

Sprachpraxis und Fremdverstehen in der Auslandsgermanistik: Eine Seminarkonzeption für französische Studierende der Germanistik¹

Corinna Scheurer

Bei der Fülle der jährlich neu erscheinenden Publikationen zu Fragen der Interkulturalität im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache ist zweifelsohne ein Überhang an theoretischen Arbeiten zu Lasten von unterrichtskonzeptionellen Überlegungen sowie Dokumentationen praxisprobter Seminarprojekte zu verzeichnen.

In Anbetracht dieses Ungleichgewichts sollen in diesem Aufsatz Überlegungen zur Problematik des Fremdverstehens in der Auslandsgermanistik anhand der Präsentation eines für französische Studierende der Germanistik konzipierten Seminars zum Themenfeld »Heimat – Fremde« entwickelt werden. Es handelt sich hierbei um eine gemäß der Studienordnung für das erste Studienjahr mit dem Titel »activités de communication écrite et orale« versehene Veranstaltung, deren inhaltliche Ausrichtung von den jeweiligen Dozentinnen und Dozenten frei bestimmt werden kann. Die der Auslandsgermanistik spezifische Problematik des Fremdverstehens soll im folgenden anwendungsbezogen reflektiert werden und nach Möglichkeit unmittelbare Impulse und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung im DaF-Bereich schaf-

fen, wobei ebenfalls die Ebene der Sprachvermittlung, eine weitere zentrale Dimension der Auslandsgermanistik, Beachtung findet.

0. Vorüberlegungen zur Seminarkonzeption

Die inhaltliche Orientierung eines Seminars am Themenkomplex des Fremdverstehens scheint mir gerade für die am Beginn eines Fremdsprachenstudiums sich befindenden Studierenden von besonderer Relevanz. Die vielfältigen Angebote im Rahmen dieses Seminars, sich mit der fremden deutschen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen, regt die SeminarteilnehmerInnen dazu an, sich eigener Deutschlandbilder bewußt zu werden, diese begrifflich zu fassen und gegebenenfalls zu überdenken. Im Umkehrschluß sind diese Überlegungen selbstverständlich auch prägend für ihre Haltung der eigenen französischen Kultur gegenüber.

Auch für Unterrichtende der Germanistik im Ausland ist das Spannungsverhältnis von Eigenem und Fremdem – als Seminartitel wurde das etwas weniger abstrakte, den Studierenden einen unmittelbaren emotionalen Zugang ge-

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Beitrags für ein Seminar, das ich im Rahmen des Einführungsseminars für neue DAAD-Lektorinnen und -Lektoren in Frankreich vom 13.11.–16.11.2002 in Marly-le-Roi durchgeführt habe.

währendе Begriffspaar »Heimat – Fremde« gewählt – eine stets gegenwärtige Dimension, die sich auf vielerlei Ebenen manifestiert: Zum einen prägt sie die Lebenspraxis deutscher Lehrkräfte in einem französischen Lebensumfeld, zum anderen bildet sie eine Konstante ihrer Tätigkeit als Lehrende der Germanistik in Frankreich, da sie eigenkulturelle Zeugnisse aus Literatur, Geschichte etc. in einen fremdkulturellen Kontext stellen und den Vermittlungsprozeß zwischen den Kulturen aktiv gestalten müssen. Untrennbar verknüpft mit den spezifischen Herausforderungen der Behandlung germanistischer Seminarinhalte in einem fremden Kulturkreis ist die Ebene der Vermittlungsweise. Die in Frankreich lebenden Lehrenden deutscher Herkunft im Fach Germanistik haben ihre Bildungssozialisation zumindest zum größten Teil in Deutschland erfahren und sind demzufolge von deutschen Bildungstraditionen und hierzulande praktizierten Unterrichtsformen geprägt. Die Kooperation mit französischen FachkollegInnen einerseits sowie andererseits die Konfrontation mit einem studentischen Publikum, das seine Schullaufbahn in aller Regel ausschließlich im französischen Kontext absolviert hat, verlangt ihnen ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz ab. Die Thematisierung und Reflexion der Dimension des Spannungsverhältnisses zwischen Fremdem und Eigenem im Austausch mit den Studierenden kann für beide Teile fruchtbar sein und sich förderlich auf die Zusammenarbeit auswirken. Hinsichtlich der in diesem Kontext mittlerweile abgegriffenen Metapher des Brückenbaus zwischen den Kulturen habe ich Vorbehalte, da hiermit oftmals die naive Vorstellung einhergeht, Begegnung führe zwangsläufig zu wechselseitigem Verständnis. Eine distanzlose, Differenzen übersprin-

gende Einfühlung in den jeweiligen Nachbarn birgt jedoch die Gefahr, das kulturell Fremde vorschnell in Ähnlichkeitsimpressionen aufzulösen, indem die kulturellen Verschiedenheiten zugunsten eines auf identifikatorische Selbstvergewisserung zielenden illusorischen Gleichheitskonzepts eingegeben werden. Die Auslandsgermanistik im besonderen sollte ihre spezifische hermeneutische Situation zum Erkenntnisgewinn durch Alterität nutzen, um in einem Akt geschichtlicher Selbstaufklärung im Dialog mit dem Fremden die eigenkulturellen Voraussetzungen zu reflektieren.

1. Begriffsbestimmung: Zur Problematik des Fremdverstehens

Zunächst soll eine kurze theoretische Begriffsbestimmung des Phänomens des Fremden respektive der Problematik des Fremdverstehens vorgenommen werden, um im Anschluß in der Skizzierung der jeweiligen Seminarinhalte begründet darzulegen, welche Kriterien die Materialauswahl sowie die methodische Orientierung bei der Unterrichtsgestaltung geleitet haben.

