

Ottos Mops kotzt Koks

Überlegungen zu einer Umstrukturierung des universitären DaF-Anfängerunterrichts

Andrea Riedel - Universidade de Lisboa

Situationsbeschreibung

„Ottos Mops kotzt Koks“. Das war kürzlich der Kommentar einer Studentin aus dem A1.1-Kurs, die das Gedicht von Ernst Jandl („Ottos Mops“, s. Anhang) im Unterricht kommentierte. In der vierten Woche Deutsch mit 37 Eingeschriebenen spielt eine Studentin mit der deutschen Sprache. Soeben hatte sie in Gruppenarbeit mit ihren Kommilitoninnen im Wörterbuch recherchiert, dass „Koks“ sowohl „Kohle(brennstoff)“ als auch „Kokain“ bedeutet, was sie zu dieser Aussage motivierte.

Die Situation der Germanistik und des DaF-Unterrichts in Portugal wurde bereits von Gerd Hammer (2017) und António Sousa Ribeiro (2010) geschildert. Auch in Deutschland findet man immer wieder – und dieses Jahr gehäuft – Ausführungen über die Krise der Germanistik in renommierten Zeitungen bzw. Magazinen (vgl. Doerry 2017 a und b, Drügh et al. 2017 und Martus 2017). Dabei scheinen sich die darin erwähnten Phänomene gar nicht so sehr von den hiesigen zu unterscheiden, lenkt man das Augenmerk auf die Situation in den Unterrichtsräumen. Wenn auch die Deutsch lernenden Studierenden an der Universität Lissabon vorwiegend aus verschiedenen geisteswissenschaftlichen Studiengängen kommen und sie sich im Laufe ihres Studiums im besten Fall auf germanistische Inhalte spezialisieren können (vgl. Hammer 2017: 237), so sind auch hier Seminarräume überfüllt (nicht nur im Deutschunterricht) und so sehen sich die Lehrenden mit unaufmerksamen, auf Smartphones herumtippenden Lernenden konfrontiert, die das Semesterende abzuwarten scheinen. Eine große Zahl sitzt orientierungslos in den Kursen, mit einem Mangel an Selbsthilfestrategien, Initiativbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und Selbstständigkeit. Auch weitere von der Fremdsprache unabhängige Basisfertigkeiten wie die Achtung auf korrekte Form bzw. Gewissenhaftigkeit in der Arbeitsweise (z. B. abgerissene Blätter mit unleserlichen Hausaufgaben ohne Titel und Angaben) lassen nicht selten zu wünschen übrig (vgl. Doerry 2017a).

Dies alles liegt sicherlich nicht nur an den Studierenden selbst, sondern auch an vielen äußeren Faktoren, die das Studieren heutzutage nicht gerade einfach machen: Arbeit neben dem Studium, häufige Überlastung, zu verschulte, mit einem großen Pensum besetzte Studiengänge, die „auf lächerliche sechs Semester“ (Ribeiro 2010: 90) reduziert wurden, die erwähnten überfüllten Kurse, fehlende Beratung und Kenntnisse über Lernstrategien, komplizierte Familienverhältnisse etc. Erschwerend kommt hinzu, dass die Unterrichtsräume für den Sprachunterricht in frontaler Sitzordnung angelegt sind, die Akustik derselben schlecht ist und alle zwei Minuten ein Flugzeug knapp darüber fliegt. Doch „Ottos Mops“ trotz dem Lärm und ertönt im Studentenchor.

Schlüsselqualifikationen und die kommunikativ-pragmatische Methode

Bei einer Studentenumfrage zu Beginn des 1. Semesters 2017/18¹ kristallisierten sich folgende Erwartungshaltungen hinsichtlich eines geisteswissenschaftlichen Studiums und des impliziten Sprachunterrichts heraus: ein besseres Verständnis der Kulturen; mehr über verschiedene Kulturen erfahren; andere Kulturen schätzen lernen, toleranter werden; Weltverständnis; literarische Kenntnisse erwerben; Literatur im Original lesen können; lernen, die Gedanken zu strukturieren; persönliche Weiterentwicklung; linguistische Kenntnisse; Kenntnisse über Literaturgeschichte und Sprachgeschichte erwerben; textanalytische Fertigkeiten entwickeln; aus der eigenen Komfortzone herauskommen; die moderne Gesellschaft verstehen wollen.²

Dies sind zwar alles noch relativ allgemein gehaltene und teilweise vage Erwartungen, die jedoch durchaus nicht uninteressant für die hiesigen Betrachtungen einer Umstrukturierung des DaF-Unterrichts sind. Nicht erwähnt habe ich diejenigen, die als Ziel des Studiums angaben, am Ende der Lizenzatur Deutsch (oder andere Sprachen) fließend sprechen zu wollen, um auszuwandern oder sich mit seinen deutschen Freunden unterhalten zu können. Sollte das wirklich das einzige Ziel des Studiums sein, so wäre diesen Teilnehmern eher geholfen, wenn sie einen bzw. mehrere Intensivkurse am Goethe-Institut oder an einem der Sprachenzentren absolvieren würden.

1 48 Studierende aus zwei Deutsch-Anfängerkursen wurden u. a. nach ihren Erwartungen von einem geisteswissenschaftlichen Studium, nach der Wahl ihres Studienganges und nach ihren Lernzielen bzgl. der deutschen Sprache befragt. Dies wurde anhand von Fragebögen durchgeführt und erfolgte schriftlich.

2 Die meisten von insgesamt 59 Eingeschriebenen belegen den Lizenzatur-Studiengang „Sprachen, Literaturen, Kulturen“ (17), gefolgt von „Übersetzung“ (10), „Kultur- und Kommunikationswissenschaft“ (8), „Allgemeine Studien“ (6) und „Sprachwissenschaft“ (4) bzw. „Klassische Studien“ (4), „Europäische Studien“ (3), „Estudos Artísticos“ (2) „Artes e Humanidades“ (1) und Philosophie (1). Hinzu kommen zwei Erasmus-Studentinnen und ein Student aus einer anderen Fakultät.

Dazu braucht man kein geisteswissenschaftliches Studium. Zudem ist ihnen offensichtlich nicht klar, dass sie während ihrer drei Studienjahre unter den vorliegenden Bedingungen unmöglich zu einem sehr guten Sprachniveau kommen, sondern allenfalls das Niveau B1 erreichen (vgl. auch Hammer 2017: 235). Die meisten erklimmen leider noch nicht einmal die Mittelstufe, denn sie springen spätestens nach den obligatorischen zwei oder drei Semestern ab. Doch nach einem abgeschlossenen A2.1-Niveau kann nicht von „fließend sprechen“ die Rede sein.

