

Experimentierräume in der deutschen Literatur

*Bernhard Chappuzeau / Elke Mehnert
(Hrsg.)*

Germanistenverband der Tschechischen Republik
Westböhmisches Universität Pilsen

Experimentierräume in der deutschen Literatur

*Bernhard Chappuzeau / Elke Mehnert
(Hrsg.)*

Westböhmisches Universität Pilsen
2019

Experimentierräume in der deutschen Literatur

Bernhard Chappuzeau / Elke Mehnert (Herausgeber)

Review:

PhDr. Helena Ulbrechtová, Ph.D.

Dr. Siegfried Ulbrecht, M.A.

Grafische Gestaltung des Covers und typografisches Layout:

Jakub Pokorný

Erschienen bei

Westböhmisches Universität Pilsen

Univerzitní 2732/8, 301 00 Pilsen, Czech Republic

Gedruckt von

PREKOMIA s.r.o.

Západní 1322/12, 323 00 Pilsen, Czech Republic

Erste Ausgabe, 148 Seiten

Pilsen 2019

ISBN 978-80-261-0900-6

© Westböhmisches Universität Pilsen, 2019

Autoren, 2019

Experimente im germanistischen Curriculum: „Germanistisches Komplexpraktikum“ und „Komparatistische Imagologie“

Elke Mehnert / Iva Motlíková

Abstract

Vorge stellt werden zwei Neuerungen im DaF-Curriculum an der Westböh mischen Universität Pilsen: KOMIN ist ein Komplexpraktikum, in dem die Studierenden einen literarischen Text unter literatur- und sprachwissenschaftlichen Aspekten analysieren und darauf aufbauend einen Unterrichtsentwurf entwickeln. IMAG bedeutet „Einführung in die komparatistische Imagologie“: an literarischen Beispielen wird gezeigt, wie Images entstehen und im interkulturellen Dialog funktionieren.

Schlüsselbegriffe

Germanistisches Komplexpraktikum, Deutsch als Fremdsprache, komparatistische Imagologie, Stereotyp

1. Erfahrungen mit einem „Komplexpraktikum“ innerhalb des Curriculums für Deutsch als Fremdsprache

Neues wagen – das gilt auch für das Curriculum „Deutsch als Fremdsprache“. Über zwei Experimente soll hier berichtet werden, die von Literaturwissenschaftlern am Pilsener Lehrstuhls für deutsche Sprache angeregt worden sind, deren Lehrangebote (sicherlich nicht nur an der Westböh mischen Universität) von Studierenden gelegentlich eher als schmückendes Beiwerk denn als essentieller Teil des DaF-Curriculums wahrgenommen werden. Lehramtsstudierende des Faches Deutsch bringen nur ausnahmsweise Überblickskenntnisse zur deutschen Literaturgeschichte und Interpretationsfertigkeiten aus der Schule mit. Auf Nachfrage ist von Studienanfängern oft zu hören, man habe auch kein Interesse an Belletristik, sondern wolle Deutschlehrer in Tschechien werden. Da gebe es keine Verwendungsmöglichkeit für deutsche

Literatur und Literaturtheorie, denn Lehrpläne wie Lehrbücher kämen sehr wohl ohne literarische Texte aus.

Die Validität dieser Aussagen war anhand gängiger Lehrpläne und -bücher für die unterschiedlichen Schultypen zu untersuchen. In den tschechischen Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache an Gymnasien werden explizite Angaben zur Literaturvermittlung gemacht.¹ Wenngleich die Empfehlungen recht allgemein bleiben, kann doch keine Rede davon sein, dass Literatur im gymnasialen DaF-Unterricht keine Rolle spiele. Auch das 2013 in Kraft getretene Rahmenprogramm für Grundschulen bleibt bezüglich des Fremdsprachenunterrichts noch allgemein: „Eine Fremdsprache und eine weitere Fremdsprache tragen zum Verständnis und zur Entdeckung von Sachverhalten bei, die den durch die Muttersprache vermittelten Erfahrungsbereich überschreiten.“² Und weiter heißt es bei Gester und Kegyes: Die Fremdsprachenkenntnis ermögliche es, „Unterschiede der Lebensweise der Menschen in anderen Ländern und ihre unterschiedlichen kulturellen Traditionen kennen zu lernen“³. Mithin leiste der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zur internationalen Verständigung und erziehe zu Toleranz.⁴