Da das Fremde eine relative Größe darstellt, der nichts Substanzielles eignet, ist eine Auseinandersetzung mit diesem Phänomen ohne die Einbeziehung der Dimension des Eigenen nicht möglich. Das Fremde wird stets nur vermittelt über die eigenen subjektiven Wahrnehmungskategorien erfahrbar; seine Bestimmung resultiert demzufolge aus einer relationalen Differenz Erfahrung. Ungeachtet dessen, an welches Extrem einer Skala, deren äußere Begrenzungen »Faszination« und »Ablehnung« bilden, unsere Reaktion auf das Fremde sich annähern mag, ist sie doch immer Produkt eigener Interpretationen, für die die wahrnehmenden Subjekte bürgen.

Ist in einem ersten Schritt der Blick für die Interdependenz des Eigenen und Fremden einmal geschärft, kann in einem zweiten Schritt zu ergründen versucht werden, welche Funktion dem Fremden bei der Erfassung von Wirklichkeit jeweils zugewiesen wird.

Fremdverstehen erfordert demnach das Bemühen, jene Wechselseitigkeit zu rekonstruieren und zur Geltung zu bringen,

»in der sich das ›Eigene‹ wie das ›Andere‹ im Akt ihrer Unterscheidung jeweils in bestimmter Weise bildet, – [und wie] mit dem ›Anderen‹ zugleich auch das ›Eigene‹ definiert wird [...]« (Matthes 1992: 8).

Die eigenen Fremdheitswahrnehmungen müssen stets vor dem Hintergrund ihres Bedeutungsgehaltes für die Selbstkonstruktion begriffen werden, nur so scheint ein Fremdverstehen möglich, das projektive Verzerrung und Stereotypisierung bei der Wirklichkeitsverarbeitung gering hält.

Dem Fremdverstehen muß zwangsläufig eine dialogische Dimension zukommen, da im Prozeß des Verstehens das Fremde sowie die eigenkulturelle Befindlichkeit zugleich in den Blick genommen und miteinander vermittelt werden müssen. Beim Akt der Rezeption muß stattfinden, was Adorno im Sinne einer kritischen Selbstreflexion in seinem Aufsatz »Erziehung nach Auschwitz« »die Wendung aufs Subjekt« (Adorno 1969: 89) genannt hat, da die Menschen, so Adorno, ohne Reflexion auf sich selbst nicht davon abzubringen sind, nach außen zu schlagen. Ebenso wenig wie es darum gehen kann, das Fremde als Projektion möglicher Gegenentwürfe zum Eigenen zu konstruieren und als Kontrastfolie zur Bestimmung des Eigenen zu mißbrauchen, sollte im Gegenzug das Individuum um des redlichen Bemühens willen, den anderen nicht der Unterwerfung unter die eigenen Wahrnehmungskategorien aus-

zusetzen, als erkennendes Subjekt zurückzutreten versuchen. Mit Tzvetan Todorov möchte ich hier für eine Vermittlung dieser beiden extremen, ins Ausweglose weisenden Positionen des Fremdverstehens zugunsten einer dialogischen Struktur plädieren:

»Ich habe versucht, nicht in zwei Extreme zu verfallen. Das erste ist die Versuchung, der Stimme dieser Personen als solcher Gehör zu verschaffen, also selbst gänzlich in den Hintergrund zu treten, um dem anderen besser zu dienen. Das zweite Extrem ist, sich die anderen zu unterwerfen, sie zur Marionette zu machen, deren Fäden man alle unter Kontrolle hat. Zwischen diesen beiden Extremen habe ich kein Terrain des Kompromisses gesucht, sondern den Weg des Dialogs. Ich befrage, ich transponiere, ich interpretiere diese Texte; aber ich lasse sie auch sprechen [...] Man kann den anderen nicht lebendig werden lassen, wenn man ihn ganz unangetastet läßt, so wenig wie das zu erreichen ist, wenn man seine Stimme gänzlich unkenntlich macht. Ich wollte in ihnen, die mir zugleich nah und fern sind, einen der Gesprächspartner unseres Dialogs sehen.« (Todorov 1985: 295 f.)

Verweist Todorov hier zum einen auf die Vergeblichkeit einer erkenntnistheoretischen Position, die zum voraussetzungslosen Verstehen fremder Individualität vordringen will, sowie zum anderen auf die Gefahr der Fixierung und Verdinglichung des Fremden in der vereinnahmenden Rede, so berührt er an anderer Stelle noch einen weiteren, ganz entscheidenden Aspekt bei der Entdeckung des Fremden, wenn er von dem anderen in sich spricht:

»Man kann die anderen in sich entdecken, kann herausfinden, daß man keine homogene Wesenheit ist, die mit nichts außer sich selbst etwas gemein hätte: Ich ist ein anderer.« (Todorov 1985: 11)

Dieser Aspekt wird von Julia Kristeva in ihrem Essayband *Fremde sind wir uns selbst* als die zentrale Kategorie jeglicher Fremdwahrnehmung entwickelt: Ge-

meint ist die Bezugnahme auf einen Subjektentwurf, der die Einbindung des Fremden in die menschliche Psyche nicht länger pathologisiert, sondern die Fremdheit des eigenen Unbewußten als integralen Bestandteil des Selbst anerkennen und aushalten lernt:

»Das Fremde ist in uns selbst. Und wenn wir den Fremden fliehen oder bekämpfen, kämpfen wir gegen unser Unbewußtes – dieses ›Uneigene‹ unseres nicht möglichen ›Eigenen‹. Feinfühlig, Analytiker, der er ist, spricht Freud nicht von den Fremden: er lehrt uns, die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren. Das ist vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen.« (Kristeva 1990: 208 f.)

