

**Zum Problem des literarischen Kanons im interkulturellen
DaF- Unterricht**

On the problem of the literary canon in the intercultural daf teaching

Fatma DAHIAS

*Fakultät der Fremdsprachen, Universität Oran2, Algerien
fdahias@yahoo.fr*

Eingangsdatum: 13/12/2022

Annahmedatum: 17/04/2023

Veröffentlichungsdatum: 30/06/2023

Zusammenfassung:

Es herrscht Einigkeit darüber, dass die Literatur einen festen Bestandteil des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache darstellt. In dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, einige Reflexionen über den literarischen Kanon im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Algerien und die damit verbundenen Probleme kritisch zu diskutieren. Ausgehend von der Kanonforschung werden einige Probleme auf den Punkt gebracht. Eine der größten Lücken in der in der universitären Ausbildung in Algerien ist die literarische Bildung. Die Literatur wird instrumentalisiert und dient nur noch zur Grammatik- und Wortschatzvermittlung. Eine der wichtigsten und dringlichsten Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts besteht, meines Erachtens, darin, die Lernenden an das Lesen schriftlicher Literatur heranzuführen, da das Buch aufgrund des schnellen Aufbaus des Medienangebots in den Hintergrund verdrängt wird.

Schlüsselwörter: Literaturkanon; Textauswahl; Literaturdidaktik; Literaturwissenschaft; Kanonforschung.

Abstract:

It is generally agreed that literature is an integral part of teaching German as a foreign language. This article attempts to critically discuss some reflections on the literary canon in the teaching of German as a foreign language in Algeria and the problems associated with it. Taking canon research as a starting point, some of the problems are brought to the fore. One of the biggest gaps at university education in Algeria is literary education. Literature is instrumentalised and serves only to teach grammar and vocabulary. One of the most important and urgent tasks of foreign language teaching, in my opinion, is to introduce learners to read written

literature, as the book is being pushed into the background due to the rapid expansion of the media available.

Keywords: Literary Canon; Text Selection; Didactics of Literature; Literary Studies; Canon Research.

1. Einleitung

Es besteht Konsens darüber, dass der Literaturkanon und dessen Textauswahl im DaF-Unterricht ein großes Problem darstellen.

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts nahmen literarische Texte unterschiedliche Funktionen ein, die dazu geführt haben, dass sich ihr Stellenwert änderte (Vgl. Krumm2000, S. 156).

Aber die Diskussion über den Kanon fächert sich in mehrere Aspekte auf, welche eine wichtige Voraussetzung für das Thema darstellen. Eine dieser wichtigen Voraussetzungen bildet die Auseinandersetzung mit der Lesebiographie der Lernenden, die sehr oft außer Acht gelassen wird, was zu einer großen Diskrepanz zwischen dem Adressaten und der Textauswahl führt.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, über den literarischen Kanon im DaF- Unterricht in Algerien kritisch zu reflektieren. In der universitären Ausbildung rückt die literarische Bildung immer mehr in den Hintergrund. Literarische Texte dienen nur noch als Mittel zur Grammatik- und Wortschatzvermittlung. Die gestellten Fragen sind textimmanent und gehen nicht über den Text hinaus. Der ästhetische Wert des Textes wird damit ausgeblendet. Und somit wird der Stellenwert der Literatur in Frage gestellt. So stehen Lehrende vor der schwierigen und entscheidenden Frage der Auswahl der Lektüre.

2. Zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Es besteht kein Zweifel, dass es nicht einfach ist, einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts vorzulegen. Geprägt von unterschiedlichen Einflüssen wie die soziopolitischen Entwicklungen, die verschiedenen Sprachen, oder die

jeweilige pädagogische Institution hat sich der Fremdsprachenunterricht in Europa und in anderen Teilen der Welt unterschiedlich entwickelt (Vgl. Stern 1983, S. 97). Trotz dieser Unterschiede lassen sich doch einige Gemeinsamkeiten feststellen. So unterscheidet Stern vier Phasen der Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts, welche sich zwischen 1880 und 1980 erstrecken.

