

Literatur im Unterricht. Der 3. Weg.

Ergebnisse der Forschung im Rahmen des Forschungsteams ‚Angewandte Germanistik‘ an der Fukuoka Universität.

Andre Reichart

0 Einordnung

Im Rahmen des Forschungsteams ‚Angewandte Germanistik‘ habe ich mich sowohl in praktischer wie theoretischer Hinsicht mit der Frage beschäftigt, ob und wenn ja, wie Literatur sinnvoll Einsatz im Deutschunterricht an japanischen Hochschulen finden kann. Neben den theoretischen Auseinandersetzungen, die im Folgenden näher ausgeführt werden, gehören dazu ebenso die praktischen Projekte und Veranstaltungen, die ich durchgeführt oder an denen ich teilgenommen habe. Darunter zählen der Besuch des Workshop Literatur im ‚DaF-Unterricht für Anfänger‘, bei der ich viele Anregungen und Einblicke in die didaktische Arbeit mit literarischen Texten gewinnen konnte und die wiederum stark meine eigenen Unterrichtsentwürfe beeinflusst haben, wie sie am Ende des Beitrages referiert werden. Auch gehörte dazu die Betreuung der Referentin Frau Eva Simone Schiedermaier mit ihrem Vortrag „Sprache, Literatur, Kultur. Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, den sie an der Fukuoka Universität am 29. 11. 2017 gehalten hat.

1 Grundsätzliche Probleme in Bezug auf Aussagen über Fremdsprachendidaktik, sowie den Sinn und Nutzen von Unterrichtsgegenständen.

Es gibt gute Gründe, warum man gegen die Beschäftigung mit literarischen Werken im Fremdsprachenunterricht sein kann. Vergegenwärtigt man sich, dass der Fokus derzeitiger didaktischer Konzepte darauf abzielt den Lerner sobald als möglich zu kommunikativen Sprachhandlungen zu befähigen, die ihn vor allem in die Lage versetzen sollen, den Alltag zu bewältigen, dann ist von allen notwendigen Kompetenzen die literarische sicherlich eine der letzten. (Vgl. Kast: 11) Auch im

Fremdsprachenunterricht, der außerhalb der deutschsprachigen Länder stattfindet, wird im Erwachsenenunterricht seit längerer Zeit mehr Wert darauf gelegt vor allem eher die kommunikativen Fähigkeiten als die Übersetzungsfähigkeiten zu trainieren. Zielsetzung haben sich weg von einem Bildungsanspruch und hin zu einem ökonomischen Nutzen verschoben. (Vgl. Buhlmann/Fearns: 7) Auch diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten als Erst- oder Zweitsprache wählen, geben zudem immer seltener als Motivation an, Nietzsche, Goethe oder Heidegger im Original lesen zu wollen.

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird aber in verschiedenen Kontexten, auf verschiedene Weise, in unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Voraussetzungen unterrichtet. (Vgl. Buhlmann/Fearns: 7) Der praxisorientierte Deutschunterricht für Geflüchtete in deutschsprachigen Ländern fällt ebenso darunter, wie der studentische Unterricht an asiatischen Universitäten oder der Deutschunterricht an weiterführenden Schulen in Europa. Generelle Aussagen über den Sinn und Nutzen von Literatur im Deutschunterricht können deshalb nur sehr abstrakt ausfallen, wenn sie auf die Gesamtsituation anwendbar bleiben sollen, die aber je abstrakter sie sich gestalten, wenig konkrete Anschlussmöglichkeiten für die Praxis bieten. Bereits ab hier müsste man sich demnach darüber Gedanken machen, auf welche Zielgruppe der Deutschvermittlung anhand von Literatur die entsprechenden didaktiktheoretischen Überlegungen anzuwenden sind, weshalb die folgende eher pauschale Abhandlung dieser Frage immer nur zu einem gewissen Grad allgemeingültig verstanden werden kann. Denn je nach Ausgangslage sind bei der Literaturvermittlung ganz andere Faktoren zu berücksichtigen, die letztlich natürlich nicht nur die Zielsetzung, sondern auch die Wahl der Mittel beeinflussen. (Vgl.

Buhlmann/Fearns: 88 f.)

So etwa hat der Deutschunterricht für Migranten in Deutschland derzeit weiterhin andere Schwierigkeiten, als sich mit der Zunahme von Lehrgegenständen zu beschäftigen.

In ihrer zusammenfassenden Studie von 2017 weisen Sahlender und Schrader noch einmal deutlich darauf hin, dass die Kapazitäten nicht ausreichen würden, um die bestehende Nachfrage an Unterricht zu decken und dass darüber hinaus kaum Erfahrung und Konzepte vorlägen für z.B. die Alphabetisierung im Erwachsenenunterricht hinsichtlich der lateinischen Buchstaben. (Sahlender/Schrader: 276 f.) Sahlender und Schrader sprechen hier von „(funktionalen) Analphabeten“, ein Eurozentrismus, da die meisten dieser Analphabeten mindestens ein nicht römisches Alphabet beherrschen, der uns an andere Stelle noch einmal begegnen wird.

In diesem Zusammenhang weisen sie noch auf ein generelles Problem der Erwachsenenbildung hin, nämlich dass sehr wenige empirische Forschungsergebnisse überhaupt zum Spracherwerb dieser Lernergruppe vorlägen würden - eine Schwierigkeit, die immer wieder die didaktischen Disziplinen betrifft und seit mindestens einem halben Jahrhundert mal um mal zur Sprache gebracht wird. (Sahlender/Schrader: 279)

Einen ähnlichen Fall stellt die Untersuchung von Gamper et al. zum Integrationsunterricht für Deutsch als Zweitsprache dar. Derzeit existieren in Deutschland drei Modelle (inklusive/teilinklusive/separat) zur Integration von Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, parallel nebeneinander. (Gamper et al.: 412) Die Arbeit von Gamper et al. möchte nun untersuchen, welches dieser drei Modelle, wie und an welchen Schulformen praktiziert wird und welches von diesen am effektivsten ist. Nach eigenen Angaben ist ihr Ziel: „die bisherigen, meist qualitativen Studien durch quantitative Daten zu ergänzen und zentrale Aspekte zu überprüfen.“ (Gamper et al.: 411) Nachdem sie anhand anderer Studien zu dem Schluss kommen, dass vorrangig nicht die Modelle, sondern bildungspolitische Faktoren einen viel größeren Einfluss zu haben scheinen, ist das Mittel der Wahl, um die Daten zu erheben erneut ein Fragebogen, an dem etwas über 350 Lehrkräfte teilgenommen haben (Gamper et al.: 414) Wenig überraschend werden die Ergebnisse zum Schluss wie folgt relativiert:

Einschränkend sei angemerkt, dass die Forderung nach einem klaren Konzept auf einer subjektiven Einschätzung der befragten Lehrkräfte beruht, die zudem einer Selbstselektion der Stichprobe unterliegen. Unklar bleibt, wie sich die vielfältigen

Faktoren auf die erfolgreiche Integration von Schüler/innen und auch Lehrkräften auswirken. (Gamper et al.: 423)

Das Ergebnis ist in vielerlei Hinsicht paradigmatisch. Es zeigt, dass ernstzunehmende und aussagekräftige Studien einen viel größeren Aufwand und andere Überprüfungsmethoden benötigen, als derzeit es die Kapazität der Forscher und Institute in der Regel erlaubt. Daraus resultiert, dass sehr wenige empirische Ergebnisse über die einzelnen Effekte von Unterrichtsformen, Methoden etc. existieren. Die Frage hinsichtlich dem Nutzen der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht bildet da keine Ausnahme. Die im Folgenden untersuchten Positionen beruhen in der Mehrzahl auf ‚subjektiven Einschätzungen‘, auch wenn sie gut argumentiert sind.