Die genannten Bildungsziele werden nicht mit Inhalten untermauert. Es dürfte jedoch einleuchten, dass man allein mit Grammatikunterricht kaum „unterschiedliche kulturelle Traditionen“ vermitteln kann. Etliche Didaktiker meinen jedoch, Literatur sei für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht ungeeignet. Daher verzichteten sie entweder von vornherein auf fiktionale Texte oder sie subsumieren Literatur „einfach unter Leseverstehen und Landeskunde“⁵. Aber selbst dagegen gibt es Vorbehalte: „aus der Literatur kann kein England-, Amerika- oder Frankreichbild destilliert werden“⁶. Wir werden im zweiten Teil dieses Beitrags darauf zurückkommen.⁷

¹ Die in den folgenden Absätzen zitierten Angaben wurden für diesen Beitrag aus dem Tschechischen übersetzt. Vgl. Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP), *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (Lehrpläne für Gymnasien), 2007.

² Vgl.: Gester, Kegyes, 2015, S. 115.

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Cilla, Kippel, 2016, o.S.

⁶ Glaap, Weller, 1979, S. 94.

⁷ So viel schon jetzt: Fiktionale Literatur ist multifunktional – und das gilt auch für ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Die Waage neigt sich offenkundig einmal zur Seite der Literatur-Befürworter, ein andermal schlägt sie in die entgegengesetzte Richtung aus. Natürlich konstatieren es Literaturwissenschaftler mit Freude, wenn zum Beispiel im DaF-Rahmenlehrplan für Mittelschulen und Gymnasien aus dem Jahr 2007 deutschsprachiger Literatur viel Raum eingeräumt wird und es heißt: “Frei und verständlich reproduzieren die Schüler verschiedene deutsche Texte (Erzählungen, Gedichte...)”⁸. An anderer Stelle: “Die Schüler arbeiten mit deutschen literarischen Texten.”⁹ Ausdrücklich wird auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten gefordert: „Die Schüler beziehen einen individuellen und kritischen Standpunkt zu verschiedenen Texten“¹⁰. Dass die Schulpraxis anders aussieht liegt nicht an fehlenden Primärtexten. Man findet sie in zahlreichen Lehrwerken:

LEHRWERKE	AUSGABE/VERLAG	BEISPIELE VON TEXTEN
SPRECHEN SIE DEUTSCH 1, 2	1996/ Polyglot 2002/ Polyglot	1: Gedichte: Hast du was ¹¹ (Siegel) Zum Wohl ¹² (Krüger) Kalendergeschichte: Das sonderbare Rezept ¹³ (Hebel) 2: Erzählung: der Golem ¹⁴ Romanausschnitt: Drei Kameraden ¹⁵ (Remarque) Märchen: Die Bremer Stadtmusikanten ¹⁶
DEUTSCH EINS, ZWEI 1, 2	2002/Fraus	2: Roman: Begegnungen in Prag ¹⁷ (Weisová) Tagebuchauszug: Tagebuch ¹⁸ (Frisch) Romanauszug: Die Unwissenheit ¹⁹ (Kundera) Kritische Bemerkung von Frisch zum Thema: die Schweiz ²⁰

⁸ VÚP, 2007.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Dusilová, 1996, S. 27

¹² Ebd. S. 75.

¹³ Ebd. S. 155

¹⁴ Dusilová, 2002, S. 57.

¹⁵ Ebd. S. 82–83.

¹⁶ Ebd. S. 134.

¹⁷ Kettnerová, Tesařová, 2002, S. 95.

¹⁸ Ebd. S. 141.

¹⁹ Ebd. S. 144.

²⁰ Ebd. S. 228–230.