Was also haben diese Ausführungen mit den Überlegungen zu einer Umstrukturierung des DaF-Unterrichts zu tun? Universitärer Deutschunterricht sollte sich von dem des Goethe-Instituts und anderer Sprachinstitute sowie der Sprachenzentren an den Universitäten unterscheiden. Nicht nur, um im besten Fall mehr Studierende für die deutsche Kultur und im Speziellen Literatur zu begeistern, sodass die Entscheidung für eine Spezialisierung in Germanistik und einen Masterkurs „Estudos Alemães“ wieder häufiger getroffen wird (Hammer 2017: 237), sondern auch, um den Zielen eines geisteswissenschaftlichen Studiums gerechter zu werden. Dazu äußert sich Ribeiro (2010: 91) folgendermaßen. In seinen Ausführungen lässt sich die eine oder andere Erwartung der Studierenden wiederfinden:

[Wir sollten] uns nicht einbilden, dass wir Literatur- oder Kulturwissenschaftler oder auch Linguisten ausbilden – wir schaffen höchstens die Voraussetzungen dazu. Wir vermitteln an erster Stelle einige Schlüsselqualifikationen, d.h. fachübergreifende, methodische, soziale und kommunikative Fähigkeiten, die sich unter anderem in der Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen ausdrücken sollen. Leute ausbilden, die in einem tiefen Sinne lesen und schreiben können, die zumindest ansatzweise gelernt haben, die Abgründe einer fremden Sprache zu ermessen und damit eine andere Perspektive auch auf die eigene Muttersprache haben gewinnen können, Leute, denen Fremdheit und Unverständlichkeit nicht etwas Auszutilgendes, sondern Momente eines produktiven und friedlichen Spannungsverhältnisses sind, damit wäre in meinen Augen schon ein prächtiges Ziel erreicht – ein Ziel, das [...] sicher bessere Chancen auf dem heutigen höchst flexiblen Arbeitsmarkt garantiert als das gerne und viel beschworene „berufsbezogene Studium.“

Um diese Schlüsselqualifikationen mit meinen anfänglichen Ausführungen über die Unterrichtssituation zu verbinden: bevor man sich mit fremden Kulturen und Gesellschaften beschäftigt, muss man sich erst einmal selbst zuhören können. In den Kursräumen, in denen hier vorwiegend portugiesische Studierende sitzen, wird wenig Rücksicht genommen, wenn es darum geht, anderen beim Versuch des Sprechens in einer Fremdsprache zuzuhören. Persönliche, soziale

und methodische Kompetenzen zu erwerben, würde zudem vielen orientierungslosen Studierenden helfen, sich effektiver mit den eigentlichen Inhalten des Studiums auseinandersetzen zu können.³ Selbstverständlich kann hier noch nicht von Lernzielen an sich die Rede sein, da diese eingebettet werden müssen in ein Curriculum und einen Lehr- und Lernprozess mit entsprechenden Inhalten. Ebenso sind diese Schlüsselqualifikationen allgemeiner Natur, doch wie ich finde deshalb nicht weniger notwendig für erfolgreiches Studieren. Kultur-, sprach- und literaturwissenschaftlich orientierte Lernziele in den DaF-Kursen blieben ebenfalls auszuarbeiten, möchte man den DaF-Unterricht für Teilnehmende aus an der FLUL derzeit 18 geisteswissenschaftlichen Studiengängen umstrukturieren.

Ein sicherlich nicht einfaches Unternehmen, zu dem jedoch Literatur, die ich hier sehr allgemein verstehe als authentische, also nicht für den DaF-Unterricht konzipierte fiktive Texte, viel beitragen kann. Im muttersprachlichen Unterricht haben Begriffe wie literarisches Lernen, Lesekompetenz, literarische Rezeptionskompetenz, literarästhetische Bildung und soziale sowie kulturelle Formen des Lernens über, an und durch Literatur längst Einzug gehalten in die wissenschaftliche Diskussion und in die Praxis des Deutschunterrichts. Auch Vorzüge wie Weltwissen aneignen, Allgemeinbildung, Empathiebildung und die persönlichkeitsverändernde Kraft literarischer Lektüren werden immer wieder erwähnt, wenn es sich um die Vorteile des Literatureinsatzes im Unterricht dreht (vgl. u. a. Abraham 2015: 7ff.).

Geht man erstens davon aus, dass der Fremdsprachenunterricht in der Universität in einen größeren Kontext eingebettet ist, nämlich in den eines geisteswissenschaftlichen Studiums (vgl. Ribeiro 2010: 91), und berücksichtigt man zweitens, dass die meisten Studierenden nicht die Absicht haben, ihr Studium in Deutschland fortzuführen bzw. zu emigrieren (zwei von 48 Studierenden haben dies in der Befragung angegeben), so liegt die Überlegung nahe, bereits den DaF-Anfängerunterricht mit akademischen und philologisch besetzten Inhalten und Fragestellungen zu gestalten, was so viel heißen würde wie: das Verstehen grammatischer Strukturen und ihre linguistische Betrachtung, die kontrastive Einbeziehung der Muttersprache, Literatur als Gesprächsanlass mit Portugiesisch als Unterrichtssprache während dieser Phasen, aber auch die

³ Zu den hier relevanten persönlichen Kompetenzen zähle ich Selbstbewusstsein, Selbstorganisation, Stresstoleranz, Lernbereitschaft, Motivation und Verantwortungsbewusstsein. Zu den sozialen Kompetenzen Empathiefähigkeit, Achtsamkeit, Kommunikations-, Kontakt- und Teamfähigkeit sowie interkulturelle Fähigkeiten. Methodisch besonders relevante Fähigkeiten in dieser Situation sind für mich vor allem Kompetenzen zur Entscheidungsfindung und Problemlösung, Arbeitsorganisation und zu Lernstrategien.

Konfrontation mit weiteren authentischen Materialien wie kurze Hörtexte (z. B. Werbespots), Sachtexte, Zitate aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die Nutzung authentischer Materialien im Internet, Begegnungen mit deutschen Erasmusstudierenden im Unterricht (die oft wiederum wenig bis gar kein Portugiesisch sprechen) etc. Auch im Hinblick auf Hammers Bedauern des Fehlens einer verbindenden Kooperation zwischen Germanistikprofessoren und Sprachdozenten (2017: 238) liegt die Lösung nahe, germanistische Inhalte aus der Sprach- und Literaturwissenschaft in den DaF-Unterricht einzuladen und sie langfristig zu integrieren.