2 Historischer Verlauf der Diskussion

Die Diskussion über den Sinn und Nutzen der Verwendung von Literatur beginnt praktisch mit der ersten kommunikativen Wende Anfang des 20. Jahrhunderts. Die erstmalige Abkehr von der bis dahin dominierenden Grammatik-Übersetzungsmethode lässt zeitgleich auch die Beschäftigung mit Literatur in Kritik geraten, da sie dem didaktischen Ziel der Befähigung zur Kommunikationsfähigkeit als nicht mehr angemessen scheint. Seitdem durchzieht nicht nur den DaF-Unterricht, sondern jegliche Debatte über Fremdsprachenvermittlung die Frage nach der Nützlichkeit literarischer Texte. (Vgl. Steinbrügge: 7) Da zudem das Thema der Literaturvermittlung ein beliebtes unter den Diplom- und Magister-/Masterarbeiten ist, wird die Aufarbeitung des chronologischen Ablaufs dieser Debatte mal um mal reproduziert, weshalb an dieser Stelle davon abgesehen wird. Einen guten Überblick über die Entwicklung nach 1975 bietet z.B. der Artikel von Bernd Kast ‚Literatur im Anfängerunterricht‘ (1994).

Entscheidend ist, dass die Diskussion seit den 1980er Jahren im schnelleren Wechsel zwischen Ablehnung und Verteidigung verläuft und häufig auf den Artikel von Harald Weinrich ‚Von der Langeweile des Sprachunterrichts‘ (1981) zurückgeführt wird. (Vgl. Schiedermaier: 18) Bezeichnenderweise spricht sich Weinrich vor allem auch deswegen für die Reetablierung der Literatur aus, um die Strukturvermittlung der Sprache interessanter zu gestalten. ‚Sprachunterricht‘ verwendet er in seinem Artikel fast synonym zu ‚Grammatikunterricht‘ (Weinrich: 171) und schildert die Entwicklung bis

zu Beginn der 1980er Jahre entlang der linguistischen Wenden über Behaviorismus, Generative Grammatik und Pragmatik (Weinrich: 173-4). Der im Titel erwähnten Langeweile des (Grammatik-)Unterrichts ließe sich nun durch Interesse entgegenwirken, ergo sei es sinnvoll durch Verwendung von Literaturbeispielen Interesse für die Sprachstruktur zu wecken (Weinrich: 180). Sprachform und Sprachstruktur sind für ihn essentiell, dem handlungsorientierten Pragmatismus hingegen spricht er eine fundierte Vermittlung ab (Weinrich: 174-5). Die Rückführung des Unterrichts an die klassischen Texte reetabliert letztlich den Ausgangszustand des Fremdsprachenunterrichts der 1950er Jahre. Das bedeutet aber, dass die angesprochene Argumentationstradition ausgehend von Weinrich streng genommen nicht für die Nützlichkeit der Literatur im Hinblick auf die kommunikative Methode, sondern für die Grammatik-Übersetzungsmethode argumentiert. In nuce steckt hier eine Problematik, die im Spannungsfeld zwischen kommunikativer und Grammatik-Übersetzungsmethode anzusiedeln ist. Bezeichnend für die Debatte der 1980er Jahre ist seine Abhandlung auch deshalb, weil es ein fortwährendes Ressentiment im deutschen Fremdsprachenunterricht, häufig von Vertretern der altphilologischen Richtung gab und gibt, die letztlich an den weiterführenden Schulen in Deutschland eine Umsetzung einer reinen kommunikativen Methode blockierten und deren Argument der Strukturvermittlung nun wieder auf die Notwendigkeit der Literatur im Unterricht zurückgebunden wird. In diesem Zusammenhang sicherlich auch erwähnenswert ist, dass das manchmal vorgebrachte Gegenargument, dass sich die GÜM (Grammatik-Übersetzungsmethode) über Jahrhunderte bewährt habe und deshalb sie den reformatorisch motivierten Methodenwechseln überlegene sei, nicht haltbar ist, wenn man bedenkt, dass die Methode in ihrer Geburtsstunde eine Abkehr von der mittelalterlichen Praxis der Sprachmeister-Lehrwerke war, die nämlich anders als die GÜM mit dem Ziel der Befähigung zur (kaufmännischen) Kommunikation entwickelt wurden und in ihrem Aufbau eher an heutige Lehrwerke erinnern, die sich an einfachen Alltagssituationen orientieren. (Vgl. Harr et al.: 67) Der Vorwurf der Vertreter der GÜM, dass die ‚neuen Methoden‘ (die direkte Methode war zu dem Zeitpunkt auch schon fast hundert Jahre alt) die Vermittlung von Grammatik vollkommen vernachlässigen, entsprang weniger fundierter Kritik und war mehr Ausdruck der Befürchtung außer Grammatik und Übersetzung noch etwas anderes vermitteln zu

müssen. (Respektive zu einer profanen Sprachmeisterei zurückkehren zu müssen.) Konsequenterweise wurde von dieser Richtung dann auch Vermittlung von Kultur und das Moment der Fremde anhand von Literatur dankbar als Kompromiss hinsichtlich interkultureller Ausrichtungsvorgaben der Lehrpläne übernommen. Denn letztlich bedeutete dies nicht viel mehr, als über das Übersetzte zu reden. Die daraus hervorgehende Richtung, die sich sowohl an Hochschulen, als auch an weiterführenden Schulen etablierte, wird in diesem Zusammenhang häufig als ‚interkulturelle Germanistik‘ bezeichnet. Die grundsätzliche Kritik, die gegen die interkulturelle Germanistik vorgebracht wird, ist, dass sie kaum Fragen der Didaktik klärt und ausschließlich fachwissenschaftlich vorgehen würde. (Vgl. Henrici: 20) Ähnlich dem ‚klassischen Fremdsprachenunterricht‘ fehle ihr z.B. ein Konzept für die Situation, dass ein Erstsprachler der Zielsprache Fremdsprachenlernern eben diese vermitteln muss und deshalb eine Sprachbarriere zu überwinden hat. Tatsächlich scheinen Plädoyers für die Verwendung von Literatur eher selten auf konkrete Unterrichtssituationen zu referieren und mehr ein generelles Ideal anzuvisieren. Sonst würden womöglich wie oben bereits erwähnt Argumentationen sich nicht so häufig auf abstrakte Sachverhalte beziehen, wie Authentizität, Antiautomatisierung oder interkulturelle Kompetenz. Oder sie gehen in anderen Fällen von der Situation der Sprachvermittlung in höheren Bildungsinstitutionen unter Erstsprachlern aus. So äußert etwa Lieselotte Steinbrügge ganz konkret in ihrer Abhandlung, dass der von ihr primär in den Fokus genommene Fremdsprachenunterricht, zu dem für sie die Literatur untrennbar dazu gehört, der der staatlichen Institutionen für die höhere Bildung sei, in deren Lehrplänen die Literatur „irgendwie immer da“ sei (Steinbrügge: 7). Diese ‚Hartnäckigkeit‘ ist für sie nicht nur traditionell bedingt, sondern zugleich Beleg für die essentielle Bedeutung der Literatur für den Fremdsprachenunterricht (Steinbrügge: 8).

Seit dem Beginn der Debatte nach dem 2. Weltkrieg lösen sich Phasen der Befürwortung und der Ablehnung von Literatur in immer rascherer Folge ab.