BERLINER PLATZ 1,2,3	2003/Langenscheidt-Verlag	2: Gedicht: Vergnügungen ²¹ (Brecht) Kurzkrimi: Tod auf Rügen ²² (Anonym)
THEMEN AKTUELL 1, 2, 3	2003/Hueber 2006/Hueber	2: Gedichte ²³ (meistens nur eine Strophe) von Rilke, Heine, Brecht 3: Gedichte ²⁴ von Storm
DEUTSCH. COM 1,2,3	2009/Hueber	2: Text über Piktogramme ²⁵
NĚMECKY S ÚSMĚVEM	2011/Fraus	Biografien ²⁶ von Autoren (Brecht, Heine, Goethe)
MENSCHEN A1.1 – B1.2	2012/Hueber	A1.2.: Geschichte zu Phantasiefiguren ²⁷
DIREKT NEU 1,2,3	2012/Klett	2: Die Bremer Stadtmusikanten ²⁸
SUPER 1,2	2014/Hueber	1: Visuelle Poesie ²⁹
LINIE 1 (A1.1 – B1.1)	2018/Klett	A2.1.: Märchen: Dornröschen ³⁰

Woran liegt es wohl, dass, dass die Unterrichtspraxis anders aussieht als es Lehrplanziele und Textangebote erwarten lassen? Sicherlich erfordert es mehr Zeit, beispielsweise eine Kurzgeschichte für den Unterricht aufzubereiten als die bewährten Grammatikübungen aus dem Lehrbuch durchzugehen. Sicherlich bedarf es besonderen Geschicks, Literatur auch emotional zur Wirkung zu bringen, obgleich das sprachliche Vermögen der Schüler nur einer niedrigen Niveaustufe entspricht. Unmöglich ist es nicht.

Damit ist nicht die Arbeit mit ‚Lesehäppchen‘ gemeint. Von Literaturvermittlung ist erst dann zu sprechen, wenn ein literarischer Text in Gänze angeeignet wird. Dazu sollte das Germanistikstudium auch im Ausland befähigen. Ob Lehramtsstudierende im Masterstudium tatsächlich

²¹ Lemcke, 2003, S. 138.

²² Ebd. S. 147.

²³ Müller, 2003, S. 46–54.

²⁴ Müller, 2006, S. 38.

²⁵ Neuner, 2009, S. 98–99.

²⁶ Drmllová, 2011, S. 38–39.

²⁷ Hagner, 2012, S. 36.

²⁸ Vomáčková, 2012, S. 43.

²⁹ Neuner, 2014, S. 24.

³⁰ Dengler, 2018, S. 120.

in der Lage sind, die drei Bestandteile ihres Curriculums (Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Didaktik) in einem Unterrichtsentwurf zu synthetisieren, wollten wir überprüfen. Dabei galt es den Mehrwert zu erschließen, über den fiktionale Texte im Vergleich zu den üblichen Lehrbuchtexten verfügen.

Das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* von 2016 stellt folgende Alleinstellungsmerkmale künstlerischer Literatur heraus: Diese Texte stellen authentische kulturelle Äußerungen dar, sie entfalten „affektive und emotionale Wirkungen“ und sie „verwenden eine fremde Sprache in ästhetisierender Weise“³¹. Zusammenfassend: „All diese Eigenschaften machen literarische Texte und Filme zu unverzichtbaren Elementen eines bildenden Fremdsprachenunterrichts.“³²

Seit vier Jahren gibt es daher im Curriculum des Lehrstuhls für deutsche Sprache in Pilsen die Disziplin KOMIN (“Komplexe Interpretation“) als ein angeleitetes Praktikum. Seine Aufgabenstellung lautet: „Interpretieren Sie einen literarischen Text unter sprach- und literaturwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Entwickeln Sie auf diesen Grundlagen einen Unterrichtsentwurf!“

Dafür haben die Studierenden im zweiten Jahr des Masterstudiums reichlich ein Semester Zeit. Anfangs war die Textauswahl den Studierenden selbst überlassen – aber da ‚Dr.Google‘ bekanntlich allgegenwärtig ist, geben wir jetzt eine Textauswahl aus kurzen epischen Genres und Lyrik vor.

Während des Praktikums bieten die Lehrkräfte Konsultationen an, und nach der abschließenden Benotung durch Vertreter aller drei germanistischen Teildisziplinen werden die besten Arbeiten auf einer wissenschaftlichen Studierendenkonferenz vorgestellt, zu der Deutschlehrer aus der Region eingeladen sind. Das Experiment verläuft ermutigend. Wir verstehen es als *work in progress*, aus dem eines Tages ein Handbuch für DaF-Lehrer werden soll. Lehrerurteile zu einem Manuskriptdruck der Praktikumsarbeiten motivieren zur Fortsetzung des Experiments: „Literatur in einer Fremdsprache zu lesen, zu hören und zu verstehen, ist mühevoll und erstrebenswert zugleich. Letztendlich führt es wirklich zum Verstehen der Menschen im anderen Land, und das sollte immer das Wichtigste sein“, schrieb uns eine Oberschuldirektorin mit

³¹ Hallet, 2016, S. 41.

