

Kriterien zur Bestimmung von geeigneten Texten im universitären Literaturunterricht

Helmut Galle

Aufbau und Ziele des Studiums

Ein *Letras*-Studium an der USP besteht in der überwältigenden Mehrheit der Fälle aus zwei zeitlich parallel laufenden Graduierungsstudiengängen, von denen der erste fast immer *Língua e Literatura Portuguesa* ist und der zweite eine weitere Kombination von Sprache und Literatur. Als Beispiel kann hier die Struktur des Doppelabschlusses Portugiesisch/Deutsch dienen (vgl. unten Abb. 1):

1. Jahr, 1. Semester / "ano básico"

Materias curso de Português	SWS	total	Sem.
Introdução aos Estudos Clássicos I	4	60	1
Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa I	4	60	1
Elementos da Lingüística I	4	60	1
Introdução aos Estudos Literários I	4	60	1
	16	240	

1. Jahr, 2. Semester / "ano básico"

Introdução aos Estudos Clássicos II	4	60	2
Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa II	4	60	2
Elementos da Lingüística II	4	60	2
Introdução aos Estudos Literários II	4	60	2
	16	240	

2. Jahr, 1. Semester

Língua Latina I	4	60	Deutsche Sprache I	6	90	3
Literatura Brasileira I	4	60	<i>Einführ. i. d. Dt. Lit. 1</i>	2		3
Fonética e Fonologia do Port.	4	60				
Literatura Portuguesa I	2	30				
	14	210		6	90	

2. Jahr, 2. Semester

Língua Latina II	4	60	Deutsche Sprache II	6	90	4
Literatura Brasileira II	4	60	<i>Einführ. i. d. Dt. Lit. 2</i>	2		4
Morfologia do Português	4	60				
Literatura Portuguesa II	2	30				
	14	210		6	90	

3. Jahr, 1. Semester

Sintaxe do Português I	4	60	Deutsche Sprache III	6	90	5
Literatura Brasileira III	4	60	Textarbeit I	2	30	5
Literatura Portuguesa III	2	30	Deutsche Literatur 1	4	60	5
	10	150		10	150	

3. Jahr, 2. Semester

Sintaxe do Português II	4	60	Deutsche Sprache IV	6	90	6
Literatura Brasileira IV	4	60	Textarbeit II	2	30	6
Literatura Portuguesa IV	2	30	Deutsche Literatur 2	4	60	6
	10	150		10	150	

4. Jahr, 1. Semester

Teoria do Texto Escrito	4	60	Deutsche Sprache V	4	60	7
Literatura Portuguesa V	2	30	Linguistik 1	2	30	7
	6	90	Deutsche Literatur 3	4	60	
				10	150	

4. Jahr, 2. Semester

Literatura Portuguesa VI	2	30	Deutsche Sprache VI	4	60	8
			Linguistik 2	2	30	
	2	30	Deutsche Literatur 4	4	60	
				10	150	

"ano básico"	32	480
Gesamtstunden Portugiesisch	56	840
Gesamtstunden Deutsch	56	840
Wahlfächer Doppelabschluss	8	120
total		2280