Die erste Phase beginnt im Jahr 1880 und reicht bis zum ersten Weltkrieg. Die zweite Phase sieht Stern vom ersten Weltkrieg bis 1940. Die dritte Phase erstreckt sich vom zweiten Weltkrieg bis 1970 und die vierte Phase vom Anfang der siebziger Jahre bis Anfang der achtziger Jahre (Vgl. ebenda).

Der Literatur wurde im modernen Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Platz eingeräumt. Das Ziel literarischer Texte, welche „im Zusammenhang mit dem Ideal einer höheren Bildung selbstverständlicher Ziel- und Gipfelpunkt des Fremdsprachenerwerbs“ (Dobstadt/Riedner 2011a, S. 6) waren, lag darin, Fremdsprachenlerner mit der kulturellen Hochleistung einer Gesellschaft vertraut zu machen (Vgl. Delanoy 2002, S. 138). Der Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht wurde in dieser Phase auf ein Reproduzieren von Wissen reduziert, indem Lerner Textteile oder ganze Texte memoriert haben oder literaturgeschichtliche Informationen und Modellinterpretationen vermittelt bekamen. (Vgl. ebenda) Ein derartiger Unterricht zeichnete sich dadurch aus, dass die Lerner in der Lage waren, Texte zu zitieren, aber gleichzeitig nicht in der Lage waren, die Fremdsprache zu sprechen. (Vgl. ebenda)

Auf Grund der rapiden Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft kam es zu einem Paradigmenwechsel in der Methodologie des Fremdsprachenunterrichts Ende des 19. Jahrhunderts. (Vgl. Mair 1981, S. 25) So führten der wachsende Export von Waren und Kapital und die daraus resultierenden Auslandsbeziehungen zur Notwendigkeit, dass die Menschen immer in Fremdsprachen kommunizieren mussten. (Vgl. ebenda)

Einige Jahre später kam es zu heftigen Debatten, die zur einer Reform zugunsten eines modernen Fremdsprachenunterrichts geführt haben.

Die Krönung dieser Reform war die Entwicklung einer neuen Methode, die direkte Methode, die sich sehr rasch in den USA, Frankreich und Deutschland verbreitet hat und als „Ausdruck der erfolgreichen Emanzipation des neusprachlichen Unterrichts von altsprachlicher Bevormundung“ (Mair 1981, S. 27) aufgefasst wurde.

3. Zum literarischen Kanon

Ein wichtiger Aspekt der Literaturdidaktik, der bis heute heftige Debatten und Kontroversen auslöst hat, ist der literarische Kanon. Gegenstand dieser Diskussionen sind das Pro und Kontra eines literarischen Kanons und die Auswahl der Lektüre. (Vgl. Freese 1981, Glaap 1982)

Kaum ein anderes Thema hat so viele Debatten und Kontroversen ausgelöst wie das Thema des literarischen Kanons. Es lässt sich aber feststellen, dass die Debatte über den Kanon über das Fachspezifische hinausgegangen ist und auch in Fernsehsendungen, im Internet, in Zeitungen und Zeitschriften läuft, sei es um Stellungnahmen, Artikel oder Umfragen zu publizieren. (Vgl. Neuhaus 2005, S.176). Schon 1997 startete die Wochenzeitschrift *Die Zeit* eine Umfrage unter dem Titel *Brauchen wir einen neuen Literatur-Kanon?* (Greiner 1994, S. 17). Aus dieser Umfrage ergab sich, dass die meist erwähnten Werke von Goethe an der Spitze, Franz Kafka Thomas Mann, Georg Büchner, Brecht, Schiller, Kleist und Lessing sind (Vgl. Neuhaus 2005, S. 177). Dieselbe Zeitschrift begann 2002 eine Artikelserie zum Schülerkanon zu publizieren, welcher zuvor von einer Jury aus Literaturexperten festgelegt und auf fünfzig Titel begrenzt wurde. Betrachtet man näher diese Liste, so fällt uns auf, dass dabei Werke noch lebender Autoren ausgeschlossen sind, was dazu führt, die Kriterien in Frage zu stellen. Im Juni 2001 präsentierte die Wochenzeitung *Der Spiegel* Nr. 25 vom 18. Juni 2001 unter dem Titel *Was man lesen muß. Die Bibliothek der besten Bücher* einen Schülerkanon, den Marcel Reich-Ranicki nach seinen Vorstellungen von einem Kanon lesenswerter deutschsprachiger Autoren entwickelt hat. In der von Ranicki dargestellten Liste wurden 74 Autoren mit repräsentativen Werken präsentiert. Bei der näheren Betrachtung dieser Liste lässt sich feststellen, dass angesehene