Viele aktuelle Lehrwerke wie etwa Kletts ‚Daf Leicht‘ oder Cornelsens ‚Prima Plus‘ bieten wenigstens auf den Stufen A 1 bis A 2 keinerlei literarische Texte im Kursbuch an, sondern wenn überhaupt als zusätzliche Handreichung. Gleiches gilt für die Reihe ‚Menschen‘ vom Hueber Verlag. Selbstverständlich ist demnach derzeit die Verwendung von Literatur zumindest im

Anfängerunterricht nicht mehr.

Nach Schiedermaier verschiebt sich auch seit 2010 der Fokus der Diskussion um die Verwendung von Literatur im FSU (Fremdsprachenunterricht) immer mehr hin zum Verhältnis ihrer theoretischen Diskurse. (Schiedermaier: 7)

3 Nicht didaktische Aspekte der Diskussion

Die Diskussion, ob und wenn ja wie Literatur verwendet werden soll, besitzt m.E. immer neben den rein didaktischen auch hochschulpolitische und ideologische Aspekte. Dies schlägt sich dann zwangsläufig in der Zustandsbeschreibung des Fremdsprachenunterrichts sowie der Herangehensweise in Bezug auf die Literaturvermittlung nieder.

Denn lange Zeit existierte weder eine weitgefächerte Akzeptanz, noch eine ausgeprägte Kooperation zwischen der deutschsprachigen Literaturwissenschaft und der Fremdsprachenwissenschaft. Sehr deutliche Worte findet diesbezüglich Gert Henrici wenn er schreibt:

Das Verhältnis dieses relativ jungen Fachs zur Germanistik ist nach wie vor von ausgeprägten Ambivalenzen gekennzeichnet. Despektierliche Uninformiertheit dokumentierende Äußerungen wie z.B. „Sprachkursfach“, „DaFkes“ sind leider immer noch zu hören. (Henrici: 19)

Weiter weist er daraufhin, dass trotz der Ablehnungen es Bestrebungen gibt, das Fach in die Germanistik einzugliedern und zwar auf Grund seiner Popularität unter Studienanfängern. Er warnt, dass dies zu einer Marginalisierung und zum Verlust der Selbständigkeit führen würde, wie es der Sprach- und Literaturdidaktik bereits widerfahren sei. (Henrici: 20)

Auch die Versuche der Literaturwissenschaft ihrerseits sich interkulturell aufzustellen und somit zumindest teilweise sich den Zielen der Sprachvermittlung bzw. der Auslandsgermanistik anzunähern, sieht er überaus kritisch:

Die modische Variante ‚Interkulturelle Germanistik‘ geht mit ihren elitären Ansprüchen an den neu entwickelten Bedürfnissen der jüngeren Generation der Auslandsgermanistik vorbei. (Henrici: 20)

Neben den zwischenmenschlichen Schwierigkeiten unterstellt Henrici den fachwissenschaftlichen Vertretern der Literaturwissenschaft und Linguistik vor allem ein opportunistisches Interesse zu haben.

Das ist wenig verwunderlich, weil die seit Jahrzehnten immer wieder aufflammende Diskussion über Sinn und Nutzen der Literaturwissenschaft natürlich mutatis mutandis mit ihrem Gegenstand verschränkt ist und über diesen in andere Diskussionen hinein getragen wird. Über die Richtigkeit und Notwendigkeit dieser Diskussion sind die Meinungen sehr gespalten und es würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen, die Komplexität der einzelnen Positionen auch nur im Ansatz darzustellen. Dennoch kehrt sie in regelmäßigen Abständen sowohl im Feuilleton, als auch in Fachzeitschriften wieder.

Damit verbunden ist ebenso der hochschulpolitische Aspekt der Debatte, denn in der gefühlten oder realen Krise der Literaturwissenschaft, deren Vertreter um ihre Existenz fürchten, kann es strategisch sinnvoll sein, sich an das lange Zeit stiefmütterlich behandelte Kind DaF/Z zu hängen, um so das eigene Fortbestehen zu sichern.

Wenn über Literatur im Unterricht gesprochen wird, muss dieser Aspekt der Diskussion mitgedacht werden. Es läuft ein Graben zwischen denjenigen Vertretern, die sich der ‚Fremdsprachenwissenschaft‘ und denjenigen, die sich der ‚Interkulturellen Literaturwissenschaft‘ zugehörig fühlen. Deshalb besteht die Sorge der Vertreter der einen Richtung, dass Ressourcen, Kompetenz und Zuständigkeiten über den Unterricht und seiner Methode von den anderen Vertretern vereinnahmt werden. Ohne den Vertretern der einen oder anderen Richtung Böswilligkeit zu unterstellen, muss dennoch festgestellt werden, dass sie wissenschaftlich betrachtet anders sozialisiert worden sind. Fachwissenschaftliches, deutschdidaktisches und fremdsprachendidaktisches Vorgehen sind in Ansatz und Zielsetzung verschieden. In der Diskussion um die richtige Verwendung der Literatur im Unterricht tritt dies wieder zutage.

Gegen das Bestreben einer „ästhetischen Erziehung“ durch Literatur, auch als Hinführung zur Kunst und einem fundamentalen Kulturaspekts des Menschen an sich, ist prinzipiell nichts einzuwenden, so lange das Vorgehen reflektiert stattfindet. (Vgl. Vanhaegendoren: 395f.) Auch unter dem Aspekt einer ‚interkulturellen Kommunikation‘ kann die Auseinandersetzung mit Literatur, die im deutschsprachigen Raum nun einmal über mehrere Jahrhunderte das Leitmedium und das Fundament der Kultur darstellte, nicht nur gewinnbringend, sondern vor allem auch notwendig sein. Vanhaegendoren schreibt in diesem Zusammenhang vollkommen richtig: „[D]er literarische Gehalt einer Kultur ist für das Verstehen der täglichen Wirklichkeit, besonders auch

der sprachlichen, kein Luxus [...]“ (Vanhaegendoren: 397) Gleichzeitig plädiert er aber auch aus Gründen der politischen Bildung und kulturhistorischen Bewusstmachung für eine Hinzunahme der Trivilliteratur. (Vanhaegendoren: 396) Die ‚kritische Hinterfragung‘ gesellschaftlicher Normen und Werte darf sicherlich auch nicht auf Seiten des Lernenden ausgeklammert werden, wenn es um die Frage nach Zweck und – ja, auch – Nutzen der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht geht.