Die kommunikativ-pragmatisch ausgerichteten DaF-Lehrwerke, die bereits seit vielen Jahren als wesentliches Unterrichtsmaterial in der Germanistischen Abteilung der Universität Lissabon ihren Platz eingenommen haben (zurzeit Menschen A1.1 bis A2.2) arbeiten darauf hin, sich möglichst schnell in einer Fremdsprache ausdrücken und das Gesagte verstehen zu können. An sich ist dieses Ziel auch im universitären DaF-Unterricht nicht zu verneinen, doch halte ich es nicht für sinnvoll, ausschließlich nach dieser Methode zu unterrichten. Die Grammatik beispielsweise wird von den einzelnen Gesprächsanlässen abhängig gemacht und i. d. R. sehr kleinschrittig (oder gar nicht explizit) eingeführt. Für Menschen A1.1 heißt das beispielsweise, dass die Possessivartikel der 1. und 2. Person Singular in der Lektion 3 eingeführt werden. Vor dem definiten Artikel (Lektion 4) und vor dem indefiniten Artikel (Lektion 5, was ich reichlich spät finde, denn gebraucht wird er bereits früher). Die dritte Person Singular der Possessivartikel, also „sein“ und „ihr“, erscheint gar nicht mehr in A1.1, geschweige denn die Pluralformen. Stattdessen werden über drei Lektionen verstreut temporale Präpositionen wie „am“, „um“, „von...bis“, „ab“ und „im“ thematisiert, unmittelbar nach der Einführung der Akkusativergänzung. Aus eigener Erfahrung verwirrt das die Studierenden oft. Sie fragen nach den weiteren Formen der Possessivartikel, wollen Beispiele, sie fragen nach dem „am“ und „im“, denn der Dativ wurde noch nicht systematisch eingeführt.

Geht man strikt nach dem Lehrwerk, müsste die Antwort auf die Frage der Studierenden lauten: „Geduld, Geduld, die Possessivartikel der 3. Person Singular kommen erst in A1.2 (Lektion 14). Nämlich dann, wenn wir nicht über Ottos Mops, sondern über Ottos und Vanillas Haus sprechen. Die Pluralformen werden Sie dann im 3. Semester (A2.1) durchnehmen, sofern Sie dann noch dabei sind.“ Solch eine Progression mag für die Lernziele einer Person sinnvoll sein, die sich im Alltag möglichst schnell in der Zielsprache ausdrücken sowie sie verstehen will – es geht um den Erwerb der Handlungs- und Mitteilungsfähigkeit. Vor allem die Fertigkeiten „hören“ (verstehen) und „sprechen“ (verstanden werden) werden dabei oft betont und in konstruierten Sequenzen geübt.

Mit der kleinschrittigen Präsentation grammatischer Aspekte wird zudem viel Wiederholung des bereits Gelernten erfordert, um den Kontext wieder aufzugreifen.

Hinterfragt man jedoch das Sprachsystem, betrachtet man es kontrastiv zur Muttersprache und möchte man – anders als in der kommunikativen Methode – linguistische Inhalte vermitteln, so wäre es meiner Meinung nach sinnvoller, die Grammatikprogression zu ändern und nach der Akkusativergänzung in unserem Beispiel erst einmal die Präpositionen mit Akkusativ einzuführen, bevor (gemischte) temporale Präpositionen und dann auch die lokalen Wechselpräpositionen thematisiert werden. Das ist nur eines der Beispiele, in dem es weniger um die Verständigungsfähigkeit in bestimmten Alltagssituationen ginge, die ein Studierender nicht braucht, solange er nicht in Deutschland lebt oder eine geräumige Zeit dort verbringt. Im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Studiums wäre demnach ein Schwerpunkt auf das Durchschauen des grammatischen Systems gelegt. Auch über die Inhalte der Sprechhandlungen müsste man sich Gedanken machen. Warum nicht die Situationen verlagern auf Situationen in der Universität, in der Mensa, Bibliothek, in einer Konferenz, auf Begegnungen mit Erasmus-Studierenden oder auf Situationen im Klassenraum? Ein Studierender im o. g. Kontext muss nicht wissen, wie er als Anfänger einem verirrt Deutschen, der natürlich kein Englisch spricht, auf der Straße den Weg beschreiben kann. Hilfreich für jegliche Kommunikation im Klassenraum wäre meines Erachtens zunächst einmal die systematische Einführung und Einübung von kommunikativen Hilfsmitteln bei fehlendem Verständnis („Ich verstehe das nicht“, „Können Sie das bitte wiederholen?“ etc.), Nachfragen („Wie sagt man ... auf Deutsch?“ „Gibt es ein Synonym für ...?“ etc.) oder allgemeinen Floskeln für die Unterrichtskommunikation („Kannst du bitte etwas lauter sprechen?“, „Ich höre nichts, Entschuldigung!“ etc.) sowie Ansprechrituale, die sich natürlich von Kultur zu Kultur unterscheiden (nicht: „Lehrerin!“, sondern „Frau Riedel!“ etc.) und Arbeitsanweisungen („Schreiben Sie das bitte an die Tafel.“ etc.). Das wäre Stoff für mindestens eine Lektion. Der damit verbundene Wortschatz ergibt sich von selbst: Wörter, die im Unterrichtsraum gebraucht werden: die Tafel, der Radiergummi, der Tisch, der Stuhl, das Buch etc. In „Begegnungen A1+“ (Lektion 2) findet man zum Thema „Rund um die Arbeit: An der Universität“ immerhin eine zweiseitige Abhandlung, die sich vorwiegend auf Wortschatz bezieht, für hiesige Zwecke jedoch noch deutlich ausgebaut werden könnte.

Weitere Gründe gegen die aktuellen kommunikativen Lehrwerke im universitären DaF-Unterricht sehe ich im Fehlen authentischer, unveränderter Texte, um wieder auf die Literatur

zurückzukommen (vgl. hierzu auch Eismann, Thurmair 1993: 375f.⁴) Die gebotenen Lese-, Gesprächs-, Schreib- und Höranlässe erscheinen auch mir generell zu gekünstelt und inhaltlich nichtssagend. Dies ist durchaus kein Kritikpunkt an der Methode, sondern an den Lehrwerken. Als älteres Positivbeispiel eines kommunikativ orientierten Lehrwerks, in dem die Integration authentischer (literarischer) Texte noch keine Ausnahmesituation ist, möchte ich „Deutsch aktiv Neu“ erwähnen⁵, das leider nicht wieder aktualisiert wurde.

In diesem Artikel sollen aus einer Fülle vorhandener authentischer Materialien – einige davon habe ich oben bereits erwähnt – vor allem die Vorzüge literarischer Texte betrachtet werden. Was die Textpräsentation im genannten Lehrwerk „Menschen A1.1“ betrifft, so ist diese sehr spärlich. In den ersten sechs Lektionen beschränken sich die Texte auf kurze Informationen über Menschen (Name, Familienstand, Wohnort, Herkunft, Beruf, Familie) bzw. auf einen Text über Brillengestelle (in Verbindung mit der Einführung von Materialien und Farben) – der einzige, der in die Lektion eingegliedert ist. Die anderen sind den Lektionen im Lesemagazin beigelegt. Wollen wir zumindest Voraussetzungen für die Ausbildung von Kultur- und Literaturwissenschaftlern schaffen (vgl. obiges Zitat von Ribeiro 2010: 91) und Studierenden die Möglichkeit bieten, sich mit Textinhalten, -formen und Sprache auseinanderzusetzen, so müssen wir uns etwas einfallen lassen, denn bisher „[scheint] der universitäre Fremdsprachenerwerb insgesamt zu wenig Beachtung zu finden.“ (Hammer 2017: 240). Deshalb kotzt Ottos Mops während der Unterrichtsstunde. Da sich das Gedicht sehr gut dazu eignet, Literatur in den Anfängerunterricht zu integrieren⁶.

