CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Literaturvermittlung auf dem Weg von gestern nach morgen - eine auslandsgermanistische Perspektive
Authors	Schewe, Manfred
Publication date	2002
Original Citation	Manfred Schewe (2002) 'Literaturvermittlung auf dem Weg von gestern nach morgen - eine auslandsgermanistische Perspektive'. GFL - German as a Foreign Language, 3(3), pp. 25-47. http://www.gfl-journal.de/Issue_3_2002.php
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	http://www.gfl-journal.de/Issue_3_2002.php
Download date	2026-11-15 01:21:28
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/1694

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh



Literaturvermittlung auf dem Wege von gestern nach morgen – eine auslandsgermanistische Perspektive

Manfred Lukas Schewe, Cork

ISSN 1470 – 9570

Literaturvermittlung auf dem Wege von gestern nach morgen – eine auslandsgermanistische Perspektive

Manfred Lukas Schewe, Cork

Abstract

Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik ist traditionell die Domäne der Literaturwissenschaft, die allerdings eine Antwort darauf schuldig bleibt, was jemanden zu einem guten Literaturvermittler macht und worin die besondere Qualität von Lernprozessen besteht, die Studierende im Laufe der Semester anhand von deutschsprachiger Literatur machen. Angesichts der Tatsache, dass Literatur als Bildungsgut und ihr Stellenwert im Curriculum heutzutage nicht mehr so selbstverständlich akzeptiert ist wie vor Jahrzehnten, sollte sich die Auslandsgermanistik solchen und ähnlichen Fragen bereitwilliger stellen und offen diskutieren, wie in künftigen Jahren das studentische Interesse an Literatur wach gehalten bzw. neu entfacht werden kann.

Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wäre ein Ernster-Nehmen literaturdidaktischer Fragestellungen und insbesondere der Erforschung von Aspekten der vernachlässigten Lehr- und Lernpraxis. Es wird dafür plädiert, sich in der Literaturvermittlung künftig nicht ausschließlich an wissenschaftlichen Kategorien zu orientieren, sondern diese auch als eine Form ästhetischer Praxis zu begreifen.

Vorbemerkung

Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um die Überarbeitung eines Vortrages, den ich zum gleichen Thema auf der FaDaF-Tagung 2002 an der Ludwig Maximilians Universität München gehalten habe (dieser erscheint voraussichtlich im Mai 2003 in einem Sammelband der *Materialien Deutsch als Fremdsprache*). Der Abdruck in dieser Zeitschrift erfolgt in der Absicht, mit DaF-Kolleginnen und Kollegen eine ausführlichere Diskussion über eine „zeitgemäße(re) Literaturvermittlung“ zu beginnen. Ausgangspunkt für die Argumentation in diesem Beitrag ist die Situation an vielen irischen und britischen Hochschulen. Sie soll in einem geplanten Folgeartikel für diese Zeitschrift (voraussichtlich in *GFL* 2/2003) durch weiter führende Überlegungen anhand von konkreten Beispielen aus meiner Lehrpraxis ergänzt werden.

Ich danke an dieser Stelle der National University of Ireland, University College Cork, für finanzielle Unterstützung aus dem Arts Faculty Fund.

1. Versuch einer szenischen Annäherung ans Thema

In einem anderen, aber doch themenverwandten Zusammenhang habe ich letzthin mit einigem Vergnügen ein Mini-Drama geschrieben[1], das sich ein wenig überspitzt mit Aspekten der Auslandsgermanistik auseinander setzt. Es spielt in einer etwas abgetakelten Vorstadt-Kneipe. Bei den beiden Protagonisten handelt es sich um zwei Germanisten, Helmut und Marcel, die als Hoffnungsträger des Fachs dargestellt werden, ansonsten sind noch drei Göttinnen aus der sphärischen Güteabteilung vertreten – sie tragen schwarz-rot-goldene Stirnbänder – und ein Barmann, von dem das Publikum wenig, eigentlich nur einen Hut sieht: à la Goethe in der römischen Campagna. Ein kleiner Ausschnitt, an dem dann weitere Überlegungen entfaltet werden, soll hier genügen. Die beiden Germanisten sind bereits ein wenig angesäuselt und wir blenden an dem Punkt in den Text ein, als Helmut seinem Kollegen Marcel „eine gigantische Frage" stellt:

HELMUT: (*längere Pause*)

Aber, Marcel, jetzt mal Hand aufs Herz: Was ist ... für dich ... Germanistik?

MARCEL: Willst du mich jetzt verarschen?

HELMUT: Nee. Ich mein' das wirklich ernst.

MARCEL: (*heftig*) Literatur, was denn sonst?

HELMUT: Hä?

MARCEL: Na, Goethe, Schiller ... äh ... Thomas Mann natürlich und Benn, Grillparzer und Stifter. Vielleicht auch noch Fontane, Hauptmann ... und auch Brecht, obwohl ich den gar nicht leiden kann. Frisch? Nichts für mich!

(*Göttinnen tuscheln*)

[1] Im Laufe meiner germanistischen Ausbildung wurde ich leider nie zum Schreiben von (literarischen) Texten ermutigt, halte aber – ganz im Sinne der in diesem Beitrag entfalteten Argumentation – Werkstätten in kreativem Schreiben für ein sinnvolles Studienelement, um das „Machen von Literatur" besser zu verstehen.

HELMUT: Lauter alte Männer. Tote!

MARCEL: Und wenn schon, es geht schließlich nicht ums Alter, es geht um bleibende Werte, mein Lieber! Um Quaaliiiitäääät!!

HELMUT: Sag' mal, wie misst man die eigentlich?

MARCEL: Tu doch nicht so naiv, das weiß doch jeder Student im zweiten Semester, dass es da handfeste, objektive Verfahren gibt!

(*fragende Blicke der Göttinnen)*

HELMUT (*sehr ernsthaft*): Ich glaub, wir lügen uns alle in die Tasche, Marcel.

MARCEL: Hä? Was ...

HELMUT: Überleg' doch mal: die Gameboy-Generation ... Literatur für Klicker und Flicker? ... Na? ... Na? Klickt's?

MARCEL (konfus): Nee.

HELMUT: Die wollen nicht immer das Gleiche ... öfter mal was Neues. Action. Film sehen, surfen, cyberchatten und so.

MARCEL: Wir sind doch kein Kino!

HELMUT: Was denn?

MARCEL: Wir sind Forscher. Wir forschen und damit basta. ... Literaturtheorie, was mich angeht. Alles Andere ... Sprachunterricht, Übersetzen, womöglich noch Aufsätze ... lauter Beiwerk, Randerscheinung ... dünne Luft, verstehst du?

HELMUT: Verstehe.

2. Thesen und begleitende Kommentare zur Diskussion

Der Dialog weiter oben soll Aufhänger sein für vier Thesen. Diese werden jeweils erläutert bzw. teils auch assoziativ erweitert.

These 1. *In der Wahrnehmung vieler Fachkolleginnen und -kollegen wurde/wird Auslandsgermanistik unmittelbar mit Literaturwissenschaft assoziiert. Dass damit eine (nur*

leichte?) Geringschätzung anderer fachrelevanter, nämlich sprach-, kultur- und medienbezogener Wissenschaften einhergeht, ist ein Problem. Noch problematischer allerdings ist die Tatsache, dass das Potenzial literaturbezogener Disziplinen (muttersprachliche Literaturdidaktik, Literaturdidaktik DaF, Fremdsprachenpädagogik, Drama-/Theaterpädagogik etc.) kaum in den Wahrnehmungshorizont gerät und recht selten genutzt wird.

