihrer Zeit widerspiegeln,

- auch wenn ältere Texte sind, vorausgesetzt, dass sie ihre Aktualität nicht verloren haben. Sie können dazu beitragen, gegenwärtige Phänomene zu verstehen.

Es muss aber auch die Aufmerksamkeit bei der Textauswahl darauf gelenkt werden, mit welchen Bereichen der Lerner in Kontakt kommen kann, welche er verstehen kann und in welchen er handeln muss.

Daraus ergibt sich für die Textauswahl die Notwendigkeit, dass auch solche Texte im Unterricht eingesetzt werden, die

- alltagskulturelle Themen behandeln,
- die Lerner unmittelbar betreffen,
- das Interesse der Lerner haben.

B- Folgen der Adaptation literarischer Texte

Es muss bei dieser Arbeit über ein Problem gesprochen werden, das häufig mit literarischen Texten vorkommt; es geht eigentlich um die zwar von Löschmann erwähnte "Adaptation".

Es ist wichtig in diesem Rahmen Martin Löschmann zu zitieren, wenn er formuliert:

„ Wenn ein künstlerischer Text dem Lernenden wegen seines Schwierigkeitsgrades, seiner Spezifik nicht zugänglich ist, scheint es deshalb angebracht, auf ihn zu verzichten, denn die beabsichtigte Wirkung, die gerade mit dem künstlerischen Text erreicht werden soll, kann eben nicht erreicht werden“¹¹⁰

Die Adaptation ist - meines Erachtens - eine Textinhaltsfrage, also eines der inhaltlichen Komponenten von Literatur, die aber auch berücksichtigt werden soll. Dabei wird also der literarische Text seine ästhetischen Werte verlieren, abgesehen davon, dass sie nicht nur zur weiteren Lektüre anregt, sondern auch wird das Kontextwissen fehlen, das für das Verständnis der Literatur erfolgreich ist.

Vgl. M. Löschmann: Textauswahl. Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 1, Leipzig 1986, S.161

C- Didaktische Hinweise zum Umgang mit literarischen Texten

a- Interpretieren und Phantasie

Bei dem Interpretieren eines literarischen Textes muss man den Lernern die Chance geben, sich frei zu äußern im Sinne, dass sie den Text erlebbar machen, denn *"Interpretieren heißt nicht, Texte wie eine Leiche sezieren, sondern Texte erlebbar machen"*¹⁴¹.

Man muss also unsere Lerner darauf stimulieren, in die Geschichte einzutauchen, damit sie sich mit einer Figur identifizieren dürfen und dann mit ihren Gefühlen die Geschichte erleben.

*„ Sie müssen nicht vor dem Text ratlos stehenbleiben wie Kafkas Mann vom Lande vor dem Gesetz, sondern dürfen die Phantasiewelt betreten."*¹⁴²

Dazu kommt, dass man Texte darbietet, in denen der sogenannte „flow“ möglicherweise realisiert werden kann, d.h. der Zustand, in dem der Lernende (Lesende) sehr konzentriert und in sich so versunken wird, dass er seine Umwelt rundum total vergisst.

Man hält also das für wichtig, wenn dieser „flow“ im Literaturunterricht erreicht werden könnte und dann Tür und Tor für das Deuten und Deuteln öffnen.

b- Spontane Reaktionen der Lerner

Es ist ja erlaubt, dass die Lerner im Literaturunterricht spontan reagieren, sie dürfen ihre Emotionen, ihre Freude, Unverständnis, Langweile... auch spontan äußern und *„es wäre doch jammerschade, wenn wir die Gefühle unserer Schuler unterdrücken würden! Auch wenn unsere Schuler scheinbar an der Geschichte völlig vorbeiiinterpretieren, und wenn es unserem literarischen Lehrerego schwerfällt: Den Zugang zu einem Text dürfen / sollen / müssen die Schuler alleine finden."*¹⁴³

¹⁴¹ Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen? Acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten. *ide*, 4/96 1996, S.61

¹⁴² Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen?, S.61

¹⁴³ Ebd., S.64

Aus sowohl literarisch als auch didaktisch-pädagogischen Gründen ist es doch klar, „die spontane Reaktion ermöglicht dem Schüler, zwischen Text und eigener Lebensrealität einen Kontext herzustellen und dadurch den Sinn eines Textes mitzugestalten“¹⁴⁴, d.h. der Lerner versucht, den Text mit den subjektiven Erfahrungen zu verknüpfen.

Man hält es daher auch für wichtig, dass die Lehrer die Äußerungen der Lerner ernst nehmen und nicht kommentieren, auch wenn diese spontanen Aussagen den Lehrererwartungen zuwiderlaufen. „Wenn ein Schüler bereit ist, zu einem Text einen Gedanken zu sagen, dann hat der Gedanke das Recht, im Raum stehenzubleiben und nicht sofort von uns Lehrern gewendet, echoartig verstärkt, bereinigt oder kommentiert zu werden.“¹⁴⁵

Man hat häufig bei anderen Studenten festgestellt, dass sie zu einigen literarischen Texten ganz einfach wortlos bleiben. Das will manchmal überhaupt nicht besagen, dass sie den Text nicht verstanden haben, denn ein Gedicht von Goethe, Trakl oder Klopstock wird auf jeden Fall nicht unmittelbar kommentiert und wenn ein Student dabei noch lächelt, ist schon eine wunderbare Reaktion.

„Auch wenn's uns noch so juckt, einen Text von oben nach unten und von hinten nach vorn zu interpretieren, sollten wir wenigstens manchmal den Schülern mit dem Autor im stummen Dialog alleinlassen.“¹⁴⁶.

c- Leerstellen als Aufgabe für Lerner

Am Beispiel des Puzzlespielers, der aus unzähligen Teilen ein Bild zusammenfügt, kann man auch diese Technik im Literaturunterricht benutzen.

Ähnliches kann also im Literaturunterricht geschehen, d.h. die Lerner auffordern, mit der Hilfe kreativer Mittel und zwar mit ihrer Phantasie, die Leerstellen zu ergänzen und daraus ein „kohärentes Ganze“ zusammenfügen, das auch dabei hilft, den Text gut zu begreifen.

¹⁴⁴ Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen?, S.64

¹⁴⁵ Ebd., S.65

¹⁴⁶ Ebd., S.65-66ff

Man weiß, dass jeder Autor in seinem Text bewusst oder unbewusst Leerstellen setzt, die normalerweise dem Lerner überlassen werden sollten und die er mit seiner Phantasie füllen muss.

*„Nur selten beschreibt der Autor tatsächlich alle Einzelheiten, meistens wird er nur die ihm wichtigen Details hervorheben, den Rest muss der Lerner ergänzen. Wir erfahren zwar sehr detailliert, welche Kleidung Goethes Werther trägt, ob er eine lange Nase hat oder blaue Augen, bleibt aber unserer Phantasie überlassen. Kafka beschreibt zwar den Türhüter in seiner Parabel „vor dem Gesetz“ sehr eindringlich bis zu den Flöhen im Pelz, wie aber das Tor tatsächlich aussieht und der Platz davor, das sind Leerstellen, die der Leser füllen kann.“*¹⁴⁷ .

Das können diese Leerstellen eine sehr interessante Aufgabe für unsere Lerner sein, womit sie nicht nur ihren Wortschatz erweitern, sondern auch die kommunikative Kompetenz entwickelt werden.

d- Geschichte mitschreiben

*„Da Literatur immer auch die Lust am Weiterschreiben, Überschreiben, Entgegenschreiben anderer Texte ist, nimmt der Schüler durch eigenes Versuchen Anteil am literarischen Prozess.“*¹⁴⁸ .

Davon ausgehend darf der Lerner Geschichten weiterspinnen, Schlüsse finden und eigene Varianten verwenden.

Dies kann aber realisiert werden, nur wenn die Lerner *„die Sprache weiterspinnen, mit ihr weiterspielen, wie die Autoren selbst tun.“*¹⁴⁹ .

Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen?, S.67

¹⁴⁸Ebd., S.69

¹⁴⁹Ebd., S.67

Dabei muss man aber nicht die Sprache vom Inhalt auflösen, „*Sprache nicht auflösen, sondern den Inhalt in der Sprache spiegeln*“, denn *"Sprache ist nun einmal keine Bananenschale, die man von der Frucht trennt und als wertlos wegwirft, sondern Sprache und Inhalt funktionieren wie Peer Gynt's berühmte Zwiebel."*¹⁵⁰

Peer Gynts (zerpflückt eine ganze Zwiebel):

Das hört nicht auf! Schicht um Schicht!

Kommt denn der Kern nicht endlich ans Licht?

Mein Gott, es geht immer weiter

Blorj Schalen- nur immer kleiner und kleiner¹⁵¹

Anhand dieses wunderbaren Gedichts muss man pausenlos die literarische Zwiebel auch schälen, nach dem Hintergrund suchen, Schlüsse phantasieren, denn in den literarischen Texten „*ist jede Rose symbolverdächtig, hinter jedem Baum lauert eine Metapher.*“¹⁵².

Unsere Lerner müssen zuerstmal Lust am Überschreiben, am Weiterschreiben und am Entgegenschreiben haben und sollen darüber hinaus darin Spaß finden, es muss doch ein Motiv der Literatur sein!

Wenn ein Lerner mit seiner kreativen Phantasie einen eigenen Schluss schreibt,

*"wird er nicht nur neugieriger auf den vom Autor gefundenen sein, sondern auch eher bereit, sich auf die Diskussion mit dem Autor einzulassen: Warum hast Du, lieber Autor, einen anderen Schluff gefunden? [...] Warum lässt du das Ende so ärgerlich offen, warum gibt 's bei dir kein Happy End?"*¹⁵³

Die Aufgabe des Lehrers besteht also darin, dass er dem Lerner dabei hilft, ihn neugierig zu machen, sein Interesse für das Über-, Weiter- und Entgegenschreiben zu wecken und vor allem ihm zu einem guten Ende zu helfen.

¹⁵⁰ Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen?, S.67-68ff

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd., S.68

¹⁵³ Ebd., S.71

In diesem Zusammenhang schreibt B. Brecht:

Der einzige Ausweg war aus diesem Ungemach:

Sie selber dachten auf der Stelle nach

Auf welche Weis dem guten Menschen man

Zu einem guten Ende helfen kann¹⁵⁴

2.8 Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis

Der Umgang mit interkulturellen Situationen und Konflikten ist nicht, nur in pädagogischen Berufen alltägliche Realität. Das Leben und Arbeiten in unserer Gesellschaft erfordert daher ein hohes Maß an Sensibilität für kulturelle Wahrnehmungsmuster sowie die Fähigkeit, die eigene Sichtweise und das eigene Regelsystem als eine Perspektive unter anderen möglichen anzusehen.

Interkulturelle Trainings laden zur Selbstreflexion ein und verfolgen das Ziel, die Bedeutung der eigenen Kultur für alltägliche Wahrnehmungs-, Zuschreibungs- und Bewertungsprozesse anschaulich zu machen sowie die Lernenden auf die konkreten Anforderungen des Umgangs mit kulturellen Differenzen vorzubereiten.

Es ist aus empirischen Erfahrungen im DaF-Unterricht fest zu stellen, dass beim interkulturellen Lernen folgendes zu vermitteln ist:

- Warum ist Qualifikation im Bereich interkultureller Kompetenz wichtig?
- Welche Inhalte werden vermittelt?
- Welche Methoden werden verwendet?

2.9 Bedeutung interkulturellen Trainings in der pädagogischen Arbeit

Wir leben heutzutage in einer Gesellschaft, die von Ein- und Auswanderung geprägt ist, und manchmal in einer Arbeitswelt, die sich stets internationalisiert ist. „(...) immer weniger Menschen werden in Zukunft ihr ganzes Leben dort verbringen, wo sie geboren wurden. Und noch die Sesshaftesten werden erleben, dass die Welt zu ihnen nach Hause kommt, auch wenn sie selbst sich nicht vom Fleck bewegen.“ (Rômhild, R.).

Eine solche multikulturelle Gesellschaft impliziert nicht, dass das interkulturelle Zusammenleben von allein gelingt. Obwohl Menschen verschiedener Herkunft und Kulturen in unmittelbarer Nähe wohnen und arbeiten, bleibt ihr Zusammenleben meist von der Unkenntnis um die Kompetenzen der jeweils „anderen“ und der Nutzung deren vielfältiger Fähigkeiten geprägt. Durch das Vermeiden vom persönlichen Kontakt wird versucht, Konfliktpotential und Missverständnisse soweit wie möglich zu umgehen.

Die Konfrontation mit „Fremden“ ist für den Menschen schon immer eine unbequeme Situation gewesen, die vorerst Unsicherheit, Unverständnis und ein gewisses Unwohlsein auslöst. Die Multikulturalität als Bereicherung zu empfinden ist keine Selbstverständlichkeit, vielmehr ist es ein anstrengender Lernprozess. Denn dabei werden unsere kulturelle Identität, unsere Werte und Normen hinterfragt, wir müssen uns mit uns selbst und mit dem Anderem auseinandersetzen.

In diesem Sinne werden wir als Deutschlehrer beauftragt, Studenten und Jugendliche zu befähigen, in interkulturellen Kontexten zu leben und zu arbeiten.

In Lehrplänen des Deutsch als Fremdsprache soll immer darauf hingewiesen werden, wie wichtig interkulturelle Bildung und Erziehung sein muss. In der Praxis im Bereich des pädagogischen Rahmens mangelt es an Qualifikation für den Umgang mit multikulturellen Gruppen. In der Grundausbildung von Sozialberufen ist das Angebot an Lehrveranstaltungen zum Erwerb interkultureller Fertigkeiten noch sehr mangelhaft. Interkulturelles Training bietet also eine Möglichkeit der Fortbildung.

2.10 Allgemeine Inhalte interkultureller Trainings

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz führt von der Sensibilisierung für die Problematik über die kulturelle Selbstreflexion zur kulturellen Fremdrelexion und von dort zur Überprüfung dieser Reflexion in oder an der Realität.

In verschiedenen theoretischen Ansätzen werden beim Lernprozess interkultureller Kompetenz folgende Ebenen unterschieden:

2.10.1 Ebene der Selbstkompetenz

Es handelt sich hier um kulturelle Selbstreflexion und zielt auf folgende Aspekte ab:

- die Wahrnehmung eigener kultureller Prägung. Unser Bewusstsein der eigenen Werte und deren Entstehungsgeschichte in unserer Biografie spielt eine wesentliche Rolle für unser Verhalten im interkulturellen Kontext (Sich im Klaren darüber zu sein, welchen Einfluss

Familie, Geschlechterbilder, soziale Umgebung, Religion, Schule und Medien auf die Entwicklung unseres Selbstbildes gehabt haben, führt zu größerer Sensibilität uns selbst gegenüber.)

- das Akzeptieren kultureller Relativität und die differenzierte Wahrnehmung der anderen Person, die Sensibilität für Unterschiede und Gemeinsamkeiten.
- eine Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, Klischeevorstellungen.

2.10.2 Ebene der Sachkompetenz

Hier wird Wissen über eigene und fremde kulturelle Werte und Einstellungen, Wissen um globale Verflechtung und Abhängigkeiten, Sprach-, landes- und kulturkundliche Kenntnisse im weiteren Sinne vermittelt bzw. erworben.

2.10.3 Ebene der Sozialkompetenz

Aufgeklärte kulturelle Selbstdarstellung und Fremdverstehen (auch in Bezug auf nonverbalen Ausdruck) sind Aspekte der Sozialkompetenz.

2.10.4 Ebene der Handlungskompetenz

Hier geht es um die Fähigkeit zu haben, die eigene Kultur und eine fremde Kultur zu analysieren, eine Fremdbegegnung bewusst gestalten zu können. In einer konkreten Begegnung mag es zwar hilfreich sein, bestimmte kulturspezifische Praktiken zu kennen, damit ist aber noch nicht gewiss, ob mein Gegenüber tatsächlich diese Praktiken teilt. Im interkulturellen Kontakt verhält sich niemand so, wie er es in der eigenen Kultur tun würde.

Deshalb ist ein wichtiges Lernziel interkultureller Kompetenz, vermeintlich angeeignetes Wissen und Überzeugungen über andere Menschen, Gruppen und Situationen immer wieder zu überprüfen.

Trotzdem ist die Aneignung persönlicher Fähigkeiten und Techniken, das Erlernen des Handwerkszeugs (individuelle Handlungsebene) eine Seite der Medaille interkultureller Kompetenz. Nicht alle interkulturellen Probleme sind auf »kulturelle Unterschiede« zurückzuführen: relevant sind immer auch Partizipationsmöglichkeiten und Beziehungs-,

Macht- und Abhängigkeitskonstellationen, in denen wir uns befinden Sensibilität und Analysefähigkeit, diese zu erkennen, sind deshalb auch Elemente interkulturellen Lernens, das auf gleichberechtigtes und demokratisches Zusammenleben ausgerichtet ist.

2.11 Förderliche Eigenschaften zum Lernen interkultureller Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz ist trainierbar, es ist jedoch ein lebenslanger Lernprozess. Er wird aufgrund bestimmter Fähigkeiten gefördert:

- **Starke individuelle - kulturelle Identität** (das Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung als Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Menschen anderer Kulturen)
- **Empathie** (sich in andere einfühlen zu können, Anliegen und Interessen anderer aus vagen Andeutungen, Gesten oder anderen Signalen herauszulesen)
- **Ambiguitätstoleranz** (die Fähigkeit, unstrukturierte und widersprüchliche Situationen aushalten zu können)
- **Frustrationstoleranz** (mit Irrtümern, Selbstkritik, Missverständnissen und Fehlschlägen adäquat umzugehen)
- **Konfliktfähigkeit** (und Konflikttoleranz)
- **Problemlösungsfähigkeiten** (Probleme aushandeln und lösen können)
- **Neugierde** (offen sein und gerne Neues lernen)
- **Humor** (die Fähigkeit über sich selbst zu lachen, sich selbst aus einer gewissen Entfernung zu betrachten)

„Interkulturell kompetent zu sein, bedeutet, dass wir als Individuen Fähigkeiten entwickelt haben, uns in sehr verschiedenen Situationen, in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten auf andere Menschen zu beziehen und mit ihnen zu kommunizieren und uns dabei unserer eigenen Werte und kulturellen Eingebundenheit bewusst sind.

Die ethnische/nationale Kultur ist dabei nur ein Identitätsmerkmal von vielen in der Konstruktion unserer sozialen Identitäten. Identität versteht Hoffmann als etwas Dynamisches:

die multikulturelle und multiple Identität jedes Einzelnen wird in Interaktion

*mit seinem sozialen Umfeld ständig neu geschaffen.*¹¹⁵⁵

2.12 Spezifische Inhalte interkulturellen Trainings im sozialpädagogischen Bereich

In der Alltagspraxis stehen SozialpädagogInnen vor einer doppelten Herausforderung im Bereich der interkulturellen Kompetenz und haben dementsprechend auf zwei Ebenen Fortbildungsbedarf:

- **Pädagogischer Umgang mit multikulturell zusammengesetzten Gruppen.** Sie haben die Aufgabe nach dem Grundsatz der Gleichbehandlung zu arbeiten, sollen aber gleichzeitig die kulturelle Verschiedenheit ihrer Zielgruppe achten. Sie sollen zu dem Erhalt einer kulturellen Einheit beitragen, aber auch die Möglichkeit zur kulturellen Integration bieten.
- **Vermittlungsmethoden interkultureller Kompetenz.** Wie oben bereits erwähnt, haben Sozialpädagogen die Aufgabe ihre Zielgruppe auf die Anforderungen einer globalisierten Lebenswelt vorzubereiten. Dazu gehören die Förderung des Bewusstseins globaler Interdependenz einerseits und die Sicherung kultureller Vielfalt, kultureller Identität und kultureller Autonomie andererseits.

Mit anderen Worten sollen SozialpädagogInnen einerseits flexibel und bereit sein, sich auf Fremdes einzulassen und mit Konflikten, die auf Unterschieden im Wertesystem oder in Kommunikationsstilen beruhen, umzugehen. Andererseits sollen sie fähig sein, diese gleiche Kompetenz weiter zu vermitteln. Ebenso besteht Bedarf nach länder- bzw. kultur- und religionsspezifischem Wissen sowie nach pädagogischen Ansätzen.

Dazu bieten interkulturelle Workshops folgende Möglichkeiten:

- in der Durchführung unterschiedlicher Übungen werden förderliche Eigenschaften für den Erwerb eines bewussteren Verhaltens im multikulturellen Kontext trainiert;

Vgl. HOFFMANN, Edgar: The TOPOI-model: an Inclusive model of intercultural communication. Manuskript zur Tagung der Anne-Frank-Stiftung, 2001. S.41

- Im Training erhalten die Teilnehmenden die Gelegenheit zum strukturierten Meinungs- und Erfahrungsaustausch über dilemmatische Situationen im interkulturellen Kontext. Dabei werden eigene Standpunkte hinterfragt und Argumente reflektiert;
- Theoretisches und methodisches Hintergrundwissen über globales Lernen und interkulturelle Pädagogik werden erläutert;
- Praktische Tipps über Finanzierungsquellen, Unterrichtsmaterialien, Fachgremien für die Durchführung interkultureller Vorhaben werden vermittelt;
- Nach bisheriger Erfahrung hat sich als sinnvoll herausgestellt, das Training - je nach Bedarf und Zeitrahmen - mit weiteren folgenden Themenbereichen zu verbinden:
 - Umgang mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit - Bedeutung der Muttersprache und des Erlernens einer Zweitsprache
 - Sozialisation und Identitätsentwicklung von Kindern mit Migrationserfahrung
 - Formen der Zusammenarbeit mit Eltern nichtdeutscher Herkunft
 - Religion und Religionen - Feste und Feiern
 - Informationen über Herkunftskulturen
 - Grundwissen über soziale und rechtliche Hintergründe der Migration
 - Interkulturelles Lernen als Bestandteil einer Konzeption
 - Arbeit in einem multikulturellen Team

2.13 Methoden interkulturellen Trainings

Interkulturelle Kompetenz ist lernbar. Sie kann sich einerseits durch Lebens-, Welt- und Berufserfahrung entwickeln - dabei vor allem durch die erfolgreiche Bewältigung von Fremdheitssituationen, Widerständen und Identitätskrisen. Andererseits kann man diesem Lernprozess durch professionell angeleitete Reflexion und Übung nachhelfen.

Anhand interaktiver und partizipativer Übungen kann in Trainings diese Handlungskompetenz vermittelt werden.

Unter Training soll eine Lernform verstanden werden, die:

- den gezielten Aufbau von Kompetenzen durch Erfahrungs- und handlungsorientierte Methoden fördert.
- eine hohe Lernintensität durch den Einsatz von unterschiedlichen Vermittlungsformen erreicht. Lernprozesse geschehen auf der kognitiven, affektiven und Verhaltensebene.
- nahe an der Zielgruppe bleibt, d.h. problembezogen und personenorientiert ist.
- Verhalten durch Übungen und Erprobungen bildet (Simulation, Rollenspiele, Arbeit an Fallbeispiele, Selbsteinschätzungs-, Wahrnehmungs- und Interaktionsübungen)
- und immer eine Reflexion der Lernprozesse und -ergebnisse beinhaltet. Aus den gewonnenen und reflektierten Erfahrungen werden Konsequenzen für den Arbeitsalltag gezogen. Es wird ausreichend Gelegenheit für Erfahrungsaustausch geboten.

„Interkulturelle Trainingsangebote sind durch die angestrebte Intensität und Unmittelbarkeit von Lernerfahrungen, die Ganzheitlichkeit des Lernens und eine besondere Kompaktheit des Lernangebots in Verbindung mit Methodenvariation zu kennzeichnen.“¹⁵⁶

Interkulturelles Lernen ist nicht in jedem Fall eine Sache des freien Willens, es kann jedoch sinnvollerweise nur solange geschehen, wie die Entscheidung zum Kulturkontakt von den jeweiligen Lernenden subjektiv gewollt oder zumindest mit beeinflusst ist.

Vgl. LEENEN, W. R. Interkulturelles Training, in: Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? LANDESZENTRUM FÜR ZUWANDERUNG NRW. Wuppertal 2001.S.28

Nur wer sich bewusst ist, dass alle Handlungen im Alltag und im Berufsleben kulturell geprägt sind, hat die Möglichkeit, differenzierter wahrzunehmen, zu handeln und zu kommunizieren.

2.14 Didaktische Konsequenzen

Ein Literaturkurs im Bereich des Fremdsprachenunterrichts Deutsch ist ebenso wie literaturwissenschaftliche Veranstaltungen den hochschulspezifischen Gegebenheiten (Prüfungsmodalitäten, Sozialformen und Lerntraditionen) unterworfen; er sieht sich mit einer Aufgabenstellung konfrontiert, die in keinem Fall ganz zu bewältigen ist. Bei der Unterrichtsplanung müssen nicht nur die erwähnten Schwierigkeiten beachtet werden, sondern auch die Frage der Kompatibilität und Angemessenheit didaktischer Vorgehensweisen. Dafür ist die relativ große Freiheit zur Eigengestaltung universitärer Kurse in Algerien in keinem Fall unterschätzt werden.

Angestrebt werden darf eine ausgleichende, kompensatorische Funktion des Kurses, der die didaktischen, psychologischen und methodischen Mängel der Studierenden direkt aufgreift und sich um sie kümmert.

Die institutionellen Lernziele der sprachlichen Sensibilisierung und Ausdrucksschulung anhand literarischer Inhalte können bereits eine Hilfe sein, an Literatur textbezogener und methodische heranzugehen sowie bestehende Lernmuster aufzubrechen. Selbstverständlich darf man dabei die Möglichkeiten des Kurses und den Einfluss auf den Literaturbegriff der Studierenden nicht überschätzen. Doch in welcher Art und Weise ist solch ein Vorsatz in die Tat umzusetzen? Vor allem müssen Lehr- und Lernziele geklärt werden, um einen Überblick darüber zu gewinnen, was die Lerner am nötigsten brauchen.

Ziele

Zu bestimmen, was die Studierenden brauchen, hängt nicht nur von den institutionellen Anforderungen (also auch von jenen des Lehrers) ab, sondern vor allem von der Situation, für die die Lerner ausgestattet werden sollen. In unserem Fall

spielt die Lehrerausbildung zwar noch eine wesentliche, aber doch geringere Rolle als bisher, denn seit Jahren produzieren die Fremdsprachenfakultäten auch in Algerien weit mehr Absolventen, als Stellen frei werden. Deshalb ist das Berufsbild von Germanisten in Algerien äußerst differenziert: Wirtschaft, Tourismus, Verwaltung, Medien und Kommunikation sind zu nennen; hier sind vor allem Sprachkompetenzen gefordert. Doch die Qualifikation „literarische/ ästhetische Kompetenz“, die für die Deutschelehrerausbildung gilt, kann in ihrer Zusammenführung von Kenntnissen, Kompetenzen und Haltungen über ihre fachspezifisch literarischen Aspekte hinaus (Sicherheit im Umgang mit komplexen Texten, Kenntnisse, Urteilsfähigkeit) einerseits zu erhöhter Sprachbeherrschung (Wortschatz, Wortwahl und Ausdruckfähigkeit), andererseits zu Kulturmündigkeit (Bildung, Kommunikationsfähigkeit) und Selbstfindung (Interessenbestimmung, Ich-Festigung) beitragen. Ich halte die letzteren für übergeordnete Ziele, für Fluchtpunkte, in deren Richtung gearbeitet werden sollte, nicht aber für eigentliche Lernziele (ebenso wenig wie Motivation und Interesse Lernziele sind, sondern Aspekte der Interaktion, die einem Lernziel erst dienen).

Von den drei Lernzeileinheiten erscheinen zunächst die Kompetenzen dringender als Kenntnisse und werden bereits in den literaturwissenschaftlichen Unterrichtsveranstaltungen vermittelt, „die *Forderung nach Kontextwissen*“¹⁵⁷ erscheint in ihrem Umfang zu anspruchsvoll, ist aber am Einzeltext zu berücksichtigen. Damit hängt die Frage nach interkulturellen Leitlinien der Literaturvermittlung zusammen; „so *notwendig ist eine Sensibilisierung in fremdkultureller Differenz auch, sie kann nicht im Mittelpunkt einer Textarbeit stehen, deren wichtigste Aufgabe das Vertraut machen mit den ästhetisch-formalen Kriterien*

158

literarischer Texte‘ . Im Hinblick auf die Zielgruppe (fortgeschrittene algerische Lerner) kann die Aufmerksamkeit für interkulturelles Textverstehen und Bewusstseinsbildung auf die entsprechenden Situationen beschränkt werden. Veränderte Haltungen zum Ziel des Unterrichts zu erklären, erscheint aus ähnlichen

Vgl. A. Wierlacher : Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München: iudicium 1987, S.7

¹⁵⁸ Vgl. R. Duhamal: Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S.II-Stufe. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.II., W. Finf Verlag, München 1980, S.530

Gründen zwar notwendig, aber nicht erstrangig. Vor allem anderen brauchen die Studierenden kontinuierliche Erfahrung mit Texten, damit sie Textkompetenz entwickeln lernen. Diese haben sie in ihrer bisherigen Ausbildung nie zur Genüge bekommen. Zwar sind sie in den ersten Studienjahren mit Lesetechniken in Gebrauchstexten des Alltags konfrontiert worden, zwar haben sie im Laufe der Jahre viele Texte lesen müssen, doch fehlt *„Texterfahrung im Sinne des Bearbeitens eines literarischen Textes. Texterfahrung ist dialektisch, da sie ihrerseits erfahrungsbildend wirkt“*¹⁵⁹. Lernziel par excellence wäre also Textkompetenz. Nun muss man jedoch auswählen und definieren; denn in der Erfahrung mit Texten können verschiedene Kompetenzen gefördert werden. Folgende kommen sicherlich in Frage.

- Analyse- oder Erschließungskompetenz: hier sind meist methodische Fertigkeiten vonnöten. Es gilt, Frage- und Suchstrategien zu entwickeln, Regeln, Konventionen und Zuschreibungsroutinen einzuüben, die Differenzierungsfähigkeit zu schärfen, Analysetechniken zu lernen und anzuwenden.
- Verstehenskompetenz: wichtig ist hier, dass die Studierenden ihren Wahrnehmungshorizont durch Textarbeit erweitern, mit Mehrdeutigkeit umgehen, Transferleistungen erbringen lernen, Bewusstsein für fremdkulturelle Texte entfalten.
- Ausdruckskompetenz: noch sind die Studierenden nicht in der Lage, sprachlich angemessene Stellungnahmen, mündlich und schriftlich, zu literarischen Texten abzugeben. Das bedeutet begründetes Sprechen/Schreiben auf fachsprachlichem Niveau. Ein Apparat von Fachausdrücken zur Beschreibung von literarischen Strukturen ist hilfreich.
- Meinungskompetenz (statt Wertungskompetenz): hierin haben die meisten der Lerner etwas Erfahrung, die allerdings auch schaden kann. Es handelt sich darum, eine Meinung am Text zu begründen und gegenüber anderen zu verteidigen bzw. zu ändern.

¹⁵⁹ Vgl. D. Krusche: Warum gerade Deutsch? Zur Typik fremdkultureller Rezeptionsinteressen. In: Alois Wierlacher/Dietrich Krusche(Hrsg.): Hermeneutik der Fremde. Iudicium Verlag, München 1990, S128

Inhalte

Welche Texte sind geeignet? Diese Frage sollte jeder Lehrende für sich, in Kenntnis der jeweiligen Situation und gemäß dem gegebenen oder gewählten Kursthema, behandeln. Hier einen Literaturkanon aufstellen zu wollen, wäre anmaßend und unsinnig. Auf längere Prosatexte kann man sowohl aus praktischen als auch curricularen Gründen (Leselisten für andere Veranstaltungen) verzichten. Es eignen sich alle Arten der Kurzprosa, Lyrik, Dramenszenen oder Romananfänge bzw. -ausschnitte.

An Orten, wo die Literatur nach 1945 ein Stiefkind des Lehrplans ist, bieten sich gerade ihre Texte an, da sie nicht gewinnbringend zu analysieren sind. Um Texte aus verschiedenen Epochen zu bearbeiten, empfehlen sich Themenreihen, anhand derer auch literaturgeschichtliche Entwicklungen, Veränderungen und Einflüsse gefunden werden können. Auf die sprachliche Angemessenheit sollte geachtet werden. Grundsätzlich gilt: je mehr Interesse der Lehrer dem behandelten Text entgegenbringt, umso höher wird die Motivation der Lerner sein. Ansonsten sind grundlegende Kriterien wie Repräsentativität, Adressatenbezug, Vereinbarkeit mit den Lehr- und Lernzielen hilfreich.

Lehrerrolle

Die pädagogische Forderung der 80er Jahre nach Lernerorientierung ist eine Folge der literaturwissenschaftlichen Diskussion, die sich immer stärker auf den Leser konzentriert hat (Literatursoziologie, Rezeptionsästhetik, empirisch-konstruktivistische Literaturwissenschaft, Literatursemiotik). Dem Leser wird eine produktive Tätigkeit zuerkannt, mit deren Hilfe ein Text erst zu einem Werk, zu einem sinnerfüllten Ganzen konstituiert wird, über das wiederum auch ein Urteil möglich ist. Die Auffüllung der Unbestimmtheits- bzw. Leerstellen (Iser) ist weitgehend von der besonderen Persönlichkeit des Rezipienten abhängig, von seiner Weltanschauung, von der ihn konditionierenden Lebenswelt. Subjektivität ist daher charakteristisches Merkmal jeder Rezeption.

„Die Übertragung dieser Einsichten auf den Literaturunterricht hat nicht nur zu neuen Sichtweisen über Interpretation geführt, sondern auch zu einer Neudefinition der Lehrerrolle“⁶⁰. Statt einer Form des lehrerzentrierten Unterrichts (Vortrag, gelenkte, objektive Interpretation) steht das Textgespräch zwischen verschiedenen, gleichberechtigten Lesern im Mittelpunkt des Literaturunterrichts, bei dem der Lehrer eine beratende Funktion einnimmt. Verschiedene Lesarten zeigen somit die Mehrdeutigkeit und Sinnvielfalt eines Textes. Erst die subjektive Text-Leser-Interaktion macht produktives Verstehen möglich.