Literatur ist und bleibt die Kür der Sprachkompetenz. Wäre dem nicht so, könnte man sich den gymnasialen Deutschunterricht und das angeschlossene Germanistikstudium sparen. Literatur erschließt sich nicht mehr von alleine. Ebenso ist die Idee, durch komplexe, da häufig aus vergangenen Epochen stammende, Literatur Kultur und Denken vermitteln zu wollen, womöglich ein Relikt aus der humanistischen Bildungsidealzeit, deren Einstellung selbst bei den eigenen Muttersprachlern nur noch vereinzelt anzutreffen ist. Aktuelle Gegenwartskultur findet in den digitalen Medien statt, weshalb Vanhaegendorens Aussage insofern einzuschränken ist, dass immer größere Teile der Sprachwirklichkeit ohne Literatur auskommen. Sowieso stellen längere, gedruckte Textpassagen, die in relativ kurzer Zeit gelesen werden müssen und womöglich eine ungewohnte oder alte Sprachverwendung aufweisen, nicht nur für den Sprachlerner, sondern inzwischen auch für muttersprachliche Studenten eine Herausforderung dar. (Vgl. Schiedermaier: 17)

Überdies ist für die Rezeption von Literatur ein Wissen über gegenwärtige und vergangene kulturelle, philosophische und politische Diskurse sowie eine Sprachkompetenz für Nuancen, Ironie und andere Formen des uneigentlichen Sprechens, nötig. Der Zugang zur Literatur selbst ist ein hochgradig kulturspezifischer. Arbeitsanweisungen wie *„Diskutieren Sie im Klassenverband über X“* tendieren ebenfalls zum Eurozentrismus und setzen unreflektiert voraus, dass die Vorstellung sich durch lebhaftere, intellektuelle Diskussion im gegenseitigen Befruchten der Ideen dem Verständnis eines Textes anzunähern – kurz, Hermeneutik – eine menschliche Universalie darstellt. Es wird also in so einem Fall angenommen, dass der Lerner bereits in irgendeiner Form die Kernkompetenz der Literaturbeschäftigung wenigstens rudimentär erworben hat und deshalb ‚nur noch‘ das Sprachverständnis im Weg steht. Dies noch einmal in Bezug gesetzt zur eingangs erwähnten faktischen oder funktionalen Situation des Analphabetismus bei

Lernern zeigt, wie weit hier Praxis und Ideal auseinandergehen können und weshalb einige Fachvertreter die Diskussion um den Gegenstand Literatur im Fremdsprachenunterricht als ‚realitätsfern‘ bezeichnen. Zwar gehört das Bewusstsein über und die Unterscheidungsfähigkeit verschiedener Sprachkodes und Sprachverwendungen zur Basiskompetenz ‚literaler Qualifikation‘. Aber auch hier können komplexe Strukturen nicht vor den Grundlagen vermittelt werden, sowie es fraglich ist, ob sich Grundlagen sinnvollerweise an komplexen Strukturen unterrichten lassen, weshalb diese Kompetenz auch in zwei Teilbereiche zerfällt. (Vgl. Harr et al.: 63)

Zusammenfassend muss man also feststellen, dass die Diskussion um die Verwendung von Literatur im Unterricht von mindestens zwei großen Schwierigkeiten flankiert wird, die eine rationale Lösung des Problems verhindern können. Zum einen wäre da der fehlende Konsens hinsichtlich der methodischen Ausrichtung und der gegebenen Lehrsituation, die je nach Fall eine andere Argumentation erforderlich machen würde. Wie bereits erwähnt ist es für Fachvertreter der GÜM aus ganz anderen Gründen plausibel, Literatur zu verwenden, als für Vertreter einer eher kommunikativ-pragmatischen Ausrichtung. Die besprochenen Autoren lassen anklingen, dass häufig das Ausblenden dieses Umstandes gerade aus dem Ressentiment gegenüber anderen Methoden resultiere.

Die zweite Schwierigkeit stellen politische und ideologische Bestrebungen dar, die die Frage nach der Stellung der Literatur im FSU nicht zu einer Frage der Didaktik und der Methode, sondern zu einer der Bildungspolitik und Kulturüberzeugung verschieben und dann teilweise aus opportunistischen Gründen im tatsächlichen oder vermeintlichen Kampf um Ressourcen über den Gegenstand Literatur versuchen sich die Kompetenz zur Sprach- und Kulturvermittlung generell aneignen zu wollen. Auch in diesem Fall ist weniger mit einer rationalen Argumentation und mehr mit einem rhetorischen Plädoyer für die Verwendung der Literatur in der Sprachvermittlung zu rechnen. Im Folgenden gilt es deshalb die Argumente zu isolieren, die nicht Teil der beiden Schwierigkeiten sind, oder wenigstens, wenn die Argumente Anteil an diesen haben, sie auf einen rationalen Kern zu reduzieren.

4 Argumente für die Literaturverwendung

Natürlich hat sich in den letzten Dekaden auch in der Praxis gezeigt, dass Hermeneutik keine zu voraussetzende Kernkompetenz darstellt, weshalb gerade für den Anfängerunterricht Literatur ausgesucht wird, die zumindest sprachlich keine große Komplexität aufweist. Ernst Jandls Gedichte bzw. generell die Werke der konkreten Poesie sind deshalb häufig ausgesuchte Texte. Auch wird von dem ‚harten‘ *Literaturbegriff* abgerückt und häufig sich zunächst zum ‚harten‘ *Textbegriff* und schließlich zum ‚weichen‘ *Textbegriff* gewendet, womit dann praktisch alles, was in kulturellen Medien vorhanden ist als ‚Literatur‘ deklariert werden kann, weshalb dann Märchen, Fabeln, Sketche, Comics, Blogbeiträge, Musikvideos usw. unter Literatur subsumiert werden. (Vgl. Schiedermaier: 7) Ungeachtet des kulturellen Werts jedes einzelnen Elements entsteht hier der Verdacht, dass ein grundsätzliches, didaktisches Problem durch eine Begriffsdefinition gelöst werden soll. Streng genommen müssten auch Gedichte der konkreten Poesie zunächst kulturhistorisch eingeordnet werden, wollte man vermitteln, warum diese Gedichtform a) als Gedicht und b) als literarisch relevant anzusehen ist.

Welche Argumente sprechen nun aber konkret für die Verwendung von Literatur und sind sie auch mit einem harten Literaturbegriff vereinbar?

Seit den 1980ern und bis in die aktuelle Diskussion hinein wird wiederholt auf die Fähigkeit der Literatur hingewiesen, mit ihren Mitteln der Bewusstmachung ausgehend vom Rhythmus, über Metaphorik und Verfremdung bis hin zur Ambivalenz die Aufmerksamkeit auf ihr Material Sprache und ihre ‚Gemachtheit‘ zu lenken. Dies würde im Lernkontext die Lernenden für die Struktur der Sprache sensibilisieren. Weswegen dementsprechend Übungen seit dieser Zeit mit diesen didaktischen Zielen vor Augen konzipiert werden. (Vgl. Schiedermaier: 18 f.) Hierbei fällt auf, dass wenngleich die Vielfalt der Fähigkeiten der Literatur betont wird, ihr Nutzen sich aber auf Form- und Strukturverständnis konzentriert. Schiedermaier fasst deshalb diese Literaturverwendung wie folgt zusammen:

Zugespitzt könnte man sagen, dass sie lediglich die Tatsache berücksichtigen, dass literarische Texte aus grammatischen Strukturen und Wörtern bestehen, dass es ihnen aber weniger um die Auseinandersetzung mit Literatur geht, als um das Erlernen von Grammatik. Literatur wird hier zur methodischen Strategie gegen ermüdende Sprachübungen. (Vgl. Schieder-

mair: 21)