(Kulturspezifische) Fachsozialisation

Professionelle Literaturvermittler haben verschiedene Fachsozialisationen hinter sich und dementsprechend divergierende Vorstellungen von „guter", weil interessanter, effizienter, anspruchsvoller etc. Literaturvermittlung. Diese Tatsache wirft z.B. folgende Fragen auf, die in der Fachdiskussion kaum gestellt werden und meines Erachtens weiterer Reflexion bedürfen:

- Welche Voraussetzungen bringen Literaturvermittler genau mit?
- Wie und wie gut sind sie auf ihre Tätigkeit vorbereitet worden?
- Durch welche (berufsbegleitenden) Maßnahmen wurde und wird gewährleistet, dass sie diese motiviert und kompetent ausführen?
- Wurden sie in einem deutschsprachigen Land ausgebildet, in dem Land, in dem sie jeweils tätig sind oder anderswo?
- Mit welcher (formalen) Qualifikation war ihre Ausbildung verbunden? Bezog sich diese lediglich auf den Bereich Forschung oder auch auf den Bereich Lehre?

Aus Forschungen zum Lehrerverhalten ist bekannt, dass die in der jeweiligen Fachsozialisation gemachten Erfahrungen oft nachhaltig weiter wirken. Der im Studium am eigenen Leibe erfahrene Literaturunterricht wird – meist unbewusst – zum Orientierungsmodell für die eigene Lehrpraxis. Diese Tatsache ist wohl am ehesten Literaturvermittlern bewusst, die selber eine Lehrerausbildung absolviert haben, in der

besonderer Wert gelegt wurde auf eine Bewusstmachung von Faktoren, die (das eigene) Lehrerverhalten steuern[2]:

> Although it may seem that history is destined to repeat itself and that we do, in fact, teach as we have been taught, we believe that conscious knowledge of our own histories may help us to overcome the tendency to imitate, unwittingly, the behaviour of others. (Bailey et al. 1996, 16)

Eine solche Bewusstmachung ist Voraussetzung dafür, dass alternative Verhaltensmöglichkeiten und neue Vermittlungsformen explizit thematisiert, erprobt und trainiert werden können.

Es ist davon auszugehen, dass Lehrende, die ihre Fachsozialisation beispielsweise in Deutschland durchlaufen haben, mit „deutschen Erwartungen" (wie immer diese sich äußern mögen) an die Literaturvermittlung heran gehen. Diese Annahme führt weiter zu folgenden Fragen:

- Inwieweit sollten bzw. können sie sich überhaupt lösen von der Vorprägung durch das deutsche Hochschulsystem, inwieweit wollen/können/müssen sie sich einlassen auf die institutionellen Realitäten im Ausland?
- Bleiben sie innerlich dem deutschen System verhaftet, finden sie für sich einen (erstrebenswerten?) Mittelweg zwischen den Systemen oder erfolgt im Laufe der Jahre gar eine komplette Assimilation des anderen Systems?[3]

Dass es mehr oder weniger starke Differenzen zwischen Hochschulsystemen gibt, ist hinreichend bekannt, weniger aber, dass damit auch kulturspezifische Unterschiede in Bezug auf die Literaturvermittlung impliziert sein können. Studierende, die einen Deutschlandaufenthalt hinter sich haben, werden sich dessen oft bewußt bzw. entwickeln diesbezüglich ein Gespür. Emer O'Sullivan hat eine solche studentische Erfahrung literarisch verarbeitet in der kulturkontrastiv angelegten Kurzgeschichte *Deirdre in der Mensa*. Hier ein Ausschnitt aus dem Gedankenstrom der Protagonistin, einer irischen Studentin, die an einer Berliner Universität studiert:

---

[2] Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Schwerpunkt Deuschlehrerausbildung in *GFL* 2/2001.

[3] Vgl. in Bezug auf kulturspezifische Hochschullehrersozialisation z.B. O'Sullivan/Rösler 2000.

> Sie hatte ihn vor zwei Stunden im Canetti-Seminar kennengelernt. Er saß neben ihr und sah, wie sie ‚Die Blendung' las. Er fragte sie, was sie davon hielte. ‚Ein tolles Buch', hatte sie geantwortet, ‚mir hat es Spaß gemacht beim Lesen.' – ‚Was für ein Ansatz ist denn das?' war sein Einstieg in eine ziemlich einseitige Diskussion über Literaturwissenschaft. Sie hatte am Anfang versucht zu erklären, daß ‚Literary criticism', wie sie es in Irland betrieben, etwas ganz anderes war: ‚Irgendwie hat es mehr mit dem Genießen zu tun, mit der eigenen Kreativität beim Schreiben darüber.' Aber ihre Erklärung schien sinnlos. Die verschiedenen Literaturtheorien waren zuerst dran ... (O'Sullivan 1984: 108)

Wie gehen Lehrende, deren Fachsozialisation (1. und/oder 2. Staatsexamen, Magister, Promotion, Habilitation etc.) in hohe wissenschaftliche Ansprüche mündete, damit um, dass Studierende kaum in der Lage sind, einen in deutscher Wissenschaftssprache verfassten literaturwissenschaftlichen Text zu „knacken"? Verzweifeln sie? Lassen sie dies ein Problem der Studierenden sein oder etwa von Kolleginnen und Kolleginnen, an die „alles Sprachliche" delegiert wird? Oder bauen sie den Studierenden Brücken? Wenn ja: Aus welchen und wievielen Bausteinen bestehen diese und wie sind diese aufeinander geschichtet?

Stiefkind Lehr-/Lernpraxis

Auffällig ist jedenfalls, wie wenig konkrete, d.h. didaktisch-methodisch tiefer reflektierte Praxismodelle es für die Vermittlung deutscher Literatur an ausländischen Universitäten gibt.[4] Während es für den Sprachunterricht auf Fortgeschrittenen-Niveau zahlreiche Lehrwerke und -materialien gibt, in denen Autorinnen und Autoren ohne Unfehlbarkeitsanspruch ihre Praxisvorstellungen offen legen, indem sie Lehr-/Lernziele formulieren und didaktische Überlegungen zu Progression, Entwicklung von Fertigkeiten etc. anstellen, scheint etwas Vergleichbares für den Bereich Literatur an ausländischen Universitäten nicht zu existieren. Bisher habe ich jedenfalls vergeblich Ausschau gehalten nach einer Sammlung von literarischen Texten für das erste bis dritte bzw. vierte Studienjahr, denen eine formale, inhaltliche oder anderweitig begründete Progressionsüberlegung zugrunde liegt und in der offen gelegt wird, durch welche konkreten methodischen Schritte man sich über welchen Zeitraum das Erreichen welcher konkreten Lehr-/Lernziele erhofft.

[4] Für mich war ein erster Versuch in dieser Richtung die dramapädagogische Bearbeitung eines Romans (Schewe/Wilms 1995).