Der schöne 27. September: die Vorzüge von Literatur

„Der schöne 27. September“ von Thomas Brasch (s. Anhang) bewegte im vergangenen Semester eine Studentin (A1.2) aufgrund der von ihr empfundenen impliziten Kritik des Gedichts an routinemäßigen Aktivitäten, wie sie im anschließenden Gespräch sagte. Ein Student hingegen

⁴Eismann und Thurmair heben den Fokus der Lehrwerktexte auf die schnelle Verständlichkeit hervor. Kritisch betrachtet heißt das: „[Es] sind Texte ohne eigene Mitteilungsabsicht, sie sind für (Lerner als) Lerner bestimmt und nicht für (Lerner als) Leser oder Zuhörer.“

⁵Bereits im Lehrbuch 1A werden einfache authentische Texte (vorwiegend Gedichte) und kurze Sequenzen über deutschsprachige Schriftsteller angeboten. Dies bietet somit schon sehr früh Gesprächsanlässe über Kultur und Literatur.

⁶Mehrfache Didaktisierungen hierzu liegen bereits vor. Es sei auf diejenige im DaF-Lehrwerk „prima A1.1“ <https://www.cornelsen.de/fm/1272/9783061206338_Land_und_Leute_E3.pdf> hingewiesen. Erweitert wird „Ottos Mops“ hier um eine Variante von Robert Gernhardt mit dem Titel „Annas Gans“. Ein Positivbeispiel. Vgl. auch Dobstadt/Riedner (2013: 233).

zog das Gedicht „fünfter sein“ (Ernst Jandl, s. Anhang) vor, denn ihm gefiele die Rhythmik und Prosodie des Textes. Beide Studierende haben demnach etwas mitgenommen, wenn auch die eine eher inhaltlich-interpretatorisch und der andere eher sprachlich. Neben diesen gibt es weitere Gedichte und fiktive Texte, die im Anfängerniveau bereits erfolgreich ausprobiert wurden (vgl. z. B. Schweiger 2015 sowie Biechele 2013 und zu Werkzeugen für die Arbeit mit literarischen Texten Wicke 2014).

Meiner Erfahrung nach schätzen es viele Fremdsprachenlerner, wenn sie mit authentischen Texten konfrontiert werden und sie sich im Anfängerniveau entsprechend in ihrer Muttersprache darüber äußern können. Es entstehen Gesprächssituationen, in denen sich gelegentlich Fragen der Lernenden manifestieren, die sich – vom Text ausgehend – auf eine literatur- oder kulturwissenschaftliche Metaebene beziehen, z. B. Fragen zur politischen und historischen Situation, in der der Text entstand, oder Fragen zu Textsorten (beispielsweise die Unterschiede zwischen einer „short-story“ und einer „Kurzgeschichte“). Es ist meines Erachtens nicht zu unterschätzen, dass ein solcher Text einen minimalen Schritt hin zum Erwerb der Schlüsselqualifikationen eines grundständigen Studiums beitragen kann⁷. Entscheidend sind hierbei natürlich zahlreiche Faktoren, wie der Schwierigkeitsgrad des Textes, die positive Einstellung des Lehrers, die Bereitschaft des Lernalters, sich auf den Text einzulassen, der (interessante) Inhalt und die gesamte Lernsituation.

Der gelegentlich verbreitete Zweifel am Nutzen des Einsatzes von literarischen Texten im Unterricht wird mittlerweile von zahlreichen Artikeln, Schriften und Büchern über den Sinn und Zweck der Verwendung solcher überdeckt. In diesem Zusammenhang stößt man unweigerlich auf den von Weinrich bereits 1984 (11) verwendeten Begriff des „Literaturschocks“:

Ein solcher Schock tritt dann auf, wenn nach einem literaturfreien Anfangsunterricht plötzlich in der Mittelstufe der Literaturunterricht einsetzt. Man muß sehen, daß dieser dann fast unvermeidlich auftretende Literaturschock eine Form des auch sonst aus manchen Lebenslagen bekannten Komplexitätsschocks darstellt. Das Leben ist nun einmal komplex, und auch im Fremdsprachenunterricht kann man der sprachlichen und sachlichen Komplexität des Lebens nicht ausweichen, es sei denn, man versuchte, mit der Komplexität auch das Leben aus dem Sprachunterricht auszutreiben. [...] Die Literatur ist aber im Fremdsprachenunterricht der Ort, an dem die Lernenden der sprachlichen und sachlichen Komplexität des fremden Landes am besten begegnen können.

⁷ Zu Schlüsselqualifikationen in Universitäten vergleiche auch Krumm, Hans-Jürgen (1999).

Somit wurden und werden die Vorzüge von Literatur (im Anfängerunterricht) mehrfach hervorgehoben, wobei Schwerpunkte, wenn man die zu erwerbenden Kompetenzen und Lernziele betrachtet, sowohl Überschneidungen als auch Divergenzen aufweisen. Literarische Texte können demnach

- zum landeskundlichen und kulturellreflexiven Lernen genutzt werden und dazu anregen, sich mit Stereotypen und Vorurteilen auseinanderzusetzen. Es müsse jedoch darauf geachtet werden, dass diese Texte nicht zu einem „Stichwortgeber“ über die DACH-Länder werden bzw. sie kein Faktenvermittler über diese sind (Schweiger 2015: 22ff.). Ebenso nennt Schweiger die Auseinandersetzung mit der Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten in literarischen Texten. In diesem Zusammenhang wird von der Literarizität der Texte, also von deren ästhetischer Form gesprochen. Ein Begriff, der in Verbindung mit Literatur im DaF-Unterricht sehr häufig genannt wird und der in Bezug auf die o. g. Ziele des universitären Unterrichts durchaus seinen Stellenwert hat.
- zum Fremdverstehen beitragen, ein ähnlicher Ansatz wie oben. Literatur kann helfen, die „asymmetrischen Gegenbegriffe“ (Bredella 2007: 13) zu überwinden. Dazu braucht man Empathie, Toleranz und die Fähigkeit, das Fremde nicht auf das Eigene zurückzuführen und sich auf eine unbekannte Logik einzulassen (ibid. 14). Christ (2007: 61f.) spricht von „Perspektivenübernahme“ und dem Verstehen der in der fiktiven Welt dargestellten Handlungen sowie dem indirekten, reflexiven Verstehen des inhärenten Weltbildes, was wiederum eine Bewusstwerdung des eigenen Weltbilds impliziert.
- als Instrumentaltext zur Einübung von Wortschatz und Grammatik fungieren. Ein sehr umstrittener Zweck, der meines Erachtens leicht verändert und ohne Ausschließlichkeitsanspruch durchaus seine Berechtigung haben kann: Er sollte nicht zur Einübung von Wortschatz oder Grammatik verwendet werden, sondern wenn, dann als einführender Text in ein Thema, das wiederum ein spezielles Grammatikthema mit sich zieht. Warum sollte beispielsweise das Gedicht von Susanne Kilian, „Kindsein ist süß?“ (Seletzky 1996: 127, s. Anhang), nicht verwendet werden, um induktiv informelle