Sowohl bei Adorno als auch bei Todorov und Kristeva knüpft sich an den von ihnen entwickelten Begriff der Fremd-wahrnehmung eine ethisch-moralische Dimension von dezidiert politischer Tragweite, die für eine friedliche Koexistenz mit den Fremden plädiert.

Eingedenk der erkenntnistheoretischen Prämisse, daß der Interpret den Traditionszusammenhang, durch den seine Subjektivität gebildet wird, nicht willentlich suspendieren kann (vgl. Habermas 1968: 227 f.), ist dennoch zu Recht davon auszugehen, daß eine im Akt des Fremdverstehens eingenommene Haltung, die die Positionsgebundenheit des eigenen Blicks auf das Fremde reflektiert und gleichermaßen um das eigene innerpsychische Fremde weiß, die Rahmenbedingungen des Fremdverstehens begünstigt. Eine Rezeptionsweise, die sich der prinzipiell unaufhebbaren Vorurteilsstruktur des Fremdverstehens und des Zusammenhangs zwischen dem im Außen situierten Phänomen des Fremden und der eigenen Fremdheit im Inneren bewußt wird, trägt zur Ermöglichung einer produktiven kulturellen Teilhabe und einem kritischen Umgang mit Traditionen bei. Bewußtgemachte Vorurteile haben einen

anderen Status als solche, die sich nur auf unreflektierte Autoritäten gründen, »die transparent gemachte Vorurteilsstruktur kann nicht mehr in der Art des Vorurteils fungieren« (Brenner 1991: 52).

2. Vorstellung der eingesetzten Materialien

Leitendes Kriterium bei der Materialauswahl für dieses Seminar war es, sprachlich möglichst einfache, inhaltlich jedoch anspruchsvolle Text- und Filmbeispiele auszusuchen, die sich entweder generell mit dem Phänomen des Fremden beschäftigen oder aber Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit der deutschen Kultur bieten, die die RezipientInnen nicht von einer kritischen Selbstreflexion entbinden. Neben Beiträgen aus Film, Dokumentarfilm, zeitgenössischer Presse und Literatur aus dem Bereich Gesellschaftswissenschaften wurden verstärkt literarische/fiktionale Textbeispiele eingesetzt, da die poetische Dimension der Sprache, die sich manifestiert in Reflexivität, Desautomatisierung, Verfremdung und Vieldeutigkeit, besonders geeignet scheint, vorschnelle Fixierungen auf Deutungsschemata aufzulösen und sie der Reflexion zugänglich zu machen.

Zunächst soll ein kurzer Gesamtüberblick über das im Seminar eingesetzte Material gegeben und im Anschluß exemplarisch anhand zweier Beispiele die Konzeption und Durchführung der jeweiligen Seminarsitzung vorgestellt werden. Folgende Aspekte des Fremdverstehens wurden im Rahmen dieses Seminars berücksichtigt:

- (Fremd-)Sprache als wirklichkeitsperspektivierendes Ausdrucksmedium;
- Wahrnehmung von Fremdkulturellem;
- Erfahrung innerpsychischer Fremdheit;
- Begriffsbestimmungen von »Heimat« und »Fremde«;

- Gruppenpsychologische Phänomene bei der Begegnung mit Fremden;
- Politisch-rechtlicher Status der Fremden in Deutschland.

Der Einsatz von Texten und audiovisuellem Material hat es erlaubt, die vier Teilfertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit in einem ausgewogenen Verhältnis zu schulen und die in den Seminarsitzungen praktizierten Unterrichtsformen variabel zu gestalten.

3. Überblick über die einzelnen Seminarsitzungen

Sitzung 1:

- Präsentation des Seminarprogramms;
- Partnerinterview zu einem ersten gegenseitigen Kennenlernen, basierend auf einem vorab ausgearbeiteten Fragebogen (Arbeit im Tandem: mündliche Ausdrucksfähigkeit);
- Häuslicher Schreibauftrag zur Erstellung eines Portraits der interviewten Person (schriftliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 2:

- Anekdote über das (Sprach-)Verhalten der Deutschen gegenüber Ausländern: Karl R. Pogarell: »Warum nicht deutsch?«; (Textanalyse im Unterrichtsgespräch, Diskussion in Kleingruppen über eigene in Deutschland gemachte Erfahrungen: Leseverstehen, mündliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 3:

Auszug aus der Autobiographie *Elias Canetti*: »Die gerettete Zunge«; über die erste Begegnung des Autors mit der deutschen Sprache (Seite 86–90);

(Textanalyse im Unterrichtsgespräch, Schreibauftrag bezüglich der eigenen ersten Begegnung mit der deutschen Sprache unter Zuhilfenahme einer vorab erstellten Liste von Redemitteln zum Wort-

feld Erinnerung: Leseverstehen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 4:

- Auswertung des häuslichen Schreibauftrags;
- Erste Definitionsversuche zum Begriffspaar »Heimat – Fremde« basierend auf einer in den Lehrwerken »*Leselandschaften 1*« (Seite 37 ff.) und »*Zwischen den Pausen 1*« (Seite 114) konzipierten Lektion;

(Arbeit in Kleingruppen, Auswertung im Plenum: mündliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 5:

Besprechung eines 1993 in der Wochenzeitung »*DIE ZEIT*« erschienenen Beitrags zum Heimatverständnis heutiger deutscher Jugendlicher im Vergleich mit der Generation ihrer Eltern und Großeltern: *Juliane Herlyn und Juliane Schulz-Gibbins*: »*Heimat. Da, wo ich mich wohl fühle*«;