Autoren wie Martin Walser und Christa Wolf wohl keinen Platz in Reich-Ranickis Schülerkanon haben. (Vgl. ebenda)

Mit der Schlagzeile „Alles, was man lesen muß“ präsentierte das österreichische Magazin *Profil* in seiner Ausgabe Nr. 48 vom 26. November 2001 die „50 wichtigsten Bücher aller Zeiten“. Daraus lässt sich ersehen, dass sich in der Kanondebatte ein Wandel vollzogen hat wie Wendelin Schmidt-Dengler formuliert hat:

„Es gibt heute einen großen Unterschied zu den siebziger und achtziger Jahren, in denen man die revolutionäre Expertise in der Kunst gesucht und nach dem Innovativen gefragt hat. Jetzt drängen die Medien, aber auch die Schulen und die Öffentlichkeit wieder nach Antworten auf die Frage, was wirklich die Essenz unserer Kultur ist.“ (Zitat nach Wiesmüller 2002, S. 105)

4. Zur Geschichte und Diskussion eines Begriffs

Es besteht Konsens darüber, dass dem Begriff Kanon in verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. (Vgl. Hahn, S. 28f.) Ausgehend von der Tatsache, dass dieser Begriff ein problematischer ist, ist es angebracht, eine Begriffsbestimmung vorzunehmen.

Unter dem Begriff Kanon, der aus dem Griechischen stammt und Messrohr, Richtschnur, Maßstab bedeutet, verstehen wir in Anlehnung an Winko „ein Corpus von Texten/ .../, das eine Gesellschaft oder Gruppe für wertvoll hält und an dessen Überlieferung sie interessiert ist“ (Winko 1996, S. 585).

Buck versucht mit seiner Behauptung „Der Kanon lebt von der Schule im doppelten Sinn: Er braucht sie als Medium seiner Überlieferung, und er gewinnt durch sie erst Gestalt und historische Stabilität, weil Schule primär eine Institution sprachlicher Natur ist“ (Zitat von Buck nach Korte 2006, S. 61) das Problem des Kanons umzureißen. Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass Buck zufolge Schule und Kanon einander bedingen. Und nach ihm existiere das eine ohne das andere nicht.

Renate Von Heydebrand liefert uns folgende Definition:

„Als ‚Kanon‘ gilt ein Korpus, sei es von mündlichen Überlieferungen- etwa von Mythen-, sei es von Schriften, ein Korpus von Werken und von Autoren also, das eine Gemeinschaft als besonders wertvoll und deshalb als tradierend anerkennt und um dessen Tradierung sie sich kümmert. Zu jedem Kanon gehört also eine Trägergruppe, auf die seine Geltung zu beziehen ist.“ (Heydebrand/Winko 1994, S. 131)

Aus diesem Zitat lassen sich wichtige Merkmale des Kanons ersehen. In ihrer Begriffsbestimmung hebt Simone Winko die Beziehung zwischen dem Kanon und der Macht. „Als Kanon in diesem Sinne ist ein Korpus von Texten aufzufassen, an dessen Überlieferung eine Gesellschaft oder Kultur interessiert ist. Der Kanon ist ‚gemacht‘ und hat in mehrfacher Sicht etwas mit Macht zu tun.“ (Winko 1996, S. 596) Weiter formuliert sie: „Die Kriterien nach denen Texte ausgewählt und interpretiert werden, sind historisch und kulturell variabel: ihre Gliederung hängt auch von der jeweiligen Träger- und Interessengruppe ab, die die Kanonisierung vollzieht.“ (Ebenda) Hiermit verweist Winko auf die Geschichtlichkeit und die soziale Bindung des Kanons. Auch Maurice Halbwachs schreibt dem Kanon eine soziale Bindung zu und formuliert in diesem Zusammenhang: „Es gibt kein mögliches Gedächtnis außerhalb derjenigen Bezugsrahmen, deren sich die in der Gesellschaft lebenden Menschen bedienen, um ihre Erinnerungen zu fixieren und wiederzufinden.“ (Halbwachs 1985, S. 121)