Als Argument für die Wahl eines literarischen Textes wird dabei immer wieder auf die Authentizität verwiesen, dass also der Text nicht spezifisch für ein Lehrbuch entwickelt wurde, sondern ein originär kulturelles Artefakt darstelle. Aber auch jeder literarische Text, der didaktisiert wird, verliert seine ‚Authentizität‘ in dem Moment, wo er wieder Werkzeug und Teil des Unterrichts wird. Deshalb haben sich die Verfasser von ‚Themen Neu 1‘ auch sicherlich nichts Böses dabei gedacht, wenn sie selbstverfasste Texte an das jeweilige Ende einer Lektion ihres Lehrbuch gestellt haben, die den Anschein authentischer literarischer Texte haben und auf der Hör CD mit ausgebildeten Schauspielern anspruchsvoll umgesetzt wurden. Es war ihnen wahrscheinlich nicht möglich zu jedem spezifischen Lernziel einen dem Lernniveau angemessenen authentischen Text zu finden. Es zeigt aber auch, dass die erhoffte Authentizität, eine fragile ist. Authentizität zeigt sich in diesem Kontext womöglich am ehesten dadurch, dass die verwendete Sprache die alltäglichen Muster durchbricht und kreative Wortverwendung besitzt. Beides genau das, was in einer Unterrichtssituation, wo versucht wird Komplexität schrittweise zu vermitteln und nötigenfalls zu reduzieren, eher kontraproduktiv ist. Mehr noch kann der Lerner für den Alltagsgebrauch kaum Phrasen oder Worte aus diesem spezifischen, weil gerade uneigentlichen Kontext entlehnen. Wobei wohlgermerkt im vom Andrea Riedel aus ihrer Lehrpraxis geschilderten Fall eine Studentin nun Dank Ernst Jandl über das neue Vokabular ‚kotzen‘ und ‚Koks‘ (Heroin) verfügt, was beides vermutlich in den Lehrwerken bis B 2 eher nicht zu finden sein wird und damit sicherlich einen Erfolg darstellt. (Riedel: 9) Ähnlich argumentiert auch Steinbrügge, wenn sie schreibt:

So kann man mit Prévert's Gedicht *Déjeneur du matin* nachhaltiger die Polysemie des französischen Verbes „mettre“ vermitteln als mit einem Wörterbuch. (Steinbrügge: 10)

Zunächst einmal aber handelt es sich bei dem von Riedel beschriebenen Lernerfolg um einen unintendierten Nebeneffekt, der bei jeder Übersetzungsübung auftreten kann. Die Polysemie von ‚Koks‘ spielt für das Gedicht von Jandl keine Rolle. Wollte man auf diese Sprachambivalenz gezielt aufmerksam machen, wäre vermutlich der Popsong *Mutter, der Mann mit dem Koks ist da* (T>> MA 1995) von Falco (aka Johann Hölzel) wahrscheinlich zielführender gewesen, der allerdings gerade kein

hochkammliterarisches Beispiel darstellt. Was zurück zur Frage der Authentizität führt und ob nicht anderes, gezielt ausgesuchtes Material aus der Pop- und Trivalkultur nicht weitaus geeigneter hinsichtlich Aktualität, lernerangemessener Komplexität und pragmatischer Verwendbarkeit wäre. Auch hier wiederum stellt die Lehrperson womöglich ein größeres Hindernis dar, da sie durch kulturellen Kontext und ihr Alter nicht zwangsläufig an der aktuellen Kultur der Lerner partizipiert, sie also auf Grund ihres Wissensstands gar nicht in der Lage wäre adäquates Material auszusuchen.

5 Der ‚neue‘ Weg: Literatur als Literatur?

Die derzeitige Umsetzung in den weiterverbreiteten Lehrwerken sieht einen eher konservativen Umgang mit der Literatur vor. So dient das Material Text als produktiver Schreib Anlass (z. B. ‚*Tangram 2 B*‘ S. 98-99) oder als Grammatik- oder Wortschatzbeispiel (‚*Tangram 2 B*‘ S. 83), wenn etwa in Reinhard Mey ‚Manchmal wünschte ich ...‘ Konjunktivformen unterstrichen werden sollen. Im Schubert-Verlag hat das Arbeitsblatt Heinrich Heine ‚Die Lorelei‘ als Lückentext eher unterhaltenden Charakter und wieder andere Verlage nutzen die Literatur als Anlass zur Landeskunde (‚*Prima Plus I*‘ Extra Arbeitsblätter)¹.

Diese ‚pragmatische‘ Verwendung steht in der Kritik der aktuellen Diskussion, wonach gerade nicht Literatur ‚zweckentfremdet‘ werden soll, um sekundäre Phänomene wie Grammatik, Phonetik, Semantik etc. zu veranschaulichen und zu üben, sondern Literatur soll als Literatur wahrgenommen und präsentiert werden. (Vgl. Schiedermaier: 7) Um noch einmal zusammenfassend zu konkretisieren: Die erste Welle der Kritik gegen die Verwendung von Literatur im Unterricht argumentiert mit der Notwendigkeit, alltagspraktische Sprachhandlungen dem Lerner zu vermitteln, anstatt kultur-elitäre Ansprüche umzusetzen. Diese Position richtet sich vor allem gegen die bis dato dominante Stellung der GÜM im Fremdsprachenunterricht, ins besondere an weiterführenden Schulen. Im Verlauf der Diskussion plädieren jedoch Vertreter verschiedener Richtungen dafür, Literatur eben doch wieder zum Lerngegenstand zu machen, und an diesem je nach Lernziel entsprechende Aspekte zu veranschaulichen. Seit den 1990ern steht jedoch ebenso die Art und Weise, wie der kommunikative Ansatz Literatur verwendet, in der Kritik.

Neue Ansätze zur Didaktisierung von Literatur *als* Literatur sind laut Schiedermaier noch wenig ausgearbeitet. (Schiedermaier: 17) Ein Befund, der erstaunt, beachtet man die langanhaltende Diskussion und der zugleich noch einmal verdeutlicht, dass ein Großteil der Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene stattfindet, ohne Rückbindung an die Praxis. Ein Phänomen, das sich ebenso bei der Theoriedebatte der Literaturwissenschaft beobachten lässt. Einen beispielhaften Ansatz den Schiedermaier für die Didaktisierung vorstellt, ist der von Michael Dobstadt und Renate Rieder, die nicht nur Literatur als Literatur benutzen, sondern gleichzeitig ihre Wirkung im Zusammenhang mit poststrukturalistischen Diskursen über die Verlässlichkeit von Wahrheit und Realität stellen. (Schiedermaier: 23) Schiedermaier schlägt im Anschluss daran vor, die Literarizität in ihrer Komplexität anhand von Analysen (z.B. linguistischen) zu veranschaulichen, um so die Dimensionen eines Textes besser verständlich zu machen. (Vgl. Schiedermaier: 24) Kurz: Sie fordert einen anspruchsvollen Literaturunterricht für den Fremdsprachenunterricht. Das zeigt sich auch noch einmal in ihrer Zusammenfassung der Diskussion um die Funktion der Literatur für die Landeskunde. Sei sie zuvor als historische Quelle betrachtet worden, an der sich geschichtliche Zusammenhänge veranschaulichen ließen, so verschiebe sich der Tenor zunehmend zu einer Literaturbetrachtung als Funktionsbetrachtung im Hinblick auf die Gesellschaft und im kulturwissenschaftlichen Sinne. Letztlich müsste auch bei einer Verwendung der literarischen Texte für landeskundliche Lernziele dieser komplexen, gesellschaftlichen Dimension Rechnung getragen werden. (Schiedermaier: 26f.) Deshalb beschreibt sie das neue Verständnis wie folgt:

Literarische Texte werden verstanden als gesellschaftliches Erzählen, das im Unterricht zum Gegenstand von kritisch reflektierendem Nachvollziehen wird. (Schiedermaier: 27)

Meines Erachtens tritt so mehr und mehr das Ziel der Sprachvermittlung und des Sprachenlernens zurück, zugunsten einer intellektuell herausfordernden Literaturvermittlung, die selbst dem Aspekt der Kulturvermittlung nicht gerecht wird, da sie derartig speziell und elitär-einseitig ist. Sie kann ihre Berechtigung in jedem Fall haben, z.B. in der fremdsprachlichen Didaktik der Literaturwissenschaft an der Universität. Sie kann aber nicht eine pauschale Gültigkeit für jegliche Form von

¹ https://www.cornelsen.de/fm/1272/9783061206338_Land_und_Leute_E3.pdf

Unterricht beanspruchen. Für welche Form von Unterricht Schiedermaier diese Literaturvermittlung vorsieht, versäumt sie zu erwähnen.