Abbildung 1: Doppelabschluss / *Habilitação dupla*

Nach einem Jahr Basisausbildung, die für alle Letras-Studenten identisch ist, folgen drei sprachenspezifische Jahre bis zum Abschluss, der idealerweise nach dem vierten Jahr erfolgen sollte, sich in der Praxis jedoch meist verzögert. Außer der enorm hohen Stundenzahl in den Pflichtfächern sind noch drei Wahlfächer zu absolvieren. Dies alles geschieht entweder in der 'Frühschicht' von 8.00 bis 12.00 Uhr oder in der 'Abendschicht' von 19.30 bis 22.40 Uhr. Die Studenten entscheiden sich nach dem Basisjahr für die Sprache, die sie zusätzlich zum Portugiesischen studieren wollen; erste Präferenz ist meist Englisch, dann folgt Spanisch, mit Abstand Deutsch und Französisch, dann Italienisch oder 'kleinere Sprachen' wie Russisch, Hebräisch, Japanisch etc. Die Zahl der Studienplätze in den modernen Sprachen ist limitiert, der Notendurchschnitt entscheidet darüber, ob ein Student die Sprache seiner Wahl belegen kann, oder ob er statt Englisch beziehungsweise Spanisch eben Deutsch oder Französisch studieren 'muss'. Dieses Prinzip sichert der Deutschen Abteilung jährlich 60 bis 70 neue Graduierungsstudenten, von denen aber die wenigsten eine genauere Vorstellung davon haben, was sie erwartet.

Dieses Studium wird kumulativ¹ mit dem *Bacharel*-Diplom beendet und kann in einem zusätzlichen Jahr durch den *Licenciatura*-Abschluss² als Berufsausbildung für die Tätigkeit als Lehrer an brasilianischen Schulen erweitert werden. Die meisten der jährlich zirka 40-50 in Portugiesisch/Deutsch abschließenden Studenten benutzen ihre deutsche Qualifikation kaum und arbeiten als Dozenten für brasilianische Literatur an den staatlichen Schulen. Diejenigen, die tatsächlich als Deutschlehrer tätig werden, finden hauptsächlich an Privatschulen und Sprachinstituten Beschäftigung. Einige wenige werden als *Free-lancer* im Übersetzungsbereich tätig, andere entschließen sich zu einem *Mestrado*-Studiengang.

An den staatlichen Schulen Brasiliens gibt es keinen Deutschunterricht³, und für die Absolventen der 'deutschen' Privatschulen ist der *Letras*-Studiengang nur in

¹ Es gibt im normalen Studiengang keine Abschlussarbeit. Die Endnote bestimmt sich aus dem Durchschnitt aller Einzelfächer. Neuerdings können Studenten, die an einer späteren akademischen Karriere interessiert sind, auch eine Abschlussarbeit schreiben.

² Die *Licenciatura* wird bislang komplett von der Fakultät für Erziehungswissenschaften organisiert. Vom kommenden Jahr an soll dieses spezifische Studium schon vom zweiten Jahr an in die Ausbildung integriert werden; die Studenten sollen dann auch Fächer zur Sprach- und Literaturdidaktik belegen, die von den Kollegen der Abteilung für Deutsch angeboten werden.

³ Als Ersatz besteht diese Möglichkeit an einigen wenigen 'Sprachenzentren', an denen auch Deutsch angeboten wird.

den seltensten Fällen interessant. Aus diesem Grund beginnen fast alle unsere Studenten das dreijährige Curriculum mit insgesamt 540 Stunden reinem Sprachunterricht ohne jegliche Vorkenntnisse. Vor wenigen Jahren lag die Gesamtstundenzahl für die Sprachfächer noch bei 480 Stunden, doch die Diskrepanz zwischen dem Sprachstand der Absolventen (meist allenfalls Zertifikatsniveau) und der Forderung, literarische Texte in der Originalsprache zu lesen, war so augenfällig, dass zwei der Literaturfächer gestrichen und die frei werdenden Stunden dem Spracherwerb zugeschlagen wurden. Zugleich entschied sich das Kollegium dafür, den Literaturunterricht möglichst ausschließlich auf Deutsch stattfinden zu lassen, damit auch diese Seminare der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten zugute kommen könnten. Die Literaturseminare sollten daher weitgehend in die Schlussphase verlagert werden und selbst einer Progression folgen, die dem Schwierigkeitsgrad der Texte Rechnung trägt: im dritten Jahr durch kurze, einfache Texte, die im Unterricht durch intensive Lektüre und Spracharbeit erst allmählich auf die eigentlich literarischen Aspekte hin aufgeschlossen werden; im vierten Jahr sollten dann die komplexeren und längeren Texte behandelt werden. Diese Progression wird leider dadurch unterlaufen, dass viele Studenten die Literaturfächer im vierten (beziehungsweise einem fünften) Studienjahr parallel absolvieren. Mit dieser curricularen Veränderung sieht das Stundenaufkommen im *Letras*-Studiengang folgendermaßen aus:

Beginn des Studiums ohne Deutschkenntnisse	
Stunden Deutschunterricht bei Beginn des Literaturunterrichts:	180
Stunden Deutschunterricht bei Beginn des 4. Jahres:	420
Stunden Deutschunterricht bei Abschluss des Studiums:	540
Stunden Deutschunterricht und Literaturunterricht (auf Deutsch):	780

Wie bereits erwähnt, qualifiziert das Studium nicht für einen spezifischen Beruf. Seine Inhalte und Ziele sind im Grunde noch an den philologischen Disziplinen orientiert, die im 19. Jahrhundert entstanden; konsequenterweise bestehen die *Letras*-Abteilungen aus *Áreas*, die sich mit jeweils einer Nationalphilologie beschäftigen (daneben gibt es dann noch eine Abteilung für Linguistik und eine für Literaturtheorie und Komparatistik). Der curriculare Aufbau reflektiert formal noch nicht den *cultural turn*, der in der Auslandsgermanistik vielerorts bereits umgesetzt wurde. Ansätze hierzu gibt es in Gestalt eines Deutschland-Studienzentrums, das zurzeit entsteht und das interdisziplinäre Aktivitäten sowie einen DAAD-Lehrstuhl beherbergen soll; idealerweise könnte daraus in ein paar Jahren ein Studiengang für

Regionalwissenschaften entstehen. Außerdem wird im Rahmen der einzelnen Seminare (vor allem auch der *Optativas/Wahlfächer*) eine Integration von Literatur mit kulturellen, historischen und medialen Aspekten geleistet.

Aufbau des Literaturstudiums

Prinzipiell jedoch ist das Studium nach wie vor daran ausgerichtet, den Studenten eine sprachliche Grundlage, rudimentäre Linguistikkenntnisse und einen Überblick über die deutsche Literatur zu geben. Vor noch nicht allzu langer Zeit gestaltete sich so etwas an lateinamerikanischen Universitäten in Form von Vorlesungen über die Literaturgeschichte von den Merseburger Zaubersprüchen bis Günter Grass. Eine eingehende Beschäftigung der Studenten mit den Texten kam dabei generell zu kurz; stattdessen erfuhren sie viele Fakten über Autoren und Werke und hatten im besten Fall eine übergreifende Vorstellung von historischer Abfolge und Einordnung.

Schon vor einigen Jahren wurden die Inhalte der Literaturfächer in der Weise neu definiert, dass nun nicht mehr ein chronologischer und möglichst lückenloser Durchgang durch sämtliche Epochen stattfindet. Stattdessen verfuhr man nun selektiv und berücksichtigte dabei das Kriterium der sprachlichen Zugänglichkeit einerseits und andererseits die Relevanz der Werke im Kontext der Weltliteratur. Mittelalter, Reformation und Barock entfielen dabei zwangsläufig. Die historisch wichtigsten Schwerpunkte mussten Klassik und Romantik sowie die klassische Moderne zu Anfang des 20. Jahrhunderts bilden. Die repräsentativen Texte dieser Phasen sind freilich (mit wenigen Ausnahmen) bereits sprachlich so komplex, dass sie für den Beginn der Progression und den Einstieg in die deutsche Literatur nicht geeignet erschienen. Zudem war es angezeigt, den historisch bedeutsamen Kanon durch Werke zu ergänzen, die der Gegenwart und Vorstellungswelt der heutigen Deutschen näher stehen und daher wahrscheinlich auch den brasilianischen Adressaten leichter zugänglich sind. Die Wahl fiel zunächst auf die Nachkriegszeit, deren Autoren sich vielfach einer nüchternen Sprache ohne rhetorisch-stilistische Artistik bedienen und außerdem einen realistischen Bezug zu ihrer Lebenswelt pflegen. Diese Epoche sollte also vor allem in den einführenden Seminaren zum Tragen kommen. Um auch der unmittelbaren Gegenwart angemessenen Raum zu geben, wurde noch ein Seminar der *Literatura contemporânea* gewidmet.