Imperativformen einzuführen? Darauf folgen oder dem vorausgehen sollte eine weiterführende inhaltliche Betrachtung des Textes, der sich durchaus dazu eignet. Solange man darauf achtet, dass Literatur im Anfängerunterricht nicht ausschließlich instrumentalisiert wird, spricht meines Erachtens nichts dagegen, ihre vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten im Unterricht auch auszunutzen.

- literarische Kompetenz fördern, die nicht zu einer (vom Lehrenden) erwarteten Interpretation des Textes führt, sondern die Lernenden mit Methoden vertraut macht, mit deren Hilfe man sich einen literarischen Text erschließen kann. Wenn diese beim Arbeiten mit anderen Texten wieder zum Tragen kommen, ist ein großes Ziel erreicht (Spinner 2006: 7).
- als Erlebnistexte dienen. Der Lehrer übernimmt die Rolle des Hilfestellers. Er beseitigt sprachliche Hindernisse und setzt „Stimuli“ zum tieferen Verständnis eines Textes (Herrmann 1984: 25). Dadurch, dass der Text den Lernenden emotional involviert – ein sehr subjektiver Aspekt – wird ein Motivationsprozess in Gang gesetzt, der den Wunsch nach genauerer Beschäftigung mit dem Werk, dem Autor, dem Inhalt, vielleicht sogar mit der Zeit, in der er geschrieben wurde, freisetzt (vgl. auch Riedel 2016: 163f.).

Es gibt noch mehr, was Literatur im Unterricht fördern kann. Indem sie bei entsprechender Eignung von den Studierenden in die Muttersprache übersetzt wird, zeigen sich inhaltliche und sprachliche Schwierigkeiten, die möglichst gut gelöst werden wollen. Literatur kann motivieren, bilden und herausfordern. Diese Art von Aktivität (Übersetzung in die Muttersprache) wird sehr gerne von Studierenden ausgeführt. Die Konfrontation mit beiden Sprachsystemen und Kulturen fordert heraus. Dabei geht manch einem gelegentlich ein Licht auf, wenn er – neben der Zielsprache – seine eigene Sprache wieder ein Stück mehr durchschaut hat (vgl. obiges Zitat von Ribeiro 2010: 91).

Zuletzt noch eine Anmerkung: Natürlich sind literarische Texte fiktiv. Doch Literatur ist ein Teil der Kultur, spiegelt indirekt Denkweisen, Tendenzen, Werte und Probleme oder Fragestellungen einer bestimmten Zeit wider. Definiert man Landeskunde zunächst einmal als

deklaratives Wissen über ein Land, so ist es gelegentlich sicher möglich und effektiv, landeskundliche Themen aus einem literarischen Text zu sondieren: Themen wie z. B. im Text angesprochene Orte, Minderheiten, Epochen, historische Fakten, Aktivitäten etc. Derartige Themen ergeben sich – je nach vorliegendem Text – aus den Gesprächen über denselben und stoßen auf Interesse der Teilnehmenden. Deshalb, weil die meisten so gut wie nichts über Deutschland wissen, bis auf einige klischeehafte, vereinzelt und verallgemeinerte Fakten. Wir essen Wurst und trinken Bier, nicht nur auf dem Oktoberfest. In diesem Zusammenhang frage ich mich, wo in den kommunikativ-pragmatischen Lehrwerken die Begegnung mit einigen der unzähligen Wirklichkeiten deutschsprachiger Länder ermöglicht wird, die über diese Klischeebesetzung hinausgehen, vorhandene Vorurteile in den Köpfen brechen und somit den Anspruch auf ein realistischeres Bild des Landes hegen. Wo bleibt die Armut, wo der Reichtum, wo sind die (sozialen) Probleme, die Feste, Feiertage und Traditionen jenseits von Weihnachten und dem Oktoberfest, wo bleibt der Zeitgeist, die regional unterschiedlichen Mentalitäten, historische Betrachtungen, die Fülle an Musikrichtungen, Museen, Theatern und Literatur?⁸ Letztere kann demnach auch landeskundlich für den Unterricht interessant sein, wenn sich Gespräche ergeben, die aus Fragen der Studierenden herrühren. Es bleibt dann der Lehrkraft überlassen, wie sie dieses Thema von Interesse durch weiterführende Materialien vertieft.

Was kann Landeskunde also leisten? Sie kann dazu beitragen, dass Studierende deklaratives Wissen über ein Land erwerben. Doch dabei soll es nicht nur bleiben, wenn Landeskunde jenseits vorhandener Klischees unterrichtet wird und über reines Faktenwissen hinausgeht. Landeskundeunterricht kann auch zum Fremdverstehen beitragen und im besten Fall das vorhandene Bild auf der Basis von Vorwissen verändern, über eine Infragestellung desselben bis hin zu einem sich ständig in Bewegung befindenden Bild der Ziel- und Ausgangskultur führen (vgl. auch Christ 66ff.).

Ein herausfordernder Ausblick

Was hieße nach den obigen Ausführungen also eine Umstrukturierung des universitären DaF-

⁸ Das Beispiel Menschen A1.1 hat in den 12 Lektionen kein einziges deutsches Lied. Alle Lieder sind für das Lehrwerk produziert. Landeskundeprojekte sind nach jeweils drei Lektionen angeschlossen und beschränken sich auf kurze Texte (Heidi Klum, Nachtflohmarkt in Leipzig, typisches Essen in Deutschland und öffentliche Verkehrsmittel in Zürich).

Unterrichts genauer und welche Herausforderungen hingen damit zusammen?

Der Umgang mit komplexeren, mit literarischen Texten läßt sich [...] auch im Anfangsunterricht durch die stärkere Vermittlung von Texterschließungsstrategien und Interpretationsstrategien ermöglichen und fördern, was ja ebenfalls dem verzögerten Verstehen entgegenwirken kann. Zum anderen kann die verminderte Rezeptionsgeschwindigkeit auch als Chance begriffen werden, indem dem Lerner (literarische) Texte angeboten werden, bei denen sich langsames oder sehr langsames Lesen und längeres Verweilen lohnen. (Eismann, Thurmair 1993: 377f.)