³² Hallet, 2016, S. 42.

Erfahrung im Fremdsprachenunterricht.³³ Auch eine Erwachsenenbildnerin sei zitiert, die das Material im Deutschunterricht bei Asylbewerbern erprobt hat: „Auf der Grundlage eines künstlerisch gestalteten Textes werden dem Lernenden immanent historische, soziale, ästhetische Aspekte des Deutschen eröffnet, die über die geübten Methoden des Spracherwerbs mit Hilfe von Grammatik, Lexik, verstehendem Hören, dialogischem Sprechen usw. hinaus vertiefend oder erweiternd wirken.“³⁴

2. Komparatistische Imagologie – das zweite Experiment

Genau auf dieses Ziel ist ein zweites Experiment ausgerichtet, das im Curriculum des Lehrstuhls für deutsche Sprache an der Universität Pilsen unter der kryptischen Bezeichnung IMAG firmiert. Dahinter verbirgt sich „Einführung in die komparatistische Imagologie“. Eine solche (wenngleich nur zweistündige) Lehrveranstaltung innerhalb eines DaF-Studiengangs ist ungewöhnlich und das Stundenvolumen selbst für eine Einführungsveranstaltung sehr gering. Aber man sollte sich mit dem Wenigen bescheiden, ja sogar darüber freuen – denn Komparatistik ist inzwischen selbst in Deutschland ein Orchideenfach. Wenn überhaupt, werden komparatistische Lehrveranstaltungen heute meistens innerhalb einer Einzelphilologie angeboten. Das ist problematisch, weil es sich ja – wie der Name sagt – um das Fach „Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft“ handelt, und der Vergleich setzt Kenntnisse in mindestens zwei Nationalphilologien voraus. Dyserinck, der Aachener Nestor der komparatistischen Imagologie³⁵, hat auf diese Notwendigkeit nachdrücklich hingewiesen. So gesehen ist eine komparatistische Lehrveranstaltung im Curriculum einer Auslandsgermanistik sogar besser platziert als beispielsweise innerhalb eines muttersprachlichen Germanistik-Studiengangs (wie gelegentlich in Deutschland praktiziert). Auch das ist nicht mehr als eine Kompromisslösung. Komparatistik (oder genauer „komparatistische Imagologie“) sollte idealerweise eine selbstständige Disziplin sein, denn sie hat einen eigenen Gegenstand, eigene Inhalte und

³³ H.K., handschriftlich an d.V.

³⁴ B.W., handschriftlich an d.V.

³⁵ Dyserinck gilt als der Begründer der komparatistischen Imagologie. Er hatte bis zu seiner Emeritierung den Lehrstuhl für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der RWTH Aachen inne. Vgl. Dyserinck, 2015; Schmidt, 2018; Voltrova, 2015.

eigene Ziele, die von denen der Einzelphilologie abweichen. Oft wird Komparatisten vorgehalten, dass ja der Vergleich von Texten auch ein originäres philologisches Verfahren einer jeden Einzelphilologie sei und beispielsweise für den Nachweis von Intertextualität unverzichtbar sei. Worin bestehe dann die Spezifik der Komparatistik? Die Frage ist berechtigt – aber in IMAG ist die Rede von komparatistischer Imagologie – also von besonderen Gegenständen des Vergleichs – nämlich dem Bild des eigenen (Autoimage) und des ‚anderen‘ Landes (Heteroimage) in der fiktionalen Literatur. Die *images* oder besser „imago-type Systeme“ genannten Entitäten sind nicht nur in Form von Textsequenzen, Metaphern, Symbolen im literarischen Kunstwerk auffindbar,³⁶ sondern sie strukturieren auf komplizierte Weise den Gesamttext. Darauf wollen wir nicht im Detail eingehen – nur auf einen neuartigen Theorieansatz hinweisen, dem Michaela Voltrová in ihrer Dissertation nachgegangen ist. Möglicherweise eröffnet er der Imagologie neue Perspektiven im Zusammenwirken sprach- und literaturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden.³⁷ So hat nach unserer Auffassung die komparatistische Imagologie ihre beste Zeit nicht hinter, sondern vor sich und das könnte gerade auf ihre Platzierung in den DaF-Curricula zutreffen.