Ungesunde Haltungen und künstliche Gräben

Der zu beobachtende Mangel an Konkretheit in Bezug auf literaturbezogene Lehr- und Lernprozesse hat meines Erachtens mit einer bestimmten Haltung zu tun, die über viele Jahrzehnte kultiviert wurde und sich darin zeigt, dass der Fachgegenstand Literatur oft in eine Nebelwolke gehüllt, zu etwas überlegen Hohem mystifiziert wird. Oft geht eine solche Haltung einher mit einer Arroganz gegenüber Kolleginnen und Kollegen, die sich „nur" mit Sprachunterricht beschäftigen. Problematisch dabei ist, dass manche Institutionen den künstlichen Graben zwischen Sprach- und Literaturvermittlung noch weiter ausbauen, indem oft vergleichbar qualifizierte Sprachvermittler andere Verträge bekommen, die in der Regel auch niedrigere Bezahlung bedeuten, und mit Forschungsaufgaben nicht betraut werden. Dies führt abteilungsintern nicht notwendigerweise zu offenen Konfikten, schürt aber unter der Oberfläche eine Unzufriedenheit, die letztendlich dem Eigeninteresse der Auslandsgermanistik entgegen läuft. Ziel muss es doch sein, in allen Fachkomponenten gleichermaßen möglichst hohe Standards anzustreben. Im Fach Kunst beispielsweise wird doch auch nicht das Lehrpersonal, das sich in Forschung und Lehre mit Malerei auseinandersetzt, in solcher Weise von Kolleginnen und Kollegen, die im Bereich Skulptur oder Medien tätig sind, hierarchisch abgesetzt.

Diffuse Kategorie Intellektualität

In Fachdiskussionen, die sich auf Literaturvermittlung beziehen, werden meiner Erfahrung nach immer wieder die hohen intellektuellen Leistungen heraus gestellt, die mit dem Studium der Literatur verbunden sind. Wie konkret diese aber im Laufe der Studienjahre sichtbar werden und inwiefern sie sich qualitativ unterscheiden von bzw. gar höher rangieren als intellektuelle Leistungen, die auf sprach-, landeskunde- oder medienbezogene Gegenstände gerichtet sind, wird anhand von Beispielen nicht überzeugend deutlich gemacht. Diesbezüglich Vergleichbarkeit herzustellen wäre auch deshalb schwierig, weil nach wie vor an vielen Universitäten Literaturseminare in der Muttersprache durchgeführt werden, in der auch die Standard-Prüfungsleistung (Literaturaufsatz) erbracht wird. Ein in der Muttersprache verfasster Literaturaufsatz wirkt auf Leser zweifellos im Ausdruck flexibler und anspruchsvoller als ein in der Fremdsprache verfasster Aufsatz, der oft grammatikalische, lexikalische u.a. Schwächen aufweist. Es wäre aber interessant zu

erkunden, in welcher Weise sich die mit den jeweiligen Lernerleistungen einher gehenden kognitiven Operationen unterscheiden. Intellektualität scheint mir ein Begriff zu sein, der meist undifferenziert verwendet und manchmal gar absichtsvoll in Nebel gehüllt wird. Ihn insbesondere für literaturbezogene Lehr-/Lernprozesse zu pachten scheint mir allerdings problematisch, zumal er selbst von Literaturkennern nicht immer positiv besetzt ist, wie der folgende Ausschnitt aus Michael Scharangs Preisrede zur Verleihung des Theaterpreises 2002 an Elfriede Jelinek zeigt. Der Redner stellt die Preisträgerin als Vertreterin der ästhetischen Moderne in eine Linie mit Goethe, Nestroy, Musil und Brecht, deren besondere Leistungen er so charakterisiert:

> Von ihren systematischen Expeditionen über die Grenzen der Kunst hinaus brachten sie jene Schätze mit, die es ihnen ermöglichten, nicht intellektuelle, sondern das Gegenteil: intelligente Literatur zu schreiben. (Scharang 2002, 1)

Literaturvermittlung in der Muttersprache wird in der Regel mit dem höheren intellektuellen Niveau begründet, auf dem eine Begegnung mit deutscher Literatur stattfinden kann, doch scheint das Für und Wider einer Literaturvermittlung als Fortsetzung des muttersprachlichen Unterrichts in der Fachdiskussion recht ungeklärt zu sein. Tatsache ist aber wohl, dass die Schere zwischen der (mehr oder weniger) beschränkten Fremdsprachkompetenz von Studierenden einerseits und hohen literaturwissenschaftlichen Ansprüchen von Lehrenden andererseits oft ein Frustrationspotenzial birgt, das beiden Seiten zu schaffen macht. Tim Mehigan, der sich kritisch mit Entwicklungen in der US-amerikanischen und australischen Germanistik auseinander setzt, beleuchtet u.a. dieses Problem ein wenig näher. Er stellt mit Bezug auf amerikanische Studierende, die bei Studieneintritt lediglich eine geringe Sprachkompetenz mitbringen, fest, dass

> jeder Ehrgeiz, sie mit den hehren Zielen der Literaturwissenschaft vertraut zu machen, an ihren unmittelbaren Bedürfnissen vorbei (geht). Die Arbeit mit vordergründig literaturwissenschaftlichem Anspruch kann also in jedem Fall nur jener kleinen Anzahl von Studenten gerecht werden, die erst in einem höheren Stadium des Fremdsprachenerwerbs anspruchsvoller Literatur und damit auch der Literaturwissenschaft begegnet. Dann scheint der sich auf diese Tätigkeit stützende ‚pure' germanistische Aufwand freilich weder in einem statistischen Verhältnis zu den auf dieser höheren Sprachebene noch verbleibenden Studenten zu stehen, noch mit dem Werdegang der meisten Fachkräfte der Fremdsprachenabteilungen verträglich zu sein, die erst aufgrund ihrer zum Teil mehrere Jahre währenden Selbstprofilierung in der – immer noch primär literaturwissenschaftlich orientierten – internationalen Germanistik zu ihren Arbeitsstellen gekommen sind. (Mehigan 1996: 144)

Seine Feststellungen führen zurück auf den oben aufgeworfenen Aspekt der Fachsozialisation und der mit ihr verbundenen Erwartungen.

Weiterhin interessant wäre eine Analyse der Berufungspraxis an Universitäten und damit verbunden eine Analyse von Stellenausschreibungen, um einerseits die Bandbreite auslandsgermanistischer Spezialisierungen im Bereich Literatur genauer zu erfassen, und andererseits die in institutionellen Akzentsetzungen deutlich werdende Fachideologie klarer bestimmen zu können.[5] Ich vermute, dass es in der Auslandsgermanistik kaum Stellenausschreibungen gibt, in denen eine Spezialisierung auf Literaturdidaktik, einer Disziplin, die auf die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Literatur gerichtet ist, explizit verlangt wird.

These 2. *Auslandsgermanistische Curricula haben in der Vergangenheit meist literarische Werke bevorzugt, die zum „risikolosen traditionellen Kanon" gehören. Obwohl sich hier Veränderungen abzeichnen, scheint es nach wie vor Berührungsprobleme mit „frischer Literatur" zu geben.*

Studierende sind in der Regel primär am *heutigen* Leben in den deutschsprachigen Ländern interessiert. Sie möchten erfahren, wie die Menschen dort ihr gesellschaftliches Leben organisieren und welche kulturellen Leistungen bzw. Besonderheiten mit diesen Ländern assoziiert werden. Und sie möchten in der Regel die deutsche Sprache so gut lernen, dass sie mit den Menschen in diesen Ländern kommunizieren können.

Dass im Hinblick auf die kulturellen Leistungen im Sprachfach Deutsch der Hauptakzent auf der Literatur liegt, ist gut nachvollziehbar, denn sie liefert Modelle für höchste Ansprüche an die deutsche Sprache, ist Sprachkunst. Aber warum Studierende seit Generationen relativ wenig „frische Literatur" vermittelt bekommen, darauf gibt es meines Erachtens bislang keine überzeugenden Antworten.[6] Zur Frage des literarischen Kanons wurden von Karl Esselborn Überlegungen angestellt, die ich für einleuchtend halte,

---

[5] In diesem Kontext wäre auch eine Analyse von literaturbezogenen Examina aufschlussreich, um Lehr-/ Lernziele und die ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen von Literaturvermittlung genauer bestimmen zu können.