6 Resümee

Das grundlegende Problem insgesamt der Diskussion um Literatur im Fremdsprachenunterricht ist das *cui bono*. Bereinigt man die Positionen von den offensichtlich ideologisch und politisch motivierten, so verbleiben doch genug konträrverlaufende theoretische Überzeugungen, die wegen der disparaten Forschungslage sich im Grunde in einem axiomatischen Streit befinden. Wie an der Gegenüberstellung der Kritik vom kommunikativen über den pragmatisch-strukturellen bis hin zum sprachhandlungstheoretischen Ansatz deutlich wird, kritisieren die einzelnen Vertreter der Methoden – natürlich – den jeweiligen anderen Umgang, da der betreffende Gegenstand ja mit den Mitteln der zu kritisierenden Methode unterrichtet wird. Kern der Kritik ist damit nicht der Umgang mit dem spezifisch Literarischen, sondern Literatur und Poesie sind als Gegenstände austauschbar. Die jeweilige Kritik würde ebenso bei der Vermittlung von Grammatik etc. erhoben werden. Die kritisierende Theorierichtung stellt wenig überraschend bei der kritisierten Theorierichtung einen ‚falschen Umgang‘ mit dem Lerninhalt fest.

Die andere Stoßrichtung der Kritik, die sich für den Umgang der Literatur als Literatur stark macht, verfängt sich wiederum in einem ästhetisch-theoretischen Dilemma. Sicherlich richtig ist, dass Literatur sowohl als gesellschaftlich-kommunikativer, wie auch als symbolisch-struktureller Gegenstand nur dann angemessen vermittelt wird, wenn er in seiner Funktion und Konstitution auch genauso präsentiert wird. Oder anders formuliert: Dass Literatur nur als Literatur vermittelt werden kann, wenn es denn um die Literaturvermittlung geht, steht außer Frage. Das bedeutet aber wiederum auch, dass jeglicher Umgang mit literarischen Texten, die ein primär fremdsprachendidaktisches Ziel haben ungeachtet der Methode immer Literatur instrumentalisieren, in dem Moment, wo nicht mehr die Literatur an sich Gegenstand der Didaktisierung ist. Oder zugespitzt: Wann immer der Verdacht aufkommt, dass Literatur nur als Mittel zum Zweck verwendet wird, ist das didaktische Konzept abzulehnen. Diese ästhetisch-puristische Einstellung muss dann allerdings ebenso anerkennen, dass immer dann wenn eine angemessene Hinwendung zum literarischen Text als Sprachkunstwerk stattfindet,

der Fremdsprachenunterricht endet und der Literaturunterricht beginnt. Fremdsprachendidaktische Erfolge sind dann sekundäre Nebenprodukte. Die Vertreter der ästhetisch-puristischen Position müssen außerdem ebenfalls anerkennen, dass die Vorstellung vom richtigen Umgang mit der Literatur, denn nichts anderes bezeichnet ja die Forderung ‚Literatur als Literatur‘, auf einem zutiefst europäisch-kulturellem Konsens im besten Fall oder auf einem spezifisch deutschen Konsens im schlimmsten Fall beruht. Deswegen verläuft auch die Debatte um den rechten Umgang mit der Literatur im Fremdsprachenunterricht dieser Didaktiktheorie, wie das Schiedermaier veranschaulicht hat, *volens nolens* entlang der Theorieentwicklung innerhalb der Literaturwissenschaft.

7 Unterrichtsentwurf

Das Konzept, das hier vorgestellt werden soll, versteht sich weniger als Umsetzung der Forderung Literatur als Literatur zu vermitteln und mehr als Versuch die Vorstellung von Literatur und dem Umgang mit ihr aus spezifisch europäisch-kultureller Sicht zu vermitteln. Der Ansatz ist dabei ebenso bestrebt, das erforderliche Sprachniveau so offen zu halten, dass es auf allen Stufen des Spracherwerbs umgesetzt werden kann. Aus den vorherigen Überlegungen resultierend, ist es weniger als fremdsprachendidaktisch und mehr kulturdidaktisch zu verstehen, weshalb Spracherwerbsaspekte nicht die Primärziele darstellen.

Von der Konzeption her ist das Projekt als 12-teilige Serie gedacht, die in abgeschlossenen Einheiten zu etwa 90 Minuten verschiedene Aspekte des kulturell geprägten Umgangs mit Literatur vermitteln sollen. Der hier vorgestellte Unterrichtsentwurf umfasst nur die erste Einheit. Ziel der ersten Einheit ist die Vermittlung der Interpretationshaltung gegenüber der Polyvalenz und damit Ambivalenz hinsichtlich der Aussage literarischer Texte. Während also fundamental für andere Textgruppen im FSU die Erfassung der eigentlichen Aussage ist, soll als Ziel dieser grundlegenden ersten Einheit die Heranführung an die Auseinandersetzung mit einem Schriftsinn stehen, der nicht prinzipiell zu eindeutigen Ergebnissen kommen muss. Wichtig bei der Anlage war es deshalb in der gesamten Hinführung zum Lehrziel den Eindruck zu vermeiden, dass eine richtige Lösung existiere. Ziel war es ebenso die Lernenden für ein Unverständnis abseits des Sprachverständnis zu sensibilisieren, also ein Unverständnis, das gerade nicht aus man-

gelnder Sprachkenntnis resultiert.

Deshalb wurde zunächst der relativ einfache und kurze Satz aus Friedrich Nietzsches Aphorismen ausgewählt „Man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können“. Der Satz wird zunächst an alle Teilnehmer als Vorlage ausgehändigt. Je nach Interessenlage und Vorwissen der Gruppe kann noch zusätzlich Information zu Nietzsches Biographie dazu gegeben werden. (Anlage I, Abbildung 1) Die Biographie ist bewusst in der Erstsprache der Teilnehmer gewählt, da die Hauptlast der Übersetzungsarbeit einzig und allein auf dem ausgewählten Satz liegen und die Aufmerksamkeit nicht durch andere Übersetzungsaufgaben abgelenkt werden soll.

Nach Ausgabe der Handreichung 1 werden die Lernenden aufgefordert den Satz zu lesen und nötigenfalls zu übersetzen. Als nächster Schritt werden die Teilnehmer aufgefordert, zu zeichnen, was sie mit dem Satz assoziieren. Die Arbeitsanweisungen können dabei je nach Fähigkeit der TNs entweder in Erstsprache oder in Zielsprache erfolgen. Gleichzeitig soll die Aufgabe für die Lehrenden zur Überprüfung des Textverständnisses dienen und den Lernenden zugleich andeuten, dass der Zugang ein spielerischer und nicht ein evaluativer ist, bei dem das Ergebnis als gut oder schlecht bewertet wird.

An den Darstellungen ist ebenfalls zu erkennen, inwiefern die TN bereits mögliche Interpretationen des Satzes in diese erste Aufgabe mit einfließen lassen. (Siehe Anlage II, Abbildung 3-8)

In einem nächsten Schritt werden nun die Lernenden aufgefordert, Wortigel bzw. Assoziationswolken zu den beiden Texttermen ‚tanzender Stern‘ und ‚Chaos‘ zu erstellen. Aus den so gefundenen Worten sind die TN aufgefordert, sich auf ein Wort zu einigen und mit diesem ebenfalls einen Wortigel zu gestalten. Je nach zeitlichem Rahmen kann der Vorgang zu beiden Texttermen bis zu drei mal wiederholt werden. (Anlage III, Abbildungen 9-11) Gleichzeitig mit der Arbeitseinweisung erhalten die TNs auch noch eine weitere Handreichung. (Anlage I, Abbildung 2) In diese sollen sie am Ende des Wortersetzungsprozesses das so substituierte Wort eintragen und, falls noch nicht im Wortfindungsprozess geschehen, ins Deutsche übersetzen. Der so gefundene Satz bildet nun die ‚Interpretation‘.