Jan Assmann zufolge ist der Kanon Teil des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft. (Vgl. Assmann 1992, S.) Hinsichtlich des kulturellen Gedächtnisses unterscheiden Jan und Aleida Assmann zwischen dem kulturellen Langzeitgedächtnis, der durch Institutionen und Rituale gestützt wird und dem kommunikativen Gedächtnis, dessen Horizont sich im Laufe der Zeit verändert. (Vgl. Aleida und Jan Assmann) Nach Hermann Korte gibt es den Kanon der deutschsprachigen Literatur erst seit etwa 1800. „Das Literatursystem stabilisiert sich im 18. Jahrhundert in dem Maße, wie es seinen Anspruch auf Handlungsspezifität gegen andere Systeme wie

Religion, Politik oder Erziehung durchsetzen“ konnte. (Zitat von Schmidt nach Korte 2006, S. 63) Es darf nicht vergessen werden, dass die nationalsprachliche Literatur eine entscheidende Rolle bei der Entstehung eines Kanons gespielt hat. Sie wurde als individuelles und kollektives Identifikationsangebot gelesen. So dienten die literarischen Kanones dazu, die innere Geschichte der Nationenbildung zu erzählen. So entwickelte sich Kanonliteratur im neunzehnten Jahrhundert zum Ausdruck der Nationalkultur. (Vgl. ebenda) Wie aus der aktuellen Diskussion um den literarischen Kanon ersichtlich wird, besteht kein Konsens darüber, was eigentlich Kanon ist. Während einige die Meinung vertreten, dass es einen Kanon gibt, der empirisch durch die Lektürepraxis in Schulen und Universitäten nachweisen lässt, negieren die anderen seine Existenz mit dem Argument, dass jeder liest, was er will und somit kein Konsens über Lektüre mehr besteht. (Vgl. Neuhaus 2005, S. 176) Nach Link (1998) sind Literaturkanones offene Systeme, welche sich zur Form sozialer Selbstdarstellung eignen. Da es keinen Einheitskanon gibt, bilden sich nach Link Gruppen- und Milieukanones heraus, mit dem Ziel, Identifikationspotenziale zu schaffen und hochemotionalen Inszenierungsstoff für Kollektiverlebnisse darzustellen. (Vgl. Link 1998, S. 384) Beim Kanon spielen die institutionellen und lebensweltlichen Kontexte von Literatur eine wichtige Rolle, wie Aleida Assmann hervorhebt. (Vgl. Assmann 1998, S. 47) So wird Literatur im Kontext von gesellschaftlichen Macht- und Distinktionsverfahren, von Elitebildungen und Identitätskonstruktionen betrachtet.

Heydebrand/Winko (1996) betonen, dass es „vor allem die Medien und Institutionen der Literaturvermittlung, deren Wertungen schließlich Kanonisierung bewirken“. (Heydebrand/Winko 1996, S. 223) Heydebrand unterscheidet zwei Kanonformen, einen „Kernkanon“ von Autorennamen, die wie die Weimarer Klassiker eine lange Tradition haben und sich in allen Kanon-Instanzen fest etabliert haben und einen akuten Kanon, „von geringer Festigkeit“, der als eine Art „Randkanon“ zeitgebunden und veränderbar ist. (Vgl. Heydebrand 1993, S. 5)