Mit anderen Worten bedeutet das, dass den Studierenden bereits zu Beginn des Erlernens der deutschen Sprache Hilfsmittel für den effektiven Umgang mit (zunächst womöglich) unverständlichen authentischen Texten an die Hand gegeben und diese ganz gezielt eingeübt werden, demnach also auch ein fester Bestandteil des Curriculums sein sollten. Anders als in den aktuellen kommunikativen DaF-Lehrwerken ginge es bei der Lektüre dann nicht mehr vorwiegend um das schnelle Verstehen der Inhalte, um Eingebühtes schließlich in einem Kontext zu festigen und zu überprüfen (vgl. z. B. Menschen A1.1 Kursbuch, Seite 21: „Das bin ich.“; Festigung der Strukturen und des Wortschatzes oder Seite 23: „Heidi Klum“; Wortschatzfestigung), sondern es ginge darüber hinaus um das Schaffen einer Voraussetzung für eine erfolgreiche Begegnung mit deutschsprachiger Literatur und die gleichzeitige frühe Vermittlung literaturwissenschaftlicher Fachbegriffe, wie beispielsweise „die Textsorte“, „der Erzähler“, „die Handlung“, „die Wirkung“ etc. Zweitens macht die Authentizität und die ausführliche und tiefer greifende Beschäftigung mit den Texten den Lernenden zu einem „Lernleser“ (vgl. Riedel 2016: 159ff.), der nicht nur Deutsch lernt, sondern auch liest und den Text als Projektionsraum nutzen kann. Verweilen lohnt sich, da durch das Lesen viel Bleibendes mitgenommen werden kann. In diesem Rahmen werden die Texte sprachlich und inhaltlich interessant und damit motivierender als konstruierte Texte, denn ihre Lektüre kann über das Ziel der Sprachbeherrschung hinausgehen und schließlich einem übergeordneten, geisteswissenschaftlichen Zweck dienen: dem der „Attitüdenbildung“ (Koppensteiner, Schwarz 2012: 44f.) oder der Ich-Entwicklung und Identitätsbildung, (Kepser, Abraham 2016: 20ff.), um nur einige vieldiskutierte und übergeordnete Ziele der Lektüre literarischer Texte zu nennen. Der DaF-Unterricht wäre somit keine von den anderen geisteswissenschaftlichen Fächern isolierte Unterrichtseinheit mehr (eine Sprache lernen), sondern würde vielmehr zu einem Großen und Ganzen beitragen.

Bis auf weitere vereinzelte und oben bereits erwähnte Didaktisierungen von Literatur für den Anfangsunterricht⁹ muss der DaF-Lehrende jedoch bisher entweder auf den muttersprachlichen Deutschunterricht ausweichen und die dortige Arbeit mit literarischen Texten an die Arbeit im DaF-Unterricht anpassen, oder er kann auf eine der von Giacomuzzi (2011) empfohlenen Webseiten zurückgreifen, wie beispielsweise „Lyrikline“, die vielen bereits ein Begriff sein dürfte. Auch hier bleibt es jedoch dem Lehrenden überlassen, wie er den Text im Unterricht einsetzt, was wiederum viel Erfahrung, Können und Kreativität erfordert.

Vieles also liegt zunächst einmal bei der Lehrkraft. Diese muss nicht in erster Linie nur gut für den kommunikativ-pragmatischen DaF-Unterricht ausgebildet sein (was in den meisten DaF-Studiengängen jedoch Schwerpunkt ist), sondern zudem literatur-, kulturwissenschaftliche sowie linguistische Kenntnisse besitzen und wissen, wie sie sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Hammer 2017: 239). Nicht umsonst gibt es bisher weder einen Vorschlag noch ein Curriculum für einen universitären DaF-Unterricht, geschweige denn für die A-Niveaus. Die Frage nach einer Progression stellt sich natürlich auch hier sowie Fragen nach der Gewichtung der Fertigkeiten, nach Themen, nach der Methodik und den eigentlichen Lernzielen und nicht zuletzt auch nach einer möglichen und adäquaten Lernkontrolle sowie Bewertung des Gelernten. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen dürfte in diesem Kontext nur noch wenig hilfreich sein.

Eine weitere Voraussetzung für eine solche Umstellung sind sehr gute Sprachkenntnisse der Lehrkraft in der Zielsprache. Unterrichtssprache soll zwar weiterhin Deutsch sein – und allein das ist in den Anfängerniveaus schon eine Herausforderung, entgegen der weit verbreiteten Meinung, jeder könne problemlos einen Deutsch-Anfängerunterricht geben –, doch in den Phasen, in denen es um Literatur im Unterricht geht, muss den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, sich in der Muttersprache zu äußern. Das bedeutet nicht nur, dass der Lehrer die Kommentare und Fragen der Studierenden verstehen muss, sondern er muss sie auch in der Muttersprache der Lernenden beantworten bzw. selbst kommentieren und die oben erwähnten Stimuli in diesem Fall in Portugiesisch geben.

Oft hört und liest man, dass sich nicht nur die Lernenden auf die jeweiligen Texte einlassen müssen, sondern auch die Lehrenden. In diesem Zusammenhang erscheint nicht selten das Wort

⁹ Weitere wenige Beispiele für den Einsatz authentischer Texte aus kommunikativ-pragmatischen Lehrwerken sind z. B. Gedichte zum Thema „wohnen“ in Netzwerk A2.2, Seiten 38 und 39. Hierbei handelt es sich jedoch auch nicht um lektionsinhärente Texte, sondern um die sogenannte „Plattform“, in der jeweils nach drei Kapiteln Wiederholung, kreatives Lernen und Landeskunde angeboten werden.

„Motivation“. Ich glaube, es liegt auf der Hand, dass man als Lehrkraft lieber Texte im Unterricht durchnimmt, die einem selbst etwas bedeuten – im positiven, aber auch im negativen Sinne. Das heißt auch, dass der Lehrende – je nach Gesprächsentwicklung im Kurs – bereit sein muss, sich selbst als lesende Person in den Unterrichtsprozess einzubringen.

Diese Punkte sprechen für sich. Die Idee einer Umstrukturierung des universitären DaF-Anfängerunterrichts würde enorme Anforderungen an die Lehrkraft stellen, die ohnehin schon eine Menge an Fähigkeiten und Fertigkeiten haben muss, wenn sie unter den bestehenden Bedingungen vor einer (vollen) Anfängerklasse steht und guten Unterricht machen möchte.