„Die Schwierigkeiten mit diesem Ansatz sind von der Forschung ebenfalls aufgezeigt worden“⁶¹; schwerer wiegen sie noch, wenn man versucht, ihn im algerischen Kontext anzuwenden: wurde er doch vielerorts eine radikale Revision des Unterrichtsbetriebs bedeuten, die die Kraft der Lerner hoffnungslos überforderte. Da das Prinzip der Lernerorientierung aber zur Realisierung der obengenannten Lernziele wichtig ist, muss es verfolgt werden, wenn auch so vorsichtig wie möglich. Lernerorientierung heißt ja nicht, dass die Lerner sich selbst überlassen werden sollen, sondern doch vor allem die Ausrichtung auf ihre Bedürfnisse. Wie geht man mit Studierenden um, deren Erwartungen auf eine möglichst exhaustive Texterklärung zielen, deren Beiträge versuchen, der antizipierten Lehrermeinung zu entsprechen? Auch von der Arbeit mit Texten und dem Gespräch über Texte wird erwartet, dass eine objektive Interpretation die Lösung bringt, also den Texten ein Sinn, eine Bedeutung beigemessen wird, die es herauszufinden gilt. Doch das führt uns zum nächsten Punkt. Um die Frage der Lehrerrolle abzuschließen, möchte ich folgende Hypothese aufstellen: Die Lerngruppe ist von ihren Lerngewohnheiten her einer von der heutigen Didaktik geforderten Berater-Rolle des Lehrers überfordert. Ohne die Leitung des Unterrichtsgesprächs durch den Lehrer, ohne seine erkennbare, auf Ausbildung und Erfahrung gestützte Autorität, stellt sich Orientierungslosigkeit und Unzufriedenheit ein. Die These, dass Lernerzentrierung und Autorität sich gegenseitig ausschließen, muss dabei überprüft werden. Es kann auch der Versuch gemacht werden, die Vorteile der traditionellen Abfragepraxis (z.B. die Gelassenheit

⁶⁰ Vgl. Lothar Bredella: Literaturwissenschaft. In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.) 1995, S. 65

algerischer Studierender, wenn sie zu einem Beitrag aufgefordert werden) in konstruktive Gesprächsteilnahme umzumunzen.

Es ist zu fragen, welche Art Literaturunterricht sich eignet, um einen Wandel der Lehrerhaltung zu initiieren, der die traditionelle Rolle aufbricht, gleichzeitig aber die Bedürfnisse der Studierenden nach Anleitung ernstnimmt.

Interpretieren?

Über Sinn und Unsinn der Interpretation ist viel und lange gestritten worden. Dem einen ist sie unverzichtbar, da sie sich ohnehin hinter jeder Aussage zum Text verberge, ja dem Lesen implizit sei. Den anderen gilt sie als ein unmögliches und sogar schädliches Ritual der Wahrheitsfindung. Wenn man die Positionen gegeneinander abwägt, lässt sich, wie mir scheint, zumindest Einigkeit in der Ablehnung der rein inhaltsbezogenen, objektiven Textinterpretation erzielen:

„Wer meint, lediglich über den Inhalt diskutieren zu können, lässt sich auf den Text gar nicht erst ein und verfehlt den Lesevorgang als ästhetischen Akt“¹⁶².

Einigkeit herrscht ebenfalls über die Notwendigkeit der aktiven Mitarbeit jedes Lesers bei der Konstitution von Textsinn. Vor allem im Dialog kann Textverstehen durch die Lerner geleistet werden. *„Zur Aufstellung eigener Textdeutungen sind sie bei literarischen Texten auf das Verstehen angewiesen, das der Interpretation vorausgeht. Verstehen wird heute allgemein mit dem Gespräch in Verbindung gebracht“¹⁶³.* Doch die Kategorie des Verstehens ist umstritten, da sie wissenschaftlich nicht bestreitbar ist

Die Probleme, die sich an diesem Punkt, speziell in Bezug auf die Unterrichtspraxis auftun, sind vielfältig: ist es im Unterricht überhaupt zu leisten, verschiedene Interpretationen zu formulieren und ihnen uneingeschränktes Recht einzuräumen? Zeigen uns die Interpretationsformeln nicht täglich, dass immer noch versteckt die objektive Textdeutung gesucht wird. Reichen Klischeeformulierungen als Interpretationsansätze aus? Genügt es den Ansprüchen der Studierenden, wenn die Polyvalenz eines Textes und die Reflexion auf das eigene Vorverständnis, wie es die

¹⁶² Vgl. H. Ruck: Literarisches Curriculum. In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.) 1995, S. 518

¹⁶³ Vgl. L. Bredella: Literaturwissenschaft 1995, S.64fç

hermeneutische Praxis will, zum Sinn der Interpretation werden? Wie beugt man der Gefahr der subjektiven Beliebigkeit, die Orientierungslosigkeit auslösen kann, bei der Interpretation vor?

Diese Fragen haben im Fall der algerischen Studierenden noch mehr Gewicht, da diese meist gar kein Interpretationsgespräch kennen gelernt haben, nicht über ausreichende Methoden der Textanalysen verfügen. Sie sind der Auffassung, dass sie Lehrererwartungen erfüllen mussten, die darauf abzielen, zu Fragen an einen literarischen Text „korrekte“ Antworten zu hören. Wenn wir aber den Grundsatz der Lernerorientierung ernstnehmen, wenn die Lerner effektiv in die Textarbeit eingebunden werden sollen, musste Interpretation als Sinndeutung zunächst zurückgestellt werden. Indem die Text-Leser-Interaktion anhand von Instrumenten und Vorgehensmethoden geleitet wird, können Orientierungslosigkeit und Artikulationsangste bei den Lernern vermieden werden.

Texte erzählen Geschichten

Wie können die Lerner motiviert werden, zu Literatur ein produktives Verhältnis zu etablieren? Sicherlich nicht, indem Lehrerfragen auf Globalverstehen abzielen, sicherlich nicht, wenn fertige Erklärungen für Texte verlangt werden. Neuere Forschungsansätze betonen den Nutzen von kreativem, spielerischem Umgang mit Texten, die rekonstruiert, geordnet, fortgesetzt, um- und neu geschrieben werden müssen. Gewiss sind solche Verfahren Interesse- und motivationsfördernd, doch stellt sich die Frage, ob sie auch für universitäre Lernsituationen angemessen sind.

Was wir aus diesen Verfahren lernen können, ist die Wirksamkeit einer Textarbeit, die damit beginnt, dass sie sich auf die Konstruktion oder Rekonstruktion der im literarischen Text vorfindlichen Geschichten bezieht. Die Frage: Welche Geschichte(n) erzählt der Text? ist nicht im Mindesten banal oder auf bloße Inhaltsangabe aus, sondern leitet einen Prozess der Distanzgewinnung vom Text ein, der eine nachfolgende Analyse erst ermöglicht. Und vor allem: das, was uns an der Literatur doch am meistens interessiert, sind ihre Geschichten. In ihnen steckt die

Faszination des Lesens, die künstlerische Verarbeitung menschlicher Schicksale. Das gilt für den größten Teil der Prosa und des Dramas. Doch auch Gedichte- und nicht nur Balladen- erzählen Geschichten: Ein Jungling liebt ein Mädchen, die hat einen andern erwählt. Der andere liebt eine andere und hat sich mit dieser vermählt. Es ist eine alte Geschichte, doch bleibt sie immer neu.

Es sind die Geschichten, die Konstellationen der Figuren und Geschehnisse, die Fabeln, wenn man will, die doch den Reiz der Literatur beim Lesen ausmachen, die Frage: wie geht die Geschichte nun weiter, wie könnte sie weitergehen. Geschichten regen die Vorstellungskraft an, weil sie nicht erklärt, sondern wieder-erfunden werden müssen. Die Vorteile eines Einstiegs über die Geschichten von Texten sind in unserem Fall zahlreich: *„die Rückführung eines fremdsprachlichen Textes auf seine Geschichte erleichtert sein Verständnis, die Neigung vieler Studierender zur Nacherzählung des Textes, eines der wichtigsten ihrer kognitiven Probleme, kann der als Geschichte verstandene Text vermindern helfen; anstatt als Zeichen“* für etwas anderes, für eine Epoche, einen Autor zu stehen, wirkt er Erkältungstendenzen wie auch Autorzuweisungen entgegen. So kann es gelingen, das vorhandene Motivationspotential auszunutzen und die Verehrung von Dichtern durch die Studierenden in Begeisterung für Geschichten umzusetzen.

Einwände gegen dieses Verfahren gibt es natürlich zuhauf (reduktionistisch, banalisierend, interpretativ), doch seine Vorteile sind- nimmt man die Zielgruppe zum Maßstab- für den Einstieg in die Textarbeit nicht zu unterschätzen.

Textanalyse und Meinungsbildung

Die Praxis der Textanalyse ist nicht neu. Wir wenden sie täglich im Sprachunterricht aller Lernstufen an. Sie zeichnet sich vor allem durch ihre Genugsamkeit aus: es handelt es sich darum, Strukturen, Aufbau, Fortgang und die verschiedenen Elemente im fremdsprachlichen Text formal-thematisch zu beschreiben und zu definieren. Sie

Vgl. R. Duhamel: Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S.II-Stufe 1980, S.530

bezieht sich bei literarischen Texten auf deren ästhetische Strukturen und ist deshalb auch eine literaturwissenschaftliche Methode.

Das für die Lerngruppe definierte Lernziel der Analyse- und Erschließungskompetenz wird am besten durch eine Form der Textanalyse erreicht, die Sprach- und Textarbeit miteinander verbindet. In ihrer methodischen und begriffsbildenden Funktion gibt sie den Lernern sprachliche und kognitive Instrumente in die Hand, um effektiv über Literatur sprechen zu können. Literatur kann somit in ihrer Form und ihrer Funktion beschrieben werden, einfach indem formale Aussagen zu einem Text gemacht werden können. Die Textanalyse ist dadurch ebenfalls ein Instrument zur Distanzgewinnung vom Text als Kunstwerk, als einer erzeugten Welt, und kann so den Leseakt bewusst machen, ohne den Umweg über konkurrierende Interpretationen nehmen zu müssen.

In neueren literaturtheoretischen Ansätzen wird gerade wieder der (grammatische) Wortlaut bei der Textarbeit in den Mittelpunkt gestellt; in seiner Absage an den Dekonstruktivismus weist man auf das Recht des Textes, seine Funktion als Parameter und den wörtlichen Sinn von Aussagen hin.

Die Möglichkeit, Konsens am Sprachmaterial des Textes (möglichst mit Transferleistungen zur Grammatik) zu erreichen, ist größer als beim Interpretation- und sie ist unverfänglicher; hier den oft geforderten „Grundkonsens“ einzuüben heißt, eine wichtige analytische und interpretatorische Strategie beherrschen lernen.

Den Einwand, Methoden der Textanalyse seien zu formal, zu trocken und würden Studierende demotivieren, kann ich nicht nachvollziehen. Das mag vielleicht für die Schule gelten, doch nach meiner Erfahrung wird mit der Anwendung formaler Kriterien der Textanalyse der erwachsenen Lernern ein Werkzeug in die Hand gegeben, mit Hilfe dessen sie in die Struktur eines literarischen Textes eindringen können. Von der Einübung des konsensuellen Gesprächs über die linguistische Ebene eines literarischen Textes (insbesondere bei Lyrik), kommen die Lerner allmählich zu einer vertieften Text-Leser-Interaktion, von der es zur Formulierung von begründeten Meinungen und Urteilen nur noch ein kleiner Schritt ist. Textanalyse bedeutet dann, zu einer Lektüre anzuleiten, aus der sich Fragen Neugier entwickeln können.

Ich halte den Begriff der Meinungskompetenz für geeignet, um dem problematischen Anspruch des Verstehens und der Interpretation zu entkommen. Wenn man Meinungen als subjektive Aussagen definiert, die im Unterrichtsgespräch den Charakter von Hypothesen annehmen können, leisten sie in Auseinandersetzung mit anderen Hypothesen ihren Beitrag zur Differenzierungs- und Modifizierungsfähigkeit bzw. zur Selbstkorrektur. Sie beinhalten ferner kein grotesques Wagnis, denn Meinungen unterscheiden sich von Deutungen dadurch, dass sie in weniger hohem Maße Gültigkeit beanspruchen und nicht von einem Verstehensbegriff abhängig sind, der Erkenntnisanspruch erlebt. Meist beziehen sie sich auch auf einen bestimmten Teilaspekt der Analyse. Insofern erleichtern sie die aktive Teilnahme an der Textarbeit und fördern den Abbau der Lehrerzentrierung.

Evaluation

Freilich kann man in den Fremdsprachenstudiengängen algerischer Universitäten nicht erwarten, dass Textarbeit in der Literaturdidaktik Erfolg hat, solange die einzige Evaluation in der jährlichen Abschlussprüfung besteht. Die von dieser abhängige Lernökonomie (Ausrichtung auf den finalen Prüfungstermin) muss den Erfolg konsequenter Textarbeit- wie auch denjenigen des Sprachunterrichts- in jedem Fall erschweren. Um diesem Dilemma zu entgehen, bietet sich die Umstellung auf mehrere kürzere schriftliche und mündliche Leistungsnachweise: Referat, Protokoll, Hausarbeit an.

Referat und Hausarbeit sind nicht nur gängige universitäre Lehr- und Lernformen, indem sie kognitive und Ausdrucksfähigkeiten der Lernenden in der Zielsprache entscheidend fördern, sondern sind extrem lernerzugewandte Formen, die selbstständiges Arbeiten und Unabhängigkeit fördern. Entscheidend ist, dass in der Textarbeit gelernte Arbeitsweisen und Techniken auch einen Widerhall in den Leistungsanforderungen finden; denn nur, wenn es anerkannt wird, kann selbstständiges Arbeiten gelernt werden.

Weiterhin gewährleisten Referate die Einarbeitung in wissenschaftliche Techniken des Zitierens, Zusammenfassens, Gegenüberstellens verschiedener Positionen. Das Wichtigste an Referaten und Protokollen ist jedoch die Einbeziehung der Studierenden in die Gestaltung des Unterrichts; je mehr die Lerner beteiligt werden, desto stärker entwickeln sie Motivation, Eigeninitiative und Interesse. Aus der Mitgestaltung des Geschehens ziehen sie Anerkennung und Möglichkeiten der Identitätsbildung. Auch Lehrsequenzen für die Studierenden sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Eine Evaluation der Übungsformen muss dabei vorausgesetzt werden, weil sie der Lernermotivation intrinsisch ist.

2.15 Umgang mit literarischen Texten

2.15.1 Interpretieren und Phantasie

Bei dem Interpretieren eines literarischen Textes muss man den Lernern die Chance geben, sich frei zu äußern im Sinne, dass sie den Text erlebbar machen, denn *"Interpretieren heißt nicht, Texte wie eine Leiche sezieren, sondern Texte erlebbar machen"*¹⁶⁵.

Man muss also unsere Lerner darauf stimulieren, in die Geschichte einzutauchen, damit sie sich mit einer Figur identifizieren dürfen und dann mit ihren Gefühlen die Geschichte erleben.

*"Sie müssen nicht vor dem Text ratlos stehenbleiben wie Kafkas Mann vom Lande vor dem Gesetz, sondern sie dürfen die Phantasiewelt betreten"*¹⁶⁶

Dazu kommt, dass man Texte darbietet, in denen der sogenannte „flow“ möglicherweise realisiert werden kann, d.h. der Zustand, in dem der Lernende (Lesende) sehr konzentriert und in sich so versunken wird, dass er seine Umwelt rundum total vergisst.

¹⁶⁵ Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen?, S.61

¹⁶⁶ Ebd.

Man hält also das für wichtig, wenn dieser „flow“ im Literaturunterricht erreicht werden könnte und dann Tür und Tor für das Deuten und Deuteln öffnen.

2.15.2 Spontane Reaktion der Lerner

Es ist ja erlaubt, dass die Lerner im Literaturunterricht spontan reagieren, sie dürfen ihre Emotionen, ihre Freude, Unverständnis, Langweile... auch spontan äußern und „es wäre doch jammerschade, wenn wir die Gefühle unserer Schüler unterdrücken würden! Auch wenn unsere Schüler scheinbar an der Geschichte völlig vorbeiinterpretieren, und wenn es unserem literarischen Lehrerego schwerfällt: Den Zugang zu einem Text dürfen /sollen / müssen die Schüler alleine finden.“¹⁶⁷

Aus sowohl literarisch als auch didaktisch-pädagogischen Gründen ist es doch klar, „die spontane Reaktion ermöglicht dem Schüler, zwischen Text und eigener Lebensrealität einen Kontext herzustellen und dadurch den „Sinn eines Textes mitzugestalten“¹⁶⁸, d.h. der Lerner versucht, den Text mit den subjektiven Erfahrungen zu verknüpfen.

Man hält es daher auch für wichtig, dass die Lehrer die Äußerungen der Lerner ernst nehmen und nicht kommentieren, auch wenn diese spontanen Aussagen den Lehrererwartungen zuwiderlaufen. „Wenn ein Schüler bereit ist, zu einem Text einen Gedanken zu sagen, dann hat der Gedanke das Recht, im Raum stehenzubleiben und nicht sofort von uns Lehrern gewendet, echoartig verstärkt, bereinigt oder kommentiert zu werden.“¹⁶⁹

Man hat häufig bei anderen Studenten festgestellt, dass sie zu einigen literarischen Texten ganz einfach wortlos bleiben. Das will manchmal überhaupt nicht besagen, dass sie den Text nicht verstanden haben, denn ein Gedicht von Goethe, Trakl oder Klopstock wird auf jeden Fall nicht unmittelbar kommentiert und wenn ein Student dabei noch lächelt, ist schon eine wunderbare Reaktion.

¹⁶⁷ Vgl. G. Falschlehner Will uns der Autor sagen?, S.64

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Ebd., S.65-66ff

*„Auch wenn's uns noch so juckt, einen Text von oben nach unten und von hinten nach vorn zu interpretieren, sollten wir wenigstens manchmal den Schülern mit dem Autor im stummen Dialog alleinlassen .“*¹⁷⁰

2.15.3 Leerstellen als Hausaufgabe für Lerner

Am Beispiel des Puzzlespielers, der aus unzähligen Teilen ein Bild zusammenfügt, kann man auch diese Technik im Literaturunterricht benutzen.

Ähnliches kann also im Literaturunterricht geschehen, d.h. die Lerner auffordern, mit der Hilfe kreativer Mittel und zwar mit ihrer Phantasie, die Leerstellen zu ergänzen und daraus ein „kohärentes Ganze« zusammenfügen, das auch dabei hilft, den Text gut zu begreifen.

Man weiß, dass jeder Autor in seinem Text bewusst oder unbewusst Leerstellen setzt, die normalerweise dem Lerner überlassen werden sollten und die er mit seiner Phantasie füllen muss.

*„Nur selten beschreibt der Autor tatsächlich alle Einzelheiten, meistens wird er nur die ihm wichtigen Details hervorheben, den Rest muss der Lerner ergänzen. Wir erfahren zwar sehr detailliert, welche Kleidung Goethes Werther trägt, ob er eine lange Nase hat oder blaue Augen, bleibt aber unserer Phantasie überlassen. Kafka beschreibt zwar den Türhüter in seiner Parabel „vor dem Gesetz“ sehr eindringlich bis zu den Flöhen im Pelz, wie aber das Tor tatsächlich aussieht und der Platz davor, das sind Leerstellen, die der Leser füllen kann“*¹⁷¹.

Das können diese Leerstellen eine sehr interessante Aufgabe für unsere Lerner sein, womit sie nicht nur ihren Wortschatz erweitern, sondern kann auch die kommunikative Kompetenz entwickelt werden.

¹⁷⁰ Vgl. G. Falschlehner Will uns der Autor sagen?, S.65

¹⁷¹ Ebd., S.64

2.15.4 Geschichte mitschreiben

„Da Literatur immer auch die Lust am Weiterschreiben, Überschreiben, Entgegenschreiben anderer Texte ist, nimmt der Schüler durch eigenes Versuchen Anteil am literarischen Prozess“¹⁷².

Davon ausgehend darf der Lerner Geschichten weiterspinnen, Schlüsse finden und eigene Varianten verwenden.

Dies kann aber realisiert werden, nur wenn die Lerner *„die Sprache weiterspinnen, mit ihr weiterspielen, wie die Autoren selbst tun.“¹⁷³*

Dabei muss man aber nicht die Sprache vom Inhalt auflösen, "Sprache nicht auflösen, sondern den Inhalt in der Sprache spiegeln", denn *„Sprache ist nun einmal keine Bananenschale, die man von der Frucht trennt und als wertlos wegwirft, sondern*

174

Sprache und Inhalt funktionieren wie Peer Gynt's berühmte Zwiebel. "

Peer Gynts (zerpflückt eine ganze Zwiebel):

Das hört nicht auf! Schicht um Schicht!

Kommt denn der Kern nicht endlich ans Licht?

Mein Gott, es geht immer weiter

Blofi Schalen- nur immer kleiner und kleiner¹⁷⁵

Anhand dieses wunderbaren Gedichts muss man pausenlos die literarische Zwiebel auch schälen, nach dem Hintergrund suchen, Schlüsse phantasieren, denn in den

¹⁷² Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen?, S.69

¹⁷³ Ebd., S.67-68ff

¹⁷⁴ Ebd.

' Ebd., S.67

literarischen Texten *"ist jede Rose symbolverdächtig, hinter jedem Baum lauert eine Metapher"*¹¹⁶.

Unsere Lerner müssen zuerstmal Lust am Überschreiben, am Weiterschreiben und am Entgegenschreiben haben und sollen darüber hinaus darin Spatē finden, es muss doch ein Motiv der Literatur sein!

Wenn ein Lerner mit seiner kreativen Phantasie einen eigenen Schluss schreibt,

„wird er nicht nur neugieriger auf den vom Autor gefundenen sein, sondern auch eher bereit, sich auf die Diskussion mit dem Autor einzulassen: Warum

*hast Du, lieber Autor, einen anderen Schluß gefunden? [...] Warum lässt du das Ende so ärgerlich offen, warum gibt's bei dir kein Happy End? "*¹¹¹

Die Aufgabe des Lehrers besteht also darin, dass er dem Lerner dabei hilft, ihn neugierig zu machen, sein Interesse für das Über-, Weiter- und Entgegenschreiben zu wecken und vor allem ihm zu einem guten Ende zu helfen.

In diesem Zusammenhang schreibt B. Brecht:

„Der einzige Ausweg war aus diesem Ungemach:

Sie selber dächten auf der Stelle nach

Auf welche Weis dem guten Menschen man

*Zu einem guten Ende helfen kann "*¹⁷⁸

2.15.5 Vermittlung des Textes

Es geht hier um eine häusliche Vorbereitung, die im Literaturunterricht sehr empfehlenswert ist.

¹¹⁶ Ebd., S.68

¹¹¹ Vgl. G. Falschlehner: Will uns der Autor sagen?, S.11

¹¹⁸ Ebd., S.10

Die Lernenden werden eigentlich den Text zu Hause ganz ruhig lesen und dabei haben sie Zeit, unbekannte Wörter und Strukturen im Wörterbuch und Grammatik zu suchen.

"Gewiß muß man auch die grammatischen Regeln, die Stilmittel, die kompositorische

119

Kunst, die einem Text zugrundeliegen, erfassen."

2.15.5.1 Vermittlung des Textes im Unterricht

Die erwähnte hausliche Vorbereitung gilt manchmal als ein Vortrag, den die Lernenden im Unterricht halten sollen.

Nach der Darbietung durch entweder einen oder mehrere Lerner oder auch durch den Lehrer folgt unmittelbar das stille Lesen, in dem die Lernenden konzentrierend lesen.

2.15.5.2 Kontrollstufe und Wortschatzarbeit

Es werden dabei sprachliche sowie inhaltliche schwierige Textstellen geklärt.

„Am Anfang der Interpretation des fremdsprachlichen Textes steht die Klärung von Wortbedeutungen und Wendungen, die semantische Analyse, die zu systematischer

180

Wortschatzarbeit erweitert werden kann."

Es folgt dann die Überprüfung des Textverständnisses, die durch

- *„Zusammenfassung oder detaillierte Wiedergabe der wichtigsten Inhalte;*

- *Nacherzählung der Handlung;*

- *inhaltsbezogene Fragen zu Figuren, Schauplätzen, Handlungsabläufen "* gesichert werden kann.

¹¹⁹ Vgl. E. Sieker: Zur Behandlung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 1, Leipzig 1984, S.59

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Ebd.

Somit will man daran erinnern, dass die Klärung sprachlicher und inhaltlicher schwieriger Textstellen aber auch die Festigung des Textverständnisses „der sprachlichen Übung dienen.“¹⁸²

Wichtig auch ist diese Überprüfung des Textverständnisses im fremdsprachlichen Unterricht Deutsch und muss darüber hinaus nicht in kurzer Zeit kommen, sondern dafür muss auch genug Zeit gegeben werden,

denn

*„die inhaltlich-reproduktive Erarbeitung des Textes, d.h. das Rekonstruieren der Handlungszusammenhänge, das Benennen der Figuren und Schauplätze, sollte im fremdsprachlichen Unterricht schon deshalb nicht zu kurz kommen, weil die Schüler Sprachelemente aus dem Text übernehmen können, in dieser Phase folglich auch schwächere Schüler Gelegenheit zur Mitarbeit erhalten, und weil sich auch Wechselreden aus Aufierungen zur Einzelheiten des Textes entwickeln können.“*¹⁸³

2.15.5.3 Textinterpretation

Diese Etappe ist nämlich immer nach Egon Sieker in drei Stufen geteilt:

1. Erste hermeneutische Stufe, in der die ersten Interpretationsansätze und der erste Gesamtzugriff stattfinden: d.h. die Lerner versuchen sich den Text interpretierend zu äußern

*„Die Hauptaufgaben dieser Phase bestehen daher darin, über die Aktualisierung von Kenntnissen und Einstellungen zu einem globalen Verständnis, einer ersten Formulierung der Problematik des Textes und zu Lösungsansätzen [...] zu gelangen.“*¹⁸⁴

2. Zweite hermeneutische Stufe, es geht hier eben um eine eigentliche Arbeit am Text.

Es wird hier der Text methodisch ausgelegt und erklärt, d.h. es werden "die Textkonstituenten "erwähnt: z.B. "(biographische, geistesgeschichtliche,

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Vgl. E. Sieker: Zur Behandlung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II, S.59

¹⁸⁴ Ebd., S.62

*gattungsspezifische, politisch-soziale), welche die Bedeutung einzelner Textkonstituenten und des Gesamttextes aufschließen."*¹⁸⁵

3. Dritte hermeneutische Stufe, oder auch zweiter Gesamtzugriff genannt. Diese Stufe ist „als *Lernschritt betrachtet*."¹⁸⁶

Es werden hier die Ergebnisse oder auch die Synthese durch eine beispielsweise andere erneute Textdarbietung oder eine Wiederholung in der nächsten Stunde durch einen Lerner gefestigt.

2.15.5.4 Wertung und Anwendung

Es geht hier eigentlich den Ergebnissen Wert zu geben, oder auch zu evaluieren und danach versucht man sie in das Erfahrungsfeld und zwar auch in die Verhaltensweisen der Lerner zu integrieren; das ist eine der Fragestellungen der Literaturdidaktik, die schwer zu erreichen scheint.

*„Es liegt auf der Hand, daß der Versuch, die Ergebnisse der Interpretation in das System der Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen des Schülers zu integrieren, über den Literaturunterricht hinausgeht und in der Schule allenfalls angeregt werden kann.“*¹⁸⁷

¹⁸⁵ Ebd., S.63

¹⁸⁶ Ebd., S.64

¹⁸⁷ Vgl. E. Sieker: Zur Behandlung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II, S.65

KAPITEL III

ARBEIT MIT LITERARISCHEN TEXTEN MIT BEISPIELEN

3.1 Die Problematik der Kurzgeschichte

Die moderne deutsche Kurzgeschichte ist meiner Meinung nach eine der geeignetsten Literaturgattungen und Lernmaterialien für sowohl den Anfängerunterricht als auch für Fortgeschrittene.

Der Begriff der Kurzgeschichte und ihre Entwicklung sind ganz umstritten. Aus der Sicht einiger Literaturdidaktiker sind die short stories die Vorbilder der modernen deutschen Kurzgeschichte. Die schon im 19. Jahrhundert in den USA entstandene short story gewann schnell Einfluss auf die europäische Literatur.

Nach dem ersten Weltkrieg breitete sich die short story durch Autoren wie Hemingway. In Deutschland nehmen in den zwanziger Jahren Erzählungen und Parabeln von Kafka stofflich und formal vieles für die moderne Kurzgeschichte vorweg.

Die Merkmale der Kurzgeschichte sind unmittelbarer Beginn, offener Schluss und Zusammendrängen des Stoffes auf das Wesentliche.

„Die Kurzgeschichte ist eine Form der erzählenden Prosa und hat sich in der abendländischen Literatur erst am Ende des 19. Jahrhunderts herausgebildet und im 20. Jahrhundert durchgesetzt“

Im Gegensatz zur Erzählung und zur Anekdote ist die Kurzgeschichte nicht in sich geschlossen, sondern sowohl über ihren Anfang als auch über ihr Ende hinaus offen. Sie gibt kein abgeschlossenes Ereignis und keine festgelegte Moral, sondern sie setzt den Leser in Bewegung, ist ein Hinweiszeichen, das ihn aus der Selbstverständlichkeit herausführt und ihn mit einer andeutenden Geste über das letzte Wort ihres letzten Satzes noch hinausweist. Ähnlich wie die Einzelgegenstände, so bekommen auch die einzelnen Worte, Wendungen und Gesten in der Kurzgeschichte besonderes Gewicht.

Die Kurzgeschichte stellt sich wesentlich als die künstlerische Wiedergabe eines entscheidenden Lebensausschnittes dar.

Vgl. Haerkrötter: Deutsche Literaturgeschichte, Central Book Verlag, Taipeh, S.195

Der Bericht einer Entscheidung, die den Helden trifft oder die der Held trifft, folgt auf eine Zustandsschilderung. Nach der Ansicht einiger Literaturtheoretiker (Höllerer) ist die Kurzgeschichte als jungste literarische Gattung zugleich auch die poetologisch umstrittenste und entzieht sich den Forderungen einer normativen Poetik. Er erwähnte, dass die Autoren sich auf die Augenblicksfixierung, und dabei auf die Rolle der Einzelgegenstände, der einzelnen Worte und Gesten besinnen. Die Handlung baut sich oft auf einzelne, unverwechselbar festgehaltene, atmosphärisch genau bezeichnete Abschnitte auf.

Während andere Theoretiker (Ruth. J. Klichenmann) sehen, dass der eigentliche Durchbruch der Kurzgeschichte als eigenständige Form allerdings erst unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg geschieht. Die junge Generation der Schriftsteller versucht für sich neue Formen zu finden, weil die Kurzgeschichte der unmittelbaren Nachkriegszeit eng mit der Thematik dieser Zeit verbunden war. Spiel mit reiner Form erscheint öfter und versucht dem, was den Menschen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Problematik nahesteht, gerecht zu werden.

Haerkrötter, mit dem man zustimmt, denn die Kurzgeschichte nach dem zweiten Weltkrieg wird in dieser Arbeit behandelt, definiert aber die Kurzgeschichte:

" die Kurzgeschichte ist eine Gattung, die in ihrer modernen Form bei uns erst nach dem zweiten Weltkrieg (in Anlehnung an die englisch-amerikanische „Short Story“) entwickelt wurde.

*Bedeutendstes Vorbild war Ernest Hemingway. Merkmale der Kurzgeschichte sind: Sie ist am Anfang und am Ende „offen“, d.h. sie hat keine Einleitung und wirft am Ende Fragen auf; der Text ist stark symbolhaltig, das vordergründige Geschehen birgt einen hintergründigen Sinn."*¹⁸⁹

"Nicht nur die Form der Kurzgeschichte ist ein wesentlicher Betrachtungspunkt. Der Inhalt der Kurzgeschichte kann ein Augenblick innerer oder äußerer Gefährdung für den Menschen sein. Der Mensch wird entweder durch ein Ereignis vernichtet bzw. überwältigt oder nimmt zu dem Ereignis eine innere Haltung ein und fügt es damit

¹⁸⁹ Vgl. Haerkrötter: Deutsche Literaturgeschichte, S.195

*seinem Lebensgang und -sinn ein. Die Menschen sind Menschen des Alltags, die keine Entwicklung durchmachen, sondern in Grenzsituationen geraten, aber zugleich Muster, die für viele andere stehen."*¹⁹⁰

Daher ist die Kurzgeschichte mit ihren Merkmalen sehr attraktiv und lebenswert.