Natürlich hängt die Textauswahl vom literarischen Kanon ab, der auch von der literarischen Wertung abhängt. Als Kanon bezeichnet man die Summe der literarischen Texte, die man als literaturinteressierter Mensch gelesen haben sollte. Hier lässt sich aber eine wichtige Frage stellen: Wie kann man literarische Texte als trivial oder qualitativ hochwertig bewerten? Und genau die Beantwortung dieser Frage wird man als literarische Wertung bezeichnen, die Argumente, die dafür oder dagegensprechen, ob ein Text dem Kanon angehören sollte. Es lässt sich eine weitere wichtige Frage stellen. Gibt es eigentlich einen literarischen Kanon? Die Frage des literarischen Kanons und der literarischen Wertung, die offenbar mit Geschmack zu tun hat, stellt sich seit dem 18. Jahrhundert, seitdem ein öffentliches Nachdenken über die Qualität literarischer Texte in deutscher Sprache gibt. Das Kanonwissen ermöglicht die Teilnahme mit einer Art „kulturellem Kapital“ an herrschenden Lebensstilen und die Herausbildung von Formen sozialer Distinktion, welche die gesellschaftlichen Machtsphären markieren. (Bourdieu 1987, S. 47) Zu dieser Frage liefert uns die Kanonforschung ein großes Spektrum von Meinungen. Während einige die Meinung vertreten, dass es einen literarischen Kanon gibt, der sich beispielsweise durch die Lektürepraxis in Schulen und Universitäten nachweisen lässt, tendieren die anderen dagegen zur Negierung seiner Existenz, da die Lektüre eine persönliche Angelegenheit ist, über die kein Konsens besteht. Wenn die Literaturdidaktik Arbeit am Kanon betreibt, so wird der Kanonfrage eine entscheidende Rolle zugeschrieben. So greifen Fingerhut und Kammler mit ihren Beiträgen „zur Didaktik der Literaturgeschichte“ und „Gegenwartsliteratur im Unterricht“ auf die Kanonfrage zurück. Im Hinblick auf die Unmöglichkeit der Bestimmung eines literarischen Werkes und seiner historischen Einordnung, plädiert Fingerhut für eine Betrachtung der Literatur in ihrem gesellschaftlichen Kontext und deren Verknüpfung mit anderen kulturellen Bereichen und nicht als „dominante Entwicklungen“, diese bekannten Epochenschemata, als Grundlage der Betrachtung zu nehmen (Vgl. Fingerhut 2006, S. 152), „so dass literarische Werke vor dem Hintergrund kontroverser Denk- und Empfindungsformen einer vergangenen Zeit sichtbar und aus der Perspektive des Heute diskutierbar werden.“ (Ebenda) So will Fingerhut

literaturgeschichtliches Arbeiten als forschendes Lernen verstanden wissen, in dem die Schüler anstatt von einem Werk als Beispiel auszugehen, mit mehreren literarischen Texten konfrontiert werden und verschiedene Perspektiven kennen lernen. Damit wird ihnen die Möglichkeit gegeben, die unterschiedlichen Vorschläge abzuwägen und zu bewerten, was zum eigenen Urteil führt. Weiter tritt Kammler angesichts der Zurückhaltung Gegenwartsliteratur als Kanon in der Schule zu lesen, für eine „Didaktik des Experiments“ ein. (Kammler 2006, S. 166) Die Literaturgeschichte, als besondere Form des Erinnerns, die nicht an Machstrukturen, sondern an Personengeschichten orientiert ist, kann das historische Bewusstsein schärfen. Daraus ergebend stellt sich folgende Frage: Lässt sich die Arbeit am kulturellen Gedächtnis mit der Individualisierung kanonischer Lektüre vereinbaren? So lassen sich mit diesen Fragen weitere Fragen stellen, die mit dem Verständnis des Begriffs Literatur und der Erwartung, die man an sie hat, zusammenhängen. Es ist überflüssig zu sagen, dass der wissenschaftliche Zugang zur Literatur Wissenschaftlichkeit voraussetzt.

In den achtziger Jahren vollzog sich eine Neubesinnung auf Traditionswerte, die in Öffentlichkeit und Literaturdidaktik einen Kanon forderte. Seit den neunziger Jahren erfuhr die Diskussion um den Kanon eine „gesteigerte kulturpolitische Aktualität“ (Assmann 1998, S. 47).

5. Zum Literaturkanon in Deutsch als Fremdsprache in Algerien

In seinem 1980 erschienen Band *Fremdsprache Deutsch 1* definiert Harald Weinrich das Fach Deutsch als Fremdsprache wie folgt: „Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat drei Komponenten Linguistik, Literaturwissenschaft und deutsche Landeskunde. Mit allen drei Komponenten ist es ein Fach der Forschung und Lehre [...]“ (Weinrich 1985, S. 241).