Im dritten Jahr sollte also anhand von Texten der Nachkriegszeit an die deutsche Literatur herangeführt werden. Um neben dem historischen noch einen weiteren Gesichtspunkt der literaturwissenschaftlichen Systematik zu berücksichtigen, organisierte man diese ersten Fächer nach Gattungskriterien: Kurzgeschichte, Lyrik, Drama und Novelle. Aus eigener Erfahrung kann ich bestätigen, dass sich Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert und Heinrich Böll bis hin zu Peter Bichsel und Reiner Kunze recht gut eignen, um mit Studenten die ersten Schritte in der Lektüre deutschsprachiger Literatur und dem Gespräch darüber zu unternehmen. Man muss allerdings dazu anmerken, dass die Epocheneingrenzung hier vor allem dazu dient, eine gewisse Einheitlichkeit des historisch-kulturellen Hintergrunds zu garantieren, denn man kann in Brasilien kaum auf spezifisches Vorwissen zurückgreifen. Im Zweifelsfall aber kann die Epoche auch weit ausgelegt werden und etwa Brechts Stücke aus Vorkriegszeit und Exil oder Gedichte aus den 70er Jahren mit einbeziehen.

Die Übersicht anhand der Kurztitel der einzelnen Seminare zeigt noch einmal, wie man sich den Aufbau des Literaturstudiums vorzustellen hat (Abb. 2).

Einführung in die deutsche Literatur 1 (Wahlfach) (2 Stunden)

Einführung in die deutsche Literatur 2 (Wahlfach) (2 Stunden)

Deutsche Literatur anhand von ins Portugiesische übersetzten Texten von Kafka, Brecht, Th. Mann, G. Grass, H. v. Kleist, E.T.A. Hoffmann, Goethe, Schiller u.a.

Deutsche Literatur 1

a) Kurze Erzählprosa von der Nachkriegszeit bis zur Vereinigung (2 Stunden)

b) Lyrik von der Nachkriegszeit bis zur Vereinigung (2 Stunden)

Deutsche Literatur 2

a) Dramen von der Nachkriegszeit bis zur Vereinigung (2 Stunden)

b) Novellen von der Nachkriegszeit bis zur Vereinigung (2 Stunden)

Deutsche Literatur 3

a) Weimarer Klassik: Goethe und Schiller (2 Stunden)

b) Romantik (2 Stunden)

Deutsche Literatur 4

a) Die ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts (2 Stunden)

b) Gegenwartsliteratur seit der Vereinigung (2 Stunden)

Abbildung 2: Deutsche Literatur in den Pflicht- und Wahlfächern des Deutschstudiengangs an der USP (2006)