3.2 Die Kurzgeschichte - eine literarische Gattung

Nach der Ansicht von Gertraude Heyd gibt es folgende verschiedene Gattungen, nämlich Lyrik, Prosa Kurzformen, Trivialliteratur sowie Ausländer- und Gastarbeiterliteratur. Die Kurzgeschichte gehört zu den Prosa Kurzformen. Narrative Texte wie Kurzgeschichte, Erzählung, Märchen, Fabel, Legende usw. eignen sich gut für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

*„Aufgrund ihrer relativen Kürze und generell einfachen Struktur und Sprachen sind sie ziemlich leicht überschaubar und sprachlich einfach zu bewältigen. Allgemeingültigen Bedeutung erfassen und im gestalteten Sprachkunstwerk von der Form zur Darstellungsmittel sich führen lassen"*¹⁹¹

Die Themen der Kurzgeschichte sind nicht so sehr fiktiv. Sie deuten häufig Alltäglichkeiten an. Durch Offenheit und Mehrdeutigkeit des Textes wird der Leser dazu veranlasst, intensiver zu lesen und auf die Hinweise im Text zu achten, die ihm helfen können, zusammen mit seinen Vorstellungen und Assoziationen die Unbestimmtheitsstellen zu füllen. Die Kurzgeschichte hat weder eine Vor- noch eine Nachgeschichte und ebenfalls ist die Erzählung häufig ohne Abschluss. Dazu wird der Leser angehalten, nach dem Davor und Danach zu fragen und die Geschichte in seiner Vorstellung weiterzuführen. *„Wegen des meist alltäglichen Hintergrunds dieser Geschichten, der Beleuchtung bekannter Wünsche, Konflikte und Ängste ist der Leser in der Lage, mit dem Text zu kommunizieren, sprachlich zu handeln."*¹⁹²

Vgl. Haerkrötter: Deutsche Literaturgeschichte, S.166

Vgl. Thiernemann: Kurzgeschichten im Deutschunterricht : Texte, Interpretationen, methodische Hinweise. Kamp Verlag, Bochum 1967, S.27

Vgl. Heyd: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht, S.132

Die Kurzgeschichte eignet sich sehr für den Einsatz im Daf-Anfängerunterricht, denn ihre Struktur ist relativ kurz und überschaubar und die ausgewählten Texte für Anfängerkurse müssen sprachlich einfach sein. Vielmehr bestehen sie nicht aus verschachtelten Sätzen. Darüber hinaus ist es gut, dass die Kurzgeschichte nicht nur ein offenes Ende, sondern auch einen offenen Anfang hat. Das heißt, die Lerner können mit wenigen sprachlichen kulturellen und literarischen Vorkenntnissen die Kurzgeschichte verstehen und rezipieren, damit man im Fremdsprachenunterricht wenig Zeit für die Rezeption braucht und mehr dafür Zeit dafür hat, dass Studenten ihre Gefühle ausdrücken.

3.3 Kriterien für den Einsatz der Kurzgeschichte im Fremdsprachenunterricht

Wenn der Lehrer Kurzgeschichten für den Anfängerunterricht auswählt, muss er auf Leser und Lernziele sowie didaktisch-methodische Konzepte achten.

3.3.1 Leser und Lernziele

Die Voraussetzungen der Lerner, z.B. ihre Sprachkenntnisse, Alter, Interessen, Bedürfnisse, landeskundlichen Kenntnisse, Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten, Lerngewohnheiten und kulturelle Herkunft müssen berücksichtigt werden. Vielmehr muss der sprachliche und thematische Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Kurzgeschichten entsprechend und angemessen sein. Die Interessen der Lernenden können beachtet werden, in dem sie an der Auswahl teilnehmen.

Der Text muss inhaltlich und sprachlich dem Niveau der Lernenden entsprechen. Dadurch kann ihr Interesse geweckt werden. Der Text muss außerdem den Studenten zum Nachdenken anregen und ihn dazu bewegen über das dargestellte Thema zu reden. Im Unterricht dominiert der Lehrer nicht. Vielmehr können die Kursteilnehmer den Text kreativ bearbeiten und subjektiv deuten. Der Text wird von den Lernenden als spannend, attraktiv und unterhaltsam erfahren. Sie sollen nämlich das Gefühl

haben, dass die ausgewählte Kurzgeschichte lebenswert ist, nachdem sie sie gelesen haben. Der Text soll sich auch zur individuellen Lektüre eignen. Das Thema des Textes soll aktuell sein und einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen haben. Der Text ist geeignet, auf die Haltungen der Lernenden einzuwirken, indem vertraute Muster in Frage gestellt, Vertrautes Problematisiert wird.

Was Lernziele anbelangt, sollten die aufifiersprachlichen Inhalte, die in den literarischen Texten behandelt werden, von landeskundlicher Relevanz sein und die sprachlich kommunikativen Situationen sollten für Alltagskommunikationen typisch sein.

3.3.2 Didaktisch-methodische Konzepte

Die ausgewählten Kurzgeschichten sollten auch überprüft werden, ob sie für Interpretations- und Diskussionsgespräche geeignet sind.

Die auffergewöhnlich hohe Lesemotivation ergibt sich aus folgenden Tatsachen. Erstens behandelt die Kurzgeschichte als moderne Gattung überwiegend zeitnahe und aktuelle Probleme, die im Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Lernenden liegen oder sie wenigstens angehen.

Zweitens ist das Handlungsgefüge der Kurzgeschichte überschaubar. Die handelnden Personen sind die Menschen im Alltagsleben, die eine zentrale Betroffenheit und Identifikation auslösen.

Drittens können die realitätsnahe Alltagssprache und Umgangssprache den Studenten die Textaufnahme und das Textverständnis erleichtern.

Viertens regt der offene Schluss der Kurzgeschichte die Lernenden zum Nachdenken und zur kritischen Auseinandersetzung mit der Textaussage an.

Funftens bietet die Kurzgeschichte eine geeignete Grundlage für die Produktion von Texten. Man kann im Fremdsprachenunterricht die objektgebundenen Darstellungsformen der Kurzgeschichte nacherzählen lassen. Die Texte zu analysieren und die Literarität (ästhetische fiktive Komponente) der Kurzgeschichte erörtern.

3.3.3 Schwierigkeitsgrad

Aus der Sicht von Lôschrann/Schrôder umfasst der subjektive Schwierigkeitsgrad das Weltwissen, die Erfahrung, die Vorkenntnisse im Umgang mit literarischen Texten, die Erschließungsfähigkeit, die sprachlichen Fähigkeiten des Lernalers und ein Interesse am Thema. In Hinblick auf den objektiven Schwierigkeitsgrad werden Inhalt, Form und sprachliche Gestaltung eines Textes beachtet. Je realitätsferner der Text ist, desto schwieriger ist er. Infolgedessen sind einfache überschaubare zeitnahe Kurzgeschichten für Anfänger entsprechend besser als komplexe Gesamtstrukturen (z.B. Romane, Dramen usw.) Je größer seine kulturraumliche Distanz ist, um so schwieriger ist er. Das heißt, dass der Lehrer viele Materialien und Informationen hinzufügen muss, wenn er eine Kurzgeschichte mit größer kulturraumlicher Distanz im Unterricht einsetzt, z.B. literarische Texte aus anderen Jahrhunderten und früheren Literaturepochen

Ohne Zweifel existieren auch noch verschiedene weitere Kriterien, wenn man ins Detail geht. Aber die vorigen Konzepte und Schwierigkeiten sind wesentlich und sollen nicht ausgeschlossen werden, wenn der Lehrer mit seinen Studenten Kurzgeschichten im Unterricht behandelt.

3.4 Umgang mit ausgewählten Kurzgeschichten

In diesem Kapitel werden drei Kurzgeschichten „Nachts schlafen die Ratten doch“, von Wolfgang Borchert, „Der Mann, der nie zu spät kam“ von Paul Maar und „vom Jungen, der aus zog, die Angst zu verlernen“ von Irmela Wendt ausgewählt. Außerdem der gewählten Texte sind viele andere empfehlenswert für den Anfängerkurs, z.B. „Georg soll springen“ von Herbert Erdmann, „die Tochter“ von Peter Bichsel, „der Brief“ von Susanne Kilian, „Vielleicht wird alles noch einmal gut“ von Hanna Hanisch und „Als sie es ihm sagten“ von Irmela Brender“ u.a.

Solche Materialien sind ebenfalls für die Studentenanfänger an der Universität sehr geeignet, weil sie sprachlich einfach sind und die Themen Freundschaft, Liebe,

Familienprobleme, Generationskonflikt und deutsche Geschichte betreffen. Solche Lektüren sind sowohl realitäts- als auch identitätsnah. Dennoch werden wegen der beschränkten Schreiblänge nur vier repräsentative Kurzgeschichten als Beispiel genommen. Auf die Auswahlkriterien der Materialien muss der Lehrer achten. Außerdem soll der Lehrer auch überlegen, welche passenden Lehrmethoden verwendet werden sollen. Im Folgenden werden nicht nur die Zielsetzung, Sachanalyse, didaktische- und methodische Überlegungen, sondern auch spezielle selbstaufgestellte Lehrprogramme erläutert. Die Wirkung der literarischen Texte zeigt sich darin, dass das Leseinteresse der Studenten dadurch angeregt, die Erschließungsfähigkeit eines Textes erhöht und die Sprachfähigkeit vertieft werden.

3.5 Wolfgang Borchert: „Nachts schlafen die Ratten doch“

3.5.1 Zielsetzung

Heutzutage hören wir oft auch, dass es noch viele Kriege in Welt gibt. Die Staaten verkünden zwar, dass Kriegführung nicht der endgültige Weg ist, Konflikt zu lösen, aber sie bedrohen sich stets gegenseitig mit Krieg, als ob sie sich sehr gut darauf vorbereiten würden.

„Durch Schaden wird man klug“ ist ein gebräuchliches Sprichwort. Vor einigen Jahrzehnten hat Deutschland so einen grötlichen Krieg geführt und zwar den zweiten Weltkrieg, in dem viele Leute verfolgt und getötet wurden. Warum lernt man nicht von der Geschichte und von dem schrecklichen Erlebnis?

Durch die Literatur der Gegenwart kann man die Nachkriegszeit in Deutschland überblicken. Um den gleichen Fehler nicht zu wiederholen, soll man die Geschichte nicht vergessen. Wenn man die Grausamkeit des Krieges begreift, wird man sich von dem Krieg für immer entfernen und Frieden vorsichtig schonen.

3.5.2 Sachanalyse

In dem Keller des schàbigen zerstòrten Hauses hutet ein Junge namens Jurgen etwas mit einem grotèen Stock in der Hand. Ein alter Mann, der einen Korb tràgt, geht an ihm vorbei. Am Anfang stellt der Mann Jurgen stets Fragen. Aber Jurgen antwortet zerstreut und verhàlt sich zweiflerisch. Als Jurgen dem alten Mann verràt, worauf er aufpasst, will der Alte ihm helfen. Er spricht von seinen Kaninchen, um die Aufmerksamkeit des Jungen von seinem Wachdienst abzulenken. Dennoch will der Junge sich anfangs nicht bewegen, weil er seinen jùngerer Bruder hutet muss, der wàhrend des Bombardierens gestorben ist. „Die Ratten essen von Toten. Von Menschen und leben sie doch davon“ hat der Lehrer Jurgen gelehrt. Dies bezuglich erklàrt ihm der Alte, dass die Ratten nachts doch schlafen. Danach geht der Alte weg. Aber er hat Jurgen versprochen, er will ihm ein Kaninchen schenken und ihn nach Hause holen, wenn es dunkler wird.

Durch zwei Figuren, den Jungen Jurgen und den Alten, wird die Situation des Nachkrieges beschrieben. Durch ihr Gespràch und ihr Verhalten kann man die Grausamkeit des Krieges besser verstehen.

Im ersten Abschnitt handelte es sich um den schrecklichen Anblick des Bombardierens im Krieg. Anschlietèend erscheinen zwei Figuren, ein Junge und ein Alter. Die folgenden Abschnitte konstruieren die Dialoge unter den Beiden. Schliemch wird das Verlassen des Alten und die àuèere Welt beschrieben. In dieser in Er-Erzàhler-Form geschriebenen Kurzgeschichte sind die Erzàhlzeit und die erzàhlte Zeit àhnlich. Die Beschreibung der Umgebung dauert nicht lang. Und die Dialoge zwischen den Beiden sehen sehr intensiv aus.

Wolfgang Borchert, der am 05.20.1921 in Hamburg geboren wurde, war Buchhàndler und Schauspieler in Luneburg. 1941 musste er die Ostfront gehen, wo er schwer verwundet wurde. Wegen staatsgefàhrdender Àuèerung wurde er zum Tote verurteilt. Bei der Strafkompagnie steckte er sich in Russland an einer schweren Krankheit an und kehrte mit schwachem Kòrper nach dem Krieg heim. Innerhalb von zwei Jahren schrieb er sein Werk „ ein Dichter der verratenen Generation“. Er starb einen Tag vor

der Uraufführung seiner Tragödie „Draurjen vor der Tiir“. Borchert ist gegen eine Welt der Harte, der Luge, des Scheins.

Wolfgang Borchert schrieb diese Kurzgeschichte im Januar 1947. Nach dem Ende des Krieges ist er nach Hause zurückgekehrt. Aber es gab keine Häuser mehr, weil die Häuser durch die Bombardierungen total zerstört wurden. Das Gesamtwerk von Wolfgang Borchert hängt mit seinen eigenen schrecklichen Lebenserfahrungen zusammen.

In dem ersten Abschnitt verwendet der Erzähler die Personifikation und einige Substantive sowie Adjektive, die sehr dumpf und leblos klingen, z.B. hohl, vereinsamt, gähnen, Staubgewölke, Schuttwüste, dösen.

Während des Dialogs kann man entdecken, dass der Alte den Jungen durch ein paar Fragen lockt, um zu wissen, worauf er aufpasst. Aber der kluge Junge gerät am Anfang nicht in die Falle des alten Mannes. Aber er verrät sein Geheimnis schließlich doch. Der Leser fühlt sich bestimmt überrascht und bestürzt. Solche Nachkriegsszenen sind unvorstellbar für den Leser, der keinen Krieg erlebt hat. Trotzdem kann der Junge unser Herz tief berühren. Ein neunjähriger raucht schon. Der Krieg bringt Zerstörung und Vernichtung. Er verursacht Sterben und Trennung der Menschen. Man muss daher inhumane kriegerische Auseinandersetzungen möglichst vermeiden und Frieden in der Welt stiften.

3.5.3 Didaktische Überlegungen

Neben dem Textlesen soll der Lehrer Zeitungsmeldungen oder Bilder nehmen, um einen aktuellen Bezug zur Thematik des Textes aufzubauen. Der Text „Nachts schlafen die Ratten doch“ behandelt die Nachkriegszeit des zweiten Weltkrieges. Der Text ist ein gutes Beispiel für den Unterricht, um das Bewusstsein gegen den Krieg zu wecken. Die Lernenden erleben zwar einen solchen schrecklichen Weltkrieg nicht, aber der Lehrer kann ihnen durch Bilder eines Krieges zeigen, wie entsetzlich ein Krieg ist.

Die Werke von Wolfgang Borchert als Beispiel sind beliebte und oft gelesene Lektüren im literarischen Unterricht. Die Lernenden können daher einfach aufzählen, welche Texte von Wolfgang Borchert sie kennen, z.B. „Das Brot“, „Nachts schlafen die Ratten doch“, „Die Kuchenuhr“, „Drautëen vor der Tur“ u.a. Aber ich nehme an, wenn der Lehrer die Lernenden mit der deutschsprachigen Literatur ansprechen will, muss er die Chance geben, sie frühzeitig mit deutscher Literatur vertraut zu machen. Deshalb sollen die Lektüren im Unterricht der ersten drei Jahrgänge eingesetzt werden. Dann können die Studenten eine bessere Lesefähigkeit erlangen. So brauchen die Lerner im Literaturunterricht weniger Zeit für das Textlesen und Verarbeiten und mehr Zeit für die Textbesprechung und handlungsorientierte Arbeitsweise mit dem Text.

Diese Kurzgeschichte beschreibt die Nachkriegszeit in Deutschland. Die neue Generation in Algerien hat keine solche Erfahrung und weiß auch nicht so viel über die harte Nachkriegszeit in der deutschen Geschichte. Aber das bedeutet nicht, dass der Text sie nicht interessiert, obwohl sie sich mit dem Text nicht identifizieren und dem geschilderten Inhalt nicht vertrauen. Ein fremdes Land zu kennen bezieht sowohl die Sprache, als auch die Geschichte, Literatur, Kultur u.a. ein. Wenn man über die fremde Geschichte und Kultur erfahren kann, wird das Interesse der Lernenden leicht erweckt.

3.5.4 Methodische Überlegungen

3.5.4.1 Unterrichtsthema

Diese Kurzgeschichte von Wolfgang Borchert kann als ein konkretes Beispiel im Literaturunterricht behandelt werden.

„Nachts schlafen die Ratten doch“

Ziele, Phasen, Interaktion (Lehrer-Studenten-Studenten) Medien, Sozialformen, didaktischer Kommentar.

Vorphase:

Inhalt erraten

- Eine Frage stellt „Was fällt euch ein?“
- Vermutung über den Inhalt anstellen.
- Den Text verteilen und ein paar Fragen stellen.
- Den Text lesen und über die Frage diskutieren.
- Tafel, Kreide, Frontalunterricht und Partnerarbeit.

Leseverstehen

- Den ausgeschnitten Text in eine richtige Reihenfolge bringen und dazwischen die unbekanntes Wörter erklären.
- Die Kartchen in die richtige Reihenfolge bringen.
- Kartchen Gruppenarbeit.

Lese-phase:

- Landeskundliche Informationen vermitteln.
- Der Lehrer zeigt den Studenten ein paar Fotos und historisch gesellschaftliche Hintergründe erzählen sowie den Text analysieren. Frontalunterricht.
- Hausaufgabe: Was ist eure Meinung zum Krieg? Wie kann man Konflikte lösen? Das Gespräch zwischen dem Alten und dem Jungen analysieren.

3.5.4.2 Unterrichtsverlauf

A) Vorphase

Vor dem Lesen kann der Lehrer den Titel „Nachts schlafen die Ratten doch“ an die Tafel schreiben und danach eine Frage stellen: Was fällt euch dazu ein? Denn Überschriften und Titel von Geschichten enthalten schon Informationen über den Inhalt von Texten, der dann bei einer entsprechenden Aufgabenstellung von den Lernenden antizipiert werden kann. Natürlich signalisiert jeder Titel dem einzelnen Leser nur eine bestimmte Botschaft.

Umgebungen der Figuren: Wo befanden sie sich? Wo kann man im Text erkennen, ob es den dargestellten Menschen gut oder schlecht sind?

B) Lese-phase

Die Lernenden werden in kleine Gruppen geteilt und bekommen gemischte Kartchen. Jede Gruppe soll die Kartchen in eine richtige Reihenfolge bringen.

1. „Du schläfst hier wohl, was?“, fragte der Mann und sah von oben auf das Haargestrupp herunter. Jurgen blinzelte zwischen den Beinen des Mannes hindurch in die Sonne und sagte: „Nein, ich schlafe nicht. Ich muss hier aufpassen.“ Der Mann nickte: „So, dafür hast du wohl den großen Stock da?“
2. Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gahnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewölke flimmerten zwischen den steilgereckten Schornsteinresten. Die Schuttwüste döstete.
3. „Ja“, antwortete Jurgen mutig und hielt den Stock fest.

„Worauf passt du denn auf?“

„Das kann ich nicht sagen.“ Er hielt die Hände fest um den Stock.

„Wohl auf Geld, was?“ Der Mann setzte den Korb ab und wischte das Messer an seinen Hosenbeinen hin und her.
4. Er hatte die Augen zu. Mit einmal wurde es noch dunkler. Er merkte, dass jemand gekommen war und nun vor ihm stand, dunkel, leise. „Jetzt haben sie mich!“, dachte er. Aber als er ein bisschen blinzelte, sah er nur zwei etwas armlich behoste Beine. Die standen ziemlich krumm vor ihm, dass er zwischen ihnen hindurchsehen konnte. Er riskierte ein kleines Geblinzel an den Hosenbeinen hoch und erkannte einen älteren Mann. Der hatte ein

Messer und einen Korb in der Hand. Und etwas Erde an den Fingerspitzen.

5. „Nein, auf Geld überhaupt nicht“, sagte Jurgen verachtlich. „Auf ganz etwas anderes.“ „Na, was denn?“

„Ich kann es nicht sagen. Was anderes eben.“

„Na, denn nicht. Dann sage ich dir natürlich auch nicht, was ich hier im Korb habe.“ Der Mann stieß mit dem Fuß an den Korb und klappte das Messer zu.

„Pah, kann mir denken, was in dem Korb ist“, meinte Jurgen geringschätzig, „Kaninchenfutter.“

„Donnerwetter, ja!“, sagte der Mann verwundert, „bist ja ein fixer Kerl. Wie alt bist du denn?“

Dieser Text ist vielleicht zu lang für die Studenten, wenn sie ihn in Zeitdruck durchlesen und richtig ordnen müssen. Deshalb wird empfohlen, dass die Studierenden in zwei große Gruppen (Gruppe A und Gruppe B) geteilt werden: Eine Gruppe liest den oberen Text, die andere den übrigen.

A) Besprechungsphase

In dieser Phase kann der Lehrer den Studenten den historisch-gesellschaftlichen Hintergrund kurz erläutern. Einige Fotos aus der Nachkriegszeit sind unentbehrlich, z.B. um die Intention des Autors Wolfgang Borchert verstehen zu können, oder um den Text richtig zu interpretieren, sollte man die gesellschaftlichen Hintergründe und das Leben des Autors kennen. Danach analysiert der Lehrer die literarischen Elemente, die Borchert in diesem Text verwendet hat, wie z.B. gegensätzliche Motive (Tod und Leben; Schweigen und Reden; hoffnungslos und hoffnungsvoll), Symbole (grünes Kaninchenfutter; Abendsonne).

Durch die Demonstration des Lehrers können die Studenten auch lernen, wie man einen literarischen Text analysieren kann.

Schließlich können die Studenten über einige Fragen diskutieren, nämlich das Gespräch zwischen dem Jungen und dem alten Mann und ihre Stimmung analysieren, ihre Meinung vom Krieg, welche Einstellung soll man zum Krieg haben usw. Wenn sie keine Zeit haben, können sie als Hausaufgabe einen Aufsatz schreiben.

3.6 Paul Maar: „Der Mann, der nie zu spät kam“

3.6.1 Zielsetzung

Der Protagonist in der Kurzgeschichte hält am Anfang die Pünktlichkeit sehr streng ein, zu streng sogar. Er verlangt von sich selbst zu viel. Um für immer pünktlich zu sein, nimmt er an keinem Treffen teil und verabredet sich nicht mit den anderen. Er fürchtet sich davor, dass er nicht mehr jedes Mal pünktlich ist, wenn er zu viele Sachen macht. Aus einem anderen Aspekt opfert er viele Sachen auch. Eigentlich ist Pünktlichkeit eine gute Gewohnheit. Aber wenn man sie zu streng einhält, wird sie als anormal betrachtet. Am Ende hat er herausgefunden, dass das von ihm ein absolut gehaltene Prinzip Pünktlichkeit auch relativ eingehalten werden kann.

Seitdem hat er sich geändert. Er macht alles nicht mehr so aktiv und exakt wie früher, sondern er verspätet sich und ist nie mehr pünktlich.

Die beiden polarisierten Verhalten sind nicht richtig. Das Lernziel besteht darin, dass die Studenten dadurch lernen, wie man die Arbeitsmoral ordentlich und humanvoll halten soll. Eine mittelmäßige Verhaltensweise ist erstrebenswert. Man muss ja wissen, wie man richtig verhält, besonders die Erwachsenen. Die Studenten sind meistens über 18 Jahre alt und sollen Selbstdisziplin lernen. Sie müssen lernen, Verantwortung zu übernehmen. Außerdem sollen sie die Tugend und gute Werte auch nicht übertrieben wie Herr Kalk durchsetzen.

3.6.2 Sachanalyse

Der Held Wilfried Kalk war schon von seiner Kindheit an sehr pünktlich. Genauer gesagt war er noch nie in seinem Leben zu spät gekommen, nie zu spät in den Kindergarten, nie zu spät zur Schule, nie zu spät zur Arbeit und nie zu spät zum Zug. Je mehr Verabredungen er mit anderen machte, desto größer sei das Risiko zu spät zu kommen, dachte er. Daraufhin vermied er alle solchen Gefahrenfaktoren. Sein Chef wollte ihn wegen seiner unglaublichen bewundernswürdigen Pünktlichkeit auszeichnen. Eine Feier fand für ihn statt. Auf der Feier trank er Alkohol und das war das erste Mal in seinem Leben, dass er Alkohol trinkt.

Nachdem er Alkohol getrunken hatte, mussten ihn seine Kollegen nach Hause bringen, weil er betrunken und bewusstlos war. Den nächsten Tag ist er zu spät aufgestanden. Das war auch das erste Mal in seinem Leben. Deswegen beeilte er sich zum Bahnhof zu kommen. Weil er sich sehr beeilte, stieß er auf einen abgestellten Koffer und stürzte auf die Schienen. Das war lebensgefährlich, dachte er, denn der Zug sollte in diesem Moment hier gerade einfahren. Dennoch wartete er eine Weile und entdeckte, dass nichts passierte. Eigentlich hatte der Zug einige Minuten Verspätung. Nach diesem lebensgefährlichen Erlebnis ging er an diesem Tag nicht ins Büro. Am nächsten Morgen ging er spät ins Büro, am übernächsten Tag verspätet er sich noch einmal. Von jener Zeit an war er der Meinung, dass Verspätungen ab und zu recht nützlich sein können.

Die Figurenkonstellation dieser Kurzgeschichte sind der Protagonist Wilfried Kalk, seine Mutter, sein Chef und seine Kollegen. Die Figuren haben meistens keinen Namen, ausschließlich des Helden.

Das Thema bezieht sich offenbar auf den sogenannten Charakter von den typischen Deutschen, und zwar die Pünktlichkeit. Deutsche sind sauber, ordentlich und pünktlich. Das hat man vom Deutschlernen gewusst. Diese Nachricht verbreitet sich so weit, als ob alle Algerier Deutsche kennen würden. Durch diese Kurzgeschichte von Paul Maar kann man darüber noch einmal nachdenken und Reflexionen machen.

Die Kurzgeschichte „der nie zu spat kam“ stammt aus dem Buch „der Tag, an dem Tante Marga verschwand“. Das stellt ein Kinderbuch dar und wurde im Jahre 1986 von Paul Maar veröffentlicht, und richtet sich ursprünglich an die Kinder und Jugendlichen.

Paul Maar wurde am 13.12.1937 in Schweinfurt geboren und war in einem frankischen Dorf bei seinen Großmtern aufgewachsen. Nach dem Abitur begann er das Studium der Kunstgeschichte in München. Danach wechselte er an die Kunstakademie Stuttgart mit dem Studium der Kunstgeschichte und Malerei. In den sechziger Jahren war er als Kunsterzieher in Gymnasien tätig. Zehn Jahre später verzichtete er auf die Arbeit als Kunsterzieher und verlegte sich auf die Theaterarbeit und wurde freiberuflicher Schriftsteller.

Paul Maar schrieb mit Beginn seiner Karriere einfach die Geschichte auf, die er früher seinen Kindern erzählte. Zunächst schrieb er Erzählung für den Rundfunk und Drehbücher für Kindersendungen und Kindertheater. Im Jahre 1968 veröffentlichte Paul Maar sein erstes Jugendbuch, nämlich den „Tatowierten Hund“. Durch das 1973 veröffentlichte Buch „Eine Woche voller Samstage“ wurde er berühmt.

Die hier behandelte Kurzgeschichte, „der Mann, der nie zu spat kam“, ist eine humorvoll-nachdenkliche Kurzgeschichte. Der Autor hofft, dass der Leser durch einen solchen umstrittenen Text tiefe Reflexion machen kann. Sollen die Leute, die immer pünktlich sind, zu sich selbst so streng wie Wilfried Kalk sein? Oder darf man sich ab und zu entspannen und muss sich an die gute Gewohnheit nicht so strikt halten?

Pünktlichkeit soll natürlich auch als eine schöne Tugend betrachtet werden. Man wird für die anderen nie lebenswert sein, wenn man immer zu spat ist. Aber nichts ist gut, wenn es übertrieben wird. Um nicht zu spat zu kommen, beschloss Herr Kalk, dass er sich nicht mit den anderen verabredete und nicht an jeder Versammlung teilnahm. Wenn man sich so benimmt, ist man zu streng und strikt zu sich selbst. Manchmal muss man auch lernen, sich zu entspannen. Das versteht Herr Kalk erst am Ende. Deswegen sagte er schließlich, dass Verspätungen manchmal recht nützlich sein können.

3.6.3 Didaktische Überlegungen

Manche längeren Texte sollen zuerst als Hausaufgabegelesen werden, z.B. „der Mann, der nie zu spät kam“ ist dafür ein gemessenes Beispiel. Für Anfänger ist dieser Text schon lang. Wenn sie sich darauf nicht zu Hause vorbereiten, dann verschwenden Lehrer und Lernenden viel Zeit im Unterricht, um den Text von vorne bis hinten zu lesen. Wenn so etwas wirklich passiert, werden die folgenden Übungen zwangsmäßig verschoben.

Diese Geschichte ist geeignet für Studenten in dem zweiten Jahrgang an der Universität. Es gibt zwei Gründe: erstens ist die Sprache dieser Kurzgeschichte ziemlich schlicht und einfach. Es soll kein großes Problem für die Lernenden in dem zweiten Jahrgang sein, einen solchen Text zu lesen.

Zweitens bezieht er sich auf ein wichtiges Thema, Pünktlichkeit, die den meisten Studierenden in Algerien fehlt.

Durch eine solche humorvoll-nachdenkliche Kurzgeschichte können die Lernenden ihre Verhalten und ihre Einstellung noch einmal überprüfen. Deswegen ist es sehr interessant dieses Thema mit all den Studenten zu diskutieren.

3.6.4 Methodische Überlegungen

Auf Pünktlichkeit, Verspätung, Sturheit und Nachlässigkeit kommt es uns zuletzt nicht an. Man kann über Charaktervergleich zwischen Algeriern und Deutschen diskutieren. Aber man muss vermeiden, alles zu verallgemeinern und Stereotype zu bilden.

3.6.4.1 Unterrichtsthema

Paul Maar: „Der Mann, der nie zu spät kam“

Ziele, Phasen, Interaktion (Lehrer-Studenten-Studenten) Medien, Sozialformen, didaktischer Kommentar.

Vorphase:

- Eine Serie der Bilder als Hinweise verteilen.
- Ein Resümee über den gelesenen Text geben (Studenten).
- Bilder und Frontalunterricht
- Satzkaten herstellen und in eine richtige Reihenfolge bringen.

Lese-phase:

- Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit
- Argumente schreiben und Debatte führen
- Einen kleinen Aufsatz als Hausaufgabe schreiben.
- Interkulturelle Informationen.

3.6.4.2 Unterrichtsverlauf

Der Unterrichtsverlauf unten stellt nicht philologische, sondern Schuler- und handlungsorientierte Arbeitsweise dar. In dieser Arbeitsweise können die Studenten einen kreativen Umgang mit dem Text finden.

A+B) Vorphase + Lese-phase

Diese prägnante Kurzgeschichte mit einer Glossarliste, die besser von dem Lehrer für die Lernenden hergestellt und beigelegt werden, sollen die Studenten als Hausaufgabe im Voraus zu Hause selbst ruhig lesen. Der Lehrer kann im Unterricht eine richtige Abfolge der Bilderserie austeilen und sie auffordern, eine kurze Bildergeschichte

daraus zu machen. Mit der Bildergeschichte kann der Lehrer testen, ob die Studenten den Text selbstständig rezipiert haben.

Nach der mündlichen Erzählung mit Hilfe der Bilder können die Studenten den Text noch einmal in Stille lesen und Fragen stellen. Wenn alle Studenten den Text verstanden haben, kann der Lehrer einfach zum nächsten Schritt kommen, nämlich in die Besprechungsphase.

C) Besprechungsphase

Nach dem Lesen können sie eine Debatte führen. Zwei Gruppen werden gebildet. Eine Seite spricht sich für das Verhalten von Herrn Kalk aus, die andere dagegen. Und zuerst schreiben sie ihre Gründe und Meinungen auf. Dabei soll der Lehrer darauf achten, ob alle Studenten daran teilnehmen.

Dazu sind Partnerarbeit und Gruppenarbeit geeignet für die algerischen Studenten, um ihre Meinungen oder Gedanken über ein bestimmtes Thema zu sammeln. Denn wegen des Gesichtsprblems trauen sich die Studenten nicht, ihre Meinung zu äußern. Anschließend können sie einfach anfangen, darüber zu debattieren.

Schließlich können die Studenten zu Hause einen kurzen Aufsatz schreiben.

3.7 Irmela Brender: „Vom Jungen, der auszog, die Angst zu verlernen“

3.7.1 Zielsetzung

Das Lernziel des Textes bezieht sich auf zwei Bereiche, die sprachliche Vermittlung und die Rezeptionspragmatik.

3.7.2 Sachanalyse

Ein Junge, der ein sogenannter Angsthase ist, möchte mutig werden. Um seine Angst zu verlernen, wendet er sich zunächst an einen Piloten, dann einen Rennfahrer und

schließlich einen Stierkämpfer, weil die angstlichen Menschen solche drei Berufe nicht ausüben würden, nimmt der Junge an.

Die Drei Menschentypen sollten keine Angst haben, stellt der Junge sich vor. Aber die Antworten, die er erhält, sind wirklich unerwartet für ihn. Eigentlich haben sie auch Angst vor ihren lebensgefährlichen Jobs, die Angst ist sogar sehr groß. Manchmal haben sie einfach Angst und wissen nicht wovon. Von jener Zeit an hört der Angsthase auf zu fragen und macht alles, so gut er kann.

Das Thema Angst haben und verlieren macht ein unsichtbares Gefühl des Menschen aus. Nicht nur der Junge, sondern jeder Mensch hat Angst. Ein solches unsichtbares Gefühl kann man unterdrücken, aber niemals beseitigen. Denn Angst vor Schicksalsschlägen ist selbst Bestandteil des menschlichen Lebens, und damit muss man zu leben lernen.

Diese Kurzgeschichte umfasst vier Figuren, nämlich der Junge, der Pilot, der Rennfahrer und der Stierkämpfer. Der Junge ist der Protagonist des Textes. Durch das Interview von dem Jungen mit den drei Personen werden die vier Figuren in der Geschichte verbunden. Die gleiche Fragestellung durchzieht die ganze Geschichte. Durch die fast identischen Antworten gewinnt der Junge neue Perspektive über diese Frage.

3.7.3 Didaktische Überlegungen

Diese Kurzgeschichte ist für die Studenten geeignet, in der gerade der Konjunktiv so stark vorhanden ist.