Soweit dies alles gegeben ist, steht der Literatur im Deutsch-Anfängerunterricht nichts mehr im Wege? Leider doch. Denn abgesehen von den anfangs erwähnten Arbeitsbedingungen wollen auch noch andere Umstände beachtet werden. Die stark frequentierten Kurse beziehen sich im Deutschunterricht vor allem auf die Anfängerkurse. 30 bis 40 eingeschriebene Studierende, die mehr oder weniger regelmäßig kommen, sind keine Seltenheit. Die Mehrheit hat zwar im Großen und Ganzen denselben Bildungsweg hinter sich (Hammer 2017: 237) und schätzt ihre linguistischen und literarischen Kenntnisse generell als gut ein¹⁰, doch scheint es bei diesen Kenntnissen gravierende Unterschiede zu geben. Ein Großteil hat erhebliche Probleme mit grundlegenden grammatischen Begriffen wie Subjekt, direktes/indirektes Objekt, Adjektiv und Adverb. Tauchen diese Begriffe im Fremdsprachenunterricht auf, sieht sich die Lehrkraft mit fragenden Gesichtern konfrontiert und andere beginnen sich zu langweilen, wenn erneut der Unterschied zwischen einem Adverb und einem Adjektiv erklärt wird. Wo also sollte hier angesetzt werden? Und was wird vorausgesetzt?

Viele Fragen können hier nicht beantwortet werden. Die Frage beispielsweise nach der (Progression der) Einführung des neuen Wortschatzes, der sich von dem eines kommunikativen Lehrwerks unterscheiden und sich eher auf andere Themen, wie beispielsweise Wortschatz aus der Literatur- und Sprachwissenschaft oder – wie oben erwähnt – auf Situationen an der Universität beziehen sollte. Möglicherweise bietet sich eine orientierende, übergeordnete und im literatur-, kultur- und sprachwissenschaftlichen Bereich allgemein gehaltene Progression an, auf deren Basis die Lehrkraft literarische Texte verwenden bzw. Grammatik einführen kann. Noch einmal möchte ich darauf hinweisen, dass eine Umstellung für mich nicht nur die Integration literarischer Texte in

10 Das ergab die eingangs erwähnte Befragung, s. Fußnote 1. Mit „gut“ sind Kenntnisse des Portugiesischen und Englischen sowie der jeweiligen Literatur gemeint.

den Anfängerunterricht bedeuten würde, sondern auch die Reflexion über grammatische Phänomene und deren Betrachtung in der Muttersprache der Lernenden. Die Einführung der Grammatik hinge dann nicht mehr ausschließlich von Sprechakten und Handlungssituationen ab, sondern bekäme (wieder) eine zentralere Rolle im universitären Fremdsprachenerwerb, indem man sie auch hinterfragt bzw. linguistisch betrachtet. Es macht dann wenig Sinn, Possessivartikel häppchenweise einzuführen, wie oben anhand des Lehrwerks Menschen A1.1 beschrieben.

Offen bleibt auch, wie und wann welche Sprechakte eingeführt werden. Nachzuvollziehen ist, dass sich auch diese Themen zumindest nach dem anfänglichen „sich vorstellen“ von dem eines kommunikativen Lehrwerks unterscheiden sollten. Worüber sprechen Geisteswissenschaftler bzw. Germanisten und mit wem? Über die Preise in der Mensa? Über Hegels Familie? Über das neuste Buch von Sibylle Berg? Über die unmöglichen Öffnungszeiten der Bibliothek, aber die nette Bibliothekarin? Oder geben sie etwa Wegbeschreibungen zum Tagungsraum? Vielleicht auch über Arbeitsbelastung und permanenten Publikationsdruck... Themen ließen sich sicher finden.

Welchen Platz bekommen andere Medien und Textsorten, das Internet, Werbetexte, Hörtexte, Sachtexte im Allgemeinen, solange sie authentisch sind? Welche Materialien, Filme, Audiodateien eignen sich hierfür und was soll damit gelehrt werden? Es stehen einem eine Fülle an Materialien zur Verfügung, deren Potenzial darauf wartet ausgeschöpft zu werden, und deren Betrachtung hinsichtlich ihrer Nutzung und Zwecke für den universitären DaF-Unterricht für Anfänger an anderer Stelle stattfinden sollte.

Ob man damit wieder mehr Studierende für die deutschsprachige Literatur, für die Auseinandersetzung mit historischen, kulturellen, politischen und literarischen Strömungen der deutschsprachigen Länder gewinnen kann, bleibt ebenso offen. Ich glaube dennoch, wir hätten mit solch einem neuen Konzept nicht unbedingt weniger Studierende in den Anfängerkursen. Wir würden höchstens diejenigen verlieren, die bei uns sind, weil sie die Sprache in erster Linie fließend lernen wollen, was in den meisten Fällen – wie oben erwähnt – sowieso selten geschieht. Doch es gibt Studierende, die sehr aufmerksam sind, wenn es um das Hinterfragen geht, wenn Hintergründe, Zusammenhänge eröffnet werden und in die Tiefe gegangen wird. Dieser Wissensdurst sollte gestillt werden. In allen möglichen Bereichen: in der Grammatik, bei literarischen Texten, bei Gesprächen über Kultur und Gesellschaft. Authentisches fördert Aufmerksamkeit, Neugierde und beim adäquaten Präsentieren der Materialien auch den Antrieb, mehr erfahren zu wollen. Die erfolgreiche, frühe Beschäftigung mit literarischen Texten – um bei dem Thema dieses Artikels zu

bleiben – bleibt den Lernenden mit Sicherheit eher im Gedächtnis als die Tatsache, dass Paco aus Mexiko kommt, er aber in München Biochemie studiert und sein Bruder mit der Familie in den USA lebt (vgl. Menschen A1.1: 21). Das ist ohne Zweifel spätestens unmittelbar nach dem nächsten Test wieder vergessen.

Und zu guter Letzt: ein motivierender Ausblick

Deutsch ist leicht... Es dauert nur zwei oder drei Semester, und schon kann man seinen eigenen „Zauberberg“ schreiben. (Student, A2.2)

Bibliographie

- Abraham, Ulf. 2015. Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In *Leseräume Heft 2. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. 11 Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule. 6-15.
- Biechele, Werner. 2013. Literatur und Literaturdidaktik in Deutsch als Fremdsprache: Zur Aktualität des Gegenstandes. In *Deutsch als Fremdsprache, Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 10*. Ingelore Oomen-Welke, Bernt Ahrenholz (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 221-230.
- Brasch, Thomas. 2015. Der schöne 27. September. In *Thomas Brasch. „Die nennen das Schrei.“ Gesammelte Gedichte*. Martina Hanf et al. (Hrsg.). Berlin: Suhrkamp. 231.
- Bredella, Lothar. 2007. Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. In *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Lothar Bredella, Herbert Christ (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr. 11-30.
- Buscha, Anne und Szita, Szilvia. 2007. *Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1+. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Christ, Herbert. 2007. Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Lothar Bredella, Herbert Christ (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr. 51-77.
- Dengler, Stefanie et al. 2013. *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache A2.2. Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Klett-Langenscheidt.