(Textanalyse im Unterrichtsgespräch, kulturvergleichender Blick auf das Heimatverständnis der französischen Studierenden in Kleingruppen, Auswertung der Diskussionsergebnisse im Plenum, Schreibauftrag zum Vergleich der Heimatvorstellungen französischer junger Erwachsener mit dem in Deutschland existierenden Heimatbegriff: Leseverstehen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 6:

Vergleich von *Franz Kafkas Parabel »Heimkehr«* (Seite 36) mit dem biblischen »*Gleichnis vom verlorenen Sohn*« des Lukas-Evangeliums 15, 11 ff.;

(Textanalyse im Unterrichtsgespräch, schriftliche Ausarbeitung der Fortsetzung der Parabel Kafkas: Leseverstehen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 7:

Kurzfilm von *Pepe Danquart* (1993): »Schwarzfahrer« zum Thema Rassismus im Alltag;

(Präsentation des ersten Filmteils, Spekulationen über den weiteren Verlauf in Kleingruppen, Auswertungen der Gruppenergebnisse im Plenum, Präsentation und Analyse des tatsächlichen Filmendes: Hörverstehen, mündliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 8:

Textauszug aus *Hans Magnus Enzensbergers Essayband »Die große Wanderung«* (Seite 11–15) über das Zusammentreffen fremder Reisender in einem Eisenbahnabteil;

(Textanalyse im Unterrichtsgespräch, szenische Umsetzung der von Enzensberger geschilderten Ereignisse in Kleingruppen: Leseverstehen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 9:

Bearbeitung des Videobeitrags der Reihe *Kubus zur Reformierung des deutschen Staatsangehörigkeitsrechts* (Kubus 27);

(Präsentation des Videodokuments, Fragen zum Hörverständnis, Diskussion über den Integrationsbeitrag der doppelten Staatsbürgerschaft im Plenum: Hörverstehen, mündliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 10:

Bearbeitung des Videobeitrags der Reihe *Kubus »Deutschland mit anderen Augen«* (Kubus 33), in dem die französische Deutschlandkorrespondentin *Pascale Hugues* durch die neue Hauptstadt Berlin flaniert und dabei ihre Sicht über das wiedervereinigte Deutschland, das in Veränderung begriffene Stadtbild Berlins sowie die Mentalitäten der Deutschen in Ost und West mitteilt,

(Präsentation des Videodokuments, Fragen zum Hörverständnis, Diskussion über die von *Pascale Hugues* geäußerten

Ansichten über Deutschland und deren Prägung durch die französische Ausgangskultur der Berichterstatlerin: Hörverständnis, mündliche Ausdrucksfähigkeit)

Sitzung 11:

Bearbeitung des Vorwortes von *Karl Heinz Götzes Essayband »Französische Affären. Ansichten von Frankreich«*, in dem sich der Autor, ein in Frankreich lehrender Germanistikdozent deutscher Herkunft, kritisch mit den Projektionen deutscher Kulturkritiker auf das im Gegensatz so paradiesisch anmutende Frankreich auseinandersetzt;

(Diskussion über die in Deutschland existierenden Vorurteile und Stereotypen in Bezug auf das französische Nachbarland, Spekulationen über das in den frankophilen Projektionen sich widerspiegelnde Selbstbild der Deutschen, Schreibauftrag zum Verfassen einer Rezension des Buches von *Karl Heinz Götze* für eine große französische Tageszeitung unter besonderer Berücksichtigung der von diesem Werk ausgehenden neuen Impulse für die deutsch-französischen Beziehungen: Leseverstehen, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit).

Sitzung 12:

Bearbeitung eines Textauszugs aus *Karl Heinz Götzes Essayband »Französische Affären. Ansichten von Frankreich«*, in dem der ehemalige DAAD-Lektor und heutige Professor der Germanistik in Frankreich seine Eindrücke vom französischen Universitätssystem bzw. der Mentalität der französischen Studierenden aus der Perspektive des in Deutschland sozialisierten Wissenschaftlers schildert;

(Gruppendiskussion über die Berechtigung der von *Götze* geäußerten Kritik, Informationen zum deutschen Universitätssystem, Verfassen eines Leserbriefes an den Autor: Leseverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck).

4. Ausführliche Dokumentation der Gestaltung zweier Seminarsitzungen

4.1 Sitzung 3: Auszug aus Elias Canettis Autobiographie »Die gerettete Zunge« (Seite 86–90)

Die Studierenden hatten eine Woche Zeit, den Text intensiv zu lesen und vorzubereiten. Außerdem wurden ihnen in einem kurzen Vortrag zentrale Informationen zu Elias Canettis Leben und Werk mitgeteilt, insbesondere was sein Festhalten an der literarischen Produktion in deutscher Sprache selbst in der Exilsituation betrifft. Dieser Textauszug steht bewußt am Anfang der Unterrichtsreihe, da er durch die thematische Anknüpfung an den Erfahrungshintergrund der Lerngruppe einen einfachen Zugang bietet; auch die Studierenden selbst sind vor einigen Jahren mit der deutschen Sprache zum ersten Mal in Berührung gekommen, wenn auch unter anderen soziohistorischen Voraussetzungen.