Interkultureller Zugang und didaktische Probleme

Bisher war zwar vor allem von der Rücksicht auf sprachliche Probleme die Rede, doch schon die Epochenwahl reflektiert Entscheidungen, denen ein bestimmter Literaturbegriff und eine spezifische Methodik des Zugangs zugrunde liegen. Der universitäre Kontext des Studiengangs (an der Seite der übrigen Nationalphilologien) impliziert, dass die Auseinandersetzung mit Literatur einen Selbstzweck darstellt und nicht gänzlich für den Spracherwerb oder landeskundliche Kenntnisse instrumentalisiert werden kann. Während der Stellenwert von Literatur in der gesellschaftlichen Kommunikation und die Ehrfurcht vor 'großen' Werken in Europa in den letzten Jahrzehnten drastisch zurechtgerückt wurden, ist von dieser Entwicklung in den *Letras*-Studiengängen noch nicht viel zu spüren. Zwar spielt die Lektüre überhaupt und schon gar die Lektüre von Höhenkammliteratur in Brasilien gegenüber den Massenmedien, voran dem Fernsehen, ein völlig marginale Rolle, aber Rang und Ansehen dieses kulturellen Sektors sind nach wie vor ungebrochen. Das führt zu dem paradoxen Phänomen, dass die Studenten zwar selbst kaum eine Lesesozialisation erfahren haben, dass sie jedoch an die unter Namen wie *Faust* und *Zauberberg* zirkulierenden Bedeutungsträger die höchsten Erwartungen knüpfen.

Wollte man diese Erwartungen ignorieren und auf Werke von großem Ruf und entsprechendem Tiefgang verzichten, hätte man sich gerade die Studenten verschert, denen am ehesten eine weitere Karriere im literaturwissenschaftlichen Bereich zuzutrauen ist. Zudem lässt sich ja gerade an dem, was auch in den deutschsprachigen Ländern noch bis in die 70er Jahre zum Kernbestand des Kanons gehörte, durchaus ganz Wesentliches über die Kultur und die Problemlagen lernen, die zentral für das Verständnis deutscher Kultur und Mentalität waren und sind.⁴

Der historische (Schul-)Kanon bildet also – neben dem sprachlichen Aspekt – eine Leitlinie bei der Auswahl der im Unterricht behandelten Texte. Claudia DORNBUSCH (2005: 123 ff.) gibt als dritten Aspekt bei der Auswahl „deutscher Literatur in den Tropen“ den Brasilienbezug an, der bei einer Reihe von Werken deutlich ist, sei es durch hypertextuelle Wiederaufnahme durch brasilianische Autoren (Brecht, Buar-

⁴ Zur Frage des Kanons in der Auslandsliteratur vgl. ACKERMANN 2001, DORNBUSCH 2005 und GALLE 1998.

que), durch ästhetische Äquivalenzen (konkrete Poesie) oder durch den imagologischen Faktor der literarischen Darstellung brasilianischer Realität (H. Staden, St. Zweig, A. Döblin, H. Fichte, H. Loetscher etc.). Man sollte aber zu diesen Präferenzen der interkulturellen Germanistik in Brasilien anmerken, dass sie sich nicht immer besonders dazu eignen, den **ersten** Zugang zu deutscher Literatur zu erleichtern⁵, da diese Fremdwahrnehmungen der eigenen Kultur bei den Studenten häufig Dissonanzen auslösen, die gerade nicht zu einer Hinterfragung des Selbstbildes führen, sondern eher zur pauschalen Ablehnung der fremden Sicht führen. Ob man sich von der Lektüre tatsächlich in erster Linie eine Erschütterung seiner kognitiv-affektiven Prägungen erhofft, also Kafkas „Axt für das gefrorene Meer in uns“ beziehungsweise mit den Worten von Ulf ABRAHAM (2002: 106) „Literatur liest man nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer Wirkung kognitiver und emotionaler Irritation“⁶, oder ob man die unbekannteren Texte vielleicht eher zur Erweiterung seines Wissens über die Fremde benutzen möchte, das ist wohl letztlich auch kulturabhängig. Der Wunsch nach Irritation mag in Deutschland eine dominantere Tendenz darstellen als in Brasilien, zumindest wenn man den Literaturdidaktikern Glauben schenkt.⁷