Im Gegensatz zu Weinrich, für den die Sprachwissenschaft und die Sprachvermittlung das Kernstück des Faches Deutsch als Fremdsprache bilden, und denen eine große Bedeutung in der Unterrichtspraxis zugeschrieben wird, geht Wierlacher auch von den drei Komponenten Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde aus, die das Fach

Deutsch als Fremdsprache ausmachen. Für Wierlacher kommt der Literaturwissenschaft, die lange Zeit im DaF-Unterricht in den Hintergrund gerückt worden ist, eine große Bedeutung zu. Mit seinem „Zurück zur Literatur“ fordert er einen DaF-Unterricht, in dem es nicht nur um Sprachvermittlung, sondern um kulturelles Verständnis geht, wobei die Literatur eine wichtige Rolle spielt. Ihm zufolge hat das Fach Deutsch als Fremdsprache die Bedeutung dieses Aspekts unterschätzt.

Brauchen algerische Studierende, die Deutsch als Fremdsprache studieren, einen literarischen Kanon? Und wenn ja welchen? Diese Frage bildete den Ausgangspunkt meiner Überlegungen. Mit diesem Versuch soll einen wichtigen Schritt gewagt werden, führt uns mitten in die Auseinandersetzung mit Begriffen wie Literaturkanon, Textauswahl. Mit der Rolle der Literatur im DaF-Unterricht stellt sich die Frage des literarischen Kanons. In ihrer kontroversen Erörterung des literarischen Kanons formuliert die Germanistin Renate von Heydebrand folgendes:

„Die Auslandsgermanistik schließlich, Repräsentanz der Kulturnation nach außen, scheint gespalten: Wo Ausländer selbst unterrichten, wird nach meinem Eindruck stärker der Traditionskanon, auch im traditionellen Deutungsspektrum, gepflegt, wo Deutsche im Ausland lehren, reproduzieren sie eher die im Heimatland vorherrschende Anomie. Das sollte sich, meine ich, unbedingt ändern.“ (Von Heydebrand 1993, S. 20f.)

Es liegt auf der Hand, dass die Spaltung zwischen der Traditionspflege, die in der „internationalen Germanistik“ vorherrscht und die reproduzierte Anomie uns mitten in die Auseinandersetzung mit den Bildungsprofilen in Deutsch als Fremdsprache führen. Die Werke des klassischen Literaturkanons wurden durch Sach- und Gebrauchstexte sowie Trivalliteratur ersetzt. Aufgrund dieser Umorientierung vollzog sich in der Literaturwissenschaft ein Paradigmenwechsel, der zu einer weiteren Auffassung des Literaturbegriffs beigetragen hat, was direkte Auswirkungen im Deutschunterricht hatte. Somit verlor auch die Literaturgeschichte, den Kern des traditionellen Literaturunterrichts, ihre Legitimation. Unseres

Erachtens lässt sich die Feststellung von Heydebrand bestätigen. Eine Pflege des traditionellen Kanons und die Dominanz der Literaturgeschichte als Bildungskanon sind offensichtlich. So wird im DaF- Literaturunterricht Literaturgeschichte unterrichtet. Epochen werden in chronologischer Folge anhand von exemplarischen Texten von der Frühzeit bis zur Gegenwart abgearbeitet. Es ist anzumerken, dass bei der Literaturvermittlung die Chronologie der Epochen Vorrang hat.

In vielen Ländern werden bei der Entscheidung, welche Texte werden gelesen und welche nicht, viele Instanzen wie Schule, Universität etc. miteinbezogen. In Algerien stoßen wir immer auf die Frage, wer bestimmt, was gelesen wird und was nicht. Literarisches Textlesen im Literaturunterricht hat normalerweise immer einen institutionellen Rahmen, in dem eigene Bedingungen und Arbeitsmethoden bestimmt werden. Da es aber in Algerien nicht der Fall ist, was die DaF- Ausbildung betrifft, stehen wir vor einer ganz komplizierten Aufgabe, die mit folgenden Fragen zusammenfasst werden kann. Gibt es in der DaF- Ausbildung einen Literaturunterricht? Gibt es Lehrpläne und Richtlinien, in denen ganz klar Lernziele formuliert sind? Und wenn ja welchen Stellenwert hat die Literatur in diesen Lehrplänen und Richtlinien? Gibt es Kannvorschriften? All diese Fragen spielen eine entscheidende Rolle bei der Textauswahl. Da es keine Kanonvorgaben gibt und der Einsatz von Literatur in DaF der Entscheidung der Lehrkraft überlassen wird, entsteht eine Art „Dissonanz“. Die sehr oft aufgeworfene Frage, ob die Klassiker noch einen Platz im DaF-Unterricht haben sollen, stellt uns vor einem Dilemma.