Der Ich-Erzähler der ausgewählten Textpassage erinnert sich rückblickend an seine Kindheit, als seine Mutter ihm im Alter von acht Jahren die deutsche Sprache »unter Hohn und Qualen« beibringt. Diese Unterweisung vollzieht sich in einer befremdlich autoritären, rigiden, keineswegs kindgerechten und zudem methodisch höchst fragwürdigen Form, die zunächst mit den Studierenden unter Bezugnahme auf Textbelege herausgearbeitet werden muß. Das mütterliche Gebot, komplexe Sätze auswendig nachzusprechen, deren Bedeutung dem Jungen oftmals nicht mitgeteilt wird, führt zu einem entfremdeten, verdinglichenden Sprechen, das keinerlei kreatives, kommunikationsorientiertes Sprachhandeln zuläßt.

Diese sich eng am literarischen Text vollziehende Arbeit sichert zum einen das Textverständnis der Gruppe, zum anderen stellt es eine sprachliche Entlastung dar, denn die einzelnen können sich in

ihrem mündlichen Beitrag auf Bausteine der literarischen Vorlage stützen. Da Canetti zudem sehr viele stimmungstragende Formulierungen und Begriffe verwendet (»daß sie mir das Buch vorenthielt wie ein Geheimnis«, »sie [...] sah mich gebieterisch an«, »Ich weiß nicht, wie viel Sätze sie mir das erste Mal zumutete«), lohnt es sich, diese aus dem Text herauszulösen und deren Wirkungsweise zu analysieren. Gemeinsam mit den Studierenden wurde ein Tafelbild entwickelt, das den Unterrichtsstil der Mutter sowie die Reaktionen des Jungen veranschaulicht (vgl. Abb. 1).

Da die Szene aus der Perspektive des Kindes geschildert wird, lassen sich die Beschreibungen des Lehrstils und dessen Auswirkungen auf die psychische Befindlichkeit des Jungen nicht immer trennscharf auseinanderhalten, dennoch schien es sinnvoll, die beiden Aspekte graphisch gesondert festzuhalten und gegenüberzustellen.

Das Tafelbild spiegelt darüber hinaus den tatsächlichen Ablauf des Unterrichtsgesprächs wider, denn neben den rein deskriptiven Beobachtungen wurden von den Studierenden bereits Deutungen und Wertungen vorgenommen, die in den Tafelanschriften miteingeflossen sind. Was die sprachlichen Anforderungen an die Lerngruppe betrifft, mischen sich hier sprachrezeptive Fertigkeiten beim vorbereitenden Lesen, sprachverarbeitende Elemente bei der in Anlehnung an die Vorlage stattfindenden Textarbeit sowie bereits in Ansätzen sprachproduktive Phasen bei der literarischen Deutung.

Ist dieser Auszug aus Canettis Autobiographie zum einen deshalb lohnend, weil er zur Reflexion über den Fremdspracherwerb begünstigende oder hemmende Lehrmethoden anregt, so kann er des weiteren zur Problematisierung eines auch bei den Studierenden häufig verbreiteten mechanistischen Sprachver-

Unterrichtsform =====> Wirkungsweise

Lehrmittel: deutsch-englische Grammatik	– der Junge ist neugierig
Auswendiges Nachsprechen von Sätzen	– er gibt sich Mühe, um nicht verhöhnt zu werden
Autoritärer Lehrstil: – sie verhöhnt und verspottet ihn bei Fehlern – sie sieht ihn gebieterisch an – sie mutet ihm viele Sätze zu – sie läßt den Jungen allein – sie verweigert ihm Hilfe – sie blockiert ihn durch eine zu hohe Erwartungshaltung – sie reagiert zornig und vorwurfsvoll – sie ist ungeduldig – sie beschimpft ihn und setzt ihn moralisch unter Druck (<i>»was würde dein Vater dazu sagen?«</i>)	– er ist ratlos und sich selbst überlassen
	– er fühlt sich hilflos
	– er stottert und verstummt
	– er fühlt sich überfordert und gequält

Abb. 1: Tafelbild zu Elias Canetti: »Die gerettete Zunge«, »Deutschstunden«

ständnisses beitragen, wobei ich unter diesem Begriff die unreflektierte Vorstellung von einem abstrakten, von kulturellen Bezügen losgelösten System Sprache als reinem Informationsträger verstehe.

Der Text schweigt nicht über die psychosozialen Hintergründe, die die Mutter zur Durchführung dieser autoritären Exerzitionen veranlassen. Durch den Tod ihres Mannes der wichtigsten Bezugsperson beraubt, will die Mutter den Sohn an die Stelle des verstorbenen Gatten setzen. Diese privilegierte Liebesbeziehung war für die Mutter untrennbar verknüpft mit dem Gespräch in deutscher Sprache. Das Deutsche ist »die Sprache ihres Vertrauens«, die Sprache ihres »Liebesgespräch[s]«, die Sprache, in der sich »ihre eigentliche Ehe abgespielt« hat. Sprache wird hier demnach nicht als bloßes Vehikel zur Informationsübermittlung gedacht, sondern als ein von den Individuen affektiv hoch besetztes, wirklichkeitskonstituierendes Ausdrucksmedium.

Der Intensität der emotionalen Verbundenheit der Mutter mit dem Deutschen

ist es zu verdanken, daß sie ihrem Sohn diese Fremdsprache trotz der widrigen, von »Hohn und Qualen« begleiteten Lernbedingungen nahebringen konnte, wenn er diese Sprache rückblickend als »eine spät und unter wahrhaftigen Schmerzen eingepflanzte Muttersprache« charakterisiert.

Auch dieser Themenkomplex des Textes, die jeweilige Bedeutung des Deutschen für Mutter und Sohn, wird mittels eines Tafelbildes visualisiert und hilft den Studierenden beim häuslichen Schreibauftrag, ihre eigene Beziehung zur deutschen Sprache zu verbalisieren (siehe Abb. 2).