Seine Angst zu verlieren? Wie denn? Wahrscheinlich kann jeder ebenfalls eine solche Methode anwenden, um seine eigene Angst zu verlieren.

Einen solchen inneren Monolog könnten die Studenten besitzen. Das heißt, der Text stößt bei ihnen auf Resonanz. Vielmehr kann der Text die Lesemotivation wecken, wenn der Leser Lösung herausfinden möchte.

Für den Jungen sind Pilot, Rennfahrer und Stierkämpfer die mutigsten Personen auf der Welt, weil sie eine lebensgefährliche Arbeit ausüben und keine Angst davor haben. Kann man echt Angst verlieren? Die Antwort steht im Text.

3.7.4 Methodische Überlegungen

3.7.4.1 Allgemeine Überlegungen

Diese Kurzgeschichte soll ein Teil einer Unterrichtssequenz in normalem Fremdsprachenunterricht sein. Auch wenn im Text die Grammatik (Konjunktiv) Angst total vergisst, dann kann man gut arbeiten, so wird ein solcher Gedanke seine Arbeit behindern.

Man kann seine Angst kontrollieren, unterdrücken und überwinden, aber im Herzen existiert die Angst doch noch. Angst zu beseitigen ist unmöglich. Alles, was wir machen können, ist immer unser Bestes zu geben.

3.7.4.2 Unterrichtsthema

„Vom Jungen, der auszog, die Angst zu verlieren“

Ziele, Phasen, Interaktion (Lehrer-Studenten-Studenten) Medien, Sozialformen, didaktischer Kommentar.

Vorphase

Inhalt erraten

Am Anfang des Unterrichts kann der Lehrer zuerst eine Frage stellen

- „Was fällt euch ein, wenn ihr das Wort Angst hört?“
- Vermutung über den Inhalt anstellen.
- Den Text verteilen und ein paar Fragen stellen.
- Den Text lesen und über die Frage diskutieren.

- Tafel, Kreide, Frontalunterricht und Partnerarbeit.

Leseverstehen

- Den ausgeschnitten Text in eine richtige Reihenfolge bringen und dazwischen die unbekanntes Wörte erklären.
- Die Kärtchen in die richtige Reihenfolge bringen.
- Kärtchen Gruppenarbeit.
- Die Lernenden äußern Vermutungen über die potentielle Situation und schildern den Handlungsverlauf der Bildergeschichte auf einfachem Deutsch.
- Durch die Bildergeschichte werden Erwartungen, Neugierde und Interesse der Lernenden für den Text erweckt.
- Anschließend können die Studenten die einzelnen Sätze üben.

Lese-phase:

- Der Lehrer zeigt den Studenten ein paar Fotos (Handwerker/verschiedene Berufe) sowie analysiert er den Text. Frontalunterricht.
- Hausaufgabe: Habt ihr einmal Angst in eurem Leben und wie habt ihr diese Angst überwunden?

3.8 Das Gedicht- eine literarische Gattung

Das Gedicht als lyrische Form, die sowohl eine objektive historische Realität als auch einen gegenwartsbezogenen subjektiven Standpunkt des Rezipienten besitzt will verstanden werden. „Dichtung kann nur verstehen, wer ihre Sprache versteht.“

Hier geht also nicht darum, dass man Gedichtinterpretation vorstellt, sondern einen Weg von vielen möglichen Wegen aufzuzeigen, wie man Gedichte interpretieren kann.

Dabei sind bewusst Texte ausgewählt worden, von denen zahlreiche, oft widersprüchliche Interpretationen vorliegen, weil es eben nicht um den Interpretationsinhalt, sondern die Interpretationsmethode geht.

Bei der Interpretation lassen sich eigentlich drei Elemente unterscheiden: Textbeschreibung, Textanalyse und Textdeutung. Voraussetzung der Textbeschreibung ist die Textlektüre. Sie ist eine Form der Kommunikation.

Der Lernende, der hier als Leser ist, hat auch Anteil bei der Entstehung des Gedichtes. Dabei stellen sich die folgenden Fragen:

- Wovon spricht der Text?
- Wer hat ihn geschrieben?
- Warum hat er ihn geschrieben und welches ist der historische Hintergrund?

Damit ist schon die Frage nach dem Sinn des Textes gestellt, der einerseits von der Absicht des Verfassers, andererseits von der Fähigkeit des Rezipienten abhängt.

Der Lernende, der das Gedicht zu interpretieren versucht, muss mal wissen, inwieweit sich sein Kontextverständnis von dem des Dichters unterscheidet. Er soll den Text aus seiner Entstehung heraus erklären und mit seiner subjektiven Gegenwart - Geschichte, Sozialstruktur, Sprache usw.- vergleichen können.

3.8.1 Weg zur Interpretation der Gedichte

Schwieriger ist die Interpretation mancher moderner Texte, bei denen die Sprache eigentlich nur noch aus Sprachfragmenten besteht, aus scheinbar Häufung von Wörtern, oft ohne gliedernde Interpunktion.

Die nachfolgenden Interpretationshilfen zeigen nur einen Weg von vielen auf, sie werden also Jugendlichen im Unterricht sehr helfen, Gedichte zu interpretieren.

Anhand von zwei Gedichten der verschiedenen Epochen werden Hinweise gegeben, wie man inhaltlich und formal Texte (Gedichte) erklären und verständlich machen kann. Die Arbeitsmethode vollzieht sich in fünf Schritten.

- 1. Die Anleitung:** Jedem Gedicht folgt eine Anleitung. In ihr werden Hinweise zum zeitgeschichtlichen Hintergrund des Dichters gegeben, soweit sein für die Textinterpretation nützlich sind.

2. **Die Gliederung:** Um eine bessere Einprägsamkeit möglich zu machen, ist die Gliederung bei allen Gedichten bewusst gleich gehalten.
3. **Die Ausarbeitung:** Es ist ratsam einen Aufsatz zwei oder drei Tage liegen zu lassen und ihn dann noch einmal durchzulesen. Diesem Rückblick dient die Auswertung.
4. **Die Auswertung:** Die Auswertung fragt noch einmal nach, ob Inhalt und Form genügend berücksichtigt worden sind und orientiert sich an den Fragen „was will der Dichter aussagen?“
5. **Aufgaben:** Bei jedem Text (Gedicht) sind Aufgaben angefügt, die anregen sollen, sich mit anderen Gedichten eigenständig zu beschäftigen und so auch Selbstkontrolle dienen.

3.8.2 Johann Wolfgang von Goethe

Mailed

1. Wie herrlich leuchtet
Mir die Natur!
Wie glanz die Sonne!
Wie lacht die Flur!

2. Es dringen Blüten
Aus jedem Zweig
Und tausend Stimmen
Aus dem Gesträuch

3. Und Freud' und Wonne
Aus jeder Brust.
O Erd', o Sonne!
O Glück, o Lust!

4. O Lieb', o Liebe!
So golden schön,
Wie Morgenwolken
Auf jenen Höhen!

5. Du segnest herrlich
Das frische Feld,
Im Blutendampfe
Die volle Welt.

6. O Mädchen, Mädchen,
Wie lieb' ich dich!
Wie blickt dein Auge!
Wie liebst du mich!

7. So liebt die Lerche
Gesang und Luft,
Und Morgenblumen
Den Himmelsduft,

8. Wie ich dich liebe
Mit warmem Blut,
Die du mir Jugend
Und Freud' und Mut

9. Zu neuen Liedern
Und Tànzen gibst.
Sei ewig glücklich,
Wie du mich liebst!

3.8.2.1 Anleitung

Es ist angebracht, sich vor der Interpretation des Gedichtes etwas mit Goethes Sesenheimer bzw. Stratëburger Zeit zu beschàftigen.

Nach seinen Studienjahren in Leipzig und dem Krankheitsbedingten Aufenthalt in Frankfurt hielt er sich von April 1770 bis August 1771 in Stratëburg auf. Im Oktober 1770 lernte er Friederike Brion kennen. Die Liebe zur Pfarrerstochter und der Einfluss Herders, den er in Strafiburg kennenlernte, erschlossen ihm neue Wege zur Poesie.

Er sammelte fur Herder Volkslieder, beschàftigte sich mit der Natur und schrieb das „Sesenheimer Liederbuch“. Aus ihm stammt das Gedicht „Mailied“, das 1771 entstand.

Also die Lernenden versuchen den Text „Mailied“ mehrmals zu lesen und dabei sollen sie auf Wortwahl, Wortstellung, Satzbau, (Enjambement, Versmarj und Rhythmus) achten.

3.8.2.2 Gliederung

Einleitung: Eines der bekanntesten Goethegedichte: "Mailied"- Friederike Brion

gewidmet- Lobpreis der Liebe.

Hauptteil: 1. Inhaltsangabe

Preislied auf Natur und Liebe.

2. Gliederung und Aufbau

Neun Strophen mit verschiedenen Motiven, die aus der Natur und dem Lyrischen Ich stammen.

Verknüpfung durch die Gefühle.

Liebe schafft harmonische Einheit.

3. Sprache und Stil

Fülle von Substantiven.

Wenig Adjektive, Adverbien und Verben

Gebrauch von Symbolen.

4. Aussageabsicht

Subjektiver Ausdruck des Empfindens.

Verschmelzung von Liebe zu Friederike und zur Natur.

3.8.2.3 Ausarbeitung

Einleitung:

Das „Mailied“ ist eines der bekanntesten Gedichte Goethes aus der Straßburger Zeit. Es entstand im Mai 1771 und hieß zuerst „Maifest“. Es ist Friederike Brion gewidmet, deren Name allerdings nicht genannt wird, und ist ein Beispiel der Erlebnislyrik des Dichters.

Ausgehend vom subjektiven Naturempfinden wird das Gedicht zum Lobpreis der Liebe schlechthin.

Hauptteil:

Inhalt:

Das Gedicht ist ein Preislied auf die Natur und die Liebe. Sonne und Flur erfreuen den Dichter, überall blüht es, die Vögel singen, und alles freut sich. Aber nicht nur die Liebe zur Natur macht den Dichter fröhlich, es ist die Liebe zu einem Mädchen, das ihm die Blütenpracht der Felder verklärt erscheinen lässt. Er ist sich der Gegenliebe bewusst und vergleicht seine Zuneigung zu dem Mädchen mit der der Lerche zur freien Natur. So wie der Vogel durch diese Liebe frei wird zum Gesang, so beflügelt ihn, Goethe, die Liebe zu Friederike „zu neuen Liedern und Gesängen“. Das Gedicht schließt mit der Glücklichpreisung der Geliebten.

Gliederung und Aufbau

Das Gedicht besteht aus neun Strophen und hat folgende aus der Natur und lyrischen Ich stammende Motive:

Strophe	Natur	lyrisches Ich
1	Natur, Sonne, Flur	
2	Blüten, Zweig, Stimmen, Gesträuch	
3		Freude und Wonne
4	Morgenwolken auf den Höhen	
5	Feld, Blutendampf	

6		Mädchen und Ich
7	Lerche, Morgenblumen, Himmelsduft	
8		Liebe, Jugend, Freud, Mut
9		Tanze, Lieder, Gluck, Liebe

Die einzelnen Naturmotive stehen in keinem Zusammenhang zueinander, dieser wird vielmehr erst durch das lyrische Ich hergestellt. Die Beziehungen entstehen aus dem Gefühlserlebnis des Dichters: Wie herrlich leuchtet

Mir die Natur.

Durch die Liebe der beiden Menschen (des Dichters und der Geliebte) wird alles zu einer harmonischen Erlebniseinheit zusammengefügt.

Stil und Sprache

Die Fülle der Substantive (Natur, Sonne, Flur, Blüten, Zweig, Stimmen, Gestrauch, Freud, Wonne, Brust, Erd, Sonne, Gluck, Lust, Lieb, Liebe, Morgenwolken, Höhn, Feld, Blutendampf, Welt, Mädchen, Auge, Lerche, Gesang, Luft, Morgenblumen, Himmelsduft, Blut, Jugend, Freud, Mut, Lieder, Tanze) ist sehr auffallend.

Gering ist aber die Zahl der Adjektive (schön, frisch, voll, warm, neu, glücklich), Adverbien (herrlich, golden, herrlich, ewig) und Verben (leuchten, glänzen, lachen, dringen, segnen, blicken, lieben).

Die Substantive bezeichnen sowohl natürliche Gegenstände als auch den subjektiven Zustand der Liebenden. Es wird also keine Handlung, kein Ereignis, sondern ein Zustand beschrieben. Der Raum, in dem das subjektive Empfinden stattfindet, ist Symbol für die Liebe: die leuchtende Natur, die lachende Sonne, die Blüten usw. sind Symbole für die überschaumende Zuneigung Goethes zu Friederike. In dem Vergleich der in die Luft aufsteigenden Lerche und den sich dem Himmelsduft entgegenstrebenden Morgenblumen mit seiner Liebe spiegelt

sich der Dichter wider. Äußere Wirklichkeit und innere Empfindungswelt verschmelzen zu einer Einheit. Das persönliche Erlebnis durchströmt Wortwahl und Satzbau und vermag im Leser die gleiche Stimmung hervorzurufen, die in dem Dichter herrschte, als er den Text niederschrieb.

Aussageabsicht

Die meisten Interpreten sehen im „Mailied“ den subjektiven Ausdruck Goetheschen Empfindens und verweisen auf Bezüge zwischen diesem Gedicht und einem Brief vom Frühjahr 1771 an Johann Daniel Salzmann, einen Straßburger Freund, in dem der Dichter schreibt:

„Der Zustand meines Herzens ist sonderbar, und meine Gesundheit schwankt wie gewöhnlich durch die Welt, die so schön ist, als ich sie lang nicht gesehen habe.“

193

Die Liebe zu Friederike wird übersteigert durch die Liebe zur Schöpfung, indem der Dichter in der Geliebten Person zugleich die Vögel, die Flur, die Morgenwolke usw. miteinbezieht. So könnten denn auch die Substantive, die die Dinge bezeichnen, ausgetauscht werden: die Lust ist Sonne, die Sonne Lust, die Erde ist Glück und das Glück irdisch. Lerche Gesang, Luft, Morgenblumen, Himmelsduft: sie alle sind austauschbare Synonyme für Glück, Freude, Wonne.

Schluss

Das „Mailied“

Das „Mailied“ empfinden wir auch heute noch als eines der schönsten deutschsprachigen Gedichte. Goethe hat in ihm zur Natur zurückgefunden und sieht den Menschen in einer die Natur mitumfassenden Ganzheit. Die Sprache ist ungekünstelt und widerspiegelt die Freude und Glückseligkeit des Dichters.

Vgl. Egon Ecker: Wie interpretiere ich Gedichte? Stoffsammlung, Gliederung und Ausarbeitungen. C. Bange Verlag, Hollfeld 1995, 2.Aufl., S.117

3.8.2.4 Auswertung

Die Einleitung führt in kurzen Worten zum Hauptteil hin.

Der Schluss fasst die wichtigsten Ergebnisse des Textes zusammen und bringt einen neuen Gedanken.

Der Hauptteil versucht, die typischen Merkmale herauszuarbeiten, was auch für Sturm- und Drang-Dichtung wichtig ist.

3.8.2.5 Aufgabe

Als Hausaufgabe sollen die Lernenden:

In einer Literaturgeschichte den Abschnitt über Sturm- und Drang-Zeit lesen.

In einem Nachschlagewerk, wenn es möglich ist, über Jean Jaques Rousseau und seinen Naturbegriff nach nachlesen.

3.8.3 Joseph von Eichendorff

Mondnacht

Es war, als hatt' der Himmel
Die Erde still gekusst,
Dass sie im Blutenschimmer
Von ihm nun träumen musst.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis' die Walder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,

Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.

3.8.3.1 Anleitung

Joseph Freiherr von Eichendorf (1788 - 1857) ist einer der Volkstumlichsten deutschsprachigen Dichter. Von ihm stammen viele Volkslieder, wie z.B. "Das zerbrochene Ringlein", „In einem kühlen Grunde" oder „Wem Gott will rechte erweisen". Er gehört der Spätromantik (1809 -1830) an, die - ausgelöst durch die Freiheitskriege gegen Napoleon - eine nationale Komponente in die deutsche Dichtung einbrachte. Eichendorf selber hat als Leutnant im Freikorps am Freiheitskampf teilgenommen, war später Ordonnanz-Offizier bei Gneisenau und also durchaus offen für das politische Tagesgeschehen. In Heidelberg lernte er 1807 Görres, Arnim und Brentano kennen. Nach seiner Rückkehr nach Ratibor sammelte er Volkslieder und Marchen seine oberschlesischen Heimat. In Wien, wo er von 1810 bis 1813 weilte, machte er die Bekanntschaft von Friedrich Schlegel. Die Themen seiner Dichtung sind die deutsche Landschaft, die alte deutsche Stadt, der Wald, die Nacht, Tod und das geheimnisvolle Jenseits.

- Die Lernenden sollen in einer Literaturgeschichte über Eichendorff nachlesen.
- Sie sollen auch einige seiner Gedichte lesen.
- Sie unterstreichen die Substantive, Verben und Adverbien im Gedicht „Mondnacht".
- Welche Gemeinsamkeiten hat das Gedicht „Mondnacht" in Wortwahl und Stimmung mit anderen Gedichten Eichendorffs, z.B. „Sehnsucht", „Heimat", „die Stille" und „die Nacht"?
- Bemühen sie sich bei allen Interpretationen darum, den politischen, philosophischen und sozialen Hintergrund des dichterischen Textes zu studieren!

3.8.3.2 Gliederung

Einleitung: Romantik -Eichendorff- seine Themen- seine Sprache- Gedicht

„Mondnacht“.

Hauptteil:

1. Paraphrasierende Inhaltsangabe

Himmel und Erde, Kuss, Blutenschimmer, sternklare, Nacht, Seele.

2. Aufbau und Gliederung

Drei Strophen zu je vier Versen.

Erste Strophe: Himmel, Erde, Kuss

Zweite Strophe: Naturschilderung

Dritte Strophe: Die Folge der Gefühle.

3. Sprache und Stil: keine besonders „poetische“ Wortwahl, dennoch

geheimnisvoll, bilderreich unalltägliche Sprache.

4. Aussageabsicht: Gedankenfolgerungen, alogische Verknüpfung der

Bilder, Dinge bzw. Vorgänge werden geschildert, als ob sie seien, wie sie

sein sollen. Traumhaftes Ineinanderfließen von Natur und Ich-

Sehnsuchtsmotiv des Romantikers.

Schluss: Zusammenfassung: Diskrepanz zwischen poetischem Traum und

Wirklichkeit. Möglichkeit der Überwindung durch die Phantasie.

3.8.3.3 Ausarbeitung

Einleitung:

Wenn das Wort „Romantik“ fällt, denkt man gleich an Eichendorff, den volkstümlichen Dichter der Romantik. Seine Lyrik handelt von Wald, Waldesrauschen, Hörnerklang, Nacht und Liebe. Seine Gedichte überzeugen auch ihre Schlichtheit und Innigkeit und widerspiegeln die für die Romantik typische Sehnsucht nach der Ferne nach dem Unendlichen. Als Beispiel dafür sei das Gedicht „Mondnacht“ genannt.

Hauptteil

1. Paraphrasierende Inhaltsangabe

Dem Dichter ist es, als ob Himmel und Erde sich gekusst hätten, sodass die Erde im „Blutenschimmer“ von Himmel träumte. Die Luft, die in der sternklaren Nacht über die Felder weht, bewegt leise die Ähren und die Walder. Da erhebt sich die Seele des Dichters und fliegt über die stille Landschaft, wie wenn sie nach Hause streben würde.

2. Aufbau und Gliederung des Dichters

Das Gedicht besteht aus drei Strophen zu je vier Versen. In der ersten Strophe beschreibt Eichendorff den Eindruck, als hätten sich Himmel und Erde in einem Kuss berührt, sodass die erbluhte Erde nun vom Himmel träumen müsse.

Die zweite Strophe ist eine Naturschilderung: die Luft weht verhalten, die Ähren bewegen sich kaum, die Walder rauschen in der sternklaren Nacht.

Die dritte Strophe gibt die Folgen der Gefühlsempfindungen an: die Seele erhebt sich und fliegt über „die stillen Lande“ als ob sie nach Hause Wolle.

3. Sprache und Stil

Die Sprache ist nicht besonders poetisch, sondern eher verhalten. Das fühlt man besonders an den Adverbien („still“ in der ersten Strophe, „sacht“ und „leise“ in der zweiten Strophe und „weit“ in der dritten Strophe) und Verben (küssen, träumen: in der ersten Strophe, wogen, rauschen: in der zweiten Strophe,

ausspannen, fliegen: in der dritten Strophe. All diese Wörte weisen auf die Behutsamkeit und Lautlosigkeit der Vorgänge hin. Die Substantive schaffen die Bilder: Himmel und Erde, Blutenschimmer in der ersten Strophe, Luft, Felder, Ähren, Walder, Nacht in der zweiten Strophe, Seele, Flugel, Lande, Haus in der dritten Strophe

Mit Hilfe von Alltagswörtern ist eine ganz und gar unalltägliche Welt entstanden. Realität wird zur Irrealität. Das Ineinanderfließen beider Bereiche ist ein Kennzeichen der romantischen Dichtung.

Auffallend ist vom Sprachlichen her der Gebrauch des Konjunktivs, der sich z.B. in den Formulierungen „als hätte" (1.Str.) und „als flöge" (3.Str.) ausdrückt. Also wenn das ganze Gedicht in dieser Möglichkeitsform gehalten ist, bedeutet, dass der beschriebene Zustand und die beschriebene Haltung Fiktionen sind, und das ganze Erlebnis den Charakter der Irrealität hat.

4. Aussageabsicht, Gedankenfolgerungen

In der alogischen Verknüpfung zeigt sich Eichendorff als typischer Romantiker. In der zweiten Strophe heißt es z.B. dass die Luft über die Felder wehte, die Ähren wogten und die Walder rauschten. Man erwartet nun, dass der Dichter fortfährt: und sternklar war die Nacht. Eichendorff schreibt: so sternklar war die Nacht, als ob die sternklare Nacht die Folgerung der vorher genannten Fakten gewesen sei. Ein anderes Kennzeichen der Romantiker ist, die Dinge so zu schildern, als ob sie so waren, wie sie sein sollten, d.h. sie werden in der Möglichkeitsform geschildert, wie schon oben angedeutet:

Es war, als hätte der Himmel... (1.Str.)

Als flöge sie nach Haus (3.Str.)

Eichendorff schildert also das traumhafte Ineinanderfließen von Natur und erlebendem Ich. Das Ziel ist ein Wunschziel. Es bleibt eine Wunschvorstellung. Hier kommt das Sehnsuchtsmotiv des Romantikers zum Ausdruck und das Bewusstsein der Diskrepanz zwischen Realität und Irrealität, zwischen dem Ist-Stand des Alltags und dem So-sein-sollen. Das letzte Ziel, das wahre Leben bleibt eine Fiktion; es ist, als ob der Himmel die Erde gekusst hatte, als ob sie

im Blutenschimmer von ihm traumen wurde, als ob die Luft ginge, als ob die Seele nach Hause fliegen wurde.

5. Schluss

Eichendorff weist uns in seinem Gedicht darauf hin, dass eine Diskrepanz zwischen dem poetischen Traum und der Wirklichkeit besteht.

Es klingt aber schon ein leiser Zweifel an ihrer Schöpferkraft durch. Das Bild der „nach Hause“ fliegenden Seele symbolisiert ein Tun, das zwar zielgerichtet ist, aber sein Ziel nie erreicht, weil dies letztlich unwirklich, unreal ist. Mit dieser Einstellung, so zu leben, als ob es das Ziel gäbe, nimmt der Dichter ein wesentliches Moment des modernen Existentialismus vorweg.

3.8.3.4 Auswertung

Jede Textinterpretation fragt „Was will der Dichter aussagen?“ und „Wie sagt er dies aus?“ Alle Punkte des Hauptteils sind durch diese Fragen bestimmt und müssen darauf Antwort geben. Das „was?“ fragt nach dem Inhalt, der Aussageabsicht, auch nach dem weltanschaulichen, philosophischen, religiösen oder sozialen Hintergrund. Das „Wie?“ fragt nach dem Stil, der Form.

3.8.3.5 Aufgabe

Lesen Sie das folgende Gedicht Eichendorffs mehrmals aufmerksam durch

Erstellen Sie eine ausführliche Gliederung zur Ausarbeitung.

Sehnsucht

Es schienen so golden die Sterne,
Am Fenster ich einsam stand
Und hörte aus weiter Ferne
Ein Posthorn im stillen Land.

Das Herz mir im Leib entbrennte,
Da hab ich mir heimlich gedacht:
Ach, wer da mitreisen könnte
In der prächtigen Sommernacht!

Zwei junge Gesellen gingen
Vorüber am Bergeshang,
Ich hörte im Wandern sie singen
Die stille Gegend entlang:
Von schwindelnden Felsenschluchten,
Wo die Walder rauschen so sacht,
Von Quellen, die von den Klüften
Sich stürzen in die Waldesnacht.

Sie sangen von Marmorbildern,
Von Garten, die überm Gestein
In dammernden Lauben verwildern,
Palasten im Mondenschein,
Wo die Mädchen am Fenster lauschen,
Wann der Lauten Klang erwacht
Und die Brunnen verschlafen rauschen
In der prächtigen Sommernacht.

- Welche typischen Stilmerkmale Eichendorffs finden Sie in diesem Gedicht?
- Geben Sie einen kurzen Überblick über Sprache und Stil des Gedichtes
- Schreiben Sie einige Sätze über die Aussageabsicht.
- Welche Bilder und Symbole benutzt der Dichter, um seine Meinung darzustellen?

3.8.4 Johann Wolfgang von Goethe -Faust -

Die Szenen Prolog im Himmel, Nacht, vor dem Tor, Im Studierzimmer als Beispiel

Diese Lesestücke sind sehr vereinfacht und beinhalten einen Wortschatz, den man mit den Studenten lernen kann. Die Lektüre von diesen Szenen ist eigentlich für die Studenten der drei Jahrgänge der Deutschlehrausbildung in Algerien sehr geeignet. Sie sind besonders als Hilfsmaterial für den Lehrer auch nützlich, und sind so aufgebaut, dass sie das aktive Lesen der Lernenden zu fördern.

Somit wird der Lernende gezwungen, nicht nur zu prüfen, ob er den Text verstanden hat, sondern auch die angewandten Vokabeln, Sätze und Syntax zu analysieren und wiederzugeben und dabei seinem Lehrer zu ermöglichen, die Verständnisfähigkeit des Textes festzustellen.

Jede Szene ist von Übungen begleitet und jede Übung ist von einem Beispiel erklärt.

Einige Übungen betreffen die grammatischen Kenntnisse der deutschen Sprache, andere sind lediglich zum Textverständnis.

Am Ende der Szenen wird der Lernende die Geschichte kennen und wäre in der Lage, diese wiederzuerzählen.

3.8.4.1 Die Handlung in Kurze

Die überaus vielschichtige Handlung von „Faust I“, die sich mit nahezu allen Themen des menschlichen Lebens auseinandersetzt, weist zwei Schwerpunkte auf: Die Geschichte des Gelehrten Faust, der sich mit dem Teufel verbündet, und die Tragödie Gretchens, seiner Geliebten.

Die Figuren des Dramas entstammen verschiedenen Welten - dem Himmel (Erzengel), der Erde (Faust, Gretchen), der Hölle (Mephistopheles) und der Geisterwelt (Geister).

Faust entstammt der intellektuell gepragten Welt der Universität, Gretchen der Welt des Kleinbürgertums.

3.8.4.2 Prolog im Himmel

Die Tragödie beginnt mit einem Gespräch zwischen Gott und Mephistopheles.

Mephistopheles nähert sich dem Herrgott und sagt: „da du, o Herr, wieder einmal fragst, wie es auf der Welt zugeht, sage ich dir, dass sich die Menschen weiter plagen. Wenn du ihnen nicht die sogenannte Vernunft gegeben hattest, die sie aber für sich allein anwenden und dabei tierischer sind als jedes Tier, dann könnten sie ein besseres Leben führen.“

„Hast du mir weiter nichts zu sagen, als dich nur immer zu beklagen?“ spricht der Gott.

„Nein, Herr, die Menschen tun mir Leid; ich selbst habe fast ein schlechtes Gewissen, die Armen zu plagen.“ Erwidert Mephisto.

„Kennst du den Faust, meinen Knecht?“ fragt ihn Gott.

Der Teufel weiß, dass Doktor Faust ein ganz besonders treuer Diener Gottes ist. Gerade deshalb reizt ihn der Gedanke, ihn zu verführen und er wettet mit Gott, dass auch der gute Faust darauf eingeht.

Der Herrgott gibt dem Teufel die Erlaubnis, ist aber sicher, dass Faust ein guter Mensch ist und wieder auf den rechten Weg zurückfindet.

a) Übung

Setzen Sie in die indirekte Rede.

Beispiel: Er sagt: „Da du den Menschen die Vernunft gegeben hast, sind sie unglücklich.“

Er sagt, die Menschen seien unglücklich, weil du ihnen die Vernunft gegeben hast.

Die Mutter fragt ihren Sohn: „Hast du weiter nichts zu sagen, als dich immer zu beklagen?“

Die Mutter fragt ihren Sohn, ob.....

Der Sohn fragte den Vater: „Darf ich heute ins Theater gehen?“

Der Sohn fragte den Vater, ob.....

Mephisto sagte zu Faust: „Morgen werde ich das Gespräch mit dir fortsetzen.“

Mephisto sagte zu Faust, er.....

Mephisto sagte zu Faust, dass.....

Die Eltern sagten: „Das neue Theater hat uns sehr gefallen, es ist wohl das schönste Bauwerk unserer Stadt.“

Meine Eltern sagten, dass.....

Meine Eltern sagten, das.....

b) Finden Sie gleichbedeutende Adjektive.

Beispiel: toll / fantastisch

Böse

Hübsch.....

elegant.....

wütend.....

gewiss.....

klug.....

.kompliziert.....

3.8.4.3 Nacht

Faust sitzt unruhig auf seinem Sessel und durchfliegt in Gedanken sein Leben, das ihm trotz aller Studien der Theologie, Mathematik, Medizin, Astrologie und Magie nicht einen Augenblick des wahren Glückes erleben ließ, und ihm wird klar, dass er trotz seines Wissens, nie die Geheimnisse der Natur erschließen kann. Seine Überlegungen stimmen ihn daher noch verzweifelter.

Gegen Morgen hört er Glockenklang und Chorgesang. Es ist Ostern.

a) Übung

Bilden Sie Sätze mit dass.

Beispiel: Er ist sehr intelligent. Ich weiß es.

Ich weiß, dass er sehr intelligent ist.

Ich kann leider nicht mit euch fahren. Es ist schade.

Meine Tante hat Schokolade mitgebracht. Alle freuen sich darüber.

Faust ist ein sehr gebildeter Mann. Alle wissen es.

Faust wird den Vorschlag annehmen. Der Teufel weiß es.

b) Bilden Sie Relativsätze.

Beispiel: Der Tag ist gerade zu Ende. Er wird unvergesslich bleiben.

Der Tag, der gerade vergangen ist, wird unvergesslich bleiben.

Faust unterhält sich mit den Bauern. In ihrer Gesellschaft verbringt er den heutigen Tag.

Die Menschen schreien und jubeln. Sie empfinden aber keine rechte Freude.

Ich möchte wissen, wo dein Freund wohnt. Du hast ihn mir gestern vorgestellt.

3.8.4.4 Vor dem Tor (Spaziergänger aller Art ziehen hinaus)

Auch Faust macht einen Spaziergang. Das Eis ist geschmolzen, der Winter ist vorbei. Alle tanzen und singen und Faust unterhält sich mit einigen Bauern und verbringt den Tag in ihrer Gesellschaft.

Er ist in Begleitung Wagners, der im Grunde diesen Wirbel hasst. Er meint, dass die Leute vom bösen Geist getrieben seien, aber dass sie das Freude nennen und bei der Musik, dem Schreien und Jubeln ohne rechten Sinn, eine gewisse Freude empfinden.

Die Bauern freuen sich, Faust in ihrer Mitte zu haben. Sie schätzen ihn als Arzt, der schon manchem von ihnen geholfen hat, und man erinnert sich besonders an die Zeit

der Pest, in der Faustus Vater, der ebenfalls Mediziner war, und er, als junger Arzt, viele wieder ins Leben zurückbefördern hatten, die mit dem Tode rangen.

Alle trinken zusammen auf sein Wohl. Wagner ist gerührt von der Ehre, die man Faust erweist. Der aber zeigt sich nur äußerlich zufrieden, aber im tiefen Innern seiner Seele ist er unglücklich.

Er meint fast, dass zwei Seelen in ihm wohnen, die sich voneinander trennen möchten. Die eine möchte sich an die Welt klammern. Die andere aber strebt danach, sich in die Gefilde hoher Ahnen zu erheben. Sein innigster Wunsch ist, einen Zaubermantel zu besitzen, der ihm ermöglichen könnte, in die fremden Länder zu ziehen, die ihm nur im Traume erscheinen.

Oft ruft er die Geister an. Wagner kann diesen Trieb nicht verstehen. Er fürchtet sich.

Es ist Abend geworden und in der Dämmerung sieht er einen schwarzen Pudeln, der sich anscheinend verirrt hat.

Der Hund folgt ihm und er sieht etwas Magisches in diesem Tier.

Mephistopheles erscheint ihm zum ersten Mal in der Gestalt dieses Hundes.

Faust fühlt sich zu dem Tier hingezogen und lässt ihn ins Haus. Er fühlt sich für kurze Zeit zufrieden, da er eine Aufgabe darin sieht, den Hund zu beherbergen und ihn zu füttern.

Aber bald findet er den Hund störend und will ihn hinausjagen.

Da erscheint ihm Mephistopheles zum zweiten Mal, in der Gestalt eines Studenten; indem der Nebel fällt, gekleidet wie ein fahrender Scholastikos (Schüler), steigt er hinter dem Ofen hervor.