Bei der Textauswahl sollen nach Harro Müller-Michaelis drei Kriterien berücksichtigt werden: „Exemplarität“, „Aktualität“ und „Wirkungsmächtigkeit“ (Müller-Michaelis 1993a, S.8). Ihm zufolge soll sich die Textauswahl an einem Kanon orientieren, der an die Erfahrungspotenziale von Lernenden anknüpft, einem „Kanon der Denkbilder“ (Ebd., S. 12).

6. Zusammenfassung

Es ist anzumerken, dass bei der Textauswahl klar formulierte Lern- und Lehrziele, in denen der Lernende und sein Interesse im Vordergrund stehen, eine entscheidende Voraussetzung darstellen. So muss unseres Erachtens der Versuch gewagt werden, den literarischen Kanon über das klassische und Übliche hinaus zu denken. Eine Öffnung des Kanons ist in diesem Zusammenhang nicht auszuschließen.

Zum Kanon gehören sicherlich Goethe, Thomas Mann, Kafka, Büchner, Brecht, Schiller, Lessing, Hölderlin, Heine, Theodor Fontane, Benn. Aber kann der für die deutschen Schüler gültige Kanon auch für algerische Studierende gelten? Wenn schon deutsche Schüler Faust mit wenig Enthusiasmus lesen, wie sollen sich algerische Studierende verhalten? Auch wenn man davon ausgeht, dass Goethes Faust zum Kanon gehöre, muss man bei der Literaturlauswahl einen wesentlichen Aspekt berücksichtigen. Die Lernenden verfügen über mangelhafte Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur, was die Auseinandersetzung mit literarischen Texten erschwert.

Bei der Textauswahl ist der interkulturelle Ansatz von großer Bedeutung. Texte aus der algerischen Literatur werden mit Texten aus der Zielliteratur konfrontiert. Entscheidend für diese Kriterien ist eine gründliche und kritische Auseinandersetzung mit dem Lehrplan und dem Lerninhalt des Faches Literatur, die Motivation der Lernenden, die berücksichtigt werden sollen.

Abschließend kann hervorgehoben werden, dass die Textauswahl eine ernsthafte Aufgabe, bei der nicht nur Lehrende, sondern auch Institutionen und Entscheidungsträger miteinbezogen werden müssen. Es ist die Aufgabe der Literaturwissenschaftler, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Die Arbeit am literarischen Kanon für algerische Studierende muss auf einer soliden Basis beruhen, bei der viele Aspekte mitberücksichtigt werden müssen.

7. Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Ulf/MATTIS, Kesper: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2006.
- ASSMAN, Aleida/ASSMAN, Jan (Hrsg.): Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987.
- ASSMAN, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in Hochkulturen. München 1992.
- ASSMANN, Aleida: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M., New York 1993.
- ASSMANN, Aleida: Kanonforschung als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Renate von Heydebrand(Hrsg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung, Stuttgart. 1998, S. 47-59.
- BOGDAL, Klaus-Michael, Wissenskanon und Kanonwissen: Literaturwissenschaftliche Standardwerke in Zeiten disziplinären Umbruchs, in: Heinz Ludwig Arnold, in Zusammenarbeit mit Hermann Korte (Hrsg.): Literarische Kanonbildung [Text und Kritik. Sonderband], München 2002, S. 55-89.
- BOGDAL, Klaus-Michael/Clemens KAMMLER(Hrsg.): (K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. München 2000.
- BOGDAL, Klaus-Michel/ KORTE, Hermann: Grundzüge der Literaturdidaktik. 4. Aufl. München 2006.
- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main 1987.
- DELANOY, W.: Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog. Tübingen 2002.
- DOBSTADT, Michael/RIEDNER, Renate: Fremdsprache Literatur-Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch Heft 44, 2011, S. 5-14.
- FINGERHUT, Karlheinz: Kanon, Kommentar und Schulkultur. Didaktische Arbeit am Kanon unter den Bedingungen der Postmoderne. In: Der Deutschunterricht 50, 1997a, H. 4, S. 180-191.