Die Unterrichtseinheit wurde mit Studenten des ersten bis zum vierten Studienjahres in unterschiedlichen Klassenstärken durchgeführt, wobei die größte 35 und die kleinste 12 Teilnehmer umfasste. Zusätzlich haben

während des Unterrichts auch deutsche Austauschstudenten die Übungen mitgemacht. Die Deutschlernenden waren sowohl Deutschhauptfach- als auch Nebenfachstudenten. Insgesamt wurde die Unterrichtseinheit in 6 Klassen mit 78 Studenten durchgeführt. Anschließend wurden die TN um Feedback mit Hilfe von Minute-Papers gebeten. (Anlage IV) Dabei zeigte sich, dass in der Mehrheit der Unterricht als unterhaltsam empfunden wurde und trotzdem sich ein Verständnis für die zu vermittelnde Vorstellung von Interpretation eingestellt hat.

Literatur

- Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese: Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen: Narr 2000.
- Gamper, Jana / Röttger, Evelyn / Steinbock, Dorotheé / Falke, Ulrich. „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept“ – Willkommensklassen in Berlin“. Informationen Deutsch als Fremdsprache, Heft 47, Nr. 4, 2020, S. 410-428. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0064>
- Steinbrügge, Lieselotte: Fremdsprache Literatur. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto 2016.
- Harr, Anne-Katharina / Liedke, Martina / Riehl, Claudia Maria: Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler 2018.
- Henrici, Gert: Revisited: Deutsch als Fremdsprache. Eine Lehr- und Forschungsdisziplin. DaF als Wissenschaft – allgemeine Basis und spezielle Situation in Japan, in: Neue Beiträge zur Germanistik. 2004, 3, S. 11-46.
- Kast, Bernd: Literatur im Anfängerunterricht. Fremdsprache Deutsch Heft 11/1994, S. 4-13. https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/LiteraturUnterricht_11-1994.pdf
- Riedel, Andrea: Ottos Mops kotzt Koks. Überlegungen zu einer Umstrukturierung des universitären DaF-Anfängerunterrichts. Real. Revista de Estudos Alemães. n° 7 Março de 2018. pp 9-29.
- Sahlender, Moritz / Schrader, Josef: Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten. Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung. ZfW (2017) 40: 275-293. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0098-9>
- Schiedermaier, Simone: „Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?“ – Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle

der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Dies. (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium 2017. S. 15-40.
Vanhaegendoren, Koen: Drei Thesen zur Literaturdidak-

tik im Fremdsprachenunterricht. EPOS. XX-XXI (2004-2005) S. 393-398.

Weinrich, Harald: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 169-185.
https://www.pedocs.de/volltexte/2021/14149/pdf/ZfPaed_1981_2_Weinreich_Von_der_Langeweile_des.pdf

Anlage I



フリードリヒ・ヴィルヘルム・ニーチェ（独: Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844年10月15日 - 1900年8月25日）は、ドイツの哲学者、古典文献学者。現代では実存主義の代表的な思想家の一人として知られる。古典文献学者フリードリヒ・ヴィルヘルム・リッツェルに見出され、哲学教授職を希望しつつも、バーゼル大学古典文献学教授となり、辞職した後は在野の哲学者として一生を過ごした。随所にアフォリズムを用いた、巧みな散文的表現による試みには、文学的価値も認められる。

『ツアラトウストラはこう語った』（ツアラトウストラはこうかたった、Also sprach Zarathustra）は、1885年に発表された、ニーチェの主著であるとされており、またリヒャルト・シュトラウスに、同名の交響詩を作曲させるきっかけとなった。なお、ツアラトウストラとは、ゾロアスター教（拝火教）の開祖ザラスシュトラの名前のドイツ語形の一つであるが、歴史上の人物とは直接関係のない文脈で思想表現の器として利用されるにとどまっている。



「我汝等に言ふ、人は舞ふところの星を産むことを得む爲めに、自ら混沌たるものなかるべからず。」

生田長江 (1882-1936年) 譯, フリドリッヒ・ニイチェ (Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900年) 著, 「ツアラトウストラ(Also sprach Zarathustra, 1883-1891年)」。