Mephistopheles gelingt es, ein erstes Gespräch mit Faust zu führen, bei dem er ihm erklärt, dass er der Geist ist, der immer verneint. Er will sich nun nach diesem ersten Dialog bald verabschieden. Faust möchte das Gespräch weiterführen, und der Teufel verspricht ihm, bald wieder zu erscheinen, um Faust seine Lebenskünste vorzuführen.

Faust schlummert ein und hört den Chor der Geister singen.

Ein Klopfen an der Tür seines Studierzimmers weckt ihn.

a) Bilden Sie den Komparativ und Superlativ folgender Adjektive.

Beispiel: schon / schöner / am schönsten

gut.....

weit.....

hoch.....

kurz.....

glücklich.....

nah.....

dunkel.....

b) Das Verb gehen mit den folgenden Vorsilben hat verschiedene Bedeutungen.

Setzen Sie die richtigen Lücken ein.

**Nachgehen - vorübergehen -fortgehen - eingehen - ausgehen -
durchgehen - zurückgehen - vorgehen - zugehen - mitgehen.**

Beispiel: Ich sehe hier ein Geheimnis. Ich will der Sache nachgehen.

Anna geht heute ins Kino. Gehst du.....?

Ich habe ihn am Geschäft.....sehen.

Er hatte das Buch vergessen und ist in die Buchhandlung.....

Wie soll ich hier am besten , um die Sache zu bringen?

Er..... auf sie..... und umarmte sie.

Da ihm die Nerven.....

Ich habe ihn soeben..... sehen.

Er wollte nicht weiter auf die Angelegenheit.....

Kommst du auch heute in die Diskothek. Nein, ich..... nicht

Jeden Abend.....

c) Bilden Sie Substantive aus folgenden Verben und Adjektiven.

Beispiel: zufrieden / **die Zufriedenheit**

Beherbergen.....

stören.....

erscheinen.....

traurig.....

gelingen.....

versprechen.....

entfernt

singen.....

helfen.....

geschehen.....

unterschreiben.....

erleben.....

d) Bilden Sie Infinitivsätze.

Beispiel: sie will heute fernsehen. Sie hat vor...

Sie hat vor, heute fernzusehen.

Faust will dem Teufel alles erzählen.

Faust hat die Absicht,.....

Gretchen möchte mit ihrer Mutter nicht über Faust sprechen.

Gretchen hat nicht die Absicht,.....

Die Mutter ist sicher. Sie muss mit ihrer Tochter darüber sprechen.

Die Mutter ist sicher,.....

Gretchen möchte ihren Geliebten heimlich wiedersehen.

Gretchen wünscht,.....

3.8.4.5 Im Studierzimmer

Faust empfängt den Teufel erneut und dieser redet auf ihn ein. Er will ihn mit sich führen, um ihm alle Schönheiten der Welt zu zeigen. Er soll seine Jugend wiedererlangen, um dieses Mal die schönen Seiten des Lebens kennenzulernen und hierbei will ihm der Teufel helfen. Er bietet sich an, Faust Überall zu begleiten, ihm die schönsten Kleider, die besten Speisen und Getränke zu verschaffen und ihm seine Wünsche von den Lippen abzulesen und sie zu erfüllen.

Ein unsichtbarer Geisterchor singt verlockendes Versprechen, Faust aus der Einsamkeit zu befreien.

„Und was soll ich dagegen erfüllen?“ fragt Faust. „Der Teufel ist ein Egoist und tut nicht etwas, um einem andern nützlich zu sein. Nenne mir deine Bedingung.“

„Ich will dein Diener sein und dir immer zur Verfügung stehen, wenn du mich rufst. Das gleiche sollst du tun, wenn du nach deinem Tode in eine andere Welt befördert wirst.“ erwidert der Teufel.

„Was nach meinem Tode geschieht, interessiert mich nicht. Ich möchte auf dieser Welt glücklich sein und alle Freuden wahrnehmen, “ sagt Faust iiberzeugt.

Mephistopheles will die Seele Fausts als Gegenleistung und der alte Mann verspricht sie ihm, will aber vorher einen Augenblick des so ersehnten Glucks erleben, danach ist er bereit, zu sterben.

Der Vertrag, den Faust mit seinem Blut unterschreiben soll, ist daher nicht befristet, sondern wird erst dann als erfüllt gelten, wenn Faust sagt, dass ihn das, was ihm Mephisto zeigt, glücklich macht.

Der Teufel hat seine Plâne und will ihn überall hinführen.

a) Frage mit: woraus, worauf, womit, wofiir, woran, woruber, wobei

Beispiel: Ich freue mich auf Oster. **Worauf** freust du dich?

Über diese Worte habe ich mich am meisten geârgert.

Sie erklärte ihm ihre Liebe mit einem Kuss.

Ich habe mich für das schöne Geschenk immer noch nicht bedankt.

Er hat mir heute beim Kofferpacken geholfen.

Ich brauche das Geld für Geschenke.

Dieser Pullover ist aus reiner Wolle.

Schlussfolgerung

Schlussfolgerung

Zum Thema dieser Doktorarbeit „literarische Texte als Basiswissen zur Aneignung interkultureller Kompetenz" wurden die folgenden Hauptfragengestellt:

1. Inwieweit sind die literarischen Texte zur Aneignung der interkulturellen Kompetenz bei der algerischen DaF-Studenten wichtig?
2. Welche Methoden und Inhalte werden bevorzugt bei der Vermittlung der literarischen Texte im Daf-Unterricht in Algerien?

Um auf diese Fragen zu antworten werden die folgenden Hypothesen formuliert:

1. Die Vermittlung einer Fremdsprache bedeutet auch ein Zugang zu einer neuen und fremden Kultur.
2. Die Kultur eines fremden Landes ist durch verschiedene Komponenten von dem Zielsprachenland repräsentiert.
3. Die Vermittlung der „Lebenswirklichkeit" bei dem Erlernen einer Fremdsprache im DaF -Unterricht in Algerien ist relevant.

Ergebnisse in Bezug auf den „Parameter Text"

Der literarische Text ist unterschiedlich und wird je nach der Herkunftskultur empfangen bzw. interpretiert, d.h. eigene soziokulturelle Vorerfahrungen treten auf und üben einen großen Einfluss bei der Textbedeutung aus.

Es wäre dann sinnvoll, Fremdkulturelles sowie Eigenkulturelles kombinieren zu versuchen und sie darzustellen, d.h. man bietet eine Art gemischte Anthologie dar, die möglicherweise das Fremd- sowie das Eigenkulturelle beachtet, damit man sich sowohl mit dem anderen verständigen kann, als auch sein Eigenes nicht mit einem fremden Auge betrachten vermag.

Die Forderung kann schließlich für die Textauswahl aufgestellt werden, dass Texte so zu wählen sind, dass:

- sie spezielle Charakteristika von der Kulturen der Zielsprache aufzeigen und
- einen thematischen Bezug zur Lebenswelt des Lerners haben.

Ergebnisse in Bezug auf den „Parameter Lerner“

Der Lerner ist der Ausgangspunkt aller Überlegungen und Bemühungen. Seine Interessen, seine Zuneigungen und vor allem seine besonderen Zugangsbedingungen zum literarischen Texte sind notwendig und von zentraler Bedeutung für die Textauswahl.

Man hat schon gezeigt, dass der literarische Text unterschiedlich je nach der Herkunftskultur empfangen bzw. interpretiert ist, d.h. eigene soziokulturelle Vorerfahrungen treten auf und üben einen großen Einfluss bei der Textbedeutung aus.

Es werden in Bezug auf die Beziehung des Fremden mit dem Eigenen Texte ausgewählt, die :

- a) die Andersheit darstellen,
- b) die Erfahrung der Anderen ermöglichen,
- c) die eigene Erfahrung provozieren,
- d) die eigenkulturellen Erlebnisse widerspiegeln.
- e) dem Erfahrungsfeld der Lerner entsprechen
- f) durch die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich werden können

- g) die Möglichkeit zur Eigenerfahrung lassen

Ergebnisse in Bezug auf den „Parameter Lehrer“

Unter den Entscheidungsfaktoren für die Auswahl literarischer Texte spielt der Lehrer insbesondere des Fremdsprachenunterrichts eine bedeutende Rolle.

Der Lehrer muss bei der Textsuche auf seinen eigenen Textfundus zurückgreifen, und muss von altbekannten Texten ausgehen.

Somit will man überhaupt nicht, dass er zum idealen Lehrer wird, aber man will auch nicht, dass man ihn seiner Auswahlmöglichkeit und seiner Entscheidungsfreiheit beraubt, sondern man will ihn eigentlich veranlassen, sich für oder gegen einen Text zu entscheiden, weil viele Diskussionen in diesem Sinne geführt sind, die ja beweisen haben, dass es keine ideale Anthologie gibt.

Literarische Texte sind auf jeder Lernstufe einsetzbar. Aber der Lehrer muss sie sorgfältig auswählen, weil alle Texte nicht in allen Situationen geeignet sind. Die Texte müssen den Interessen der Lerner, dem didaktischen Ziel des Unterrichts, den zeitlichen und materiellen Möglichkeiten des Unterrichts entsprechen.

Der Lehrer muss im Unterricht mit einfacheren Texten beginnen.

Gedichte und Erzähltexte sind sehr nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache aufzunehmen.

Ergebnisse in Bezug auf den „Parameter Lernziel“

Die allgemeineren Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die auch noch nach dem Rahmenbildungsprogramm definiert sind, sind:

a) Pragmatische Ziele: man soll die Sprache produktiv und rezeptiv benutzen, in der schriftlichen und sprachlichen Form. Man soll alle vier Fertigkeiten beherrschen - das heißt Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben. Diese vier Fertigkeiten bilden eine Grundlage des kommunikativen Aktes.

b) Kognitive Ziele: umfassen Kenntnisse über das Sprachsystem und Realien der Zielsprache; die Lerner sollen Lernstrategien und Lerntechniken kennenlernen und beherrschen.

c) Affektive Ziele: haben interkulturelle Dimension, umfassen Kennenlernen anderer Kultur, anderer Menschen und ihren Gewohnheiten, Entwicklung der Toleranz, Offenheit zu anderer Welt, Akzeptanz anderer Kultur.

Anders gesagt, das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausprägung der interkulturellen Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz bei Lernern. Die kommunikative Kompetenz bedeutet, dass man Sprachmittel anderer Sprache in verschiedenen kommunikativen Situationen benutzen kann.

Unter der kommunikativen Kompetenz versteht man auch soziale Verhältnisse zwischen den Sprechern.

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATURVERZEICHNIS

- Barthes, Roland:** Le degré zéro de l'écriture. Edition du Seuil,
1953 et 1972
- Beisbart, Ortwin/ Marenbach, Dieter:** Einführung in die Didaktik der Sprache und
Literatur. Ludwig Auer Verlag,
Donauwörth(1975), 5.Aufl. 1990, S.153-197
- Beisbart, Ortwin/ Marenbach, Dieter :** Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur, 7. Aufl., Donauwörth, Auer Verlag,
1997
- Belfellah, Abdellatif:** Labyrinth. In: Zeitschrift für Literatur, Neue
Sirene, 5.Jahrgang, N°8, München 1998
- Benz, Norbert:** Der Schuler als Leser im fremdsprachlichen
Literatur. Giessener Beiträge zur
Fremdsprachendidaktik im Gunter Narr Verlag,
Tübingen 1990
- Biguzzi, Anna ; Herok, Thomas:** Literatur und Kultur der deutschsprachigen Welt.
Torino 1994; Patrizio Collini: Deutsche
Literaturgeschichte mit Anthologie. Firenze:
Sansoni, 1989
- Bischof, Monika, Kessling, Viola
und Krechel Rudinger:** Landeskunde und Literaturdidaktik,
Goethe-Institut, München, 1999
- Bleicher, Thomas:** Interkulturalität und Literaturkonzeption. In:
Gerhart Neuner (Hrsg.): Kulturkontraste im DaF-
Unterricht. iudicium Verlag, München 1986,
S.111-127
- Bleicher, Thomas:** Elemente einer komparatistischen Imagologie. In:
Literarische Imagologie. Formen und Funktionen

nationaler Stereotype in der Literatur. Universität Bayreuth, Heft2, 1980, S.12-19

Bleicher, Thomas:

La littérature maghrébine est-elle un objet comparable? In : Imago^{une revue semestrielle d'Imagologie,} Interculturalité et Didactique.Université d'Oran, Mai1998, S.29-39

Bohnen, Klaus/ Müssener, Helmut/ Sagmo, Ivar/ Schmôe Friedrich (Hrsg.): Aspekte interkultureller Germanistik. Vorträge des Kolloquiums am 3.u.4.März 1986 im Goethe-Institut, Stockholm. Wilhelm Fink Verlag, Kopenhagen, Munchen 1987

Bollnow, Otto Friedrich:

Das Verstehen des Fremden. In: Alois Wierlacher/ Corinna Albrecht (Hrsg.): Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes 1995, S.13-14

Bredella, Lothar:

Einführung in die Literaturdidaktik. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1976

Bredella, Lothar:

Literaturwissenschaft. In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.) 1995, S. 58-65

Brek, Brigitte:

Behandlung von literarischen Texten im FSU-Didaktisches Modell. D.E.A -Arbeit Bd.I., Oran1981

Brek, Brigitte:

Handlungsorientierter Deutschunterricht an literarischen Texten im Fach DaF (dargestellt nach den Unterrichtserfahrungen bei Studierenden der Universität Oran). Magisterarbeit, Oran 1991

Buddemeier, Heinz:

Kommunikation als Verständigungshandlung. Sprachphilosophische Ansätze zu einer Theorie der Kommunikation. Athenäum Verlag, Frankfurt a.M.1973

Donnerstag Jürgen:

Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und Rock Lyrics im Englischunterricht. Verlag die Blaue Eule, Essen 1989, Bd.10

- Duhamel, Roland:** Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht der S.II-Stufe. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.II., W. Fink Verlag, Munchen 1980, S.525-535
- Ecker, Egon:** Wie interpretiere ich Gedichte? Stoffsammlung, Gliederung und Ausarbeitungen. C. Bange Verlag, Hollfeld 1995, 2.Aufl.
- El Korso, Kamal:** L'Algérie et la presse allemande. Une vue ou une image ? In : Imago, Université d'Oran 1998, S.15-27
- El Korso, Kamal :** Worum geht es beim interkulturellen Lernen ? Erfahrung und Perspektiven. In: Manfred Durzak und Beate Laudenberg (Hrsg.): Literatur im interkulturellen Dialog. Peter Lang Verlag, Bern. Berlin. Bruxelles. Frankfurt a.M. New York. Oxfort. Wien 2000, S.108-113
- Erdmenger Manfred:** Didaktik der Landeskunde, Max Hueber Verlag, Munchen 1973
- Erdmenger Manfred:** Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Max Hueber Verlag, Ismaning, 1996
- Erdmenger, Manfred:** Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache. Max Hueber Verlag 1996, S.29-30
- Falschlehner, Gerhard:** Will uns der Autor sagen? Acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten. ide 4/96, S.61-75
- Fischer, Gudrun:** Interkulturelle Landeskunde? In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 3, Leipzig 1990, S.221-226
- Fritz, Gerd/Jucker, Andreas H. (Hrsg.):** Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext. Beiträge zur Dialogforschung, Band 21. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2000

- Gadamer, Hans Georg:** Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr¹⁹⁷⁵, S.362-365
- Glaser, Horst Albrecht:** Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft- das Essener Modell. In: Carsten Zelle (Hrsg.): Allgemeine Literaturwissenschaft Konturen und Profile im Pluralismus. Westdeutscher Verlag, Opladen/Wiesbaden 1999, S.167-171
- Haerkrötter, Heinrich:** Deutsche Literaturgeschichte, Central Book Verlag, Taipeh, 1989
- Hansen, Margarete / Zuber, Barbara:** Zwischen den Kulturen: Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen, Max Hueber Verlag, Berlin und München, 1996
- Hassenstein, Friedrich:** Zur Lernziel Diskussion des Deutschunterrichts. In: Erich Wolfram, Frankfurt a. M.1995, S.28-43
- Hassenstein, Friedrich:** Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Literaturdidaktik, Schneider Verlag, Hohengehren 1998, Bd.2.
- Hebel, Franz:** Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Alois Wielacher (Hrsg.): Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 6, Leipzig1990, S.181-184
- Heyd, Gertraude:** Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1997
- HOFFMANN, Edgar:** The TOPOI-model: an Inclusive model of intercultural communication. Manuskript zur Tagung der Anne-Frank-Stiftung, 2001.
- Holzäpfel, Silke :** Integrative Landeskunde ein verstehensorientiertes Konzept, Verlag Dr. Kovac, Hamburg, 1999
- Houska, Leôs:** Kinder- und Jugendliteratur bei der Ausbildung von Deutschlehrern in der Tschechoslowakei. In: Methodische Probleme der Einbeziehung literarischer Texte in den Deutschunterricht. Referate und Diskussionsbeiträge 1977, Praha 1977, S.198-206

- Hunfeld, Hans:** Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Petra Matusche (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut, München 1988, S.63-72
- Iser, Wolfgang:** Der Akt des Lesens. Wilhelm Fink Verlag, München 1976
Traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer : L'acte de la lecture. Théorie de l'effet esthétique. Pierre Mardaya, éditeur.
- KAST, Bernd** Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1985
- Krusche, Dietrich:** Fremde als Metapher. Beispiele aus der deutschen Lyrik seit der Jahrhundertswende. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 8, Leipzig 1982, S.86-101
- Krusche, Dietrich:** Zur Hermeneutik der Landeskunde. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 15, Leipzig 1989, S.13-29
- Krusche, Dietrich:** Warum gerade Deutsch? Zur Typik fremdkultureller Rezeptionsinteressen. In: Alois Wierlacher/ Dietrich Krusche (Hrsg.): Hermeneutik der Fremde. iudicium Verlag, München 1990, S.126-139
- Lacour, Claudia Brodsky:** Komparatistik im multikulturellen Kontext: Vergleichsgrundlagen. In: Carsten Zelle (Hrsg.): Allgemeine Literaturwissenschaft Konturen und Profile im Pluralismus. Westdeutscher verlag, Opladen/Wiesbaden 1999, S. 25-30
- Lang, Peter:** Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog / Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2005

- Lange, Günter (Hg.):** Deutsche Kurzgeschichten Sekundarstufe, Philip Reclam, Stuttgart, 2002
- LEENEN, W. R. :** Interkulturelles Training, in: Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? LANDESZENTRUM FÜR ZUWANDERUNG NRW. Wuppertal 2001
- Lipowatz Thanos:** Die Frage des anderen. In: Josef Geringhausen/ Peter C. Seel, (Hrsg.): Interkultureller Kommunikation und Fremdverstehen. Goethe-Institut, München 1983, S. 100-118
- Lorenz, Kuno:** Das Fremde und das Eigene im Dialog. In: Petra Matusche (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut, München 1988, S.122-128
- Lôschmann, Martin:** Textauswahl. Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 1, Leipzig 1986
- Lôschmann, Martin/Schröder Gisela:** Literarische Texte im FSU. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1984
- Mezali, Mohamed:** "أجلى 2ل^>7ل jijj". In: Das Literaturlehrbuch der 1. Sekundarstufe, Wahlfach: Literatur und humanistische Wissenschaft, ONPS 1997-1998, S.245
- Mummert, Ingrid:** Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 30. Jahrgang, Heft 2, Leipzig 1993, S.110-111
- Musil, Robert:** Der literarische Nachlaß. Hrsg. Von Friedrich Aspektsberger, Karl Eibl, Adolf Frisé. CD-Rom. Reinbek 1994, 2/5/125 und 2 /7/66.
- Müller, Gabriele:** Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? In: Info DaF 25, Heft 6, Leipzig 1998, S.727-737

- Muller-Michaels, Harro:** Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Mit einem Beitrag von Barbara Rupp: Rezeptionshandlungen im FSU, Scriptor, Kronberg 1978
- Narahari, Rao:** Verstehen einer fremden Kultur. In: Petra Matusche (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut, München 1988, S.110-121
- Nebia, Slimane Rafik:** Deutsche Reiseliteratur über Algerien von 1830 bis 1871. Dissertation, Leipzig 1978
- Nebia, Slimane Rafik:** Image de l'Algérie reflète d'Allemagne. In : Imago 1, Université d'Oran 1998, S.87-97
- Nitschke, August :** Das Fremde und das Eigene. In: Alois Wierlacher/Corrina Albrecht (Hrsg.): Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes 1995, S.12-13
- Oksaar, Els:** Problematik im interkulturellen Verstehen. In: Petra Matusche (Hrsg.): Wie verstehen wir Fremdes? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut, München 1988, S.7-19
- Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes:** Entdeckende Landeskunde / Sprachenlernen in der interkulturellen Begegnung / Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul- Verbandes, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., Bonn-Frankfurt am Main, 1989
- Pennig, Dieter:** Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts, fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: Info DaF 22, Heft 6, Leipzig 1995, S.626-640
- Payrhuber, Franz Josef:** Dramen im Unterricht. In: Lange, Gunter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, Band 2. Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, 6. Aufl., S.647-668

- Picht, Robert:** Was ist praktisch? Zeitgeschichtliche Überlegungen zum Lernziel 'kommunikative Kompetenz'. In: Eynar Leupold/Yvonne Petter (Hrsg.): interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990, S.173-181
- Prinz, Manfred:** Von der Landeskunde zum interkulturellen Lernen. Oran Marrakesch 2001
- Reich, Hans H.:** Lesen vermittelt sprachgeworbene Kultur. In: Josef A. Kruse/ Klaus Heinrich Roth (Hrsg.): Literatur Verständnis und Vermittlung. Cornelsen Verlag Schwann-Girardet, Düsseldorf 1991, 1. Aufl., S.189-199
- Rehbein, Jochen (Hrsg.):** Interkulturelle Kommunikation. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1985, S.7-39
- Rück, Heribert:** Literarisches Curriculum. In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.) 1995, S. 517-722
- Schröder, Gisela:** Fremdsprachenunterricht Zielsetzung und künstlerische Texte. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 15 Jahrgang, Heft 4, Leipzig 1978, S.224-227
- Seel, Peter H. (Hrsg.):** Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Goethe-Institut, München 1983,
- Sieker, Egon:** Zur Behandlung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", Heft 1, Leipzig 1984, S.58-65
- Simková, Vladimira:** Betrachtungen zur Auswahl und Anordnung der Lesetexte in neuen deutschen Lesebuch. In: Methodische Probleme der Einbeziehung literarischer Texte in den Deutschunterricht. Referate und Diskussionsbeiträge 1977, Praha 1977, S.213-217

- Thiemermann, Franz-Josef :** Kurzgeschichten im Deutschunterricht : Texte, Interpretationen, methodische Hinweise. Kamp Verlag, Bochum 1967
- Timm, Christian:** Gibt es eine Fachsprache der Literaturwissenschaft? Fachtextlinguistische Untersuchungen an englischen Texten der Literaturgeschichtsschreibung. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1992, Bd.4
- Ulrich, Winfried (Hrsg.):** Deutsche Kurzgeschichten 5-6. Schuljahr, Stuttgart, 1973
- Ulrich, Winfried (Hrsg.):** Deutsche Kurzgeschichten 7-8. Schuljahr, Stuttgart, 1973
- Ulrich, Winfried (Hrsg.):** Deutsche Kurzgeschichten 9-10. Schuljahr, Stuttgart, 1973
- Ulrich, Winfried (Hrsg.):** Deutsche Kurzgeschichten 11-13. Schuljahr, Stuttgart, 1973
- Velten, Hans Rudolf:** Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft aus italienischer Sicht. Literarische Texte zwischen Analyse und Interpretation. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 6 Jahrgang, Heft 23, Leipzig 1996, S.673-687
- Weinrich, Harald:** Fremdsprachen als fremde Sprachen. In: Alois Wierlacher/Dietrich Krusche (Hrsg.): Hermeneutik der Fremde. iudicium Verlag, Munchen 1990, S.24-47
- Weinrich, Harald:** Wie fern ist die Fremde? Von der Hermeneutik zur interkulturellen Fremdheitsforschung (1985). In: Wierlacher/Dietrich Krusche (Hrsg.): Hermeneutik der Fremde. iudicium Verlag, Munchen 1990, S.48-50
- Westhoff, Gerard:** Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1987

- Weshoff, Gerard:** Fertigkeit Lesen. Berlin: Langenscheidt, 1997
- Wierlacher, Alois:** Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur (1983). In: Aspekte interkultureller Germanistik in nordischer Sicht. Wilhelm Fink Verlag, Kopenhagen, München 1987, S.51-79
- Wierlacher, Alois:** Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur (1983). In: Aspekte interkultureller Germanistik in nordischer Sicht. Wilhelm Fink Verlag, Kopenhagen, München 1987, S. 51-79
- Wierlacher, Alois (Hg.):** Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München: iudicium 1987. (Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik 3).
- Wierlacher, Alois:** Zur Architektur eines neuen grundständigen Faches an der Universität Bayreuth. In: Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache", 27 Jahrgang, Heft 6, Leipzig 1990, S.321-376
- Wierlacher, Alois und Stötzl, Georg :** Blickwinkel / kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution / Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik Düsseldorf, iudicium Verlag GmbH, München, 1996
- Zymner, Rudinger (Hrsg.):** Allgemeine Literaturwissenschaft Grundfragen einer besonderen Disziplin. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1999

Primärliteratur

- Borchert, Wolfgang:** Das Gesamtwerk mit einem bibliographischen Nachwort. Mitteldeutscher Verlag, Halle-Saale 1966
- Goethe, Johann Wolfgang von:** Faust erster Teil. Philipp Reclam, Stuttgart 1993
- Lange, Günter (Hrsg.):** Deutsche Kurzgeschichten 5.-6. Schuljahr, Philipp Reclam, Stuttgart 2003

Internetadressen

http://www.ismennt.is	07.01.2011	16Uhr 10
http://www.kripahle-online.de	10.01.2011	10Uhr 15
http://www.gratis-gedicht.de	14.01.2011	21Uhr 45
http://www.gedichte.vu	20.01.2011	19Uhr 30
http://www.staff.uni-mainz.de	06.02.2011	22Uhr 11

Anhang

Die Knospe Wunder noch versprach,
 Da ich die tausend Blumen brach, 190
 Die aile Täler reichlich füllten.
 Ich hatte nichts und doch genug:
 Den Drang nach Wahrheit und die Lust am Trug.
 Gib ungebändigt jene Triebe,
 Das tiefe, schmerzenvolle Glick, 195
 Des Hasses Kraft, die Macht der Liebe,
 Gib meine Jugend mir zuriick!

LUSTIGE PERSON.
 Der Jugend, guter Freund, bedarfst du allenfalls,
 Wenn dich in Schlachten Fonde drängen,
 Wenn mit Gewalt an dcinen Hais 200
 Sich allerliebste Mädchen hängen,
 Wenn fern des schnellen Fautes Kranz
 Vom schwer erreichten Ziele winket,
 Wenn nach dem heft'gen Wirbeltanz
 Die Nächte schmausend man vertrinket. 205
 Doch ins bekannte Saitenspiel
 Mit Mut und Anmut einzugreifen,
 Nach einem selbstgesteckten Ziel
 Mit holdem Irren hinzuschweifen,
 Das, alte Herrn, ist eure Pflicht, 210
 Und wir verehren euch darum nicht minder.
 Das Alter macht nicht kindisch, wie man spricht,
 Es findet uns nur noch als wahre Kinder.

DIREKTOR. Der Worte sind genug gewechselt,
 Lafk mich auch endlich Taten sehn! 215
 Indes ihr Komplimente drechselt,
 Kann etwas Niitzliches geschehn.
 Was hilft es, viel von Stimmung reden?
 Dem Zaudernden erscheint sie nie.
 Gebt ihr euch einmal fir Poeten, 220
 So kommandiert die Poésie.
 Euch ist bekannt, was wir bediirfen,
 Wir wollen stark Getränke schliirfen;
 Nun braut mir unverzüglich dran!
 Was heute nicht geschieht, ist morgen nicht getan, 225
 Und keinen Tag soll man verpassen,
 Das Mögliche soll der Entschlufi
 Beherzt sogleich beim Schopfe fassen,

Er will es dann nicht fahren lassen,
 Und wirket weiter, weil er mufl.

Ihr wifft, auf unsern deutschen Biihnen
 Probiert ein jeder, was er mag;
 Drum schonet mir an diesem Tag
 Prospekte nicht und nicht Maschinen.
 Gebraucht das grofS' und kleine Himmelslicht,
 Die Sterne diirfet ihr verschwenden;
 An Wasser, Feuer, Felsenwänden,
 An Tier und Vögeln fehlt es nicht.
 So schreitet in dem engen Bretterhaus
 Den ganzen Kreis der Schopfung aus,
 Und wandelt mit bedächt'ger Schnelle
 Vom Himmel durch die Welt zur Hölle.

Prolog im Himmel

DER HERR. DIE HIMMLISCHEN HEERSCHAREN. *Nachher*
 MEPHISTOPHELES.
 DIE DREI ERZENGEL *treten vor.*

RAPHAEL. Die Sonne tönt nach alter Weise
 In Brudersphären Wettgesang,
 Und ihre vorgeschriebne Reise
 Vollendet sie mit Donnergang.
 Ihr Anblick gibt den Engeln Stärke,
 Wenn keiner sie ergründen mag;
 Die unbegreiflich hohen Werke
 Sind herrlich wie am ersten Tag.

GABRIEL. Und schnell und unbegreiflich schnelle
 I >reht sich umher der Erde Pracht;
 Es wechselt Paradieseshelle
 Mit tiefer, schauervoller Nacht;
 Es schäumt das Meer in breiten Fliissen
 Am tiefen Grund der Felsen auf,
 Und Fels und Meer wird fortgerissen
 In ewig schnellem Sphärenlauf.

MKHAEL. Und Stiirme brausen um die Wette,
 Vom Meer aufs Land, vom Land aufs Meer,

Prolog im Himmel

Und bilden wiitend eine Kette
 Der tiefsten Wirkung rings umher.
 Da flammt ein blitzendes Verheeren
 Dem Pfade vor des Donnerschlags;
 Doch deine Boten, Herr, verehren
 Das sanfte Wandeln deines Tags.
 zu DREI. Der Anblick gibt den Engeln Stärke,
 Da keiner dich ergrunden mag,
 Und aile deine hohen Werke
 Sind herrlich wie am ersten Tag.

MEPHISTOPHELES.
 Da du, o Herr, dich einmal wieder nahst
 Und fragst, wie ailes sich bei uns befinde,
 Und du mich sonst gewöhnlich gerne sahst,
 So siehst du mich auch unter dem Gesinde.
 Verzeih, ich kann nicht hohe Worte machen,
 Und wenn mich auch der ganze Kreis verhöhnt;
 Mein Pathos brächte dich gewiß zum Lachen,
 Hättst du dir nicht das Lachen abgewöhnt.
 Von Sonn' und Welten weiß ich nichts zu sagen,
 Ich sehe nur, wie sich die Menschen plagen. 280
 Der kleine Gott der Welt bleibt stets von gleichem Schlag,
 Und ist so wunderbarlich als wie am ersten Tag.
 Ein wenig besser wiird er leben,
 Hättst du ihm nicht den Schein des Himmelslichts gegeben;
 Er nennt's Vernunft und braucht's allein, 285
 Nur tierischer als jedes Tier zu sein.
 Er scheint mir, mit Verlaub von Euer Gnaden,
 Wie eine der langbeinigen Zikaden,
 Die immer fliegt und fliegend springt
 Und gleich im Gras ihr altes Liedchen singt; 290
 Und läg er nur noch immer in dem Grase!
 In jeden Quark begräbt er seine Nase.

DER HERR.
 Hast du mir weiter nichts zu sagen?
 Kommst du nur immer anzuklagen?
 Ist auf der Erde ewig dir nichts recht? 295

MEPHISTOPHELES.
 Nein, Herr! ich find es dort, wie immer, herzlich schlecht.
 Die Menschen dauern mich in ihren Jammertagen,
 Ich mag sogar die armen selbst nicht plagen.

Prolog im Himmel

DER HERR Kennst du den Faust?
 MEPHISTOPHELES. Den Doktor?
 DER HERR. Meinen Knecht
 MEPHISTOPHELES.
 265 Fiirwahr! er dient Euch auf besondere Weise. 300
 Nicht irdisch ist des Toren Trank noch Speise.
 Ihn treibt die Gärung in die Ferne,
 Er ist sich seiner Tollheit halb bewußt;
 Vom Himmel fordert er die schönsten Sterne,
 Und von der Erde jede höchste Lust, 305
 Und aile Näh und aile Ferne
 Befriedigt nicht die tiefbewegte Brust.

DER HERR Wenn er mir jetzt auch nur verworren dient,
 So werd ich ihn bald in die Klarheit fuhren.
 Weiß doch der Gartner, wenn das Bäumchen griint, 3
 Dafi Bliit und Frucht die künft'gen Jahre zieren.

MEPHISTOPHELES.
 Was wettet Ihr? den sollt Ihr noch verlieren,
 Wenn Ihr mir die Erlaubnis gebt,
 Ihn meine Strafie sacht zu fuhren!

DER HERR So lang er auf der Erde lebt,
 So lange sei dir's nicht verboten.
 Es irrt der Mensch, so lang er strebt.

MEPHISTOPHELES.
 Da dank ich Euch; denn mit den Toten
 Hab ich mich niemals gern befangen.
 Am meisten lieb ich mir die vollen, frischen Wangen.
 Fiir einen Leichnam bin ich nicht zu Haus;
 Mir geht es wie der Katze mit der Maus.

DER HERR Nun gut, es sei dir überlassen!
 Zieh diesen Geist von seinem Urquell ab,
 Und fiuhr ihn, kannst du ihn erfassen,
 Auf deinem Wege mit herab,
 Und steh beschämt, wenn du bekennen mußt:
 Ein guter Mensch in seinem dunklen Drange
 Ist sich des rechten Weges wohl bewußt.