Eine Recherche im Internet wird das bestätigen: Man findet nämlich unter „Imagologie“ mehr als 8000 Einträge (vorwiegend aus den Bereichen Marketing, Kommunikationswissenschaften, Soziologie). Allerdings bereitet das uns komparatistischen Imagologen in der Tradition der von Dyserinck, Leerssen, Fischer begründeten Aachener Schule wenig Freude – wir halten die Tendenz zu einer „Imagologie ohne Ufer“ für kontraproduktiv.³⁸ Dieser grundsätzliche Mangel soll hier nicht näher kommentiert werden. Vielmehr sei thesenhaft begründet, warum in der komparatistischen Imagologie ein relativ enger, auf fiktionale Texte bezogener Literaturbegriff präferiert wird:

³⁶ Das könnte auch eine thematologische Untersuchung leisten, wie sie beispielsweise Elisabeth Frenzel in dem Standardwerk *Motive der Weltliteratur* (Stuttgart: Kröner 1988) vorgenommen hat.

³⁷ Vgl. Voltrová, 2015.

³⁸ Aber solange auch in der komparatistischen Imagologie terminologisches Chaos herrscht, wird sich daran wenig ändern. Es ist zu wünschen, dass die DGAVL (Deutsche Gesellschaft für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft) auch auf diesem Gebiet Pionierarbeit leistet.

1. Nur fiktionale Literatur verfügt über Eigenschaften, die eine ästhetische Kommunikation ermöglichen.
2. Nur fiktionale Literatur macht gewertete Wirklichkeit zum Gegenstand der Kommunikation.
3. Nur fiktionale Literatur kann Verstand und Gefühl des Rezipienten nachhaltig beeinflussen, sie erreicht also den ‚ganzen‘ Menschen.
4. Nur fiktionale Literatur hat einen universellen Gegenstandsbereich.

Komparatistische Imagologie ist also eine literaturwissenschaftliche Disziplin, die Kunstwerke aus verschiedenen Einzelliteraturen bezüglich der in ihnen enthaltenen imagotypen (d.h. auf literarische Bilder vom ‚eigenen‘ oder ‚anderen‘ Land bezogenen) Elemente oder Systeme vergleicht. Diese imagotypen Systeme existieren auf verschiedenen Textebenen, zum Beispiel können das Erzählinstanzen, Motive und Symbole sein. Sie realisieren sich in (meist antagonistisch) aufeinander bezogenen Topikreihen. Wir wollen das an den imagotypen Elementen von Russland- und Deutschlandbildern verdeutlichen:

Russland wird oft wahrgenommen als exotisch, unendlich, geheimnisvoll, irrational, unberechenbar, barbarisch, patriarchalisch, despotisch, orthodox, kommunistisch, anarchistisch, kurzum: östlich.

Dem gegenüber steht Deutschland für etwas Vertrautes, es ist überschaubar, geordnet, kalkulierbar, zivilisiert, freiheitlich, demokratisch, christlich-abendländisch – eben westlich.³⁹

Diese imagotypen Elemente kennen wir schon lange. Ihre Genese ebenso wie ihre Struktur und Wirkungspotenz in literarischen Texten zu untersuchen, gehört zu den Arbeitsfeldern der komparatistischen Imagologie.

Theorie-Exkurse mögen Studierenden lästig sein – aber von dem terminologischen Chaos in unserer Disziplin war schon die Rede. Daher sind solche Begriffserklärungen nötig. Und noch ein letzter Terminus ist zu nennen – nämlich Supranationalität. Darunter versteht man den Standort des Komparatisten, der – zugegebenermaßen – ein Ideal darstellt, dem man sich nur asymptotisch annähern kann. Ihn einzunehmen fällt logischerweise Auslandsgermanisten nicht so schwer wie Muttersprachlern, die leicht in das Fahrwasser einer interkulturellen

³⁹ Genauer dazu: Mehnert, 2016, S. 15–23.

Germanistik geraten, von der sich die komparatistische Imagologie strikt unterscheidet.