[6] Vgl. entsprechende Berührungsängste im Bereich Theater. Michael Scharang (2002: 2) redet von einem "Theater, in dem lebende Autoren kaum vorkommen, weil Regisseure damit beschäftigt sind, tote Autoren umzuschreiben".

besonders in der Betonung einer Curriculum-Planung, die beim Heutigen ansetzt und dann zum Vergangenen führt, um das Heutige tiefer zu verstehen:

> Vor allem aber ist zu berücksichtigen, daß ein realistischer Zugang zur fremden Kultur und Literatur nur aus der Perspektive der Leser und von der Gegenwart aus, d.h. von den aktuellen politisch-sozialen und kulturellen Verhältnissen und von der gegenwärtigen Literaturszene in Deutschland her zu gewinnen ist – so wie die Sprachvermittlung und die Landeskunde selbstverständlich vom gegenwärtigen Zustand der Sprache bzw. von der aktuellen Gesellschaftstruktur, Ökonomie, Politik usw. ausgehen und erst später auch den historischen Hintergrund mit einbeziehen. (Esselborn 2001: 6)

Mir scheint, dass an ausländischen Universitäten nach wie vor die „frische Literatur" im Schatten vorheriger Epochen steht. Studierende sind aber meiner Erfahrung nach dankbar für „Frischkost"[7]. Diese zu liefern ist für Lehrende, das sei zugegeben, nicht so einfach, da oft keine bzw. kaum Sekundärliteratur zum Text, der im Kurs bearbeitet wird, zur Verfügung steht. Aber bekanntlich kann auch die Kehrseite Probleme verursachen: Ein Zuviel an Lehrer-Vorwissen führt oft zu einem einseitig lehrerzentrierten Unterricht und kann manchmal die „genuine Begegnung" zwischen Lerner und Text eher behindern als fördern.

Zu der hier implizierten und sicher umstrittenen Frage nach dem Stellenwert eines (verbindlichen) literarischen Kanons für die Auslandsgermanistik soll hier nicht weiter Stellung genommen werden. Hingewiesen sei aber auf neuere allgemeine Überlegungen zu diesem Thema in der Zeitschrift *Literaturen* (Horisch 2002; Winkler 2002).

These 3. *Heutige Studierende, deren Sozialisation stark von den neuen (Internet-)Medien geprägt wurde, nehmen anders wahr als frühere Generationen. Literaturvermittler müssen dieser Tatsache stärker ins Auge blicken und Formen des Umgangs mit Literatur entwickeln, die neu ansprechen.*

Dass sich im Verhalten heutiger Leser etwas verändert hat, registriert z.B. mit einigem Bedauern der derzeit erfolgreiche amerikanische Schriftsteller Jonathan Franzen. In seinem kulturkritischen Essay „Vielleicht auch träumen" reflektiert er vor allem über die

[7] Damit meine ich z.B. deutschsprachige Theaterstücke, die im jeweiligen Jahr oder Vorjahr im Rahmen eines renommierten Theatertreffens, z.B. alljährlich in Berlin oder Mühlheim an der Ruhr, von einer professionellen Jury als beste Stücke ausgewählt werden.

Schwierigkeiten, mit denen sich Schriftsteller in unserer heutigen Mediengesellschaft konfrontiert sehen. An einer Stelle betont er die

> Unvereinbarkeit der langsamen Arbeit des Lesens mit der hektischen Hypermotorik des modernen Lebens. Plötzlich kam es mir vor, als würden sich meine einst lesenden Freunde nicht einmal mehr dafür entschuldigen, dass sie es nicht mehr taten. Eine junge Bekannte, die Englisch als Hauptfach gewählt hatte, antwortete auf die Frage, was sie gerade lese: ‚Du meinst lineares Lesen? Wie wenn man ein Buch von Anfang bis Ende liest?' (Franzen 2002: 9f.)

Veränderungen im Leseverhalten sind direkt verknüpft mit dem Aspekt einer veränderten Wahrnehmung, den Hans-Thies Lehmann in seiner Darstellung *Postdramatisches Theater* besonders thematisiert. Seine Feststellungen sollten uns, die wir beruflich mit dem Bereich Literatur (und Theater) verbunden sind, nachdenklich(er) machen, denn zu verdrängen, dass die Literatur mehr ins Abseits gerät und damit die mit ihr verbundenen Wissenschaften, wäre die falsche Variante; wichtig scheint mir hingegen der mit diesem Betrag intendierte Beginn einer DaF-Fachdebatte über die hier angedeuteten Veränderungen und ihre unaufhaltsamen bzw. aufhaltsamen Konsequenzen:

> Mit dem Ende der »Gutenberg Galaxis« stehen Schrifttext und Buch wieder in Frage, die Wahrnehmungweise verschiebt sich: simultanes und multiperspektivisches Wahrnehmen ersetzen das linear-sukzessive. Eine oberflächlichere, zugleich umfassendere Wahrnehmung tritt an die Stelle der zentrierten, tieferen, deren Urbild die literarische Textlektüre war. Das langsame Lesen droht ebenso wie das umständliche und schwerfällige Theater, angesichts der einträglicheren Zirkulation bewegter Bilder seinen Status einzubüßen. Ästhetisch in produktiver Repulsion und Attraktion aufeinander verwiesen, *geraten Literatur und Theater in den Status minoritärer Praxis. ... Das krampfhaft zu leugnen, wird immer lächerlicher, es zu reflektieren immer dringender*. (Lehmann 2001: 11, meine Hervorhebung, MLS)

Was mir in Anbetracht einer solchen Situation, wesentlich scheint, ist eine stärkere Betonung von „nicht-linear-sukzessiven" Zugängen zur Literatur, gerade auch um den ästhetischen Qualitäten von Literatur gerechter zu werden. Literaturvermittlung darf sich nicht auf Vorlesungen und Seminare beschränken, in denen Texte analysiert werden und vor allem eine „Abstraktionskompetenz" gefördert wird. Das Sprechen und/oder Schreiben über Literatur auf einer Meta-Ebene bedarf der Ergänzung durch Umgangsweisen, die mehr als nur die linguistische und logische Intelligenz anzapfen und beispielsweise auch raumbezogene, körperbezogene, interpersonale und intrapersonale Intelligenzen mit einschließen. Ich denke hier an Howard Gardners (1993) „Multiple-Intelligences"-Theorie, auf die ich mich an anderer Stelle (Schewe 2002), in Zusammenhang mit

dramapädagogischen Zugangsweisen zur Literaturvermittlung, bereits bezogen habe und die daher hier nicht weiter entfaltet wird.