MEPHISTOPHELES.
 Schon gut! nur dauert es nicht lange.
 Mir ist für meine Wette gar nicht bange.
 Wenn ich zu meinem Zweck gelange,
 Erlaubt Ihr mir Triumph aus voiler Brust.

Staub soll er fressen, und mit Lust,
 Wie meine Muhme, die berühmte Schlange.
DER HERR. Du darfst auch da nur frei erscheinen;
 Ich habe deinesgleichen nie gehaft.
 Von allen Geistern, die verneinen,
 Ist mir der Schalk am wenigsten zur Last.
 Des Menschen Tätigkeit kann allzuleicht erschlaffen,
 Er liebt sich bald die unbedingte Ruh;
 Drum geb ich gern ihm den Gesellen zu,
 Der reizt und wirkt, und mufi, als Teufel, schaffen.
 Doch ihr, die echten Göttersöhne,
 Erfreut euch der lebendig reichen Schöne!
 Das Werdende, das ewig wirkt und lebt,
 Umfass' euch mit der Liebe holden Schranken,
 Und was in schwankender Erscheinung schwebt,
 Befestiget mit dauernden Gedanken.
 (*Der Himmel schließt, die Erzengel verteilen sich.*)
MEPHISTOPHELES (*allein*).
 Von Zeit zu Zeit seh ich den Alten gern,
 Und hüte mich, mit ihm zu brechen.
 Es ist gar hubsch von einem großen Herrn,
 So menschlich mit dem Teufel selbst zu sprechen.

3351

3401

3451

350

Der Tragödie erster Teil

Nacht

In einem hochgewölbten, engen gotischen Zimmer

FAUST unruhig auf seinem Sessel am Pulte.

FAUST. Habe nun, ach! Philosophie,
 Juristerei und Medizin,
 Und leider auch Théologie! **355**
3451 Durchaus studiert, mit heifm Bemuhn.
 Da steh ich nun, ich armer Tor!
 Und bin so klug als wie zuvor;
 Heitée Magister, heifie Doktor gar, **360**
 Und ziehe schon an die zehen Jahr
 Herauf, herab und quer und krumm
 Meine Schüler an der Nase herum -
 Und sehe, da(5 wir nichts wissen können!
365 Das will mir schier das Herz verbrennen.
 Zwar bin ich gescheiter als aile die Laffen,
 Doktoren, Magister, Schreiber und Pfaffen;
 Mich plagen keine Skrupel noch Zweifel,
 Furchte mich weder vor Hölle noch Teufel - **370**
 Dafür ist mir auch aile Freud entrissen,
 Bilde mir nicht ein, was Rechts zu wissen,
 Bilde mir nicht ein, ich könnte was lehren,
 Die Menschen zu bessern und zu bekehren.
 Auch hab ich weder Gut noch Geld,
 Noch Ehr und Herrlichkeit der Welt; **375**
 Es möchte kein Hund so langer leben!
 Drum hab ich mich der Magie ergeben,
 Ob mir durch Geistes Kraft und Mund
 Nicht manch Geheimnis wiirde kund;
 Dafür ich nicht mehr, mit sauerm Schweifi, **380**
 Zu sagen brauche, was ich nicht weifi;
 Datè ich erkenne, was die Welt
 Im Innersten zusammenhält,
 Schau aile Wirkenskraft und Samen,
 Und tu nicht mehr in Worten kramen. **385**

O sähst du, voiler Mondenschein,
 Zum letztenmal auf meine Pein,
 Den ich so manche Mitternacht
 An diesem Pult herangewacht:
 Dann über Büchern und Papier,
 Triibsel'ger Freund, erschienst du mir!
 Ach! könnt ich doch auf Bergeshöhn
 In deinem lieben Lichte gehn,
 Um Bergeshöhle mit Geistern schweben,
 Auf Wiesen in deinem Dämmer weben,
 Von allem Wissensqualm entladen,
 In deinem Tau gesund mich baden!

Weh! steck ich in dem Kerker noch?
 Verfluchtes dumpfes Mauerloch,
 Wo selbst das liebe Himmelslicht
 Trüb durch gemalte Scheiben bricht!
 Beschränkt von diesem Bücherhauf,
 Den Wurme nagen, Staub bedeckt,
 Den, bis ans hohle Gewölbe hinauf,
 Ein angeraucht Papier umsteckt;
 Mit Gläsern, Büchsen rings umstellt,
 Mit Instrumenten vollgeptropft,
 Urväter Hausrat drein gestopft -
 Das ist deine Welt! das heißt eine Welt!

Und fragst du noch, warum dein Herz
 Sich bang in deinem Busen klemmt?
 Warum ein unerklärter Schmerz
 Dir alle Lebensregung hemmt?
 Statt der lebendigen Natur,
 Da Gott die Menschen schuf hinein,
 Umgibt in Rauch und Moder nur
 Dich Tiergeripp und Totenbein.

Flieh! auf! hinaus ins weite Land!
 Und dies geheimnisvolle Buch,
 Von Nostradamus' eigner Hand,
 Ist dir es nicht Geleit genug?
 Erkennest dann der Sterne Lauf,
 Und wenn Natur dich unterweist,
 Dann geht die Seelenkraft dir auf,

Wie spricht ein Geist zum andern Geist.
 Umsonst, daß trocken Sinnen hier
 Die heil'gen Zeichen dir erklärt.
 Du- schwebt, ihr Geister, neben mir;
 Antwortet mir, wenn ihr mich hort!
(Er schlägt das Buch auf und erblickt das Zeichen des Makrokosmos.)

Ha! welche Wonne fließe in diesem Blick
 Auf einmal mir durch alle meine Sinnen!
 Ich fühle junges, heil'ges Lebensglück
 Neuglühend mir durch Nerv' und Adern rinnen.
 War es ein Gott, der diese Zeichen schrieb,
 Die mir das innre Toben stillen,
 Das arme Herz mit Freude füllen,
 Und mit geheimnisvollem Trieb
 Die Kräfte der Natur rings um mich her enthüllen?
 Bin ich ein Gott? Mir wird so licht!
 Ich schau in diesen reinen Zügen
 Die wirkende Natur vor meiner Seele liegen.
 Jetzt erst erkenn ich, was der Weise spricht:
 »Die Geisterwelt ist nicht verschlossen;
 Dein Sinn ist zu, dein Herz ist tödt!
 Auf, bade, Schiller, unverdrossen
 Die ird'sche Brust im Morgenrot!«
(Er beschaut das Zeichen.)

Wie alles sich zum Ganzen webt,
 Eins in dem andern wirkt und lebt!
 Wie Himmelskräfte auf und nieder steigen
 Und sich die goldnen Eimer reichen!
 Mit segenduftenden Schwingen
 Vom Himmel durch die Erde dringen,
 Harmonisch alle das All durchklingen!

Welch Schauspiel! Aber ach! ein Schauspiel nur!
 Wo faßt ich dich, unendliche Natur?
 Euch Brust, wo? Ihr Quellen alles Lebens,
 An denen Himmel und Erde hängt,
 Dahin die welke Brust sich drängt -
 Ihr quellt, ihr tränkt, und schmacht ich so vergebens?
(Er schlägt unwillig das Buch um und erblickt das Zeichen des Erdgeistes.)

Wie anders wirkt dies Zeichen auf mich ein!
 Du, Geist der Erde, bist mir näher;
 Schon fühl ich meine Kräfte höher,
 Schon gliih ich wie von neuem Wein,
 Ich fühle Mut, mich in die Welt zu wagen,
 Der Erde Weh, der Erde Gluck zu tragen,
 Mit Stiirmen mich herumzuschlagen,
 Und in des Schiffbruchs Knirschen nicht zu zagen.
 Es wólkt sich iibermir-
 Der Mond verbirgt sein Licht -
 Die Lampe schwindet!
 Es dampft! - Es zucken rote Strahlen
 Mir um das Haupt - Es weht
 Ein Schauer vom Gewólb herab
 Und fafit mich an!
 Ich fiihl's, du schwebst um mich, erflehter Geist.
 Enthulle dich!
 Ha! wie's in meinem Herzen reifit!
 Zu neuen Gefuhlen
 Ail meine Sinnen sich erwählen!
 Ich fühle ganz mein Herz dir hingegeben!
 Du mu(5t! du mufit! und kostet' es mein Leben!
(Erfafit das Buch und spricht das Zeichen des Geistes geheimnis-
voit aus. Es zuckt eine rötliche Flamme, der GEIST erscheint in
der Flamme.)
 GEIST. Wer ruft mir?
 FAUST *(abgewendet)*. Schreckliches Gesicht!
 GEIST. Du hast mich mächtig angezogen,
 An meiner Sphäre lang gesogen,
 Und nun -
 FAUST. Weh! ich ertrag dich nicht!
 GEIST. Du flehst eratmend mich zu schauen,
 Meine Stimme zu horen, mein Antlitz zu sehn;
 Mich neigt dein mächtig Seelenflehn,
 Da bin ich! - Welch erbärmlich Grauen
 Fafk Übermenschen dich! Wo ist der Seele Ruf?
 Wo ist die Brust, die eine Welt in sich erschuf,
 Und trug und hegte, die mit Freudebeben
 Erschwoll, sich uns, den Geistern, gleich zu heben?
 Wo bist du, Faust, des Stimme mir erklang,
 Der sich an mich mit allen Kräften drang?

460 I Bist *du* es, der, von meinem Hauch unwittert,
 In allen Lebenstiefen zittert,
 Ein furchtsam weggekriimmter Wurm?
 FAUST. Soll ich dir, Flammenbildung, weichen?
 Ich bin's, bin Faust, bin deinesgleichen! 500
 465 I GEIST. In Lebensfluten, im Tatensturm
 Wall ich auf und ab,
 Webe hin und her!
 .I Geburt und Grab,
 Ein ewiges Meer, 505
 470 I Ein wechselnd Weben,
 Ein gliihend Leben,
 So schaff ich am sausenden Webstuhl der Zeit,
 Und wirke der Gottheit lebendiges Kleid.
 FAUST. Der du die weite Welt umschweifst, 510
 475 I Geschäftiger Geist, wie nah fiihl ich mich dir!
 GEIST. Du gleichst dem Geist, den du begreifst,
 Nicht mir! *(Verschwindet.)*
 FAUST *(zusammenstürzend)*.
 Nicht dir!
 480 I Wem denn? 515
 Ich Ebenbild der Gottheit!
 Und nicht einmal dir!
(Es klopft.)
 O Tod! ich kenn's - das ist mein Famulus -
 Es wird mein schönstes Gluck zunichte!
 Dafi diese Fiille der Gesichte 520
 Der trockne Schleicher stören mufi!
 485 WAGNER *im Schlafrocke und der Nachtmütze, eine Lampe in der*
Hand. FAUST *wendet sich unwillig.*
 WAGNER. Verzeiht! ich hör Euch deklamieren;
 Ihr last gewifi ein griechisch Trauerspiel?
 In dieser Kunst möcht ich was profitieren,
 490 I Denn heutzutage wirkt das viel. 525
 Ich hab es ofters ruhen hören,
 Ein Komödiant könnt einen Pfarrer lehren.
 FAUST.
 Ja, wenn der Pfarrer ein Komödiant ist;
 495 | Wie das denn wohl zu Zeiten kommen mag.

WAGNER. Ach! wenn man so in sein Muséum gebannt ist,
 Und sieht die Welt kaum einen Feiertag,
 Kaum durch ein Fernglas, nur von weiten,
 Wie soll man sie durch Überredung leiten?

FAUST. Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
 Wenn es nicht aus der Seele dringt,
 Und mit urkräftigem Behagen
 Die Herzen aller Hörer zwingt.
 Sitzt ihr nur immer! Leimt zusammen,
 Braut ein Ragoût von andrer Schmaus,
 Und bläst die kümmerlichen Flammen
 Aus eurem Aschenhäufchen raus!
 Bewundrung von Kindern und Affen,
 Wenn euch darnach der Gaumen steht -
 Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
 Wenn es euch nicht von Herzen geht.

WAGNER.
 Allein der Vortrag macht des Redners Glück;
 Ich fühl es wohl, noch bin ich weit zurück.

FAUST. Such Er den redlichen Gewinn!
 Sei Er kein schellenlauter Tor!
 Es trägt Verstand und rechter Sinn
 Mit wenig Kunst sich selber vor;
 Und wenn's euch Ernst ist, was zu sagen,
 Ist's nôtig, Worten nachzujagen?
 Ja, eure Reden, die so blinkend sind,
 In denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt,
 Sind unerquicklich wie der Nebelwind,
 Der herbstlich durch die dürrn Blätter säuselt!

WAGNER. Ach Gott! die Kunst ist lang!
 Und kurz ist unser Leben.
 Mir wird, bei meinem kritischen Bestreben,
 Doch oft um Kopf und Busen bang.
 Wie schwer sind nicht die Mittel zu erwerben,
 Durch die man zu den Quellen steigt!
 Und eh man nur den halben Weg erreicht,
 Muß wohl ein armer Teufel sterben.

FAUST. Das Pergament, ist das der heil'ge Bronnen,
 Woraus ein Trunk den Durst auf ewig stillt?
 Erquickung hast du nicht gewonnen,
 Wenn sie dir nicht aus eigner Seele quillt.

WAGNER. Verzeiht! es ist ein grofs Ergetzen,
 sich in den Geist der Zeiten zu versetzen;
 Zu schauen, wie vor uns ein weiser Mann gedacht,
 Und wie wir's dann zuletzt so herrlich weit gebracht.
 EST. Oja, bis an die Sterne weit!
 Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit
 sind uns ein Buch mit sieben Siegeln;
 Was ihr den Geist der Zeiten heifit,
 Das ist im Grund der Herren eigner Geist,
 In dem die Zeiten sich bespiegeln.
 Da ist's denn wahrlich oft ein Jammer!
 Man lauft euch bei dem ersten Blick davon.
 Ein Kehrlichtfafi und eine Rumpelkammer,
 Und hochstens eine Haupt- und Staatsaktion
 Mit trefflichen pragmatischen Maximen,
 545 Wie sie den Puppen wohl im Munde ziemen!

WAGNER.

Allein die Welt! des Menschen Herz und Geist!
 Möcht jeglicher doch was davon erkennen.

AUSI. Ja, was man so erkennen heifit!

Wer darf das Kind beim rechten Namen nennen?
 Die wenigen, die was davon erkannt,
 Die tôricht gnug ihr voiles Herz nicht wahrten,
 Dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten,
 Hat man von je gekreuzigt und verbrannt.
 Ich bitt Euch, Freund, es ist tief in der Nacht,
 Wir müssen's diesmal unterbrechen.

WAGNER. Ich hätte gern nur immer fortgewacht,
 Um so gelehrt mit Euch mich zu besprechen.
 Doch morgen, als am ersten Ostertage,
 Erlaubt mir ein' und andre Frage.
 Mit Eifer hab ich mich der Studien beflissen;
 Zwar weiß ich viel, doch môcht ich ailes wissen. (Ab.)

FAUST 'allein).

Wie nur dem Kopf nicht aile Hoffnung schwindet,
 Der immerfort an schalem Zeuge klebt,
 Mit gier'ger Hand nach Schätzen gräbt,
 und froh ist, wenn er Regenwürmer findet!

**

Darf eine solche Menschenstimme hier,
 Wo Geisterfulle mich umgab, ertönen?

Doch ach! für diesmal dank ich dir,
 Dem ärmlichsten von allen Erdensöhnen.
 Du rissest mich von der Verzweiflung los,
 Die mir die Sinne schon zerstören wollte.
 Ach! die Erscheinung war so riesengroß,
 Daß ich mich recht als Zwerg empfinden sollte.

Ich, Ebenbild der Gottheit, das sich schon
 Ganz nah gedünkt dem Spiegel ew'ger Wahrheit,
 Sein selbst genot in Himmelsglanz und Klarheit,
 Und abgestreift den Erdensohn;
 Ich, mehr als Cherub, dessen freie Kraft
 Schon durch die Adern der Natur zu fließen
 Und, schaffend, Götterleben zu genießen
 Sich ahnungsvoll vermaß, wie muß ich's büßen!
 Ein Donnerwort hat mich hinweggerafft.

Nicht darf ich dir zu gleichen mich vermessen!
 Hab ich die Kraft dich anzuziehen besessen,
 So hatt ich dich zu halten keine Kraft.
 In jenem sel'gen Augenblicke
 Ich fühlte mich so klein, so groß;
 Du stieftest grausam mich zurücke,
 Ins ungewisse Menschenlos.
 Wer lehret mich? was soll ich meiden?
 Soll ich gehorchen jenem Drang?
 Ach! unsre Taten selbst, so gut als unsre Leiden,
 Sie hemmen unsres Lebens Gang.

Dem Herrlichsten, was auch der Geist empfangen,
 Drängt immer fremd und fremder Stoff sich an;
 Wenn wir zum Guten dieser Welt gelangen,
 Dann heißt das Befrei'nde und Wahn.
 Die uns das Leben gaben, nerrliche Gefühle,
 Erstarren in dem irdischen Gewühle.

Wenn Phantasie sich sonst mit kühnem Flug
 Und hoffnungsvoll zum Ewigen erweitert,
 So ist ein kleiner Raum ihr nun genug,
 Wenn Glück auf Glück im Zeitenstrudel scheidet.
 Die Sorge nistet gleich im tiefen Herzen,
 Dort wirket sie geheime Schmerzen,
 Unruhig wiegt sie sich und stört Lust und Ruh;

rdeckt sich stets mit neuen Masken zu,
 : mag als Haus und Hof, als Weib und Kind erscheinen,
 i Feuer, Wasser, Dolch und Gift;
 i bebst vor allem, was nicht trifft, **650**
 I was du nie verlierst, das muß du stets beweinen.

i Göttern gleich ich nicht! zu tief ist es gefühlt;
 i Wurme gleich ich, der den Staub durchwühlt,
 n. wie er sich im Staube nährend lebt,
 ; Wandrers Tritt vernichtet und begräbt. **655**

t es nicht Staub, was diese hohe Wand
 ; hundert Fachern mir verengt?
 er Trödel, der mit tausendfachem Tand
 i dieser Mottenwelt mich drängt?
 Ier soll ich finden, was mir fehlt? **660**
 oll ich vielleicht in tausend Büchern lesen,

i überall die Menschen sich gequält,
 Saß hie und da ein Glücklicher gewesen? -
 Was grindest du mir, hohler Schadel, her?
 Als daß dein Hirn wie meines einst verwirret **665**

en leichten Tag gesucht und in der Dämmerung schwer,
 Mit Lust nach Wahrheit, jämmerlich geirret.
 Ihr Instrumente freilich spottet mein,
 Mit Rad und Kämmen, Walz und Biigel:
 Ich stand am Tor, ihr solltet Schlusselfein; **670**
 Zwar euer Bart ist kraus, doch hebt ihr nicht die Riegel.
 Geheimnisvoll am lichten Tag

Läßt sich Natur des Schleiers nicht berauben,
 Und was sie deinem Geist nicht offenbaren mag, **674**
 Das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben.

" i ait Geräte, das ich nicht gebraucht,
 i stehst nur hier, weil dich mein Vater brauchte.
 i alte Rolle, du wirst angeraucht,
 i lang an diesem Pult die triibe Lampe schmauchte. **680**

Fat besser hätte ich doch mein wenig verprafit,
 ' i mit dem wenigen belastet hier zu schwitzen!
 i du ererbt von deinen Vatern hast,
 i es, um es zu besitzen.
 fis man nicht niitzt, ist eine schwere Last;
 Nur was der Augenblick erschafft, das kann er niitzen. **685**

Doch warum heftet sich mein Blick auf jene Stelle?
Ist jenes Fläschchen dort den Augen ein Magnet?
Warum wird mir auf einmal lieblich helle,
Als wenn im nächt'gen Wald uns Mondenglanz umweht?

Ich griffie dich, du einzige Phirole,
Die ich mit Andacht nun herunterhole!
In dir verehr ich Menschenwitz und Kunst.
Du Inbegriff der holden Schlummersäfte,
Du Auszug aller tödlich feinen Kräfte,
Erweise deinem Meister deine Gunst!
Ich sehe dich, es wird der Schmerz gelindert,
Ich fasse dich, das Streben wird gemindert,
Des Geistes Flutstrom ebbet nach und nach.
Ins hohe Meer werd ich hinausgewiesen,
Die Spiegelflut erglänzt zu meinen Füßen,
Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag.

Ein Feuerwagen schwebt, auf leichten Schwingen,
An mich heran! Ich fühle mich bereit,
Auf neuer Bahn den Äther zu durchdringen,
Zu neuen Sphären reiner Tätigkeit. 70 51
Dies hohe Leben, diese Götterwonne!
Du, erst noch Wurm, und die verdienstest du?
Ja, kehre nur der holden Erdensonne
Entschlossen deinen Rücken zu!
Vermesse dich, die Pforten aufzureifen, 710
Vor denen jeder gern vorüber schleicht!
Hier ist es Zeit, durch Taten zu beweisen,
Daß Manneswürde nicht der Götterhöhe weicht,
Vor jener dunkeln Höhle nicht zu beben,
In der sich Phantasie zu eigner Quai verdammt,
Nach jenem Durchgang hinzustreben,
Um dessen engen Mund die ganze Hölle flammt;
Zu diesem Schritt sich heiter zu entschließen,
Und wär es mit Gefahr, ins Nichts dahin zu fließen.

Nun komm herab, kristallne reine Schale!
Hervor aus deinem alten Futterale,
An die ich viele Jahre nicht gedacht!
Du glänzttest bei der Väter Freudenfeste,
Erheitertest die ernsten Gäste,

•ter dich dem andern zugebracht. 72 5
len Bilder künstlich reiche Pracht,
mkers Pflicht, sie reimweis zu erklären,
: Zug die Höhlung auszuleeren,
t mich an manche Jugendnacht.
de jetzt dich keinem Nachbar reichen, 730
de meinen Witz an deiner Kunst nicht zeigen;
r ist ein Saft, der eilig trunken macht.
auner Flut erfüllt er deine Höhle.
i ich bereitet, den ich wähle,
zte Trunk sei nun, mit ganzer Seele, 735
•stlich hoher Grufi, dem Morgen zugebracht!
tzt die Schale an den Mund.)

I

GLOCKENKLANG und CHORGESANG.

DER ENGEL . Christ ist erstanden!
Freude dem Sterblichen,
Den die verderblichen,
Schleichenden, erblichen 740
Mängel umwanden.
Welch tiefes Summen, welch ein heller Ton
Zieht mit Gewalt das Glas von meinem Munde?
Verkündiget ihr dumpfen Glocken schon
Des Osterfestes erste Feierstunde? 745
Ihr Chöre, singt ihr schon den tröstlichen Gesang,
Der einst, um Grabes Nacht, von Engelslippen klang,
Gewißheit einem neuen Bunde?
HOR DER VCEIBER. Mit Spezereien
Hatten wir ihn gepflegt, 750
Wir, seine Treuen,
Hatten ihn hingelegt;
Tücher und Binden
Reinlich umwanden wir,
Ach! und wir finden 755
Christ nicht mehr hier.
• IOR DER ENGEL . Christ ist erstanden!
Selig der Liebende,
Der die betrübende,
Heilsam' und iibende 760
Prüfung bestanden.

FAUST. Was sucht ihr, mächtig und gelind,
Ihr Himmelstöne, mich am Staube?
Klingt dort umher, wo weiche Menschen sind.
Die Botschaft hor ich wohl, allein mir fehlt der Glaube;
Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind.
Zu jenen Sphären wag ich nicht zu streben,
Woher die holde Nachricht tönt;
Und doch, an diesen Klang von Jugend auf gewöhnt,
Ruft er auch jetzt zurück mich in das Leben.
Sonst stürzte sich der Himmelsliebe Kufi
Auf mich herab, in ernster Sabbatstille;
Da klang so ahnungsvoll des Glockentones Fiille,
Und ein Gebet war brünstiger Genufi;
Ein unbegreiflich holdes Sehnen
Trieb mich, durch Wald und Wiesen hinzugehn,
Und unter tausend heißen Tränen
Fühlt ich mir eine Welt entstehn.
Dies Lied verkiindete der Jugend muntre Spiele,
Der Frühlingsfeier freies Glück;
Erinnerung hält mich nun mit kindlichem Gefühle
Vom letzten, ersten Schritt zurück.
O tönet fort, ihr süßen Himmelslieder!
Die Träne quillt, die Erde hat mich wieder!

CHOR DER JUNGER. Hat der Begrabene

Schon sich nach oben,
Lebend Erhabene,
Herrlich erhoben;
Ist er in Werdelust
Schaffender Freude nah;
Ach! an der Erde Brust
Sind wir zum Leide da.
Liefi er die Seinen
Schmachtend uns hier zurück;
Ach! wir beweinen,
Meister, dein Glück!

CHOR DER ENGEL. Christ ist erstanden,
Aus der Verwesung Schofi.
Reifet von Banden
Freudig euch los!
Tätig ihn Preisenden,
Liebe Beweisenden,

Brüderlich Speisenden,
Predigend Reisenden,
Wonne Verheifienden,
Euch ist der Meister nah,
Euch ist er da!

Vor dem Tor

SPAZIERGÄNGER ALLER ART ziehen hinaus.

BWERKSBURSCHE.

i denn dort hinaus?

Wir gehn hinaus aufs Jägerhaus.

Wir aber wollen nach der Muhle wandern. **810**

DITERKSBURSCH.

i rat euch, nach dem Wasserhof zu gehn.

ER. Der Weg dahin ist gar nicht schon.

EZWTLITEN. Was tust denn du?

ER. Ich gehe mit den andern.

ch Burgdorf kommt herauf, gewifi dort findet ihr

: schönsten Mädchen und das beste Bier,

I Händel von der ersten Sorte. **815**

ER. Du iiberlustiger Gesell,

ekt dich zum drittenmal das Fell?

i mag nicht hin, mir graut es vor dem Orte.

ADCHEN.

tin, nein! ich gehe nach der Stadt zurück. **820**

E. Wir finden ihn gewifi bei jenen Pappeln stehen.

Das ist fur mich kein großes Glück;

• wird an deiner Seite gehen,

[it dir nur tanzt er auf dem Plan.

Was gehn mich deine Freuden an! **825**

DRE. Heut ist er sicher nicht allein,

er Krauskopf, sagt er, würde bei ihm sein.

JLER. Blitz, wie die wackern Dirnen schreiten!

ierr Bruder, komm! wir müssen sie begleiten.

Ein starkes Bier, ein beizender Toback, **830**

Jnd eine Magd im Putz, das ist nun mein Geschmack.

RGERMÄDCHEN. Da sieh mir nur die schönen Knaben!

i ist wahrhaftig eine Schmach:

Gesellschaft könnten sie die allerbeste haben,
Und laufen diesen Mägden nach!

ZWEITER SCHULER *(zum ersten)*.
Nicht so geschwind! dort hinten kommen zwei,
Sie sind gar niedlich angezogen,
's ist meine Nachbarin dabei;
Ich bin dem Mädchen sehr gewogen.
Sie gehen ihren stillen Schritt
Und nehmen uns doch auch am Ende mit.

ERSTER. Herr Bruder, nein! Ich bin nicht gern geniert.
Geschwind! dafi wir das Wildbret nicht verlieren.
Die Hand, die samstags ihren Besen führt,
Wird sonntags dich am besten kassieren.

BURGER. Nein, er gefällt mir nicht, der neue Burgemeister!
Nun, da er's ist, wird er nur täglich dreister.
Und fur die Stadt was tut denn er?
Wird es nicht aile Tage schlimmer?
Gehorchen soll man mehr als immer,
Und zahlen mehr als je vorher.

BETTLER *(singt)*. Ihr guten Herrn, ihr schönen Frauen,
So wohlgeputzt und backenrot,
Belieb es euch, mich anzuschauen,
Und seht und mildert meine Not!
Lafit hier mich nicht vergebens leiern!
Nur der ist froh, der geben mag.
Ein Tag, den aile Menschen feiern,
Er sei fur mich ein Erntetag.

ANDRER BURGER.
Nichts Bessers weiſt ich mir an Sonn- und Feiertagen
Als ein Gespräch von Krieg und Kriegsgeschrei,
Wenn hinten, weit, in der Tiirkei,
Die Volker aufeinander schlagen.
Man steht am Fenster, trinkt sein Gläschen aus
Und sieht den Flufi hinab die bunten Schiffe gleiten;
Dann kehrt man abends froh nach Haus,
Und segnet Fried und Friedenszeiten.

DRITTER BURGER.
Herr Nachbar, ja! so laſt ich's auch geschehn:
Sie mögen sich die Köpfe spalten,
Mag ailes durcheinander gehn;
Doch nur zu Hause bleib's beim alten.

ben).
t! das schöne junge Blut!
i nicht in euch vergaffen? -
> stolz! es ist schon gut!
• wiinscht, das wiifit ich wohl zu schaffen.
s. Agathe, fort! ich nehme mich in acht,
i Hexen öffentlich zu gehen;
ch zwar in Sankt Andréas' Nacht
t'gen Liebsten leiblich sehen -
Mir zeigte sie ihn im Kristall,
haft, mit mehreren Verwegnen;
ixdh mich um, ich such ihn uberall,
i mir will er nicht begegnen.
Burgen mit hohen
Mauern und Zinnen, 885
Mädchen mit stolzen
Höhnenden Sinnen
Mocht ich gewinnen!
Kiihn ist das Miihen,
Herrlich der Lohn! 890
Und die Trompeté
Lassen wir werben,
Wie zu der Freude,
So zum Verderben.
Das ist ein Stürmen! 895
Das ist ein Leben!
Mädchen und Burgen
Müssen sich geben.
Kühn ist das Miihen,
Herrlich der Lohn! ...
Und die Soldaten
Ziehen davon.

FAUST und WAGNER.
Vom Eise befreit sind Strom und Bäche
rch des Friihlings holden, belebenden Blick;
i Taie griinet Hoffnungsglück;
er alte Winter, in seiner Schwäche,
og sich in rauhe Berge zuriick.
kfon dorther sendet er, fliehend, nur

Ohnmächtige Schauer kömigen Eises
 In Streifen iiber die grünende Flur;
 Aber die Sonne duidet kein Weifies,
 Uberall regt sich Bildung und Streben,
 Ailes will sie mit Farben beleben;
 Doch an Blumen fehlt's im Revier,
 Sie nimmt geputzte Menschen dafür.
 Kehre dich um, von diesen Höhen
 Nach der Stadt zuriickzusehen.
 Aus dem hohlen finstern Tor
 Dringt ein buntes Gewimmel hervor.
 Jeder sonnt sich heute so gern.
 Sie feiern die Auferstehung des Herrn,
 Denn sie sind selber auferstanden,
 Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern,
 Aus Handwerks- und Gewerbesbanden,
 Aus dem Druck von Giebeln und Dächern,
 Aus der Strafen quetschender Enge,
 Aus der Kirchen ehrwiirdiger Nacht
 Sind sie aile ans Licht gebracht.
 Sieh nur, sieh! wie behend sich die Menge
 Durch die Gärten und Felder zerschlägt,
 Wie der Flufi, in Breit und Lange,
 So manchen lustigen Nachen bewegt,
 Und bis zum Sinken iiberladen
 Entfernt sich dieser letzte Kahn.
 Selbst von des Berges fernen Pfaden
 Blinken uns farbige Kleider an.
 Ich höre schon des Dorfs Getümmel,
 Hier ist des Volkes wahrer Himmel,
 Zufrieden jauchzet gro(5 und klein:
 Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!
 WAGNER. Mit Euch, Herr Doktor, zu spazieren
 Ist ehrenvoll und ist Gewinn;
 Doch würd ich nicht allein mich her verlieren,
 Weil ich ein Feind von allem Rohen bin.
 Das Fiedeln, Schreien, Kegelschieben
 Ist mir ein gar verhafiter Klang;
 Sie toben wie vom bösen Geist getrieben
 Und nennen's Freude, nennen's Gesang.

BAUERN unter der Linde.

Tanz und Gesang.

Schäfer putzte sich zum Tanz,
 bunter Jacke, Band und Kranz,
 uck war er angezogen.
 n um die Linde war es voll,
 ailes tanzte schon wie toll.
 e! Juchhe!
 Juchheisa! Heisa! He!
 So ging der Fiedelbogen.
 Er druckte hastig sich heran,
 Da stiefi er an ein Mädchen an
 Mit seinem Ellenbogen;
 Die frische Dirne kehrt' sich um
 Und sagte: Nun, das find ich dumm!
 Juchhe! Juchhe!
 Juchheisa! Heisa! He!
 Seid nicht so ungezogen!
 Doch hurtig in dem Kreise ging's,
 Sie tanzten rechts, sie tanzten links,
 Und aile Röcke flogen.
 Sie wurden rot, sie wurden warm
 Und ruhten atmend Arm in Arm,
 Juchhe!Juchhe!
 Juchheisa! Heisa! He!
 Und Hiift an Ellenbogen.
 Und tu mir doch nicht so vertraut!
 Wie mancher hat nicht seine Braut
 Belogen und betrogen!
 Er schmeichelte sie doch bei Seit,
 Und von der Linde scholl es weit:
 Juchhe!Juchhe!
 Juchheisa! Heisa! He!
 Geschrei und Fiedelbogen.

955

975

980

M/

BAUER. Herr Doktor, das ist schon von Euch,
 i Ihr uns heute nicht verschmäht,
 I unter dißes Volksgedräng,
 ein so Hochgelahrter, geht.

So nehmet auch den schönsten Krug,
Den wir mit frischem Trunk gefüllt,
Ich bring ihn zu und wiinsche laut,
Dafi er nicht nur den Durst Euch stillt:
Die Zahl der Tropfen, die er hegt,
Sei Euren Tagen zugelegt.

FAUST. Ich nehme den Erquickungstrank,
Erwidr' euch allen Heil und Dank.
(Das Volk sammelt sich im Kreis umher.)