Wenn aber in Zweifel gezogen werden muss, dass Texte mit interkultureller Prägung eine besondere Brückenfunktion beim Literaturzugang brasilianischer Studenten bilden, so stellt sich auch prinzipiell die Frage, ob die bisherige Auswahl aus dem Kanon die an sie gestellten Anforderungen erfüllt. Denn nach den Erkenntnissen der Leseforschung hängt es wesentlich von den Bedingungen des Lesers ab, welche Potentiale eines Textes realisiert werden können, und wir haben es nicht mit einem abstrakt beschreibbaren fremdsprachigen Rezipienten zu tun, der sich mittels universeller kognitiv-neurologischer Beschreibungen definieren ließe, sondern mit einer bestimmten Alterskohorte von brasilianischen Lesern, die ihre individuellen, sozialen und kulturellen Prägungen einbringen.⁸ Es muss also darum gehen, ein spezifisches Profil zu erstellen, das sowohl die fremdsprachli-

⁵ Im Bereich der eigentlichen Forschung, als Themen von *Mestrado*-Arbeiten und Dissertationen sind dies durchaus fruchtbare Themen; siehe unter anderem RIBEIRO 2004.

⁶ Die in der Begegnung mit literarischen Texten höhere Bereitschaft zum Risiko betont zum Beispiel KRUSCHE 1985: 139.

⁷ Zum anderen Dogma der Integration von Literatur in den Sprachunterricht, Texte dieser Art würden den Studenten 'mehr Spaß machen', siehe auch GALLE 2003.

⁸ Vgl. EHLERS 2001: 1336 u. 1341.

chen, als auch die fremdkulturellen Besonderheiten unserer Adressaten darstellt und Rückschlüsse auf die Art von Texten zulässt, mit denen sich tatsächlich produktiv im Literaturunterricht arbeiten lässt.⁹

Skizze einer geplanten empirischen Studie

Die spezifische Art und Weise, wie unsere Leser mit den ihnen angebotenen (beziehungsweise genauer gesagt: ihnen zugemuteten) Texten umgehen, wird im Unterricht aufgrund der institutionell-hierarchischen Kommunikationsstrukturen nicht transparent. Sie lässt sich nur in einer empirischen Untersuchung mit anonymen Probanden quantitativ und qualitativ genauer ermitteln. Da eine solche Studie meine zeitlichen Möglichkeiten übersteigt und zudem meine berufliche Position die Ergebnisse beeinflussen könnte, habe ich ein Projekt zur *Iniciação científica*¹⁰ angeregt, in dessen Rahmen zwei Studentinnen sich unter meiner Anleitung mit dem Problem befassen werden. Nach einer Auseinandersetzung mit einschlägigen Artikeln zu Leseforschung, Literaturdidaktik und fremdsprachlicher Rezeption soll in dieser Gruppe ein Fragebogen ausgearbeitet werden, mit dem eine statistisch ausreichende Zahl von brasilianischen Studenten und eine außeruniversitäre Kontrollgruppe nach ihrem Leseverhalten allgemein und im Umgang mit ausgewählten deutschsprachigen Texten im Besonderen befragt werden. Zu den einzelnen abgefragten Punkten werden gehören:

Fragen zum Persönlichkeits- und Bildungsprofil:

- Alter
- Geschlecht
- Familienhintergrund
- Schulbildung
- Studienjahr
- Berufsziel

⁹ Als 'produktive Arbeit' kann meines Ermessens nur ein Umgang mit den Texten angesehen werden, der eigenständige Verstehensleistungen zur Folge hat und sich nicht auf abrufbare Interpretationsmodelle reduziert, wie dies gegenwärtig zu häufig der Fall ist.

¹⁰ *Iniciação científica* ist eine Möglichkeit für Studenten, während der Graduierung und parallel zum Studienpensum ein einjähriges Projekt durchzuführen, das von einem Dozenten betreut wird und auf die in der Postgraduierung erforderlichen Techniken und Methoden vorbereiten soll.