Die Auslandsgermanistik benötigt meines Erachtens mehr produktions- bzw. handlungsorientierte „Literaturveranstaltungen" (Workshops, Lesungen, Schreibwerkstätten, Inszenierungen etc.), in deren Verlauf möglichst unterschiedliche Lernerintelligenzen gefordert und gefördert werden. Veranstaltungen solcher Art sind im muttersprachlichen Deutschunterricht an deutschen Schulen inzwischen recht gängig und haben im Laufe der letzten Jahre auch an manchen Instituten deutscher Universitäten (z.B. Oldenburg, Hannover) an Attraktivität gewonnen, in der Auslandsgermanistik hingegen ist in dieser Richtung bisher relativ wenig geschehen. Meine Mitwirkung an dem an der Universität Cork angebotenen interdisziplinären Studiengang *Drama and Theatre Studies* hat dazu geführt, auch in der germanistischen Abteilung Module einzuführen, die einen deutlich praktisch-theaterbezogenen Akzent haben, im zweiten Studienjahr unter dem Titel *Deutschsprachiges Theater des 20. und 21. Jahrhunderts – Ein praktischer Zugang*, und zusammen mit meiner Kollegin Trina Scott im dritten Studienjahr das Modul *Texte lesen und inszenieren*.[8] Erste Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden, obwohl von ihnen großer Arbeits- und Zeiteinsatz gefordert wird, gerne solche Veranstaltungen besuchen, weil sie neu ansprechen und eine Alternative bieten zu einer überholten Umgangsweise mit Literatur, die Florian Vaßen (2001: 156f.) am Beispiel von dramatischen Texten so charakterisiert:

> Auch an Universität und Schule findet in der Regel immer noch und immer wieder eine Reduktion des Theaters auf Literatur statt, wird der dramatische Text wie ein Roman interpretiert unter Ausblendung der theatralen Dimension, eine Tendenz, die man schon in Aristoteles' Präferenz des Tragödientextes gegenüber der Aufführung finden kann. Während bei Film- oder Videoproduktionen niemand auf die Idee käme, allein das Drehbuch zu untersuchen und den Film oder das Video zu ignorieren, scheint diese Vorgehensweise beim Drama immer noch selbstverständlich. Diese starke Literarizität ist offensichtlich Folge der Gattungstradition, der historischen Genese und Situierung sowie der theoretischen Fundierung von Drama und Theater.

[8] Zu diesem Modul wurden wir durch die erstmalig im Jahre 2002 an der Universität Cork erfolgte Verleihung eines *President's Teaching Innovation Award* ermutigt. Erfreulicherweise ist im Laufe der letzten zwei Jahre aufgrund verschiedener Initiativen einer sehr engagierten pädagogischen Abteilung der Bereich Lehre/Hochschuldidaktik deutlich gestärkt, die Imbalance zwischen Forschung und Lehre korrigiert und ein insgesamt innovationsfreundlicheres Hochschulklima gefördert worden.

Hingegen werden in den genannten Modulen Dramen nicht als Lesedramen behandelt, sondern als Impuls für szenische Gestaltungen, die immer wieder auf den Text rückbezogen werden.[9] Im letztgenannten Modul arbeiten Germanistik-Studierende beispielsweise an einer Szenencollage, die auf literarischen Texten verschiedener Genres und Epochen basiert. Zugrunde liegt die Absicht, Sekundarschüler/innen der Region, die zu einer Aufführung eingeladen werden, auf lebendige Weise in die deutsche Literatur einzuführen und auf diese Weise ein Interesse am Studienfach Deutsch zu entfachen.[10] Literatur wird hier auch bewusst eingesetzt, um (Fach-)Gemeinschaft zu stiften, Begegnungen zu schaffen zwischen Studierenden, Hochschullehrern, Schülern und Sekundarlehrern.

Noch recht offen scheint mir in der Fachdiskussion zu sein, inwieweit die neuen Medien in der Literaturvermittlung eine Rolle spielen können (vgl. in diesem Zusammenhang allerdings Fußnote 13 und weitere Überlegungen unter Punkt 3.).

These 4. *Die an Universitäten weltweit zunehmende Qualitätskontrolle verstärkt auf Hochschullehrende den Druck, ihre Arbeitsleistung zu quantifizieren, sprich möglichst viel zu publizieren.[11] Dieser „Zwang zur Forschung" birgt die Gefahr, dass Lehrende sich immer weiter in ihr Spezialgebiet einigeln und alles zu vermeiden trachten, was sie vom (produktorientierten) Forschen abhält und als zusätzlicher Ballast empfunden wird. Die Konsequenz solcher Entwicklungen ist, dass weniger Zeit und Energie für die nicht leicht quantifizierbare (prozessorientierte) Lehre verbleibt und damit didaktisch-methodische Fragestellungen nachrangig werden.*

Um auf solche Entwicklungen sinnvoll zu reagieren und ausgehend von der Annahme, dass Literatur in Zukunft unter immer größeren Legitimationsdruck geraten wird, sollte m.E. in der Auslandsgermanistik verstärkt überlegt werden,

---

[9] In welcher Form z.B. die studentischen Leistungen in solchen Veranstaltungen abgeprüft werden, wird in einem Folgeartikel (voraussichtlich in *GFL* 2/2003) genauer dargestellt.

[10] Anzumerken ist hier, dass Schüler irischer Sekundarschulen mit deutscher Literatur kaum in Berührung kommen, da dies im Deutschcurriculum nicht explizit vorgesehen ist

[11] Das gegenwärtige Klima an Universitäten scheint in der Oldenburger Universitätszeitung recht gut auf den Punkt gebracht von Silke Wenk (2002: 6), die ihren Beitrag mit dem Satz beginnt: „Wer schreibt endlich den DFG-Antrag zur Analyse jener kollektiven Arbeitszwänge, durch die wir uns zunehmend beherrschen lassen?"

- wie gerade die **literaturbezogene Lehr- und Lernpraxis als Forschungsgegenstand** attraktiver gemacht werden kann,
- in welcher Weise der **Bildungs- und Erziehungwert von Literatur** (auf der Grundlage empirischer Daten) nach außen hin vermittelt werden kann,
- welche Forschungskonzepte und -methoden sich dazu eignen, konkrete l**iteraturbezogene Lehr- und Lernprozesse zu dokumentieren und zu evaluieren**. Eine solche Evaluation müsste u.a. abzielen auf die Kurz- bzw. Langzeitwirkung solcher Lehr-/Lernprozesse und klären helfen, welche Vermittlungsformen zu welchen Resultaten führen.

Es gibt bislang zu wenig empirisches Wissen darüber, welche Rolle Literaturvorlesungen/ -seminare/-unterricht im Prozess der literarischen Sozialisation von Germanistik-Studierenden (und auch Lehrenden!) spielen. Diesbezüglich scheint mir die Forschungsarbeit von Jörg Steitz-Kallenbach (2001) interessant, der sich im Rahmen des muttersprachlichen Literaturunterrichts mit der Fülle von Faktoren auseinandersetzt, die auf einer bewussten, aber auch unbewussten Ebene den Umgang mit Literatur beeinflussen, wobei insbesondere auch der Zusammenhang der literarischen Sozialisation von Lehrenden einerseits und der von ihnen favorisierten Inhalte und Methoden des Literaturunterrichts andererseits in den Blick gerät.

Um sicher zu stellen, dass die Auslandsgermanistik sich nicht an den Bedürfnissen von Studierenden vorbei entwickelt, halte ich im Überlebensinteresse des Faches eine (zumindest temporäre) Akzentverschiebung in der auslandsgermanistischen Forschung für sinnvoll, d.h. eine Verlagerung vom stringent textbezogenen zum lerner- bzw. lernprozess-orientierten Forschen. Das mag bei vielen nicht auf begeisterte Zustimmung stoßen, aber ich möchte anhand des folgenden (austauschbaren) kanonischen Beispiels provokant hinzufügen: Wir wissen bereits immens viel über Bertolt Brechts Schriften, die Landschaft der Sekundärliteratur zu all seinen Werken ist riesig, wir wissen allerdings recht wenig darüber, welche Lernprozesse wirklich gemacht werden, wenn Studierende/Lernende sich in einem Seminar oder einem Kurs mit ausgewählten Texten von Bertolt Brecht beschäftigen und welche Wirkung diese Lernprozesse kurz- oder langfristig haben. Ebenso

wenig wissen wir über die Wirkung, die der Umgang mit Literatur auf das (Berufs-)Leben von Dozenten hat.