ALTER BAUER. Fürwahr, es ist sehr wohl getan,
Dafi Ihr am frohen Tag erscheint;
Habt Ihr es vormals doch mit uns
An bösen Tagen gut gemeint!
Gar mancher steht lebendig hier,
Den Euer Vater noch zuletzt
Der heifien Fieberwut entrift,
Als er der Seuche Ziel gesetzt.
Auch damals Ihr, ein junger Mann,
Ihr gingt in jedes Krankenhaus,
Gar manche Leiche trug man fort,
Ihr aber kamt gesund heraus,
Bestandet manche harte Proben;
Dem Helfer half der Helfer droben.

ALLE. Gesundheit dem bewährten Mann,
Dafi er noch lange helfen kann!

FAUST. Vor jenem droben steht gebuckt,
Der helfen lehrt und Hilfe schickt.
(Er geht mit Wagnern weiter.)

WAGNER. Welch ein Gefühl mulit du, o grofier Mann,
Bei der Verehrung dieser Menge haben!
O glücklich, wer von seinen Gaben
Solch einen Vorteil ziehen kann!
Der Vater zeigt dich seinem Knaben,
Ein jeder fragt und drängt und eilt,
Die Fiedel stockt, der Tänzer weilt.
Du gehst, in Reihen stehen sie,
Die Mützen fliegen in die Hôh;
Und wenig fehlt, so beugten sich die Knie,
Als kâm das Venerabile.

FAUST. Nur wenig Schritte noch hinauf zu jenem Stein,
Hier wollen wir von unsrer Wandrung rasten.



• oé t gecUnkenvoll allein
• ich mit Beten und mit Fasten.
j roch, im Glauben fest,
, Seufzen. Händeringen
i dxx Ende jener Pest
i des Himmels zu erzwingen.
: Betlall tont mir nun wie Hohn.
[du in meinem Innern lesen,
; Vater und Sohn
> Ruhmes wert gewesen!
r war ein dunkler Ehrenmann,
rdie Natur und ihre heil'gen Kreise,
eit, jedoch auf seine Weise,
•ter Miihe sann;
i Gesellschaft von Adepten,
i die schwarze Kiiche schlofi,
, nach unendlichen Rezepten,
ndrige zusammengofi.
iward ein roter Leu, ein kihner Freier,
i Bad der Lilie vermählt,
I bcide dann mit offnem Flammenfeuer
i Brautgemach ins andere gequält.
i darauf mit bunten Farben
ge Kônigin im Glas,
r war die Arznei, die Patienten starben,
i niemand fragte: wer gênas?
" en wir mit hõllischen Latwergen
i Tälern, diesen Bergen
t schhmer als die Pest getobt.
i habe selbst den Gift an Tausende gegeben:
twelkten hin, ich mufi erleben,
i man die frechen Mõrder lobt.

nt Ihr Euch darum betrûben!
ht ein braver Mann genug,
st, die man ihm iibertrug,
tiaft und pûntklich auszuûben?
i du als Jûngling deinen Vater ehrst,
t du gern von ihm empfangen;
i du als Mann die Wissenschaft vermehrst,
» kann dein Sohn zu hõhrem Ziel gelangen.

1040

1045

1050

FAUST. O glücklich, wer noch hoffen kann,
 Aus diesem Meer des Irnums aufzutauchen!
 Was man nicht weiß, das eben brauchte man,
 Und was man weiß, kann man nicht brauchen.
 Doch laß uns dieser Stunde schönes Gut
 Durch solchen Trubsinn nicht verkiimmern!
 Betrachte, wie in Abendsonne-Glut
 Die grünumgebnen Hutten schimmern.
 Sie rückt und weicht, der Tag ist überlebt,
 Dort eilt sie hin und fördert neues Leben.
 O daß kein Flügel mich vom Boden hebt,
 Ihr nach und immer nach zu streben!
 Ich sah im ewigen Abendstrahl
 Die stille Welt zu meinen Füßen,
 Entzündet alle Höhen, beruhigt jedes Tal,
 Den Silberbach in goldne Ströme fließen.
 Nicht hemmte dann den göttergleichen Lauf
 Der wilde Berg mit allen seinen Schluchten;
 Schon tut das Meer sich mit erwärmten Buchten
 Vor den erstaunten Augen auf.
 Doch scheint die Göttin endlich wegzusinken;
 Allein der neue Trieb erwacht,
 Ich eile fort, ihr ew'ges Licht zu trinken,
 Vor mir den Tag und hinter mir die Nacht,
 Den Himmel über mir und unter mir die Wellen.
 Ein schöner Traum, indessen sie entweicht.
 Ach! zu des Geistes Flügeln wird so leicht
 Kein körperlicher Flügelsich gesellen.
 Doch ist es jedem eingeboren,
 Dafür sein Gefühl hinauf und vorwärts dringt,
 Wenn über uns, im blauen Raum verloren,
 Ihr schmetternd Lied die Lerche singt;
 Wenn über schroffen Fichtenhöhen
 Der Adler ausgebreitet schwebt,
 Und über Flacnen, über Seen
 Der Kranich nach der Heimat strebt.

WAGNER.

Ich hatte selbst oft grillenhafte Stunden,
 Doch solchen Trieb hab ich noch nie empfunden.
 Man sieht sich leicht an Wald und Feldern satt;
 Des Vogels Fittich werd ich nie beneiden.

ttngen uns die Geistesfreuden
 i Buch, von Blatt zu Blatt!
 i Wintemächte hold und schon,
 i wärmet alle Glieder,
 ollst du gar ein würdig Pergamen,
 • ganze Himmel zu dir nieder.
 t air nur des einen Triebes bewußt,
 : den andern kennen!
 i wohnen, ach! in meiner Brust,
 c will sich von der andern trennen;
 r hilt, in derber Liebeslust,
 i die Welt mit klammernden Organen;
 : hebt gewaltsam sich vom Dust
 i Gefilden hoher Ahnen.
 [es Geister in der Luft,
 hen Erd und Himmel herrschend weben,
 : nieder aus dem goldnen Duft
 : mich weg zu neuem, buntem Leben!
 • nur ein Zaubermantel mein,
 I trüg er mich in fremde Länder!
 r sollt er um die köstlichsten Gewänder,
 t feil um einen Königsmantel sein.
 Berufe nicht die wohlbekannte Schar,
 : stromend sich im Dunstkreis überbreitet,
 i Menschen tausendfältige Gefahr,
 i allen Enden her, bereitet.
 i Norden dringt der scharfe Geisterzahn
 f dich herbei, mit pfeilgespitzten Zungen;
 i Morgen ziehn, vertrocknend, sie heran,
 I nihren sich von deinen Lungen;
 i sie der Mittag aus der Wüste schickt,
 t Glut auf Glut um deinen Scheitel häufen,
 t der West den Schwarm, der erst erquickt,
 i und Feld und Aue zu ersäufen.
 i gern, zum Schaden froh gewandt,
 ben gern, weil sie uns gern betriigen;
 i wie vom Himmel sich gesandt,
 Ifapeln englisch, wenn sie liigen.
 "i gehen wir! Ergraut ist schon die Welt,
 ; Luit gekiihlt, der Nebel fällt!
 i Abend schätzt man erst das Haus. -

Was stehst du so und blickst erstaum hinaus?
 Was kann dich in der Dämmerung so ergreifen?
 FAUST. Siehst du den schwarzen Hund durch Saat und Stoppel
 WAGNER. [streifen?
 Ich sah ihn lange schon, nicht wichtig schien er mir.
 FAUST. Betracht ihn recht! für was hältst du das Tier?
 WAGNER. Für einen Pudel, der auf seine Weise
 Sich auf der Spur des Herren plagt.
 FAUST. Bemerkest du, wie in weitem Schneckenkreise
 Er um uns her und immer näher jagt?
 Und irr ich nicht, so zieht ein Feuerstrudel
 Auf seinen Pfaden hinterdrein.
 WAGNER. Ich sehe nichts als einen schwarzen Pudel;
 Es mag bei Euch wohl Augentäuschung sein.
 FAUST. Mir scheint es, daß er magisch leise Schlingen
 Zu künft'gem Band um unsre Füße zieht.
 WAGNER.
 Ich seh ihn ungewiß und furchtsam uns umspringen,
 Weil er, statt seines Herrn, zwei Unbekannte sient.
 FAUST. Der Kreis wird eng, schon ist er nah!
 WAGNER. Du siehst! ein Hund, und kein Gespenst ist da.
 Er knurrt und zweifelt, legt sich auf den Bauch,
 Er wedelt. Ailes Hundebrauch.
 FAUST. Geselle dich zu uns! Komm hier!
 WAGNER. Es ist ein pudelnärrisch Tier.
 Du stehest still, er wartet auf;
 Du sprichst ihn an, er strebt an dir hinauf;
 Verliere was, er wird es bringen,
 Nach deinem Stock ins Wasser springen.
 FAUST. Du hast wohl recht; ich finde nicht die Spur
 Von einem Geist, und ailes ist Dressur.
 WAGNER. Dem Hunde, wenn er gut gezogen,
 Wird selbst ein weiser Mann gewogen.
 Ja, deine Gunst verdient er ganz und gar,
 Er, der Studenten trefflicher Skolar.
 (Sie gehen in das Stadttor.)

Studierzimmer

" ma dem PUDEL hereintretend
 i hab ich Feld und Auen,
 ! tiefe Nacht bedeckt,
 tafcoungsvollem, heil'gem Grauen
 i die befire Seele weckt.
 Emschlafen sind nun wilde Triebe
 [jedem ungestümen Tun;
 Es reget sich die Menschenliebe,
 Die Liebe Gottes regt sich nun.
 „ Pudel! renne nicht hin und wider!
 rSchwelle was schnoperst du hier?
 i hinter den Ofen nieder,
 ; Kissen geb ich dir.
 i draufien auf dem bergigen Wege
 i Rennen und Springen ergetzt uns hast,
 i nun auch von mir die Pflege,
 i willkommner stiller Gast.
 Ach wenn in unsrer engen Zelle
 Die Lampe freundlich wieder brennt,
 Dann wird's in unserm Busen helle,
 Im Herzen, das sich selber kennt.
 Vernunft fängt wieder an zu sprechen,
 Und Hoffnung wieder an zu bluhn,
 Man sehnt sich nach des Lebens Bächen,
 Ach! nach des Lebens Quelle hin.
 r nicht, Pudel! Zu den heiligen Tönen,
 r jetzt meine ganze Seel umfassen,
 I der tierische Laut nicht passen.
 I gewohnt, daß die Menschen verhöhnern,
 : nicht verstehn,
 i sie vor dem Guten und Schönen,
 lumen oft beschwerlich ist, murren;
 s der Hund, wie sie, beknurren?
 eh! schon fiühl ich, bei dem besten Willen,
 digung nicht mehr aus dem Busen quillen.
 r warum mußt der Strom so bald versiegen,
 I wir wieder im Durste liegen?
 on hab ich so viel Erfahrung.

Doch dieser Mangel läßt sich ersetzen,
 Wir lernen das Überirdische schätzen,
 Wir sehnen uns nach Offenbarung,
 Die nirgends würd'ger und schöner brennt
 Als in dem Neuen Testament.
 Mich drängt's, den Grundtext aufzuschlagen,
 Mit redlichem Gefühl einmal
 Das heilige Original
 In mein geliebtes Deutsch zu übertragen,
 (Er schldgt ein Volum auf und schickt sich an.)
 Geschrieben steht: »Im Anfang war das Wort!«
 Hier stock ich schon! Wer hilft mir weiter fort?
 Ich kann das *Wort* so hoch unmöglich schätzen,
 Ich muß es anders übersetzen,
 Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin.
 Geschrieben steht: Im Anfang war der *Sinn*.
 Bedenke wohl die erste Zeile,
 Daß deine Feder sich nicht übereile!
 Ist es der *Sinn*, der alles wirkt und schafft?
 Es sollte stehn: Im Anfang war die *Kraft*!
 Doch, auch indem ich dieses niederschreibe,
 Schon warnt mich was, daß ich dabei nicht bleibe.
 Mir hilft der Geist! Auf einmal seh ich Rat
 Und schreibe getrost: Im Anfang war die *Tat*!

Soll ich mit dir das Zimmer teilen,
 Pudel, so laß das Heulen,
 So laß das Bellen!
 Solch einen storenden Gesellen
 Mag ich nicht in der Nähe leiden.
 Einer von uns beiden
 Muß die Zelle meiden.
 Ungern heb ich das Gastrecht auf,
 > Die Tür ist offen, hast freien Lauf.
 Aber was muß ich sehen!
 Kann das natürlich geschehen?
 Ist es Schatten? ist's Wirklichkeit?
 Wie wird mein Pudel lang und breit!
 Er hebt sich mit Gewalt,
 Das ist nicht eines Hundes Gestalt!
 Welch ein Gespenst bracht ich ins Haus!

i Nifpferd aus,
 , schrecklichem Gebi.
 : Hoflenbrut
 (ScUüssel gut.
 tGoge
 i gefangen ist einer!
 t haufien, folg ihm keiner!
fi an Eisen der Fuchs,
Zagt ein alter Höllenluchs.
Mui gebt acht!
 Schwebet hin, schwebet wider,
 Anf und nieder,
und er hat sich losgemacht.
 Könnt ihr ihm nützen,
 Laßt ihn nicht sitzen!
 Denn er tat uns allen
 Schon viel zu Gefallen.
 : zu begegnen dem Tiere,
i ich den Spruch der Viere:
 Salamander soll glühen,
 Undene sich winden,
 Sylphe verschwinden,
 Kobold sich miihen.
 : nicht kennte,
 genschaft,
 : kein Meister
 r die Geister.
 Verschwind in Flammen,
 Salamander!
 Rauschend fließe zusammen,
 Undene!
 Leucht in Meteoren-Schöne,
 Sylphe!
 Bring häusliche Hülfe,
 Incubus! Incubus!
 Tritt hervor und mache den Schlufi!
 > der Viere
 kt in dem Tiere.

Es liegt ganz ruhig und grinst mich an;
 Ich hab ihm noch nicht weh getan.
 Du sollst mich hören
 Stärker beschwören.
 Bist du, Geselle,
 Ein Fluchtling der Hölle?
 So sieh dies Zeichen,
 Dem sie sich beugen,
 Die schwarzen Scharen!
 Schon schwillt es auf mit borstigen Haaren.
 Verworfenes Wesen!
 Kannst du ihn lesen?
 Den nie Entspröhen,
 Unausgesprochenen,
 Durch aile Himmel Gegöhen,
 Freventlich Durchstochen?
 Hinter den Ofen gebannt,
 Schwillt es wie ein Elefant,
 Den ganzen Raum füllt es an,
 Es will zum Nebel zerfließen.
 Steige nicht zur Decke hinan!
 Lege dich zu des Meisters Füßen!
 Du siehst, daß ich nicht vergebens drohe.
 Ich versenge dich mit heiliger Loh!
 Erwarte nicht
 Das dreimal glühende Licht!
 Erwarte nicht
 Die stärkste von meinen Kiinsten!

MEPHISTOPHELES tritt, indem der Nebel füllt, gekleidet wie
 fahrender Scholastikus, hinter dem Ofen hervor.

MEPHISTOPHELES.
 Wozu der Lärm? was steht dem Herrn zu Diensten?
 FAUST. Das also war des Pudels Kern!
 Ein fahrender Skolast? Der Casus macht mich lachen.
 MEPHISTOPHELES. Ich salutiere den gelehrten Herrn!
 Ihr habt mich weidlich schwitzen machen.
 FAUST. Wie nennst du dich?
 MEPHISTOPHELES. Die Frage scheint mir klein
 Für einen, der das Wort so sehr verachtet,

tatternt von allem Schein,
 r Wesen Tiefe trachtet. 133 0
 , ihr Herrn, kann man das Wesen
 I aus dem Namen lesen,
 I allzu deutlich weist,
 I euch Fliegengott, Verderber, Liigner heifit.
 • bist du denn?
 Ein Teil von jener Kraft, 133 5
 (das Bose will und stets das Gute schafft.
 t ist mit diesem Rätselwort gemeint?
 Ich bin der Geist, der stets verneint!
 i mit Recht; denn ailes, was entsteht,
 , daß es zugrunde geht; 134 0
 ibesser wär's, daß nichts entstünde.
 i ailes, was ihr Siinde,
 g, kurz, das Bose nennt,
 I «gentliches Elément. 134 4

: dich einen Teil, und stehst doch ganz vor mir?
 IPHELES. Bescheidne Wahrheit sprech ich dir.
 I nch der Mensch, die kleine Narrenwelt,
 lich für ein Ganzes halt -
 I ein Teil des Teils, der anfangs ailes war,
 Teil der Finsternis, die sich das Licht gebar, 135 0
 : Licht, das nun der Mutter Nacht
 I afeen Rang, den Raum ihr streitig macht,
 I doch gelingt's ihm nicht, da es, so viel es strebt,
 : an den Körpern klebt.
 I strömt's, die Körper macht es schon, 135 5
 er hemmt's auf seinem Gange;
 F ich, dauert es nicht lange,
 t den Körpern wird's zugrunde gehn.
 . Nun kenn ich deine würd'gen Pflichten!
 t im Großen nichts vernichten
 t es nun im Kleinen an.
 ELES. Und freilich ist nicht viel damit getan.
 I dem Nichts entgegenstellt,
 , dièse plumpe Welt,
 ; ich schon unternommen, 136 5
 ' nicht ihr beizukommen,
 feilen, Stürmen, Schiitteln, Brand -

Geruhig bleibt am Ende Meer und Land!
 Und dem verdammten Zeug, der Tier- und Menschenbrut,
 Dem ist nun gar nichts anzuhaben:
 Wie viele hab ich schon begraben!
 Und immer zirkuliert ein neues, frisches Blut.
 So geht es fort, man mochte rasend werden!
 Der Luft, dem Wasser wie der Erden
 Entwinden tausend Keime sich,
 Im Trocknen, Feuchten, Warmen, Kalten!
 Hatt ich mir nicht die Flamme vorbehalten,
 Ich hätte nichts Aparts für mich.

FAUST. So setzes.t du der ewig regen,
 Der heilsam schaffenden Gewalt
 Die kalte Teufelsfaust entgegen,
 Die sich vergebens tiickisch ballt!
 Was anders suche zu beginnen
 Des Chaos wunderlicher Sohn!

MEPHISTOPHELES.
 Wir wollen wirklich uns besinnen,
 Die nächsten Maie mehr davon!
 Dürft ich wohl diesmal mich entfernen?

FAUST. Ich sehe nicht, warum du fragst.
 Ich habe jetzt dich kennen lernen,
 Besuche nun mich, wie du magst.
 Hier ist das Fenster, hier die Türe,
 Ein Rauchfang ist dir auch gewifi.

MEPHISTOPHELES.
 Gesteh ich's nur! daft ich hinausspaziere,
 Verbietet mir ein kleines Hindernis,
 Der Drudenfufi auf Eurer Schwelle -

FAUST. Das Pentagramma macht dir Pein?
 Ei sage mir, du Sohn der Hölle,
 Wenn das dich bannt, wie kamst du denn herein?
 Wie ward ein solcher Geist betrogen?

MEPHISTOPHELES.
 Beschaut es recht! es ist nicht eut gezogen:
 Der eine Winkel, der nach aufTen zu,
 Ist, wie du siehst, ein wenig offen.

FAUST. Das hat der Zufall gut getroffen!
 Und mein Gefangner wärst denn du?
 Das ist von ungefähr gelungen!

kte nichts, als er hereingesprungen,
 ht jetzt anders aus:
 J kann nicht aus dem Haus.
 i warum gehst du nicht durchs Fenster?

der Teufel und Gespenster: 1410
 geschliipft, da miissen sie hinaus.
 : steht uns frei, beim zweiten sind wir Knechte.
 Hölle selbst hat ihre Rechte?
 ich gut, da liefie sich ein Pakt,
 - wohl, mit euch, ihr Herren, schliefiem? 1415
 LES.
 verspricht, das sollst du rein geniefiem,
 davon nichts abgezwaekt.
 i ist nicht so kurz zu fassen,
 besprechen das zunächst;
 /0 bitt ich, hoch und höchst, 1420
 s Mal mich zu entlassen.
 bleibe doch noch einen Augenblick,
 r erst gute Mär zu sagen.

PHELES.
 laf> mich los! ich komme bald zuriick;
 magst du nach Belieben fragen. 1425
 Ich habe dir nicht nachgestellt,
 du doch selbst ins Garn gegangen.
 Teufel halte, wer ihn hait!
 d ihn nicht so bald zum zweiten Maie fangen.

OPHELES.
 dir's beliebt, so bin ich auch bereit, 1430
 zur Gesellschaft hier zu bleiben;
 mit Bedingnis, dir die Zeit
 h meine Künste würdie zu vertreiben.
 Ich seh es gern, das steht dir frei;
 da!5 die Kunst gefällig sei! 1435

OPHELES.
 wirst, mein Freund, für deine Sinnen
 I dieser Stunde mehr gewinnen
 in des Jahres Einerlei.
 dir die zarten Geister singen,
 schönen Bilder, die sie bringen, 1440

Sind nicht ein leeres Zauberspiel.
 Auch dein Geruch wird sich ergetzen,
 Dann wirst du deinen Gaumen letzen,
 Und dann entzückt sich dein Gefühl.
 Bereitung braucht es nicht voran,
 Beisammen sind wir, fanget an'
 -ISTER Schwindet, ihr dunkeln
 Wölbungen droben!
 Reizender schaue
 Freundlich der blaue
 Äther herein!
 Wären die dunkeln
 Wolken zerronnen!
 Sternelein funkeln,
 Mildere Sonnen
 Scheinen darein.
 Himmlischer Söhne
 Geistige Schöne,
 Schwankende Beugung
 Schwebet vorüber.
 Sehnende Neigung
 Folget hiniiber;
 Und der Gewänder
 Flatternde Bänder
 Decken die Länder,
 Decken die Laube,
 Wo sich fürs Leben,
 Tief in Gedanken,
 Liebende geben.
 Laube bei Laube!
 Sprossende Ranken!
 Lastende Traube
 Stiirzt ins Behälter
 Drängender Kelter,
 Stiirzen in Bachen
 Schäumende Weine,
 Rieselnd durch reine,
 Edle Gesteine,
 Lassen die Höhen
 Hinter sich liegen,
 Breiten zu Seen

Sich ums Genügen
 Grünender Hügel.
L'nd das Geflügel
 Schlürtet sich Wonne, **1485**
 Flieget der Sonne,
 Flieget den hellen
 Inseln entgegen,
 Die sich auf Wellen
 Gauklend bewegen; **1490**
 Wo wir in Chôren
 Jauchzende hören,
 Über den Auen
 Tanzende schauen,
 Die sich im Freien **1495**
 Aile zerstreuen.
 Einige klimmen
 Über die Höhen,
 Andere schwimmen
 Über die Seen, **1500**
 Andere schweben;
 Aile zum Leben,
 Aile zur Ferne
 Liebender Sterne,
 Seliger Huld. **1505**

DPHELES.
 t! So recht, ihr luft'gen zarten Jungen!
 rhabt ihn treulich eingesungen!
 r eues Konzert bin ich in eurer Schuld.
 ibist noch nicht der Mann, den Teufel festzuhalten!
 aukelt ihn mit süßSen Traumgestalten, **1510**
 aikt ihn in ein Meer des Wanns;
 i dieser Schwelle Zauber zu zerspalten,
 rf ich eines Rattenzahns.
 ht lange brauch ich zu beschwören,
 i raschelt eine hier und wird sogleich mich hören. **1515**

r Herr der Ratten und der Mäuse,
 r Fliegen, Frösche, Wanzen, Läuse
 iehlt dir, dich hervor zu wagen
I dièse Schwelle zu benagen,
 ' : er sie mit Ol betupft - **1520**

Da kommst du schon hervorgehupft!
Nur frisch ans Werk! Die Spitze, die mich bannte,
Sie sitzt ganz vorn an der Kante.
Noch einen Bifi, so ist's geschehn. -
Nun, Fauste, träume fort, bis wir uns wiedersehn.

AUST (erwachend).

Bin ich denn abermals betrogen?
Verschwundet so der geisterreiche Drang,
Dafi mir ein Traum den Teufel vorgelogen,
Und dafi ein Pudel mir entsprang?

Studierzimmer

FAUST. MEPHISTOPHELES.

Es klopft? Herein! Wer will mich wieder plagen?

MEPHISTOPHELES. Ich bin's.

Herein!

MEPHISTOPHELES. Du mußt es dreimal sagen.]

FAUST. Herein denn!

MEPHISTOPHELES. So gefällt du mir.

Wir werden, hoff ich, uns vertragen;
Denn dir die Grillen zu verjagen,
Bin ich als edler Junker hier,
In rotem, goldverbrämtem Kleide,
Das Mäntelchen von starrer Seide,
Die Hahnenfeder auf dem Hut,
Mit einem langen, spitzen Degen,
Und rate nun dir, kurz und gut,
Dergleichen gleichfalls anzulegen;
Damit du, losgebunden, frei,
Erfahrest, was das Leben sei.

FAUST. In jedem Kleide werd ich wohl die Pein

Des engen Erdelebens fühlen.
Ich bin zu ait, um nur zu spielen,
Zu jung, um ohne Wunsch zu sein.
Was kann die Welt mir wohl gewähren?
Entbehren sollst du! sollst entbehren!
Das ist der ewige Gesang,
Der jedem an die Ohren klingt,
Den, unser ganzes Leben lang,

c singt.

i wach ich morgens auf,

t Tränen weinen,

—, der mir in seinem Lauf

i V m l i erfüllen wird, nicht einen,

t» Ahnung jeder Lust

igem Knttel mindert,

g meiner regen Brust

I Lebensfratzen hindert.

I ich, wenn die Nacht sich niedersenkt,

•Srh auf das Lager strecken;

i keine Rast geschenkt,

i wilde Träume schrecken.

, der mir im Busen wohnt,

fnein Innerstes erregen;

Mien meinen Kräften thront,

-nch aufien nichts bewegen;

r mir das Dasein eine Last,

- ünscht, das Leben mir verhafit.

—s.

i ist nie der Tod ein ganz willkommner Gast.

lig der, dem er im Siegesglanze

t'gen Lorbeern um die Schiäfe windet,

, nach rasch durchrastem Tanze,

i Mädchens Armen findet!

r ich vor des hohen Geistes Kraft

-kt. entseelt dahin gesunken!

•PHELES.

ich hat jemand einen braunen Saft,

r Nacht, nicht ausgetrunken.

is Spionieren, scheint's, ist deine Lust.

3PHELES.

send bin ich nicht; doch viel ist mir bewufk.

. Wenn aus dem schrecklichen Gewiuhle

I füfi bekannter Ton mich zog,

« Rest von kindlichem Gefühle

*-klang froher Zeit betrog,

i ich allem, was die Seele

Lock- und Gaukelwerk umspannt,

rie in dièse Trauerhöhle

nd- und Schmeichelkräften bannt!

Verflucht voraus die hohe Meinung,
 Womit der Geist sich selbst umfangt!
 Verflucht das Blenden der Erscheinung,
 Die sich an unsre Sinne drängt!
 Verflucht, was uns in Träumen heuchelt,
 Des Ruhms, der Namensdauer Trug!
 Verflucht, was als Besitz uns schmeichelt,
 Als Weib und Kind, als Knecht und Pflug!
 Verflucht sei Mammon, wenn mit Schätzen
 Er uns zu kiihnen Taten regt,
 Wenn er zu mußigem Ergetzen
 Die Polster uns zurechte legt!
 Fluch sei dem Balsamsaft der Trauben!
 Fluch jener höchsten Liebeshuld!
 Fluch sei der Hoffnung! Fluch dem Glauben,
 Und Fluch vor allen der Geduld!

GEISTERCHOR (*unsichtbar*). Weh! weh!

Du hast sie zerstört,
 Die schöne Welt,
 Mit mächtiger Faust;
 Sie stürzt, sie zerfällt!
 Ein Halbgott hat sie zerschlagen!
 Wir tragen
 Die Trummern ins Nichts hinüber,
 Und klagen
 Über die verlorne Schöne.
 Mächtiger
 Der Erdensöhne,
 Prächtiger
 Baue sie wieder,
 In deinem Busen baue sie auf!
 Neuen Lebenslauf
 Beginne,
 Mit hellem Sinne,
 Und neue Lieder
 Tönen darauf!

MEPHISTOPHELES Dies sind die Kleinen
 Von den Meinen.
 Höre, wie zu Lust und Taten
 Altklug sie raten!
 In die Welt weit,

i der Einsamkeit,
 > stnnen und Säfte stocken,
 illen sie dich locken.
 t deinem Gram zu spielen,
 i Geier, dir am Leben frifit;
 este Gesellschaft lä(ßt dich fühlen,
 i Mensch mit Menschen bist.
 t's nicht gemeint,
 r das Pack zu stofien.
 ikeiner von den Grofien;
 st du, mit mir vereint,
 itte durchs Leben nehmen,
 lich mich gern bequemen,
 i sein, auf der Stelle.
 idein Geselle,
 ch ich dir's recht,
 idein Diener, bin dein Knecht!
 I was soll ich dagegen dir erfüllen?
 HELES.
 st du noch eine lange Frist.
 in, nein! der Teufel ist ein Egoist
 t nicht leicht um Gottes willen,
 lem andern nützlich ist.
 • die Bedingung deutlich aus;
 her Diener bringt Gefahr ins Haus.
 DPHELES.
 I mich hier zu deinem Dienst verbinden,
 ideinen Wink nicht rasten und nicht ruhn;
 • wir uns druben wiederfinden,
 llst du mir das gleiche tun.
 . Das Druben kann mich wenig kummern;
 tigest du erst dièse Welt zu Trummern,
 sandre mag darnach entstehn.
 idieser Erde quillen meine Freuden,
 l dièse Sonne scheinete meinen Leiden;
 i ich mich erst von ihnen scheiden,
 i mag, was will und kann, geschehn.
 on will ich nichts weiter hören,
 > man auch kiünftig hafit und liebt,
)d ob es auch in jenen Sphären
 • Oben oder Unten gibt.

1635

1640

1650

MEPHISTOPHELES. In diesem Sinne kannst du's wagen.
 Verbinde dich; du sollst, in diesen Tagen,
 Mit Freuden meine Kiinste sehn,
 Ich gebe dir, was noch kein Mensch gesehn.
 FAUST. Was willst du armer Teufel geben?
 Ward eines Menschen Geist, in seinem hohen Streben,
 Von deinesgleichen je gefafit?
 Doch hast du Speise, die nicht sättigt, hast
 Du rotes Gold, das ohne Rast,
 Quecksilber gleich, dir in der Hand zerrinnt,
 Ein Spiel, bei dem man nie gewinnt,
 Ein Mädchen, das an meiner Brust
 Mit Augeln schon dem Nachbar sich verbindet,
 Der Ehre schöne Götterlust,
 Die, wie ein Meteor, verschwindet?
 Zeig mir die Frucht, die fault, eh man sie bricht,
 Und Baume, die sich täglich neu begriinen!

MEPHISTOPHELES.
 Ein solcher Auftrag schreckt mich nicht,
 Mit solchen Schätzen kann ich dienen.
 Doch, guter Freund, die Zeit kommt auch heran,
 Wo wir was Guts in Ruhe schmausen mögen.

FAUST. Werd ich beruhigt je mich auf ein Faulbett legen,
 So sei es gleich um mich getan!
 Kannst du mich schmeichelnd je belliigen,
 Dafi ich mir selbst gefallen mag,
 Kannst du mich mit Genuß betriigen -
 Das sei für mich der letzte Tag!
 Die Wette biet ich!

MEPHISTOPHELES. Topp!

FAUST. Und Schlag auf Schlag!
 Werd ich zum Augenblicke sagen:
 Verweile doch! du bist so schon!
 Dann magst du mich in Fesseln schlagen,
 Dann will ich gern zugrunde gehn!
 Dann mag die Totenglocke schallen,
 Dann bist du deines Dienstes frei,
 Die Uhr mag stehn, der Zeiger fallen,
 Es sei die Zeit für mich vorbei!

MEPHISTOPHELES.
 Bedenk es wohl, wir werden's nicht vergessen.

i hast du ein voiles Recht;
 emich nicht freventlich vermessen.
 • beharre, bin ich Knecht,
 -, was frag ich, oder wessen. 1714
 "IELES.
 : heute gleich, beim Doktorschmaus,
 n meine Pflicht erfüllen.
 s! - Um Lebens oder Sterbens willen
 • mir ein paar Zeilen aus.
 ich was Geschriebnes forderst du Pédant? 1715
 i noch keinen Mann, nicht Manneswort gekannt?
 ht genug, dafi mein gesprochenes Wort
 ' soll mit meinen Tagen schalten?
 ht die Welt in allen Strömen fort, 1720
 "h soll ein Versprechen halten?
 :ser Wahn ist uns ins Herz gelegt,
 » sich gern davon befreien?
 L wer Treue rein im Busen trägt,
 pfer wird ihn je gereuen! 1725
 lein Pergament, beschrieben und beprägt,
 i Gespenst, vor dem sich alle scheuen.
 Fort erstirbt schon in der Feder,
 rHerrschaft führen Wachs und Leder.
 • willst du böser Geist von mir? 1730
 t, Marmor, Pergament, Papier?
 lich mit Griffel, Meißel, Feder schreiben?
 >"»be jede Wahl dir frei.
 OPHELES. Wie magst du deine Rednerei
 j gleich so hitzig ubertreiben? 1735
 •doch ein jedes Blättchen gut.
 H unterzeichnest dich mit einem Tröpfchen Blut.
 r. Wenn dies dir völlig Gnüge tut,
 • mag es bei der Fratze bleiben.
 nSTOPHELES. Blut ist ein ganz besondrer Saft. 1740
 T. Nur keine Furcht, dafi ich dies Biindnis brèche!
 ts Streben meiner ganzen Kraft
 t grade das, was ich verspreche.
 h habe mich zu hoch gebläht,
 l deinen Rang gehör ich nur. 1745
 Ir grofie Geist hat mich verschmäht,
 r mir verschlieft sich die Natur.