- Dobstadt, Michael und Riedner, Renate. 2013. Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 10*. Ingelore Oomen-Welke, Bernt Ahrenholz (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 231-241.
- Eismann, Volker und Thurmair, Maria. 1993. Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19*. 373-389.
- Evans, Sandra et al. 2012. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch A1.1*. Ismaning: Hueber.
- Gerd Neuner et al. 1986. *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1A*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gerd Neuner et al. 1987. *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1B*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Giacomuzzi, Peter. 2011. Literatur im DaF-Unterricht. In *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Stefan Neuhaus, Oliver Ruf (Hrsg.). Innsbruck: Studienverlag. 327-335.
- Hammer, Gerd. 2017. Viel Sprache, wenig Kultur. Zur Situation der Germanistik in Lissabon. (Noch unveröffentlicht). Basierend auf einem Vortrag beim Humboldt-Kolleg: *Wege des Deutschen. Deutsche Sprache und Germanistikstudium aus internationaler Sicht. 20.-22.10.2016*, Karl-Franzens-Universität Graz. Erscheint im Stauffenburg-Verlag. 235-242.
- Herrmann, Karin. 1984. Warum Literatur im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache' im Ausland? In *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis Teil I, Seminarbericht*. München: Goethe-Institut. 22-29.
- Jandl, Ernst. 1970. Ottos Mops. In *der künstliche baum* von Ernst Jandl. Neuwied: Luchterhand. 58.
- Kepser, Matthis und Abraham, Ulf. 2016. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kilian, Susanne. 1971. Kindsein ist süß? In *Jahrbuch der Kinderliteratur. Geh und spiel mit dem Riesen*. Joachim Gelberg (Hrsg.). Weinheim: Beltz-Verlag. 203.
- Koppensteiner, Jürgen und Schwarz, Eveline. 2012. *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens-Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1999. Austausch über Schengen-Grenzen hinaus – vom Nutzen der Verschiedenheit für die Universitäten. In *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 3. Schwerpunkt Sprachenpolitik in Österreich*. 55-69.

- Ribeiro, António Sousa. 2010. Entgrenzen oder abgrenzen? Anmerkungen zur Germanistik (auch in Portugal). In *Rahmenwechsel Kulturwissenschaften*. Peter Hanenberg et al. (Hrsg.). Würzburg: Königshausen & Neumann. 85-96.
- Riedel, Andrea. 2016. Sprachproduktion durch Literatur – das Beispiel „tschick“. In *Gesprochene Fremdsprache Deutsch. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 32*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 159-175.
- Schweiger, Hannes. 2015. Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In *Fremdsprache Deutsch digital. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Ausgabe 52. 22-27.
- Seletzky, Martin. 1996. A Process-Oriented and Lerner-Centered Approach to the Teaching of 'Landeskunde' in the German-Language Classroom. In *Fremde Texte verstehen: Festschrift für Lothar Bredella zum 60. Geburtstag*. Herbert Christ, Michael Legutke (Hrsg.). Tübingen: Gunter Narr. 127.
- Spinner, Kaspar. 2006. Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch 200*. 6-17.
- Weinrich, Harald. 1984. Die vernachlässigte 'Fertigkeit' – Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht. In *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis Teil I, Seminarbericht*. München: Goethe-Institut. 11-13.
- Doerry, Martin. 2017a. Schiller war Komponist. In <https://www.tu-chemnitz.de/phil/english/sections/ling/download/Schiller%20war%20Komponist.pdf> 04.02.2017, letzter Zugriff: 21.10.2017.
- Doerry, Martin. 2017b. Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. In <http://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html> 6/2017, letzter Zugriff: 21.10.2017.
- Drügh, Heinz et al. 2017. Krise der Germanistik? Wir Todgeweihten grüßen euch! In <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krise-der-germanistik-antwort-von-heinz-druegh-susanne-komfort-hein-und-albrecht-koschorke-14868192.html> 09.02.2017, letzter Zugriff: 29.08.2017.
- Martus, Steffen. 2017. Der eierlegende Wollmilchgermanist wird dringend gesucht. In <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/germanistik-in-der-krise-der-eierlegende-wollmilchgermanist-wird-dringend-gesucht-14865806.html> 08.02.2017, letzter Zugriff: 29.08.2017.
- Wicke, Rainer. 2014. Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten. In <https://www.hueber.de/media/36/Werkzeuge-zur-Arbeit-mit-literarischen-Texten.pdf> München: Hueber Verlag. 1-31. Letzter Zugriff: 25.10.2017.

Anhang

Ottos Mops (Ernst Jandl)

ottos mops trotz

otto: fort mops fort

ottos mops hopst fort

otto: soso

otto holt koks

otto holt obst

otto horcht

otto: mops mops

otto hofft

ottos mops klopft

otto: komm mops komm

ottos mops kommt

ottos mops kotzt

otto: ogottogott

Der schöne 27. September (Thomas Brasch)

Ich habe keine Zeitung gelesen.

Ich habe keiner Frau nachgeseh`n.

Ich habe den Briefkasten nicht geöffnet.

Ich habe keinem einen „Guten Tag“ gewünscht.

Ich habe nicht in den Spiegel gesehen.

Ich habe mit keinem über alte Zeiten gesprochen und
mit keinem über neue Zeiten.

Ich habe nicht über mich nachgedacht.

Ich habe keine Zeile geschrieben.

Ich habe keinen Stein ins Rollen gebracht.

fünfter sein (Ernst Jandl)

tür auf
einer raus
einer rein
vierter sein

tür auf
einer raus
einer rein
dritter sein

tür auf
einer raus
einer rein
zweiter sein

tür auf
einer raus
einer rein
nächster sein

tür auf
einer raus
einer rein
tagherrdokter

Kindsein ist süß? (Susanne Kilian)

Tu dies! Tu das!
Und dieses lass!
Beeil dich doch!
Heb die Füße hoch!
Sitz nicht so krumm!
Mein Gott, bist du dumm!
Stopf's nicht in dich rein!
Lass das Singen sein!
Du kannst dich nur mopsen!
Hör auf zu hopsen!
Du machst mich verrückt!
Nie wird sich gebückt!
Schon wieder ne vier!
Hol doch endlich Bier!

Sau dich nicht so ein!
Das schaffst du allein!
Mach dich nicht so breit!
Hab jetzt keine Zeit!
Lass das Geklecker!
Fall mir nicht auf den Wecker!
Mach die Tür leise zu!
Lass mich in Ruh!
Kindsein ist süß?
Kindsein ist mies!