In Zukunft werden sich die mit der Literatur verbundenen Wissenschaften nicht selbstgefällig weiter von dem Mythos nähren können, dass die Literatur etwas Gutes ist. Sie werden nicht umhin können, konkreter zu belegen, warum und wozu diese gut ist.

Die kontrastive Darstellung in den folgenden Tabellen, die zu erweitern und zu differenzieren wäre, fasst nochmals einige Punkte zusammen und mag eventuell als Vorlage nützlich sein, um mit Kollegen und Studierenden das Thema Literaturvermittlung weiter zu diskutieren.

gestern	**morgen**
allgemeine gesellschaftliche Bedingungen	
mehr Lesezeit: relativ entspannte Lektüre	immer weniger Lesezeit: „rasche Lektüre“
Vorherrschaft des Textes	Vorherrschaft des Bildes
relative Übersichtlichkeit/ Orientierung (traditioneller Kanon)	Reizfülle/große Informationsflut; zunehmende Orientierungsprobleme
Stellenwert der Literatur	
allgemein akzeptiert als hochrangiges Bildungsgut	zunehmender Akzeptanzverlust??
dominant im germanistischen Curriculum	In zunehmender Konkurrenz mit anderen Medien/Fächern/Fachkomponenten

Nötige Akzentverlagerungen?

Selbstbezogenheit (gar Arroganz?) der Literaturwissenschaft	Wendung nach außen: die Begegnung mit Literatur fördern (Gemeinschaftsstiftung)
Primär Textrezeption/-analyse	mehr Handlungs- bzw. Produktionsorientierung/stärkere Orientierung an literaturbezogenen Formen ästhetischer Praxis
Textzentrierte Forschung	Mehr Lerner-/lernprozess-orientierte Forschung
Linear-sukzessive Wahrnehmung: intellektuelle Schulung: „Abstraktionskompetenz“	Simultan-mehrperspektivische Wahrnehmung: Schulung der Sinne, Anzapfen multipler Intelligenzen
enge Orientierung an Literaturwissenschaft/Inlandsgermanistik	kulturwissenschaftliche Erweiterung der Germanistik; eigenständig-selbstbewusste auslandsgermanistische Forschungs-, Lehr- und Lernpraxis; Fokus auf literaturdidaktische Fragestellungen
D-Fixierung	EU: D-A-CH-Orientierung
Literaturvermittlung in der Muttersprache	Stärkere Betonung auf Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts[12]

3. Literatur zum Leben erwecken: Plädoyer für eine stärkere Orientierung an Formen ästhetischer Praxis

Wenn ich weiter oben eine Lanze breche für produktions- und handlungsorientierte Verfahren im Literaturunterricht (vgl. Paefgen 1999, 125 ff., Waldmann 2000; 2001), gehe ich davon aus, dass sich Kaspar Spinners folgende deutschdidaktischen Überlegungen auch auf die hochschulische Realität übertragen lassen:

[12] Vgl. dazu insbesondere Ehlers (2001).

> In seiner konsequentesten Ausprägung fordert der produktionsorientierte Ansatz einen Begriff von Schule ein, der nicht auf Lernen im engeren Sinne eingeschränkt ist. Der Schüler, der die Beschäftigung mit Texten zum Anlaß nimmt, selbst literarisch zu schreiben (oder szenisch zu spielen), erwirbt sich nicht nur eine Fähigkeit für spätere Lebenssituationen, sondern ist kulturell tätig. Er verwirklicht sich schöpferisch, Schule wird zu einem Ort des literarischen Lebens. In diesem Sinne ist der produktionsorientierte Ansatz mehr als nur eine Methode des Literaturunterrichts, er verweist auf eine Konzeption von Bildung, die dem Heranwachsenden Anregung und Raum für Selbstverwirklichung geben will. (Spinner 1993: 29)

Ich bin mir durchaus der kontroversen Diskussion um produktionsorientierte Verfahren bewusst (z.B. Belgrad/Melenk 1996) und behaupte nicht, dass es sich dabei um den Königsweg der Literaturvermittlung handelt, auf dem jeder „Lehrertyp“[13] erfolgreich schreitet. Behauptet wird vielmehr, dass Germanistik-Abteilungen an ausländischen Universitäten in Bezug auf produktions-/handlungsorientierte Verfahren ein Nachholbedürfnis haben und speziell drama-/theaterpädagogische Verfahren (z.B. Mehigan 1996; Kunz 1989/1997; Scheller 1998; Schewe 1995/2002; Schewe/Wilms 1995) sich anbieten, um einem „Erfahrungsverlust“ konstruktiv zu begegnen. Dazu aus Florian Vaßens (2001: 159) Überlegungen zur alltäglichen Theatralität in der Mediengesellschaft:

> Erfahrung von Wirklichkeit und damit wirkliche Erfahrung im Sinne von verarbeiteten Erlebnissen verschwinden offensichtlich zusehends, an ihre Stelle tritt eine Erfahrung des Als-Ob, sozusagen aus zweiter Hand, medial vermittelt und folglich medial zugeschnitten und zugerichtet.

Um diesem tendenziellen Wirklichkeitsverlust entgegenwirken zu können, betont Vaßen in seiner Darstellung (vgl. 161f.), die ich hier nicht ausführlich genug wiedergeben kann, die Wichtigkeit einer eigenständigen Wirklichkeitserfahrung, wie sie beispielsweise das szenische Spiel ermöglicht.

In Reaktion auf die angedeuteten gesellschaftlichen Entwicklungen geht es bei einem drama-/theaterpädagogischen Zugang zur Literatur u.a. darum, Studentengenerationen, deren Sozialisation in hohem Maße vom Einfluss der Medien (fremd)bestimmt worden ist, Mut zu machen, im Prozess ästhetisch-künstlerischer Gestaltung die eigenen inneren Bilder

[13] So wie in der Sprachlehr-/lernforschung immer wieder die Rede von unterschiedlichen *Lernertypen* ist, ist auch von unterschiedlichen *Lehrertypen* auszugehen.

von dieser Welt aufkommen zu lassen und – in kritischer Gegenüberstellung zu medial-vorgefertigter Bilderware – das Woher und Wohin dieser Bilder zu reflektieren.

Die von Tim Mehigan (1996) thematisierte Krise der Auslandsgermanistik ist keineswegs ausgestanden. In Großbritannien beispielsweise ist das Interesse am Fach Deutsch in den letzten Jahren deutlich gesunken, in Irland häufen sich inzwischen auch Meldungen von rückläufigen Studentenzahlen. Einfache Patentrezepte, um das Fach Deutsch attraktiv zu machen, gibt es wohl nicht, aber eines scheint mir wesentlich zu sein: Die Auslandsgermanistik muss innovationsfreundlicher werden und risikobereiter neue Lehr-/Lernmodelle erproben und entwickeln, um auf veränderte Realitäten sinnvoll zu reagieren; das kann beispielsweise auch bedeuten, die positiven Seiten der neuen Medien bewusst zu nutzen, indem in einem virtuellen Forum Literaturseminare verschiedener Universitäten miteinander in Kontakt treten, um sich über einen spezifischen Text, über ein interkulturelles Thema etc. zu verständigen oder gar gemeinsam (literarische) Texte zu verfassen.[14]