Des Denkens Faden ist zerrissen,
 Mir ekelt lange vor allem Wissen.
 Laß in den Tiefen der Sinnlichkeit
 Uns gliühende Leidenschaften stillen!
 In undurchdrungenen Zaubertiillen
 Sei jedes Wunder gleich bereit!
 Sturzen wir uns in das Rauschen der Zeit,
 Ins Rollen der Begebenheit!
 Da mag denn Schmerz und Genuß,
 Gelingen und Verdruß
 Miteinander wechseln, wie es kann;
 Nur rastlos betätigt sich der Mann.

MEPHISTOPHELES. Euch ist kein Mafi und Ziel gesetzt.
 Beliebt's Euch, überall zu naschen,
 Im Fliehen etwas zu erhaschen,
 Bekomm Euch wohl, was Euch ergetzt.
 Nur greift mir zu und seid nicht blöde!

FAUST. Du hörest ja, von Freud' ist nicht die Rede. 1761
 Dem Taumel weih ich mich, dem schmerzlichsten Genuß,
 Verliebt'm Hafi, erquickendem Verdruß.
 Mein Busen, der vom Wissensdrang geheilt ist,
 Soll keinen Schmerzen künft'ig sich verschließen,
 Und was der ganzen Menschheit zugeteilt ist, I
 Will ich in meinem innern Selbst genießen,
 Mit meinem Geist das Höchste' und Tiefste greifen,
 Ihr Wohl und Weh auf meinen Busen häufen,
 Und so mein eigen Selbst zu ihrem Selbst erweitern,
 Und, wie sie selbst, am End auch ich zerscheitern. i

MEPHISTOPHELES.
 O glaube mir, der manche tausend Jahre
 An dieser harten Speise kaut,
 Daß von der Wiege bis zur Bahre
 Kein Mensch den alten Sauerteig verdaut!
 Glaub unsereinem, dieses Ganze
 Ist nur für einen Gott gemacht!
 Er findet sich in einem ew'gen Glanze,
 Uns hat er in die Finsternis gebracht,
 Und euch taugt einzig Tag und Nacht.

FAUST. Allein ich will!

MEPHISTOPHELES. Das latet sich hören!
 Doch nur vor *einem* ist mir bang:

t kurz, die Kunst ist lang.
 , ihr lieft Euch belehren.
 t Euch mit einem Poeten,
 i Herrn in Gedanken schweifen,
 t edlen Qualitäten
 i Ehrenscheitel häufen,
 ren Mut,
 thés Schnelligkeit,
 eners feurig Blut,
 dens Dau'rbarkeit.
 i Euch das Geheimnis finden,
 n und Arglist zu verbinden,
 ch, mit warmen Jugendtrieben,
 nem Plane zu verlieben.
 : selbst solch einen Herren kennen,
 Jihn Herrn Mikrokosmos nennen.
 tWas bin ich denn, wenn es nicht möglich ist,
 Tlenschheit Krone zu erringen,
 kder sich aile Sinne dringen?

OPHELIES. Du bist am Ende - was du bist. 180
 • Perlicken auf von Millionen Locken,
 inen Fufi auf ellenhohe Socken,
 ;ibst doch immer, was du bist.
 '. Ich fihl's, vergebens hab ich aile Schätze
 •lenschegeists auf mich herbeigerafft,
 I wenn ich mich am Ende niedersetze,
 I innerlich doch keine neue Kraft;
 in nicht um ein Haar breit höher,
 idem Unendlichen nicht näher.

TOPHELES.
 i guter Herr, Ihr seht die Sachen,
 e man die Sachen eben sieht;
 r müssen das gescheiter machen,
 uns des Lebens Freude flieht.
 [Henker! freilich Händ und Fiifie
 i Kopf und Hfintern], die sind dein;
 :h ailes, was ich frisch genieße,
 Idas drum weniger mein?
 in ich sechs Hengste zahlen kann,
 I ihre Kräfte nicht die meine?
 i renne zu und bin ein rechter Mann, 1825

Als hatt ich vierundzwanzig Beine.
 Drum frisch! Lafi ailes Sinnen sein,
 Und grad mit in die Welt hinein!
 Ich sag es dir: ein Kerl, der spekuliert,
 Ist wie ein Tier, auf dürrer Heide
 Von einem bösen Geist im Kreis herum geführt,
 Und rings umher liegt schöne grüne Weide.

FAUST. Wie fangen wir das an?

MEPHISTOPHELES. Wir gehen eben fort.
 Was ist das fur ein Marterort?
 Was heißt das fur ein Leben führen,
 Sich und die Jungens ennuyieren?
 Laß du das dem Herrn Nachbar Wanst!
 Was willst du dich das Stroh zu dreschen plagen?
 Das Beste, was du wissen kannst,
 Darfst du den Buben doch nicht sagen.
 Gleich hör ich einen auf dem Gange!

FAUST. Mir ist's nicht möglich, ihn zu sehn.

MEPHISTOPHELES. Der arme Knabe wartet lange,
 Der darf nicht ungetröstet gehn.
 Komm, gib mir deinen Rock und Mütze;
 Die Maske mußt mir köstlich stehn. *(Er kleidet sich um.)*
 Nun überlaß es meinem Witze!
 Ich brauche nur ein Viertelstundchen Zeit;
 Indessen mache dich zur schönen Fahrt bereit!
(Faust ah)

MEPHISTOPHELES *(in Fausts langem Kleide)*.
 Verachte nur Vernunft und Wissenschaft,
 Des Menschen allerhochste Kraft,
 Lafi nur in Blend- und Zauberwerken
 Dich von dem Lugegeist bestärken,
 So hab ich dich schon unbedingt -
 Ihm hat das Schicksal einen Geist gegeben,
 Der ungebändigt immer vorwärts dringt,
 Und dessen ubereiltes Streben
 Der Erde Freuden überspringt.
 Den schlepp ich durch das wilde Leben,
 Durch flache Unbedeutenheit,
 Er soll mir zappeln, starren, kleben,
 Und seiner Unersättlichkeit
 Soll Speis und Trank vor gier'gen Lippen schweben;

nd Erquickung sich umsonst erlehn,
 I hatt er sich auch nicht dem Teufel übergeben,
 rmutete doch zugrunde gehn!

Ein SCHULER tritt auf

Ich bin allhier erst kurze Zeit,
 I komme voll Ergebenheit,
 i Mann zu sprechen und zu kennen,
 i aile mir mit Ehrfucht nennen. 1870

TOPHELES. Eure Höflichkeit erfreut mich sehr!
 • seht einen Mann wie andre mehr.
 ot Ihr Euch sonst schon umgetan?

ER. Ich bitt Euch, nehmt Euch meiner an! 1875
 i komme mit allem guten Mut,
 dlichem Geld und rrischem Blut;
 ne Mutter wollte mich kaum entfernen;
 chte gern was Rechts hieraufien lernen.

ISTOPHELES. Da seid Ihr eben recht am Ort. 1880

LER. Aufrichtig, möchte schon wieder fort:
 In diesen Mauern, diesen Hallen
 Will es mir keineswegs gefallen.
 Es ist ein gar beschränkter Raum,
 Man sieht nichts Griines, keinen Baum, 1885
 Und in den Sälen, auf den Bänken,
 Vergeht mir Hören, Sehn und Denken.

ISKPHISTOPHELES.
 Das kommt nur auf Gewohnheit an.
 So nimmt ein Kind der Mutter Brust
 Nicht gleich im Anfang willig an, 1890
 Doch bald ernährt es sich mit Lust.
 So wird's Euch an der Weisheit Brüsten
 Mit jedem Tage mehr geliisten.

SCHULER. An ihrem Hais will ich mit Freuden hangen;
 Doch sagt mir nur, wie kann ich hingelangen? 1895

MEPHISTOPHELES. Erklärt Euch, eh Ihr weiter geht,
 Was wahl't Ihr fur eine Fakultät?

[SCHULER. Ich wiinschte recht gelehrt zu werden,
 Und möchte gern, was auf der Erden
 Und in dem Himmel ist, erfassen, 1900
 Die Wissenschaft und die Natur.

MEPHISTOPHELES. Da seid Ihr auf der rechten Spur;
Doch müßt Ihr Euch nicht zerstreuen lassen.

SCHÜLER. Ich bin dabei mit Seel und Leib;
Doch freilich würde mir behagen
Ein wenig Freiheit und Zeitvertreib
An schönen Sommerfeiertagen.

MEPHISTOPHELES.
Gebraucht der Zeit, sie geht so schnell von hinnen,
Doch Ordnung lehrt Euch Zeit gewinnen.
Mein teurer Freund, ich rat Euch drum
Zuerst Collegium Logicum.
Da wird der Geist Euch wohl dressiert,
In spanische Stiefeln eingeschnürt,
Dafi er bedächtiger so fortan
Hinschleiche die Gedankenbahn,
Und nicht etwa, die Kreuz und Quer,
Irrlichteliere hin und her.
Dann lehret man Euch manchen Tag,
Dafi, was Ihr sonst auf einen Schlag
Getrieben, wie Essen und Trinken frei,
Eins! Zwei! Drei! dazu nötig sei.
Zwar ist's mit der Gedankenfabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück,
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflin herüber hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.
Der Philosoph, der tritt herein
Und beweist Euch, es müßt so sein:
Das Erst wär so, das Zweite so,
Und drum das Dritt und Vierte so;
Und wenn das Erst und Zweit nicht wär,
Das Dritt und Viert wär nimmermehr.
Das preisen die Schiller allerorten,
Sind aber keine Weber geworden.
Wer will was Lebendigs erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt, leider! nur das geistige Band.
Encheiresin naturae nennt's die Chemie,
Spottet ihrer selbst und weiß nicht wie.

•DUR. Kann Euch nicht eben ganz verstehen.
toBSTOPHELES.
Das wird nächstens schon besser gehen,
Wenn Ihr lernt alles reduzieren
Und gehörig klassifizieren. 1945

ER. Mir wird von alledem so dumm,
; ging' mir ein Mühlrad im Kopf herum.
ISTOPHELES. Nachher, vor allen andern Sachen,
St Ihr Euch an die Metaphysik machen!
i seht, dafi Ihr tiefsinnig faßt, 1950
; in des Menschen Hirn nicht pafit;
• was drein geht und nicht drein geht,
i prächtig Wort zu Diensten steht.
Doch vorerst dieses halbe Jahr
Nehmt ja der besten Ordnung wahr. 1955
Fünf Stunden habt Ihr jeden Tag;
Seid drinnen mit dem Glockenschlag!
Habt Euch vorher wohl präpariert,
Paragraphos wohl einstudiert,
Damit Ihr nachher besser seht, 1960
Dafi er nichts sagt, als was im Büche steht;
Doch Euch des Schreibens ja befließt,
Als diktiert' Euch der Heilig Geist!

SCHÜLER. Das sollt Ihr mir nicht zweimal sagen!
Ich denke mir, wie viel es nützt;
Denn, was man schwarz auf weiß besitzt,
Kann man getrost nach Hause tragen. 1965

MEPHISTOPHELES. Doch wählt mir eine Fakultät!
SCHÜLER.
Zur Rechtsgelehrsamkeit kann ich mich nicht bequemen.
MEPHISTOPHELES.
Ich kann es Euch so sehr nicht übel nehmen, 1970
Ich weiß, wie es um diese Lehre steht.
Es erben sich Gesetz' und Rechte
Wie eine ew'ge Krankheit fort;
Sie schleppen von Geschlecht sich zum Geschlechte,
Und rücken sacht von Ort zu Ort. 1975
Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage;
Weh dir, dafi du ein Enkel bist!
Vom Rechte, das mit uns geboren ist,
Von dem ist, leider! nie die Frage.

SCHULER . Mein Abscheu wird durch Euch vermehrt. is
 O glücklich der, den Ihr belehrt!
 Fast möcht ich nun Théologie studieren.
 MEPHISTOPHELES . Ich wünschte nicht, Euch irre zu führen.
 Was dièse Wissenschaft betrifft,
 Es ist so schwer, den falschen Weg zu meiden, 1985 1
 Es liegt in ihr so viel verborgnes Gift,
 Und von der Arznei ist's kaum zu unterscheiden.
 Am besten ist's auch hier, wenn Ihr nur *einen* hört,
 Und auf des Meisters Worte schwört.
 Im ganzen - haltet Euch an Worte! 1990
 Dann geht Ihr durch die sichere Pforte
 Zum Tempel der Gewifiheit ein.
 SCHULER . Doch ein Begriff mufi bei dem Worte sein.
 MEPHISTOPHELES .
 Schon gut! Nur mufi man sich nicht allzu ängstlich qualen;
 Denn eben wo Begriffe fehlen, 199 5
 Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.
 Mit Worten lafit sich trefflich streiten,
 Mit Worten ein System bereiten,
 An Worte lafit sich trefflich glauben,
 Von einem Wort lafit sich kein Jota rauben. 2000
 SCHULER . Verzeiht, ich halt Euch auf mit vielen Fragen,
 Allein ich mufi Euch noch bemiihn.
 Wollt Ihr mir von der Medizin
 Nicht auch ein kraftig Wörtchen sagen?
 Drei Jahr ist eine kurze Zeit, 2005
 Und, Gott! das Feld ist gar zu weit.
 Wenn man einen Fingerzeig nur hat,
 Lafit sich's schon eher weiter fühlen.
 MEPHISTOPHELES (*für sich*).
 Ich bin des trocken Tons nun satt,
 Mufi wieder recht den Teufel spielen. 2010
 (*haut*) Der Geist der Medizin ist leicht zu fassen;
 Ihr durchstudiert die grofi' und kleine Welt,
 Um es am Ende gehn zu lassen,
 Wie's Gott gefallt.
 Vergebens, dafi Ihr ringsum wissenschaftlich schweift, 2015
 Ein jeder lernt nur, was er lernen kann;
 Doch der den Augenblick ergreift,
 Das ist der rechte Mann.

DIT seid noch ziemlich wohl gebaut,
 An Kühnheit wird's Euch auch nicht fehlen, 2020
 und wenn Ihr Euch nur selbst vertraut,
 Vertrauen Euch die andern Seelen.
 Besonders lernt die Weiber fuhren;
 Es ist ihr ewig Weh und Ach
 So tausendfach 2025
 Aus *einem* Punkte zu kurieren,
 Und wenn Ihr halbweg ehrbar tut,
 Dann habt Ihr sie ail unterm Hut.
 Ein Titel mufi sie erst vertraulich machen,
 Dafi Eure Kunst viel Kiinste iibersteigt; 2030
 Zum Willkomm tappt Ihr dann nach allen Siebensachen,
 Um die ein andrer viele Jahre streicht,
 Versteht das Pulslein wohl zu drücken,
 Und fassetsie, mit feurig schlaun Blicken,
 Wohl um die schlanke Hiifte frei, 2035
 Zu sehn, wie fest geschnürt sie sei.
 SCHULER .
 Das sieht schon besser aus! Man sieht doch, wo und wie.
 MEPHISTOPHELES . Grau, teurer Freund, ist aile Théorie,
 Und grün des Lebens goldner Baum.
 SCHULER . Ich schwör Euch zu, mir ist's als wie ein Traum. 2040
 Dürft ich Euch wohl ein andermal beschweren,
 Von Eurer Weisheit auf den Grund zu hören?
 MEPHISTOPHELES . Was ich vermag, spl gern geschehn.
 SCHULER . Ich kann unmöglich wieder gehn,
 Ich mufi Euch noch mein Stammbuch iiberreichen, 2045
 Gönn Eure Gunst mir dièses Zeichen!
 MEPHISTOPHELES . Sehrwohl. (*Er schreibt und gibt's.*)
 SCHULER (*Uest*). Eritis sicut Deus, scientes bonum et malum.
 (*Macht's ehrerbietig zu und empfiehlt sich.*)
 MEPHISTOPHELES .
 Folg nur dem alten Spruch und meiner Muhme, der Schlange,
 Dir wird gewifi einmal bei deiner Gottähnlichkeit bange!
 FAUST tritt auf.
 FAUST . Wohin soll es nun gehn?
 MEPHISTOPHELES . Wohin es dir gefallt. 2051
 Wir sehn die kleine, dann die grofie Weh.

Mailed

Johann Wolfgang von Goethe

Wie herrlich leuchtet
Mir die Natur!
Wie glänzt die Sonne!
Wie lacht die Flur!

Es dringen Blüten
Aus jedem Zweig
Und tausend Stimmen
Aus dem Gesträuch

Und Freud' und Wonne
Aus jeder Brust.
O Erd', o Sonne!
O Gluck, o Lust!

O Lieb', o Liebe!
So golden schön,
Wie Morgenwolken
Aufjenen Hôhn!

Du segnest herrlich
Das frische Feld,
Im Blutendampfe
Die volle Welt.

O Mädchen, Mädchen,
Wie lieb' ich dich!
Wie blickt dein Auge!
Wie liebst du mich!

So liebt die Lerche
Gesang und Luft,
Und Morgenblumen
Den Himmelsduft,

Wie ich dich liebe
Mit warmem Blut,
Die du mir Jugend
Und Freud' und Mut

Zu neuen Liedern
Und Tânzten gibst.
Sei ewig glucklich,
Wie du mich liebst!

Mondnacht

Joseph von Eichendorff

Es war, als hätt' der Himmel
Die Erde still gekusst,
Dass sie im Bluteschimmer
Von ihm nun träumen musst.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis' die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.

Nachts schlafen die Ratten doch

Das hohle Fenster in der vereinsamten Mauer gähnte blaurot voll früher Abendsonne. Staubgewolke flimmerten zwischen den steilgereckten Schornsteinresten. Die Schuttwüste doste.

Er hatte die Augen zu. Mit einmal wurde es noch dunkler. Er merkte, dass jemand gekommen war und nun vor ihm stand, dunkel, leise. „Jetzt haben sie mich!“, dachte er. Aber als er ein bisschen blinzelte, sah er nur zwei etwas ärmlich behoste Beine. Die standen ziemlich krumm vor ihm, dass er zwischen ihnen hindurchsehen konnte. Er riskierte ein kleines Geblinzel an den Hosenbeinen hoch und erkannte einen älteren Mann. Der hatte ein Messer und einen Korb in der Hand. Und etwas Erde an den Fingerspitzen.

„Du schläfst hier wohl, was?“, fragte der Mann und sah von oben auf das Haargestrüpp herunter. Jûrgen blinzelte zwischen den Beinen des Mannes hindurch in die Sonne und sagte: „Nein, ich schlafe nicht. Ich muss hier aufpassen.“ Der Mann nickte: „So, dafür hast du wohl den groften Stock da?“

„Ja“, antwortete Jûrgen mutig und hielt den Stock fest.

„Worauf passt du denn auf?“

„Das kann ich nicht sagen.“ Er hielt die Hände fest um den Stock. „Wohl auf Geld, was?“ Der Mann setzte den Korb ab und wischte das Messer an seinen Hosenbeinen hin und her.

„Nein, auf Geld überhaupt nicht“, sagte Jûrgen verächtlich. „Auf ganz etwas anderes.“ „Na, was denn?“

„Ich kann es nicht sagen. Was anderes eben.“

„Na, denn nicht. Dann sage ich dir natürlich auch nicht, was ich hier im Korb habe.“ Der Mann stier mit dem Fuft an den Korb und klappte das Messer zu.

„Pah, kann mir denken, was in dem Korb ist“, meinte Jûrgen geringschätzig, „Kaninchenfutter.“

„Donnerwetter, ja!“, sagte der Mann verwundert, „bist ja ein fixer Kerl. Wie alt bist du denn?“ v „Neun.“ „Oha, denk mal an, neun also. Dann weiRt du ja auch, wie viel drei mal neun sind, wie?“

„Klar“, sagte Jûrgen, und um Zeit zu gewinnen, sagte er noch: „Das ist ja ganz leicht.“ Und er sah durch die Beine des Mannes hindurch. „Dreimal neun, nicht?“, fragte er noch einmal, „siebenundzwanzig. Das wusste ich gleich.“

„Stimmt“, sagte der Mann, „und genau soviel Kaninchen habe ich.“ Jûrgen machte einen runden Mund: „Siebenundzwanzig?“

„Du kannst sie sehen. Viele sind noch ganz jung. Willst du?“

„Ich kann doch nicht. Ich muss doch aufpassen“, sagte Jûrgen unsicher. „Immerzu?“, fragte der Mann, „nachts auch?“

„Nachts auch. Immerzu. Immer.“ Jûrgen sah an den krummen Beinen hoch. „Seit Sonnabend schon“, flûsterte er.

„Aber gehst du denn gar nicht nach Hause? Du musst doch essen.“

Jûrgen hob einen Stein hoch. Da lagen ein halbes Brot und eine Blechschachtel. „Du rauchst?“, fragte der Mann, „hast du denn eine Pfeife?“

Jûrgen fasste seinen Stock fest an und sagte zaghaft: „Ich drehe. Pfeife mag ich nicht.“

„Schade“, der Mann bückte sich zu seinem Korb, „die Kaninchen hättest du ruhig mal ansehen können. Vor allem die Jungen. Vielleicht hättest du dir eines ausgesucht. Aber du kannst hier ja nicht weg.“

„Nein“, sagte Jürgen traurig, „nein, nein.“

Der Mann nahm den Korb hoch und richtete sich auf. „Na ja, wenn du hierbleiben musst - schade.“ Und er drehte sich um.

„Wenn du mich nicht verrätst“, sagte Jürgen da schnell, „es ist wegen den Ratten.“ Die krummen Beine kamen einen Schritt zurück: „Wegen den Ratten?“

„Ja, die essen doch von Toten. Von Menschen. Da leben sie doch von.“

„Wer sagt das?“

„Unser Lehrer.“

„Und du passt nun auf die Ratten auf?“ fragte der Mann.

„Auf die doch nicht!“ Und dann sagte er ganz leise: „Mein Bruder, der liegt nämlich da unten. Da.“ Jürgen zeigte mit dem Stock auf die zusammengesackten Mauern. „Unser Haus kriegte eine Bombe. Mit einmal war das Licht weg im Keller. Und er auch. Wir haben noch gerufen. Er war viel kleiner als ich. Erst vier. Er muss hier ja noch sein. Er ist doch viel kleiner als ich.“

Der Mann sah von oben auf das Haargestrüpp. Aber dann sagte er plötzlich: „Ja, hat euer Lehrer euch denn nicht gesagt, dass die Ratten nachts schlafen?“

„Nein“, flüsterte Jürgen und sah mit einmal ganz müde aus, „das hat er nicht gesagt.“ „Na“, sagte der Mann, „das ist aber ein Lehrer, wenn er das nicht mal weiß. Nachts schlafen die Ratten doch. Nachts kannst du ruhig nach Hause gehen. Nachts schlafen sie immer. Wenn es dunkel wird, schon.“

Jürgen machte mit seinem Stock kleine Kuhlen in den Schutt. „Lauter kleine Betten sind das“, dachte er, „alles kleine Betten.“

Da sagte der Mann (und seine krummen Beine waren ganz unruhig dabei): „Weißt du was? Jetzt füttere ich schnell meine Kaninchen und wenn es dunkel wird, hole ich dich ab. Vielleicht kann ich eins mitbringen. Ein kleines oder, was meinst du?“ Jürgen machte kleine Kuhlen in den Schutt. „Lauter kleine Kaninchen. Weiße, graue, weißgraue.“ „Ich weiß nicht“, sagte er leise und sah auf die krummen Beine, „wenn sie wirklich nachts schlafen.“

Der Mann stieg über die Mauerreste weg auf die Strafte. „Natürlich“, sagte er von da, „euer Lehrer soll einpacken, wenn er das nicht mal weiß.“

Da stand Jürgen auf und fragte: „Wenn ich eins kriegen kann? Ein weißes vielleicht?“

„Ich will mal versuchen“, rief der Mann schon im Weggehen, „aber du musst hier solange warten. Ich gehe dann mit dir nach Hause, weißt du? Ich muss deinem Vater doch sagen, wie so ein Kaninchenstall gebaut wird. Denn das müsst ihr ja wissen.“ „Ja“, rief Jürgen, „ich warte. Ich muss ja noch aufpassen, bis es dunkel wird. Ich warte bestimmt.“ Und er rief: „Wir haben auch noch Bretter zu Hause. Kistenbretter“, rief er.

Aber das horte der Mann schon nicht mehr. Er lief mit seinen krummen Beinen auf die Sonne zu. Die war schon rot vom Abend, und Jürgen konnte sehen, wie sie durch die Beine hindurch schien, so krumm waren sie. Und der Korb schwenkte aufgeregt hin und her. Kaninchenfutter war da drin. Grünes Kaninchenfutter, das war etwas grau vom Schutt.

[Wolfgang Borchert](#)

Sehnsucht

Joseph von Eichendorff

Es schienen so golden die Sterne,
Am Fenster ich einsam stand
Und hörte aus weiter Ferne
Ein Posthorn im stillen Land.
Das Herz mir im Leib entbrennte,
Da hab ich mir heimlich gedacht:
Ach, wer da mitreisen könnte
In der prächtigen Sommernacht!

Zwei junge Gesellen gingen
Vorüber am Bergeshang,
Ich hörte im Wandern sie singen
Die stille Gegend entlang:
Von schwindelnden Felsenschluchten,
Wo die Wälder rauschen so sacht,
Von Quellen, die von den Kluften
Sich stürzen in die Waldesnacht.

Sie sangen von Marmorbildern,
Von Gärten, die uberm Gestein
In dämmernden Lauben verwildern,
Palästen im Mondenschein,
Wo die Mädchen am Fenster lauschen,
Wann der Lauten Klang erwacht
Und die Brunnen verschlafen rauschen
In der prächtigen Sommernacht.

Vom Jungen, der auszog, die Angst zu verlernen.

Irmela Brender

Es war einmal ein Junge, der hatte Angst vor allem und jedem: vor der Dunkelheit, vor Autos, Menschen und Tieren und vor gleichen wie du und ich. Er wollte aber gern mutig sein, und zog eines Tages aus, die Angst zu verlernen.

Zuerst ging er zu einem Piloten. Der steuerte sein Flugzeug hoch in die Luft, weit libers Meer. Wer das tut, meinte der Junge, der hat gewiB keine Angst. "Hast du Angst?" fragte der Junge den Piloten, und der nickte. "Ich habe Angst, mein Radio könnte im Nebel ausfallen, und ich bliebe am Berg hängen. Ich habe Angst, jemand könnte eine Bombe im Flugzeug verstecken. Ich habe Angst, ich könnte krank werden, und manchmal habe ich auch Angst und weiB nicht wovor. "Was machst du dagegen?" fragte der Junge. Der Pilot sagte: "Ich fliege, so gut ich kann, ich bin so vorsichtig, wie es nur geht. Und sonst mache ich eben weiter."

Danach ging der Junge zu einem Rennfahrer. Der fuhr Rennen auf Strecken, auf denen schon viele Rennfahrer verungliickt waren. "Hast du Angst?" fragte der Junge den Rennfahrer, und der nickte. "Ich habe Angst, ich wirde aus der Bahn getragen, und mein Wagen wirde sich iiberschlagen und in Flammen aufgehen. Ich habe Angst, ein anderer könnte mit mir zusammenstoBen, und wir wären beide für immer verletzt.

Ich habe Angst vor dem Augenblick, in dem ich nicht mehr gewinnen kann, und manchmal habe ich auch Angst und weiB nicht wovor." "Was machst du dagegen?" fragte der Junge. Der Rennfahrer sagte: "Ich mache alles, so gut ich kann. Und sonst mache ich eben weiter."

Als nächstes ging der Junge zu einem Stierkämpfer. Der stand oft einem gereizten Stier gegeniber und muBte ihn tôten, wenn er nicht von ihm getôtet oder doch verletzt werden wollte. "Hast du Angst?" fragte der Junge den Stierkämpfer, und der nickte. "Ich habe Angst, der Stier könnte schneller sein als ich und mich auf seine Hörner nehmen. Ich habe Angst, ich könnte einen schlechten Kampf liefern, und das Publikum würde mich auslachen. Ich habe Angst vor dem Augenblick, in dem ich nicht mehr kämpfen kann, und manchmal habe ich Angst und weiB nicht wovor." "Was machst du dagegen?" fragte der Junge. Der Stierkämpfer sagte: "Ich tôte den Stier, so gut ich kann, und sonst mache ich eben weiter."

Da verglich der Junge die drei Antworten und fand, daB sie sehr ähnlich waren. Und er hörte auf zu fragen und machte alles, so gut er konnte, und sonst machte er eben weiter.

Der Mann, der nie zu spät kam

Paul Maar

Ich will von einem Mann erzählen, der immer sehr pünktlich war. Er hieß Wilfried Kalk und war noch nie in seinem Leben zu spät gekommen. Nie zu spät in den Kindergarten, nie zu spät zur Schule, nie zu spät zur Arbeit, nie zu spät zum Zug. Der Mann war sehr stolz darauf.

Schon als Kind war Wilfried regelmäßig eine halbe Stunde vor dem Weckerklingeln aufgewacht. Wenn seine Mutter hereinkam, um ihn zu wecken, saß er angezogen in seinem Zimmer und sagte: »Guten Morgen, Mama. Wir müssen uns beeilen.«

Jeden Werktag, wenn der Hausmeister in der Frühe gähmend über den Schulhof schlurft, um das große Schultor aufzuschließen, stand Wilfried bereits davor.

Andere Kinder spielten nach der Schule Fußball und schauten sich auf dem Heimweg die Schaufenster an. Das tat Wilfried nie. Er rannte sofort nach Hause, um nicht zu spät zum Essen zu kommen.

Später arbeitete Wilfried in einem großen Büro in der Nachbarstadt. Er musste mit dem Zug zur Arbeit fahren. Trotzdem kam er nie zu spät. Er nahm den frühesten Zug und stand immer zwanzig Minuten vor der Abfahrt auf dem richtigen Bahnsteig.

Kein Arbeitskollege konnte sich erinnern, dass er jemals ins Büro gekommen wäre und Wilfried Kalk nicht an seinem Schreibtisch gesessen hätte. Der Chef stellte ihn gern als gutes Beispiel hin.

»Die Pünktlichkeit von Herrn Kalk, die lobe ich mir«, sagte er. »Da konnte sich mancher hier eine Scheibe abschneiden. «Deswegen sagten die Arbeitskollegen oft zu Wilfried: »Konntest du nicht wenigstens einmal zu spät kommen? Nur ein einziges Mal!«

Aber Wilfried schüttelte den Kopf und sagte: »Ich sehe nicht ein, welchen Vorteil es bringen soll, zu spät zu kommen. Ich bin mein ganzes Leben lang pünktlich gewesen.« Wilfried verabredete sich nie mit anderen und ging nie zu einer Versammlung. »Das alles sind Gelegenheiten, bei denen man zu spät kommen konnte«, erklärte er. »Und Gefahren soll man meiden.«

Einmal glaubte ein Arbeitskollege, er habe Wilfried bei einer Unpünktlichkeit ertappt. Er saß im Kino und schaute sich die Sieben-Uhr-Vorstellung an. Da kam Wilfried während des Films herein und tastete sich im Dunkeln durch die Reihe. »Hallo, Wilfried! Du kommst ja zu spät«, sagte der Arbeitskollege verwundert. Aber Wilfried schüttelte unwillig den Kopf und sagte: »Unsinn! Ich bin nur etwas früher gekommen, um rechtzeitig zur Neun-Uhr-Vorstellung hier zu sein.«

Ins Kino ging Wilfried sowieso sehr selten. Lieber saß er zu Hause im Sessel und studierte den Fahrplan. Er kannte nicht nur alle Ankunfts- und Abfahrtszeiten auswendig, sondern auch die Nummern der Züge und den richtigen Bahnsteig.

Als Wilfried 25 Jahre lang nie zu spät zur Arbeit gekommen war, veranstaltete der Chef ihm zu Ehren nach Dienstschluss eine Feier. Er öffnete eine Flasche Sekt und überreichte Wilfried eine Urkunde. Es war das erste Mal, dass Wilfried Alkohol trank. Schon nach einem Glas begann er zuzulangen. Nach dem zweiten Glas fing er an zu schwanken, und als der Chef ihm ein drittes Glas eingegossen hatte, mussten zwei Arbeitskollegen den völlig betrunkenen Wilfried heimbringen und ins Bett legen.

Am nächsten Morgen wachte er nicht wie üblich eine halbe Stunde vor dem Wecker klingeln auf. Als der Wecker längst geläutet hatte, schlief er immer noch tief. Er erwachte erst, als ihm die Sonne ins Gesicht schien. Entsetzt sprang er aus dem Bett, hastete zum Bahnhof. Die Bahnhofsuhr zeigte 9 Uhr 15. Viertel nach neun, und er saß noch nicht hinter seinem Schreibtisch! Was würden die Kollegen sagen? Was der Chef! »Herr Kalk, Sie kommen zu spät, nachdem Sie erst gestern eine Urkunde bekamen?« Kopflos rannte er den Bahnsteig entlang. In seiner Hast stolperte er über einen abgestellten Koffer, kam zu nahe an die Bahnsteigkante, trat ins Leere und stürzte hinunter auf die Schienen.

Noch während des Sturzes wusste er: Alles ist aus. Dies ist der Bahnsteig vier, folglich fährt hier in diesem Augenblick der 9-Uhr-16-Zug ein, Zugnummer 1072, planmäßige Weiterfahrt 9 Uhr 21. Ich bin tot!

Er wartete eine Weile, aber nichts geschah. Und da er offensichtlich immer noch lebte, stand er verdattert auf, kletterte auf den Bahnsteig zurück und suchte einen Bahnbeamten.

Als er ihn gefunden hatte, fragte er atemlos: »Der 9-Uhr-16! Was ist mit dem 9-Uhr-16-Zug?«

»Der hat sieben Minuten Verspätung«, sagte der Beamte im Vorbeigehen. »Verspätung«, wiederholte Wilfried und nickte begreifend.

An diesem Tag ging Wilfried überhaupt nicht ins Büro. Am nächsten Morgen kam er erst um zehn Uhr und am übernächsten um halb zwölf. »Sind Sie krank, Herr Kalk?«, fragte der Chef erstaunt. »Nein«, sagte Wilfried. »Ich habe inzwischen nur festgestellt, dass Verspätungen von Vorteil sein können.«