Am Ende der Sitzung wurde den Studierenden ein Arbeitsblatt mit Redemitteln zum Wortfeld »Erinnerung« und »Gedächtnis« ausgeteilt und sie wurden gebeten, in Anlehnung an die literarische Vorlage Canettis schriftlich von ihren eigenen Erinnerungen an ihre erste Berührung mit der deutschen Sprache zu berichten. Im Zusammenhang mit dieser Aufgabenstellung werden verstärkt sprachverarbeitende sowie sprachpro-

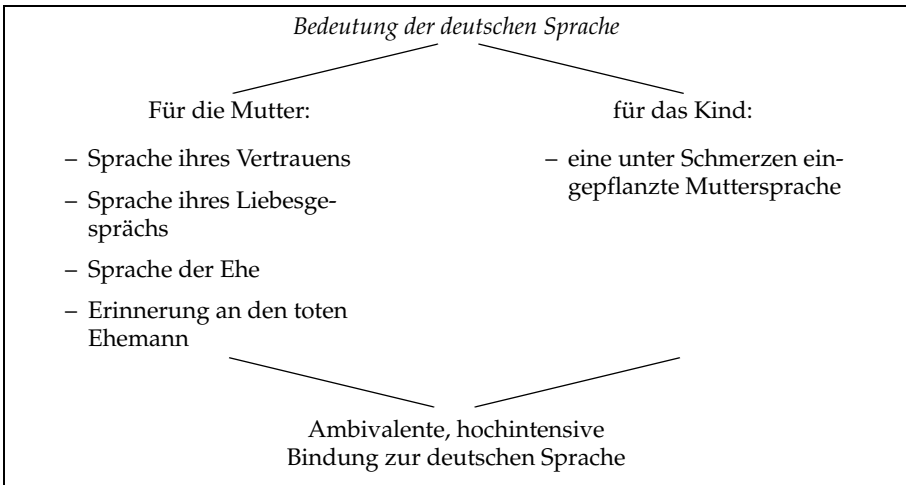


Abb. 2: Tafelbild zu Elias Canetti: »Die gerettete Zunge«, Bedeutung der deutschen Sprache für die Figuren

duktive Fähigkeiten gefordert, wobei – und das scheint mir bei Studierenden des Grundstudiums unerlässlich – die hier in schriftlicher Form ablaufende Sprachproduktion sich auf die sprachliche Vorarbeit im Seminar sowie auf für den Kontext relevante Redemittel stützen kann.

4.2 Sitzung 6: Vergleich der Parabel »Heimkehr« von Franz Kafka mit dem biblischen »Gleichnis vom verlorenen Sohn« des Lukas Evangeliums 15, 11 ff.

Die Behandlung der von Franz Kafka 1920 verfaßten und zwei Jahre später von Max Brod herausgegebenen Parabel »Heimkehr« erlaubt es, neben dem literarischen Stilmittel der Verfremdung – Kafka behält den Handlungsrahmen des biblischen Gleichnisses vom verlorenen Sohn, also die Rückkehr des Sohnes zum väterlichen Hof, bei, setzt jedoch die wesentlichen sinnverheißenden Elemente der Vorlage wie beispielsweise die Erlösung des reuevoll Zurückgekehrten durch die väterliche/göttliche Gnade, seine Wiedereingliederung in die famili-

äre Gemeinschaft etc. außer Kraft – die Innenseite des Problemkomplexes des Fremdverstehens ins Blickfeld zu heben: Das reflektierende Ich in Kafkas Parabel wird sich bei der Ankunft im väterlichen Hof seiner eigenen Fremdheit bewußt: »Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man«.

Eine Lesart, welche Kafkas Parabel »Heimkehr« in wechselseitiger Erhellung mit ihrer biblischen Vorlage zu erschließen sucht, ermöglicht es, Einblick zu gewinnen in die historische Verankerung ästhetischer Praktiken sowie in die den Texten jeweils immanenten Wirklichkeitsdeutungen. Der biblische Stoff, der durch zahlreiche Neubearbeitungen in der europäischen Geistesgeschichte breite Wirkung entfalten konnte, ist den Studierenden in aller Regel bekannt und liefert den Hintergrund, vor dem sich die Deutung der Kafkaschen Parabel vollzieht. Trotzdem ist es sinnvoll, die Studierenden zum Zwecke einer profunden Vorbereitung um eine erneute Lektüre des biblischen Gleichnisses zu bitten und

zu Beginn der Sitzung die TeilnehmerInnen mit einer mündlichen Zusammenfassung zu beauftragen. Ein Tafelanschrieb illustriert das Handlungsgerüst des biblischen Gleichnisses.

Bevor die Gruppe mit Kafkas Parabel konfrontiert wird, wird lediglich der Titel präsentiert und um die Formulierung der durch den Begriff »Heimkehr« ausgelösten Assoziationen gebeten. Die Effizienz dieser Vorgehensweise, die darauf zielt, einen Erwartungshorizont aufzubauen, der die verfremdende Bearbeitung Kafkas umso schärfer hervortreten läßt, hängt selbstverständlich in starkem Maße vom Sprachvermögen der Lerngruppe ab. Da die Behandlung dieses Textes jedoch nicht zu Seminarbeginn stattfindet, kann davon ausgegangen werden, daß mittlerweile ausreichend themenspezifischer Wort-

schatz erworben wurde, um spontane Einfälle zu versprachlichen. Zudem praktiziere ich (vor allem in inhaltlich relevanten Erarbeitungsphasen) das Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit, d.h. ich akzeptiere bei sprachlichen Engpässen der Studierenden auch ihre in Französisch formulierten Äußerungen, die jedoch anschließend ins Deutsche übersetzt werden. In aller Regel weckt der Titel positive Assoziationen (siehe Abb. 3).