Vorbehalte gegenüber den neuen Medien und den Inhalten, die diese transportieren, sind verständlich; andererseits halte ich eine grundsätzliche Offenheit für die mit ihnen einher gehenden neuen Möglichkeiten für unabdingbar. Inzwischen gibt es selbst unter den Antroposophen, die für ihre notorische Medienskepsis bekannt sind, Stimmen, die vor einer übersteigerten Medienfeindlichkeit warnen, darunter die von Sebastian Gronbach:

> Wir 2002-Menschen sind für diese Zeit gemacht und in diese Zeit gehört die Technik, derer wir uns bewusst und freudig bedienen sollten. Selbstverständlich werden die Angriffe auf unsere Persönlichkeit durch die Technik immer heimtückischer und brutaler, aber das ist nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite öffnet neue Wege, um uns als Menschen weiter zu entwickeln, Grenzen zu überschreiten und neue Gipfel zu erklimmen. ... Der Technik nicht zu erliegen und sie dennoch zu nutzen, das ist die wahre Kunst. (2002: 67)

Der Auslandsgermanistik käme ein wenig mehr Experimentierbereitschaft sicherlich zugute. Indem sie beispielsweise eine stärkere Auseinandersetzung mit Bildlichkeit sucht

---

[14] Vgl. in diesem Zusammenhang z.B. die auf literarisches Schreiben bezogenen Aktivitäten des an der Pädagogischen Hochschule Freiburg eingerichteten Schreibzentrums: www.ph-freiburg.de/schreibzentrum.

und dabei z.B. die Unterschiedlichkeit aber auch Komplementarität von literarisch und medial erzeugten Bildern erkundet, könnte es im Bereich Literaturvermittlung zu ähnlichen Entwicklungen kommen, wie sie sich im Bereich moderner Kunst, speziell in einer Kunstrichtung unter der Bezeichnung *Nonchalance* bereits vollziehen:

> Die Jetztzeit-Künstler wollen sich nicht mehr in die ideologisierende Differenz zu den aktuellen Bildern und Medien stellen. Sie haben das kreative Potential der Bildergesellschaft erkannt, nehmen die Apparaturen und Hilfsmittel zum Nennwert und haben überhaupt keine Berührungsängste. ... In der jetzigen Haltung der Nonchalance verschwimmen die Begriffe, bilden sich interferierende Grenzbereiche aus – die Bilder werden quasi durch einen Oszillator gejagt, und die Verschmelzung von U und E, von mediatisiertem Bild und realem Bild schlägt sich mit Nachdruck in allen Bereichen kultureller Manifestationen nieder. Auch für dieses Zusammenkommen, frei von Vorurteilen und ästhetischem Dünkel, steht der Begriff der Nonchalance. (Doswald/Meyer 2002: 16f.)

Überhaupt scheint mir das Ernsternehmen einer künstlerischen Orientierung im Bereich Literaturvermittlung erstrebenswert[15], denn die künstlerisch-kreative Seite der Beschäftigung mit Literatur scheint mir recht unterentwickelt. Es ist wohl diskutierenswert, inwieweit ein auslandsgermanistisches Studium in die auf Abstraktionsfähigkeit angelegte Literaturkritik einüben soll und bis zu welchem Grade es Mut machen sollte zu „subjektiven Zugängen" zur Literatur, zur Entfaltung der eigenen (Sprach-)Kreativität. Professionelle Schriftsteller, die eine germanistische Ausbildung durchlaufen haben und später in ihrer Karriere auf diese zurück blicken, drücken jedenfalls oft ihr Bedauern darüber aus, dass diese Ausbildung eher kreativitätshemmend war, so z.B. Christa Wolf:

> Das Studium der Germanistik hat mich – so sehe ich es heute – zunächst irritiert und in eine kritisch-theoretische Richtung gedrängt: ich schrieb Literaturkritiken. Vielleicht war mir eine gewisse Unmittelbarkeit im Kontakt mit der Realität abhanden gekommen, auch die Unbekümmertheit, die ja doch auch in dem wahnwitzigen Entschluss steckt, dem Unmaß an Geschriebenem nun auch ein eigenes Scherflein noch beizusteuern. Jedenfalls gab es starke Barrieren, die nur durch starke Erschütterungen durchbrochen werden konnten und einen Zwang zum Schreiben auslösten. ... Ich habe Kritiken geschrieben – im falschen Sinne. Ein Kritiker, der Bücher nach einem bestimmten Maßstab beurteilt. Das habe ich dann mit Entsetzen sein gelassen. [...] Die reine Werkkritik ist oft eine Fehlentwicklung: die Kritiker nehmen ein Buch her wie ein Objekt – so wie die Naturwissenschaftler irgendein zu untersuchendes Objekt. Aber gerade *dieser* Wissenschaftsbegriff ist auf Literatur ganz sicher

[15] Vgl. hierzu auch Schewe (1998): DaF-LehrerInnenausbildung – nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst!

> nicht anzuwenden. Wenn also die Kritiker sich nicht entschließen können, die Subjektivität, die in dem Buch sich ausdrückt, mit in ihre Betrachtungen einzubeziehen, und sich selbst dazu in irgendein Verhältnis setzen, und zwar offen, dann wird das immer eine verklemmte Sache sein. (Magenau 2002: 67f.)

Welcher Student wünscht sich nicht eine große Nähe zu seinem Fach, eine „Disziplin auch zum Anfassen", eine Germanistik, die ihnen eine „ausgewogene Sinneskost"[16] bietet? Da eine solche Formulierung vorschnell mit einem „Verlust von fachlichen Standards" assoziiert werden könnte, möchte ich auf den Gewinn (an Studienmotivation etc.) verweisen, der in künstlerisch-praktisch orientierten Literaturseminaren/ -workshops erzielt werden kann, indem *verschiedene* Lernerintelligenzen gefordert und gefördert werden. Der Weg zur Literatur, z.B. zu Schillers Werken, ist nicht notwendigerweise für alle derselbe; diese Einsicht, die einer stärkeren Umsetzung in methodisch-phantasievolles Handeln bedarf, ist in der Literatur selbst zu finden. Im folgenden Auszug aus Gottfried Kellers *Der Grüne Heinrich*, in dem ich einige themenrelevante Stellen hervorgehoben habe, erinnert sich der Erzähler an seinen Vater und dessen Freunde:

> Wenn sie auch Schiller auf die Höhen seiner philosophischen Arbeiten nicht zu folgen vermochten, so erbauten sie sich um so mehr an seinen geschichtlichen Werken, und von diesem Standpunkt aus ergriffen sie auch seine Dichtungen, welche sie auf diese Weise *ganz praktisch nachfühlten und genossen*, ohne auf die künstlerische Rechenschaft, die jener Große sich selber gab, weiter eingehen zu können. *Sie hatten die größte Freude an seinen Gestalten* und wußten nichts Ähnliches aufzufinden, das sie so befriedigt hätte. Seine gleichmäßige Glut und Reinheit des Gedankens und der Sprache war mehr der Ausdruck für ihr schlichtes, bescheidenes Treiben als für das Wesen mancher Schillerverehrer der gelehrten heutigen Welt. Aber einfach und durchaus praktisch, wie sie waren, *fanden sie nicht volles Genügen an der dramatischen Lektüre im Schlafrock; sie wünschten diese bedeutsamen Begebenheiten leibhaftig und farbig vor sich zu sehen*, und weil von einem stehenden Theater in den damaligen Schweizer Städten nicht die Rede war, so entschlossen sich sich ... kurz und *spielten selbst* Komödie, so gut sie konnten. Die Bühne und die Maschinen waren freilich schneller und gründlicher hergestellt, als die Rollen erlernt wurden, und mancher suchte sich über den Umfang seiner Aufgabe selbst zu täuschen, indem er mit vergrößerter Kraft Nägel einschlug und Latten entzweisägte; *doch ist es nicht zu leugnen, daß ein großer Teil der Gewandtheit im Ausdruck und des äußern Anstandes, welche fast allen jenen Freunden eigen geblieben ist, auf Rechnung solcher Übungen gesetzt werden darf*. (Gottfried Keller 1986)

---

[16] Das Fehlen einer solchen in Familie, Kindergarten und Schule ist laut Sozialisationsforscher Hurrelmann (2002) Hauptursache für bedenkliche Verhaltens- und Lernprobleme bei jungen Menschen in fortgeschrittenen Industriegesellschaften; diese häufen sich scheinbar auch bei „hochintelligenten Kindern", potentiellen Studierenden von morgen.

Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik ist m.E. in der Vergangenheit vornehmlich als eine *Sozialisation zu Literatur* verstanden worden, indem kanonische Texte und deren literar-ästhetische Qualitäten im Vordergrund standen. Weniger als eine *Sozialisation durch Literatur*, die eine Fokussierung auf Lerner, auch unterschiedliche Lernertypen, bedeutet und danach fragt, in welcher Weise Literaturvermittlung im Laufe der Studienjahre (und darüber hinaus) auf die persönliche Entwicklung von Studierenden positiv einwirken kann. Mit Jörg Steitz-Kallenbach bin ich der Ansicht, dass die Literaturvermittlung von morgen sich zwischen diesen beiden Polen produktiv hin und her zu bewegen hätte:

> Die Spannung zwischen diesen Polen begründet das Gewinnbringende eines Literaturunterrichts, der die Entfaltung literar-ästhetischer Kompetenz als identitätsorientierte Beziehungsarbeit im interaktionellen Geschehen des Unterrichts begreift. (Steitz-Kallenbach 2001: 257)

Literatur

Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.) (1996) *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler, Hohengehren

Bailey, Kathleen M. et al. (1996) The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In: Freeman, Donald; Richards, Jack C. (eds.) *Teacher learning in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 11-29.

Doswald, Christoph; Meyer, Andreas (Hrsg.) (2002) *Nonchalance*. Biel, Centre PasquART Biel/Benteli Verlag.

Ehlers, Swantje (2001) Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Helbig, Gerhard et al.: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1334-1345.

Esselborn, Karl (1999) *Wozu Literatur im Fremdsprachenunterricht und welche?* http://www.idt2001.ch/fachprogramm/sektionen/beitraege/Sekbeitr/Lang15/15Esselborn2.doc, 1 - 15.

Franzen, Jonathan (2002) Vielleicht auch träumen. *Literaturen SPECIAL* 7/8, 6-23.

Gardner, Howard (1993) *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*. New York, Basic Books.

Gronbach, Sebastian (2002) Technik, die begeistert – die andere Seite der Macht. *Info3 – Anthroposophie heute* 6, 18-21.

Horisch, Jochen (2002) Die Grossen Werke und ihre Dichter. Der literarische Kanon hat viele natürliche Feinde – die schlimmsten sind seine Verteidiger. *Literaturen* 1/2, II, 32-35.

Hurrelmann, Klaus (2002) Zu viel für manche kleine Seele. Machen die Lebensumstände die Kinder krank? *Neue Zürcher Zeitung* Nr. 63, 16./17. März, S. 95.

Keller, Gottfried (1986) *Der Grüne Heinrich*. Berlin/Weimar, Aufbau-Verlag.

Kunz, Marcel (1989) *Spielraum. Literaturunterricht und Theater: Überlegungen, Annäherungen und Modelle*. Zug, Klett und Balmer.

Kunz, Marcel (1997) *Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Seelze, Kallmeyer.

Lehmann, Hans-Thies (2001) *Postdramatisches Theater*. Frankfurt, Verlag der Autoren.

Magenau, Jörg (2002) *Christa Wolf. Eine Biographie*. Berlin, Kindler Verlag .

Mehigan, Tim (1996) Über die Krise der ausländischen Germanistik und alternative theaterpädagogische Lernmodelle für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 26, 103, 141 – 147 (Teil I); 26, 104, 142-146 (Teil II) .

O'Sullivan, Emer (1984) Deirdre in der Mensa. In: Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *In zwei Sprachen leben. Berichte Erzählungen, Gedichte.* München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

O'Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar (2000) Making Professors – A Subjective Look at Hochschullehrersozialisation in the German, Irish and British University Systems. In: Holfter, Gisela; Lerchenmüller, Joachim; Moxon-Browne, Edward (eds.) *Jahrbuch des Zentrums für deutsch-irische Studien/Yearbook of the Centre for Irish-German Studies 1999/2000*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 50-56.

Paefgen, Elisabeth K. (1999) *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart, Metzler.

Scharang, Michael (2002) Die Sache der Moderne. Elfriede Jelinek, ein Weltexperiment – Laudatio zur Verleihung des Theaterpreises Berlin der Stiftung Preußische Seehandlung. *Theater heute* 6, 1-2 .

Scheller, Ingo (1998) *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin, Cornelsen/Scriptor.

Schewe, Manfred (1995) *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg, Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB).

Schewe, Manfred Lukas (1998) DaF-Lehrer/innen-Ausbildung: Nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst! *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46, 245-254.

Schewe, Manfred Lukas (2002) Teaching Foreign Language Literature: Tapping the students' kinaesthetic intelligence. In: Bräuer, Gerd (ed.) *Body and Language – Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Greenwood/Ablex Publishing, 73-93 .

Schewe, Manfred; Wilms, Heinz (1995) *Texte lesen und inszenieren. Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund*. München, Klett Edition Deutsch .

Spinner, Kaspar (1993) Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.) *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo.* Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg.

Steitz-Kallenbach, Jörg (2001) *Verstrickungen in Literatur: Literaturunterricht – Interaktion – Identität*. Oldenburg, Universität Oldenburg (Dissertation).

Vaßen, Florian (2001) Kunstform Theater und alltägliche Theatralität in der Mediengesellschaft. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 31, 124, 152-163.

Waldmann, Günter (2000) *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*. Hohengehren: Schneider Verlag

Waldmann, Günter (2001) *Produktiver Umgang mit dem Drama*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Wenk, Silke (2002) Wie kann wissenschaftliche Neugier zum Zuge kommen? Schlechte Zeiten für kreatives Arbeiten und das Desiderat eines intellektuellen Austauschs. *uni-info* 29, 4, 6 (Universität Oldenburg).

Winkler, Willi (2002) Lasst die Zuchtmeister ihre Rute schwingen! Kein Kanon ist der beste Kanon: Kinder lest doch, was ihr wollt! *Literaturen* 1/2, II, 38-41.

Biographische Angaben

War von 1982 – 1987 DAAD-Lektor/Lecturer am German Department der National University of Ireland, University College Cork, von 1987-1994 Lehrbeauftragter in der Anglistik, Germanistik und (interkulturellen) Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seit 1994 ist er College Lecturer am German Department, University College Cork. Seine Forschungstätigkeit richtet sich primär auf ganzheitliche Zugänge zum Lehren und Lernen von Sprache, Literatur und Kultur. Seine Veröffentlichungen umfassen z.B. *Fremdsprache inszenieren (1993); Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom (1993); Texte lesen und verstehen (1995) und Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht (2000).* Es geht ihm darin um einen Brückenbau zwischen verschiedenen, aber komplementären Disziplinen: Deutsch als Fremdsprache, Sprachlehr-/lernforschung, Pädagogik, Literaturwissenschaft/-didaktik, Drama/Theater und interkulturelle Studien.