- GEIßLER, Rolf: Arbeit am literarischen Kanon. Perspektiven der Bürgerlichkeit. Paderborn 1982.
- GEIßLER, Rolf: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandaufnahme-Kritik-Neuansatz? Hannover 1970.
- GREINER, Ulrich: Bücher für das ganze Leben. Eine Zeit-Umfrage. Brauchen wir einen neuen Literatur-Kanon? In: Die Zeit, Nr. 21, 16. 5.1997, S. 1.
- GREINER, Ulrich: Die Zeit-Schülerbibliothek. Weshalb wir einen literarischen Kanon brauchen. Die Zeit 42/2002.
- HAHN, Alois: Kanonisierungsstile. In: Kanon und Zensur. S. 28-37.
- HALBWACHS, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, übersetzt von Lutz Goldsetzer, Frankfurt a/Main. 1985.
- HELMERS, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart. 1966.
- HEYDEBRAND, Renate von: Probleme des Kanons – Probleme der Kanon- und Bildungspolitik. In: Janota, Johannes(Hrsg.): Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik. Vorträge des Augsburger Germanistentages 1991. Bd. 4. Tübingen: Niemeyer 1993, S. 3-22.
- HEYDEBRAND, Renate von(Hrsg.): Kanon-Macht- Kultur: theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart-Weimar 1998(DFG-Symposium 1996; Germanistische Symposien-Berichtsbände; 19).
- HEYDEBRAND, Renate von/WINKO, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik-Geschichte-Legitimation. Paderborn – München-Wien- Zürich 1996.
- HEYDEBRAND, Renate von/WINKO, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. In: IASL 19, 1994, Bd. 2, S. 96-172.
- KAMMLER, Clemens: Plädoyer für das Experiment. Deutschunterricht und Gegenwartsliteratur. In: Der Deutschunterricht 51, 1999 H. 4, S. 3-8.
- KORTE, Hermann: Neue Blicke auf das literarische Pantheon? Perspektiven und Paradigmen der historischen Kanonforschung. In: Der Deutschunterricht 50, 1998, H. 6, S. 15-26.

- KRUMM, Hans-Jürgen: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In Bausch, Karl- Richard/Krumm, Hans-Jürgen(Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht 3. Aufl. Tübingen 2000, S.156-161.
- LINK, Jürgen: Hölderlin-oder eine Kanonisierung ohne Ort? In: Renate von Heydebrand (Hrsg.): Kanon- Macht-Kultur. Stuttgart, Weimar 1998, S. 383-395.
- MAIR, W.: „Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht.“ In: Mair, W., Meter, H.(Hrsg.): Fremdsprachenunterricht-Wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik. Tübingen 1981, S. 11-71.
- MÜLLER- MICHAELS, Harro: Kanon der Denkbilder. Streit für das Recht auf Lektüre. In: Deutscher Germanistenverband NRW: Arbeit am Kanon- Arbeit ohne Kanon. 1993a, S.5-17.
- NEUHAUS, Stefan/SCHÄFERS, Uta: Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg: Königshausen/Neumann, 2016, S. 39-59.
- NEUHAUS, Stefan: Grundriss der Literaturwissenschaft, Tübingen; Basel 2005.
- NEUHAUS, Stefan: Revision des literarischen Kanons. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. 2002.
- PAEFGEN, Elisabeth Katharina: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart 1999.
- SCHUSTER, Karl: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Hohengehren 2003.
- STERN, H.: Fundamental Conceptsof Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.1983.
- WEINRICH, Harald: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Ders.: Wege der Sprachkultur. Stuttgart 1985, S. 221-245).
- WELSCH, Wolfgang: Skandalon Kanon. Gesellschaftskitt durch Klassikerlektüre? In: Forschung und Lehre, H. 4, 1999, S. 182-185.

WIESMÜLLER, Wolfgang: „Die Kanondebatte im Spiegel der Printmedien, der Literaturwissenschaft und der universitären Lehre.“ In: Mitteilungen aus dem Brenner-Archiv, 21, 2002, S.105.

WINKO, Simone: Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Heinz Ludwig Arnold/Heinrich Detering (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. 1996, S. 585-600.

WINKO, Simone: Literaturkanon als invisible hand-Phänomen. In: Literarische Kanonbildung. 1999, S. 9-24.