Abbildung 1: Nietzsches Biographie

Chaosとは、

_____である。

または _____である。

つまり _____ということでもある。

Tanzender Sternとは、

_____である。

または _____である。

つまり _____ということでもある。

Abbildung 2: Assoziationsblatt

Anlage II



Abbildung 3: Studentenillustration

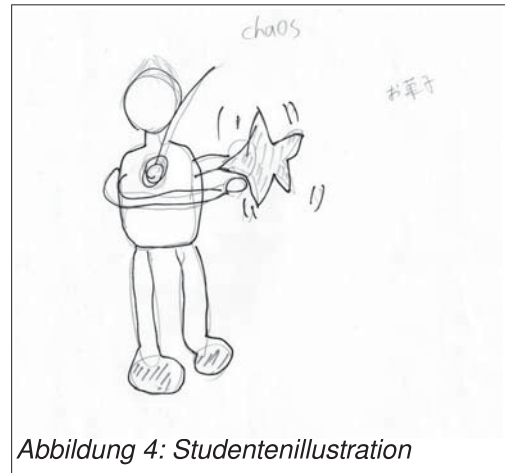


Abbildung 4: Studentenillustration

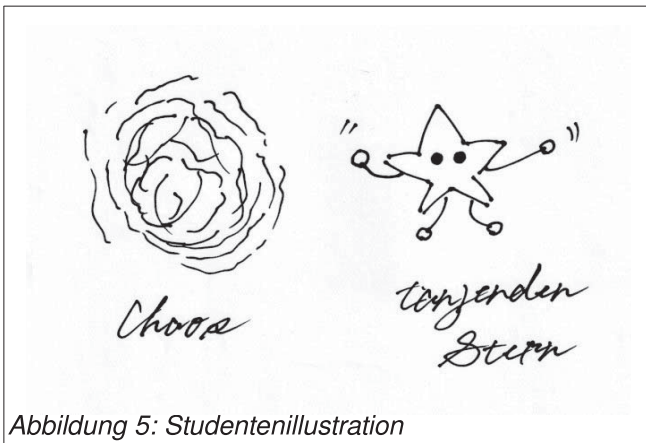


Abbildung 5: Studentenillustration

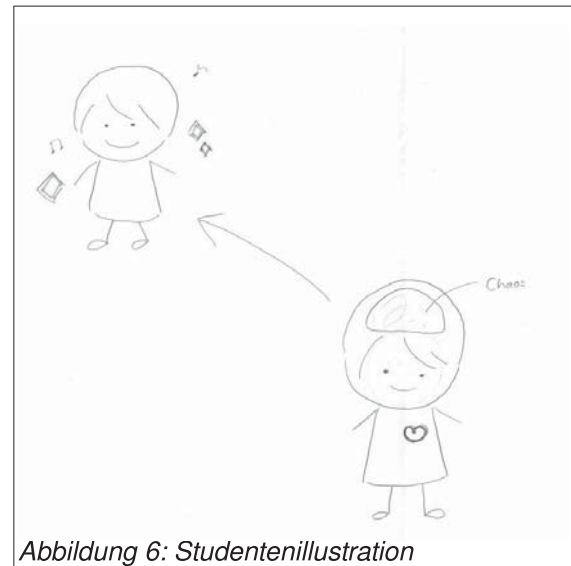


Abbildung 6: Studentenillustration



Abbildung 8: Studentenillustration

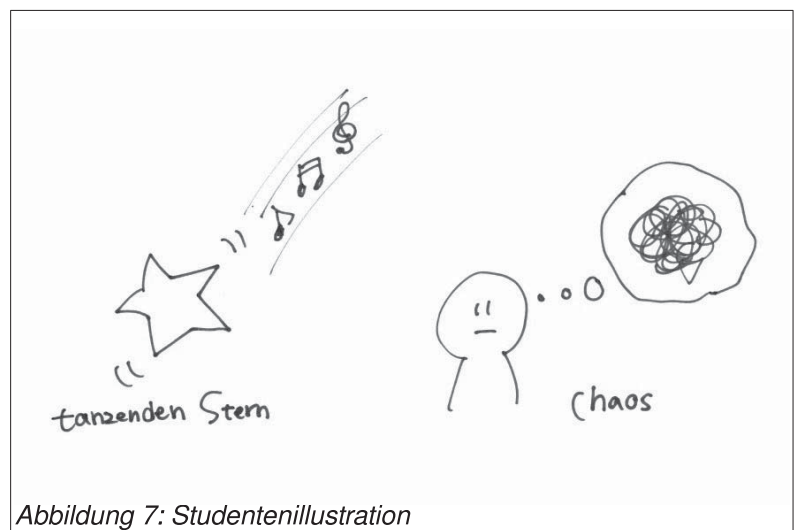


Abbildung 7: Studentenillustration

Anlage III

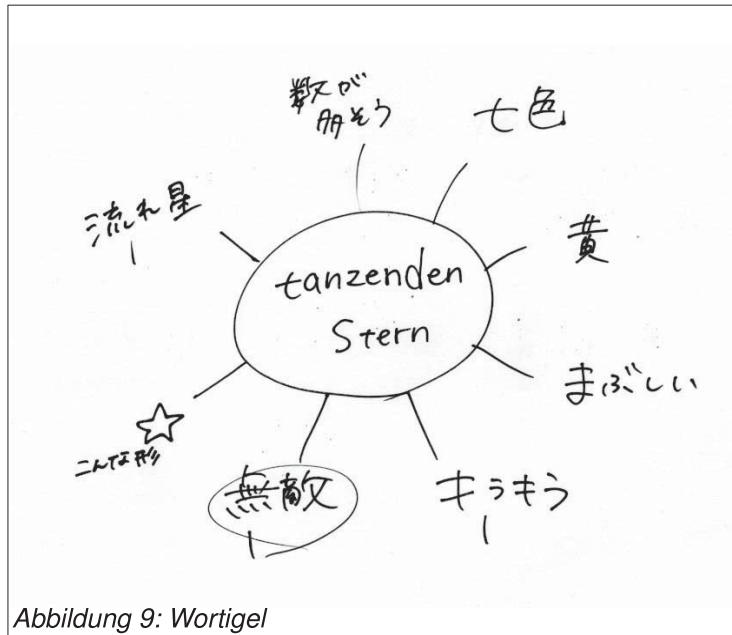


Abbildung 9: Wortigel

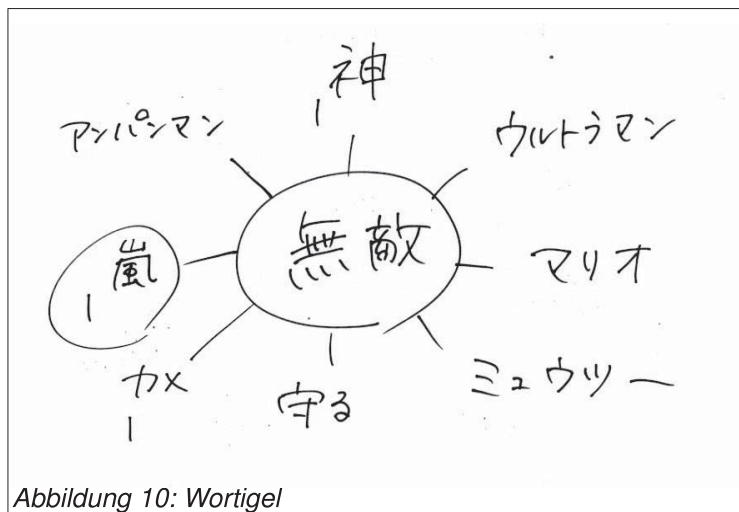


Abbildung 10: Wortigel

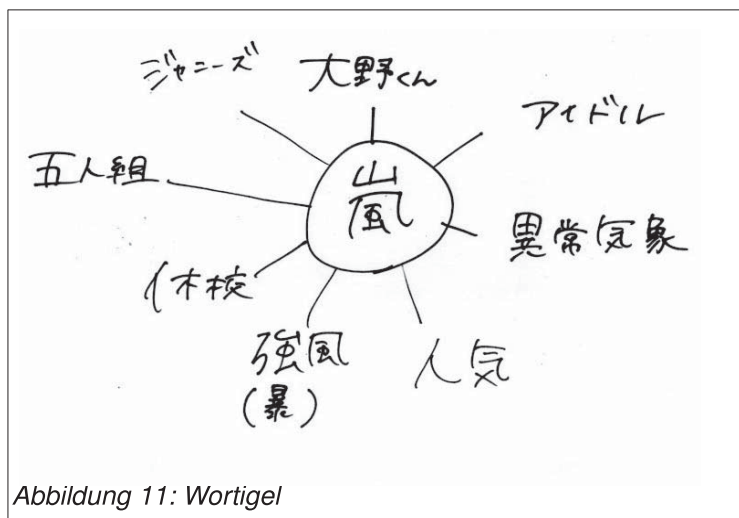


Abbildung 11: Wortigel

Anlage IV

■科目名	コミュニケーション基礎B	■担当者	ライバルト先生
■授業日	12月4日(月)	4	時限
カオスというのはすごく不透明な言葉なので、それをみんなが ブレーストーミングして教壇つなぎのように言葉を連想することによって 想像をふくらませながら授業をうけたので良かったです			

■科目名		■担当者	
■授業日	月 日 ()		時限
1年生に比べて、2年生ではこういったドイツの哲学や文学について学ぶ授業 が減っていたのでとても楽しかったです。			
私たちのグループでは「読んでいけば夢はかなう！」という結論にな りました。この考え方はすごく日本人っぽいと思いますが、ドイツ人である ニーチェの言葉だと知って意外に感じました。とても興味深かったです。 また、ドイツの文学についても授業でとりあげてもらいたいです。			

■科目名		■担当者	
■授業日	月 日 ()		時限
すごく楽しかったです。文の意味は解説がないとさすがに 分からないですが、授業はおもしろかったです。あまり他の 授業ではやらないことなので、めずらしいと思いました。			

■科目名		■担当者	
■授業日	月 日 ()		時限
日本語訳された文は見た事あったが、 ドイツ語だと全くわからなかった。			
グループワークは連想ゲームみたいで楽しかった。			
絵を描くのも、皆の絵を見て面白かった。			

■科目名		■担当者	
■授業日	月 日 ()		時限
以前のやり方と比べるともっと自由に発言できる。 リラクスできて、やる気も出た！ このように続けてほしい。			