Anschließend wird der Gruppe die Parabel präsentiert, wobei während des stillen Lesens Fragen zum Vokabular gestellt werden dürfen.

Nach beendeter Lektüre werden die Studierenden um Titelvorschläge gebeten, die mit den vom Originaltitel ausgelösten Assoziationen verglichen werden (vgl. Abb. 3).

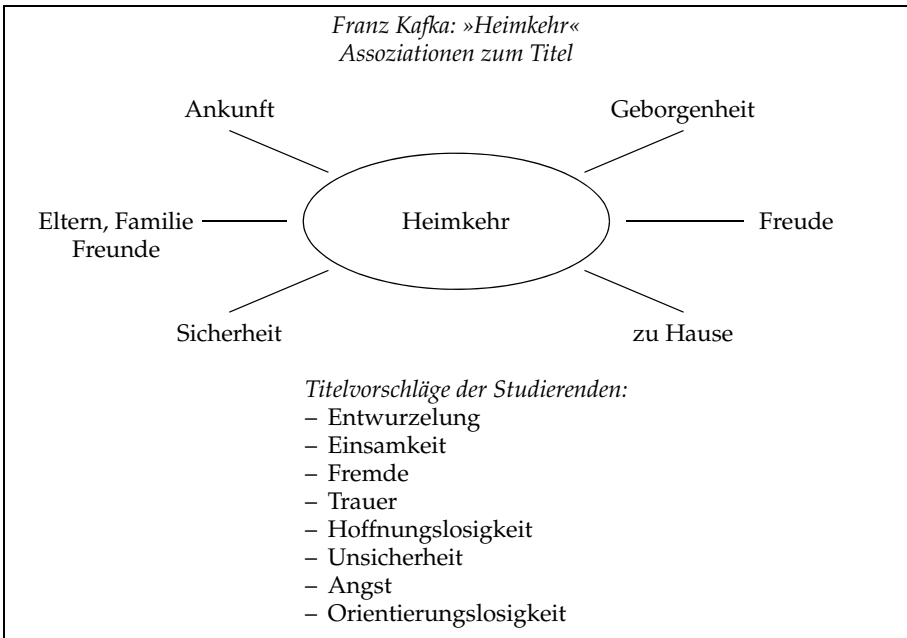


Abb. 3: Tafelbild – Assoziationen zu Franz Kafkas »Heimkehr« und alternative Titelvorschläge der Studierenden

Die verfremdende Bearbeitung Kafkas, die auf den Wiedererkennungseffekt des biblischen Stoffes setzt, nur um die an diesen geknüpften Sinnerwartungen um so radikaler zurückweisen zu können, rückt die Lesenden in ästhetische Distanz. Diese Lektürehaltung sensibilisiert dafür, Kafkas literarische Technik der irritierenden Umkehrung gewohnter Bildvorstellungen wahrzunehmen, und soll

für die Textarbeit fruchtbar gemacht werden, in deren Rahmen sprachverarbeitende und sprachproduktive Fähigkeiten im mündlichen Ausdrucksbereich geschult werden.

Das Tafelbild (Abb. 4) macht graphisch deutlich, daß Kafkas Parabel zu einer Momentaufnahme gerinnt, die ausschließlich die Ankunft des Sohnes und dessen inneres Erleben in den Blick nimmt.

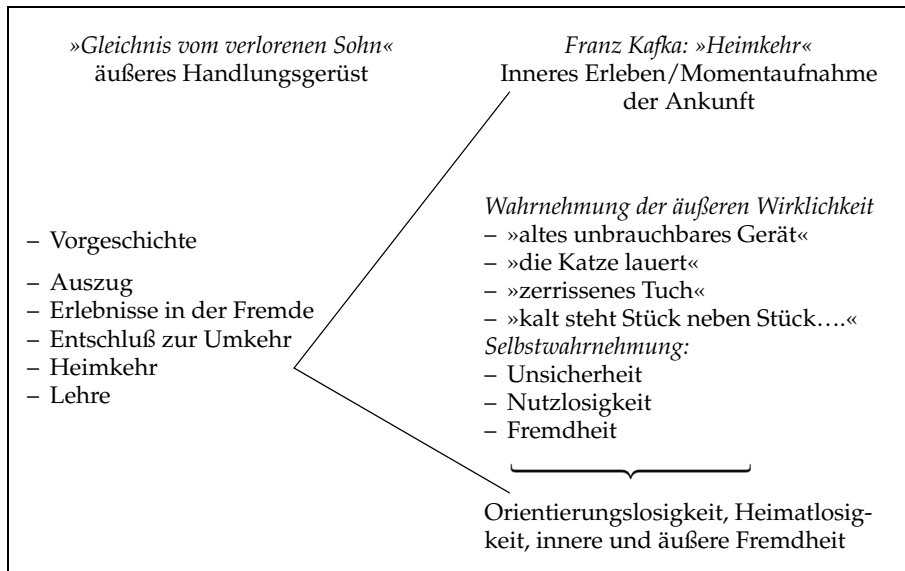


Abb. 4: Tafelbild – Vergleich von Erzählrahmen und Erzählhaltung

Die vormals neutrale Erzählhaltung des biblischen Gleichnisses wird aufgegeben zugunsten eines reflektierenden Ich-Erzählers, der die stringente Erzählweise der Vorlage nicht fortführt. Vielmehr verweisen die vielen Fragen und Vermutungen auf die Verunsicherung und Irritation, die die Wiederbegegnung mit dem väterlichen Hof in der Ich-Figur auslöst. Die äußere Wirklichkeit, der das Ich erneut habhaft zu werden sucht, entzieht sich ihm bereits in dem Moment der sprachlichen Benennung. Die Dinge sind wertlos (»altes, unbrauchbares Gerät«),

beschädigt (»zerrissenes Tuch«), bedrohlich (»die Katze lauert«), fremd und ohne Zusammenhang (»kalt steht Stück neben Stück«). Sie bieten dem Ich keine Orientierung, weisen ihm den Weg nicht zurück in die Vergangenheit, verstellen ihm vielmehr den Zugang zum Ursprung, dem elterlichen Hof.