Fragen zum Sprachniveau und der Beziehung zur Zielkultur:

- Art und Dauer des Spracherwerbs
- Beziehungen zur Zielkultur
- Motivation für die Wahl des Studiengangs

Fragen zum allgemeinen Rezeptions- und Leseverhalten:

- generelle Freizeitgewohnheiten
- positiv/negativ verbuchte muttersprachliche Lektüren (Autoren, Titel)
- positiv/negativ verbuchte fremdsprachliche Lektüren (Autoren, Titel)
- Erwartungen an literarische Texte
- affektive Erfahrungen mit literarischen Texten
- kognitive Erfahrungen mit literarischen Texten
- Lesetempo und -stil bei freiwilliger beziehungsweise bei obligatorischer Lektüre
- bevorzugte Gattungen

Zusätzlich zu diesem persönlichen Profil würde jeder Proband mit einem halben Dutzend Textfragmenten konfrontiert werden, die repräsentativ sind für die gegenwärtig im Literaturunterricht behandelten Epochen, Autoren und Genres. Pragmatischerweise lassen sich dabei, wenn es sich nicht gerade um Kürzesttexte oder Gedichte handelt, nur die Textanfänge verwenden. Es ist dabei darauf zu achten, dass die Reduktion des Textes auf ein Fragment nicht die üblicherweise zur Verfügung stehenden paratextuellen Verständnishilfen eliminiert, dass also Autor, Buchaufmachung, generische Untertitel, Erscheinungsdatum etc. wahrnehmbar bleiben¹¹, denn es geht ja nicht um ein Ratespiel, sondern um eine möglichst alltagsnahe empirische Erhebung der Prozesse, die bei der Lektüre unserer deutschen Texte bei den Studenten ablaufen. Im Zweifelsfall sind Zusatzinformationen zu geben, die sich 'natürlicherweise' erst in der fortgesetzten Lektüre erschließen würden. Der Umfang sollte, um die Kandidaten nicht abzuschrecken und dennoch eine aussagekräftige Basis zu bilden, bei jeweils etwa einer halben bis maximal einer ganzen Textseite liegen.

Die Interviewer sollen darauf achten, dass eine bestimmte, festzulegende Zeitdauer bei den Testdurchgängen nicht überschritten wird, die bei durchschnittlich geübten Lesern maximal eine zweifache Lektüre zulässt (im Sinne der Lesestile: ein cursorisches und ein ansatzweise totales Lesen). Ein wichtiges Element der Dokumentation der Leseprozesse betrifft die nicht verstandenen Wörter beziehungsweise Syntagmen, die zu markieren sind. Diese lassen dann, im Verein mit

¹¹ Vgl. hierzu LUTJEHARMS 2001: 904.

den Angaben über das Sprachniveau des Studenten, Rückschlüsse auf den sprachlichen Schwierigkeitsgrad des Textes zu und würden im Zweifelsfall dazu führen, dass er ausgeschlossen beziehungsweise nur in Verbindung mit einer brasilianischen Übersetzung oder unter Einbeziehung der spezifisch problematischen Strukturen behandelt wird. Spezifische Fragen zu den Lektüren werden betreffen:

- Angabe der Kategorien hauptsächlich aufgetretener Verständnisschwierigkeiten (Lexik, Syntax, Semantik, Stil, kultureller Hintergrund)
- knappe Zusammenfassung des behandelten Themas (maximal 3 Worte)
- Information, ob der Kandidat mit dem Thema vertraut ist
- Auskunft über den Grad seines Interesses an der Fortsetzung der Lektüre

Ich erhoffe mir von der Auswertung dieser Erhebung Aufschlüsse über den Inhalt jener *black box*, die für mich gegenwärtig noch die Köpfe der Studenten bilden, die sich viel zu selten zur Beteiligung am Unterrichtsgespräch verleiten lassen und sich schriftlich nur äußern, wenn ein Leistungsnachweis auf dem Spiel steht. Es geht letztlich nicht nur um die Auswahl von Texten, die sich überhaupt vom Durchschnitt der Studenten auf dem jeweiligen Niveau bewältigen lässt, ohne dass über 30 Prozent der Wörter nachgeschlagen werden müssen.¹² Es handelt sich auch darum, mit welchen Methoden sich die Texte überhaupt aufschließen lassen, welche 'Vorentlastungen' sinnvoll sind und welche Zusatzinformationen möglicherweise erarbeitet werden müssten.