Leider muss man nicht nur hier, sondern erst recht in den wenigen IMAG-Veranstaltungen Mut zur Lücke beweisen. Aber die Tür in eine fremde Welt geht einen Spalt weit auf, und im besten Fall begreifen die Studierenden, wie durch Ideologen *images* zu Stereotypen (im Sinne griffbereiter Erklärungsmuster) verkürzt werden, die sich als Wahrnehmungsfilter zwischen Völker (ethnische Gruppen, Nationen, Sprachgruppen) stellen. Diese Stereotypen zu analysieren und die dahinterliegenden Interessen zu analysieren stellt nur scheinbar eine Grenzüberschreitung im germanistischen Curriculum dar – in Wirklichkeit handelt es sich darum, die kommunikative Funktion von Literatur auf einem speziellen Gebiet zur Wirkung zu bringen, das in der Tat auch geographische, ideologische, ethnische Grenzen relativiert. Und das dürfte ein Arbeitsfeld der Auslandsgermanistik sein, dem zu wünschen ist, dass es vom Experiment zum legitimen Bestandteil des Curriculums wird.

Literaturverzeichnis

- DENGLER, Stefanie und andere, 2018. *Linie A2.1*. Stuttgart: Klett.
- DRMLOVÁ, Dagmar und andere, 2011. *Německy s úsměvem*. Pilsen: Fraus.
- DUSILOVÁ, Doris, 1996. *Sprechen Sie Deutsch 1?* Prag: Polyglot.
- DUSILOVÁ, Doris, 2002. *Sprechen Sie Deutsch 2?* Prag: Polyglot.
- DYSERINCK, Hugo, 2015. *Ausgewählte Schriften zur Vergleichenden Literaturwissenschaft*, hrsg. von Elke Mehnert. Berlin: Frank & Timme.
- GESTER, Silke und Erika KEGYES, 2015. *Quo vadis, DaF?* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- GLAAP, Albert und Franz Rudolf WELLER, 1979. Der fremdsprachige Literaturunterricht. In: Winfried KLEINE, Hrsg. *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 84–95.
- HAGNER, Valeska 2012. *Menschen A1.2*. München: Hueber.
- HALLET, Wolfgang, 2016. Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In: Eva BURWITZ-MELZER, Grit MEHLHORN, Claudia RIEMER, Karl-Richard BAUSCH, Hans -Jürgen KRUMM, Hrsg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Neubearb. Aufl. Tübingen: UTB, S. 39–44.

- KETTNEROVÁ, Drahomíra und Lea TESAŘOVÁ, 2002. *Deutsch eins, zwei 2*. Pilsen: Fraus.
- LEMCKE, Christiane, 2003. *Berliner Platz 2*. München: Langenscheidt.
- MEHNERT, Elke, 2016. Grenzüberschreitungen: zum Problem der Transgrediens in der Imagologie. In: Michaela VOLTROVÁ, Thomas STAHL und Clemens TONSERN, Hrsg. *Deutsch an der Grenze*. Pilsen: Západočeská Univerzita, S. 15–23.
- MÜLLER, Jutta und andere, 2003. *Themen aktuell 2*. München: Hueber.
- MÜLLER, Jutta und andere, 2006. *Themen aktuell 3*. München: Hueber.
- NEUNER, Gerhard und andere, 2009. *Deutsch.com 2*. München: Hueber.
- NEUNER, Gerhard und andere, 2014. *Super 1*. München: Hueber.
- SCHMIDT, Horst, 2018. *Das „Aachener Programm“ der Komparatistik: Hugo Dyserincks imagologische Version der Vergleichenden Literaturwissenschaft*. Berlin: Frank & Timme.
- VOLTROVÁ, Michaela, 2015. *Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie*. Berlin: Frank & Timme.
- VOMÁČKOVÁ, Olga und andere, 2012. *Direkt neu 2*. Prag: Klett.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE (VÚP), Hrsg, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (Lehrpläne für Gymnasien)*, [Zugriff am: 15.9.2019]. Verfügbar unter: <http://www.nuv.cz/file/159>.

Abstract

Introduced are two innovations within the curriculum of German as a foreign language at the University of Pilsen: KOMIN is a comprehensive hands-on training. Students analyse a literary text under literary and linguistic aspects and develop a teaching script on the basis of their findings. The IMAG literary samples (introduction to imagology as part of comparative literary studies) are used to demonstrate, how images come into being and form the intercultural dialogue.

Key words

Comprehensive hands-on training in German philology, German as a foreign language, imagology as part of comparative literary studies, stereotype