Da die Außenwelt dem Ich Orientierung und Halt versagt, antwortet es mit innerem Rückzug. Jedoch auch dort findet es keine Erlösung, denn nicht nur die Welt der Objekte ist ihm fremd geworden, auch das eigene Selbst tritt ihm als Ge-

heimnis entgegen. Die Subjektivität des Ich erscheint brüchig, löst Ungewißheit und Zweifel aus. Die Hoffnungslosigkeit und Aussichtslosigkeit der Suche des Ich nach Heimat wirkt bedrückend, die äußere und innere Fremdheit kann nicht überwunden werden.

Die unaufgelöste Ambivalenz des Fremde/Nähe Motivs in Kafkas »Heimkehr« verdichtet sich innerhalb des Textes noch einmal in der Frage: »Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause?« In diesem Zusammenhang kann auf die ein Jahr vor Kafkas Parabel entstandene Schrift »Das Unheimliche« von Sigmund Freud verwiesen werden, in der er anhand der semantischen Untersuchung des Adjektivs *heimlich* darlegt,

»daß dies Wort heimlich nicht eindeutig ist, sondern zwei Vorstellungskreisen zugehört, [...] dem des Vertrauten, Behaglichen und dem des Versteckten, Verborgengehaltenen« (Freud 1982: 248).

So verkehrt sich in dem Begriff *heimlich* das Vertraute in sein Gegenteil und fällt mit dem entgegengesetzten Begriff von beunruhigender Fremdheit zusammen, der in *unheimlich* steckt. Diese »Immanenz des Fremden im Vertrauten« (Kristeva 1990: 199), der Kafkas Ich im Laufe seiner Selbstreflexionen gewahr wird, führt bei ihm zu Selbstverlust und Gefühlen von Entwurzelung. Diese Erkenntnis könnte jedoch auch ein erster Schritt sein, der Mut macht, sich mit den eigenen fremden, unbewußten Anteilen auseinanderzusetzen, was nach Julia Kristeva die einzige Möglichkeit ist, das Fremde im Außen nicht zu verfolgen.

Nach dieser Erarbeitungsphase wurde den Studierenden der Schreibauftrag erteilt, eine Fortsetzung der Kafkaschen Parabel zu verfassen, die ihnen die subjektive Verarbeitung der durch das Erzähl-Ich ausgelösten Emotionen ermöglichte und sie zu einem kreativen Schreibprozeß ermunterte.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: »Erziehung nach Auschwitz«. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969, 88–104.
- Brenner, Peter J.: »Interkulturelle Hermeneutik. Probleme einer Theorie kulturellen Fremdverstehens«. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf deutsch?* Frankfurt a. M.: Lang, 1991, 35–55.
- Canetti, Elias: *Die gerettete Zunge*. Frankfurt a. M.: Fischer, 2002, 86–90.
- Danquart, Pepe: *Kurzfilm »Schwarzfahrer«*, 1993, (zu beziehen über Inter Nationes, Bestellnummer IN 1611).
- Enzensberger, Hans Magnus: *Die große Wanderung. 33 Markierungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992, 11–15.
- Freud, Sigmund: »Das Unheimliche (1919)«. In: ders.: *Studienausgabe Band IV. Psychologische Schriften*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1982, 241–274.
- Götze, Karl Heinz: *Französische Affären. Ansichten von Frankreich*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1995.
- Habermas, Jürgen: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1968.
- Hasenkamp, Günther: *Leselandschaft 1. Unterrichtswerk für die Mittelstufe*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1995, 37 ff.
- Hasenkamp, Günther: *Zwischen den Pausen 1*. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1997, 114.
- Herlyn, Juliane; Schulz-Gibbin, Juliane: »Heimat. Da, wo ich mich wohl fühle«. In: *Zeitmagazin*, Nr. 14, 2.4.1993, Seite 16. Abgedruckt in: Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Bönzli, Werner; Lohfert, Walter; Müller, Jutta; Müller, Helmut (Hrsg.): *Themen neu. Ausgabe in zwei Bänden. Kursbuch 2*. Ismaning: Hueber, 1995, 75.
- Kafka, Franz: »Heimkehr«. In: ders.: *Die Erzählungen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1961, 36.
- Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990.
- Kubus 27: *Doppelte Staatsbürgerschaft*. 1999. (Zu beziehen über Inter Nationes).
- Kubus 33: *Deutschland mit anderen Augen*. 2000. (Zu beziehen über Inter Nationes).

Matthes, Joachim: »Zwischen« den Kulturen?« In: ders. (Hrsg.): »Zwischen« den Kulturen? *Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Schwartz, 1992, 3–9.

Pogarell, Karl R.: »Warum nicht deutsch?« In: *Die Zeit* vom 24.4.1987. Abgedruckt in:

Neuner, Gerd; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz (Hrsg.): *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1B*. Berlin: Langenscheidt, 1987, 119.

Todorov, Tzvetan: *Die Eroberung Amerikas: das Problem des anderen*. Frankfurt a. M.: Verlag, 1985.