Wenn die Inhalte ein bloßes Lernpensum bleiben, wenn es nicht gelingt, den Studenten Literatur (nicht nur die deutsche) als ein potentielles Medium von Welt- und Selbsterkenntnis zu erschließen, dann haben weder Fach noch Studium eine Zukunft.

Literatur

ABRAHAM, Ulf. "Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen". In: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hgg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München, dtv 2002, 105-119.

¹² Eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses durch Form- und Wortprobleme führt laut LUTJEHARMS (2001: 905) dazu, dass die Aufmerksamkeit nicht mehr den Textinformationen, geschweige denn der ästhetischen Ebene zugewendet werden kann. Vgl. auch EHLERS 2001: 1340: „Bei einer zu geringen Geschwindigkeit kann die Leseperformanz zusammenbrechen und damit das Verstehen erheblich beeinträchtigen.“

ABRAHAM, Ulf / KEPSEK, Matthias. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin, Erich Schmidt 2005.

ACKERMANN, Irmgard. "Fragen des literarischen Kanons". In: HELBIG, Gerhard, et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Vol. 2. Halbband. Berlin, de Gruyter 2001, 1346-1353.

BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München, dtv 2002.

BREDELLA, Lothar. "Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens." In: BÖRNER, Wolfgang / VOGEL, Klaus (Hg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren..* Tübingen, Gunter Narr, 1996, 128-152.

DORNBUSCH, Claudia. *A literatura alemã nos trópicos*. São Paulo, Anna Blume 2005.

EHLERS, Swantje. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen, Gunter Narr 1998.

EHLERS, Swantje. "Literarische Texte im Deutschunterricht." In: HELBIG, Gerhard, et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Vol. 2. Halbband. Berlin, de Gruyter 2001, 1334-1346.

GALLE, Helmut. "Brauchen wir in der Auslandsgermanistik eine Kanondiskussion?" *IX Congreso Latinoamericano de Germanística*. Ed. Concepción, Universidad de Concepción 1998, 533-540.

GALLE, Helmut. "'Germanistik' in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandsaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD 2002." In: ROGGAUSCH, Werner (Hg.): *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela 8.-12. 10. 2001*, São Paulo, DAAD, 2001, 213-234.

GALLE, Helmut. "Textos ficcionales en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Más complejos, más divertidos, más productivos?" *IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Balances y perspectivas en investigación y docencia*. Ed. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Araucaria editora 2003, 132-135.

HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin, Erich Schmidt 1997.

HUNFELD, Hans. *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin, Langenscheidt 1994.

KRUSCHE, Jürgen. *Literatur und Fremde*. München, iudicium 1985.

LISIECKA-CZOP, Magdalena. *Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten*. Frankfurt a. M., Peter Lang 2003.

LUTJEHARMS, Madeline. "Leseverstehen." In: HELBIG, Gerhard, et al (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Vol. 2. Halbband. Berlin, de Gruyter 2001: 901-908.

MUMMERT, Ingrid / KRUMM, Hans-Jürgen. "Textarbeit." In: HELBIG, Gerhard, et al.(Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Vol. 2. Halbband. Berlin, de Gruyter 2001, 942-955.

RIBEIRO DE SOUSA, Celeste H. M. *Do cá e do lá. Introdução à imagologia*. São Paulo, Humanitas 2004.

WESTHOFF, Gerard. *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin. Langenscheidt 1997.

WILLKOP, Eva-Maria. "Texte im Mittlungsprozess – Wege durch ein vereinigtes Babylon." *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Mediation und Vermittlung* 29, 2003, 221-250.